

# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe 34, 2018

## Bildungszugänge und Bildungsaufstiege

Mechanismen und Rahmenbedingungen

**Thema**

### Und wo liegen die Nachteile?

Ein Essay über unterbeleuchtete Seiten von  
Bildungsaufstiegen und Bildungszugängen

**Daniela Holzer**



# Und wo liegen die Nachteile?

## Ein Essay über unterbeleuchtete Seiten von Bildungszugängen und Bildungsaufstiegen

**Daniela Holzer**

Holzer, Daniela (2018): Und wo liegen die Nachteile? Ein Essay über unterbeleuchtete Seiten von Bildungszugängen und Bildungsaufstiegen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildung, Erwachsenenbildung, Bildungszugang, Bildungsaufstieg, Benachteiligungen, Habitus, Kritische Theorie

### Kurzzusammenfassung

Mittels erkenntnistheoretischer Befunde und kritischer Argumente hinterfragt dieser Beitrag die vertraute Selbstverständlichkeit, mit der aktuell die Vorteile von (Erwachsenen-)Bildung diskutiert werden. Denn die einseitige Sicht auf das „Positive“ von (Erwachsenen-)Bildung entspringt der Historie des Bildungsbegriffs selbst. „Negatives“ zu vernachlässigen, bedeutet dann, relevante Aspekte und Kritik auszublenden, insbesondere grundlegende gesellschaftliche Herrschafts- und Machtmechanismen zu verdrängen. Aufgespürt, diskutiert und skizziert werden im Beitrag individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Kehrseiten von (Erwachsenen-)Bildung sowie die vielgestaltigen Nachteile von Bildungsaufstieg und erhöhtem Bildungszugang. Dazu zählen u.a. finanzielle Engpässe, der Verzicht auf soziale Bedürfnisse, hohe emotionale Belastungen aus Diskrepanzerfahrungen in Lernprozessen, Defizit- oder Sinnlosigkeitserfahrungen bzw. Fremdheits- und Entfremdungserfahrungen. Fazit: Wenn Fragen des Bildungszugangs und des Bildungsaufstiegs anstehen, werden Benachteiligungen völlig zu Recht angeprangert und Überlegungen zu deren Beseitigung angestellt. Aber: „Negative“ Seiten dürfen nicht ausgeblendet werden. Erst deren konsequente Berücksichtigung ermöglicht neue und bedeutsame Erkenntnisse. (Red.)

# Und wo liegen die Nachteile?

## Ein Essay über unterbeleuchtete Seiten von Bildungszugängen und Bildungsaufstiegen

**Daniela Holzer**

**Es ist eine vertrackte Angelegenheit: Weil unser europäisches heutiges Verständnis von Bildung seinen Ursprung in der Aufklärung hat und eng mit der Beseitigung feudaler Herrschaftsverhältnisse einherging, ist Bildung auch gegenwärtig Innbegriff von Befreiungs- und Nutzenversprechen. Damit gekoppelt ist eine doch eher ungewöhnliche Eigenheit: Sie scheint keine negativen Seiten zu haben. Von Bildung ist in öffentlichen Diskursen fast ausschließlich in der Diktion von Vorteilen die Rede und damit ist sie ein ganz besonderes Geschöpf, denn für beinahe alles in unserer Welt werden ansonsten Vor- und Nachteile thematisiert, kaum jedoch bei Bildung.**

Zuweilen wird vielleicht noch darauf hingewiesen, dass Bildung und Lernen für die Einzelnen nicht nur angenehm sind, sondern auch Anstrengung erfordern können, dass in Bildungs- und Lernprozessen mögliche Diskrepanzerfahrungen und Irritationen tief in das Subjekt hineinreichen und unangenehme Emotionen und erschütternde Erkenntnisse mit sich führen können. Kritische Analysen verweisen noch deutlicher auf negative Aspekte, indem die Nutzbarkeitsorientierung, die Verengung auf Verwertbarkeit und die Unterwerfungsfunktion verurteilt werden. Sie arbeiten heraus, dass Bildung derzeit vorrangig ökonomischen und damit herrschaftsnützlichen Interessen dient und damit die problematischen Verhältnisse von Ausbeutung, Unfreiheit, Armut etc. mit hervorbringt und festigt. Solche Hinweise und Problematisierungen sind zwar überaus bedeutsam und zeigen, dass Bildung eben

nicht nur positive Seiten hat. Überaus interessant ist aber, dass dennoch eine bestimmte Grenze nicht überschritten wird. Unausprechbar bleibt: Bildung könnte auch Nachteile haben, Bildung könnte gar schädlich sein!?

Im vorliegenden Beitrag beginne ich meine Überlegungen auf einer abstrakten Ebene, indem ich Hintergründe beleuchte, weshalb solche Aussagen überhaupt irritieren, aber auch, weshalb solche Perspektiven dennoch unerlässlich sind. Zunächst erkunde ich einige Aspekte der bedeutsamen Fokussierung auf das Negativ(e), gefolgt von einigen Gedanken dazu, weshalb die Nützlichkeit und Vorteile von (Erwachsenen-)Bildung<sup>1</sup> weitgehend unhinterfragt für selbstverständlich genommen werden und in einem Vorteils-Monopolismus münden. Daran anschließend lassen sich dann Überlegungen zu Nachteilen von (Erwachsenen-)Bildung anstellen.

