

Klemm, Ulrich

## **Bildung als Ware: Erwachsenenbildung im Umbruch**

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23 (2000) 1, S. 18-22*



Quellenangabe/ Reference:

Klemm, Ulrich: Bildung als Ware: Erwachsenenbildung im Umbruch - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23 (2000) 1, S. 18-22 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-62379 - DOI: 10.25656/01:6237

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-62379>

<https://doi.org/10.25656/01:6237>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

23. Jahrgang      März      1      2000      ISSN 1434-4688D

- |                                      |           |  |
|--------------------------------------|-----------|--|
| Günther Dohmen                       | <b>2</b>  | Der notwendige gesellschaftliche Ruck - zum lebenslangen Lernen für alle   |
| Manfred Bönsch                       | <b>8</b>  | Schule für das 21. Jahrhundert   |
| Wolf-Rüdiger<br>Wagner               | <b>12</b> | Lernen Online? Die Bedeutung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien für das interkulturelle Lernen                       |
| Ulrich Klemm                         | <b>18</b> | Bildung als Ware: Erwachsenenbildung im Umbruch  |
| Martin Roth / Antonia<br>Steinkrüger | <b>23</b> | EXPO 2000 - das Schaufenster in das 21. Jahrhundert. Zum pädagogischen Konzept der Weltausstellung                                   |
| Gabriele<br>Kreutzner                | <b>26</b> | Globaler Austausch für eine innovative Forschung und Bildung. Die Internationale Frauenuniversität "Technik und Kultur"              |
| Jos Schnurer                         | <b>29</b> | EXPOnat Schule. Welche Schule braucht die Zukunft unserer Welt?  |
| Nina Melchers                        | <b>33</b> | EXPO 2000: Ein Lernort für Globales Lernen? Hinweise aus Sicht einer Schulberatungsstelle  |
| Kommentar                            | <b>34</b> | Eckhard Wittulski: Weltspektakel in Hannover. Bleibt die AGENDA 21 auf der Strecke?  |
| BDW                                  | <b>37</b> | Volker Lenhart zum 60. Geburtstag / Julius Kambarage Nyerere (13.3.1922 - 14.10.1999) / Konferenz "Kultur am Scheideweg" in Norwegen |
| VENRO                                | <b>40</b> | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgemeinschaft "Entwicklungspolitische Bildung" / VENRO-Kongress  |
|                                      | <b>41</b> | Rezensionen  |
|                                      | <b>46</b> | Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen   |

## Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23. Jg. 2000, Heft 1

**Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:** Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

**Redaktion:** Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

**Titelbild:** Das Innenleben der Halle 9 des EXPO 2000 Themenparks (Foto: EXPO GmbH).

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

*Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.*

Ulrich Klemm

# Bildung als Ware: Erwachsenenbildung im Umbruch

*Zusammenfassung: Die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung wird als ein Zustand der Erosion beschrieben, der ganz wesentlich durch einen neuen Warencharakter und eine Kommerzialisierung von Bildung geprägt ist. Gleichsam als Gegentendenz finden wir jedoch den bildungspolitischen Anspruch an ein lebenslanges und selbstbestimmtes Lernen, der Erwachsenenbildung zu einem wesentlichen Faktor einer Lern- und Wissensgesellschaft macht. Hier entsteht ein Dilemma für die Erwachsenenbildung: Einerseits die real existierende Situation von Bildung als Ware und andererseits der Hoffnungsträger „Lernfähigkeit“ als zentrale Ressource für gesellschaftliche Entwicklung. Ansätze zur Auflösung dieses Dilemmas liegen in einer Repädagogisierung und Repolitisierung von Andragogik.*

## Erwachsenenbildung im Zustand der Erosion

Am Ende unseres Jahrhunderts befindet sich Erwachsenenbildung einerseits in einem Zustand der Deregulierung, Privatisierung und Kommerzialisierung und andererseits in einer Art „Goldgräberstimmung“, bei der mit Wärmemetaphern wie lebenslanges und selbstbestimmtes Lernen blühende und innovative Bildungslandschaften verkündet und prognostiziert werden. Dieser Spannungsbogen, der derzeit die andragogische Legitimationsdebatte nicht nur in Deutschland bestimmt, kennzeichnet eine Phase der Verunsicherung und des Wandels.

