

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 34, 2018

Bildungszugänge und Bildungsaufstiege

Mechanismen und Rahmenbedingungen

Thema

Höherqualifizierung und intergenerationale Fremdheitsrelationen

Widerstand gegen bildungshemmende
und konfliktäre Verhältnisse

Peter Schlögl



Höherqualifizierung und intergenerationale Fremdheitsrelationen

Widerstand gegen bildungshemmende und konfliktäre Verhältnisse

Peter Schlögl

Schlögl, Peter (2018): Höherqualifizierung und intergenerationale Fremdheitsrelationen. Widerstand gegen bildungshemmende und konfliktäre Verhältnisse.
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: Berufsreifeprüfung, Höherqualifizierung, Aufstiegsprozesse, Bildungsabschlüsse, Laufbahnforschung, Lebenslaufforschung, AdressatInnenforschung, intergenerationale Perspektive, Bildungswiderstand

Kurzzusammenfassung

Menschen in höherqualifizierenden Bildungsprozessen sind immer auch Söhne und Töchter von Müttern und Vätern und deren tief verankerten Selbst- und Sinnkonzeptionen, die implizit oder explizit auch Erwartungen an das Bildungsverhalten des Kindes miteinschließen. Sich gegen das traditionelle, konservativ-bewahrende Bildungsklima im Elternhaushalt aufzulehnen, ist damit eine Form widerständigen Verhaltens, erzeugt „intergenerationale Fremdheitsrelationen“, die individuell bewältigt werden müssen. Der vorliegende Beitrag holt Daten aus der Schatzkiste der 1990er Jahre, die eine intergenerationelle Betrachtung von Höherqualifizierung erlauben. Beschrieben wird das Bildungsklima im Elternhaus der ersten Generation an TeilnehmerInnen der Berufsreifeprüfung und dessen Einflussnahme auf diese „Pionierkohorte“ an BildungsaufsteigerInnen. Grundlage hierfür sind Ausführungen zum Generationenbegriff (der weit mehr ist als die primäre Eltern-Kind-Beziehung) und zu intergenerationellen Beziehungen als gesellschaftliches Ordnungsprinzip und Konstruktionsprinzip gesellschaftlicher Mentalitäten. Abschluss des Beitrages bildet der Befund, dass die Erforschung dieses Phänomens der Entwurzelung von sozial, generational konstruierten Sinnkonzepten noch markante Lücken aufzeigt. (Red.)

Höherqualifizierung und inter-generationale Fremdheitsrelationen

Widerstand gegen bildungshemmende und konfliktäre Verhältnisse

Peter Schlögl

Aus den frühen Jahren der Erwachsenenbildungsprogrammatik stammt die im wahrsten Sinn des Wortes blumige Aussage: „Die Erwachsenenschule baut an den Friedhof der nicht gereiften Blümenträume. Sie will retten, was zu retten ist“ (Rosenstock-Huessy 1926, S. 215). Und in der Tat finden sich im schulähnlichen Format der Vorbereitungslehrgänge auf die Berufsreifeprüfung Gruppen von Personen, die aus nachholender (aus konfliktärem Bildungsklima heraus) oder aus widerständiger Sicht gegenüber den Herkunftsbedingungen (unter hemmenden Bedingungen) eine Korrektur oder Weiterentwicklung einleiten. Es wird besonders bei letzterer Gruppe zu einem späteren Zeitpunkt, unter stärker selbstbestimmten Bedingungen, eine Bemühung unternommen, zu „retten, was zu retten ist.“

Dass diese Erwartungshaltung in Bezug auf eine Fremdzuschreibung, die mit einem sozialen Statuswechsel einhergeht („Matura“ zu haben), ein zweischneidiges Schwert ist, mag da mitschwingen. Auf diesen Umstand wurde schon früh in der Laufbahnforschung hingewiesen (siehe Hoernig 1978), und zwar unter Bezugnahme auf Paul Nizans Roman „Das Leben des Antoine B.“. Darin verwundert sich der Sohn von Antoine Bloyé anlässlich der Grabrede für seinen Vater über die Beschreibung von dessen Leben, das „*als Maschinenschlosser bei der Compagnie d'Orléans [begann]; er erklimmte alle Stufen, wurde Leiter des Hauptdepots, Ingenieur [...]*“ (Nizan 1974, S. 25). Der beschriebenen Erfolgsgeschichte, der Würdigung einer objektiven Karriere standen die durch den Sohn miterlebten

Niederlagen, Entwurzelungen, auch erzwungenen Veränderungen des Vaters und dessen zunehmende Distanz zu seiner ursprünglichen Herkunft gegenüber. Das Leben des Vaters, das aus dem Miterleben des Sohnes keinen neuen, eigenen Platz fand, kam in der Grabesrede nicht vor. Dieser das Berufsleben umspannende Umstand wurde vielleicht für den Anlass einer Grabesrede als unpassend angesehen, unbewusst ausgeblendet, von außen her gar nicht erkannt oder als nicht relevant eingestuft.

