

Elke Gruber

## **ZWISCHEN TRADITION UND ZEITGEIST**

### **Gedanken zur Erwachsenenbildung**

*Am 5. November 1905 konnte die Volkshochschule Ottakring, die 1901 mit dem Namen „Volksheim“ gegründet wurde, ihr eigenes Haus eröffnen. Damals war das eine Sensation. Zum 100-Jahr-Jubiläum des Hauses wurde am 4. und 5. November 2005 die Festtagung „Bildungspolitische Entwicklungslinien zwischen Autonomie und Diversität“ durchgeführt, bei der Univ.-Prof. Elke Gruber, Universität Klagenfurt, den Eröffnungsvortrag „Von Ab- und Umwegen – Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Projektorientierung, Zielgruppenfixierung und Verlust des Inhaltlichen“ hielt. Der etwas überarbeitete Vortrag wird im Folgenden ungekürzt veröffentlicht.*

### **Erfolgsgeschichte Erwachsenenbildung**

Als vor hundert Jahren das neu errichtete Gebäude des Volksheims Ottakring – in dem wir heute diese Tagung abhalten - offiziell eröffnet wurde, überstieg es wohl die kühnsten Träume der damaligen Gründer, sich auszumalen, welche Erfolgsgeschichte die Volksbildung, oder wie wir heute sagen, die Erwachsenenbildung, in den kommenden hundert Jahren nehmen würde. Auf dem Hintergrund der allgemeinen Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten hat sich die Erwachsenenbildung – auch wenn dafür nach wie vor exakte statistische Belege fehlen – zum größten Bildungsträger neben den Schulen etabliert. Ein Indiz für den Boom findet sich in der vom ÖIBF 2004 erstellten Studie zur Qualitätssicherung und –entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung, wo 60 Prozent der befragten Einrichtungen angaben, jünger als 20 Jahre zu sein, nur ein Viertel wurde vor 1970 gegründet (vgl. ÖIBF 2004, S. 5).

Die Umsätze stiegen, die immer zahlreicheren Angebote wurden von immer mehr Teilnehmenden besucht und auch die Zahl der in der Weiterbildung tätigen Personen – ob angestellt, selbständig oder in prekären Arbeitsverhältnissen, ob hauptberuflich, nebenberuflich oder ehrenamtlich – hat deutlich zugenommen. Ein Markt hat sich etabliert, auf dem die Ware Weiterbildung in verschiedenen Ausführungen, Qualitäten und Preisstufen einem erwachsenen Publikum angeboten wird. Verwissenschaftlichung, Internationalisierung, Professionalisierung sowie der Einsatz neuer Lehr- und Lernformen runden das kolportierte positive Bild der Weiterbildung ab. Die Bevölkerung hat lebensbegleitendes Lernen als Strategie der Zukunftsbewältigung und als Mittel gegen Arbeitslosigkeit akzeptiert. Alle Umfragen bestätigen den Österreicherinnen und Österreichern eine hohe Weiterbildungs-

motivation, manche Studien gehen auch von einer hohen Weiterbildungsbeteiligung aus. Der alte Traum der Begründer der Volksbildungsbewegung nach einem „Wissen für Alle“<sup>1</sup> scheint, laut dem offiziellen Befund, sehr nahe gerückt - wären da nicht die Widersprüche, die bei genauerer Betrachtung die Erfolgsgeschichte trüben.

### **Erwachsenenbildung rückläufig?**

Tatsächlich findet nach wie vor nur eine Minderheit der österreichischen Bevölkerung zur Weiterbildung - noch dazu am wenigsten diejenigen, die sie am dringendsten bräuchten, werden weiterhin wichtige Themen ausgeblendet, sucht man auf der Landkarte der Weiterbildungsveranstalter viele Orte vergebens,<sup>2</sup> werden auf den modularisierten Schnellstraßen des Lernens oftmals nur Kompetenzhappchen verteilt, deren Nachhaltigkeit für die Entwicklung der humanen Potenziale des Menschen gegen Null geht, trägt manche Weiterbildung eher den Charakter einer Ramschware in den Wühltischen der Bildungssupermärkte denn eines qualitativollen Angebots.

Und erstmals seit dem Boom der beiden letzten Jahrzehnte mehren sich die Signale, dass es rückläufige Tendenzen bei der Anzahl der Teilnehmenden und den tatsächlich stattfindenden Veranstaltungen gibt. So weist die letzte Erhebung des Berichtssystems Weiterbildung für Deutschland zwischen 1997 und 2003 einen Rückgang der Teilnehmerquote von Erwachsenen zwischen 18 und 65 Jahren an formalisierter Weiterbildung von 48 Prozent auf 41 Prozent auf (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 13). Für Österreich liegen bisher nur einzelne Erfahrungsberichte vor, die allerdings – etwas zeitverzögert zu Deutschland – einen ähnlichen Trend bestätigen. So hat beispielsweise eine Telefonumfrage eines großen Weiterbildungsanbieters in einem Bundesland, nachdem es zu rückläufigen Kursanmeldungen im Herbstsemester kam, ergeben, dass die Leute verstärkt am Kursbeitrag sparen wollen, da Erwachsenenbildung als nicht „über-lebensnotwendig“ angesehen wird. Darüber hinaus wurde moniert, dass man sich aufgrund der hohen Benzinpreise die Fahrt zum Kursort nicht mehr leisten will oder kann.

