

# 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

## Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft

Regina Mikula



# Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft

**Regina Mikula**

Regina Mikula (2009): Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft.

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: Lernen, Bildung, Subjektorientierung, Lernweltforschung, lebenslanges Lernen

## **Abstract**

In diesem Artikel werden einleitende allgemeine Überlegungen zum Verhältnis von Gesellschaft, Bildung und Lernen formuliert, werden ausgewählte Theoriekonzepte, die gegenwärtig im wissenschaftlichen Diskurs über das Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung vorrangig beforscht werden (Stichworte: Lernen als Konstruktion, Subjektorientierung, Lernweltforschung, lebenslanges Lernen), grob skizziert und wird konkret auf einzelne Forscherinnen und Forscher in Österreich Bezug genommen. Hinzu kommt ein umfangreicher Einblick in die Grundlagenliteratur zum Thema. Die Verfasserin schlussfolgert: Die Forschungen über Lehr- und Lernkonzepte im Bereich der Erwachsenenbildung sind unvollständig, wenn die Bildungsfrage nicht ausreichend und den gesellschaftlichen Veränderungen entsprechend immer wieder neu geklärt wird.

05

# Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft

**Regina Mikula**

Das Thema „Bildung“ als regulative Idee bleibt zentral.

## Gesellschaft – Bildung – Lernen

Für die Frage nach den gegenwärtig diskutierten Theoriekonzepten und Modellen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung stellen die gesellschaftlichen Veränderungen als Rahmenbedingungen eine gewichtige Basis dar. Das bedeutet, dass die einschneidenden Umwälzungen in unserer Gesellschaft<sup>1</sup> zu grundlegenden Konzeptionsparametern werden.

Die seit den 1970er-Jahren propagierte Schaffung von Chancengleichheit durch Bildung ist – das zeigt sich heute relativ eindeutig – eine Illusion. Untersuchungen und Lebenslaufstudien (siehe Fend 2006) ebenso wie die PISA-Studie belegen, dass die vielschichtigen Bildungsmaßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems nicht in der Lage sind, die sozialen Verhältnisse und Bedingungen im Elternhaus – als Ausgangspositionen – soweit zu kompensieren, dass dieser Selektionsmechanismus entschärft wird.<sup>2</sup> Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: Die außerschulischen Ungleichheiten verschärfen sich im Bildungssystem zum Teil noch (siehe Baumert/Watermann/Schümer 2003). Auch die

vielseitig strapazierten Forderungen nach lebenslangem Lernen oder „life wide learning“ und nach der damit verbundenen „Lifelong-Learning-Society“ sind nicht in der Lage, jene fundamentalen Spaltungsprozesse in unserer Gesellschaft aufzuhalten, die gegenwärtig konstatiert werden (vgl. Alheit 2008, S. 23). Dabei geht es aber nicht nur um die soziale Ungleichheit, sondern auch um eine Art sozialer Exklusion. Soziale Exklusion betrifft die Frage nach dem Platz, den eine Person im Gesamtgefüge der Gesellschaft einnehmen kann (vgl. Bude 2008, S. 13ff.). Bildung und Weiterbildung spielen dabei eine zentrale Rolle.<sup>3</sup>

---

Das Glück eines individuellen Talents kreuzt sich nach wie vor mit dem Pech der sozialen Herkunft.

Bude 2008

---

Solche Beschreibungen der gegenwärtigen sozialen Lage – Personen werden trotz oder auch wegen ihrer Ausbildungen und Qualifikationen an den Rand der

---

1 Hierzu zählen u.a. die Veränderungen in der Arbeitswelt, die gewandelte Funktion von Wissen und Bildung, die zunehmenden sozialen Ungleichheiten und die mangelnde soziale Gerechtigkeit.

2 So führt Heinz Bude aus, dass die Chance eines/r Jugendlichen aus einem Facharbeiterhaushalt, ein Gymnasium zu besuchen, bei 3:17 liegt, während sie für eine/n Jugendliche/n aus einem Beamtenhaushalt bei etwa 1:1 liegt (vgl. Bude 2008, S. 41).

3 So demonstriert eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen (siehe Egger 2006), dass bei bestimmten Personen die in der Kindheit angelegte „strukturelle Bildungsarmut“ die Aufwärtsbewegung und Weiterbildung im Lebenslauf mehrfach beeinträchtigt. Es zeigt sich also, dass die Ressourcenausstattung am Beginn des Lebenslaufes und der eventuell frühe Ausstieg aus dem Bildungssystem für die Anschlussleistung im Sektor der Weiterbildung bedeutsam sind. Für die „Exkludierten gilt der meritokratische Grundsatz Leistung gegen Teilhabe demgemäß nicht mehr“ (Bude 2008, S. 14f.).