Der gegenständliche Beitrag strengt eine intergenerationale Betrachtung von Höherqualifizierung der Söhne- und Töchtergeneration an. Ziel ist aufzuzeigen, dass diese eine spezifische Form widerständigen Verhaltens sein kann, insbesondere wenn

dies bedeutet, sich durch eine Höherqualifizierung gegen die traditionellen, konservativ-bewahrenden Tendenzen im Elternhaushalt aufzulehnen. Trotz eines bildungshemmenden Klimas im Elternhaushalt einen „Bildungsaufstieg“ – im vorliegenden Fall eine Berufsreifeprüfung (BRP) – individuell zu realisieren, erzeugt neben der lernbedingten Anstrengung „intergenerationale Fremdheitsrelationen“, die individuell bewältigt werden müssen.

Basis der Ausführungen sind einschlägige Teile einer TeilnehmerInnenbefragung in Vorbereitungslehrgängen zur Berufsreifeprüfung (BRP), die zwei Jahre nach gesetzlicher Implementierung der BRP durchgeführt (siehe Klimmer/Schlögl 1999), bisher aber nicht rezipiert wurde. Die TeilnehmerInnen, quasi eine „Pionierkohorte“ – die BRP ermöglichte den prestigereichen Hochschulzugang –, und deren erlebter „Bildungswiderstand“ entgegen den „(Bildungs-)Erwartungen“ ihres Elternhauses sollen prototypisch das Phänomen der selbstbestimmten Loslösung von sozial, generational konstituierten Sinnkonzepten beleuchten.

Laufbahnforschungen, Milieuansatz, AdressatInnenforschung

In der bildungswissenschaftlichen Erschließung von Höherqualifizierung und dem Nachholen von Bildungsabschlüssen zeigen sich aktuell wesentlich drei Stränge: Zum einen die Laufbahnforschungen, die anhand von Registerdaten, international harmonisierten Erhebungen und/oder Large-Scale-Assessments – verbunden mit Hintergrundbefragungen – oder mit breit angelegten Panels die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme als spezielle Form der sozialen Ungleichheit dokumentiert. Bildungswege, Weiterbildungsentscheidungen und Karriereverläufe werden dabei vor dem Hintergrund ökonomischer und politisch gestalteter Strukturen (vgl. Tippelt 2002, S. 10f.) thematisiert, dies insbesondere zwischen Eltern- und Kindergenerationen. In jüngster Zeit tauchen dafür schon verschüttet geglaubte Terminologien auf, wie in den Debatten um Klassismus (siehe Kemper 2016). Zum anderen liegen Forschungen vor, die – zumeist mit dem Attribut

„biografieorientiert“ versehen – neben anderen theoretischen Rahmungen wiederkehrend das Bourdieu'sche Habituskonzept als theoretische Rahmung aufgreifen oder in empirisch qualitativen Untersuchungen aus biografischer Perspektive Lebenswelten oder individuelle Sinnstrukturen und Selbstdeutungen erkunden.¹

Eine Fokussierung auf „*Lebensgeschichten sozialer Subjekte im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse*“ (Dausien 2018, S. 197) lässt diese Zugriffe zuweilen in die sozialisationstheoretischen Theoriekomplexe eingliedern. Herausfordernd dabei ist gemäß Bettina Dausien, den „*dialektischen Anspruch des Konzepts [nicht, P.S.] zu verfehlen*“ (ebd., S. 199), indem soziale Integration und Individuation oder auch einfach „Innen“ und „Außen“ eines Menschen als getrennte Sphären betrachtet werden.

Neben der zumeist sozialwissenschaftlich orientierten Perspektive dieser beiden Stränge zeigt sich in der deutschsprachigen Forschung im Rahmen der AdressatInnenforschung ein dritter Ansatz. Es ist das ein stärker erziehungswissenschaftlicher, erwachsenenpädagogischer Diskurs, der stark das von der pädagogischen Psychologie verfolgte Konzept „Interesse“ an organisierten Bildungsgängen, aber auch dessen inversen Begriff des „Widerstands“ aufgreift. Es ist das Verdienst von Anke Grotlüschen, die den Zugriffen oder vielmehr den Interpretationsansätzen eingeschriebenen schablonenhaften Modellierungen aufgezeigt zu haben, nämlich die weitgehende Externalisierung von Barrieren der Weiterbildungsteilnahme und das Internalisieren von Erfolgen, wie etwa der Zuschreibung von besonderer Einsatzbereitschaft oder Überwindungskraft seitens der Individuen (vgl. Grotlüschen 2010, S. 73ff.). Die Beiträge zum Widerstand gegenüber Weiterbildung stellen in diesem Zusammenhang eine besondere Spielvariante der Besonderung einzelner Individuen dar. Zugleich lassen sich Abweichungen von der erwünschten Norm auch als grundsätzliche Regelbestätigung erfahren oder sind sogar zur kontrastiven Inszenierung von gruppenhaften Phänomenen notwendig (siehe Schächter 2000), die sich von geschlossenen sozialen Formierungen abheben.

¹ Eine aktuelle und vielperspektivische Verortung nimmt das „Handbuch Biographieforschung“, herausgegeben von Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider vor (siehe Lutz/Schiebel/Tuider 2018).

