

# Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

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

Ausgabe 10, 2010

## Zielgruppen in der Erwachsenenbildung

Objekte der Begierde?

## Zielgruppen in der Praxis

Erwachsenenbildung im  
Gefüge sozialer Milieus

Helmut Bremer



# Zielgruppen in der Praxis

## Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus

**Helmut Bremer**

Helmut Bremer (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien.  
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Zielgruppe, Habitustheorie, soziale Milieus, Bourdieu, soziale Selektivität

### Kurzzusammenfassung

Der Beitrag kritisiert Zielgruppenkonstruktionen, die sich auf äußere sozialstrukturelle und soziodemographische Merkmale stützen, und schlägt als grundlegendes Konzept den Ansatz des „sozialen Milieus“ vor. Es wird argumentiert, dass Kategorisierungen von Gruppen wie Ältere/Jüngere, Gebildete/Ungebildete, ArbeiterInnen/Angestellte auf grundsätzlichen gesellschaftlichen Einteilungen und Unterscheidungen beruhen und auf das gesellschaftliche Funktions- und Herrschaftsgefüge verweisen. Entscheidend ist aber, inwiefern solche durch äußere Merkmale gebildeten Gruppen auch für die Handlung des/der Einzelnen relevant werden, wie also die äußere Ordnung in die Subjekte gelangt. Diese theoretische Lücke kann durch Pierre Bourdieus Habitustheorie geschlossen werden. Ein so begründetes Milieukonzept geht zum einen über formal-äußerlich gebildete Zielgruppen hinaus, indem es betont, dass jede objektiv beschriebene Lebenslage nach Milieus unterschiedlich interpretiert und verarbeitet wird. Zum anderen geraten Zielgruppen derart nicht nur als bunte Vielfalt in den Blick, sondern als ein von Ungleichheit, Macht und Herrschaft geprägtes Gefüge, zu dem sich die Pädagogik positionieren muss. Statt der heute verstärkt geforderten zielgruppenbezogenen Marketingstrategien sollte die ursprünglich kritisch-emanzipative Intention des Zielgruppenbegriffs nicht aus den Augen verloren werden – so das Plädoyer.

# Zielgruppen in der Praxis

## Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus

**Helmut Bremer**

**Ganz selbstverständlich wird von „Bildungsarbeit mit Älteren“ oder „Bildungsarbeit mit MigrantInnen“ gesprochen – als hätte es die (berechtigte!) Kritik an dieser Art der Zielgruppenkonstruktion nie gegeben. Dabei dürften ältere LehrerInnen und ältere PostbeamtlInnen kaum mehr als ihr Alter und türkische FabrikarbeiterInnen und persische Arztsöhne/-töchter kaum mehr als die Migrationserfahrung gemein haben – dafür aber umso mehr, was sie im Alltagsleben wie in Bezug auf ihre Bildungsdispositionen trennt.**

Zielgruppenarbeit ist heute ein wichtiges Element des Weiterbildungswesens. Sie ist eingebunden in andere Konzepte und Begrifflichkeiten: vor allem in die „Adressaten- und Teilnehmerforschung“ und das Prinzip der „Teilnehmerorientierung“ (siehe Tietgens 1984). Die Adressaten- und Teilnehmerforschung zielt darauf, Kenntnisse über die Bildungsinteressen, Motive, Barrieren und Lernvoraussetzungen der potenziellen Lernenden in Erfahrung zu bringen. Insgesamt gründet sich dieses Vorgehen auf der Tatsache, dass die Erwachsenenbildung im Gegensatz zur Schule auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht. Sie war also immer schon damit konfrontiert, nicht von einem feststehenden und allen verpflichtend zu vermittelnden Bildungskanon ausgehen zu können, sondern Bildungsgüter und Lernvoraussetzungen der AdressatInnen zusammen denken zu müssen – bereits lange bevor „Marketing“ zum neuen Zauberwort wurde, war die systematische TeilnehmerInnengewinnung in der Weiterbildung ein wichtiges Thema.

Schon seit Beginn der systematischen Adressaten- und Teilnehmerforschung in den 1920er und 1930er Jahren und verstärkt seit den 1960er Jahren wurde zur

Bestimmung von Zielgruppen auf sozialstrukturelle bzw. soziodemographische Merkmale zurückgegriffen: So wurden ArbeiterInnen, Arbeitslose, Frauen, AusländerInnen, Jüngere, Ältere usw. zu Zielgruppen der Erwachsenenbildung, denen aufgrund ihrer Lebensumstände bestimmte Benachteiligungen und ein besonderer Bildungsbedarf zugeschrieben wurden. Dass damit oft eine problematische Defizitperspektive verbunden war und ist, ist ein anderes Thema, auf das ich am Ende noch einmal kurz zurückkomme. Durch diese Zielgruppenbestimmung wurden und werden jedenfalls gewisse Merkmale hervorgehoben, die Menschen gemeinsam haben, und die, so die implizite Annahme, in so bedeutsamer Weise ihre Lebensverhältnisse bestimmen, dass sie ihre Bildungsinteressen und Lerndispositionen irgendwie „prägen“. Diese Annahme hat manchmal gut, manchmal weniger gut gepasst.

