

Buschle, Christina; Heßdörfer, Florian; Krämer, Svenja; Thier, Karin
**Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der
Online-Lehre**

Magazin erwachsenenbildung.at (2025) 54, S. 98-107



Quellenangabe/ Reference:

Buschle, Christina; Heßdörfer, Florian; Krämer, Svenja; Thier, Karin: Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der Online-Lehre - In: Magazin erwachsenenbildung.at (2025) 54, S. 98-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327997 - DOI: 10.25656/01:32799

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327997>

<https://doi.org/10.25656/01:32799>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



Magazin
erwachsenenbildung.at

und



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der Online-Lehre

Christina Buschle, Florian Heßdörfer,
Svenja Krämer und Karin Thier

In der Ausgabe 54, 2025:
Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung.



Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der Online-Lehre

Christina Buschle, Florian Heßdörfer, Svenja Krämer und Karin Thier

Zitation Buschle, Christina/Heßdörfer, Florian/Krämer, Svenja/Thier, Karin (2025): Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der Online-Lehre. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Selbstreflexion, Reflexion, Online-Lehre, pädagogische Praxis, pädagogische Professionalität



Abstract

Das Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fordert von der Erwachsenenbildung die kritische Reflexion gesellschaftlicher Transformation. Eine Voraussetzung dafür ist nach Einschätzung der Autor*innen eine hohe Selbstreflexionskompetenz von Pädagog*innen in Bezug auf ihr professionelles Handeln. Eine kritische pädagogische Praxis beinhaltet das Hinterfragen eigener Routinen, Haltungen und Denkmuster und trägt damit zur pädagogischen Professionalität bei. Praxisbeispiele aus der universitären Weiterbildung zeigen, wie Selbstreflexionskompetenzen bei Studierenden gefördert werden können. Didaktisch regen die Autor*innen beispielsweise den Einsatz des GRETA-Kompetenzmodells zur Standortbestimmung von Stärken, Schwächen, Potenzialen und Entwicklungsmöglichkeiten an. Als geeignete Methoden für die Online-Lehre stellen sie das Werte- und Entwicklungsquadrat nach Schulz von Thun sowie das Riemann-Thomann-Kreuz ausführlich vor. Diese theoretischen Modelle helfen Lernenden in pädagogischen Handlungsfeldern, zukünftige Spannungsfelder wie Kontrolle und Vertrauen im Bildungsmanagement zu bearbeiten oder Konfliktsituationen in Gruppen zu analysieren. (Red.)

Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der Online-Lehre

Christina Buschle, Florian Heßdörfer, Svenja Krämer und Karin Thier

Je umfassender die Transformationen werden, mit denen sich Erwachsenen- und Weiterbildung auseinandersetzt, umso notwendiger wird die Praxis der Selbstreflexion als Mittel einer bei sich beginnenden Veränderung im Rahmen von pädagogischer Professionalität.

Hinführung: Relevanz von Selbstreflexion

Relevanz von Selbstreflexion in pädagogischen Kontexten

Selbstreflexion stellt eine zentrale Kompetenz pädagogischer Professionalität dar, beinhaltet Chancen für Weiterentwicklung und Veränderung und gehört gleichzeitig zu den herausforderndsten Aufgaben im professionellen pädagogischen Handeln (siehe Krasselt 2021; Helsper 2021; Göhlich 2011). Professionelle pädagogische Handlungskompetenzen werden neben dem erforderlichen Wissen und Können insbesondere im Kontext berufspraktischer Erfahrungen, also in der pädagogischen Praxis, erworben, ausgeweitet und weiterentwickelt. Angeeignete Kompetenzen bleiben nicht einfach bestehen, sondern müssen fortwährend, auch aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie praktischer Anforderungen, überprüft und mit Blick auf die Bedürfnisse der Zielgruppe/Adressat*innen angepasst werden.

Unabhängig von ihren Handlungsfeldern ist es für Pädagog*innen wichtig, sich der Bedeutung von Selbstreflexion und der Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns für die professionelle

Ausübung ihrer Tätigkeit bewusst zu sein. Es geht um die Bereitschaft, eigene Vorstellungen und Handlungen durchzudenken, zu explizieren und auf ein reales und ideales Selbstkonzept zu beziehen (vgl. Weinert 1994, S. 196; siehe auch Buschle/Tippelt 2015). Schlussfolgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen gehören nach Siegfried Greif (2008, S. 40) zu den wesentlichen Ergebnissen hiervon. Und auch die institutionellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und/oder inhaltlichen Rahmenbedingungen der Ausübung der pädagogischen Tätigkeit sind in diesem Reflexionsprozess zu berücksichtigen. *„Da mit Selbstreflexion die Motivation verbunden ist, Diskrepanzen zwischen realem und idealem Selbstkonzept zu überwinden, birgt sie außerdem die Chance, jenes Denken und Handeln zu verändern, das in einer konkreten Situation nicht mehr zum Ziel führt“* (Pachner/Stanik 2016, S. 3). Der Abgleich mit vorherigen Erfahrungswerten kann helfen, zukünftiges Denken und Handeln zu strukturieren, anzupassen, und kann gleichzeitig helfen, eine Grundlage für die Selbstverantwortung für das eigene Denken und Handeln zu schaffen.

