

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Teilnehmer*innenorientierte Kontextualisierung

Die Herstellung pädagogisch fündiger
Situationen als Ausdruck von Professionalität

Peter Schlögl

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



Teilnehmer*innenorientierte Kontextualisierung

Die Herstellung pädagogisch fündiger Situationen als Ausdruck von Professionalität

Peter Schlögl

Zitation Schlögl, Peter (2023): Teilnehmer*innenorientierte Kontextualisierung. Die Herstellung pädagogisch fündiger Situationen als Ausdruck von Professionalität. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Teilnehmer*innenorientierung, Erwachsenenbildung, pädagogischer Takt, Herbart, Waldenfels, Professionalisierung



Abstract

Obwohl zumindest das arbeitsplatz- und berufsbezogene Lernen Erwachsener der institutionalisierten schulischen Bildung vorausging, war systematisches Lernen im Erwachsenenalter nie selbstverständlich. Daher steht die Erwachsenenbildung seit jeher unter Legitimationsdruck. Mit dem Konzept der Teilnehmer*innenorientierung wurde 1980 schließlich eine didaktische Autonomie der Erwachsenenbildung und damit ihre pädagogische Legitimation proklamiert. Es besagt zusammengefasst: Solange die Lernenden als Expert*innen ihrer jeweiligen Lebenswelt und ihrer eigenen Ziele an inhaltlichen und didaktischen Entscheidungen beteiligt werden, wird Bildung demokratischer und mündiger. Doch welche Kompetenzen erfordert dies von den Lehrenden und was bedeutet dies für die Professionalisierung? Aus Sicht des Autors ist diese Rückbindung der Teilnehmer*innenorientierung an den Professionalisierungsdiskurs bisher vernachlässigt worden. Professionalität bezieht sich jedenfalls nicht nur auf eine situationsadäquate Reaktion der Lehrenden, sondern auch auf die Reflexion, Mitgestaltung und Fortschreibung des Kontexts, der die Situation mitbestimmt. (Red.)

02

Thema

Teilnehmer*innenorientierte Kontextualisierung

Die Herstellung pädagogisch fündiger Situationen als Ausdruck von Professionalität

Peter Schlögl

Reagiert erwachsenenpädagogische Professionalität alleine auf einen vorgefundenen Kontext und empirisch beschreibbare Situationen oder ist die situierte Konstitution eines Kontextes, der lern- und bildungsförderlich ist, nicht vielmehr deren Ausdruck? Und sollte für die Teilnehmer*innenorientierung, ein „Kind“ der späten 1970er und frühen 1980er Jahre, das zwar an der Wiege der Erwachsenenbildungswissenschaft stand, im Nachgang der empirischen Wendung aber eine Verkürzung erfahren hat, nun eventuell eine Renaissance umfassender Reflexion angestoßen werden?

Teilnehmer*innenorientierung – das Rettende in der Gefahr?

Durch die allgegenwärtigen Debatten rund um lebenslanges Lernen mag in den Hintergrund gerückt sein, dass die Erwachsenenbildung seit der gesellschaftlich breiten Verankerung der Institution Schule unter Legitimationsdruck stand und das bis heute tut. „[S]ystematisiertes Lernen und institutionalisierte Bildung im Erwachsenenalter [haben] nie zu den Selbstverständlichkeiten gehört“ (Wolterhoff 2003, S. 95). Wolfgang Schulenberg führte 1980 aus, dass die öffentliche Wahrnehmung des Erwachsenenalters nicht vom Lernen geprägt ist (vgl. Schulenberg 1980, S. 18). Dieser Umstand ist paradox, denn zumindest das arbeitsplatzbezogene und das berufliche Lernen im Erwachsenenalter

existierten vor der historisch institutionalisierten Schulbildung; individuell-biografisch wird das Erwachsenenlernen allerdings immer erst nach der Schulzeit erfahren (siehe Dräger 2017).

Unter Legitimationsdruck geriet die Erwachsenenbildung aber auch schon früh durch die pädagogische Reflexion. Ende des 18. Jahrhunderts hatte Friedrich Schleiermacher das Erwachsenenlernen als Phänomen des „geselligen Betragens“ theoretisiert (siehe Schleiermacher 1984[1799]). Johann Herbart (1776-1841) rügte in seinen Aphorismen die „Übertreibung der Pädagogik zur Andragogik“, weil dadurch „allgemeine Unmündigkeit entstehen“ würde (vgl. Herbart 1851, S. 437). Damit war weniger die Infantilisierung von Erwachsenen im Kontext eines Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnisses angesprochen,

als die Gefahr, einem Identitätskonzept von Erwachsensein zuzuarbeiten, das davon ausgeht, über alles „unterrichtet“ werden zu wollen, zumindest über alles, was relevant sein könnte. Implizit wurde angenommen, dass alles eigentlich „erlernt“ werden müsste, zugleich auch erlernt werden könnte, d.h., „*der Erwachsene als Dauer-schüler seines Lebens!*“ (Ballauff 1978, S. 11) zu verstehen wäre. Und bis heute verklingen die Stimmen nicht, welche die Eingemeindung der Erwachsenenbildungswissenschaft in die Erziehungswissenschaft problematisieren (siehe Seiverth 2019).

