

Prenzel, Manfred

Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 239-253



Quellenangabe/ Reference:

Prenzel, Manfred: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 239-253 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111742 - DOI: 10.25656/01:11174

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111742>

<https://doi.org/10.25656/01:11174>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 2 – März 1993

Thema: Lernmotivation

- 177 HANS SCHIEFELE
Brauchen wir eine Motivationspädagogik
- 187 ANDREAS KRAPP
Die Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung
und ihre Bedeutung für die Pädagogik
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE
Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN
Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung
für die Pädagogik
- 239 MANFRED PRENZEL
Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener

Thema: Ästhetische Bildung

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
„Lesen“ als Metapher der Weltaneignung. Schwierigkeiten wissen-
schaftlicher Pädagogik mit der Theoretisierbarkeit einer zentralen
„Kulturtechnik“ der Moderne
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF
Bildungstheorie und ästhetische Bildung

Diskussion

- 295 HANS SCHEUERL
Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Ver-
öffentlichungen

- 313 WERNER SACHER
Jugendgefährdung durch Video- und Computerspiele? Diskussion der Risiken im Horizont internationaler Forschungsergebnisse
- 335 CHRISTIAN LÜDERS
Grundlagen und Methoden qualitativer Sozialforschung.
Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen

Besprechungen

- 351 KLAUS KLEMM
Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer (Eds.): The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe
- 353 ULRICH SCHIEFELE
Felix Winter: Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens
- 355 HILDE KIPP
Hans-Christoph Koller: Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von PESTALOZZI und JEAN PAUL

Dokumentation

- 365 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Topic: Learning Motivation

- 177 HANS SCHIEFELE
Do We Need Motivational Pedagogics?
- 187 ANDREAS KRAPP
The Psychology of Learning Motivation – Research perspectives and problems concerning their impact on pedagogics
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE
The Quality of Experiencing and the Process of Learning
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN
The Theory of Self-Determination of Motivation and its Relevance to Pedagogics
- 239 MANFRED PRENZEL
Autonomy and Motivation in Adult Learning

Topic: Aesthetic Education

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
“Reading” as a Metaphor for Acquiring Knowledge about the World – Problems in educational science concerning the possibility of theorizing about a crucial “cultural technique” of modern times
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF
The Theory of Education and Aesthetic Education

Discussion

- 295 HANS SCHEUERL
The Debate on Waldorf Pedagogics – A survey of recent publications
- 313 WERNER SACHER
Video and Computer Games – A Threat to the Young?
- 335 CHRISTIAN LÜDERS
Fundamentals and Methods of Qualitative Social Research – A survey of recent publications

Book Reviews

351

Documentation

365

Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener

Zusammenfassung

Der Beitrag befaßt sich mit Problemen der Motivation in verschiedenen Formen des autonomen Lernens Erwachsener. Zur Klärung des Begriffs werden Besonderheiten autonomer Lernformen anhand einer Unterscheidung von Teiltätigkeiten des Lernens klassifiziert. Da allerdings die Spielräume der Lerngestaltung nicht allein schon das Ausmaß an erlebter Autonomie bestimmen, wird unter Rückgriff auf die Theorie von DECI/RYAN eine differenzierte Analyse des Erlebens von Autonomie im Zusammenhang mit der Lernmotivation vorgenommen. Diese Analyse führt zu theoretischen Erwartungen, die mit Befunden aus drei Studien konfrontiert werden, in denen verschiedene (autodidaktische vs. angeleitete) Formen des Lernens auf Prozesse der Lernmotivation und des Erlebens von Autonomie untersucht wurden.

Dem autonomen Lernen spricht der CLUB OF ROME (1979, S. 67) eine Schlüsselstellung für die Lösung unserer Zukunftsprobleme zu. Aus der Sicht dieses Expertengremiums ist das autonome Lernen ein Ziel, das nur erreicht werden kann, wenn das Lernen selbst Merkmale der Autonomie beinhaltet. Auch neuere Konzeptionen der betrieblichen Weiterbildung sehen vielfältige Formen autonomen Lernens vor (vgl. BEITINGER/MANDL 1992). *Selbstlernen*, ob mit Printmaterial oder mit Computer- und Videosystemen (z. B. HEIDACK 1991; GÖTZ/HÄFNER 1992), und *Selbstqualifikation*, etwa in Gruppen und am Arbeitsplatz, treten neben herkömmliche Kurs- und Trainingseinheiten (vgl. ARNOLD 1991; HEIDACK 1988). Formen des autonomen Lernens sollen u. a. die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, einschließlich der Fähigkeit zum selbständigen Lernen, unterstützen (vgl. MERTENS 1974).

Der Gedanke, über Formen des autonomen Lernens die Fähigkeit zum autonomen Lernen zu entwickeln, erscheint auf den ersten Blick plausibel; er ist jedoch nicht unproblematisch. Denn: Inwieweit kann und wird denn eine Person, die zu autonomem Lernen noch nicht in der Lage ist, unter Bedingungen der Autonomie lernen? Möglicherweise kann die Person aufgrund ihrer kognitiven Voraussetzungen nicht von einem autonomen Lernen profitieren. Möglicherweise nutzt die Person auch die Spielräume, indem sie nicht oder Beliebiges lernt.

Um solche konzeptuellen Schwierigkeiten zu beheben, müßte das autonome Lernen nach unterschiedlichen Aspekten oder Stufen aufgeschlüsselt werden. Wie eine solche differenzierende Herangehensweise aussehen könnte, wurde in der Pädagogik verschiedentlich gezeigt. AEBLI (1987) etwa trennt – aus einer kognitiven Perspektive – zwischen dem „Lernen lernen“ als Weg und dem „autonomen Lernen“ als Ziel. Ähnliche Unterscheidungen nehmen auch EIGLER (1983) oder KLAUER (1988) vor. SCHIEFELE (1978) analysiert das Problem

der Autonomie aus einer motivationalen Perspektive. Er nimmt eine grundlegende „Motivation aus dem Selbst“ zum Lernen an, die im Laufe der Lerngeschichte in Richtung auf zunehmende Autonomie differenziert und erweitert oder aber durch bestimmte Umstände in der Entwicklung beeinträchtigt werden kann.

An die Überlegungen von SCHIEFELE knüpft dieser Beitrag an, der Beziehungen zwischen Autonomie und Motivation untersucht, und zwar im Zusammenhang mit der aktuellen Debatte über eine stärkere Berücksichtigung von Formen autonomen Lernens bei Erwachsenen. Der erste Schritt dient der Klärung, was unter „autonomem Lernen“ oder unter den verwandten Begriffen eines irgendwie vom „Selbst“ bestimmten (gesteuerten, organisierten, usw.) Lernens zu verstehen ist. Für eine differenzierte Analyse der Autonomie im Lernen benötigen wir eine theoretische Grundlage, die im zweiten Teil skizziert wird. Dieser theoretische Rahmen bildet den Hintergrund für eigene Untersuchungen über Autonomie und Motivation im Erwachsenenlernen, über die der dritte Teil berichtet. Mit einigen Konsequenzen aus diesen Befunden schließt der Beitrag.

