

# Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe 7/8, 2009

Theorie und Forschung  
Facettenreich, traditionsbewusst  
und innovativ

Die (eigene) Geschichte als  
aktiver Lernweg

Über die Möglichkeiten der Biographie-  
forschung in der Erwachsenenbildung

Rudolf Egger



# Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg

## Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung

**Rudolf Egger**

Rudolf Egger (2009): Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg. Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Biographisches Lernen, Biographieforschung, Lebenswelt, qualitative Sozialforschung

### Abstract

In diesem Artikel werden die Bedingungen und Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen „Bearbeitung“ ethnischer Konflikte im Rahmen eines Biographieforschung-Workshops an der Universität in Prishtina (Kosova) dargestellt. Der Workshop-Zyklus kann zeigen, wie erwachsenenbildnerisches (universitäres) Lernen in einem sozialen und biographischen Sinn bedeutsam wird. Dabei geht es nicht nur um situative Lernakte isolierter Individuen, sondern stets auch um Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Kontext. Lebensgeschichten (aus narrativen Interviews) werden dabei nach den Prinzipien narrationsstruktureller Methoden analysiert und auf die Geschichte der Lernenden bezogen. In der Bearbeitung der auftauchenden Fragestellungen lässt sich jenes sich bedingende Verhältnis von Aneignung und Bildung, von Vergangenheit und Zukunft, von Erbe und eigener Gestaltungskraft anschaulich als Lernfeld ausbreiten.

10

# Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg

## Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung

**Rudolf Egger**

**Die Ansicht, dass Bildung nicht nur auf funktionale Qualifikationen und Kompetenzen abzielen sollte, sondern auch die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Brüchen mit einschließt, hat in der Erwachsenenbildungspraxis und auch in der Forschung in den letzten Jahren bedeutsame Impulse ausgelöst.**

Das lebensgeschichtliche Lernen geht davon aus, dass es, immer an den Kontext einer konkreten Biographie gebunden, gleichzeitig die Bedingung für die Entwicklung lebensnaher und bedeutsamer Erfahrungsgestalten ist. Unser Wissen über dieses biographische Lernen im Lebensverlauf, über die zugrunde liegenden kulturellen, ökonomischen und sozialen Parameter, darüber, wie sich z.B. die verwickelten und risikvollen Statuspassagen und Übergänge in modernen Lebensläufen vollziehen und welche Lernprozesse hier förderlich sind, ist noch bescheiden. Auch ist über die impliziten Lernpotentiale von AkteurInnen z.B. im Umgang mit Veränderungen in der Familie, in Generationenbeziehungen, in Alternsprozessen oder in den neuen virtuellen, medialen Räumen empirisch noch viel zu wenig bekannt.

Die empirische Hinwendung zu den sinngebundenen Handlungen der Individuen und deren Einbindung in die interaktionellen, institutionellen Kontexte und die unhintergehbare Intentionalität der Lernenden haben aber in den letzten beiden Jahrzehnten zu einer lebensweltsensiblen, sozial anschlussfähigen und didaktisch handlungsleitenden Forschungspraxis geführt (siehe Alheit/

Dausien 2002). Dabei stehen grundsätzliche Aneignungsbedingungen von Welt im Zentrum der Aufmerksamkeit, die sich vor allem durch so genannte „interpretative (qualitative) Verfahren“ erfassen lassen. In der Erwachsenenbildungsliteratur gibt es hier mittlerweile zahlreiche unterschiedliche Zugänge, die von der Analyse von Autobiographien (siehe Schulze 2005) über fokussierte Interviews zum lebenslangen Lernen (siehe Kade/Seitter 1996) bis hin zu rein narrativen (siehe Egger 1995) oder auch ikonographischen Methoden (siehe Marotzki 2006) reichen. Die entwickelten Verfahren (siehe Felden 2008) umfassen zweckmäßige und innovative Instrumente, mittels derer charakteristische Merkmale von Lern- und Bildungsprozessen analysiert werden können.

Das wesentliche und wertvolle Element der Biographieforschung innerhalb der empirischen Bildungsforschung liegt darin, dass wir konkret verstehen lernen, wie Menschen über ihre Lebenszeit hinweg lernen, welche Lern(um)wege sie beschreiten, wie sie die verschiedenen (formellen und informellen) Lernangebote je spezifisch zusammenstellen und wie sie diese mit subjektivem Sinn auffüllen. Methodologisch wesentlich ist dabei die soziale

Verankerung des Subjekts im Konzept Biographie, um sowohl die „subjektive Aneignung der Gesellschaft“ als auch die „gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität“ als dialektischen Prozess zu begreifen (siehe Alheit/Dausien 2000). Eine Unzahl von Studien belegt die Wirksamkeit solcher Ansätze, wenngleich eingeräumt werden muss, dass die Ausarbeitung einer stringenten biographieorientierten Lerntheorie noch immer aussteht.

Um die hierin liegenden didaktischen, wissenschaftlichen, kulturellen und lebensweltlichen Möglichkeiten zu demonstrieren, möchte ich kurz einen universitären Workshop-Zyklus vorstellen, der zeigen kann, wie erwachsenenbildnerisches (universitäres) Lernen in einem sozialen und biographischen Sinn bedeutsam wird. Dabei geht es nicht nur um situative Lernakte isolierter Individuen, sondern stets auch um Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Kontext.

