

Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel

Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“

Magazin erwachsenenbildung.at (2018) 34, 11 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel: Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“ - In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (2018) 34, 11 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-157289 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157289>

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/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. 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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
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 34, 2018

Bildungszugänge und Bildungsaufstiege

Mechanismen und Rahmenbedingungen

Thema

Weiterbildung, Gesellschaftsbild
und Widersprüchlichkeiten in
„Bildungsaufstiegen“

Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler



Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“

Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler

Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2018): Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungsaufstieg, Weiterbildungsteilnahme, Höherqualifizierung, Gesellschaftsbilder, Berufsfelder, Meritokratieverständnis, Habitus

Kurzzusammenfassung

„Bildungsaufstiege“ im Sinne angestrebter Höherqualifizierungen sind ganz unterschiedlich in biographische Entwürfe und Erfahrungen eingebunden und können den Charakter der Abwehr von Deklassierungsgefahren bzw. des Gewinns von gesellschaftlicher Respektabilität haben. Diesen Befund gibt der vorliegende Beitrag anhand dreier exemplarisch ausgewählter Fallbeispiele. In einer qualitativ-empirischen Studie (2012-2015) waren hierfür Teilnehmende längerfristiger Weiterbildungen in verschiedenen Berufsfeldern befragt worden. Dabei stand die Verknüpfung von Weiterbildungsteilnahme, biographischen Entwürfen und Gesellschaftsbildern im Zentrum. Wesentliche Schlussfolgerung der beiden AutorInnen: „Ob sich das Aufstiegsversprechen der Weiterbildung für die jeweils in den Kursen Verbliebenen einlösen lassen wird, können wir nicht sagen. Aber in fast allen ausgewählten Gruppen hat Weiterbildung subjektiv neue Lebensentwürfe und berufliche Optionen eröffnet, was im Fall des Bildungserfolgs mit einem Gewinn an Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit einhergeht, sodass weitere Aufstiegswege möglich erscheinen.“ Abschließend wird eine verstärkte Selbstreflexion der Weiterbildungseinrichtungen angemahnt, um nicht einseitig Personen zu privilegieren, die eine Disposition für individuelle Leistungskonkurrenz und Durchsetzung mitbringen. Vielmehr gelte es Konzepte zu entwickeln, die einem breiteren Spektrum sozialer Milieus die Möglichkeit zu sozialer Mobilität und emanzipatorischer Weltverfügung eröffnen. (Red.)

Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“

Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler

Weiterbildungsphasen stellen ein biographisches Moratorium dar, in dem grundlegende Weichen hinsichtlich des Lebensentwurfs neu gestellt werden können auch im Hinblick auf eine angestrebte Verbesserung der sozialen Lage. Solche biographischen Prozesse folgen nicht nur individuellen Überlegungen und Entscheidungen, sondern sind von gesellschaftlich-politischen Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmustern unterlegt. Diese Ordnungsvorstellungen fassen wir als „Gesellschaftsbilder“. Sie hängen selbst mit der strukturellen Ordnung zusammen, strukturieren aber wiederum auch die Praxis, d.h., dass auch die Weiterbildungs- und Lernpraxis durch Habitus und Gesellschaftsbild vorstrukturiert sind.

Selektion – Kompensation – Ermöglichung?

Dass die Auswahlprozesse im Bildungswesen in hohem Maße von sozialer Selektivität durchdrungen sind, ist hinlänglich bekannt. Auch auf die Mechanismen, durch die sich soziale Ungleichheit in Bildungungleichheit übersetzt und sich die soziale Ordnung tendenziell reproduziert, ist immer wieder hingewiesen worden (siehe Bremer/Lange-Vester 2015). Gleichwohl sind in den letzten Jahren vermehrt Studien durchgeführt worden, die sich Bildungsaufstiegen widmen und gewissermaßen das Typische im Untypischen aufzudecken versuchen (siehe El Mafalaani 2012; Miethe et al. 2015; Spiegler 2015).

Unklar ist dabei, inwiefern Bildungsaufstiege auch zu sozialen Aufstiegen führen, ob also der Erwerb höherer Bildungsabschlüsse auch die vertikale Mobilität in eine andere Klasse oder in ein anderes

soziales Milieu nach sich zieht. Gleichwohl ist deutlich, dass es sich bei Bildungsaufstiegen zumeist um langfristige Prozesse handelt, bei denen die Akteurinnen und Akteure vielfältige Akkulturations- und Transformationsprozesse zu bewältigen haben.

Für die Erwachsenenbildung ist die Intention, durch Bildungsanstrengungen zur Verbesserung der sozialen Lage beizutragen, geradezu konstitutiv (gewesen). Dem steht die Realität der „doppelten Selektivität“ (Faulstich) gegenüber: Weiterbildung kompensiert nicht, sondern verstärkt die Selektivität des Bildungswesens eher noch. Die *„Bildungskumulation privilegierter sozialer Milieus setzt sich ungebrochen fort“* (Faulstich 2003, S. 650; siehe auch Bremer 2017). Offensichtlich lassen sich früh eingestellte (bildungs-)biographische Weichenstellungen nur begrenzt korrigieren.

