

*Institut für sozialwissenschaftliche Beratung*

Thomas Stahl

## **Internationales Monitoring zum Programmteil „Lernen im sozialen Umfeld“ (LISU)**

Individualisierung des Lernens und der „autonome Lerner“

Statusbericht 9: 31.12.2003

Schlagworte: Individualisierung des Lernens, der „autonome Lerner“, selbstgesteuertes Lernen

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung". Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) ist die Durchführung des komplexen Programmmanagements übertragen worden.

## **Gliederung:**

0	Einleitung .....	3
1	Der „autonome Lerner“ und „self-directed learning“ (SDL) .....	3
1.1	Was versteht man unter „learner autonomy“ bzw. „self-directed learning“ (SDL)? .....	4
1.2	Die Charakteristika des „autonomen Lerners“ .....	5
2	Unterstützung des „autonomen Lerners“ .....	7
3	LISU und der „autonome Lerner“ bzw. SDL.....	11
	Literatur.....	15

# **Individualisierung des Lernens und der „autonome Lerner“**

## **0 Einleitung**

Die Individualisierung des Lernens steht auf der politischen Agenda beruflicher und außerberuflicher Kompetenzentwicklung.

Der selbstverantwortliche Lerner steht im Fokus des Memorandums zum lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission. Die Unternehmen setzen zunehmend auf selbstorganisiertes Lernen im Arbeitsprozess, aber auch außerhalb der Arbeit. Die beständige Bereitschaft und Kompetenz von Arbeitnehmern, sich selbstständig weiterzubilden, wird zum Bestandteil von „Employability“ gemacht.

Auch die Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik in Deutschland macht im Rahmen der Hartz-Reformen und der Veränderungen in der Bundesanstalt für Arbeit deutlich, dass die staatliche Finanzierung für Arbeitslosenweiterbildung drastisch gekürzt wird. Kompetenzentwicklung zum Zwecke der Reintegration in den Arbeitsmarkt wird in die Selbstverantwortung der Arbeitslosen verlagert. (Das System von Bildungsgutscheinen darf als Übergangsform gelten.)

Dieser gegenwärtig sichtbare politische Paradigmenwechsel: weg von der quasi-vikarischen staatlichen Weiterbildungsplanung und hin zu einer Verlagerung von Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung in die Hände des individuellen Staatsbürgers hat viele Gründe und die Auswirkungen sind facettenreich. So ist es sicher nicht unproblematisch, dass vorwiegend aus Kostengründen und ohne sichtbares Innovationskonzept, die Weiterbildungsträgerlandschaft als Konsequenz der veränderten Arbeitsmarktpolitik einen massiven Kahlschlag erleidet.

Andererseits gibt es aus wissenschaftlicher Sicht vielfältige Belege dafür, dass selbstorganisiertes Lernen von selbstverantwortlichen Individuen nicht nur effektiv und effizient Kompetenzentwicklung sicherstellen kann, die Sichtweise der Integration von Tun und Lernen als Wesenselement menschlichen Seins ist vielmehr konstitutiv für das Verständnis von Lernen im sozialen Umfeld (LISU).

Nicht nur in der Erforschung von Lern- und Tätigkeitsbiografien steht bei LISU der selbstverantwortliche Lerner im Zentrum, die Untersuchung und Förderung selbstorganisierten Lernens ist ein Fixpunkt in allen unterschiedlichen Facetten dieses Programmsegments von „Lernkultur Kompetenzentwicklung“.

Dieser Statusbericht zum internationalen Monitoring greift die europäische und amerikanische Debatte zum „self-directed learning“ und zum „autonomous learner“ auf, die entsprechende Überlegungen in LISU spiegeln und ergänzen. Zweck ist die Unterstützung des Ansatzes LISU als vielversprechendes Entwicklungsmuster des o.a. politischen Paradigmenwechsels in der Weiterbildung.

## **1 Der „autonome Lerner“ und „self-directed learning“ (SDL)**

Im Statusbericht 6 (03.2003) zum internationalen Monitoring LISU wurden die politisch-administrativ besetzten Begriffe „informelles, non-formales und formales Lernen“ diskutiert. Dort wurde die wenig präzise Verknüpfung dieser Begriffe zur psychologisch-pädagogischen Forschung beklagt. An dieser Stelle schließt die folgende Bestandsaufnahme an.

Mocker und Spear (1982) versuchen, die begriffliche Zuordnung von SDL zu den Termini des lebenslangen Lernens über eine Matrix, die den „Locus of control“, die Verfügung über Ziele und Mittel im Lernprozess, zum Unterscheidungskriterium macht.

## Verfügung über Lernziele

		Institution	Lerner
Verfügung über die Mittel zum Lernen	Institution	formales Lernen	non-formales Lernen
	Lerner	Informelles Lernen	SDL

(nach Mocker und Spear (1982))

Andere Autoren kritisieren die dichotomisierte Anlage der Matrix von Mocker und Spear und plädieren für eher fließende Übergänge von SDL bis zum formalen Lernen (Merridith, Lowry (2003)). Zur Sinnhaftigkeit dieser Zuordnung vgl. w.u.

### 1.1 Was versteht man unter „learner autonomy“ bzw. „self-directed learning“ (SDL)?

In der internationalen Literatur wird zumeist auf eine Definition von Knowles (1975) verwiesen, die bis heute Gültigkeit hat:

„In its broadest meaning, ‘self-directed learning’ describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.” (Knowles (1975), S. 18)

Diese Prozessorientierung von SDL wird nach Brockett und Hiemstra (1991) ergänzt durch die Komponente der psychischen Verfasstheit, die Persönlichkeitsmerkmale des individuellen Lernens (Brockett, Hiemstra (1991), S. 20). Den Zusammenhang dieser Aspekte von SDL skizzierten sie in ihrem Modell zur „Personal Responsibility Orientation“ (PRO), der Eigenverantwortlichkeit des individuellen Lerners:

