Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 25, 2015

Vorwärts denken

Diskurse zur Modernisierung der Erwachsenenbildung

Thema

Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung

Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung

Lorenz Lassnigg

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von www.erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich online

BM BF Bundesministerium für Bildung und Frauen

bifeb)

CONEDU

Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung

Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung

Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz (2015): Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Modernisierung, Erwachsenenbildung, Modernisierungsdiskurs, Reflexivität, Transdisziplinarität, Wissensproduktion

Kurzzusammenfassung

Anhaltende Dynamiken, unübersehbare Brüche und das Ineinanderfließen von Gegenbewegungen sind Möglichkeiten, um sich der sogenannten „Moderne“ beschreibend zu nähern. Um zu veranschaulichen, was Moderne bedeuten kann, zeigt und bespricht der Autor Aufnahmen von der Eröffnung der Europäischen Zentralbank in Frankfurt am Main, wo im März 2015 die Hoffnungen auf eine Rekonstruktion des Euro von dekonstruierenden Protesten begleitet wurden. Die Diskussion der „Modernisierung der Erwachsenenbildung“ erfolgt unter Heranziehung eines mehr als 20 Jahre alten Sammelbandes unter dem gleichen Titel (Herausgeber: Werner Lenz), der auf seine heutige Aussagekraft hin untersucht wird. Aufbauend führt der Autor neue Themen für die Erwachsenenbildung ein, die sich aus dem wirtschaftlichen, technologischen, gesellschaftlichen und politischen Wandel seitdem ergeben haben. Er rät, vom Modernisierungsdiskurs abzulassen und als Erwachsenenbildung stattdessen auf Reflexivität und Transdisziplinarität, auf gemeinsame Wissensproduktion und Austausch zu setzen. (Red.)

Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung

Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung

Lorenz Lassnigg

...the threshold of writing, as the sacralizing mark of the intellectual, has disappeared. And it has become possible to develop lateral connections across different forms of knowledge and from one focus of politicization to another.

Michel Foucault (1984)

Kürzlich wurde das neue Gebäude der Europäischen Zentralbank eröffnet. Die zurzeit wichtigste und für den Euro im wahrsten Sinne „(re-)konstruktive" EU-Institution hat sich ein Gebäude im dekonstruktivistischen Stil gewählt, das von einem globalisierten österreichischen Unternehmen konzipiert und geplant wurde. Ein wesentlicher Teil ist die denkmalgeschützte Großmarkthalle als eine Ikone der Moderne, die ebenfalls architektonisch dekonstruiert wurde – mit entsprechenden finanziellen Ablösen an die Erben der Moderne.

Die Dekonstruktion ist gemäßigt und verwendet die glatte Formensprache der Moderne, aber so, dass das Objekt in eine schwer fassbare Form verfremdet wird. Bei der Eröffnung wurde den globalisierten Eliten die Feier und Symbolik der bedeutenden Rolle der Institution für die Rettung der Welt durch die nicht zu übersehenden Proteste dekonstruiert, wobei die konstruktiven Elemente der Protestbewegung noch einmal durch die gewalttätigen Kräfte dekonstruiert wurden. Das Artefakt wie auch das Ereignis symbolisieren in exemplarischer Weise das Ineinanderfließen der verschiedenen Bewegungen, die Gebrochenheit der Moderne wie auch ihr Überleben in den nicht zu übersehenden Gegenbewegungen.

Es lassen sich viele weitere Beispiele finden, die einerseits die Brüche, andererseits die anhaltende Dynamik in der „Modernisierung" zum Ausdruck bringen.

Für mich auf den Punkt gebracht hat dies der Sprecher des Alban Berg Quartetts, wenn er das zeitgenössische Wiener Publikum zu Beginn einer Darbietung von Werken des Namensgebers darauf aufmerksam macht, dass diese „moderne Musik" bereits hundert Jahre alt ist. So alt wie die Moderne ist auch die Debatte, was ihre Substanz ist, wann sie beginnt und ob und wann sie endet/untergeht (zur Diskussion siehe z.B. Knöbl 2003; Alexander 1995).

Abb. 1: Europäische Zentralbank – Gebäude, Proteste, Statistiken

Bild oben: Europäische Zentralbank (© European Central Bank/Robert Metsch)
Bilder Mitte: Proteste mit Ausschreitungen (© v.l.n.r.: Frederik von Erichsen/EPA/picturedesk.com; Marius Becer/EPA/picturedesk.com; Boris Roessler/EPA/picturedesk.com)
Bilder unten v.l.n.r.: Stabdiagramm (Eigene Darstellung); EZB-Neubaustelle, Juni 2014, vom Domturm in Frankfurt am Main (© Wikimedia Commons/Simsalabimbam); EZT Neubau Detail (© Wikimedia Commons/Stefan Bellini)

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Der hegemoniale (soziologische) Diskurs der Modernisierung „The West and the Rest"

Alltägliche Verwendungen der Modernisierungsbegriffe vergessen zumeist, dass der Kern der wissenschaftlichen Diskurse – und damit auch der konzeptionelle Hintergrund – in der Frage der tieferen und detaillierteren Faktoren für die Unterscheidung zwischen einer „modernen" und einer „traditionalen" Gesellschaft in den 1950er und 1960er Jahren lag. Diese Analysen haben dann zu einem hegemonialen „Weltmodell" der Verbreitung und Durchsetzung der westlichen Kombination von Kapitalismus und pluralistischer Demokratie als (mehr oder weniger „unvermeidlich" konzipiertes) Vorbild für die „traditionalistischen Entwicklungsländer" (auch als Gegenbild zum „totalitären" Sozialismus) im politischen Grundmuster des Kalten Krieges geführt. Linearer Fortschritt und Konvergenz auf dem Hintergrund des Universalismus der Menschenrechte bilden das diskursive Grundmuster dieser ersten Welle der „Modernisierungstheorie", die in den 1960er Jahren wissenschaftlich obsolet geworden ist, aber politisch wie auch im Alltagsbewusstsein fortgelebt hat.