---

<sup>1</sup> Ich verwende in diesem Beitrag durchgängig diese Begriffskombination, weil die Überlegungen aus meiner Sicht nicht nur für die Erwachsenenbildung relevant sind, sondern weitgehend auf Bildung insgesamt zutreffen, wobei ich „Bildung“ sehr allgemein im Sinne des bürgerlich geprägten Bildungsbegriffs verstehe.

## Unentbehrliche Blicke auf das Negativ(e)

Warum ist ein radikaler Wechsel der Perspektive auf Nachteile überhaupt angebracht? Weil Blicke auf das Negativ und das Negative in mehrfacher Hinsicht unentbehrlich sind: Allein die Irritation, die umgekehrt gedachte Phrasen erzeugen, verweist auf hegemoniale Setzungen, die es aufzubrechen und auf ihre Bedeutung und Funktion zu befragen gilt. In der Erkundung möglicher negativer Folgen lässt sich herausarbeiten, welche Gründe hinter der Positivierung stecken, welche Interessen mitverantwortlich dafür sind, dass Bildung angeblich keine Nachteile haben soll. Damit kann erkundet werden, was im vorherrschenden Diskurs über Vorteile und Chancen übersehen wird und kritische Urteile können analytisch begründet werden. Diese Blickrichtung folgt der kritisch-theoretischen Erkenntnis, dass positive Alternativen aufgrund der gesellschaftlichen Bedingtheit unseres Denkens noch nicht benennbar sind, nichtsdestotrotz aber feststellbar ist, was zu kritisieren und aus kritisch-emanzipatorischer Positionierung heraus abzulehnen ist. Und nicht zuletzt eröffnet der Blick auf das Negativ(e) spezifische Möglichkeiten, Erkenntnisse zu gewinnen. An Theodor W. Adornos Überlegungen zur negativen Dialektik anknüpfend (siehe Adorno 1966/2003), lassen sich insbesondere anhand von Analysen des dialektischen Negativs Aspekte herausarbeiten, die ansonsten verborgen blieben, und kann der Fokus auf das Negativ(e) daher als kritische Erkenntnismethode zum Einsatz kommen, wie ich an anderer Stelle umfassend ausgeführt habe (vgl. Holzer 2017a, S. 103ff.).

Zwei Aspekte sind für die folgenden Überlegungen besonders bedeutsam: Erstens beruhen die aktuellen kapitalistisch-bürgerlichen Herrschaftsverhältnisse in hohem Ausmaß darauf, dass es gelingt, die Verhältnisse als alternativlos und die Entwicklungen als scheinbar naturgesetzlich zu definieren. Diesen Mechanismus mit seinen dahinterliegenden Herrschaftsinteressen analytisch sichtbar zu machen, ist das, was mit Ideologiekritik in der Kritischen Theorie gemeint ist – und nicht, wie vielfach angenommen, die Kritik von Ideologien im Sinne von „Glaubenssätzen“ und schon gar nicht eine Verurteilung von Positionierung an sich, also ein Pochen auf Nicht-Normativität (vgl. z.B. Steinert 2007, S. 37ff.; siehe dazu auch Jaeggi 2009; Bittlingmayer/Demirović/

Bauer 2011). Vielmehr werden mit Ideologiekritik unsichtbar gehaltene Herrschaftsmechanismen nachgezeichnet und sie ergänzt damit den grundsätzlich kritischen und urteilenden – und damit auch normativ begründeten – Blick darauf, dass gesellschaftliche Verhältnisse unterwerfend, unfrei, ungerecht sind, gepaart mit dem Festhalten an der Möglichkeit einer radikalen Transformation.

Zweitens sind gesellschaftliche Verhältnisse als dialektisch verfasst zu betrachten, was bedeutet, dass jedes Element zugleich den Widerspruch mit sich führt, also die Negation in jedem Moment mitvorhanden ist. Diese Widersprüchlichkeit ist unauflöslich, solange Gesellschaft von Herrschaftsverhältnissen geprägt ist. Jede noch so gut gemeinte Entwicklung läuft jederzeit Gefahr, in ihr negatives Gegenteil umzuschlagen (vgl. Adorno 1966/2003; Horkheimer/Adorno 1969/1988). Lediglich das Positiv(e) in den Blick zu nehmen, verkennt die dialektischen Verhältnisse, reduziert Perspektiven auf Eindeutigkeiten, die nicht zu haben sind, und dient nicht zuletzt den Herrschaftsinteressen, die ihre Deutungen als alternativlos darstellen wollen und mit Hilfe von positiv besetzten Versprechungen regieren.

## „Natürlich“ ist (Erwachsenen-)Bildung nützlich und von Vorteil!?

Darüber, dass (Erwachsenen-)Bildung nützlich sei, scheint weitgehend Konsens zu herrschen und zwar unabhängig davon, ob dies mit ökonomischen, gesellschaftlichen oder individuellen Vorteilen begründet wird. Problematisch ist dabei zunächst, dass dieser Annahme eine scheinbare „Natürlichkeit“ angeheftet wird. Die Basis für die Wahrnehmung als „natürlich“ liegt aber nicht in der Sache an sich begründet, sondern ist Ausdruck dahinterliegender Interessen, (Erwachsenen-)Bildung als unumgänglich und alternativlos zu etablieren.