Erwachsenenbildung befindet sich damit derzeit einerseits in einem Prozess der Erosion, die mit folgenden Merkmalen beschrieben werden kann:

### *- Die Deregulierung der Struktur:*

Der Staat ist bildungspolitisch auf dem Rückzug, d.h. er forciert eine Liberalisierung der Erwachsenenbildungsgesetze und propagiert die Konkurrenz staatlich subventionierter Einrichtungen untereinander und mit privaten Anbietern. Erwachsenenbildung ist zunehmend zu einer „Soll-Aufgabe“ der Kommunen und des Staates geworden und nicht mehr, wie ehemals in den 70er Jahren bildungspolitisch formuliert, eine vierte Säule staatlicher Bildungspolitik.

### *- Die Entpädagogisierung von Inhalten, Programmen und Konzepten:*

Angebot und Nachfrage bestimmen die Programme der Institutionen und Einrichtungen. Die Idee von Erwachsenenbildung als Bildungshilfe, wie sie beispielsweise Horst Siebert noch 1983 hoffnungsvoll formulierte (Siebert 1983), ist verloren gegangen und zu einem nostalgischen Anspruch geworden. In einer Studie des Instituts für Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen wird gefordert, dass Bildungsträger „kurzfristig und flexibel auf schnell wechselnde und sehr unterschiedliche Qualifizierungsbedarfe reagieren (müssen) - kurz: sie müssen den Wandel zum Weiterbildungs-Dienstleistungsunternehmen vollziehen“ (Schönfeld / Stöbe 1995, Klappentext). Ein kurzfristiges Verwertungsinteresse bestimmt die Inhalte und betriebswirtschaftliche Überlegungen und Kontrolle sorgen für eine neue Orientierung. Die Zeit- und Geld-Dimension bestimmt die Planung.

### *- Die Entgrenzung von Inhalten und Lernen:*

Es findet eine zunehmende „Auswanderung“ von Lernen und Inhalten aus den etablierten Bildungseinrichtungen wie beispielsweise Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, kirchlichen Bildungswerken oder Familienbildungstätten in neue Orte des Lernens statt. Die klassischen Einrichtungen verlieren an Bedeutung und ihre Monopolstellung. Wir erleben aktuell eine neue Welle entschulten und entinstitutionalisierten sowie informellen Lernens (vgl. Görgens 1998; Lang-Wojtasik 1998), die vor allem im internationalen Raum an Bedeutung gewinnt. Das Vertrauen in klassische Bildungseinrichtungen schwindet zunehmend.

### *- Die Kommerzialisierung der Inhalte und Strukturen:*

Die Verbetriebswirtschaftlichung, Marktorientierung und Privatisierung der Angebote (vgl. Dröll 1999) sind zu prägenden Merkmalen der Weiterbildungslandschaft geworden. Volkswirtschaftlich gesehen betragen die Aufwendungen für Weiterbildung ca. 100 Milliarden DM jährlich und stellen einen nicht unerheblichen Marktfaktor dar. Anders gesagt: Mit Weiterbildung und den damit zusammenhängenden Randbereichen wie betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung läßt sich (gutes und schnelles) Geld verdienen (vgl. Muskatewitz/ Wrobel 1999).

### *- Die wissenschaftstheoretische und gesellschaftspolitische Verunsicherung:*

Das neue Paradigma des Konstruktivismus (Siebert 1999), das sowohl erkenntnistheoretisch als auch methodisch-didaktisch seit den 90er Jahren in die Andragogik einfließt, Lernprozesse neu definiert und traditionelle Praxis in Frage stellt, führt zu Irritationen und zu einem hohen Diskussionsbedarf hinsichtlich der Idee von Aufklärung und Emanzipation als allgemeingültiger Leitidee.

### *- Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien:*

Die neue Diskussion um lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen (Dohmen 1996, 1999; Brödel 1998) ist vor allem eine Auseinandersetzung, die im Kontext neuer Multimedia-

techniken geführt wird (Günther / Mandl 1997). Einerseits wird dies als Einstieg in ein neues Weiterbildungszeitalter euphorisch gepriesen und andererseits wird vor dieser Entwicklung gewarnt, da sie zu einem entemotionalisierten und entpädagogisierten Qualifikationslernen führt.