1. Formen des autonomen Lernens – eine Strukturierung

In wissenschaftlichen Abhandlungen wird der Begriff des „autonomen Lernens“ oft sehr allgemein gebraucht, z. B. von AEBLI (1987), McCOMBS/WHISLER (1987), THOMAS/ROHWER (1986) oder WELTNER (1978). Noch häufiger ist die Rede von *selbstgesteuertem*, *selbstorganisiertem* oder *selbstbestimmtem* Lernen (z. B. BROOKFIELD 1985; CAFFARELLA/O' DONNELL 1987; HAMMOND/COLLINS 1991; MANDL/FISCHER 1982; NEBER/WAGNER/EINSIEDLER 1978; ODDI 1987; ZIMMERMAN/SCHUNK 1989). Alle diese Begriffe unterstellen mit der Betonung des „Selbst“ eine Autonomie des Lernenden, die sich z. T. auf verschiedene Aspekte des Lernens bezieht.

Der Begriff „autonom“ kennzeichnet ein Verständnis von Lernen, das der Mündigkeit Erwachsener gerecht zu werden versucht. Die freilich nicht nur für das Erwachsenenlernen wünschenswerte Vorstellung, daß Lernende ihr Lernen *selbst* gestalten, wird durch alltagssprachliche Konnotationen der Begriffe „autonomes“ oder „selbst-gesteuertes“ Lernen getragen, denn die Verwendung dieser Begriffe erfolgt weitgehend ohne eine systematische theoretische Fundierung.

1.1 Unterscheidung von Teiltätigkeiten des Lernens

Die fehlende theoretische Grundlage für Konzepte des autonomen Lernens führt schnell in Mißverständnisse. So bleibt unklar, welche Formen des Lernens denn „selbstgesteuert“ sind und welche nicht (vgl. WEINERT 1982). SIMONS (1992) etwa weist darauf hin, daß im Prinzip jedes Lernen letztlich selbst- und fremdgesteuert zugleich ist. Allen neueren Lernkonzeptionen liegt ja die Auffassung zugrunde, daß Lernen ein aktiver Konstruktionsprozeß des Subjektes ist. Deshalb ist ein Lernen ohne Beteiligung des Selbst nicht vorstellbar. Lernen findet aber immer auch in einem sozialen/kulturellen Umfeld statt, benö-

tigt für die Konstruktion Information von außen und unterliegt damit einer Fremdeinwirkung.

Um die Besonderheiten autonomer Lernformen herauszuarbeiten, haben FRIEDRICH/MANDL (1990) vorgeschlagen, den allgemeinen Begriff des Lernens durch eine Unterscheidung von Teiltätigkeiten aufzugliedern:

- Die informationsverarbeitenden Prozesse (z. B. Elaborationen), die direkt zu einer Veränderung mentaler Strukturen führen, bezeichnen FRIEDRICH/MANDL als *Lernen im engeren Sinne*.
- Die das Lernen begleitenden bzw. ihm vorausgehenden Entscheidungen über Lernzeitpunkte und Orte, über Ressourcen (Texte, Materialien), über Verteilung und Gliederung des Lernstoffes, über Lernpartner usw., ordnen FRIEDRICH/MANDL den Tätigkeiten der *Lernorganisation* zu.
- Das Lernen muß schließlich gegen andere Anforderungen und Aktivitäten abgeschirmt bzw. mit diesen abgestimmt werden. Dieses Schaffen eines Frei- raumes für Lernen wird als *Lernkoordination* bezeichnet.

Anhand dieser Unterscheidung wird deutlich, daß die Ebene des „Lernens im engeren Sinn“ für die Differenzierung des Autonomiegrades wenig hilfreich ist. Die hier ablaufenden Prozesse der Wissenskonstruktion liegen immer in der Verantwortung und im Rahmen der Möglichkeiten des lernenden Individuums. Für eine differenzierende Beschreibung eignen sich dagegen die grö- ßeren Ebenen der Lernorganisation und der Lernkoordination. Die Entschwei- dung über Lernzeit und Lernort oder das Beschaffen von Lernmaterialien kann vom Lernenden selbst übernommen oder von außen geregelt werden. Ebenso kann die Abschirmung und Abstimmung des Lernens mit anderen Anforder- ungen z. B. institutionell geregelt sein oder dem Lernenden überlassen blei- ben. Da auf den Ebenen der Lernorganisation und der Lernkoordination eine ganze Anzahl verschiedenartiger Entscheidungen getroffen bzw. Aktivitäten ausgeführt werden müssen, zeigt sich ein Spektrum von vielfältigen Formen mehr oder weniger autonomen (bzw. angeleiteten) Lernens.

Der Ordnungsvorschlag von FRIEDRICH/MANDL ist am Lernablauf orientiert. In diesem Modell bleibt die Entscheidung über die Ziele des Lernens unberück- sichtigt. Die *Bestimmung der Lernziele* ist jedoch ein weiterer wichtiger Aspekt autonomer Lernformen (vgl. WELTNER 1978).

Mit dieser Ergänzung bleiben drei Unterscheidungskriterien zur Beschrei- bung des Autonomiegrades von Lernformen, nämlich die Zielbestimmung, die Lernkoordination und die Lernorganisation.

Diese Unterscheidungsmerkmale bieten die Möglichkeit, den Bedeutungs- gehalt der zahlreichen Begriffe vom „Selbst-“Lernen zu präzisieren. Interes- santer ist, daß mit Hilfe dieser Kriterien verschiedene Varianten des Erwach- senenlernens hinsichtlich der Autonomie des Lernenden klassifiziert werden können:

In Betrieben z. B. werden gelegentlich Mitarbeiter (z. B. Servicetechniker) aufgefordert, in Phasen geringer Arbeitsbelastung ein Computerlernprogramm am Arbeitsplatz durchzuarbeiten, das sie über technische Eigenschaften, Wartungs- und Reparaturanfordernisse neuer Produkte informiert. In einem solchen Fall bestimmt der Mitarbeiter nicht über die Ziele des Lernens. Er/sie hat jedoch gewisse Entscheidungsspielräume hinsichtlich der Koordination und Organisation des Lernens. Die Möglichkeit, am Arbeitsplatz zu lernen, erleichtert die Abstimmung mit konkurrierenden Aktivitäten, verlangt vom Mitarbeiter aber dennoch, das Lernen so in den Arbeitsvollzug einzu-

passen, daß es wenig gestört wird. Mit dem Computerprogramm ist das Lernmaterial zwar festgelegt, nicht unbedingt aber die Lernsequenz, auch bleibt die Lernfortschrittskontrolle – je nach Art des Programms – dem Lernenden überlassen. Der Mitarbeiter hat schließlich auch die Möglichkeit, mit einem Partner das Programm gemeinsam durchzuarbeiten.

