

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 7/8, 2009

Theorie und Forschung
Facettenreich, traditionsbewusst
und innovativ

Kritisch-emanzipatorische
Erwachsenenbildung: totgesagt
und doch lebendig?

Daniela Holzer



Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig?

Daniela Holzer

Daniela Holzer (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig?

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: Kritik, Emanzipation, Erwachsenenbildung, Österreich, kritische Bildung

Abstract

Ist die kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung längst tot? Manche meinen, sie habe ihre Zeit gehabt, aber für aktuelle Zeitdiagnosen sei sie unbrauchbar. Andere zeigen auf, dass kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung immer noch lebendig ist. Sie habe in der Wissenschaft und Praxis einen – wenn auch nicht sehr großen, aber dafür umso wichtigeren – Platz. Dieser Beitrag ist eine Spurensuche nach einer immer noch lebendigen kritischen Haltung, nach spezifischen Begründungsmustern, Herangehensweisen und Argumentationen kritisch-emanzipatorischer Forschung und Praxis. Diese richtet, ausgehend von einer kritischen Grundhaltung, den Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse und auf Rollen, die Individuen und die Erwachsenenbildung darin einnehmen (können) mit dem Ziel der Transformation eben dieser Verhältnisse durch emanzipatorische Interessen.

06

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig?

Daniela Holzer

Kritik und Emanzipation: Diese „Gegenstände“ sind aus dem Inventar der Erwachsenenbildung nicht wegzudenken.

Manche platzieren die „Gegenstände“ Kritik und Emanzipation in Regalen, in denen verstaubte Erinnerungsstücke an vergangene Zeiten aufbewahrt und vielleicht von Zeit zu Zeit etwas sehnsüchtig betrachtet werden. Andere wiederum möchten sie am liebsten entsorgen, passen sie doch überhaupt nicht mehr in neue Räume, die Fortschritt, Klarheit und Sauberkeit vermitteln wollen. Wieder andere stellen sie sich auf den Schreibtisch, um daran erinnert zu werden, sich immer wieder auf sie zu beziehen – vergessen dies aber regelmäßig. Und für wiederum andere sind es täglich benutzte Alltagsgegenstände, die überall hin mitgenommen werden und fixer Bestandteil alltäglichen Lebens sind. Auch wenn die Begriffe „Kritik“ und „Emanzipation“ noch keineswegs gänzlich aus der Erwachsenenbildung verschwunden sind, bedeutet das noch nicht, dass kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung weiterhin lebendig ist. Kritik und Emanzipation sind Versatzstücke in vielen theoretischen Zugängen.

Die folgende Spurensuche führt an Plätze, an denen diese Begriffe anzutreffen sind. Der Hauptfokus liegt auf der Erkundung kritisch-emanzipatorischer Elemente und deren Lebendigkeit in der österreichischen Erwachsenenbildung. Aufgrund starker Einflüsse und einiger Parallelen werden Rückgriffe und Bezüge zu Diskussionen in Deutschland hergestellt. Unter kritisch-emanzipatorischer Erwachsenenbildung und Theorie werden dabei all jene, wenn auch möglicherweise differierenden

Zugänge subsumiert, die sich (neo)marxistischen Traditionen verpflichtet fühlen bzw. Anschluss an die Kritische Theorie suchen (vgl. Koller 2006, S. 227f.; Faulstich 2003, S. 116ff.).

Entsorgung von kritisch-emanzipatorischen Ideen

Die umfassendste Verbreitung und Unterstützung fanden Ansätze einer kritisch-emanzipatorischen (Erwachsenen-)Bildung in Österreich und Deutschland vor allem in den 1970er-Jahren. Wie Erich Ribolits schreibt, war „*dem Geist der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft [...] nur ein äußerst kurzer Sommer vergönnt*“ (Ribolits 2007, S. 29). Viele „Wenden“ – realistische, ökonomische, post-moderne, reflexive etc. (vgl. Faulstich 2003, S. 82ff.) – veränderten die Erwachsenenbildung immer wieder. Die Kritische Theorie und die (erwachsenen-)pädagogische Ausformung der kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung wurden spätestens seit den 1990er-Jahren unentwegt totgesagt. Ein Beispiel dafür ist ein Artikel von Jochen Kade, in dem er den Niedergang emanzipatorischer Erwachsenenbildung postuliert und für die Entwicklung einer neuen, offeneren, den Erfordernissen angepassteren Theorie eintritt (vgl. Kade 1993, S. 234 u. S. 235f.). Ein weiteres Beispiel liefert das „Beiheft zum Report. Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung“ (siehe

Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1995), in dem die Kritische Theorie nicht explizit thematisiert wird, und auch in Rolf Sieberts „Theorien für die Praxis“ in 2. Auflage findet die kritische Erwachsenenbildung keine Erwähnung (siehe Siebert 2006).