Diese Situation von Erwachsenenbildung, die wir symptomatisch in Deutschland beobachten können, hat jedoch auch deutliche Auswirkungen auf die Bildungslandschaft der armen Staaten des Südens und der Schwellenländer. In dem Maße, wie die wirtschaftliche und politische Globalisierung voranschreitet, in dem Maße werden auch westliche Maßstäbe für (Erwachsenen-)Bildung und Lernen zum Fixpunkt in diesen Ländern und führen zu strukturellen und bildungspolitischen Erosionszuständen. Obgleich Bildung in der Dritten Welt ebenfalls als eine zentrale Ressource für Entwicklung gesehen wird, verhindert letztendlich ihre Kommerzialisierung und Instrumentalisierung für wirtschaftliche Interessen in den reichen Ländern die Realisierung einer „Bildung für Alle“ in den armen Ländern und wird dort noch mehr zu einem elitären Lebensmittel, das erkaufte werden muss, nicht jedoch garantiert werden kann. Erwachsenenbildung wird in diesem Sinne zum Opfer der „Globalisierungsfalle“ bzw. organisiert sich neu und informell als *Bildung von unten* (Lang-Wojtasik 1998).

Für die Erwachsenenbildung heißt dies aktuell: Weiterbildung ist zur Ware geworden bzw. hat einen betriebs- und volkswirtschaftlichen Warencharakter erhalten. Hajo Dröll definiert dabei „Markt“ folgendermaßen: „Entscheidend ist, dass Anbieter und Nachfrager sich auf dem Bildungsmarkt treffen und Weiterbildung als Ware - subventioniert und preisverzerrt oder nicht - gegen Geld gehandelt wird. (...) Es besteht kein Unterschied zwischen der Auswahl einer auftraggebenden Firma unter verschiedenen Sprachschulen und der Auswahl etwa unter verschiedenen Büromöbelherstellern“ (Dröll 1999, S. 147). Es findet damit eine Neoliberalisierung von Bildungsarbeit statt (vgl. Dröll 1999; auch Tippelt / Eckert / Barz 1996), die anschlussfähig an den Trend der sozialen und wirtschaftlichen Globalisierung und Individualisierung ist und zu folgenden Konsequenzen für die Erwachsenenbildung führt:

- Kostensenkung für den Staat (Privatisierung von Bildung);
- Abbau von Chancengleichheit;
- Entpolitisierung der Programme und Inhalte;
- Deprofessionalisierung;
- der Weiterbildungsmarkt folgt dem Arbeitsmarkt und ist konjunkturabhängig;
- keine allgemeine Bedarfsentwicklung.

Erwachsenenbildung wird in diesem Sinne zu einem „Steigbügelhalter“ aktueller Modernisierungstendenzen. Sie verliert zunehmend die Funktion einer „kritischen Instanz“. Der Anfang der 80er Jahre mit der Ära Kohl eingeleiteten Phase der Qualifizierungsoffensive und Entpolitisierung - die auch als zweite „realistische Wende“ gewertet werden kann - folgt in den 90er Jahren, gleichsam als zweite Stufe einer Liberalisierung und Entstaatlichung von Erwachsenenbildung, eine Phase der institutionellen Verbetriebswirtschaftlichung, strukturellen Erosion und inhaltlichen Entgrenzung.

### **Erwachsenenbildung als Hoffnungsträger: Die Lern- und Wissensgesellschaft**

Gleichsam als Gegenthese und von außen betrachtet, wird (Erwachsenen-)Bildung andererseits als Hoffnungsträger für einen gesellschaftlichen Wandel gesehen und mit den Konzepten eines lebenslangen, selbstbestimmten und globalen Lernens (vgl. Brödel 1998) von Politik und Ökonomie als Instrumente der Modernisierung und Problemlösung gehandelt.

