

MAGAZIN

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Nr. 3, 2008

Gender und Erwachsenenbildung - Zugänge, Analysen und Maßnahmen

Barbara Pichler, Universität Wien und
Petra Steiner, Forum Katholischer Erwachsenenbildung

Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen

Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen

von Barbara Pichler, Universität Wien und Petra Steiner, Forum Katholischer Erwachsenenbildung

Barbara Pichler und Petra Steiner (2008): Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>. ISSN 1993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 38.629 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2008.

Schlagworte: Geschlechterdemokratie, Performativität, Feministische Bildungsarbeit, Lebenslanges Lernen

Abstract

Die strukturellen Kategorien „Mann“ und „Frau“ ordnen und strukturieren unser gesellschaftliches Zusammenleben. Geschlecht ist keine natürlich vorgegebene Größe – Geschlecht wird performativ immer wieder neu hergestellt. Will frau/man Geschlechterdemokratie, ein gleichberechtigtes Wirken von Männern und Frauen erreichen, kann frau/man über Bildungsarbeit an dieser performativen Herstellung von Geschlecht arbeiten. Die gegenwärtig in Ausarbeitung befindliche Strategie zu Lebenslangem Lernen (LLL) berücksichtigt über weite Teile die bestehenden Ungleichheiten zwischen Mann und Frau jedoch nur „nebenbei“ und läuft Gefahr, androzentrische Geschlechterblindheiten zu wiederholen: Sie vernachlässigt beispielsweise das Private als Lernort. In den hier vorgestellten Überlegungen wird u.a. für einen stärkeren Einbezug der Lebenswelt von Frauen in die Strategieentwicklung zu LLL plädiert.

Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen

von Barbara Pichler, Universität Wien und Petra Steiner, Forum Katholischer Erwachsenenbildung

Ziel dieses Artikels ist es darzustellen, auf welchen Wegen Geschlechterdemokratie über Bildungsarbeit erreicht werden kann. Österreichische Arbeitsdokumente und Arbeitsdokumente der EU gleichwie wissenschaftliche Beiträge zu Lebenslangem Lernen werden daraufhin betrachtet, welchen Stellenwert sie dem Ziel der Geschlechterdemokratie einräumen und „wo“ sie patriarchale Strukturen reproduzieren. Es soll ein feministischer Beitrag zur nötigen Diskussion über Inhalte und Ziele des Lebenslangen Lernens geleistet werden.

Geschlecht als strukturelle Kategorie

Wir gehen von einem Verständnis von Geschlecht aus, das dieses als strukturelle Kategorie begreift, die performativ hergestellt wird. „Kategorie“ meint, dass Geschlecht eine gesellschaftliche Orientierungs- und Klassifizierungsfunktion hat, nach der zwischen Frauen und Männern, weiblich und männlich unterschieden wird. Sie verleiht dem Zusammenleben Ordnung, indem Tätigkeiten und die Übernahme von Verantwortung für diverse Lebensbereiche entlang dieser Differenz verschieden aufgeteilt werden. Es wird also keine „weibliche“ und „männliche“ Realität abgebildet, sondern die entsprechenden Bedeutungszuschreibungen sind historisch und kulturell variabel. Demnach ist Geschlecht vorwiegend ein Effekt von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen.

Traditionelle Geschlechterrollenbilder sind durch die Zuordnung der Frau zum Privaten und zum Gefühlsbereich und durch die Zuordnung des Mannes zum Bereich der öffentlichen Sphäre, der Politik und des Erwerbslebens gekennzeichnet. Dieses verbreitete traditionelle Arrangement bedeutet derzeit, dass materielle Ressourcen, Arbeit und Anerkennung ungleich auf Männer und Frauen verteilt sind. Insofern ist es von eminenter Wichtigkeit die Herstellung von Geschlecht und die damit verbundenen Machtmechanismen zu beleuchten.

Judith Butler weist darauf hin, dass es bezüglich der Kategorie „Frau“ falsch wäre, von vornherein anzunehmen, dass es diese Kategorie naturgegeben gebe und diese deshalb einfach mit verschiedenen Bestandteilen, wie Bestimmungen der Klasse, Ethnie und Sexualität, gefüllt werden müsste, um vervollständigt zu werden. *„Wenn man dagegen die wesentliche Unvollständigkeit dieser Kategorie voraussetzt, kann sie als stets offener Schauplatz umkämpfter Bedeutungen dienen“* (Butler 1991, S. 35). Dies gilt auch für die Kategorie „Mann“.

Das Wort „umkämpfen“ weist bereits darauf hin, dass Bedeutungen nicht in einem herrschafts- und gewaltfreien Raum verhandelt werden, sondern dass (Be-)Deutungen einen Ort darstellen, an dem sich unterschiedliche Kräfte messen. Geschlecht als dieser „offene Schauplatz umkämpfter Bedeutungen“ markiert für uns ein Lernfeld, das im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen zu bearbeiten ist.