Insbesondere VertreterInnen einer konstruktivistisch-systemischen Pädagogik wie Rolf Arnold, Horst Siebert, Dieter Lenzen oder Jochen Kade (vgl. 1993, S. 234f.) formulieren immer wieder Argumente für eine „Entsorgung“ der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik. Derek Briton wirft, einem dialektischen Verständnis folgend, auf, dass postmoderne Theorien möglicherweise als Antithese zur Kritischen Theorie gelesen werden könnten (vgl. Briton 1993, o.S.). Unter anderem wird das Ende der „großen Erzählungen“ und damit auch ein Ende der kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung postuliert. Weiters wird von den AnhängerInnen einer konstruktivistisch-systemischen Pädagogik der kritisch-emanzipatorischen Theorie und Erwachsenenbildung vorgeworfen, totalitär und normativ zu sein und keine Lösungsansätze für aktuelle Problemstellungen zu liefern (eine Darstellung und Gegenrede findet sich bei Pongratz 2003 u. 2005a).

Aus erwachsenenbildnerischen Diskursen werden Begriffe wie „Emanzipation“, „Mündigkeit“, „Ideologiekritik“ oftmals entsorgt. Statt dessen prägen heute neue Begriffe das (erwachsenen-)pädagogische Geschehen: „Individualisierung“, „Marktorientierung“, „Brauchbarkeit“, „Pluralisierung“ etc.

Totgesagt und doch noch da

Ein Gespenst geht um in der Pädagogik: Es ist das Gespenst ‚emanzipatorischer Theorie‘. So nennen es zumindest diejenigen, die von seinem ruhelosen Umherschweifen immer wieder irritiert sind. Denn wie jedes richtige Gespenst müsste es eigentlich mausetot sein und keinen Laut mehr von sich geben.

Pongratz 2005a

Kritisch-emanzipatorische Ideen sind faktisch weder ganz „entsorgt“ noch verstauben sie ausschließlich im Regal sehnsüchtiger Reminiszenzen. So erschien beispielsweise 2001 die 2. Auflage des „Handbuch

Kritische Pädagogik“ (siehe Bernhard/Rothermel 2001) und 2005 wurden in der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung „Report“ verschiedene – auch kritische – Zugänge in einem Diskurs zusammengeführt (siehe Report 2005). In Österreich scheinen kritisch-emanzipatorische Ideen desgleichen noch nicht ausgedient zu haben. Veröffentlichungen von Elke Gruber, Erich Ribolits oder das „Pädagogische Glossar der Gegenwart“ (siehe Dzierzbicka/Schierlbauer 2008) zeugen von der Lebendigkeit kritischer Ansätze. Wenn auch diese Ideen nur in „*Mini-Enklaven [...] konserviert werden konnte[n]*“ (Ribolits 2007, S. 29), wie Ribolits, bezogen auf die Reihe „schulhefte“, konstatiert. Zentrale Begriffe Kritischer Theorie, z.B. „Kritik“, „Emanzipation“, „Mündigkeit“, „Autonomie“ und „Reflexion“, tauchen in der österreichischen Diskussion um Erwachsenenbildung wie selbstverständlich – wenn auch nicht überall – immer wieder auf. Sind also weite Teile der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung und -praxis kritisch-emanzipatorisch? – Nicht notwendigerweise, da Begriffe allein noch kein theoretisches Gerüst umreißen und kritische Haltungen und emanzipatorische Interessen nicht nur einer kritisch-emanzipatorischen Theorie geschuldet sind. Zumindest geistern Versatzstücke einer solchen durch die österreichische Erwachsenenbildung.

Warum aber existieren überhaupt noch überzeugte KritikerInnen und kritische Versatzstücke? Begründet auf meine Kenntnisse der österreichischen Erwachsenenbildung möchte ich folgende These zur Diskussion stellen: Eine während der „Hochblüte“ kritisch-emanzipatorischer Theorie und Erwachsenenbildung politisierte und sozialisierte Gruppe hat Wesentliches für den Ausbau der Erwachsenenbildung in Österreich geleistet. Manche sind weiterhin in relevanten Positionen und beeinflussen – immer noch gut vernetzt – das aktuelle Geschehen mit. Sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis wurden so Bedingungen geschaffen, in denen weitere Generationen von WissenschaftlerInnen und ErwachsenenbildnerInnen heranwachsen konnten, die selbstverständlich mit kritisch-emanzipatorischen Ideen konfrontiert wurden und sich auch dafür begeistern konnten. Gewiss sind nicht alle Bereiche der Erwachsenenbildung davon geprägt – zu denken wäre an den einer kritischen Tradition eher nicht verpflichteten großen Markt wirtschaftsnaher Forschung und Qualifizierung –, aber zumindest gibt

es noch Räume, in denen sich kritisch-emanzipatorisches Denken weiterentwickeln konnte und kann. In Gesprächen mit der „älteren“ Generation konnte ich allerdings immer wieder Resignation vernehmen und wurden diese Ideen häufig als aussterbend betrachtet. Aber allein, dass es noch immer kritische Rufe gibt, dass diese auch in der Fachöffentlichkeit immer wieder ihren Platz erhalten (siehe Ribolits 2004; Gruber 2001 u. o.J.) und dass es auch „Junge“ gibt, die an diese Tradition anknüpfen wollen (siehe Lenz/Sprung 2004), zeugt meines Erachtens von einer Lebendigkeit der kritischen Erwachsenenbildung in Österreich.

