

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf Weiterbildungswiderstand

Daniela Holzer

In der Ausgabe 50, 2023:
Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung.
Adressat*innen – Zielgruppen – Lernende



Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf Weiterbildungswiderstand

Daniela Holzer

Zitation Holzer, Daniela (2023): Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf Weiterbildungswiderstand. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Weiterbildungswiderstand, Weiterbildungsteilnahme, Nicht-Teilnahme, Kritische Theorie, negative Dialektik, Widerstandsforschung



Abstract

Nicht für alle ist Weiterbildung ständig sinnvoll und erstrebenswert. Nicht-Teilnahme lässt sich daher auch als Widerstand gegen Weiterbildung fassen, als sinnvolle und begründete Handlung, jenseits von Hindernissen, Barrieren oder monierten Motivationsdefiziten. Solcher Widerstand ist aber kaum direkt sichtbar, da er in erster Linie als stille Abwendung oder schweigende Unterlassung realisiert wird. Erst aus dem jeweiligen Kontext und mit aufmerksamem Blick auf mögliche subjektive oder strukturelle Begründungen lässt sich Nicht-Teilnahme als Widerstand sichtbar machen. Es geht dabei aber nicht nur um Nicht-Teilnahme, sondern auch um das Abwehren von Lernerwartungen oder Weiterbildungszwängen sowie bestimmten Inhalten, Lernformaten, denen andere Interessen und andere Bewältigungsperspektiven entgegengesetzt werden. Die Autorin gibt in diesem Beitrag einen komprimierten Einblick in einige Ansätze ihrer 2017 publizierten negativ-dialektischen, kritischen Theorie von Weiterbildungswiderstand und ergänzt diese um seither entstandene neuere Forschungen, mit denen die Perspektive noch erweitert und vertieft werden kann. Denn, so ihr Fazit, Nicht-Teilnahme ist kein lästiges Ärgernis, sondern hilft Forschung und Praxis sich selbstkritisch auf ihre impliziten Erwartungen, auf ihre gesellschaftliche Funktion und nicht zuletzt auf die ihr innewohnenden Zumutungen hin zu befragen.

Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf Weiterbildungswiderstand

Daniela Holzer

Stille Abwendung, unmerkliches Wegbleiben, geräuschloser Rückzug. Weiterbildungswiderstand zeigt sich zumeist in Form einer unauffälligen und unartikulierten Nicht-Teilnahme. Nur selten tritt er offen und laut auf. Weiterbildungswiderstand äußert sich demnach vor allem, indem er sich *nicht* äußert, sondern schweigt. Mein Anliegen ist, ihn beredt werden zu lassen.

Schweigen ist eine diffizile Erscheinung. Erst ein sinngebender Zusammenhang, also ein potenziell zuhörendes Gegenüber oder ein Ereignis, das beschwiegen wird, verleiht dem Nicht-Sprechen die Bedeutung des Schweigens. In rechtlichen Belangen gilt Schweigen nicht per se als Willenserklärung, kann aber unter bestimmten Umständen in Form von „beredtem Schweigen“ als unausgesprochene Billigung schlagend werden (siehe z.B. OGH 2023). Im Alltag wird Schweigen häufig durch das Nicht-Einspruch-Erheben als Zustimmung verstanden, eine Problematik, die Dirk Axmacher auch bei unartikuliertem Weiterbildungswiderstand ausmacht, der allzu leicht als „*stillschweigende Affirmation*“ (Axmacher 1990, S. 40) aufgefasst wird, als Bejahung von Bildungsappellen. Das „beredte Schweigen“ ist aber umgangssprachlich auch eine Metapher dafür, dass das Nichts-Sagen von Menschen in manchen Situationen zuweilen „Bände spricht“.

Weitbildungswiderstand entfaltet sich meist schweigend, lässt sich aber durchaus als „Willenserklärung“ – wenn auch in ablehnender Form – lesbar machen, mit forschender Aufmerksamkeit

wird er zudem „gesprächig“ und wir können ihm erkenntnisreiche Aussagen entlocken.

In meinem Entwurf einer kritischen, negativ-dialektischen Theorie des Weiterbildungswiderstands (siehe Holzer 2017) verfolge ich das Anliegen, sowohl bisherige Forschungen und Erkenntnisse zu diesem kaum beleuchteten Themenfeld zusammenzutragen als auch daraus eine neue Perspektive zu entwickeln, in der Weiterbildungswiderstand theoretisch fundiert als beachtenswerte, sinnvolle, begründete und aussagekräftige Handlung verstehbar gemacht werden kann. Es lässt sich herauschälen: Nicht für alle ist Weiterbildung ständig sinnvoll und erstrebenswert. Nicht-Teilnahme und diverse „renitente“ Handlungsweisen in Lehr-Lern-Situationen lassen sich – so mein Ansatz – daher auch als Widerstand gegen Weiterbildung fassen, als negierende Stellungnahme zu Bildungs- und Lernaufforderungen.

