

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 10, 2010

Zielgruppen in der Erwachsenenbildung

Objekte der Begierde?

Vermittlung von Selbstlernkompetenzen

Theoretische Aspekte und
ein praktisches Modell

Verena Buddenberg



Vermittlung von Selbstlernkompetenzen

Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell

Verena Buddenberg

Verena Buddenberg (2010): Vermittlung von Selbstlernkompetenzen. Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 10, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: LernerInnenberatung, VeLLE, Selbstlernkompetenz

Kurzzusammenfassung

Seit einiger Zeit wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs die Notwendigkeit des Erwerbs von Selbstlernkompetenzen diskutiert. In engem Zusammenhang damit steht der Begriff des selbstgesteuerten Lernens. Beide Begriffe beziehen sich weniger auf eine bestimmte Zielgruppe, sondern werden zielgruppenübergreifend als Kompetenzen dargestellt, die für die moderne Arbeits- und Lebenswelt und im Zuge lebenslanger Lernprozesse notwendig sind. Es stellt sich die Frage, was genau unter Selbstlernkompetenz zu verstehen ist und welche dementsprechenden Angebote die erwachsenenbildnerischen Institutionen machen können. Des Weiteren ist zu fragen, ob und inwiefern durch eine nunmehr „selbstgesteuerte LernerInnenschaft“ sich für eben diese Institutionen eine Rollenveränderung, möglicherweise auch ein Stellenwertverlust abzeichnet. Im Anschluss an diese theoretische Reflexion wird im vorliegenden Beitrag aus der Praxis der Erwachsenenbildung ein Modell zur LernerInnenberatung vorgestellt, in dem die Reflexion und Vermittlung von Lernkompetenzen im Mittelpunkt steht. Als Zielgruppe können hier all jene definiert werden, die ihre Selbstlernkompetenz verbessern wollen oder ihre Vorgehensweise beim Lernen als problematisch empfinden. Die dritte Frage wäre, ob LernerInnenberatung als ein Angebot von Weiterbildungsinstitutionen zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz auch aus marketingstrategischen Gründen attraktiv sein könnte.

08

Vermittlung von Selbstlernkompetenzen

Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell

Verena Buddenberg

Aufgrund der sich wandelnden Bedingungen in der Arbeits- und Berufswelt sowie in privaten Lebenssituationen, die sich mit den Stichworten „Enttraditionalisierung“ und „Dynamisierung“ umschreiben lassen, wachsen die Chancen, sich beruflich oder auch persönlich zu verändern und weiterzubilden. Die sich gegenwärtig entwickelnden Arbeits- und Lebensstrukturen bieten dem/der Einzelnen flexiblere Lebensgestaltungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, setzen dementsprechend aber auch die Bereitschaft zur Veränderung und Umstellung auf neue Situationen voraus.

Je nach Blickwinkel können diese Chancen also auch als Zwänge¹ zur Veränderung angesehen werden, mit denen zunehmende Risiken des Scheiterns verbunden sind. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die nicht in ausreichendem Maße über die notwendigen Ressourcen verfügen, um sich an neue Situationen lernend anzupassen. Neben materiellen und sozialen Ressourcen² ist hiermit schließlich auch die Fähigkeit des Lernens, oftmals des lebenslangen Lernens angesprochen.

Die Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen sind in diesem Kontext aufgefordert, ihrer Klientel Hilfestellung anzubieten: Die Notwendigkeit, auch nach der Berufsausbildung sich nicht nur weiterzubilden, sondern teilweise auch massiv umzulernen und Neues zu lernen, setzt letztlich bei allen Weiterbildungsteilnehmenden Schlüsselkompetenzen voraus, die einen möglichst souveränen und bewussten Einsatz der eigenen Lernressourcen und -fähigkeiten erlauben. Es gilt, unterschiedlichste

Zielgruppen bei verschiedenartigsten Lernanforderungen zu unterstützen. Dies impliziert eine Zunahme an Eigenverantwortung der/des Lernerin/Lerners und einen Rückgang an institutioneller Steuerung und erscheint auf den ersten Blick erst einmal begrüßenswert, entspricht dies doch einem emanzipatorischen Bildungsgedanken. Erst auf den zweiten Blick, aus dem Blickwinkel der konkreten praktischen Umsetzung wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine unkomplizierte Neuverteilung von Verantwortung handelt, sondern dass es auf Seiten des/der Lernerin/Lerners um den Erwerb einer komplexen Fähigkeit geht und auf Seiten der Institution um die Bereitstellung angemessener Hilfestellungen.

Begrifflich wird die Zunahme an Eigenverantwortung mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens gefasst. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass dieser Begriff relativ unscharf ist und einen großen Definitionsspielraum zulässt. Selbststeuerung kann

¹ Diese „Janusköpfigkeit“ der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen wird ausführlich in den entsprechenden Analysen zum gesellschaftlichen Wandel beschrieben (siehe Beck 1986; Krüger 1995).