Weiterbildung, Habitus und Gesellschaftsbild

Die Untersuchung, auf die wir uns im Folgenden beziehen, hat an dieser Stelle angesetzt. Befragt wurden Teilnehmende längerfristiger und in Vollzeitform organisierter Weiterbildungen, also Teilnehmende von Umschulungen, nachholender Erstausbildung und nachholenden Schulabschlüssen (siehe Bremer et al. 2015).¹ Wir gingen davon aus, dass solche Weiterbildungsphasen ein biographisches Moratorium darstellen (siehe Zinnecker 2000), in dem grundlegende Weichen hinsichtlich des Lebensentwurfs neu gestellt werden können auch im Hinblick auf eine angestrebte Verbesserung der sozialen Lage, also einen sozialen „Aufstieg“. Unsere Annahme war weiterhin, dass solche biographischen Prozesse nicht nur individuellen Überlegungen und Entscheidungen folgen, sondern von gesellschaftlich-politischen Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmustern unterlegt sind.

Solche Ordnungsvorstellungen fassen wir als „Gesellschaftsbilder“, die sich im Anschluss an Heiner Popitz, Hans Paul Barth, Ernst August Jüres und Hanno Kesting (1957) als Dispositionen, (implizite) Vorstellungen und Klassifizierungen verstehen lassen, auf deren Grundlage die gesellschaftliche Ordnung und die eigene Positionierung darin gedeutet und bewertet werden. Als solche Interpretationsschemata gehen Gesellschaftsbilder über den unmittelbaren Erlebnisbereich hinaus und schließen eine Erklärungslücke zwischen individueller Erfahrung und vermittelt erfahrenen komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Mit Bezug auf das Habituskonzept Pierre Bourdieus (1987) können Gesellschaftsbilder als grundlegende, im Habitus verankerte gesellschaftliche Ordnungs- und Teilungsprinzipien verstanden werden. Wichtig für den hier thematisierten Kontext ist dabei: Gesellschaftsbilder erweisen sich als handlungsrelevant. Sie hängen selbst mit der strukturellen Ordnung zusammen, strukturieren aber wiederum auch die Praxis, d.h., dass auch die Weiterbildungs- und

Lernpraxis durch Habitus und Gesellschaftsbild vorstrukturiert sind.

Qualitativer Längsschnitt

Um den Zusammenhängen von Gesellschaftsbild und Weiterbildung empirisch nachzugehen, haben wir Teilnehmende von Weiterbildungsprogrammen in verschiedenen Berufsfeldern (allgemeinbildende, technisch-handwerkliche, informationstechnologische, pädagogische, pflegerische u. kaufmännische Berufe; vgl. Bremer et al. 2015, S. 68ff.) mit dem qualitativen Verfahren der „Gruppen“- oder „Lernwerkstatt“ untersucht.² Die Teilnehmenden kamen mehrheitlich aus mittleren und unteren sozialen Lagen. Da uns mögliche Veränderungen von biographischen Entwürfen und Gesellschaftsbildern interessierten, haben wir die Teilnehmenden zweimal – zu Beginn und am Ende der Weiterbildung – befragt.

Zugänglich wurden Gesellschaftsbilder beispielsweise durch im empirischen Material sichtbar werdende Gerechtigkeits- und Solidaritätsvorstellungen, Wahrnehmungen zur gesellschaftlichen Struktur und Hierarchie und deren Zustandekommen, durch den gesellschaftlichen Stellenwert, der Bildung zugewiesen wurde, oder auch durch Haltungen zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Auch die für mögliche Aufstiegs- oder Mobilitätsprozesse wichtige Frage, als wie veränderbar, durchlässig und mobil die Gesellschaft wahrgenommen wird, ist Teil des Gesellschaftsbildes (vgl. hierzu ausführlich Bremer et al. 2015, S. 41).

In der eingefügten Übersicht (siehe Tab. 1) sind die Gesellschaftsbilder komprimiert dargestellt; dabei wird das jeweilige zentrale Prinzip hervorgehoben, nach dem die Gesellschaft in der Perspektive der Befragten „funktioniert“ und strukturiert ist. Die Wahrnehmung, in einer Leistungsgesellschaft zu leben, bestand in allen Untersuchungsgruppen, gleichwohl wurde Leistung nicht als das alleinige, die gesellschaftliche Struktur bestimmende Prinzip

1 Die Studie wurde von April 2012 bis September 2015 an den Universitäten Hamburg und Duisburg-Essen durchgeführt und von der Hans-Böckler-Stiftung finanziert. Wir beziehen uns in diesem Beitrag hauptsächlich auf Ergebnisse des Duisburg-Essener Projektteils.

