

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Teilnehmer*innenorientierung
durch metakognitiv fundiertes
Lehren und Lernen

Individualisierung und Autonomie
durch metakognitive Methoden

Arnim Kaiser

In der Ausgabe 50, 2023:
Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung.
Adressat*innen – Zielgruppen – Lernende



Teilnehmer*innenorientierung durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen

Individualisierung und Autonomie durch metakognitive Methoden

Arnim Kaiser

Zitation Kaiser, Arnim (2023): Teilnehmer*innenorientierung durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen. Individualisierung und Autonomie durch metakognitive Methoden. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Metakognition, Lautes-Denken-Protokoll, TAP, Thinking Aloud Protocol, Individualisierung, Autonomie, Teilnehmer*innenorientierung, Kompetenzniveau, problemhaltige Aufgabe



Abstract

Metakognition ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken. Sie wird dann nötig, wenn Lernende schwierige und fordernde Aufgaben zu bearbeiten haben. Das „Laute-Denken-Protokoll“, auch TAP (Thinking Aloud Protocol), ist eine konkrete Methode der Metakognition. Ein solches Protokoll entsteht, wenn man eine*n Lernende*n bittet, alles laut zu äußern, was ihm*ihr bei der Beschäftigung mit einer konkreten Aufgabe durch den Kopf geht. Aus diesem Protokoll können Erkenntnisse zu Metakognition, kognitive Strategien und Kompetenzniveaus induktiv abgeleitet werden. Was hat das nun mit Teilnehmer*innenorientierung zu tun? Individualisierung und Autonomie der Lernenden sind zwei wesentliche Bestandteile von Teilnehmer*innenorientierung. Individualisierung bedeutet, den Lernenden ein ihrem individuellen Leistungsvermögen entsprechendes Lernangebot (eine problemhaltige Aufgabe) zu machen. Metakognitive Techniken sind Werkzeuge bei der Bearbeitung dieser Aufgaben und führen zu Lernerfolgen, wodurch wiederum Selbstwirksamkeit entsteht bzw. gesteigert wird. Autonomie zeigt sich bei diesen Techniken dadurch, dass die Lernenden selbstverantwortlich und eigenständig diejenigen Informationen heranziehen, die sie zur Bearbeitung der Aufgabe brauchen. (Red.)

05

Thema

Teilnehmer*innenorientierung durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen

Individualisierung und Autonomie durch metakognitive Methoden

Arnim Kaiser

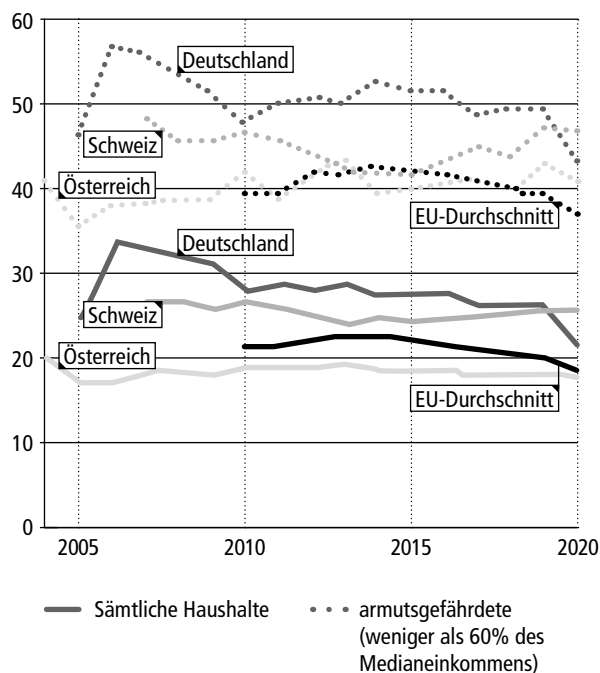
Teilnehmer*innenorientierung trägt letztlich dazu bei, das Selbstwertgefühl (self-esteem) des*der Einzelnen zu stärken.

Lautes-Denken-Protokoll als Ausgangspunkt

Im Sammelband „Atlas zur Globalisierung“ von Le Monde diplomatique ist im Artikel „Bauboom am Golf“ (siehe Belkaïd 2022) eine Grafik wiedergegeben (siehe Abb. 1). Sie hat mich angesprochen, weil sie im ersten schnellen Draufschaun einfach zu sein schien, beim zweiten Blick aber sowohl die zahlreichen Linien als auch die Doppelnennungen bei den Ländern irritierend wirkten. Ich blieb daher an ihr hängen und wollte genau wissen, wie sie aufgebaut ist und was sie aussagen soll.

Die Beschäftigung mit ihr ist im folgenden Lauten-Denken-Protokoll, auch TAP (Thinking Aloud Protocol), festgehalten. Ein solches Protokoll entsteht, indem man eine*n Teilnehmende*n bittet, alles laut zu äußern, was bei der Beschäftigung mit der Aufgabe durch den Kopf geht. Die Arbeit am besagten Diagramm und alle geäußerten Gedanken dazu, was man gerade tut, laufen also simultan ab. Die Äußerungen werden über Tonträger aufgenommen und später transkribiert. Damit erhält man ein TAP (siehe Greene/Robertson/Croker Costa 2011).