Gesellschaft gedrängt – stellen Bildungssysteme im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen vor große Herausforderungen. Als „Zauberformel“ im breiter werdenden Sektor der Erwachsenenbildung fungiert die „lebenslange Weiterbildung“ – ein „*grenzenloser Selbstaneignungsprozess, der stereotyp als Motor der gesellschaftlichen und der individuellen Entwicklung fungieren soll*“ (Egger 2008a, S. 6). Zudem werden von Individuen unterschiedlichste Anpassungsprozesse an den gesellschaftlichen Wandel erwartet, indem auf die Ausbildung von Kompetenzen, auf marktorientierte Qualifikationen sowie auf individuell durch selbstorganisiertes Lernen erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten verwiesen wird. Das Individuum steht so gesehen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen (Bildung, Qualifikation, Verwertbarkeit im Berufssystem) und den subjektiven Aneignungs- und Lernprozessen in der es umgebenden Lebenswelt.

Diese komplexen Spannungsverhältnisse bilden sich auch in der theoretischen Forschungslandschaft ab, wenn beispielsweise von systemisch-konstruktivistischen Lernansätzen in der institutionalisierten Erwachsenenbildung (siehe Siebert 2001) die Rede ist oder wenn über Lernen als biografischen Aneignungsprozess in der Lebenswelt (siehe Egger 2008a) gesprochen wird. Gerade die damit verorteten informellen Lernprozesse sind in den letzten Jahren zunehmend in den Blick des wissenschaftlichen Diskurses gelangt und rücken Erfahrungslernen, Lernen im gesamten Lebensverlauf bzw. Lernen im Modus der Biografisierung stärker ins Forschungsfeld (siehe Felden 2008).

### **Stichwort: Lernen als Konstruktion**

Mit den Veränderungen in der Gesellschaft geht auch ein Wandel bzw. Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildungstheorie im Allgemeinen und in der Diskussion um Lernkulturen im Besonderen einher. Lernkultur bezeichnet grundsätzlich die Gesamtheit aller Lern- und Entwicklungspotenziale, die über das Zusammenwirken der am Bildungsprozess beteiligten Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtender, kollegialer und organisatorischer Ebene arrangiert werden. Dies betrifft die Bedingungen des Lernens, die Formen des

Lehrens, die unterschwellig ablaufenden informellen Prozesse und deren Bedeutung für das Erreichen von Lernergebnissen ebenso wie die Entwicklung von Lernhaltungen und Persönlichkeitsstrukturen. Der Paradigmenwechsel besteht nun in diesem Bereich in der Radikalisierung der Subjektannahme. Das Lernen Erwachsener kann demzufolge prinzipiell nicht von außen erzeugt und gesteuert werden, sondern wird vom Lehrenden lediglich angeregt und unterstützt. Die Erwachsenen steuern ihre Lernprozesse selbst und konstruieren ihre eigenen Wirklichkeiten. Sie nehmen das Lernangebot nicht uninterpretiert auf, sondern verarbeiten das Wissen intern, und zwar nach den je eigenen subjektiven Anschlussmöglichkeiten, die durch die vorgegebenen biografischen Strukturen und lebensweltlichen Erfahrungshintergründe mit bedingt werden.

Systemisch bedeutet in diesem Verständnis, dass diese Grundannahmen psychische Systeme (Personen) ebenso betreffen wie soziale Systeme (Organisationen) und dass, ausgehend von dieser Annahme, in der Praxis der Bildungsorganisation auch systemische Methoden (z.B. systemisches Denken, zirkuläres Fragen, ganzheitliches Handeln, strukturelle Vernetzung, Selbstreflexivität, Abkehr von linearen Denkweisen) verwendet werden, die aus den Systemtheorien unterschiedlicher Fachdisziplinen (z.B. Kybernetik, Management, Psychotherapie) stammen. Die TeilnehmerInnen selbst können zudem als Bezugspunkte einer wissenschaftlichen Weiterbildung fungieren, indem sie „*sowohl als Ausgangspunkt (Ressource) als auch als Endpunkt (Ansprache/Planungshandeln) betrachtet*“ (Jütte/Schilling 2005, S. 136) werden. Insgesamt führen alle diese Annahmen zu einer so genannten „pädagogischen Kränkung“ in der Bildungspraxis, die allgemein gesprochen darin liegt, dass die Lernerfolge der TeilnehmerInnen nicht als lineare Auswirkung der intendierten Lehranstrengungen ihrer Lehrenden zu verstehen sind.