Ein aktuelles Selbstreflexions-Beispiel für das Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung stellt der GRETA-Reflexionsbogen dar. Er basiert auf dem

GRETA-Kompetenzmodell¹ und stellt Fragen zu Planung, Umsetzung, Nachbereitung von Angeboten sowie zu Rollenverständnis und pädagogischen Werten, um die Anforderungen an die Lehrtätigkeit und eigene Kompetenzen zu reflektieren. Er dient der individuellen Standortbestimmung und unterstützt Lehrende bei der kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Handlungen, kognitiven und emotionalen Prozessen sowie bei der (An-)Erkennung eigener Stärken und Schwächen. Dadurch haben Lehrende in unterschiedlichen Lehr-Lern-Umgebungen die Möglichkeit, Selbstreflexion selbstständig anzuwenden und das eigene Handeln zu überprüfen. Dazu gehört auch die Online-Lehre, die insbesondere in der beruflichen Weiterbildung eine immer größere Rolle einnimmt (für Deutschland vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 235). Dies hat bereits während der Covid-19 Pandemie zu der Notwendigkeit geführt, eigene Vorstellungen von Lehre zu reflektieren (siehe Froebus/Holzner 2022).

Selbstreflexion in der Online-Lehre

Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung finden in Präsenz oder auch online statt, wobei ein deutlicher Anstieg digitaler Angebote (online oder hybrid) zu verzeichnen ist, und das vor allem in der beruflichen Weiterbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 235). Zu den Weiterbildungsanbietern, insbesondere zu denen, die reine Online-Veranstaltungen anbieten, zählen in den letzten zehn Jahren vermehrt auch Hochschulen, an denen u.a. Hochschulzertifikate für berufliche Weiterbildungen erworben oder weiterbildende Studiengänge besucht werden können (vgl. ebd., S. 15 u. S. 235; Glaß 2022, S. 530). Auch im Zuge der Covid-19 Pandemie stieg die Relevanz virtueller Lehre an (exemplarisch für Deutschland siehe Denninger/Käpplinger 2021; Käpplinger/Lichte 2020).

Generell unterscheiden sich Präsenz- und Online-Lehre in vielerlei Hinsicht. Elemente aus der Präsenz-Lehre können nicht immer unmittelbar auf die Online-Lehre übertragen werden (vgl. u.a. Wißhak/Hochholdinger 2021, S. 187). Online-Lehre stellt einen eigenständigen Kontext dar, der über die Einbindung von Medien und Technik hinausgeht und nach einer bewussten didaktischen Gestaltung verlangt. Dazu gehört es nicht

nur, dass Lehrende ihr eigenes Handeln reflektieren (können/wollen). Es stellt sich vor dem Hintergrund der Bedeutung von Selbstreflexion in pädagogischen Handlungsfeldern auch die Frage, ob und wie Selbstreflexion in der Online-Lehre gelingen kann.

Um sich dieser Frage anzunähern, gilt es, verschiedene Perspektiven auszumachen (siehe u.a. Graf/Pohlmann 2024). Seitens der Lernenden kann Reflexion zu Überlegungen oder Gefühlen online schnell sowie zeit- und ortsunabhängig erfasst und mit anderen geteilt werden (siehe Lepore et al. 1996). Lehrenden ist es dann möglich, diesen Prozess laufend zu begleiten und mit Rückfragen die Reflexion der Lernenden zu unterstützen. Gleichzeitig stellen sich in der Online-Lehre Herausforderungen wie die Entwicklung einer gemeinsamen Lernkultur (siehe u.a. Pauschenwein/Jandl/Sfiri 2009), die ähnlich wie in der Präsenz-Lehre in den Blick zu nehmen sind.

Häufig wird vermutet, dass es in der Online-Lehre prinzipiell schwieriger ist, individuelle Lernprozesse angemessen zu beurteilen und zu begleiten, weil der persönliche Kontakt fehlt (vgl. Eckert 2020, S. 1). Diese Vermutung verkennt jedoch, dass die didaktische Herausforderung der Lernprozessbegleitung eine prinzipielle ist und sich sowohl in Online- als auch in Präsenzsettings stellt – auch wenn die Virtualität des Kontakts eine umfassendere und klarere didaktische Lenkung von Lehr-Lern-Prozessen erfordert. Mit der physischen Distanz ist aus didaktischer Perspektive bewusst umzugehen, um in digitalen Räumen eine für die Kompetenzentwicklung relevante Nähe herzustellen (vgl. Wißhak/Hochholdinger 2021, S. 188). Aus diesem Grund ist die Einbindung von Methoden unseres Erachtens immer dann didaktisch hilfreich, wenn ein Lernschritt eng begleitet und damit ermöglicht werden soll. Modelle – oder wie in diesem Beitrag Methoden – bringen den Vorteil mit sich, dass wesentliche Zusammenhänge und Wirkfaktoren transparent werden und damit dann auch die Grundprinzipien von (Selbst-)Reflexion verstanden werden können.

Martina Eckert betont, dass die Anwendung einer Methode in der Online-Lehre besonders hilfreich ist, um die Durchführung von Selbstreflexion zu unterstützen (vgl. Eckert 2020, S. 7). Das Lernmodell nach David A. Kolb (1984), das „Reflexives Beobachten“ als

¹ Das theorie- und evidenzbasierte GRETA-Kompetenzmodell (siehe Strauch et al. 2019) ermöglicht die Anerkennung non-formal oder informell erworbener Lehrkompetenzen sowie die Ermittlung von Entwicklungsbedarfen.

essenziellen Teil des Lernprozesses vorsieht, eignet sich nach Eckert (2020, S. 19) für diesen Teilschritt eines Lernprozesses in der Online-Lehre besonders, da gezielte Angebote für ein reflexives Beobachten gemacht werden können. Das „Reflexive Beobachten“ kann auch gezielt in Lernmodule integriert werden, etwa durch Übungen oder als Thema von Prüfungsaufgaben. Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, begleitet durch Lehrende, Erfahrungen zu sammeln und diese in ihren weiteren Lernweg aufzunehmen.

Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir zur Förderung der Selbstreflexionskompetenz in der Online-Lehre beitragen. Hierfür wird die Bedeutung von Selbstreflexion grundlegend diskutiert, der Selbstreflexionsbegriff geklärt und anhand von Praxisbeispielen erläutert. Angesichts der bereits erwähnten wachsenden Bedeutung von Hochschulen für die berufliche Weiterbildung (siehe für Deutschland u.a. Glaß 2022) richtet sich unser Fokus auf Teilnehmende, die Zertifikate an Hochschulen erwerben, sowie auf Studierende, die im pädagogischen Bereich tätig sind und das Online-Studium zur beruflichen Weiterentwicklung nutzen.

Selbstreflexion als pädagogische Praxis

Die Relevanz von Reflexion im DGfE-Kerncurriculum

Welche prinzipielle Bedeutung der Reflexion im erziehungswissenschaftlichen Feld zukommt, verdeutlicht die aktuelle Neufassung des DGfE-Kerncurriculums (siehe DGfE 2024). Das Dokument verdichtet das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft und nimmt aktuelle „Herausforderungen“ und „Transformationsdynamiken“ zum Ausgangspunkt für die „Selbstreflexion der Disziplin“ (vgl. ebd., S. 1). In systematischer Hinsicht integriert das Kerncurriculum die Forderung nach Reflexion auf zwei Ebenen: Auf der einen Seite thematisiert es allgemeine gesellschaftliche Prozesse und Problemfelder, in deren Licht die Entstehung und Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens neu betrachtet werden sollen. Auf der anderen Seite werden erziehungswissenschaftliche Kernelemente formuliert, die inhaltliche und methodische Vorgaben für die Lehre umfassen und Reflexionsfähigkeit als Teilaspekt des Lehr-Lern-Prozesses aufgreifen. Dabei fällt auf, dass die Forderung nach Reflexion zwar ein zentrales Thema darstellt, aber eher bei allgemeinen

Inhalten und Forschungsmethoden verbleibt. Die Fähigkeit, „kritisch zu reflektieren“ (ebd., S. 4f.), wird vor allem in Verbindung mit historisch-systematischer Analyse, erkenntnistheoretisch-methodologischen Überlegungen und soziologischen Perspektiven mit dem pädagogischen Feld in Verbindung gebracht.

Auf diese Weise artikuliert das aktuelle Kerncurriculum die prinzipielle Relevanz von Reflexion und gibt mit der Verbindung von Forschungs- und Professionsorientierung eine Richtung für deren Realisierung vor – wie genau, die erstrebte „Herausbildung eines Analyse- und Reflexionswissens“ (ebd., S. 2) zu gestalten wäre, bleibt der didaktischen Fantasie und Kompetenz der Lehrenden vorbehalten. Gerade im Hinblick auf das wünschenswerte „Problembewusstsein gegenüber der pädagogischen Praxis“ (ebd., S. 3) sind folglich methodische Zugänge gefragt, die es ermöglichen, eigene Erfahrungen, Haltungen und Wissensstrukturen in den Blick zu nehmen und zum Gegenstand kritischer Reflexion zu machen. „Reflexionswissen“ und „Kritikfähigkeit“ sind Ergebnisse einer je individuellen, aber methodisch geführten Arbeit an und mit sich, deren Notwendigkeit das Kerncurriculum betont: „Dies erfordert Formate in der Lehre, in denen Diskussionen, begriffliche Präzisierungen und die Reorganisation von Wissen auf theoretischer, methodologischer und methodischer sowie inhaltlicher Ebene geübt und vertieft werden können“ (ebd., S. 3).

Selbstreflexion – eine praxisnahe Verortung

Aber was ist unter Selbstreflexion als pädagogische Kompetenz eigentlich zu verstehen? Betrachtet man zunächst den Begriff der pädagogischen Reflexion allgemein, so beschreibt Michael Göhlich (2011, S. 140) damit vorrangig das Nachdenken über eine abgeschlossene pädagogische Handlung, eine bestehende pädagogische Beziehung oder das Handeln pädagogischer Akteurinnen und Akteure. Dabei wird analysiert, wie Akteurinnen und Akteure sich selbst sowie die Beziehung und Praxis rückblickend betrachten, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen und zu lernen. Göhlich sieht Reflexion als Bestandteil von menschlichen Lernprozessen und im Zuge eines wachsenden Bedarfs an Reflexion in pädagogischen Handlungsfeldern und damit einhergehend als Reflexionsunterstützung von Pädagog*innen, als eine Notwendigkeit der Professionalisierung der Reflexionsunterstützung (vgl. ebd., S. 149). – Ein wichtiger Grund, den immer noch von

Unschärfe und uneinheitlicher Nutzung geprägten Begriff zu präzisieren. Denn wenn unklar ist, was Reflexion von anderen Denkartarten unterscheidet, bleibt auch unklar, was (angehende) Pädagog*innen tatsächlich tun sollen, um zu reflektieren (siehe Rodgers 2002).