Nach dem Zusammenbruch des Sozialismus hat sie in Form „neuer Modernisierungstheorien" eine Wiederbelebung erfahren, zu der auch Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash gezählt werden. Analysen zur Entwicklung kapitalistischer Marktelemente im sozialistischen China haben hier eine besonders pikante unterstützende Rolle gespielt[1]. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich die Frage, inwieweit die Verwendung des Modernisierungsbegriffs in den politischen Reformdiskursen letztlich auf den diskursiven Mustern der alten Modernisierungstheorie aufbaut.[2] Bereits in den frühen 1970er Jahren wurde postuliert, dass aufgrund dieser Unbestimmtheit jede „Theorie" der Modernisierung angreifbar ist und aus ihrer Zerstörung heraus zwei neue „Theorien" produziert (vgl. Knöbl 2003, S. 105), nichtsdestoweniger haben diese Diskurse eine hohe Anziehungskraft auf PolitikerInnen und Intellektuelle.

Bis heute spielen in der Policy-Forschung und auch in der Europäischen Politik trotz aller Gebrochenheit der Modernisierungsbegriff und auch die dahinter liegenden Grundkonzepte eine wichtige Rolle: So segelt der große repräsentative EU-Bericht zur Berufsbildungsforschung 2009 beispielsweise unter dem schlichten Titel „Modernising vocational education and training" (siehe Cedefop 2009). Und im aktuellen Horizon 2020 Programm findet sich im Teil über „Europe in a changing world" durchschnittlich auf jeder siebenten Seite der Begriff „modern" oder „modernisation" (siehe Europäische Kommission 2015). Durch die Transformation von politischen Veränderungs- oder Reformvorschlägen von einer sachlichen neutralen Ebene in die Rhetorik der Modernisierungsdiskurse werden diese Vorschläge mit einer besonderen Bedeutung, Gewichtigkeit und Dringlichkeit veredelt und signalisieren damit so etwas wie ein selbstverständliches Erfordernis.

Trotz aller Gebrochenheit ist es offensichtlich immer noch ein Wert, „modern" zu sein. In der Mode ist insofern eine Analogie zu diesen politischen Rhetoriken zu finden, als diese einen sozialen Zug oder Zwang, ihr zu folgen, produziert, wenn sie einmal da ist – die Seite ihrer Produktion bleibt dabei jedoch im Hintergrund und wird in den Praktiken des Befolgens nicht reflektiert.

> One week he's in polka-dots, the next week he is in stripes.
> Cause he's a dedicated follower of fashion.
>
> They seek him here, they seek him there.
> In Regent Street and Leicester Square.
>
> The Kinks; Ray Davies & Raymond Douglas (1966)

Reflexivität: Die Brüche im Fortschritt angesichts der „Dialektik der Aufklärung"

Eine wichtige Ergänzung in den neuen Modernisierungstheorien besteht darin, dass der „Fortschritt" nicht mehr ungebrochen gesehen wird, beträchtliche negative Nebenwirkungen werden ins Kalkül

1 Siehe hierzu den Verweis von Jeffrey C. Alexander (1995) auf Victor Nee (1989).

2 Wolfgang Knöbl beantwortet die Frage nach der Überlebensfähigkeit der Modernisierungstheorie damit, dass es sich aufgrund der begrifflichen Schwächen und Unbestimmtheiten um keine Theorie handelt, sondern um einen Diskurs, der fundamentale Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung anspricht.

gezogen: „Risikogesellschaft“, „unintendierte Effekte“ etc. Dies muss in der „Reflexiven Moderne“ berücksichtigt werden, ohne den Fortschritt zu beeinträchtigen. Die zerstörerischen Kräfte sind im Prinzip ebenso groß wie die produktiven Kräfte. Im „Dritten Weg“ von Giddens sowie Blair und Schröder sollte die Sozialdemokratie akzeptieren, dass sie sich seit Jahrzehnten mit dem Kapitalismus und der Marktwirtschaft ausgesöhnt hat, und die positiven Kräfte nützen, aber auch die negativen Seiten bekämpfen und zurückdrängen. Aber die Frage bleibt bestehen, inwieweit die entscheidenden Kräfte auf einen reflexiven Weg gebracht werden können und inwieweit das Grundmodell der Modernisierung angesichts der neuen Kräfte in der Welt – Stichwort G20 – überhaupt tragfähig ist bzw. inwieweit das eurozentrierte Geschichtsbild und somit dieses Framing auch für die Vergangenheit sinnvoll ist.[3]

Verschiedene AutorInnen gehen davon aus, dass die Modernisierung mit der Globalisierung ein neues Stadium erreicht hat, und dass die Welt heute modernisiert ist, dass aber in dieser „global modernity“ (siehe Dirlik 2003 u. 2000; auch Wagner 2010) ganz neue und unterschiedliche Versionen und damit v.a. konfligierende und gegenläufige Grundtendenzen zusammentreffen, die den Eurozentrismus de facto in der Realität aufheben. Die „Implementation“ von Reflexivität wird in dieser multipolaren Welt bei weitem schwieriger.