### **Das Problem von merkmalsbezogenen Zielgruppenkonstruktionen**

Seit den 1970er Jahren ist zunehmend Kritik an dieser Art der Sozialstrukturforschung und den darauf

aufbauenden AdressatInnen- und Zielgruppenkonzepten laut geworden. Im Anschluss an Ulrich Becks wuchtige Individualisierungsthese (siehe Beck 1986) und der darin behaupteten Auflösung der Prägekräft sozialer Klassen, Schichten und Milieus wurde die Bedeutung der Relevanz sozialstruktureller Aspekte für die (Erwachsenen-)Bildung tendenziell in Frage gestellt. Beck sprach vom Ende der Großgruppen-gesellschaft. Wenn man genauer hinschaute, war jedoch die Großkategorie „Arbeiter“ beispielsweise schon früher nie so homogen, wie es der Begriff und manche dahinter stehende theoretische Annahme glauben machen wollten. Auch hat der Einfluss der formalen Schichtzugehörigkeit in Bezug auf das Bildungsverhalten nie nachgelassen, wie ein Blick in die PISA-Studien oder die Weiterbildungsstatistik zeigt. Gleichwohl Beck Recht damit hat, auf die eigensinnige Rolle der Individuen bei der Gestaltung ihrer Biographien hinzuweisen, so ist seine These in weiten Teilen empirisch nicht haltbar und ist theoretisch, beispielsweise aus sozialisationstheoretischer Sicht (siehe Wittpoth 1994; Bremer 2008), äußerst lückenhaft. Es ist deswegen erstaunlich, dass die Erwachsenenpädagogik bereitwillig und „meist mit ungebrochener Zustimmung“ (Wittpoth 1994, S. 31) Becks Individualisierungstheorem „als adäquate Beschreibung gesellschaftlicher Realität aufgenommen“ (ebd.) hat. Für viele begründete die scheinbar „unübersichtliche Fülle“ von Lebensführungsmustern die Frage, ob der Erwachsenenbildung „die Zielgruppen abhanden gekommen“ (Schiersmann 1995, S. 22f.) sind.

Genauso, wie vielfach geschwind auf den Zug der postmodernen, entstrukturierten und insofern „zielgruppenfreien“ Gesellschaft aufgesprungen wurde, so kann man sich auch heute nur wundern, wie bereitwillig vielfach wieder zu den einfachen merkmalsorientierten Zielgruppenbeschreibungen zurückgekehrt wird. Ganz selbstverständlich wird von „Bildungsarbeit mit Älteren“ oder „Bildungsarbeit mit MigrantInnen“ gesprochen – als hätte es die (berechtigte!) Kritik an dieser Art der Zielgruppenkonstruktion nie gegeben. Dabei dürften ältere LehrerInnen und ältere PostbeamtenInnen kaum mehr als ihr Alter und türkische FabrikarbeiterInnen und persische Arztsöhne/-töchter kaum mehr als die Migrationserfahrung gemein haben – dafür aber umso mehr, was sie im Alltagsleben wie in Bezug auf ihre Bildungsdispositionen trennt.

## Theoretische Streitfrage: Was macht eine Gruppe zur Gruppe?

Damit wären wir beim springenden Punkt in der Zielgruppenforschung: Was ist eine Gruppe bzw. genauer – wann lässt sich sinnvollerweise von einer Gruppe sprechen, auf die man mit einem Bildungsangebot angemessen „zielen“ kann?

Wenn Zielgruppen auf der Basis von Merkmalen bestimmt werden, dann muss man sich immer vergegenwärtigen, dass es sich um äußere Merkmale handelt, von denen auf innere Haltungen geschlossen wird. Latent steckt also ein vereinfachendes „objektivistisches“ Sein-Bewusstsein-Schema dahinter. In der an Beck anknüpfenden Argumentation wird das nicht minder vereinfachend einfach umgedreht: Demnach bestimme „*unser Wissen das Sein*“ (Siebert 1994, S. 45), d.h., „*unser Lebensgefühl und unsere Lebensgewohnheiten*“ (ebd.). Hier werden Gruppen „subjektivistisch“ konstruiert. Dass das in der neueren konstruktivistischen Argumentation bis über die Schmerzgrenze hinaus zugespitzt wird (vgl. Anold/Siebert 1995, S. 23), ist ein anderes Thema, das hier nicht weiter verhandelt werden soll (siehe Bremer 2010).

Es kommt nicht darauf an, eine Gruppe anhand äußerer Merkmale und Kategorien zu beschreiben, sondern sie als handelnde Gruppe zu begreifen. Die Frage ist also: Werden die äußeren „objektiven“ Merkmale handlungsrelevant? Einer Antwort auf diese Frage kommt man näher, wenn man sich klar macht, was mit den sozialstrukturellen und soziodemographischen Merkmalen gemeint ist, wofür sie ein Indikator sind. Es geht bei diesen Merkmalen um die grundsätzlichen Teilungen und Einteilungen der Gesellschaft. Begriffspaare wie ArbeiterInnen/Angestellte, Männer/Frauen, Alte/Junge, Stadt/Land, Arme/Reiche, Gebildete/Ungebildete, Führende/Ausführende, Herrschende/Beherrschte, körperlich Arbeitende/geistig Arbeitende, AusländerInnen/Deutsche verweisen auf das Funktions- und Herrschaftsgefüge und auf die elementaren und differenzierten Teilungen, die die Gesellschaft macht, braucht und will. Niemand steht außerhalb dieser Ordnung. Mit diesen Trennungen sind dann jeweils bestimmte Lebensbedingungen und Befugnisse verbunden. Sie gehen einher mit Ein- und Ausschließungen, Privilegierungen und

Nicht-Privilegierungen. Das ist die eine, die äußere Seite. Wie aber kommt diese äußere Ordnung in die Subjekte?