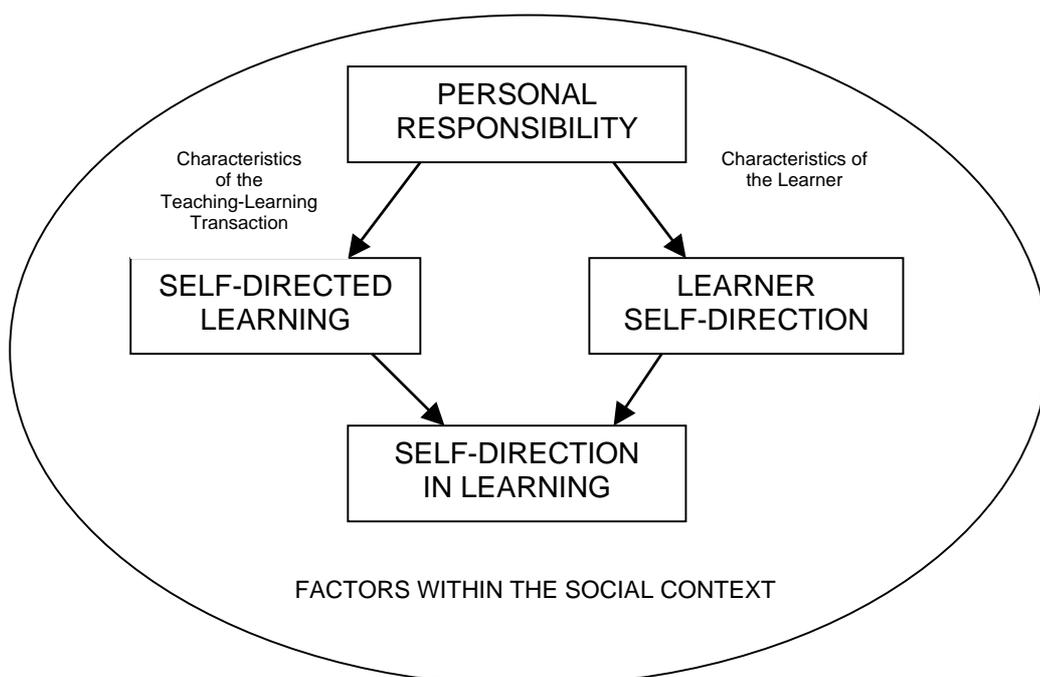


Abb. 1: The „Personal Responsibility Orientation“ (PRO) Model (Brockett, Hiemstra (1991), S. 21)

Persönliche Verantwortung meint dabei, dass Individuen ihre Gedanken und ihre Handlungen eigenständig generieren. Das bedeutet nicht notwendigerweise die Kontrolle über Lebensumstände und Kontexte, aber es bedeutet die Kontrolle darüber, wie ein Individuum auf eine gegebene Situation reagiert.

Das PRO Modell markiert zugleich den Übergang zur Debatte um „autonomous learning“ und den „autonomen Lerner“ (Bandura (1997), Chene (1983), Touchstone (2000), etc.), wobei die Nähe und vielfache Überschneidung zum SDL unübersehbar wird.

„Autonomous learning is the process in which the learner makes an intentional decision to assume the responsibility for a learning situation.“ (Derrick, Carr, Ponton (2003), S. 5)

Zum Prozess des „autonomen Lernens“ gibt eine Reihe von Untersuchungen (Tough (1979), Penland (1979)) ebenso wie zu den grundlegenden psychologischen Mustern dazu (Long (1989) oder zu den Lernumgebungen, die diesen Prozess befördern oder behindern (Foucher, Tremblay (1994), Foucher, Gosselin (1995)).

Den personalen Eigenschaften der autonomen Lerner kommen als subjektive Dispositionen besondere Bedeutung zu. Das Konzept der Autonomie existiert innerhalb des Rahmens persönlicher Attribute des Individuums. Chene (1983) definiert Lernautonomie als „Unabhängigkeit und den Willen zu Lernen. Autonomie ist die Struktur, die die Aneignung des Lernprozesses durch den Lerner ermöglicht (Chene (1983), S. 46). Grundsätzlich umfasst das Konzept autonomen Lernens die Motivation des Individuums, lebenslang zu Lernen und nicht nur punktuelle Episoden der Selbstinstruktion. Merriam und Cafarella stellen fest, dass „Lernen von Erwachsenen eher autonom und selbstgesteuert stattfindet“ (Merriam, Cafarella (1991), S. 215) und Candy hält fest, dass „kontinuierliches Lernen ein Prozess ist, in dem Erwachsene ihre personalen Dispositionen von Autonomie in Prozessen des eigenständigen Managements von Lernanstrengungen zum Tragen bringen“. (Candy (1991), S. 495).

## 1.2 Die Charakteristika des „autonomen Lerner“

Die **persönliche Initiative** zum Lernen als wesentliches Charakteristikum des selbstgesteuerten Lernens besteht nach Ponton (1999) aus fünf Verhaltenselementen: Zielgerichtetheit, Handlungsorientierung, aktives Problemlösen, Durchhaltevermögen bei der Überwindung von Hindernissen und die Fähigkeit, Prozesse zu starten.

Carr (1999) ergänzt diese Charakteristika durch den Begriff des „**findigen**“ **Lerner**, der künftige Erträge des Lernens antizipiert, Lernen gegenüber anderen Aktivitäten priorisiert, sofortige Belohnungen hintanstellt und eigene Probleme durch Lernen löst.

„The resourceful learner is able to recognize the anticipated future value of the learning, keep the learning a priority despite other goals or obstacles, postpone activities that may be existing or fun for the future value of the learning and solve problems related to the learning endeavor.“ (Derrick, Carr (2003), S. 7)

Die **Beharrlichkeit oder Beständigkeit** (persistence) des „autonomen Lernens“ wird als weiteres personales Kriterium für das erfolgreiche selbstgesteuerte Lernen festgehalten.

Derrick (2000) untersucht die Willentlichkeit von Subjekten, das eigene Verhalten im Lernen zielgerichtet über Zeit und Kontext stabil zu halten.

„In other words, persistence in a learning endeavor is the volitional behavior that enables the individual to sustain the effort and perseverance necessary to remain focused on the achievement of a goal, despite obstacles, distractions, and competing goals.“ (Derrick, Carr (2003), S. 7)

Als wesentliche Attribute des autonomen Lerners finden wir bei Wenden (1998) folgende Aufstellung:

1. Autonome Lerner erkennen ihre eigenen Lernformen und –strategien;
2. unternehmen aktive Anstrengungen bezüglich vorliegender Lernziele;
3. sind gewillt, Risiken auf sich zu nehmen;
4. haben ein gutes Urteilsvermögen;
5. achten sowohl auf Form als auch auf Inhalte;
6. entwickeln Begrifflichkeit getreu ihrem Bezugssystem und sind bereit, Hypothesen und Regeln zu verändern und zurückzuweisen, wenn sie nicht dazu passen;
7. haben einen flexiblen und innovativen Zugang zum Lernziel.

(Wenden (1998), S. 41 f.)

Dabei ist es wichtig festzuhalten, dass Autonomie eher als Prozess denn als Endzustand aufzufassen ist. Lerner werden nicht „autonom“, sie entwickeln sich in Richtung Autonomie. Autonomie wird somit selbst zu einer erlernten Kompetenz, die in Lernprozessen approximiert wird.

Als theoretischer Hintergrund zum Verständnis von selbstgesteuertem Lernen und Lernautonomie wird zumeist auf konstruktivistische Ansätze verwiesen.

Candy (1991) führt aus, dass

„one of the central tenets of constructivism is that individuals try to give meaning to, or construe, the perplexing maelstrom of events and ideas in which they find themselves caught up.“ (Candy (1991), S. 254).

D.H. im Unterschied zum positivistischen Verständnis, nach dem Individuen objektives Wissen internalisieren, interpretiert die konstruktivistische Sichtweise Lernen als Prozess, in dem die Lerner ihre Erfahrungen reorganisieren und restrukturieren. Damit wird der theoretische Übergang vom Lehren zum Lernen vorbereitet:

Der Konstruktivismus

„leads directly to the proposition that knowledge cannot be taught but only learned (that is constructed) because knowledge is something built up by the learner.“ (Candy (1991), S. 270)

Die konstruktivistische Theorie von Lernen und Erkenntnis unterstützt damit offensichtlich und fordert zugleich psychologische Versionen von Autonomie, die zum Lernverhalten, zu Einstellungen, zur Motivation und zum Selbstkonzept von Lernern beitragen (Benson, Voller, (1997)). Schließlich ermutigen die konstruktivistischen Ansätze selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen als notwendige Bedingung für die Lernerautonomie.