Ebenfalls im betrieblichen Umfeld werden seit einiger Zeit sog. Qualitätszirkel oder Lernstatt-Gruppen eingerichtet, die zu einer Verbesserung von Produktqualität oder Produktivität beitragen und gleichzeitig die Qualifikation und Persönlichkeit der Mitarbeiter entwickeln sollen. Für das Lernen finden sich in diesem betrieblichen Rahmen allgemeine Vorgaben, die von der Gruppe spezifiziert werden können. Die Lernkoordination wird durch die Freistellung für solche Aktivitäten erleichtert, bleibt im Detail aber der Gruppe ebenso überlassen wie die Lernorganisation.

Im außerbetrieblichen Feld stellt das Lernen im Rahmen von Bildungsangeboten von Trägern wie den Volkshochschulen eine häufige Variante dar. Die Entscheidung, einen Sprachkurs wegen einer geplanten Urlaubsreise zu besuchen, beruht auf einer selbstbestimmten Entscheidung des Teilnehmers, die allerdings auf spezifische Unterrichtsziele eines Dozenten treffen kann. Es obliegt den Lernenden, die Zeit für den Kursbesuch und für die Übungen freizuhalten; im Rahmen des Kurses wird ihr Lernen von störenden Bedingungen weitgehend abgeschirmt. Die Organisation des Lernens wird – je nach Ausmaß der Berücksichtigung von Teilnehmerwünschen – vom Dozenten, der Gruppe oder dem Teilnehmer selbst geregelt.

Am weitesten unabhängig von äußeren Einflüssen sind schließlich Personen, die autodidaktisch lernen. Sie können die Ziele ihres Lernens nach Belieben festlegen, sie müssen oder dürfen die Lernkoordination selbst erledigen und sie haben die Möglichkeit, Lernzeiten, Materialien und Arbeitsformen nach ihren eigenen Vorstellungen zu wählen.

1.2 Das Problem: Die erlebte Autonomie

Diese Beispiele könnten den Eindruck erwecken, im autodidaktischen Lernen sei das Ideal des autonomen Lernens am besten verwirklicht. Das autodidaktische Lernen bietet offensichtlich den Lernenden die meisten Freiheitsgrade. Eine Person, die gelernt hat, autodidaktisch zu lernen, kann sich selbst gegenüber Lehrfunktionen übernehmen (vgl. SIMONS 1992), wodurch sie wiederum unabhängig wird von fremder Lehre. Es stellt sich aber die Frage, ob die Unabhängigkeit von Lehre und die Möglichkeit, das Lernen selbst zu gestalten, tatsächlich entscheidende Merkmale für die Autonomie des Lernens sind. Meine Autonomie als Lernender muß ja nicht schon dadurch beeinträchtigt sein, daß ich die inhaltlichen und didaktischen Kompetenzen einer anderen Person nutze, um mein Lernen voranzubringen. Wenn die Autonomie des Lernens nur nach dem von außen feststellbaren Ausmaß an Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für einzelne Lernaktivitäten beurteilt wird, besteht die Gefahr, daß wesentliche Aspekte und Probleme der Autonomie des Lernenden unberücksichtigt bleiben. Eine tiefergehende Analyse setzt eine psychologische Theorie voraus, die das Ausmaß an erlebter Autonomie in bezug auf Teiltätigkeiten des Lernens abbilden kann.

2. Erlebte Autonomie und Lernmotivation aus theoretischer Perspektive

Wie keine andere Theorie hat der Ansatz von DECI/RYAN (z. B. 1985, 1991) Zusammenhänge zwischen Autonomie, Motivation und Lernen systematisiert und in verschiedenen Settings empirisch geprüft.

Frühere Arbeiten (z. B. DECI, 1975; 1980) thematisierten Autonomie oder Selbstbestimmung im Zusammenhang mit intrinsischer Lernmotivation. Inzwischen wurde die extrinsische Motivation in die Theorie so mit einbezogen, daß die einfache Gegenüberstellung eines intrinsisch vs. extrinsisch motivierten Lernens aufgehoben ist.

2.1 *Autonomes Lernen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation*

Selbstbestimmung ist nach DECI/RYAN (1985) eine Qualität menschlichen Wirkens, die sich durch das Erleben von Wahlmöglichkeit bzw. von internaler Verursachung auszeichnet.

Intrinsisch motivierte Aktivitäten erfolgen nach DECI/RYAN (1985) unabhängig von externen Kontingenzen, sie werden um ihrer selbst willen ausgeführt. Wenn eine Person intrinsisch motiviert ist, engagiert sie sich in einer Aktivität, die sie interessiert, und sie tut dies freiwillig und willentlich, ohne materielle Anreize oder Zwänge zu benötigen. Das heißt: „Intrinsically motivated behaviors represent the prototype of self-determination – they emanate from the self and are fully endorsed“ (DECI/VALLERAND/PELLETIER/RYAN 1991, S. 328).

Dieser Aussage zufolge zeigen intrinsisch motivierte Aktivitäten immer Autonomie an. Inwieweit gilt das auch für Lernaktivitäten? Zweifellos kann über intrinsisch motivierte Aktivitäten gelernt werden. Da intrinsisch motivierte oder „autotelische“ (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1985) Aktivitäten ihren Zweck *in sich* haben, zielen sie jedoch nicht unbedingt auf Lernen, auf eine Verbesserung der eigenen Kompetenz ab. Bei intrinsisch motivierten Aktivitäten findet das Lernen häufig „nebenbei“ statt, es ist „inzidentell“. Das *inzidentelle Lernen* bei *intrinsisch motivierten Aktivitäten* ist in jedem Fall „*autonom*“.

Wie sieht das aber bei einem „*intentionalen Lernen*“ aus, das BEREITER/SCARDAMALIA (1989, S. 383) zufolge auf Lernen als Veränderung der Kompetenz abzielt? Hier werden ja verschiedene Aktivitäten ausgeführt, die eine Veränderung der Kompetenz bewirken sollen. Die Veränderung der Kompetenz könnte nun als abtrennbare Konsequenz verstanden werden, für die irgendwelche Aktivitäten instrumentell sind. Das allerdings würde bedeuten, daß intentionales Lernen nicht intrinsisch motiviert sein kann! Dieser Auffassung widersprechen jedoch BEREITER/SCARDAMALIA. Sie unterscheiden beim intentionalen Lernen zwei Varianten: das Lernen *durch* Problemlösen und das Lernen *als* Problemlösen. Diese beiden Arten des Lernens können nach BEREITER/SCARDAMALIA (1989, S. 366) durchaus intrinsisch motiviert sein. BEREITER/SCARDAMALIA stellen allerdings fest, daß die übliche Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation zu grob ist, um besondere Aspekte des „*intentionalen Lernens*“ zu klären.

Wenn wir also nach der Autonomie im intentionalen Lernen fragen, müssen wir davon ausgehen, daß menschliche Aktivitäten im Alltag meist komplizierter sind und nicht nur auf einer einzigen Motivation beruhen. Wir müssen daher auch Komponenten der *extrinsischen Motivation* berücksichtigen.