## Habitus: Zusammenspiel von äußerer und innerer Ordnung

Bourdieu's Konzept des Habitus (siehe Bourdieu 1982 u. 1987) liefert hierzu eine Lösung, die auch für die Frage der Zielgruppendefinition letztlich hilfreich sein kann. Bezogen auf den hier interessierenden Kontext wird deutlich, dass die soziale Ordnung nicht etwas ist, was außerhalb des/der Einzelnen existiert. Der Habitus Theorie zufolge sind Individuen soziale Subjekte, die von Beginn an lernen, mit und in den gesellschaftlichen Teilungen zu denken und zu handeln. Anders gesagt: Mit den Teilungen stellt die Gesellschaft zugleich Sichtweisen und Bewertungen bereit, wie die soziale Welt zu sehen ist, und ohne die sie überhaupt nicht zu erkennen wäre. Diese Sichtweisen werden als erworbene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus in den Individuen wirksam. Bourdieu (1982) spricht von der Korrespondenz von sozialen und mentalen Strukturen: „Die von den sozialen Akteuren im praktischen Erkennen eingesetzten kognitiven Strukturen sind inkorporierte soziale Strukturen“ (Bourdieu 1982, S. 730). Die aus den gesellschaftlichen Teilungen hervorgehenden äußeren Positionen, die die Akteure und Akteurinnen einnehmen sollen und wollen, stehen in Zusammenhang mit inneren Handlungsdispositionen.

Der Mensch verfügt also über Konstruktionsprinzipien, die er ständig einsetzt, aber diese kommen nicht aus ihm selbst heraus, sondern sind „von der Welt konstruiert“ (Bourdieu 2001, S. 191). Dabei gibt es aber keinen Automatismus, keinen Determinismus; wir sind alle von solchen Teilungen und Einteilungen betroffen. Sie legen ein bestimmtes Denken und Handeln nahe (beispielsweise können wir uns kaum eine soziale Welt ohne die Unterscheidung männlich/weiblich vorstellen), aber inwiefern und in welcher Form sie in uns wirksam werden, hängt davon ab, wie bedeutsam sie für unsere Alltagspraxis sind; das lässt sich somit nicht abstrakt und pauschal sagen. Bourdieu (1997) betont, dass es sich bei den aus der Erwerbs- und Sozialstatistik konstruierten Klassen immer nur um „theoretische

Klassen“ handelt, die zwar „wohlbegründet“ sein mögen, aber eben nur als „Klassen auf dem Papier“ existieren und (noch) keine Realitäten darstellen (vgl. Bourdieu 1997, S. 112f.). Dieser Grundgedanke kann ohne weiteres auf die Zielgruppenkonzipierung übertragen werden.

## Das einheitsstiftende Prinzip des Habitus

Noch ein anderer Aspekt ist hier wichtig. Bourdieu konzipiert den Habitus als „einheitsstiftendes Prinzip“ (Bourdieu 1982, S. 283). Ein und derselbe Habitus drückt allen Lebensbereichen einen typischen Stempel auf, hinterlässt immer die gleiche Handschrift: „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat, all das ist eng mit einander verknüpft“ (Bourdieu 1992, S. 32). So lehnt Bourdieu eine an Merkmalen orientierte Bildung sozialer Klassen – hier also: „Zielgruppen“ – ab. Letztlich ist eine soziale Klasse „weder durch ein Merkmal“ (Bourdieu 1982, S. 182) noch „durch eine Summe von Merkmalen“ (ebd.) definiert. Entscheidend ist vielmehr „die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Das heißt: Merkmale bilden eine bestimmte Konfiguration, es gibt einen unsichtbaren Zusammenhang zwischen ihnen, und das ist es, was eine Gruppe gewissermaßen zum Leben erweckt. Klar wird auch: Wir sind immer mehrfach von sozialen Teilungen betroffen, die uns mit und zu anderen gruppieren: Eine 60-jährige Arzthelferin mit polnischen Wurzeln etwa ist zugleich „Frau“, „Angestellte“, „Ältere“ und „Migrantin“ und sicher noch einiges mehr. Zu welcher Zielgruppe wollen wir sie nun zählen? Welches dieser Merkmale wird für die Bildungsarbeit am stärksten relevant? Im Habitus kommen diese verschiedenen Dimensionen zusammen und bilden eine Einheit. Das ermöglicht es, einen anderen Blick auf „Zielgruppen“ zu werfen.