² An dieser Stelle ist auf die soziologischen Erkenntnisse zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit hinzuweisen. Im Folgenden wird aber nicht diese Richtung, sondern werden die in der Kurzzusammenfassung gestellten generelleren Fragen zur Selbstlernkompetenz weiterverfolgt.

sich auf unterschiedlichste Aspekte im Lernprozess beziehen (vgl. Kraft 2002, S. 26ff.):

- Damit kann die Ebene der Lernorganisation gemeint sein, die sich auf die Lernzeit, das Lerntempo, die Lernmedien, die verwendet werden, bezieht.
- Sie kann sich auf die Lernziele und -inhalte beziehen
- oder auf das Lernergebnis und die Frage danach, wie das Gelernte kontrolliert wird.
- Auch kann sie sich auf die Koordinierung des Lernens mit anderen Lebensbereichen oder mit anderen Lernenden beziehen.
- Ein ganz anderer Blickwinkel ist die Frage, durch wen und in welcher Weise der Lernanlass bestimmt wird, was mit dem Lernergebnis erreicht werden soll.

Grundsätzlich ist zudem festzuhalten, dass sich jeder Lernprozess sowohl aus selbstgesteuerten als auch aus fremdgesteuerten Aspekten zusammensetzt. Selbst ein/e auf den ersten Blick völlig selbstgesteuerte/r LernerIn in einer informellen Lernsituation wird – zum Beispiel durch die Nutzung von Büchern oder anderen Lernmedien – in gewisser Weise fremdgesteuert und ein/e scheinbar stark fremdgesteuerte/r LernerIn in einer frontalen Unterrichtssituation mag doch durchaus selbst steuern, welche Lerninhalte er/sie interessehalber aufnimmt und eigenständig vertieft und bei welchen er/sie trotz unveränderter körperlicher Anwesenheit lieber „abschaltet“ und an andere Dinge denkt.

Diese Erkenntnisse scheinen eigentlich keinen sonderlich großen Neuigkeitswert zu haben: Schon immer haben also – so kann man daraus schließen – Lernende zu verschiedenen großen Anteilen selbstgesteuert gelernt. Das zieht die Frage nach sich, warum der Begriff des selbstgesteuerten Lernens heutzutage eine derart große Aufmerksamkeit erfährt, und lenkt den Blick auf die Frage, wie die Wichtigkeit und Aktualität von selbstgesteuertem Lernen begründet wird. Kraft führt hier sechs Argumentationsmuster an (vgl. ebd., S. 17ff.):

Selbststeuerung wird im gedanklichen Kontext von Selbständigkeit und Selbstbestimmung verortet, welche in den meisten pädagogischen Ansätzen als positiv und unterstützenswert angesehen werden. Demgegenüber weist Fremdsteuerung auf ein von außen vorgeschriebenes Geschehen hin, das sich möglicherweise gegen den Willen des/der Lernenden vollzieht und damit eine zu große pädagogische Einflussnahme bedeutet. Kraft weist kritisch darauf hin, dass in dieser Argumentation zwei unterschiedliche Ebenen miteinander gleichgesetzt werden: Selbständigkeit bezieht sich auf ein abstraktes Erziehungsziel, wohingegen Selbststeuerung konkrete Lernsituationen in den Blick nimmt.

Selbststeuerung wird mit selbstbestimmtem Lernen gleichgesetzt und transportiert damit, dass diese Art des Lernens eine (wieder) zunehmende Verantwortung in stark funktionalisierten Lernkontexten wie Schule oder betrieblicher Ausbildung bedeuten könnte, in denen Lerninhalte und -ziele eindeutig fremdbestimmt sind. Wie oben schon dargestellt wurde, kann sich Selbststeuerung aber auch auf andere Aspekte als die der Inhalts- und Zielbestimmung beziehen, die zum Gefühl einer größeren Lernautonomie beitragen können.

Oftmals wird die Notwendigkeit von Selbststeuerung lerntheoretisch konstruktivistisch begründet: Da Lernen kein passives Aufnehmen von Information ist, sondern ein aktiver Konstruktionsprozess, in dem neues Wissen an bereits bestehende Wissensinhalte angepasst wird, scheint Selbststeuerung gut zu dieser lerntheoretischen Auffassung zu passen. Auch hier werden aber zwei unterschiedliche Ebenen vermischt, nämlich die der nicht willentlich zu beeinflussenden kognitiven Gehirntätigkeit und die einer Handlungsebene, die bewusste Handlungsspielräume beinhaltet.

Die Vorstellung, dass gerade Erwachsene besonders prädestiniert für selbstgesteuerte Lernprozesse sind, wird daraus abgeleitet, dass sie bereits auf eine Lernbiographie mit erworbenem Lernstrategiewissen zurückblicken können und genügend Lernmotivation für eigens gesteckte Lernziele aktivieren können. Empirisch lässt sich diese Annahme allerdings nicht begründen. Es liegen eher die gegenteiligen Befunde vor: Oftmals lassen sich

vielfältige Lernschwierigkeiten feststellen, die ein Weiterlernen schwierig oder unmöglich machen. Aufgrund dessen könnte also eher die Frage gestellt werden, ob möglicherweise gerade die lange Lernbiographie (mit negativen Lernerlebnissen und -ergebnissen) ein Grund dafür ist, dass das Weiterlernen behindert wird.

Selbstgesteuertes Lernen erscheint als sinnvolle Ergänzung des lebenslangen Lernens. Allerdings ist durchaus nicht geklärt, unter welchen Umständen selbstgesteuertes Lernen den Zuwachs neuen Wissens und sich verändernder Wissensbestände in lebenslanger Perspektive fördert. Die Frage, welche Kompetenzen ein/e LernerIn hierfür benötigt bzw. wie diese erworben werden können, bleibt in dieser Argumentation häufig völlig unbeantwortet. Ebenso bleibt oft unerwähnt, dass die geforderte oder vorausgesetzte selbstgesteuerte Flexibilität, sich immer wieder auf neue Wissensbestände einzulassen, auch eine Überforderung bedeuten kann, gerade wenn Selbststeuerung gleichgesetzt wird mit fehlender institutioneller Begleitung.

