

Wilhelm Filla

## **Erwachsenenbildung im Spannungsverhältnis von Ökonomisierung und Emanzipation**

**Referat bei der Tagung „Lebenslanges Lernen“ der Universität in Bozen/Brixen am 3. Dezember 2009**

Erwachsenenbildung ist neben Schule und Universität einer der drei großen Bildungssektoren. Als gleichsam vierter Sektor kommt neuerdings der vorschulische Bereich hinzu. Er wird zunehmend unter Bildungsgesichtspunkten und dem Ausgleich von Erziehungs- und Sozialisationsdefiziten gesehen.

### **Erwachsenenbildung ist Teil des lebenslangen Lernens und zugleich spezifischer Bildungssektor**

Erwachsenenbildung ist bei dieser sektoralen Betrachtungsweise ein Teil des lebenslangen Lernens und nicht mehr mit diesem ident. Lebenslanges Lernen, das sich historisch ohne großem Argumentationsaufwand beispielsweise auf *Comenius* (1592-1670) in unseren Breiten und auf *Konfuzius* (551-479 v. u. ZR) lange davor in China zurückführen lässt, wird spätestens seit den 1990er Jahren zu einem sozial-kulturellen Muster, dem sich kaum jemand entziehen kann.

Damit einher geht die Zurückdrängung von Bildung. Das geht schon aus der Begrifflichkeit hervor. Vorrangige Gründe dafür sind vor allem Ökonomisierungstendenzen im Bildungsbereich und entsprechende gesellschaftliche Interessen daran.

Erwachsenenbildung ist jedoch als Teilsektor des lebenslangen Lernens von der Zahl der Teilnahmen her und, von einer größeren Öffentlichkeit kaum bemerkt, zum größten und zugleich mit Abstand heterogensten und vielfältigsten Bildungssektor geworden.<sup>1</sup> Diese Heterogenität und Vielfalt gilt für die Institutionenlandschaft der Erwachsenenbildung ebenso wie für ihre Methoden, die verbreiteten Inhalte und ihre Mitarbeiter/innen. Gerade deshalb ist es so schwierig von *der* Erwachsenenbildung zu sprechen – national und noch mehr im internationalen Kontext.

---

<sup>1</sup> Vgl. für Deutschland, aber das gilt für viele Länder Europas, auch für Österreich, *Peter Faulstich, Christine Zeuner: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* (= Basistexte Erziehungswissenschaft), Weinheim-München 1999, S. 13.

## **Veranstaltete Erwachsenenbildung im Zentrum**

Wenn im Folgenden von Erwachsenenbildung die Rede ist, dann bezieht sich dies auf veranstaltete und damit institutionalisierte Erwachsenenbildung mit vorrangig personaler Kommunikation.

Informelles Lernen sowie informations- und kommunikationstechnologisch gestütztes Lernen bleiben ausgeklammert, um nicht die Analyse der im Titel des Referats zum Ausdruck kommenden Problematik noch weiter zu verkomplizieren.

Generell lässt sich festhalten, dass bei informellem und vor allem informations- und kommunikationstechnologisch gestütztem Lernen ebenfalls das Spannungsfeld von Ökonomisierung und Emanzipation gegeben ist.

Die Aufwertung des informellen Lernens geht – in Deutschland – konzeptionell unter anderem auf ein Gutachten zurück. Es wurde pikanterweise vom damaligen Vorsitzenden des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, der größten Erwachsenenbildungsinstitution der Bundesrepublik, *Günther Dohmen*, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, unter dem Titel „Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“, verfasst.<sup>2</sup>

Die Europäische Union forciert gleichfalls die Aufwertung und vor allem Anerkennung des informellen Lernens und der informell erworbenen Kompetenzen, die zertifiziert werden sollen, um europaweit vergleichbar zu sein. Diese Entwicklung, die uns im Folgenden nicht mehr beschäftigen wird, und die ambivalent einzuschätzen ist, geht auf sehr unterschiedliche Gründe zurück: die internationale Vergleichbarkeit von Kompetenzen ebenso wie die Reduzierung des finanziellen Aufwandes für Bildungstätigkeit, die Aufwertung und die Stärkung des Selbstbewusstseins von Menschen, die sich ihrer informell erworbenen Kompetenzen bewusst werden und die sie sich anerkennen lassen, ebenso wie eine neu auflebende Tendenz zum Autodidaktentum, das als längst überwunden galt.