Der gesellschaftspolitische Ausgangspunkt für die Idee einer Lerngesellschaft ist im Sinne des Lernberichts des Club of Rome (Peccei 1979) das „Menschliche Dilemma“, d.h. die Diskrepanz zwischen einer zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse und den menschlichen Fähigkeiten, ihr zu begegnen (ebd. 25). Es geht um politische Lösungen auf drei gesellschaftlichen Problemebenen, die den Umgang mit schnell wachsendem Wissen (Wissensmanagement), mit technologischem Fortschritt (High-Tech und Informations- und Kommunikationstechnologie) und mit dem wirtschaftlichen Strukturwandel (Globalisierung) betreffen.

Es wird ein neuer und innovativer Umgang mit Wissen, Lernen und Bildung gefordert. Lernen wird für die UNESCO zu einem Schlüssel für das 21. Jahrhundert und zum „Herzschlag der Gesellschaft“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997, S. 18). Die „Ressource Mensch“ wird zum wichtigsten Zukunftskapital für das Überleben der Menschheit.

Pädagogisch gesprochen bedeutet Lerngesellschaft die Umsetzung eines Konzepts lebenslanger, selbstgesteuerter und integrativer Bildung. Gesellschaftlicher Fortschritt basiert auf dem Erwerb, der Auffrischung und der Nutzung von Wissen (Wissensgesellschaft) und nicht auf einer technologischen oder Kapital-Entwicklung. Die vier Säulen einer Lerngesellschaft im Sinne der UNESCO-Kommission (ebd. S. 73-83) sind

- Lernen, Wissen zu erwerben
- Lernen zu handeln
- Lernen, zusammenzuleben
- Lernen für das Leben

Als Bildungsziele bzw. Schlüsselqualifikationen, die für diesen neuen und liberalisierten Bildungsansatz zu Zielmarken geworden sind, nennen Reinmann-Rothmeier / Mandl (1997):

- Technologische Kompetenz (vor allem für Informations- und Kommunikationstechnologien)
- Wissensmanagement (Selektion, Bewertung, Konstruktion)
- Soziale Kompetenz (Kooperation, Teamfähigkeit)
- Persönliche Entscheidungsfindung (Wertorientierung, Verantwortung, autonomes Handeln)
- Demokratische Kompetenz (Solidarität, Toleranz, Konsensfähigkeit).

Zur neuen politischen Zauberformel werden in diesem Sinne nicht nur „Lernende Organisationen“, sondern auch die „Lernende Stadt“ und die „Lernende Region“ (vgl. z. B. Stadt Ulm 1999; Schaffer / Thieme 1999). Weiterbildung wird als Standortfaktor (Nuissl 1995) und Entwicklungsfaktor (Klemm 1998) neu definiert. Es besteht die Hoffnung, dass Erwachsenenbildung für und gegen gesellschaftliche Entwicklungen nachhaltig Relevanz erhält.

Diese neue Lernkultur wird für die Erwachsenenbildung auch bildungspolitisch gefördert und propagiert (Dohmen 1996, 1999; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998) und steht als Gegenbewegung zu den oben beschriebenen Auflösungstendenzen.

### Zur historischen Genese der aktuellen Erwachsenenbildungslandschaft

Damit ergibt sich, historisch und systematisch gesehen, eine neue Phase bzw. Wende in der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945. Zur Erinnerung: Die 40er und 50er Jahre waren geprägt durch eine Auseinandersetzung zwischen Tradition und Neuorientierung. Erwachsenenbildung verfügte zu diesem Zeitpunkt nur über eine geringe Professionalität. Es fand keine öffentliche Diskussion statt und theoriegeschichtlich gesehen war Erwachsenenbildung geprägt durch bildungsidealistische Ansätze und personalistische Konzeptionen. Inhaltlich stand einmal die von den Alliierten geforderte Reeducation im Mittelpunkt sowie sehr pragmatische Angebote im Sinne einer materiellen und ideellen Lebens- und Kulturhilfe. Die Volkshochschulen standen im Zentrum des Aufbaus kommunaler Erwachsenenbildungsstrukturen. Dieser gleichsam „Restaurativen Phase“ folgte in den 60er Jahre erstmals eine Wende, die als „Realistische Wende“ in die Geschichte einging. Der in den 60er Jahren erfolgte gesellschaftliche Wandel wurde zum Ausgangspunkt einer neueren Orientierung, der eine neue Pragmatik in die Andragogik brachte und theoriegeschichtlich eine sozialwissenschaftliche Orientierung (Strzelewicz / Raapke / Schulenberg 1966). Erwachsenenbildung wurde erstmals in der (bildungspolitischen) Öffentlichkeit diskutiert und als vierte Säule im Bildungssystem gesehen. Es fand eine allmähliche Institutionalisierung, Ausdifferenzierung und Professionalisierung statt. Im Mittelpunkt stand eine Orientierung von Erwachsenenbildung als Instrument der Wirtschafts- und Sozialpolitik. Erwachsenenbildung etablierte sich zunehmend und erlangte mit den beiden Gutachten von 1960 „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960) und von 1970 „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat, 1970) eine gesellschaftliche Aufwertung, die für die Zukunft von entscheidender bildungspolitischer Bedeutung werden sollte.