Resümierend muss festgestellt werden, dass es trotz der enormen Bedeutungszunahme von Wissen und Bildung in den letzten Jahrzehnten nicht gelungen ist, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als starken und eigenständigen Bildungsbereich im Bewusstsein der Bevölkerung – ähnlich dem Beispiel der Fachhochschulen – zu verankern. Es ist auch nicht gelungen, Weiterbildung im Bildungswesen so zu positionieren, dass sich daraus eine ihrer Bedeutung entsprechende (öffentliche) Mittelzuweisung ergeben hätte. Vielmehr folgt die Weiterbildung, insbesondere die berufliche, mehr und mehr der Diktion

des Modells liberalisierter Märkte. Auf der einen Seite wird sie regiert vom betriebswirtschaftlichen Kalkül der konkurrierenden Anbieter um die Menschen, die die Ware Weiterbildung konsumieren wollen oder müssen, auf der anderen Seite folgt sie dem Investitionskalkül der vielen kleinen Humankapitalbesitzer, die sich über Weiterbildung Karrierehoffnungen versprechen.

Vernetzung zwischen den Akteuren oder gar Profilbildung der einzelnen Anbieter, die angesichts der Kleinheit vieler Einrichtungen für eine Professionalisierung des Bereichs notwendig wären, ist dabei nur schwer möglich. Bei der schon erwähnten Studie des ÖIBF zeigte sich, dass 43 Prozent der befragten Einrichtungen weniger als fünf angestellte MitarbeiterInnen beschäftigen und nur 7 Prozent mehr als hundert (vgl. ÖIBF 2004, S. 7). Überhaupt werden pädagogische Anliegen mehr und mehr zugunsten betriebswirtschaftlicher Überlegungen verdrängt. Vielfach muss angeboten werden, was gerade ankommt, oder wofür die EU meint, Projektgelder ausgeben zu wollen oder zu müssen. Am augenfälligsten erscheint diese Entwicklung bei der Analyse der Termini, die seit einiger Zeit in der Erwachsenenbildung Verwendung finden: In Anbetracht von Benchmarking, Good Practice, Change-Management und Produkt-Placement beschleicht einen manchmal der Verdacht, dass wir zu einer Subdisziplin der Wirtschaftswissenschaften mutiert sind.

### **Aufgeschlossenheit gegenüber Bildung in den letzten Jahren wenig genutzt**

Aus meiner Sicht entbehrt die aktuelle Entwicklung nicht einer gewissen Tragik, da die Zeit wohl noch nie so reif und aufgeschlossen gegenüber Bildung und Lernprozessen war wie in den letzten Jahren. Ich verweise nur auf die Diskussionen zur Wissens-, Weiterbildungs- und Lerngesellschaft – um nur einige populäre Begriffe zu nennen. Es ist paradox: Aber auf dem Höhepunkt ihrer Bedeutung in der Geschichte erfährt die Erwachsenenbildung offenbar nicht die Beachtung durch die Öffentlichkeit, die ihr durch das Konzept des lebenslangen Lernens zugewiesen wird. Woran dies liegt, kann hier nur vermutet werden.

Sind es die derzeitigen Organisationsformen und Strukturen, die der neuen Sicht auf lebensbegleitende Lernprozesse entgegenstehen, oder sind es die Einsparungen an der falschen Stelle oder die falsche Richtung, in die die Qualitätsdiskussion geht – wie Wiltrud Gieseke bei den 47. Salzburger Gesprächen in einem Vortrag fragte (vgl. Gieseke 2005, S. 16). Oder ist es nicht auch der Verlust des Inhaltlichen und die Einengung auf das vermeintlich Verwertbare, sowohl von Seiten der Nachfragenden als auch der Anbieter, die zu konzeptionellem Stillstand führen und die flankiert von knappen Ressourcen, fehlenden Ideen und Zukunftsvisionen alle Kräfte auf die Bewältigung des Alltagsgeschäfts konzentrieren? Ist

es die fehlende Langfristigkeit der Planung durch eine verstärkte Projektfinanzierung und damit verbundenem permanenten Brain-Train für die Institutionen nach Beendigung der zumeist auf zwei oder drei Jahre befristeten Projekte? Oder sind es Versäumnisse in Bezug auf die Verwissenschaftlichung unseres Bereiches, die mangelnde Forschung und Entwicklung, die uns nun – wo es mit der Wissensgesellschaft ernst wird – mehr und mehr auf den Kopf fallen? Oder sind wir ganz einfach zu wenig selbstbewusst und gehen mit unserem Bereich zu kritisch um, sodass in der Öffentlichkeit ein oft diffuses Bild der Erwachsenenbildung entsteht, das ihrem Image schadet.

Droht nun nach langen Jahren der Expansion und Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung eine Phase der Stagnation oder gar des Rückgangs? Oder ist es nicht vielmehr normal, dass der – manchmal ziellosen – Expansion der letzten Jahre in bestimmten Bereichen eine Konsolidierung folgen muss? Und wenn es zu einer Konsolidierung kommt, in welche Richtung soll diese gehen? Wird wieder mehr das so genannte „Kerngeschäft“ in den Blick genommen, oder tun sich ganz neue Perspektiven einer themen- und institutionsübergreifenden Kooperation und Vernetzung auf – wie dies in so spektakulären Projekten wie dem Linzer Wissensturm zu beobachten ist? Alles Fragen, die sich momentan schwer beantworten lassen. Betrachtet man solche Entwicklungen nicht als einen revolutionären, sondern als evolutionären Prozess, kann man feststellen, dass Altes nicht generell durch Neues ersetzt wird, sondern dass sich Elemente aus beidem miteinander verbinden und eine vielschichtigere Struktur bilden. Bei aller Unsicherheit scheint nur eines sicher zu sein: Der Erwachsenenbildung stehen Veränderungen ins Haus, die nicht mit einem großen Paukenschlag, sondern vielmehr auf leisen Sohlen daher kommen – und das eigentlich schon seit Jahren.

