

Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft

Peter Faulstich & Christine Zeuner

In der Erwachsenenbildung steigt das Lamento über sich verschlechternde Arbeitsbedingungen des Personals, den Kürzungsdruck in Institutionen und die Instabilität der Systemstrukturen durch kurzfristige politische Eingriffe. So sehr die Konsequenzen empirisch belegbar und die Klagen berechtigt sind, so wenig sind sie theoretisch begriffen. PISA und PIAAC, Bologna- und Kopenhagen-Prozess, ECTS/ECVET, ISO 9000 und LQW, EQR und DQR: Die Abkürzungen signalisieren politische Prozesse und verweisen auf wissenschaftliche Studien, die das gesamte Bildungssystem umfassen. Ob *Kompetenzorientierung* in Kindergärten, Schulen, Universitäten sowie in der Aus- und Weiterbildung, Akkreditierung von Programmen und Studiengängen, *Zertifizierung und Qualitätssicherung* in der Erwachsenenbildung – es handelt sich um weitgehende Eingriffe und Transformationen im Bildungssystem. Sie brechen nicht nur Organisationsstrukturen der Einrichtungen und Organisationen nachhaltig um, sondern verändern die sie prägenden Lernkulturen und beeinflussen das professionelle Selbstverständnis des Personals.

Der Weiterbildungsbereich ist Vorreiter dieser Entwicklungen: Der Zustand „mittlerer Systematisierung“ (Faulstich u.a. 1991) macht ihn, verglichen mit Schulen und Hochschulen, instabil und fragil gegenüber externen Tendenzen. So schlagen z.B. Ressourcenkürzungen unmittelbar in Form von Personalabbau und Programmeinschnitten durch. Erwachsenenbildung wird aufgrund ihrer systemischen Unabgesichertheit zum Spielball politischer Konflikte. Der Hintergrund sind weiterreichende gesellschaftliche Umbrüche: Was als Politisierung erscheint, ist Ausdruck langfristig greifender Ökonomisierungsprozesse, die auch das Bildungssystem betreffen und Bildungs- und Aufklärungsbemühungen dem Diktat unbegriffener Systemzwänge unterwerfen. Ökonomisierung bezeichnet einen Transformationsprozess, durch den individualisierte ökonomische Rationalität, Kalküle und Praktiken in Handlungsfelder eindringen, die eigentlich gemeinschaftliche Aufgaben übernehmen, z.B. das Bildungs-, Wissenschafts- oder das Gesundheitssystem (Höhne 2012, S. 798). Kern ist eine Handlungslogik, die nach Kosten-Nutzen-Kalkülen operiert, nach Preisen fragt und nicht nach Werten.

Diese Prozesse erscheinen als zwangsläufige und weitgehend alternativlose notwendige Anpassungen an Modernisierungstendenzen oder als unbeeinflussbarer, stetiger gesellschaftlicher Wandel. Sie sind aber im Grunde Ausdruck einer spezifischen, als neoliberal gekennzeichneten Form kapitalistischer Akkumulationsprozesse, welche öffentliche, gemeinschaftliche Aufga-

ben untergraben. Sind dagegen erst einmal die Krisen als neoliberal interpretierter Ökonomie als Grundströmung ausgemacht, können auch die in der Erwachsenenbildung entstehenden Wirbel von Vermarktlichung und reziproker Verbetriebswirtschaftlichung eingeordnet werden. Zu erkennen ist eine „Umkodierung“ von Erfolgskriterien unter individualistischen Effizienzvorzeichen: Qualitätssicherungssysteme, Zielvereinbarungen, Zertifizierung, Output-Orientierung, Akkreditierung, Standardisierung und Leistungskontrolle sowie vieles mehr (vgl. Zeuner 2015).