Ein letzter Argumentationspunkt ist der, dass selbstgesteuertes Lernen eine für den Weiterbildungsbereich ökonomische Lernform darstellt. Gerade für betriebliche Weiterbildung erscheint dies aus der Perspektive lebenslangen Lernens ein wichtiges Argument zu sein, denn für Betriebe entstehen enorme Weiterbildungskosten. Die Annahme, dass auf diese Weise Lehrpersonal gespart werden kann, weist aber auf eine sehr verkürzte Vorstellung von Selbststeuerung hin. Gerade diese Lernform bedarf meistens vielfältiger Unterstützung und Anleitung, um die individuellen und situativen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen.

Selbstgesteuertes Lernen steht also im Spannungsfeld unterschiedlichster Begründungen, die von emanzipatorischen bis zu ökonomischen Argumentationen reichen.

Ein weiteres Spannungsfeld liegt in der Frage, ob und inwieweit „selbstgesteuert Lernende“ sich auch aus der „Obhut“ der Weiterbildungsinstitution lösen, und was dies für beide Seiten bedeutet. Dieser Frage soll im Folgenden anhand eines Artikels von Hermann Forneck (2002) nachgegangen werden. Für ihn ist die Forderung nach mehr Selbststeuerung

im Lernen Erwachsener durchaus auch kritisch zu betrachten. Seine Argumentation schließt an einige der oben angeführten Begründungen für selbstgesteuertes Lernen an und soll insbesondere in den Punkten nachgezeichnet werden, in denen es thematisch um das Spannungsfeld zwischen den Institutionen und den Lernenden geht.

In Fornecks Darstellung entspringt die Aktualität dieses Konzepts nicht einer „*innerwissenschaftlichen Diskussion*“ (Forneck 2002, S. 243), sondern ist als Reaktion auf einen strukturellen Wandel und eine veränderte Qualifikationsnachfrage im Beschäftigungssystem anzusehen. Forneck macht insbesondere zwei problematische Aspekte aus, die mit dieser Entwicklung verbunden sind: Der erste Aspekt bezieht sich auf die Profession der Erwachsenenbildung. Die Professionalisierungsbestrebungen der 1970er und 1980er Jahre zielten auf die Verwissenschaftlichung der erwachsenenpädagogischen Ausbildung ab: Dies bezog sich zum einen auf die Entwicklung professioneller Fähigkeiten wie die Konzeption und Gestaltung erwachsenenpädagogischer Lehr-Lernarrangements und zum anderen auf die methodische und didaktische Lehrfähigkeit der Lehrenden (vgl. ebd., S. 246). Selbstgesteuertes Lernen kennzeichnet sich nun insbesondere dadurch, dass es die wichtigsten Aspekte des Lernens wie Entscheidung über Lernziele, Motivierung, Lernzeiten, Verwendung von Hilfsmitteln u.Ä. in die Hände der Lernenden gibt. Damit würde die Profession gerade auf ihre Kernkompetenzen der Planung und Durchführung von Lehr-Lernprozessen verzichten, und dies würde eine problematische De-Institutionalisierung der Erwachsenenbildung bedeuten (vgl. ebd.). Der zweite problematische Aspekt bezieht sich auf die Auswirkungen, die selbstgesteuerte Lernprozesse für die Lernenden haben können: Forneck sieht in einer Selbststeuerung des Lernens, das abseits der erwachsenenbildnerischen Institutionen gedacht wird, die Gefahr des Verlusts anspruchsvoller, professionell arrangierter Lehr-Lerngeschehen. Diese charakterisieren sich dadurch, dass sie „*auf die Spezifik der Individuen in der Weise zugeschnitten sind, dass sie das Lernen dieser Individuen optimal fördern*“ (ebd., S. 247). Das selbstgesteuerte Lernen indes, welches dem/der LernerIn selbst die Entscheidungsfreiheit über die wichtigsten Parameter des Lernprozesses überlässt, bedeutet nur eine sehr beschränkte Freiheit,

die letztlich die eigenen Fähigkeiten nicht weiterentwickelt. Lernprozesse würden so durch „*die individuellen Möglichkeiten und Begrenzungen der Lernenden bestimmt*“ (ebd.). Demgegenüber steht eine bildungstheoretisch orientierte Begrifflichkeit, die mit Freiheit ein Potential, ein „Vermögen“ meint, „*das durch die sich bildende Person in dieser allererst hervorgebracht bzw. immer wieder neu aufrechterhalten und zugleich weiterentwickelt werden muss*“ (ebd., S. 250).