In den Bildungsdiskursen wurde die Risikogesellschaft (siehe Beck 1986) stark rezipiert (die auch zwei bildungsbezogene Kapitel enthält), v.a. aber wurde der Aspekt der Individualisierung und der daraus ableitbaren Bildungserfordernisse betont und weniger der Aspekt der Reflexivität. Im Hinblick auf die Etablierung von Reflexivität, die ganz allgemein darin besteht, die negative Seite des Fortschritts zu erkennen und die damit verbundenen Risiken einzuschätzen, sind wesentliche Widersprüche zu sehen, wo das Bildungswesen im weitesten Sinne ins Spiel kommt. Die Mainstream-Ökonomie und -Politik betonen die produktive Seite und versuchen diese auszureizen, in der Wissenschaft besteht eine widersprüchliche Haltung zwischen Affirmation und Kritik. Im Modernisierungsdiskurs werden aber Grenzen für den wissenschaftlichen Fortschritt, wenn überhaupt, nur sehr widerwillig akzeptiert. So ist z.B. ein wesentlicher Argumentationsstrang der EU-Wissenschafts- und -Hochschulpolitik darauf ausgerichtet, skeptische und teilweise ablehnende Positionen in der Bevölkerung zu bekämpfen, was als Gegenteil von Reflexivität interpretiert werden kann.

Gegenüber dem Bildungs- und Hochschulwesen kann man in diesem Sinne unterschiedliche Haltungen verorten. Man kann sie im Sinne der Modernisierung einseitig für die produktive Seite des Fortschritts instrumentalisieren oder man kann sie als Anwalt und institutionelle Basis der Reflexivität konzipieren – dies gilt im Speziellen für das Hochschulwesen und die Erwachsenenbildung (EB).

Modernisierung der Erwachsenenbildung – Perspektiven von 1994

Vor mehr als zwanzig Jahren ist ein von Werner Lenz herausgegebener Band erschienen, der sich in einer breiten und international angelegten Perspektive mit der Modernisierung der Erwachsenenbildung auseinandersetzte (siehe Lenz 1994). Der Band dokumentiert eine Veranstaltungsserie für ErwachsenenbildnerInnen, die 1993-1994 stattfand, und kann als Statement zur Reflexion des damaligen Diskursstandes gesehen werden. Es scheint lohnend, sich die damaligen Perspektiven auf die Modernisierung der Erwachsenenbildung etwas intensiver zu vergegenwärtigen und diese mit den heutigen zu vergleichen.

Werner Lenz setzt sich explizit mit dem Modernisierungsbegriff auseinander, der im Rahmen der damals blühenden „neuen Modernisierungstheorie“ (s.o.) auf die Postmoderne verweist. Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung, Domestikation, Integration/Marginalisierung und Aufklärung/Fundamentalismus werden als widersprüchliche Dimensionen der Modernisierung angeführt. Das Bildungswesen wird insgesamt als Teil der Moderne gesehen, das den Tendenzen der Ökonomisierung und Industrialisierung unterliegt und auch als

3 In der neueren post- und antikolonialistischen historischen Forschung wird das Modernisierungsmodell als Ausfluss der eurozentrierten Geschichtsschreibung auch sachlich als unzutreffend verworfen; siehe dazu das Material in Lassnigg (2010) sowie die Beiträge zur Globalisierung und Globalgeschichte in Theory, Culture & Society (2006), Vol. 23, Issue 2/3.

Adressat für vielfältigste gesellschaftliche Problemlagen fungiert. Für die Erwachsenenbildung, die im Einleitungskapitel von Lenz in der Sequenz „Volksbildung-Erwachsenenbildung-Weiterbildung-lebenslanges Lernen“ angesprochen wird (vgl. Lenz 1994, S. 19), wird die Marktorientierung als wesentlicher Zug hervorgehoben. Die damalige Situation wird als „Boom“ eingeschätzt, auf den mit den verschiedensten Methoden der Betriebswirtschaft und des Marketings reagiert wird. Lenz wörtlich: *„Pointiert ausgedrückt scheint die gegenwärtige Losung der Erwachsenenbildung zu lauten: Was kein Geld bringt, soll gar nicht in Angriff genommen werden“* (ebd., S. 21). Als Bildungsverständnis, das auch die berufliche Bildung einschließt, wird von Lenz „Orientierung“ vorgeschlagen, was sich in verschiedensten Formen und Kontexten – nicht nur institutionell – materialisiert und nach den Dimensionen Aufstiegs-, Sicherheits- und Entwicklungsbildung differenziert wird.
Nicht sehr deutlich, aber doch wird für die österreichische Erwachsenenbildung die Modernisierung in die Rhetorik nötiger Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen, also in die klassische Modernisierungsrhetorik gebracht (v.a. im Vorwort von Lenz), und es werden mit Blick auf die Verantwortlichen in den Institutionen der Erwachsenenbildung und auch indirekt mit Blick auf die Politik einige zentrale Problemdimensionen angesprochen (in der Reihenfolge ihres Auftretens):

1. schwache wissenschaftliche Fundierung
2. geringer staatlicher Einfluss, aber nicht unbedeutender Beitrag zur Finanzierung
3. starker betriebswirtschaftlicher Trend (Marketing, Werbung, Management, Supervision, Evaluation, Personal- und Organisationsentwicklung, Betriebsberatung, Informationssystem, Datenbank)
4. Marginalisierung von sozialen und gesellschaftspolitischen Aufgaben („Bildungsferne“, Chancengleichheit, Kompensation, emanzipatorische und Politische Bildung)
5. insgesamt Segmentierung und Fragmentierung der Erwachsenenbildung, Differenzierung und Isolierung der Aufgabengebiete zwischen Institutionen und in die Institutionen hinein
6. schwache finanzielle Ausstattung