Gerlinde Lenke und Hendrik Lohse-Bossenz (2023) schlagen deshalb eine Definition vor, die an gängige Reflexionsmodelle (wie z.B. an Korthagens ALACT-Modell oder Deweys Reflective Thought) anschlussfähig sein soll und die Professionalität von Reflexion stärker in den Fokus stellt. Sie beziehen sich damit vorwiegend auf die Lehrer*innenausbildung, wobei ihr Definitionsvorschlag auch auf andere pädagogische Kontexte übertragbar ist: „*Professionelle Reflexion in pädagogischen Kontexten ist ein anlassbezogener mentaler Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt*“ (Lenke/Lohse-Bossenz 2023, S. 1138). Wichtig sind ihnen dabei folgende Faktoren:

- Professionalität: Hebt den berufsbezogenen Anlass hervor und grenzt sich so von anderen, alltäglichen reflexiven Momenten ab.
- Anlassbezogenheit: Reflexion wird durch einen bestimmten Anlass, wie beunruhigende, überraschende, prägende Erfahrung oder auch external z.B. durch eine*n Dozierende*n veranlasst.
- Mentaler Prozess: Hierunter werden Teilprozesse, wie Beobachtungen, Erfahrungen explizieren, beschreiben, Probleme benennen, analysieren, interpretieren verstanden.
- Selbstbezug: Rückbezug auf die eigene Person bzw. auf die eigene Professionalisierung.
- Verständnis pädagogischer Praxis: Dabei handelt es sich um Festigungs- und Veränderungsprozesse auf kognitiver bzw. emotionaler Ebene (siehe ebd.).

In Ergänzung dazu soll für diesen Beitrag zur Formulierung einer geeigneten Definition pädagogischer Selbstreflexion in der Online-Lehre der Selbstbezug so verstanden werden, dass die Reflexion als individuelle Selbstreflexion durchgeführt wird. Das heißt, es existiert eine Anleitung und Unterstützung, aber die Durchführung findet mit sich selbst und nicht in einer kommunikativen Situation mit anderen Personen statt. Auch soll der mentale Prozess hier explizit methodengeleitet durchgeführt werden, also unter Anwendung einer geeigneten Reflexionsmethode.

Eine Erweiterung der Definition könnte in Anlehnung an Lenke und Lohse-Bossenz (2023) wie folgt lauten:

„Professionelle Selbstreflexion in pädagogischen Kontexten ist ein anlassbezogener, methodengeleiteter, individuell durchgeführter, mentaler Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt“.

Im Folgenden wird exemplarisch erläutert, wie Selbstreflexion in der Online-Lehre integriert und wie damit die im Kerncurriculum der DGfE geforderten Formate in der Lehre umgesetzt werden können.

Praxisbeispiele zur methodischen Anleitung von Reflexion

Reflexion ist eine komplexe Fähigkeit, die nicht auf einfachen und standardisierten Wegen erlernt werden kann. Gerade ihre Beziehung zur individuellen Erfahrung und zur Selbstkritik macht misstrauisch gegenüber didaktischen Zugängen, die sich einer „*reflection by checklists*“ (Boud 2009, S. 27) annähern. Trotz dieses begründeten Vorbehalts braucht es mehr als die abstrakte Aufforderung zur Reflexivität, um sich der Reflexion als einer konkreten und strukturierten Praxis anzunähern und damit zusammenhängende Haltungen zu erproben. Um dies zu verdeutlichen, folgt nun die Vorstellung zweier Methoden, die sich für die Übung und Förderung reflexiver Prozesse in expliziten Lern-Modulen zum Thema Praxis- oder Selbstreflexion bewährt haben.

Werte- und Entwicklungsquadrat

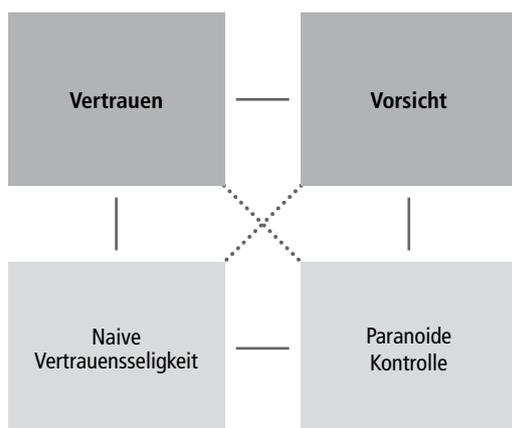
Die erste Methode fokussiert die Auseinandersetzung mit individuellen Haltungen und damit einen Bereich, der für die Ausbildung von Professionalität eine entscheidende Rolle spielt. Individuelle Haltungen betreffen einen sensiblen Teil der pädagogischen Arbeit, da sie im Alltag häufig im Spannungsfeld von „guten“ und „schlechten“ Haltungen diskutiert werden und „*ohne emotionalen Vollzug kaum denkbar sind*“ (Kurbacher/Wüschner 2016, S. 12). Um kritisch mit solchen Spannungsfeldern zu arbeiten, bietet sich die Methode des Werte- und Entwicklungsquadrates an. Sie wurde von Friedemann Schulz von Thun prominent gemacht und beruht auf einem Ansatz, der auf Nicolai Hartmann (1926) zurückgeht (siehe Schulz von Thun 2010). Im Zentrum steht die Beobachtung, dass Werte oder Haltungen im Alltag häufig in Oppositionspaaren auftreten: Sparsamkeit tritt als Gegenteil von Verschwendung auf,

Tatkraft als Gegenteil von Zögerlichkeit. Im Modell des Wertequadrates werden solche Gegensätze aufgegriffen, um ihr binäres Gut-Schlecht-Schema auszudifferenzieren und zu zeigen, dass dahinter je zwei miteinander verbundene Spannungsfelder stehen.