Eklektizistische Versatzstücke und fehlende Theoriebasierung

Unerlässlich ist zu klären, inwieweit Kritik und Emanzipation lediglich als theorieentfremdete Begriffe die Erwachsenenbildung durchziehen oder ob dahinter tatsächlich eine lebendige kritisch-emanzipatorische Theorie steht. In Deutschland findet in Ansätzen ein wissenschaftstheoretischer Diskurs über unterschiedliche Zugänge statt. Faulstich fragt, *„inwieweit ‚instrumentelles‘ und ‚kritisches‘ Interesse vereinbar sind beziehungsweise gleichzeitig verfolgt werden können. [...] Es wäre vorschnell, einer der Theoriepositionen den Vorrang zuzubilligen, und es kommt deshalb darauf an, sie weiter in der gemeinsamen Diskussion zu halten“* (Faulstich 2005, S. 26). In Österreich fand in den letzten Jahren weder in Form von Veröffentlichungen noch im Rahmen von Veranstaltungen ein Diskurs über unterschiedliche Theorieansätze in der Erwachsenenbildung statt. Sehr wohl werden unterschiedliche Positionen vertreten; die grundlegenden, theoretischen Unterschiede werden jedoch kaum thematisiert oder ausführlich diskutiert. Umso mehr ist die vorliegende Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at zu begrüßen.

Eine Schwierigkeit, die aus einem Mangel an Diskursen entstehen kann, sind Unschärfen im theoretischen Denken und praktischen Handeln. Wie Christine Zeuner beschreibt, ist für die Praxis *„die Funktion von Theorie die einer reflexiven Einordnung und Begründung der Praxis“* (Zeuner 2008, S. 4) und für die Forschung *„wäre ein zielgerichteter Diskurs wichtig, in dem gefragt wird, welchen Beitrag die*

jeweiligen Theorien leisten, um den gemeinsamen Gegenstandsbezug der Erwachsenenbildung, nämlich die Bildung und das Lernen Erwachsener und ihre gesellschaftlichen, organisatorischen und individuellen Konstitutionsbedingungen zu unterstützen“ (ebd., S. 5). In der österreichischen Erwachsenenbildung habe ich aber eher den Eindruck, dass kaum grundlegende, theoretische Unterschiede thematisiert oder ausführlich diskutiert werden. Statt dessen scheinen offensichtliche Unterschiede nivelliert, hingenommen oder einfach ignoriert zu werden, wie Zeuner auch für Deutschland konstatiert (vgl. ebd.).

Ein weiteres Problem besteht meines Erachtens darin, dass sowohl in der Forschung als auch in der Praxis der Erwachsenenbildung häufig eklektisch vorgegangen wird. Aus verschiedensten Theorien, Konzepten und Ideen werden die jeweils passendsten Versatzstücke entlehnt und kombiniert, wobei eine explizite Bezugnahme auf eine Theorie oder ein theoretisches Grundverständnis häufig ausbleibt. Es kann bereichernd für die eigene Sichtweise sein, neue Ideen aufzugreifen, kritisch zu überprüfen, sich daran zu reiben, sie aufzunehmen oder zu verwerfen. Problematisch ist aber, wenn Aspekte oder Begriffe aus anderen theoretischen Zusammenhängen unkritisch übernommen und in widersprüchlichen Aussagen nebeneinandergestellt werden. So können sich z.B. Schwierigkeiten ergeben, wenn kritisch-emanzipatorische Ziele mit einer konstruktivistischen Didaktik umgesetzt werden sollen. Pongratz zeigt in seiner detaillierten Kritik konstruktivistisch-systemischer Ansätze, dass die Grundinteressen, Begründungszusammenhänge und „Realitäts“-Befunde dieser beiden Zugänge zu unterschiedlich sind, um sie miteinander zu verweben (siehe Pongratz 2005a). Während kritisch-emanzipatorische Ideen Machtverhältnisse thematisieren und kritisieren, werden diese in konstruktivistisch-systemischen Zugängen häufig als unerheblich ausgeblendet. Während in kritisch-emanzipatorischen Ansätzen die Idee verfolgt wird, Gesellschaft als Ganzes in den kritischen Blick zu nehmen und emanzipatorisch zu verändern, negiert der konstruktivistisch-systemische Zugang die Möglichkeit, Gesellschaft als Ganzes begreifen, geschweige denn gestalten zu können (vgl. Pongratz 2003, S. 65). Wenn der Entstehungs- und Bedeutungshintergrund von Begriffen und

Ideen nicht bekannt ist, werden allerdings häufig nur eklektische Oberflächen produziert.