Zwei im Band von 1994 formulierte zentrale Vorschläge sind, dass die Universitäten die Forschung in diesem Bereich stärker entwickeln und dass eine integrierte neue Institution für die Erwachsenenbildung nach dem Modell der US „Community Colleges“ geschaffen werden soll. Als wichtiges Motiv wird immer wieder der aus der gesellschaftlichen Modernisierung resultierende Orientierungsbedarf der Individuen angesichts der steigenden Unsicherheit angesprochen. Der Aspekt der Reflexivität wird aber nur eher en passant als Defizit im Hinblick auf die Praxis der Institutionen der Erwachsenenbildung gestreift: *„Die intensive Tagesarbeit läßt dem Nachdenken, Reflektieren und Planen keinen Raum“* (ebd., S. 20). In einem allgemeineren Sinn wird die Reflexivität in der Modernisierung (noch) nicht angesprochen – dieser Diskurs hat erst 1994 so richtig begonnen.[4]

Zwei Arten von Themen und Dimensionen der Entwicklung der Erwachsenenbildung werden im Band behandelt: einerseits breite Arbeitsbereiche oder Zielgruppen der Erwachsenenbildung (Migration-Interkulturalität,[5] Hochschule (U.K.), berufliche Weiterbildung,[6] Frauenbildung) und andererseits Querschnittsprobleme (Biografie-Lebenslauf-Demografie, Markt-Konsumerismus-Kompetenzrahmen, Postmoderne).

Der Beitrag „Recent Adult Education Trends in the United States“ von Alan B. Knox gibt eine interessante Einschätzung der Entwicklung der Erwachsenenbildung in den USA; im Band nicht angesprochen wird die Frage der Ökologie und Umwelt, die bereits damals große Relevanz hatte.

4 1994 ist die Publikation „Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order“ (siehe Beck/Giddens/Lash 1994) erschienen, zwei Jahre später wurde sie ins Deutsche übersetzt; die weitere Ausformulierung und Entwicklung fand dann – mit starker theoretischer Kritik – bis in die 2000er Jahre hinein statt (siehe Beck/Bonss/Lau 2003; Dörre 2002).

5 Die Botschaft, dass *„biografische Reflexivität“* (Apitzsch 1994, S. 71) ein wesentliches Medium für die Entwicklung der EinwanderInnen darstellt, ist 20 Jahre später vermutlich immer noch ein innovativer Ansatz. Zumindest für den Bereich der Erstausbildung gibt es aus verschiedenen Richtungen klare Hinweise für eine ausgeprägte Hilflosigkeit im Umgang mit EinwanderInnen (siehe v.a. Ataç/Lageder 2009).

6 Während im Band für eine engere Verzahnung von Bildung und Qualifikation im Sinne der tertiären Professionalisierung plädiert wird: *„Es geht um die Einheit von Bildung und Qualifikation jenseits der alten Beruflichkeit“* (Lisop 1994, S. 148), ist es heute eher zu gegenläufigen Entwicklungen gekommen, nämlich auch im tertiären Bereich zu einer engeren Verzahnung mit dem Beruf.

Aus heutiger Sicht sind die Beiträge von Peter Alheit, John Field und Gerhard Bisovsky von besonderem Interesse:

Der Beitrag von Peter Alheit behandelt demografische Entwicklungen und intergenerationelle Beziehungen – eine Thematik, die in vielerlei Hinsicht an Bedeutung gewonnen hat. Viele Aspekte sind in das Alltagswissen übergegangen, aber die Grundbotschaft, dass der biografische Zugang nicht nur die individuellen Herausforderungen betrifft, sondern auch eine Brücke zu den Strukturen bauen kann, indem sich diese in der Biografie sozusagen treffen, ist 20 Jahre später keineswegs zu einem leitenden Prinzip geworden. Die österreichische LLL-Strategie bezieht sich zwar auf den Lebensverlauf, trennt aber die Phasen in unterschiedliche Zielgruppen bzw. -bereiche, für die dann spezielle Angebote gemacht werden (sollen).

Der Beitrag „Market Forces and Continuing Education?" von John Field ist wahrhaft visionär in seinen Themen und enthält auch eine subtile unausgesprochene Botschaft: Nämlich, dass der so stark betonte Bezug zu den Imperativen der Beschäftigung sich in den damaligen Entwicklungen zumindest der britischen Erwachsenenbildung gar nicht spiegelt. Das erste Thema betrifft den Konsumerismus und das „open and distance learning", wobei der starke und dynamische Markt für die Entwicklung und Demonstration von Identitäten analysiert wird, wo es um Angebote geht, die hierzulande teilweise gar nicht als Erwachsenenbildung zählen. Field wörtlich: *„assertion training, slimming, bodily wellbeing, creative writing, interpersonal skills, counselling programmes and above all ‚rebirthing' are all typical, and at a guess their expansion is likely to continue"* (Field 1994, S. 90). Das zweite Thema betrifft die kritische Analyse der beruflichen Qualifikationen, die zum Vorläufer und Prototyp des Europäischen Qualifikationsrahmens wurden. Es wird gezeigt, dass diese Entwicklungen nicht von der Arbeitgeberseite ausgegangen sind, sondern eher von politisch-administrativen Kräften, und dass die Versprechungen auf eine objektive Erfassung der Nachfrage und der erworbenen Kompetenzen zumindest als weitaus überzogen eingeschätzt werden.