Konstruktivistische Pädagogik setzt nun die auto-poietischen Individuen in den Mittelpunkt der Vermittlungsaufgaben von Bildung und beschreibt Lernen als einen aktiven, selbst gesteuerten Konstruktionsprozess einer Person (siehe Arnold/Siebert 1995; Reich 1996; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001; Mikula 2002; Siebert 2005). Dieser Sichtweise folgend werden die Lernenden zwar durch Instruktionen

beim Lernvorgang unterstützt, werden aber auch als eigenständige realitätsverarbeitende Subjekte betrachtet. Das mechanistische Denkmodell – in dem Lernen nach dem Modell des Nürnberger Trichters funktioniert –, sprich Belehrung und Fremdorganisation weichen der Auffassung von Ermöglichung und Selbstorganisation. Der äußere Zwang zum Lernen wird durch expansives Lernverhalten abgelöst; Selbstreflexivität und Selbstmanagement stehen in der Aneignung von Inhalten im Zentrum.

Zusammengefasst wird aus dieser Perspektive beim Lernen davon ausgegangen, dass das Wissen, welches in wohl überlegten und vorbereiteten Lehrsettings intentional vermittelt wird, zwar eine notwendige Anschlussmöglichkeit darstellt, letztlich aber die subjektive Bedeutsamkeit ausschlaggebend ist, ob sich Lernen als Veränderung von Handlungen, als Wissenserweiterung oder als Beitrag zur Lebensbewältigung vollzieht. Als Anschlussmöglichkeit wird die Beziehungsgestaltung genannt, die sowohl eine kognitive, eine emotionale als auch eine leibliche Resonanz ermöglichen soll. Zudem sind die Klärung der Erwartungshaltung, das Herstellen von Authentizität und die grundlegende Fokussierung auf die Bildung Erwachsener als individuelle und emotionale Suchbewegung bedeutsam (siehe Arnold/Holzapfel 2008). Lernen ist für jede Person äußerst individuell und es stellt sich nun die Frage, wie Lernen vom Standpunkt der jeweils lernenden Person zu rekonstruieren ist.

## Stichwort: Subjektorientierung

In den gegenwärtigen subjektorientierten Diskursen wird Lernen u.a. als eine unabhängige Variable akzentuiert. Aus Lehren folgt nicht Lernen, sondern Lernhandlungen stellen einen eigenständigen Prozess dar, der eigentlich nur aus der Sicht der lernenden Subjekte verstanden, rekonstruiert und begründet werden kann. Die Kennzeichnung des

lernenden Subjekts als Intentionalitätszentrum (siehe Holzkamp 1996) führt dazu, die Sinn- und Bedeutungshorizonte der Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Die Lernenden entwickeln sozusagen vom Standpunkt eigener Sinnhorizonte und Lebensinteressen heraus ihre Lernperspektiven und generieren daraus ihre entsprechenden Lernhandlungen. Diese Forschungsperspektive – die auf den Eigensinn des subjektiven Lernhandelns fokussiert – wird in der Erwachsenenbildung mittlerweile vielgestaltig erforscht (siehe Arnold 1996; Ludwig 2000; Faulstich/Ludwig 2004; Arnold/Holzapfel 2008; Egger 2008a). In diesem subjektwissenschaftlichen Theorieansatz werden nicht nur die Lerngründe, Lerninteressen und Lernmotivationen, sondern auch die Lernbehinderungen im Lehr-Lern-Verhältnis vom Standpunkt der Subjekte aus betrachtet und analysiert. *„Mit der Einnahme des Subjektstandpunktes und einer rekonstruktiven Perspektive werden zugleich die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen als manifeste und latente Bedeutungskonstellationen erkennbar, wie sie dem Lernenden als subjektive Bedeutungshorizonte gegeben sind und dort zum Ausdruck kommen“* (Ludwig 2000, S. 69). Das bedeutet auch, dass die individuellen Interessen der Handlungssubjekte als wesentliche motivationale Grundlage für die persönliche Weiterentwicklung und ihre Aneignungsaktivitäten gesehen werden.

