

Ebner von Eschenbach, Malte

"Zwischenwelten" der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten

Magazin erwachsenbildung.at (2021) 42, 11 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ebner von Eschenbach, Malte: "Zwischenwelten" der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten - In: *Magazin erwachsenbildung.at* (2021) 42, 11 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220303 - DOI: 10.25656/01:22030

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220303>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:22030>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



Magazin
erwachsenbildung.at

<http://www.erwachsenbildung.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

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 42, 2021

Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft

Thema

„Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung

Relationales Denken als Navigationsmittel
in kontingenten Zeiten

Malte Ebner von Eschenbach



„Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung

Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten

Malte Ebner von Eschenbach

Zitation Ebner von Eschenbach, Malte (2021): „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.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: Orientierungsverlust, Kontingenz, Unbestimmtheit, Zwischenwelt, Beziehung, Relationalität, Abstand

Kurzzusammenfassung

Als Ausgangspunkt des Beitrags dient die Analyse gesellschaftsstruktureller Transformationsdynamiken globalen Ausmaßes: Steigende Kontingenz, Pluralität und Heterogenität sind gesellschaftliche Grunderfahrungen, die zunehmend als Bedrohungsszenario wahrgenommen werden, während der Ruf nach vermeintlich sicheren Ordnungs- und Orientierungsrastern etwa in Form von (wieder-)erstarkendem Ethnozentrismus und Rassismus immer lauter wird. Dahinter steht der Wunsch nach Eindeutigkeit und Kontrolle, dem ein identitätslogisches Denken zugrunde liegt. Dieses erweist sich als unfähig, Kontingenz als gesellschaftlicher Realität gerecht zu werden, indem es nach zwanghafter Vereindeutigung strebt. Diese gewaltförmige Denkpraxis muss von der Erwachsenenbildung problematisiert werden, so der Autor. Dabei könnten sich „Zwischenwelten“ auftun. Das sind Ermöglichungsräume von Bildungsprozessen, die sich im Denken in Konstellationen und Relationen realisieren und auf die Entfaltung nicht vorweggenommener Entwicklungsmöglichkeiten zielen. (Red.)

05

Thema

„Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung

Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten

Malte Ebner von Eschenbach

Dass nachgerade die Erwachsenenbildung im Umgang mit aufziehenden kontingenten Erfahrungshorizonten eine zentrale gesellschaftliche Rolle für sich beanspruchen kann, ist in ihrer gesellschaftlichen Reflexions- und Reproduktionsfunktion begründet. Erwachsenenbildung ist stetig (Re-)Produzentin und Rezipientin, Empfängerin und Mitgestalterin gesellschaftlicher Verhältnisse; verantwortlich, betroffen und in der Lage, einen Umgang mit derlei aufkommender Kontingenz zu entwickeln. Sofern eine „weltweite Erwachsenenbildung“ nicht territorial auf Entfernungsparameter bezogen, sondern als Aufgabe verstanden wird, sich den durch Kontingenzsteigerung in Erscheinung tretenden „Zwischenwelten“ zu widmen, vermag sie ihre gesellschaftliche Relevanz eindrücklich herauszustellen.

Perspektivwechsel – Vom Weltmaßstab zu den „Zwischenwelten“

Die prinzipielle Eingebundenheit der Erwachsenenbildung in gesellschaftsstrukturelle Transformationsdynamiken verleiht ihr ihren seismographischen Charakter (siehe Schäffter 2001). Spätestens seit der Moderne übersteigt ihre gesellschaftsstrukturelle Eingebundenheit einen nationalstaatlichen Rahmen und die Erwachsenenbildung sieht sich in einem Weltmaßstab – pointiert: als eine „weltweite Erwachsenenbildung“ – situiert, wie Hellmut Becker (1968) vor über einem halben Jahrhundert es darlegte.

Unabhängig davon, welchen begrifflichen Zugschnitt diese Einsicht in der Erwachsenenbildung

beigemessen bekommt – ob als „Globalisierung“, „Inter- oder Transnationalisierung“, „Transkulturalität“, „Dritte Welt“, „Postkolonialismus“, „Weltgesellschaft“ oder „Regionalität“ –, der kleinste gemeinsame Nenner der genannten Ansätze liegt in der Einsicht, dass dem Umgang mit gesellschaftsstrukturellen Transformationsdynamiken auf nationalstaatlicher Ebene nur mehr unzureichend beizukommen sei.

Damit ist die Vorstellung verknüpft, dass innerhalb nationalstaatlicher Grenzen Risiken und Schwierigkeiten auftreten, deren „Ursprung“ außerhalb des nationalstaatlichen Wirkungsbereichs liegt. Ulrich Beck sprach 2017 davon, dass der Nationalstaat nicht mehr souverän sei und nicht mehr hinreichend über genug Handlungsmacht verfüge, um auf weltweite

Transformationsdynamiken adäquat zu reagieren. Vielmehr sei der Nationalstaat eingewoben in einen Verdichtungsprozess globaler Verflechtungsprozesse von Wirtschaft, Kultur, Politik, Technologie usf., die miteinander interferieren und die staatliches Handeln komplex werden lassen (siehe Beck 2017).