Ein Bereich, in dem solche Spannungsfelder regelmäßig zutage treten, bildet etwa das Leitungshandeln. Eine Vorgesetzte, die einseitig auf direkte Lenkung und Kontrolle setzt, kann Konflikte erzeugen, da Kolleg*innen dies als Misstrauen in ihre Fähigkeiten verstehen. Spitzt sich eine solche Ausgangslage zu, geschieht es leicht, dass beide Parteien aneinander vorbeireden und sich wechselseitig missverstanden fühlen, da verschiedene Themen bzw. Haltungen im Hintergrund stehen. Während die Kolleg*innen ihre Vorgesetzte als hochgradig misstrauisch erleben und sich mehr Vertrauen wünschen, nimmt die Vorgesetzte vor allem deren Bedürfnis wahr, sich ihrer Kontrolle zu entziehen und fühlt sich darin bestärkt, weiterhin an ihren Kontroll- und Vorsichtsmaßnahmen festzuhalten.

Das Werte-Quadrat bietet ein Reflexionsmittel, um die eindimensionale Konfliktlage zwischen Kontrolle und Vertrauen zu klären. Statt Vertrauen als gute und Kontrollzwang als schlechte Haltung gegenüberzustellen, zeigt ein auf dieser Basis erstelltes Quadrat eine doppelte Themenstruktur:

Abb. 1: Beispiel eines Werte- und Entwicklungsquadrats



Quelle: eigene Darstellung nach Schulz von Thun 2010, S. 15

Das Quadrat verdeutlicht, dass sich hier zwei positive Haltungen gegenüberstehen – Vorsicht und Vertrauen –, beide Haltungen jedoch „entwertende Übertreibungen“ produzieren können: Zu viel Vertrauen führt zu naiver

Vertrauensseligkeit, zu viel Vorsicht erzeugt paranoides Misstrauen (vgl. Schulz von Thun 2010, S. 15). Gleichzeitig deutet das Modell an, wie solchen Entwertungen vorgebeugt werden kann, indem es sogenannte „Schwestertugenden“ sichtbar macht: Vertrauen benötigt die Schwestertugend der Vorsicht, um nicht vertrauensselig und verantwortungslos zu werden; Vorsicht braucht die Schwestertugend des Vertrauens, um nicht in Kontrollzwang umzuschlagen.

So einfach und formal dieses Modell ist, so vielfältig lässt es sich als Werkzeug nutzen, um Konflikte und Spannungen im pädagogischen Handlungsfeld zu analysieren und die eigene Haltung darin zu reflektieren. Gerade seine Formalisierung lädt dazu ein, Licht in Momente zu bringen, die sonst als „bloßes Gefühl“ oder als spontaner Reflex gewertet werden. Die Analyse von Fallbeispielen oder Vignetten bietet hierfür ein passendes Übungsgebiet (vgl. Barth/Wiehl 2023, S. 9-13). Fallbeispiele laden nicht nur zur Analyse von Situationen und Handlungsdynamiken ein, sondern involvieren zugleich die eigene Haltung zu diesen – gerade unter Online-Bedingungen schaffen sie einen gemeinsamen Situationsbezug, der die Teilnehmenden zusammenführt. Auf diese Weise verbindet die Methode des Wertequadrats zwei Ebenen ihrer Anwendung – als Werkzeug der Fallanalyse und als Werkzeug, um die eigene Wahrnehmung des Falls zu reflektieren – und wird zum Ausgangspunkt dessen, was wir als „anlassbezogenen, methodengeleiteten, an sich selbst durchgeführten, mentalen Prozess“ (siehe vorne) charakterisiert haben.

Vor allem ihr Fokus auf die Gestalt- und Veränderbarkeit zeichnet die Methode für die praktische Anwendung mit Lernenden aus. Es geht weniger darum, „Diskrepanzen zwischen realem und idealem Selbstkonzept“ (Pachner/Stanik 2016, S. 3) aufzuspüren und diese zu „berichtigen“, sondern um die reflexive Bearbeitung von Konfliktlinien und die Entdeckung von individuellen und gemeinsamen Entwicklungsmöglichkeiten. Auf diese Weise wird ein sensibler und dennoch reflektierter Umgang mit dem möglich, was sonst leicht von Affekten der Scham und Strategien ihrer Abwehr verdeckt wird (vgl. Wilson/Dunn 2004, S. 3-6). Scham führt dazu, dass negativ attribuierte Haltungen oder Handlungsmuster nicht thematisiert werden können – vor sich selbst und vor anderen – und sich verstetigen; die methodische Frage nach den positiven Potenzialen, die sich in solchen „Untugenden“ verbergen, öffnet einen neuen Blick auf solche Problemlagen und ermöglicht Wege ihrer Veränderungen zum Besseren.