Intergenerationelle Beziehungen als Konstruktionsprinzip

Seltener wird in der bildungswissenschaftlichen Reflexion eine intergenerationale Perspektive eingenommen. Waren es früher Forschungen zu Arbeiterkindern und deren sozialen Aufstieg, der zumeist in Form des Hochschulzugangs konkretisiert wurde, so hat in den letzten beiden Jahrzehnten in den Erziehungswissenschaften „*der Generationenbegriff eine ungeahnte Renaissance erfahren*“ (Bohnsack/Schäffer 2002, S. 249). Er löst damit zunehmend den Blick von zeitgeschichtlichen Reflexionen gesellschaftlichen Wandels. Im hier interessierenden Zusammenhang etwa von der Bildungsexpansion hin zum Generationenkonzept, das sich auf der Mikroebene als Generationenbeziehungen darstellt, aber aus makrosoziologischer Perspektive behandelt wird (vgl. ebd.). Auf diesem Wege gelangt „*eine weitere Komponente in die Erforschung der ‚sozialen Vererbung‘: die historische*“ (Tippelt 2002, S. 10). Nicht immer, wenn mit dem Generationenkonzept argumentiert wird, so setzt Rudolf Tippelt fort, wird das Potenzial intergenerationaler Beziehungen als „*Konstruktionsprinzip von Mentalitäten*“ (ebd.) genutzt. Oft wird nur eine Modellierung von Gemeinsamkeiten vorgenommen, die zwar statistisch vorhanden sind und durch Querschnittsbetrachtungen gestützt werden, der Kohortenbegriff, der den Gemeinsamkeiten zugrunde liegt, bleibt aber unbeachtet.

Generation als gesellschaftliches Ordnungsprinzip

Es lässt sich erahnen, dass der Generationenbegriff selbst ein komplexes Konstrukt darstellt, das in der Lebenslauf- und Biografieforschung entweder in unterschiedlicher Weise die Übergänge von der Mikro- auf die Makroperspektive zu fassen versucht oder diese integriert. Generation wird als „*Differenzgeflecht*“ (Wimmer 1998, S. 96) oder als „*konjunktiver Erfahrungsraum*“ (siehe Mannheim 1980 [1924]) konzeptualisiert. So liegen in einer Generationenperspektive Generationen hindurchgreifende kulturelle Muster (vgl. Matthes 1985, S. 368) vor. Zugleich ist unbestreitbar, dass sich „*aller Werte- und Kulturwandel durch das Nadelöhr des intergenerationalen Transfers hindurch vollzieht*“ (ebd. S. 364).

In der Betonung wissenssoziologischer Aspekte ist die „*Generation*“ ein kollektives Regelsystem der Gleichzeitigkeit (vgl. Mannheim 1964 [1921-22], S. 521) des Erlebens, der Welterfahrung – und das von unterschiedlichen Altersgruppen. In dieser Betrachtungsweise zeigt sich ein anderer Blick auf den „*Lebenslauf*“, der individuelle Lebenszeit jeweils kulturell geprägt strukturiert oder gar institutionalisiert (siehe Kohli 1978). Die gesellschaftliche Leistung besteht für Karl Mannheim darin, chronologisch gegeneinander versetzte Muster der Weltwahrnehmung wechselseitig identifizierbar zu machen (er spricht von polyphon organisiert, vgl. Mannheim 1964 [1921-22], S. 538) und zugleich das Machtverhältnis zwischen den Älteren und Jüngeren, das nicht in ausschließlicher Rekapitulation bestehen soll, beherrschbar zu machen, ohne ins kulturelle Chaos abzugleiten. Was im Übrigen in den Worten von Walter Benjamin, nämlich von der „*Beherrschung der Generationenverhältnisse und nicht der Kinder*“ (Benjamin 1984, S. 64), eine attraktive Fassung eines zeitgemäßen nicht autoritären Erziehungsbegriffs darstellt.

Verschränkt mit pädagogisch motivierten Fragen nach weiteren Sozialisationsinstanzen wird vereinfachend unterschieden zwischen „*[p]rimäre[n] oder ursprüngliche[n] Generationenverhältnisse[n] [...], die biologisch in Elternschaft und Kindschaft gründen und die Beziehungen zwischen den Generationen in ein System der Verwandtschaft einbetten*“ (Zinnecker 1997, S. 220) und einem abgeleiteten Typus, der „*als ein Stellvertreter- oder Delegationsverhältnis angesehen*“ (ebd., S. 221) werden und „*unter bestimmten Umständen in Konkurrenz und Gegensatz zum primären pädagogischen Generationsverhältnis treten kann*“ (ebd.).

Die Eltern-Kind-Beziehungen werden dabei zunächst als naturwüchsig beschrieben und kennzeichnen sich durch eine konstitutive Körperbasis, Vertrauen, Unkündbarkeit und Intimisierung (siehe Oevermann 2001). Sie heben sich damit von professionalisierter Pädagogik ab. Eckart Liebau grenzt aus anthropologischer Perspektive ein „*historisch-soziologisches*“ Konzept von Generationen (Dilthey und Mannheim folgend) von einem „*genealogisch-familiensoziologischen*“ und einem „*genuin pädagogischen*“ Generationenbegriff ab (vgl. Liebau 1997, S. 19f.). Da kulturelle Implikationen durch das innerfamiliäre und innergenerationelle Verhältnis hindurch greifen, sollten Betrachtungen nicht auf das innerfamiliäre Verhältnis von Eltern und Kindern beschränkt bleiben,