Während die weltweiten Verflechtungsdynamiken bislang, zwar nicht ungebrochen, dennoch überwiegend Zustimmung erhielten und das Herausbilden einer kosmopolitischen „World Society“ einen emphatischen und euphorisierenden Grundzug verieß, deutete sich in den letzten Jahren eine Umkehr an: Die Zunahme weltweit verlaufender Verdichtungs- und Verflechtungsschübe wird weniger als Bereicherung, denn als Bedrohung wahrgenommen (siehe Holzinger/May/Pohler 2010; Bauer 2018). Spätestens seit dem II. Weltkrieg und zunehmend seit den 1980er Jahren reifte die gesellschaftliche Erkenntnis, so der Historiker und Zeitforscher Lucien Hölscher, dass eine gezielte *„Risikovermeidung [...] unter Umständen auch wieder zu neuen Risiken [führt]“* (Hölscher 2016, S. 310). Wo die Zunahme von Handlungsoptionen, Vielfalt und Heterogenität als Befreiung und Ermöglichung von Zukünften wahrgenommen wurden, zeichnet sich heute ein Umschlag ab: Die mit der Ausdifferenzierung verbundene Komplexität schränke Handlungsoptionen vielmehr ein; je größer die Wahl, desto voraussetzungsreicher die Auswahl der Handlungsmöglichkeiten („Paradox of Choice“) (vgl. Schäffter 2001, S. 5-7).

Die Kehre zur gesellschaftlichen Wahrnehmung weltweiter Verflechtungen als Bedrohungsszenario mündet nunmehr in Diskurse einer Renaissance des souveränen Nationalstaats, in die Vereindeutigung von Vielfalt, in ein Wiedererstarben von Rassismus und Ethnozentrismus sowie in vielfältige identitätspolitische Kämpfe, die nunmehr Pluralität und Heterogenität zum Problem erheben (siehe z.B. Bauman 2016). In dieser Hinsicht schüren die weltweit interferierenden Verflechtungen ein Konfliktpotential, das als Verunsicherung und Infragestellung etablierter Ordnungs- und Orientierungsraster aufscheint und bekämpft wird (siehe Butter 2018; Lindemann 2020). Wird von dieser Skizze abstrahiert, zeigt sich, dass die weltweiten Verflechtungen die Infragestellung von Selbstverständlichkeiten vorantreiben. Die Kontingenzsetzung von Gewohntem und Bekanntem re-visibilisiert die historisch gewachsene Gewordenheit

und versetzt etablierte Ordnungs- und Orientierungsgewissheiten unter Legitimationsdruck. Die Kontingenzzunahme fördert dabei nicht nur die Sichtbarkeit von vormals unsichtbar Gemachtem, sondern emergiert einen enormen gesellschaftlichen Aushandlungs- und Koordinierungsbedarf (siehe Holzinger 2007). Ottmar Ette spitzt diese Dynamik zu, indem er das *„Zusammenleben in Differenz [als, dV] die größte Herausforderung für die Menschheit im 21. Jahrhundert“* (Ette 2008, S. 314) markiert und darauf verweist, dass vonseiten wissenschaftlicher Forschung dies verstärkt zu berücksichtigen sei.

Dass die Skalierung einer Erwachsenenbildung im Weltmaßstab eine Kontingenz- und Komplexitätszunahme zum Ausdruck bringt (siehe Ebner von Eschenbach 2017a), sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass neue und andere Erfahrungshorizonte sich auch im „Kleinsten“ abzuspielen vermögen (siehe Forster 2017) und in Erscheinung treten, sofern sich von einem naiv-realistischen Raumverständnis gelöst wird. Wird das Nachdenken über Erwachsenenbildung hingegen von einer topologischen Perspektive aus konzeptualisiert, ohne in die Falle eines räumlichen „Containerdenkens“ zu tappen (siehe Ebner von Eschenbach/Mattern 2019), gibt die in einem Weltmaßstab sichtbar werdende Kontingenzsteigerung einen Hinweis darauf, dass neue „(Welt-)Horizonte“ hervortreten.

Diese „neuen (Welt-)Horizonte“ zeichnen sich aber nicht dadurch aus, dass sie besonders weit entfernt liegen, sondern dadurch, dass sie überhaupt erst durch die Anerkennung von Kontingenz in Erscheinung treten können. Derartige kontingente Erfahrungshorizonte lassen sich Ortfried Schäffter folgend als „Zwischen“ (siehe Schäffter 2014; auch Jullien 2018) oder, wie Alfred Schäfer sie nennt, als „Zwischenwelt“ auffassen (siehe Thompson/Schenk 2017). Mit der Hervorhebung des „Zwischen“ wird eine Kategorie vorgeschlagen, die eine Perspektive für den (erwachsenen-)pädagogischen Umgang mit gesellschaftlicher Unbestimmtheit eröffnet.

Dass nachgerade die Erwachsenenbildung im Umgang mit aufziehenden kontingenten Erfahrungshorizonten eine zentrale gesellschaftliche Rolle für sich beanspruchen kann, ist in ihrer gesellschaftlichen Reflexions- und Reproduktionsfunktion begründet. Erwachsenenbildung ist stetig

(Re-)Produzentin und Rezipientin, Empfängerin und Mitgestalterin gesellschaftlicher Verhältnisse; verantwortlich, betroffen und in der Lage, einen Umgang mit derlei aufkommender Kontingenz zu entwickeln. Sofern eine „weltweite Erwachsenenbildung“ nicht territorial auf Entfernungsparameter bezogen, sondern als Aufgabe verstanden wird, sich den durch Kontingenzsteigerung in Erscheinung tretenden „Zwischenwelten“ zu widmen, vermag sie ihre gesellschaftliche Relevanz eindrücklich herauszustellen.