## **Vier historische Richtungen moderner Erwachsenenbildung**

Im Mittelpunkt der Erwachsenenbildung steht noch immer ihre veranstaltete Form im Rahmen von – extrem vielfältigen – Institutionen. In ihrer modernen Form geht diese Art von Erwachsenenbildung auf das letzte Drittel des 19. Jahr-

---

<sup>2</sup> Vgl. *Günther Dohmen*: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996.

hunderts zurück. Damals haben sich – anders als in den Bildungssektoren Schule und Universität – vier inhaltliche Richtungen entwickelt:

- Die bürgerlich-liberale Volksbildung, die sich als neutral verstand und institutionell vor allem durch die Volkshochschulen und Uranias sowie die Universitätsausdehnung repräsentiert wurde.
- Die Arbeiterbildung, die klassenbezogen agierte und sich in ihrem Kern auf marxistische Theorieansätze stützte. Sie reichte in Österreich von der Vortragstätigkeit der sozialdemokratischen Bildungszentrale bis zur 1926 gegründeten Arbeiterhochschule, die ihrer Bezeichnung „Hochschule“ durchaus gerecht wurde.
- Die konfessionelle, vor allem im ländlichen Bereich angesiedelte, weltanschaulich gebundene Bildungstätigkeit, die unter anderem in Bildungsheimen ihren institutionellen Ausdruck fand.
- Gleichsam quer dazu entwickelte sich eine utilitaristische auf unmittelbare berufliche Verwertung hin orientierte Bildungs- und Schulungstätigkeit, die ebenfalls auf eine lange Tradition zurückblicken kann.

## **Ökonomisierung versus Emanzipation lange Zeit kein Thema**

Die Ökonomisierung von Bildung und eine entsprechende Praxis waren am Beginn der modernen Erwachsenenbildung in keiner der vier erwähnten Richtungen in hervorhebenswerter Weise präsent.

In wenigstens zwei der angeführten Richtungen der historischen Erwachsenenbildung – der bürgerlich-liberalen Volksbildung und der Arbeiterbildung – standen emanzipatorische Überlegungen und Ansprüche im Vordergrund der Bildungstätigkeit.

## **Unterschiedliches Emanzipationsverständnis**

Der bürgerlich-liberalen Volksbildung ging es vor allem um individuelle Emanzipation durch Aufklärung. Urteils- und Orientierungsfähigkeit wurden zu Leitkategorien der Bildungstätigkeit. Die gesellschaftlichen Strukturen wurden nicht in Frage gestellt, ihre Überwindung und Transformation war kein explizites Ziel von Bildungstätigkeit.

Die Wiener Volkshochschulen hatten ab ca. 1900 „Denken lehren“, versehen mit der Beifügung „selbständig“, zur obersten Maxime ihrer Tätigkeit erklärt. Dagegen ging es der Arbeiterbildung – zumindest von ihrem Anspruch her –

über Aufklärung und Denkschulung hinaus, um kollektive Emanzipation der Klasse mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Transformation.

Idealtypisch war für die eine Richtung individuelle Selbstbestimmung, für die andere kollektive Selbstbestimmung das Ziel von Bildungstätigkeit.

Beiden erwähnten Richtungen der Erwachsenenbildung und auch der utilitaristischen ging es überdies um Kompensation für Bildungsbenachteiligungen im Primärbereich – gleichsam als Vorstufe von Emanzipation. Daher sollten Bildungsbenachteiligte in besonderer Weise angesprochen werden. Das ist zum Teil in bemerkenswerter Weise gelungen.

Die Wiener Volkshochschulen, insbesondere das Volksheim, hatten an ihrem ersten frühen Höhepunkt in der Mitte der 1920er Jahre mehr als 40 Prozent Arbeiter/innen unter ihren Hörer/innen, die mit vielfach hochwertigen Bildungsprogrammen und wissenschaftlichen Inhalten angesprochen wurden.<sup>3</sup> Das ist aus heutiger Sicht ein enorm hoher Prozentsatz, der auch in einigen deutschen Volkshochschulen erreicht wurde. Zugleich waren diese Arbeiter innerhalb der Arbeiterschaft der Stadt zahlenmäßig eine verschwindende, wenngleich besonders aktive und engagierte Minderheit. Ähnliches gilt auch für die Arbeiterbildung, die nicht nur Arbeiter im soziologischen Sinn ansprach.