Mit der „Klassik“¹ der Teilnehmer*innenorientierung (siehe Breloer 1980; Siebert 1980; Tietgens 1980) wurde spät, aber letztlich doch eine didaktische Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung proklamiert, die dieses Dilemma zugunsten einer pädagogisch akzeptablen Legitimation der Erwachsenenbildung gelöst haben wollte. Obwohl, und dies wird gegenwärtig überzeugend kritisiert, eine klare Definition oder eine substantielle Weiterentwicklung der Teilnehmer*innenorientierung seither nicht stattgefunden hat (siehe Walter 2022).

Pointiert und vereinfachend ließe sich schreiben, dass, werden die Lernenden im Sinne der Teilnehmer*innenorientierung als Expert*innen ihrer jeweiligen Lebenswelt und Intentionalität an inhaltlichen und didaktischen Entscheidungen beteiligt, das paternalistische und sozial rekapitulierende Element erziehender Belehrung bedeutend abgeschwächt wird. Auch sind das partizipatorische Element der Teilnehmer*innenorientierung sowie der darin aufgehobene explorative, forschende Anspruch an pädagogische Handlungsformen (vgl. Hof/Egloff 2022, S. 27ff.) wünschens- und begrüßenswert. Zugleich weist die erwachsenenpädagogische Reflexion zwei damit in Verbindung stehende substantielle Auslassungen auf: eine schwächliche Rückbindung der Teilnehmer*innenorientierung an die erziehungswissenschaftliche Debatte pädagogischer Professionalisierung und folglich die unzureichende Bestimmung bzw. unzureichende systematische Bestimmbarkeit von pädagogischer Kompetenz unter konsequent situativen Bedingungen des Lernens Erwachsener.

In diesem Beitrag wird exemplarisch zu zeigen versucht, wie das didaktische Grundverständnis der Teilnehmer*innenorientierung Gestalt annahm und wie dies zeitgenössisch mit dem pädagogischen Professionalisierungsdiskurs in Verbindung gebracht wurde.

Pädagogischer Takt: getreu oder ungetreu den Gesetzen?

„Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer Allgemeinheit ausspricht.“

Herbart 1964/65a [1802], S. 126

Obiges Zitat von Johann Herbart verweist auf das seit zwei Jahrhunderten anhaltend debattierte Verhältnis von Theorie und Praxis in professionellen Zusammenhängen pädagogischen Handelns. Wird die Teilnehmer*innenorientierung als Konstituens, d.h. als grundlegender Bestandteil der didaktischen Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung gegenüber der Schulpädagogik argumentiert, so scheint dies zu dem Reflex geführt zu haben, die differenzierte Debatte pädagogischer Professionalisierung nicht ausreichend oder gar systematisch für die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte der Erwachsenenbildung nutzbar zu machen. Grund hierfür mag gewesen sein, dass das schematische Verwenden von Prinzipien oder Regeln auch in der Pädagogik früh problematisiert worden war.

In „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“ beschrieb Herbart das „*höchste Kleinod für die pädagogische Kunst*“ (Herbart 1964/65c [1806], S. 52), das er schon zuvor als „pädagogischen Takt“ gefasst hat (siehe Müssener 1977). Mit dieser emblematisch gewordenen Bezeichnung als „pädagogischer Takt“ versucht Herbart zu benennen, wie „*Reflexion und Unmittelbarkeit*“ (Blass 1972, S. 269) im pädagogischen Handeln relationiert und fortan

¹ Ich werde den Begriff der „Klassik“ analog der Begründung von Philipp Gonon verwenden, der dies für die geisteswissenschaftliche Berufsbildungstheorie für die rezente Berufspädagogik gemacht hat und damit auf eine gewisse disziplinengeschichtlich relevant gewordene Kanonisierung verwiesen hat (siehe Gonon 1997).

perfektioniert werden können. Denn es bedarf „für jedes menschliche Wesen einer eigenen Pflege und Sorge, auf welche zwar allgemeine Regeln aufmerksam machen, welche allgemeinen Mittel vorarbeiten können, aber wobei die genaue Bestimmung dessen, was in den einzelnen Fällen zu tun sei, immer dem feinen, tief besonnenen Urteil des nahen Beobachters hingegeben bleibt“ (Herbart 1964/65b [1802], S. 74).

Nun ist zugleich wohl wenig strittig, dass dies im pädagogischen (Schul-)Alltag vielleicht die Norm sein mag, aber zu selten die Regel vorgefundener Praxis. Konzepte wie „reading and flexing“ (siehe Hunt 1976), Schüler*innenzentrierung, Individualisierung und andere verweisen aber auf vielfältige Anläufe, wie um diesen „pädagogischen Takt“ gerungen wird.