DECI/RYAN (1991, vgl. Beitrag in diesem Heft) unterscheiden vier Ebenen der Regulation bei Aktivitäten, die nicht schon in sich selbst interessant (in-

trinsisch motiviert) sind, sondern in einem sozialen Kontext an die Person herangetragen werden:

Auf der Ebene der *extrinsischen Regulation* sind Lernaktivitäten motiviert durch die Antizipation von externalen Kontingenzen (Bekräftigungen, Sanktionen). Beispiel: Ein Arbeitnehmer besucht einen Fortbildungskurs deshalb, weil sonst Entlassung oder Versetzung droht.

Auf der Ebene der *introjierten Regulation* werden die Lernaktivitäten gesteuert durch verinnerlichte selbstwertbezogene Kontingenzen, die allerdings auf äußere Bedingungen zurückzuführen sind. Beispiel: Ein Arbeitnehmer versucht durch Fortbildung eine bestimmte Qualifikation zu erreichen, weil sonst sein Selbstwertgefühl beeinträchtigt wird.

Auf der Ebene der *Identifikation* erlebt die Person ein ehemals äußeres Ziel als eigenes Ziel und verfolgt dies von sich aus. Beispiel: Die äußere Anregung, eine bestimmte Fortbildung zu besuchen, macht die Person zu ihrem eigenen Ziel.

Auf der Ebene der *Integration* sind die unterschiedlichen Ziele oder Werte, die eine Person für sich als verbindlich erachtet, in eine kohärente, weitgehend konfliktfreie Hierarchie eingebunden. Beispiel: Die Ziele, sich im beruflichen oder privaten Bereich weiterzubilden, sind abgestimmt mit den Zielen in verschiedenen anderen Lebensbereichen.

Diese vier Ebenen repräsentieren ein Kontinuum, das von einer fremdbestimmten Regulation durch äußere Kontrolle bis zu einer vollen Selbstbestimmung durch Integration in das Wert- und Zielsystem der Person reicht.

In Hinblick auf das Lernen können wir diese Ebenen so interpretieren, daß Autonomie erst dann unterstellt werden kann, wenn eine Person sich mit Lernerefordernissen identifiziert oder diese in ihr Zielsystem integriert hat. Erst dann nämlich empfindet sich die Person als „frei“ von Zwang und als Verursacher ihres Lernens. Speziell auf der Ebene der Integration fällt es nun auch leicht, sich ein Zusammenwirken von „intrinsischen“ und „extrinsischen“ Motivationsanteilen vorzustellen – diese Anteile liegen im Alltag immer in einer gewissen, wenn auch unterschiedlichen Ausprägung vor. Der Gegensatz löst sich auf, wenn vielfältige Anreizquellen – vom Spaß, den Lernen macht, bis zur zeitweisen Anstrengung und Belastung – von der Person kohärent integriert werden.

Wir können also festhalten, daß ein *intentionales Lernen*, das nicht auf einem schon vorhandenen Interesse an der Sache beruht, dann *autonom* ist, wenn die Person das Ziel des Lernens als eigenes Ziel betrachtet.

2.2 Differenzierung nach Teiltätigkeiten des Lernens

Bezogen auf die oben getroffene Unterscheidung von Aspekten oder Teiltätigkeiten des Lernens gelten diese theoretischen Überlegungen zunächst für die *Bestimmung der Ziele des Lernens*. Autonom ist die Zielsetzung des Lernens, wenn dahinter ein Interesse oder eine intrinsische Motivation steht und bzw. oder, wenn die Person Anforderungen aus ihrer Umwelt in eigene Lernziele umgesetzt hat.

Wie aber sieht das mit der Autonomie bei der Lernkoordination und der Lernorganisation aus? Auch hier läßt sich die Theorie von DECI/Ryan sinnvoll anwenden.

Die Autonomie bei der *Lernkoordination* hängt davon ab, inwieweit die

Person Spielräume hat oder erlebt, ihr Lernvorhaben mit anderen Lebensanforderungen abzustimmen und ihr Lernen von Störungen abzuschirmen. Große Spielräume hat die Person etwa dann, wenn ihr im betrieblichen Umfeld die Möglichkeit gegeben wird, Zeiträume zu wählen, wo sie ungestört lernen kann. Aber auch wenn sie hier nur geringe Spielräume hat, weil vielleicht Lernzeiten vorgeschrieben werden, kann sie sich immer noch als autonom erleben, solange sie den Eindruck hat, daß sich ihr Lernanliegen mit dem betrieblichen Anliegen vereinbaren läßt. Relativ schwierig dürfte die Lernkoordination oft im häuslichen Umfeld sein, denn hier ist der Erwachsene selbst dafür verantwortlich, in Abstimmung mit dem Umfeld Freiräume für das Lernen zu schaffen. Nicht nur die Abstimmung mit dem familiären Umfeld fällt leichter, wenn die Person das Ziel „Lernen“ mit ihren anderen Lebenszielen und -anforderungen integriert hat. Auch die ihr verbleibenden und vielleicht nur mehr kleinen Spielräume können so eher internal als external verursacht erlebt werden.

Was die *Lernorganisation* anbetrifft, stellt sich die Frage nach den vorhandenen und erlebten Freiheitsgraden bei der Entscheidung z. B. über Lernabschnitte und -sequenzen, Lernmaterialien und Lernmethoden, Sozialformen und Arten der Lernerfolgskontrolle.

Angenommen, die Person verfolgt ein selbstbestimmtes Lernziel, dann kann sie, z. B. im Rahmen eines autodidaktischen Projekts, die Lernorganisation vollständig selbst regeln. Sie kann aber auch Funktionen der Lernorganisation an eine andere Person übertragen. Für das Erleben von Autonomie ausschlaggebend ist dabei, ob die lernende Person weiß, wie die fremde Lernorganisation beschaffen sein wird und inwieweit diese zum Erreichen der eigenen Lernziele beitragen kann. Das Erleben von Autonomie beim Lernen unter einer fremden Lernorganisation hängt dann aber immer noch davon ab, inwieweit der Person im Lerngeschehen Spielräume bleiben und ob sie sich in ihrem Tun unterstützt, eingeschränkt oder kontrolliert empfindet.