Performativität und die Möglichkeit des Wandels

Während Geschlecht als Kategorie den Ort des Lernens absteckt, macht Geschlecht als performativer Akt deutlich, wie dieses immer wieder hergestellt wird. Geschlecht als etwas Hergestelltes zu begreifen, eröffnet die prinzipielle Möglichkeit, diesen Herstellungsprozess zu verändern, und stellt somit auch die Voraussetzung dar, über Lernen und Bildung in diesen Prozess einzugreifen.

Was unter Performativität zu verstehen ist, möchten wir, Butler folgend, genauer ausführen. Nach Butler ist es die Anrede, die das Subjekt konstituiert. Durch die Benennung erhält der Mensch eine bestimmte Möglichkeit der gesellschaftlichen Existenz. Butler geht davon aus, dass wir nicht nur körperliche Wesen sind, sondern vor allem auch sprachliche Wesen und somit der Sprache bedürfen, um zu sein. In Anlehnung an John Austins Sprechakttheorie ist für Butler zentral, dass Sprechen zugleich ein Tun – sprich performativ – ist. *„Sprache ist ein Name für unser Tun, d.h. zugleich das, ‚was‘ wir tun [...] und das, was wir bewirken; also die Handlung und ihre Folgen“* (Butler 1998, S. 18). Im Angesprochen-Sein als Mädchen/Junge oder Frau/Mann wird in unzähligen täglichen Sprechakten und mit vielerlei Konnotationen die Kategorie Geschlecht performativ permanent (wieder)hergestellt. Die Wirkmacht performativer Handlungen ist vor allem durch die Bezugnahme auf die Konvention erklärbar. Performative Handlungen sind durch ihre Zitatförmigkeit und ihre Ritualität charakterisiert, indem in ihrem Vollzug eine ihnen in der Zeit voraus liegende Handlungsfigur wiederholt bzw. zitiert wird.

Hier kommt auch die Funktion der Herstellung gesellschaftlicher Ordnung durch die Kategorie Geschlecht wieder in den Blick. Durch Konventionen können unter dem Deckmantel der „Normalität“ und der angenommenen „Natürlichkeit“ traditionelle Geschlechterarrangements immer wieder unbemerkt und stillschweigend „auf der Bühne des Alltags“ aufgeführt und somit tradiert werden. Ein Beispiel: Mädchen werden bei gleicher Größe und Gewicht bei ihrer Geburt als kleiner und leichter eingeschätzt als Buben und auch kleiner und leichter, als sie es tatsächlich sind (siehe Buchinger 2007).

Die Notwendigkeit der Wiederholung, um eine patriarchale Geschlechterordnung aufrechtzuerhalten, beinhaltet aber auch – in aller Schwere und Behäbigkeit, die in Konventionen liegen – einen Riss: die Angewiesenheit der Geschlechterordnung darauf, beständig wiederholt zu werden. Beim Sprechen als Wiederholungsverfahren handelt es sich daher nie um eine bloße identische Reproduktion, denn Zitieren ist immer ein Re-Zitieren. Das eröffnet den Spielraum, einen Ausdruck auch gegen seine ursprüngliche „Zielsetzung“ zu zitieren. Wiederholung muss somit nicht gezwungenermaßen Tradierung bedeuten, sondern begründet gleichzeitig die Möglichkeit von Verschiebungen.

Auch im lebenslangen Lernen geht es demnach nicht darum, neue Bedeutungen herzustellen, sondern indem wir Bedeutungen übernehmen, können wir sie uminterpretieren und in andere Kontexte stellen. Dazu ist es nötig, die performative Herstellung von Geschlecht in den Überlegungen zu lebenslangem Lernen zu beleuchten.

In Richtung Geschlechterdemokratie und der Beitrag Feministischer Bildungsarbeit

Feministische Bildungsarbeit hebt den Aspekt, dass der performativen Äußerung die Möglichkeit des Wandels festgefahrener Geschlechtszuschreibungen inhärent ist, besonders hervor. Sie hat die Aufgabe, Frauen und Männer in ihrer Geschlechtsperformance zu unterstützen bzw. zu anderen Wegen, zu Irritationen, zu Neuzitierungen zu ermutigen, um die Chance zum Wandel wahrzunehmen.

Das durch den Wandel angestrebte Ziel ist Geschlechterdemokratie, sprich *„ein gleichberechtigtes Nehmen und Geben in Beziehungen aufgrund gleichgestellter Lebensmöglichkeiten in der Gesellschaft. Ein solches Modell bedeutete unzweifelhaft eine Revolution in den Geschlechterbeziehungen der Menschheit. Es würde von uns allen neue Verhaltensweisen verlangen und vom Staat andere Arrangements für Arbeit, Erziehung und Liebe“* (Hollstein 2004, S. 9). Bekannte Ungleichheiten sind etwa jene der gesellschaftlichen Aufteilung des Einkommens und der nicht bezahlten Arbeit zwischen Mann und Frau oder auch die der Unterrepräsentanz von Frauen in leitenden Positionen in Öffentlichkeit und Beruf und damit die der geringeren Mitgestaltung dieser Sphären.