Zwei Entwicklungen erscheinen mir in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam – sie nehmen Einfluss auf alle Bereiche der Erwachsenenbildung wie Strukturen, Institutionen, Finanzierung, Politik, Inhalt, Lernkultur, Zugänge, Teilnehmende und Personal. Das ist zum einen, wie könnte es anders sein, die Ökonomisierung und der gesellschaftliche Wandel, und zum anderen die veränderte Sichtweise auf das Konzept des lebenslangen Lernens. Beide Entwicklungen möchte ich im Folgenden näher ausführen.

### **Ökonomisierung und gesellschaftlicher Wandel**

Beginnen wir mit der Ökonomisierung. Deren Entwicklung kann in Bezug auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wie folgt auf den Punkt gebracht werden: *Erfolg weckt Begehrlichkeiten*. In Zeiten gesättigter lokaler Märkte, bei der die Wachstums- und

Verwertungsfelder für private Unternehmer immer knapper werden, ist das Interesse an neuen gewinnträchtigen Produkten und Absatzmärkten entsprechend hoch. Nach der Privatisierung weiter Teile staatlich erbrachter Dienstleistungen wie der Energieversorgung, der Telekommunikation und dem Transportwesen, sind es nun Gesundheit und Bildung, die die Begehrlichkeiten wecken. Als bisher dem Markt weniger zugeführte Bereiche bieten sie sich geradezu an. Schon heute wird das Volumen in dem noch weitgehend staatlich kontrollierten Sektor des weltweiten Bildungsmarktes auf etwa 2,2 Billionen Dollar geschätzt, Tendenz klar steigend. Private Anbieter halten hierbei einen Anteil von rund 20 Prozent – auch hier mit steigender Tendenz (vgl. Pelizzari 2005, S. 84).

In Österreich betrifft die Kommerzialisierung vor allem zwei Bereiche: die Erwachsenenbildung und den tertiären Bereich, also die Universitäten und Fachhochschulen. Während es bei letzteren noch sehr um infrastrukturelle und innerorganisatorische Prozesse geht, die mehr und mehr kommerzialisiert und in ihrer Organisationskultur verbetriebswirtschaftlicht werden, ist die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sozusagen schon in ihren „Grundfesten“ privatisiert. Das heißt, im Unterschied zum tertiären Sektor ist der Anteil der staatlichen Förderungen von jeher gering, sind die Anbieter vielfach schon private oder zumindest privatwirtschaftlich geführte Institutionen und auch die inhaltliche Gestaltung des Angebotes – sprich: angeboten wird, was am Markt ankommt –, unterliegt vielfach dem Gesetz „der Abstimmung durch die Füße“ (Filla).<sup>3</sup> Von der Öffentlichkeit vielfach unbemerkt, hat sich die Erwachsenenbildung als bedeutender Dienstleistungsbereich etabliert, der mit weiter steigendem Interesse in Richtung Privatisierung rechnen darf. Denn Handel mit Bildung wird auch hierzulande als ein künftig expandierender Markt charakterisiert, von dem man sich lukrative Geschäfte erhofft. In der Folge wird man wohl kaum darüber nachdenken, wie die Weiterbildung im öffentlichen Bildungswesen besser verankert werden kann – die Zeit ist mehr als schlecht dafür –, sondern vielmehr Strategien entwickeln, wie letzte Hürden auf dem Weg der Vermarktlichung von Weiterbildung fallen können.

Alessandro Pelizzari (2005, S. 86) hat in Bezug auf die Privatisierung des Hochschulbildungsmarktes folgendes Szenario beobachtet, dessen Strategien durchaus auch in der Erwachsenenbildungspolitik auszumachen sind: „In einem ersten Schritt sind die staatlichen Mittel zugunsten privater Finanzierungsquellen weiter zu senken. Anders ausgedrückt: Die heute weitgehend staatlich getragenen Hochschulen müssen derart systematisch unterfinanziert werden, bis die aus den fehlenden materiellen Ressourcen resultierenden Schwierigkeiten auf ein vermeintlich internes Reformdefizit der Hochschulen

verschoben werden können. Privatwirtschaftliche Lösungen erscheinen dann als einzig gangbarer Weg, um aus der Bildungsmisere herauszufinden. (...) In einem zweiten Schritt müssen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, Bildungsangebote überhaupt erst rentabel verwertbar zu machen. Dafür müssen Studierende in ‚Kund/innen‘ verwandelt, Bildung als formaler oder sozialer Rechtsanspruch in Ware umgewandelt und als ‚knappes Gut‘ konstituiert werden.“

Aus der Sicht von Pelizzari (ebd., S. 86f.) sind es vor allem die New Public Management-Reformen, die helfen, diese Strategien umzusetzen. „New Public Management soll erlauben, die als notwendig eingeschätzten von den nur als wünschbar erachteten Bildungsangeboten zu unterscheiden sowie all jene auszugrenzen, deren Nachfrage auch mit einem Angebot an privaten Leistungen nachgekommen werden kann. Nur der nicht profitabel zu organisierende Rest wird schließlich durch staatliche Leistungserstellung realisiert, wobei hier eine Abwägung der öffentlich zu finanzierenden Leistungen getroffen wird.“ In der Erwachsenenbildung haben wir diese Diskussion schon seit längerem, sie kreist um die Frage: Welche Angebote sind förderungswürdig und welche sollen dem „freien Markt“ überlassen werden?