Eine solche widerstandstheoretisch aufgeladene Betrachtungsweise ist in der Erwachsenenbildungswissenschaft und in Praxisfeldern gleichermaßen relevant, sind doch in beiden Sphären

Grundannahmen über die Bedeutung von Erwachsenen- und Weiterbildung und Sichtweisen auf Teilnahme und Nicht-Teilnahme vorrangig, in denen die Sinnhaftigkeit von Lernaktivitäten und ein entsprechender Weiterbildungs„wille“ weitgehend als gegeben angenommen werden.

Nicht-Teilnahme: ignoriert, simplifiziert, skandalisiert

Meine Überlegungen zu Weiterbildungswiderstand setzen an einigen Leerstellen in der Betrachtung von (Nicht-)Teilnahme an organisierter Erwachsenen- und Weiterbildung¹ an. Nicht-Teilnahme wird häufig ignoriert, wenn sie beachtet wird, meist simplifiziert und zugleich skandalisiert.

Dass die Erwachsenen- und Weiterbildung ihren Fokus in hohem Ausmaß auf Teilnehmende richtet, ist nachvollziehbar. Nicht-Teilnehmende erhalten weniger Beachtung. Wenn überhaupt, dann geraten sie vor allem als potenziell zu gewinnende „Kund*innen“ oder als – zuweilen mit dem Stigma der „Bildungsbedürftigkeit“ versehene – Adressat*innen in den Blick. Die Betrachtung von Nicht-Teilnahme reicht kaum über den Horizont hinaus, Hindernisse und Barrieren zu benennen oder über mangelnde Motivation zu „klagen“. Zweifelsohne gilt es, strukturelle Schranken und lebensweltliche Hürden zu beseitigen, um Teilnahmegerechtigkeit herzustellen. Die Forschungen dazu sind inzwischen auch so weit differenziert, dass sie neben soziodemografischen Merkmalen (siehe z.B. Statistik Austria 2018) weitere Aspekte wie beispielsweise räumliche, betriebliche, familiäre oder habituelle Faktoren einbeziehen (siehe z.B. Wittpoth 2018; Bremer/Pape 2019), aber: Nicht-Teilnahme kann auch jenseits von Verhinderungen aus guten Gründen erfolgen.

Ich finde es höchst bedauerlich, dass ich erst vor kurzem auf die bereits 2009 formulierte, bestechende Argumentation von Jürgen Wittpoth aufmerksam geworden bin, dass die in der Erwachsenen- und Weiterbildung übliche Perspektive auf Nicht-Teilnahme

spezifisch verengt sei (vgl. Wittpoth 2018, S. 1165), weil sie einer bezeichnenden „*Aufmerksamkeitsausrichtung*“ (ebd., S. 1167) entspringt: Erwachsenen- und Weiterbildung wird als „ausgezeichnetes“, also von anderen Handlungsformen verschiedenes, spezielles Handlungsfeld angesehen, weshalb unhinterfragt angenommen wird, dass mehr Weiterbildung, mehr Teilnahme besser seien. Besonders deutlich wird Wittpoths Argumentation, wenn er einen Wechsel der Aufmerksamkeitsausrichtung ins Spiel bringt: Aus soziologischer oder ethnographischer Perspektive wäre Erwachsenen- und Weiterbildung lediglich ein Handlungsfeld unter vielen und Entscheidungen könnten für Weiterbildung, aber genauso gut für eine andere Aktivität ausfallen. Damit wären sowohl Teilnahme als auch Nicht-Teilnahme gleichermaßen erklärungsbedürftig. „*Der grundlegende Unterschied in den Perspektiven besteht also darin, dass Weiterbildungsteilnahme nicht a priori positiv konnotiert ist*“ (ebd., S. 1167; Hervorhebung im Original). Es wäre dann – so Wittpoth – auch „*nicht länger plausibel, Nichtteilnahme zu skandalisieren*“ (ebd., S. 1168).

Wittpoths Ausführung ist erhellend, aus meiner Sicht allerdings allein nicht ausreichend, um die positive Aufladung von Erwachsenen- und Weiterbildung begründen zu können. Diese ist als Normvorstellung tief in unserem Denken verankert und würde vermutlich auch in soziologischen und ethnographischen Perspektiven durchschlagen. Die Hintergründe einer fast ausschließlich positiven Besetzung von (Weiter-)Bildung reichen bis in die Anfänge der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zurück. Für deren Etablierung spielte Bildung eine zentrale Rolle und wurde sowohl philosophisch untermauert als auch von politischen und ökonomischen Interessen vorangetrieben (siehe z.B. Pongratz 2010). (Weiter-)Bildung erhielt so den bis heute nachklingenden emanzipatorischen Anstrich, auch wenn die befreiende gesellschaftliche Bedeutung bald schon auf individuelle Entwicklungsbestrebungen zu rechtgestutzt wurde. Zumindest diese letzten Freiheitsmomente sind allerdings untilgbar, weil für die gesellschaftlichen und staatspolitischen Interessen

¹ Die beiden Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden im Fachdiskurs uneinheitlich und unterschiedlich konnotiert eingesetzt, weswegen ich die Doppelform „Erwachsenen- und Weiterbildung“ verwende. In Bezug auf Widerstand spreche ich hingegen nur von „Weiterbildung“, um die vorrangige Berufsbezogenheit zu betonen, Anschlussfähigkeit an vorausgegangene Forschungen herzustellen, aber auch zur Vereinfachung (Näheres dazu vgl. Holzer 2017, S. 365ff.).