Eine Feministische Pädagogik ist der Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses verpflichtet, welche mit ihren verschiedenen Positionen ein Feld des Ringens um die Ausgestaltung dieser Demokratie darstellt (vgl. Prengel 1995, S. 138). Sieglinde Rosenberger hebt diesbezüglich die Bedeutung des Privaten hervor, da das Private gerade im traditionellen Demokratiekonzept zum Unpolitischen gemacht und sogar als (falsch

verstandener) Schutzraum vor politischen Eingriffen aufgebaut wurde (vgl. Rosenberger 2000, S. 39ff.). Diese Beschränkung des Politikverständnisses auf das Öffentliche hatte jedoch entscheidende und dauerhafte Nachteile für die soziale, ökonomische und politische Situation von Frauen: Der errichtete Schutzwall machte blind gegenüber den privaten Tätigkeiten und blind gegenüber den Hindernissen, die den Frauen auf dem Weg zur Beteiligung am öffentlichen Leben begegnen.

Rosenberger ergänzend ist anzumerken, dass komplementär dazu auch die Blindheit für den Mangel an männlicher Beteiligung am Privaten Platz greift. Deshalb kann Feministische Bildungsarbeit mit dem Ziel der Geschlechterdemokratie dieses private Leben nicht ausklammern.

Ausgehend von den Erkenntnissen aus dem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt „Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ (siehe Christof et al. 2005)¹, in dem diese private Lebensrealität seine Berücksichtigung fand, soll im Folgenden dargestellt werden, was wir unter Feministischer Bildungsarbeit verstehen.

Im Zentrum des Forschungsinteresses standen Alltagspraktiken und Lebensentwürfe von Frauen. Aus deren individuellen Erfahrungen heraus wurden gesellschaftlich evozierte Lernherausforderungen identifiziert, die als mögliche Ansatzpunkte Feministischer Bildungsarbeit dienen. Innerhalb des Forschungsprozesses war es wichtig, dass das Strukturgebende herausgearbeitet wurde. Das Individuelle kann nie lediglich als individuelles Problem identifiziert werden, sondern ist immer typischer Ausdruck struktureller Bedingungen (vgl. Strametz et al. 2006, S. 78f.). Der „Umgang mit Zeit“ sowie „Energie“ und „Sicherheit“ waren jene Strukturelemente, die sich für die Handlungslogiken der interviewten Frauen als sehr wesentlich und wirkmächtig erwiesen und die folglich für Frauen (und komplementär für Männer) Lernherausforderungen bedeuten. Und diese Lernherausforderungen haben – ganz im Gegensatz zu vielen Benennungen im LLL – nur zu einem gewissen Teil mit einer Erwerbsbeschäftigung zu tun (obwohl beinahe alle Frauen berufstätig waren). Vieles, was Frauen lernen und lernen müssen, spielt sich im Alltag abseits vom Gelderwerb ab.

¹ Die beiden Autorinnen gehörten zur Forschungsprojektgruppe. Bei dieser empirischen Untersuchung wurden Frauen, die an Erwachsenenbildungsveranstaltungen teilgenommen hatten, mit einem qualitativen Interviewverfahren zu ihrem Alltagsleben und zu ihren Lebensentwürfen befragt. Aus einem „Datenpool“ von 45 Interviews wurden sechs ausgewählt (Theoretical Sampling) und mit Hilfe eines modifizierten Analyseverfahrens der Objektiven Hermeneutik ausgewertet. Siehe dazu auch die Rezension von Astrid Messerschmidt in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_messerschmidt_ondrak_vater_zojer.pdf

Zur Veranschaulichung greifen wir das Beispiel „Zeit“ heraus: Das Verfügen über Lebenszeit und Zeit im Alltag ist für Frauen aufgrund einer patriarchalen Geschlechterlogik in einer ganz gewissen Weise eingeschränkt und reglementiert, sodass daraus das Bedürfnis nach „mehr Zeit“ und die Erfahrung, dass Zeit ein „knappes Gut“ ist, erwachsen. Dies zeigte sich in der Interpretationsarbeit etwa daran, dass eine Frau quasi als Terminkalender für die anderen Familienmitglieder fungiert, in den selbstverständlich eingetragen wird, bis nur mehr wenig Zeit übrig bleibt, oder anhand dessen sich Zeit im Nachhinein als „versäumte“ oder „gut gelebte“ Zeit entpuppt (vgl. Strametz et al. 2006, S. 88ff.). Durch die Strukturanalyse im Rahmen des Forschungsprozesses wird deutlich, wie etwa die Knappheit von Zeit erzeugt wird. Wenn im Rahmen von Erwachsenenbildung beispielsweise Seminare angeboten werden, die auf das Bedürfnis nach Zeit mit dem Versprechen reagieren, ein effizienteres Zeitmanagement zu erlernen, dann verbleiben sie innerhalb der dominanten Logik. Einzelne Frauen und auch Männer werden in Zeitmanagementseminaren kurzfristig darin unterstützt, im System besser zu funktionieren. So genannte „Bildung“ trägt damit zur Naturalisierung des Phänomens Zeitmangel und Stress bei, deren Hergestellt-Sein nun kein Thema mehr ist. Mehr Autonomie würde etwa eine Veranstaltung ermöglichen, die – auf Basis dieser Einsicht – subjektive Entscheidungen für unterschiedliche Umgangsweisen mit Zeit bespricht. Ähnliches gilt auch für die Beratungstätigkeit in der Erwachsenenbildung, Beratung kann hilfreich sein und Autonomie ermöglichen, sie ist aber gegenwärtig auch permanent in Gefahr, zu einem Instrument der Kompensation struktureller Schief lagen zu werden, das sich an Individuen richtet und diesen dort Verantwortungen zuschreibt, wo sie nichts oder nur wenig tun können (siehe Steiner 2008).