Selbstgesteuertes Lernen, so sein Fazit, ist nicht automatisch ein Konzept, mit dem die Potentiale und Fähigkeiten von Lernenden sinnvoll entwickelt werden. Es bedarf dafür einer Einbettung in bildungsinstitutionelle Lernzusammenhänge, denn:

- eine Zurücknahme von Fremdsteuerung führt nicht automatisch zu einer erhöhten Selbststeuerung durch die Lernenden. Gründe hierfür liegen z.B. in einer mangelnden Reflexionsfähigkeit und einer fehlenden metakognitiven Kontrolle der eigenen Lernprozesse. Selbststeuerung setzt zudem die Fähigkeit zur Selbstmotivation und affektiven Kontrolle voraus, was für viele Lernende problematisch ist.
- eine erfolgreiche Aneignung von Strategien zur Selbstlernsteuerung ist „*nicht unabhängig von den Inhalten, den Kontexten und den Personen*“ (ebd., S. 255) der Lernsituation zu sehen. Eine erfolgreiche Strategievermittlung sollte sich demnach auch innerhalb eines Kursgeschehens vollziehen.
- selbstgesteuertes Lernen beinhaltet auch eine soziale Komponente. Es ist angewiesen auf die Fähigkeit, soziale Lernressourcen zu erschließen: „*Abfrage von Expertenwissen, Suche und Etablierung von Lernpartnerschaften, soziale Strategien der Evaluation des eigenen Wissenserwerbs*“ (ebd., S. 256) sind Strategien, die sich innerhalb von Bildungsinstitutionen leichter vollziehen und strukturieren lassen.
- die Forderung nach Selbststeuerung bedeutet für die Lernenden, ein hohes Maß an Flexibilität zu entwickeln, sich immer wieder auf neue Lernsituationen und -inhalte einzulassen. Der Erwerb dieser Flexibilität sollte jedoch nicht bedeuten, „*die*

Architektur und Statik des in einem langen Leben Gelernten mit hohen Folgekosten andernorts zu missachten“ (Mader zit.n. ebd., S. 255). Hier ist Forneck hinzuzufügen: Die Lernbiographie der/ des Lernerin/Lerners und die daraus resultierende „Eigensinnigkeit“ der Aneignungswege anzuerkennen und zu unterstützen, würde somit auch zum Aufgabenspektrum von Bildungsinstitutionen gehören.

- die Fähigkeit zum Selbstlernen findet sich tendenziell eher in gesellschaftlich standardisierten Bildungsbiographien. Solche Personen können den Anspruch an Selbststeuerung leichter erfüllen als Lernende mit prekären Bildungsbiographien. Aufgabe der Bildungsinstitution wäre es also, einen Ausgleich und eine Anschlussfähigkeit zu schaffen, die es allen interessierten Weiterbildungsteilnehmenden ermöglicht, Kompetenzen und Voraussetzungen für eine zunehmende Selbststeuerung des Lernens zu erwerben.

Selbstgesteuertes Lernen ist kritisch zu sehen, würde es einen vollständigen Verzicht auf professionelle Hilfestellung und institutionelle Anbindung bedeuten. Darin ist Forneck zuzustimmen. Dennoch ist es eine Tatsache, dass erwachsene LernerInnen anders als früher innerhalb ihrer Bildungs- und Lernbiographie vor einer Vielzahl von Weiterbildungsoptionen und Entscheidungszwängen stehen. Ebenso sind sie aufgefordert, sich in ganz unterschiedlichen Weiterbildungssituationen und damit auch unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements zurechtzufinden und lernen zu können. Dies setzt voraus, die eigene Lernfähigkeit gewinnbringend und bewusst einzusetzen, und ist tatsächlich an eine inhaltsunabhängige Lernkompetenz gebunden. Was aber ist unter dieser inhaltsunabhängigen Lernkompetenz zu verstehen? Oftmals wird sie beschrieben als eine Fähigkeit, die es ermöglicht, immer wieder neues Wissen aufzunehmen und als Grundlage weiterer Lernvorgänge zu nutzen, sozusagen eine Lernfähigkeit „*zweiter Ordnung*“ (Zech 2001, S. 197) zu entwickeln.

Der Aufbau von Lernkompetenz würde sich in diesem Falle auf eine hauptsächlich kognitive Selbststeuerung beziehen, d.h. auf eine Fähigkeit, die es durch den Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien erleichtert, neues Wissen aufzunehmen. Eine so gedachte Lernkompetenz erscheint relativ

einfach herzustellen. Es ginge dann für die Erwachsenenbildung in erster Linie um die Vermittlung von Wissen über Lernstrategien.

Lernstrategiewissen als Schlüssel zum Lernerfolg?

Allerdings liegt im Wissen um Lernstrategien nicht allein der Schlüssel für erfolgreiche Lernprozesse und mehr Lernerfolg. Ergebnisse aus der Lernstrategieforschung weisen darauf hin, dass ein erfolgreicher Lernprozess von einem komplexen Bedingungsgefüge abhängig ist, bei dem die Nutzung von Lernstrategien nur indirekten Einfluss auf Lernerfolg und Leistungsbereitschaft hat (siehe Baumert 1993). Die Vermittlung strategischer und metakognitiver Kompetenzen in Form von Lernstrategien und Lerntechniken stellt eine notwendige Voraussetzung für selbstgesteuerte Lernprozesse dar. Sie ist aber nicht hinreichend. Die Bedingung dafür, dass Lernstrategien überhaupt genutzt werden, ist neben einem kognitiven Wissen um Strategien und deren Einübung auch stark von der Erwartung des eigenen Lernerfolgs, der so genannten „Selbstwirksamkeitserwartung“ abhängig. Diese wirkt sich auf die Motivation des/der Lerner/Lernerin aus, bestimmte Aufgaben erfolgreich lösen zu wollen. Ist diese Motivation vorhanden, sind die Chancen größer, dass erlerntes Wissen über Lernstrategien auch transferiert, also angewendet wird. Grund dafür, dass Lernstrategien und -techniken genutzt oder nicht genutzt werden, ist also weniger die (mangelnde) Kenntnis von Strategien, sondern die Tatsache, dass sie (nicht) als effektives Instrument bei der Bewältigung von Lernaufgaben und -problemen angesehen und eingeübt werden.