ein Mindestmaß an Mündigkeit und Selbstbestimmung unhintergebar ist (siehe z.B. Koneffke 2009). Die ökonomischen Interessen an (Weiter-)Bildung liegen in der kapitalistischen Produktionsweise begründet, die auf nützliche Arbeitskraft angewiesen ist. Im Neoliberalismus ab den 1990er Jahren mündete dies in Appelle zum lebenslangen Lernen, das seither zu einer angeblich unumgänglichen Notwendigkeit stilisiert wird (vgl. z.B. Bolder/Hendrich 2000, S. 263ff.; Holzer 2017, S. 414ff.; siehe auch von Felden 2020).

Forschungsgeschichte(n)

Um dem Weiterbildungswiderstand auf die Spur zu kommen, ist eine rasante Rückschau auf bisherige Forschungen hilfreich.

Vor uns liegen vereinzelte theoretische Überlegungen und empirische Forschungen, die bei den ersten viel beachteten Untersuchungen in Großbritannien und den USA zu Widerständen gegen bürgerliche Normen und Erwartungen in Schulen beginnen (siehe Willis 2013[1977]; Giroux 2001[1983]). Diese werden in Forschungen zu Weiterbildung aufgegriffen und fortgeführt, die Widerstand als Abwehr von Weiterbildungszumutungen und als vor allem stillschweigende Unterlassung sichtbar machen (siehe Axmacher 1990; Bolder/Hendrich 2000). Eine andere Richtung schlagen Forschungen zu Lernwiderständen ein, in denen anknüpfend an Klaus Holzkamps Lerntheorie Widerstände in Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung thematisiert werden (siehe z.B. Faulstich/Grell 2005; Ludwig/Grell 2017). In anderen – aus meiner Sicht problematischen – Ansätzen werden Widerstände gegen Weiterbildung oder gegen organisationale Veränderungsprozesse produktiv zu Lernanlässen oder zu profitablen Managementstrategien gewendet, sollen letztlich also beseitigt oder nutzbar gemacht werden (siehe z.B. Franz 2014; Schäffter 2000; Landes/Steiner 2013; weitere Beispiele siehe Holzer 2017, S. 303ff.).

Wir können aber auch aus zahlreichen Widerstandsforschungen in historischen, politikwissenschaftlichen, soziologischen und philosophischen Disziplinen schöpfen, die das Verständnis von Widerstand als Handlung erweitern und vertiefen (siehe z.B. Marcuse 1967; Ebeling 1986; Foucault 1997[1976];

Scott 1990; Butler 2001; Hardt/Negri 2003; Bröckling 2007; Žižek 2009; Pabst 2012; ein Überblick und eine Diskussion finden sich in Holzer 2017, S. 318ff.).

Aus diesen und weiteren Widerstandsforschungen lässt sich eine Erzählung zu Weiterbildungswiderstand formen, die ein breiteres Verständnis von Widerstand vermittelt, das deutlich über häufig erste Assoziationen von offener und lauter Gegenwehr hinausreicht.

Stiller, subversiver Widerstand

Interessanterweise verschiebt sich in allen Wissenschaftsfeldern die Aufmerksamkeit zunehmend weg von aktiven Protesten hin zu unauffälligen, stillen Widerständen und diversen subversiven Praktiken, sei es in betrieblichen Arbeitskämpfen (siehe Ackroyd/Thompson 1999), in der Abwehr von despotischer Herrschaft (siehe Scott 1990) oder im Versuch der Zurückweisung internalisierter gesellschaftlicher Normen und subtiler Herrschaftsstrategien (siehe z.B. Foucault 1997[1976]; Butler 2001; Hardt/Negri 2003; Bröckling 2007).

In den benannten (weiter-)bildungsrelevanten Studien wird das Widerstandsverständnis ebenfalls erweitert. Paul Willis (2013[1977]) nimmt noch lediglich das offen rebellische Aufbegehren von (männlichen) Arbeiter*innenjugendlichen in den Blick, während Henry Giroux (2001[1983]) zwar schon stillere Formen von Opposition gegen die Schule einbezieht, aber nur kritisch und revolutionär intendierte Rebellionen als Widerstand gelten lässt. Dirk Axmacher (1990) thematisiert – historisch im 19. Jahrhundert verortet – erstmals Bildungswiderstand von Erwachsenen und fokussiert auf Unterlassung als widerständige Handlung, ein Ansatz, den Axel Bolder und Wolfgang Hendrich (2000) in ihrer Untersuchung von Weiterbildungsabstinenz fortsetzen.

Aus etwas anderer Richtung ergänzen die Arbeiten zu Lernwiderständen die Perspektive, in denen sowohl offene als auch verdeckte, stille Formen von Widerständen in Lehr-Lern-Situationen sichtbar gemacht werden (siehe Faulstich/Grell 2005).