Riemann-Thomann-Kreuz

Eine weitere Methode zur Einbindung von Selbstreflexion stellt das Riemann-Thomann-Kreuz (siehe Riemann 2009; Schulz von Thun/Thomann 2007) dar. Im Kern steht die Auseinandersetzung mit den Themen Nähe und Distanz sowie Dauer und Wechsel. Im Kontext der Arbeit von Erwachsenen- und Weiterbildung sind diese Reflexionsbereiche von besonderer Bedeutung. In der professionellen Rolle kann die Methode bspw. für Reflexionen von Kommunikations- oder Konfliktsituationen in der kollegialen Zusammenarbeit wie auch im Kontext von Beratungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen sinnvoll zur Anwendung kommen. Mit dem Modell kann die Verortung von beteiligten Personen reflektiert und können Herausforderungen wie auch Chancen von individuellen Positionen herausgefiltert werden. Durch die methodische Unterstützung erhält die Reflexion einen professionellen Halt, indem Vorgehensweise und Rahmen gesetzt werden. In der Online-Lehre eignet sich die Methode für Selbstreflexionsprozesse der Teilnehmenden. Sie kann eingeführt werden, um Auseinandersetzungen mit ausgewählten Situationen oder der eigenen Standortverbundenheit zu unterstützen. Das Modell setzt die Pole Nähe und Distanz sowie Dauer und Wechsel in der Anordnung in einem Kreuz in einen Zusammenhang (siehe Abb. 2). In diesen vier Grundbeschreibungen werden Grundängste und Grundsehnsüchte betrachtet.

Tab. 1: Schwerpunkte der Polaritäten

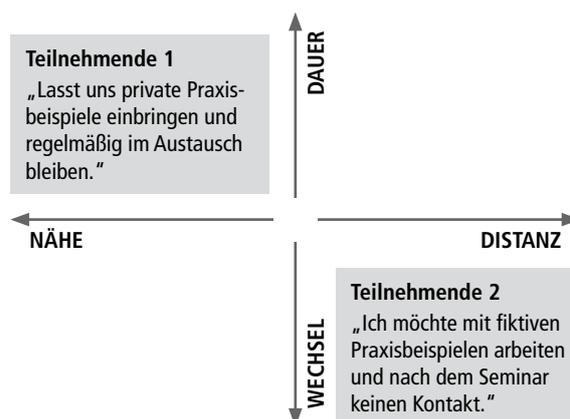
	NÄHE	DISTANZ
Grundangst	Angst vor Einsamkeit	Angst vor Untergehen in der Gruppe, Beziehungen oder Vereinnahmung
Grundsehnsucht	Wunsch nach Anerkennung, Bestätigung, Wertschätzung, Liebe etc.	Wunsch nach Freiheit, Abgrenzung, Individualität etc.
	DAUER	WECHSEL
Grundangst	Angst vor Chaos und Orientierungslosigkeit	Angst vor Erstarrung und Festlegung
Grundsehnsucht	Wunsch nach Ordnung, Übersicht, Planung, Kontrolle	Wunsch, alle eigenen Bedürfnisse auszuleben, spontan wechseln zu können

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Friebe 2010, S. 233

Zu Herausforderungen kann es führen, wenn Personen miteinander in Kontakt kommen, die unterschiedlich ausgeprägte Pole in sich tragen. Das Riemann-Thomann-Kreuz hebt hervor, an welchen Punkten die Beteiligten stehen und zeigt damit auf, welche Herausforderungen im Miteinander entstehen können. Gleichzeitig verdeutlicht es, welche Stärken jeder Pol mit sich bringt, und zeigt, wie sich in einem Team verschiedene Bereiche ergänzen oder wie in einem Beratungs- oder Weiterbildungskontext die verschiedenen Pole sinnstiftend zueinander gebracht werden können.

Exemplarisch können in der Online-Lehre Praxisbeispiele der pädagogisch Tätigen reflektiert werden. Eine zu reflektierende Konfliktsituation in einer Weiterbildung zwischen zwei Teilnehmenden kann sich folgendermaßen darstellen:

Abb. 2: Reflexion in einem Riemann-Thomann-Kreuz



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Friebe 2010, S. 234.

Reflektiert wird aus Sicht der oder des pädagogisch Tätigen eine Situation zwischen Teilnehmenden, die zu Unruhe führte. In der Reflexion kann eine unterschiedliche Verortung der Teilnehmenden dieses Seminars festgestellt werden. Während eine Seminarteilnehmende eine Nähe durch private Praxisbeispiele einforderte und den intensiven Austausch untereinander pflegen möchte, zeigte sich bei einer anderen Teilnehmenden der Bedarf eher in fiktiven Praxisbeispielen und einer Begrenzung auf den Seminarkontext.

Die Reflexion ermöglicht Schlussfolgerungen für weitere didaktische Handlungen im Lehr-Lern-Prozess. Das Heranziehen der Methode des Riemann-Thomann-Kreuzes unterstützt einen professionellen Reflexionsprozess.

Fazit, Chancen und Grenzen

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, auf welche Weise gelingende Selbstreflexion der systematischen Integration von Theorie und Praxis bedarf. Auf der einen Seite arbeitet Selbstreflexion an Gegenständen, die Teil der Praxis und des eigenen Handelns in dieser sind – ohne solchen Praxisbezug bleibt sie leer. Auf der anderen Seite benötigt sie methodisch-theoretische Orientierung, um über die Selbstverständlichkeit der Praxis hinauszugehen und sich verändernd in diese einzubringen – ohne theoretische Fundierung bleibt sie blind. Gleichzeitig kann eine solche Durchdringung praktischer und theoretischer Aspekte in ganz unterschiedlichen Anwendungsperspektiven begriffen und umgesetzt werden, für die David Boud (2009, S. 3) drei Kategorien vorschlägt: „*a technical/instrumental view, an interpretative/constructivist view and a critical view*“.

