

Ungleichheit und Anpassung – die „Modernisierung“ der Weiterbildung*

Im jüngsten, „quartären“ Sektor des Bildungsbereichs, in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung, ist, anders als bei Schulen und Universitäten, die staatliche Trägerschaft nicht die Regel. Er ist seit seiner endgültigen „Etablierung“ in den 1970er Jahren gekennzeichnet durch eine Vielzahl von kooperierenden und konkurrierenden Trägern und Institutionen. Umso leichter konnten sich in der Erwachsenenbildung schon früh Entwicklungen und Tendenzen abzeichnen, wie sie aktuell besonders gravierend in der – um einen sehr vorsichtigen Begriff zu gebrauchen – „Umstrukturierung“ der Universitäten deutlich werden. Die Dominanz des ökonomisch Nutzbringenden, des beruflich unmittelbar Verwertbaren, der ins Zentrum tretende Marktgedanke, die erstaunlich einhellige Hoch- und Überschätzung des Betriebs und des Unternehmers, die allgegenwärtige Verbeugung vor den Interessen der Wirtschaft, wobei die Interessen der Wirtschaft und der Betriebe vornehmlich aus der Sicht der Arbeitgeber, der Shareholder und des oberen Managements definiert sind – solche Trends sind im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung schon früher auszumachen, begleitet auch von einer Erosion des Bildungsbegriffs und dem Verlust des politisch-gesellschaftskritischen Moments.

Ich will zunächst – notwendig verkürzt – die *Realität* des Weiterbildungsbereichs ansprechen, die vor allem das Ende eines Versprechens signalisiert, um dann am bildungspolitischen und wissenschaftlichen Weiterbildungsdiskurs zu zeigen, wie sich – gipfelnd in der aktuellen Qualitätssicherungseuphorie – der Bildungsbegriff verflüchtigt und wie, auch in der politischen Erwachsenenbildung, das Gängige, Angepasste, Affirmative allmählich dominant wird.

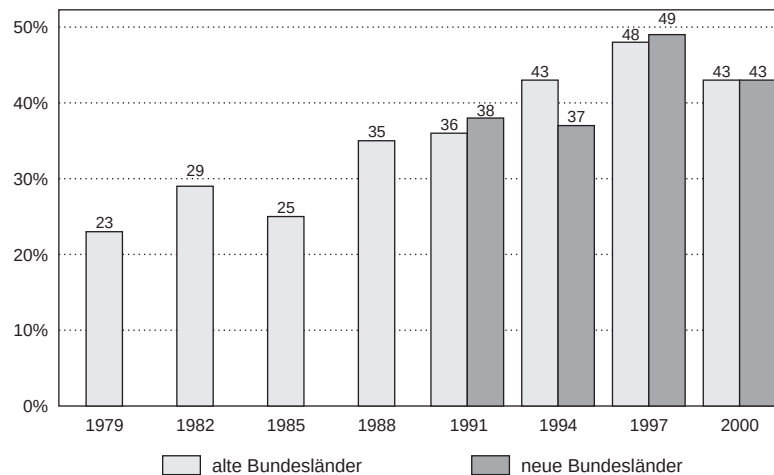
Das Ende eines Versprechens

Auf den ersten Blick ist die Entwicklung der Weiterbildung in den letzten drei Jahrzehnten eine Erfolgsgeschichte. Eine richtige Wissenschaftsdisziplin hat sich inzwischen etabliert, der Diplompädagoge hat sich nach den typischen Anfangsschwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt durchgesetzt (weshalb wir den Studiengang jetzt ja bekanntlich durch Bachelor- und Masterabschlüsse ersetzen müssen), der Gedanke lebenslangen Lernens hat den Charakter eines Allgemeinplatzes angenommen und fast jeder zweite Bundesbürger zwischen 18 und 65 Jahren nimmt mittlerweile mindestens einmal im Jahr an einer Weiterbildungsveranstaltung teil (vgl. Abbildung 1).

Auffallend, möglicherweise bedenklich an dieser „Erfolgsgeschichte“ ist die Tatsache, dass die *politische* Erwachsenenbildung am Weiterbildungsboom der letzten Jahre und Jahrzehnte nicht teilhat und insgesamt – um das Wort von der Krise nicht immer

* Vortrag auf der Jahrestagung „Bildung zwischen Freiheit und Verwertung“ der Loccumer Initiative kritischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, 12.-14. November 2004 in Kassel-Fulda.

