

Schmidt-Lauff, Sabine; Hösel, Fanny
Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen

Magazin Erwachsenenbildung.at (2015) 25, 10 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schmidt-Lauff, Sabine; Hösel, Fanny: Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen - In: Magazin Erwachsenenbildung.at (2015) 25, 10 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109544

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



Magazin
erwachsenenbildung.at

<http://www.erwachsenenbildung.at>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 25, 2015

Vorwärts denken

Diskurse zur Modernisierung
der Erwachsenenbildung

Thema

Kulturelle Erwachsenenbildung

Ästhetisches, zeitsensibles und
partizipatives Lernen

Sabine Schmidt-Lauff und Fanny Hösel



Kulturelle Erwachsenenbildung

Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen

Sabine Schmidt-Lauff und Fanny Hösel

Schmidt-Lauff, Sabine/Hösel, Fanny (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Modernisierung, kulturelle Bildung, kulturelles Lernen, Individualisierung, Dynamisierung, Lernende, kreative Kompetenz

Kurzzusammenfassung

In einer Wissensgesellschaft wird den (lernenden) Individuen die Selbstverantwortung für ihren Erfolg zugeschrieben und unterliegen beinahe alle Lebenslagen einer Beschleunigung. Die Autorinnen schildern im vorliegenden Beitrag, dass es durch „Kulturelle Erwachsenenbildung“ gelingen kann, den zuweilen belastenden Auswirkungen dieser beiden Prinzipien der Modernisierung – Individualisierung und radikale Dynamisierung – entgegenzutreten. Basis ihrer Ausführungen sind die Ergebnisse der 2013 durchgeführten Studie „Zeit in der kulturellen Bildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben“. Darin haben sie mit Teilnehmenden kultureller Bildungsveranstaltungen Gruppenbefragungen über deren Lernerleben im besuchten Kurs durchgeführt. Eine positive Bewertung der heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmenden, eine sich über die Zeit ergebende auch private Nähe untereinander, der große Anteil des Miteinander- und Voneinanderlernens durch Austausch- und Beobachtungsprozesse, die Nutzung vorhandener Zeitfenster für auch alltagsweltbezogene Kommunikationen – all dies kennzeichnet das Lernerleben in der kulturellen Bildung. (Red.)

07

Thema

Kulturelle Erwachsenenbildung

Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen

Sabine Schmidt-Lauff und Fanny Hösel

Gerade weil tradierte Werte und bewährte Sicherheiten für die individuelle Lebensführung an einfacher direkter Relevanz verlieren, lohnt die reflexive Beschäftigung mit Kunst und Kultur. Können kreative und kommunikative Potenziale kultureller Bildung zur Bewältigung unterschiedlichster Herausforderungen in der Wissensgesellschaft nutzbar gemacht werden? Wird der Anspruch an einen Lernbegriff außerhalb lebenslanger Selbstfunktionalisierung gerade im Rahmen kultureller Bildungsveranstaltungen erfüllt?

Ein zeitdiagnostisches Verständnis einer Moderne extremer Dynamiken oder auch ein Verständnis von Moderne als radikale Transformation geht von einem gesellschaftlichen Strukturwandel mit umfassenden Auswirkungen auf soziale, kulturelle, institutionelle und biografische „Wirklichkeitsauffassungen und Erkenntnisnormen“ (Beck 1986, S. 38) aus. Entsprechend ruft die Modernisierung als „Normalität der Veränderung“ (Zech 1997, S. 13) auch für die Erwachsenenbildung höchst ambivalente Folgen hervor: Erwachsenenbildung ist sowohl Schlüssel zur Aufrechterhaltung individueller Partizipationsfähigkeit als auch zugleich selbst Vorantreibende der Wandlungsdynamiken (Stichwort: Lebenslanges Lernen) sowie deren „Opfer“ (Stichwort: Ökonomisierung).

Neben der Betonung der Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung, um „gesellschaftliche Veränderungen selektiv aufzugreifen, in individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen und pädagogisch zu bearbeiten“ (Schäffter 2001, S. 2), findet sich Funktionskritik an einer affirmativen und

traditionsvergessenen Rollenübernahme: „Hin- und her gerissen zwischen Tradition und Kultur“ (Zeuner 2006, S. 47) stellt sich insbesondere „für die Verantwortlichen in Weiterbildungseinrichtungen die Frage des Widerstands oder der Anpassung“ (ebd.).