Die Chance, sich während des Lernens als autonom zu erleben, ist allerdings sehr viel geringer, wenn das Ziel des Lernens nicht ein selbstbestimmtes Ziel der Person ist. Das Lerngeschehen und die Lernorganisation stehen dann in einem von Fremdbestimmung geprägten Kontext. Eine Person, die sich nur deshalb auf Lernen einläßt, weil sonst Entlassung droht, könnte ein Freistellen der Lernorganisation eher als Vernachlässigung denn als Einladung zur Selbstbestimmung interpretieren. Um selbstbestimmt entscheiden zu können, braucht es eine *Struktur*, die Alternativen und deren Konsequenzen transparent macht (vgl. RYAN/CONNELL/DECI 1985, S. 21f.). Das heißt, über ein Anbieten von Möglichkeiten, die Lernorganisation teilweise oder ganz selbst zu übernehmen bzw. von anderen regeln zu lassen, ergibt sich zumindest ein Ansatzpunkt für ein Erleben von Selbstbestimmung in einem fremdbestimmten Kontext. Wenn eine Person bei Wahlmöglichkeit zu dem Eindruck gelangt, daß es ihr lieber ist, detailliert vorgeschrieben zu bekommen, was zu tun ist, dann beruht das folgende Lernen auf einer besseren motivationalen Grundlage. Aber auch bei einem Bevorzugen einer starken Anleitung kann die Lernorganisation, z. B. durch Wahlmöglichkeiten und informierendes Feedback, das Erleben von Autonomie unterstützen anstatt weiter beeinträchtigen.

Mit dem Rückgriff auf die Theorie von DECI/RYAN konnten für das Lernen Erwachsener Ausprägungen von Autonomie und Motivation differenzierter beschrieben und den Teiltätigkeiten der Zielbestimmung, Lernkoordination und Lernorganisation zugeordnet werden. Die Theorie erlaubt jedoch eine tiefergehende Analyse, die DECI/RYAN in ihrem Beitrag skizzieren. Danach steht das Erleben von Autonomie in enger Verknüpfung mit der Motivation. Bestimmte Umfeldbedingungen, nämlich jene, die Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung unterstützen oder beeinträchtigen, sind generell als kritisch zu erachten für das autonome Lernen, sei es intrinsisch motiviert oder nicht. Diese Bedingungen sind kritisch auch für die besonderen Teiltätigkeiten in autonomen Lernformen, für die Zielsetzung, die Lernkoordination und die Lernorganisation.

2.3 Theoretische Erwartungen

Das bisher Gesagte gestattet einige Vorhersagen über Motivation und Erleben von Autonomie in bestimmten Formen des Erwachsenenlernens.

Die extreme Form des *autodidaktischen Lernens*, in der die lernende Person allein über Ziele, Lernkoordination und -organisation bestimmt, müßte gekennzeichnet sein durch ein stark ausgeprägtes Erleben von Autonomie und Kompetenz und durch hohe intrinsische Motivation. Extrinsisch regulierte Motivationsanteile (Erleben von Zwang und Anstrengung) sollten demgegenüber kaum festzustellen sein. Von Personen, die es vorziehen, sich ein Sachgebiet autodidaktisch zu erschließen, ist zu erwarten, daß sie ein Lernen unter Anleitung durch Lehre bezüglich Autonomie und Motivation deutlich abweichend beurteilen.

Inwieweit Erwachsene, die unter *Anleitung durch Lehre lernen*, sich als intrinsisch motiviert und autonom erleben, sollte von den Umfeldbedingungen abhängen. Wenn die Lernenden den Eindruck haben, in ihrer Autonomie, Kompetenz und sozialen Einbindung unterstützt zu werden, dann müßten sie sich in ihrem Lernen eher als intrinsisch motiviert und selbstbestimmt erleben; extrinsisch regulierte Motivationsanteile würden nur gering ausgeprägt sein.

Eine pädagogisch interessante Frage wäre, ob ein Lernen durch Lehre unter bestimmten Bedingungen zu einem ähnlichen Ausmaß an intrinsischer Motivation und Autonomieerleben führen könnte wie ein vollständig selbst geregeltes autodidaktisches Lernen.

Auf diese theoretischen Erwartungen werden im folgenden Befunde aus einigen empirischen Studien bezogen. Diesen Untersuchungen lagen verschiedene Fragestellungen zugrunde, aber gemeinsam war die theoretische Grundlage des Ansatzes von DECI/RYAN. Da in den Studien eine Schnittmenge gleicher Items Verwendung fand, besteht nun die Möglichkeit, die oben genannten theoretischen Erwartungen zu prüfen.

3. *Befunde zu Autonomie und Motivation in verschiedenen Formen des Erwachsenenlernens*

Im folgenden werden Ergebnisse aus drei Untersuchungen zum Erwachsenenlernen berichtet. Die erste Studie befaßte sich mit autodidaktischen Lernprojekten, u. a. mit dem Ziel, die beim Lernen ablaufenden motivationalen Prozesse zu rekonstruieren. Die zweite Studie verglich das Lernen in autodidaktischen Projekten mit dem Lernen unter Bedingungen der Lehre. Die dritte Studie untersuchte motivationale Prozesse im angeleiteten Lernen und theoretisch relevante Umfeldgrößen.

Alle diese Studien verwendeten als Erhebungsinstrument Fragebögen, in denen die Probanden die Auftretenshäufigkeit von Erlebnissen oder Ereignissen auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen hatten.

Auf inhaltlich jeweils gleiche Weise erfaßt wurde in allen Studien die intrinsische Motivation (5 Items). Als Indikatoren dienten das Erleben von Neugier, Spannung, Spaß, Flow sowie das Gefühl, sich nicht von der Sache lösen zu können. In zwei der Studien wurde abgesichert, daß diese Items auf einem Faktor laden (CRONBACH alpha $> .80$). Die Items wurden zu einem Kennwert zusammengefaßt, der bei den folgenden Darstellungen berichtet wird. Für die extrinsisch regulierten Motivationsanteile liegen aus allen Studien Werte für zwei Items vor (Erleben von Anstrengung und Zwang), die ebenfalls zusammengefaßt dargestellt werden.

Das Erleben von Autonomie und Kompetenz beim Lernen haben die einzelnen Studien mit einer unterschiedlichen Anzahl von Indikatoren erfaßt. Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden nur die Ergebnisse für jeweils den Indikator dargestellt, der in allen Studien verwendet wurde (in Studie 2 wurde Autonomieerleben nicht erhoben). Erhebungen für die Umfeldbedingungen der Unterstützung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung wurden nur in der dritten Studie durchgeführt, da bei den beiden Autodidakten-Studien davon auszugehen war, daß die Lernenden dieses Umfeld selbst gestalteten.

3.1 *Studie I: Autodidaktische Lernprojekte*

Die erste Untersuchung befaßt sich mit der Frage, ob sich die theoretisch postulierten Besonderheiten des autodidaktischen Lernens empirisch nachweisen lassen. Nachdem autodidaktisch lernende Personen ihre Lernvorhaben selbst initiiert haben, sind deutlich ausgeprägte intrinsische Motivationsanteile zu erwarten. Die intrinsische Motivation dürfte beim autodidaktischen Lernen kaum reduziert werden, da es unabhängig von (äußeren) kontrollierenden und einschränkenden Einflußnahmen erfolgt. Extrinsisch regulierte Motivationsanteile sollten kaum vorzufinden sein, dafür aber ein ausgeprägtes Erleben von Selbstbestimmung und Kompetenz beim Lernen. Anzunehmen ist auch, daß autodidaktisch lernende Personen Motivation und Autonomieerleben unter Bedingungen von Lehre deutlich abweichend einschätzen: Aufgrund der Freiheitsgrade sollten beim autodidaktischen Lernen intrinsische Motivation und Selbstbestimmung im Mittel sehr viel häufiger erlebt werden als in durchschnittlichen Lehr-Situationen.