Abb. 1: Wohnkosten pro Haushalt 2004-2020, in Prozent des Haushaltseinkommens



Quelle: Eurostat, ec.europa.eu/eurostat/en/web/main/data/database (ilc_mdmed01), Adolf Buitenhuis | Le Monde diplomatique (Berlin/Belkaïd 2022, S. 23)

Man kann es übrigens auch von sich selbst auf die geschilderte Art und Weise anlegen. Das ist in Ansätzen beim folgenden lauten Denken geschehen:

„Wohnkosten pro Haushalt. Auf Anhieb ist mir nicht klar, was damit gemeint ist. Überhaupt kommt mir die Grafik auf den ersten Blick etwas verwirrend vor. Die Linien oben und unten sehen ähnlich aus, z.B. bei Deutschland. Dann kommen die Ländernamen auch doppelt vor. Und am Rand links stehen nur Zahlen, von 0 bis 60, keine Angaben, was sie bedeuten. Wie bekomme ich da Ordnung hinein? Na ja, erst mal abklären, was in der Grafik selbst steht, außer den Ländernamen natürlich...Hhm... Ach ja, oben sind die Linien erklärt. Es gibt zwei Haushaltsarten... klar, dann muss auch jedes Mal das Land dazu genannt werden. Daher die Doppelnennungen. Okay. Und unten die Zahlen an der x-Achse sind wohl Jahreszahlen. Soweit ist alles klar. Aber die Zahlen links, an der y-Achse? Wenn da nichts steht, wo dann?“

Ja, genau! Würde man selbst immer tun, was man anderen empfiehlt: ‚Habe ich alle Informationen erfasst?‘. Nur auf den fett gedruckten Teil des Titels zu schauen, reicht nicht. Genau darunter steht nämlich, was es mit den Wohnkosten auf sich hat. ‚Kosten pro Haushalt‘, also was pro Haushalt für die Wohnung ausgegeben werden muss. Aber nicht in absoluten Zahlen, etwa Mietpreisen, sondern ‚in Prozent des Haushaltseinkommens‘. Das ist mir jetzt nicht zum ersten Mal passiert. Ich muss in Zukunft einfach systematischer vorgehen, entweder streng von oben nach unten, oder wie beim Lesen ebenso streng von links nach rechts. Auf jeden Fall kann ich nicht einfach in der Grafik wild hin und her hüpfen und die Hälfte übersehen.

Mal schauen, ob ich eine ‚Probelesung‘ hinbekomme. Dafür nehme ich eine auffällige Stelle, z.B. Deutschland, ungefähr im Jahr 2006, wo die Kurve spitz nach oben ausschlägt. Armutsgefährdete Haushalte liegen da bei etwa 57, das heißt 57% des Haushaltseinkommens müssen für Wohnung ausgegeben werden. Und bei sämtlichen Haushalten sind es nur ca. 32%. Soweit okay.“

Im Folgenden möchte ich nun induktiv von diesem TAP ausgehen. Es wird gefragt, was an den ausgezeichneten Denkprozessen metakognitiv ist, um so einen ersten tragfähigen Begriff von Metakognition zu gewinnen.

Analyse TAP – Begriff Metakognition

Dazu vielleicht zunächst eine generelle Aussage, jetzt nicht induktiv aus dem TAP, sondern aus der Semantik abgeleitet. Im Terminus „Metakognition“ sind ein griechisches Präfix und ein lateinisches Lexem aneinandergelagert: „Meta“ (gr.) bedeutet „über“, und „Kognition“, abgeleitet von *cognitio* (lat.), heißt „Denken“, „Denkprozess“. Metakognition ist demnach Denken über Denken (siehe Veenman/van Hout-Wolters/Afflerbach 2006; Kaiser/Kaiser 2006; Vrugt/Oort 2008; Kaiser et al. 2018; Kaiser/Kaiser 2018).

Die Frage ans TAP lautet also: Wo zeigen sich Vorgänge, die Denken über Denken sind?

Zu Beginn des TAP versucht der Lernende, die Schwierigkeit zu erfassen, vor der er steht. Er kann auf Anhieb keine Struktur in der Grafik erkennen, folglich findet er keinen direkten Zugang zu ihr. Sie ist „verwirrend“, das heißt, sie ist schwierig und macht es ihm fürs Erste unmöglich, erklärungsfähige kognitive Verbindungen herzustellen. Aber er belässt es nicht bei dieser allgemeinen Wahrnehmung, sondern präzisiert die Schwierigkeit, etwa in der Frage, warum Ländernamen doppelt aufgeführt sind, warum Zahlen ohne qualifizierende Kennzeichnungen vorkommen. Dieser Abklärungsprozess läuft ab im Rahmen einer ersten, sehr impliziten (metakognitiven) *Planungsüberlegung* mit dem von ihm selbst gesetzten Ziel, Ordnung herstellen zu wollen.

Für das weiter einzuschlagende Vorgehen nimmt sich der Lernende vor, d.h. er plant, gezielt zu sehen, welche Informationen mit der Grafik geliefert werden.

Er setzt diese Absicht in konkrete *Steuerungsschritte* um, indem er die Grafik daraufhin sozusagen abscaant und die identifizierten Informationen festhält: Jahreszahlen, Haushaltsarten. Offensichtlich wurde auch die Legende genauer angeschaut und gesehen, dass es zwei Arten von Haushalten gibt. Damit ist auch eine Erklärung für die doppelte Nennung von Ländernamen gefunden.

Die eingangs komplexe Schwierigkeit („verwirrend“) ist also jetzt zum Teil gelöst. Es bleibt aber nach wie vor das Problem der Zahlen an der y-Achse.

Hier findet nun ein Steuerungsschritt statt, der das Langzeitgedächtnis ausdrücklich in die Aufgabebearbeitung einschließt. Dort sind nämlich vor allem im semantischen Gedächtnis allgemeine Kenntnisse und Einsichten gespeichert. Darunter auch solche zu Aufgabenwissen, also zu Charakteristika bestimmter Aufgabentypen wie Texte, Tabellen, Grafiken, Landkarten, Bilder usw. Im Kontext von Metakognition spricht man hier von *deklarativem Aufgabenwissen*. Der Lernende durchforstet also sein metakognitiv deklaratives Wissen, d.h. den Stock an relevantem Wissen zum Aufgabentyp Grafik. Vielleicht gibt es dort kategoriale Elemente, die weiterführen. Und in der Tat sind dort Schlüsselhinweise zum Beispiel auf Überschriften und Untertitel gelagert.