2 Ausführlich zum empirischen Vorgehen vgl. Bremer et al. 2015, S. 39ff.

Tab. 1: Rekonstruierte Gesellschaftsbilder und zugehöriges Strukturierungsprinzip

Gesellschaftsbild	Dominantes Strukturierungsprinzip
Gesellschaft als Meritokratie	Individuelles Leistungsprinzip; in unterschiedlicher Weise verbunden mit Vorstellungen von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit
Gesellschaft als Konkurrenzverhältnis	Wettbewerbs- und Durchsetzungsprinzip; zum Teil verbunden mit sozialdarwinistischen Vorstellungen
Gesellschaft als Dichotomie und Ausbeutungsverhältnis	Herrschaftsprinzip; zum Teil verbunden mit Vorstellungen von Ohnmachts- und Handlungsunfähigkeit, zum Teil mit individuellen Aufstiegsstrategien
Gesellschaft als Statushierarchie	Statusprinzip; hohe symbolische Bedeutung zertifizierter Bildungs- bzw. Berufsabschlüsse für gesellschaftlichen Status
Gesellschaft als Maschine	Evolutionsprinzip; gesellschaftliche Entwicklung und Beschleunigung, auf die man keinen Einfluss hat und denen man allenfalls mit individualistischen Handlungsstrategien begegnen kann
Gesellschaft als Solidargemeinschaft	Fürsorgeprinzip; Erfahrung einer solidarischen Gesellschaft, in der es Unterstützung gibt für sozial Schwächere; zugleich wird die Gesellschaft gegenwärtig als entsolidarisiert wahrgenommen

Quelle: Eigene Darstellung

angesehen. Vielfach wurde die Meritokratie unterschiedlich in Gesellschaftsbilder eingebunden (z.B. indem ständische Mechanismen der Privilegierung oder Benachteiligung qua Herkunft oder Geschlecht als wirksamer erachtet wurden, Leistung mit individueller Konkurrenz- und Durchsetzungsfähigkeit verknüpft wurde oder aber die eigene soziale Lage und Position innerhalb dichotomer Herrschaftsverhältnisse als nicht veränderbar erschien). Insgesamt zeigten sich dabei Zusammenhänge zwischen dem Gesellschaftsbild und dem Habitus bzw. der Milieuzugehörigkeit der Teilnehmenden.

Drei exemplarische Fallstudien

Insgesamt wurden im Rahmen der Untersuchung im Essener Projektteil neun verschiedene Weiterbildungsgruppen befragt (vgl. Bremer et al. 2015, S. 74). Drei Gruppen stellen wir im Folgenden näher vor; sie machen besonders gut deutlich, wie verschiedenen Weiterbildung in Prozesse sozialer Mobilität eingebunden sein kann. Auf den ersten Blick geht es hier immer um einen „Bildungsaufstieg“ in dem Sinne, dass eine Höherqualifikation stattfindet bzw. angestrebt wird. Im Kontext der gesamten Lebenssituation wird jedoch deutlich, dass die Weiterbildungsteilnahme unterschiedlich in biographische Entwürfe und Erfahrungen eingebunden ist und

auch der Abwehr von Deklassierungsgefahren bzw. dem (Rück-)Gewinn von gesellschaftlicher Respektabilität geschuldet sein kann.

Kampf um Anerkennung und Respektabilität: die Gruppe „HauptschülerInnen“

An der ersten Gruppenwerkstatt der Gruppe „HauptschülerInnen“ nehmen fünf Frauen und ein Mann teil (zwischen 22 und 41 Jahre alt, unterschiedliche Nationalitäten). Die Frauen haben ein bis drei Kinder und sind überwiegend alleinerziehend. Die Teilnehmenden wollen durch die Bildungsmaßnahme einen in Deutschland anerkannten Schulabschluss erwerben. Sie gehen anschließend für ein halbes Jahr in einen beruflichen Ausbildungsvorkurs, der bei guten schulischen Leistungen zu einer zweijährigen Ausbildung verlängert werden kann. Fast alle waren zuvor in unterschiedlichen, oft schlecht bezahlten, angelernten Jobs tätig und in der Regel vor der Weiterbildung auf staatliche Transferleistungen angewiesen.

Ausgangssituation: Befreiung aus Abhängigkeiten

Die Lebenssituation der Teilnehmenden ist von materiellen Beschränkungen und Erfahrungen erzwungener Hilfsbedürftigkeit und Abhängigkeit geprägt. Die Frauen der Gruppe fühlen sich zudem als Asylbewerberinnen sozial deklassiert und in

ihren Entscheidungs- und Handlungsspielräumen stark eingeschränkt: „Und wenn man als Asylant hierher kommt, darfst du gar nichts, kannst du auch nichts“ (erste GW „HauptschülerInnen“, S. 22).³ Ein starkes Motiv für die Kursteilnahme ist daher das Streben nach Würde, Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und der Wunsch nach einem geordneten, respektablen Leben: „Manchmal verlierst du dein Selbstbewusstsein. (...) wenn ich mein Geld selber verdien, dann kann ich für mich selber entscheiden, (...) wenn du nicht für dein Leben selber bestimmen kannst, ist die Frage, wer bist du? Du bist nix“ (ebd., S. 40).