Hier ist die Unterscheidung zwischen expansivem und defensivem Lernen zentral. Lernen aus den Lebensinteressen des handelnden Subjektes (expansiv) zu begründen bedeutet, eine Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit durch die Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten zu erzielen. Der/die Lernende wird zum Ausgangspunkt der Handlung und die Differenz zwischen Lehre und Lernen (Lehr-Lern-Kurzschluss<sup>3</sup>) strukturiert den Gesamtzusammenhang, der sich von der Vermittlungsperspektive in der Lehre hin zur deutenden Aneignungsperspektive bewegt. Die gesellschaftlichen

<sup>3</sup> Der „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (siehe Holzkamp 1995 u. 1996) besagt, dass aus den Intentionen der Lehrenden nicht gleich die Lernhandlungen der Lernenden abzuleiten sind. Ähnliches ist bereits in den 1980er-Jahren von Niklas Luhmann und Eberhard Schorr als „Technologiedefizit“ bezeichnet (siehe Luhmann/Schorr 1988) oder in späterer Folge von Alfred Schäfer als „Wirksamkeitsproblem“ beschrieben worden (siehe Schäfer 2005). Dies sind Hinweise darauf, dass Lernen nicht unbedingt eine Folge der Lehre darstellt und dass pädagogische Intentionen auch ohne Wirkung bleiben können, mithin als kontingente Phänomene die pädagogische Professionalität permanent begleiten.

Verhältnisse treten dabei dem Subjekt als „*gegenständliche Bedeutungen*“ (Holzkamp 1995, S. 22) entgegen. Diese stellen auch das verbindende Glied zwischen den gesellschaftlichen Verhältnissen und der je individuellen Handlungsform dar. Das Lernziel liegt in der Verfügbarkeit von Welt oder im Gelingen des Lebens oder in der Erhöhung der Lebensqualität (vgl. ebd., S. 189ff.). Lernen ist somit eine Aktivität des lernenden Subjektes und lässt sich in diesem Verständnis als eine Weise begründeten menschlichen Handelns beschreiben. Zentral dabei ist, dass es in Hinblick auf das zu „*Bewältigende mehr zu lernen gibt, als dem Subjekt jetzt schon zugänglich ist*“ (ebd., S. 212). Zwei Aspekte sind dabei bedeutsam: Erstens entwickelt sich das lernende Subjekt im Zuge des Aneignungsvorganges durch die konkreten Erfahrungen. Und zweitens wird der Lerngegenstand – also das Gelernte – in umfassende Bedeutungszusammenhänge eingegliedert. Das Subjekt erfährt sich als ein lernfähiges Wesen, „*welches in der Lage ist, etwas zu bewirken. Das bedeutet, das Subjekt macht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit*“ (Mikula 2008, S. 68; Hervorhebung im Original).

Halten wir fest: Lernen aus dieser Perspektive ist dialektisch an die Begründungsproblematik des Subjektes gebunden – damit ist die Bildungsarbeit unmittelbar verbunden mit der aktiven Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Lebenswelt. „*So arbeitet das Individuum im Verlauf der lebens- und lerngeschichtlichen Entwicklung permanent an der Herstellung von Subjektivität*“ (ebd., S. 68). Und: Indem unsere Lebensgeschichte eine Lerngeschichte ist, arbeiten wir auch ständig an und mit unserer Biografie.

### **Stichwort: Lernweltforschung**

Für konstruktivistische Theorieansätze und subjektorientierte Konzepte fungieren biografieorientierte Forschungen zur Lernthematik insofern als eine Ergänzung, als die Lernenden beispielsweise als „*soziopoietische Systeme*“ (Alheit 1997, S. 93) betrachtet und die Lernhandlungen der Subjekte in einen wechselwirkenden bildungstheoretischen und strukturellen Gesamtzusammenhang gebracht werden. In dieser Lesart ist Lernen lebensweltlich überformt und zugleich durch die