Eine ausgesprochen *expansive und lebensweltorientierte Phase* erreichte die Erwachsenenbildung in den 70er Jahren, die bis heute nachhaltig das Erwachsenenbildungssystem prägt. Es fand mit der Verabschiedung von Erwachsenenbildungsgesetzen eine Verrechtlichung statt, die eine öffentliche Finanzierung garantierte, zu einer Professionalisierung (z.B. durch die Einrichtung von Lehrstühlen für Erwachsenenbildung und durch die Einstellung von hauptamtlichen Personal) und zu einer weiteren Institutionalisierung führte. Die öffentliche Förderung wurde auf Landesebene rechtlich verankert und es fand die Anerkennung als vierte Säule der Bildung statt. Chancengleichheit, Emanzipation, Curriculumentwicklung und Zielgruppenorientierung wurden zu Schlüsselbegriffen, die auch in einer expandierenden Erwachsenenbildungsforschung ihren Niederschlag fanden (Siebert 1979).

Ein erneuter Bruch in der Erwachsenenbildung zeichnete sich Anfang der 80er Jahre ab, u.a. bedingt durch die politische Wende in Bonn 1982. Neue bildungspolitische Leitideen für die Erwachsenenbildung gingen damals ganz wesentlich vom Bericht der *Kommission Weiterbildung der Landesregierung von Baden-Württemberg* (1984). In ihrem Bericht, „Weiterbildung - Herausforderung und Chance“, wurde eine *neue Qualifizierungsoffensive* gefordert, um den Standort Deutschland im internationalen Wettbewerb auszubauen und zu stärken. Ein weiterer bildungspolitischer Input stammt vom damaligen Bildungsminister Jürgen Möllemann, der 1987 die „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ ins Leben rief. Was hier zum Ausdruck gebracht wurde, kommt einer erneuten Wende gleich und leitete eine zunehmende Marktorientierung und Entpädagogisierung ein. Bildungspolitisch wird die Erwachsenenbildung in erster Linie in den Dienst der Wirtschaft gestellt, d.h. Erwachsenenbildung wird weniger als Bildungshilfe gesehen, wie dies von Horst Siebert zu Beginn der 80er Jahre gefordert wurde (1983), sondern als *Qualifizierungslernen*. Bildungspolitisch und inhaltlich bewegt sich Erwachsenenbildung damit im Spannungsfeld zwischen „Qualifizierung und Aufklärung“ (Strunk 1988). Was Mitte der 80er Jahre bildungspolitisch angedeutet und gefordert wurde, hat sich in den 90er Jahren durchgesetzt und verfestigt:

- Der zunehmende Rückzug des Staates aus der politischen Verantwortung für Erwachsenenbildung (Stichwort: finanzielle und strukturelle Deregulierung);
- die Orientierung an wirtschaftlichen Verwertungsinteressen bei gleichzeitigem Eingriff des Staates auf Inhalte (Stichwort: Entpädagogisierung und Entpolitisierung einerseits und staatliche Schwerpunktsetzung durch Förderrichtlinien andererseits);
- die Orientierung an Angebot und Nachfrage (Stichwort: Privatisierung und Wettbewerbsförderung).

Auf den Punkt bringt diese Situation Jörg Matzen, wenn er die Zukunft der Allgemeinen Erwachsenenbildung mit „Weniger Geld, mehr Konkurrenz, mehr Staat, weniger Bildung“ (Matzen 1999) beschreibt.