Hans Aebli wies 1961 darauf hin, dass Menschen aus der Alltagserfahrung zwischenmenschlichen Umgangs bereits Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen, die Voraussetzung für das Lehren sind und in der Folge nur erweitert und vertieft werden müssen. Insofern sei beim Lehren weder von einer speziellen Begabung oder Naturanlage auszugehen, noch bei den Lehrenden davon, dass ein Wissens- und Handlungsrepertoire von Grund auf gelernt werden müsse (siehe Aebli 1961). Als spezialisierte soziale Tätigkeit differenziere sich Lehren vielmehr funktional heraus und kollektive und individuelle Professionalisierung wird in der pädagogischen Reflexion zum wissenschaftlichen Gegenstand.

Welche Erfahrungen oder Wissens- und Theoriebestände eine konkrete Praxis oder Entscheidungen, die derselben zugrunde liegen, begründen und ob oder inwiefern diese in einem anhaltenden Lehr-Lernprozess aktualisiert werden, scheint demnach eine der Praxis nachgeordnete Frage zu sein. Zumindest dann, wenn neben der Bestimmung von pädagogischer Professionalität anhand von Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungs-routinen und korrespondierendem Lernerfolg, also kompetenztheoretisch, auch strukturtheoretische und berufsbiografische Bestimmungsansätze ins Treffen geführt werden (vgl. Terhart 2011, S. 206ff.), aber dazu später etwas mehr.

Kontext professionellen Handelns: Konstellation von Fakten oder pädagogisch relevante Situationen?

In rezenten Qualifikations- bzw. Kompetenzprofilen für erwachsenenpädagogische Fachkräfte dominieren die kompetenztheoretischen Zugänge. So finden sich Angaben, wie folgend aus dem Kompetenzmodell GRETA des DIE in Bonn, die Teil des pädagogisch-psychologischen Wissens und Könnens sind und selbst evidente Lehrsätze zu sein scheinen²:

- Aktive Einbeziehung der Teilnehmenden bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Angeboten
- Angebotsausrichtung auf die Merkmale der tatsächlichen Teilnehmenden (z.B. demografische Merkmale, soziokulturelle Prägungen, Vorkenntnisse, (Lern-)Interessen, Ressourcen oder limitierende Faktoren)
- Berücksichtigung der Diversität der Teilnehmenden (Alter, Geschlecht, Bildungsstand etc.)
- Ermöglichung der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht mithilfe (digitaler) Medien und mittels Tools/Werkzeugen
- Stärkung der Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden durch den Einsatz lernaktivierender (digitaler) Medien und durch den Einsatz von Tools/Werkzeugen

Oder es wird in der Gestalt von intendierten Lernergebnissen benannt, als Resultat von unterschiedlich ausgestalteten Kompetenzentwicklungsprozessen ausgewiesen, was von Erwachsenenbildner*innen erwartet wird³. So heißt es in den Lernergebnisbeschreibungen des Qualifikationsprofils der österreichischen Weiterbildungsakademie (Zertifikats-ebene, NQR-Niveau 5),

- Erwachsenenbildner*innen können in erwachsenenbildnerischen Situationen souverän und eigenständig handeln. Typisch für die Erwachsenenbildung sind dabei unvorhersehbare Situationen, die ggf. auch komplex und herausfordernd sind (Arbeiten mit heterogenen, bildungsfernen Zielgruppen; Reagieren auf sich schnell verändernde Rahmenbedingungen; Koordinieren komplexer Projekte etc.).

² Nachzulesen unter: <https://www.greta-die.de/webpages/greta-interaktiv>

³ Nachzulesen unter: <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf>

- Erwachsenenbildner*innen können zudem ihr Handeln auf Basis bildungstheoretischen Wissens reflektieren und analysieren sowie ihr Handeln an diesen Theorien ausrichten, hinterfragen und weiterentwickeln.

Diese Beschreibungen benennen nicht mehr, aber auch nicht weniger Erfahrungen und auf Konventionen beruhende Anforderungsbezüge und stellen zugleich auf unsaubere Verschränkungen von theoretischen Modellen mit präskriptivem oder deskriptivem Charakter ab (vgl. Renkl 2023, S. 43f.).

Jedenfalls bleibt hierbei unbearbeitet, was zum Kontext professionellen Handelns gezählt wird, oder noch allgemeiner, wie dieser Kontext oder eine konkrete Situation überhaupt bestimmt werden – was als zugehörig, bedeutsam, randständig, ornamental oder gar irrelevant eingestuft wird. Genau diesem Umstand, der aus einer zunächst unbestimmten Konstellation von Fakten eine Situation macht, nämlich eine pädagogisch produktive, soll in der Folge nachgegangen werden, und zwar entlang der Fragestellung: Reagiert erwachsenenpädagogische Professionalität alleine auf einen vorgefundenen Kontext und empirisch beschreibbare Situationen oder ist die situierte Konstitution des Kontextes nicht vielmehr mitbestimmend für sie?

Aspekte der Konstituierung des Kontextes sollen in der Folge herausgearbeitet und dargelegt werden.