Was ein Verständnis von Erwachsenenbildung als besondere kulturelle Praxis, als „Bestandteil heutiger Kultur“ (Schlutz 2009, S. 621) in diesem Spannungsfeld zu leisten vermag, dem geht der Beitrag unter folgenden forschungsleitenden Fragen nach:

- Inwieweit sind die zwei herausragenden Prinzipien der Modernisierung (Individualisierung und radikale Dynamisierung) derzeit für die Erwachsenenbildung wie auch das (kulturelle) Lernen besonders relevant?
- Welche darauf bezogenen (sozialen bzw. zeitlichen) Potenziale, Möglichkeitsräume und Gegentendenzen eröffnet kulturelle Erwachsenenbildung?
- Und wie werden diese von den Lernenden selbst erlebt?

Was ist kulturelle Bildung?

Kulturelle Bildung kann mit Max Fuchs übergreifend definiert werden „als mit künstlerischen Mitteln erzeugte Bildung“ (Fuchs 1999, S. 221). Nach Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock und Inga Börjesson (2005) führt kulturelle Erwachsenenbildung darüber hinaus zu einer „Sensibilisierung, Differenzwahrnehmung, Einsicht in blinde Flecken, neue[n] Wahrnehmung und neue[n] veränderte[n] Ausdrucksformen“ (Gieseke et al. 2005, S. 30): Kulturelle Bildung schafft Angebote und Praktiken, die „reflexiv-rezeptiv, kreativ-selbsttätig und interkulturell-kommunikativ mit Erschließung und Interpretation von Welt, Sinn und Ästhetik operieren [...] und dieses arrangieren“ (ebd.).

Im Gegensatz zu dem in dieser Begriffsbestimmung deutlich werdenden kontrastiven Bildungspotenzial kultureller Bildungsveranstaltungen konnte Sabine Schmidt-Lauff, eine der beiden Autorinnen des vorliegenden Beitrages, für den Bereich der beruflichen Weiterbildung seitens der Angebote Tendenzen temporaler Verdichtung, der Überbetonung zukünftiger Verwertbarkeit sowie seitens der Teilnehmenden Tendenzen empfundener Zeitnot und Knappheit (vgl. z.B. Schmidt-Lauff 2008, S. 337) feststellen. Auf der Suche nach konträren, lernprozessorientierten Gegentendenzen führte sie 2013 eine Studie in der kulturellen Erwachsenenbildung (siehe dazu weiter unten) durch, in der sie danach fragte, ob in und durch Angebote kultureller Erwachsenenbildung eine Andersartigkeit der Welt- und Sinnerschließung im subjektiven Lernerleben der Teilnehmenden ausgemacht werden kann. Die Kontexte der kulturellen Erwachsenenbildung wurden ausgewählt, weil diese als „symptomatisch“ für eine Kulturentwicklung in der Moderne insgesamt verstanden werden können: „als Spiegel aber auch eigene Praxisform“ (Schlutz 2009, S. 631; Hervorh.i.O.).

Wesentlichstes Ziel des Beitrages ist es, eine zukunftsorientierte Skizzierung in der Suche nach konträren Lernerlebnissen (z.B. entschleunigend, gemeinschaftlich u.a.) vorzunehmen, indem ausgewählte Ergebnisse der Studie „Zeit in der kulturellen Bildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben“ vorgestellt und diskutiert werden.

Ausgangslage: Individualisierung und radikale Dynamisierung

Der Erwachsenenbildung werden „im Labyrinth der Selbstverunsicherung, Selbstbefragung und Selbstvergewisserung“ (Beck 1986, S. 156) von jeher vermittelnde Aufgaben zugeschrieben, gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen aktiv mitzugestalten und Handlungsspielräume zu erkennen sowie intermediäre Unterstützung¹ (siehe Schäffter 2014) bereitzustellen. Eines der zentralsten Stichworte gesellschaftlichen Wandels, unter dem die Verantwortungsverlagerung in die (lernenden) Individuen hinein diskutiert wird, ist das der Individualisierung (siehe Beck 1986; Schimank 2012). Sie ist als Veränderung biografischer Muster in der Herauslösung aus und Umgestaltung von Normen und Traditionen charakterisierbar. Die in diesem Prozess gewonnene Freiheit führt gleichzeitig zu einer Verantwortungsübernahme für die eigene Biografiegestaltung.

Die entstehenden, offenen Möglichkeitsräume zwischen „Kontinuität und Kontingenz“ können als „Bildungsräume“ (siehe Pfeifer 2007) nutzbar werden. Insbesondere die allgemeine Erwachsenenbildung (und dazu zählen Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung) kann helfen, zwischen der „Intention des Verändern-Wollens“ und dem Erkennen der „Funktion von Stabilität“ (vgl. Tietgens 1986, S. 93) zu einer Selbstvergewisserung zu kommen.