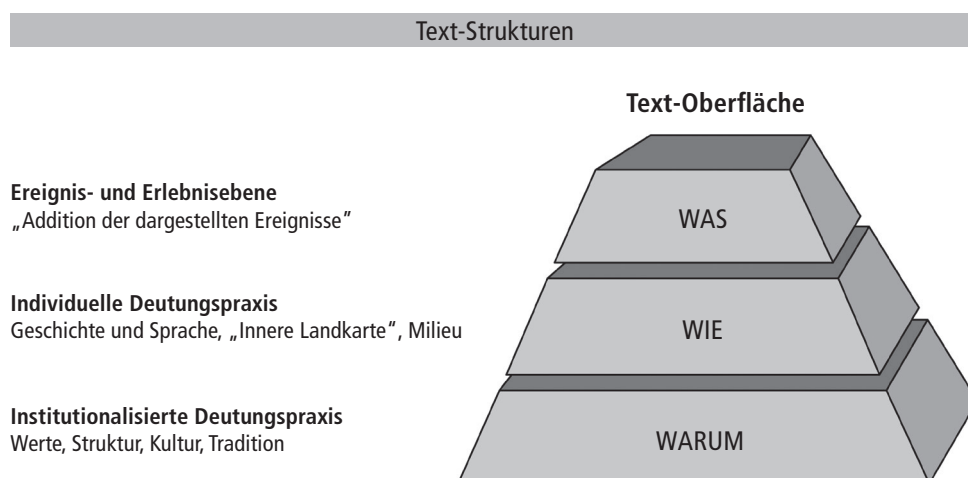
## Lernen in biographischen Prozessen

Ich führe seit dem Jahr 2002 in unregelmäßigen Abständen Workshops an der Universität in Prishtina (Kosova) durch, die das Ziel verfolgen, dass die

Studierenden (neben Studierenden aus Kosova nehmen StudentInnen verschiedenster Nationalität daran teil) die Methodologie der qualitativen empirischen Sozialforschung erlernen, um innerhalb narrationsstruktureller Analysen von selbst erhobenen Lebensgeschichten die Deutungsmuster der eigenen Geschichte sozialwissenschaftlich kompetent zu erweitern. Nach einer ausgedehnten Einführung in die Prinzipien der Biographieforschung nach Fritz Schütze (siehe Schütze 1983 u. 1984; Egger 1995) und der Grounded Theory (siehe Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1996) werden die Studierenden beauftragt, InterviewpartnerInnen zu suchen und biographische Interviews durchzuführen. Das Problem der Transkription wird dadurch gelöst, dass alle albanischen Texte unter Mithilfe eines professionellen Dolmetschers ins Englische übersetzt werden. Da kaum jemand in der Gruppe ein/e NativespeakerIn des Englischen ist, durchläuft der Text also zumindest zwei verschiedene Sprachen, was in der Interpretation immer zu Abgleichversuchen mit dem albanischen Ursprungstext führt.

Für die Interpretation selbst habe ich ein kleines, leicht verständliches System entwickelt, da einige Studierende mit den Möglichkeiten und Bedingungen der qualitativen Sozialforschung noch nicht so vertraut sind (vgl. Abb. 1). Dieses System unterscheidet verschiedene Textebenen und stellt die Frage

Abb. 1: Verschiedene Textebenen



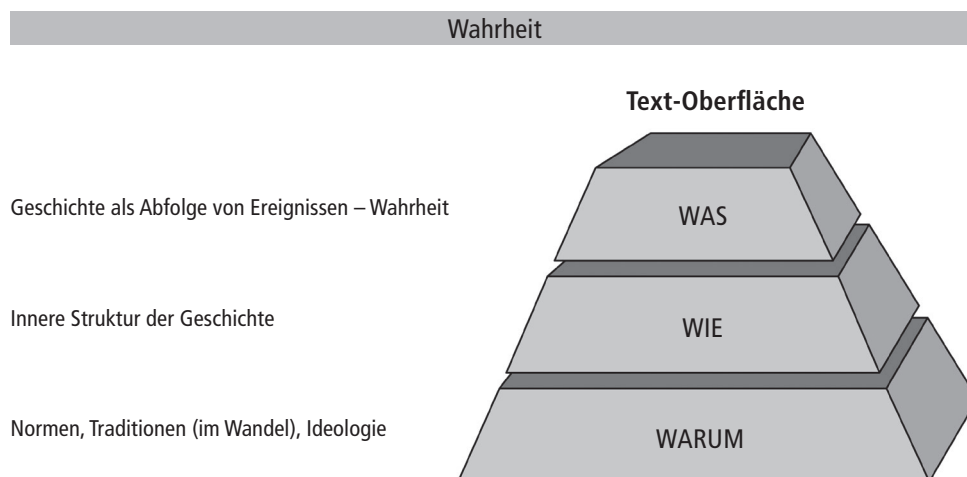
Quelle: eigene Darstellung

nach der „Wahrheit“ in den Lebensgeschichten von Menschen (vgl. Abb. 2). Die Texte werden in der Analyse demzufolge auf mehrere Bedeutungsebenen hin untersucht: Die Ebene der dargestellten Ereignisse und Erlebnisse stellt quasi den Rahmen der erinnerbaren Geschehnisse dar. Hier werden Erlebnisse und Geschichten als konstituierende Teile der Lebenserzählung im Interview wiedergegeben. Auf der Ebene der individuellen Deutungspraxis werden die Geschichten durch die jeweiligen alltagsweltlichen, sprachlichen und individuellen Deutungssysteme als spezifische Hervorbringungen gekennzeichnet. Alle diese Geschichten sind natürlich auch noch von einer Ebene der institutionalisierten Deutungspraxis

überformt, die sich aus kulturellen, traditionellen und normativen Orientierungen speist.

In der Arbeit mit Biographien taucht immer wieder der Begriff der Wahrheit, der faktischen Richtigkeit der erzählten Geschichte auf. Haben die Ereignisse, Situationen, Erlebnisse auch tatsächlich so stattgefunden, wie sie im Interview präsentiert werden, oder sind sie erfunden, halb gelogen, sind sie Ausdruck eines permanenten Image-Managements, das uns die BiographieträgerInnen anbieten? Diese Frage nach der „Wahrheit“, nach dem Wahrheitsgehalt der getätigten Aussagen, stellt sich für mich auf allen diesen Ebenen unterschiedlich dar.

Abb. 2: Wahrheit(en) des Textes



Quelle: eigene Darstellung

Auf der Ebene des WAS, wenn es also um die Ereignisse an sich geht, lässt sich diese Frage recht pragmatisch beantworten. Hier handelt es sich eben um das tatsächlich stattgefundenere Ereignis im Lebensverlauf und dieses kann meist anhand der Geschichte selbst oder unter Zuhilfenahme von historischen Quellen „überprüft“ werden. Auf der WIE-Ebene ist dies natürlich nicht der Fall, denn die Herstellung der eigenen „Inneren Landkarte“ ist nicht nur von den Außenereignissen, sondern von den Bedeutungen, die diesen Ereignissen, Handlungen und Situationen zugeschrieben werden,

abhängig. Hier gilt es in der Rekonstruktion, diesen Mechanismen „auf die Spur“ zu kommen, die zu bearbeitende Landkarte sozusagen erst einmal zu erschließen.