Uneindeutige Positionierungen sind allerdings nicht (mehr) mit Theoriedefiziten zu begründen, da es nicht an adäquaten und differenzierten Ausformulierungen fehlt (siehe Report 2005). Allen Forschungen liegt ein Theoriebezug zugrunde, dieser wird aber nicht immer expliziert, „*schimmert aber zum Beispiel durch die Begriffswahl oder durch die Art des Vorgehens durch*“ (Gnahn 2005, S. 141). Dieter Gnahn verweist darauf, dass insbesondere Auftragsforschungen und anwendungsorientierte Forschungen häufig lediglich implizite Theoriebezüge aufweisen (vgl. ebd.). In der Erwachsenenbildungspraxis mag die Herstellung theoretischer Begründungen und Reflexionen an mangelnden zeitlichen Ressourcen – auch die Pädagogik ist Teil einer neoliberalen „*Leistungsverdichtungsmaschinerie*“ (Heschl 2009, o.S.) –, an fehlendem Interesse, an resignativen Haltungen oder fehlenden Kenntnissen scheitern. Das Problem einer „*diffuse[n] Theoriefeindlichkeit in vielen Bereichen*“ (Gruber 2006, S. 186) der Erwachsenenbildung – auch der österreichischen – wird immer wieder thematisiert (vgl. Faulstich 2003, S. 158f.).

Pädagogische Grundbegriffe oder hohle Phrasen?

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung verweist begrifflich auf die große Bedeutung von Kritik und Emanzipation. Aber noch weitere Begriffe prägen diesen Zugang wesentlich: „Mündigkeit“, „Reflexion“, „Selbstbestimmtheit“, „Autonomie“ etc. In der modernen Pädagogik – im Zeichen der Aufklärung – stehen diese Begriffe zunächst im Dienste der Durchsetzung von Vernunft und bürgerlichen Gesellschaftsverhältnissen, sind damit Instrumente politischer Emanzipation, reichen aber nicht darüber hinaus. Dies bedeutet, dass Menschen nach Etablierung einer bürgerlichen (Markt-)Gesellschaft lediglich innerhalb deren Grenzen autonom, mündig und souverän agieren können sollen (vgl. Ribolits 2007, S. 29ff.; Pongratz 2003, S. 43ff.). In diesem Sinne sind auch die Begriffe „Selbstverwirklichung“ und „persönliche Entwicklung“ in bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union zu

verstehen (vgl. Europäische Kommission 2006, S. 1). Ribolits wirft der Pädagogik sogar vor, dass „*ihre Beziehung zur Emanzipation [...] sich stets bloß auf der Ebene eines oberflächlichen Flirts (bewegte)*“ (Ribolits 2007, S. 29). Zwar war das Idealbild moderner Pädagogik das emanzipierte Individuum, das sich seiner eigenen Vernunft bedient, allerdings mit begrenzter Reichweite. „*Damit war aber das Dilemma der bürgerlichen Philosophie und Pädagogik geboren – nämlich an Begrifflichkeiten orientiert zu sein, deren radikale Ausrichtung letztendlich gar keinen gesellschaftlichen Niederschlag finden kann und darf*“ (ebd., S. 30).

Dennoch sind solche Begriffe weiterhin nicht aus dem Inventar der Pädagogik und der Erwachsenenbildung wegzudenken. Selbst konstruktivistische Pädagogik distanzierte sich zunächst klar von Begriffen wie „Kritik“ und „Reflexion“, integrierte diese später aber wieder in ihre Konzepte, allerdings, so der Vorwurf von Beetz, in erster Linie um anschlussfähig an „pädagogische Sehnsuchtsdiskurse“ zu bleiben und als „Befriedigungsstrategien mit Verheißungscharakter“ (Beetz 2000, S. 450 zit.n. Pongratz 2005a, S. 174). Damit trifft Beetz vielleicht insgesamt den Charakter dieser Begriffe in der Pädagogik: Sie sind bedeutungsschwer und mit Emotionen, Wünschen und Sehnsüchten nach Freiheit, Glück, Selbstverwirklichung etc. aufgeladen. Allerdings bedürfen diese Begriffe auch ständiger kritischer Diskurse (siehe Bernhard/Rothermel 2001), um nicht zu hohlen Phrasen, sondern vielmehr auf deren aktuelle Bedeutung hin reflektiert zu werden und so anschlussfähig zu bleiben.

Grundzüge einer kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung

Viele erziehungswissenschaftlichen Positionen verschweigen (ob absichtlich oder nicht sei dahingestellt) diesen *Grundsachverhalt* der gesellschaftlichen Interessenbestimmtheit von pädagogischer Theorie, Forschung und Praxis. Sie verschweigen den Umstand, daß sich in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und pädagogischen Handlungen [...] immer auch politische Interessen artikulieren.

Bernhard/Rothermel 2006

Kritisch-emanzipatorische Forschung hingegen will die diesbezüglichen eigenen Interessen bewusst offenlegen: Sie verfolgt ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, d.h., sie will gezielt über Analysen hinausgehen und gesellschaftliche Veränderung anstreben.