Feministische Bildungsarbeit, so die Position der ForscherInnen, versucht in hohem Maße Verantwortung wahrzunehmen, sich zu positionieren und parteiisch zu sein für Lernende, die gesellschaftlich-strukturelle Prozesse als eine Reihe von subjektiv erlebbaren Widersprüchen und Krisen im eigenen Lebenslauf und Alltag erfahren. Sie wendet sich gegen eine allzu freie Marktorientierung oder auch reine Nachfrageorientierung der Bildungsarbeit.² Geschlechterdemokratie ist also kein individualisiertes Arrangement, sondern zielt auf die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen. Auch LLL wollen wir nicht als individualistisch verkürzte Lernnotwendigkeit des Individuums verstanden wissen, sondern als Strategie, die die strukturelle Ebene und das Geschlecht als Lernfeld nicht unberührt lässt.

² Ein Ziel des Forschungsprojektes war es, dieser Nachfrageorientierung entgegen zu wirken und auf einer empirischen Basis Orientierungspunkte für die Erstellung eines Erwachsenenbildungsangebotes herauszuarbeiten. Die Ebene der Umsetzung in Form von konkreten Veranstaltungsvorschlägen wurde im Rahmen des Forschungsprozesses nicht im Speziellen behandelt.

Im Folgenden sollen Überlegungen und die Strategieentwicklung zu Lebenslangem Lernen, wie sie EU-weit und in Österreich erscheinen, kurz skizziert und auf ihre performative Herstellung der Kategorie Geschlecht hin untersucht werden.

Lebenslanges Lernen

Der Begriff „lifelong education“ taucht Daniela Holzer zufolge in der englischen Literatur bereits in den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts auf. Intensiver wurde die internationale Auseinandersetzung mit dem Thema Lebenslanges Lernen ab den 1960er- und 1970er-Jahren (siehe Holzer 2004). AkteurInnen waren u.a. die UNESCO und der Europarat. Im Zentrum dieser beiden Vorstellungen von Lebenslangem Lernen stand ein humanistischer Bildungsbegriff mit dem Ziel *„die Lebensumwelt der Menschen zu verbessern, die Demokratisierung voranzutreiben und dem Individuum alle Möglichkeiten zu geben, das Leben besser zu bewältigen und als beglückend zu erleben“* (Holzer 2004, S. 90). Ein Konzept der OECD zu „recurrent education“ setzte, ebenfalls in den 1970er-Jahren, erstmals den Fokus auf berufliche Bildung, was in den 1990er-Jahren verstärkt von der EU aufgegriffen wurde (siehe Holzer 2004). In der Rubrik „Grundlagen“ des Portals www.erwachsenenbildung.at erfährt frau/man zur Geschichte des EU-Bildungsverständnisses: *„Als Wirtschaftsgemeinschaft gegründet fokussierte die Gemeinschaftspolitik primär auf eine so genannte Berufsbildungspolitik. Es ging insbesondere darum, die Qualifikationen den Bedürfnissen der Wirtschaft anzupassen und auf ein vergleichbares Niveau zu bringen. Diese Schwerpunktsetzung hängt mit den Grundprinzipien der Freizügigkeit zusammen, dem Recht der Unionsbürger am Arbeitsmarkt in allen Mitgliedstaaten gleichberechtigt teilzunehmen“* (Amann, o.S.). Ähnliches formuliert auch Jill Blackmore für englischsprachige Staaten: *„The discourse of LLL was mobilised by Anglophone nation-states to restructure education and training to make it more relevant to the economy“* (Blackmore 2006, p. 11).

Die Sprache hat sich seit den 1970er-Jahren deutlich verändert. Die Ziele des Lernens liegen nun nicht mehr in der Humanisierung bzw. „in den Menschen“ selbst, in ihrer Verfügung in gewisser Weise also, sondern sind mit der Vereinbarung über die „Freizügigkeit am Arbeitsmarkt“ und der Teilnahme am Wirtschaftswachstum festgesetzt worden. Unseres Erachtens sind diese Endziele der sich entwickelnden Strategie zu LLL kaum mehr zur Diskussion gestellt. „Darunter“ können sich in der Folge zwar andere Teilziele ansiedeln, Bürgerschaftlichkeit und persönliche Entwicklung etwa. Das Endziel jedoch bleibt wirtschaftspolitisch formuliert. So bleibt die Bestimmung eines Bildungsbegriffs ausgespart und pädagogische Maßnahmen werden reduziert auf Investitionen in Individuum und Gesellschaft (siehe Dzierzbicka 2007). Die Abgrenzung und unterschiedlichen Interessen zwischen Wirtschaftspolitik und Bildungspolitik erscheinen nicht ausreichend thematisiert

und damit unzugänglich. Bezeichnenderweise ist dabei die geschlechterpolitische Dimension der Diskussionen über Lebenslanges Lernen kaum ein bis kein Thema.