Dies wiederum zeigt zum einen die Notwendigkeit einer sinnvollen, transfer- und inhaltsorientierten Vermittlungsarbeit von Strategiewissen durch den/die KursleiterIn. Lernstrategiewissen ist dann eher als Bestandteil einer übergeordneten Lernkompetenz anzusehen, die mehr beinhaltet als lernstrategisches Wissen. Es zeigt zum anderen, dass das Vertrauen, eine Lernaufgabe erfolgreich lösen zu können, also ein Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit (Selbstwirksamkeitserwartung) von grundlegender Bedeutung für erfolgreiche Lernprozesse

ist (siehe Bandura 1997; Schwarzer/Jerusalem 2002; Buddenberg 2007). Eine übergeordnete Lernkompetenz würde also neben strategischem Wissen auch aus der Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit bestehen.

Selbstregulation des Lernens

Im Folgenden soll das Modell des Selbstregulierten Lernens von Monique Boekaerts vorgestellt werden (vgl. Straka 2006, S. 394). In diesem Modell wird kompetentes Lernen auch, aber nicht ausschließlich durch die erfolgreiche Nutzung kognitiver und metakognitiver Strategien definiert. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist hier ein „*eigenständiges Entwickeln von Gedanken, Gefühlen und Handlungen [...], die systematisch auf das Erreichen eigener Ziele ausgerichtet sind*“ (ebd., S. 394).

Zur Darstellung ihres Denkansatzes beschreibt Boekaerts ein dreischaliges Modell, in dessen Zentrum die Regulationsfähigkeit kognitiver Prozesse steht. Für diese erste Ebene der kognitiven Regulation sind zum Beispiel Kenntnisse über Strategien zur Strukturierung von Lerninhalten oder Wiederholungs- und Elaborationsstrategien notwendig. Die zweite Ebene bezieht sich auf die Regulation des Lernprozesses. Hier geht es um eine übergeordnete Steuerungsfähigkeit, in der „*metakognitive[s] Wissen wie Planen, Durchführen, Beobachten, Beurteilen und Korrigieren*“ (Straka 2006, S. 394) relevant wird. Darüber hinaus wird in der dritten Schicht die Regulation des Selbst mit einbezogen. Hier geht es um die Regulation der Lernmotivation, um die Zielsetzung von Lernprozessen und die Nutzung verschiedenster Lernressourcen. Diese dritte Ebene ist somit immer auch eingebunden in die subjektive Sinnhaftigkeit, bestimmte Lerninhalte aufzunehmen, sich konkrete Lernziele vorzunehmen, möglicherweise aber auch, sich dagegen zu entscheiden. Boekaerts Modell baut auf andere Forschungsergebnisse zur Rolle von Lernstrategien, Emotionen und Motivationen auf und fokussiert in erster Linie das Zusammenspiel der genannten drei Ebenen (vgl. ebd.).

Die hier beschriebene recht umfassende Fähigkeit zur Selbstregulation von Lernprozessen kann auch als eine übergeordnete Lernstrategie angesehen werden (siehe Schreiber 1998).

Selbstlernkompetenz kann also als eine Kompetenz aufgefasst werden, in deren Zentrum (meta-)kognitive Prozesse und ihre Regulationsfähigkeit stehen, die darüber hinaus aber weitere Teile der Person mit einbezieht und die immer auch an die subjektive Sinnzuschreibung von Lerninhalten durch die Lernenden gebunden ist.

Was bedeutet das für die Praxis?

Bei der institutionellen Vermittlungsarbeit von übergeordneten Lernkompetenzen ist es immer auch notwendig, die individuelle Gebundenheit jeglicher Lernaktivitäten mit im Blick zu haben, d.h., die persönliche Situation mit zu berücksichtigen. Professionelle Erwachsenenbildende stehen damit vor der Aufgabe, ihr grundständiges Wissen über Lernen, Lernprozesse und Lernstrategien zur Verfügung zu stellen und in der vermittelnden, beraterischen oder lehrenden Interaktion mit den beteiligten Lernenden für deren jeweilige individuelle Situation nutzbar zu machen. Diese individuelle Lernsituation kann sich zusammensetzen aus unterschiedlichsten Beweggründen dafür, warum ein bestimmter Kurs besucht wird. Sie können sowohl selbstgesetzt als auch fremdgesetzt sein. Sie können aus eigener Motivation oder auch aus beruflichen und ökonomischen Zwängen bestehen. Mit ihnen können Lernwiderstände verbunden sein. Die Vermittlung von Selbstlernkompetenz besteht dann auch aus der Reflektion dieser verschiedenen Beweggründe des Lernens, dem Offenlegen von Handlungszwängen, der Suche nach Handlungsspielräumen und eigenen Zielen.