Verhältnis von Norm und Kontext: das Gesetz der Reihe

Ausgehend von einem zunächst gar nicht im pädagogischen Zusammenhang stehenden Text des deutschen Philosophen Bernhard Waldenfels, in dem dieser konstatiert, dass „*der Kontext [...] kein empirischer Zierrat zur Seriosität des Normativen*“ (Waldenfels 1977, S. 145) für jedes regel- und sinnhafte Verhalten wäre, lässt sich eine Debatte rund um die historischen Schlüsseltexte

der Teilnehmer*innenorientierung entdecken, die Resonanz in der zeitgenössischen pädagogischen Professionalisierungsdebatte fanden.

Der besagte Text mit Titel „*Verhaltensnorm und Verhaltenskontext*“ (1977) ist Bestandteil einer dreibändigen Textsammlung, in der sich der Phänomenologe Waldenfels mit dem damaligen Stand des Marxistischen Diskurses und der Kritischen Theorie auseinandersetzte. Er verhandelte darin Begründungszusammenhänge von menschlichem Verhalten, und zwar von solchem menschlichen Verhalten, das allgemein gültigen (Verhaltens-)Regeln folgt oder auch anders sinnhaft und begründbar ist, aber zugleich nur kontextsensibel verstanden werden könne. Damit gehen seine Überlegungen über eine triviale Theorie-Praxis-Dualität, etwa im Sinne der Applikation von Normen oder Regeln, hinaus und fragen danach, inwiefern ein Kontext, in dem gehandelt wird, zum Bestandteil von Regelhaftigkeit werden kann und soll oder vielmehr als ein Teil der Produktion von regelhaftem Verhalten gedacht werden kann. Kontext wird, so betrachtet, nicht auf eine Bedingung des Verstehens von Äußerungen und Handlungen reduziert. Waldenfels stellte denn auch die Frage: „*Spielt nicht der Kontext des Verhaltens eine Rolle bei dem Versuch, ein Verhalten zu begründen, und wenn ja, welches wäre diese Rolle und welcher Art wäre diese Begründung?*“ (Waldenfels 1977, S. 134; Hervorhebung im Orig.).

Verhalten wird bei Waldenfels in voller Breite menschlicher Praxis reflektiert⁴; Regelhaftigkeit, und das gilt es zu berücksichtigen, keineswegs als grundsätzlich problematisch angesehen. Vielmehr dient diese den „*reziproken Verhaltenserwartungen*“ (ebd., S. 134) der Verhaltenspartner*innen, d.h. der Rechtfertigung von Verhalten. Allerdings wies Waldenfels darauf hin, dass Verhaltensnormen in speziellen Kontexten oder gar unter Bedingungen von Singularität besondere Herausforderungen mit sich bringen, sofern nicht von einer schablonenhaften „Anwendung“ ausgegangen wird. So viel zur Binsenweisheit (vgl. ebd., S. 135), aber wie könnte das Verhältnis von Norm und Verhalten gedacht

⁴ An dieser Stelle soll dies auf professionelles Verhalten von pädagogischen Fachkräften (der Erwachsenenbildung) eingegrenzt werden, was sich als komplex genug herausstellen wird. In einer späten Bestimmung der Teilnehmer*innenorientierung spricht Horst Siebert übrigens auch von einer didaktisch vermittelten Passung von Lehrverhalten und Lernverhalten (vgl. Siebert 2006, S. 101).

werden, wenn der Verhaltenskontext und seine empirisch beschreibbaren Merkmale nicht auf bloße „Randbedingungen“ für Normanwendungen minimiert werden (vgl. ebd.)?

Waldenfels schlug hierzu eine „Umakzentuierung“ vor, nämlich universale Normen nur als Rahmen für die Produktion eines Verhaltens zu begreifen, das *„immerzu Kontexte fortbildet und ihnen spezifische Motive entnimmt“* (ebd.). Und er schlug eine neue *„Gewichtsverteilung“* (ebd., S. 136) von Faktizität und Norm vor. Dies gelang ihm mittels der Pointe, dass die grundsätzliche Vieldeutigkeit von Kontexten eine Offenheit mit sich bringt, die allein durch menschliche Aktivität, durch Entscheidungen eingegrenzt werden kann und wird, und konkrete Bestimmungen von Kontexten selten zwingend notwendigen Gesetzen folgen.

Die damit gegebene Kontingenz des Faktischen folgt demnach keinem hierarchischen Verständnis von Erkenntnis der Zustände und Bedingungen und (passender) Handlung, sondern mehr einem *„Gesetz der Reihe“* (ebd., S. 127), stellt vielmehr auf Pfadabhängigkeiten ab. Dies lässt einen Sachverhalt so und so erscheinen, der jedoch bei gleicher Faktenlage auch anders sein könnte. Dennoch ist von kontextinhärenter Regelhaftigkeit und Rationalität und nicht von Beliebigkeit oder Willkür auszugehen. Und entsprechende Interventionen und eine Rekombination der Feststellung des gewandelten Kontextes können sodann rekonstruktiv als Veränderung, Verbesserung, als Fortschritt, als Effekt, als Wirkung gedacht werden, aber auch als „trial and error“ ohne (intendierte) Veränderung. Eine Bestimmung des Kontextes allein auf theoretischer Grundlage (Norm), die sich ja in absichtlicher Distanznahme vom Einzelfall figuriert, reicht also nicht an den konkreten Fall, die konkrete Situation heran und kann nicht unmittelbar handlungsleitend sein. Soweit die allgemeine Argumentation.

