



„Die Rendite muss stimmen“ – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation des Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010)

Rosemarie Klein (Hrsg.)

Verlag:
Institut für angewandte
Kulturforschung e.V. Göttingen
www.ifak-goettingen.de

(Eigen-)sinnige Motive von lernenden Erwachsenen

Daniela Holzer

Rendite oder Sinn?

„Die Rendite muss stimmen“ – so lautete der Titel der in diesem Band dokumentierten Veranstaltung. Ein solcher Titel fordert geradewegs zu Fragen und Gegenstimmen heraus. Für wen muss die Rendite stimmen? Für die einzelne Person? Für ein Unternehmen? Für die Gesellschaft? Rendite bedeutet vereinfacht formuliert den finanziellen Ertrag aus Kapitaleinlagen. Was ist also hier mit Rendite gemeint? Der Ertrag aus Investitionen in Aus- und Weiterbildung? Ertrag in finanziellem oder auch in einem anderen Sinn? Aber Versprechungen von Renditen sind auch meist mit großen Risiken verbunden, sowohl im Finanzwesen als auch bei Aus- und Weiterbildungen. Sind sich die „InvestorInnen“ dieser Risiken bewusst? Was passiert, wenn keine „Rendite“ erzielt werden kann?

Ich halte es für bedenklich, im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildung von Renditen zu sprechen. Damit werden Lernanstrengungen auf vordefinierte Nützlichkeiten reduziert, Vorteile zu erzielen wird zur handlungsleitenden Maxime, das Risiko des „Versagens“ wird den Individuen übertragen, wobei gleichzeitig verschwiegen wird, dass es zunächst „Kapital“ braucht, um überhaupt investieren zu können und dieses Kapital äußerst ungleich verteilt ist. Ich möchte diesem Titel daher in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme und -abstinz entgegensetzen: „Der Sinn muss stimmen.“ Dementsprechend widme ich mich in diesem Beitrag einer kritischen Reflexion von Erwartungshaltungen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme und stelle die Frage, welche eigensinnigen und sinnigen Motive es geben kann, sich nicht weiterzubilden. Beleuchtet werden gezielt einige Aspekte, die häufig „übersehen“ werden und daher im Handlungskontext der Weiterbildung vernachlässigt werden.

Barrieren: Vereinfachung oder Komplexität?

Weiterbildungsabstinz entsteht aus einem Konglomerat von komplexen, einander gegenseitig beeinflussenden Aspekten. In einer Vielzahl an Studien wird dies deutlich, wenngleich häufig Vereinfachungen vorgenommen werden. Ausführliche Darstellungen und/oder aktuelle Erhebungen finden sich z.B. bei Bolder/Hendrich (2000), Holzer (2004), Rosenblatt/Bilger (2008) oder Bolder (2010). Es zeigt sich immer wieder, dass weiterhin viele Barrieren existieren, die Erwachsene von Lernprozessen ausschließen.

Hinlänglich bekannte Barrieren sind z.B. fehlende finanzielle und zeitliche Ressourcen, mangelnde Unterstützung durch ArbeitgeberInnen, fehlende regionale Angebote etc. (vgl. z.B. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 127ff). Nachweisbar benachteiligt sind Frauen, Ältere, beeinträchtigte Menschen und Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. z.B. Holzer 2004). Insbesondere in verkürzten Darstellungen wird besonders der Aspekt betont, dass Personen mit niedrigerer Ausbildung eher weiterbildungsabstinent handeln als Höherqualifizierte. Dieser Gesichtspunkt lässt sich eindeutig nachweisen. Proble-

¹ Rosemarie Klein (Hrsg.): „Die Rendite muss stimmen“ – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation des Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010), Göttingen 2010 – ISBN: 978-3-9812885-4-4

matisch an der Hervorhebung dieses einzelnen Aspektes ist aber unter anderem, dass durch diese Vereinfachung viele andere mögliche Hinderungsgründe außer Acht gelassen werden, die Komplexität von Abstinenzgründen ausgeblendet wird und dass damit fälschlicherweise impliziert wird, dass höhere Qualifizierung notwendigerweise zu Weiterbildungsteilnahme führt.