In Ergänzung zum Konstruktivismus wird die „kritische Theorie“ (Benson, Voller (1997), S. 22) wesentlich für die Fassung von Lernerautonomie. Die Interaktion des Lerners mit dem sozialen Kontext, der durch Machtkonstellationen und Ideologiebildung charakterisiert ist, wird ein wesentliches Element des selbstgesteuerten Lernens, dessen Resultate sozialen Wandel befördern können.

„Certainly, learner autonomy assumes a more social and political character within critical theory. As learners become aware of the social context in which their learning is inbedded and the constraints the latter implies, they gradually become independent, dispel myths, disabuse themselves of preconceived ideas, and can be thought of as ‘authors of their own words.’“ (Benson, Voller (1997), S. 53)

## 2 Unterstützung des „autonomen Lerner“

Alle Autoren, die zum Thema „self-directed learning“ (SDL) und „autonomous learner“ auffindbar sind, sind sich einig, dass diese Perspektive zum beruflichen und außerberuflichen Lernen externe Unterstützung der Lernenden keineswegs obsolet macht.

Hiemstra und Brockett (1991) machen in ihrem w.o. zitierten PRO-Modell deutlich, dass sie SDL von vornherein unter dem Blickwinkel eines „Lehrprozesses“ (instructural process) sehen, der neben einer Individualisierung vor allem neue Rollen und Funktionen für das Lehrpersonal vorsieht.

„Brockett and I view the term self-directed learning as an instructural process centering on such activities as assessing needs, securing learning resources, implementing learning activities, and evaluating learning. Another colleague and I (Hiemstra, Sisco (1990)) refer to this as individualizing instruction, a process focusing on characteristics of the teaching-learning transaction itself.“ (Hiemstra (1998), S. 7)

Lowry (1989) fasst einige der in der Literatur erwähnten neuen Rollen und Funktionen für Lehrer und Bildungsinstitutionen im Zusammenhang mit SDL zusammen:

- Dem Lerner helfen, einen Ansatzpunkt für ein Lernprojekt zu finden und passende Methoden zur Überprüfung und Berichterstattung vermitteln.
- Den erwachsenen Lerner ermutigen, Wissen und Wahrheit als kontextabhängig wahrzunehmen, Wertesysteme als kulturelle Konstrukte zu sehen und die Möglichkeit der Veränderung ihrer Welt aktiv wahrzunehmen..
- Eine Partnerschaft mit dem Lernenden einzugehen, die auf einem ausgehandelten Lernvertrag beruht der Ziele, Strategien und Evaluationskriterien einschließt.
- Eher ein Manager von Lernerfahrungen zu sein als eine Informationsquelle.
- Den Lernenden helfen, Bedarfsanalysetechniken zu erwerben, um eigene Lernziele zu fixieren.
- Zielsetzungen ermutigen, die auf unterschiedliche Weise erreichbar werden und verschiedene Möglichkeiten der Feststellung eigener Erfolge anbieten.
- Beispiele für erfolgreiches Arbeiten verfügbar machen.
- Befragungstechniken, Entscheidungsfindung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstevaluation von Arbeit vermitteln.
- Als Vertreter von bildungsbenachteiligten Personengruppen handeln und ihren Zugang zu Ressourcen zu verbessern.
- Lernressourcen auf den Bedarf der Lernenden abstimmen.
- Den Lernenden helfen, Ressourcen zu finden.
- Den Lernenden helfen, positives Selbstbewusstsein und Einstellungen gegenüber dem Lernen zu finden.
- Lernertypen und Lernstile erkennen.
- Techniken wie Felderfahrung und Problemlösen benutzen, die den reichen Erfahrungsschatz von erwachsenen Lernern ins Spiel bringen.
- Kritisches Denken ermutigen durch entsprechende Seminare.
- Eine Atmosphäre von Offenheit und Vertrauen schaffen, um bessere Leistungen zu erzielen.
- Die Lernenden gegen Manipulation schützen durch die Formulierung eines Ethik-Kodexes.“ (nach Lowry (1989), S. 3 f.)

Für Weiterbildungsinstitutionen und Unternehmen, die SDL befördern, werden die folgenden Maßnahmen empfohlen:

- Regelmäßige Treffen der Lehrenden mit Expertengruppen, die Kriterien für Curricula und Evaluation vorschlagen.
- Forschung zu Trends und den Interessen der Lernenden durchführen.
- Erarbeiten von Instrumenten zur Erfassung der aktuellen Leistungen der Lernenden und zur Evaluation der künftigen Leistungen.

- Gelegenheiten für selbstgesteuertes Lernen schaffen, die Reflexionen über Lernprozesse ermöglichen.
- Anerkennung und Belohnung für erfolgreiches Lernen verfügbar machen.
- Lernnetze, Studienzirkel und Lerngruppen fördern.
- Weiterbildung für das Lehrpersonal zum selbstgesteuerten Lernen und Gelegenheiten zu deren Implementierung schaffen. (nach Lowry (1989), S. 4)

Thanasoulas (2000) macht ebenfalls deutlich, dass die Autonomie des Lerners durch eigene Lernstrategien, aber auch durch externe Unterstützung gewährleistet werden muss:

„In diesem Zusammenhang sollte erneut betont werden, dass Autonomie kein Glaubenssatz ist, sie ist auch kein gebrauchsfertiges Produkt oder eine persönliche Qualität oder Eigenart. Vielmehr soll verdeutlicht werden, dass autonomes Lernen gelingt, wenn bestimmte Bedingungen vorliegen: kognitive und metakognitive Strategien beim Lernenden, Motivation, Einstellung und z.B. Wissen über das Erlernen einer Sprache, eine Art Metasprache. Die Erkenntnis jedoch, dass die Lernenden bestimmten Lernpfaden folgen sollten, um autonom zu werden, zieht unmittelbar die Notwendigkeit nach sich, dass es Lehrpersonen braucht, die diesen Weg weisen. In anderen Worten: autonomes Lernen bedeutet keinesfalls 'Lehrerloses Lernen'. Nach Sheerin (1997), zitiert in Benson & Voller (1997), S. 63) haben 'Lehrer eine wesentliche Rolle in der Hinführung von Lernenden zur Selbststeuerung ebenso wie in der beständigen Unterstützung ihres Lernens'." (Thanasoulas (2000), S. 5)

Unter Lernstrategien des autonomen Lerners:

„Learning strategies are mental steps to operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so.“ (Wenden (1998), S. 18)

fasst Thanasoulas kognitive und metakognitive Strategien zusammen.