Kontingenzperspektive als Ermöglichung

In „Das Wissen der Gesellschaft“ beschreibt Gerhard Gamm eine paradoxe Situation, mit der Gesellschaftsformationen seit der Moderne konfrontiert seien: *„Je bestimmter, das heißt analytisch differenzierter, genauer, in immer mehr Variablen und Kombinationen zerteilt, man die Gegenstände und Ereignisse beschreibt, desto unbestimmter, bloß wahrscheinlicher und mehrdeutiger wird das Wissen darüber, wie sich ein System oder ein Gegenstand verhalten wird“* (Gamm 1995, S. 178). Das Paradoxon zunehmender Erwartungsunbestimmtheit bei gleichzeitiger Zunahme gesellschaftlicher Wissensbestände hat zur Folge, dass die *„moderne Gesellschaft ununterbrochen eine Masse von Produkten und Handlungen, Problemen und Programmen [erzeuge], die einzuholen und rational zu durchdringen sie nicht in der Lage ist“* (ebd., S. 188). Der gemeinhin sich aufdrängenden Annahme, dass ein Mehr an Wissen „stante pede“ ein Mehr an Bestimmtheit und damit ein Mehr an Orientierung mit sich bringe, erteilt Gamm eine Absage. Die Zunahme und Steigerung von Unbestimmtheit erweist sich weder als eine nur vorübergehende Schwierigkeit, die sich nach erfolgreicher Bearbeitung aufzulösen anschickt. Noch führt sie zu einer neuen Gewissheit, die umfängliche Prognostizier- und Planbarkeitsvorstellungen ermöglicht. Vielmehr zeichnet sich eine Entwicklung ab, nach der Unbestimmtheit zu einer gesellschaftlichen Grunderfahrung avanciert, die sich immer wieder neu einzustellen vermag (siehe von Felden/Schäffter/Schicke 2014). Diese Grunderfahrung der Unbestimmtheit basiert für Richard Rorty auf der gesellschaftlichen *„Erkenntnis der Kontingenz“* (Rorty 1992, S. 87), die zum

sozialtheoretischen Grundbegriff der Moderne erhoben wird (siehe Makropoulos 1997).

In Anschluss an Niklas Luhmann stellt Michael Makropoulos fest, dass Kontingenz einem vielfältigen Begriffsgebrauch unterliegt, gleichwohl wäre Kontingenz auf die berühmte Formel zu bringen, dass *„(k)ontingent ist, was auch anders möglich ist“* (Makropoulos 2004, S. 2). Eine Synonymsetzung von (totaler) Unbestimmtheit und Kontingenz sei seiner Ansicht nach nicht hinreichend zutreffend, weshalb er dafür plädiert, die Rede zu präzisieren. Mit Kontingenz sei *„nicht einfach Unbestimmtheit überhaupt“* (ebd.) begriffen, *„sondern jene spezifische Unbestimmtheit, in der etwas weder notwendig noch unmöglich ist und sich darin als wirkliche Alternative manifestiert“* (ebd.). Kontingenz als „spezifische Unbestimmtheit“ begrifflich zu fassen, weist einen ambivalenten Bereich von Handlungsfähigkeit aus, *„in dem sich sowohl Handlungen als auch Zufälle realisieren“* (ebd., S. 3). In dieser Hinsicht meint Kontingenz gerade nicht Beliebigkeit, sondern es handelt sich um ein *„permanentes Abwägen und ein andauerndes Entscheiden“* (Holzinger 2007, S. 330).

Es ist vor allem die zugewandte Seite des „Es-kann-auch-anders-Seins“ (siehe Nowotny 1999), die die produktive Gestaltbarkeit und Wandelbarkeit von Kontingenz hervorhebt. Entgegen dieser Zustimmung erhaltenden Seite besitzt die Zunahme „spezifischer Unbestimmtheit“ zugleich eine problematische Seite. Die gesellschaftliche Erfahrung zunehmender Kontingenz beinhaltet daher nicht nur einen Zugewinn an Möglichkeiten, sondern geht einher mit dem Verlust von Routinen und Gewohntem, von Orientierung und Grenzen. Der Gewinn an Handlungsmöglichkeiten geht danach gerade zu Lasten einer vorher als sicher geglaubten Ordnung, die Gewissheit versprach und Orientierung bot. Es ist daher nur wenig verwunderlich, dass die Rufe nach Gewissheit und (befestigten) Grenzen gewissermaßen zu einem (neuen) Rettungsanker erkoren werden, um Sicherheit und Kontrolle gegenüber der im Zuge der Moderne kontingent gesetzten Ordnungen zurückzugewinnen. Vor allem an den Stellen, an denen nicht nur innerhalb der Ordnung Kontingenz erzeugt wird, sondern an denen das Ordnungsgefüge selbst infrage gestellt wird, zeigt sich eine erstarkende Orientierungssehnsucht, die auf einen Gewissheit verbürgenden

und garantierenden unumstößlichen Grund abzielt (siehe Waldmann 2017).