Die Tatsache, dass Weiterbildungswiderstand – von wenigen Ausnahmen abgesehen – in erster Linie in

Form des bereits genannten stillen Abwendens, des Nichterscheinens, des schweigenden Unterlassens auftritt, macht es allerdings schwierig, ihn in den Blick zu bekommen. Axel Bolder und Wolfgang Hendrich stoßen gar auf eine „*nichtintendierte Bestätigung der Widerstandshypothese*“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 220), indem sich freiwillig Weiterbildungsabstinenten auch der Erforschung beharrlich verweigern.

Weiterbildungswiderstand erschließen

Der Begriff Weiterbildungswiderstand ist – so mein Ansatz – von bisherigen Überlegungen und Studien ausgehend zu erweitern, auszudifferenzieren und theoretisch anzureichern, um die „Sprache des Schweigens“ zu entschlüsseln, denn: Die meiste Zeit unseres Lebens nehmen wir *nicht* an Erwachsenen- und Weiterbildung teil, befinden wir uns *nicht* in organisierten Lehr-Lern-Situationen oder in einem aktiven Lernprozess. Es ist also näher zu bestimmen, unter welchen Umständen dieses „Nicht“ widerständig sein kann.

Weiterbildungswiderstand ist nur aus dem Kontext erschließbar, zu unsichtbar, diffus, situationsbedingt, unzuordenbar und vielfältig tritt er auf. Weder lassen sich spezifische Handlungen als widerständig isolieren noch sind es lediglich Handlungen, die als widerständig gelten können. Auch Haltungen und Standpunkte oder sogar emotionales Missempfinden, die sich weder in aktivem noch unterlassendem Handeln manifestieren müssen (vgl. Holzer 2017, S. 453ff.), können widerständige Momente enthalten, wie zuletzt auch Heide von Felden in einer Untersuchung bestätigt (vgl. z.B. von Felden 2020, S. 319ff.). Ein „Wegschlafen“ in einer Kurssituation kann ebenso einer privaten Stresssituation geschuldet sein wie einer inneren Abwehr gegen eine Teilnahmepflicht oder gegen Inhalte, Vermittlungsform etc. Ein Kaffeehausbesuch kann ebenso einfach ein Freizeitvergnügen sein wie ein widerständiges „Schwänzen“ einer Weiterbildung (vgl. Holzer 2017, S. 471f.).

Weiterbildungswiderstand kann auch nicht trennscharf von verhindernden oder ermöglichenden Bedingungen abgegrenzt werden, denn: Mehrere Hindernisse führen zwar eher zu Nicht-Teilnahme, ein einzelner Grund kann aber ausreichen, um alles daran zu setzen, diese Hindernisse zu überwinden.

Umgekehrt können viele Möglichkeiten vorliegen und zahlreiche Anlässe für eine Weiterbildungsteilnahme sprechen, aber ein einzelner Grund überwiegen, sie zu unterlassen (vgl. Holzer 2017, S. 432ff.; siehe auch Gigerenzer 2007; Wittpoth 2018). „Objektive Chancenstrukturen“ treffen auf „subjektive Relevanzsetzungen“, die ausschlaggebend dafür sind, die Möglichkeiten – im doppelten Wortsinn – *wahrzunehmen* oder eben nicht (siehe Bolder/Hendrich 2000; Bremer/Pape 2019). Hinzu kommt: Selbst wer durch Barrieren ferngehalten wird, kann nichtsdestotrotz eine widerständige Haltung zu Weiterbildung einnehmen und beispielsweise Weiterbildungsappelle kritisch ablehnen (siehe z.B. von Felden 2020; vgl. auch Holzer 2017, S. 453ff.).

Derzeit tritt Weiterbildungswiderstand zwar in erster Linie individuell und passiv auf, er könnte aber durchaus auch kollektive und aktive Formen annehmen (siehe Holzer 2014; vgl. auch Holzer 2017, S. 460ff.). Weiterbildungswiderstand muss auch nicht notwendigerweise auf bestimmte Personengruppen eingeschränkt oder notwendigerweise stabil und langfristig sein. Ich vertrete vielmehr, dass jede*r „*temporär, in einem bestimmten Moment, zukünftig oder vergangen, irgendwann einmal, stetig stabil, realisiert oder nur geplant oder gewünscht gegen (Weiter-)Bildung oder Lernen Widerstand leisten*“ (Holzer 2017, S. 363) kann.

Ich mache mich also für einen überaus breiten Widerstandsbegriff stark, der auf den ersten Blick diffus wirken mag. Ich erweitere den Widerstandsbegriff sogar so weit, dass er nicht notwendigerweise bewusst und widerständig intendiert sein muss, unter anderem deshalb, weil unser Denken, Fühlen und Handeln in so hohem Ausmaß von gesellschaftlichen Normen, von hegemonialen Interessen, von habituell geprägten, internalisierten Wahrnehmungen geformt sind, dass wir uns selbst nicht vollständig reflexiv zugänglich sind (vgl. Holzer 2017, S. 423ff.). Diffus bleibt er aber nur, solange wir in vorgefertigten Erwartungsschablonen Widerstand streng abgrenzbar und an bestimmte Handlungen, Personen oder Beweggründe gekoppelt sehen wollen. Halten wir in Erwachsenenbildungsforschung und -praxis die Aufmerksamkeit hingegen offen für Uneindeutigkeit und zugleich für vielfältige Möglichkeiten von Beweggründen, Bedingungen, Ausdrucksformen, ablehnbaren Situationen, sinnlosen Verpflichtungen etc., so gewinnen wir eine Sensibilität für Weiterbildungswiderstand.