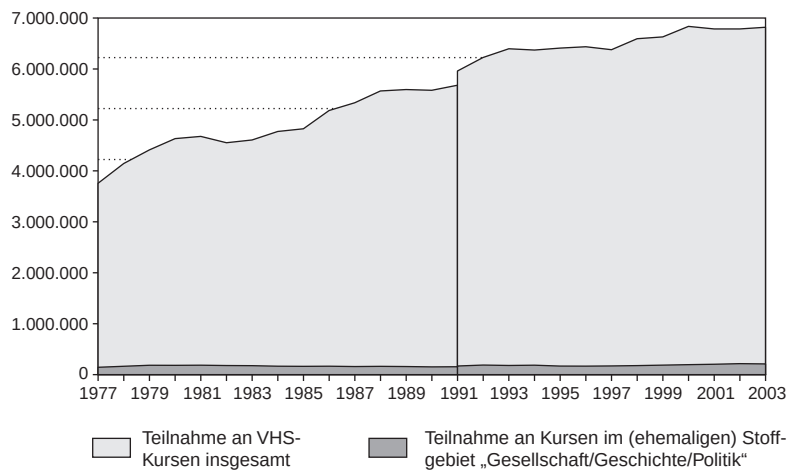
Abbildung 1: Weiterbildungsbeteiligung seit 1979 (Teilnahmequoten in Prozent)



Datenbasis: Berichtssystem Weiterbildung VIII

wieder zu strapazieren – auf eher niedrigem Niveau verharret, wie u.a. das Beispiel der Volkshochschule, der man Angebote zur politischen Bildung zu Recht und traditionell zuordnet, eindrucksvoll zeigt (vgl. Abbildung 2).

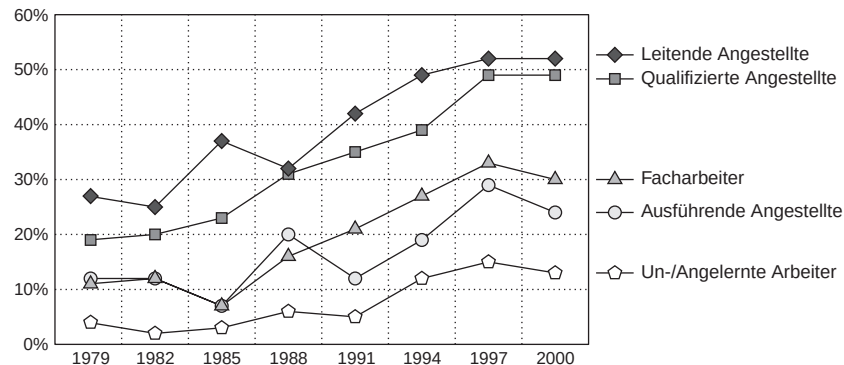
Abbildung 2: Teilnahme an Volkshochschulkursen (Anzahl der Teilnahmefälle, ab 1991 einschließlich der neuen Bundesländer)



Datenbasis: Volkshochschul-Statistik 1977-2003

Höchst problematisch aber und in der bildungspolitischen Debatte kaum wahrgenommen ist die Tatsache, dass sich die Erwachsenenbildung hierzulande auf geradezu dramatische Weise von einem, ja *dem* zentralen Legitimationspunkt entfernt, der seit dem 19. Jahrhundert – auch international – ihre Entwicklung bestimmt hat. Angetreten nämlich sind schon die Pioniere der Erwachsenenbildung – und zahlreiche Beschlüsse, „Formeln“ und Grundsatzpapiere spiegeln das in der Geschichte der Erwachsenenbildung wider – mit dem Anspruch, der Forderung, dem Versprechen, fremd- aber auch biographisch selbstverschuldete Ungleichheit der Bildungs-, Einkommens- und Beschäftigungschancen auch im Erwachsenenalter, selbst im späten Erwachsenenalter

Abbildung 3: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (Teilnahmequoten in Prozent, alte Bundesländer)



Datenbasis: Berichtssystem Weiterbildung VIII

noch, ausgleichen zu helfen. Hierin steckt der emanzipatorische Kern „lebenslangen Lernens“: Was Hänschen nicht lernte, sollte, anders als es der Volksmund meint, Hans immer noch lernen können.

Dass dieser Gedanke immer noch aktuell und nicht Ausgeburt einer sozialromantisch vergreisten Alt-68er-Generation ist, haben nicht zuletzt die PISA-Ergebnisse gezeigt, auch wenn die aufgeregte Debatte über ein sehr grundsätzliches Faktum bisweilen souverän hinwegsah: Ein erschreckend großer Teil der jungen Menschen nämlich braucht schon unmittelbar nach dem Ende der Schulzeit grundlegende, wenn man so will, kompensatorische Weiterbildung, um überhaupt erwerbsfähig zu werden und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können, wobei, wie es mein Kollege Klemm formuliert hat, solchermassen benachteiligte Heranwachsende „ihre Lage ererbt haben“¹. Je niedriger der Sozialstatus, desto größer sei, so Klemm, „die Bedürftigkeit, an Weiterbildung als Hinführung zu einer beruflichen Erstausbildung teilzunehmen“². Aufgabe von Weiterbildung müsse es daher sein, „den Kreislauf von sozialer und ethnischer Herkunft und Lebenschancen aufzubrechen“³.