Lebenslanges Lernen und Geschlecht

Was bedeuten nun Inhalte und Formulierungen in den Papieren zu LLL für das Ziel von Geschlechterdemokratie, für die Chancengleichheit von Männern und Frauen in allen Bereichen der Gesellschaft? Einerseits interessiert uns, wie Geschlecht etwa in den österreichischen und EU-Papieren zu Lebenslangem Lernen (auch im Nichterwähnen) performativ hergestellt wird, andererseits welche Implikationen die wirtschaftspolitische Ausrichtung des LLL für weibliche und männliche Lebenszusammenhänge haben kann. Hierzu zwei Thesen:

- Geschlechtergerechtigkeit ist kein Anliegen „mit Position“
- In der Diskussion zu Lebenslangem Lernen wird berufliche Erwachsenenbildung oft höher bewertet als Bildungsprozesse abseits des Berufs, im Privaten, in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Geschlechtergerechtigkeit ist kein Anliegen „mit Position“

Dass Geschlechtergerechtigkeit kein Anliegen „mit Position“ ist, soll heißen: Diesbezügliche Fragen und Maßnahmen stellen in den Papieren der EU und Österreichs nie einen eigenen Punkt bei Grundsatzthesen, Strategien oder Aktionsschwerpunkten dar.

- Im Memorandum beinhalten die sechs „Grundbotschaften“: Basisqualifikationen, Investitionen in Humanressourcen, Lehr- und Lernmethoden, Bewertung des Lernens, Berufsberatung und Berufsorientierung, Lernen räumlich näher bringen (siehe Europäische Kommission 2000).
- Nach dem Konsultationsprozess der Länder, in dem von den Ländern Chancengleichheit zwischen Mann und Frau als Grundprinzip verstärkt eingefordert wurde, beinhaltet die Mitteilung der Kommission lediglich die „Aktionsschwerpunkte“: Lernbewertung, Beratung, Zeit und Geld investieren, Zusammenführen von Angebot und Lernenden, Grundqualifikationen und innovative Pädagogik (siehe Europäische Kommission 2001).
- In der Mitteilung der Kommission „Erwachsenenbildung. Man lernt nie aus“ beinhalten die „Grundsatzthesen“: Zugangsschranken, Qualität der Erwachsenenbildung, Anerkennung und Validierung, ältere Bürger und Migranten,

Indikatoren und Benchmarks (siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006).

Gender Mainstreaming, die Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen werden in den Papieren als Querschnittsmaterie „mitgemeint“, wenn Frauen – gemeinsam mit anderen – als möglicherweise benachteiligte Gruppe erfasst werden, z.B. im aktuellen Aktionsplan Erwachsenenbildung: *„Je nach Mitgliedstaat können dazu Migranten, ältere Mitbürger, Frauen oder Menschen mit Behinderungen gehören“* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007, S. 3). Im aktuellen österreichischen ExpertInnenpapier zu einer kohärenten LLL-Strategie kommt die „geschlechterspezifische Dimension“ etwa als eine von sechs „gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“, die es zu bedenken gibt, vor; in den „strategischen Leitlinien“, also dann, wenn es um die konkretere Umsetzung geht, nicht mehr (vgl. ExpertInnenpapier 2007, S. 10). Gleichstellung, Integration und Aufhebung von Benachteiligungen jeder Art kommen also in allen Papieren „irgendwo“ als etwas vor, was es zu bekämpfen gilt.

Die Diagnose bleibt jedoch: Die Gleichstellung von Mann und Frau im Lebenslangen Lernen schafft es derzeit noch nicht, eine eigene Position zu bekommen und steht daher außerhalb der prioritären Ziele. Das ist eine schwache Position, von der aus nicht in selbstverständlicher Weise agiert werden kann. Die Position müsste gestärkt werden, will frau/man in Richtung Geschlechtergerechtigkeit gehen. In diesem Zusammenhang fiel in den EU-Dokumenten auf, dass diese keine geschlechtergerechte Sprache aufweisen. Das oben genannte „Mitgemeint-Sein“ von Frauen taucht auch in der Sprache, die nur das Maskulinum (z.B. „Bürger“) für Männer und Frauen (also „Bürger und Bürgerinnen“) verwendet, wieder auf. Das Männliche wird als Norm gesetzt, das Weibliche mitgemeint. Die Anrede, die laut Butlers performativem Verständnis das Subjekt erst konstituiert, wird den Frauen vorenthalten. Die Sensibilität und Solidarität, sich eine geschlechtergerechte Sprache anzueignen, sei es mit der Verlaufsform „Lernende“ oder „LernerInnen“ o.Ä. ist in Mitteilungen und Memoranden der EU zum Lebenslangen Lernen nicht vorhanden. Dagegen sind das österreichische Papier zu einer kohärenten LLL-Strategie (siehe ExpertInnenpapier 2007) und auch das „Ischler Papier“ der Österreichischen Sozialpartner zu „Chance Bildung“ in geschlechtergerechter Sprache verfasst (Österr. Sozialpartner. Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 2007).