Sowohl der fehlende Schulabschluss als auch der Migrationshintergrund führen aus Sicht der Frauen dieser Gruppe zu Entmündigung, Macht- und Wehrlosigkeit. Einige haben in Zusammenhang mit der Vergabepaxis von Bildungsgutscheinen demütigende Erfahrungen mit Jobcentern und Arbeitsagenturen gemacht: „Ja, manche sitzen da auch, als würden die gerade über dich regieren und sind über dir“ (ebd., S. 42; vgl. hierzu auch Teiwes-Kügler 2017, S. 372ff.). Vielfach geht es ihnen auch um Unabhängigkeit von männlichen Herrschaftsansprüchen (der Ehemänner, Partner oder Väter).

Vor diesem Hintergrund stellt der Kursbesuch einen Neubeginn dar und erscheint als Befreiung aus institutionellen und persönlichen Abhängigkeiten. Darüber hinaus soll durch den Kurs Versäumtes nachgeholt werden. Das ist zum einen der Bildungsabschluss; zertifizierte Bildung und Ausbildung erscheinen als Schlüssel für Integration und verdiente gesellschaftliche Anerkennung. Zum anderen möchten die Frauen für ihre Kinder Vorbild sein und diese auf ihrem Lebens- und Bildungsweg unterstützen können. Solidarität und Gemeinschaft haben im Kurs einen hohen Wert. Die Teilnehmenden stützen sich dadurch gegenseitig in ihren Bildungsbemühungen.

Habitus und Gesellschaftsbild

Trotz der Herkunft aus unterschiedlichen Ländern ist den Befragten die Orientierung an Leistung und

Eigenverantwortlichkeit sowie das Streben nach Unabhängigkeit gemeinsam. Der Blick auf die deutsche Gesellschaft erfolgt aus einer vergleichenden Perspektive zur Herkunftsgesellschaft. Daraus ergibt sich für alle Befragten zunächst einmal das positive Bild einer geordneten, sicheren und solidarischen Gesellschaft, in der Rechtsstaatlichkeit, Frieden, soziale Sicherungssysteme und Bildungschancen vorhanden sind. Alle Teilnehmenden gehen mehr oder weniger von einer meritokratisch strukturierten Gesellschaft aus, in der durch individuelle Leistung und Bildungsanstrengungen gesellschaftliche Integration, Aufstieg und Teilhabe erreicht werden können. Die meritokratischen Vorstellungen sind jedoch dadurch gebrochen, dass gleichzeitig ein gesellschaftliches Herrschaftssystem wahrgenommen wird, in dem Merkmale wie soziale und ethnische Herkunft, Geschlecht und Religion (Kopftuch) als strukturierende Kategorien wirksam sind und zu Erfahrungen sozialer Chancenungleichheit und Benachteiligung führen. Das Leben wird weitgehend als Kampf wahrgenommen, in dem sich die weiblichen Befragungspersonen als Frauen nichtprivilegierter sozialer Milieus und als Migrantinnen behaupten müssen. Sie gehen aber davon aus, die eigene soziale Lage und Position und die ihrer Kinder verbessern zu können. Wahrgenommen wird außerdem eine Gesellschaft, in der Bildungs- und Berufstitel das gesellschaftliche Ansehen bestimmen.

Entwicklungsprozess: Veränderungen und Beharrlichkeiten

An der zweiten Erhebung nehmen nur noch zwei Frauen aus der ursprünglichen Gruppe teil; sie haben eine zweijährige Ausbildung finanziert bekommen. Beide haben die Hauptschule mit sehr guten Noten abgeschlossen und sind dadurch zu mehr Selbstwertgefühl gelangt. Es haben sich berufliche Perspektiven und Lebensentwürfe ergeben, die vorher nicht realisierbar erschienen. Allerdings erfordert der Bildungserfolg auch erhebliche Anstrengungen hinsichtlich der Alltagsorganisation. Die beiden Frauen unterscheiden sich in der Einschätzung, inwiefern der „Bildungserfolg“ als selbstverdient oder als Resultat glücklicher Umstände zu sehen

³ Die mit Video und Tonband aufgezeichneten Gruppenwerkstätten (GWs) wurden im Wortlaut verschriftlicht. Bei den im Folgenden kursiv gestellten Zitaten handelt es sich um Originalaussagen der Untersuchungspersonen aus den Transkripten der GWs.

ist. Entsprechend wird die Gesellschaft als sozial, verlässlich und offen für Aufstiegswege wahrgenommen oder als tendenziell unveränderbar, was dann die Vorstellung mit einschließt, die eigene soziale Lage und Position durch Weiterbildung kaum verändern zu können.