Auf der kontextbezogenen WARUM-Ebene, die nach den traditionsgebundenen, den kulturellen Beziehungen fragt, geht es um die strukturelle Verstrickung der Person mit den Normen, Werten und Zielen der jeweiligen Gesellschaftsform. Hier stellt sich die Frage nach der „Wahrheit“ der Geschichte ebenfalls nicht im klassischen Richtig/Falsch-Schema, sondern in der Verbindung zwischen

dem Individuellen und der Struktur, zwischen Lebenswelt und Ideologie. Ein gutes Beispiel dafür ist der Roman „1984“ von George Orwell, in dem über die Struktur der Sprache jene Bereiche geschaffen werden, die Wirklichkeit beanspruchen können und dürfen. Dinge, Gefühle u.dgl., die kein sprachliches Pendant besitzen, sind per Definition nicht existent.

Diese Unterscheidungen sind im Umgang mit Lebensgeschichten in der Interpretationsphase von großer Bedeutung, da es hier vor allem um die Rekonstruktion der Wissens- und Relevanzsysteme der Subjekte, um die strukturelle Analyse dessen, wie Erlebnisse und Erfahrungen in Biographien hergestellt werden, geht. In narrativen Interviews müssen sich die Interviewten den Horizont der möglichen Erzählungen, der thematischen Felder, selbst (selektiv) erschließen, weshalb diesen Prozessen in der Analyse der Texte nachzugehen ist. Der latent wirkende Steuerungsmechanismus der Gesamtsicht, die Mechanismen der Auswahl von Geschichten sowie deren thematische und temporale Verknüpfung – und nicht nur das einzelne Ereignis an sich – sind dabei von Relevanz.

In der Interpretationsphase wird dabei weitestgehend mit abduktiven Schlüssen (siehe Peirce 1991) gearbeitet. Interpretieren bedeutet also die Rekonstruktion der Textbedeutung im Verlauf des Geschehens.

Im Laufe einer sequentiellen Analyse wird dem eingelagerten Sinn systematisch nachgegangen. In einer Zeile-für-Zeile-Analyse wird der Text dabei zuerst „geöffnet“. Barney Glaser und Anselm Strauss (siehe Strauss/Corbin 1996) schlagen dafür ein Verfahren vor, das sie „coding“ nennen. Für gewöhnlich bezeichnet „Kodieren“ einen Vorgang, bei dem ein „ex ante“ formuliertes Kategorienschema über die Daten gelegt wird, damit hypothetisch erwartete Merkmale leichter identifiziert werden können. In der Grounded Theory wird dieses Kategorienschema aber erst schrittweise aufgebaut, es wird durch das Zusammentreffen des „sensibilisierenden Konzepts“ mit den erhobenen Daten allmählich herausgearbeitet. In einem ersten Schritt kommt es darauf an, die Daten „aufzubrechen“ und auf einer abstrakteren Ebene zu betrachten. In der zweiten Phase des Kodierprozesses (dem axialen Kodieren) werden die durch bestimmte Kategorien charakterisierten Fälle oder Fallkonstellationen gleichsam um eine

theoretische Achse herum gruppiert, die letztlich in der dritten Phase (dem selektiven Kodieren) theoretisch verdichtet werden. Im Folgenden seien einzelne kurze Ausschnitte eines Interviews mit samt einigen Textstellen aus den Interpretationen vorgestellt.

## Ausschnitte aus einem analysierten Interview

---

My name is V. H., I am from Prishtina and I was born 1977. Life, what is life for a young man? I will start with the first steps of my childhood, speaking of my grandfather H. H., from whom I learned a lot in 1981 when I was 4-5 years old. I don't forget the first Albanian riots. I remember as it was today when he told me about the Serbs. And later that how the Serbian conquest had come to its end and a war would be opened pretty soon I don't forget that we were living a modest life with our father working to maintain the whole family.

Zeile 4-11

---

Der Interviewte stellt an den Beginn seiner Erzählung eine formale Einleitung. Die daran anschließende rhetorische Frage richtet bereits den Fokus auf die „Normalbiographie“ eines jungen Mannes. Was ist das Leben für einen jungen Mann? Welche Möglichkeiten gibt es generell und welche stehen ihm selbst zur Verfügung? Wo werden die Bezugspunkte dafür hergenommen? Welche Ziele werden als wie erstrebenswert angesehen?

Die wichtigsten Bezugspunkte findet der Interviewpartner in der Gestalt seines Großvaters, den er bei seinem vollen Namen nennt. Nicht nur das Verwandtschaftsverhältnis ist also wichtig, sondern auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie. Familie H. ist eine alteingesessene Familie in der Region, aus der er stammt. Für die Studierenden aus Kosova ist die Erwähnung des vollen Namens eine Bezeugung von Respekt und gleichzeitig eine Form der Herstellung der Genealogie. Nahezu im selben Atemzug wird zur kosovarischen Geschichte übergeleitet, die als eine Abfolge von Kämpfen eingeführt wird. Die immer wieder verzahnte Geschichte seiner Kindheit mit der Gestalt des Großvaters bzw. mit der kosovarischen Geschichte ermöglicht die Herstellung eines