Rückblickend bewertet der Lerner den etwas holprigen Ablauf bis zu dieser Stelle in einer schnell und kurz verbalisierten Selbstreflexion: Er rekurriert dabei auf *metakognitives Personwissen*, also auf Wissen über sich und Stärken sowie Schwächen seines Problemlösungsverhaltens. In diesem Fall kritisiert er, bei der Verarbeitung von Informationen häufig nicht exakt, stattdessen bisweilen unsystematisch vorzugehen. Und er ermahnt sich, gezielt auf diesen Schwachpunkt zu achten. Er tut dies aber nicht als unverbindliche allgemeine Aufforderung, sondern in Form fast einer präzisen *Strategieanweisung*, nämlich in Zukunft Grafiken geordnet zu durchlaufen, etwa von oben nach unten oder von links nach rechts.

Und schließlich wird eine ganz wichtige Aktivität in die Problemlösung einbezogen – ein *Kontrollschritt* (siehe Griffin/Wiley/Salas 2013). Der Lernende prüft explizit („Probelesung“), ob er seine bisherigen Überlegungen anwenden kann, und ob sie tatsächlich zu einem annehmbaren Ergebnis führen. Dafür wählt er eine bestimmte Strategie aus, sich nämlich auf eine besonders markante Stelle in der Grafik zu konzentrieren. Erst als dieser Kontrollschritt zufriedenstellend ausfällt, ist der Erarbeitungsprozess der Grafik für den Lerner abgeschlossen, und er gibt grünes Licht („Soweit okay“).

Kennzeichen von Metakognition

Die aufgeführten Elemente lassen sich jetzt zu einem ersten, arbeitsfähigen Begriff verdichten. Metakognition ist Denken über Denken, getragen

- von den explizit durchgeführten metakognitiven Strategien des Planens, Steuerns und Kontrollierens (von uns auch PSK genannt),
- vom wiederum ausdrücklichen Rückgriff auf metakognitiv-deklaratives Wissen und die dort gelagerten aufgabentypischen kategorialen Wissensbestandteile,
- von der aktiven Berücksichtigung intrapersonalen Wissens,
- von der Durchführung expliziter Kontrollprozesse und
- von der Auswahl geeigneter kognitiver Strategien.

Man kann sich den Lern- und Arbeitsprozess auch als Soziodrama veranschaulichen, bei dem die Hauptdarsteller*innen KOG und MEKO sind. Beide spielen verschiedene und nur ihnen zukommende Rollen: Metakognition (MEKO) macht Kognition (KOG) auf denkbare Zugriffe zur Überwindung von Schwierigkeiten aufmerksam, entscheidet aber nicht darüber, welche der möglichen Wege eingeschlagen werden. Zudem ist MEKO nicht mit der inhaltlichen Arbeit am Problem beschäftigt. Dies, wie auch die Entscheidung über Zugriffe und Strategien, fällt in den Kompetenzbereich von Kognition (KOG). KOG entschließt sich, tatsächlich im deklarativen Aufgabenwissen nach tragfähigen Hinweisen zu suchen, und sie ist es, die die Grafik nach inhaltlichen Details durchkämmt, beispielsweise nach Bezeichnungen in der Legende, sie nimmt die Zuordnung der Linien zu Ländernamen vor, sie interpretiert die Aussage der Überschrift.

Problemhaltige Aufgaben als Voraussetzung für Metakognition

Bis zu dieser Stelle ist eine für metakognitives Lehren und Lernen wichtige Voraussetzung unerwähnt geblieben und einfach mitgetragen worden. Es ist nämlich unterstellt worden, Teilnehmende würden sich bei ihren Denkprozessen immer metakognitiv orientieren. In dieser Verallgemeinerung ist die Aussage allerdings nicht richtig. Menschen schalten dann keine metakognitiven Prozesse explizit ein, wenn sie beispielsweise kurz überfliegen, ob ihnen bei einem Einkauf das Rückgeld richtig herausgegeben wurde, oder wenn sie gerade den von rechts kommenden Autofahrer vorlassen, oder wenn sie kurz noch die Spaghetti abschmecken und

feststellen, es müsse noch etwas Salz ins Wasser gegeben werden. Diese Aufgaben lösen Handelnde nämlich in aller Regel routiniert, mit gut eingefahrenen Alltagsstrategien, ohne allzu großes Nachdenken, sozusagen „mit links“. Dies aus dem einfachen Grund, weil die Bewältigung solcher Aufgaben für sie normalerweise keine Schwierigkeit darstellt. Bei diesen Aufgaben Metakognition zuzuschalten, wäre eine unnötige Verausgabung kognitiver Energie. Im Umkehrschluss heißt das: Metakognition wird nur bei Aufgaben aktiviert, die für die betreffende Person hinreichend problemhaltig sind – also bei Aufgaben, die Lernende vor ein kognitives Hindernis stellen, das sich nicht durch den Einsatz üblicher Handlungsroutrinen überwinden lässt.

Für das Erlernen und Umsetzen metakognitiver Kompetenz ist es somit für Teilnehmende an z.B. Erwachsenenbildungsangeboten unerlässlich, problemhaltige Aufgaben zu bearbeiten. Kursleitende müssen die für eine Lerneinheit vorgesehenen Aufgaben folglich hinreichend schwierig konstruieren, dürfen die Teilnehmenden also nicht unterfordern.

Das Erwartung-mal-Wert-Modell der Lernmotivation

Diese Anforderung lässt sich auf der Grundlage der Erwartung-mal-Wert-Theorie der Motivation erweitern (siehe Heckhausen 1989; Seel 2000; Rheinberg/Vollmeyer 2012). Diese Theorie setzt eine Kompetenzerwartung und eine Zielbewertung voraus. Kompetenzerwartung heißt, dass Lernende davon ausgehen, über zielführende Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung komplexer, problemhaltiger Anforderungen zu verfügen. Zielbewertung meint, dass Lernende das Ziel für hinreichend wertvoll ansehen, um diese Anstrengungen zu unternehmen.