Kontingenz manifestiert sich als Signatur der Moderne indes nicht nur als „*Ungewissheitsgewissheit*“ (Marchart 2013, S. 28), sondern ist darüber hinaus nicht mehr stillstellbar. Versuche, eine „spezifische Unbestimmtheit“ dadurch bewältigen zu wollen, indem auf einen „festen Boden“, auf eine unumstößliche Ordnung, auf eine sinnstiftende Identität gewettet wird, von der aus Gewissheit erwächst, von der aus Routinen und eindeutige Wahrheiten postuliert werden können, führen prinzipiell in eine Sackgasse (siehe Wimmer 2014a). Zu meinen, über die Stillstellung von Kontingenz Gewissheit haben zu können, entzieht sich – so wie Gamm darlegt – auf paradoxe Weise. Überdies: Mit dem Vorantreiben von „Kontingenzrevisibilisierung“ (siehe Reckwitz 2003) werden nicht nur gesellschaftliche Strukturen als „kontingente Grundlagen“ erfahrbar (siehe Marchart 2013), sondern es zeichnet sich auf einer grundsätzlichen Ebene eine Krise ab: Die Dominanz eines Substanzdenkens, welches einen verlässlichen „festen Boden“ zu liefern verspricht und von eben jenem ausgeht, hat in dieser Hinsicht ausgedient (siehe Ebner von Eschenbach 2019). Im Lichte der Revisibilisierung von Kontingenz, maßgeblich angetrieben über die weltweiten Verflechtungs- und Verdichtungsschübe (vgl. Holzinger 2007, S. 135-184), werden vor diesem Hintergrund nunmehr diejenigen Ansätze intelligibel und problematisierbar, die ihre Erträge weiterhin auf dem Boden eines Substanzdenkens entwickeln.

Zur Problematik (identitätslogischer) Bestimmungslogik

Die durch Kontingenz erfahrbar gewordene Dynamisierung selbstverständlicher Ordnungen manifestiert eine Ausgangslage für das Nachdenken über erwachsenenpädagogische Problemstellungen, die – mit Alfred Schäfer gesprochen – als „*aporetisch*“ (Schäfer zit. n. Thompson/Schenk 2017, S. 8) apostrophiert werden kann. Christiane Thompson und Sabrina Schenk begreifen diese aporetische Ausgangslage als „*Verlust eines Ordnung stiftenden Ursprungs*“ (Thompson/Schenk 2017, S. 8) und betonen, dass sich dadurch „*das [neuzeitliche] Bestimmungs- und Begründungsproblem des pädagogischen*

Denkens und Handelns [konstituiert]“ (ebd.). Aus dieser Einsicht folgt in Anschluss an Gerhard Gamm die Notwendigkeit, „*von der Identitäts- und Bestimmungslogik Abschied zu nehmen*“ (Gamm 1994, S. 19) und sich deren Problematisierung zu widmen. Für Gamm steht seit dem Aufkommen der Moderne fest, dass die „*Identitätslogik des vergegenständlichen und festsetzenden Denkens nicht (mehr) als Grundlagentheorem der Philosophie [taugt]*“ (ebd.) und deshalb ein Übergang von Identität zu Differenz (siehe Clam 2002) anzustreben sei. Ohne ausführlich an dieser Stelle auf den Übergang von Identität zu Differenz eingehen zu können, sei lediglich darauf hingewiesen, dass identitätslogische Konzepte nicht nur ihre Kontingenzresistenz eint, sondern sie von einem naiven Realismus ausgehen und unterstellen, dass die Welt aus verdinglichten Substanzen bestehend unmittelbar, einheitlich zugänglich und unveränderlich wäre. Michael Wimmer und Alfred Schäfer kritisieren vor allem, dass dabei davon ausgegangen wird, dass ein „*Gegenstand sich ohne Probleme identifizieren, d.h. begrifflich fassen und als Wissen aneignen, [ließe]*“ (Wimmer/Schäfer 1999, S. 10).

Die Kritik, die sich an identitätslogischen Ansätzen entzündet, haben Wimmer und Schäfer als Identifikations- und Repräsentationsproblematik ausgearbeitet. Sie betonen, dass – in Anschluss an Adorno – das „*identifizierende Denken mitverantwortlich gemacht werden kann für Gewaltverhältnisse zwischen Subjekt und Objekt, Mensch und Natur sowie zwischen Selbst und Anderen*“ (ebd., S. 12). Es ist die Identifizierungspraxis, die immer nur eine verfehlende und verzerrende Repräsentation darstellt, weil die Identifikation „*ein relativ unproblematisches, wenn nicht gar ein ungebrochenes Verhältnis der Identifikation mit dem Anderen und seiner anschließenden Repräsentanz im Ich (unterstellt). Wenn man demgegenüber [...] davon ausgehen muß, daß schon in der Identifikation des Anderen eine Repräsentanz gebildet wird, die dem Anderen nicht zu entsprechen vermag, daß mithin das Identifizierte schon eine verzerrende Repräsentation ist, dann wird man zusätzlich berücksichtigen müssen, daß eine angenommene Repräsentation dieses Anderen im Individuum nicht dessen ungebrochene Einheit mit dem Anderen darstellt*“ (ebd., S. 13). Die begriffliche Identifikation und Repräsentation sind Ergebnisse eines Unter- und Entscheidungsprozesses