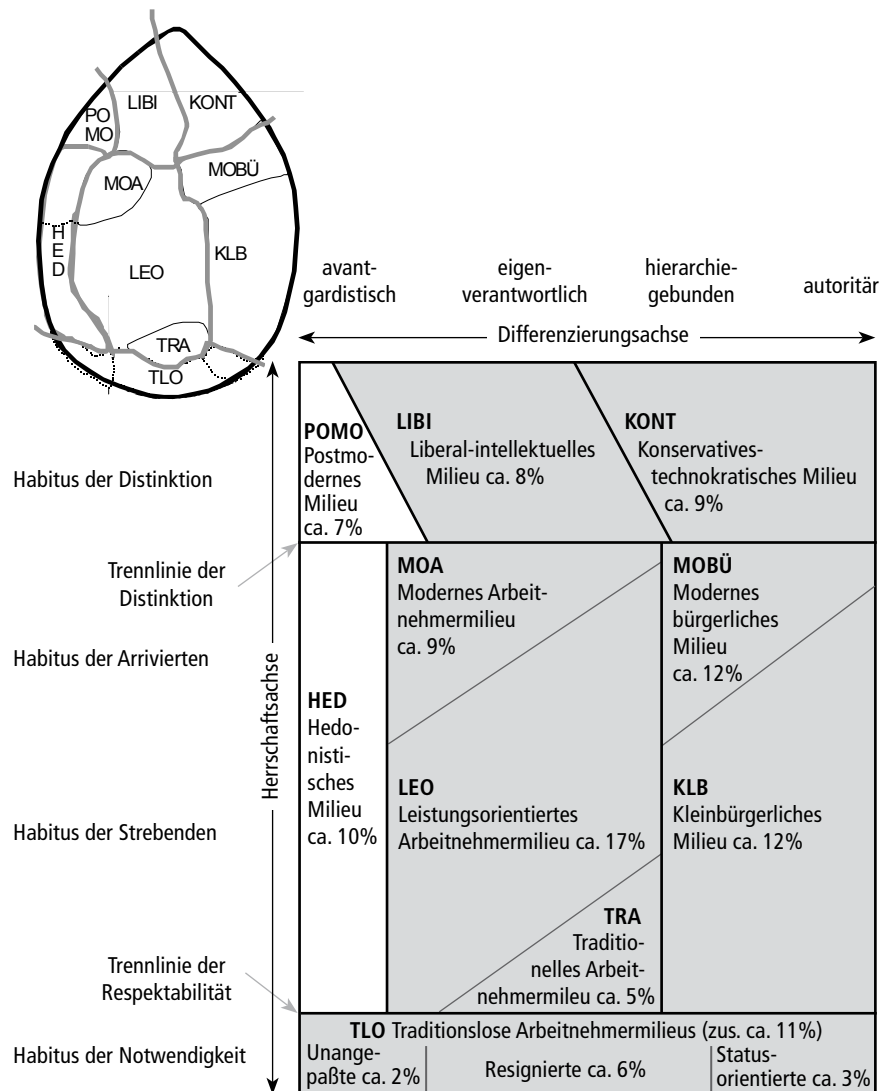
## Soziale Milieus: ein anderer Blick auf Zielgruppen

Milieukonzepte sind seit den 1970er Jahren in die Lücke gestoßen, die durch die Kritik an der schichtbezogenen Sozialstrukturforschung entstanden ist. In der Weiterbildungsforschung stehen

sie in der Tradition der großen Studien, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Weiterbildungsteilnahme untersucht haben.<sup>1</sup> In dem Milieukonzept, das hier vorgestellt wird, sind die oben umrissenen Gedanken zum Habitus eingeflossen (siehe Vester et al. 2001; Bremer/Lange-Vester 2006).<sup>2</sup> Milieus sind Gruppen von Menschen mit

ähnlicher Lebensführung und Alltagspraxis, d.h., sie haben aufgrund eines ähnlichen Habitus ähnliche Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und FreundInnen, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation. Ein soziales Milieu repräsentiert also zugleich einen bestimmten Habitus und damit verbunden einen bestimmten

Abb. 1: Die Milieus der alltäglichen Lebensführung im sozialen Raum Deutschlands 2004



Quelle: agis.uni-hannover.de 2004, nach Zahlen von SIGMA, in Anlehnung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

- 1 Gemeint sind die als Hildesheimer, Göttinger und Oldenburger Studie bekannt gewordenen Untersuchungen (siehe Schulenberg 1957; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Schulenberg et al. 1978). Aber auch der Aufsatz von Hans Tietgens (1978) zu sprachlichen und soziokulturellen Barrieren, die Industriearbeiter am Volkshochschulbesuch hindern, kann hier genannt werden.
- 2 Siehe dazu auch die in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at von Sabine Sölkner verfasste Rezension zu Helmut Bremers „Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung“. Nachzulesen unter: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10\\_18\\_soelkner.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_18_soelkner.pdf); Anm.d.Red.

Zugang zu und Umgang mit Bildung und Lernen. Dadurch wird transparent, wie Bildungsmotive und -barrieren in den Lebenszusammenhängen verankert sind und wie sie mit den Lebenseinstellungen insgesamt zusammenhängen. Da soziale Milieus also nicht von der Sozialstatistik oder von soziodemographischen Merkmalen ausgehen, sondern das Alltags-handeln der Menschen in den Mittelpunkt stellen, eignen sie sich gut als grundlegendes Konzept für die Zielgruppenarbeit.

In der „Landkarte der sozialen Milieus“ (siehe Abb. 1) werden zehn soziale Milieus unterschieden, die in sich weiter differenziert sind und die sich grob zu fünf großen „Traditionslinien“ zusammenfassen lassen (in der Abbildung grau unterlegt). Die ganz links befindlichen relativ neu entstandenen Milieus jüngerer Generationen, die durch die bisweilen stilisierte und demonstrative Zurückweisung von Konventionen und Traditionen gekennzeichnet sind, werden nicht hinzugerechnet.