Auf institutioneller wie subjektbezogener Ebene meint Individualisierung in diesem Verständnis nicht zwingend bewusst initiierte Emanzipationsbemühungen. Vielmehr geht es laut Theorie der reflexiven Moderne um nebenfolgenevozierte Rahmenbedingungen, die die Handlungsbemühungen der Individuen sowohl beschränken als auch öffnen: „Die Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 11) auf der einen Seite bedingt für den/die Einzelne/n neue „institutionelle Vorgaben mit dem besonderen Aufforderungscharakter, ein eigenes Leben zu führen“ (ebd., S. 12). So implizieren gesellschaftliche Grundbedingungen der Moderne einen nicht unproblematischen Aufforderungscharakter zur permanenten Bildungsteilnahme (kritisch dazu z.B. Schäffter 2014).

¹ Intermediäre Unterstützung meint die „vermittelnde Position [der Erwachsenenbildung] zwischen unterschiedlichen Bedeutungskontexten“ (Schäffter 2014, S. 55).

Im Sinne bildungspolitischer und institutioneller Vorgaben werden Angebote bereitgestellt, um die es sich auf Seiten der Teilnehmenden aktiv und möglichst kontinuierlich, lebenslang zu bemühen gilt. Zum einen fordern biografische Unsicherheiten Eigenleistung, Planungssouveränität und Frustrationstoleranz im Feld wachsender Möglichkeiten und Optionen (auch durch Lernen). Zum anderen stehen die Menschen diesen Kontextveränderungen und vermeintlichen Zukunftsoptionen längst nicht (mehr nur) optimistisch gegenüber. Differenzen zwischen Erfahrung und Erwartung wachsen mit den zunehmenden Kontingenzen der Moderne und werden für die auf sich selbst verwiesenen Subjekte häufig als „Entzauberung und Kälteerfahrung“ (siehe Zech 1997) spürbar.

Ein zweites zentrales Stichwort von Modernisierung stellt die radikale Transformation, Dynamisierung und Beschleunigung beinahe aller Lebenslagen dar (siehe Rosa 2005; Schäffter 2001). Diese äußern sich nicht nur chronometrisch auf individueller und struktureller Ebene, sondern greifen auch Ressourcen wie Energie und Raum an. Burnout und Stress als Konsequenzen permanenten Zeitnotstands erhalten heute den Status der Massenerscheinungen. Wir betonen und (er-)leben alltäglich Dynamik und unablässigen Wandel nicht nur als Phänomene sozialer Beschleunigung, sondern auch als Phänomene des subjektiven Selbst-Seins (siehe Rosa 2005).

Aktuell wird in der Erwachsenenbildung unter dem Aspekt von „Übergängen“ und „Transitionen“ die potenzierte Annahme eines „life-as-transition“ (siehe Colley 2007) im Übergangsmanagement als lebenslanges Lernregime, in dem das „Nichts-Abschließen-Können“ zu einem effizienten Mittel von Machtausübung und (Selbst-)Kontrolle wird, kritisch diskutiert. Ein relationaler Blick auf das zeitliche Zueinander² zeigt, dass die Zukunftsbezogenheit und der Gegenwartsverlust als temporale Prinzipien der Pädagogik problematisch sind (siehe Schmidt-Lauff 2012). Der utilitaristisch optimierende Anspruch an die lernende Gestaltung der eigenen Lebenszeit als Credo der Beschleunigungs- bzw. Wissensgesellschaft führt dazu, dass Bildung vom „Zu-sich-selbst-Kommen [...] zur Brauchbarkeit“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 108) degeneriert.

Lernen als gegenwärtiges Moment (Lernprozess) ist darin in einer bislang ungeahnten Weise marginalisiert und auch höchst eingeschränkt erfasst. Gerade deshalb ist es von Bedeutung, Lernen als wichtigen Schlüsselbegriff moderner Bewältigungsdynamiken neu zu (be-)greifen, um ihn aus den nicht selten bildungspolitisch motivierten (normativen) Zuschreibungen einer lebenslangen Selbstfunktionalisierung hinauszuführen und Bildungsräume gemäß individualisierungsbedingter Suchbewegungen zu öffnen.

Kulturelle Erwachsenenbildung: moderne Potenziale einer traditionsreichen Gattung

Mit Blick auf gegenwärtige bildungspolitische Vorstellungen, die optimistisch bis euphorisch auf soziale, kreative und kommunikative Potenziale kultureller Bildung zur Bewältigung unterschiedlichster Herausforderungen in der Wissensgesellschaft (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 400) verweisen, scheint der oben formulierte Anspruch an einen Lernbegriff außerhalb lebenslanger Selbstfunktionalisierung gerade im Rahmen kultureller Bildungsveranstaltungen erfüllt. Zugleich weisen statistische Daten zur kulturellen Erwachsenenbildung ein eher nüchternes Bild bezüglich ihrer Inanspruchnahme aus: HochschulabsolventInnen nehmen doppelt so häufig an kulturellen Aktivitäten teil als Menschen mit maximal Hauptschulabschluss, Männer weisen insgesamt weniger Teilnahmen auf als Frauen, Befragte mit höherem Haushaltseinkommen sind kulturell aktiver als diejenigen, die ihr Haushaltseinkommen als schlecht einstufen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 171ff.; Bilger/Gnahn 2013, S. 302f.).