Keine kontextfreie, unkritische Nutzung wissenschaftlicher Modelle

Ein *„allzu unbefangene[r] Gebrauch wissenschaftlicher Modelle“* (Bräuer 1978, S. 137) macht entsprechend blind für die erst im individuellen Umgang erfahrbare Gegenwart, in der aber unmittelbar

pädagogisch gehandelt werden muss, stellte der Pädagoge Gottfried Bräuer mit Bezug auf den Waldenfels-Text zeitnah fest. Will man aber keinem neuerlichen Aufleben der Kunstlehre-Tradition des Lehrberufs das Wort reden (man denke an die im allgemeinen menschlichen Lebensbezug grundgelegten Bestimmungen bei Aebli), bedarf es nach Bräuer eines Modells, das sich nicht zu weit zeigt, um in der konkreten Ausgestaltung von didaktischen Situationen zu versagen, aber auch nicht zu eng ist und auf sozialtechnologische Vollzugsrationalität abstellt (vgl. ebd., S. 139f.).

Nun könnte danach gefragt werden, ob die Teilnehmer*innenorientierung ein solches Modell sein könnte. Dem steht zunächst entgegen, dass es die Teilnehmer*innenorientierung als geschlossenes Konzept nicht zu geben scheint (vgl. Walter 2022, S. 36f.). So sprach Gerhard Breloer von einem „Prinzip“ Teilnehmer*innenorientierung (vgl. Breloer 1980, S. 9), worin Zielgruppen- und Adressat*innenperspektiven, Methoden- und Integrationsaspekte, Lernzielpartizipation, aber eben auch Interessen und situative Bedürfnisse von tatsächlichen Teilnehmer*innen und noch Weiteres aufgehoben sein können. Das Strukturmodell, welches er dazu vorschlug (vgl. ebd., S. 49), ist auf der Planungsebene und auch auf der Evaluations-ebene überzeugend. Das Fragezeichen entsteht oder bleibt auf der Aktualisierungsebene (vgl. ebd., S. 67), denn inwiefern es in situ handlungsleitend sein kann, ist auch nach bald 50 Jahren noch unbestimmt geblieben.

Dies mag kritisiert werden, aber es stellt sich die Frage, ob andere strukturtheoretische Bestimmungsansätze der Professionalität von pädagogischem Handeln hier mehr vorangekommen sind. So betonte etwa Ewald Terhart in seiner Klassifikation von Professionalitätsverständnissen des Lehrberufs die antinomische Struktur jener strukturtheoretischen Ansätze, die sich eine Ausbalancierung von grundsätzlich unvereinbaren Zielen zur Aufgabe machen: Distanz vs. Nähe, Individualität vs. Lerninhalte, Einheitlichkeit vs. Diversität, Organisation vs. Interaktion, Autonomie vs. Heteronomie (vgl. Terhart 2011, S. 206). Erst durch „reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln“ könne die Entwicklung professioneller Fähigkeiten angereizt werden, ohne ein abschließendes Bewältigen von

neuerlicher Unsicherheit in kommenden Situationen in Aussicht stellen zu können. So betonte Terhart, dass die berufsbiografische Entwicklungsperspektive auch eine „verbindende Klammer“ von strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansätzen (was müssen Lehrpersonen wissen und können) darstellen kann (vgl. ebd., S. 209).

Es ist somit gar keine neue Anforderung der Reflexivität von und Wahrnehmungsfähigkeit bei Lehrpersonen, die es unstrittig auch zu entwickeln und zu schulen gilt (siehe dazu etwa Peterlini/Cennamo/Donlic 2020). Auch wenn diesbezüglich wohl kaum Widerspruch zu erwarten ist, ist ein stimmiges Verhältnis von „teacher education“, „teacher training“, kollegialer Beratung u.a., das bewusst zu wählen sein wird und insgesamt mehr Gewicht auf Letztere legen wird, nicht zwingend konsensual.

Es bleibt die Frage, inwieweit und in welcher Weise die sinnliche Gewissheit oder die von allgemeinen oder subjektiven Konzepten bestimmte Wahrnehmung regulativ in künftige Praxis hineinwirken. Wenn es zu einem erweiterten Handlungsrepertoire oder differenzierter didaktischer Analyse führt, wäre pragmatisch betrachtet schon viel gewonnen, aber für die hier behandelte Fragestellung muss erneut darauf hingewiesen werden, dass der geistesgeschichtlich wiederkehrend bearbeitete Übergang von sinnlicher Gewissheit hin zu einer durch Allgemein- oder Verstandesbegriffe vermittelten Wahrnehmung (prominent bei Kant und Hegel) noch eine deutliche Schärfung der pädagogischen Debatte erforderlich macht, will sie nicht epistemisch blind bleiben. Denn die Waldenfels-Argumentation von kontextabhängigen Normen stellt ein unproblematisches Wechselspiel von konkreter Situation und kontextunabhängigen Begriffsapparaten (Normen) in Frage.