Jede der im Erwartung-mal-Wert-Modell angesprochenen Größen kann für sich motivationale Kraft freisetzen oder aber auch einschränken:

- Wird der Wert des mit einer Bildungsmaßnahme angestrebten Ziels nicht hoch veranschlagt, etwa weil es keine Relevanz für die einzelnen Lernenden hat, unterbleiben vermutlich Einsatzbereitschaft und Lerneranstrengung¹.
- Wird dem Ziel zwar Wert zugesprochen, setzt sich aber bei dem*der Lernenden die Wahrnehmung fest, er*sie verfüge nicht über hinreichend entwickelte (kognitive) Voraussetzungen, bleibt die Motivation zum Lernen ebenfalls aus. Hier liegt eine der großen Leistungen metakognitiv fundierten Lernens. Teilnehmende erkennen zunehmend, wie sich ihre Selbstwirksamkeit aufbaut und über die Beherrschung geeigneter metakognitiver Lern-/Denkinstrumente festigt. Um auch Teilnehmende mit gering ausgeprägten kognitiven Zugriffen das Signal zu geben, über zwar einfache, aber ausbaubare Fähigkeiten zu verfügen, streuen die Fragen zu den problemhaltigen Aufgaben über alle Kompetenzniveaus, erfassen damit ausdrücklich auch einfache Fähigkeiten wie zum Beispiel Wiedererkennen.²
- Scheint die Aufgabe zu einfach und entsteht damit die Wahrnehmung, einer solch simplen Anforderung zu genügen, sei keine Leistung, mindert auch das die Lernbereitschaft. Dieser Gefahr lässt sich über die jeder problemhaltigen Aufgabe mitgegebenen Arbeitsmaterialien begegnen. Sie gewährleisten, dass speziell auf den höheren kognitiven Niveaus die Fragen tatsächlich herausfordernd, also hinreichend problemhaltig sind.³

Schwierigkeitsgrade der Aufgabenstellungen

Der Blick zurück auf die eingangs zu Illustrationszwecken benutzte Grafik und das dazugehörige TAP lässt erkennen, dass bei der Bearbeitung der Beispielgrafik unterschiedlich schwierige kognitive Prozesse abliefen. Mal wurde lediglich erwähnt, es würden Ländernamen doppelt aufgeführt, dann

1 Daher haben wir, der Verfasser dieses Beitrages und Kerstin Hohenstein (bis 2019 zudem Ruth Kaiser und Astrid Lambert und seit 2019 Werner Sznecana), in den Forschungsprojekten zu Metakognition problemhaltige Aufgaben mit möglichst unmittelbarem Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden entwickelt, etwa zu Wohnen, Taschengeld, Minijob, Reisen, Gesundheit. Drei solcher Aufgaben finden sich auf der Homepage zu Metakognition unter: <https://www.metakognition-und-lernen.de/index.php/neue-didaktik/problemhaltige-aufgabe>

2 Genaueres hierzu ist den auf der URL wiedergegebenen problemhaltigen Aufgaben zu entnehmen.

3 Beispiele zu Art und Verwendung solcher Materialien finden sich ebenfalls bei den entsprechenden Aufgaben unter der angegebenen URL.

wurde gesehen, dass mit zwei unterschiedlichen Haushaltstypen gearbeitet wurde, oder es wurde allgemeines Wissen über die Funktion von Überschriften abgerufen und angewendet, und schließlich wurde ein mit einer bestimmten Strategie verbundenes Leseverfahren bei Grafiken eingesetzt.

Kognitiv gesehen ging es im ersten Fall um die einfache Erkennung identischer Grapheme, im zweiten um die Durchführung einer – wenn auch noch einfachen – Subsumtion, bei der ein Begriff als Oberbegriff (Hyperonym) und zwei weitere als seine Unterbegriffe (Hyponyme) erkannt wurden. Im dritten Fall ist eine etwas anspruchsvollere Wenn-dann-Beziehung aktiviert worden: Wenn Überschriften eine gegenstandsbenennende, eine generalisierende und bei Grafiken häufig auch präzisierende Funktion haben, dann müsste die Überschrift der vorliegenden Grafik genau daraufhin gezielt in Augenschein genommen werden. Die letzte und vierte Leistung stellt ein komplexes Leseverfahren von Grafiken dar, bei dem ein Extremwert auf einer Linie in seinen über die beiden Achsen festgelegten Koordinaten bestimmt wurde.

Nun ist es für die Vorbereitung und Durchführung von Lerneinheiten unter dem Zeichen der Teilnehmer*innenorientierung wichtig, sich als Kursleitende*r darüber im Klaren zu sein, was eine einfache, was eine mittelschwere und erst recht was eine komplexe oder sehr schwere Anforderung und Lernleistung ist (siehe Kaiser/Kaiser/Hohmann 2012).

Eine solche Beschreibung kognitiver Leistungen haben wir in unseren Projekten anhand der Analyse zahlreicher Lerneinheiten, Lernmaterialien und vor allen Dingen zahlreicher Performanztests mit Teilnehmenden vorgenommen (vgl. ebd., S. 79-83). Anschließend haben wir die so gewonnenen Ergebnisse gruppiert und in eine Rangfolge gebracht, beginnend mit einfachen und endend mit komplexen kognitiven Leistungen. Daraus ergab sich folgend beschriebene Aufstufung kognitiver Lern-/Leistungsniveaus.

Kognitive Strategien und Kompetenzniveaus

Niveau 1: Wiedererkennen

Eine Information, die beim Lesen (zum Beispiel eines Aufgabentextes) bereits im Arbeitsgedächtnis gespeichert wurde, muss wiedererkannt werden.