„Traditionslinien“ sind vereinfacht Milieus mit gleichen Wurzeln; wir sprechen auch von historischen „Stammbäumen“ sozialer Milieus.<sup>3</sup> Die Milieus bzw. die Traditionslinien sind durch harte und weiche soziale und kulturelle Grenzen voneinander getrennt. Es handelt sich um die Traditionslinie von Macht und Besitz (KONT; oben rechts), der akademischen Intelligenz (LIBI; oben halb-links), der Facharbeit und der praktischen Intelligenz (TRA, LEO, MOA; mitte-links) sowie um die ständisch-kleinbürgerliche (KLB, MOBÜ; mitte-rechts) und die unterprivilegierte Traditionslinie (TLO; unten) (vgl. Vester et al. 2001, S. 34f.). Die beiden Traditionslinien oberhalb der horizontalen Linie („Trennlinie der Distinktion“) verbindet ihr Herrschaftsanspruch und ihre exklusive Lebenspraxis, mit der sie sich von den „gewöhnlichen“ Milieus und deren Massenkultur abgrenzen. Die Milieus der beiden großen Traditionslinien oberhalb der unteren horizontalen Linie („Trennlinie der Respektabilität“) verbindet ihr Streben nach sozialer Anerkennung und geachteten, stetigen Lebensweisen. Dabei orientieren sich die ständisch-kleinbürgerlichen Milieus stärker an der Einbindung in hierarchische Strukturen, an Status

und Prestige. Dagegen setzen die Milieus der Facharbeit und der praktischen Intelligenz auf Autonomie, Leistung und Kompetenz, was sich vor allem in der deutlich aufgeschlosseneren Haltung zu vermehrtem Bildungserwerb zeigt. Die unterprivilegierten Milieus schließlich ringen am stärksten um den Anschluss an die respektable Gesellschaft, d.h. um ein geregeltes Leben in geordneten, „vorzeigbaren“ Verhältnissen.

Insgesamt zeigt das Bild der sozialen Milieus, dass sich Milieuwandel und Mobilität vor allem als horizontale Pluralisierung äußern (in der Abbildung durch die feineren, diagonalen Linien gekennzeichnet). Das heißt, dass von den jüngeren Generationen, gestützt auf verbesserte Lebens- und höhere Bildungsstandards, modernere Lebensstile entwickelt und vergleichsweise mehr Selbstbestimmung und Autonomie in der Lebensgestaltung gefordert werden.

## Soziale Milieus in der Weiterbildungsforschung

In der Bildungsforschung sind Studien, die sich auf den Milieuansatz stützen, bisher rar gesät (zur Hochschule siehe Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Für den Bereich der Weiterbildung sind zu nennen: Eine Studie zu den Zielgruppen der politischen Weiterbildung der Friedrich-Ebert-Stiftung (siehe Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993), unsere eigene, an der Universität Hannover durchgeführte Untersuchung im Bereich der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung, die deren AdressatInnen in vier Zielgruppen differenziert hat (siehe Bremer 2007), sowie vor allem mehrere Arbeiten der Forschungsgruppe um Heiner Barz und Rudolf Tippelt (siehe Barz 2000; Barz/Tippelt 2003; Barz/Tippelt 2004; Tippelt et al. 2008). Heiner Barz und Rudolf Tippelt knüpfen einerseits an die erwähnten Untersuchungen zur sozialen Ungleichheit der Teilnehmenden und AdressatInnen an, andererseits stellen sie ihre Arbeiten auch in den Kontext einer marktorientierten Modernisierung des Weiterbildungsbereichs und fordern ein milieubezogenes „Bildungsmarketing“<sup>4</sup> (siehe Barz/Tippelt 2004)

<sup>3</sup> Damit soll verdeutlicht werden, dass Milieus sich nicht willkürlich wandeln, sondern dass in jeder Generation zentrale Grundwerte neu interpretiert werden und zu neuen Lebensweisen führen.

<sup>4</sup> Eine Rezension zu der Publikation von Rudolf Tippelt et al. findet sich in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10\\_16\\_spiegl.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_16_spiegl.pdf); Anm.d.Red.

– eine nicht unproblematische Wendung, worüber am Schluss noch zu reden sein wird.

Resümiert man die vorliegenden Ergebnisse (vgl. dazu ausführlich Bremer 2007, S. 149ff.), dann werden grobe Linien milieuspezifischer Bildungsstrategien deutlich (siehe Tab. 1), die sich im Übrigen auch historisch recht gut nachzeichnen lassen (vgl. ebd., S. 197ff.). So drückt sich die besondere Lebensweise der oberen Milieus in der Regel in einem exklusiven Bildungsverständnis aus. Diese Milieus betonen stärker als andere Aspekte wie Persönlichkeitsbildung, Individualität, Selbstentfaltung und – in jüngerer Zeit – auch die Selbstvermarktung, zu der Weiterbildung beitragen soll. Sie artikulieren deutlich ihre Interessen, üben Dominanz aus und verbinden mit Weiterbildung eher eine Chancenerweiterung. Es werden häufiger künstlerisch-kulturelle, „schön-geistige“ und humanistische Themenvorlieben deutlich.