Die intermediäre Rolle der pädagogischen Fachkraft gewinnt in dieser Frage neue Kontur. Jedoch nicht in einer kontextfreien, unkritischen Nutzung wissenschaftlicher Modelle als „Anleitung zur beruflichen Praxis“ (Bräuer 1978, S. 137). Denn „[s]obald es um die Erfordernisse der Praxis geht, drängt sich die Temporalität der Erziehungs- und Unterrichtsprozesse in einer anderen Form auf, als dies unter einem forschungstechnischen Aspekt möglich ist“ (ebd.).

Pädagogisches Handeln in einer imperfekten Welt – die Schlüssel-Schloss-Metapher als Trugschluss

Neben dem sich unmittelbar ergebenden Handlungsdruck im pädagogischen Alltag, der selten ein Innehalten und reflektierendes Abwägen in situ zulässt, ist zu bedenken, dass auch professionell begründetes „*Verhalten höchst selten auf Situationen und Kontext, wie der Schlüssel auf ein Schloß paßt und die Buchstaben sich in die Kästchen eines Kreuzworträtsels einfügen*“ (Waldenfels 1977, S. 152). Wenn vorausschauend versucht wird, das pädagogische Geschehen „*mit Datenkränzen über Determinanten einzuzäunen*“, wird vielfach vernachlässigt, dieses für „*alternative Möglichkeiten zu eröffnen*“ (Bräuer 1978, S. 140). Ein entsprechend „*präfabrizierter Zusammenhang*“ (ebd.) von vermeintlich passenden oder bewährten Modellen zweckrationalen Handelns überlagert schnell die Mehrdeutigkeit imperfekter und deshalb für pädagogische Intentionen unter Umständen „*fündige[r] Situationen*“ (ebd.). Diese werden allfällig den Modellen passend gemacht und die Möglichkeiten, die Polyvalenz der Gegenwart, gleichsam übersprungen.

Andererseits könnte „*didaktisch phantasievolle[r] Umgang*“ sich „*zuvörderst [als] Kunst fortlaufender produktiver Kontextbildung*“ (ebd., S. 140) darstellen sowie in der Identifikation von realen Gestaltungsmöglichkeiten mit jeweils unterschiedlichen Anregungs- und Bildungspotenzialen münden. Diese Gestaltungsmöglichkeiten sind aber einerseits „*stets nur relativ auf die Kapazität und Sensitivität des Könners, also des geschulten, urteilsfähigen, findigen, risikobereiten Lehrers und seine resonanzfähige Gruppe*“ (ebd., S. 141) zu erlangen. Pädagogisches Können kommt entsprechend in lern- und bildungsförderlichen Kontextbildungen zum Ausdruck, die aber andererseits in jeweils gegebenen Gegenwarten, für konkrete Menschen und mit ihnen im Lehr-Lerngeschehen, aktualisiert werden müssen. Denn jegliche „*Definition der Situation impliziert [...] bereits soziale Verständigung und Regelungen, da ihr kontingenter Charakter in einem rein zweckrational gesteuerten Adaptionsprozess nicht unterzubringen ist*“ (Waldenfels 1977, S. 150f.). Zugleich ist aber auch keine absolute situative Souveränität damit verbunden, denn auch „*wenn die Norm für sich nicht kontextbildend ist, so ist auch der Kontext allein*

nicht normbildend“ (ebd., S. 153). Innerhalb eines Rahmens von kontextneutralen Regeln (so lässt sich die Schwerkraft etwa nicht wegdiskutieren) gibt es einen mehr oder weniger großen Spielraum für kontextsensible Regeln, der verhandelbar ist und wiederum nur durch kontextsensible Regeln limitiert werden kann (vgl. ebd., S. 154). Jegliche soziale Praxis ist demnach Strukturierung, Gestaltung, Organisation und Artikulation der Wirklichkeit (vgl. ebd.), ein gemeinsames Schaffen von Kontext und konkreter Situation.

Aber welche Form pädagogischen Handelns entspräche nun einer so verstandenen „*Unfertigkeit der Welt*“ (ebd., S. 155)? Es wäre Verhalten, das nicht nur Normen anwendet, sondern auch Kontexte bildet und fortsetzt (vgl. ebd., S. 152) und eben bei Lehrenden und Lernenden ein situiertes Denken annimmt, das sich in Kontexten bewegt, ohne diese zu Randbedingungen für allgemeingültige Normen zu degradieren (vgl. ebd., S. 155). Insofern ist wohl ein Schlüsselbegriff, den Waldenfels ganz gegen Ende seines Textes einführt, jener der Emanzipation, die in der pädagogischen Arbeit möglich wird und letztlich auch als Anspruch besteht, wenn damit Kontexte neu gebildet und Situationen neu bestimmt werden. Zugleich wird diese Emanzipation aber nicht als eine Opposition gegenüber einem Ausgangskontext zu denken sein, sondern als eine „*Emanzipation im Kontext*“ (ebd., S. 155)⁵.