### Über den neuen Warencharakter von Erwachsenenbildung und seinen Folgen

Wenn ab Mitte der 80er Jahre von einer erneuten Wende im Kontext der Ideen-, Theorie-, Institutionen- und Politikgeschichte der Erwachsenenbildung seit 1945 gesprochen werden kann, dann bezieht sich dies auf die drei Phänomene der *Entpolitisierung*, der *Marktorientierung* und der *Verbetriebswirtschaftlichung* von Andragogik. Im Kern geht es um eine Ablösung des pädagogischen Bezugs zwischen Lehrenden und Lernenden durch eine neue Art von Beziehung, die Erhard Meueler als „Tauschbeziehung“ bezeichnet: „Der Kunde interessiert sich für Dienstleistungen (Gebrauchswert) und entrichtet dafür einen Preis (Tauschwert)“ (Meueler 1998, S. 67). Bildung wird zur Ware!<sup>1</sup>

Hier findet ein Bruch im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung statt, der einem Paradigmenwechsel gleichkommt. Offiziell werden diese Veränderungen mit leeren Kassen und Kostendruck auf die öffentlichen Haushalte sowie mit dem gesellschaftlichen Wandel, der sich in Schlagworten wie

„Standort Deutschland“ und „Globalisierung“ äußert, begründet.

Weiterbildung als Ware bedeutet eine Entpädagogisierung und eine Abkehr vom Bildungsbegriff zugunsten eines Qualifikationsbegriffs, der die instrumentelle Verwertbarkeit auf den wirtschaftlichen Sektor der Gesellschaft verengt.

Als Konsequenzen ergeben sich daraus

- eine *Kostensenkung* und *Kompensationsfunktion* für den gesamten öffentlichen Bildungsbereich, da sich der Staat nicht nur aus der Erwachsenenbildung zurückzieht, sondern auch strukturelle Defizite im Schulbereich über einen privatisierten Weiterbildungsmarkt auszugleichen versucht. Erwachsenenbildung verliert ihre innovative Funktion und ihren Charakter als gesellschaftlicher Entwicklungs- und Standortfaktor. Erwachsenenbildung wird zur reaktiven bildungspolitischen Feuerwehr;

- ein *Abbau von Chancengleichheit* im Bildungsbereich, der, wenn er nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage geregelt wird, eine marktorientierte Kostenstruktur annimmt und sich an einkommensstarken Schichten orientiert. Der Zugang des Verbrauchers zum Weiterbildungsmarkt wird über Geld geregelt. Die Tendenz der Verteuerung von Erwachsenenbildung - durch Abbau von öffentlichen Zuschüssen - ist vor allem für die über tausend Volkshochschulen zu einem Problem geworden, da dadurch ihr Auftrag für ein ganzheitliches, alle Lebensbereiche umfassendes Bildungsangebot zu sozialverträglichen Preisen, in Gefahr gerät. Es bedeutet nicht nur eine Ausdünnung der Programmvierfalt - vor allem im Bereich der allgemeinen und politischen Bildung - , sondern auch ein verändertes methodisch-didaktisches Denken bei der Angebotsplanung: Kurse werden entgegen pädagogischen Anforderungen z.B. verkürzt angeboten, um den Preis niedrig zu halten. Kurse mit hohen Gewinnspannen, wie etwa im EDV-Bereich, werden nicht billiger angeboten, da die zentrale Zielgruppe über scheinbar ausreichende finanzielle Mittel verfügt und der Druck zur Weiterbildung in diesem Bereich entsprechend hoch ist.

- eine *Deprofessionalisierung der Infrastruktur*. Da allgemeingültige Qualitätskriterien fehlen - der Markt regelt die Qualität! -, ist alles erlaubt was angenommen wird. Personelle Kompetenz- und Qualifikationskriterien und inhaltliche Gütemerkmale orientieren sich am Erfolg. Obgleich die Diskussion um Qualitätskontrolle und -Sicherung in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (Feuchthofen / Severing 1995) und Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung für Institutionen wichtig geworden sind, hat es den Anschein, als ob jeder Kebab-Grill stärker auf Qualität kontrolliert wird als Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ein weiterer Aspekt ist der

der Professionalisierung des Berufsstandes des Erwachsenenbildners. Obgleich erst seit 1969 offiziell der Studiengang Diplom-Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung in die deutsche Berufsbildlandschaft eingeführt wurde, findet derzeit bereits wieder eine Deprofessionalisierung über die Kürzung und Streichung von Lehrstühlen im Bereich der Diplom-Pädagogik statt. Hinzu kommt die Tendenz, Fachspezialisten (z.B. im EDV- oder Sprachbereich) und nicht Andragogen an Entscheidungs- und Planungsstellen einzusetzen.