Doch die Weiterbildungsrealität sieht gerade ganz anders aus: „Wer hat, dem wird gegeben.“ Weiterbildung droht zu einem Instrument zu werden, das Ungleichheit verstärkt, statt sie abzubauen. Das zeigen eindrucksvoll die Daten des „Berichtssystems Weiterbildung“, das seit 1979 die Weiterbildungsteilnahme der deutschen Bevölkerung erhebt. An allgemeiner und vor allem an beruflicher Weiterbildung nehmen insbesondere diejenigen teil, die über einen hohen formalen Schul- und Berufsabschluss verfügen und in gehobenen beruflichen Positionen tätig sind. Ich greife einen Befund heraus (vgl. Abbildung 3): Differenziert nach beruflicher Stellung nahmen im Jahr 1979 an berufliche Weiterbildung teil: 4 Prozent der an- und ungelernten Arbeiter, 11 Prozent der Facharbeiter, 12 Prozent der ausführenden Angestellten, 19 Prozent der qualifizierten und 27 Prozent der leitenden Angestellten. Und diese Differenz hat sich seither nicht verringert, im Gegenteil: In der jüngsten Erhebung des Berichtssystems im Jahr 2000

1 Klaus Klemm: Nach PISA: Die Stunde der Weiterbildung? Referat anlässlich der 50. Mitgliederversammlung des DVV in Saarbrücken am 10.06.2002, in: DVV-Magazin Volkshochschule, Heft 2/2002, S. 7-10, hier S. 8.

2 Ebd. S. 9.

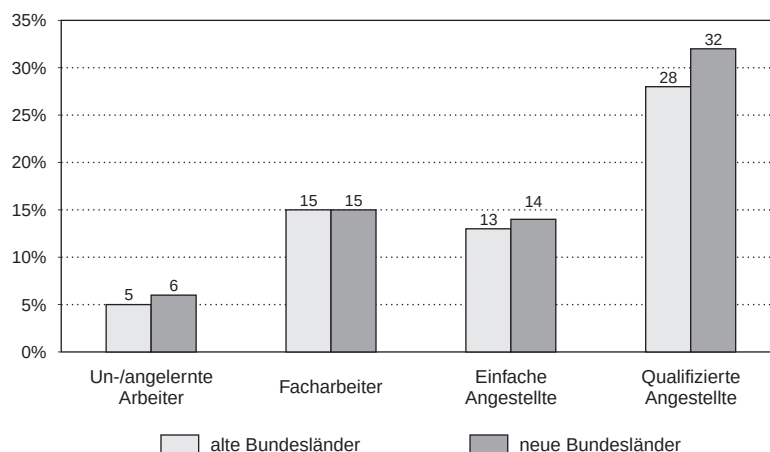
3 Ebd. S. 8.

lag die Teilnahmequote – um nur die „Endpunkte“ der Skala zu nennen – der An- und Ungelernten bei 13, die der leitenden Angestellten bei 52 Prozent.¹

Der nicht nur in der Weiterbildungspolitik Nordrhein-Westfalens, die ich recht gut kenne, hochgeschätzte, bisweilen, so will es scheinen, hofierte Lernort Betrieb, der in der Tat längst zum bedeutendsten Weiterbildungs-Lernort überhaupt geworden ist, verstärkt im Übrigen die skizzierte Entwicklung noch. Für eher Schlecht- bzw. Niedrigqualifizierte sind die Barrieren beim Zugang zu betrieblich finanzierten bzw. durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen besonders hoch und die Teilnahmequoten entsprechend gering.

Nach den Daten des IAB-Betriebspanels, einer repräsentativen Arbeitgeberbefragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, kamen im ersten Halbjahr 2001 im Westen der Republik immerhin 28 Prozent der qualifizierten Angestellten, aber nur 5 Prozent der an- und ungelernten Arbeiter in den „Genuss“ betrieblicher Weiterbildung (vgl. Abbildung 4). Es müsse auch, so formulierte es einmal Reinhold Weiß, Weiterbildungsexperte beim Institut der Deutschen Wirtschaft, sehr grundsätzlich, „ernsthaft bezweifelt werden, ob eine Gleichverteilung der Weiterbildungsaktivitäten unter den Beschäftigten überhaupt ein sinnvolles Ziel betrieblicher Weiterbildung sein kann“².

Abbildung 4: Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung (Teilnahmequoten im Jahr 2001 in Prozent)³



Datenbasis: IAB Betriebspanel 2001

Nun gehört der Gedanke der Chancengleichheit, der Kompensation von sozial und biographisch bedingten „Defiziten“, der Emanzipation nicht nur von Beginn an zu den Leitideen der Erwachsenenbildung. Auch die Renaissance und Aktualisierung des Aufklärungs- und klassischen Bildungsgedankens in den 1970er, auch noch 1980er Jahren

1 Alle Angaben beziehen sich auf die alten Bundesländer; vgl. Helmut Kuwan u.a.: Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, S. 126 f.

2 Reinhold Weiß: Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung, Köln 1990, S. 131.

3 Nach: Lutz Bellmann, Ute Leber: Betriebliche Weiterbildung. Denn wer da hat, dem wird gegeben, in: IAB-Materialien, Heft 1/2003, S. 15 f.

war u.a. möglich, weil erziehungswissenschaftliche Theorie, bildungspolitische Programmatik und eine aufbruchsgewisse pädagogische Praxis den Gedanken der (kompensatorischen) beruflichen Qualifikation *und* emanzipatorisch-politischen Praxis gleichermaßen in Bildungsbegriff und Bildungshandeln integriert hatten. Inzwischen aber bestimmen – nicht nur in der Weiterbildung – die wohlfeilen Abgesänge auf aufklärende und emanzipatorische Bildung den erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs.