Gerhard Bisovsky leistet in seinem Beitrag eine Einschätzung des Wandels im österreichischen Bildungswesen, wobei er bereits – was damals (noch) nicht üblich war – die Folie des „lebenslangen Lernens" verwendet und grundsätzlich die Hoffnung ausspricht, dass unter bestimmten Bedingungen die „ständige Weiterbildung" zur „Realisierung der Chancengerechtigkeit in der Leistungsgesellschaft" beitragen könnte (vgl. Bisovski 1994, S. 165). Auch dieser Beitrag folgt im Prinzip der Logik der „Modernisierung", indem das Bildungswesen dem gesellschaftlichen Wandel folgen sollte. Wichtige Einschätzungen Bisovskys zur Erwachsenenbildung waren aus der Perspektive der 1990er Jahre:

- dass das Potenzial an InteressentInnen aufgrund unzureichender Angebote und der Schwäche der Institutionen bei weitem nicht ausgeschöpft werden kann (im Bereich der Volkshochschulen wird eine Ausschöpfung von 1:4 genannt)
- eine starke Zunahme von Anbietern und eine verstärkte Konkurrenz, in der die traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung ihre Monopolstellung eingebüßt haben
- eine verstärkte Diversifizierung der Anbieter mit einer gleichzeitigen Verschränkung von berufs- und allgemeinbildenden Angeboten
- die steigende Beteiligung rekrutiert sich *„ab den Mittelschichten aufwärts"* (ebd., S. 169)

Hinsichtlich der Organisation des Wandels sieht Bisovsky angesichts der starken und inflexiblen Verrechtlichung und Bürokratisierung des bestehenden Bildungswesens – und mit Verweis auf das damals neue Fachhochschulmodell – die Perspektive eher in der Etablierung von „Konzepten und Modellen" als in der Reform durch Gesetze. Beispielhaft werden von ihm einige bestehende (Flagship)-Projekte skizziert:

- Gemeinwesenarbeit und Stadtteilarbeit
- Politische Bildung in interkultureller Perspektive
- Formen selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens
- Formen der Professionalisierung in den Institutionen

Bei der Umsetzung wird insbesondere auch die möglicherweise entstehende Brücke zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung (etwa durch die Schlüsselqualifikationen in der Allgemeinbildung) und die Integration von formeller und nicht

formeller Bildung hervorgehoben. In seinem Ausblick auf Entwicklungsperspektiven betont Bisovsky die Notwendigkeit der Individualisierung des Lernens (die durch den hohen Institutionalisierungsgrad gefährdet erscheint), die Verschränkung von Allgemeinbildung und Berufsbildung (die durch die „anachronistische Struktur" der Aufgabenteilung behindert wird) und die Verzahnung von Erst- und Weiterbildung, für die Akkreditierungsmodelle von außerhalb der formalen Bildung erworbenen Kompetenzen wesentlich sind.

Veränderungen, „neue Themen" in der Erwachsenenbildung heute

Seit 1994 sind neue Themen dazugekommen bzw. haben sich Gewichte verschoben. Stichwortartig sind hier zu nennen:

- neue Qualitäten in der Veränderung der Wirtschafts- und Arbeitswelt; Globalisierung, internationale Arbeitsteilung, neue Schübe im technologischen Wandel; Verteilungsfragen, Prekarität, „Subjektivierung" der Arbeit
- Governance, „Postdemokratie", gesellschaftliche und politische Polarisierungen, religiös legitimierte Radikalisierungen, neue rechte (und linke) politische Kräfte, autoritäre Regimes, verstärkte kriegerische Konflikte
- veränderte Akzentuierungen in der Erwachsenenbildung; verstärkte Ökonomisierungstendenz und Unterordnung unter Beschäftigungsziele, Kompetenzorientierung und -messung; „Community Education"; Bildung im Alter

1994 war noch die Zeit des optimistischen Delors-Weißbuches über Wachstum und Beschäftigung – der Eintritt einer Krise, wie es sie 2008 gab, war damals weithin unvorstellbar. Die ökonomischen Bedingungen haben sich gravierend verändert, nicht nur mit dem Eintritt der Krise und deren (bisherigen) Umschiffung, sondern auch mit der massiven Realität der Globalisierung und den neuen technologischen Entwicklungen, von denen nun tatsächlich ein Rückgang (nicht nur eine Umschichtung) der Beschäftigung, der die Mittelschichten trifft, erwartet wird. Der Zusammenhang zwischen der ökonomischen Globalisierung und den ökologischen Problemen ist ein weiterer Punkt. Eine wesentliche Veränderung ist auch die neue Thematisierung der Verteilungsfragen und die Wahrnehmung des Auseinanderdriftens in den Gesellschaften als Gefahr, die selbst von den Welteliten auf ihrem Gipfel in Davos bereits wahrgenommen wird. Alle diese Entwicklungen sind in ihren Folgen für das Bildungswesen und die Erwachsenenbildung schlicht nicht ausgelotet, besonders nicht in Österreich.

Die politischen Veränderungen haben sich in den letzten 20 Jahren ebenfalls vielfach in damals unvorstellbarer Richtung entwickelt. Der vermeintliche Sieg des Kapitalismus hat nicht zu einem gedeihlichen Bild der Welt geführt. Wenn man diese Entwicklungen ernst nimmt, ist klar, dass die Ökonomisierung der Erwachsenenbildung zu kurz greift und dass die sozialen, politischen und kulturellen Funktionen entsprechende Aufmerksamkeit und Ressourcen brauchen.