Kulturelle Bildung als einst *„in der Öffentlichkeit etwas herablassend betrachtete[s] Laien-Schaffen“* (Schlutz 2009, S. 629) erfuhr zwar dank der Bemühungen vor allem der Volkshochschulen in Deutschland durch ihre Zusammenfassung von Kunstbetrachtung und kreativer Kompetenz im „Fachbereich kulturelle Bildung“ erhebliche Aufwertung, doch verweisen die tendenziell niedrigen Teilnahmezahlen auf die Notwendigkeit einer erneuten Hervorhebung

² Zeitliches Zueinander meint die Verschränkung, die Übergänge zwischen den zeitlichen Dimensionen des Vorher/Früher, Jetzt/ Gegenwärtig; Nachher/Zukünftig evt. mit Hinweis auf das sich ausdehnende Jetzt.

derjenigen Potenziale, die kulturelle Bildung in modernen Zeiten zu leisten vermag:

Die Besonderheit der Aneignungsformen im Kontext kultureller Erwachsenenbildung liegt im Wesen von Kunst und Kultur selbst. Es geht nicht um unmittelbare Lösungen, nicht um vorgefertigte Regeln und Interpretationen oder Perspektivvorgaben (vgl. Gauger/Rüther 2006, S. 6). Und dennoch werden Formen, Kulturausdrücke vorgegeben (z.B. im Tanz) und Fragen nach Orientierung und Sinnstiftung aufgenommen. „Distanzgewinnung“ ist beabsichtigt (vgl. Gieseke/Opelt 2005b, S. 323), so dass ein veränderter Blick auf scheinbare Selbstverständlichkeiten, auf Herkömmliches möglich wird. Gerade weil tradierte Werte und bewährte Sicherheiten für die individuelle Lebensführung an einfacher direkter Relevanz verlieren, lohnt die reflexive Beschäftigung mit Kunst und Kultur, *„bündeln sich in ihnen [doch seit jeher] Erfahrungswissen und Traditionen, werden Werte und Normen reflektiert und zur Realität in Beziehung gesetzt“* (Gauger/Rüther 2006, S. 5). Für den/die Suchende/n entfaltet sich im Kontext kultureller Bildung symbolisch vermittelte, metaphorisch gestaltete Lebenswirklichkeit, *„die auf Verarbeitung der Vergangenheit, Diagnose der Gegenwart und auf Möglichkeiten, Chancen und Gefährdungen der Zukunft gerichtet ist“* (ebd.). Es geht zentral um einen Prozess der Selbstgestaltung mittels künstlerischer Formen, um Bildung, die sich dieserart von anderen Möglichkeiten der Entwicklung unterscheidet. *„Nicht, dass man lebt und arbeitet, sondern wie, macht Kultur aus“* (Schlutz 2009, S. 621; Hervorh.i.O.).

Damit ist hier ein erster Gegenhorizont zu üblichen Nutzendimensionen sichtbar und bereits ein gravierender Punkt benannt auf der Suche nach einem Ort, in dem sich modernisierungsbezogene Bildungsräume anders bzw. konträr entfalten können.

Ausgewählte Ergebnisse der Studie „Zeit in der kulturellen Bildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben“

Der kulturellen Erwachsenenbildung sind besondere (temporale) Eigenheiten inhärent, die im subjektiven Empfinden der Teilnehmenden als Gegentendenzen

zu typisch modernen Verwertungshorizonten eine Andersartigkeit der Welterschließung entfalten (siehe Hösel/Schmidt-Lauff 2014; Schmidt-Lauff 2014). Geleitet von der Annahme, dass dem „Jetzt“ im Lernen, einer entschleunigten Gegenwart und einer Bildung in Muße (vgl. Gieseke/Opelt 2005a, S. 258) besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte, wurden im Frühjahr/Sommer 2013 sieben Gruppen zu je fünf bis zehn Teilnehmenden in unterschiedlichsten Angeboten der kulturellen Erwachsenenbildung³ bezüglich ihrer subjektiven wie kollektiven Interpretationen und Deutungsmuster zu Zeit und Lernen befragt. Das mittels eines fragengestützten Gruppengesprächs (zur qualitativen Zeitforschung siehe Näheres in Schmidt-Lauff 2012) erhobene Material wurde im Anschluss dem regelgeleiteten Analyseverfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen (siehe Mayring 2010). Der schrittweisen Prüfung des zunächst als Suchheuristik verstandenen Kategorienrasters durch Zuordnung entsprechender Materialstellen folgten im weiteren Analyseverlauf die Ausdifferenzierung und Erweiterung vorhandener Kategorien unter Einbezug induktiv gewonnener Elemente aus den Transkripten (siehe Wenzler-Cremer 2007). Gerade jene neu gewonnenen (Unter-)Kategorien bestätigen Lernen als eine besondere *„zeitenthobene Form der identitätsbezogenen Transformation“* (Schmidt-Lauff 2014, S. 125; Hervorh.i.Orig.). Die folgenden Aspekte geben einige kleinere Einblicke darauf frei:

Wiederverzauberung durch Suchbewegungen

Folgt man den oben beschriebenen, modernisierungstheoretischen Grundannahmen von Unsicherheit und Ungewissheit, die in kontingente Handlungs- wie Lebensweisen münden, so bewirkt dies verstärkte *„Suchbewegungen und Subjektivierung, d.h. eine Suche nach Geborgenheit und Nähe, Sehnsüchte nach expressivem Selbstaussdruck und den Drang zu reflexivem Selbstbezug“* (Ziehe 1991, S. 126f.). Eine so beschriebene Suche setzt jedoch eine reflexive Bewusstheit, eine resultierende Selbsteinschätzung voraus, die sich mit den vorliegenden Ergebnissen zunächst nicht uneingeschränkt bestätigen lässt: Die Gründe des Besuches der untersuchten Veranstaltungen changieren zwischen einer

³ Befragt wurden Teilnehmende einer Schreibwerkstatt, eines Nähkurses, eines Standardtanzkurses, eines Improvisationstheaters, eines Ehrenamtskurses der evangelischen Akademie Meißen und eines Tanztheaters „55+“.

„zielbestimmten Transformation“ (= „Aneignung und Übernahme eines Leitbildes im Sinne eines Vor-Bildes, das an die Stelle von [...] Unwissen gesetzt wird“; Schäffter 2001, S. 22 u. 2014, S. 117f.) oder einer eher „diffusen Zielgerichtetheit“ im Zuge einer „zielgenerierenden Transformation“ (= Lernorganisation durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen; siehe Schäffter 2001 u. 2014). Aus Sicht der Befragten dominieren themenspezifische, könnenorientierte oder sozialinteraktive Interessen zunächst neben einer vorbehaltlosen Neugier. Hingegen scheinen reflexive Selbstbezüglichkeiten am Anfang des Lernprozesses noch keine Rolle zu spielen: „[I]ch bin da zufällig dazu gekommen und bin dann also auch dabei geblieben“ (T1, Z. 88); „Ich wollte das eigentlich einfach mal lernen [...] damit man halt einfach mal was nähen kann“ (T5, Z. 33). Erst im Laufe der Zeit entstehen ganz eigene, subjektive Legitimationsmuster und mit zunehmender Teilnahmedauer rückt das eigene Selbst mit je individuellen Sehnsüchten, Wünschen, Zielen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt: „Und das ist eigentlich das Spannendste dann. Für sich selber was zu tun“ (T5, Z. 161f.). Erst über die Dauer der Teilnahme stellt sich eine „Wiederverzauberung und Ästhetisierung“ („innere Zufriedenheit“; T1) ein, die auch eine Reaktion „im Versuch, Gewißheiten und Identitätserfahrungen herzustellen“ (Zech 1997, S. 14), bildet.

Von der Pflichterfüllung zur Bereicherung

Die besondere Bedeutung des Lernprozesses selbst zeigt sich auch in der veränderten Wahrnehmung der für kulturelle Bildung in Anspruch genommenen Zeit. Während die Veranstaltung zu Beginn „als Konkurrenz, und zwar als ziemlich starke“ (T4, Z. 203) gegenüber anderen Aktivitäten wahrgenommen wird und sich einzureihen hat („erstmal das Drumherum planen müssen“; T4, Z. 208f.), wandelt sich die Pflichterfüllung zu einer im Alltag zeitlich feststehenden Bereicherung, auf die man nicht mehr verzichten möchte: „[H]ab ich damals nicht für möglich gehalten, dass das dann so eine feststehende Größe in meinem Leben wird“ (T3, Z. 46f.). Mit zunehmender Dauer kristallisiert sich ein Bewusstsein für die emotional und kognitiv bedeutsamen Prozesse im Lernen selbst heraus: „Es ist etwas sehr, ich sag jetzt mal, ein angenehmes Gefühl ist das. Es macht Spaß. Es macht richtig großen Spaß“ (T1, Z. 630f.).