insbesondere wenn mit Blick auf eine lebenslange Sozialisation (vgl. Matthes 1985, S. 370) gedacht wird. Individuelle Prozesse zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen finden vielmehr auch im Kontext sich kulturell wandelnder Erziehungsstile statt. So hat etwa Alma von der Hagen-Demszky dies (mittelschichtorientiert) anhand von „*markant unterschiedliche[n] Akzentuierungen von Bildungs- und Erziehungsvorstellungen*“ (Hagen-Demszky 2006, S. 49) beschrieben und Übergänge in den Nachkriegsjahren benannt, die sich für sie als Tendenzen vom „Befehlshaushalt“ zum „Verhandlungshaushalt“ sowie von der „Straßenkindheit“ zur „Terminkindheit“ darstellen lassen (ebd.). Dass jedoch nicht zwingend alle familialen Bedingungen im Sinne eines pädagogischen Sinnzusammenhangs als wechselseitige „Sorgeverhältnisse“ (siehe Liebau 1997) und fördernd gedacht werden können, liegt auf der Hand.

Höherqualifizierung und generationale Fürsorge

Besondere Bedeutung gewinnt dies, wenn in einer intragenerationellen Perspektive Höherqualifizierung nicht als ein exklusives, gruppenhaftes Phänomen (etwa von überdurchschnittlich Leistungsfähigen), sondern als ein konkretes, gesellschaftliche Zeitlichkeit regelndes, kulturelles Phänomen aufgefasst wird. Denn dann hat nicht nur die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung ein Element des Widerstands, sondern es kann auch die Teilnahme widerständig sein, sofern sie sich gegen das Erwartete, Erwartbare des unmittelbaren persönlichen, familialen Umfeldes realisiert.

Eltern tragen explizit oder implizit Erwartungen an das Bildungsverhalten von Kindern und Jugendlichen heran und stellen auch mehr oder weniger adäquate Ressourcen zur Auseinandersetzung mit entsprechenden Entwicklungsaufgaben zur Verfügung. Zugleich bieten die gegebenen Generationenverhältnisse die Möglichkeit für „*vergleichende Selbstdeutungen*“ (Jureit 2006, S. 66) und bringen für die jeweilige Lebenslage vielfach Typisches, zuweilen auch etwas Neues hervor. Auch ist zu bedenken, dass ein „*von Eliten geprägte[r] Bildungsbegriff*“ (Schlögl 2011, S. 14) auch nicht zwingend bei allen

Eltern auf unumschränkte Akzeptanz stößt und ein latentes Widerstandspotenzial der Elterngeneration gegenüber „*vornehmem Getue*“ und „*Angeberei*“ zutage bringt. Seinen Kindern will man klarerweise nichts in den Weg legen: „*Wenn sie lernen wollen, dann lernen sie, und wenn nicht, dann eben nicht. ‚Natürlich‘ will man in allen Familien das Beste für seine Kinder, aber dieses ‚Beste‘ sei nicht unbedingt ‚immer nur Bildung, Bildung, Bildung‘*“ (Gillian Evans zit.n. Wilkinson/Picket 2009, S. 138).

In allgemeinpädagogischer Perspektive der wechselseitigen Fürsorge kann es somit auch zu Konkurrenz, Gegensatz oder Konflikt zwischen primärer (familiärer) und sekundärer, abgeleiteter (professionell-pädagogischer) Generation kommen. Diesbezüglich wurde Pädagogik auch als „*kuratives gesellschaftliches Teilsystem*“ (siehe Lenzen 1997) beschrieben, das Bildungsteilnahme aus einem alleinigen Begründungszusammenhang von Verwandtschaft herauslöst. Dessen ungeachtet ist auch diese Form von Bildungswiderstand gegen Herkunftsbedingungen je individuell durchzusetzen.

Dieser Frage widmete sich ein Element der ersten Evaluierung der Berufsreifeprüfung (BRP), die zwei Jahre nach gesetzlicher Implementierung der BRP² durchgeführt wurde (siehe Klimmer/Schlögl 1999), nämlich als ein Teil der TeilnehmerInnenbefragung in Vorbereitungslehrgängen. Eine vertiefende Auswertung dazu erfolgte im Jahr darauf und wurde in der SWS-Rundschau publiziert (siehe Belschan/Schlögl 2000). Interessanterweise fiel der Publikationszeitpunkt mit der weiter oben identifizierten Renaissance des Generationskonzepts zusammen, wurde aber, vielleicht auch weil diese in Österreich wenig Resonanz hatte, bisher nicht rezipiert. Eine zugrunde liegende Annahme war, dass in den ersten Kohorten von TeilnehmerInnen und prospektiven AbsolventInnen sich das mögliche Potenzial von widerständiger, kompensativer Bildung darstellen lassen sollte.

Bildungsklima im Elternhaus von BRP-TeilnehmerInnen

Die Evaluierung insgesamt und die TeilnehmerInnenbefragung im Besonderen stellten auf vielerlei

2 Die BRP stellt als ein besonderer Abschluss keinen eindeutig nachholenden Abschluss dar (da es diesen im „Ersten Bildungsweg“ nicht gibt), aber kann doch im weiteren Sinn dem Angebotsspektrum des Zweiten Bildungswegs zugerechnet werden (siehe Brückner et al. 2017). Sie stellt eine typische Form der Höherqualifizierung dar, die zum prestigeträchtigen allgemeinen Hochschulzugang berechtigt, und war in dieser Form ein für Österreich damals neuartiger Abschluss.