Der Volks- und Arbeiterbildung und der noch weniger entwickelten utilitaristischen Bildung ging es auch um Grundbildung. Dies umso mehr, als in verschiedenen Garnisonen der Monarchie festgestellt wurde, dass – trotz Schulpflicht – bis zu 15 Prozent der deutschsprachigen Rekruten mehr oder weniger Analphabeten waren.<sup>4</sup> Dieser Prozentsatz war bei jungen Frauen vermutlich noch weit höher.

Grundbildung und Alphabetisierung waren schon aus militärischen Erwägungen eine Aufgabe der frühen modernen Erwachsenenbildung. Dazu kamen wirtschaftliche Interessen an der Bedienung moderner Produktionsmittel. Letztlich erforderte die sich langsam durchsetzende Demokratisierung der Gesellschaft nach Grundbildung. Diese ist aber – und das wird vielfach übersehen - per se emanzipatorisch, weil sie überhaupt erst die Voraussetzungen für systematische Bildungstätigkeit schafft.

---

<sup>3</sup> Vgl. *Wilhelm Filla*: Arbeiter als Teilnehmer in den Wiener Volkshochschulen der zwanziger Jahre. In: *Erwachsenenbildung in Österreich*. 44. Jg., Heft 1/93, S. 21-28; ders.: *Wissenschaft für alle – Ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell*. Innsbruck-Wien-München 2001.

<sup>4</sup> Vgl. *Eduard Leisching*: *Denkschrift 40 Jahre Wiener Volksbildungs-Verein 1887-1927*. Wien 1927, S. 11.

## Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die Gegenwart

Emanzipation als Ziel von Bildungstätigkeit erreichte nach dem Zweiten Weltkrieg und nach dem Zerstörungswerk von Diktatur und Faschismus – in Österreich - nicht mehr einen vergleichbaren Stellenwert wie in der demokratischen Periode der Zwischenkriegszeit. Gegenwärtig ist sie als Leitziel der Bildungstätigkeit deutlich in den Hintergrund getreten. Nahezu parallel mit diesem Prozess ist die Ökonomisierung der Bildungstätigkeit mit dem gesellschaftlichen Siegeszug des Neoliberalismus vorangeschritten.<sup>5</sup>

### Erscheinungsformen der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung

Die Ökonomisierung der Erwachsenenbildung hat sich in wenigstens drei Entwicklungstendenzen und Erscheinungsformen niedergeschlagen:

1. Dem Aufkommen und der raschen Vermehrung privat-kommerzieller Bildungsanbieter, die in Konkurrenz zu gemeinnützigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung stehen und die mit ihnen gemeinsam einen wachsenden Weiterbildungsmarkt bilden.
2. Der Tendenz zu marktfähigen Angeboten auf Kosten nicht über den Markt finanzierbarer Angebote. Aus Teilnehmer/innen werden Kund/innen, aus Bildungsangeboten werden Produkte. In Österreich lässt sich sogar die Tendenz beobachten, alle großen gemeinnützigen Weiterbildungseinrichtungen bieten alles an, wenn es nur etwas einträgt.
3. Dem Rückzug der öffentlichen Hand aus der Finanzierung von und der Verantwortung für Erwachsenenbildung. Diese Entwicklung verläuft allerdings bis heute sehr vielschichtig und widersprüchlich und ist nicht mit wenigen Worten darzulegen. Dazu kommt noch, dass die Europäische Union als Mitfinanzier von Erwachsenenbildung durch die Vergabe von Projektmitteln immer wichtiger wird, damit aber zum Teil auch wirtschaftsnahe Interessen verbindet.

Der Ökonomisierung der Bildungstätigkeit stehen Veränderungen im Bewusstsein der Nachfrager/innen nach Bildung gegenüber, die diese Ökonomisierung durchaus befördern. Nachgefragt wird mehr und mehr was beruflich-ökonomisch möglichst unmittelbar verwertbar ist. In Zeiten steigender Arbeitslosigkeit und wachsenden Abstiegsängsten kommt dies besonders stark zum Ausdruck.

