

Peter Faulstich

„Selbstbestimmtes Lernen“ - vermittelt durch Professionalität der Lehrenden¹

Dieser unserer Didaktik Hauptplan sei folgender:
Eine Anweisung zu suchen und zu finden,
wie die Lehrenden weniger lehren,
die Lernenden aber mehr lernen;
die Schulen weniger Lärm, Widerwillen und vergebliche Arbeit,
aber mehr Muße, Vergnügen und tüchtigen Fortschritt zeigen ...
(Johann Amos Comenius: Große Didaktik 1657)

Angesichts der Hochkonjunktur der „Selbstorganisation“ in fast allen gesellschaftlichen Feldern und besonders des „Selbstorganisierten, -gesteuerten, -bestimmten Lernens“ in der Erwachsenenbildung herrscht Verunsicherung beim Personal. Selbsttätigkeit im Lernen ist angesagt. Kann es Lehre überhaupt noch geben?

Wenn man fragt, wie die Lehrenden auf die Debatte um das selbstbestimmte Lernen reagieren, kann man in vielen Gesprächen feststellen, dass erhebliche Skepsis besteht. Zum einen wollen Dozenten meist in ihren bisherigen Lehrstilen weiterarbeiten und zum andern stellen sie gleichzeitig fest, dass diese Diskussion um „selbstorganisiertes“ oder „offenes“ Lernen dazu dienen könnte, Finanzen und Ressourcen zu streichen. Die Gleichzeitigkeit von Selbstorganisationsdebatte und Kürzung von Stellen bzw. Destabilisierung von Beschäftigungsverhältnissen bei den Institutionen der Erwachsenenbildung erzeugt Widerstände. Oft wird gemeint, „selbstorganisiertes“ Lernen brauche weniger Lehrer, die Erfahrung ist, dass die Anforderungen steigen.

Behauptet wird, dass die Lehrenden ihre Position grundsätzlich verändern müssen. Sind sie nur noch Begleitende ohne eigenen Standpunkt? Die Verunsicherung des Personals wird potenziert durch eine Verwirrung der Etiketten: In den Volkshochschulen redet man weiter von hauptberuflichen Mitarbeitern (HPMs): Leitern, Fachbereichsleitern sowie Nebenberuflichen; bei den Gewerkschaften kennt man vor allem Referenten und Teamer; in konfessionellen Institutionen spricht man von Dozenten und Seminar- und Studienleitern; in der betrieblichen Weiterbildung beschäftigt man

¹ Erscheint in: Witthaus, U./Wittwer, W./Clemens, E. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld 2002

Trainer, Dozenten, Bildungsmanager und Qualifikationsberater. Ältere Etiketten wie z. B. "Volksbildner" verschwinden oder klingen antiquiert wie z. B. „Bildungsarbeiter“. Es entstehen immer neue modische Tätigkeitsbezeichnungen wie z. B. Moderator, Facilitator, Coach, Initiator, Supporter usw. Auch Lernberater und Lernhelfer sind Suchbegriffe, die aber eins gemeinsam haben: einen Perspektivwechsel weg von Lehr- zu Lernaktivitäten hin.

1. Schon wieder ein „Paradigmenwechsel“?

Der rasante Aufstieg der Kombination von „Selbst“ und „Lernen“ (Weber 1996) provoziert aber bei aller Sympathie, welche sie im Zusammenhang von Diskussionen um Bildung auf sich zieht, auch Skepsis gegenüber modischer Begrifflichkeit. Es wird ein schnelles Lösungsmodell für alte Problemlagen propagiert. Ein Grund für die Begriffskarriere von Selbst-Wörtern und Lernerperspektive ist sicherlich wachsende Schulkritik. Lehrer haben einen schlechten Ruf. Als lebenslänglich abgesicherte, vollbezahlte teilzeitarbeitende Unterrichtsbeamte – „Pauker“, „Besserwisser“ und „Faulpelze“ – erscheinen sie als Agenten von Institutionen des Lernens, die als „Disziplinaranlagen“ fungieren mit lernverhindernden Konsequenzen.