Insgesamt wurden 237 erwachsene Personen befragt, die autodidaktische Lernprojekte durchgeführt hatten (vgl. PRENZEL/HELLAND 1990). Einem Vorschlag von TOUGH (1980) folgend, war Auswahlkriterium für die Probanden, daß sich deren Projekt mindestens über mehr als sieben Stunden Lernzeit erstreckte. 96% der untersuchten Lernprojekte erstreckten sich über minde-

Tabelle 1: Motivationale Prozesse beim autodidaktischen Lernprojekt vs. beim angeleiteten Lernen (N=237, Erwachsene); Häufigkeitseinschätzungen (0 bis 3)

	Autodidaktisches Lernen	Lernen unter Lehre
intrinsische Motivation	2.08	1.46
extrinsische Motivation	.97	1.68
Selbstbestimmungs-Erleben	2.19	.81
Kompetenz-Erleben	2.11	1.92

stens 20 Stunden, 38 % sogar über mehr als 200 Stunden. Den Probanden lagen u. a. Einschätzskalen vor, an denen die Auftretenshäufigkeit bestimmter motivationaler Prozesse einzustufen war, und zwar für ihr autodidaktisches Lernprojekt zum einen und zum anderen summarisch für ihre Erfahrungen aus Situationen angeleiteten Lernens.

Die folgende Tabelle (Tab. 1) stellt die eingeschätzten Auftretenshäufigkeiten für Prozesse der intrinsischen Motivation, der extrinsisch regulierten Motivation sowie für das Erleben von Selbstbestimmung und Kompetenz beim autodidaktischen vs. angeleiteten Lernen gegenüber.

Die Mittelwertsunterschiede für die Einschätzungen der Prozesse beim autodidaktischen vs. beim angeleiteten Lernen sind für alle Items mindestens auf dem 1 %-Niveau signifikant. Der Erwartung entsprechend treten Prozesse, die intrinsische Motivation anzeigen, beim Lernen im autodidaktischen Projekt sehr viel häufiger auf als generell beim Lernen unter Lehrbedingungen. Umgekehrt werden Prozesse, die auf extrinsisch regulierte Motivation hinweisen, von den Probanden beim angeleiteten Lernen häufiger festgestellt. Das Gefühl von Selbstbestimmung beim Lernen wird im autodidaktischen Projekt sehr viel häufiger erlebt als unter Lehre. Relativ gering ist demgegenüber der Unterschied im Erleben von Kompetenz. Auch beim Lernen unter Lehre haben die Probanden häufig den Eindruck, daß sie ihre Kompetenz steigern.

Wir können also davon ausgehen, daß es den autodidaktisch lernenden Personen im Mittel sehr gut gelingt, die Freiheitsgrade auszunutzen und ihr Lernen so zu gestalten, daß sie sich wichtige Motivationsquellen erschließen. Die Motivationsunterstützung durch lernbegleitende Prozesse unter Lehrbedingungen wird demgegenüber von diesen Personen als eher niedrig eingeschätzt. Hier stellt sich die Frage, ob diese „Autodidakten“ das Lernen unter Lehrbedingungen grundsätzlich anders erleben, und deshalb vorziehen, sich Wissen selbst anzueignen. Eine Antwort auf diese Frage kann die zweite Studie geben.

3.2 Studie II: Autodidaktisches vs. angeleitetes Lernen

In einer zweiten Studie wurden Pädagogik-Studenten (N = 123) interviewt, (vgl. PRENZEL 1990). Diese Stichprobe war nicht nach dem Kriterium „Vorliegen eines autodidaktischen Lernprojektes“ selektiert. Dennoch hatten alle Studenten im Laufe des letzten Jahres in mindestens einem Bereich sich Wissen durch Selbst-

Tabelle 2: Motivationale Prozesse beim autodidaktischen vs. angeleiteten Lernen (N=123, Studenten); Häufigkeitseinschätzungen (0 bis 3)

	Autodidaktisches Lernen	Lernen unter Lehre
intrinsische Motivation	2.05	1.41
extrinsische Motivation	1.09	1.82
Kompetenz-Erleben	2.06	1.87

lernen angeeignet. Tabelle 2 stellt dar, wie die Studenten motivationale Prozesse beim autodidaktischen und beim angeleiteten Lernen einschätzen.

Bei dieser Studentengruppe zeigt sich das gleiche Bild wie bei den Autodidakten. Die Einschätzungen entsprechen sowohl in der Höhe wie in den Unterschieden denen in Tabelle 1. Die Studenten erleben beim Lernen unter Lehrbedingungen seltener Prozesse, die auf intrinsische Motivation hindeuten, häufiger dagegen Prozesse, die auf extrinsisch regulierte Motivation hinweisen. Diese Befunde legen den Eindruck nahe, daß unter Lehrbedingungen Prozesse, die eine sachbezogene und selbstbestimmte Lernmotivation unterstützen, in einem geringeren Ausmaß auftreten. Damit stellt sich aber die Frage, ob dies prinzipiell für ein Lernen unter Anleitung durch Lehre gilt.

3.3 Studie III: Angeleitetes Lernen in der Chirurgieausbildung

Die dritte Untersuchung erfolgte im Rahmen einer Evaluation von Reformmaßnahmen in der Chirurgieausbildung (vgl. EITEL et al. 1992; SCHOENHEINZ/EITEL/HOLZBACH/PRENZEL/SCHWEIBERER 1991; PRENZEL/EITEL/HOLZBACH/SCHOENHEINZ/SCHWEIBERER 1992). Im Zentrum der Reform und Evaluation an der Chirurgischen Klinik Innenstadt der Universität München stand das Chirurgische Praktikum, eine vierstündige Lehrveranstaltung, die im 5. klinischen Semester zu absolvieren ist. In dieser Veranstaltung sollen die Studenten grundlegendes chirurgisches Wissen und Fertigkeiten erwerben. Die Zielstellung des reformierten Praktikums wurde eingeeignet und präzisiert: Die Studenten sollen für die 45 chirurgischen Diagnosen, die in der allgemeinärztlichen Praxis am häufigsten anzutreffen sind, Diagnosen erstellen, eine Basisversorgung durchführen und eine geeignete Weiter-/Nachbehandlung veranlassen bzw. selbst durchführen können. Das Besondere an der didaktischen Konzeption ist der Versuch, eine realitätsnahe, problemorientierte Ausbildung zu implementieren, die den Anteil an Eigenaktivität der Studenten maximiert. Gegenüber einem autodidaktischen Lernen sind die Freiheitsgrade der Studenten, ihr Lernen selbst zu bestimmen, zu koordinieren und zu organisieren, jedoch stark eingeschränkt.