Die Erosion des Bildungsbegriffs in der Theoriedebatte der Erwachsenenbildung

Kaum einer hat die tiefe Skepsis wahrgenommen, mit der Heinz-Joachim Heydorn den „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates von 1970 und damit die vielgepriesene „realistische Wende“ der Erwachsenenbildung kommentiert hat. Mit dem Strukturplan schon, so Heydorn, sei die „Gestalt eines veränderten Bildungssystems“ deutlich geworden. „Die rationale Stringenz der Organisation ist vollkommen und auf eine Gesellschaft bezogen, die sich als naturwissenschaftliche Notwendigkeit präsentiert; die Quantifizierung des Bildungsbegriffs wird zu Ende geführt. Der Positivismus läßt keine Geschichte mehr zu, keine Differenz zwischen Wesen und Erscheinung, damit keine Perspektive inhaltlicher Zukunft. Der Verwertungscharakter ist absolut.“¹

Gegenwärtig holt die Realität Heydorns bittere Kommentierung endgültig ein – und der Mehrheitsdiskurs in der Erwachsenenbildung ist von gelöster, fortschrittsfroher Grundstimmung geprägt, glaubt er doch, das stets diffizile Problem der Verhältnisbestimmung von qualifizierender berufsbezogener und allgemeiner und politischer Erwachsenenbildung gelöst zu haben. Das Schisma zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, so verkündet etwa Rolf Arnold schon Anfang der 1990er Jahre, sei endgültig überwunden². Die berufliche Bildung, so Arnold damals, entwickle sich immer mehr zur „Allgemeinbildung des Computerzeitalters“³. Etwas später dann hat Arnold diese Position mehrfach bekräftigt und zu begründen versucht und dafür den Begriff der „bildenden Qualifizierung“⁴ kreiert.

Doch die theoretisch durchaus offensiv formulierte Versöhnung von beruflich-qualifizierender und allgemeiner bzw. politischer Erwachsenenbildung vermag nur zu überzeugen, wenn man sich auch auf den *reduzierten*, von Utopie vor allem gereinigten Bildungsbegriff einlässt, den die Modernisierungstheoretiker schon voraussetzen, wenn sie die Allgemeinbildung des Computerzeitalters propagieren.⁵ Denn für Arnold, den Versöhner von Qualifizierung und allgemeiner Bildung, steht zugleich und schon lange fest, dass „das Bildungskonzept“ an Bedeutung verloren hat und mit ihm „der emphati-

1 Heinz-Joachim Heydorn: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Bd. 3, Frankfurt/M. 1980, S. 91.

2 Rolf Arnold : Betriebliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 11.

3 Rolf Arnold (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit, Hohengehren 1991, S. 1.

4 Rolf Arnold: Bildende Qualifizierung. Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation, in: Neue Sammlung, Heft 1/1996, S. 19-34.

5 Dazu ausführlich Klaus Ahlheim: Scheingefechte. Zur Theoriediskussion in der politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004.

sche Anspruch der Aufklärung, der für die Bildungsidee konstitutiv war“¹. Ein Streitgefährte Arnolds, Horst Siebert aus Hannover, beschreibt den Trend der 1990er Jahre so: „Der Vernunft- und Bildungsoptimismus der Aufklärung hat kaum noch eine bildungspraktische Relevanz.“² Beide schließlich, Arnold und Siebert, formulieren gemeinsam: „Die Zeit der vollmundigen gesellschaftsverändernden Versprechungen durch eine progressive Bildungsarbeit ist vorbei“³, ganz so übrigens, als seien Versprechen je gesellschaftsverändernd gewesen. Und auch Jochen Kade kann sich Erwachsenenbildung schon lange nicht mehr als Ort denken, „von dem aus eine (gesellschafts-)kritische, an den Ideen der Aufklärung orientierte Menschheitsverbesserungsposition mit Aussicht auf Erfolg artikuliert und praktisch auf den Weg gebracht werden könnte“⁴.

Dem Aufklärungspessimismus entspricht nun ein erstaunlicher Optimismus in der Einschätzung beruflich-betrieblicher Qualifizierung als neuer Form der allgemeinen, gar der politischen Bildung. Fest macht sich solcher Optimismus in der Regel an dem Konzept der Schlüsselqualifikationen. Dabei werden dann, aus den verschiedenen „Katalogen“ von Schlüsselqualifikationen, vor allem die eher personenzentrierten, persönlichkeits- und verhaltensorientierten Eigenschaften wie etwa Kreativität, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Kommunikations- und Teamfähigkeit angeführt, die sich in beruflich-betrieblichen Aus- und Weiterbildungsstrategien zumindest teilweise und für bestimmte Gruppen durchgesetzt haben und die in der Tat auch einem Katalog progressiv-humanistischer Bildungsziele entstammen könnten. Die Negtschen „alternativen Schlüsselqualifikationen“⁵ freilich und der Negtsche Kompetenzbegriff sind von der Zukunft zwar pflichtgemäß registriert worden⁶, spielten aber in der weiteren Debatte keine entscheidende Rolle.