In der Diskussion um Hindernisse werden aus meiner Sicht generell diese drei Aspekte zu wenig beleuchtet: Zum ersten, dass es eine Vielzahl an, teilweise selten explizierten Gründen für Abstinenz gibt, z.B. Werthaltungen, negative Lernerfahrungen, familiäre Verpflichtungen, fehlende Kinderbetreuung in Weiterbildungseinrichtungen oder die „Kultur“ von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Holzer 2004). Zum zweiten wird der Komplexität, den Zusammenhängen und Wechselwirkungen von Hinderungsgründen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Und drittens wird häufig der Eindruck erweckt, durch Behebung eines Hindernisses Zugang zu Weiterbildung schaffen zu können.

Barrieren bedingen und beeinflussen sich vielfach gegenseitig und wirken kumulativ (vgl. z.B. Bolder 2010). D.h.: Je mehr Gründe zutreffen desto wahrscheinlicher ist Weiterbildungsabstinenz. Betrachten wir das anhand eines Beispiels: Ein eher bildungsfernes Elternhaus führt häufig zu niedrigeren Ausbildungen der Kinder, was wiederum zu entsprechenden niedrigeren und eher mit einfacheren Tätigkeiten gefüllten Positionen im Berufsleben führt. Berufstätigkeiten mit geringer Qualifikation gehen mit geringem Handlungsspielraum und mit geringerer Förderung durch ArbeitgeberInnen einher. Jeder dieser Aspekte kann für sich schon behindern, im Zusammenwirken verstärken sie sich aber noch gegenseitig. Die Zusammenhänge sollten dabei aber nicht als lineare Beeinflussung gelesen werden, sondern als komplexe, teilweise gleichzeitige und teilweise ungleichzeitige Wirksamkeiten. Ich möchte vor allem vor Vereinfachungen warnen. Insbesondere in bildungspolitischen Dokumenten werden vielfach nur einzelne Aspekte hervorgehoben, eben z.B., dass niedrigqualifizierte Personen weniger an Weiterbildung teilnehmen (vgl. z.B. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006). Die Reduzierung des Blicks auf wenige, einfach messbare Tatsachen verbaut oftmals den Blick auf die komplexen Zusammenhänge. Obwohl gerade die Wahrnehmung von Komplexitäten wichtig wäre, um Gegensteuerungen sinnvoll zu setzen. Es kann nicht ausreichen, lediglich einzelne Barrieren zu beseitigen, sondern es muss immer der komplexe Zusammenhang von Barrieren in den Blick genommen werden. Es bedarf des Bewusstseins, dass z.B. finanzielle Förderungen nicht ausreichen können, wenn viele andere Hindernisse weiterhin bestehen bleiben. Ebenso problematisch ist, dass manche Weiterbildung euphorisch einfordernden Medien und Personen die Existenz von Barrieren gänzlich ignorieren und nur noch von individuellen Defiziten in der Motivation oder der Leistungsbereitschaft ausgehen.

Welcher Zusammenhang besteht nun zwischen Barrieren und der Frage nach der Sinnhaftigkeit von Weiterbildungen? Ich vertrete diesbezüglich die Ansicht, dass Menschen, die gar keine Möglichkeit und Gelegenheit für organisierte Lernprozesse haben, die Frage nach dem Sinn gar nicht stellen können. Das Mantra des Nutzens oder der „Rendite“ von Weiterbildungen wirkt hier zynisch angesichts dessen, dass viele Erwachsene – meines Erachtens auch gezielt – ausgeschlossen bleiben.

Warum sollen wir lebenslang lernen wollen?

Können wir davon ausgehen, dass ein Abbau von Barrieren zu umfassender Weiterbildungsaktivität führen würde? Diese Annahme scheint hinter einer Vielzahl an bildungspolitischen Strategien zu stehen. Ausgeblendet wird: Nicht alle Erwachsenen sind potenziell Teilnehmende und wollen an Weiterbildung partizipieren.