---

<sup>5</sup> Vgl. die auf einer Dissertation an der Universität Klagenfurt beruhende Studie von *Susanne Huss*: Von der Bildungsexpansion zur Ware Bildung. Bildung im Netz von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. München-Wien 2008.

Die Nachfragenden in der Erwachsenenbildung sind von ihrem Bewusstsein her, von ihren Bedürfnissen und individuellen Zielen, gesellschaftlich geprägt.

## **Konsequenzen der Ökonomisierung für das Bildungsziel Emanzipation**

Die Ökonomisierung der Bildung hat nachhaltige Auswirkungen auf das Bildungsziel Emanzipation.

Eine auf kollektive Emanzipation und auf gesellschaftliche Transformation zielende Bildungstätigkeit ist weitgehend aus der Angebotspalette der Erwachsenenbildung verschwunden. Ihr entspricht auch keine gesellschaftliche Kraft.

Individuelle Emanzipation im Sinn von Aufklärung, Orientierungswissen und der Stärkung von Urteilsfähigkeit ist in den Programmen der Erwachsenenbildung tendenziell randständig. Das gilt besonders für den viel zitierten Bereich der politischen Bildung, der in diesem Kontext relevant ist. Das gilt ebenso für die Naturwissenschaften, deren Grundverständnis auch eine Voraussetzung für Orientierung, Urteilsfähigkeit und gesellschaftliche Partizipation darstellt. Beides, die politische und die naturwissenschaftliche Bildung werden kaum nachgefragt und kaum angeboten – mit nachhaltigen Konsequenzen für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung und ihren gesellschaftlichen Stellenwert.

Auffallenderweise wird aber die dritte hier angeführte emanzipatorische Ausrichtung von Erwachsenenbildung, wie sie sich in Alphabetisierung, Grundbildung und dem Nachholen von Grundbildungsabschlüssen manifestiert, seit rund zwanzig Jahren wieder als Problem wahrgenommen und seit rund fünf bis zehn Jahren zunehmend zu einer vordringlichen Aufgabe der Erwachsenenbildung – durchaus mit öffentlicher Förderung. Der Grund dafür sind nicht mehr Anforderungen des Militärs wie im ausgehenden 19. Jahrhundert, sondern Fragen der gesellschaftlichen Integration und der Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt.

Wissenschaftler/innen geht es in diesem Kontext auch um gesellschaftliche Teilhabe der davon mangels Kenntnissen tendenziell Ausgeschlossenen.

## **Vierte emanzipatorische Richtung in der Erwachsenenbildung – Frauenbildung und Alltagsemanzipation**

Gleichsam als vierte emanzipatorische Richtung in der Erwachsenenbildung lässt sich Frauen- und Alltagsemanzipation feststellen. In den 1970er Jahren sind im Zuge der immer stärker werdenden neuen Frauenbewegung frauen-

emanzipatorische Bildungsangebote in der Erwachsenenbildung immer häufiger und stärker nachgefragt worden.

Parallel dazu gab und gibt es eine mit veranstalteter Erwachsenenbildung einhergehende „Alltagsemanzipation“, die vielfach übersehen und bisher überhaupt nicht erforscht wurde.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung, insbesondere Volkshochschulen, sind außerhalb der städtischen Zentren Stätten, die Frauen allein besuchen können, ohne dass damit familiäre Konflikte einhergehen. Das gilt zunächst für einheimische Frauen, für die Bildungseinrichtungen einen gesellschaftlichen Freiraum darstellen.

Im Zuge der Migration aus Ländern mit ausgeprägt patriarchalischen Strukturen hat jedoch gerade dieses Phänomen eine neue und quantitativ sehr relevante Bedeutung in den größeren und großen Städten gewonnen. Erwachsenenbildungseinrichtungen bekommen jedenfalls für Migrantinnen über Sprachvermittlung hinaus, eine neue emanzipatorische Funktion. Sie machen Migrantinnen mit für sie alternativen Lebensformen bekannt, in dem sie sie damit konfrontieren.