Aufstieg in eine Führungsposition: die Gruppe „Pflegedienstleitung“

Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine berufliche Weiterbildung, die für eine Führungsposition im Pflegebereich qualifizieren soll. Die Gruppe besteht in der ersten Erhebung aus acht Teilnehmenden (vier Männer, vier Frauen) im Alter von 35 bis 49 Jahren. Alle haben qualifizierte Berufsausbildungen in der Alten- und Krankenpflege, können den Pflegeberuf aber aufgrund körperlicher Probleme nicht mehr ausüben oder wollen aufgrund der belastenden Arbeitsbedingungen nicht mehr in der Pflege tätig sein. Die Teilnehmenden absolvieren eine zweijährige Vollzeitqualifizierung zur Pflegedienstleitung (PDL), die als REHA-Maßnahme von den Krankenkassen finanziert wird. Angestrebt werden Leitungspositionen in Krankenhäusern oder Altenpflegeheimen, teilweise die Führung einer ambulanten Pflegedienstleistung.

Ausgangssituation: Leistung und Anerkennung

Die Teilnehmenden befinden sich in einer materiell abgesicherten und anerkannten gesellschaftlichen Position. Gleichwohl kritisieren sie die gesellschaftlichen Verhältnisse mehrheitlich als ungerecht; qualifizierte und engagierte Arbeit wird in den Augen der Befragten nicht angemessen entlohnt und Leistung nicht ausreichend anerkannt. Gefordert wird nach dem Prinzip „Leistung gegen Teilhabe“ ein gerechter Lohn für gute Arbeit. Um die Anerkennung der Berufsunfähigkeit sowie um die Finanzierung der Qualifizierung musste gekämpft werden. Auch werde Weiterbildung nicht entsprechend honoriert: *„Ich bilde mich weiter, und dann sacht mein Arbeitgeber: Schön und gut, aber bezahlen können wir dich dafür nicht“* (erste GW Gruppe „Pflegedienstleitung“, S. 18). Ganz im Gegenteil führten zusätzliche Qualifizierungen in der Praxis häufig sogar zu zusätzlichen Belastungen: *„Dir wird immer*

mehr auferlegt. Die Bildung, die du dir angeeignet hast, wird ausgenutzt“ (ebd., S. 19).

Umstellungsanforderungen durch die Höherqualifizierung

Die Teilnehmenden dieser Weiterbildung müssen sich auf eine Führungsrolle im eigenen Berufsfeld einstellen. Reizvoll erscheinen ihnen daran der Ausstieg aus der Pflege, die Erwartung von Gestaltungsmöglichkeiten (*„es besser machen“*, ebd., S. 28) und die Hoffnung auf ein höheres Einkommen. Dem stehen allerdings ernüchternde Berichte zu den beruflichen Perspektiven entgegen. Demnach werden inzwischen viele Pflegedienstleitungen über Zeit- arbeitsfirmen vermittelt und besetzen wechselnde „Feuerwehrstellen“, was eine hohe berufliche wie räumliche Mobilität voraussetzt. Eine Teilgruppe antizipiert mit der zukünftigen Führungsrolle einen Rollenkonflikt bzw. das Risiko von Selbstaussbeutung und Überforderung (*„immenser Druck von allen Seiten gleichzeitig“*, ebd., S. 21). Dagegen sieht sich die andere, eher durchsetzungsbetonte Fraktion in einem Lernprozess und blickt der neuen Position gelassen-selbstbewusst entgegen. Sie erwartet durch die Weiterbildung, auf die Führungsrolle vorbereitet zu werden: *„Dafür bist du hier, um genau das in der Weiterbildung, in diesen zwei Jahren zu lernen“* (ebd., S. 22).

Habitus und Gesellschaftsbild

Die Gruppe ist durchgängig leistungsorientiert und vertritt ein meritokratisches Gesellschaftsbild, das allerdings dadurch gebrochen ist, dass Weiterbildung und Leistung in der Wahrnehmung der Befragten nicht in erwarteter Weise anerkannt und honoriert werden. Unterschiede bestehen dann darin, ob diese Leistungsorientierung mit individueller Konkurrenz und Durchsetzung gegen andere oder mit gemeinschaftlich-solidarischen Haltungen zusammengeht. Eine Teilgruppe agiert (auch im Weiterbildungskurs) individualisiert und konkurrenzbetont. Sie zeigt sich durchsetzungsstark und konfliktbereit, will führen und leiten und tritt dominant in der Gruppenwerkstatt auf. Sie befürwortet gesellschaftliche Leistungskonkurrenz, sieht sich den Anforderungen gewachsen, Freiheit und Verantwortung der/des Einzelnen werden

betont. Die zweite Teilgruppe tritt eher bescheiden und zurückhaltend auf, ist harmoniebetont und gemeinschaftlich-kollegial orientiert. Teilweise wird befürchtet, aus Verbundenheit mit dem Pflegepersonal durch die Leitungsposition in einen persönlichen Konflikt zu geraten. Diese Teilgruppe wünscht sich mehr gesellschaftlichen Zusammenhalt und hält vorläufig an der Vorstellung von einer anzustrebenden solidarischen Gesellschaft fest, auch wenn die Realität anders wahrgenommen wird.