- Klausur/Isolation, indem Lernen und Handeln auseinanderfallen und Lernorte von Arbeitsorten und Lebenswelt räumlich getrennt werden;
- Hierarchie durch die Unterordnung der Lernenden unter die Lehrenden;
- Dressur durch Training vorgegebener Kompetenzen ohne Bezug auf Anwendungsmöglichkeiten;
- Zeitökonomie durch die Vorgaben meist zu knapp bemessener Lernzeiten und durch einen Gleichlauf der Lerngeschwindigkeiten;
- Selektion/Zertifikate zur Herstellung von Rangordnungen und Auslese;
- Kontrolle durch die Disziplin der Institutionen.

Wirkungen und Konsequenzen dieser Disziplinaranlagen sind vielfach defensives Lernen, Lernmüdigkeit und antipädagogische Affekte. Besonders in der Erwachsenenbildung gilt das Schulmodell als Lernsystem als ungeeignet. Im Gegenzug werden in der Debatte um „selbstorganisiertes Lernen“ alte reformpädagogische Prinzipien reaktiviert.

Die „Neue Richtung“ der Erwachsenenbildung während der Weimarer Republik hatte schon betont, „dass die Hörer nicht mit einigen Kenntnissen und Orientierungen, einigen Notizen im Heft nach Hause gehen, sondern dass sie geistig etwas erarbeitet haben oder mindestens von einem Geistigen ergriffen worden sind“ (Flitner 1919, 16). Dazu dienten die Arbeitsgemeinschaften. „Geistige Arbeit wird nur geleistet, wenn die Selbsttätigkeit der Hörer geweckt wird“ (Flitner 1920, 18). Wilhelm Flitner unterstreicht: „Und vergessen wir nicht das Letzte, Wichtigste: unsere Arbeit ist kein bloßes Lehren, sondern ein Menschsein mit dem Arbeitsgenossen“ (ebd. 19).

„Selbst-Konzepte“ waren in der Erwachsenenbildung also immer schon präsent und erleben aktuell eine Hochkonjunktur: Selbstbestimmung, Selbstentfaltung, Selbsterfahrung, Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstregulierung und andere Selbst-Varianten füllen Veröffentlichungen und beleben Tagungen. Auffällig ist aber, dass trotz der langen Liste von „Selbst“ - Begriffen, angemessene Entwürfe von Persönlichkeit und Identität kaum zu finden sind. Vielmehr dominiert eine Individualisierungstendenz. Die Handlungsbegründungen der Lernenden werden herausgelöst aus ihren gesellschaftlichen Kontexten und getreu neoliberalistischer Tradition reduziert auf das isolierte, egoistische Individuum, das seine Lernstrategien an Kosten/Nutzen-Kalkülen orientiert. Selbstbestimmtheit im Lernen verkommt in instrumentalistischen Strategien. Es geht dann darum durch immer raffiniertere Lernarrangements den Schein von Partizipation und Kooperation im Lernprozess zu erzeugen. Insofern ist die so oft als beispielhaft unterstellte Methodenvielfalt in der Erwachsenenbildung auch zu sehen als Selbst-Instrumentalisierung.

Die Gefahr besteht dann, dass durch die modische Debatte der rationale Kern der Diskussion verloren geht. Sinnvoll ist es sicherlich, Lernen als Kern didaktischer Debatten zu sehen. Lehren erhält seine Relevanz und seine Funktion in dieser Sichtweise als abhängige und nachgeordnete Größe. Es geht allerdings nicht um Alternativen, sondern um Grade von Selbstbestimmtheit. Es kommt darauf an, Arrangements zu finden, in denen die Kontrollchancen der Lernenden tatsächlich erhöht werden. Zentraler Fokus ist die Position der Lernenden und deren aktive Aneignungsprozesse. Erst wenn es gelingt, Lernintentionen, -thematiken, -methoden und -

organisation mit den Lebensinteressen der Individuen zu vermitteln und ihre Bedeutsamkeit aufzuspüren, findet auch expansives Lernen (Holzkamp 1993) statt.

Dies weist zurück auf den bildungstheoretischen Lieblingsbegriff der „Selbstbestimmung“, abgesetzt gegen die technizistischen Anklänge von „-organisation“ und „-steuerung“. Je weitreichender die Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden über Ziele und Lernaktivitäten sind, desto größer ist der Grad der Selbstbestimmung im Lernen.