historischen Kontinuums, das für den Interviewten eine Form der stringenten Enkulturation darstellt. Entscheidend sind hier die Worte: „I remember as it was today when he told me about the Serbs. And later that how the Serbian conquest had come to its end and a war would be opened pretty soon“, denn sie verbinden das eigene starke Erleben bei „Hören“ der Geschichte mit den historischen und mythologischen Bedingungen eines „kosovarischen Bürgers“. Die Sprache des Erzählten gibt anschaulich die hohe emotionale Beteiligung des Interviewpartners wieder. Gleichzeitig wird eine spezifische Form der Enkulturation beschrieben. Das, was ihm der Großvater in dieser Erzählung quasi als Subtext noch mitgibt, kann mehrere Bedeutungen haben. Einmal ist hier eine Art von Prophezeiung enthalten, die den Weg des kosovarischen Volkes in Bezug auf die „serbische Unterdrückungskultur“ bestimmt. Diese Prophezeiung könnte auch als eine bestimmte Form eines sozialhistorischen Konzepts angesehen werden, das die Bedingungen und Möglichkeiten des Subjekts bestimmt. Gleichzeitig beinhaltet dieses „Konzept“ verschiedene Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Die Worte des Großvaters werden hier als eine „Bürde“ betrachtet, die dem jungen Mann konzeptiv mit auf den Weg gegeben wird. Eingebunden in eine derartige Geschichte seines „Volkes“ wird der aktive Raum seiner Handlungen stets unter der Prämisse der Befreiung von den „Unterdrückern“ gesehen. Die Zukunft wird vorrangig als Aufforderung zur Befreiung, zur Erfüllung der historischen Bringschuld jedes

Albaners/jeder Albanerin begriffen. Gerade dieses Sich-zu-Eigen-Machen einer historischen Mission wird auf mehreren Ebenen (auf der der Mythologie, der Genealogie, der Familie und der Rollenstruktur des/der Einzelnen) festgemacht. In der Diskussion mit den Studierenden wird die Herstellung von Geschichte an diesem Punkt des Interviews als überaus bedeutsam erlebt. Gemeinsam wurde dazu eine graphische Ausarbeitung erstellt (siehe Abb. 3). Ähnlich verfahren wir mit dem zweiten Segment:

---

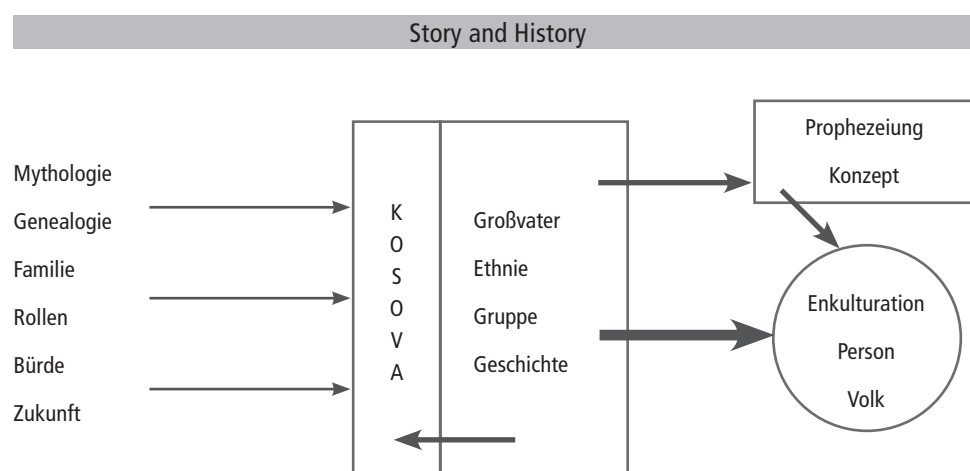
My education was following its normal course until 1989 or 1990, when the protests started. Then I remember when the curfew began to be imposed, I remember that in front of our house just one minute past the curfew-time, a neighbour of us killed a man right before our eyes. I don't know how he could do it, he has been a retired member of a Serbian MUP but he killed a man like it was nothing.

Zeile 12-18

---

Wieder beginnt der Biographieträger mit einer formalen Aussage, die seinen Lebenslauf betrifft – einen Lebenslauf, der, wie schon erwähnt, an der Normalitätsfolie orientiert ist. Das entscheidende Datum für das Ende dieses „normalen Lebenslaufs“ erwächst durch die allgemeine Verschlechterung der Lebensbedingungen der AlbanerInnen in Kosova. Die Ausgangssperren schließlich sind der Ausdruck des

Abb. 3: Graphische Aufbereitung der Textanalyse (Segment 1)



Quelle: eigene Darstellung

Ausschlusses vom normalen Leben, das sichtbare Ende der Bewegungsfreiheit im gesamten Lebensvollzug. Die Geschichte des Mordes wird hier zeitlich „eine Minute nach Inkrafttreten“ einer solchen Ausgangssperre angesiedelt, was zeigen soll, wie strikt und unmenschlich die hier angewandten Ausschlusspraktiken gehandhabt wurden. Gleichzeitig wurde für den Interviewten aber auch noch eine andere Folie schmerzhaft sichtbar, denn es ist ein Nachbar, der einen Mann vor seinen Augen niederschießt, als ob das nichts wäre. Lange diskutierten wir dieses Geschehen in der Gruppe, suchten wir nach Interpretationsfolien. Schließlich wurde der Punkt, der die Tat erklären soll, auf zwei Ebenen festgemacht.

Einmal ist das die Ebene des Rechts, der Rückbindung der Tat an eine „legale“ Basis, an eine gesellschaftliche Bezugsgröße, die die Verantwortung des Einzelnen und sein/e Tatmotiv/e bzw. deren Rechtfertigung in einen strukturellen Rahmen fasst. Hier werden in der Analyse die Bereiche des Staates, des Rechtssystems, der juristischen Verfolgbarkeit, der Ideologie, des politischen Systems, der staatlichen Verantwortung, der Ethnie bzw. der nationalen und mythologischen Begründung, der historischen Verpflichtung unterschieden. Auf der Akteursebene werden grundlegende Rollen differenziert: Ethnie (Serbe), Funktionsträger (Polizist) und „ethisches Wesen“ (Mitmensch und Nachbar).