In der Diskussion zu Lebenslangem Lernen wird berufliche Erwachsenenbildung oft höher bewertet als Bildungsprozesse abseits des Berufs, im Privaten, in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Manche aktuelle Formulierungen lassen eine Höherbewertung beruflicher Bildung erkennen. Wenn frau/man liest, dass *„informal insbesondere am Arbeitsplatz“* (Lassnigg 2007, S. 7) gelernt würde, folglich (informal) nur nebenrangig im Privaten oder in halböffentlichen

Gemeinschaftsräumen, so impliziert das eine Höherbewertung der beruflichen Bildung. Die Begründung dafür bleibt aus. Ebenso liest frau/man von Seiten der Sozialpartner, dass „beruflicher Weiterbildung eine Schlüsselstellung im LLL-Prozess“ (Landertshammer 2007, S. 1) zukomme.

Ein etwas anderes Ergebnis brachte die Untersuchung des Europäischen Zentrums zur Förderung der Berufsbildung: „Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger“. In dieser gaben Befragte am häufigsten an, informell am besten im Rahmen von Tätigkeiten zu Hause zu lernen (beispielsweise beim Fernsehen, bei der Hausarbeit, bei der Familienbetreuung, im Rahmen von Hobbys), informelles Lernen am Arbeitsplatz wurde erst danach gereiht (vgl. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2003, S. 14).

Berufliche Bildung wichtiger als private Bildung oder allgemeine Bildung zu sehen, entspricht einem androzentrischen Blick, also einem Blick, der mit den Zuschreibungen an die Kategorie Mann verbunden ist. Bekannt ist, dass die Beteiligung von Männern und Frauen an Erwachsenenbildungsveranstaltungen geteilt ist: Männer interessieren sich eher für unmittelbar beruflich relevante, technische und auf Erwerbsarbeit basierende Kurse, Frauen mehr für Themen aus der unmittelbaren Lebensumgebung und aus einem Bereich, der der Fürsorge in einem weiteren Sinne zugeschrieben werden kann (vgl. Leathwood/Francis 2006, S. 1; Venth 2006, S. 140ff.). Männer und Frauen schätzen das Lernen am Arbeitsplatz folglich auch unterschiedlich ein: „Menschen, die einer bezahlten Beschäftigung nachgehen, sagen oft aus, dass sie am Arbeitsplatz lernen, insbesondere wenn sie männlichen Geschlechts sind (59% gegenüber 42%) [...] Frauen dagegen [berichten] sehr viel häufiger, dass sie etwas zu Hause bzw. in örtlichen Bibliotheken oder Lernressourcenzentren gelernt haben“ (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2003, S. 16).

Blackmore vertritt die Ansicht, dass in den Implikationen des Bildungsbegriffs des LLL „soziales Kapital“, das in kleinen Lebensumgebungen, im Privaten oder auch in der Arbeitsumgebung (und nicht bei der Erwerbsarbeit selbst) geschaffen wird, unberücksichtigt bleibt (vgl. Blackmore 2006, p. 13). Persönliche Kompetenzen, kreative Fähigkeiten, unabhängiges Denken erscheinen als weniger förderungswürdig. Notwendigerweise muss ein Bildungsbegriff, der an einen neutralen Erwerbsarbeitsbegriff gebunden ist, (performativ hergestellte) Zugehörigkeiten, die die Lebensweise jedes Menschen prägen, wie Kultur, Volksgruppe, Geschlecht und Klasse, außer Acht lassen. Die scheinbare Geschlechtsneutralität eines neutralen Lernenden bedeutet, dass Frauen nur zum Teil enthalten sind. Die Lebensrealität und Leistungsbereiche vieler Frauen sind nicht angemessen vertreten: Frauen nehmen noch immer häufig die Verantwortung im Privaten, im Gemeinschaftlichen stärker wahr als Männer. Frauen sind durch ihre Familienorientierung von den zunehmend Flexibilität verlangenden Erwerbsarbeitsmärkten partiell

ausgeschlossen. Trotz formalen Gleichziehens im Aus- und Weiterbildungsstand mit den Männern, können Frauen nicht die gleiche Anerkennung für ihr Lebenslanges Lernen erzielen wie Männer: die Einkommensbenachteiligung von Frauen mit Hochschulabschluss etwa erscheint und steigt innerhalb der ersten drei Jahre ihrer Berufstätigkeit (vgl. Blackmore 2006, p. 19).

Dies müsste in einem geschlechterdemokratisch orientierten Konzept Lebenslangen Lernens systematisch einbezogen werden. Es müsste jene Bildung, die nicht unmittelbar in bezahlter Beschäftigung verwertbar ist, bedeutend aufgewertet werden. Inwieweit die Bestrebungen zur Anerkennung informellen Lernens oder auch die angestrebte stärkere Kompetenzorientierung in Richtung Geschlechterdemokratie führen, ist noch offen. Ohne systematisches Einbeziehen struktureller Ungleichheiten wird dies unseres Erachtens aber nicht oder nur sehr langsam geschehen.