Je mehr die Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung sich vom traditionellen Unterricht abwenden, und je deutlicher die Selbsttätigkeit der Lernenden in den Vordergrund rückt, desto stärker verändert sich auch das Profil der Lehrenden weg vom „Stoffdarbieter“ hin zum „Lernhelfer“. Gefragt wird dann, ob Lehren ohne Zukunft sei (Klein/Reutter 1998). Besonders durch das Schlagwort von der „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold z. B. 1997) und die Themenkonjunktur „Selbstorganisierten Lernens“ ist Unterrichten in Verruf gekommen durch eine angebliche Tendenz hin zu einer „Funktionsminderung der Lehrenden“ (kritisch dazu Tietgens 1998, 42). Dagegen lässt sich feststellen: Erwachsenenbildung „hat es seit eh und je als ihre Aufgabe angesehen, Menschen zu selbstständigem Weiterlernen zu verhelfen“ (ebd. 41). Es geht darum, Lernpotentiale in der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden zu fördern.

2. Expertisekerne

Bevor man sich in dramatische Szenarien über die weitreichenden Konsequenzen „Selbstbestimmten Lernens“ als Ende von Lehre ergeht, sollte man sich vergewissern, was denn überhaupt Leistungen andragogischen Handelns sind. Solche Überlegungen können anknüpfen an einen erweiterten und erneuerten Begriff von Didaktik. Die Entwicklung in der Erwachsenenbildung hat insgesamt dazu geführt, dass sich mittlerweile sowohl die Lernziele, die Lerngegenstände, die Lernverfahren, aber auch die Lernbereiche verändert und ausgeweitet haben. Auch der Lernbegriff selbst hat sich erweitert vom „Institutionellen“ unter Einbezug des „Informellen“. Dabei haben sich auch die Ebenen didaktischen Handelns verschoben von einer vorwiegen-

den „Mikrodidaktik“ (Kurse durchführen) hin zu einer „Makrodidaktik“ (Lernmöglichkeiten entwickeln) (vgl. zu den Begriffen Bergeest 1996).

Dies ist gemeint mit dem Vorschlag einer „andragogischen Praxeologie“ (Faulstich/Zeuner 1999), welche Wissen in Form wissenschaftlicher Theorien reflektiert bezogen auf Strategien praktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. Dabei wird mit dem Begriff Andragogik - in Absetzung zur Pädagogik - das besondere des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung gegenüber der Kinder- und Jugendschule betont. Es geht nicht um Erziehung, sondern um die gemeinsame Auseinandersetzung mit Lernaufgaben.

Dies darf nicht den Blick dafür trüben, dass es bei Erwachsenenbildung immer auch um das Vermitteln von Inhalten geht. In einer oft wiederholten Kennzeichnung hat Hans Tietgens 1988 Professionalität gekennzeichnet als situative Kompetenz, als die Fähigkeit wissenschaftliche und somit kontextabstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen anwenden zu können, sowie umgekehrt zu erkennen, welches Wissen im jeweiligen Kontext relevant ist. Hauptkennzeichen von Professionalität in der Arbeitstätigkeit ist demnach eine Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen, das zu spezifischen Kompetenzen führt und den Status des Experten verleiht. Dieser ist in der Lage, in seinem Handeln abstrahierte Qualifikationen in konkreten Situationen angemessen anzuwenden.

Außer auf Expertise beruht Professionalität im Sinn von Exklusivität wissenschaftlichen Wissens und seiner Praxeologie, d.h. einer Praxis fundierenden Theorie, auf weiteren Attributen:

- Qualifizierung: Es gibt festgelegte Ausbildungs- und Fortbildungswege, welche den Zugang zum Expertenstatus sichern.
- Rekrutierung: Der Zugang zu beruflicher Tätigkeit ist an besondere Voraussetzungen geknüpft, welche mögliche Bewerberkreise einschränken und ein Mindestmaß an Homogenität sichern
- Selbstverständnis: Professionelle Experten verfügen über spezifische Einkommens- und Aufstiegschancen, welche ihnen auch besonderes Sozialprestige verleihen. Auf dieser Grundlage entwickeln sie ein auf die Arbeitstätigkeiten bezoge-

nes professionalisierungstypisches Ethos. Dem entspricht vielfach eine besonders motivierte Dienstgesinnung.