Dass (Erwachsenen-)Bildung „natürlich“ nützlich sei, erscheint uns aktuell selbstverständlich, ist aber ein noch relativ junges Phänomen. Erst der mit dem Neoliberalismus einhergehende zunehmende Konkurrenzdruck am Arbeitsmarkt war letztlich ausschlaggebend dafür, dass sowohl höhere Ausbildungen als auch lebenslanges Lernen zur Ultima Ratio

erklärt wurden (vgl. Pongratz 2010, S. 153ff.; siehe auch Rothe 2011). Im Zuge der nun bereits jahrzehntelangen gebetsmühlenartigen Wiederholungen ist dieses Mantra ausreichend in alle gesellschaftlichen Poren eingesickert, sodass es „natürlich“ erscheint. Die Verankerung der „Natürlichkeit“ reicht bis weit in das Denken und die Körper der Menschen hinein, wie gouvernementalitätstheoretische Studien im Anschluss an Michel Foucault nachweisen: Ehemals von außen herangetragene Anforderungen werden soweit inkorporiert, dass sie nun als „natürliche“ Bedürfnisse erscheinen, im Zuge dessen die Menschen „wollen, was sie müssen“ (Pongratz 2010, S. 163). Dahinter verbirgt sich der Mechanismus, dass sich Herrschaft am besten dadurch absichert, dass sie nicht in ihren offensichtlich erkennbaren Interessen wahrgenommen wird, sondern diese Interessen die Form unausweichlicher Notwendigkeit, scheinbar unumgänglicher „Natürlichkeit“ annehmen. Damit können nun Appelle verbunden werden, dass bestimmte Erfordernisse nun mal alternativlos seien. Perfektioniert wird die Machtausübung aber mit der gouvernementalen Transformation zu Bedürfnissen, die keine externen Sanktionen mehr erforderlich machen, sondern wodurch die Menschen „aus sich selbst heraus“ den Anforderungen entsprechend denken und handeln.

Es ließe sich nun das pädagogisch umfassend fundierte Argument ins Feld führen, dass menschliche Entwicklung und Gesellschaften auf Lernen angewiesen sind oder dass die Menschheit das Potenzial in sich trägt, sich bildend reflexiv zu sich und der Welt ins Verhältnis zu setzen. Wenn aber davon die Rede ist, dass (Erwachsenen-)Bildung „natürlich nützlich“ sei, so sind in den seltensten Fällen diese Aspekte gemeint, sondern steht vielmehr jene (Erwachsenen-)Bildung im Fokus, die einen Beitrag zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen (Miss-)Verhältnisse zu leisten vermag.

### **Nützlich ist, was Vorteile verschafft und verwertbar ist**

Die als „natürlich“ apostrophierte Nützlichkeit hat also eine spezifische Ausformung, die ihrem Entstehungskontext geschuldet ist: Bildung trug wesentlich dazu bei, die feudale Herrschaft zu beenden und durch eine bürgerliche Herrschaft zu

ersetzen. Im Zuge dessen wurde Bildung politisch motiviert und philosophisch untermauert zu einem Instrument der Befreiung, weil nun Vernunft statt Abstammung, Wissen statt Glauben, selbständiges Denken statt blindem Gehorsam zu gesellschaftlich wichtigen Elementen avancierten (vgl. z.B. Pongratz 2010, S. 29ff.; Ribolits 2011, S. 49ff.). Spätestens mit der Etablierung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wurde Bildung aber ihres befreiungstheoretischen (vgl. Steinert 2007, S. 12) Hintergrunds einer Herrschaftsüberwindung beraubt und weitgehend auf eine ordnungstheoretische (vgl. ebd.), also systemerhaltende Bedeutung reduziert.

Nützlichkeit – häufig auch als Brauchbarkeit benannt – erhält im Zuge dieser Entwicklung eine spezifische Ausprägung, die der bürgerlich-kapitalistischen Grundlogik entspringt: Nützlich ist, was Vorteile bringt. Nützlich ist, was verwertbar ist.

Bereits im „Vorteil“ schwingt nun die konkurrenzorientierte kapitalistische Logik mit, die sich auf alle gesellschaftlichen Ebenen ausbreitet. Ein Vorteil kann sich nur durch eine Absetzbewegung von etwas oder jemand anderem generieren, d.h., wo die einen vorne sind, bleiben die anderen notwendigerweise zurück. Die Vorteile von (Erwachsenen-)Bildung werden sowohl individuell als auch regional, national oder supranational begründet: Individuelle Vorteile lägen im Ringen um (rare) Erwerbsarbeitsplätze oder in der Bewältigung von gesellschaftlichen Entwicklungen, die Menschen permanente Anpassungserfordernisse abverlangen. Als regionale, nationale oder supranationale Vorteile werden Standortsicherung, Wettbewerbsvorteile oder Krisenbewältigung ins Treffen geführt.