Spätestens seit den 1960er und 1970er Jahren wird Bildung und Lernen zunehmend in den Dienst wirtschaftlicher Interessen gestellt. Besonders deutlich wird diese Entwicklung anhand bildungspolitischer Initiativen der EU (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006) und deren Auswirkungen auf nationale Bildungspolitiken. Am Beispiel des lebenslangen Lernens wird diese Entwicklung besonders deutlich. Das vorherrschende Konzept von lebenslangem Lernen ist zwar nicht mit Weiterbildung gleichzusetzen, beeinflusst diese aber in weiten Bereichen.

Ludwig Pongratz hat die Entwicklungslinien von lebenslangem Lernen sehr eindrucksvoll in folgende Begriffe gekleidet: Von der Idee, dass Menschen überhaupt lebenslang lernen *können* und *dürfen* zeigt sich eine Entwicklung dahin, dass Menschen lebenslang lernen *sollen*, dann *müssen* und

schließlich sogar selbst *wollen* (vgl. Pongratz 2007). Die Entdeckung, dass Menschen während des gesamten Lebens lernen können ist Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Weiterbildung. Dar- aus ergab sich auch sehr bald die Forderung, lebenslang lernen zu dürfen. Seit den 1990er Jahren setzt sich allerdings in Europa zunehmend die Idee durch, dass alle lebenslang lernen sollen. Das „Sollen“ taucht entsprechend wörtlich in den Appellen auf und die Appelle werden mit Verheißungen von Vorteilen und Erfolgen durch ständiges Lernen versehen (vgl. Pongratz 2007, Holzer 2004)

Der Soll-Appell hat sich weiters zu einem Müssen entwickelt: „Ohne lebenslanges Lernen geht es nicht.“ „Wir müssen lebenslang lernen.“ Betont wird eine unbedingte Notwendigkeit und ein Entkom- men scheint unmöglich zu sein (vgl. Pongratz 2007, Ribolits 2009). Der Wechsel vom Sollen zum Müssen zeigt sich aus meiner Sicht auch in der Änderung der Steuerungsmechanismen: Stand beim Sollen noch die Verheißung, die eventuelle Belohnung im Vordergrund, wird beim Müssen zuneh- mend mit negativen Konsequenzen gedroht, z.B. in der Form: Wenn du nicht lernst, wirst du nicht in der Erwerbstätigkeit bleiben können oder gar nicht an ihr partizipieren können.

In einem letzten Schritt wird nun alles daran gesetzt, dass die Pflicht zu lebenslangem Lernen interna- lisiert wird. „Die Menschen sollen wollen, was sie müssen.“ (Pongratz 2007, S. 15). Erst mit dieser Fi- gur wird lebenslanges Lernen beinahe unumstößlich in den Köpfen und nun sogar im Fühlen der Menschen verankert. Der zwanghafte Charakter scheint vordergründig zu verschwinden, kommt aber umso stärker in Selbstzwängen zum Ausdruck: Du musst selbst wollen, was als notwendig definiert wird. Zunehmend zeigt sich, dass diese Strategie in hohem Ausmaß Erfolg hat. Ein Indiz dafür ist, dass in zahlreichen Studien zumindest im deutschsprachigen Raum extrem hohe Zustimmungsquo- ten zur Notwendigkeit/Wichtigkeit von lebenslangem Lernen erzielt werden (bis zu über 90%, z.B. Chisholm et al. 2005, S. 94). Nicht sichtbar ist, dass diese Zustimmung in hohem Ausmaß eine ins Innere verlagerte Machtausübung darstellt. Verwiesen sei an dieser Stelle auf die grundlegende Ana- lyse dieses Prinzips durch Foucault in seinem Begriff der *Gouvernementalität*: *Regiere Dich selbst* (vgl. Pongratz 2007, S. 15; Dzierzbicka 2007).