In unseren Augen zeigt sich gerade mit Blick auf das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, wie sich diese drei Perspektiven der Selbstreflexion keineswegs ausschließen, sondern unterschiedliche Schwerpunkte ausprägen. Gerade für Menschen, die über längere Praxiserfahrung verfügen, stellt Reflexion

ein notwendiges Instrument wirksamen Lernens und Um-Lernens (siehe Meyer-Drawe 2019) dar – ohne den reflexiven Blick auf eigene Routinen, Haltungen und Denkmuster ist es nur schwer möglich, eigene und gemeinsame Lernprozesse zu gestalten und zu transformieren. Damit geht ein durchaus „konstruktivistischer“ Blick auf die Praxis einher – weil Praxis und die in sie eingelassenen Denkmuster als „gemachte“ wahrgenommen werden, eröffnet dieser Blick Möglichkeit und Wege ihrer Veränderung. Dieser Veränderungsaspekt grenzt wiederum an das Element der Kritik – Selbstreflexion stellt eine kritische Praxis dar, weil sie auf das Moment der Entscheidung („Krisis“) hinarbeitet und die Wahl eröffnet, ob die in der Reflexion erkannte Praxis einfach fortgeführt wird oder verändert werden soll. Dieses Motiv der Veränderung ist ein entscheidendes Element der Selbstreflexion: Gelungene Selbstreflexion erkennt ihren Gegenstand auf neue Weise und übt in diesem Anders-Wahrnehmen die Möglichkeit einer anderen Praxis. Je umfassender die Transformationen werden, mit denen sich Erwachsenen- und Weiterbildung auseinandersetzt, umso notwendiger wird die Praxis der Selbstreflexion als Mittel einer bei sich beginnenden Veränderung im Rahmen von pädagogischer Professionalität.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024):** Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Barth, Ulrike/Wiehl, Angelika (2023):** Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung. Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boud, David (2009):** Relocating reflection in the context of practice. In: Bradbury, Helen/Frost, Nick/Kilminster, Sue/Zukas, Miriam (Hrsg.): *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London: Routledge, S. 25-36.
- Buschle, Christina/Tippelt, Rudolf (2015):** Professionelle Erwachsenenbildner_innen. Ein Beruf zwischen Fremdanforderungen und reflexiver Kompetenz. In: Justen, Nicole/Mölders, Babette (Hrsg.): *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis, Entwicklungslinien, Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 41-58.
- Denninger, Anika/Käpplinger, Bernd (2021):** COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. In: *ZfW* (44), S. 161-176. Online: <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7>
- DGfE (2024):** Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf [2025-01-15]
- Eckert, Martina (2020):** Online-Lehre mit System. Wie man in der digitalen Lehre passgenaue Lernimpulse setzt und neue Lernerfahrungen ermöglicht. Wiesbaden: Springer.
- Friebe, Jörg (2010):** Reflexion im Training. Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit. Bonn: managerSeminare.

- Fröebus, Katarina/Holzer, Daniela (2022):** Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/16942-universitaere-online-lehre-machtverschiebungen-und-neue-disziplinierungsraeume.php> [2025-02-11]
- Glaß, Elise (2022):** Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung – Zur Einheit und Differenz von beruflicher und allgemeiner Bildung am Beispiel der pädagogischen Professionalisierung im Studium. In: *ZfW* 45, S. 529-546. Online: <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00225-7>
- Göhlich, Michael (2011):** Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 138-152.
- Graf, Ulrike/Pohlmann, Johanna (2024):** Lassen sich Selbst-Reflexion und Selbst-Mitgefühl in diversen – analogen, hybriden, digitalen – Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken? Interview mit Johanna Pohlmann, geführt von Ulrike Graf. In: Graf, Ulrike/Iwers, Telse/Altner, Nils/Staudinger, Katja (Hrsg.): *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 187-200. Online: <https://doi.org/10.25656/01:28954>
- Greif, Siegfried (2008):** Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen: Hogrefe.
- Hartmann, Nicolai (1926):** Ethik. Leipzig: de Gruyter.
- Helsper, Werner (2021):** Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Stuttgart: utb.
- Käpplinger, Bernd/Lichte, Nina (2020):** The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education: A delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. In: *International Review of Education* 66, S. 777-795. Online: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09871-w>
- Kolb, David A. (1984):** Experiential learning. New Jersey: Prentice Hall.
- Krasselt, Sabrina (2021):** Zwischen Bestimmen und Bestimmtwerden – Macht und Verantwortung in der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 46(4), S. 388-402. Online: <https://doi.org/10.13109/zind.2021.46.4.388>
- Kurbacher, Frauke A./Wüschner, Philipp (Hrsg.) (2016):** Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lenske, Gerlinde/Lohse-Bossenz, Hendrik (2023):** Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2023) 26, S. 1133-1164. Online: <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Lepore, Stephen J./Silver, Roxane Cohen/Wortman, Camille B./Wayment, Heidi A. (1996):** Social Constraints, Intrusive Thoughts, and Depressive Symptoms Among Bereaved Mothers. In: *Journal of personality and social psychology*, 70(2), S. 271-282. Online: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.271>
- Meyer-Drawe, Käthe (2019):** Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 265-286.
- Pachner, Anita/Stanik, Tim (2016):** (Selbst-)Reflexionen von BildungsberaterInnen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 29, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/05_pachner_stanik.pdf [2025-01-07]
- Pauschenwein, Jutta/Jandl, Maria/Sfiri, Anastasia (2009):** Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen. In: Apostolopoulos, Nicolas/Hoffmann, Harriet/Mansmann, Veronika/Schwill, Andreas (Hrsg.). *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 85-95.
- Riemann, Fritz (2009):** Grundformen der Angst. München: Reinhardt.
- Rodgers, Carl (2002):** Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. In: *Teachers College Record*, 104(4), S. 842-866.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010):** Das Werte- und Entwicklungsquadrat. Ein Werkzeug für Kommunikationsanalyse und Persönlichkeitsentwicklung. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (9), S. 19-23.
- Schulz von Thun, Friedemann/Thomann, Christoph (2007):** Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Hamburg: Rowohlt.
- Strauch, Anne/Lencer, Stefanie/Bosche, Birgit/Gladkova, Valentyna/Schneider, Marlis/Trevino-Eberhard, Diana (2019):** GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. Online: <http://www.die-bonn.de/id/37005> [2025-01-07]
- Weinert, Franz (1994):** Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-32.
- Wilson, Timothy D./Dunn, Elisabeth W. (2004):** Self-Knowledge: Its Limits, Value, and Potential for Improvement. In: *Annual Review of Psychology* (55)17, S. 1-26
- Wißhak, Susanne/Hochholdinger, Sabine (2021):** Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie? In: *ZfW* (44), S. 177-195. Online: <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00193-4>