Im Folgenden werde ich anhand von drei zentralen Aspekten wesentliche Grundzüge einer kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung skizzieren. Ich möchte bewusst keine scharfe Grenzlinie zwischen Forschung und Praxis ziehen, ähneln sich doch die elementaren Grundintentionen.

Kritisches Verhalten

Ludwig Pongratz wählt als wesentliche Leitkategorie Kritischer Theorie und kritischer Pädagogik den von Max Horkheimer geprägten Begriff „kritisches Verhalten“ (vgl. Pongratz 2005b, S. 34ff.). Kritisches Verhalten ist eine Grundhaltung, die eingenommen wird und anhand derer zahlreiche Aspekte in den Blick genommen werden. *„Kritische Theorie fragt also – skeptisch und spekulativ zugleich – nach der aktuellen Gesellschaftsverfassung, ihren treibenden Widersprüchen, ihren impliziten Wahrheitsmomenten und ihren ideologischen Selbsttäuschungen“* (Pongratz 2005b, S. 34). Kritisches Verhalten ist nicht lediglich ein rückwärtsgewandter Blick, sondern immer auf aktuelle Problemlagen und Verhältnisse gerichtet. *„Denn Kritische Theorie war und ist Zeitdiagnose“* (Pongratz 2003, S. 69) und zielt darauf ab, *„die innere Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Welt bloßzulegen“* (ebd., S. 70). *„Denn weder wird sich eine Pädagogik unter kritischem Vorzeichen damit begnügen können, Erziehung und Bildung nach Maßgabe einer möglichst reibungslosen Integration in die bürgerliche Gesellschaft zu installieren, noch wird sie pädagogische Institutionen einzig nach ihrer Effizienz, ihrer Funktionalität oder instrumentellen Verfügbarkeit in den Blick nehmen. Vielmehr geht es [...] um eine stets erneuerte, kritische Befragung pädagogischer Ziele, Institutionen und Praktiken“* (ebd.). Kritische Bildungsforschung kann sich demnach weder auf eine deskriptive Beschreibung noch auf einfache, binnenperspektivische Erklärungen von Phänomenen beschränken. Diese liefern auch Forschungen anderer theoretischer Provenienz. Vielmehr muss gezielt danach gesucht werden, wie

und warum Menschen unfrei bleiben oder gehalten werden. Ein Beispiel für eine solche Diagnose ist, dass *„an die Stelle der Anpassung an den Wandel unter den Bedingungen des Postfordismus immer mehr die Vorbereitung auf die Selbstanpassung an den Wandel [tritt]“* (Gruber o.), S. 9). An anderer Stelle spricht Gruber diesbezüglich von der Domestizierung als einem der Leitbegriffe der Modernisierung (vgl. Gruber 2001, S. 64ff.). Pongratz greift für ähnliche Beschreibungen auf den von Michel Foucault geprägten Begriff „Gouvernementalität“ zurück (vgl. Pongratz 2005b, S. 35).

Gesellschaftskritik

Kritisch-emanzipatorische Pädagogik kann als der Versuch umschrieben werden, sich von der Ebene des Lamentierens über Oberflächenphänomene des bürgerlichen Erziehungs- und Bildungsgeschehens zu verabschieden und den kritischen Blick auf die dahinter wirksame Grundprämisse der bürgerlichen Gesellschaft – die Verwertungslogik des Marktes – zu richten.

Ribolits 2007

Damit beschreibt Erich Ribolits ein zweites, wesentliches Element kritisch-emanzipatorischer Erwachsenenbildung: Der Blickwinkel richtet sich über den Horizont der Pädagogik hinaus. Das heißt, dass sich Erwachsenenbildung weder nur aus sich selbst heraus erklären und begründen kann noch sich ausschließlich auf pädagogische Prozesse konzentrieren darf. Vielmehr sind gerade Machtverhältnisse, politische Interessen und Vereinnahmungen, Herrschaftsinteressen, ideologische Verwerfungen zu beleuchten (vgl. Bernhard/Rothermel 2006, S. 13).

Kritisch-emanzipatorische Pädagogik *„setzte sich von der bürgerlichen Pädagogik in erster Linie dadurch ab, dass sie das von dieser vorausgesetzte Postulat einer pädagogischen Autonomie radikal in Frage stellte. Es wurde die Vorstellung über Bord geworfen, Erziehung und organisiertes Lernen könnten umstandslos zu einer Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen. Da die Entwicklung pädagogischer Theorien und pädagogisches Handeln in den aktuell gegebenen*

politisch-ökonomischen Kontext eingebunden sind, gleicht jeder Versuch, aus dem Binnenraum der Pädagogik Postulate für eine Praxis im Dienste menschlicher Emanzipation und Mündigkeit zu entwickeln, der Bemühung, sich am eigenen Schopf aus den Sumpf zu ziehen.“ (Ribolits 2007, S. 32). Statt dessen ist Erwachsenenbildung selbst Teil der Verhältnisse und trägt zu deren Reproduktion bei (vgl. Gruber 2001, S. 15). Ribolits sieht eines der Hauptprobleme darin, dass PädagogInnen häufig dem Irrtum erliegen, ihr Beruf sei quasi „unschuldig“, d.h. nicht in die Marktlogik und in Machtinteressen eingebunden. Eine solche Annahme verunmöglicht einen kritischen Blick auf das Bildungsgeschehen und das eigene Tun. Mit kritischer Bildung auf Emanzipation abzielen, würde aber zuerst eine Emanzipation der PädagogInnen selbst erfordern (vgl. Ribolits 2007, S. 32).