Resümee: eine Renaissance umfassender Reflexion?

Offenbar neigen rezente didaktische Begründungen der Erwachsenenbildung und die damit in Verbindung stehenden lehr- und lerntheoretischen Zugänge sowie Professionalisierungsüberlegungen, die zuletzt neuerlich stärker lebensweltliche Begründungen oder Milieuspezifika (siehe Schwarz 2023; Bremer 2022) hervorheben und betonen, dazu, aus der Verwobenheit von Temporalitäts- und Modalproblemen weniger Schlüsse und Gewinn zu ziehen, als dies zeitgenössischen Zugängen wichtig war, als die Teilnehmer*innenorientierung in der Erwachsenenbildungswissenschaft stark gemacht wurde.

Jedenfalls bewahrenswert erscheint die explizit pädagogisch motivierte Strukturierung von Kontext und Situation, die einem individuellen Lern- und Bildungsprozess verpflichtet ist. Strukturierungen, die so erfolgen, rücken Lernanlässe und -potenziale unter gegebenen Umständen in den Vordergrund. Normative Modelle, Zielkataloge o.Ä. wären entsprechend vorrangig als Rahmungen für die Verständigung unterschiedlicher Akteursgruppen (Lehrende, Lernende, Planende, Steuernde, ...) zu konzeptualisieren und nicht als alleinige Zielstellung für das pädagogische Geschehen selbst. Eine kritische Distanznahme, Emanzipation zu vorgefundenen Bedingungen, erscheint in Allianz von professionellen pädagogischen Fachkräften und Lernenden möglich, ohne den Kontext gänzlich verlassen zu müssen.

Es drängt sich aber die Frage auf, ob für die Teilnehmer*innenorientierung, ein „Kind“ der späten 1970er und frühen 1980er Jahre, das zwar an der Wiege der Erwachsenenbildungswissenschaft stand, im Nachgang der empirischen Wendung aber eine Verkürzung erfahren hat, eventuell eine Renaissance umfassender Reflexion angestoßen werden soll. Denn zunächst hatte der Situationsbegriff in der Erwachsenenbildung zwar einen fulminanten Aufschlag erfahren (immerhin ist Karlheinz Geißlers Publikation zu Anfangssituationen in der Erwachsenenbildung zwischenzeitlich in der 11. Auflage erschienen), jedoch blieb eine konsequente Durchdringung ähnlicher Elemente durch erwachsenenbildnerische Interventionen bisher aus.

Weiter gedacht und epistemisch bedeutsam, erscheint mir abschließend der Hinweis, dass es in unterschiedlichen Kontexten auch angezeigt sein könnte, durchaus verschiedene (Alltags-)Rationalitäten zur Kontextbestimmung anzuerkennen. Damit würde professionelles Handeln sich nicht auf eine, auf die Erwachsenenbildung beziehen lassen, die sich durch kontextabstrakte Regeln oder Prinzipien, mehr oder weniger kanonisiertes theoretisches oder praktisches Wissen oder pauschale Ziele (persönliche Entfaltung, Ermächtigung, ...) auszeichnet. Auch sich als fachdidaktisch darstellende Zugänge, und damit einem Fach oder einer Domäne verpflichtete

⁵ Diese Überlegung von Waldenfels hat große Ähnlichkeit mit dem Situationsbegriff, wie John Dewey ihn eingeführt hat (vgl. dazu etwa Dewey 2008, S. 281f.). Dem kann hier aber nicht weiter nachgegangen werden.

Einordnungs-, Vergleichs- oder Kausalschemata von pädagogischem Handeln, unterbewerten folglich systematisch die Komplexität von Lernanlässen und -bedingungen im Erwachsenenalter.

Ein erwachsenenpädagogisches Verständnis teilnehmer*innenorientierter Kontextualisierung würde sich demnach dadurch auszeichnen, dass es sich am Lernen und der Bildung von konkreten Menschen orientiert und pädagogisch motiviert den Kontext kommunikativ neu herstellt oder verändert. Damit

sollte ein Gestaltungsprimat von Lerngegenstand, Methode, standardisierten Situationen oder Zuschreibungen von Merkmalen von Teilnehmenden vermieden werden und vielmehr eine pädagogisch motivierte Emanzipation, eine Distanzierung und Überwindung von nur vermeintlich gegebenen Kontexten erfolgen. Sei dies etwa eine platte Aufforderung zur Anpassungsqualifizierung in einem Fall oder auch eine missionarische Anrufung zur Selbstüberschreitung des Individuums in einem anderen.

Literatur

Aebli, Hans (1961): Grundformen des Lehrens: ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. Stuttgart: Klett.

Ballauff, Theodor (1978): Zur Geschichte der Entstehung einer Theorie vom Erwachsensein. In: Ruprecht, Horst/ Sitzmann, Gerhard H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. VI: Theorien des Erwachsenseins. Abensberg: Weltenburger Akademie, S. 5-18.

Blass, Josef Leonhard (1972): Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim: A. Hain.

Bräuer, Gottfried (1978): Situation, Möglichkeit, Können. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.-10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 137-146.