Trotz der teilweise gegenläufigen Rhetorik schreitet die Ökonomisierung und Vermarktung stark voran, die potenziellen Gegenkräfte haben sich – vielleicht außer in der Rhetorik – auch weitgehend opportunistisch untergeordnet und versuchen den ökonomischen Wert der politischen, sozialen und kulturellen Aktivitäten zu „beweisen". Die Linie der Zusammenführung der verschiedenen Bereiche und Funktionen der Erwachsenenbildung, die *„aus dem fruchtlosen Konkurrenzdiskurs von beruflicher vs. allgemeiner und politischer Weiterbildung hinausführen"* (Alheit 1994, S. 52) sollte, hat sich als Sackgasse erwiesen.

Überlegungen zu zukünftigen „Missionen" der Erwachsenenbildung

In den Europäischen Vorschlägen zur Entwicklung des Lifelong Learning werden drei bis vier grundlegende „Missionen" angesprochen: *„Sowohl in der Mitteilung der Kommission ‚Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen' (2001) als auch in der Entschließung des Rates zum lebensbegleitenden Lernen (2002) wurde hervorgehoben, dass das lebenslange Lernen von grundlegender Bedeutung ist, und zwar nicht nur für die Wettbewerbs- und die Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch für die soziale Integration, den Bürgersinn und die persönliche Entwicklung. Die Erwachsenenbildung*

ist eine wichtige Komponente des lebenslangen Lernens" (Europäische Kommission 2006, S. 2). In dieser Eröffnungspassage der Mitteilung zur Erwachsenenbildung wird bereits eine Formulierung gewählt, die einen Unterschied zwischen der ökonomischen Zielsetzung und den anderen Zielsetzungen macht, die implizit auf eine unterschiedliche Gewichtung und eine gewisse Dominanz der Ökonomie verweist. Die sozialen, politischen und persönlichen Zielsetzungen sollen „auch" berücksichtigt werden.

In der politischen Praxis stellt sich die Frage, wie eine entsprechende Berücksichtigung der sozialen und politischen Ziele erreicht werden kann bzw. inwieweit die Dominanz der ökonomischen Ziele diese de facto von der Agenda verdrängt. Es wurde gezeigt, dass im Diskurs der 1990er Jahre eine Gesamtkonzeption für die Erwachsenenbildung verfochten wurde, in der die verschiedenen Ziele verbunden werden sollten und entsprechend auch die Unterschiede zwischen den historischen Spezialisierungen der Bereiche und Institutionen eingeebnet werden sollten. Eine empirische Überprüfung der quantitativen Daten aus den Europäischen Erwachsenenbildungserhebungen 2007 und 2011 ergibt zwar keine Verdrängung, eine Erhebung zu den Angeboten und Praktiken der ‚nicht beruflichen' allgemeinen Erwachsenenbildung zeigt jedoch ganz klar unterschiedliche Themen und Ansätze in diesem Bereich, die sich nur schwer den ökonomischen Imperativen unterordnen lassen (siehe Lassnigg 2015; vgl. Eurydice 2007, S. 35f.). Die Themen und Ansätze der allgemeinen Erwachsenenbildung beziehen sich vorwiegend auf „problematische" oder „subversive" Aspekte des Gesellschaftslebens, die vielfach auch mit den Schattenseiten zu tun haben, die gerne beschönigt oder aus dem politischen „Mainstream" verdrängt werden, aber nichtsdestoweniger fundamentale gesellschaftliche Überlebensfragen betreffen. Es geht also auch um konfliktgeladene Auseinandersetzungen.

Im Folgenden wird die These vertreten, dass die problematischen und konfliktreichen sozialen und politischen Ziele der allgemeinen, nicht beruflichen Erwachsenenbildung einer expliziten und offensiven Zuwendung bedürfen, um nicht gegenüber den dominierenden ökonomischen Zielen weiter ins Hintertreffen zu kommen. Dazu ist es sinnvoll, an den aufklärerischen und emanzipatorischen Traditionen der Erwachsenenbildung anzuknüpfen, die jedoch einer Überprüfung und Neuformulierung bedürfen (zum Diskurs für den Nordischen Bereich siehe z.B. Rinne/Heikkinen/Salo 2007). Um diese Ziele entsprechend zu verfolgen, das ist ein weiterer Teil der These, bedarf es einer positiven zeitgemäßen Programmatik oder einer zukunftsgerechten „Mission"; die bisherigen greifen nicht mehr oder sind verloren gegangen.

Aus den bisherigen Darlegungen ergibt sich für die Entwicklung zukünftiger Missionen der Erwachsenenbildung, dass man sich dabei nicht auf den „Modernisierungsdiskurs" einlassen soll. Wenn, dann ergibt sich ein sinnvoller Anknüpfungspunkt bei der „Reflexivität", die nicht nur in der „reflexiven Modernisierung", sondern auch von vielen anderen Ansatzpunkten her betont wird, z.B. im „gesellschaftlichen Selbstverständnis" von Peter Wagner (siehe Wagner 2010), oder im Gebäude von Pierre Bourdieu, wie auch in anderen Konzeptionen (siehe z.B. Langenohl 2009). Eine zweite Quelle, die Anknüpfungspunkte an die Reflexivität besitzt, sind die Analysen zur Wissensproduktion, die in verschiedenen Formen ein Anknüpfen an der (nicht-wissenschaftlichen) Praxis vorsehen. Ein zentraler Ansatz ist der Modus 2 der Wissensproduktion in den Praxisfeldern oder die Transdisziplinarität, in der das Wissen von wissenschaftlichen Kräften (Modus 1) gemeinsam mit PraktikerInnen produziert wird[7]. Ein wesentlicher Punkt hier besteht darin, dass Reflexivität wie Transdisziplinarität einerseits als Elemente dessen verstanden werden können, was mit „Bildung" gemeint ist, und dass diese Praktiken andererseits Räume und Ressourcen zu ihrer Verwirklichung brauchen.