Auch andere theoretische Zugänge beschreiben gesellschaftliche Bedingungen als Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Dabei bleibt Gesellschaft jedoch häufig ein „Bühnenbild“, vor dem nun Erwachsenenbildung agiert. Dieser Zugang findet sich häufig, wenn aus gesellschaftlichen Bedingungen Notwendigkeiten für pädagogisches Tun abgeleitet werden (siehe Europäische Kommission 2006). Gesellschaft erhält oft sogar den Status eines quasi „naturgesetzlichen“ Rahmens, der unveränderbar ist und auf den Erwachsenenbildung lediglich anpassend reagieren kann. Hans-Christoph Koller umreißt diesen Aspekt einer von Karl Otto Apel 1973 formulierten Kritik am empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis dahingehend, dass diese Konzeption *„gesellschaftliche Bedingungen [...] als unabänderliche ‚Sachzwänge‘ darstelle, statt sie als von Menschen gemachte und deshalb prinzipiell veränderliche Bedingungen zu begreifen“* (Koller 2006, S. 229). Die ideologiekritische Analyse gesellschaftlicher Bedingungen, d.h. die Aufdeckung nur scheinbarer Unveränderlichkeit, und die *„emanzipative Veränderung der Gesellschaft“* (Bernhard/Rothermel 2001, S. 13) sind hingegen wesentliche Triebkraft Kritischer Theorie. Armin Bernhard und Lutz Rothermel sehen als Gemeinsamkeit unterschiedlicher kritischer Ansätze: die *„gesellschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Bildungs- und Erziehungsprozesse“* (ebd., S. 12).

Individuelle und soziale Emanzipation

Neben der kritischen Grundhaltung und dem kritischen, reflexiven Gesellschaftsbezug besteht ein expliziertes Interesse an gesellschaftlicher Transformation, individueller und sozialer Emanzipation (vgl. Pongratz 2003, S. 69). Vernunft als wesentliches Element wird mit dem bestimmten Interesse verknüpft, sich *„nicht auf die Faktizität des Bestehenden, sondern auf Potenziale des Möglichen“* (Faulstich 2003, S. 118) zu beziehen. Perspektiven können dabei niemals allein auf den Binnenraum der Pädagogik und auf das Individuum beschränkt sein, denn dies würde dem Verständnis entsprechen, Menschen lediglich innerhalb gegebener Möglichkeiten souverän und mündig zu machen. Vielmehr müssen der Blick und das Handeln darauf ausgerichtet sein, das Umfeld, die Verhältnisse, die Gesellschaft mit zu verändern.

Mündigkeit kann demnach nur in ihrer gesellschaftlichen Relevanz wahrgenommen werden als ein *„anzustrebendes Selbstverhältnis des Menschen, das durch Abhängigkeits- und Herrschaftsstrukturen nicht behindert wird. [...] Das Individuum kann nur mit allen oder gar nicht mündig werden [...] Jeder Ansatz der Förderung von Mündigkeit muss deshalb unweigerlich in der politischen Aktion gegen unterdrückerische Gesellschaftsverhältnisse münden“* (Ribolits 2004, S. 15; Hervorhebung im Original).

In der unauflösbaren Verbindung von Individuum und gesellschaftlichen Verhältnissen kann Emanzipation also nur gemeinsam mit anderen Menschen realisiert werden und keinesfalls allein mittels Bildung. Die zurzeit vorherrschenden individualistischen „Heilsversprechen“ – Erfolg durch individuelle Leistung – werden damit als anti-emanzipatorisch entlarvt.

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung kann daher nur das Ziel verfolgen, Menschen sozial handlungsfähig zu machen, und zwar nicht im Sinne einer unhinterfragten, ausschließlichen Anpassung an soziale Bedingungen, sondern im Sinne einer Handlungsmöglichkeit der Person für sich und mit anderen inklusive der Möglichkeit, gesellschaftliche Bedingungen zu verändern. Ein Weg, der dahin führen soll, im Foucault'schen

Sinn, „nicht dermaßen regiert zu werden“¹. Leider weisen manche kritischen Zeitdiagnosen angesichts aktueller gesellschaftlicher Zustände eher einen resignativen, pessimistischen Charakter auf.