- Organisationen: Zur Interessenvertretung und -durchsetzung und zur kollegialen Binnenkontrolle entwickeln "professionals" Berufsverbände.

Kern von Professionalität ist also Expertise als Fähigkeit wissenschaftliches Wissen handelnd in Können umzusetzen. Zentraler Fokus ist „Wissen“. Kritische Polemik gegen Stoff und Unterricht unterliegt oft einem doppelten Missverständnis.

- ein reifizierendes Konzept von Wissen als Stoff, feststehendem Ergebnis,
- eine kommunikationstheoretische Naivität, Lernen erfolge als Stoffübertragung.

Wenn man demgegenüber hartnäckigerweise festhält am Begriff Vermittlung, muss man diesen notwendigerweise erweitern. Lernen ist keineswegs passive Aufnahme von Stoff, sondern aktives Herstellen von Wissen; Lehren hat die Aufgabe, Lernen von Wissen zu vermitteln.

Ein Plädoyer für „Wissen“ nach einer langen Zeit der Wissensvergessenheit in der Erwachsenenbildung erfordert ein übergreifendes Konzept und meint aktive Interpretation und Kohärenz gesellschaftlich tradierter und verfügbarer Informationen. Wissenssysteme unterliegen der historischen Entwicklung und erfordern individuelle Aneignung. Die Differenz zwischen gesellschaftlichen Wissensbeständen und individueller Aneignung macht Bildung überhaupt erst möglich und nötig. Die akkumulierten Resultate der Erfahrungen und Auslegungen anderer und vorhergegangener Generationen machen Lösungen typischer Probleme mitteilbar und so die einzelnen handlungsfähig. „Müsste man dieses Wissen jedesmal aufs Neue selbst erzeugen, würde man sich nicht einmal in den alltäglichsten Situationen zurechtfinden können und wäre nicht handlungsfähig, ja wäre der Wirklichkeit, die als gesellschaftliches Konstrukt angesehen werden muss, hilflos ausgeliefert“ (Nießeler 2000, 401). Dies umfasst nicht nur kognitive, sondern immer schon emotionale und auch motorische Aspekte – das Wissen der Körper.

Da das hauptberufliche Personal in der Erwachsenenbildung vorwiegend planend und organisierend, informierend und beratend tätig ist, wird die Grundeinsicht darauf

verstellt, dass es eine zentrale Funktion des Systems von Erwachsenenbildung – als Teil des Bildungswesens – ist, signifikante kulturelle Traditionen und gleichzeitig innovative Tendenzen, die sich als Wissensbestände und -umbrüche darstellen, als Themen aneignenbar zu machen. Daran festzuhalten, ermöglicht es, sich abzugrenzen gegenüber den aus Therapiekontexten entstandenen Professionskonzepten, die vor allem ausgehend von Oevermanns Begrifflichkeit der „stellvertretenden Deutung“ in der Diskussion um die Erwachsenenbildung rezipiert worden sind. „Die Schwäche des Begriffs der stellvertretenden Deutung ist aber, dass er ein zweistelliges Verhältnis von Professionellem und Klient suggeriert, während ‚Vermittlung‘ die Dreistelligkeit der Beziehung und damit die intermediäre Position des Professionellen deutlicher hervortreten lässt“ (Stichweh 1994, 374). Von einer systemtheoretisch argumentierenden Soziologie wird also die Erwachsenenbildung darauf gestossen, die uralte Idee didaktischer Dreiecke zu reaktivieren, dass es nämlich bei Lehr-Lerninteraktionen immer um etwas „Drittes“ geht (Amüsante, aber durchaus erhellende Varianten bei Diederich 1988, 256 - 257; umgesetzt auf die Erwachsenenbildung in Faulstich/Zeuner 1999, 51).