Stillen Weiterbildungswiderstand zum Sprechen bringen

Die Erschließung des jeweiligen Kontextes, der das offene und breite Verständnis von Weiterbildungswiderstand einzufangen vermag, erfordert einen entsprechend genauen Blick, sowohl von forschenden als auch praktisch handelnden Erwachsenen- und Weiterbildner*innen. Exakte Eingrenzungen werden nie ganz gelingen, Annäherungen und begründete Vermutungen aber durchaus. Jedenfalls kann es gelingen, der Verengung auf fehlende Motivation, renitente Uneinsichtigkeit oder Verhinderung zu entkommen.

Zudem gilt es, die Blickrichtung zu ändern: Statt widerständige Teilnahme und Nicht-Teilnahme als defizitäres Handeln der Einzelnen zu verurteilen, lassen sich defizitäre Aspekte von Weiterbildung betrachten, angefangen von inadäquaten Vermittlungsweisen über sinnlose Teilnahmeverpflichtungen bis hin zu Selbstoptimierungszwängen. Weiterbildungswiderstand kann so als Gegen-Interesse verstanden werden (vgl. Holzer 2017, S. 424ff.).

Der Blick *kann* sich derart auf die Erkundung subjektiver Begründungen richten, kann aber ebenso aus strukturellen Bedingungen rekonstruiert werden. Sondieren wir zunächst Erkenntnisse zu subjektiven Gründen, so zeigt sich, dass diese – wie die bereits erwähnten bisherigen empirischen Studien zeigen (siehe z.B. Bolder/Hendrich 2000; Faulstich/Grell 2005) – zwar selten direkt und explizit zugänglich und daher „abfragbar“ sind, aber zumindest teilweise indirekt erschlossen werden können. Wird Weiterbildung als sinnlos, nicht nützlich, nicht in die Lebensplanung passend, nicht adäquat vermittelt eingeschätzt, wird sie gegebenenfalls abgelehnt oder vermieden (siehe ebd.).

Die empirische Erkenntnislage hierzu hat sich seit meiner intensiven Bearbeitung des Themas (siehe Holzer 2017) nicht wesentlich verändert – auch ich habe trotz einiger Erwägungen eine empirische Vertiefung bislang noch nicht in Angriff genommen. Vier neuere Studien sind aber erwähnenswert:

Heide von Felden arbeitet Kritik am Appell des Lebenslangen Lernens als Widerstand heraus. Interessant ist u.a., „*dass die Wahrnehmung der Appelle*

als Verpflichtung bei bestimmten Personengruppen Widerstand erst evoziert“ (von Felden 2020, S. 339) und zugleich eine Diskrepanz zwischen dem kritischen Urteil und der Handlungspraxis besteht. Ich entdecke darin eine Bestätigung von Aspekten meines Widerstandsverständnisses, auch wenn von Felden ihre Ergebnisse ausdrücklich davon abgrenzt.

Hanna Gundlach greift hingegen explizit meinen Widerstandsbegriff auf, mit dem sie die Nicht-Nutzung von Familienbildung untersucht und diese „*als ein subjektiv sinnvolles Handeln*“ (Gundlach 2021, S. 463) fasst. André Kukuk (2022) beleuchtet zwar nicht Weiterbildung, sondern Digitalisierungswiderstand in Betrieben, entlehnt dafür aber mein breites, nicht an fixen Handlungen festzumachendes und erst im Kontext lesbares Widerstandsverständnis und erweitert dieses empirisch um einige Facetten zu Ängsten, Sorgen, sogar mulmigen Gefühlen, die Hinweise auf Widerstände geben können (vgl. Kukuk 2022, S. 10). Bei Gundlach und Kukuk finde ich besonders bemerkenswert, dass ihre Perspektive eben kein larmoyantes Klagen über Nicht-Nutzung und Widerstand ist, sondern sich ein anerkennender und wertschätzender Unterton durchzieht.

In der Studie von Helmut Bremer und Natalie Pape tritt hingegen die Suche nach subjektiven Gründen zugunsten einer Einordnung in strukturelle, gesellschaftliche Rahmenbedingungen in den Hintergrund. Sie nehmen zwar nicht Widerstand in den Blick, sondern erkunden von Pierre Bourdieu ausgehend Habitus als Ressource für (Nicht-)Teilnahme, erhellen dabei aber insbesondere den Aspekt unbewusster, vorreflexiver Einflüsse und deren Wirkung auf Einschätzungen von Weiterbildungsteilnahme als sinnvoll oder nicht (siehe Bremer/Pape 2019). Nicht-Teilnahme beurteilen sie dabei nicht als defizitär, sondern „*als aktive Strategie zur Verteidigung einer Lebensführung gegenüber der Zumutung Weiterbildung*“ (ebd., S. 374). Bremer und Pape berühren damit eine deutliche Leerstelle meines theoretischen Entwurfs, in dem ich Bourdieu und seine Theorie sträflich vernachlässigt habe.