## **Veränderungen in der theoretischen Begründung von Erwachsenenbildung**

Erwachsenenbildung wurde bis in die 1960er Jahre vor allem geisteswissenschaftlich und weitgehend losgelöst von gesellschaftlichen Interessen begründet. Dieses Begründungsmuster wurde in der Folge von einer stärkeren sozialwissenschaftlichen Durchleuchtung abgelöst. In den neunziger Jahren sind zwei einander konträr gegenüberstehende Begründungsmuster in den Vordergrund getreten – und zwar vor allem in Deutschland, kaum in Österreich.

Die konstruktivistisch inspirierte Pädagogik, die bald mit nachhaltigen praktischen Konsequenzen hegemonial wurde und der auf expansives Lernen zielende subjektwissenschaftliche Ansatz, der aus der Kritischen Psychologie kommt.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Vgl. zum Konstruktivismus und zur konstruktivistischen Didaktik u. v. a. *Falko von Ameln*: Konstruktivismus. Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit. Tübingen-Basel 2004; *Ernst Glasersfeld*: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Übersetzt von Wolfram K. Köck. Frankfurt am Main 1996; *Rolf Arnold*: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg 2007. Kritisch zum Konstruktivismus in der Pädagogik *Ludwig A. Pongratz*: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn-München-Wien-Zürich 2009. Zum subjektwissenschaftlichen Ansatz in der Erwachsenenbildung und zum expansiven Lernen vgl. *Joachim Ludwig*: Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprozessen. Bielefeld 2000; *Peter Faulstich, Joachim Ludwig* (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004.

Der konstruktivistische Ansatz lässt sich gut mit der Ökonomisierung von Bildungstätigkeit verbinden, der subjektwissenschaftliche, auf expansives, welterschließendes Lernen zielende Ansatz dagegen mit emanzipatorischen Bestrebungen – individueller und kollektiver Art.

## **Komplexes Spannungsverhältnis**

Gegenwärtig haben wir es mit einem sehr komplexen, weil differenzierten Spannungsverhältnis von Ökonomisierung der und Emanzipation durch Erwachsenenbildung zu tun. Manches an den skizzierten Entwicklungen ist ambivalent zu beurteilen.

So ist eine stärker ökonomisch ausgerichtete Erwachsenenbildung, die sich vor allem um die Verwendung öffentlicher Mittel kümmert, diese nachweist und sparsam mit den zur Verfügung gestellten Mitteln umgeht, keineswegs negativ zu sehen. Die ökonomische Bedeutung von Erwachsenenbildung insgesamt hervorzuheben, ist unter strategischen Gesichtspunkten, nämlich ihrer gesellschaftlichen Aufwertung, sinnvoll.

Das Problem der Ökonomisierung ist die tendenzielle Verwandlung von Bildungsangeboten in Waren, die es auf einem Markt möglichst einträglich anzubieten gilt sowie die ausschließliche Orientierung an einer bestehenden, unmittelbaren Nachfrage, ohne deren gesellschaftliche Prägung auch nur zu reflektieren.

Der kritische Wiener Bildungsforscher *Erich Ribolits* hält dazu in einem soeben erschienen Buch „Bildung ohne Wert“ fest:

„Dass Bildung etwas mit derart ‚Gewöhnlichem‘ wie Macht und Kampf um die Durchsetzung spezifischer sozialer Interessen zu tun haben könnte, ist den meisten Menschen (auch Erwachsenenbildner/innen, d. Verf.) heute völlig fremd und würde von ihnen wohl auch rundweg abgelehnt werden.“<sup>7</sup>

Gleichzeitig wäre eine ausschließlich an emanzipatorischen Gesichtspunkten orientierte Erwachsenenbildung, die sich nicht der unmittelbaren Bedürfnisse ihrer tatsächlichen und potenziellen Besucher/innen annimmt, realitätsfremd und nicht geeignet, mehr als kleine Minderheiten anzusprechen. Dabei stellt veranstaltete Erwachsenenbildung – mit Ausnahme der nordeuropäischen Länder - ohnehin ein gesellschaftliches Minderheitenprogramm dar.