Aspekte der konkreten Umsetzung der ersten Vorbereitungslehrgänge ab: auf Informationsquellen und Motive der Teilnahme, Bedingungen der Lehrpraxis sowie personenbezogene Merkmale der TeilnehmerInnen. Daneben wurden im Rahmen der Möglichkeiten Fragen zu Bildungsverläufen und den Bedingungen im Elternhaushalt während der Schul- und Ausbildungsphase der TeilnehmerInnen gestellt.

Mehr als die Hälfte der rund 1.700 Befragten gaben an, dass ihre Eltern groÙtenteils/letztendlich ihnen selbst die Entscheidung für die anstehende Bildungswegentscheidung im Anschluss an die Schulpflicht überlassen hätten. Etwas weniger als ein Drittel der RespondentInnen gaben an, dass die Eltern die Meinung vertraten, dass eine weiterführende schulische Ausbildung nicht wichtig wäre, sondern dass direkt nach der Schulpflicht sofort eine betriebliche Berufsausbildung erfolgen sollte. Weniger als ein Viertel hatte Eltern, die für ihre Kinder eine Reifeprüfung vorsahen, 7% der Befragten schließlich hatten Eltern, die eine akademische Ausbildung für sie planten (siehe Tab. 1).

Den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurde wie folgt zugestimmt:

Tab. 1: „Wenn Sie an Ihre Kindheit zurückdenken: Welcher Meinung waren damals Ihre Eltern bezüglich Ihrer Ausbildung?“

Ich sollte selber über die Ausbildung entscheiden	57%
Ich sollte nach der Pflichtschule eine Berufsausbildung erhalten	30%
Ich sollte die Matura machen	23%
Ich sollte möglichst bald eigenes Geld verdienen	11%
Ich sollte studieren	7%
Ich sollte nach der Pflichtschule gleich im Familienbetrieb mitarbeiten	3%

n=1.714. Mehrfachnennungen möglich. Im Schnitt wurden 1,3 Antworten gegeben.

Quelle: Belschan/Schlögl 2000

Besonders folgende Gründe waren letztlich dafür ausschlaggebend, dass in der ersten, geschlossenen Bildungsphase keine Reifeprüfung angestrebt oder abgelegt wurde: Die Betroffenen waren desorientiert bzw. uninformatiert, weil sie nicht so genau wussten, was sie „wollten“, andererseits war der große Wunsch vorhanden, nicht mehr die „Schulbank zu

drücken“ – dies gaben immerhin mehr als die Hälfte der Befragten an – bzw. möglichst schnell eigenes Geld zu verdienen und somit ins Berufsleben einzusteigen. Dies ergibt das Bild von Personen, die, ob von Elternmeinungen beeinflusst oder nicht, zum damaligen Zeitpunkt möglichst schnell selbständig und unabhängig ihr Leben gestalten wollten.

Tab. 2: „Woran ist es schließlich gelegen, dass Sie die Matura nicht gemacht haben bzw. nicht länger zur Schule gegangen sind?“

Ich hatte damals einfach keine Lust mehr, noch länger „die Schulbank zu drücken“	53%
Ich wollte bald eigenes Geld verdienen	35%
Ich war zu dieser Zeit viel zu ratlos, unsicher, desorientiert und uninformatiert	27%
Es interessierte mich damals mehr, gleich ins Berufsleben einzusteigen	21%
Ich hatte keine besonders guten Noten	20%
Ich habe eine Ausbildung absolviert, die keine Matura vorsieht	14%
Meine Eltern hätten es sich nicht leisten können, mich noch länger zu erhalten	13%
Meine Eltern hielten eine höhere Ausbildung nicht für so wichtig	11%
Ich hatte allgemeine Probleme mit meinen Eltern	7%
Im Verwandten- und Bekanntenkreis war es nicht üblich, Matura zu machen	7%
Ich kam mit meinen Lehrern schlecht zurecht	7%
Es gab keine höheren Schulen in der Nähe bzw. schlechte Verkehrsverbindungen	4%
Mir wurde mangelnde Begabung nachgesagt	3%
Trennung der Eltern	2%
Ich bekam aus Platzmangel an der Schule keinen Ausbildungsplatz	1%
Aus gesundheitlichen Gründen konnte ich die Schule nicht abschließen	1%
Ich habe jung geheiratet	1%
Ich hatte eine Schwangerschaft / Partnerin hatte Schwangerschaft	1%

n=1.699, Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Belschan/Schlögl 2000

Von Interesse war nun, ob Personengruppen identifiziert werden konnten, die bezüglich dieser Items weitgehend vergleichbare Strukturen aufwiesen, untereinander jedoch (nahezu) keine Ähnlichkeiten hatten. So wurde mittels einer Clusteranalyse versucht, charakteristische und zugleich trennscharfe Gruppen zu identifizieren, die sich hinsichtlich folgender beiden Fragen unterscheiden ließen:

„Wenn Sie an Ihre Kindheit zurückdenken: Welcher Meinung waren damals Ihre Eltern bezüglich Ihrer Ausbildung?“ und: „Woran ist es schließlich gelegen, dass Sie die Matura nicht gemacht haben bzw. nicht länger zur Schule gegangen sind?“ Mittels SPSS wurde in einem Annäherungsverfahren eine nicht-hierarchische Cluster-Analyse durchgeführt und wurden drei Gruppen mit ausreichender Distanz (auf Grundlage inhaltlicher Interpretation) isoliert:

1. Eine Gruppe, deren Bildungsweg fremdbestimmt (elternbestimmt) in einem eher konfliktären Bildungsklima erfolgte: **437** Personen (Ich sollte die Matura machen, Ich sollte studieren, Ich hatte keine besonders guten Noten, Ich hatte allgemeine Probleme mit meinen Eltern, Trennung der Eltern, Ich kam mit meinen Lehrern schlecht zurecht)
2. Eine Gruppe, die ihren Bildungsweg weitgehend selbst bestimmen konnte (bzw. diesen Eindruck hatte) und deren „Strategie“ vorwiegend erwerbsorientiert ausgerichtet war: **831** Personen (Ich sollte selber über die Ausbildung entscheiden, Ich hatte damals einfach keine Lust mehr, noch länger „die Schulbank zu drücken“, Ich wollte bald eigenes Geld verdienen, Es interessierte mich damals mehr, gleich ins Berufsleben einzu-steigen, Ich habe eine Ausbildung absolviert, die keine Matura vorsieht (Krankenpflegeschule))
3. Eine Gruppe, deren Bildungsweg fremdbestimmt war und in einem eher bildungshemmenden Klima erfolgte: **475** Personen (Ich sollte nach der Pflichtschule eine Berufsausbildung erhalten, Ich sollte möglichst bald eigenes Geld verdienen, Meine Eltern hätten es sich nicht leisten können, mich noch länger zu erhalten, Meine Eltern hielten eine höhere Ausbildung nicht für so wichtig, Im Verwandten- und Bekanntenkreis war es nicht üblich, Matura zu machen)

Ein fremdbestimmtes, bildungshemmendes Klima fanden vor allem vergleichsweise ältere KursteilnehmerInnen vor, die insgesamt zwischen 16 Jahre und 69 Jahre, im Durchschnitt 25 Jahre alt waren (vgl. Klimmer/Schlögl 1999, S. 86). In der selbstbestimmten, erwerbsorientierten Gruppe befanden sich anteilmäßig nahezu gleich viele Männer wie Frauen; in der Gruppe der Fremdbestimmten mit konfliktärem Klima (mit dem Elternwunsch nach Matura und/oder Studium für die Betroffenen) überwogen die

Tab. 3: „Wie wichtig war jeder einzelne der folgenden Gründe für Ihre Entscheidung für die Berufsreifeprüfung?“ (sehr wichtig/wichtig)

	Gruppe konfliktär	Gruppe erwerbsorientiert	Gruppe bildungshemmend
Ich wollte etwas Neues dazu lernen	88%	70%	97%
Ich will studieren oder eine entsprechende Ausbildung machen	73%	71%	72%
Ich wollte neben der Alltagsarbeit noch etwas anderes machen	54%	57%	52%
Ich brauche die BRP, um mich beruflich höher zu qualifizieren	61%	64%	67%
Ich erhoffe mir ein höheres Einkommen	61%	54%	54%
Ich möchte von meiner unbefriedigenden Berufstätigkeit wegkommen	52%	45%	54%
Ist für meine angestrebte berufliche Tätigkeit notwendig	68%	60%	64%
So sichere ich meine berufliche Existenz ab	64%	61%	62%
Die BRP wird mir zu höherem Ansehen verhelfen	33%	28%	31%
Damit verhindere ich, dass ich beruflich ins Abseits gerate	58%	54%	59%
Ich will meinen Eltern beweisen, was in mir steckt	28%	13%	19%
Ich will mehr erreichen als meine Eltern	12%	10%	14%
Ich will mehr erreichen als meine Freunde	14%	9%	10%
Eine Höherqualifizierung wurde mir von meinem Betrieb nahe gelegt	10%	6%	25%
Ich will auf die Übernahme des elterlichen Betriebes gut vorbereitet zu sein	5%	3%	25%
Mein/e Partner/in hat mich dazu motiviert	23%	21%	19%
Ich will nachholen, was ich versäumt habe	83%	76%	83%

Mehrfachnennungen.

Quelle: Belschan/Schlögl 2000

Männer (53%); in der Gruppe der Fremdbestimmten mit dezidiert bildungshemmendem Klima überwogen die Frauen (57%). Es waren also v.a. die Frauen und die vergleichsweise Älteren, die bildungshemmende Einflüsse vorgefunden hatten bzw. diesen ausgesetzt waren und nun tatsächlich – ohne oder mit geringem Eigenverschulden – Bildung nachholen mussten.

Wenig überraschend ergaben sich deutliche Unterschiede bezüglich Ausbildungsabbrüchen. In der Gruppe „konfliktär“ wiesen 57% mindestens einen Schulabbruch auf, in der Gruppe „erwerbsorientiert“ waren dies immer noch 34%, während in der Gruppe „bildungshemmend“ 21% der TeilnehmerInnen Abbruchserfahrungen hatten.

Interessante Tendenzen, wenngleich nur zum Teil statistisch signifikant, ergaben sich bei den Gründen, die letztlich zur Teilnahme an Vorbereitungslehrgängen auf die Berufsreifeprüfung führten.