Die hierbei hergestellten Beziehungen zwischen dem zur Tatzeit existierenden rechtlichen, ideologischen und ethnischen System haben für die am Workshop teilnehmenden StudentInnen aus Kosova zuallererst eine Verbindung zwischen „Serbe“ und der Tötungshandlung ergeben. Für sie war klar, dass der Mord „natürlich“ im Sinne einer so genannten „ethnischen Säuberung“ begangen wurde, andere Verbindungsmöglichkeiten wurden nicht einmal angedacht. Die derzeitige kosovarische Gesellschaft ist aber nicht nur eine post-serbische, sondern auch eine post-kommunistische – dieser Bezug war nirgends zu vernehmen und wurde in keiner Diskussion hergestellt. In der Analyse dieser Interviewstelle wurde deshalb versucht, auch andere Möglichkeiten der Herleitung des Geschehens (zumindest gedanklich) durchzuspielen. Der Widerstand dagegen war anfangs sehr groß, gleichzeitig lag in dieser Form der Bearbeitung ein wesentliches Lernfeld für den Umgang mit der erlebten und „überbrachten“

Geschichte. Ein Punkt in der Auseinandersetzung mit verschiedenen historischen Erklärungsfolien dieser Tat ließ schnell die Frage aufkommen, wann Geschichte eigentlich beginnt bzw. wie Geschichte ihre „gültige Form“ erhält. Hier zeigte sich in der konkreten Interpretationsarbeit, dass Historie immer auch gerade im Moment der Interpretation einen (neuen) Anfangspunkt sucht/setzt, eine neue Möglichkeitsfolie entstehen lässt, die sich sowohl über das Gewesene als auch das noch Kommende legt. Im Interpretieren und in der Diskussion der Aussagen der BiographieträgerInnen wurde – und das war ein wichtiges emotionales und auch kognitives Erlebnis in der Gruppe – gleichzeitig Geschichte hergestellt und mit der Zukunft in einer spezifisch nachvollziehbaren Art und Weise verbunden. Das Entdecken alternativer Handlungsstränge, die Rückbindung der Erzählung/en an spezifische, unterschiedliche Kontexte, machte im regelgeleiteten Nachvollzug der Geschichten des Biographieträgers individuelle und strukturelle Muster explizit. Gleichzeitig diskutierten wir im Interpretationsprozess Formen der Unterschiede, die letztlich als analytische Unterscheidungen wesentlich wurden. Derart „enthülltes Wissen“ legt auf interpretative Weise die Einsicht nahe, dass im „ethnischen Blick der Balkanstaaten“ (wie er hier von den Studierenden vertreten wurde) eine oft verborgene, aber dennoch rekonstruierbare Logik am Werk war und ist. Die Kriterien dieser Sichtweisen können mit der narrationsstrukturellen Methode innerhalb der Analyse bezüglich deren Voraussetzungen, Mittel und Folgen hinterfragt werden.

Diese winzigen Ausschnitte aus der konkreten Arbeit zeigen, wie die Hintergrundkonstruktionen der geschilderten Geschichten verortet werden. In der Erzählform dieses „Falles“ werden die Umstände, die subjektiven und historischen Beziehungen in einem Zeit- und Geschichtshorizont hergestellt, der das Vorher und Nachher, das Persönliche und Gesellschaftliche in einem weiten kollektiven und kulturellen Gedächtnisraum fasst. Solche Erzählungen sind dabei in Normen eingebettet, folgen einer inneren Struktur, die den Variationsspielraum des Erzählbaren bestimmt. Der Erinnerungsraum wird hier gleichsam „bevölkert“: mit realen Menschen, mit Geschichte, mit Idealen und auch mit der sinnstiftenden Metaerzählung des „albanischen Volkes“. Gerade diese Metaerzählung ist es auch, die in der

Gruppe immer wieder lange besprochen wurde. Welche Kraft (historische, gesellschaftliche, aber auch psychologische) entwickelt eine solche Geschichte und wo wird in der Analyse unser Bild der Realität davon wie geprägt oder verändert? Immer wieder diskutierten die Studierenden jene Stellen, in denen es um die Zuschreibung von „Zugehörigkeit und Ausschluss“, von Inklusion und Exklusion geht. Aus der Erzählperspektive und der Interpretationsarbeit erscheint die Geschichte von Kosova als eine fortschreitende Radikalisierung der Frage, welcher Teil der Bevölkerung aufgrund welcher Eigenschaften zu welcher Erzählung, zu welcher Nation gehört und zu welcher nicht. Die „ethnischen Säuberungen“ – die Zuspitzung dieser Frage – sind demnach die fatale Konsequenz aus mehr oder minder gewalttätigen Orientierungsversuchen von Mehrheiten (aber auch von Minderheiten) an ideologischen Konstrukten, an solchen nationalen Metaerzählungen (wie der des Nationalstaates, des ethnisch homogenen Volkes oder der überlegenen Zivilisation), die das Problem von Zugehörigkeit und Ausgrenzung stets auf andere Weise ausbuchstabierten und dadurch eine sich beständig verschärfende Welle von Ausgrenzungsmechanismen erzeugten. Die hier zugrunde liegenden Mechanismen in Grenzen nachvollziehbar zu machen, war eine der Leistungen der SeminarteilnehmerInnen.

### **Kollektive Lernprozesse als gemeinsame Interpretationsarbeit**

Betrachtet man nun die hier präsentierte Miniatur des Workshops unter dem Gesichtspunkt, mit welcher Haltung oder Absicht derartige Lehr-, Lern- und Forschungsprojekte durchgeführt werden können, so ist die praktisch-didaktische Reflexions- und Bildungsabsicht vom theoretischen Erkenntnisinteresse zu unterscheiden. Die Inanspruchnahme derartiger Interpretationsprozesse als sinnbildendes, gemeinschaftsförderndes und auch emanzipatorisches Lernszenario wurde durch eine Form der praxiswirksamen, zumindest praxisbezogenen erwachsenenbildnerischen Arbeit fruchtbar. Dabei wurden (ähnlich wie in Aktionsforschungsprozessen) die Entwicklungs- und Anwendungsorientierung stark miteinander verbunden und methodisch ertragreich gemacht (z.B. durch die gemeinsame

Aushandlung von Interpretationsfolien durch kommunikative Validierungen u.dgl.). Im Sinne des Erkenntnisgewinnes stand die Sensibilisierung für die regelgeleitete, systematisierte Datenerzeugung, Datenbearbeitung und Datendarstellung im Vordergrund. Der Workshop wurde in der Verbindung dieser beiden Elemente immer stärker zu einer Art von „Übersetzungszirkel“.