Die im Zuge der Ökonomisierung von Bildung durchgesetzten Modernisierungstrends - wie Qualitätssicherung, Entwicklung eines Nationalen wie Europäi-

---

<sup>7</sup> Vgl. *Erich Ribolits*: Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien 2009.

schen Qualifikationsrahmens und internationale Vergleichbarkeit durch Benchmarkings - sind unter dem Gesichtspunkt der Weiterentwicklung von Erwachsenenbildung dann positiv zu sehen, wenn sie nicht nur in Quantitäten verbleiben und einer neuen „Tonnen-Ideologie“ Vorschub leisten, sondern sich von ihnen auch nachhaltige Impulse ableiten lassen.

## **Nachfrage nach Weiterbildungsthemen im Lichte der Empirie**

Zu den strukturellen Merkmalen der Erwachsenenbildung zählt das Freiwilligkeitsprinzip, das diesen Bildungssektor deutlich von der „Zwangseinrichtung“ Schule und der partiellen „Zwangseinrichtung“ Universität unterscheidet.

Aufgrund des „Freiwilligkeitsprinzips“ stimmen die Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung über die angebotenen Themen „mit den Füßen“ ab. In der thematisch verteilten Teilnahme spiegeln sich Interessen der Teilnehmenden wider. Mit Methoden der Sozialforschung lassen sich thematische Interessenspräferenzen der Gesamtbevölkerung feststellen.

Wir haben 1994 und 2005 mit jeweils der gleich formulierten Frage im Rahmen einer Repräsentativerhebung bei 2.000 Befragten – Fehlerschwankungsbreite +/- 2.24 Prozent – die Präferenzen der österreichischen Bevölkerung für Weiterbildungsthemen erhoben. Das Ergebnis war im Hinblick auf emanzipatorische Erwachsenenbildung eindeutig: sie steht alles nur nicht im Vordergrund des Interesses.

An eine repräsentativ ausgewählte Stichprobe von 2.000 Befragten wurde die Frage gestellt:

*„Angenommen, die von Ihnen gewünschten Voraussetzungen für den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung sind gegeben: Für welche Fächer bzw. Themenkreise würden Sie sich entscheiden?“*

Die Verteilung der Antworten ergibt ein eindeutiges Bild – auch im Zeitvergleich. Anzumerken ist, dass in der Befragung mit dem Zentralbegriff „Weiterbildung“ gearbeitet wurde.

Tabelle 1: **Themenspezifische Interessen im Zeitvergleich** in Prozent (N = 2.000)<sup>8</sup>

<b>Rang/Weiterbildungsthema</b> 2005	<b>2005</b> %	<b>Rang</b> 1994	<b>Tendenz</b> +/-/=
1. Umgang mit Computern und anderen neuen Technologien	43	3.	+
2. Berufliche Weiterbildung	42	1.	-
3. Gesundheitsfragen	39	4.	+
4. Sprachen	38	2.	-
5. Kochen, Ernährung	29	6.	+
6. Autogenes Training, Yoga, Entspannung	27	9.	+
7. Gymnastik und Sport	26	6.	-
8. Musik, Tanz	24	8.	=
9. Zeichnen, Malen und alles Kreative	18	11.	+
Frauenthemen		10.	=
11. Umweltfragen	17	5.	-
12. Wissenschaften	16	11.	-
13. Medien	15	15.	+
14. Politische Bildung	14	13.	-
15. Philosophie	13	17.	+
Kunst und Literatur	13	13.	-
17. Gesprächskreise für Eltern und Erziehungsfragen	12	15.	+
18. Religion(en)	9	18	=
19. Grundlegende Angebote (Grundbildung)	8	18	=

Von den 19 abgefragten Themenbereichen lassen sich vom rein quantitativ verteilten Interesse her vier Gruppen bilden. Eindeutig im Vordergrund stehen Fragen der beruflichen Verwertbarkeit und des individuellen Nutzens, der allerdings, wie bei Gesundheit, eine erhebliche gesellschaftliche Dimension aufweist, die aber im Kontext von Erwachsenenbildung kaum je thematisiert wird. Sprachen haben selbstverständlich auch eine gesellschaftliche Dimension, die weit über den individuellen Nutzen hinausgeht. Wegen dieses gesellschaftlichen Nutzens werden sie aber in der Erwachsenenbildung nicht gelernt.