Breloer, Gerhard (1980): Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 8-112.

Bremer, Helmut (2022): Passungsverhältnisse. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 29 (4), S. 18-21.
Online: <https://www.die-bonn.de/doks/weiterbilden/2022/bremer.pdf> [2023-09-17].

Dewey, John (2008): The later works, 1925 – 1953 (Vol. 16). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.

Dräger, Horst (2017): Aufklärung über Andragogik. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40, S. 127-152.
Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-017-0089-x> [2023-09-17].

Geißler, Karlheinz A. (2016): Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim/Basel: Beltz.

Gonon, Philipp (1997): Kohlberg statt Kerschensteiner, Schuhmann und Kern statt Spranger, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen „Klassik“. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 3-24.

Herbart, Johann Friedrich (1964/65a [1802]): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus. Bd. 1. Düsseldorf/München, S. 121-131.

Herbart, Johann Friedrich (1964/65b [1802]): Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte (1802): In: Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus. Bd. 1. Düsseldorf/München, S. 64-75.

Herbart, Johann Friedrich (1964/65c [1806]): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806): In: Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus. Bd. 2. Düsseldorf/München, S. 9-155.

Herbart, Johann Friedrich (1851): Aphorismen zur praktischen Philosophie. In: Herbart, Johann Friedrich (Hrsg.): Sämtliche Werke. Bd. 9. Leipzig: Leopold Voss, S. 389-449.

Hof, Christiane/Egloff, Birte (2022): Handeln und Forschen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.

Hunt, David E. (1976): Teachers' Adaptation: „Reading“ and „Flexing“ to Students. In: Journal of Teacher Education, 27(3), S. 268-275.

Müssener, Gerhard (1977): Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik. In: Hermann, Ulrich (Hrsg.): Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 259-269.

- Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.) (2020):** Erfahrungsorientierte Bildungsforschung: Bd. 7. Wahrnehmung als pädagogische Übung: Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Renkl, Alexander (2023):** Lernprozesse und deren Förderung theoretisch verstehen: Von kleinen Fortschritten, von gegenwärtig priorisierten, aber nicht ausreichenden Abhilfen und von einem Wunschzettel. In: Unterrichtswissenschaft, 51, S. 39-62. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-023-00167-0> [2023-09-17].
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1984[1799]):** Versuch einer Theorie des geselligen Betragens (1799). Kritische Gesamtausgabe I/2: Schriften aus der Berliner Zeit 1796-1799. Hrsg. von G. Meckenstock. Berlin/New York: De Gruyter, S. 163-184.
- Schulenberg, Wolfgang (1980):** Soziologische Aspekte der Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. In: Olbrich, Jan (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 18-34.
- Schwarz, Sabine (2023):** Stichwort Lebenswelt. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 29 (4), S. 12-13. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/weiterbilden/2022/schwarz.pdf> [2023-09-17].
- Seiverth, Andreas (2019):** Disziplinäre Unbestimmtheit – Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutionsdilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 1-2019, S. 65-81. Online: <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i1.06>
- Siebert, Horst (1980):** Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage. In: Olbrich, Jan (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 113-133.
- Siebert, Horst (2006):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Terhart, Ewald (2011):** Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 202-224.
- Tietgens, Hans (1980):** Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 177-235.
- Waldenfels, Bernhard (1977):** Verhaltensnorm und Verhaltenskontext. In: Praktische Philosophie. Phänomenologie und Marxismus 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 134-157.
- Walter, Dennis (2022):** Das didaktische Prinzip der Teilnehmendenorientierung: aktuelle Begründungen und didaktische Implikationen für E-Learning-Settings in der Erwachsenenbildung (= unveröff. Dissertation, Universität Klagenfurt).
- Wolterhoff, Bernt (2003):** Legitimationsprobleme der Weiterbildung. In: Meder, Norbert (Hrsg.): Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit: Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 95-109.



Foto: Mediendienst.com

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Schlögl

peter.schloegl@aau.at
<http://www.aau.at>
 +43 (0)463 2700-1242

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie, ist Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, Bildungstheorie und -philosophie, Erwachsenen- und Berufsbildungspolitik und Bildungsberatung.

Participant-oriented Contextualization

The creation of situations that tap educational potential as an expression of professionalism

Abstract

Although at least workplace and career-related learning for adults has preceded institutionalized schooling, systematic learning in adulthood was never a given. Adult education has always been under pressure to legitimize its existence. In 1980, the concept of participant orientation ultimately resulted in the proclamation of didactic autonomy for adult education and thus its educational legitimacy. To sum it up: As long as learners participate in making decisions with regard to content and didactics as experts in their respective lives and their own goals, education will become more democratic and come of age. Yet what skills does this require of adult educators and what does this mean for professionalization? From the author's point of view, this linking of participant orientation to the discourse on professionalization has been neglected. Professionalism refers not only to adult educators reacting appropriately to a situation but also to their reflecting, helping in shaping and continuing the context that has an influence on the situation. (Ed.)




Impressum/Offenlegung




Magazin erwachsenenbildung.at


Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>
ISSN: 1993-6818

Medieninhaber

 Bundesministerium
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.

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