Ein Schwerpunkt der Evaluation betraf – neben Akzeptanz- und Leistungsmessungen – die Motivation der Studenten. In diesem Zusammenhang wurden über zwei Semester hinweg Befragungen durchgeführt, die auf motivationale Prozesse beim Arbeiten und Lernen im chirurgischen Praktikum abzielten.

Tabelle 3: Motivationale Prozesse beim Lernen im Chirurgischen Praktikum (N=229) vs. traditionelle Lehrveranstaltung (N=102); Häufigkeitseinschätzungen (0 bis 3)

	Reformiertes Praktikum	Traditionelle Veranstaltung
intrinsische Motivation	1.76	.86
extrinsische Motivation	.62	1.09
Selbstbestimmungs-Erleben	1.83	.89
Kompetenz-Erleben	2.31	1.88

Die Tabelle 3 zeigt die zusammengefaßten Einschätzungen von 229 Studenten aus zwei Semestern, die über verschiedene Veranstaltungsteile des chirurgischen Praktikums gemittelt wurden. Zur Kontrastierung dienen Einschätzungen eines Teils dieser Studentengruppe (N = 102) von einer traditionellen Lehrveranstaltung.

Die Befunde zeigen, daß auch unter Bedingungen von Lehre das Lernen von einer ausgeprägten intrinsischen Motivation getragen und als selbstbestimmt empfunden werden kann. Verglichen mit dem autodidaktischen Lernen treten zwar nicht in der gleichen Häufigkeit Prozesse auf, die intrinsische Motivation anzeigen; doch sind die Werte sehr viel höher als in den Einschätzungen für Lernen unter Lehre in den Tabellen 1 und 2. Es fällt auch auf, daß die Ausprägung der extrinsisch regulierten Motivation bei den Medizinstudenten noch unter denen beim autodidaktischen Lernen liegen. Das läßt vermuten, daß die Lehrziele des Unterrichts mit den eigenen Lernzielen in Übereinstimmung stehen (Identifikation oder Integration). Stärker noch als beim autodidaktischen Lernen haben die Studenten im Chirurgischen Praktikum den Eindruck, mit dem Lernen ihre Kompetenz zu verbessern.

Diese Befunde unterstreichen die Möglichkeit, Lernen so anzuleiten, daß sich die Lernenden nicht in ihrer Autonomie und Kompetenz als eingeschränkt erleben und ihre intrinsische Motivation erhalten bleibt.

Hinweise darauf, von welchen *Bedingungen* die intrinsische Motivation und das Erleben von Autonomie abhängt, ließen sich auch in den Evaluationsstudien finden. Die Studenten hatten in einem Fragebogen bestimmte Merkmale der Lehrveranstaltungen einzuschätzen:

- *Unterrichtsqualität* (z. B. Systematik und Realitätsbezug des Stoffes),
- *soziale Einbindung* bzw. Perspektivenübernahme der Dozenten (z. B. Wahrnehmung der Beanspruchung durch die Dozenten, Beratung),
- *Autonomieunterstützung* bzw. Freiheitsgrade (z. B. selbst etwas probieren oder vertiefen zu können),
- *Kompetenzunterstützung* bzw. Feedback (z. B. informierend, aus der Sache oder durch Dozenten).

Pfadanalytische Auswertungen der Daten zeigen, daß Unterschiede in der intrinsischen Motivation sich durch Unterschiede in den Einschätzungen dieser

Unterrichtsmerkmale recht gut ($R = .74$) vorhersagen lassen (vgl. PRENZEL et al. 1992).

Lernumgebungen, die das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung unterstützen, begünstigen also ein Lernen, das sich in den motivationalen Prozessen vom autodidaktischen Lernen kaum mehr unterscheidet.

4. Weiterführende Überlegungen

Die Befunde illustrieren Zusammenhänge zwischen Autonomie und Motivation bei verschiedenen Formen des Erwachsenenlernens. Die Ergebnisse stimmen mit den theoretischen Erwartungen gut überein und stützen unsere theoretische Position. Der Versuch, das Problem der Autonomie im Lernen aus der theoretischen Perspektive von DECI/RYAN zu betrachten, hat damit nicht nur zu einem differenzierten Verständnis beigetragen, sondern auch einen empirischen Zugang eröffnet, der in Zukunft weiterverfolgt und vertieft werden kann.

Maßgeblich ist die von der Person erlebte Autonomie, die sich auf die Bestimmung der Lernziele, auf die Lernkoordination und auf die Lernorganisation bezieht. Das subjektive Erleben von Autonomie ist eng verknüpft mit der Motivation, sowohl mit der sachbezogenen intrinsischen Motivation als auch mit Formen der extrinsischen Motivation. Beide Varianten von Motivation sind relevant für selbstbestimmtes, intentionales Lernen. Inwieweit sich eine Person als autonom erlebt, hängt von Bedingungen der sozialen Umgebung ab: vom Ausmaß, in dem sich die Person als sozial eingebunden fühlt und in ihrer Autonomie und Kompetenz unterstützt sieht. Auch dieses Empfinden ist „subjektiv“, aber es hängt dennoch von „objektiven“ Merkmalen ab. Unter einer massiven Einschränkung und Kontrolle, unter Bedingungen eines ständigen Vorschreibens und fehlender sozialer Akzeptanz kann sich die Person nicht als autonom, kompetent und sozial eingebunden erleben. Welche Merkmale und Prozesse hierbei kritisch sind, zeigen die Arbeiten von DECI/RYAN im Detail.

Für das Lernen von Erwachsenen haben diese Überlegungen und Befunde einige Implikationen. Sie betreffen zunächst die generelle Motivation, weiterzulernen bzw. sich weiterzubilden. Insbesondere im betrieblichen Bereich, wo Lernanforderungen an die Mitarbeiter häufig von außen herangetragen werden, beeinflusst die Unterstützung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung die Motivation zur Weiterbildung. Aber auch die Bereitschaft, sich außerhalb von Arbeit auf bestimmte Kulturbereiche lernend einzulassen, kann durch entsprechende Umfeldbedingungen unterstützt oder beeinträchtigt werden. Inwieweit diese Motivation später im Rahmen von Bildungsmaßnahmen erhalten bleibt oder sogar weiterentwickelt wird, hängt vom Ausmaß an Autonomie- und Kompetenzunterstützung sowie sozialer Einbindung ab, das die lernende Person dort erfährt. Je mehr daran gedacht ist, die Weiterbildung über Selbstlernen erfolgen zu lassen, desto wichtiger wird die Unterstützung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung (vgl. BRODBECK, 1990).

Bezogen auf das eingangs aufgeworfene Problem, zum autonomen Lernen über autonomes Lernen hinzuführen, hat sich herausgestellt, daß Erleben von Autonomie und Anleitung durch Unterricht einander nicht ausschließen. Die Untersuchungen zum chirurgischen Praktikum haben gezeigt, daß Erwachsene in einer zielorientierten und didaktisch gestalteten Lernumgebung sich als selbstbestimmt erleben und intrinsisch motiviert lernen können. Der Vorschlag von SIMONS (1992), über ein prozeßorientiertes Lehren und Lernen sukzessive die Bereitschaft und Fähigkeit zum autonomen Lernen weiterzuentwickeln, trifft sich mit diesen Überlegungen. Das bedeutet aber, daß sich die Didaktik stärker als bisher mit dem autonomen Lernen befassen muß.