Und die Seminar-, Kurs- und Unterrichtsrealität zeigt, dass auch dort, wo es heute um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen geht, der Begriff der *Bildung* reichlich hoch- bzw. danebengreift. Die Angebotspalette reicht von der schlichten Vermittlung sog. „Sekundärtugenden“ wie Fleiß, Zuverlässigkeit, Pflichtbewusstsein usw. bis zur Einübung ausgeklügelter, gehobener Sozialtechniken und zum intensiven *Persönlichkeits-, Management- und Führungstraining*, garniert bisweilen auch mit Kultur- und Eventpädagogik für die Chefetagen und die Gebildeten dort. Nicht mehr und nicht weniger.

Natürlich können die so erworbenen personenorientierten Fähigkeiten über den betrieblich vorgegebenen Rahmen und das betriebliche Interesse deutlich hinausgehen. Die subversive Potenz des so Erlernten – Arnold spricht von einer den Qualifizierungs-

1 Rolf Arnold: Bildende Qualifizierung, S. 22.

2 Horst Siebert: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer, in: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1999, S. 54-80, hier S. 76.

3 Rolf Arnold/Horst Siebert: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Baltmannsweiler 1995, S. 24.

4 Jochen Kade: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1993, S. 391-408, hier S. 392.

5 Vgl. Oskar Negt: Alternative Schlüsselqualifikationen, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 22, Dezember 1998, S. 84; Oskar Negt: Kompetenzerwerb und Schlüsselqualifikationen, in: Franz-Josef Jellich/Günter Schneider (Hrsg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche, Essen 1999, S. 393-402.

6 Vgl. Alternative Schlüsselqualifikationen, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 26, Dezember 1990, S. 9-81.

konzepten innewohnenden „impliziten Paradoxie“¹ – lässt sich kaum eingrenzen. Vor allem personale Schlüsselqualifikationen können den Lernenden auch in Situationen und Bereichen jenseits der intendierten Zwecke betrieblicher Aus- und Weiterbildung zugute kommen. Selbständigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Kreativität könnten natürlich auch im Interesse einer Humanisierung der Arbeitswelt genutzt werden, gegen die Profitinteressen eines Unternehmens, das solche Schlüsselqualifikationen überwiegend aus Gründen rationeller Betriebsführung zu vermitteln sucht. Lernen, Bildung, befreiende Erkenntnis gehen – einmal in Gang gesetzt – wohl auch ihre eigenen Wege.

In aller Regel freilich bleibt der betriebliche Verwendungs- und Verwertungszusammenhang dominant. Reinhold Weiß hat das einmal – natürlich auch um moderne Weiterbildungskonzepte und Schlüsselqualifikationen wissend – ganz unpathetisch so formuliert: „Der Weiterbildung kommt die Aufgabe zu, den Prozeß der betrieblichen Leistungserstellung zu unterstützen und seine Ergebnisse zu verbessern. Die Planung der betrieblichen Weiterbildung hat sich deshalb vorrangig am betrieblichen Bedarf zu orientieren. Daraus folgt, daß betriebliche Weiterbildung weder ein Instrument der allgemeinen und politischen Weiterbildung sein kann noch Qualifikationsunterschiede aus vorangegangenen Bildungsphasen kompensieren kann.“² Solche Zielsetzung begünstigt in ihrer alltäglichen Konsequenz die Begünstigten und beschränkt notwendiger-, weil nützlicherweise die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen auf die obere, allenfalls mittlere Ebene der Betriebshierarchie. Zudem bleiben auch Schlüsselqualifikationen – trotz des erwähnten subversiven ‚Bildungsüberschusses‘, den sie stets auch haben – eng bezogen auf den Organisations- und Interessenrahmen des Betriebes³. Er bestimmt letztlich, wozu Kreativität, Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft gut sind und eingesetzt werden sollen, er setzt der Kritikfreude und Selbstverwirklichungsabsicht der Mitarbeiter stets auch Grenzen, bisweilen engere, manchmal weitere.

Ziel betrieblicher Bildung sind letztendlich die leistungsstarken und leistungsbe-
wussten, teilkreativen und zugleich angepassten, mobilen, vielfach verwendbaren und
verfügbaren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Moderne Weiterbildungskonzepte helfen,
die Ware Arbeitskraft den Bedingungen des globalisierten neoliberalen Kapitalismus
anzupassen. Jetzt wird die ganze Persönlichkeit, werden Psyche und Körper zu Markte
getragen, auch das einstmals Private, Individuelle, dem man lange Widerständigkeit,
Aufbegehrensreste zugesprochen hat. Die Herrschaft der Ökonomie vollendet sich.
Doch die Modernisierungstheoretiker der Erwachsenenbildung sehen solche Probleme
nicht. Im Gegenteil. Sie verstehen vielmehr – und Rolf Arnold hat das immer wieder
exemplarisch, schulbildend und diskussionsbestimmend vorgetragen – die modernen
betrieblichen Qualifikationsanforderungen und -angebote als zumindest tendenzielle
Einlösung der Selbstverwirklichungsansprüche der Beschäftigten, die explizite politi-
sche Bildung unterstützen, ergänzen, am Ende gar ersetzen könnten. Man kann, man
muss solche Position und Einschätzung auch als Beitrag zur Marginalisierung der ohne-