1. Kognitive Strategien (nach Cook (1993), S. 114 f.) und
2. Metakognitive Strategien (nach Cook, ebenda). Diese metakognitiven Strategien entsprechen Kompetenzen zum Lernen selbst:

„In a sense, metacognitive strategies are skills used for planning, monitoring, and evaluating the learning activity; they are strategies about learning rather than learning strategies themselves.“ (Thanasoulas (2000), S. 6):

- Gezielte Aufmerksamkeit, nach vorheriger Entscheidung, sich auf allgemeine Aspekte einer Aufgabe zu konzentrieren;
- Selektive Aufmerksamkeit, bezogen auf besondere Aspekte einer Aufgabe;
- Selbstbeobachtung (self-monitoring), bezogen auf eigene Leistungen;
- Selbstevaluation, Einschätzen der eigenen Leistung gemessen an eigenen Standards;
- Selbstbestärkung, Belohnung bei Erfolg. (Nach Wenden (1998))

Die Lehrerrolle in derartigen Sequenzen des SDL ist eher die des verfügbaren Unterstützers und Helfers von autonom Lernenden als die der Fachautorität:

„It may be the case that learner autonomy is best achieved when, among other things, the teacher acts as a facilitator of learning, a counsellor, and a resource.“ (Benson, Voller (1997), S. 101)

Schließlich wird das externe „empowerment“ des autonomen Lerners durch die gezielte Unterstützung der individuellen Lernpräferenzen gefordert. Sisco (1997) schlägt hierfür ein sechsstufiges Modell zur Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Lernendem vor:

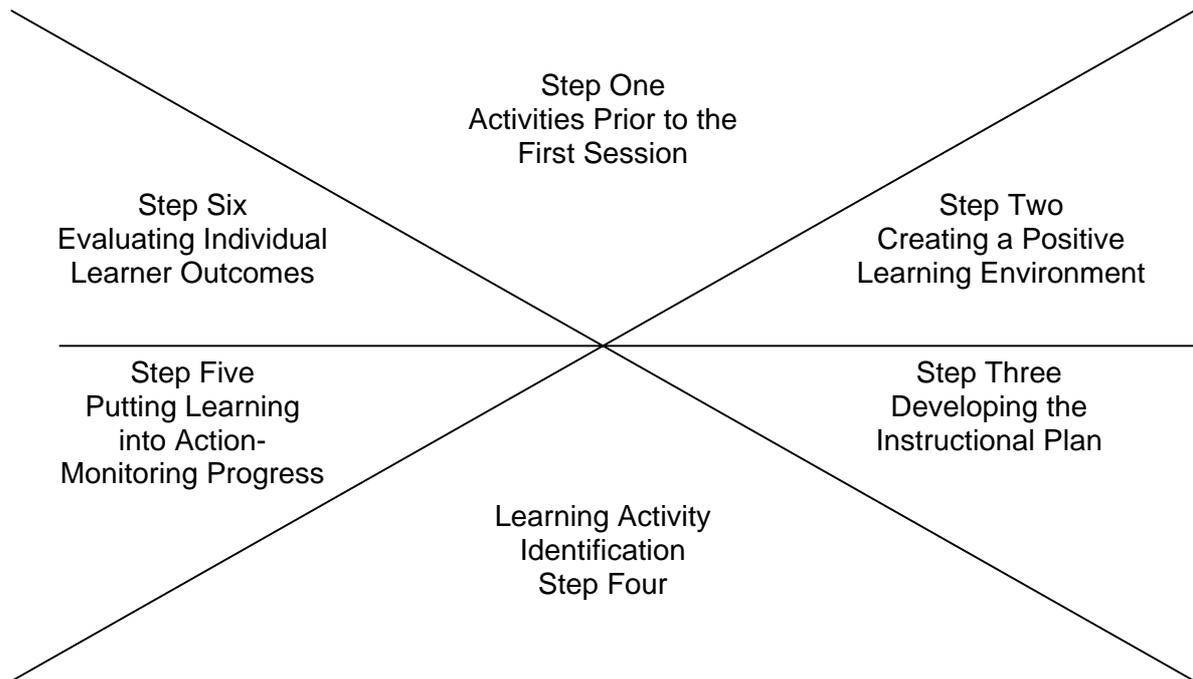


Abb. 2: Individualizing Instruction Model

„Jeder dieser Schritte ist sequenziell zu sehen und führt die Lernenden zur wachsenden Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Das Anliegen des Modells ist die Förderung effektiver Weiterbildungspraxis mittels eines Lehr-/Lernsystems, welches individuelle Unterschiede ebenso hervorhebt wie Erfahrungen und Lernbedarfe.“ (in: Hiemstra (1998), S. 9)

In einer empirischen Untersuchung zum Lernverhalten von Lernenden in der beruflichen Weiterbildung (sowohl im Prozess der Arbeit als auch in formellen Trainingssituationen) ergab eine Faktoranalyse die folgenden 6 Faktoren, die zur Typisierung individueller Lernpräferenzen taugen:

- „Faktor 1: Der „charismatische Organisationsakteur“:
  - positive personelle Eigenschaften (selbstmotivierend, kooperativ in Peer-Gruppen und mit Anderen, positive Orientierung gegenüber der Arbeitsumgebung).
- Faktor 2: „Verantwortliche Konsumhaltung“:
  - systematisches, angewandtes Lernen und Akzeptanz und Freude in Lernprozessen.
- Faktor 3: „Rückkopplung und Reflexion“.
  - Lernen aus Fehlern und Erfahrungen, Selbstevaluation und Einschätzen persönlicher Stärken.
- Faktor 4: „Suchen und Anwenden“:
  - Initiative zur Erlangung von Antworten, Anwendung von Informationen auf die eigene Situation, Gelegenheiten zur Verbesserung suchen, Suche nach Informationen zur Problemlösung.
- Faktor 5: „Lernen zur Selbstbewältigung“:
  - Diskussion im Seminar, Meinungen vertreten, Lehrermeinungen herausfordern.
- Faktor 6: „Informationssammeln“:
  - Aus Interaktion Informationen gewinnen, übertragen und anwenden dieser Informationen auf neue Situationen.“ (vgl. Burns (1995))

Das selbstgesteuerte Lernen (SDL) war in dieser Studie eng verknüpft mit zwei interdependenten Dimensionen individueller Präferenzen: (a) der Einstellung zum Lernen und (b) der Problemlösungsorientierung.

Aus diesem Analyseraster der 6 Faktoren und 2 Dimensionen ergibt sich als Resultat der empirischen Untersuchung eine Typologie von 4 Verhaltensmustern aus einer Matrix von 2 dichotomen Dimensionen: unabhängig vs. abhängig und selbstgesteuert vs. außengesteuert.

Die Handlungs- und Lerntypen werden wie folgt beschrieben:

1. **Sucher:** (seeker) Dieser Typus verkörpert diejenigen Lerner, die selbstgesteuert und unabhängig agieren.
2. **Leistungsträger:** (performer) Auch sie sind (wenngleich etwas schwächer) selbst-gesteuert und unabhängig.
3. **Teilnehmer:** (participators) Dieser Typ ist beim Lernen fremdgesteuert und bevorzugt angeleitetes Lernen.
4. **Unterstützer:** (supporter) Sie bevorzugen ebenfalls fremdgesteuerte Lehr- und Lernprozesse und verlangen nach Anleitung beim Problemlösen.

Für die derart charakterisierten Typen von Lernern sehen Hiemstra und Burns unterschiedliche Formen der Lernunterstützung vor.