und mit Vorsicht zu genießen, weil sie bereits immer eine Differenz zwischen Begriff und Sache mitführen. Die epistemische Gewalt identifizierenden Denkens verschärft sich insbesondere dann, wenn in der Diagnose einer aporetischen Ausgangslage gefolgt wird: Es stellt sich die Frage, wer wird als was von wem wie bestimmt, identifiziert, repräsentiert und begründet? Mit der Einnahme der Kontingenzzperspektive und der Problematisierung einer derartig identifizierenden Bestimmungslogik wird daher deutlich gemacht, dass naturalisierte Ordnungen und Selbstverständlichkeiten jeweils eine spezifische pfadabhängige Aktualisierung darstellen, die auch anders möglich sein können – es ist eben nicht immer wie es ist!

Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten

Über die Einnahme einer Kontingenzzperspektive wird der Verlust einer Ordnung stiftenden Ursprungs manifest und der Blick auf eine identifizierende, feststellende und fixierende Bestimmungspraxis gelenkt. Es ist vor allem die Dethematisierung, die Aussparung der Infragestellung der Identifikations- und Bestimmungslogik, deren latentes Wirken erheblichen Einfluss auf die Konstruktion sozialer Wirklichkeit ausübt, die als problematisch einzustufen ist. Das In-den-Blick-Bekommen der Voraussetzungen der Identitäts- und Bestimmungslogik erweist sich dabei nicht nur epistemologisch besehen als erkenntnisrelevant, sondern auch als normativ gehaltvoll, weil die latenten Voraussetzungen der Identifikationspraxis intelligibel und verhandelbar gemacht werden. Insbesondere für eine Erwachsenenbildung in kontingenten Zeiten ist eine derartige Problematisierungsperspektive konstitutiv, nicht nur weil es sich an dieser Stelle um machtförmige Praktiken und Prozesse der Identifikation, Repräsentation und Legitimation handelt, sondern auch weil in einer demütigen Geste einem Immer-bereits-besser-Wissen, was für Andere von Gewicht sei, eine Absage erteilt wird (siehe Ebner von Eschenbach 2021). Die Revisibilisierung einer derartigen „Macht der Gewohnheit“ öffnet die Augen für die aufkommenden Zwischenwelten als Ermöglichungsraum von Bildungsprozessen. Eine bedeutsame Weichenstellung für Gelingens- und Versagensbedingungen von Artikulations- und

Werdensprozessen wird an dieser Stelle sichtbar; sie schafft die Voraussetzungen, um die Mannigfaltigkeit der differenten Horizonte überhaupt in Beziehung setzen zu können (siehe Wimmer 2014b).

Das „identifizierende Denken“ sowie das damit verbundene historisch gewachsene Vokabular richten häufig (neu) Aufkommendes zu, indem dieses unter dem bekannten und gewohnten Begriffsinstrumentarium rubriziert wird (siehe Stäheli 1998). Bereits die harmlos klingende Bestrebung, soziale Wirklichkeit „auf den Begriff zu bringen“, ist mitnichten harmlos oder neutral, sondern macht das Unbekannte, das Neue, das Fremde oder das Andere begrifflich verfügbar und tilgt dabei gerne die Differenz zwischen Sache und Begriff. Gerade in kontingenten Zeiten kann sich der für gewöhnlich erachtete Vorteil begrifflicher Bezeichnung und Verstehbarmachung von Wirklichkeit mit bekanntem Vokabular auch als Nachteil erweisen. François Jullien stellt in kulturtheoretischer Perspektive diesbezüglich heraus, dass *„[m]an ermessen [muss], welche – politischen – Gefahren es mit sich bringt, wenn man die Vielfalt der Kulturen in Begriffen von Unterschiedlichkeit und Identität betrachtet, sich bewusst machen [muss], welche negativen Folgen das nicht nur für das Denken, sondern auch für die Geschichte haben kann“* (Jullien 2018, S. 49).

Die Sensibilisierung und die Abschwächung identifizierenden Vokabulars sind daher ein zentraler Schritt für das Nachdenken über erwachsenenpädagogische Problemstellungen in kontingenten Zeiten. Adorno schlägt vor diesem Hintergrund vor, in „Konstellationen“ zu denken (siehe Adorno 1988; siehe auch Holzer 2017, S. 334ff.), wodurch ein Verhältnis zum Gesuchten angestrebt wird, das nicht begrifflich erschließt und definiert, sondern vielmehr darauf aus ist, begriffliche Offenheit für Andersheit und Unbekanntes zuzulassen, um der „Sache“ gerechter werden zu können. In diesem Lichte besitzen die gegenwärtigen Diskurse zum relationalen Denken in den Sozial- und Kulturwissenschaften (siehe z.B. Dépelteau 2018) eine Inspiration für das Nachdenken über Erwachsenenbildung in kontingenten Zeiten, weil sie ein Denken in Konstellationen bzw. in Relationen zum Primat erheben (siehe Schäffter 2014; Ebner von Eschenbach 2019).