### **Veränderte Sichtweise auf das Konzept des lebenslangen Lernens**

Die zweite Entwicklung hat mit der konzeptionellen Begründung der Erwachsenenbildung – dem lebenslangen Lernen – zu tun. Seit den 1990iger Jahren findet in der Rezeption dieser Konzeption ein tief greifender Perspektivenwechsel statt. Wenn hier von lebenslangem oder lebensbegleitendem Lernen die Rede ist, dann muss uns bewusst sein, dass es „das“ Konzept dazu nicht gibt, vielmehr gab und gibt es unterschiedlichste Modelle und Bezeichnungen, die immer wieder adaptiert und den gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen sowie dem jeweiligen Zeitgeist angepasst wurden. Die synonyme Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen und Ansätze in diesem Vortrag entspringt also nicht der Ignoranz gegenüber den Unterschieden, sondern soll vielmehr verdeutlichen, dass die aktuelle bildungspolitische Diskussion von zwei sich ergänzenden Modellen dominiert wird (vgl. Schuetze, Sawano, Fraiz in: Wiesner, Wolter 2004, S. 20):

1. vom *post-modernen Modell*, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes Lernsystem modernisierungintensiver Gesellschaften sieht (hier sind auch die aktuellen Forderungen der EU zur Entwicklung von diversen Strategiepapieren für die Erwachsenenbildung in Österreich einzuordnen) und

2. dem *Humankapitalansatz*, der die Anpassung oder Erneuerung der beruflichen Qualifikationen als funktionales Erfordernis hervorhebt.

Neben diesen derzeit stark dominierenden Konzepten haben Schuetze, Sawano, Fraiz (in: Wiesner, Wolter 2004, S. 20) noch ein emanzipatorisches Modell, in dessen Mittelpunkt die Erhöhung von Teilhabe- und Lebenschancen durch lebenslanges Lernen steht und ein traditionelles, kulturelles Modell, in dem lebenslanges Lernen vor allem der Selbstentwicklung und –verwirklichung dient, identifiziert.

Während man bisher in Österreich das Konzept des lebenslangen Lernens als Legitimation und Stärkung der Existenz von Erwachsenenbildung benutzt hat, was dazu führte, dass beide Bereiche als synonym galten, geht die internationale Diskussion unter Federführung der EU von einem viel weiteren Begriff des lebenslangen Lernens aus. Dieser schließt das ganze Bildungswesen, aber auch die alltäglichen Lernerfahrungen der Menschen mit ein.

Lebenslanges Lernen impliziert danach „alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes.“ (Bund-Länder-Kommission 2004, S. 13) Tatsache ist, dass in den anglikanischen und nordischen Ländern diese Sichtweise seit den siebziger Jahren verbreitet ist. Schon damals wurde in Theorien und Konzepten zum lebenslangen Lernen – allerdings zu dieser Zeit noch unter emanzipatorischen Gesichtspunkten – neben einer Entwicklung durch Lernen über die verschiedenen Lebensphasen hinweg auch eine Ent-Institutionalisierung des Lernens Erwachsener gefordert.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an Ivan Illich, der als Gegenstrategie zur „Entmündigung durch Experten“ (1979) unter anderem eine „Entschulung der Gesellschaft“ (1973) empfahl. Diese radikale, uns heute fast anarchistisch anmutende Forderung, schlug auch auf die Erwachsenenbildung durch. So sprach sich beispielsweise das bekannte „Manifest von Cuernavaca“ mit dem Titel „Der Preis lebenslanger Erziehung“ gegen Entwicklungen aus, die schulisches Lernen auf das Erwachsenenalter ausdehnen und per Gesetz verordnen wollten. Hingegen forderte man einen freien Zugang zum Wissen für alle, die Teilhabe am Wissen von ExpertInnen, den Verzicht auf professionelle Erzieher in der Erwachsenenbildung (!) sowie die Abschaffung von Noten, Zeugnissen und Prüfungen. Das Manifest endet mit den programmatischen Sätzen: „Jedermann soll, ohne Rücksicht auf Ausbildung oder Berechtigungsnachweis, das Recht haben, seine Erfahrung, sein Wissen oder seine Fähigkeiten mit anderen zu teilen. Darum wenden wir uns gegen jede Professionalisierung der Erwachsenenenerzieher.“ (zit. In: Riegger 1983, S. 176)

Inzwischen sind mehr als dreißig Jahre vergangen und die Welt hat sich grundlegend verändert. Aus Teilnehmenden sind Kunden, aus Angeboten Produkte, aus Dozenten Trainer/innen oder Coaches geworden. Lebenslange Lernkonzepte werden heute als geeignet angesehen, flexibel auf alle Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren. In diesen werden die Individuen angehalten, ein Leben lang zu lernen, um ihren eigenen Unzulänglichkeiten zu begegnen. Und da sich mit dem Lernen auch gute Geschäfte machen lassen, sprießen die modernisierten Anbieter von Weiterbildung in Form von GmbHs und CoKGs wie die sprichwörtlichen „Schwammerl“ aus der Erde.

### **Erwachsenenbildung ist nur mehr ein Akteur unter vielen**

Die von der EU proklamierte Sichtweise auf das lebenslange Lernen impliziert nun, dass Erwachsenenbildung nur mehr *ein* Akteur unter vielen und dass organisierte Lernprozesse nur mehr *eine* Strategie zur Aneignung von Wissen unter mehreren sind. Unbestreitbar haben wir es hier mit einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Entgrenzung des Bildungsprozesses zu tun, teilweise auch mit einer Virtualisierung von Lernen, die nun unter geänderten Vorzeichen, wie zu Ivan Illichs Zeiten, wenn nicht gleich zu einer Ent-Institutionalisierung, so doch zu einer Entgrenzung des Bildungswesens führt. Oder wie Peter Alheit (1993, S. 91) formuliert: „Bildung lässt sich – und zwar für alle Menschen in modernen Gesellschaften – nicht auf eine bestimmte biographische Phase eingrenzen. Sie wird zu einem festen Bestandteil des Lebenslaufs. Und diese Bildung findet nicht nur an hehren Stätten für ausgewählte Eliten statt.“ Lernen über die Lebensspanne findet demnach überall dort statt, wo sich Menschen im Dialog begegnen. Dies kann in klassischen Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie in Vereinen, in Betrieben, am Arbeitsplatz, aber auch informell in Gesprächsrunden sowie im alltäglichen Lebensvollzug erfolgen. Der Dialog kann aber auch indirekt, das heißt, vermittelt über Medien und Bücher, Zeitungen und im Internet stattfinden.