Entwicklungsprozess: Veränderungen und Beharrlichkeiten

An der zweiten Diskussion nehmen nur noch vier der acht Personen aus der ersten Befragungsgruppe teil (zwei Frauen und zwei Männer); die Teilnehmenden der gemeinschaftsbetonten Teilgruppe haben den Kurs verlassen. Es habe ihnen an Eigenverantwortlichkeit, Disziplin und Anpassungsbereitschaft gefehlt: *„Also selber Schuld wirklich“* (zweite GW Gruppe „Pflegedienstleitung“, S. 7). Das an individuelle Konkurrenz und Durchsetzung gekoppelte meritokratische Gesellschaftsbild hat sich in der verbliebenen Teilgruppe durch die Weiterbildung verstärkt: *„Die Mission ist das Ziel, Schwund gibt's immer“* (ebd., S. 8). Heftig kritisiert wird dagegen die aus ihrer Sicht ungenügende Qualität der Ausbildung (*„Ich bin schwer enttäuscht“*, ebd., S. 19). Besonders verbittert sind einige, dass sie mit der Weiterbildung keine Pflegedienstleitung in Krankenhäusern übernehmen können, weil dafür inzwischen akademische Berufsabschlüsse erwartet werden. Gleichwohl gestehen die Befragten ein, die Ausbildung nicht bereut zu haben, und sehen sich in einem selbstverändernden Lernprozess, der den persönlichen Horizont erweitert und neue Perspektiven eröffnet habe.

Abitur auf dem Zweiten Bildungsweg: die Gruppe „Kolleg“

Beim dritten Beispiel geht es wieder um das Nachholen eines Schulabschlusses; angestrebt wird die allgemeine Hochschulreife bzw. die Fachhochschulreife. Die Teilnehmenden erhoffen sich darüber einen Zugang zum Studium und ggf. zu einem akademischen Berufsabschluss mit neuen beruflichen Optionen.

Ausgangssituation: Hoffnung auf Aufstieg

Zur Gruppe „Kolleg“ gehören in der ersten Erhebung sechs Personen (vier Frauen, zwei Männer, zwischen 21 und 26 Jahren). Die Befragten haben vielfach schulische und berufliche Umwege durchlaufen. Etwa die Hälfte hat Berufsausbildungen abgeschlossen, überwiegend aber nicht in diesen Berufen gearbeitet. In Bezug auf den Kollegbesuch steht im Vordergrund, bislang Versäumtes nachzuholen (*„immer schon irgendwie Abitur machen sollen“*, erste GW Gruppe „Kolleg“, S. 11), um sich nicht zuletzt aus unsicheren und unbefriedigenden beruflichen Situationen zu befreien. Bei einigen scheint es sich um eine verlängerte Adoleszenzphase zu handeln; die beruflichen und persönlichen Suchbewegungen sind noch nicht abgeschlossen.

Bei allen Befragungspersonen zeigen sich Unsicherheiten hinsichtlich der Frage, ob sie den Leistungsanforderungen am Kolleg genügen können. Die Gruppe setzt auf solidarische Handlungsmuster, um die Anforderungen zu bewältigen; Ziel ist der kollektive Erfolg: *„solidarisch alle unterwegs. (...), dass wir gemeinsam alle wieder auf das Niveau kommen (...). Es ist so ne gemeinschaftliche Sache“* (ebd., S. 39). Allerdings gilt diese Solidarität vorwiegend nur für Gleichgesinnte, gegen weniger motivierte MitschülerInnen verlaufen Abgrenzungen.