Was für die Beteiligten hierbei sichtbar wurde, waren Erfahrungs- und Herleitungszusammenhänge, wie der individuelle Bezug auf Konzepte (etwa „Volk“ oder „Mythologie“) strategisch verwendet wird (werden kann). Durch das eigene Involviert-Sein in die Geschichten, aber auch (vor allem für die Gruppen der Nicht-KosovarInnen) durch den Nachvollzug der hier angelegten Interpretationsfolien konnte gezeigt werden, dass kulturelle Differenz niemals nur da ist, wo wir sie zu sehen glauben – denn sie ist bereits in jenen Standpunkt eingeschrieben, von dem aus wir eine Geschichte betrachten. Wissenschaftshandeln ist in diesem Sinne als Bildungsprojekt zu verstehen, das nicht nur als Beschaffung und Analyse von Daten definiert werden kann, sondern stets auch als ein Prozess der Kontextualisierung, der Rechtfertigung und Bewertung von kulturellen, nationalen, ethnischen oder gesellschaftlichen Ausdrucksformen.

Den Beteiligten an diesem Seminar wurde z.B. bewusst, dass die Erarbeitung neuer Interpretationsmöglichkeiten auf empirischer Basis der eigenen Biographie als Herstellung oder auch Wiedererlangung von Wahlmöglichkeiten und Handlungsspielräumen dienen kann. Innerhalb dieses Lernfeldes konnte im Workshop deutlich gemacht werden, dass (Sozial-)WissenschaftlerInnen Personen sind, die über eine besondere Gestaltungsbefugnis der Vergangenheit und der Gegenwart verfügen. Ausführlich wurde der wissenschaftliche Aspekt (jenseits eines z.B. therapeutischen oder rechtlichen Bereiches) hierfür expliziert. Für die Studierenden wurde auch erkennbar, wie die analysierten Erzählungen Voraussetzungen für die politische Transformation im Sinne einer Veränderung der Deutungen sein können. Gerade aber dieser Schritt warf und wirft immer wieder die Frage nach der Wahrheit der Geschichten auf. Besprochen wurden vor allem folgende Fragen:

- Wie weit darf die Interpretation „entfaltet“ werden, um nicht ein „Einfühlen bis zur Charakterlosigkeit“ zu betonen?
- Wo muss das Streben nach historischer Gerechtigkeit seinen Platz in der Interpretation haben, damit das Geschehene nicht einfach in der Ecke „kontingenter“ Deutungen abgestellt werden kann?
- Welche Kraft kann aus den Interpretationen tatsächlich für die politischen Veränderungen wie ertragreich gemacht werden? Wie können neu „entdeckte Zusammenhänge“, die theoretisch zwingend sind, auch tatsächlich den politischen Wandel beeinflussen?
- Hinter all diesen Verfahrensfragen steht auch stets die Kardinalfrage: Wie vermag strukturell rückgebundene Wahrheit zukünftige Katastrophen verhindern? Die Behauptung, dass es die Wahrheit sei, die befreit – und dass erst die Wahrheit die politische Transformation bedinge –, erschien mit Blick auf die alltägliche Wirklichkeit in Kosova als naiv.

Diese Fragen werden auch weiterhin bearbeitet. Die bisherigen Prozesse konnten zeigen, wie in der empirischen Arbeit die Verbindung der (eigenen) Vergangenheit eines Individuums/einer Gesellschaft mit seiner/ihrer Zukunft geschieht und wie in diesen Anschlussfeldern und -modi normative Lern- und Lebensfelder hergestellt werden. Die hierfür verwendeten Erzählungen, bestehend aus vielen kleinen Geschichten, die in immer schon wirkende große Erzählungen (National-, Gesellschafts-, Geschlechtererzählungen u.dgl.) eingebettet sind, machten begreifbar, dass Geschichte niemals neu anfängt, sondern stets innerhalb dieser Großgeschichten und den hier eingeschriebenen Strukturen und dem eingelagerten Wissen ansetzt. Gleichzeitig machte diese Form der Interpretationsarbeit aber auch sichtbar, wie der inhärente individuelle und kollektive „rote Faden“ (m)einer Geschichte sinnvoll und bedeutsam analytisch aufgerollt werden kann. Der Modus der Bearbeitung ist aber wiederum kulturell bedingt, was ebenfalls im Workshop klar erkannt werden konnte. So zeigte sich im Vergleich der Studierenden aus Amerika und jener aus Südosteuropa ein großer Unterschied. Wenn die KollegInnen aus

Amerika sagten: „That’s history“, dann meinten sie meist, dass etwas geschehen ist, das vorbei ist, das vielleicht wichtig war, aber es gelte, dies auch wieder schnell abzuschütteln, denn die ganze Kraft solle in die Zukunft fließen: „Yes, we can!“ Wenn Studierende aus Südosteuropa: „Das ist Geschichte“, sagten, dann meinten sie damit, dass diese nun zu einem absolut wichtigen und unauslöschbaren Faktum geworden ist, das sie grundlegend prägt und dem sie immer wieder ihre volle Aufmerksamkeit (in der Familie, im Sozialverband etc.) widmen müssen, denn nur daraus würden sie die Stärke ihres Seins ziehen.

Beide Sichtweisen sind unterschiedliche Copingstrategien im Umgang mit Geschichte und tragen spezifische Stärken und Gefahren in sich. Die „So-What-Strategie“ der am Workshop teilnehmenden AmerikanerInnen versucht großflächig die (oft auch schmerzlichen) Ereignisse der Vergangenheit auszublenden. Nur die Sicht nach vorne, die ständige Bezugnahme auf die Gegenwart und die Zukunft sind hier die treibenden Kräfte. Der unauslöschliche Blick in die verschlungenen und gewalttätigen Pfade der Vergangenheit der am Seminar teilnehmenden SüdosteuropäerInnen wiederum verengt den Blick auf spezifische Modi der Herstellung von Gegenwart, verspricht keine andere Befreiung aus der vielschichtigen Dornenhecke als das Verharren darin oder das Zerreißen derselben. Beide Wege sind letztlich Formen einer spezifischen Erinnerungsideologie, die Geschichte strukturiert und dadurch Gegenwart und Zukunft verbindet.