### **Das Dilemma aktueller Erwachsenenbildung**

Diese drei Folgen des Marktcharakters von Erwachsenenbildung,

- Kompensationsfunktion für fehlentwickeltes bildungspolitisches Verwaltungshandeln,

- Abbau von Chancengleichheit

- und Deprofessionalisierung der Angebotsstruktur,

deuten eine Tendenz an, die einer Destabilisierung der Weiterbildungslandschaft gleichkommt und aktuellen bildungspolitischen Tendenzen hinsichtlich eines lebenslangen, selbstgesteuerten und globalen Lernens entgegenwirken. Hier steht die Weiterbildungslandschaft derzeit im Spannungsfeld zwischen neuen antizipatorischen und partizipatorischen Leitideen und eines real existierenden Marktes, der sich - politisch gewollt - seit den 80er Jahren entwickelt hat. Erwachsenenbildung ist einerseits stärker denn je dem unmittelbaren Diktat ökonomischer Verwertungsinteressen ausgesetzt und andererseits werden neue anspruchsvolle gesellschaftspolitische Erwartungen an sie gestellt. Aus diesem Spagat muss sich Erwachsenenbildung politisch und praktisch befreien. Es gilt durch eine Repolitisierung und Repädagogisierung Erwachsenenbildung (wieder) zu einem gesellschaftlichen Entwicklungsfaktor zu machen.

Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung bedeutet in diesem Sinne ein neues Selbstverständnis von Erwachsenenbildung als *gesellschaftlicher Ermöglichungsort*, als „Motor“ und „Moderator“ für gesellschaftlichen Wandel, d.h.:

- Erwachsenenbildung muss sich wieder *inhaltlich-integrativ* legitimieren, d.h. Politik, Freizeit, Arbeit und individuelle Ansprüche verbinden können;
- Erwachsenenbildung muss sich *sozial-integrativ* legitimieren, d.h. Minderheitenprogramme ebenso anbieten können wie Programme für eine zahlungskräftige Allgemeinheit;
- Erwachsenenbildung muss *intergenerativ* arbeiten und bei Bedarf alle Generationen erreichen können und wollen;
- Erwachsenenbildung muss von einem *partizipatorischen Lernansatz* (selbstgesteuertes Lernen) und nicht von einem verwertungsorientierten ausgehen;
- Erwachsenenbildung muss wieder *stärker qualitativ und politisch* denken und handeln.

Dieser Ausblick ist zweifelsohne normativ und plakativ. Wir benötigen jedoch einen veränderten Bildungsbegriff und ein neues Verständnis von gesellschaftlichem Lernen, ohne die wir Bildung nicht neu denken können. Es wird in den kommenden Jahren darum gehen müssen, Erwachsenenbildung politischer zu verstehen und ihr wieder mehr Eigendynamik zu ermöglichen. Der Würgegriff eines rein ökonomischen Verwertungsinteresses verhindert das, was die UNESCO im Sinne eines lebenslangen Lernens mit der menschlichen Lernfähigkeit als „verborgener Reichtum“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997) meint. Erwachsenenbildung muss wieder einen *Bildungswert* bekommen und nicht nur einen *Warenwert*.

#### Anmerkung:

1 Wie dieser Warencharakter in der BRD aussieht, verdeutlicht Hajo Dröll (1999) sehr präzise am Beispiel des Weiterbildungsmarktes Frankfurt am Main. In einer methodisch anspruchsvollen Studie stellt er den gesamten öffentlichen Bereich der Erwachsenenbildung quantitativ und qualitativ dar und kann nachweisen, dass die zunehmende Privatisierung und Marktorientierung mit einem gezielten Rückzug des Staates und der Kommune aus dem Bildungssektor Erwachsenenbildung gekoppelt ist und dieser Marktcharakter als Reparatursystem für Versäumnisse im staatlichen Bildungssystem insgesamt herangezogen wird.