Warum aber sollen wir, müssen wir, sollen wir wollen? Die Argumentation lautet in erster Linie: Um beschäftigungsfähig und damit für die kapitalistische Ökonomie verwertbar zu bleiben. Jede/r hat sich selbst darum zu bemühen, sich verwertbar zu halten. Verschleiert wird: Lernbemühungen geben kei- nerlei Sicherheiten oder Garantien für Teilhabemöglichkeit und Lernen löst keine gesellschaftlichen Probleme. Die Pädagogisierung von gesellschaftlichen Problemen ist jedoch inzwischen zu einer kaum noch hinterfragten Selbstverständlichkeit geworden (vgl. Ribolits 2009). Individuell kann even- tuell über Weiterbildung Zugang zu Erwerbsarbeit eröffnet werden, strukturell kann das aber nicht ge- lingen, denn eine zu geringe Zahl an Erwerbsarbeitsplätzen ist auch durch Lernanstrengungen nicht aufhebbar.

Wenn wir lebenslang lernen wollen sollen, verstärkt sich auch der bereits vorher existente Blick auf Erwachsene als primär potenziell Teilnehmende, als *noch* nicht von der Weiterbildung erreichte, als noch zu erschließende Zielgruppe. Durch eine solche Blickrichtung wird vergessen, auch danach zu fragen, inwiefern welches Lernen wirklich sinnvoll ist? Es wird vergessen zu fragen, ob man nicht da- zu beiträgt, Menschen einen fremdbestimmten Willen aufzudrängen? Oder sich die Frage zu stellen, ob verwertbarkeitsorientierte Weiterbildung wirklich für alle erstrebenswert sein soll?

Widerstand als Eigensinn

Angesichts dieser Bedingungen kann verweigerndes Handeln, Widerstand gegen Weiterbildung, als „lebenskluge Antwort“ (Schäffter 2000, o.S.) gelesen werden. Es kann subjektiv gute Gründe geben, Weiterbildung als nicht erstrebenswert, nicht gewünscht zu erachten. Ich stelle hier nicht in Frage, dass alles daran gesetzt werden muss, Barrieren und Ungleichheiten abzubauen, um Teilnahme für alle zu ermöglichen und dass Weiterbildungsinteresse tatsächlich subjektiv vorhanden sein kann. Es zeigt sich nun aber, dass bei der prinzipiell vorhandenen Teilnahmemöglichkeit dennoch für manche gute Gründe vorliegen, dies nicht zu tun.

Dieser „Widerstand gegen Weiterbildung“, also eine Verweigerung trotz vorhandener Möglichkeiten, muss dabei vom Begriff der „Weiterbildungsabstinenz“ unterschieden werden, der Nichtteilnahme in seiner Gesamtheit beschreibt (vgl. Holzer 2004). Widerstand gegen Weiterbildung, quasi freiwillige

Weiterbildungsabstinenz, kann sich dabei in unterschiedlichen Formen äußern. Eine grobe Strukturierung kann erfolgen, indem zwischen unterlassendem Widerstand und Widerständen in Lernprozessen unterschieden wird. Ersteres ist ein kaum sichtbares und nur schwer sichtbar zu machendes „Nicht-Hingehen“ zu organisierten Lernprozessen, letzteres zeigt sich innerhalb von Lernsituationen, z.B. als Störungen, innerliches „Wegschlafen“ oder in Form von Drop-outs (vgl. Holzer 2004, Faulstich 2006).

Die Motive für freiwillige Weiterbildungsabstinenz und für Widerstand gegen Weiterbildung sind ebenso vielfältig und komplex wie Bildungsbarrieren und Teilnahmemotive. Einer der ersten Denker in diese Richtung war in Deutschland Dirk Axmacher (1990). In einer sehr umfassenden und differenzierten Studie von Hendrich und Bolder (2000) konnte im Anschluss an die Ideen von Axmacher nachgewiesen werden, dass es für Menschen gute Gründe für Abstinenz geben kann. Ein Blick in die Forschungen zu Lern- und Bildungswiderständen macht aus meiner Sicht eines immer wieder deutlich: Freiwillige Abstinenz wird dann realisiert, wenn Weiterbildung für eine Person keinen Sinn ergibt. Weiterbildung wird z.B. subjektiv sinnlos, wenn bereits die Erfahrung gemacht wurde, dass versprochene oder erwartete Vorteile nicht eingelöst werden oder wenn jemand einfach keine Lust auf Weiterbildung und Lernen hat oder vielleicht auch keine Lust auf *bestimmte* Weiterbildungen und *bestimmtes* Lernen.