1 Rolf Arnold: Politische Bildung durch Schlüsselqualifizierung, in: kursiv, Heft 2/1998, S. 42-45, hier S. 44.

2 Reinhold Weiß: Die 26-Mrd.-Investition, S. 190.

3 Vgl. Bardo Heger: Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsmöglichkeiten in mittelständischen Unternehmen. Eine empirische Untersuchung in nordhessischen Betrieben, Frankfurt/M. u.a. 1996, S. 113.

hin schon gebeutelten politischen Erwachsenenbildung verstehen. Der entschlossenste Beitrag freilich zur Marginalisierung der politischen Erwachsenenbildung und zur Deformierung stammt von der Marktforschung, die jetzt auch die politische Erwachsenenbildung als ihr Feld entdeckt hat.

Der Angriff der Markt- und Evaluationsforschung auf den Bildungsbegriff

Kaum eine Veröffentlichung hat die erwachsenenbildungspolitische Öffentlichkeit, nicht zuletzt auf der Ebene der Verbandsfunktionäre, so beschäftigt und irritiert, wie die Studie von Karsten Rudolf über „Politische Bildung und Markt“¹. Rudolfs Studie hat nämlich der politischen Erwachsenenbildung ebenso Gestrigkeit wie selbstverschuldete (!) Wirkungslosigkeit bescheinigt. Außerschulische politische Bildung mache „sich selbst überflüssig, indem sie nur eine magere Bilanz vorzuweisen hat.“²

Rudolf versteht sich in seiner Hauptargumentation, in seinem Gedanken- und Sprachduktus als „Modernisierer“ der außerschulischen politischen Bildung. Er klagt die „Dienstleistungsfunktion“³ außerschulischer politischer Bildung ein, fordert im Kern einen „Wandel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung“⁴, was dann fast automatisch zu einer größeren Reichweise außerschulischer politischer Bildung führen soll, er besteht auf einer professionell gesicherten strikten Über- und Unparteilichkeit⁵ der politischen Bildung und er polemisiert gegen einen vermeintlich verbreiteten „missionarischen Eifer des politischen Bildners“⁶, gegen eine „missionarische Vorstellung von einem bestimmten inhaltlichen Angebot“⁷. Stattdessen müssten – dieser Topos wird immer wieder bemüht – „die tatsächlichen Interessen derer im Vordergrund“ stehen, „für die man schließlich Bildungsarbeit betreiben sollte“⁸. Wäret ihr in Eurer Zunft, so Rudolfs Botschaft schließlich an die politischen Bildner, nur wirklich schon Professionelle ohne Missionarshabitus, die konsequent ihre „Dienstleistungsfunktion“ wahrnehmen und mutig neue Formen der politischen Bildung erproben und installieren, ihr würdet einen sehr viel größeren, ja richtig großen Teil der Bevölkerung mit eurer Bildungsarbeit erreichen. „Politische Bildung (k)ein Thema für die Bevölkerung?“, fragt Rudolf rhetorisch und gibt eine hoffnungsfrohe Antwort: „Nach den Ergebnissen, die mit dem Bericht politische Bildung 2002 vorgelegt werden, ist es (sic!) durchaus ein Thema für die Bürger: Es gibt einen nachweisbar großen Bedarf an politischer Bildung in der Bevölkerung! ... Das Potenzial politischer Bildung ist größer, als bisher angenommen bzw.

1 Karsten Rudolf: Politische Bildung und Markt, Bd.1: Marktforschung für die außerschulische politische Bildung: Chancen, Grenzen und Strategien, Büdigen/H. 2003, Bd. 2: Bericht politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, Büdigen/H. 2002.

2 Karsten Rudolf: Politische Bildung und Markt, Bd.1, S. 51.

3 Karsten Rudolf: Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung? Was wollen die Bürger? Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/2002, S. 45-53, hier S. 50.

4 Ebd. S. 53.

5 Ebd. S. 47 u.ö.

6 Ebd. S. 53.

7 Ebd. S. 46.

8 Ebd.

realisiert wurde.“¹ Schon kurzfristig, so Rudolf, könne man die Teilnehmerzahlen in der außerschulischen politischen Bildung verdoppeln, langfristig könne man gar über 38 Prozent der Bevölkerung für den Besuch von Veranstaltungen der politischen Bildung gewinnen².