Die Fähigkeit zur Selbstregulation des Lernens kann nur in wenigen Fällen einfach vorausgesetzt werden. Sie muss sich in einem längeren Lernprozess entwickeln, der kognitiv-strategische, emotionale, motivationale Aspekte sowie die Reflektion der eigenen Lernsituation (Lernanlässe, Lernziele, Lernzwänge, Lernwiderstände) mit einbezieht.

Forneck weist darauf hin, dass die Profession der Erwachsenen- und Weiterbildung zwar auch auf

die Funktionalitätsansprüche des Beschäftigungssystems zu reagieren habe, sich aber zugleich nicht darauf beschränken, sondern darüber hinaus gehen sollte (vgl. Forneck 2002, S. 251). Das heißt, sie sollte im bildungstheoretischen Sinne auch einen subjektorientierten, emanzipatorischen Lern- und Bildungsanspruch verfolgen. Letztlich wäre dann die Vermittlung von Selbstlernkompetenz, wie sie hier dargestellt wurde, ein Teil eines solchen emanzipatorischen Bildungsanspruchs.

LernerInnenberatung als Vermittlung von Selbstlernkompetenz

Kursleitende sind in gewisser Weise immer auch als LernerInnenberatende im Rahmen ihrer Seminare tätig, wenn sie neben der Vermittlung von Lerninhalten Lernprozesse begleiten, indem sie Lösungen für Lernprobleme suchen, Arbeits- bzw. Prüfungsergebnisse besprechen und Informationen zu Lernstrategien vermitteln. Dies geschieht quasi neben der thematischen Vermittlungsarbeit mit geringerem Zeiteinsatz. Demgegenüber ist die LernerInnenberatung als eigenständiges Angebot einer Weiterbildungsinstitution dafür da, sich ausführlich mit dem individuellen Lerngeschehen und möglichen Lernproblemen der Lernenden zu beschäftigen.

Eine eigenständige Form der Beratung außerhalb des Kursgeschehens stellt das hier vorgestellte Verfahren zur Lerndiagnose und Lernerberatung Erwachsener (VeLLE) dar. Es wurde innerhalb eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts in Kooperation mit Weiterbildungsinstitutionen entwickelt und praktisch erprobt³. Ziel der LernerInnenberatung nach VeLLE ist es, Weiterbildungsteilnehmenden innerhalb eines Beratungsgesprächs oder mehrerer Beratungsgespräche ihr individuelles Vorgehen beim Lernen bewusst zu machen, d.h., Lernressourcen sichtbar zu machen, möglichen Lernschwierigkeiten auf den Grund zu gehen, bei Bedarf neue Lernstrategien anzubieten und einzuüben und Motive für bestimmte Lernaktivitäten zu reflektieren. Als Gesprächseinstieg dient ein Fragebogen, in dem

³ Das Forschungsprojekt „Variation von Lernumgebungen“ (VaLe, Laufzeit 2003-2007) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn (KBE) getragen. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung erfolgte durch ein Team unter der Leitung von Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München. Hierzu ist eine Forschungsdokumentation (siehe Kaiser/Kaiser/Hohmann 2007) und eine Praxisdokumentation (siehe Kaiser et al. 2007) publiziert worden.

zentrale Dimensionen des individuellen Lernprozesses erfasst werden. Diese sind zum Beispiel: Haltungen bezogen auf das eigene Lernen (Skepsis, Zuversicht und das Anstreben von Zielen), Motive für die Teilnahme an einer konkreten Veranstaltung, Bevorzugung von Lernen in Gruppen oder alleine, Vorstellungen über die Ursachen von Lernerfolg oder Lernmisserfolg (Attribuierungsmuster) sowie Art der Informationsaufnahme und des Denkgreifens (siehe Kaiser/Kaiser/Hohmann 2007; Kaiser et al. 2007).

Nachdem der/die Lernende den Fragebogen ausgefüllt hat, kann dieser vor dem Beratungsgespräch von der Beraterin anhand einer Excel-Maske ausgewertet werden. Sie kann mithilfe dieser Auswertung in Form eines Lernprofils das Beratungsgespräch vorbereiten und erste Hypothesen zum Lernverhalten des/der zu Beratenden entwickeln. Sie kann im Gespräch auf mögliche Lernstärken und Lernschwächen aufmerksam machen und mit dem/der Lernenden erfassen, welche Auswirkungen diese auf das Lernverhalten haben. Sie kann auf mögliche Widersprüche im Lernverhalten hinweisen und es können Wege erarbeitet werden, um diejenigen Aspekte, die auch vom/von der Lernenden als problematisch erkannt werden, zu verändern und neue Vorgehensweisen und Lernstrategien zu erarbeiten. Darüber hinaus werden im Beratungsgespräch meistens auch die individuelle Lernsituation und die Verwobenheit des Lernens mit anderen Lebensbereichen thematisiert.

In der Beratungspraxis hat sich gezeigt, dass die im Fragebogen erhobenen Dimensionen des Lernens eine sehr hilfreiche Gesprächsstrukturierung darstellen. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, recht schnell auf die für den/die jeweilige/n LernerIn relevante Punkte zu sprechen zu kommen und daran anknüpfende Lösungsstrategien zu entwickeln.

Orientierung am Anliegen der zu Beratenden

Im Beratungsgespräch agiert nun die Kursleiterin als Expertin für Lernprozesse allgemein, der/die Teilnehmende jedoch agiert als Experte/Expertin für sein/ihr persönliches Lernverhalten, über das nur er/sie Auskunft geben kann (vgl. Hohenstein 2007,

S. 147). Die Sichtweise des/der Lernenden spielt also eine entscheidende Rolle im Beratungsgespräch und bei der Suche nach Lösungen bei Lernproblemen.