Auf den Weg machen zu kritischem Verhalten

Weder in der Forschung noch in der Praxis der Erwachsenenbildung ist es ein einfacher Weg, sich kritisch zu positionieren, werden doch – gerade angesichts aktueller neoliberaler Bedingungen – viele Widersprüche und auch Handlungsmöglichkeiten deutlich. Kritisches Verhalten ist zweifellos nicht einfach: Weder sind daraus einfache Lösungswege zu entwickeln noch sind die Erkenntnisse daraus leicht zu ertragen. Schließlich erfordert eine kritische Grundhaltung es auch, sich selbst und das eigene Tun immer wieder kritisch zu reflektieren. Aber mir erscheint es nicht richtig, einen Weg nur aufgrund von Schwierigkeiten nicht einzuschlagen. Und es mangelt auch nicht an guten Ideen für alternative Wege, wie beispielsweise Oskar Negt aufzeigt (siehe dazu Negt 1999, S. 295ff.).

Wie können wir aber nun die eigene Positionierung kritisch reflektieren? Mit Studierenden übe ich Analyse und Begründung, indem wir uns konsequent die Frage stellen: Warum? Ich halte dies für eine wichtige Frage in der Erwachsenenbildung, die über das „Wer“, „Was“ oder „Wie“ hinausgeht. Befragen wir einen Satz, der in der Erwachsenenbildung häufig vorkommt: Lebenslanges Lernen ist derzeit eine unumgängliche Notwendigkeit. Warum? Viele Begründungen folgen und jede wird mit einem „Warum“ hinterfragt. Und diese wieder. Und wieder. Und wieder... . Wird dieser Vorgang lange genug fortgesetzt, landet man irgendwann entweder in einem Zirkelschluss oder in einer nicht weiter begründbaren Grundüberzeugung. Die Ergebnisse und die Wege dahin sind dabei höchst unterschiedlich und verweisen auf verinnerlichte Denkmuster und Begründungszusammenhänge.

Manche gehen den Weg individualistischer, liberaler Begründungen, in denen das Individuum mit seinen Verwirklichungsmöglichkeiten und Rechten im Vordergrund steht. Andere begründen und argumentieren eher systemisch oder lernkonstruktivistisch, z.B. in Form von nicht gezielt möglicher Beeinflussbarkeit des Gesamten, sondern maximal von Teilsystemen. Andere wiederum gehen einen Weg, der sie zu gesellschafts- und kapitalismuskritischen Aussagen führt.

Ein erstes Ergebnis bereits als Nachweis bestimmter Überzeugungen herzunehmen, ist sehr vereinfachend und es wäre notwendig, auch nach theoretischen Einbettungen der jeweiligen Aussagen zu suchen. Aber es gelingt bereits in kleinem Rahmen, einen ersten Eindruck des eigenen Standpunktes zu erhalten. Und die Methode stellt eine erste gute Übung für kritisches Verhalten dar.

Lebenszeichen

Kritisch-emanzipatorische Bildungswissenschaft und kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung zeigen ihre nach wie vor vorhandene Lebendigkeit, indem sie weder aus dem wissenschaftlichen Diskurs noch aus der Praxis verschwunden sind. Dennoch ist zu prüfen, welche Relevanz diese Zugänge derzeit haben. Pongratz hält fest: „*Kritische Bildung lebt aus der Kraft zur Unterscheidung, aus der Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen, aus dem Vermögen, an Phänomenen mehr wahrzunehmen, als die pure Identität von Begriff und Sache*“ (Pongratz 2003, S. 86). Sie analysiert bestehende Entwicklungen, entlarvt Ideologien, beleuchtet Machtverhältnisse und deren Auswirkungen. So kommt Peter Jarvis, ein kritischer, britischer Bildungswissenschaftler, zu dem Schluss, dass der umfassende, ja sogar totale Kapitalismus von Konzepten des lebenslangen Lernens unkritisch unterstützt wird und Bildungs- und Lernprozesse kolonialisiert hat (vgl. Jarvis 2008, S. 1). Er plädiert dafür, dass jene Erwachsenenbildung wieder entdeckt werden müsse, „*which can help us realise our individual freedom and exercise our own moral responsibility to the other in an imperfect world*“ (ebd., S. 6).

¹ Ein Porträt zu Michel Foucault und eine Kurzzusammenschau seiner Grundpositionen findet sich in Stefan Vaters Beitrag „Von der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.“ Michel Foucault: der Archäologe des Wissens“ in der Ausgabe 2/2007 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_14_vater.pdf.