unterschiedlichen Biografien der Lernenden strukturiert. Eine verstärkte Hinwendung findet sich im Kontext des lebensgeschichtlich bedeutsamen Lernens und in den biografischen Aneignungsprozessen in den verschiedenen Lernwelten, die sich im Wechselspiel zwischen individueller Verfasstheit und gesellschaftlichen Strukturen ereignen (siehe Dausien 2008; Egger 2006 u. 2008a; Felden 2008). Dementsprechend werden Lernprozesse in biografieorientierten Forschungen nicht als Konstruktion im Sinne kognitiver Eigenleistungen verstanden, sondern die handelnde Aneignung der historisch gewachsenen und sozial strukturierten Welt steht im Mittelpunkt. Dabei spielen sowohl die Erfahrungen in der individuell-biografischen Lebensgeschichte als auch die Erfahrungen von Kollektiven und Gesellschaften eine wichtige Rolle. Gerade in der Lern- bzw. Bildungsbiografie einer Person zeigt sich beispielsweise die enge Verzahnung von gesellschaftlichen Strukturen und subjektiven Verarbeitungsleistungen (vgl. Felden 2008, S. 55). Das Subjekt wird in den Konzepten der biografieorientierten Forschungen als sozial verankert betrachtet (siehe Schlüter 1999) und „*auch die Lern- und Bildungsprozesse sind sozial strukturiert und dialogisch*“ (Felden 2008, S. 55).

Im Kontext des Begriffes der Lernweltforschung versucht Rudolf Egger, der sich seit Jahren mit dem Lebensweltbezug des Bildungshandelns von Individuen auseinandersetzt, die Frage nach den Biografisierungspotenzialen und Transformationsprozessen zu erhellen (siehe Egger 1995, 2006 u. 2008a). Lernhandlungen und Bildungsprozesse finden in dieser Forschungsperspektive stets innerhalb der dominierenden gesellschaftlichen Praktiken statt, sind aber gleichzeitig an die subjektiven Aneignungsprozesse einer Person gebunden. Es wird die aktive Bezugnahme auf die Lebensumwelt vorausgesetzt. Zum einen geht es „*dabei um die Entwicklungsgeschichte der Individuen, die strukturelle und subjektive Rückbindung an den jeweiligen Kontext der erlernten Bezugnahme auf die Welt*“ (Egger 2008b, S. 27). Zum anderen geht es „*um die Intentionalität des aktiven Subjektes, das sich ‚Leben‘ aneignet*“ (ebd.). Genau dort, wo solche lebensgeschichtlichen Prozesse ablaufen – als gesellschaftliche Strukturierung und individuelle Aneignung von Lebenswelt – entsteht für Egger

auch jenes „sozialweltliche Orientierungsmedium“ (Egger 2008a, S. 8), das wir gegenwärtig Biografie nennen.

Für die Bildungsarbeit stellen in dieser Forschungsperspektive demnach vor allem die biografischen Erfahrungen das entsprechende Veränderungspotenzial dar. Man könnte auch sagen, die Biografie wird zum Ort des Lernens und an diesem speziellen Lernort werden die lebensgeschichtlich bedeutsamen Erfahrungen zur grundlegenden Orientierung im Leben eines Menschen. Dieser Prozess wird als „Aufschichtung von Erfahrungen“ (Alheit/Dausien 2002, S. 572) bezeichnet, wobei diese Aufschichtung einer doppelten Bezugnahme folgt: Einerseits geht es um die Veränderung des Individuums im Lebensvollzug, andererseits geht es um die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen durch individuelle Handlungsaktivitäten. Interessant sind dabei nicht nur die ablaufenden Lern- und Bildungsprozesse institutionalisierter Bildungsarbeit. Gegenwärtig gelangen vielmehr auch die biografischen Lernprozesse, die sich in informellen Kontexten vollziehen, ins Zentrum dieser Erwachsenenbildungsforschung.

In diesem Zusammenhang sind gleicherart die Perspektiven der Biografieforschung und der dementsprechenden Biografiearbeit zu sehen. In der Biografiearbeit geht es „um die kritische Reflexion und professionelle Bearbeitung des Zusammenwirkens von gesellschaftlichen, institutionellen und biografischen Kontexten, die sich wechselseitig strukturieren und die in interaktiven Bildungssituationen konkret werden“ (Dausien 2008, S. 170). Individuen verarbeiten historische Gesellschaftsprozesse, ihre Biografien weisen daher ebensolche Strukturen auf. Über die Biografie lassen sich demgemäß unter Verwendung entsprechender Forschungsmethoden Lern-, Bildungs- und Transformationsprozesse erkennen, die wiederum als Grundlage für die Theoriebildung nutzbar gemacht werden. Gerade die Erforschung der verschiedenen Lernwelten und die darin ablaufenden vielgestaltigen Lern- und Bildungsprozesse (siehe Egger et al. 2008) tragen gegenwärtig dazu bei, den Modus der Auslegung, die Lernanlässe und die Aneignungspraxen in den konkreten Lebenswelten und an den verschiedensten Lernfeldern der Erwachsenenbildung zu erforschen.