Die Erwachsenenbildung könnte zur Etablierung und Erweiterung eines derartigen Raumes beitragen. Damit dies möglich wird, müssen entsprechende institutionelle Voraussetzungen geschaffen werden. Die erste Bedingung für die Verwirklichung dieser Mission besteht darin, dass es sich dabei um öffentliche Aufgaben und öffentliche Güter

7 Das Ursprungswerk von Gibbons et al. ist ebenfalls 1994 erschienen (siehe auch Nowotny/Scott/Gibbons 2003 u. 2006; Nowotny 2006).

handelt. Wenn die weitergehenden sozialen oder ökologischen Folgen eines wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen Projektes behandelt werden sollen, so geht es um Externalitäten (die durch Auspreisungen offensichtlich nicht entsprechend bewertet werden können), es geht also definitionsgemäß um öffentliche Güter, die auch öffentlicher Ressourcen bedürfen. Wenn es um Fragen der Politik geht, so ist der öffentliche Auftrag ohnehin klar. In diesen Auseinandersetzungen spielt Wissen eine wichtige Rolle, das erworben werden muss und daher Lernen erfordert. Dieses Lernen kann durch die Erwachsenenbildung gefördert werden, wenn entsprechende Angebote und Ressourcen zur Verfügung stehen.[8] Um hier das öffentliche Gut abgrenzen zu können, müssen die allgemeinen Aufgaben der Erwachsenenbildung von der Berufsbildung getrennt werden, die eher Elemente eines privaten Gutes enthält. Selbst aus den Zielsetzungen der Europäischen Politik für das lebenslange Lernen gehen im Prinzip die unterschiedlichen Dimensionen der Erwachsenenbildung, wirtschaftliche, soziale, politische und kulturelle Funktionen, klar hervor, aber eine entsprechend klare Diskussion der öffentlichen Aufgaben wird de facto vermieden. So werden die letzteren drei tendenziell von der ersten Funktion aufgefressen bzw. unter diese subsumiert.

Ein nächster Punkt besteht also darin, die verschiedenen Funktionen auseinanderzuhalten und jeweils gesondert zu konzipieren und auszukleiden. Dies wird durch die so stark betonte Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung oder von wirtschaftlichen und sozialen oder politischen Funktionen verhindert. Tatsächlich brauchen letztere eine klare eigene Legitimation, die jedoch durch die Subsumption unter wirtschaftliche oder berufliche Funktionen verschwindet, indem auf den Beitrag der allgemeinen Erwachsenenbildung zu den beruflich verwendbaren Kompetenzen verwiesen wird. Ein wesentlicher Punkt der Reflexivität würde beispielsweise darin bestehen, die orthodoxe Auffassung von Wirtschaften mit Hilfe des besten zur Verfügung stehenden Wissens zu hinterfragen oder das vorhandene Wissen zu den ökologischen Problemen zu studieren – dies wird man kaum als Schlüsselqualifikation verkaufen können.

> Die Erwachsenenbildung hat in den Anfängen versucht, die „Aufklärung" über die Verbreitung der Wissenschaft unter das Volk zu bringen, während heute oder in der Zukunft ein Austausch und eine gemeinsame Wissensproduktion und „Aufklärung" entwickelt werden sollen (siehe Lassnigg 2013a u. 2013b).

Praktisch bedeutet dies:

- die umrisshaften Konzepte von Reflexivität und Transdisziplinarität weiter zu vertiefen
- die vorhandenen Ansatzpunkte in der Erwachsenenbildung für diese Praktiken näher zu betrachten (die vermutlich nicht so sehr in den Institutionen, sondern eher in den sozialen Bewegungen und den NGOs stattfinden, was aber nicht ausschließt, dass sich die Institutionen einbringen)
- einen sinnvollen institutionellen Rahmen zu konzipieren, in dem das stattfinden kann

Dies scheint m.E. erfolgversprechender zu sein, als opportunistisch mit den Beiträgen der allgemeinen Erwachsenenbildung für die Berufsbildung hausieren zu gehen.

8 Siehe dazu die Studien des EU ETGACE Projektes als Grundlagenarbeit zur Rolle und Verwendung von Lernen und Erwachsenenbildung in Prozessen politischer Partizipation (siehe Holford/van der Veen 2003)

Literatur

Alheit, Peter (1994): Was die Erwachsenenbildung von der Biographie- und Lebenslaufforschung lernen kann. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 28-56.

Ataç, Ilker/Lageder, Miriam (2009): Forschungsprojekt „Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration?" Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Endbericht. Online im Internet: http://homepage.univie.ac.at/ilker.atac/LAF.pdf [Stand: 2015-05-22].

Alexander, Jeffrey C. (1995): Modern, Anti, Post and Neo. In: New Left Review, I/210, March April, S. 63-101.

Apitzsch, Ursula (1994): Migration und Erwachsenenbildung. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 57-73.

Bisovsky, Gerhard (1994): Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen? In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 164-189.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1994): Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order. Cambridge: Polity Press [dt. (1996): Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp].

Beck, Ulrich/Bonss, Wolfgang/Lau, Christoph (2003): The theory of reflexive modernisation. Problematic, hypotheses and research programme. In: Theory, Culture & Society, 20(2), S. 1-33.

Cedefop (2009): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report. Volumes 1-3. Cedefop Reference series; 71. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dirlik, Arif (2000): Globalization as the End and the Beginning of History: The Contradictory Implications of a New Paradigm. Online im Internet: https://www.anthropology.mcmaster.ca/institute-on-globalization-and-the-human-condition/documents/IGHC-WPS_00-03_Dirlik.pdf [Stand: 2015-05-22].