Eine zweite Gruppe besteht aus Themenbereichen, die sich einem ausschließlich individuellen Interesse zuordnen lassen. Gesellschaftliche Fragestellungen, die sich an Themen wie Ernährung und Entspannung - wenn die Ursachen von Spannungen und Überforderung sowie burn-out-Symptomen thematisiert werden - diskutieren lassen, werden in der Praxis der Erwachsenenbildung zumeist ausgeblendet. Dies nicht zuletzt deshalb, weil daran von den Teilnehmenden kein unmittelbares Interesse besteht.

<sup>8</sup> Vgl. *Wilhelm Filla*: Bevorzugte Weiterbildungsthemen. In: Die Österreichische Volkshochschule. 57. Jg., Nr. 219, März 2006, S. 22-27.

Erst in der dritten Gruppe, und mit deutlichem Abstand zu den unmittelbar verwertungsbezogenen Angeboten, kommen Themenbereiche, die zumindest potenziell auf Aufklärung, Orientierung und die Herausbildung von Urteilsfähigkeit zielen: Wissenschaften, Medien, Politische Bildung, Philosophie und auch Elternbildung.

Auffallend ist der Absturz des Interesses an Umweltfragen, die 1994 an 5. Stelle rangierten, 2005 jedoch erst an 11. Stelle kommen.

Die Marginalisierung der politischen Bildung, die von der Themenstellung her am unmittelbarsten mit emanzipatorischer Bildungstätigkeit zu verbinden ist, stellt beileibe keine österreichische Besonderheit dar, sondern ist nahezu europaweit festzustellen. Das korrespondiert aber mit gesamtgesellschaftlichen Erscheinungen.

Eine dieser Tage in Österreich veröffentlichte Studie, die sich auf eine Repräsentativerhebung im Herbst 2009 stützt, zeigt beispielsweise, dass nur noch 29 Prozent der Befragten innenpolitische Vorgänge interessieren, überhaupt nur 8 Prozent „sehr stark“. Besonders desinteressiert zeigen sich die Jungen (bis 29 Jahre) mit 80 Prozent, Frauen mit 75 Prozent und Personen, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen mit 80 Prozent.<sup>9</sup>

## Perspektiven

Im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Emanzipation unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, von denen Erwachsenenbildung stark bestimmt wird, eine Perspektive aufzuzeigen, ist nicht einfach. Auf einer eher praktischen Ebene soll an dieser Stelle ein Versuch gemacht werden. Dies umso mehr, als Erwachsenenbildung durch die gesellschaftlichen Bedingungen zwar nachhaltig beeinflusst wird, aber doch eine relative Autonomie und damit einen Handlungsspielraum für sich beanspruchen kann.

Auszugehen ist von der These, dass nicht Ökonomisierung durch Emanzipation *abgelöst* werden kann und das dies auch umgekehrt nicht der Fall ist.

Möglich ist vielmehr eine Verschiebung innerhalb des Spannungsverhältnisses von Ökonomisierung und Emanzipation. Im Einzelnen lassen sich dazu unter emanzipatorischen Gesichtspunkten ein Dutzend Thesen und Postulate als Ansatzpunkte für Diskussionen entwickeln.

---

<sup>9</sup> Vgl. Wiener Zeitung vom 20. November 2009.