„Wenn man annehmen kann, dass es unterschiedliche Lernertypen gibt (bezogen auf ihre Motivation und Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Entscheiden), lässt sich ebenfalls annehmen, dass es angemessen ist, unterschiedliche Strategien zu benutzen, um den Bedarf von Menschen mit verschiedenen Lernpräferenzen gerecht zu werden und ihnen durch kooperative Gruppen zu helfen.“ (Hiemstra, Burns (1997) S. 7)

Entsprechend werden die folgenden Formen von Lernunterstützung typisiert:

#### **‚Sucher‘**

Diese Individuen ziehen es vor, ihre Probleme selbst zu lösen und ihre Lernprozesse selbst durchzuführen. Diese Unabhängigkeit kann durchaus eine Herausforderung für Gruppenzusammenhänge sein. Die beste Strategie für ‚Sucher‘ wäre die klare Kommunikation von Erwartungen und dann die Ermutigung und Verstärkung ihrer eigenen Anstrengungen durch Verfügbarmachung von Lerngelegenheiten und entsprechender Lerninfrastruktur.

Effektive Techniken, um ‚Sucher‘ zu führen und zu trainieren, schließen eine Niederschrift von Zielen ein, die Delegation der Verantwortung an sie, die Ermutigung zum Ausprobieren, Herausforderungen bewusst zu setzen, persönliches Empowerment, Zugriff auf Experten ermöglichen, Mentoring und verbindliche Absprachen.

Entwicklungsstrategien zur Verbesserung ihrer Effektivität in Gruppensituation schließen periodische Treffen zur Diskussion von Erwartungen und Fortschritten ebenso ein wie die Aufforderung, Andere in ihre Problemlösungsprozesse und Entscheidungsfindungen einzubeziehen und an Gruppenbrainstorming zu partizipieren.

#### **Strategien für ‚Leistungsträger‘ (performer)**

Diese Menschen haben ähnliche Dispositionen und Vorlieben wie die Sucher, sind aber offener für die Hilfe von Anderen beim Lernen und Problemlösen.

Eine effektive Coaching-Strategie sollte deshalb flexibel ihre Lernkompetenzen und Problemlösungsfähigkeiten nutzen und zugleich ihren Einbezug in Gruppenarbeit befördern. Zielvereinbarungen, Herausforderungen, Gelegenheiten zum unabhängigen Lernen und andere Techniken, die für die ‚Sucher‘ dargestellt werden, sind ebenfalls motivierend und Mittel zum Coaching für die ‚Leistungsträger‘.

### Strategien für ‚Teilnehmer‘

Dieser Typ bevorzugt geteilte Verantwortung mit Anderen bei der Lösung von Problemen und er nimmt gerne die Hilfe Anderer bei der Strukturierung des eigenen Lernens in Anspruch. Deshalb ist eine flexible Strategie zur Motivierung am Platze, Gruppenaktivitäten von ‚Teilnehmern‘ sollten weiter unterstützt werden und zugleich sollten sie ermutigt werden, in stärkerem Maße selbst-gesteuert und unabhängig zu agieren.

Ansätze zur Führung, zum Training und zur Entwicklung beinhalten detaillierte Anleitung und Erwartung, vorbereitete Lernmittel, strukturierte Verpflichtungen, Zugriff auf Musterlösungen und –antworten sowie Aktivitäten zum nachhaltigen individuellen Empowerment.

### Strategien für ‚Unterstützer‘

Charakteristischerweise sind diese Individuen sehr erfolgreich in fremdgesteuerten Systemen. Sie sind an Unabhängigkeit nicht gewöhnt und fürchten sich möglicherweise davor. Deshalb sind beträchtliche Anstrengungen in Management, Steuerung und Lehre notwendig, bevor die ‚Unterstützer‘ effektiv ‚empowered‘ werden können, um selbstgesteuert zu lernen und ihre Probleme selbst zu lösen. Umgekehrt sind sie typischerweise sehr anpassungsbereit in Gruppenzusammenhängen und sollten für ihre Beiträge und ihre aktive Teilnahme Anerkennung erfahren.

Effektive Coaching-Strategien verlangen gründliche und spezifische Steuerung und Kontrolle durch Manager und Trainer. Eine Betonung von Problemlösen in Gruppen oder stark strukturierte Curricula in der Fernlehre sind sinnvoll. Neuangestellte oder Trainees fallen häufig in diese Kategorie, weil sie häufiger strukturiertere Anlernprozesse benötigen als erfahrene Mitarbeiter. Strategien für Führung und Training schließen strukturiertes Training ebenso ein wie häufige Erfolgsbestätigung, Modelllösungen und die beständige Ermutigung für selbstständige Unternehmungen.“ (Hiemstra, Burns, S. 7 f.)

Für die praktische Unterstützung vom „autonomen Lerner“ bzw. des selbstgesteuerten Lernens lassen sich aus dieser Typologie von Lernen eher allgemeine Schlüsse ziehen. Eine unmittelbare Umsetzung in individuelle Hilfestellungen erscheint wenig realistisch. Wesentlich ist die Erkenntnis, dass es *den* autonomen Lerner nicht gibt, sondern nur unterschiedliche Lernpräferenzen und Lerngewohnheiten, die graduelle Abstufungen von Autonomie und SDL repräsentieren. All dies ist im Erwachsenenalter zutiefst verwoben mit Persönlichkeitsstrukturen, für die Lernkompetenz nur eine Merkmalsausprägung darstellt. Unterstützung von individuellen Lernern kann (ohne aufwändige Diagnostik) nur darin bestehen, dass in Unternehmen, bei Bildungsinstitutionen und im sozialen Umfeld eine ganze Palette unterschiedlicher personaler und operationaler Hilfen in Form einer Lerninfrastruktur verfügbar gemacht werden.

## 3 LISU und der „autonome Lerner“ bzw. SDL

Bereits eingangs wurde auf den engen Bezug verwiesen, der zwischen dem Konzept LISU und den darunter subsumierten Projekten zu deutschen Ansätzen zu selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen besteht. Lernen im sozialen Umfeld ist in wesentlichen Teilen selbstorganisiert und selbstgesteuert. Die pädagogisch/psychologischen Annahmen hierzu entsprechen in weiten Teilen der internationalen Debatte um „self-directed learning“ und um den „autonomen Lerner“.

Für die Unterstützungsleistungen derartiger Lernprozesse im sozialen Umfeld ist das amerikanische System des „Extension Service“ von besonderem Interesse.

Ausgehend von Untersuchungen zur Diffusion von Innovationen im ländlichen Bereich (Modernisierung der Landwirtschaft) bereits in den 30iger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde in den 50iger Jahren auf Bundesebene der „Cooperative State Research Education, and Extension Service“ gegründet. Diese Bundesbehörde fördert sogenannte „Extension Services“ an Universitäten in allen Bundesstaaten, die Entwicklung im ländlichen Umfeld ihres Campus befördern sollen.

Forschung, Weiterbildung und Innovationstransfer sind die wesentlichen Aufgaben der Behörde und ihrer Partneruniversitäten.

Die folgenden Leitgedanken sind programmatisch:

„Vision:

Landwirtschaft ist ein wissensbasiertes globales Unternehmen, welches über Innovationen durch Wissenschaft und Bildung Nachhaltigkeit erhält.

Mission:

Wissen verfügbar machen für die Landwirtschaft, deren Umwelt, die Gesundheit der Menschen und ihr Wohlbefinden sowie für die ländlichen Gemeinden.