Doch um zu solchen, für den Weiterbildungsmarkt natürlich verlockenden und anspruchsvollen Zahlen zu kommen, muss der Empiriker Rudolf – jetzt ganz und gar anspruchslos – den Begriff der politischen Bildung reduzieren und banalisieren, bis zur Unkenntlichkeit „entgrenzen“,forsch auch entinstitutionalisieren, letztlich auflösen. Die fehlende Trennschärfe lässt das Charakteristische institutionalisierter politischer Erwachsenenbildung – und um die geht es ja, und nicht um politisches Lernen, politische Information und Orientierungshilfen überhaupt – verschwinden. Hinter dem faszinierend großen – ungenutzten (!) – „Potenzial politischer Bildung“ verbirgt sich, sieht man sich die Erhebungsmethodik einmal etwas genauer an, eine bunte Mischung aus Bildungsinteressen und Bedürfnissen nach Information, Orientierungshilfen und Alltagsratgebern. Ich will etwas genauer darauf eingehen, wie Rudolf das mögliche „Potenzial politischer Bildung“ gemessen hat. Die Umfrageteilnehmer sollten zunächst aus einer Liste mit zwölf Themenfeldern diejenigen aussuchen, die sie „persönlich so interessieren, dass sie sich vorstellen können, Informations- oder Bildungsangebote wahrzunehmen“³. Es folgte eine Liste mit 13 „politischen und gesellschaftlichen Fragen“, von denen alle ausgewählt werden sollten, zu denen sich die Befragten „mehr Informationen wünschen“⁴. Wer nun an mindestens einem Thema aus einer der beiden Listen interessiert war, sollte aus einer Liste mit 22 „Bildungsformaten“ (vom Bildungsurlaub über „politisches Fahrradfahren“, „Informationsstand“, „Bürgertelefon“ und „kurze Informationsbroschüre“ bis zum „Gesellschaftsspiel, das politische und gesellschaftliche Themen aufgreift und so angelegt ist wie ‚Wer wird Millionär‘ oder ‚Deutschlandreise‘“) diejenigen aussuchen, die er zu den zuvor ausgewählten Themen „in seiner Freizeit tatsächlich nutzen würde“⁵. Wer sich auf diese Weise für mindestens ein Thema und mindestens ein „Bildungsformat“ entschieden hatte, wurde abschließend gefragt, wie wahrscheinlich es sei, dass er zukünftig die von ihm genannten „Angebote zur politischen oder gesellschaftlichen Bildung“ nutzt⁶. Alle, die auf diese Frage mit „sehr wahrscheinlich“ antworteten (9,8 Prozent der Stichprobe), rechnet Rudolf zum „konkreten“, wer die Antwort „wahrscheinlich“ wählte (38,5 Prozent), zählt zum „möglichen Potenzial politischer Bildung“⁷. Wer es also für „wahrscheinlich“ hält, eine „kurze Informationsbroschüre“ (das am häufigsten gewünschte „Bildungsformat“⁸) zur „Gesundheits- und Sozialpolitik“ (dem mit Abstand beliebtesten Thema⁹) zu „nutzen“ (was immer das in diesem Falle heißt), gehört – nach Rudolf – zum „möglichen Potenzial politischer Bildung“. Unter den Händen bzw. den Fragen des Empirikers wird so der Begriff des Poli-

1 Karsten Rudolf: Politische Bildung und Markt, Bd. 2, S. 213.

2 Ebd.

3 Ebd. S. 55.

4 Ebd. S. 56.

5 Ebd. S. 57.

6 Ebd.

7 Ebd. S. 81.

8 Ebd. S. 171.

9 Ebd. S. 114.

tischen banalisiert und der Begriff der Bildung völlig verschwunden. Die konsequente Orientierung am Markt erledigt den Begriff der Bildung folgerichtig und zwangsläufig.

Unterstützt wird solche Marktorientierung neuerdings besonders nachhaltig von einer bestimmten Form, wenn man so will, „angewandter Sozialforschung“, den Qualitätssicherungs- und Evaluations-Unterfangen und nicht zuletzt -Unternehmen, die, schon vor den Universitäten, auch die Erwachsenenbildung folgenreich erobert haben.¹ In der Realität der Betriebe sind Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren längst nicht mehr neu. Neu ist, mit welcher Gewissheit und Selbstverständlichkeit nun solche betriebsorientierten und betriebswirtschaftlich geformten Verfahren und Methoden auch auf den Bereich der öffentlich geförderten allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung übertragen werden. Dabei folgen sie weiterhin ihrer betriebswirtschaftlichen Logik. Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren sind zunächst und vor allem an einem interessiert: am Sparen, Abbauen, „Runterfahren“. Offenkundig ist, dass der Inhalt politischer Bildung beispielsweise reichlich unwichtig ist und sich die Frage nach dem Bildungsbegriff schon gar nicht mehr stellt. Erfolg und Wirkung, auch politischer Erwachsenenbildung, werden am ökonomischen Erfolg festgemacht, in den Kategorien von Markt und Dienstleistung, von Angebot und Nachfrage, von messbarem Input und messbarem Output. Und die didaktisch eigentlich spannende Frage nach der – mittel- und längerfristigen – Wirkung politischer Erwachsenenbildung wird gar nicht mehr gestellt. Als wirkungsvoll und erfolgreich gilt, was Teilnehmer angesprochen, möglichst wenig irritiert, unterhalten, gar delectiert und sich finanziell gerechnet hat. Schöne neue Zeiten für die politische Erwachsenenbildung.