Die typischen Gründe der „bildungsfreundlichen, erwerbsorientierten“ Gruppe waren: höheres Einkommen, die Notwendigkeit, für die angestrebte berufliche Tätigkeit einen Abschluss zu erzielen, mehr erreichen zu wollen als die Freunde und den Eltern beweisen zu wollen, was in ihnen steckt. Die „erwerbsorientierte“ Gruppe wies durchgehend mittlere Zustimmungsraten auf – die Struktur der Entscheidungsgründe erscheint etwas diffus. Die Gruppe mit fremdbestimmtem, bildungshemmenden Klima hingegen fiel auf, weil sie stark „etwas Neues dazu lernen“ wollte und eine höhere berufliche Qualifikation anstrebte. Weiters gab auch ein Viertel dieser Gruppe – und somit weitaus mehr als in den anderen beiden Gruppen – an, dass ihnen die Höherqualifizierung von einer im Erwachsenenalter neu hinzutretenden Sozialisationsinstanz, dem Betrieb, nahegelegt wurde.

Vom „Retten, was zu retten ist“ zum „Rette sich, wer kann“?

Sicherlich sind weitergehende Analysen erforderlich, die auch aktuellere Daten erzeugen oder nutzen. So wäre bei den hier verwendeten 20 Jahre alten Daten zu prüfen, ob die dargestellten Verhältnisse aktuell noch vorliegen oder ob etwa hier Phänomene einer „Pionierkohorte“ zu beobachten sind. Auch weitergehende Differenzierungen in Erhebung und/oder Auswertung scheinen nötig. Denn es sind ja wohl nicht „Eltern“, sondern Mütter und Väter, die erziehen, und es sind, das zeigen bereits die hier referierten Daten, nicht „Kinder“, sondern Töchter und Söhne, die gefördert werden oder eben nicht. In Kontrast mit aktuelleren Daten zur Vorbereitung auf Teilprüfungen der BRP, die in einem bundesweiten Fördermodell des Bildungsministeriums

unter der Bezeichnung „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ bereits parallel zur Lehrausbildung ermöglicht werden, wird etwa in Differenz zu den 1999er Daten angezeigt, dass die Motivlagen hier anders gewichtet sind. Besonders wichtig für die Lehrlinge ist nämlich die Aussicht auf eine bessere Positionierung am Arbeitsmarkt (siehe Schlögl/Mayerl/Lachmayr 2012). Jedoch befinden sich diese Lernenden auch in einer anderen Situation, nämlich in Ausbildung, und sind nicht berufserfahrene FacharbeiterInnen. Die Lehrlinge erwarten sich durch die „Berufsmatura“ vor allem bessere berufliche Karriereaussichten wie Aufstiegsmöglichkeiten oder zusätzliche berufliche Optionen, die durch einen Abschluss befördert werden. Diese Perspektive lässt sich dahingehend wohl eher als „rette sich, wer kann!“ in einem zunehmend kompetitiv eingeschätzten Arbeitsmarkt beschreiben, der anhaltend verbesserte Positionierungen verlangt. Der Wunsch zu studieren, stellt eher kein treibendes Motiv zur Aufnahme einer Lehre mit Berufsmatura dar wie auch nicht das Motiv „höheres gesellschaftliches Ansehen“.

Hinsichtlich des Phänomens der Entwurzelung von sozial, generational konstruierten Sinnkonzepten zeigt die Forschung noch markante Lücken. Etwa wie ein grundsätzlich vorwärts gerichteter Lebensentwurf oder -verlauf durch eine in der Vergangenheit, möglicherweise in der Elterngeneration verankerte Selbstkonzeption mitbestimmt wird. Als ein möglicher Ansatzpunkt dafür lässt sich vielleicht an die frühe Interessenkonzeption bei John Dewey anknüpfen: „*Interest is obtained not by thinking about it and consciously aiming at it, but by considering and aiming at the conditions that lie back of it, and compel it.*“ (Dewey 1913, S. 95). Deweys wegweisende Verschränkung von Zielen und Zwecken für gelingende Lernprozesse könnte einen individualhistorisch reflektierten Begründungszusammenhang beisteuern, wie Lernen, das der je individuellen Persönlichkeit gerecht wird, zugleich Handeln begründet. Lernen folgt damit nicht je gegebenen Interessen und Motiven, sondern bearbeitet diese aktiv. Ein solches Lernen, Dewey spricht von Wachstum (growth), lässt Entwicklung nicht allein zu. Nein, vielmehr zielt Lernen, wie er es versteht, darauf ab, es anhaltend zu befördern und zu legitimieren. Lernen, das zum Stillstand führt, ist möglich, aber nicht erwünscht.