Wissen, Können – Erschaffen, Erleben

Das zeitenthobene Lernen, wie es sich in der kulturellen Bildung ausformt, und ein Empfinden des Sich-Entwickeln-Lassens (s.o.): „Ja, das passiert – das ist ein riesen Unterschied. [...] Hier hab ich ja nicht den Zwang, hier darf ich mich ausprobieren [...] Das ist einfach, glaub vom Lernen her, einfach was komplett anderes“ (T2, Z. 332ff.) sind charakteristisch für das Teilnahmeerleben in der kulturellen Erwachsenenbildung. Es fördert eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschließung, die neben einem benennbaren Nutzen („Merken von Bewegungsfolgen“; T1, Z. 718 und „hab [...] gemerkt, dass mir unheimlich viel Wissen fehlt“; T7, Z. 48) auch Freiheiten („Raum“ für mich; T2) emotionale („Spaß“, „Genuss“; T1) und andere subjektive Relevanzen annimmt. Es liegt ein besonderes Gewicht auf der Art und Weise der Aneignung, die von den Teilnehmenden als Balance zwischen Leiblichkeit und Kognition beschrieben wird: „[U]nd da merkt man auch, wie wichtig das ist, dass man halt jetzt wirklich Geist und Körper zusammen in Einklang bringt“ (T1, Z. 721f.). Wiltrud Gieseke spricht von einem „Zusammenfließen der Sinne, zu den sich auftuenden Gefühlen, zum leiblichen Erspüren der eigenen Individualität in selbsttätig-kreativen Prozessen, die sich entsprechend ihren Ausdruck suchen“ (Gieseke 2005, S. 365).

Trotzdem verliert das Ansinnen, ein zunächst vorhandenes Interesse „auf eine ordentliche Grundlage zu stellen“ (T5, Z. 19f.), nicht an Wert. Im Gegenteil führen die eher informellen und zwanglosen Rahmenbedingungen zu einem Eifer der Teilnehmenden, die jeweils im Schwerpunkt des Kurses behandelte kreative Tätigkeit (Schreiben, Tanzen, Nähen u.a.) auf eine neue „Expertisestufe“ zu stellen. Die so entstehenden Lernergebnisse sind auf selbsttätige Austausch- und Erprobungsprozesse sowie die Möglichkeit individueller Zieldefinitionen und thematischer Schwerpunktsetzungen im Miteinander zurückzuführen („da gibt es ja gar keine Einschränkung“; T7, 388).

Gemeinsam und doch individuell

In besonderem Maße schlägt sich in der kulturellen Bildungsarbeit Gemeinschaftlichkeit nieder. Gerahmt

werden Lernprozesse von einer herausragenden Wertschätzung der Gruppe, die als Zusammenschluss einzelner Personen mit gleichen (Bildungs-)Bedürfnissen verstanden und im Zeitverlauf von der Mehrheit weit über den Status einer bloßen Zweckgemeinschaft hinaus getragen wird. Eine positive Bewertung der heterogenen Teilnehmendenzusammensetzung, eine sich über die Zeit ergebende auch private Nähe untereinander (besonders in Kursen ohne festgelegte Laufzeit), der große Anteil des Miteinander- und Voneinanderlernens durch Austausch- und Beobachtungsprozesse, die Nutzung vorhandener Zeitfenster für auch alltagsweltbezogene Kommunikationen – all dies kennzeichnet das Lernerleben in der kulturellen Bildung: „Wir sind zwar Fremde auf eine Art und Weise, aber hier empfinde ich's immer ganz deutlich [...] hier kann eine Art Vertrauen stattfinden, was ich jetzt in einem ‚weltlichen‘, sag ich mal in Anführungsstrichen, Seminar würde ich nie so aus mir herausgehen wie ich das hier machen würde“ (T7, Z. 475ff.).

Dem individualisierungstypischen Modus, vorwiegend auf sich selbst verwiesen zu sein, steht in der kulturellen Bildungsarbeit die Erfahrung erlebter Gemeinschaft – unter gleichzeitiger Akzeptanz des Individuellen – gegenüber: ein Gefüge des Miteinander als „Grundeinheit des Sozialen [...] im Flugsand der Individualisierung“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 33).