Foto: Lichtmalerei

Prof. in Dr. in Christina Buschle

christina.buschle@iu.org

<https://www.iu.de/hochschule/lehrende/buschle-christina>

Christina Buschle hat eine Professur für Erwachsenenpädagogik inne und ist Studiengangsleitung für Erwachsenenbildung, Beratung und Personalentwicklung (B.A.) an der IU Internationale Hochschule, Fernstudium.

Christina Buschle forscht und lehrt zu Erwachsenen- und Weiterbildung mit den Schwerpunkt Weiterbildungspersonal sowie Planung von (digitalen) Lehr-/Lernumgebungen, Komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung im System des lebenslangen Lernens sowie Empirische Forschungsmethoden, insbesondere Qualitatives Pretest Interview zur Optimierung von Fragebogenkonstruktion und -entwicklung.



Foto: StudioLine Photography

Prof. Dr. Florian Heßdörfer

florian.hessdoerfer@iu.org

Florian Heßdörfer hat eine Professur für Pädagogik inne und ist Studiengangsleitung für Pädagogik (B.A.) an der IU Internationale Hochschule, Fernstudium.

Florian Heßdörfer forscht zu historischen und systematischen Aspekten der Pädagogik, ausgehend von einem diskurstheoretisch informierten Blick auf ausgewählte Leitbegriffe und Problemfelder.



Foto: StudioLine Photography

Prof. in Dr. in Svenja Krämer

svenja.kraemer@iu.org

<https://www.iu.de/hochschule/lehrende/kramer-svenja>

Svenja Krämer hat eine Professur für Erwachsenenpädagogik an der IU Internationale Hochschule, Fernstudium, inne.

Svenja Krämer forscht und lehrt zu lebenslangem Lernen mit den Schwerpunkten berufliche und betriebliche Weiterbildung sowie Lern- und Entwicklungsprozesse in Übergangsphasen.



Foto: Studio Reimuth

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin Thier

karin.thier@iu.org

<https://www.iu.de/hochschule/lehrende/thier-karin>

Karin Thier hat eine Professur für Pädagogik inne und ist Studiengangsleitung für Pädagogik für Bildungsberatung und Leitung (M.A.) an der IU – Internationale Hochschule, Fernstudium. Karin Thier forscht und lehrt zu Professionalisierung von Leitung in pädagogischen Handlungsfeldern, Pädagogik im Kontext von Megatrends wie Digitalisierung und Diversität sowie zu narrativen Methoden in Beratung und Lehre.

Educational Professionalism through Self-Reflective Methods in Online Teaching

Abstract

The core curriculum of the German Educational Resource Association (GERA) requires adult education to critically reflect on societal transformation. According to the authors, this means educators must possess great self-reflection competence with regard to their professional activities. Critical educational practice includes a questioning of one's own routines, attitudes and thought patterns and thus contributes to educational professionalism. Examples from university continuing education indicate how to promote students' self-reflection competence. With regard to didactics, the authors propose using the GRETA competence model for a status quo evaluation of strengths, weaknesses, potentials and development opportunities. They provide a thorough introduction to Schulz von Thun's square of values and development and the Riemann-Thomann model as suitable methods for online teaching. These theoretical models help learners in educational fields to deal with future areas of conflict such as control and trust in educational management or to analyze conflict situations in groups. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

gefördert aus Mitteln des BMBWF

erscheint 3 x jährlich online

Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

ISSN: 1993-6818

Medieninhaber



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



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

Redaktion



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

Herausgeber*innen der Ausgabe 54, 2025

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

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

Dr.ⁱⁿ Andrea Widmann (Institut CONEDU)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter – Visuelle Kommunikation,
basierend auf einem Design von Karin Klier (tür 3))) DESIGN

Website

wukonig.com

Gesamtleitung erwachsenenbildung.at

Mag. Wilfried Frei (Institut CONEDU)

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 und 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.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, 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. Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung und -medien

Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz

magazin@erwachsenenbildung.at