Wesentliche Funktionen:

1. Programmverantwortung: Identifikation, Entwicklung und Management von Programmen, die universitäre und außeruniversitäre Forschung, Weiterbildung und Innovationstransfer unterstützen.
2. Gerechte, effektive und effiziente Verwaltung der Bundesmittel, die Forschung, Bildung und Innovationsverbreitung mittels Subventionen implementieren.“ ([www.reeusda.gov](http://www.reeusda.gov), Übersetzung T. Stahl)

Dabei wandeln sich die Aufgaben der „Extension Educators“ von fachspezifischen Weiterbildnern der Landwirte zunehmend zu Lernunterstützern im ländlichen Raum. Es geht neben landwirtschaftlichen Themen um Fragen der „Community“, um soziale Fragen, um Fragen des ländlichen Vereinslebens, etc. Patterson (1991) beschreibt die künftige Rolle der universitären Extension Educators als Kombination aus

1. einem autonomen Lerner;
2. einem effektiven Kommunikator und
3. einem Systemdenker.

„Ein autonomer Lerner ist einer, der Informationen managed, um Probleme zu lösen und neue Erfahrungen nutzt, um Entscheidungen zu treffen. Ein effektiver Kommunikator versteht die Menschen und schafft es Nachrichten so zu vermitteln, dass diese Menschen lernen können. Ein Systemdenker nutzt systemtheoretisches Wissen, Ideen und Methoden, um Problemsituationen zu verbessern

Wie in ‚Figure 1‘ gezeigt, hängen diese Qualitäten miteinander zusammen:.

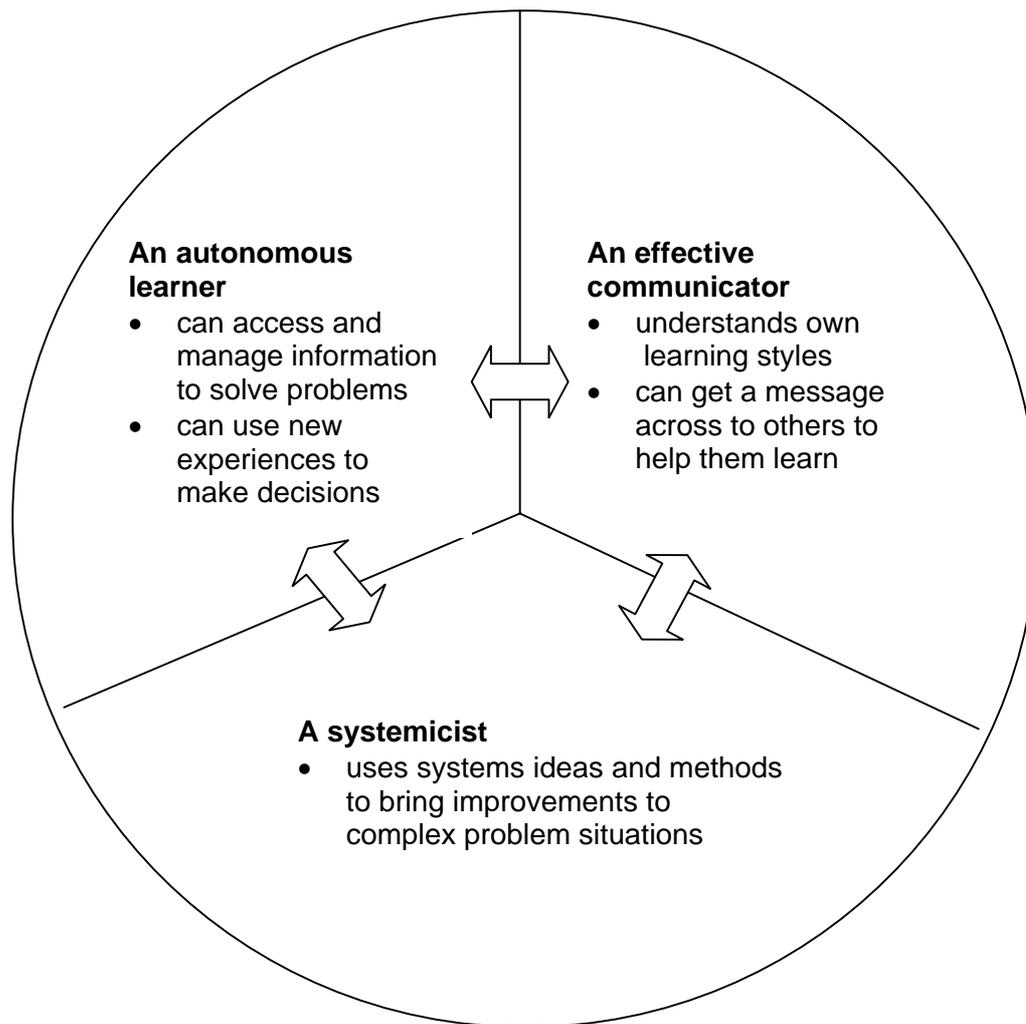


Figure 1: Three interdependent qualities“ (Patterson (1991), S. 2 f.)

Als erstes Kriterium für die Auswahl und die Kompetenzentwicklung dieses Personals zur Unterstützung des Lernens im sozialen Umfeld gilt ihre Qualität als „**autonome Lerner**“:

“Ein solides Fundament von Lerntheorien und das Verständnis von Lernprozessen werden grundlegend, damit der ‚Extension Educator‘ rasch auf die große Bandbreite organisatorischer und individueller Kundenbedarfe antworten kann. ‚Extension Educators‘ sollten über gutes Wissen zu ihrer eigenen Entwicklung und ihren Lerngewohnheiten verfügen um zu verstehen, wie sie selbst am besten lernen und damit das Lernen von Anderen zu unterstützen.

Entsprechend werden sie ausgesucht und identifiziert nicht über ihre besondere Expertise zu Fachgegenständen, sondern anhand ihrer autonomen Lernfähigkeit. Sie werden diagnostische Kompetenzen benötigen, um Lernbedarfe festzustellen und sie sollten Meister der Informationsbeschaffung sein mit einem Zugang zur unglaublich umfangreichen Welt der Datenbanken und Informationssysteme. Eine Welt voller Informationen muss durch sie verfügbar sein.

Allerdings bedeutet autonomes Lernen mehr als Informationsbeschaffung. ‚Extension Educators‘ müssen in der Lage sein große Informationsmengen zu synthetisieren und zu interpretieren. Sie müssen ‚kritische Denker‘ sein, die schöpferisch Denken und eigene wie fremde Ideen kritisch reflektieren.

Anders als Experten, die Fakten und Wissen verbreiten, werden die ‚Extension Educators‘ von morgen mit ihren Kunden in einem ‚Co-Lerner‘-Verhältnis arbeiten In diesem Verhältnis

lernen beide Partner voneinander, sammeln gemeinsame Erfahrungen und gewinnen Expertise als gemeinsames Arbeitsergebnis.

Der heutige ‚Extension Educator‘ formuliert Fachprogramme, prognostiziert Trends und entwickelt Programme, die häufig erst in einigen Jahren ins Feld gehen. Die raschen Veränderungen und die Volatilität künftiger Entwicklung werden diese Programmplanung obsolet machen. Statt einem ausgearbeiteten systematischen Plan zu folgen, werden die Individuen, die in Co-Lerner-Prozessen eingebunden sind, häufig ‚ihren Weg durch die Problemlösung hindurch‘ erlernen. ‚Extension Educators‘ werden diesen Co-Lern-Prozess befördern, um Entscheidungen zu treffen, Sachverhalte zu klären und Anderen bei Problemlösungen zu helfen.“ (nach Patterson (1991), S. 3)

Neben ihrer Kompetenz als „selbst-organisierte Lerner“ müssen diese Unterstützer von lokalen Lernprozessen Kommunikator und Systemdenker sein:

#### **„Effektiver Kommunikator**

Effektive Kommunikation wird eine Schlüsselqualität für künftige ‚Extension Educators‘ bleiben. Effektive Kommunikatoren zeichnen sich durch ihre Fähigkeit aus, alle Arten personaler und medialer Kommunikationstechniken zu beherrschen und das Lernen Anderer dadurch zu unterstützen.