Durch diesen Fokus auf Wissen als Thema des Lernens wird die Besonderheit andragogischen Handelns gegenüber Therapie und Publizistik faßbar:

- Hauptaufgabe andragogischen Handelns ist es, „Lernen zu vermitteln“, indem die Selbsttätigkeit der Lernenden ausgehend von deren Intentionen bei der Bearbeitung der Themen eingebracht werden kann.
- Andragogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, da es sich immer am Handeln anderer orientiert.
- Die Interaktionspartner in der Erwachsenenbildung sind gleichberechtigte Individuen. Da Erwachsenenbildung in Lebensläufe interveniert, muss sie ihre Verantwortung reflektieren.
- Die in der Erwachsenenbildung Tätigen sind also nicht „Erzieher“ sondern „Vermittler“ für das Lernen bezogen auf Wissen. Insofern ist es Hauptaufgabe des Personals in der Erwachsenenbildung, die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken, zwischen Lerngegenstand und Lernendem zu vermitteln.

Leistung von Lehre als ein Unterstützen von Lernen durch Vermitteln der Gegenstände kann sich nicht reduzieren auf den Prozessaspekt. Sie umfasst zwingend thematische Aspekte sowie die den Lernenden und Lehrenden gemeinsam intentionalen Aspekte. In dieser Sichtweise sind die sich oft in den Vordergrund drängenden methodischen Aspekte eher nachgeordnet. Lernende und Lehrende entwickeln verschränkte Perspektiven im Aneignungs-Vermittlungsprozess.

Die Devise „Selbstorganisiertes Lernen“ beinhaltet eine berechtigte Kritik am Schulungsmodell und betont die Eigenaktivität der Lernenden. Nach überschüssender Polemik und nach anfänglichen Aufgeregtheiten ist die Diskussion mittlerweile ruhiger geworden. Es beginnen sich nunmehr – nach vielfältigen Irritationen – Klärungen abzuzeichnen, welche Handlungsmöglichkeiten orientieren. Dies eröffnet die Chance, gezielt nach lernförderlichen Strategien zu fragen. Es ist dabei sinnvoll, über Modewellen hinaus festzuhalten am schwierigen Begriff der Vermittlung als Unterstützung von Aneignung. Zukünftige Aufgaben des Lehrens werden weder ersetzt durch Autodaxie, noch sollten sie zu Trainingskonzepten regredieren. Sie müssen sich aber der Tatsache stellen, dass gesellschaftliche Vorgaben als Lernaufgaben zu lösen sind.