Bei den weiter unten stehenden Milieus ist das Verhältnis zu Bildung „unaufgeladener“. Bildung ist weniger Selbstzweck; es kommen andere Aspekte wie Status, Tugenden, Soziales, Qualifizierung oder Mühsal und Notwendigkeit hinzu. Solche Nutzenerwägungen mischen sich stärker mit der Horizonterweiterung (um die es immer auch geht). Speziell bei den unteren Milieus bestehen nach wie vor große Barrieren im Zugang zu Bildung und Weiterbildung. Bildung gilt als nutzlos und als notwendiges Übel; man nimmt daran teil, weil man muss bzw. wenn es hilft, Ausgrenzung und Stigmatisierung zu vermeiden. Bildungseinrichtungen gelten als eine

fremdbestimmte Welt, meist basierend auf der frühen Erfahrung, dass Schule schon immer ein „Auswärtsspiel“ war, d.h., dass (durchaus vorhandene) eigene Interessen und Zugänge zu Bildung meistens nicht (an)erkannt und gefördert wurden.

Gerade diese Milieus stellen die etablierten Konzepte am stärksten in Frage. Man gewinnt sie in der Regel nicht durch neue Werbeflyer o.Ä., was oft der erste Reflex in Weiterbildungseinrichtungen ist, wenn es darum geht, neue Zielgruppen zu erreichen. Die Skepsis dieser Gruppe gegenüber institutioneller Bildung beruht meist auf früheren Erfahrungen, sitzt also tiefer und ist mehr als ein „Imageproblem“, dem man durch oberflächliche Kampagnen begegnen kann. Nötig sind Konzepte „aufsuchender Bildungsarbeit“, die auf einem personal- und zeitintensiven Knüpfen von Beziehungen zu Personen mit Milieunähe beruhen, die das Vertrauen der Zielgruppe genießen und somit eine Brücke zu Weiterbildung schlagen können.

Weiterhin zeichnet sich ab, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung Milieuschwerpunkte haben. So weisen die (klein-)bürgerlichen Milieus oft eine besondere Affinität zur Volkshochschule auf. Das dürfte auch für die kirchliche Erwachsenenbildung gelten. Teilnehmende der politischen und konfessionellen Akademien sowie große Teile der urbanen Bildungsvereine und -institutionen werden stärker von akademischen Milieus frequentiert. Gewerkschaftliche bzw. gewerkschaftsnahe AnbieterInnen werden stärker von den praktischen ArbeitnehmerInnenmilieus nachgefragt.

Tab. 1: Soziale Milieus – Grundformen der Bildungsstrategien

	Grundmuster der Bildungsmotivation	Grundprinzip der Bildungsstrategie	Grundmuster der Bildungspraxis
<b>Obere Milieus</b> (KONT, LIBI, POMO)	Selbstverwirklichung und Identität	Soziale und kulturelle Hegemonie	Intrinsisch Selbstsicher Aktiv suchend
<b>Respektable Milieus</b> (KLB/MOBÜ, TRA/LEO/MOA, HED)	Nützlichkeit und Anerkennung	(Mehr) Autonomie/Status	Pragmatische Horizonterweiterung Ambivalenz: Zumutung oder Chance? Teilnahme über soziale Netze
<b>Unterprivilegierte Milieus</b> (TLO)	Notwendigkeit und Mithalten	Vermeiden von Ausgrenzung	Bildung als Bürde Unsicherheit Selbstausschluss („Auswärtsspiel“) „aufsuchende Bildungsarbeit“

Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)



## „Bunte Vielfalt“ oder Kämpfe um „legitime Bildung“?

Zielgruppenarbeit soll helfen, aus der unübersichtlichen Fülle möglicher Teilnehmender und Bildungsinteressen durch Aufzeigen typischer Muster Orientierung für individualisierte Bildungsarbeit zu bekommen. Der Vorteil milieubezogener Zielgruppenkonstruktionen besteht darin, dass sie der Lebensrealität näher kommen als abstrakte und formal bestimmte. Ältere und Jüngere, Frauen und Männer, Familien und Alleinerziehende, ArbeiterInnen und Führungskräfte, Arbeitslose und Erwerbstätige usw. – diese Zuschreibungen und Teilungen weisen immer auf bestimmte Lebensumstände hin, die jedoch milieuspezifisch interpretiert und verarbeitet werden, und mit denen auf diese Weise ein bestimmtes Bildungsinteresse verbunden ist oder sein kann. Familien aus unterprivilegierten Milieus, die die Welt oft aus einer Ohnmachtsperspektive wahrnehmen und sich als „underdogs“ empfinden, müssen als Zielgruppen von Elternbildung eben anders angesprochen werden. Sie benötigen ein anderes pädagogisches Setting und auch andere Inhalte als bildungsnahe, gehobene Milieus. So berichten Rudolf Tippelt, Jutta Reich, Aiga von Hippel, Heiner Barz und Dajana Baum (2008), dass in Werbeflyern und Kurskonzepten von Familienbildungsseminaren versteckte Botschaften und Symbole von Bürgerlichkeit und anspruchsvollen Inhalten enthalten sind, die bei Müttern aus bildungsungewohnten unterprivilegierten Milieus abwertende und ausgrenzende Effekte erzeugen können: *„Die behütende Handhaltung [auf dem Flyer, H.B.] wurde nicht als liebevolle Hinwendung zum Kind gedeutet, sondern als Zeichen für eine Klientel, zu der man sich selbst nicht zugehörig fühlt [...] Durch die reformpädagogisch orientierten Erläuterungen zur kindlichen Entwicklung und der begleitenden und beobachtenden Rolle der Eltern sah man die eigene Qualifikation als Mutter selbst bei einfachen alltäglichen Handlungen in Frage gestellt“* (Tippelt et al. 2008, S. 63f.).