Unbestreitbar haben wir es hier mit einer Bedeutungserweiterung und einer Entgrenzung der ursprünglichen Konzepte des lebenslangen Lernens zu tun und zwar in dreifacher Hinsicht (vgl. Wiesner, Wolter 2004, S. 21ff.):

1. als „*Biographisierung*“ des Lernens (sie kommt vor allem durch die Ausdehnung des Lernens auf den gesamten Lebenszyklus zum Ausdruck – Stichwort: der Mensch ist lernfähig bis ins hohe Alter);
2. Lernen als „*Querschnittsaufgabe*“ in einer systemischen Sicht (Lernen bleibt nicht mehr auf Erwachsene und Erwachsenenbildungsinstitutionen beschränkt, sondern

Lernen wird zum Prinzip vieler Institutionen – Stichworte: lernende Organisation, lernende Region etc.);

3. Lernen *als breites, mehrdimensionales Geschehen* (hier wird an die ursprünglich weite Definition von lebensbegleitendem Lernen über eine reine ökonomische Anpassung hinaus angeknüpft – Stichworte: Civic Education, soziokulturelle Bildung etc.).

Einerseits ist diese Entwicklung zu begrüßen – positiv gewendet kann man auch von einer Demokratisierung des lebensbegleitenden Lernens sprechen. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Anfänge der Volksbildung, die den Prinzipien der Selbstorganisation, Selbstbildung und Selbsthilfe folgten, wo neben organisierten auch non-formale und informelle Lernprozesse eine wichtige Rolle gespielt haben. „Bildung von unten“ hieß damals die Devise und sie meinte, dass Betroffene ihre Bildungsprozesse selbstbestimmt in die Hand nehmen.

Auch die Volkshochschule Ottakring steht in dieser Tradition. So heißt es im 1901 getätigten „Aufruf zur Konstituierung einer Volksuniversität“ (zit. in: Kutalek, Fellingner 1969, S. 131), die der Gründung der Volkshochschule Wien Volksheim voranging: „Wir müssen eine Konzentration der verschiedenen Bildungsbestrebungen durchführen, durch welche die Selbständigkeit der Einzelnen nicht geschmälert wird, weiteren Ausbau des freien Unterrichtssystems, wobei die Selbsttätigkeit der Lernenden durch persönlichen Umgang mit den Lehrenden geleitet wird, eine Organisation, in der die Bildungsbedürfnisse ihren Ausdruck und zum Teil auch, soweit nicht anderswo geschieht, ihre Befriedigung finden.“ Wirft man einen Blick auf das aktuelle Konzept der Volkshochschule Ottakring, das den Namen „LernRaum“ trägt, dann wird deutlich, dass hier entsprechend den aktuellen Erfordernissen die Philosophie einer aufklärerisch-demokratischen Bildungsarbeit, wie sie im Gründungsauftrag des Volksheims formuliert wurde, seine Fortsetzung findet. Kernstück bilden Überlegungen, die auch im ursprünglichen Konzept des lebenslangen Lernens – oder wohl eher der lebensbegleitenden Bildung – grundgelegt sind: Das Lernen und die Bildung aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und mit vielfältigen Lernformen zu ermöglichen – und das selbstbestimmt und unter demokratischen Strukturen. Für diese Art der Bildungsarbeit braucht es Räume die *Frei-Räume* sind: zum Denken, zum Erfahren, zum Reflektieren, zum Zusammensein von Menschen unterschiedlichsten Alters, unterschiedlichster Kulturen und unterschiedlichster Herkunft. Solche Räume bieten eine – im wahrsten Sinne des Wortes – *Ver-Ortung* an, die in Zeiten des Swichens, Surfens und der schnellen Module Halt geben und die es den Menschen ermöglichen, einen Platz zu finden, an dem sie sich entwickeln und entfalten können, wo sie

in einem geschützten Raum experimentieren und neue Lösungen andenken und ausprobieren können.

Doch zurück zum Perspektivenwechsel der Sicht auf lebenslange Lernkonzepte: Positiv erscheint mir daran auch, dass die Verknüpfung von Lebensphasen und Entwicklungsprozessen durch Lernen einer Versäulung und Segmentierung der einzelnen Bildungsbereiche entgegen wirkt – übrigens nicht nur eine alte Forderung zur Verbreiterung des Zugangs zu Bildung für alle, sondern auch die dem Lebenslauf eines Menschen adäquate Form des Lernens. Denn biographisches Lernen zeichnet sich eben gerade nicht dadurch aus, dass es inhaltlichen Vorgaben und institutionellen Bahnen folgt, sondern oft spontan, nicht voraussehbar und wenig kontinuierlich erfolgt sowie in den inhaltlichen Verknüpfungen ganz verschiedenartig ist.