Sie fühlen sich ebenso wohl als Führer wie als Dienstleister und übermitteln ihre Botschaft, indem sie zuerst perspektivisch ihr Umfeld beobachten und auf dessen Botschaften hören. Die angemessene Antwort wird dann über passende Medien entwickelt und übermittelt. Diese Antwort ist kein Standardprogramm oder –ansatz, sondern eine sorgfältig maßgeschneiderte Botschaft, die speziell für die Lernbedarfe des Empfängers konzipiert ist. Effektive Kommunikatoren sind in engem Kontakt zu aktuellen Entwicklungen auf dem Gebiet der Kommunikation und übernehmen Technologien und Methoden, die ihnen helfen, ihre Rolle als ‚Extension Educators‘ zu verbessern“.

#### **„Systemdenker**

Ein Systemdenker (systemicist) ist jemand, der systemtheoretische Methoden und Ideen nutzt und versteht und sich damit ermöglicht, mit komplexen und unstrukturierten Situationen umzugehen.

Systemdenken als Antithese zu den typischen reduktionistischen Methoden sollte nicht mit systematischem Denken verwechselt werden. Anstatt eine komplexe Situation auf ihre einfachsten Elemente zu reduzieren, beschäftigt sich das Systemdenken mit Komplexität als Ganzheit. Entsprechend nutzt der Systemdenker seine Perspektive um konzeptionelle Modelle zu entwickeln, die Einsichten bereitstellen zur Verbesserung der originären Rollensituation.

Weiterhin arbeiten Systemdenker in ‚Action-research‘-Projekten gemeinsam mit ihren Klienten, um Situationen zu verbessern und Wissen zu akkumulieren und zugleich ihre beruflichen Pflichten zur Forschung und zur Veröffentlichung nachzukommen.“ (nach Patterson (1991), S. 4 f.)

Der Autor, selbst erfahren im Extension Service, räumt ein, dass der Prozess der neuen Rollenfindung und der damit verbundenen Kompetenzentwicklung von Weiterbildnern ein schwieriger und auch schmerzhafter Prozess von Umlernen bedeutet. Er macht aber auch klar, dass nur hierüber die gewünschte Unterstützungsleistung des Extension Service zum Lernen im sozialen Umfeld und zur Innovation im ländlichen Raum zu gewährleisten ist.

Für den LISU-Ansatz von regionalen Tätigkeits- und Lernagenturen, für das Personal, für deren institutionellen Anbindung und insbesondere für deren Funktionen im ländlichen Raum lassen sich aus diesem amerikanischen Konzept der Extension Services gut dokumentierte Erfahrungen nutzbar machen.

## Literatur

- Ash, C.R. (1985): Applying Principles of Self-Directed Learning in the Health Professions. In: S. Brookfield (Ed.): *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education, No. 25. San Francisco
- Ashman, A.F. & Elkins, J. (Eds.) (1990): *Educating children with special needs*. New York
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York
- Barnes, D. (1976): *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth
- Bauer, B.A. (1985): Self-Directed Learning in a Graduate Adult Education Program. In: S. Brookfield (Ed.): *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education, No. 25. San Francisco
- Baziat, C. (1990): Educating America's last minority: Adult education's role in the Americans with Disabilities Act. *Adult Learning*, 2(2), p. 21-23
- Benn, S.I. (1976): Freedom, Autonomy and the Concept of the Person. In: *Aristotelian Society Proceedings*, new series, p. 109-130
- Benson, P. & Voller, P. (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London
- Biggs, J.B. & Moore, P.J. (1993): *The process of learning*. New York
- Boote, J. (1997): Students with disabilities in vocational education and training: Current issues in learning to learn. Newcastle (Australia)
- Boud, D. (Ed.) (1988): *Developing Student Autonomy in Learning*. New York
- Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1985): Bridging the Theory-Practice Gap in Self-Directed Learning. In: S. Brookfield (Ed.): *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education, No. 25. San Francisco
- Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1991): *Self-direction in adult learning: Perspectives in theory, research, and practice*. London
- Brockett, R.G. (1997): Humanism as an instructional paradigm. In: C.R. Dills & A.J. Romiszowski (Eds.): *Instructional development paradigms*. New York
- Brookfield, S. (1985): The Continuing Educator and Self-Directed Learning in the Community. In: S. Brookfield (Ed.): *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education, No. 25. San Francisco
- Bureau of Census (1994): *Americans with disabilities (Statistical Brief, January, 1994)*. Washington, D.C.
- Burns, J. (1995): Self-directed learning behaviors as identified by business training professionals in sales training settings. In: H.B. Long: *New dimensions in self-directed learning*, S. 323 ff. Norman
- Candy, P.C. (1991): *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco
- Carr, P.B. (1999): *The measurement of resourcefulness intentions in the adult autonomous learner*. Doctoral Dissertation submitted to The George Washington University. Washington, D.C.
- Center for People With Disabilities (1997): *Agency information*. Available: <http://bcn.boulder.co.us/human-social/cpwd/>.
- Chene, A. (1983): The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion. *Adult Education Quarterly*, 1:38-47
- Confessore, G.J. (1992): An introduction to the study of self-directed learning. In: G.J. Confessore S.J. Confessore (Eds.): *Guideposts to self-directed learning: Export commentary on essential concepts*, p. 1-6
- Confessore, S.J. & Confessore, G.J. (1994): Learner profiles: A cross-sectional study of selected factors associated with self-directed learning. In: H.B. Long & Associates (Eds.): *New ideas about self-directed learning*, p. 201-227
- Coombs, N. (1989): Using distance education technologies to overcome physical disabilities. In: R. Mason & A. Kaye (Eds.): *Mindweave: Communication, computers, and distance education*. Oxford
- Coopersmith, S. (1967): *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco
- Cross, K.P. (1978): *The Missing Link: Implications for the Future of Adult Education*. New York
- Cross, K.P. (1981): *Adults As Learners*. San Francisco