In meiner Theorie verfolge ich den Ansatz, Weiterbildungsverweigerung stärker über strukturelle Bezüge zu begründen und so Widerstände aus einer abstrakteren Perspektive gesellschaftlich zu rekonstruieren. Widerstand könnte darüber charakterisiert

werden, wie er vom Gegenüber gedeutet wird, beispielsweise ob und inwiefern Handlungen und Haltungen Normen und Herrschaftsinteressen entgegenlaufen und entsprechend als *störend* wahrgenommen werden. Noch erhellender finde ich die Denkfigur, dass Handlungen und Haltungen über ihre reale oder potenzielle widerständige *Wirkung* als widerständig wahrnehmbar sein können (vgl. Holzer 2017, S. 466ff.). Angelehnt an Carl Sandburg biete ich folgendes Gedankenexperiment dazu an: „*Stell dir vor, es ist Weiterbildung und keiner geht hin*“ (Holzer 2017, S. 504). Die Wirkung wäre – unabhängig von jeder Intention – exorbitant.

Unausgesprochen wird gesagt: „Nein, danke!“

Weiterbildungswiderstand ist Negation, ist eine Ablehnung, eine negative Stellungnahme, ob direkt ausgesprochen oder indirekt zum Ausdruck gebracht. Die Betrachtung über das Mittel der Negation reicht dabei über Verweigerung und Zurückweisung hinaus und lässt sich auch als theoretische Analyseperspektive fruchtbar machen, als dialektischer Gegenpart.

Das hinter dieser Diagnose liegende Konvolut an kritisch-theoretischen und negativ-dialektischen Argumentationen sei hier lediglich als Verweis erwähnt (vgl. Holzer 2017, S. 56-186). Verkürzt zusammengefasst möchte ich allerdings den Fokus deutlich machen: Unter den Bedingungen, dass Lebenslanges Lernen zu einer dringlichen Anforderung wird, sogar als Zwang erscheint, erhält Nicht-Teilnahme, Nicht-Lernen den Klang der Abweichung, des Nicht-Normalen. Dies mache ich mit der Bindestrich-Schreibweise sprachlich sichtbar. Dialektisch ist die Möglichkeit des „Nicht-“ in jeder gesellschaftlichen Facette unausweichlich enthalten und in negativ-dialektischer Perspektive richtet sich die Aufmerksamkeit sogar primär auf die Negation, da sich daran – so Adorno – gesellschaftliche Problemlagen besonders deutlich herausarbeiten lassen (siehe Adorno 2003[1966]; vgl. näher Holzer 2017, S. 112ff.). Die Negation ist dabei ein kritisches Urteil über gesellschaftliche Dysfunktionalitäten und zugleich die dialektische Kehrseite, das inverse Gegenüber zum Vordergründigen. Zentraler Ansatz der *negativen* Dialektik ist zudem, dass der

Widerspruch unauflösbar ist, die dialektische Kehrseite nicht einfach beseitigt werden kann, sondern in jedem Moment in jeder gesellschaftlichen Sache enthalten ist. Nicht-Weiterbildung und damit Widerstand sind also nicht einfach „behebbar“, sondern bleiben beharrlich möglich, solange Weiterbildung möglich bleibt. Beispielsweise kann, weil Weiterbildung auf Selbstaktivität angewiesen ist, diese auch jederzeit *gegen* Weiterbildung aktiv werden.

Weiterbildungswiderstand als *bestimmte* Negation (vgl. Holzer 2017, S. 400ff.) negiert nicht pauschal, sondern konkrete – bestimmte – Problematiken: Negiert werden Inhalte, Lernformen, Erwartungen, Zwänge. Negiert werden Infantilisierungen und Angriffe auf das eigene Selbstverständnis. Negiert werden Brauchbarkeitsimperative und Nützlichkeits- und Leistungsprinzipien.

Die Antagonist*innen, bei denen Widerständige Einspruch erheben könnten, sind jedoch kaum dingfest zu machen. Weiterbildungserwartungen, Lebenslanges Lernen, Versprechen von Teilhabe durch Weiterbildung oder Ausschluss durch Inaktivität sind abstrakte gesellschaftliche Normen und daher schwer direkt zu adressieren, sehr wohl aber jene Personen und Institutionen, die diese Interessen vertreten und vorantreiben (vgl. Holzer 2017, S. 414ff.). Weiterbildungseinrichtungen sind daran massiv mitbeteiligt, wie Helmut Bremer herausstreicht: Sie verändern erheblich „*Gesellschaftsbilder in Richtung Anerkennung und Verinnerlichung des meritokratischen Prinzips*“, was als „*gesellschaftlich und politisch ‚erwünschte‘ Sozialisationsleistung*“ verstanden werden kann, „*und die durch organisierte Weiterbildung offenbar auch mit hergestellt wird*“ (Bremer 2018, S. 138). Weitere „Verkörperungen“ der abgelehnten Aufforderungen, gegen die Weiterbildungswiderstand konkret wird, sind beispielsweise Vorgesetzte, die eine Schulung einfordern, Lehrende, die Weiterbildungen durchführen (müssen), oder staatliche Instanzen wie das Arbeitsmarktservice oder der Österreichische Integrationsfonds, die Kurse verordnen und Nicht-Teilnahme sogar mit Sanktionen belegen.