Bei der Aufgabe „Eheschließungen“⁴ etwa wird gefragt, was die in einer Tabelle angegebenen Zahlen benennen. Hierzu muss der in der Abbildungsbezeichnung enthaltene Satz „die Zahlen benennen die Anzahl“ wiedererkannt und das Wort „Anzahl“ als Schlüsselwort identifiziert werden.

Niveau 2: Erschließung und Anwendung von Algorithmen

Beziehungen zwischen Informationen, die im Material (d.h. der Aufgabe) enthalten sind, müssen erkannt werden, oder es wird eine Subsumtion gegebener Informationen unter allgemeine Regeln verlangt. Das können beispielsweise sein: Erkennen der Beziehung eines Oberbegriffs zu seinen Unterbegriffen (siehe Abb. 1) oder der Einsatz von Quantoren (siehe Aufgabe „Eheschließungen“ oder Aufgabe „Knapp bei Kasse“⁵). Hierzu gehören auch einfache Wenn-dann-Algorithmen. Einfach heißt, die Wenn-dann-Beziehung erschließt sich unmittelbar, muss also nicht über weitere Zwischenschritte abgeleitet werden.

Niveau 3: (Neu-)Organisation und (Um-)Strukturierung

Niveau 3 umfasst Leistungen, die darin münden, vorhandene Informationen und Konstellationen in andere Präsentationsformen zu übertragen, ihnen also ein neues Aussehen, eine neue Struktur zu geben. Dies geschieht etwa dadurch, dass in Textform vorliegende Informationen in eine Grafik „übersetzt“ werden oder eine Tabelle komprimiert und vereinfacht wird (siehe Frage 3 der Aufgabe „Eheschließungen“).

4 Zu finden unter: <https://www.metakognition-und-lernen.de/index.php/neue-didaktik/problemhaltige-aufgabe/beispielaufgabe-eheschliessungen>

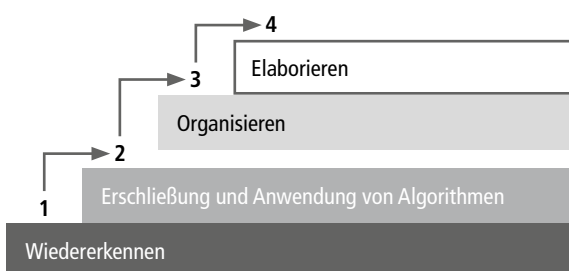
5 Zu finden unter: <https://www.metakognition-und-lernen.de/index.php/neue-didaktik/problemhaltige-aufgabe/beispielaufgabe-knapp-bei-kasse>

Niveau 4: Elaboration

Hier geht es um die Produktion neuer, der Aufgabe nicht unmittelbar zu entnehmender Erkenntnisse, etwa Analogien bilden, kontrastieren, Beispiele entwickeln, Gründe angeben, Hypothesen formulieren. Nach den anschließend erfolgten metakognitiven Kontrollschritten werden bei deren positivem Ausgang komplexe begründete Handlungsentscheidungen möglich – unter Berücksichtigung der vorhandenen Informationen und unter Anwendung gegebener Kriterien.

Beispiele hierzu ist etwa die Hypothese, dass die in Abb. 1 ersichtliche Diskrepanz zwischen Deutschland und Österreich bei der Belastung durch Wohnkosten – bei vergleichbar hohen Wohnkosten in beiden Ländern – eventuell an einem insgesamt höheren Einkommensniveau in Österreich liegen könnte.⁶

Abb. 2: Aufstufung kognitiver Kompetenzniveaus



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 2 illustriert in diesem Kontext Folgendes:

- Jedes höhere Niveau schließt die kognitiven Leistungen des vorherigen und damit aller darunterliegenden ein.
- Von Niveau 2 zu Niveau 3 findet ein qualitativer Sprung statt. Die Niveaus 1 und 2 umfassen eher einfachere Leistungen. Erst ab Niveau 3 werden auch höher entwickelte Leistungen

erforderlich – wie sie im Alltag sehr häufig vorausgesetzt werden.

- Da sich problemhaltige Aufgaben in allen Weiterbildungskontexten, etwa in der beruflichen oder der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung oder wo sonst auch immer einsetzen lassen, variiert natürlich die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Leistungsniveaus⁷. Bei einer Weiterbildung etwa von Ärzt*innen könnte eine Frage auf Niveau 1 „Wiedererkennen“ daher beispielsweise lauten: „Welche Schattenbildungen sind auf dem vorliegenden Röntgenbild zu erkennen?“ Dies wäre eine eher einfache (Wieder-) Erkenntnis, die aber dennoch eine spezifische Expertise voraussetzt und daher beispielsweise von einem Laien auf diesem Niveau vermutlich nicht erbracht werden würde.

Teilnehmer*innenorientierung: Individualisierung und Autonomie

Bevor ich abschließend auf Individualisierung und Autonomie, die beiden für Teilnehmer*innenorientierung konstitutiven Aspekte, didaktisch-methodisch eingehe, ist eine kurze Abklärung beider Begriffe angebracht.

Ich gehe dabei von Wittgensteins Hinweis aus, wonach die Bedeutung eines Wortes sein Gebrauch in der Sprache ist (vgl. Wittgenstein 2009, S. 43). Aufklärung über den Sprachgebrauch geben insbesondere Sprachdatenbanken, wie sie unter Cosmas II, einer Volltextdatenbank (siehe Seubert), beim IDS (Institut der Deutschen Sprache) bereitgestellt werden. Sie ermöglichen unter anderem die Erstellung von SOM (self-organizing map), Konkurrenzanalysen und die Erfassung semantischer Nachbarn (semantic proximity).