Das Angebot der LernerInnenberatung wird aus unterschiedlichen Gründen wahrgenommen: Es kann ein konkretes Lernproblem sein, das im Gespräch thematisiert und wofür eine Lösung gefunden werden soll. Ziel des Beratungsgesprächs könnte dann z.B. die Vermittlung einer konkreten Lernstrategie sein. Es kann aber auch sein, dass die Gründe bzw. die Erwartungen an eine LernerInnenberatung eher diffus und unklar sind. Oftmals wird deutlich, dass das individuelle Lerngeschehen von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist: Lernanforderungen und -zwänge, Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten oder deren Fehlen können in den Beratungsgesprächen ebenso zur Sprache kommen wie (fehlende) Lernmotivationen und Lernwiderstände. Alle diese Faktoren stehen oftmals in einem widersprüchlichen oder konkurrierenden Verhältnis zueinander und das Beratungsgespräch dreht sich dann um die Reflexion eben dieses widersprüchlichen Verhältnisses. Eine sich entwickelnde Selbstlernkompetenz beinhaltet dann auch, diese konkurrierenden Aspekte miteinander in Beziehung zu setzen, zwischen ihnen zu vermitteln und reflektierte Handlungsstrategien zu entwickeln.

Zielgruppenorientierung durch den jeweiligen Lern- und Weiterbildungskontext

Die Beratungsinstrumente, der Fragebogen und das daraus abgeleitete Lernprofil, die der LernerInnenberatung nach VeLLE zugrunde liegen, sind zielgruppenübergreifend konzipiert. Das heißt, es werden damit grundsätzliche, für das Lernen bedeutsame Eigenschaften fokussiert und deshalb sind Fragebogen und Lernprofil erst einmal flexibel in verschiedenen Kontexten einsetzbar. Sie werden letztendlich spezifiziert durch den jeweiligen Lern- und Weiterbildungskontext, in dem die LernerInnenberatung angeboten wird: Der/Die LernberaterIn bringt hier neben der Nutzung der Instrumente sein/ihr Wissen über diesen jeweiligen spezifischen Lern- und Weiterbildungskontext ein und die/der zu Beratende wird aufgrund ihrer/seiner spezifischen Situation

und aufgrund spezifischer Bedürfnisse eben diesen Lern- und Weiterbildungskontext aufsuchen.

Das Beratungsgespräch – als zweiter wichtiger Teil des Konzepts LernerInnenberatung – orientiert sich an den kontextübergreifenden Grundsätzen der personenorientierten Beratung:

- BeraterInnen können Lernende bei der Problembewältigung unterstützen, d.h., „*Orientierung ermöglichen, bei der Reifung von Entscheidungen helfen, Entwicklungen fördern, Risiken bewusst machen [...] und Ressourcen aktivieren*“ (Krause 2003, S. 24).
- Dabei soll die Fähigkeit zur Selbstregulierung und Selbstlenkung unterstützt bzw. „*entwickelt und neu belebt werden*“ (ebd.).
- Beratung ist ein kontinuierlicher Kommunikationsprozess zwischen BeraterIn und Ratsuchender/ Ratsuchendem.
- Beratung kann immer nur Hilfe zur Selbsthilfe sein und hat das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen. „*Selbsthilfe anregen, ermöglichen und einleiten (evtl. ein Stück begleiten) – das ist nur möglich, wenn die Ressourcen des/der Ratsuchenden erkannt und aktiviert werden*“ (ebd.).

Aus diesem Verständnis von Beratung ergibt sich eine Beratungshaltung, die nicht prinzipiell von einer „Überlegenheitsposition“ des/der Beraters/ Beraterin ausgeht. „*Lernberatung erfordert eine Strukturierung des Prozesses durch den Berater, dieser ist jedoch in seiner Intervention an das Mandat gebunden, das der Klient ihm erteilt*“ (Pätzold 2004, S. 146).

Die Grundausrichtung des Beratungsgesprächs ist die Reflexion des eigenen Lernprozesses, die Analyse möglicher Lernprobleme und die Suche nach verfügbaren Ressourcen bzw. der Bereitstellung von Ressourcen. Dabei können die Ergebnisse des Fragebogens wichtige Hinweise geben, die im Gespräch weiterverfolgt werden. Aufgrund der Offenheit des Fragebogens für verschiedene Zielgruppen ist es Aufgabe des/der Beraters/Beraterin, im Gespräch

herauszufinden, auf welchem Reflexionsniveau die/der zu Beratende sich befindet und wo eine Beratung ansetzen kann, um zufriedenstellende Lösungen zu entwickeln.

Innerhalb des Forschungsprojekts und in den seit 2008 stattfindenden Schulungen zur LernerInnenberatung für Kursleitende⁴ wurden Beratungserfahrungen in unterschiedlichen Lern- und Weiterbildungskontexten gemacht. In erster Linie profitieren natürlich Menschen mit größeren Lernschwierigkeiten von einer LernerInnenberatung. VeLLe wurde eingesetzt z.B. in Lehrgängen zur beruflichen Qualifizierung von Arbeitslosen, in Lern- und Förderangeboten für Jugendliche (zur Dokumentation der Beratungserfahrungen siehe Kaiser et al. 2007). Darüber hinaus aber sind auch positive Erfahrungen z.B. bei Schulungen im universitären Bereich gemacht worden.