Das verweist auf einen anderen wichtigen Punkt: Die Milieudifferenzierung im Bildungswesen stellt nicht einfach eine „bunte Vielfalt“ dar, sondern ist auch von Hierarchie, Macht und Herrschaftsstrukturen durchdrungen. Man kann die institutionelle Erwachsenenbildung wie das Feld der Bildung

insgesamt als eine Art „Kampfplatz“ verstehen, auf dem die Lernenden mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen agieren, etwa in Bezug auf die Sprache und die Fähigkeit, ihre Bildungsinteressen und das eigene explizite und implizite Bildungsverständnis einzubringen (zweckfrei oder sachlich-nützlich, selbstsicher oder unsicher, ideell oder funktional, elaborierter oder restringierter Code, intentional-reflexiv oder nicht-intentional-struktursuchend, intrinsisch oder extrinsisch, kognitiv oder praktisch-dinglich, individuell oder gesellig usw.). Es geht mit anderen Worten darum, einen bestimmten Begriff von Lernen (heute oft: „selbstgesteuert“), von Bildung (heute immer mehr: „Persönlichkeitsbildung“), von Mündigkeit usw. aufzuwerten und „legitim“ zu machen. Wer also hat die Kompetenz im doppelten Sinne – von Fähigkeit und Befugnis –, ein bestimmtes Lern- und Bildungsverständnis durchzusetzen? Für die Pädagogik liegen darin große Herausforderungen, weil sie selbst – ob sie will oder nicht – in diese Prozesse verstrickt ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, sich selbst zu den Zielgruppen zu positionieren und den eigenen Blick darauf im Sinne einer milieubezogenen pädagogischen Reflexivität (siehe Bremer 2009) gegen den Strich zu bürsten. Dieser ist vermutlich häufiger, als man es selbst merkt und will, ein Blick „von oben“, der sich darauf gründet, dass Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund ihres Habitus dazu neigen, sich selbst als kompetent und emanzipiert und die Lernenden als bedürftig, defizitär und unmündig zu sehen.

### Für die Reaktivierung des kritisch-emanzipativen Gehalts der Zielgruppenforschung

Die oben erwähnten früheren „Adressaten- und Teilnehmerstudien“, in deren Tradition die Milieuforschung steht, haben diese sozial ungleichen Voraussetzungen der Lernenden nicht nur empirisch aufgezeigt, sondern sie aus bildungswissenschaftlicher Sicht auch problematisiert. Eine solche normativ-kritische Perspektive auf die Machtverhältnisse und die Milieusegregation ist vielen heutigen Zielgruppenkonzepten völlig abhanden gekommen. Das gilt auch für manche Milieustudie und deren Rezeption. So erwecken Termini des neuen „Management-Sprech“ wie „Milieu-Marketing“,

„Kunde“ oder „Produktklinik“, die zunehmend in den Vordergrund gerückt werden (siehe Tippelt et al. 2008)<sup>5</sup>, mitunter den Eindruck, als würden Begriffe und Strategien aus der Betriebswirtschaft importiert und relativ bruchlos auf die Weiterbildung übertragen werden. Hier besteht die Gefahr, dass den Weiterbildungseinrichtungen, die ohnehin von der neoliberalen Politik der letzten Jahre zunehmend zu Marktorientierung genötigt werden, nahe gelegt wird, sich vor allem an die bildungsaktiven (und zahlungskräftigen) Zielgruppen zu wenden. Diese artikulieren ihre Bildungsinteressen aktiv und offensiv und setzen Trends wie etwa Selbstmanagement, Persönlichkeitsbildung oder eine individualistisch verstandene Form selbstgesteuerten Lernens (siehe kritisch Bremer 2010), die zu Standards werden und die Lernenden dann auf die „*Marktteilnahme individueller ökonomischer Akteure*“ (Faulstich 2004, S. 25) vorbereiten sollen. Hier sei daran erinnert, dass Zielgruppenansätze stets getragen waren von einer kritischen, auf das Aufheben von Bildungsbenachteiligung gerichteten Intention. Zwar erwähnen Tippelt, Reich, von Hippel, Barz und Baum (2008), dass der Ansatz des „Milieu-Marketings“ es grundsätzlich ermöglicht, „*sowohl bildungsaktive*

*als auch bildungsbenachteiligte Gruppierungen und Milieus besser in die Weiterbildung zu integrieren*“ (Tippelt et al. 2008, S. 8). Wenn allerdings (vgl. ebd., S. 23; Übersicht) von den in ihrem Umsetzungsprojekt entwickelten 26 Pilotangeboten 19 (!) für bildungsaktive Milieus konzipiert sind, dann zeigt das, wohin die Reise offenbar in der Praxis geht. Mag sein, dass den Weiterbildungseinrichtungen oft nichts anderes übrig bleibt. Aber das sollte nicht davon abhalten, die Probleme klar zu benennen, die mit diesem Reiseziel verbunden sind: Verschärfung von sozialer Selektivität und von (Weiter-)Bildungsungleichheit.