Auch in anderen Veröffentlichungen kritischer AutorInnen wird immer wieder betont, dass gerade aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen – Globalisierung, Ökonomisierung, Arbeitsmarktentwicklungen etc. – kritischer Distanz, ideologiekritischer Analyse und Stärkung emanzipatorischer Ideen bedürfen (siehe Negt 1999; Gruber 2001; Pongratz 2003). Kritisches Verhalten und eine entsprechend kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung analysieren die vorherrschende Marktlogik, die neoliberale Verwertungsmechanismen und deren Auswirkungen. Brüche können sichtbar gemacht und

alternative Handlungswege aufgezeigt werden, z.B. angesichts finanzkapitalistischer Höhenflüge und deren aktuellen Abstürzen. Kritische Erwachsenenbildung positioniert sich gegen anpassungsorientierte Bildungsverständnisse, beleuchtet wirtschaftliche Bedingungen und deren Auswirkungen auf das Leben und Arbeiten und hat Interesse an der Entwicklung von neuen Handlungsoptionen. Halten wir kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung lebendig, gibt es alternative Analyse-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten und wir halten uns Wege zu anderen gesellschaftlichen Verhältnissen offen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.) (2001):** Einleitung. In: Dies.: Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 11-17.
- Briton, Derek (1993):** Research Paradigms in Adult Education: A Dialectical Account. In: Proceedings of the 12th. Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education. Ontario: University of Ottawa. Auch online im Internet: http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/1584/2/research_paradigms_in2.pdf [Stand: 2009-02-25].
- Europäische Kommission (2006):** Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission. KOM(2006) 614 endgültig.
- Faulstich, Peter (2003):** Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter (2005):** Theoretische Bezüge der Erwachsenenbildung. Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe I. In: Report, Heft 1, S. 25-26. Auch online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/faulstich0505.pdf> [Stand: 2009-07-13].
- Gnahn, Dieter (2005):** Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung. In: Report, Heft 1, S. 141-146. Auch online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/gnahn0503.pdf> [Stand: 2009-07-13].
- Gruber, Elke (o.J.):** Schöne neue Bildungswelt?! Bildung und Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Klagenfurt. Online im Internet: <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/schoene%20neue%20bildungswelt.pdf> [Stand: 2008-02-27].
- Gruber, Elke (2001):** Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck/Wien/München: StudienVerlag.
- Gruber, Elke (2006):** Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 183-192.
- Heschl, Franz (2009):** Die EU: Eine Erfindung des Kapitals? Vortrag in der Volkshochschule Steiermark in der „langen Nacht des Kapitals“ am 19. Februar 2009 in Graz. Online im Internet: http://www.vhsstmk.at/vhs/2009/Vortrag_Heschl.pdf [Stand: 2009-06-02].
- Jarvis, Peter (2008):** Rediscovering Adult Education in a World of Lifelong Learning. In: International Journal of Critical Pedagogy, 1/2008. Auch online im Internet: <http://freire.education.mcgill.ca/ofs/public/journals/Galleys/IJCP006.pdf> [Stand: 2009-05-20].
- Kade, Jochen (1993):** Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 4, S. 233-236.
- Koller, Hans-Christoph (2006):** Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Negt, Oskar (1999): Kompetenzerwerb und Schlüsselqualifikationen. In: Jelich, Franz-Josef/Schneider, Günter (Hrsg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen, S. 393-402.

Pongratz, Ludwig (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.

Pongratz, Ludwig (2005a): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Pongratz, Ludwig (2005b): Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: Report, Heft 1, S. 34-40. Auch online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/pongatz0501.pdf> [Stand: 2009-07-13].

Ribolits, Erich (2004): Pädagogisierung – Oder „Wollt Ihr die totale Erziehung“? In: schulheft, Nr. 112: Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen, S. 9-16.

Ribolits, Erich (2007): Zwangsehe. Vom ewigen Flirt der Pädagogik mit der Emanzipation und ihrer Zweckheirat mit der Ökonomie. In: Streifzüge, Heft 40, S. 29-33. Auch online im Internet: <http://www.streifzuege.org/2007/zwangsehe> [Stand: 2009-07-13].

Vater, Stefan (2007): „Von der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.“ Michel Foucault: der Archäologe des Wissens. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 2, 2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf> [Stand: 2009-06-02].

Zeuner, Christine (2008): Theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung. Teil des Vorlesungsskriptums zur „Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Hamburg, am 18.11.2008. Online im Internet: <https://campus.hsu-hh.de/qisserver/rds?state=medialoader&objectid=422&application=Isf> [Stand: 2009-02-18].

Weiterführende Literatur

Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1995): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main.

Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (2008): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2., erweiterte Auflage. Wien: Löcker.

Lenz, Werner/Sprung, Annette (Hrsg.) (2004): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster [u.a.]: LIT Verlag.

Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2005): Heft 1: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Auch online im Internet: http://www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=575 [Stand: 2009-07-20].

Siebert, Horst (2006): Theorien für die Praxis. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.



Foto: K.K.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Holzer

daniela.holzer@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/wpaed>
+43 (0)316 380-2607

Daniela Holzer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Die Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind Lebenslanges Lernen, TeilnehmerInnenforschung, insbesondere Weiterbildungsabstanz und Bildungswiderstand, gesellschaftliche und ökonomische Kontexte für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung und Bildungsberatung. Darüber hinaus engagiert sich Daniela Holzer in Vorträgen und Seminaren im Fachbereich Erwachsenenbildung und ist aktives Mitglied im Österreichischen Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für 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

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.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber

Herausgeberinnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

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

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ 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.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a 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.

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
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>