#### Literatur:

- Brödel, R. (Hg.):** Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.):** Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn 1998.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.):** Thesen zur Weiterbildung. Bonn 1985.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.):** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen:** Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1969.
- Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission:** Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Dohmen, G.:** Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996.
- Dohmen, G.:** Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte

Lernen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999.

**Dröll, H.:** Weiterbildung als Ware. Schwalbach/Ts. 1999.

**Feuchthofen, J. E. / Severing (Hg.):** Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied 1995.

**Görgens, S.:** Ausbildung für einen „neuen“ Arbeitsmarkt - Lernen für den informellen Sektor in der Bundesrepublik. In: ZEP, 21. Jg., 1/1998, S. 2 - 7.

**Günther, W. / Mandl, H. (Hg.):** Telelearning. Aufgabe und Chance für Bildung und Gesellschaft. Bonn 1997.

**Klemm, U.:** Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Perspektiven ländlicher Entwicklung. Stuttgart/Bad Urach 1998, S. 27 - 34.

**Landesregierung von Baden Württemberg (Hg.):** Weiterbildung - Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission „Weiterbildung“. Stuttgart 1984.

**Lang-Wojtasik, G.:** Bildung im informellen Sektor Indiens. In: ZEP, 21. Jg., 1/1998, S. 15 - 18.

**Matzen, J.:** Niedersachsen: Weniger Geld, mehr Konkurrenz, mehr Staat, weniger Bildung. In: kursiv- Journal für politische Bildung, 4/1999, S. 6 - 7.

**Meueler, E.:** Erwachsenenbildung als Ware. In: Markert, W. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 54-81.

**Muskatewitz, R. / Wrobel, M.:** Weiterbildungsszene Deutschland 1998 / 99. Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland, Österreich und Schweiz. Bonn 1999.

**Nuissl, E. (Hg.):** Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1995.

**Peccei, A. (Hg.):** Zukunftschance Lernen. Club of Rome - Bericht für die achtziger Jahre. Wien 1979.

**Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H.:** Kompetenzen für das Leben in einer Wissensgesellschaft. In: Höfling, S. / Mandl, H. (Hg.): Lernen für die Zukunft - Lernen in der Zukunft. Wissensmanagement in der Bildung. Berichte und Studien der Hanns-Seidel-Stiftung, Bd. 74. München 1997, S. 97 - 107.

**Schaffer, F. / Thieme, K. (Hg.):** Lernende Regionen. Organisation - Management - Umsetzung. Augsburg 1999.

**Schönfeld, M. / Stöbe, S.:** Weiterbildung als Dienstleistung. Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten. Neuwied 1995.

**Siebert, H.:** Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983.

**Siebert, H. (Hg.):** Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979.

**Siebert, H.:** Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983.

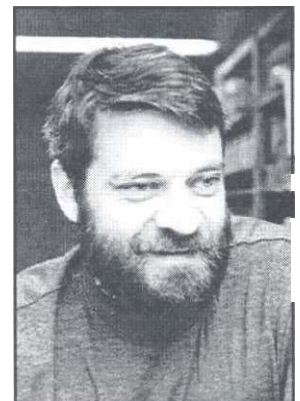
**Siebert, H.:** Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.

**Stadt Ulm (Hg.):** Stadt der Zukunft - Zukunft der Stadt. Zukunftsmantel der Stadt Ulm. Ulm 1999.

**Strzelewicz, W. / Raapke, H.-D. / Schulenberg, W.:** Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966.

**Strunk, G.:** Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn 1988.

**Tippelt, R. / Eckert, Th. / Barz, H.:** Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996.



Dr. Ulrich Klemm, Diplom-Pädagoge, Jg. 1955, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Redakteur der ZEP. Zahlreiche Buch- und Aufsatzveröffentlichungen zu den Bereichen Anarchismusforschung, alternative Bildungs- und Schulmodelle, Antipädagogik, Montessori-Pädagogik, Erwachsenenbildung. Eigenständige Regionalentwicklung.