Versteht man den Milieuansatz im hier entwickelten Sinn als Möglichkeit, Zielgruppen als alltagsnahe und handelnde Gruppen sichtbar zu machen, die in ein bestimmtes Gefüge eingebunden sind, dann wird zugleich klar, dass die Erwachsenenbildung – ob sie will oder nicht – selbst Akteurin in diesem Gefüge ist. Wenn sie sich diese Verstrickung bewusst macht, bekommt sie Handlungsspielräume zurück. Sie kann ihre Position im Gefüge und auf diesem Wege das Gefüge selbst verändern. Die Latte liegt hoch, aber da gehört sie hin.

---

5 Zu den Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung siehe den Beitrag von Jutta Reich-Claassen und Rudolf Tippelt in der vorliegenden Ausgabe unter: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10\\_03\\_reich\\_claassen\\_tippelt.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_03_reich_claassen_tippelt.pdf); Anm.d.Red.

# Literatur

## Verwendete Literatur

**Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Bourdieu, Pierre (1982):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Bourdieu, Pierre (1997):** Wie eine soziale Klasse entsteht. In: Ders.: Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: VSA-Verlag, S. 102-129.

**Bourdieu, Pierre (1992):** Die feinen Unterschiede. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 31-48.

**Bourdieu, Pierre (2001):** Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim: Juventa.

- Faulstich, Peter (2004):** Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: Report 3, S. 23-30.
- Schiersmann, Christiane (1995):** Zielgruppenorientierung. Ein aktuelles Leitprinzip der Erwachsenenbildung? In: PÄD EXTRA 1, S. 21-25.
- Siebert, Horst (1994):** Erwachsenenbildung als soziale Entsorgung der (Risiko-)Gesellschaft? In: Pluskwa, Manfred/Matzen, Jörg (Hrsg.): Lernen in der Risikogesellschaft. Analysen – Orientierungen – Vermittlungswege. Bederkesa: Evangelische Heimvolkshochschule Bederkesa, S. 41-47.
- Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/Hippel, Aiga von/Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001):** Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittpoth, Jürgen (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt am Main: Diesterweg.

## Weiterführende Literatur

- Barz, Heiner (2000):** Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied, Kriftel: Luchterhand (= Grundlagen der Weiterbildung).
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2003):** Bildung und soziale Milieus: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 3, S. 323-340.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. 1. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987):** Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2008):** Sozialisierung durch institutionalisierte Weiterbildung. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 306-320.
- Bremer, Helmut (2009):** Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-308.
- Bremer, Helmut (2010):** Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215-242.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2006):** Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten. In: Dies. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-36.
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993):** Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn: Dietz.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004):** Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu den Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Stefanie/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, S. 159-187.
- Schulenberg, Wolfgang (1957):** Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978):** Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966):** Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, Hans (1978):** Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98-174 (Erstausgabe: 1964).
- Tietgens, Hans (1984):** Teilnehmerorientierung. In: Schmitz, Enno et al. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 446-450.



Foto: K.K.

## Prof. Dr. Helmut Bremer

helmut.bremer@uni-due.de  
<http://www.uni-due.de/politische-bildung>  
+49 (0)201 1832210-6031

Nach seiner Ausbildung und Tätigkeit in der Sozialen Arbeit absolvierte Helmut Bremer an der Universität Hannover ein Studium der Diplom-Sozialwissenschaften. Zwischen 1995 bis 2003 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Hannover und Münster in verschiedenen Forschungsprojekten tätig, u.a. zum Verhältnis der sozialen Milieus zur Kirche sowie zur Milieubezogenheit der Erwachsenenbildung. Er promovierte im Jahr 2001 an der Universität Hannover zum Themengebiet der theoretischen und empirischen Habitus- und Milieuanalyse und habilitierte sich 2005 an der Universität Hamburg mit der Arbeit „Soziale Milieus, Habitus und Lernen“. Bis zu seinem Ruf an die Universität Duisburg-Essen im Jahr 2009 übernahm er Professurvertretungen für Religions- und Kirchensoziologie in Leipzig und für Weiterbildung in Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Adressaten- und Teilnehmerforschung, Lernen und politische Sozialisation, Bildung und soziale Ungleichheit, Milieu- und Habitusanalyse und ihre Methoden.

## Target Groups in Practice

### Adult education in the structure of social milieus

#### Abstract

The article criticises target group constructions that are based on external socio-structural and socio-demographic characteristics and proposes the “social milieu” approach as an underlying concept. It is argued that categorisations of groups, such as older people/younger people, educated/uneducated, workers/employees etc., are based on general social classifications and differentiations and refer to the functional and power structure in society. However, a deciding factor is the extent to which such groups formed by external characteristics also become relevant for the individual action, i.e. how the external order enters into the subject. This theoretical gap can be closed by Pierre Bourdieu’s habitus theory. On the one hand, a milieu concept based on this theory goes beyond formally and externally formed target groups by stressing that every objectively described stage of life is interpreted and processed differently according to the milieu. On the other hand, in this way target groups are not only regarded as a colourful diversity, but also as a structure that is characterised by inequality, power and rule, to which pedagogy has to position itself. Instead of the target group-oriented marketing strategies that are in demand today, the originally critical and emancipative intention of the term “target group” should not be lost sight of, or so the author’s plea.

# Impressum/Offenlegung

## MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk  
Projekträger: 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: 9783839185827

## Medieninhaber



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



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5350 Strobl

## Herausgeber der Ausgabe 10, 2010

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

## 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)  
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

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

## Lektorat

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

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.<sup>a</sup> 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. 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  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p.A. Institut EDUCON  
Bürgergasse 8-10  
A-8010 Graz  
[redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at)  
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>