Die Stillstellung von Kontingenz und die (Wieder-)Einsetzung „identifizierenden Denkens“ sind hegemoniale epistemische Praktiken, die die Wege zu den „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung verstellen. Die Infragestellung absoluter Identitätsvorstellungen manifestiert hingegen eine Ausgangslage, deren Produktivität Erwachsenenbildung hervorzubringen in der Lage ist, wenn sie sich auf epistemologischer und methodologischer Ebene auf die Umstellung auf Relation einzulassen vermag. Mit der Umstellung auf Relation und auf ein relationsphilosophisch informiertes Vokabular wird nicht nur der identifizierende Charakter von Begriffen abzuschwächen angestrebt, sondern auch eine Möglichkeit erwägt, begrifflich weniger Gewalt auszuüben, als dies eine identitätslogische Perspektive vollführt. Eine Umstellung auf Relation wäre gleichwohl missverstanden, wenn damit gemeint werden würde, dass es an dieser Stelle um eine intensivere Berücksichtigung sozialer Beziehungen ginge. Relationalität in dem hier verstandenen Sinne verweist auf ein spezifisches Denken in Beziehung, dass weder einzelnen Relata noch Relationen ein Primat einräumt – also auch keinem „Relationismus“, der Relationen überbetont und Relata vernichtet, das Wort redet¹: Wer „vor lauter Bäumen den Wald nicht sieht“, räumt einzelnen Elementen (Relata) einen Vorrang ein; wer „vor lauter Wald nicht die Bäume sieht“, räumt der Ganzheit einen Vorrang ein (vgl. Leisegang 1972, S. 7ff.). Mit anderen Worten: Von einer relationalen Perspektive ist erst dann zu sprechen, wenn weder der „Wald vor lauter Bäumen“ noch wenn „vor lauter Bäumen der Wald“ erblickt wird, sondern erst an der Stelle, an der Relata und Relationen gleichursprünglich berücksichtigt werden (vgl. Seyfert 2019, S. 19). Erst dann erlangt eine relationale Perspektive ihre umfängliche Geltung. Relationales Denken lehnt daher weder die Relata absolut ab, noch affiziert sie absolut die Relationen. Vielmehr interessiert sich eine relationale Perspektive für das Zusammenspiel der Differenzen und ihre Artikulationsweisen (siehe z.B. Schäffter 2017; auch Giesen 2010). Eine derartig verstandene relationale Perspektive vermag einen Weg zu den „Zwischenwelten“ zu weisen.

Zwischenwelten als Wege zur Alterität

Ein Denkstil, der weder einzelnen Elementen, Polen, Entitäten oder Relata ein Primat zuweist, noch Relationen einen Vorrang zuspricht, markiert eine zentrale epistemische Voraussetzung, relationalem Denken zu seinem Recht zu verhelfen. Für das Nachdenken über erwachsenenpädagogische Problemstellungen in einer aporetischen Ausgangslage hat der Einsatz einer solchen relationalen Perspektive erhebliche Konsequenzen. Die Auseinandersetzung mit der zunehmenden Intelligibilität einer kaum überschaubaren Vielzahl heterogener Identitäts- und Alteritätsentwürfe, welche nicht nur als Bereicherung fungieren, sondern massive Bedrohungs- und Unsicherheitsszenarien attestiert bekommen, stellt der Erwachsenenbildung eine gesellschaftliche Aufgabe. Ein relationsphilosophisch informiertes erwachsenenpädagogisches Denken vermag dieser gesellschaftlichen Aufgabe gewachsen zu sein. Denken in Beziehung fördert nicht nur die Anerkennung anderer Selbst- und Fremdwahrnehmungen, sondern begünstigt überdies Suchbewegungsprozesse, ohne vorschnell identifizieren zu müssen. Das Eröffnen von Handlungs- und Interaktionsspielräumen auf Grundlage von Relationalität erweist sich daher als Möglichkeit, auf die „Zwischenwelten“ eingehen zu können, indem die Differenzen nicht zum Verschwinden gebracht, sondern sie auf der Grundlage von Relationalität zum Prozessieren gebracht werden.

In diesem Zusammenhang sind die Überlegungen von Jullien (2015, 2018) zu verorten, der sich von kulturphilosophischer Perspektive aus der Eröffnung eines „Zwischen“ über den Eintrag eines „Abstands“ widmet. Jullien betont, dass sich mit der Figur des Abstands, anders als mit der der Differenz, adäquater beschreiben lässt, wie in Zwischenwelten einer Alterität gerecht werden kann, ohne sie von vornherein identitätslogisch festzustellen: „*Im Unterschied zur Differenz, die beide Terme auf die jeweilige Seite, in die je eigene Isolierung zurückfallen lässt, ist allein der Abstand [...] in der Lage, wirklich ein Gemeinsames hervorzubringen*“ (Jullien 2018, S. 77; Hervorhebung i.O.). Der Abstand verabschiedet sich

¹ Eine ausführliche Darstellung relationslogischer Grundbestimmungen, vor allem hinsichtlich der vielfältigen Auffassungen zum Verhältnis zwischen Relata und Relation, ist an dieser Stelle nicht möglich (siehe grundsätzlich Schaaf 1966; siehe auch Ebner von Eschenbach 2019, S. 123-189).

von einer identifizierenden Perspektive, er erweist sich als eine Denkfigur „*der Exploration, die andere Möglichkeiten zutage fördert*“ (ebd., S. 37), und der Abstand erlaubt es, „*Ressourcen zu entdecken, die wir bislang noch nicht in Betracht gezogen, ja nicht einmal vermutet haben*“ (ebd., S. 43). Die Produktivität eines im Zwischen eingetragenen Abstands, sofern der Abstand in Spannung gehalten und nicht bei erstbesther Gelegenheit aufzuheben beabsichtigt wird, steht für Jullien daher außer Zweifel.