Die SOM (siehe Belica 2011) zu Individualisierung lässt zwei semantische Profile erkennen: Zum einen wird der Terminus aus einem (makro-)soziologischen

6 Weitere Beispiele für Leistungen auf diesem Kompetenzniveau sind Frage 4 bei der Aufgabe „Erschließungen“ oder die Entscheidung für Wohnung 4 bei der „Wohnungsaufgabe“ (<https://www.metakognition-und-lernen.de/index.php/neue-didaktik/problemhaltige-aufgabe/beispiel-wosuch>) oder die Entscheidung für einen Minijob bei der Aufgabe „Knapp bei Kasse“.

7 An den Beispielaufgaben auf der besagten URL ist zu sehen, dass speziell die Niveaus 1 „Wiedererkennen“ und 2 „Algorithmen“ sehr einfach gehalten sind. Das ist bei den entsprechenden Projekten durch die Zielgruppen begründet, einmal waren es Geringqualifizierte und im anderen Fall gering literalisierte Erwachsene. Für jemanden, der gerade auf Alphalevel 2 lesen und schreiben kann, stellt es durchaus eine kognitive Herausforderung dar, in einem Satz das Key Word, also den tragenden Schlüsselbegriff zu erkennen, beispielsweise „Anzahl“.

Kontext heraus verwendet und verstanden als Folge von Wertewandel, Transformation, Säkularisierung, Pluralisierung, aber auch von Entsolidarisierung. Die zweite Dimension verweist auf eine individualtheoretische. Hier ist der Terminus semantisch benachbart mit Selbstverwirklichung, Selbstorganisation, Eigenverantwortung, Selbstverantwortung.

Auch der Terminus Autonomie ist durch zwei unterschiedliche Profile gekennzeichnet. Er wird zum einen von den aufgezeigten semantischen Clustern her in einem breiten politisch-rechtlichen Kontext verwendet. Hier spricht er Freiheitsrechte an, das Recht auf Selbstbestimmung, Selbstverwaltung und staatliche Unabhängigkeit. Einige wenige Cluster zeigen seine Verwendung aber auch in individualtheoretischen Kontexten. Semantische Nachbarn sind hier Eigenständigkeit, Eigenverantwortung, (individuelle) Selbstbestimmung, Individualität, Kompetenz.

Damit haben wir die semantischen Elemente beisammen, auf die hin Teilnehmer*innenorientierung in Form metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens ausgerichtet sein sollte. Aber die Analysen machten auch Folgendes deutlich: Im Sprachgebrauch gehen beide Termini unter individualtheoretischer Perspektive ineinander über. Und wenn der Sprachgebrauch Unterschiede macht, ordnet er die in der Erziehungswissenschaft üblichen semantischen Elemente eher dem Terminus Autonomie zu, den Terminus Individualisierung hingegen bringt der Sprachgebrauch eher mit (makro-)soziologischen Phänomenen wie gesellschaftlichem Wandel, sozialer Transformation, Entgrenzung und Fragmentation in Verbindung.⁸

Individualisierung durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen

Mit den bisherigen Ausführungen zum Konzept metakognitiven Lehrens und Lernens lässt sich die

Frage der Teilnehmer*innenorientierung zunächst im Blick auf Individualisierung von Lehren und Lernen beantworten.

Pauschal gesprochen lautet die Antwort: Individualisierung besteht darin, den Lernenden beim gleichen Thema (problemhaltige Aufgabe) ein ihrem Leistungsvermögen entsprechendes Lernangebot zu machen, indem sie auf ihnen entsprechende Inhalte zugreifen können. Anhand der Beispielgrafik (siehe Abb. 1) wurde angesprochen und illustriert, dass in der Bearbeitung einer problemhaltigen Aufgabe ein ganzes Spektrum von Kompetenzen zum Einsatz kommen – von sehr einfachen bis komplexeren.

Individualisierung wäre danach über die Aufstufung der Kognitionsniveaus und deren Umsetzung in korrespondierende Arbeitsfragen gewährleistet. Die Hierarchisierung der Niveaus von leicht bis schwierig ermöglicht es Teilnehmenden, sich nach Maßgabe ihrer individuellen Möglichkeiten⁹ selbstorganisiert (siehe Zimmerman 2011; van der Graaf et al. 2022) über die Niveaus zu bewegen. Sie erlaubt ihnen darüber hinaus auch, sich an schwierigere Niveaus heranzuwagen und dort probeweise zu arbeiten – immer mit bewusstem Einsatz metakognitiver Techniken. Damit entsteht allmählich bei Teilnehmenden das Gefühl, Instrumente in die Hand zu bekommen, mit denen sie sukzessive auch auf höheren Leistungsniveaus arbeiten und dort eventuell Teilerfolge erzielen können. Und dies wiederum fördert die Entstehung von Selbstwirksamkeit (siehe Bandura 2010; Pajares 2012).

Kursleitende können diese Charakteristik problemhaltiger Aufgaben gezielt nutzen, um binnendifferenziert zu arbeiten. Es lassen sich beispielsweise Lernteams bilden. Ihre eigenverantwortliche Arbeit wird durch einige metakognitive Regeln gerahmt, etwa „Überlegt ausdrücklich, welches euer erster Arbeitsschritt sein wird!“, „Sagt den Mitlernenden im Team immer laut, was ihr gerade denkt!“, „Überlegt, wie ihr kontrolliert, ob ihr mit euren Ergebnissen

⁸ Mehr dazu unter: https://www.metakognition-und-lernen.de/images/PDF/SOM_Individualisierung_Autonomie.pdf
Zur Farbskala sei Folgendes erklärt: Das ockergefärbte Cluster stellt den Schnittpunkt dar, werden die Begriffe Autonomie und Individualisierung in einer SOM gekreuzt. Tiefrot sind die in der Erziehungswissenschaft üblichen semantischen Elemente, die eher dem Terminus Autonomie, gelb jene, die dem Terminus Individualisierung zugeordnet werden.