In den einzelnen Lernschritten der Seminare wurden den Studierenden durch die sorgsame Textanalyse auch Einsichten in diese spezifischen Modi im gesellschafts- und kulturgesteuerten Umgang mit Erinnerungen möglich. An die Stelle dieser spezifischen Herkunftserzählungen ist im Seminarverlauf immer stärker die Identitätsfrage getreten. An diesen Punkten war es besonders schwierig, die „Gründungsmythen eines Volkes“ oder auch einer Person zu überprüfen, denn die Aufgabe der schützenden Großerzählung hat auch Konsequenzen für die uns umgebende Gruppe, die diese Erzählung akzeptiert und stabilisiert. Es ist aber gerade diese Hinwendung zur Erinnerung und zum Gedächtnis als den zentralen Kategorien menschlichen Daseins,

die die Dynamik von individueller und kollektiver Geschichte mit dem je konkreten Leben verknüpft. Erinnerung selbst hat ja auch eine Geschichte, einen geschichtlichen, sozialen oder familiären Ort. Dies zu verstehen, kann uns zu jener notwendigen Konkretheit und Komplexität verhelfen, um die Substanz dessen, was wir Geschichte oder auch Kultur nennen, interpretieren zu lernen.

Universitäre, wissenschaftliche Bildung ist in dem hier beschriebenen Kontext eben nicht nur Arbeit an dinglicher „Realität“, sondern immer auch „Potenzialität“, Option für alternative Struktur- bildung, analysierte und gewichtete Möglichkeit. Sie ist analytisch ausgerichtet, enthält aber gewissermaßen zugleich als Option neue Sichtweisen. Für die Studierenden wurde Sozialforschung in dem Sinne als wichtig erlebt, dass Daten, die kein Denken auslösten, nicht wert waren, gewusst zu werden. Das ist ein hoher Anspruch an wissenschaftliche Bildung und stößt auch immer wieder an vielerlei Grenzen. Eine dieser Grenzen ist eben die konkrete Lebenswelt. So hat sich seit jenem Workshop die Lage in Kosova kaum gebessert. Jene Lehrenden und Studierenden, mit denen der Kontakt noch besteht, vergleichen dieses Land heute mit einem Flugzeug ohne Piloten.

## **Bildung und Biographie**

Die von den TeilnehmerInnen erbrachte Leistung kann mit Peter Alheits Begriff der „Biographizität“ gut gefasst werden. Dieser Begriff greift den Gedanken der „eigensinnigen“ subjektiven Aneignung von Lernangeboten auf und akzentuiert darüber hinaus die Chance der Herstellung neuer kultureller und sozialer Erfahrungsstrukturen (siehe Alheit/Dausien 2002). Dieses in der biographischen Konstruktionslogik von Erfahrung und Handeln enthaltene Bildungspotential möchte ich abschließend auf den universitären Bereich und auf die Disziplin der Erwachsenenbildung überführen.

Sowohl ein Studium als auch die Erwachsenenbildung stehen für mich in der Spannung zwischen Qualifikation und reflexivem Handlungswissen. Gerade die Verbindung zwischen der individuell-biographischen Struktur von Lernprozessen und der Organisation von Bildungsprozessen schließt

für mich zwingend die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und auch Krisen mit ein. Viele Lernprozesse laufen dabei „implizit“ ab und formieren sich zu Erfahrungsmustern und Handlungsdispositionen, ohne dass diese in jedem Fall explizit reflektiert werden. Alle diese Erfahrungsprozesse bilden den biographischen Wissensvorrat einer Person, der wie eine Landschaft aus verschiedenen Schichten und Regionen abgestufter Nähe und Ferne besteht und sich durch reflexive Erfahrungen (eben auch durch Lernen) verändert.

Im alltäglichen Handeln (und auch in formalen Lernsituationen) fokussieren wir dabei ein „Problem“ – also nur einen Ausschnitt unseres Wissens, Erlebens und Handelns – explizit und greifen gleichzeitig auf große Teile unseres Wissens selbstverständlich und unhinterfragt zurück. Wir „bewegen“ uns gewissermaßen in unserer biographisch gewachsenen Wissenslandschaft, ohne dabei jeden einzelnen Schritt, jede Wegbiegung und jedes Wegzeichen bewusst zu bedenken. Oft wenden wir uns solchen Elementen unseres biographischen Hintergrundwissens erst dann zu, wenn wir ins Stolpern geraten, an eine Kreuzung gelangt sind oder sogar das Gefühl haben, den Boden unter den Füßen zu verlieren. Wir haben an den Universitäten, insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften aber prinzipiell die Möglichkeit, uns großer Teile dieses präreflexiven Wissens zu vergegenwärtigen, es explizit zu bearbeiten. Solche reflexiven Lernprozesse innerhalb relevanter Kontexte zu fördern, ist eine wichtige Aufgabe organisierten Lernens. Für eine bildungspraktische (auch institutionelle) Unterstützung der biographischen Organisation von Lernprozessen sind Reflexions- und Kommunikationsräume sowie die interaktive Auseinandersetzung, gerade im Bereich der Erwachsenenbildung, wesentlich. Biographische Bildungsprozesse sind nicht nur als Aneignungs- und Konstruktionsleistungen im Blick auf die individuell-reflexive Organisation von Erfahrung, Wissen und Können zu verstehen. Sie beinhalten auch den Aspekt der biographischen Bildung von sozialen Netzen und Prozessen, von kollektivem Wissen und kollektiver Praxis.