Mit der Verwertbarkeit gelangen wir an den ökonomischen Kern der Nützlichkeit: Verwertbarkeit hat in kapitalistischen Gesellschaften die Bedeutung, Tauschwert aufweisen zu können beziehungsweise für die Produktion von Mehrwert und damit zusammenhängend von Profit einsetzbar zu sein. Davon zu unterscheiden ist der Gebrauchswert, der quasi – vereinfacht – die Praktikabilität benennt (vgl. Marx 1867/1988, S. 49ff.). Wie in zahlreichen kritischen Diskursen nachgezeichnet, hat (Erwachsenen-)Bildung seit Beginn der bürgerlichen Gesellschaft eine zentrale Stellung darin, nützliche BürgerInnen zu formen und dies insbesondere durch

die Formierung der verwertbaren Ware Arbeitskraft (vgl. Ribolits 2009, S. 11ff.; siehe auch Gorz 2004; Holzer 2017b).

Mit dem Begriff der Brauchbarkeit von (Erwachsenen-)Bildung könnte nun der Verdacht aufkommen, dass hier ein Gebrauchswert gemeint sein könnte, also eine Praktikabilität jenseits des Tauscherts. Im Detail lässt sich dies sehr wohl nachvollziehen, ist doch einsetzbare „Kompetenz“ gefordert. Aber auch hier bleibt der Gebrauchswert lediglich Teilphänomen des deutlich wichtigeren Tauscherts der Ware Arbeitskraft, wie sich beispielsweise zynisch daran zeigt, dass trotz „brauchbarer“ Kompetenzen (Langzeit-)Arbeitslosigkeit gang und gäbe ist.

## Wider die Positivität und den Vorteil-Monopolismus

Zumeist setzt unmittelbar nach solch negativen Befunden – selbst bei jenen, die den kritischen Diagnosen einiges abgewinnen können – eine Art Reflex der Wendungsversuche ins Positive ein: So negativ könne man das Ganze doch nicht sehen! Es gibt doch auch so viel Gutes! Und: Das sei alles so weit abseits der Realität!

Darauf ist zu antworten: Es steht außer Frage, dass es in der (Erwachsenen-)Bildung Nutzen und Brauchbarkeit gibt, die jenseits der Verwertungssphäre liegen. Es steht ebenso außer Frage, dass (Erwachsenen-)Bildung nicht ausschließlich anpassungsorientiert ist. Und nicht zuletzt steht außer Frage, dass im pädagogischen Handlungsfeld verwertbare (Erwachsenen-)Bildung von Bedeutung ist. Es ist die Aufgabe von PädagogInnen und ErwachsenenbildnerInnen, Menschen in ihrer beruflichen und alltäglichen Handlungsfähigkeit zu unterstützen, weil dies für die Lebensführung in der aktuellen kapitalistischen Gesellschaft unumgänglich ist. Damit im Zusammenhang steht daher auch, dass die in dieser Magazinausgabe diskutierten Bildungszugänge und -aufstiege bedeutsam sind, dass Benachteiligungen auszuräumen sind und dass jeder Form des Ausschlusses und der Verunmöglichung entgegenzutreten ist.

Aber es steht ebenso außer Frage, dass diese Befunde nicht implizieren, lediglich mögliche Vorteile in den

Blick zu nehmen und Negatives zu vernachlässigen, denn dies würde relevante Aspekte ausblenden und Kritik, insbesondere solche, die grundlegende gesellschaftliche Herrschafts- und Machtmechanismen in den Blick nimmt, verdrängen.

Theodor W. Adorno zeichnet nach, dass vorherrschend „*das Positive an sich fetischisiert*“ (Adorno 1965-66/2003, S. 162) wird, es aber des „*freundlichen Zuspruchs sozialer Autorität bedarf*“ (Adorno 1966/2003, S. 30), damit dies auch gelingt. Die Wendung zur Positivität hat dabei unter anderem die Rolle, Menschen möglichst friktionsfrei zum Funktionieren zu bringen, zudem dient sie dazu, Kritik diffamieren zu können (vgl. Adorno 1969/1971, S. 14f.). Dem Vorwurf, keine positiven Vorschläge zu machen, und damit verbunden die Forderung, wer die Negativität so zentral setze, dürfe „*doch eigentlich überhaupt nichts sagen*“, schmettert Adorno in seiner Vorlesung zur negativen Dialektik entgegen: „*das würde jenen so passen!*“ (Adorno 1965-66/2003, S. 45f.).

Diesem Hang und Zwang zur Positivität zu widerstehen, heißt nun für die (Erwachsenen-)Bildung, den Vorteils-Monopolismus aufzulösen, und zwar nicht nur durch kritische Analysen und Benennung von negativen Seiten, sondern durch konsequente Blicke auf Nachteile, die – weil dialektisch angelegt – neben den Vorteilen existieren (müssen). Das heißt auch, von Nachteilen nicht nur im Sinne von Benachteiligung zu sprechen, sondern auch bestehende Nachteile von (Erwachsenen-)Bildung zu thematisieren.