1. Kooperation mit emanzipatorisch orientierten gesellschaftlichen Bewegungen bei Aufrechterhaltung voller Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung. So wie sich in der länger zurückliegenden Vergangenheit Bildungsaktivitäten auf gesellschaftliche Bewegungen und Kräfte hin orientiert haben oder von diesen getragen wurden (liberales Bürgertum, Arbeiterbewegung, Frauenbewegung), erfuhren in den 1970er und beginnenden 1980er Jahren emanzipatorische Ansätze in der Erwachsenenbildung durch die „neuen sozialen Bewegungen“ (Frauen-, Friedens- und Ökologiebewegung) kräftige Impulse. Heute sind solche sozialen Bewegungen entweder überhaupt nicht vorhanden oder marginalisiert, daher sind die Bedingungen für emanzipatorisch ausgerichtete Erwachsenenbildung besonders schwierig. Die aktuellen Aktivitäten auf den Universitäten haben sich noch keineswegs zu einer gesellschaftlichen Bewegung entwickelt.
2. Mit öffentlichen Mitteln, die gezielt vergeben werden, um marktbedingte Disparitäten in der Erwachsenenbildung abzubauen, ließe sich viel erreichen. Benachteiligungen über Marktmechanismen wirken in dreifacher Weise: regional, sozial und inhaltlich.
3. Stärkere Theoriearbeit zur Fundierung und Aufwertung der Erwachsenenbildung und zur Erschließung qualifizierter Perspektiven bei gleichzeitig verstärkter empirischer Durchleuchtung der Erwachsenenbildung. Beides in Kooperation mit Universitäten und Wissenschaft. Ohne Theoriearbeit und wissenschaftliche Fundierung ist emanzipatorische Erwachsenenbildung nicht denkbar.
4. Verankerung von Erwachsenenbildung in bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskursen auf der Basis ihrer wissenschaftlichen Fundierung und unter Betonung ihrer Spezifika und Besonderheiten. (Aktuell ist Erwachsenenbildung in solchen Diskursen überhaupt nicht präsent.)
5. Ausbau von institutions-, sektor- und bereichsübergreifenden Vernetzungen mit Erwachsenenbildungseinrichtungen als zentralen Vernetzungsakteuren. Dies ist deshalb eine Chance, weil Erwachsenenbildung traditionell über ein großes Kooperations- und Organisationspotenzial verfügt und auf diese Weise ihre gesellschaftliche Wirkung und ihr Ansehen in der Öffentlichkeit steigern kann.

6. Forcierung personaler Bildungstätigkeit in erwachsenengerechten Lernorten, um über den Bildungserwerb hinaus, soziale Fähigkeiten zu entwickeln und zu stärken.
7. Forcierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten unter dem Gesichtspunkt von gesellschaftlicher Teilhabe der Betroffenen.<sup>10</sup>
8. Konzentration auf die Zielgruppe der Migrant/innen, besonders unter dem Gesichtspunkt ihrer gesellschaftlichen Integration und Teilhabe auf der Basis universeller Werte wie den Menschenrechten.
9. Konzentration auf die beiden altersmäßigen „Randgruppen“ der Jungen und der Alten<sup>11</sup>, gerade unter dem Gesichtspunkt von Emanzipation und selbstbewusster, autonomer Lebensführung.
10. Entwicklung und Forcierung von öffentlichkeitswirksamen Bildungsformen, die über den Bereich von Seminar-, Kurs- und Vortragsveranstaltungen hinausgehen, wofür sich zum Beispiel Ausstellungstätigkeit verbunden mit Aktionen ebenso anbietet wie aufklärende und wissensgenerierende Geschichtswerkstätten.
11. Führung von Diskussionen zur Erwachsenenbildung unter Einbeziehung von Inhalten und nicht mit ausschließlich abstrakten, inhaltslosgelösten Kategorien, wie dies gegenwärtig in den Diskussionen um den Europäischen Qualifikationsrahmen der Fall ist.
12. Integration aller aufgezeigten Perspektiven im Rahmen einer Erwachsenenbildungsgesamtstrategie - im Gegensatz zur Verabsolutierung von einer oder wenigen Perspektiven.

---

<sup>10</sup> Vgl. *Wilhelm Filla, Elke Gruber, Gerwin Müller* (Hrsg.): *Wissen als Chance. Erwachsenenbildung zwischen beruflicher Qualifizierung und allgemeiner Bildung.* (= VÖV-Publikationen 19), Wien 2008.

<sup>11</sup> Vgl. *Elke Gruber, Monika Kastner, Anita Brünner, Susanne Huss, Karin Kölbl* (Hg.): *Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung, Theorie trifft Praxis.* Klagenfurt/Celovec 2007.

## **Resümee**

Die vorangegangenen Ausführungen lassen sich in der These zusammenfassen, dass es beim Verhältnis von Ökonomisierung und Emanzipation in der Erwachsenenbildung um ein Spannungsverhältnis handelt, innerhalb dessen es nur zu Verschiebungen kommen kann. Diese Verschiebungen hängen bei weitem nicht nur allein von der Erwachsenenbildung ab, sondern von gesellschaftlichen Kräften und Bewegungen und sozialen Interessen. Das ist zwar keine neue Erkenntnis, sie wird jedoch in der Erwachsenenbildung und in der einschlägigen Fachliteratur kaum je thematisiert.

26.708 Zeichen