Habitus und Gesellschaftsbild

Die Gruppe geht von einer offenen und dynamischen Gesellschaft aus und vertritt ein meritokratisches Gesellschaftsbild. Konsens besteht in der Erwartung, dass Bildungsinvestitionen belohnt werden. Eine Teilgruppe argumentiert nach dem Motto: Jede/r ist seines/ihres Glückes Schmied, habe die Chance zum Aufstieg und das eigene Schicksal selbst in der Hand. Unabhängig von der sozialen Herkunft könne durch Leistung, Wille, Anstrengung und Disziplin im Grunde (fast) alles erreicht werden. Wem dies nicht gelinge, der/die habe sich nicht genügend angestrengt. Eine andere Teilgruppe sieht herkunftsbedingte Benachteiligungen und Grenzen des Möglichen, die gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen seien nicht für alle gleich: *„Dieses Märchen von einer gesellschaftlichen Gleichberechtigung, dass man alles erreichen kann“* (ebd., S. 24). Aber auch sie weisen der/dem Einzelnen eine

hohe Eigenverantwortung im Hinblick auf Bildungserfolge zu. Die Teilnehmenden realisieren, dass der Bildungserfolg abhängig ist von der Akkulturation eines von der Bildungsinstitution implizit geforderten asketisch-disziplinierten Habitus. Ob die Akkulturation gelingt, ist noch offen, der Glaube an die Realisierung jedoch notwendig, um am Aufstiegsstreben und an der Bildungsanstrengung festhalten zu können.

Entwicklungsprozess: Veränderungen und Beharrlichkeiten

An der zweiten Diskussion nehmen fünf Personen (vier Frauen, ein Mann) der ersten Erhebung teil. Am meritokratischen Gesellschaftsbild wird festgehalten. Im Vordergrund stehen Unzufriedenheiten. Kritisiert werden ein zu geringes Niveau und zu viel Rücksichtnahme auf langsamere KollegiatInnen („*sehr verhätschelt*“, zweite GW Gruppe „Kolleg“, S. 5). Mit dem Herannahen der Abschlussprüfung ändert sich nicht nur das Anforderungsniveau. Die Teilnehmenden beschreiben eine verstärkte Konkurrenz, durch die die kollegial-solidarischen Handlungsmuster verdrängt werden. Wahrgenommen wird eine Vereinzelung und es besteht die Vorstellung, sich im Einzelkampf behaupten zu müssen. Der Kampf um gute Noten schließe ein engeres Gemeinschaftsverhalten aus.

Darüber hinaus ist die Gruppe davon enttäuscht, dass es zunehmend um eine instrumentelle Wissensaneignung, die richtige Anwendung von Methodentechniken und das Erfüllen vorgegebener Arbeitsaufforderungen gehe, während inhaltliche Aspekte eines breiteren Bildungsverständnisses in den Hintergrund getreten seien. Inzwischen haben sich die meisten pragmatisch bis resignativ darauf eingestellt. Weitergefasste Erwartungen (z.B. Spaß am Lernen, Selbstverwirklichung durch Bildung, Interesse, viel mitnehmen) werden jetzt auf ein mögliches Studium verschoben.

„Bildungsaufstieg“ mit unsicherem Ausgang

Die unserer Untersuchung entnommenen Beispiele zeigen, wie unterschiedlich durch Weiterbildung

induzierte Bewegungen im sozialen Raum unterlegt sein können und wie sie dabei mit Vorstellungen gesellschaftlicher Ordnung zusammenhängen. Auf einer formalen, objektiven Ebene haben sich alle Beteiligten höher qualifiziert und insofern einen „Bildungsaufstieg“ vollzogen.

Allerdings verdeckt eine solche Betrachtung die Vielschichtigkeit und den Spannungsreichtum der Erfahrungen. Ob sich das Aufstiegsversprechen der Weiterbildung für die jeweils in den Kursen Verbliebenen einlösen lassen wird, können wir nicht sagen. Aber in fast allen ausgewählten Gruppen hat Weiterbildung subjektiv neue Lebensentwürfe und berufliche Optionen eröffnet, was im Fall des Bildungserfolgs mit einem Gewinn an Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit einhergeht, sodass weitere Aufstiegswege möglich erscheinen („*Nach oben ist kein Ende, in der Hinsicht bin ich schwindelfrei*“, zweite GW Gruppe „Fachinformatiker“, S. 54). Im ersten Beispiel geht es vor allem um emanzipative und auf Selbstbestimmung ausgerichtete Bestrebungen und darum, erstmalig eine gesellschaftlich anerkannte und respektable Position zu erlangen oder diese nach sozialen Abstiegswegen wieder zurückzugewinnen. Die berufliche Höherqualifizierung in Beispiel zwei erweist sich als ambivalentes und riskantes Unterfangen zwischen hoch belasteten früheren Arbeitsbedingungen auf der einen und unsicheren beruflichen Perspektiven auf der anderen Seite. Beim dritten Beispiel eröffnet die Weiterbildung Zugang zu akademischer Bildung und damit zu völlig neuen Möglichkeitsräumen.

Wie zu erwarten, vertreten die Teilnehmenden dieser drei ausgewählten Beispielgruppen ein meritokratisches Gesellschaftsbild und hoffen darauf, dass ihre Bildungsanstrengungen gesellschaftlich belohnt werden. Erst daraus ergibt sich ein Sinn für die Bildungsinvestition. Unterschiedlich ist allerdings, wie ausgeprägt das meritokratische Gesellschaftsbild vertreten wird. Wie gesehen, ist es teilweise durchaus brüchig. Und unterschiedlich ist auch, ob die meritokratischen Vorstellungen mit einem konkurrenzbetonten Verhalten verbunden sind oder eher mit gemeinschaftlich-solidarischen Praktiken.