## Nachteile aufspüren

In meinen Arbeiten, in denen ich mich Fragen von Teilnahme und Lernprozessen, von Zugängen und Aufstiegen widme, ist mein Fokus üblicherweise umgekehrt: Ich spreche von Vorteilen – allerdings von jenen der Negation, der Abwehr von (Erwachsenen-)Bildung, des Widerstands (siehe Holzer 2017a). Eine solche Perspektive ermöglicht, die meist unbeleuchteten, negativen und negierenden Aspekte von Teilnahme differenziert in den Blick zu nehmen, weil erst der konzentrierte Blick auf die „andere Seite“ das Denken in neue Bahnen leitet und erst dadurch detaillierte Erkenntnisse ermöglicht



werden. Aus solcher Perspektive lässt sich Weiterbildungswiderstand als sinnvolle, gut begründete, äußerst vielfältige, nicht unübliche, individuell und gesellschaftlich relevante Handlungsweise argumentieren und herausarbeiten, dass sie als unauflösliche dialektische Negation in die (Erwachsenen-)Bildung eingeschrieben ist (vgl. ebd., S. 359ff.).

Der so geschulte und forschungsangereicherte Blick reagiert entsprechend skeptisch auf Proklamationen und Versprechungen, die mit (Erwachsenen-)Bildung verbunden sind, wie beispielsweise in den für diese Magazinausgabe formulierten Fragen danach, was Bildungszugang und -aufstieg bringen und was ihnen entgegensteht. Unbenommen der – wie bereits erwähnt – überaus wichtigen Problematisierung von Barrieren und Hindernissen stellt sich doch unmittelbar die Frage, ob und inwiefern hier der Vorteils-Monopolismus zuschlägt und ob die Perspektive nicht auch zu wenden wäre, indem auch die andere Seite – die der Nachteile – thematisiert wird.

Auch wenn sich zu Nachteilen nicht allzu viele explizite Forschungsergebnisse auffinden lassen und die vermutlich weitverstreuten, aber eher versteckten Hinweise noch nicht gehoben sind, ist eine Erkundung notwendig und reizvoll.

## **(Erwachsenen-)Bildung schadet**

Bleiben wir zunächst kurz beim „Schaden“ von (Erwachsenen-)Bildung, von Zugängen und Aufstiegen. Im Unterschied zum „Nachteil“ ist der Begriff „Schaden“ ungleich härter und erinnert an rechtliche Fragen und nachhaltige Zerstörungen, weshalb er im Zusammenhang mit (Erwachsenen-)Bildung zunächst unpassend erscheint. Ein paar Gedankenlinien lassen sich dennoch verfolgen. Zweifelsohne werden – je nach Position – schädliche Bildungsinhalte festgestellt: Aus linken und kritischen Perspektiven gelten antidemokratische, faschistische, misogyne, misanthrope etc. Wissensbestände und Haltungen als schädlich. Konservative oder rechte Kreise entdecken schädliche Aspekte in kritischer, eventuell widerständig machender Bildung.

Andrea Roedig (2013), deren publizistischer Essay „Bildung schadet“ ein seltenes Exemplar von expliziter Benennung ist, thematisiert hingegen die Prekariate von AkademikerInnen, die, statt ihr anspruchsvolles

Wissen nutzen zu können, im überlebenssichernden bezahlten Sektor „bezahlten Stumpfsinn“ betreiben müssen. Aber selbst im Zusammenhang von Bildungszugang oder Bildungsaufstieg ließe sich möglicher Schaden verorten, beispielsweise auf einer subjektiven Ebene, wenn negative Erfahrungen in organisierten Lernkontexten nachhaltige Lernängste hervorrufen oder bildungsveranlasste Entfremdungserfahrungen merkbare emotionale Folgen nach sich ziehen. Pädagogische „Behandlungen“ von – auch pädagogisch – verursachten „Schäden“ wären nicht unerwartet, vermutlich fielen den Wenigsten die innewohnende Widersinnigkeit auf.

## **Nachteile von (Erwachsenen-)Bildung**

Zu Nachteilen, die (Erwachsenen-)Bildung mit sich bringen kann, gibt es im Unterschied zum „Schaden“ zumindest einige Erkenntnisse und ich kann eine exemplarische Auswahl anbieten. Allerdings ist zumeist eher versteckt davon die Rede, etwa, wenn Aufwände für (Erwachsenen-)Bildung analysiert werden, die indirekt auch als Nachteile lesbar wären. In differenzierten Studien, beispielsweise in jener von Axel Bolder und Wolfgang Hendrich (2000), werden Aufwände dabei nicht nur monetär oder zeitlich veranschlagt, sondern beinhalten auch soziale und emotionale Einsätze. Noch bedeutsamer an der Arbeit von Bolder und Hendrich ist allerdings, dass sie überaus nuanciert Gründe für Weiterbildungsabstänze herausarbeiten. Sie stellen dabei unter anderem fest, dass Weiterbildungsaktivitäten für viele Personen explizit keine Vorteile bringen, sei es, weil sie selber keine solchen entdecken oder die objektiven Strukturen keine solchen zulassen.