## Stichwort: lebenslanges Lernen

In Österreich hat die kritische Auseinandersetzung mit diversen Konzepten zur Bildung und zum lebenslangen Lernen eine jahrzehntelange Tradition, die sich auch in der Forschungslandschaft (siehe Gruber 1997 u. 2001; Gruber/Gruber/Ribolits 1989; Ribolits 1995 u. 2000; Lenz 1994 u. 2005) auf vielfältige Weise niederschlägt. Dabei lässt sich vor allem ein bildungstheoretischer und kritischer Forschungszugang erkennen, der das komplexe Verhältnis von Bildung, Lernen, Arbeit und Gesellschaft und die damit in Zusammenhang stehenden vielfältigen Phänomene der Entgrenzung des Lernens (lebensbegleitendes und lebenslanges Lernen) und die dabei eingelagerten Intentionen und Implikationen von Bildung in den Blick nehmen. Lernen ein Leben lang – aber wie? Diese zentrale Frage, die beispielsweise Elke Gruber seit einigen Jahren in vielfältiger Weise (siehe Gruber 2008) kritisch analysiert, führt unmittelbar zur Zielorientierung von Bildung, der sich auch Werner Lenz (2005) im Lichte gesellschaftlicher Wandlungsprozesse stellt. Oder mit Erich Ribolits gefragt: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich und sind die gegenwärtig vielgestaltigen Wandlungsprozesse (siehe Ribolits/Zuber 2004) und deren Auswirkungen auf eine neue Lernkultur anschlussfähig an die Gestaltung der Welt in einer ungewissen Zukunft?

Seit es Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt, werden diese von Fragen begleitet, die sich mit der Anpassung an die Gesellschaft im Sinne der Nützlichkeit und Verwertbarkeit von Bildungsprozessen (z.B. Qualifikation, Wissen, Kompetenz) und dem Widerstand gegen Ausbeutung und Abhängigkeit im Lichte gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse beschäftigen. An dieser Stelle setzt Gruber in ihrer Forschung an, wenn sie die Differenz zwischen einer Bildung, die für den Markt qualifizieren soll, und einer humanistisch emanzipatorischen Bildung aus bildungstheoretischer Sicht kritisch diskutiert. Das bedeutet einerseits, auf die Brauchbarkeit, Zweckung und Nützlichkeit von Bildung zu fokussieren, und andererseits, die Bildung im Sinne der Aufklärung, d.h. im Sinne einer moralisch-philosophischen und politischen Fähigkeit des Denkens und Handelns zu sehen. Die Überlegungen Grubers, dass Bildung ein tiefgreifender politischer Begriff ist, führen dazu, dass Bildung nicht zur bloßen Verfügbarkeit

des Individuums für gesellschaftliche Zwecke verkommen darf (im Sinne der Brauchbarkeit und Beschäftigungsfähigkeit). Vielmehr zielt Gruber auf die reflexive Mündigkeit der einzelnen Subjekte ab und berücksichtigt dabei die biografischen Lebenserfahrungen. Sie stellt sich bezüglich der Bildungsinhalte „eine Art modernen Bildungskanon vor, der den aktuellen und in absehbarer Zukunft stattfindenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen Rechnung trägt – ohne [...] sich dabei von wesentlichem, humanistischem Gedankengut vorangegangener Generationen völlig zu verabschieden [...]“ (Gruber 2004, S. 6). Gruber „schwebt eine Bildung vor, die das ‚gute Leben‘ unter veränderten ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen in den Blick nimmt“ (ebd., S. 8f.).