Die Diskussion über Lebenslanges Lernen weiter kritisch analysieren und mitgestalten

Lebenslanges Lernen ist – ebenso wie Geschlecht – nicht als etwas Ursprüngliches zu verstehen, sondern als Effekt von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen. Die bestehenden Überlegungen können in ihrer performativen Herstellung analysiert und weiterbearbeitet werden. Auch österreichische ExpertInnen mahnen eine vertiefte bildungsorientierte Auseinandersetzung mit LLL ein. Elke Gruber dazu: *„Wir müssen uns mit dem Konzept des lebenslangen Lernens tiefer gehend als bisher auseinander setzen. Es nur oberflächlich zu rezipieren oder es sogar abzulehnen, hilft uns nicht weiter“* (Gruber 2007, S. 8). Stefan Vater dazu: *„Die Diskussionen über Ökonomisierungstendenzen im Bildungsbereich und speziell im Bereich der Erwachsenenbildung sind keine theoretische Fingerübung oder eine bildungspolitische Nischenbeschäftigung. Es geht um die Entwicklung von Bildung und um die Veränderungen unserer Gesellschaften“* (Vater 2007, S. 7). Auch die ExpertInnengruppe, die die „kohärente Strategie“ für Österreich erarbeitete, plant eine „thematische Konkretisierung“ und eine „erweiterte Diskussion“ ihres Papiers (vgl. ExpertInnenpapier 2007, S. 33).

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht und natürlich aus geschlechterdemokratischer Sicht höchst relevant in der Diskussion zu LLL ist, dass die Frage nach dem Ziel der Bildung nicht gänzlich offen zur Diskussion gestellt wird. Die jeweiligen Konsultationsprozesse brachten, so unser Eindruck, nur marginale, beinahe „kosmetische“ Adaptionen der ursprünglichen Texte. Weiters erscheinen die vorhandenen Ziele zu wenig auf den Menschen und seine konkreten Lernaktivitäten heruntergebrochen. Wie äußert sich etwa das Ziel Beschäftigungsfähigkeit in Prozessen des Lernens, wie im Alltag von Männern und Frauen,

mit welchen Nebeneffekten? Wollen wir dieses Ziel dann noch immer, wer möchte es, wer nicht? Die Frage: „Wer steht warum hinter welchen Zielen?“, ist nicht nur geschlechterdemokratisch, sondern überhaupt demokratiepolitisch höchst relevant. Auch Zeit zu haben und sich Zeit zu nehmen, ist eine Kernanforderung an eine überlegte Entwicklung: *„Im Versuch, in einer zweiten Zeitreihe System- und Selbsttranszendenz zu etablieren, könnten sich alle jene Fragen wieder zurückmelden, die in einem luftleeren Raum herumvagabundieren. Z.B. die Frage nach dem jeweiligen Sinn unseres Tuns, ethisch formuliert jene nach unserem Wollen: ‚Wollen wir es so, wie wir es uns eingerichtet haben‘. Diese Fragen sind für Bildung unabweisbar [...]“* (Heintel 2007, S. 5).

Vor diesem Hintergrund bekommen Geschwindigkeit oder auch performativ hergestellter Druck zu raschem Handeln einen brisanten Charakter. Bei hohem Umsetzungstempo bleibt keine Zeit zur Reflexion.

An Geschlechterdemokratie festhalten

Eine wirtschaftspolitische Ausrichtung des lebenslangen Lernens einfach umzusetzen, in der Geschlechterdemokratie ohne Position ist, würde der performativen Logik folgend, einem Re-Zitieren dominierender Positionen gleichkommen. Das macht deutlich, welche Verantwortung die Sprechenden, die in der Erwachsenenbildung (EB) Tätigen, die EB-Forschenden und die TheoretikerInnen haben. Sie sind verantwortlich dafür, eine bestimmte Form des Sprechens zu wiederholen, wiederzubeleben und zu aktualisieren (vgl. Pichler 2005, S. 99). Die Verantwortung besteht nicht darin, die Sprache neu zu erfinden, *„sondern darin, mit der Erbschaft ihres Gebrauchs [...] umzugehen“* (Butler 1998, S. 99). Bei der Erarbeitung einer LLL-Strategie ist demzufolge genau darauf zu achten, welcher (Aus-)Richtung im Verständnis von LLL gefolgt wird. Welche Schwerpunkte, welche konkreten Ziele werden gesetzt und inwiefern ist Geschlecht implizit und explizit darin enthalten? Das gilt es mitzureflectieren, damit es nicht unter dem Deckmantel von Geschlechtsneutralität zu einer stillschweigenden Wiederholung patriarchaler Muster kommt.

Wir möchten an der Vision Geschlechterdemokratie und ihrer Förderung durch Feministische Bildungsarbeit festhalten und hoffen auf weitere Diskussion dieser Ziele im Zusammenhang mit der Strategieentwicklung zu lebenslangem Lernen. Differenzen in Anschauungen, Kulturen und Verständnissen sind Teil demokratischer Diskussionsprozesse, diese sollen bemerkt und aufrechterhalten sowie performativ gewendet werden. Integration und Aushalten von Differenz, aber auch „Positionierung“ entsprechen dem hier kurz vorgestellten Verständnis von Feministischer Bildungsarbeit.