Aus solchen Forschungen lassen sich nun mögliche Nachteile von (Erwachsenen-)Bildungsaktivität skizzieren, selbst wenn diese bislang kaum explizit so benannt werden. Individuelle Nachteile können beispielsweise finanzielle Engpässe oder der Verzicht auf soziale Bedürfnisse sein, weil (Erwachsenen-)Bildung Ressourcen beansprucht. Nachteilig sind auch hohe emotionale Belastungen, sei es aus Diskrepanzerfahrungen in Lernprozessen oder aus Defizit- oder Sinnlosigkeitserfahrungen. Strukturelle Nachteile können erschwerte Lehr-Lern-Bedingungen in

der Erwachsenenbildung sein, weil sich Lehrende zwangszugeweilten oder anderweitig verpflichteten Teilnehmenden gegenübersehen. Nachteilig ist ebenso die strukturelle Mängelbewirtschaftung in universitären Kontexten aufgrund hoher Studierendenzahlen. Entgegen aktuellen politischen Ansinnen trete ich allerdings mit aller Vehemenz gegen Zugangsbeschränkungen und für Ressourcenerweiterungen ein. Und nicht zuletzt ließe sich als gesellschaftlicher Nachteil z.B. die Erhöhung des umfassenden Weiterbildungsdrucks, weil der Konkurrenzdruck durch (Erwachsenen-)Bildungsaktivitäten anderer steigt, benennen. Nachteilig sind außerdem demokratiepolitisch und gesellschaftlich bedenkliche Folgen von (Erwachsenen-)Bildung, die (noch) nicht aus kapitalistischer Logik heraustreten kann und damit ihres vollen emanzipatorischen Potenzials beraubt bleibt, wie es Adorno mit seiner „Halbbildung“ beschreibt (siehe Adorno 1959/2006). Zahlreiche in diese Richtungen deutende Überlegungen sind an verschiedenen Stellen in Holzer (2017a) aufzuspüren.

## Nachteile von Bildungszugängen und -aufstiegen

Die bisherigen Betrachtungen beziehen sich zwar auf spezifische Aspekte von (Erwachsenen-)Bildung, lassen sich aber in gleicher Weise auch auf die Fragen der Erweiterung von Bildungszugängen übertragen und kämen damit für eine größere Anzahl von Menschen zum Tragen. Es lassen sich aber auch spezifische Nachteile bei erhöhten Bildungszugängen ausmachen, beispielsweise auf einer institutionellen Ebene: Weil öffentliche finanzielle Ressourcen begrenzt werden, ließe sich erwarten, dass zusätzlich erforderliche Kosten auf die Individuen abgewälzt werden. Mögliche Folge könnte aber auch sein, dass finanzielle Förderungen noch stärker von der politischen oder allgemeinen zur beruflichen (Erwachsenen-)Bildung umgeschichtet werden, ist doch letztere im Unterschied zu ersteren für die kapitalistische Verwertung unentbehrlicher. Ein weiterer Nachteil erhöhter Bildungszugänge unter den aktuellen Bedingungen ist, dass der in Aussicht gestellte Abbau von Ungleichheit, indem Geringerqualifizierte in ihrer Bildungsbeteiligung aufschließen, nicht eintreten wird. Helmut Bremer

(2014) arbeitet deutlich heraus, dass sich die soziale Selektion lediglich dahingehend transformiert, dass (zumeist höherqualifizierte) Bildungsgewohnte nun Distinktionen über andere Formen – beispielsweise Selbstlernen –, die vielen nicht zugänglich sind, neuerlich herstellen.

Zuletzt seien noch Nachteile angerissen, die sowohl für erhöhte Bildungszugänge als auch Bildungsaufstieg von Relevanz sind. Es liegen beispielsweise zahlreiche Diagnosen über den Zusammenhang von institutionellen Bedingungen und subjektiven Lebenswelten vor. Beispielsweise wird gezeigt, dass sowohl Schulen als auch Erwachsenenbildungseinrichtungen in hohem Maß von einer Mittelschichts-„Kultur“ geprägt sind (siehe z.B. Willis 1977/2013; Bremer 2014). Wenn bislang Ausgeschlossene durch Bildungszugänge und Bildungsaufstiege nun zunehmend an diese „Kultur“ andocken können (womit allerdings zugleich die soeben benannte „*Transformation sozialer Selektivität*“ einsetzt; siehe Bremer 2014), so sind sie doch mit erheblichen Nachteilen konfrontiert, die beispielsweise im Zuge von Habitus diskutiert werden: Der Eintritt in das unvertraute Feld verunsichert, erzeugt Ängste, Irritationen und Diskrepanzerfahrungen, bringt Fremdheits- und Entfremdungserfahrungen hervor, generiert Defizit- und Versagenerfahrungen (siehe z.B. Bourdieu 2002/2011; El-Mafaalani 2012 u. 2017; Eribon 2016).