### **Pädagogisierung aller Lebensbereiche und des Individuums**

Andererseits ist der Perspektivenwechsel auch kritisch zu hinterfragen. Die Kritik richtet sich vor allem gegen die forcierte Pädagogisierung nicht nur aller Lebensbereiche, sondern des Individuums selbst, die in lebensbegleitenden Lernkonzepten im Kern angelegt ist. Freilich ist auch die Pädagogisierung kein neues Phänomen. Schon in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde der Verlust des Politischen zu Gunsten pädagogischer Lösungsmuster beklagt (vgl. Gruber 2004, S. 87). Allerdings zeichnet sich auch bei der Pädagogisierung ein Perspektivenwechsel ab. Bisher verstand man unter Pädagogisierung zum einen, dass in Arbeit und Gesellschaft verstärkt pädagogische Konzepte und Semantiken Einzug gehalten haben (was lernt heute nicht alles: Organisationen, Regionen und sogar ganze Gesellschaften!), zum anderen, dass sich das pädagogische System in Form von diversen Bildungsanbietern und –angeboten tief in die Gesellschaft ausgedehnt hat. Das beste Beispiel dafür bietet die so genannte „beigeordnete Bildung“ (Gieseke 2005, S. 14), das sind Institutionen, Unternehmen und Vereine, die eigentlich anderen Zwecken dienen, aber Bildungsangebote für ihre Interessen nutzen (zum Beispiel Museen, Styling-Akademien von Frisörbetrieben und ähnliches).

Gegenüber diesen bisherigen Formen der Pädagogisierung, die vor allem die Struktur betrafen, gehen die neuen Tendenzen nun tiefer – sie haben das Subjekt, das „Ich“, das heißt, die „innere Verfasstheit“ des Menschen, erreicht. Um die Anforderungen modernisierungintensiver Gesellschaften wie Entgrenzung, Flexibilität, Autonomie und Selbstorganisationsfähigkeit beim einzelnen auszubilden, bedarf es eines neuen „Selbst-Ethos“ (Höhne 2003, S. 236). Dessen Kern bildet nicht mehr in erster Linie die außen- und

fremdbestimmte Anleitung, sondern die aktive und permanente Selbst-Kontrolle (vgl. Voß, Pongratz 1998); gefragt ist auch nicht mehr das formelle Fachwissen allein, sondern nicht formalisierbare Wissensformen wie Erfahrungswissen, Urteilsvermögen, Koordinierungs- und Verständigungsfähigkeit – lebendiges Wissen also, das im Alltagsleben erworben werden kann (vgl. Gorz 2004, S. 9). Laut Gorz (ebd., S. 9f.) kann diese „Art und Weise, wie Erwerbstätige dieses Wissen einbringen, (...) weder vorbestimmt noch anbefohlen werden. Sie verlangt ein Sich-Selbst-Einbringen, in der Managersprache ‚Motivation‘ genannt. Nicht der Fachmensch, der ganze Mensch soll sich in seiner Arbeit einsetzen. Von diesem Einsatz hängt die Qualität der Arbeitsleistungen ab.“ In der Folge gleicht sich „alle Arbeitsleistung (...) immer stärker einer Dienstleistung an“ (ebd., S. 10). Vor diesem Hintergrund ist auch die Renaissance des lebenslangen Lernens in den 1990iger Jahren zu sehen, gilt es doch als probates Mittel, die neoliberale Logik der auch als „Ich-AG“ in die Schlagzeilen geratenen Verwertungsstrategie der Humanressourcen auszubilden – oder wie man skeptisch anmerken könnte – „das sich mit Haut und Haaren und allen Sinnen verkaufen müssen“ zu befördern.

### **Erwachsenenbildung unter Druck**

Und noch eine zweite Kritik soll angeführt werden: Der angesprochene Perspektivenwechsel könnte die traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen unter massiven Druck bringen und zwar nicht nur durch neue Anbieter, wie bereits erwähnt, sondern auch durch die Entgrenzung des Lernens in Richtung informeller Lernprozesse, die üblicherweise nicht im Mittelpunkt institutioneller Angebote stehen. Die offizielle Anerkennung dieser Lernformen, zum Beispiel in Zertifikaten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, könnte – so die Ängste mancher Erwachsenenbildner/innen – nicht nur das duale System der Berufsausbildung in ihren Grundfesten erschüttern (Erosion des Berufsmodells), sondern auch die schmale finanzielle Basis der Anbieter noch ausdünnen, denn was informell erlernt werden kann, braucht keine Institution und damit auch keine öffentliche Förderung. Letztere Bedenken teile ich weniger. Aus meiner Sicht wird es vielmehr zu einer Pluralisierung und zu einem Nebenbeziehungsweise Miteinander verschiedener Formen des Lernens kommen. Dies erscheint auch sinnvoll, da dadurch nicht nur mehr Menschen angesprochen werden können, als durch ein zeitlich gebundenes Arrangement im Lehrsaal, sondern auch ein individuelles Eingehen auf sich immer mehr diversifizierende Teilnehmerwünsche möglich wird.

Es bleibt abzuwarten, wie sich im Rahmen dieser neuen Lernkultur die Erwachsenenbildungseinrichtungen behaupten und möglicherweise neu positionieren können; ob sie dadurch auf Abwege geraten oder über Umwege zu ihren Wurzeln – im Sinne eines

emanzipatorischen Bildungsauftrages – zurückfinden, dies wird ein spannender Prozess in den nächsten Jahren. Dann wird sich auch zeigen, wie sich das „Experiment Bildung am Markt“ (Gieseke 2005, S. 14) – das derzeit voll im Gange ist – letztendlich auswirkt. Wer dann noch teilnehmen kann, welche inhaltlichen Schwerpunkte sich herausbilden und ob diese wirklich zur Bewältigung der individuellen und gesellschaftlichen Erfordernisse beitragen können, wie sich die Organisationen verändern, ob es wirklich möglich wird, neue Finanzierungsquellen zu erschließen – kurz: wer von einer Privatisierung und Ökonomisierung von Bildung wie profitiert.

Ich bin damit fast am Ende meiner Ausführungen angelangt. Ich möchte diese jedoch nicht schließen, ohne einige Vorschläge zu machen, wie die Erwachsenenbildung selbst gestaltend eingreifen kann, um nicht nur zu reagieren, sondern auch perspektivisch zu agieren.