- Dam, L. (1990): Learner Autonomy in Practice. In: Gathercole, I. (Ed.). 1990, p. 16. CILT. Great Britain
- Davis, J. (1998): People first of Alaska: Self-advocacy people first disability conference. Available: <http://www.customcpu.com/np/alaskapf/>.
- Derrick, M.G. (2000): The measurement of adult's intentions to exhibit persistence in autonomous learning. Doctoral Dissertation submitted to The George Washington University. Washington, D.C.
- Derrick, M.G.; Carr, P.M. & Ponton, M. (2003): Facilitating and Understanding Autonomy in Adult Learners. In: *New Horizons in Adult Education*, Vol. 17, No. 2
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company
- Foucher, R. & Gosselin, A. (1995): Commitment to the learner-autonomy at Quebec-telephone: A case study of inter-service internships & formal recognition of self-acquired knowledge. In: H.B. Long and Associates: *New dimensions in self-directed learning*, p. 345-365
- Foucher, R. & Tremblay, N.A. (1993): Self-directed learning in the workplace: A framework for analysis. In: H. Long (Ed.): *Emerging perspectives of self-directed learning*, p. 229-245
- Foucher, Tremblay (1994)
- Gadbow, N.F. & DuBois, D.A. (1998): *Adult learners with special needs: Strategies and resources for postsecondary education and workplace training*. Malabar
- Guglielmino, L.M. (1977): *Development of the self-directed learning readiness scale*. Doctoral Dissertation, University of Georgia
- Hiemstra, R. (1982): *Self-Directed Adult Learning: Some Implications for Practice*. March 1982 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 262 260)
- Hiemstra, R. (1985): *Self-Directed Adult Learning: Some Implications for Facilitators*. July 1985 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 262 260)
- Hiemstra, R. (1988): *Translating personal values and philosophy into practical action*. In: R.G. Brockett (Ed): *Ethical issues in adult education*. New York
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990): *Individualizing instruction: Making learning personal, empowering, and successful*. San Francisco
- Hiemstra, R. (1991): *Self-directed learning for older adults*. In: American Association of Retired Persons, *Resourceful aging: Today and tomorrow* (Vol. V, Lifelong Education, Conference Proceedings), Washington, D.C.
- Hiemstra, R. (Ed.) (1991): *Creating environments for effective adult learning*. (New Directions for Adult and Continuing Education. No. 50) San Francisco
- Hiemstra, R. (1992a): *An analysis of Stephen Brookfield – Self-directed learning: From theory to practice*. In: G.J. Confessore & S.J. Confessore (Eds.): *Guideposts to self-directed learning*
- Hiemstra, R. (1992b): *Individualizing the instructional process: What we have learned from two decades of research on self-direction in learning*. In: H.B. Long & Associates: *Self-directed learning: Application and research*. Oklahoma
- Hiemstra, R. & Brockett, R.G. (1994a): *From behaviorism to humanism: Incorporating self-direction in learning concepts into the instructional design process*: in: H.B. Long & Associates: *New ideas about self-directed learning*. Oklahoma
- Hiemstra, R. & Brockett, R.G. (Eds.) (1994b): *Overcoming resistance to self-direction in learning* (New Directions for Adult and Continuing Education). San Francisco
- Hiemstra, R. (1996): *Self-directed adult learning*. In: DeCorte & Weinert (Eds.): *The international encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford
- Hiemstra, R. (1997): *Applying the individualizing instruction model with adult learners*. In: C.R. Dills & A.J. Romiszowski (Eds.): *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs
- Hiemstra, R. & Burns, J. (1997): *Self-directed learning: Present and Future*. Montreal
- Holmes, J.L. & Ramos, R. (1991): *Talking about Learning: establishing a framework for discussing and changing learning processes*. In: James, C. & Garrett, P. (Eds.): *Language Awareness in the Classroom*, p. 198-212
- Houle, C.O. (1961): *The inquiring mind: A study of the adult learner who continues to participate to learn*. Madison
- Jacobowitz, T. (1990): *AIM: A metacognitive strategy for constructing the main idea of text*. *Journal of Reading*. May, p. 620-624
- Johnstone, J.W. & Rivera, R.J. (1965): *Volunteers for learning*. Chicago

- Knowles, M.S. (1975): *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York
- Knowles, M.S. (1980): *Modern practice of adult, education: From pedagogy to andragogy*. San Francisco
- Knowles, M.S. (1983): *Andragogy: An Emerging Technology for Adult Learning*. In: M. Tight (Ed.): *Adult Learning and Education*. London
- Knowles, M.S. (1986): *Using learning contracts: Practical approaches to individualizing and structuring learning*. San Francisco
- Kops, W.J. (1993): *Self-planned learning of managers in an organizational context*. In: H.B. Long & Associates: *Emerging perspectives of self-directed learning*, p. 247-261
- Kops, W.J. (1997): *Managers as self-directed learners: Comparing findings of studies in private and public sector organizations*. In: H.B. Long & Associates: *Expanding horizons in self-directed learning*
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin
- Long, H.B. (1989): *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Oklahoma
- Lowry, C.M. (2003): *Supporting and Facilitating Self-Directed Learning*. In: ERIC Digest No. 93. Columbus
- Merriam, S.B. & Cafarella, R.S. (1991): *Learning in adulthood*. San Francisco
- Mezirow, J. (1985): *A Critical Theory of Self-Directed Learning*. In: S. Brookfield (Ed.): *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. *New Directions for Continuing Education*, No. 25. San Francisco
- Mocker, D.W. & Spear, G.E. (1982): *Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-Directed*. Information Series No. 241
- Papaconstantinou, A. (1997): *Creating the Whole Person in New Age*. Athens
- Patterson, T.F. (1991): *Tomorrow's Extension Educator-Learner, Communicator, Systemicist*. In: *Journal of Extension*, Vol. 29, No. 1
- Penland, P. (1979): *Self-initiated learning*. *Adult Education*, 29, p. 170-179
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1986): *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York
- Ponton, M.K. (1999): *The measurement of an adult's intention to exhibit personal initiative in autonomous learning*. Doctoral Dissertation submitted to The George Washington University. Washington, D.C.
- Preece, J. (1995): *Disability and adult education – the consumer view*. *Disability and Society*, 10(1), p. 87-102
- Rathbone, C.H. (1971): *Open Education: The Informal Classroom*. New York
- Reisser, L.J. (1973): *A Facilitation Process for Self-Directed Learning*. Ed. D.diss., University of Massachusetts
- Rinvolucri, M. (1984): *Grammar Games: Cognitive, Affective, and Drama Activatiobn for EFL Students*. Cambridge
- Rohfeld, R. & Hiemstra, R. (1995): *Moderating discussions in the electronic classroom*. In: Z.L. Burge & M.P. Collins (Eds.): *Computer-mediated communications and the online classroom*. Vol. III: *Distance Learning*. New York
- Sisco, B. (1997): *The individualizing instruction model for adult learners*. In: C.R. Dills & A.J. Romiszowski (Eds.): *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs
- Smith, R.M. & Associates (1990): *Learning to learn across the life span*. San Francisco
- Thanasoulas, D. (2000): *What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered?* In: *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 11
- Touchstone, D.M. (2000): *The measurement of intentional behavior as a prerequisite to autonomous learning*. Doctoral Dissertation submitted to The George Washington University, Washington, D.C.
- Tough, A. (1978): *Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions*. In: *Adult Education* 28, p. 250-263
- Tough, A. (1979): *The adult's learning project. A fresh approach to theory and practice in adult learning (2<sup>nd</sup> Edition)*. San Diego
- Tumposky, N. (1982): *The learner on his own*. In: M. Geddes & G. Sturtridge (Eds.): *Individualisation*. London, p. 4-7
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society, USA*: Harvard

- Wehmeyer, M.L. (1992): Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, p. 302-314
- Wenden, A. (1998): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Great Britain
- Whitman, T. (1990): Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, p. 347-362
- Willis, B. (Ed.) (1994): *Distance education: Strategies and tools*. Englewood Cliffs