⁹ Zur Erfassung der individuellen Lernvoraussetzungen und lernrelevanten Persönlichkeitsvariablen haben wir ein Lerndiagnose-Tool, den Frasoli (Fragebogen so lerne ich) entwickelt (siehe: https://www.mekofun.de/wp-content/uploads/2020/12/Frasoli_20201218_extern-1.pdf). Er ist kurz und mit Hilfe eines von uns erstellten Excelprogramms schnell auszuwerten.

richtig liegt!“. Um dieses regelgerahmte Vorgehen in Lerngruppen zu erleichtern, haben wir eigens metakognitive Karten (MekoKarten) entwickelt, die Lernende oder Kursleitende wie Spielkarten während des Arbeitsprozesses orientierend und unterstützend einsetzen können¹⁰.

Mit der Binnendifferenzierung geht noch ein weiterer Effekt einher: Lernende reichern ihr metakognitives Aufgaben- und Strategiewissen nicht nur direkt an. Sie tun dies auch indirekt: Sie sehen und hören, wie andere an eine Schwierigkeit herangehen. Dies können sie mit ihren eigenen Vorgehensweisen abgleichen und diese anschließend erweitern beziehungsweise modifizieren.

Individualisierung scheint damit insgesamt eher einen instrumentell-technischen Aspekt von Teilnehmer*innenorientierung zur Geltung zu bringen, der letztlich auf eine Steigerung von Selbstwirksamkeit abzielt.

Förderung von Autonomie durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen

Wir alle benutzen den Terminus Autonomie gerne und schnell, obwohl wir im Grunde wissen, dass es ungeheuer schwierig ist, darüber empirisch gestützte Aussagen zu machen. In unseren Forschungsprojekten versuchten wir, dem auf zwei Wegen zu begegnen: zum einen, indem die problemhaltigen Aufgaben bei uns sogenannte „well defined problems“ (siehe Uni Bochum 2023) sind. Hierbei handelt es sich um Aufgaben, die mit richtig/falsch zu beantworten und damit empirisch eindeutig zu erfassen sind. Zum zweiten haben wir mit dem Fallprinzip gearbeitet. Auf Niveau 4 mussten die zum Teil komplexen Fälle einer Entscheidung zugeführt werden. Dies haben wir als ein Zeichen für Autonomie definiert, und die Fähigkeit, dies zu tun, ließ sich ebenfalls empirisch abbilden.

Wenn nun der Begriff der Autonomie mit Blick auf die Teilnehmer*innenorientierung unter anderem impliziert, eigenverantwortete Entscheidungen

treffen zu können, dann rücken die zur Aufgabe ausgegebenen Materialien in den Blickpunkt. Sie sind eine wichtige Hilfe. Teilnehmende müssen es nämlich können bzw. erlernen, eigenständig und damit auch selbstverantwortlich aus den Materialien diejenigen Informationen herauszuziehen, die sie zur Beantwortung der Frage verwenden wollen. Mithilfe der Materialien kann Weltwissen bereitgestellt werden, das zur sachlichen Bewältigung der jeweiligen Aufgabe erforderlich ist, über das aber nicht unbedingt jede*r Lernende verfügt. Im Rückgriff auf die in den Aufgabenmaterialien enthaltenen inhaltlichen Informationen kommen somit die fachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden ins Spiel. Diese tragen dazu bei, Sachverhalte wissenschaftlich zu durchdringen und damit Entscheidungen sachlich zu begründen. Um hierfür relevante Informationen anhand spezifischer Kriterien auswählen zu können, müssen Teilnehmende über Informationskompetenz, verstanden als eigenständigen und eigenverantworteten Umgang mit angebotenen Informationen (siehe Kaiser 2019), verfügen.

Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen reduziert somit einerseits die Hilflosigkeit angesichts der vor allem mit Digitalisierung einhergehenden Informationsflut und fördert damit andererseits Autonomie. Autonomie zielt also darauf ab, Lernenden ihre Fähigkeit bewusst zu machen, Entscheidungen eigenständig treffen zu können. Auf diese Weise trägt Teilnehmer*innenorientierung letztlich dazu bei, das Selbstwertgefühl (self-esteem) des*der Einzelnen zu stärken.

Schlussbemerkung

Man könnte jetzt einwenden, alle diese geschilderten Vorgänge des metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens träfen eigentlich nur auf das Kompetenzniveau 4 zu, d.h. auf die Elaboration. Dort sei sozusagen die Komplexität – nicht zuletzt über die Materialien – gegeben, in die eine Entscheidung üblicherweise eingebettet ist. Dieses Argument mag zutreffen, lässt sich aber relativieren.

¹⁰ Die Karten sind unentgeltlich herunterzuladen unter: https://www.mekofun.de/wp-content/uploads/2023/02/Anhang-6a_mekoLEGALL_MekoKarten.pdf
Erläuterungen zu den Spielkarten finden sich unter: https://www.mekofun.de/wp-content/uploads/2023/02/Anhang-6b_Booklet-MekoKarten.pdf

Die tieferliegenden Niveaus bzw. Fragen sind unter dem Aspekt der Autonomie nämlich ebenfalls von Bedeutung. Denn über die Explizitheit der metakognitiven Zugriffe entstehen auf allen Kompetenzebenen Leistungszuwächse. Lernende erfahren bei metakognitiven Trainings, dass sie bei jeder der von ihnen eigenständig in Angriff genommenen Frage über effiziente Handlungsstrategien verfügen bzw. noch wichtiger: sich diese aneignen können.

Teilnehmende erhalten damit das Signal, zu selbstständigen Problemlösungen in der Lage zu sein. Autonomie wird folglich über die Arbeit auf allen Kompetenzniveaus problemhaltiger Aufgaben für Lehrende fassbar und für Teilnehmende erlebbar. Man könnte auch sagen, der Begriff der Autonomie wird auf diese Weise entmythologisiert, ihm wird seine sakrale Unnahbarkeit genommen, und er wird stattdessen didaktisch-methodisch konkret handhabbar.