### **Beschäftigung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens**

Wir müssen uns mit dem Konzept des lebenslangen Lernens tiefergehend als bisher auseinandersetzen. Dieses nur oberflächlich zu rezipieren oder es sogar abzulehnen hilft nicht weiter. Eine Analyse historischer Konzeptionen könnte die verschütteten, emanzipatorischen Anteile aufdecken, um sie wieder stärker in die Diskussion – auch als Gegengewicht zum postmodernen oder Humankapitalansatz – einbringen zu können. Paradoxe Weise könnte uns hier auch das letzte Dokument der EU zum Thema, das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ vom Oktober 2000, weiterhelfen. Es stellt gegenüber den Weißbüchern aus den 1990er Jahren eine Wende dar, wo es nur um Beschäftigungsfähigkeit und Anpassung ging (vgl. Zeuner o.J., S. 3f.). Hervorzuheben ist zum Beispiel daraus der pragmatische Satz „Bildungs- und Beschäftigungssystem sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen und nicht umgekehrt“.

### **Nicht für Gleiches mehr, sondern für Besseres viel mehr verlangen**

Wer mich kennt, der weiß, dass ich in den letzten Jahren meine Vorträge stets mit folgender unmodernen Forderung beendet habe: (Weiter-)Bildung ist eine öffentliche Aufgabe und bedarf der öffentlichen Finanzierung und Förderung. Zu diesem Satz stehe ich weiterhin, ich möchte ihm jedoch einen Gedanken hinzufügen. Wir werden in Zukunft nicht für Gleiches mehr fordern können, sondern nur für Besseres *viel mehr* – und das brauchen wir dringend! Das bedeutet nicht, dass die bisherigen Angebote alle über Bord geworfen werden müssen, es bedeutet aber auch nicht, alles gleich „weiter zu fahren“. Aus meiner Sicht tut zum einen eine bessere Ausbildung der mit Erwachsenen Lernenden dringend Not und zwar in Richtung

eines allgemeinen und breiten Professionswissens – denn nur so kann ich auch neue Konzepte entwickeln. Wir nehmen zwar selbst gern den Begriff der Wissensgesellschaft in den Mund, wenn es aber ums eigene Personal geht, dann wird immer noch der Erfahrungs- vor der Wissensbasierung der Vorrang gegeben. Zum anderen muss dringend eine inhaltliche Auseinandersetzung erfolgen, womit wir beim nächsten Punkt angelangt sind.

### **Bildung braucht Inhalte, an denen sich Menschen „abarbeiten“ können**

Bitte verstehen Sie mich nicht falsch: Ich möchte die Erwachsenenbildung nicht in curriculare Strukturen pressen, noch allgemein verbindliche Wissensstandards einführen, wie dies für die Schulen vorgesehen ist. Mir ist es vielmehr wichtig, einen Diskussionsprozess in Gang zu setzen, der sich wieder einmal ernsthaft mit Zielen und Inhalten der Bildung Erwachsener in verschiedenen Lebensphasen auseinandersetzt, der hilft, Fragen zu formulieren, ohne vorschnelle Antworten in ein Lerndesign zu gießen – wie ich das häufig erlebe. Denn nur anzubieten, was scheinbar am Bildungsmarkt ankommt, finde ich nicht nur phantasielos, sondern angesichts der künftigen Herausforderungen, die zu bewältigen sind, geradezu kontraproduktiv. Wo bleibt unsere viel gerühmte Experimentierfreudigkeit? Wo das Einlassen auf Neues und Unbekanntes? Wo die Wege abseits der Trampelpfade des Mainstreams? Ein Volksheim Ottakring hätte es vermutlich auch nicht gegeben, wäre man der damals vorherrschenden Bildungspolitik gefolgt. Manche Projekte versuchen den Schritt ins Unbekannte. Wo aber bleibt der Transfer, wo die viel geforderte Nachhaltigkeit? Im Gesundheitswesen – wo man in den letzten Jahren ähnlich stark mit Projekten gearbeitet hat – denkt man mehr und mehr darüber nach, wie die Schnittstellen zwischen innovativen Projekten und Institutionen besser organisiert werden können, wie ein sinnvoller Transfer und die Überführung der Innovation in das Regelsystem möglich werden. Auch für die Erwachsenenbildung steht so etwas an – nicht zu letzt bedingt durch die vielen EU-Projekte, die zu einer enormen Wissenskumulation geführt haben, die aus meiner Sicht jedoch viel zu oft nach Projektende „versanden“. Hier liegt ein Schatz, den es dringend zu bergen gilt. Noch eine prinzipielle Anmerkung sei mir gestattet: Aus meiner Sicht sind Projekte für Innovationen notwendig und gut, sie ersetzen jedoch auf Dauer *nicht* institutionelle Strukturen, fixes Personal und eine Grundfinanzierung.

### **Mein Plädoyer: Es gilt die Bildung im Kern wieder zu entdecken**

Noch so eine altmodische Forderung – werden sie denken! Keineswegs! Nicht nur, dass sich „Bildungswissen“ wieder einer zunehmenden Wertschätzung in der Bevölkerung erfreut,