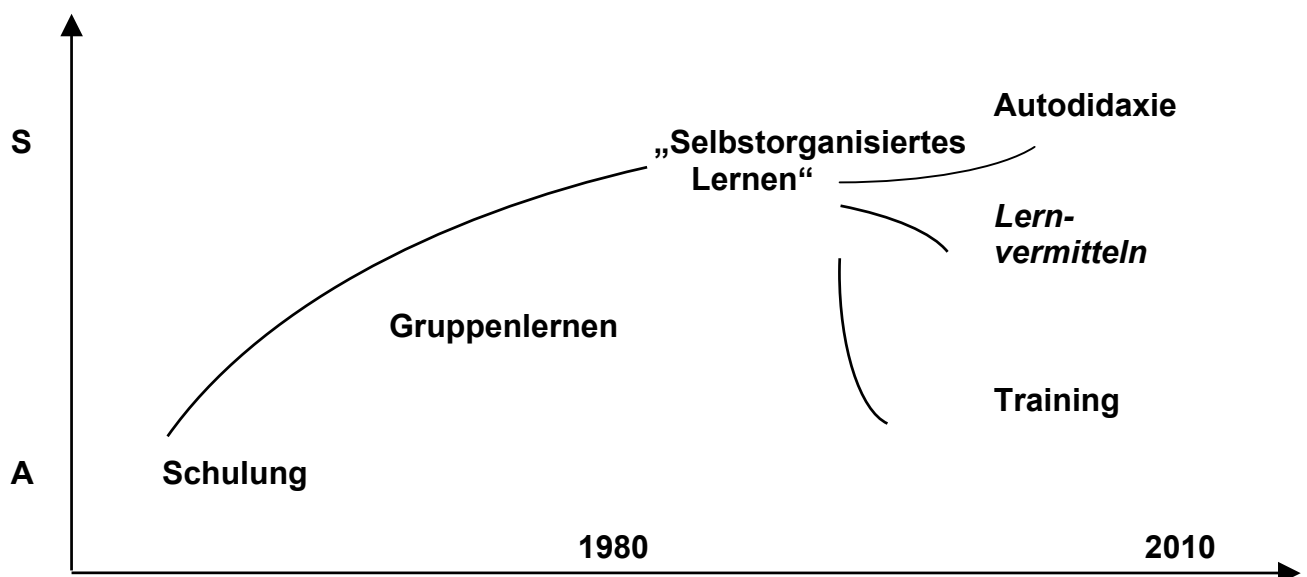


Abb. 1: Lehrentwicklung zwischen Selbstbestimmung und Anforderungen

3. Professionelle Funktionsfelder beim Selbstbestimmten Lernen

Eine angemessene Expertise in der Erwachsenenbildung besteht im Wahrnehmen von Aufgaben der Vermittlung auf der Grundlage zwischen Lehrenden und Lernenden geteilter Bedeutsamkeit. Insofern ergibt sich gerade durch die Diskussion um Selbstbestimmtes Lernen ein breites Aufgabenfeld für die Lehrenden.

- **Vermitteln zwischen Interessen der Lernenden und Lernanforderungen**
- **Hinweisen auf Bezüge zu den Erfahrungen der Teilnehmenden und auf die Aspekte und Systematik der Lerngegenstände**
- **Unterstützen beim Klären der Lernziele**
- **Unterstützen bei der Auswahl der Lerninhalte**
- **Hinweisen auf mögliche Methoden der Aneignung**
- **Bereitstellen von Lernmitteln (Literatur, Medien, Materialien)**
- **Hinweisen auf Bearbeitungsmöglichkeiten**
- **Beachten von Gruppen- und Kommunikationsstrukturen**
- **Sichern eines vertrauensvollen und angenehmen Lernklimas**
- **Sichern der Lernfortschritte**
- **Klären der Lernzeiten und Lernorte**
- **Unterstützen beim Erstellen eines Arbeitsplans**

Abb. 2: Lehraufgaben bei „selbstbestimmtem Lernen“

Dies waren allerdings, wenn man genauer nachdenkt, immer schon angemessene, aber oft verdrängte andragogische Tätigkeiten. Was ändert sich nun, wenn höhere Grade von Selbstbestimmung im Lernen ermöglicht werden sollen?

Zunächst geht es um ein verändertes Selbstverständnis. Notwendig ist die Abkehr von einem Mafia-Modell, bei dem in schwarzen Koffern die geraubten Goldbarren eines Wissensschatzes hinter verschlossenen Türen weitergegeben werden. Wissen ist nicht in Barren zu giessen. Es gibt keine Weitergabe von Kopf zu Kopf. Lehrende sind nicht im Besitz von erstarrtem Wissen. Lernen muss die geschlossenen Anstalten verlassen. Angesagt ist die Hinwendung zu einem Astronauten-Modell, wo der Reichtum des Weltraums gemeinsam erkundet wird.

4. Professionalität des Personals für Selbstbestimmtes Lernen

Es gibt also unverzichtbare Lehraufgaben beim Selbstbestimmten Lernen. Allerdings verschieben sich gegenüber traditionellen Sichtweisen beim Blick auf verschränkte Aneignungs-Vermittlungsprozesse die Gewichte von Kompetenz der Lehrenden:

- **Die Lehrenden benötigen Kompetenz zur Planung offener Curricula mit hohen Anteilen der Selbstbestimmung durch die Lernenden.**
- **Sie brauchen die Kompetenz zur Gestaltung von lernförderlichen Arrangements und prozessorientierten Lernhilfen.**
- **Sie müssen über Kompetenzen zur Beratung bezogen auf die Interessen der Lernenden verfügen.**
- **Sie müssen Kompetenzen zur adäquaten Auswahl und Einsatz von Methoden aktiven Lernens besitzen.**
- **Sie müssen Kompetenzen zum Umgang mit Medien haben.**
- **Sie bedürfen der Kompetenzen zur Arbeit und zum Leiten in Gruppen.**