Literatur

- AEBLI, H.: Grundlagen des Lehrens. Stuttgart 1987.
- ARNOLD, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991.
- BEDNAREK, E.: Lernstatt und Qualitätszirkel – Modelle der Organisationsentwicklung. In: RUPPERT, F./FRIELING, E. (Hrsg.): Psychologisches Handeln in Betrieben und Organisationen. Bern 1988, S. 147–163.
- BEITINGER, G./MANDL, H.: Konzeption und Entwicklung eines Medienbausteins zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung. Forschungsbericht Nr. 8. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München 1992.
- BEREITER, C./SCARDAMALIA, M.: Intentional learning as a goal of instruction. In: RESNICK, L. B. (Hrsg.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1989, S. 361–392.
- BRODBECK, F.: Autodidaktisches Lernen im Betrieb. In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990), S. 235–248.
- BROOKFIELD, S. (Hrsg.): Self-directed learning: Theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass 1985.
- CAFFARELLA, R./O' DONNELL, J. M. (1987). Selbstbestimmtes Lernen: Ein kritisches Paradigma, wiederbetrachtet. In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987), S. 207–223.
- CLUB OF ROME: Zukunftschance Lernen. München 1979.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart 1985.
- DECI, E. L.: Intrinsic motivation. New York: Plenum, 1975.
- DECI, E. L.: The psychology of self-determination. Lexington: Heath 1980.
- DECI, E. L.: Interest and the intrinsic motivation of behavior. In: RENNINGER, K. A./HIDI, S./KRAPP, A. (Hrsg.): Interest in learning and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1992, S. 43–70.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum 1985.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: A motivational approach to self: Integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (Hrsg.): Nebraska symposium on motivation. Vol 38. Perspectives on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press 1991, S. 237–288.
- DECI, E. L./VALLERAND, R. J./PELLETIER, L. G./RYAN, R. M.: Motivation and education: The self-determination perspective. In: Educational Psychologist 26 (1991), S. 325–346.
- EIGLER, G.: Lernen lehren – erziehungswissenschaftlich betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983), S. 335–349.
- EITEL, F./KANZ, K. G./SKLAREK, J./FEUCHTGRUBER, G./STEINER, B./SCHOENHEINZ, R. J./SCHWEIBERER, L./HOLZBACH, R./PRENZEL, M.: Reorganisation des chirurgischen Curriculums. In: Medizinische Ausbildung 9 (1992), H. 1, S. 2–38.
- FRIEDRICH, H. F./MANDL, H.: Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990), S. 197–218.
- GÖTZ, K./HÄFNER, P.: Computerunterstütztes Lernen in der Aus- und Weiterbildung. Weinheim 1992.
- HAMMOND, M./COLLINS, R.: Self-directed learning. Critical practice. London: Kogan Page 1991.

- HEIDACK, C. (Hrsg.): *Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation – die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb mit aktuellen Beispielen aus der Praxis.* München 1988.
- HEIDACK, C.: *Lernort Computer. Qualifikation mit Computer Based Training.* Hochheim 1991.
- KLAUER, K. J.: Über das Lehren des Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 23. Beiheft, (1988), S. 68–70.
- MANDL, H./FISCHER, P. M.: Wissenschaftliche Ansätze zum Aufbau und zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* 10 (1982), S. 111–128.
- MCCOMBS, B. L./WHISLER, J. S.: The role of affective variables in autonomous learning. In: *Educational Psychologist* 24 (1987), H. 3, S. 277–306.
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1974), H. 1, S. 36–43.
- NEBER H./WAGNER, A. C./EINSIEDLER, W. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen.* Weinheim 1978.
- ODDI, L. F.: Perspectives on self-directed learning. In: *Adult Education Quarterly* 38 (1987), H. 1, S. 21–31.
- PRENZEL, M.: Lernen innerhalb und außerhalb der Schule – zwischen Instruktion und Konstruktion. In: *STRITTMATTER, P. (Hrsg.): Zur Lernforschung: Befunde – Analysen – Perspektiven.* Weinheim 1990, S. 169–183.
- PRENZEL, M./EITEL, F./HOLZBACH, R./SCHOENHEINZ, R. J./SCHWEIBERER, L.: *Lernmotivation im studentischen Unterricht in der Chirurgie.* Manuskript. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München, 1992.
- PRENZEL, M./HEILAND, A.: Motivationale Prozesse beim autodidaktischen Lernen. In: *Unterrichtswissenschaft* 18 (1990), S. 219–234.
- RYAN, R. M./CONNELL, J. P./DECI, E. L.: A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: *AMES, C./AMES, R. (Hrsg.): Research on motivation in education.* Vol. 2. Orlando: Academic Press 1985, S. 13–51.
- SCHIEFELE, H.: *Lernmotivation und Motivlernen.* München 1978.
- SIMONS, P. R. J.: Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: *MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien.* Göttingen 1992, S. 251–264.
- SCHOENHEINZ, R. J./EITEL, F./HOLZBACH, R./PRENZEL, M./SCHWEIBERER, L.: Problemorientierte Video-Fallsimulationen in der chirurgischen Studentenausbildung: Beliebter als Seminar und Vorlesung. In: *Deutsches Ärzteblatt* 88 (1991), H. 46, S. 19–22.
- THOMAS, J. W./ROHWER, W. D. jr.: Academic studying: The role of learning strategies. In: *Educational Psychologist* 21 (1986), H. 1, 19–41.
- TOUGH, A.: Die Förderung selbständigen individuellen Lernens. In: *THOMAS, H. (Hrsg.): Lernen im Erwachsenenalter.* Frankfurt 1980, S. 108–136.
- WEINERT, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft* 10 (1982), S. 99–110.
- WELTNER, K.: *Autonomes Lernen.* Stuttgart 1978.
- ZIMMERMAN, B. J./SCHUNK, D. H. (Hrsg.): *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice.* New York: Springer 1989.

Abstract

More than ever before at present adults are demanded to learn on their own, especially in vocational settings. The article deals with the problems of autonomy and motivation in different forms of autonomous learning. Different forms of autonomous learning are classified discerning specific activities in the learning process. The person's experience of autonomy, however, is not simply determined by the degrees of freedom to organize the process of learning. Referring to the approach from Deci & Ryan the experience of autonomy is brought in relation to motivation and discussed for different forms and aspects of autonomous learning. The theory is confronted with findings from three studies, which examined processes of motivation and autonomy in learning settings with a different degree of guidance. As the findings are in accordance with the theoretical expectations, finally some implications for the design of learning settings are discussed.

Anschrift des Autors

PD Dr. Manfred Prenzel, Wolfratshausener Str. 177, W-8000 München 71