Bildung als Entwicklung von kritischer Urteilsfähigkeit und Selbstbestimmung einerseits und als Kompetenzerwerb (Qualifizierung) andererseits – diese beiden bildungspolitischen Lesarten stehen nicht in einem Widerspruch zueinander, sondern sind als ein komplexes wechselseitiges Verhältnis zu verstehen, das es immer wieder neu auszubalancieren gilt. Bildung erstreckt sich so gesehen lebensbegleitend über die gesamte Lebensphase einer Person, findet also „lifewide“, „lifelong“ und „life-near“ statt und soll „nicht zum Frust, sondern zur Lust und Bereicherung jeder/jedes Einzelnen“ (ebd., S. 10) führen. Dies bedarf allerdings entsprechender Lernumwelten, in denen sich die verschiedenen Lernarten (institutionalisiertes Lernen und informelles Lernen) organisch ergänzen können (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 566). Damit stellt sich die Frage der Organisation von Bildungsprozessen in der Erwachsenenbildung. Mit den Begriffen „lebenslanges Lernen“ und „neue Lernkultur“ verbinden sich gerade in unserer wandlungsfähigen und unberechenbaren Gesellschaft hohe Anforderungen an die Professionalität der ErwachsenenbildnerInnen, aber auch an die TeilnehmerInnen. Ein Mehr an Selbststeuerung, Selbstreflexion und Selbstständigkeit verlangt auch ein Mehr an Aktivität von allen Beteiligten. Bildung und Lernen erfordern vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse spezielle Lernumgebungen und Lehrarrangements, die im lebensweltbezogenen Lernen, im erfahrungs- und handlungsorientierten Lernen, im vernetzten Lernen u.a. liegen.

## Entgrenzung des Lernens

Durch die Entgrenzung des Lernens und die verschiedenen Formen der Pädagogisierung in unterschiedlichsten Lebensbereichen entsteht für die weitere Forschung in der Erwachsenenbildung ein anspruchsvolles Programm. Dabei stellen die hier skizzierten Theorieansätze und Forschungszugänge einen konzeptionellen Rahmen dar, welcher folgende inhaltliche Schwerpunkte umfasst: Angesichts der zunehmenden Ausweitung der Erwachsenenbildung und den Trends in der beruflichen Weiterbildung ist eine entsprechende Lernkulturentwicklung auf den verschiedensten Systemebenen in verschiedenen institutionalisierten Bildungsfeldern einschließlich der Professionalität von ErwachsenenbildnerInnen weiter zu entwickeln. Die Diskurse über die Entgrenzung des Lernens und der Bildung (siehe Alheit 2008; Siebert 2001), die mit einem Bedeutungszuwachs informeller Lernprozesse einhergehen, erfordern die Untersuchung informeller Lern- und Bildungsprozesse in vielfältigen Lebensräumen, Lernkontexten und Bildungsorten. Das Thema „Bildung“ als regulative Idee bleibt zentral. Die Forschungen über Lehr- und Lernkonzepte im Bereich der Erwachsenenbildung sind aus meiner Perspektive unvollständig, wenn die Bildungsfrage nicht ausreichend und entsprechend den gesellschaftlichen Veränderungen immer wieder neu geklärt wird. Daher wird es weiterhin unverzichtbar bleiben, diejenige Bildungsausrichtung zu klären, die insgesamt den übergeordneten Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Forschung umfasst.

Liegt der Fokus auf Bildung als bewusster, widerständischer Beitrag zur Entwicklung von Subjekten, die die gesellschaftlichen Transformationsprozesse durchschauen und sich aktiv in die Lebens- und Weltgestaltung im Laufe ihrer biografischen Erfahrungen entwickeln und transformieren (siehe Herzberg 2008)? Oder steht in der „Lifelong Learning-Society“ mehr die ökonomische Wertbarkeit von Wissen, Kompetenzen und Qualifikationen im Sinne der Ausbildung eines/r Arbeitskraftunternehmers/in (siehe Pongratz/Voß 2004) im Zentrum. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich zwar nicht vollständig lösen, es kann aber produktiv in dem Sinne genutzt werden, als „Bildung



für alle“ als ein zentraler Beitrag zur Lebensbewältigung und Verbesserung der Lebensqualität in einer gerechteren Welt gesehen wird. Dies führt dazu, Erwachsenenbildung auch als Widerstand gegen die ökonomische Abhängigkeit zu begreifen und die Hoffnung auf Veränderung und Selbstermächtigung durch Bildung aufrechtzuerhalten. Im Sinne

einer subjektorientierten Erwachsenenbildung steht dann auch das selbstbewusste, selbstbestimmte und in seiner Persönlichkeit gestärkte Individuum im Zentrum, welches Verantwortung übernimmt und fähig zu kritischem Urteil, bewusster Entscheidungsfindung und partizipativer Teilhabe an der Gesellschaft ist.