Aus meiner Sicht werden in der Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik diese Aspekte wenig berücksichtigt. Zu sehr steht die Denkform im Vordergrund, dass alle Erwachsenen potenziell Teilnehmende seien, womit ein generelles Weiterbildungsbedürfnis vorausgesetzt wird. Schäffter formuliert, dass aus solchen Zuschreibungen Widerstände aber geradezu produziert werden (vgl. Schäffter 2000, o.S.). Die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Weiterbildungen hat große Chance, nicht gestellt zu werden. Bolder und Hendrich zeigen aber eindeutig, dass Sinnhaftigkeit eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Realisierung von organisierten Bildungsprozessen darstellt (vgl. Bolder/Hendrich 2000, S. 260f). „Nicht-Beteiligung an Weiterbildung hat also weniger mit pädagogisch überwindbaren Motivations- und Lernproblemen zu tun als mit dem Stellenwert beruflicher Weiterbildung im Lebenszusammenhang der Einzelnen – was insbesondere meint: mit der Sinnhaftigkeit von Weiterbildungsteilnahme und den hierzu aufzuwendenden Opportunitätskosten“ (Bolder 2010).

Obwohl Widerstand also subjektiv sinnvoll sein kann, scheint eine solche Perspektive für viele schwer nachvollziehbar zu sein, heißt Verweigerung von Weiterbildung unter den derzeitigen Bedingungen doch, sich selbst aus Teilhabemöglichkeiten tendenziell auszuschließen, Nachteile in Kauf zu nehmen. Wenn alle lebenslang lernen wollen sollen birgt Weiterbildungsverweigerung auch die Verweigerung, sich den proklamierten Zielen der gesellschaftlichen Entwicklung, der Wohlstandssteigerung und der ökonomischen Steigerungslogik zu widersetzen. Eine solche Argumentation ist zwar meines Wissens bislang nicht expliziert worden, implizit schwingt sie aber vielerorts mit, nicht zuletzt in den Diskussionen um die „soziale Hängematte“. Solche Menschen zeigen zu wenig Unterwerfungsbereitschaft unter das absolute Primat kapitalistischer Profitsteigerung. Was aber, wenn wir andere Maßstäbe ansetzen, die Perspektive wechseln? Aus einer gesellschaftskritischen Perspektive heraus müsste es doch sinnvoll und erwünscht sein, wenn sich Menschen dem anpassungsorientierten Lernen verweigern und statt dessen einfordern, von den ständigen, ökonomisch orientierten Lernaufforderungen in Ruhe gelassen zu werden, wenn Menschen nicht immer nur funktionieren wollen.

Widerständiges Weiterbildungshandeln wird so zu einer Denkfigur, aus der ein „heilsamer Begründungszwang“ (Schäffter 2000, o.S.) entstehen kann. Schäffter fordert entsprechende Reflexionen pädagogischen Handelns ein, beispielsweise über die Produktion von Lernzumutungen. Er erachtet dementsprechend eine Gesellschaft als notwendig, „in der es keine (legitime) Instanz gibt, die den Lernbedarf für andere abschließen und verbindlich zu definieren vermag“ (ebd.). Weitere reflexive Fragen könnten sein:

- Inwiefern reproduzieren wir mit unserem pädagogischen Handeln den zwanghaften und fremdbestimmten Charakter von Lernprozessen?
- Wäre es nicht erstrebenswert, Freiheiten in Bildungsentscheidungen zu schaffen?
- Wie können wir dazu beitragen, vielfältigere Lebensentwürfe lebbar zu machen, auch Lebensentwürfe, in denen Weiterbildung nicht vorkommt?
- Sehen wir Erwachsene tatsächlich nur als potenziell Teilnehmende und stülpen ihnen damit vorherrschende Verwertbarkeitsziele über? Oder können wir den Gedanken zulassen, dass Weiterbildung auch sinnlos sein kann?