Abb. 3: Kompetenzen der Lehrenden beim Selbstbestimmten Lernen

Diese Wunschliste ist leichter formuliert als umgesetzt. Insofern müssen gleichzeitig neue Institutionenprofile entwickelt und gestaltet werden. Es geht aber nicht um eine Neuauflage der Laisser-faire-Diskussion. Auch die Lernenden fragen kritisch nach unter dem Motto, "Sollen wir heute lernen was wir wollen oder dürfen endlich lernen was wir sollen". Die Notwendigkeit, Vorgaben als Lernaufgaben gemeinsam zu bearbeiten, ist unumgebar. Lernende und Lehrende begeben sich in einen Prozeß, bei dem Suchen und Fehler möglich sind. Die Lehrenden können nicht immer schon die fertige Antworten parat haben. Es ist eine Haltung, die hohe reflexive Kompetenz erfordert.

Die Lehrenden bekommen ein gegenüber traditionellen Schulungsmodellen anspruchsvolleres Anforderungsprofil bis hin zu Überforderungssituationen. Sie sollen weiterhin inhaltlich Fachleute sein, sie sollen ein breites Methodenspektrum beherrschen, Sozialkompetenzen besitzen. Darauf diese Anforderungen auszuhalten und zu bewältigen beruht Professionalität als Kennzeichen von Kompetenz.

Allerdings stößt man dabei auf die Paradoxie, dass die Kompetenzanforderungen steigen, während sich die Erwerbschancen destabilisieren (Faulstich 2001). Perspektivisch wird die Situation des Personals bestimmt durch das Problem, ob es gelingt, die Entwicklung von Expertise für das Unterstützen Selbstbestimmten Lernens wieder mit einer Professionalisierungsdiskussion zu verbinden.

Literatur

- Arnold, R.: Weiterbildung. München 1997
- Bergeest, M.: „Bildungsmanagement“ oder Megadidaktik ? In: Derichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./Tippelt, R.: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1996. 162-167
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/ M. 1998
- Diederich, J.: Didaktisches Denken. Weinheim 1988
- Faulstich, Peter: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. In: GEW (Hrsg.) Die Bildungsarbeiter. Weinheim 1996. 50-80
- Faulstich, P.: „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann u. a. (1998). 10-16
- Faulstich, P.: Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Diederich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/ M. 1999. 24-39
- Faulstich, P.: Deprofessionalisierung des Personals der Erwachsenenbildung und Neoregulierung. In: Bolder, A. u. a. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen 2001, 278-293
- Faulstich, P./Graebner, G.: Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Bielefeld 1995
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Weinheim 1999
- Flitner, W.: Warum mehr Arbeitsgemeinschaften? (1920) In: Gesammelte Schriften 1982. 17-19
- Flitner, W.: Zur Volkshochschul-Pädagogik (1919) In: Gesammelte Schriften 1, Paderborn 1982. 15-17
- Gieseke, W.: Der Habitus von Erwachsenenbildnern. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996. 678 - 713
- Holzkamp, K.: Lernen. Frankfurt/ M. 1993
- Klein, R. u. a. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Hohengehren 1998
- Koring, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Harney, K./Jütting, D. H./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. u. a. 1987. 358-400
- Kraft, S.: Selbstgesteuertes Lernen. In: Z.f.Päd. (1999) 833-845
- Nießeler, A.: Wissen und Information. In: Neue Sammlung (2000) 397-413
- Oevermann, Ulrich: Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Vortrags-Transkript. Berlin 1981
- Otto, V. (Hrsg.): Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn 1997
- Schlutz, E./Siebert, H.: Ende der Professionalisierung? Bremen 1988
- Schulenberg, W. u. a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972
- Stichweh, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt/ M. 1994
- Tews, J.: Geistespflege und Volksgemeinschaft. Stuttgart 1981

- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988. 28-75
- Weber, K.: Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: GdWZ (1996) 178-182
- Weinert, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft (1982) 99-110
- Weitsch, E.: Lehrerfrage der Volkshochschule. In: Freie Volksbildung (1926) H. 1. 237-244
- Wittpoth, J.: Erwachsenenpädagogische Professionalität. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997. 63-78

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

November 2003

Peter Faulstich, „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden.

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_02.pdf

Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>