# Literatur

## Verwendete Literatur

- Alheit, Peter (1997):** „Patchworking“ als moderne biografische Konstruktionsleistung. Bemerkungen zur theoretischen Bedeutung einer Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Beiheft zum Report). Frankfurt am Main: DIE, S. 88-96.
- Alheit, Peter (2008):** Lebenslanges Lernen und soziales Kapital. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, S. 13-30.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 565-585.
- Bude, Heinz (2008):** Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser Verlag.
- Egger, Rudolf (2008a):** Die gesellschaftliche Rahmung des Lebenslangen Lernens. In: Der Pädagogische Blick, 16. Jg., S. 4-10.
- Egger, Rudolf (2008b):** Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-33.
- Felden, Heide von (2008):** Zum Lernbegriff in biografiethoretischer Perspektive. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-58.
- Gruber, Elke (2004):** Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. In: Die Österreichische Volkshochschule, Heft 211, S. 2-11.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Jütte, Wolfgang/Schilling, Axel (2005):** Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 136-153.
- Ludwig, Joachim (2000):** Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Mikula, Regina (2008):** Die Mehrperspektivität des Lernens in der Verortung und Rekonstruktion biografischer Veränderungsprozesse. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-72.

## Weiterführende Literatur

- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1996):** Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (2008):** Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schümer, Gundel (2003):** Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 6, Heft 1, S. 46-72.
- Dausien, Bettina (2008):** Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, S. 151-174.
- Egger, Rudolf (1995):** Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. München/Wien: Profil Verlag.
- Egger, Rudolf (2006):** Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen. Graz: Leykam.
- Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (2008) (Hrsg.):** Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004):** Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim: Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 39), S. 10-28.
- Fend, Helmut (2006):** Bildungserfahrungen und produktive Lebensbewältigung – Ergebnisse der Life-Studie. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31-56.
- Gruber, Elke (1997):** Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. 2. durchges. und erg. Aufl. München/Wien: Profil Verlag (= Bildung – Arbeit – Gesellschaft 19).
- Gruber, Elke (2001):** Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck/Wien/München: StudienVerlag (= Bildung und gesellschaftliche Entwicklung 4).
- Gruber, Elke (2008):** Lernen ein Leben lang – aber wie? In: Schachtner, Christina/Höber, Angelika (Hrsg.): Learning-Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 71-82.
- Gruber, Elke/Gruber, Joachim/Ribolits, Erich (1989):** Beruflich qualifiziert und dennoch arbeitslos. Zur Arbeits- und Lebenssituation von Lehrlingen. Graz (= Berichte aus Arbeit und Forschung).
- Herzberg, Heidrun (2008):** Biographie – Habitus – Lernen: Erörterung eines Zusammenhangs. In: Dies. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, S. 51-65.
- Holzmann, Klaus (1996):** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Arnold, Rolf: Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21-30.
- Lenz, Werner (Hrsg.) (1994):** Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Lenz, Werner (1999):** On the Road Again. Mit Bildung unterwegs. Innsbruck/Wien: StudienVerlag (= Bildung und gesellschaftliche Entwicklung 1).
- Lenz, Werner (2005):** Bildung im Wandel. Münster [u.a.]: LIT Verlag (= Studententexte Bildung und Weiterbildung 1).
- Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard (1988):** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mikula, Regina (2002):** Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Pongratz, Hans/Voß, Günter (2004):** Typisch Arbeitskraftunternehmer. Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma.
- Reich, Kersten (1996):** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001):** Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, S. 601-646.
- Ribolits, Erich (1995):** Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München/Wien: Profil Verlag.
- Ribolits, Erich (2000):** Bekämpfung von Arbeitslosigkeit durch Qualifizierungsmaßnahmen? Oder: Pädagogik kann nicht leisten, was Politik versagt. In: ÖZP (Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft), Heft 4, S. 465-479.

**Ribolits Erich/Zuber, Johannes (2004):** Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.

**Schäfer, Alfred (2005):** Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz.

**Schlüter, Anne (1999):** Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen: Leske + Budrich.

**Siebert, Horst (2001):** Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

**Siebert, Horst (2005):** Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.



Foto: K. K.

**Ass.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Regina Mikula**

regina.mikula@uni-graz.at  
<http://www.uni-graz.at/paedwww.htm>  
+43 (0)316 380-2537

Regina Mikula studierte Pädagogik an den Universitäten Klagenfurt und Graz. Sie ist Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft im Arbeitsbereich Angewandte Lernweltforschung der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre gegenwärtige wissenschaftliche Tätigkeit befasst sich mit Lernweltforschung in der Erwachsenenbildung, Bildungstheorien, Systemische Pädagogik und Hochschuldidaktik. In außeruniversitären Einrichtungen lehrt sie u.a. zu Methodik und Didaktik an der Hochschule, wissenschaftliches Schreiben und systemische Pädagogik.

# 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>