In der Arbeit mit Bildungsbenachteiligten stellt sich die Frage, ob solche Gedankengänge überhaupt gedacht werden dürfen. Es besteht die Gefahr, dass solche kritisch motivierten Gedanken instrumentalisiert werden im Sinne von: „Wenn die eh nicht lernen wollen, brauchen wir auch keine entsprechenden Programme.“ Dem ist zweierlei entgegenzusetzen: Ungleichheiten und Benachteiligungen können nicht einfach durch einen Hinweis auf Nicht-Wollen ignoriert werden, auf deren Abbau ist weiterhin zu drängen. Und: Die Gefahr der Instrumentalisierung darf meines Erachtens nicht zum Verschweigen führen, sondern müsste vielmehr eine umso reflektiertere und kritische Diskussion zur Entwicklung von differenzierten Wahrnehmungen und Perspektiven – auch von widerständigem Handeln – herausfordern, um solchen Instrumentalisierungen fundierte Standpunkte entgegenzusetzen zu können. Dazu müssen wir es auch wagen, selbst hehre Ansprüche zu hinterfragen.

Jede Form von Weiterbildung und von Lerninitiativen ist aus meiner Sicht daher auf Sinn, Sinnhaftigkeit und sinnbehaftete Entscheidungsräume zu prüfen. Der Blick muss dabei sowohl auf subjektive als auch auf strukturelle Sinnzusammenhänge gerichtet werden, um nicht einseitige, vereinfachte Anregungen und Antworten zu produzieren. Sinngebungen müssen also überhaupt einmal sichtbar gemacht werden. Was macht für wen warum Sinn. Und manchmal macht eben auch Nicht-Lernen und Weiterbildungsabstinenz Sinn. Diesen Eigensinn dürfen wir nicht austreiben. Vielmehr wäre es Aufgabe von Bildung in einem kritisch-emanzipatorischen Sinn, gerade diesen Eigensinn zu fördern.

Literatur:

Agnieszka Dzierzbicka (2007): Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 34.509 Zeichen. Veröffentlicht Oktober 2007.

Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.

Bolder, Axel (2010): Das lebenslange Lernen, die Beteiligung daran und die Bildungspolitik. Und das lebenslange Lernen, die Beteiligung... In: Holzer, Daniela; Schröttner, Barbara; Sprung, Annette (Hrsg.): Perspektiven der Weiterbildungsforschung. In Druck

Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.

Chisholm Lynne; Mossoux, Anne-Fance; Larson, Anne (2005): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme. Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg.

Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild: Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg, S. 7-25.

Holzer, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission. KOM(2006) 614 endgültig. Brüssel, 23.10.2006.

Pongratz, Ludwig A. (2007): „Sammeln Sie Punkte?“ Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2007, Heft 1, S. 8-18.

Ribolits, Erich (2009): Lebenslanges Lernen hilft – leider? – nicht! Vortrag beim Workshop: „The dark side of LLL“, 21.-23. September, Strobl.

Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung des DIE. Bielefeld.

Schäffter, Ortfried (2000): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: Printausgabe: DIE: Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2000 und Online im Internet: URL: <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/22000/positionen1.htm> [Stand: 25.02.2010].

Statistik Austria (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wien.

Statistik Austria (2009): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien.

Die Autorin:



Dr. Daniela Holzer lehrt und forscht im Fachbereich Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Zentrale Forschungsbereiche sind Weiterbildungsabstinenz, Widerstand gegen Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Gesellschaftskritik und kritische Erwachsenenbildung. Neben der Grundlagenforschung zu diesen Themenbereichen wird auch die Zusammenarbeit, der Austausch und Transfer zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis forciert.