Aus guten Gründen und theoretisch analysierbar artikuliert Weiterbildungswiderstand demnach indirekt oder konkret: „Weiterbildung? Nein, danke!“

Ambivalenzen und Potenziale

Weiterbildungswiderstand bleibt bei aller Sympathie ambivalent. Romantisierungen und naive Hoffnungen auf rasche Breitenwirksamkeit sind unangebracht, nicht zuletzt, weil Weiterbildung ein winziges Stückchen einer gesellschaftlichen Herrschaftsmaschinerie ist. Ein gesellschafts- und bildungspolitisches Potenzial ist dennoch nicht zu übersehen.

Ambivalent bleibt Weiterbildungswiderstand, weil er kaum dasjenige oder diejenigen trifft, die es zu treffen gälte. Ambivalent bleiben zudem einige beobachtete widerständige Handlungsformen mit deutlich menschenabwertenden, rassistischen, frauenfeindlichen Zügen (siehe Willis 2013[1977]; Ackroyd/Thompson 1999). Ambivalent bleibt auch so manches Resultat widerständiger Gegenhandlung, beispielsweise wenn die Verweigerung darin mündet, in der sozialen Position zementiert zu werden und dies sogar als selbstgewählt erscheint (siehe Willis 2013[1977]; Bolder/Hendrich 2000). Wenngleich anzumerken ist: Auch (Weiter-)Bildungsaktivität ergibt entgegen so mancher Versprechen keinerlei Aufstiegsgarantie.

Heroisierungen von Widerständen, ob gegen Weiterbildung oder gegen andere Missstände, übersehen hingegen meist die Komplexität von gesellschaftlichen Verhältnissen, wo einzelne Kämpfe bedeutsam, aber zugleich begrenzt sind. Grundlegende Herrschaftsstrukturen und etablierte Normen sind äußerst resistent gegenüber Angriffen, es gelingt sogar, Widerstände zu instrumentalisieren und produktiv nutzbar zu machen (siehe z.B. Hardt/Negri 2003). Jeder Widerstand ist daher immer wieder reflexiv auf Lücken und Leerstellen, Ausrichtung und Ziel zu prüfen und an jeweils neue Wendungen anzupassen (vgl. Holzer 2017, S. 388ff.). Widerstand, auch Weiterbildungswiderstand, muss sich sogar gegen uns selbst richten, denn unser aller Denk- und Wahrnehmungsweisen sind von internalisierten gesellschaftlichen Normen und machtvollen Interessen durchzogen, sind „kontaminiert“ (Adorno 2003[1966], S. 52).

Weiterbildungswiderstand birgt aber auch Potenziale: Ihn als sinnvolle, begründete Handlung und Haltung sichtbar zu machen und anzuerkennen, ihn aber auch über die Bedeutung als subjektive Stellungnahme hinaus als gesellschaftlich relevantes Interesse gegen Weiterbildung und die in ihr geronnenen Leistungsimperative und meritokratischen Ungleichheitsregime wahrzunehmen, verändert Perspektiven: auf Teilnehmende, auf Nicht-Teilnehmende und auf Erwachsenen- und Weiterbildung.

In Forschungs- und Handlungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung kann dann Teilnahme nicht mehr als selbstverständliche Praxis angenommen werden, vielmehr sind Vorannahmen und unterstellte Bedürfnisse oder Bedarfe reflexiv auf deren realen Gehalt hin abzuklopfen. Dies kann beispielsweise in konkreten Lehr-Lern-Situationen bedeuten, Widerstände statt als Störungen des Geschehens als sinnvolle, begründete und legitime Handlung mit komplexen Hintergründen zu verstehen. Nicht-Teilnehmende hingegen können nicht mehr ausschließlich unter der Prämisse veränderter Möglichkeiten und herzustellenem Zugang betrachtet werden, sondern – eigentlich einem Imperativ der Erwachsenenbildung folgend – als mit selbstbestimmter Urteilsfähigkeit ausgestattete Subjekte, deren Stellungnahme auch gegen Erwachsenen- und Weiterbildung ausfallen kann. Die prinzipielle Möglichkeit von Nicht-Weiterbildungs-Interessen oder von unterlassender Ablehnungshaltung hätte vermutlich beispielsweise Einfluss auf Programm- und Kursplanungen oder Zielgruppenadressierungen. Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt kann mit der Perspektive möglicher und zulässiger Widerstände nicht mehr an der unhinterfragten Annahme der eigenen Sinnhaftigkeit und unabdingbaren Nützlichkeit festhalten, sondern Forschung und Praxis müssten sich vielmehr selbstkritisch auf ihre impliziten Erwartungen, auf ihre gesellschaftliche Funktion und nicht zuletzt auf die ihr innewohnenden Zumutungen hin befragen. Weiterbildungswiderstand kann so, statt ihn als lästiges und zu beseitigendes Ärgernis abzutun, als dringend notwendige Erweiterung von Perspektiven hinzutreten.