LernerInnenberatung als Angebot von Weiterbildungsinstitutionen

Die Diskussion um die Notwendigkeit von Selbststeuerung bzw. Selbstregulierung von Lernprozessen und Selbstlernkompetenzen wird sicher weiterhin aktuell bleiben. Geht man nun von den zu Anfang dieses Artikels entwickelten Thesen aus, dass (Selbst-)Lernprozesse Erwachsener sich auch in Zukunft nicht vollständig unabhängig von den Erwachsenenbildungsinstitutionen vollziehen werden können und dass die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als längerfristiger, komplexer Prozess angesehen werden sollte, der von einer anspruchsvollen Begleitung durch die Institutionen profitieren kann, könnte das Angebot von LernerInnenberatung sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Institutionen der Erwachsenenbildung attraktiv sein.

Für Weiterbildungsteilnehmende wäre hiermit eine Anlaufstelle geschaffen, in der die geforderte und gewünschte Entwicklung von Selbstlernkompetenz professionell unterstützt werden kann. Für die Institutionen könnte ein solches Angebot daneben auch aus marketingstrategischen Gründen im Wettbewerb um Weiterbildungsteilnehmende ein interessantes Zusatzangebot sein.

⁴ Die VeLLe-Schulungen werden von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn (KBE) innerhalb eines 3-tägigen Kurses angeboten. Nähere Informationen dazu unter: <http://www.lernerberatung.de>.

Literatur

Verwendete Literatur

- Baumert, Jürgen (1993):** Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 21, S. 327-354.
- Forneck, Hermann J. (2002):** „Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., S. 242-261.
- Hohenstein, Kerstin (2007):** Verständnis von Lernerberatung. In: Kaiser, Arnim et al. (Hrsg.): Kursplanung, Lerndiagnose, Lernerberatung. Handreichung für die Bildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 147-157.
- Kraft, Susanne (2002):** Wenn viele vom Gleichen sprechen... . Annäherung an die Thematik „Selbstgesteuertes Lernen“. In: Dies. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 16-30.
- Krause, Christina (2003):** Pädagogische Beratung. Paderborn: Schöningh.
- Pätzold, Henning (2004):** Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Straka, Gerald A. (2006):** Lernstrategien in Modellen selbstgesteuerten Lernens. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F.: Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 390-403.
- Zech, Rainer (2001):** Lernen lernen. In: Arnold, Rolf/Nolda, Siegrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-200.

Weiterführende Literatur

- Bandura, Albert (1997):** Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buddenberg, Verena (2007):** Lern-Transferprozesse und Lernstandortbestimmungen aus Sicht der Teilnehmenden. In: Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (Hrsg.): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld: Bertelsmann, S. 178-211.
- Kaiser, Arnim et al. (Hrsg.) (2007):** Kursplanung, Lerndiagnose, Lernerberatung. Handreichung für die Bildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (Hrsg.) (2007):** Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger, Heinz-Hermann (1995):** Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 319-326.
- Schreiber, Beate (1998):** Selbstreguliertes Lernen. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002):** Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Basel: Beltz, S. 28-53.

Weiterführende Links

VeLLE: <http://www.lernerberatung.de>



Foto: K.K.

Verena Buddenberg, M.A.

verena.buddenberg@freenet.de
<http://www.unibw.de/paed/allgew>

Verena Buddenberg war bis März 2010 Lecturer an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München und von 2003 bis 2007 Koordinatorin der wissenschaftlichen Begleitforschung im Forschungsprojekt „Variation von Lernumgebungen“, in dessen Rahmen das Verfahren zur Lerndiagnose und Lernerberatung Erwachsener (VeLLE) entstanden ist. Sie hat das Verfahren erstmals in der Erwachsenenbildung praktisch umgesetzt und didaktisch weiterentwickelt. Zurzeit arbeitet sie freiberuflich in der Erwachsenenbildung und promoviert zum Thema ästhetische Lern- und Bildungsprozesse. Neben Schulungen zur LernerInnenberatung für Kursleitende bietet sie auch Schulungen zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken sowie Schulungen zu einem kunstpädagogischen Themenfeld an.

Imparting Self-Learning Competences

Theoretical aspects and a practical model

Abstract

For some time, the necessity of acquiring self-learning competences has been discussed in the discourse on adult education. The concept of self-directed learning is closely connected with this. Both concepts refer less to a certain target group than they are depicted as competences across different target groups which are necessary for the modern world of work and life as well as part of lifelong learning processes. The question arises as to what self-learning competence means exactly and what relevant offers adult education institutions can provide. Furthermore, the question also becomes whether and to what extent a change in roles as well as a potential loss of status can be seen in precisely these institutions with regard to a now “self-directed learner community”. Following this theoretical reflection, the present article introduces a model of learner guidance, drawn from adult education practice, which focuses on reflecting on and imparting learning competences. The target group for this model can include all those who would like to enhance their self-learning competence or have problems with their own method of learning. The third question is whether learner mentoring offered by continuing education institutions for developing self-learning competence could also be attractive for reasons of strategic marketing.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783839185827

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeber der Ausgabe 10, 2010

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

HerausgeberInnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>