Zeitliche Gegentendenzen – „Lernoasen“

Der Bewertung subjektiven Zeiterlebens im Lernen wurde in der behandelten Studie besondere Beachtung beigemessen. Es zeigte sich, dass die Teilnahme an kultureller Erwachsenenbildung selbstbestimmt, eigen- und partnerschaftlich initiiert und freiwillig geschieht („es ist meine freie Entscheidung [...] rauszusuchen, was ich denke, was jetzt für mich wichtig und gut ist!“; T7, Z. 84f.). So lassen sich verstärkt Muster bewusster Selbstgewährung von Lernzeit finden, die aufgrund der emotionalen Verstärkung durch erlebte Freude häufig in den Wunsch münden, noch mehr Zeit für kulturelle Bildung zu haben und auch nach der Veranstaltung temporale, kognitive und emotionale Ressourcen für die Weiterverarbeitung des Gelernten mit Freuden aufzubringen: „[U]nd jetzt hier, wenn es einem wirklich Spaß macht, investiert man auch gern mal noch eine

Stunde danach“ (T6, Z. 383f.). Es kann in diesem Zusammenhang auch von einer Entgrenzung institutionalisierter Lernzeiten gesprochen werden: „Es ist nichts, wo man dann hinterher sagt: ‚Was war denn das jetzt?‘, sondern im Gegenteil, man hat noch ganz lange Zeit, darüber nachzudenken“ (T7, Z. 119f.).

Als Antwort auf modernisierungstheoretische Beschleunigungstendenzen und Wandlungsmetaphoriken offenbaren sich die Veranstaltungen aus subjektiver Sicht als inhaltlich und temporal strukturgebende Bildungsräume in einer tendenziell kontingenten Lebenswirklichkeit: „Ich versuch' den Tag auszufüllen, etwas zu strukturieren. Und da ist Bildungsarbeit mir sehr wichtig“ (T7, Z. 163f.). Lernen in der kulturellen Bildung wird als „Entschleunigungs-oase“ (siehe Koller 2012) empfunden: „Und deshalb ist das für mich eine Art ‚geschenkte‘ Zeit!“ (T7, Z. 121). Einer Realität immer schnellerer Veränderung und resultierender Gefühle des Fertig-sein-Müssens stellt kulturelle Bildung einen Raum positiver Zeitsensibilität gegenüber. Erstaunlich mutet es an, dass gängige (Beschleunigungs-)Gefühle für die Dauer der Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen scheinbar kaum existieren: „[I]ch weiß nicht, ich finde jede Sekunde, die ich in das Theater reinstecke, ist was anderes“ (T2, Z. 342). Weiter präzisieren lässt sich das Zeiterleben durch eine überraschende Kurzweiligkeit: „Und hier sagt man: ‚Was, schon zu Ende?‘“ (T7, Z. 631) und eine gebremste Dynamik: „[E]s ist einfach die Zeit, sich auch Zeit lassen zu können in der Art und Weise der Wissensvermittlung und -aneignung“ (T3, Z. 300f.) und: „Wenn ich Zeit mit anderen Worten belegen dürfte, würde ich sagen, für mich ist das Aufregende einerseits die Dynamik des Lernens, das Spannungsfeld [...] und andererseits das Innehalten“ (T7, Z. 463f.).

Ästhetisches, zeitsensibles, partizipatives Lernen in der kulturellen Erwachsenenbildung

Die vorliegend vorgestellten Studienergebnisse verweisen auf eine ganz eigene Form der Zeitenthabenheit und Sozialität im kulturellen Lernen: emotional-leiblich, kreativ-gemeinschaftlich, entschleunigend und offen für individuelle Lernerlebnisse im Miteinander. Die untersuchten Lernorte

waren keine, in denen ausschließlich künstlerische Fähigkeiten optimiert werden oder der „*jeweilige Erlebnishunger*“ (Schlutz 2009, S. 625) gestillt wird. Eine kulturelle Bildungsarbeit, wie sie hier beschrieben wurde, kann als gemeinsames Ergebnis ästhetischer Erfahrungen, temporalsensibler Gestaltung einerseits wie auch kreativ-partizipativer, reflexiv-gestaltender Lernbewegungen andererseits verstanden werden.

Durch das Konglomerat aus strukturell (selbst-)bewusster Gewährung zeitlicher Freiheiten und Genüsse als (Gegen-)Reaktion auf die beschriebenen Modernisierungstendenzen besitzt kulturelle Erwachsenenbildung identitätsstiftende und -stabilisierende Funktionen. Kulturelle Bildung erscheint