Solche kollektiven Formationsprozesse reflexiv und explizit zu verhandeln, ist für mich eine

entscheidende Aufgabe der Erwachsenenbildungsarbeit. Wenn wir Bildung als individuelle Identitätsarbeit und als Formation bzw. Bewertung kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse begreifen wollen, dann muss eben auch universitäre Bildungsarbeit derartige Prozesse unterstützen. Ein Dilemma derzeitiger erwachsenenbezogener Lehre liegt für mich darin, dass die Last, die heute auf vielen modernen Individuen liegt, zu selten wahrgenommen wird. Vor allem universitäres (aber auch sonstiges erwachsenenbildnerisches) Lernen wird deshalb auch weiterhin als zu „abgehoben“, ohne lebensweltlichen relevanten Bezug gedeutet und fügt sich dermaßen ein in das Versagen anderer Teilsysteme, wie das der Politik, des Arbeitsmarktes, des flankierenden Sozialstaates, des Bildungssystems generell oder auch der Familie.

So hört auch die Institution Universität und auch die Erwachsenenbildung für mich auf, „Stichwortgeber“ für gesellschaftliche Entwicklungen zu sein. Wer den Menschen heute z.B. einredet, dass sie die Anforderungen für ein Leben in modernen Gesellschaften allein durch ihre persönlichen Entscheidungen meistern können, dass sie ihr „ureigenes“ Leben führen, indem sie selbst über Leben, Tod, Geschlecht, Körperlichkeit, Identität, Religion, Ehe, Elternschaft und soziale Bindungen entscheiden, trägt für mich bewusst oder unbewusst dazu bei, dass Herrschaftsverhältnisse verschleiert werden. Wenn schon die Politik auf ihr wichtigstes Mittel, die Bereitschaft der Herstellung von Sozietät und Utopie verzichtet hat, so gilt es mehr denn je, in den reflexiven Wissenschaften, mit den Mitteln der Wissenschaft die Einsicht in die konstruktive Veränderung eben dieser Strukturen, Prozesse und Institutionen zu fördern. Solche Prozesse der Reduktion des Bildungsauftrages lassen sich durch „Biographisierung“ nicht kompensieren oder automatisch in eine neue Form

von Gemeinsinn überführen. Dennoch, und dies zeigt das ausgeführte Beispiel für mich deutlich, kann biographieorientiertes Lernen Brücken zwischen System und Lebenswelt, zwischen Lernen und Handeln bauen.

Dazu bedarf es im Studium und in der Erwachsenenbildung auch der Ausbildung einer „fallerschließenden Kompetenz“ in Verbindung mit gesellschaftlicher Reflexivität, um den Aufbau von Erfahrungswissen innerhalb der jeweiligen Bereiche der Bildungsarbeit zu forcieren. Gerade universitäre Erwachsenenbildung muss diese Kontextsensitivität gegenüber den gesellschaftlichen Problembereichen und den Möglichkeiten z.B. der Studierenden im Auge behalten und fördern. Bildung sollte für mich – und so war sie vielleicht auch einmal gedacht – dazu dienen, durch Reflexion der Gesellschaft ein Bewusstsein ihrer selbst zu geben. Dazu bedarf es aber auch des Zukunftsvertrauens, der Handlungsfreude, der sozialen Verankerung der Lernenden in überschaubaren, verlässlichen Bezügen. Trotz der großen Verunsicherungen, der wachsenden Ohnmacht den gesellschaftlichen Zwängen gegenüber, dem bohrenden Gefühl der Bedrohung durch globale und exterritoriale Mächte ist dieses Zutrauen lebensnotwendig. Damit wird es als Bildungsauftrag für die Universität und auch für die Erwachsenenbildung wesentlich.

Bildungspolitische Debatten, wie sie derzeit noch immer beinahe ausschließlich unter der Logik des Marktes geführt werden, sind immer auch ein heimliches Selbstgespräch darüber, wer wir sind und was aus uns werden soll. In einer lernenden Gesellschaft ist Bildung aber vielleicht der letzte große Selbstversuch, das soziale Temperament auf einer Skala zwischen Neugier und Apathie weit in Richtung Aneignungsfreude ausschlagen zu lassen. Dafür sind auch in der Erwachsenenbildung die Weichen zu stellen.

# Literatur

## Weiterführende Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000):** Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius + Lucius (= Der Mensch als soziales und personales Wesen 17), S. 257-283.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 565-585.
- Egger, Rudolf (1995):** Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. München/Wien: Profil Verlag.
- Felden, Heide von (Hrsg.) (2008):** Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967):** The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Mill Valley: The Sociology Press.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996):** Lebenlanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich.
- Marotzki, Winfried (2006):** Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. (Zusammen mit Katja Stoetzer). In: Friebertshäuser, Barbara/Felden, Heide von/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 47-60.
- Peirce, Charles Sanders (1991):** Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Hrsg. von Karl-Otto Apel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schulze, Theodor (2005):** Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. In: ZBBS (Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung), 6. Jg., Heft 1, S. 43-64.
- Schütze, Fritz (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3, S. 283ff.
- Schütze, Fritz (1984):** Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78ff.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.



Univ.-Prof. Dr. Rudolf Egger

rudolf.egger@uni-graz.at  
<http://www.uni-graz.at/paed>  
+43 (0)316 380-2600

Rudolf Egger ist Professor für Pädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Biographie- und Lernweltforschung. Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Lernen, Biographie und Bildung. Seine Lehrtätigkeit führte ihn an verschiedene in- und ausländische Universitäten und Fachhochschulen, er hielt Vorträge in Europa, in den USA und in Australien und verfügt über langjährige Erfahrung als Trainer in der Erwachsenenbildung.

# Impressum/Offenlegung

## MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

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

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: [www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

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

ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783839118054

## Medieninhaber

bm:ukk

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

bifeb)

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5350 Strobl

## Herausgeberin der Ausgabe 7/8, 2009

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber

## Herausgeberinnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)  
Dr.<sup>in</sup> Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

## Fachredaktion

Mag.<sup>a</sup> Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)  
Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (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)

## Online-Redaktion, Satz

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)  
Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)  
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

## Lektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (TextConsult)

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

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

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

## Urheberrecht und Lizenzierung

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

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

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter [www.creativecommons.at](http://www.creativecommons.at).

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

## Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at  
p.A. Institut EDUCON  
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz  
[redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at)  
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>