In Paul Willis' Studie (1977/2013) zu widerständigen ArbeiterInnenjugendlichen wird die Unpassung ihrer Lebenswelt zur bürgerlichen Schule deutlich, zugleich aber zeigen sich die Ambivalenz und die Nachteile des überaus nachvollziehbaren und begründeten Widerstands: Die Jugendlichen reproduzieren ihre soziale Lage und dabei ist besonders prekär, dass sie die Eigen-Benachteiligung als scheinbar selbstgewählte Option erleben. In habitusorientierten Arbeiten steht unter anderem die Zerrissenheit – von Pierre Bourdieu unter dem Begriff eines „gespaltenen Habitus“ geprägt – explizit im Mittelpunkt, wo Entfremdungen vom Herkunftsmilieu erlebt werden und die „*innere Gespaltenheit Leiden verursacht*“ (Bourdieu 2001, S. 206, zit.n. El-Mafaalani 2012, S. 91). Aladin El-Mafaalani zeichnet dazu ein differenziertes Bild solcher Erfahrungen (siehe El-Mafaalani 2017) und Didier Eribon thematisiert in seiner autobiographischen Analyse, dass



insbesondere die Rückkehr ins Herkunftsmilieu dieses „*unterschwellige und diffuse Unbehagen*“ (Eribon 2016, S. 12) reaktiviere. Aber bereits im Gymnasium steht Eribon unter hohem Anpassungsdruck an eine ihm fremde Welt, an der er jederzeit scheitern könnte: „*Widerstand hätte meine Niederlage bedeutet, Unterwerfung war meine Rettung*“ (ebd., S. 161).

## Mangelnde Anerkennung von Nachteilen

Auch wenn Irritationen, Fremdheits- und Diskrepanzerfahrungen in habitustheoretischen Auseinandersetzungen – analog zu lerntheoretischen Überlegungen (siehe z.B. Faulstich 2013 oder Haug 2003) – durch zahlreiche Studien sichtbar werden und als Nachteile von (Erwachsenen-)Bildung, von Bildungszugang und -aufstieg lesbar wären, so hält doch die Tendenz an, positive Wendungen vorzunehmen: Irritationen werden zu Lernanlässen, Fremdheitserfahrungen zum Anlass für Habitustransformationen. Kaum thematisiert wird das mögliche Scheitern daran, kaum in den Blick geraten jene, die die erforderliche Veränderung nicht erfolgreich gemeistert haben. Vielmehr wird meines Eindrucks nach – trotz aller Ambivalenzen – der Mythos des Vorteils mitreproduziert.

Damit im Zusammenhang steht auch die (aner kennende) Verwunderung darüber, warum manche trotz kumulativer Hindernisse – „against all odds“ – Bildungszugang und -aufstieg realisieren. Eine mögliche – und aus meiner Sicht überaus plausible – Erklärung könnte sein, dass Entscheidungen für Anstrengungen, die unendlich viel abverlangen, gerade nicht Aufwands- und Ertragsabwägungen folgen, wie uns ökonomische Entscheidungstheorien nahelegen wollen. Vielmehr wäre näher zu untersuchen, ob viele Nachteile in Kauf genommen werden, mit überaus hohem Einsatz viele Hindernisse überwunden werden, wenn ein einziger, gewichtiger Grund Antrieb dafür ist, wofür Gerd Gigerenzer mit

dem „One-Reason Decision Making“ (vgl. Gigerenzer 2007, S. 145ff.) Ansatzpunkte liefert. Zugleich wären solche Effekte aber auch in umgekehrter Richtung zu berücksichtigen: Ein überaus gewichtiger und einzelner großer Nachteil wiegt alle anderen Vorteile auf, sodass Abstinenz oder Widerstand realisiert wird (vgl. Holzer 2017a, S. 432ff.).

## Konsequente Blicke auf Nachteile

Der hier auf Nachteile gerichtete Blick vermittelt erst Ansätze, die es zu vertiefen und weiter zu verfolgen gälte. Er deutet aber einen möglichen Perspektivenwechsel an. Schon diese kleinen Skizzen eröffnen allein aufgrund ihres veränderten Blicks auf diese (absichtlich?) übersehenen Seiten neue Sichtweisen, die in konsequenter Weiterverfolgung erhellende und bedeutsame Erkenntnisse zulassen. Der konsequente Blick auf das Negativ(e) ist dafür aber unerlässlich.

Jeder der hier skizzierten Nachteile und die vielzähligen weiteren, hier nicht angeführten Kehrseiten ziehen zudem äußerst unterschiedliche Konsequenzen nach sich. Von Herrschaftsinteressen geleitete Ansätze rufen vermutlich nach mehr Resilienz, nach noch mehr Anpassungsleistungen des Subjekts. Differenziertere, noch mehr aber kritische Positionen pochen hingegen auf grundlegendere Erfordernisse. Diese beginnen bei notwendigen institutionellen Öffnungen, weil Zugang zu unveränderten bestehenden Strukturen oder Aufstieg in bürgerliche (Erwachsenen-)Bildung viele Nachteile nicht beseitigen kann. Institutionelle Öffnung bedeutet daher nicht nur, die Türen aufzuschließen, sondern es bedarf eines intensiven selbstreflexiven Prozesses, der bis in Grundstrukturen und grundlegende Überzeugungen reicht. Mögliche Konsequenzen reichen aber bis hin zur radikalen gesellschaftlichen Transformation, um Nachteile von Konkurrenz und von meritokratischen Selektionsmechanismen zu beseitigen.

# Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959/2006):** Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1965-66/2003):** Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66. Nachgelassene Schriften, Abteilung IV, Vorlesungen, Band 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1966/2003):** Negative Dialektik. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1969/1971):** Kritik. In: Ders.: Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10-19.
- Bittlingmayer, Uwe H./Demirović, Alex/Bauer, Ullrich (2011):** Normativität in der Kritischen Theorie. In: Ahrens, Johannes/Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen (Hrsg.): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: VS, S. 189-219.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2002/2011):** Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2014):** Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. 2., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 190-215.
- El-Mafaalani, Aladin (2012):** BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Mafaalani, Aladin (2017):** Transformation des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 103-127.
- Eribon, Didier (2016):** Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Faulstich, Peter (2013):** Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- Gigerenzer, Gerd (2007):** Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: W. Bertelsmann.
- Gorz, André (2004):** Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich: Rotpunktverlag.
- Haug, Frigga (2003):** Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument.
- Holzer, Daniela (2017a):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Holzer, Daniela (2017b):** Ware, Wert und Widerstand. Reflexionen zur Weiterbildung im Kapitalismus. Vortrag bei der Konferenz „150 Jahre ‚Das Kapital‘“ in Graz am 7.5.2017. Online im Internet: <https://homepage.uni-graz.at/de/daniela.holzer/vortraege/> [Stand: 16-02-2018].
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969/1988):** Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. Engl. Erstausgabe 1944.
- Jaeggi, Rahel (2009):** Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 266-295.
- Marx, Karl (1867/1988):** Das Kapital, Bd. I, MEW Band 23. Berlin/DDR: Dietz.
- Pongratz, Ludwig A. (2010):** Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS.
- Ribolits, Erich (2009):** Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker.
- Ribolits, Erich (2011):** Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien: Löcker.
- Roedig, Andrea (2013):** Bildung schadet. Zur Wertentwicklung akademischer Arbeit in der Wissensgesellschaft. In: Dies.: Über alles, was hakt. Obsessionen des Alltags. Essays, Glossen, Reportagen. Wien: Klever, S. 205-211.

**Rothe, Daniela (2011):** Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main/New York: Campus.

**Steinert, Heinz (2007):** Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm. Münster: Westfälisches Dampfboot.

**Willis, Paul (1977/2013):** Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Hamburg: Argument.



Foto: K.K.

**Assoz. Prof. in Dr. in Daniela Holzer**

daniela.holzer@uni-graz.at  
<http://homepage.uni-graz.at/de/daniela.holzer>  
+43 (0)316 380 2607

Daniela Holzer ist Assoziierte Professorin im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Sie habilitierte sich 2016 mit ihrer Schrift „Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung“. Ihre Forschungen richten einen kritischen Blick auf Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung in aktuellen Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnissen. Sie ist Mitglied der Initiative „Kritische Erwachsenenbildung“, Leiterin der Workshopreihe „The dark side of LLL“ und Vorsitzende der ÖFEB-Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung.

## And What Are the Disadvantages?

An essay on the unexplored aspects of educational advancement and access to education

### Abstract

Using epistemological findings and critical arguments, this article examines the familiar self-evidence with which the advantages of (adult) education are currently discussed. The one-sided view of the “positive” in (adult) education arises from the history of the concept of education itself. To ignore the “negative” means to dismiss relevant issues and criticism, especially to suppress fundamental social mechanisms of dominion and power. The article traces, discusses and outlines individual, institutional and social drawbacks to (adult) education and the multifarious disadvantages of educational advancement and increased access to education. This includes financial bottlenecks, social relationships being neglected or put on hold, high emotional burdens from experiences of discrepancies in learning processes, experiences of deficits, meaninglessness, otherness and/or alienation. The conclusion: when questions of access to education and educational advancement arise, discrimination is quite rightly denounced and considerations are made as to how to eliminate it. However, “negative” aspects may not be dismissed. Only by consistently taking them into account are new and significant findings possible. (Ed.)

# Impressum/Offenlegung



## Magazin erwachsenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
Gefördert aus Mitteln des BMBWF  
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck  
Online: [www.erwachsenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenbildung.at/magazin)

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

ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783752803280

## Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Marienplatz 1/2/L  
A-8020 Graz  
ZVR-Zahl: 167333476

## Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung  
Minoritenplatz 5  
A-1014 Wien



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

## Herausgeber der Ausgabe 34, 2018

Dr. Philipp Schnell (Arbeiterkammer Wien)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

## HerausgeberInnen des Magazin erwachsenbildung.at

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)  
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

## Fachbeirat

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Universität Graz)  
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)  
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)  
Mag.<sup>a</sup> Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

## Online-Redaktion

Mag.<sup>a</sup> Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)  
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

## Fachlektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.<sup>a</sup> Andrea Kraus

## Satz

Mag.<sup>a</sup> Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

„Magazin erwachsenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenbildung.at sind im PDF-Format unter [www.erwachsenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenbildung.at/magazin) kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

## Urheberrecht und Lizenzierung

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



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter [www.creativecommons.at](http://www.creativecommons.at).

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [redaktion@erwachsenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenbildung.at  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz  
[redaktion@erwachsenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenbildung.at)