als Raum für subjektive Suchbewegungen besonders gegen die Auswirkungen von Beschleunigung und die Schattenseiten der Individualisierung. Solche Suchbewegungen bilden eine veränderte (emanzipatorische, einmischende, gestaltende) Orientierung im Denken und Urteilen wie für das Handeln (vgl. Lenz 1994, S. 23). Es kann von einer „*aktiv verarbeitenden Bildung*“ (ebd., S. 22) gesprochen werden, die auch Distanznahme zu gesellschaftlichen Entwicklungen ermöglicht. Kulturelle Bildung wird so zur „*Erweiterung des Seins, [...] [sie] schult die Sinne, die Wahrnehmung, differenziert die Lebensformen aus*“ (Gieseke/Opelt 2005b, S. 324) und kann den Belastungen unserer modernen Zeiten im Lernen etwas Neues, eine Andersartigkeit entgegensetzen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994):** Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10-42.
- Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter (Hrsg.) (2013):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann.
- Colley, Helen (2007):** Understanding time in learning transitions through the lifecourse. In: International Studies in Sociology of Education. London: Routledge, S. 427-443.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007):** Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000.
- Fuchs, Max (1999):** Mensch und Kultur: zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gauger, Jörg-Dieter/Rüther, Günther (2006):** Kulturpolitik der Zukunft – Orientierung in der Modernisierung. Sankt Augustin/Berlin.
- Gieseke, Wiltrud (2005):** Leiblich-emotionale ästhetische Einbindungen kultureller Bildung. In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse. Berlin/Brandenburg/Münster: Waxmann, S. 365-374.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005a):** Fallanalysen. In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse. Berlin/Brandenburg/Münster: Waxmann, S. 203-259.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005b):** Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm. In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse. Berlin/Brandenburg/Münster: Waxmann, S. 317-332.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005):** Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse. Berlin/Brandenburg/Münster: Waxmann.

- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007):** Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hösel, Fanny/Schmidt-Lauff, Sabine (2014):** Zeit in der kulturellen Erwachsenenbildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben (= unveröff. Forschungsbericht, Chemnitz).
- Koller, Hans-Christoph (2012):** Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenz, Werner (1994):** Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Pfeiffer, Ursula (2007):** Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosa, Hartmut (2005):** Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schäffter, Ortfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffter, Ortfried (2014):** Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: von Felden, Heide/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-136.
- Schimank, Uwe (2012):** Individualisierung der Lebensführung. Online im Internet: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutscher-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137995/individualisierung-der-lebensfuehrung?p=all> [Stand: 2015-05-27].
- Schlutz, Erhard (2009):** Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 621-634.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008):** Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012):** Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2014):** Für eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschließung. In: Ebner-Eschenbach, Marie von/Günther, Stephanie/Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf subjektwissenschaftliche Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 124-133.
- Tietgens, Hans (1986):** Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenzler-Cremer, Hildegard (2007):** Einschätzung der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode. Online im Internet: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/datenauswertung/qual-inhaltsanalyse/einschaetzung-der-qualitativen-inhaltsanalyse.html> [Stand: 2015-05-27].
- Zech, Rainer (1997):** Gesellschaftliche Modernisierung als Bedingung und Aufgabe für die Erwachsenenbildung. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-21.
- Zeuner, Christine (2006):** Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. Weinheim und München: Juventa, S. 41-59.
- Ziehe, Thomas (1991):** Zeitvergleiche. Jugend in der kulturellen Modernisierung. Weinheim/München: Juventa.



Prof. in Dr. in Sabine Schmidt-Lauff

schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de
<https://www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/ebwb>

Sabine Schmidt-Lauff ist Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz, 2010-2014 war sie Vorsitzende und Sprecherin der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Zeitfragen des Lernens Erwachsener, Temporalität und Bildung im Erwachsenenalter, Betriebliche und Berufliche Weiterbildung, Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung, Europäische Perspektiven des Lebenslangen Lernens.



Fanny Hösel, M.A.

fanny.hoesel@phil.tu-chemnitz.de
<https://www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/ebwb>
+49(0)371 53139637

Fanny Hösel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Technischen Universität Chemnitz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Biographieforschung, Lernen und Entscheiden im Lebenslauf.

Cultural Adult Education

Aesthetic, time-sensitive and participatory learning

Abstract

In a knowledge society, individuals (learners) are responsible for their own success and face acceleration in almost all life situations. In this article, the authors describe how “cultural adult education” can counter the sometimes adverse effects of these two principles of modernization – individualization and radical dynamism. Their remarks are based on the study *“Zeit in der kulturellen Bildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben“* (“Time in cultural education. A new experience of time through education“), which was conducted in 2013. In this study, they conducted group interviews with participants of cultural educational events on their learning experience in the course they attended. Positive feedback on the heterogeneous composition of participants, a personal closeness among them that grew over time, the high degree of learning with and from one another through processes of exchange and observation, and the use of available time for talking about everyday life too – all of these features are characteristic of the learning experience in cultural education. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des BMBF

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783738609622

Projekträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



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

HerausgeberInnen der Ausgabe 25, 2015

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)

Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler: redaktionelle Koordination (Verein CONEDU)

Mag.^a Sabine Schnepfleitner: Satz und Vertrieb (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a 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. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

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

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“.

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

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

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien

Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz

redaktion@erwachsenenbildung.at