Die ambivalente Rolle von Weiterbildungseinrichtungen

Weiterbildungseinrichtungen kommen in diesen Prozessen einerseits als Ermöglicherinnen von emanzipativen und horizonterweiternden Erfahrungen in den Blick. Andererseits aber zeigen insbesondere die Beispiele zwei und drei, dass das Weiterbildungswesen – gewollt oder ungewollt – dazu tendiert, Personen zu privilegieren, die eine Disposition für individuelle Leistungskonkurrenz und Durchsetzung mitbringen. So wie auch sonst das Bildungswesen Lernenden meist vermittelt, Erfolg und Scheitern sich selbst zuzuschreiben, und die sozialen Mechanismen

dieser Selektion verschleiert (siehe Bremer 2016), scheinen auch Weiterbildungseinrichtungen einen „sekundären Habitus“ zu erwarten (siehe Kramer/Helsper 2010), der durch individualisierte und streng asketisch-disziplinierte Handlungsmuster gekennzeichnet ist. Davon abweichende Habitus haben weniger Chancen, durch das Nadelöhr zu schlüpfen. Es wäre wichtig für das Weiterbildungswesen, dies gründlich zu reflektieren (Stichwort: „Habitusensibilität“; siehe Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014) und Konzepte zu entwickeln, die einem breiteren Spektrum sozialer Milieus die Möglichkeit zu sozialer Mobilität und emanzipatorischer Weltverfügung eröffnen.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bremer, Helmut (2016): Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Campus, S. 69-96.

Bremer, Helmut (2017): Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Hessische Blätter für Volkskunde, Heft 2/2017, S. 115-125.

Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Baden Baden: Nomos edition sigma.

Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2015): Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in ‚exklusiven‘ Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-92.

El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und Soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.

Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgart (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 625-660.

Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Hans-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-125.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitusensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-207.

Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Opladen: Budrich.

Popitz, Heiner/Barth, Hans Paul/Jüres, Ernst August/Kesting, Hanno (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Teiwes-Kügler, Christel (2017): Vermittlungs- und Bildungspraxis der Arbeitsverwaltung. Widersprüche zu Habitus und Berufsbiographien. In: Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden: Springer VS, S. 365-388.

Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 36-68.



Foto: K. K.

Prof. Dr. Helmut Bremer

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

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



Foto: Privat

Christel Teiwes-Kügler

teiwes-kuegler@t-online.de
<http://www.uni-due.de/biwi/politische-bildung/>
+49 (0)5138-4485

Christel Teiwes-Kügler absolvierte nach ihrer Ausbildung und Tätigkeit als Fachkrankenschwester für Intensivmedizin an der Universität Hannover ein Studium der Diplom-Sozialwissenschaften und war von 2002 bis 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover und der Universität Duisburg-Essen in verschiedenen Forschungsprojekten tätig. Sie ist inzwischen freiberuflich wissenschaftlich tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und soziale Ungleichheit, Politische Erwachsenenbildung; Theorie und Methoden der typenbildenden Habitus- u. Milieuanalyse.

Continuing Education, Image of Society and Contradictions in “Educational Advancement”

Abstract

“Educational advancement” in the sense of aspiring for higher qualifications is integrated quite differently into biographical data and experiences and can have the character of avoiding the dangers of downward mobility and of gaining social respectability. This finding is supported by three case studies provided in this article. A qualitative, empirical study (2012–2015) surveyed participants in long-term continuing education programmes in a variety of occupational areas. The focus was on the correlation between participation in continuing education, biographical data and images of society. The main conclusion of both authors: “Whether the promise of advancement in continuing education can be kept for those remaining in the courses we cannot say. Yet in nearly all the groups selected, continuing education has opened up subjectively new ways of life and professional options, which in the case of educational achievement goes hand in hand with a gain in self-confidence and the ability to act so that further advancement paths appear to be possible.” Finally, increased self-reflection on the part of continuing education institutions is urged so that persons who have a tendency to compete and assert themselves individually are not privileged. Instead, concepts should be developed that open up the opportunity for social mobility and the expansion of one’s perspective of the world to a broader spectrum of social backgrounds. (Ed.)

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: 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: 9783752803280

Projektträger



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

Medieninhaber



Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



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

Herausgeber der Ausgabe 34, 2018

Dr. Philipp Schnell (Arbeiterkammer Wien)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

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 (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

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 AutorInnen 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 BildungsforscherInnen 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 AutorInnen 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 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 solcher Quellen.

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 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>).



BenutzerInnen 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 AutorIn 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 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