Vor allem: Wir müssen nicht nur auf die unmittelbaren, oft schnell spürbaren finanziellen Wirkungen von Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren achten. Auf dem Beipackzettel über – von den Evaluationsverordnern möglicherweise beabsichtigte – Nebenwirkungen sollte stehen: Es gibt eine heimliche Logik des Evaluationsbooms auch in der politischen Erwachsenenbildung. Sie heißt Kontrolle, Nivellierung und Anpassung. Sie sanktioniert abweichende Teilnehmerinteressen von Minderheiten, sie bestraft besondere Neugier und lässt das nicht-alltägliche Thema, den provozierenden Inhalt, den Diskurs „gegen den Strich“ allenfalls kurzfristig zu, bis sich fast logischerweise herausstellt, dass sich Veranstaltungen jenseits des Mainstreams öffentlichen Interesses, d.h. in der Regel auch öffentlicher Meinung, nicht rechnen. Scheinbar gänzlich uninteressiert am Thema geben Evaluation und Qualitätssicherung scheinbar alle Themen frei und überlassen sie dem Markt. Am Ende bleibt, was gefällt, den so genannten „Kunden“, die sich politische Bildung noch leisten können, den Anbietern und nicht zuletzt den kontrollierenden Finanzierern. Das Gefällige, die Meinung des Mehrheitsdiskurses und der politischen Kontrollierer wird so klammheimlich zur Leitidee im Angebot politischer Erwachsenenbildung. Affirmation ersetzt Kritik – unmerklich, ohne direkte und provozierende Eingriffe, fast naturwüchsig. Politische Erwachsenenbildung verliert Sperrigkeit und Stachel und wird so endgültig wirkungslos.

Wo scheinbar wohlmeinende Politiker auch der politischen Erwachsenenbildung mehr Markt und ökonomisches Kalkül (also solide Kosten-Nutzen-Rechnung, Outcome-Empirie usw.) empfehlen, hat politische Erwachsenenbildung schon verloren. Sie kann sich zwar – und das könnte man durchaus empirisch erheben – als bedeutsam erweisen in längeren biographischen Prozessen, aber ihre unmittelbare Wirkung, ihren

¹ Dazu ausführlich Klaus Ahlheim: Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2003.

zählbaren Erfolg gar kann man empirisch exakt allenfalls bedingt messen und belegen. Gleichwohl ist politische Erwachsenenbildung für jede demokratische Gesellschaft lebensnotwendig und sie sollte so selbstverständlich sein wie die Tatsache, dass wir in unseren Schulen noch immer Schiller, Goethe, Kant u.a. lesen, ohne dass uns Berger, McKinsey und die übrigen Sozialforschungsexperten mit ihren Qualitäts-, Effizienzkriterien das madig machen könnten – noch jedenfalls. Politische Erwachsenenbildung kann kein marktkonformes Dienstleistungsgeschäft sein, sie ist eine Bringschuld der Gemeinschaft, der Politik, gewissermaßen ein Selbsterhaltungsunterfangen demokratischer Gesellschaften, auch finanziell, sie muss öffentlich gefördert und – ich benutze das fast schon anstößige Wort – subventioniert werden.

Literatur

- Ahlheim, Klaus: Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2003
- Ahlheim, Klaus: Scheingefechte. Zur Theoriediskussion in der politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004
- Alternative Schlüsselqualifikationen, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 26, Dezember 1990, S. 9-81
- Arnold, Rolf: Betriebliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 11
- Arnold, Rolf (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit, Hohengehren 1991
- Arnold, Rolf: Bildende Qualifizierung. Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation, in: Neue Sammlung, Heft 1/1996, S. 19-34
- Arnold, Rolf: Politische Bildung durch Schlüsselqualifizierung, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 2/1998, S. 42-45
- Arnold, Rolf/Siebert Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Baltmannsweiler 1995
- Bellmann, Lutz/Leber, Ute: Betriebliche Weiterbildung. Denn wer da hat, dem wird gegeben, in: IAB-Materialien, Heft 1/2003, S. 15 f.
- Heger, Bardo: Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsmöglichkeiten in mittelständischen Unternehmen. Eine empirische Untersuchung in nordhessischen Betrieben, Frankfurt/M. u.a. 1996
- Heydorn, Heinz-Joachim: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Bd. 3, Frankfurt/M. 1980
- Kade, Jochen: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1993, S. 391-408
- Klemm, Klaus: Nach PISA: Die Stunde der Weiterbildung? Referat anlässlich der 50. Mitgliederversammlung des DVV in Saarbrücken am 10.06.2002, in: DVV-Magazin Volkshochschule, Heft 2/2002, S. 7-10
- Kuwan, Helmut/Thebis, Frauke/Gnahn, Dieter/Sandau, Elke/Seidel, Sabine: Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003
- Rudolf, Karsten: Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung? Was wollen die Bürger? Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/2002, S. 45-53
- Rudolf, Karsten: Politische Bildung und Markt, Bd.1: Marktforschung für die außerschulische politische Bildung: Chancen, Grenzen und Strategien, Büdigen/H. 2003, Bd. 2: Bericht politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, Büdigen/H. 2002 (<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1162>)
- Siebert, Horst: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer, in: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2., überarb. und aktualisierte Aufl., Opladen 1999, S. 54-80
- Weiß, Reinhold: Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung, Köln 1990