Literatur

- Bandura, Albert (2010):** Self-efficacy. The exercise of control. 11. printing. New York, NY: Freeman.
Online: <https://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780716728504.pdf>. [2023-09-23].
- Belica, Cyril (2011):** Semantische Nähe als Ähnlichkeit von Kookkurrenzprofilen. ids Mannheim.
Online: <https://corpora.ids-mannheim.de/SemProx.pdf> [2023-09-23].
- Belkaïd, Akram (2022):** Bauboom am Golf. In: Atlas der Globalisierung. Ungleiche Welt. Hrsg. von Stefan Mahlke. Karten und Grafiken von Adolf Buitenhuis. Le Monde diplomatique, Paris, S. 23-25.
- Greene, Jeffrey Alan/Robertson, Jane/Crocker Costa, Lara-Jeane (2011):** Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Aloud Methods. In: Zimmerman, Barry J./Schunk Dale H. (Hrsg.): Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Routledge, S. 313-328.
- Griffin, Thomas D./Wiley, Jennifer/Salas, Carlos R. (2013):** Supporting Effective Self-Regulated Learning: The Critical Role of Monitoring. In: Azevedo, Roger/Aleven, Vincent (Hrsg.): International Handbook of Metacognition and Learning Technologies. New York, NY: Springer, S. 19-34.
- Heckhausen, Heinz (1989):** Motivation und Handeln. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Kaiser, Arnim (2019):** Komplexe Informationen verarbeiten. Wie lassen sich Text, Bild und Zahl aufeinander beziehen? In: Weiterbildung 29 (6), S. 21-23.
- Kaiser, Arnim/Hohenstein, Kerstin/Werner, Snezana (2022):** Lernmaterialien mit unterschiedlichen kognitiven Leistungsniveaus: Problemhaltige Aufgaben. Online: <https://www.metakognition-und-lernen.de> [2022-10-05].
- Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (Hrsg.) (2012):** Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungs-kompetenz im Projekt KLASSIK. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Lambert, Astrid/Hohenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018):** Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung. Kath. Erwachsenenbildung Deutschland (KEB). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser, Ruth/Kaiser, Arnim (2006):** Denken trainieren – Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz. 2. Aufl. Augsburg: Ziel.
- Kaiser, Ruth/Kaiser, Arnim (2018):** Die Neue Didaktik – Metakognition als Schlüsselkonzept für Lehren und Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung (Hrsg.): Praxishilfen. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16054/pdf/Kaiser_2018_Die_neue_Didaktik.pdf [2023-09-23].
- Pajares, Frank (2012):** Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. In: Schunk, Dale H./Zimmerman, Barry J. (Hrsg.): Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications. New York: Routledge, S. 111-139.
- Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina (2012):** Motivation. 8. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seel, Norbert M. (2000):** Psychologie des Lernens. München: Reinhardt.
- Seubert, Eric (verantwortlich):** COSMAS. Corpus Search, Management and Analysis System. ids Mannheim.
Online: <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/uebersicht.html> [2023-03-23].
- Uni Bochum (2023):** Klassifikation von Problemen. Online: https://homepage.ruhr-uni-bochum.de/christina.bast/klassifikation_problemen.html [2023-09-23].

- van der Graaf, Joep/Lim, Lyn/Fan, Yizhou/Kilgour, Jonathan/Moore, Johanna/Gašević, Dragan/Bannert, Maria/Molenaar, Inge (2022):** The Dynamics Between Self-Regulated Learning and Learning Outcomes. An Exploratory Approach and Implications. In: *Metacognition and Learning* 17, S. 745-771. Online: <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09308-9>
- Veenman, Marcel V. J./van Hout-Wolters, Bernadette A. H. M./Afflerbach, Peter (2006):** Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. In: *Metacognition and Learning* 1, S. 3-14.
- Vrugt, Jasper A./Oort, Frank J. (2008):** Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. In: *Metacognition and Learning* 3, S. 123-146.
- Wittgenstein, Ludwig (2009):** Philosophische Untersuchungen. 19. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zimmerman, Barry J. (2011):** Attaining Self-Regulation. A social cognitive Perspective. In: Zimmerman, Barry J./Schunk, Dale H. (Hrsg.): *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, S. 13-39.



Foto: K. K.

Prof. Dr. Arnim Kaiser

ar.kaiser@t-online.de
<https://www.metakognition-und-lernen.de>
<https://www.webfotographik.de>
 +49 (0)1 2345678-910

Arnim Kaiser ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München, Geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift *Weiterbildung* und wissenschaftlicher Leiter zahlreicher Forschungsprojekte im Bereich Lehren und Lernen der Erwachsenenbildung (Selk, VaLe, KLASSIK, mekoFUN, mekoBASIS). Schwerpunkt seiner Forschungs- und Entwicklungsarbeit ist die Analyse metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens auf der Grundlage quantitativer und qualitativer Daten.

Participant Orientation through Metacognitive-based Instruction and Learning

Individualization and autonomy through metacognitive methods

Abstract

Metacognition is the examination of one's own thoughts. It becomes necessary when learners have to work on difficult and demanding tasks. The think-aloud or thinking aloud protocol (TAP) is a specific metacognitive method. Such a protocol is created when a learner is asked to speak aloud everything that goes through his or her head while working on a concrete task. Insight into metacognition, cognitive strategies and skill level can be inductively derived from this protocol. And what does this have to do with participant orientation? Individualization and autonomy of learners are two of the essential elements of participant orientation. Individualization means to provide the learners with a learning opportunity (a task with a problem to solve) appropriate to their individual capability. Metacognitive techniques are tools for working on these problems and lead to learning outcomes through which self-efficacy is developed or increased. With these techniques, autonomy arises when the learners responsibly and independently bring in the information they need to work on a task. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://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: 9783757860912

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 50, 2023

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Anita Brünner (freiberufliche Erziehungs- und
Bildungswissenschaftlerin)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)
Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

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

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at