zeichnet sich auch eine Art Renaissance der Allgemeinbildung in der Arbeitswelt ab. Doch das meine ich nicht wirklich mit meiner These – zumal gerade die viel proklamierte Wiederentdeckung der Allgemeinbildung noch einer genaueren Analyse unterzogen werden muss. Mir geht es darum, wieder einmal an die tieferen Gründe zu erinnern, warum sich Menschen bilden. Vielleicht könnten wir daraus auch Erkenntnisse für die Gestaltung künftiger Erwachsenenbildung ziehen. Dazu müssen wir uns nur erinnern, wie wir selbst als Kinder in die Welt des Wissens eingetreten sind. Was war es anders als die reine Neugierde, die uns trieb, die reine Freude, etwas zu entdecken und dann zu wissen? Ob es nun die Fußballspieler waren, die man alle aufzählen oder die Flaggen der Länder, die man benennen konnte – es war nicht die Lebensnotwendigkeit, nicht die vordergründige Brauchbarkeit, die uns zu wahren Höchstleistungen beim Lernen trieb, sondern es war der Genuss, etwas Neues zu wissen. Noch heute beobachte ich bei mir das Phänomen, dass die Lektüre eines Buches mit dem Hinweis auf den beruflichen Nutzen mir diese gründlich verderben kann, hingegen macht mir das Lesen des gleichen Buches Spaß, wenn ich mir nicht sofort die Sinnfrage stelle. Bildung muss fesseln. Sie muss neugierig machen, sie muss uns Freude bereiten und eine tiefgehende Befriedigung erzeugen. Nur dann „wirkt“ Bildung auch, nur dann kann sie auch orientieren und uns qualifizieren – für das Leben und den Arbeitsmarkt. Sie kann uns aber auch unterhalten – und zwar nachhaltiger als so manch andere Beschäftigung. Nun könnten Sie einwenden, dass dies nur auf wenige Menschen und eine bestimmte Art von Bildung zutrifft, für Leistungswissen, was wir häufig für den Beruf brauchen, vielfach nicht. Dies bezweifle ich grundsätzlich: Denn erstens, ich folge hier Hartmut von Hentig (1996), ist jeder Mensch der Bildung bedürftig und fähig und zweitens, alles ist bildend – nicht nur die Beschäftigung mit den Kulturgütern, sondern die Auseinandersetzung mit den Dingen, Prozessen und sich selbst. Vielleicht müssen wir uns wieder mehr bemühen, die Neugier der Menschen auf Bildung zu wecken. Helfen könnte uns dabei, wenn wir von der Vorstellung abrücken, mit Lernen ausschließlich einen Mangel beheben zu wollen. Damit eröffnen sich Formen des Lernens, die stärker mit Freizeit, Genuss und Vergnügen gekoppelt sind. Es könnten nicht nur „weichere“ Lernformen, sondern auch der Bereich des so genannten „Nicht-Lernens“ in den Horizont des lebensbegleitenden Lernens treten, wo derzeit Nützlichkeitsdenken und Effektivitätsvorstellungen vorherrschen. Volkshochschulen können Orte sein, wo diese Art des Lernens möglich ist. Wo man eine Zeit verweilen kann, und jene spezifischen Formen der sozialen Begegnung vorfindet, die neugierig machen und nachdenklich stimmen. Die aber auch Orte der Unterhaltung und des Wohlfühlens sein können, Orte, an denen man auftanken kann – im körperlichen wie im geistigen Sinne.

**Literatur**

- Alheit, Peter: Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Meier, A., Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied Kriftel Berlin 1993, S. 87-103.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn Berlin 200.
- Bund-Länder-Kommission: Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 115. Bonn 2004.
- Der Standard vom 17./18.9.2005, S. C 36.
- Gieseke, Wiltrud: Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, Maria: Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Verband Österreichischer Volkshochschulen. Wien 2005, S. 12-34.
- Gorz, André: Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich 2004.
- Gruber, Elke: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck Wien München 2001.
- Gruber, Elke: Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. In: schulheft 116/2004, 87-100.
- Hentig, Hartmut v.: Bildung. München Wien 1996.
- Höhne, Thomas: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld 2003.
- Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Illich, Ivan: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg 1979.
- Kutalek, Norbert, Fellingner, Hans: Zur Wiener Volksbildung. Wien 1969.
- ÖIBF: Qualitätssicherung und –entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“ (INSIQUEB). Wien 2004.

Pelizzari, Alessandro: Marktgerecht studieren. New Public Management an den Universitäten.

In: Paulo Freire Zentrum. Österr. HochschülerInnenschaft (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien 2005, S. 83-101.

Riegger, Marianne: Lernstatt erleben. Praktische Erfahrungen mit Gruppeninitiativen am Arbeitsplatz. Ein Modell aus der Produktion. Essen 1983.

Stifter, Christian H.: Die Wiener Volkshochschulbewegung in den Jahren 1887-1938:

Anspruch und Wirklichkeit. In: Ash, Mitchell G., Stifter, Christian H. (Hg.): Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Von der Wiener Moderne bis zur Gegenwart. Wien 2002, S. 95-116.

Voß, Günter G., Pongratz, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie, 50. Jg., 1/1998, S. 131-158.

Wiesner, Gisela, Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München 2005.

Zeuner, Christine: Perspektiven Lebenslangen Lernens aus bildungswissenschaftlicher Sicht. Vortrag (unv. Manuskript) o.J.

### **Anmerkungen:**

1. Diesen Titel trug das offizielle Organ der University Extension, das von Moritz Szeps gegründet wurde (vgl. Taschwer in: Stifter 2002, S. 103).
2. Im Rahmen der vom ÖIBF durchgeführten Studie „Qualitätssicherung und –entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung“ wurden im Vorfeld 1.755 österreichweite Anbieter von Erwachsenenbildung/Weiterbildung eruiert, davon befanden sich 935 in Wien – also etwas mehr als die Hälfte.
3. Mehr und mehr kann man jedoch auch auf den Universitäten und Fachhochschulen einen kommerziellen Einfluss auf die Wissensinhalte beobachten. Dies geschieht vor allem durch die in vielen europäischen Ländern bereits verbreiteten Akkreditierungs- und Testagenturen, die nicht nur die Lernorganisation des jeweiligen Studienganges, sondern auch die inhaltlich-curriculare Ausrichtung sowie die jeweilige Lernkultur prüfen.