In diesem Sinne ginge es darum, der kontingenten Vielfalt einen möglichen Zwischenraum einzurichten, der nicht Anderes zu „identifizieren“ versucht, sondern ästhetische Erfahrungen des Werdens befördert, um (noch unbekannt) Artikulations- und Formbildungsprozessen stattzugeben und für einander zu übersetzen (siehe Jullien 2015, S. 49-58; siehe aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Engel 2019). Von bildungsphilosophischer Seite ließe sich an die Überlegungen von

Jürgen-Eckardt Pleines (2000) anknüpfen, der ein derartiges Zusammenspiel in den Zwischenwelten als „gegenwärtige Beziehung“ entwickelt. Zu einer „*Wissensschaft vom Zusammenleben*“ (Ette 2008, S. 314), für die Ottmar Ette plädiert und wirbt, hätte daher eine Erwachsenenbildung, die sich den Zwischenwelten zu widmen beabsichtigt, einen erheblichen Beitrag anzubieten. Bei aller Unvorhersagbarkeit und Unheimlichkeit derartiger Kontaktsphären und Schnittstellenbereiche im Zwischen (siehe Haensch/Nelke/Planitzer 2019) sollte dies nicht davon abschrecken, sich auf eine Perspektive einzulassen, die sich für in wechselseitigen Beziehungen verzwirnte Gestaltfindungs- und Bildungsprozesse interessiert (siehe auch Pleines 1997). Nicht einer „*identitäre[n] Annäherung*“ (Jullien 2018, S. 52) an Alterität, nicht der Identifikation und Veränderung des Anderen, Unbekannten und Aufkommenden gilt daher die Aufmerksamkeit, sondern der Entfaltung nicht vorweggenommener Entwicklungsmöglichkeiten im Horizont aufzuspannender Zwischenwelten.

Literatur

Adorno, Theodor (1988): Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.

Bauman, Zygmunt (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (2017): Die Metamorphose der Welt. Berlin: Suhrkamp.

Becker, Hellmut (1968): Weltweite Erwachsenenbildung. Bildung und Erziehung in neuen Dimensionen. In: Ritters, Claus (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, S. 11-26.

Butter, Michael (2018): „Nichts ist, wie es scheint“: Über Verschwörungstheorien. Berlin: Suhrkamp.

Clam, Jean (2002): Was heißt, sich an Differenz statt an Identität orientieren? Zur De-ontologisierung in Philosophie und Sozialwissenschaft. Konstanz: UVK.

Dépelteau, Francois (Hrsg.) (2018): The Palgrave Handbook of Relational Sociology. Palgrave Macmillan.

Ebner von Eschenbach, Malte (2017a): Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus“. In: Magazin erwachsenbildung.at. Ausgabe 31, Wien. Online im Internet: https://erwachsenbildung.at/magazin/17-31/07_ebner-eschenbach.pdf [Stand: 2021-03-02].

Ebner von Eschenbach, Malte (2017b): Im Grenzbereich des Räumlichen. Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenpädagogischen Raumforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 40(1), S. 91-118.