Literatur

- Belschan, Alex/Schlögl, Peter (2000):** Bildungsklima im Elternhaus und zweiter Bildungsweg: Am Beispiel der TeilnehmerInnen von Vorbereitungslehrgängen auf die Berufsreifeprüfung. In: SWS-Rundschau, Jg. 40 (Heft 3), S. 326-335.
- Benjamin, Walter (1984):** Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften 1920-1940. Leipzig: Reclam.
- Bohnsack, Ralf/Schäffer, Burkhard (2002):** Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. In: Burkart, Guntar/Wolf, Jürgen (Hrsg.): Lebenszeiten: Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249-273.
- Brückner, Wolfgang/Evers, John/Nowak, Christian/Schlögl, Peter/Veichtlbauer, Judith (2017):** Zweiter Bildungsweg in Diskussion. Dossier erwachsenenbildung.at. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-zweiter-bildungsweg.pdf> [Stand: 2018-06-07].
- Dausien, Bettina (2018):** Biographie und Sozialisation. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer SV, S. 197-208.
- Dewey, John (1913):** Interest and Effort in Education. Riverside Educational Monographs. Boston/New York/Chicago: Houghton Mifflin.
- Grotlüschen, Anke (2010):** Erneuerung der Interessetheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: Springer SV.
- Hagen-Demsky, Alma von der (2006):** Familiäre Bildungswelten: Theoretische Perspektiven und empirische Explorationen. München. Online im Internet: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/359_7486_Hagen_Demsky_Familiare_Bildungswelten.pdf [Stand: 2018-06-07].
- Hoernig, Erika M. (1978):** „Zweiter Bildungsweg“ – eine Statuspassage? In: Kohli, Martin: Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand, S. 251-266.
- Jureit, Ulrike (2006):** Generationenforschung. Göttingen: UTB.
- Kemper, Andreas (2016):** Klassismus. Eine Bestandsaufnahme. Hrsg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung Landesbüro Thüringen. Erfurt. Online im Internet: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/12716.pdf> [Stand: 2018-06-07].
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter (1999):** Die Berufsreifeprüfung – Eine erste Evaluierung. Wien: IBW.
- Kohli, Martin (1978):** Soziologie des Lebenslaufs. Soziologische Texte (= Neue Folge. Bd. 109). Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Lenzen, Dieter (1997):** Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 228-247.
- Liebau, Eckart (Hrsg.) (1997):** Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2018):** Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer SV.
- Mannheim, Karl (1964 [1921-22]):** Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980 [1924]):** Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In: Kettler, David/Meja, Volker/Stehr, Nico (Hrsg.): Karl Mannheim. Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 155-322.
- Matthes, Joachim (1985):** Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“, neu gelesen: Generationen-„Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: Zeitschrift für Soziologie 14(5), S. 363-372.
- Nizan, Paul (1974):** Das Leben des Antoine B. (orig. Antoine Bloyé Grasset, 1933). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (2001):** Die Soziologie der Generationsbeziehungen und der Generation aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schule. In: Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Busse, Susann (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen: Leske + Budrich, S. 78-126.
- Rosenstock-Huussy, Eugen (1926):** Die Elemente der Erwachsenenbildung 1912-1926. In: Picht, Werner/Rosenstock-Huussy, Eugen (Hrsg.): Im Kampf um die Erwachsenenbildung. Leipzig: Quelle und Meyer, S. 150-234.

Schäffter, Ortfried (2000): Perspektiven selbstbestimmter Produktivität im nachberuflichen Leben: Wider dem Trend zu einem kurativen Bildungsverständnis. In: Zeman, Peter et al. (Hrsg.): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben: Weichenstellungen, Strukturen, Bildungskonzepte. Regensburg: Transfer-Verlag, S. 217-249.

Schlögl, Peter/Mayerl, Martin/Lachmayr, Norbert (2012): Zwischenevaluierung des bundesweiten Förderprogramms „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“. Wien: ÖIBF.

Schlögl, Peter (2011): Kalypso und der Schlosser: Ein anthropologischer Aufriss emanzipatorischer Bildung. In: Schlögl, Peter/Wieser, Regine/Dér, Krisztina (Hrsg.): Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Berlin/Wien: LIT, S. 5-16.

Tippelt, Rudolf (2002): Einleitung des Herausgebers. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-18.

Wilkinson, Richard/Pickett, Kate (2009): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Berlin: Tolkmitt.

Wimmer, Michael (1998): Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. In: Ecarius, J.: Was will die jüngere Generation mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in den Erziehungswissenschaften. Opladen: Leske + Budrich, S. 81-113.

Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199-227



Foto: photo riccio

Dr. Peter Schlögl

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

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie, ist Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) in Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und Lebenslanges Lernen.

Higher Qualifications and Intergenerational Relations of Otherness

Resistance to adversarial relationships that hinder education

Abstract

People involved in educational processes to receive higher qualifications are always sons and daughters of mothers and fathers and their parents' deeply rooted ideas about the self and meaning, which implicitly or explicitly include expectations about the educational behaviour of their child. To rebel against the traditional, conservative educational atmosphere in their parents' household is thus a form of resistance behaviour that produces "intergenerational relations of otherness" that must be overcome individually. This article takes data from the treasure trove of the 1990s that permits higher qualifications to be considered from an intergenerational standpoint.

A description is provided of the educational climate in the parents' home of the first generation to pass the vocational school-leaving exam (Berufsreifeprüfung) and its influence on this "pioneer cohort" of those who have experienced educational upward mobility. It includes explanations of the concept of generations (which is much more than the primary parent-child relationship) and of intergenerational relationships as the principle of social order and the principle of the construction of social mentalities. The article concludes with the discovery that the investigation of this phenomenon of uprooting still reveals significant gaps in socially, generationally constructed concepts of meaning. (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