Dirlik, Arif (2003): Global Modernity? Modernity in an Age of Global Capitalism. In: European Journal of Social Theory, 6(3), S. 275-292.

Dörre, Klaus (2002): Reflexive Modernisierung – eine Übergangstheorie. Zum analytischen Potential einer populären soziologischen Zeitdiagnose. In: SOFI-Mitteilungen, 30, S. 55-67.

Europäische Kommission (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung KOM (2006) 614, 23.10. Brüssel.

Europäische Kommission (2015): Horizon 2020 Work Programme 2014-2015. Europe in a changing world – inclusive, innovative and reflective Societies. Online im Internet: http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2014_2015/main/h2020-wp1415-societies_en.pdf [Stand: 2015-05-21].

Eurydice (2007): Non-Vocational Adult Education in Europe. Executive Summary of National Information on Eurybase. Working Document (January). Brussels.

Field, John (1994): Market forces and continuing education. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 85-102.

Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.

Holford, John/van der Veen, Ruud (Hrsg.) (2003): Education and training for governance and active citizenship in Europe. Analysis of adult learning and design of formal, non-formal and informal educational intervention strategies. ETGACE project, final report (March). Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.

Knöbl, Wolfgang (2003): Theories that won't pass away: the never ending story of Modernization Theory. In: Delanty, Gerard/Isin, Engin F. (Hrsg.): Handbook of historical sociology. London: Sage, S. 96-107.

Langenohl, Andreas (2009): Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 9. Online im Internet: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090297 [Stand: 2015-05-21].

Lassnigg, Lorenz (2010): Erziehungswesen: Schule, Berufsausbildung, Universität. In: Sieder, Reinhard/Langthaler, Ernst (Hrsg.): Globalgeschichte 1800-2010. Wien: Böhlau, S. 411-438.

Lassnigg, Lorenz (2013a): Erwachsenen-Bildung und LLL: eine Agenda für die „Wissensgesellschaft"? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 64. Jg., Nr. 250., S. 16-19. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/vhs250-EB.pdf [Stand: 2015-05-21].

Lassnigg, Lorenz (2013b): „Zuerst das Fressen…?" Politische Probleme mit ökonomischen Annahmen in der Erwachsenenbildung. In: Österreichisches Volkshochschularchiv/Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 22. Jg., H. 1-4, S. 24-45. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/urania-LANG.pdf [Stand: 2015-05-21].

Lassnigg, Lorenz (2015): Comparative political perspectives of adult education – subsuming to qualification & competence strategies or searching for new missions? Paper at 6th Nordic Conference on Adult Education and Learning „Adult Education and the Planetary Condition" 25.-27.3.2015, Tampere, Finland. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/nordic-15.pdf [Stand: 2015-05-21].

Lenz, Werner (Hrsg.) (1994): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau.

Lisop, Ingrid (1994): Berufliche Weiterbildung. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 137-149.

Nee, Victor (1989): A theory of market transition: from redistribution to markets in State Socialism. In: American Sociological Review, 54, S. 663-681.

Nowotny, Helga (2006): The Potential of Transdisciplinarity. First published in: interdisciplines (May) [http://www.interdisciplines.org]. Online im Internet: http://www.helga-nowotny.eu/downloads/helga_nowotny_b59.pdf [Stand: 2015-05-21].

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2003): Introduction. „Mode 2" Revisited: The New Production of Knowledge. In: Minerva, 41, S. 179-194.

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2006): Re-Thinking Science: Mode 2 in Societal Context. In: Carayannis, Elias G./Campbell, David F. J. (Hrsg.): Knowledge Creation, Diffusion, and Use of Innovation Networks and Knowledge Clusters: A Comparative Systems Approach across the United States, Europe, and Asia. In: Westport: Praeger, S. 39-51.

Rinne, Risto/Heikkinen, Anja/Salo, Petri (Hrsg.) (2007): Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning. Finnish Educational Research Association – Research in Educational Sciences 28. Turku: FERA.

Wagner, Peter (2010): Multiple trajectories of modernity: Why social theory needs historical sociology. In: Thesis Eleven, 100 (February), S. 53-60.

Foto: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
http://www.ihs.ac.at
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschafter am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

Modernization, Reflexivity, Globalization

Some thoughts on the future of the theory and practice of adult education

Abstract

Ongoing dynamisms, glaring discontinuities and the merging of opposites are possible ways of describing "modernity". To illustrate what modernity can mean, the author shows and discusses pictures of the opening of the European Central Bank in Frankfurt am Main, where hopes of reconstructing the euro were accompanied by deconstructive protests in March 2015. The discussion of the "Modernization of Adult Education" draws on a more than 20-year-old anthology of the same name (editor: Werner Lenz) and examines its meaningfulness today. On the basis of this discussion, the author highlights new topics for adult education resulting from the economic, technological, social and political changes since the anthology was published. The author recommends refraining from talking about modernization and instead, as adult education, focusing on reflexivity and transdisciplinarity, as well as the co-production of knowledge and mutual exchange. (Ed.)

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des BMBF

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

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

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783738609622

Projektträger

CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber

Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

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

HerausgeberInnen der Ausgabe 25, 2015

Mag.ª Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.ª Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

Fachredaktion

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.ª Bianca Friesenbichler: redaktionelle Koordination (Verein CONEDU)
Mag.ª Sabine Schnepfleitner: Satz und Vertrieb (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.ª Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.ª Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs" enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

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

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at" unter der „Creative Commons Lizenz".

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

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

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

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

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at