Literatur

- Ackroyd, Stephen/Thompson, Paul (1999):** Organizational Misbehaviour. London, Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publications.
- Adorno, Theodor W. (2003[1966]):** Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Axmacher, Dirk (1990):** Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Studienverlag.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Bremer, Helmut (2018):** Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127-144.
- Bremer, Helmut/Pape, Natalie (2019):** Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4, 2019, S. 365-376.
- Bröckling, Ulrich (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001):** Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebeling, Hans (1986):** Vernunft und Widerstand. Die beiden Grundlagen der Moral. Freiburg im Breisgau/München: Alber.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005):** Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 18-92.
- Foucault, Michel (1997[1976]):** Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franz, Melanie (2014):** Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer.
- Gigerenzer, Gerd (2007):** Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: W. Bertelsmann.
- Giroux, Henry A. (2001[1983]):** Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition. Westport/London: Bergin & Garvey.
- Gundlach, Hanna (2021):** Jugendliche Eltern und Familienbildung. Eine qualitative Untersuchung zur Nutzung sowie Nicht-Nutzung sozialer Dienstleistungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2003):** Empire. Die neue Weltordnung. Durchgesehene Studienausgabe. Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Holzer, Daniela (2014):** Widerstand gegen (Weiter-)Bildung als solidarische Praxis? Zwischen Heroisierungen, begrifflichen Missverständnissen und gesellschaftspolitischen Möglichkeiten. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 357-375.
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Koneffke, Gernot (2009):** Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 215-227.
- Kukuk, André (2022):** „Es hat ja kaum einer ‘ne Wahl“ – oder doch? Widerstand im Kontext digitaler Transformation. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 43, S. 1-21. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe43/kukuk_bwpat43.pdf [2023-08-24].
- Landes, Miriam/Steiner, Eberhard (2013):** Psychologische Auswirkungen von Change Prozessen: Widerstände, Emotionen, Veränderungsbereitschaft und Implikationen für Führungskräfte. In: Dies. (Hrsg.): Psychologie der Wirtschaft. Wiesbaden: Springer, S. 723-749.
- Ludwig, Joachim/Grell, Petra (2017):** Lerngründe und Lernwiderstände. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, 2017, S. 126-135.
- Marcuse, Herbert (1967):** Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Gesellschaft. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- OGH (2023):** Rechtssatznummer RS0013991, Entscheidungsdatum 06.03.2023. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Justiz/JJR_19981215_OGH0002_01100500137_9800000_001/JJR_19981215_OGH0002_01100500137_9800000_001.pdf [2023-08-24].
- Pabst, Andrea (2012):** Ziviler Ungehorsam: Annäherung an einen umkämpften Begriff. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 25-26, S. 21-29.
- Pongratz, Ludwig A. (2010):** Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffter, Ortfried (2000):** Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 20-22.
- Scott, James C. (1990):** Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts. New Haven/London: Yale University Press.
- Statistik Austria (2018):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf [2023-08-24].

von Felden, Heide (2020): Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.

Willis, Paul (2013[1977]): Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Dt. Neuübersetzung. Hamburg: Argument Verlag.

Wittpoth, Jürgen (2018): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1149-1172.

Žižek, Slavoj (2009): Auf verlorenem Posten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Foto: K.K.

Assoz. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Daniela Holzer

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

Daniela Holzer ist Assoziierte Professorin im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Sie habilitierte sich 2016 mit ihrer Schrift „Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung“. Ihre Forschungen richten einen kritischen Blick auf Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung in aktuellen Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnissen. Sie ist Mitglied der Initiative „Kritische Erwachsenenbildung“, Leiterin der Workshopreihe „The dark side of LLL“ und Vorsitzende der ÖFEB-Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung.

Eloquent Silence – Critical and Theoretical Perspectives on Resistance to Continuing Education

Abstract

Not all people find that continuing education makes sense and is worth striving for all the time. Thus nonparticipation can also be understood as resistance to continuing education, as an appropriate and valid action, beyond obstacles, barriers or criticized motivational deficits. Yet such resistance is hardly directly visible since it is primarily enacted as a quiet turning away or silent omission. Only in the current context and with an attentive look at possible subjective or structural reasons can nonparticipation be envisioned as a form of resistance. The point is not just nonparticipation but also the refusal of learning expectations or continuing education constraints such as specific content, learning formats, to which other interests and other coping perspectives are opposed. In this article, the author provides a condensed overview of several approaches presented in her negative dialectic critical theory of resistance to continuing education published in 2017. She complements this with newer research that can expand and consolidate this perspective. Her conclusion: nonparticipation is not an annoying nuisance but helps research and practice self-critically question their implicit expectations, their social function and not least their inherent unreasonable demands.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://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: 9783757860912

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



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

Redaktion



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 50, 2023

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Anita Brünner (freiberufliche Erziehungs- und
Bildungswissenschaftlerin)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)
Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

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

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

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

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at