Ebner von Eschenbach, Malte (2019): Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Ebner von Eschenbach, Malte (2021).** Der kommende Irrtum. Anmerkungen zur epistemologischen „Lebendigkeitsfunktion“ des Irrtums in Anschluss an Gaston Bachelard. In: Karcher, Martin/Rödel, Sales (Hrsg.): *Lebendige Theorie*. Hamburg: textem, S. 297-310.
- Ebner von Eschenbach, Malte/Mattern, Philipp (2019):** Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung? Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 35/36, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/08_ebner-von-eschenbach_mattern.pdf [Stand: 2021-03-02].
- Engel, Nicolas (2019):** Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), S. 730-747.
- Ette, Ottmar (2008):** Wissen schafft Zukunft: Sieben Thesen zu Kulturwissenschaft und Lebenswissen. In: Gipper, Andreas/Klengel, Susanne (Hrsg.): *Kultur, Übersetzung, Lebenswelten. Beiträge zu aktuellen Paradigmen der Kulturwissenschaften*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 301-330.
- Forster, Edgar (2017):** Das Ganze denken. Notizen zum Begriff der „Globalität“. In Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 285-296.
- Gamm, Gerhard (1994):** Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gamm, Gerhard (1995):** Das Wissen der Gesellschaft. In: Ders. (2000): *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 178-191.
- Giesen, Bernhard (2010):** Zwischenlagen. Das Außerordentliche als Grund der sozialen Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Haensch, Konstantin Daniel/Nelke, Lara/Planitzer, Matthias (Hrsg.) (2019):** *Uncanny Interfaces*. M. Hamburg: textem.
- Hölscher, Lucien (2016):** *Die Entdeckung der Zukunft*. 2. Aufl. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Holzer, Daniela (2017):** *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Holzinger, Markus (2007):** *Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie*. Bielefeld: transcript.
- Holzinger, Markus/May, Stefan/Pohler, Wiebke (2010):** *Weltrisikogesellschaft als Ausnahmezustand*. Weilerswist: Velbrück.
- Jullien, François (2015):** *Der Weg zum Anderen. Alterität im Zeitalter der Globalisierung*. Wien: Passagen Verlag.
- Jullien, François (2018):** *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Leisegang, Dieter (1972):** *Dimension und Totalität. Entwurf einer Philosophie der Beziehung*. Frankfurt am Main: Heiderhoff.
- Lindemann, Gesa (2020):** *Die Ordnung der Berührung. Staat, Gewalt und Kritik in Zeiten der Coronakrise*. Weilerswist: Velbrück.
- Makropoulos, Michael (1997):** *Modernität und Kontingenz*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Makropoulos, Michael (2004):** Kontingenz Aspekte einer theoretischen Semantik der Moderne. In: *Archives Européennes de Sociologie* 45(3), S. 369-399. Auch online im Internet: <https://www.michael-makropoulos.de/Kontingenz.pdf> [Stand: 2021-03-02].
- Marchart, Oliver (2013):** *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nowotny, Helga (1999):** *Es ist so. Es könnte auch anders sein: Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pleines, Jürgen-Eckardt (1997):** *Neuzeitliche Bildung zwischen Bildung und Wissenschaft und Metaphysik*. In: Frischmann, Bärbel/Mohr, Georg (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft – Bildung – Philosophie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 149-168.
- Pleines, Jürgen-Eckardt (2000):** *Harmonie als Bildungsziel? Fuge als Weltsymbol*. In: Ders.: *Bildung im Umbruch*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms Verlag, S. 246-260.
- Reckwitz, Andreas (2003):** *Die Krise der Repräsentation und das reflexive Kontingenzbewusstsein. Zu den Konsequenzen der post-empiristischen Wissenschaftstheorien für die Identität der Sozialwissenschaften*. In: Bonacker, Thorsten/Brodock, André/Noetzel, Thomas (Hrsg.): *Die Ironie der Politik. Über die Konstruktion politischer Wirklichkeiten*. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 85-103.
- Rorty, Richard (1992):** *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schaaf, Julius Jakob (1966):** Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Henrich, Dieter/Wagner, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 277-289.
- Schäfer, Alfred (2007):** Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137-158.
- Schäffter, Ortfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, Ortfried (2014):** Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm: Klemm und Oelschläger.
- Schäffter, Ortfried (2017):** Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: Hörr, Beate/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 221-240.
- Seyfert, Robert (2019):** Beziehungsweisen. Elemente einer relationalen Soziologie. Weilerswist: Velbrück.
- Stäheli, Urs (1998):** Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. In: Soziale Systeme, 4(2), S. 315-340.
- Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (2017):** Zwischenwelten der Pädagogik – ein Auftakt. In: Dies. (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 7-18.
- von Felden, Heide/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.) (2014):** Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Waldmann, Maximilian (2017):** Erkenntniszüge – „Erkenntnisfortschritt“ in der Erziehungswissenschaft aus postfundamentalistischer Perspektive. In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183-196.
- Wimmer, Michael (2014a):** Pädagogik in Zeiten der Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Ders.: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh, S. 45-77.
- Wimmer, Michael (2014b):** Unmögliche Empirie oder Empirie des Unmöglichen? Zum Status des Undarstellbaren in der empirischen Bildungsforschung. In: Ders.: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh, S. 391-429.
- Wimmer, Michael/Schäfer, Alfred (1999):** Einleitung: Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Identifikation und Repräsentation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-26.



Foto: K.K.

Malte Ebner von Eschenbach

malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de
https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/erwachsenenbildung/mitarbeiter_innen/eveschenbach/
 +49 (0)345 55 23814

Malte Ebner von Eschenbach hat an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und an der Humboldt-Universität zu Berlin Erziehungswissenschaften von 2004 bis 2011 studiert. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg an der Professur Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung und habilitiert zur Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung. Zu seinen Forschungsinteressen zählen Politische Erwachsenenbildung, Wissenschaftsgeschichte, relationale Theorieentwicklung, Migrationsforschung sowie Raumtheorie in der Erwachsenenbildung.

The „In-between Worlds“ of Adult Education

Relational thinking as a navigational aid in times of contingency

Abstract

The point of departure of this article is an analysis of the dynamics of transformation of social structures on a global level: Growing contingency, pluralism and heterogeneity are basic experiences in society that are increasingly perceived as a threatening scenario while the call for supposedly safe categories of order and orientation, for example in the form of (resurgent) stronger ethnocentrism and racism, is becoming louder and louder. Behind this is the wish for unambiguity and control at the basis of an identity-based way of thinking. Through a striving for compulsive disambiguation, this has proven to be incapable of doing justice to contingency as a social reality. The author believes the problems of this violent thought practice must be discussed in adult education. This could open up „in-between worlds,“ which are spaces in which education is possible that arise when one thinks in constellations and relations and that aim for the unfolding of unanticipated opportunities for development. (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: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

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

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783753461724

Projektträger



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

Medieninhaber



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



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

Herausgeber der Ausgabe 42, 2021

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

MinR Robert Kramreither (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft u. Forschung)
Dr.ⁱⁿ Gerhild Schutti (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 (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Simone Müller, M.A. (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 <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

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



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 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