Literatur

Verwendete Literatur

- Amann, Sylvia (2007): Grundlagen: Europäische Union: Geschichte. In: www.erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/eb_in_eu/geschichte.php. [Stand: 2007-10-24].
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (2003): Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger. Online im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4025_de.pdf [Stand: 2007-10-29].
- Blackmore, Jill (2006): Unprotected participation in lifelong learning and the politics of hope: a feminist reality check of discourses around flexibility, seamlessness and learner earners. In: Leathwood, Carol/Francis, Becky (Hrsg.): Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagements. London and New York: Routledge, pp. 7-26.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin Verlag.
- ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF [Stand: 2007-10-24].
- Gruber, Elke (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_02_gruber.pdf [Stand: 2007-11-08].
- Heintel, Peter (2007): Zwei Seiten (!) zum Thema Bildung. In: zeitpresse. Forum des Vereins zur Verzögerung der Zeit. Sonderausgabe 01_07. Klagenfurt.
- Hollstein, Walter (2004): Geschlechterdemokratie. Männer und Frauen: Besser miteinander leben. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzer, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien 2004.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschaft- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_de.pdf [Stand: 2007-10-24].
- Landertshammer, Michael (2007): Die Schlüsselstellung der beruflichen Weiterbildung im LLL-Prozess und Vorschläge zu ihrer Finanzierung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_08_landertshammer.pdf [Stand: 2007-11-10].
- Lasnigg, Lorenz (2007): Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_03_lasnigg.pdf [Stand: 2007-11-12].
- Leathwood, Carol/Francis, Becky (Hrsg.) (2006): Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagements. London and New York: Routledge.
- Pichler, Barbara (2005): Erziehungswissenschaftliche Verantwortung. Ein Orientierungsversuch. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 95-104.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.

- Rosenberger, Sieglinde (2000): Frei, gleich und doch verschieden. Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse. In: Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar (Hrsg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 39-45.
- Strametz, Barbara et al. (2006): Bildung bewegt: Biographie, Lebensläufe und ökonomische Zeitmuster als Ansatzpunkte für Lernherausforderungen. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 77-95.
- Vater, Stefan (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_05_vater.pdf [Stand: 2007-11-06].
- Venth, Angela (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld: Bertelsmann.

Verwendete Graue Literatur

- Buchinger, Birgit (2007): Mündliche Aussagen im Rahmen des Workshops „Gender Scanning in der Erwachsenenbildung“ in Wien am 30.10.2007 (unveröff. Mitschrift).

Weiterführende Literatur

- Brine, Jacky (2006): Locating the learner within EU policy: trajectories, complexities, identities. In: Leathwood, Carol/Francis, Becky (Hrsg.): Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagements. London and New York: Routledge, pp. 27-39.
- Christof, Eveline et al. (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2007): Lebenslanges Lernen -Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_03_dzierzbicka.pdf [Stand: 2007-11-06].
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen: Brüssel. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memode.pdf> [Stand: 2007-10-24].
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission: Brüssel. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_de.pdf [Stand: 2007-10-24].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Online im Internet: http://archiv.bmbwk.gv.at/medienspool/14032/st14600_de06.pdf [Stand: 2007-10-24].
- Österr. Sozialpartner. Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (2007): Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie. Online im Internet: http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf [Stand: 2007-10-29].
- Steiner, Petra (2008): Schöne neue Beratungswelt? Der Beratungstrend als Ausdruck von Individualisierung und Ökonomisierung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.): Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co – Die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag (= Reihe schulheft 3/2007-127), S. 30-38.



Foto: K. K.

Mag.^a Barbara Pichler

Studium der Pädagogik und Fächerkombination Soziologie/Pflegewissenschaft nach mehrjähriger Berufstätigkeit als Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester. Seit 2004 ist Barbara Pichler als Assistentin in Ausbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Alter(n)s- und Geschlechterforschung, Sozialpädagogik und Qualitativ-empirische Forschungsmethoden.

E-Mail: barbara.pichler@univie.ac.at
Internet: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe5>
Telefon: +43 (0)1 4277 46794



Foto: K. K.

Mag.^a Petra Steiner

Studium: Pädagogik/Psychologie/Philosophie und Germanistik Lehramt nach mehrjähriger Berufstätigkeit als Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester. Seit 2001 tätig als Lehrende in der Erwachsenenbildung, seit 2004 Projektleiterin für das Forum Katholischer Erwachsenenbildung. Absolviert derzeit den Lehrgang Bildungsmanagement am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Freiberufliche Forschungsarbeit seit 2000, Schwerpunkte: Theorien der Erwachsenenbildung, Feministische Bildungsarbeit.

E-Mail: petra.steiner8@chello.at
Telefon: +43 (0)664 9755223

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk

Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Projektpartner: Institut EDUCON – Mag. Hackl

Herausgeberinnen

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Medieninhaber und Herausgeber



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



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A - 5350 Strobl

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

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)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Online-Redaktion

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Design und Programmierung

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das Magazin 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 Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

Copyright

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.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.