Im Folgenden diskutieren wir die Frage, welcher Stellenwert der Erwachsenenbildungswissenschaft selbst in diesen Prozessen zukommt und wie sie durch Begriffsprägungen, die Bereitstellung von scheinbar harten empirischen Belegen und Evaluationen zum Teil eines Spiels macht, in dem die Subjekte – ihre Bildung und Entfaltung – auf die Verliererseite gedrängt werden.¹ Für drei Entwicklungsebenen – Personal, Institutionen und System – nehmen wir uns drei Beispiele vor, die für eine ganze Flut von wissenschaftlichen Veröffentlichungen stehen, die das Selbstbewusstsein und die Einstellungen des Personals prägen.

Kompetenz statt Bildung

Als Scheidewasser des Diskurses wirkt die Frage: Wie hältst Du es mit der Bildung? Die wissenschaftliche Diskussion fremdelt schon länger mit dem Begriff. Er scheint in die Jahre gekommen; er zeigt sich als von Überalterung und Auszehrung bedroht. Er wird von einflussreichen Erziehungswissenschaftlern nur noch als „Container-Wort“ angesehen, das beliebig gefüllt werden kann. Oder auch als „Wärme-Metapher“ diffamiert, bei der man sich, ausgehend von unterschiedlichen Lesarten, wohlfühlen kann. Einige – meist empirisch-analytisch orientierte – Positionen legen deshalb nahe, auf den Bildungsbegriff in der wissenschaftlichen Diskussion ganz zu verzichten. „Bildung“ sei, so wird unterstellt, weder theoretisch den Entwicklungen „moderner Gesellschaften“ angemessen, noch sei die Idee vereinbar mit empirischer Forschung. Es gibt entsprechend einflussreiche Stimmen, die fordern, den Begriff völlig aufzugeben oder ihn durch „Kompetenzerwerb“ oder andere Kategorien zu ersetzen. Zum Beispiel fragte Dieter Lenzen, als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) von 1994 bis 1998 tonangebend, rhetorisch, radikalkonstruktivistisch, systemtheoretisch und modernistisch: „Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und

1 Selbstkritisch müssen wir zugestehen, dass auch wir Teil dieses Diskurses sind. Allerdings sind mögliche wissenschaftstheoretische Positionen in unterschiedlicher Weise anfällig für die Infiltration neoliberalistischer Setzungen. Wir setzen uns ab von anti-humanistischen, systemtheoretischen und radikal-konstruktivistischen Konzepten.

Emergenz den Bildungsbegriff ab?“ (Lenzen 1997, S. 949). – Mittlerweile ist er zum Begriff Bildung zurückgekehrt (Lenzen 2014). Die Debatte über „Bildung“ scheint unabschließbar. Sie taucht – jedenfalls in Deutschland – immer dann wieder auf, wenn es um die Horizonte humaner Perspektiven geht.

Für die Weiterbildung vollziehen Rolf Arnold und Horst Siebert einen ähnlichen Begriffssalto: Sie stellten zu Beginn ihrer Diskussionen über eine „konstruktivistische Wende der Erwachsenenbildung“ den Begriff „Bildung“ in der klassischen deutschen Traditions- und Diskussionslinie grundsätzlich in Frage:

„U.a. frage ich mich, wie wir, wenn wir davon ausgehen, dass die Subjektwerdung des Menschen ohne eine Aneignung der außersubjektiven Wirklichkeit nicht denkbar ist, Bildung dann definieren.“ (Arnold/Siebert 2003, S. 170)

Arnold fragte sich „ob mit einer konstruktivistischen Wende der Erwachsenenbildung nicht auch die aufklärerische Basis der Erwachsenenpädagogik wegrutscht“ und nimmt damit „Abschied von der Aufklärung“ (ebd., S. 167). Damit wird durch Zielverlust und mangelnde Klärung eigener Erkenntnisinteressen Erwachsenenbildungswissenschaft allen Herren dienstbar.

Mittlerweile ist Arnold gegenüber „Selbstbildung“ wieder offener geworden – aber merkwürdigerweise hält er gleichzeitig an einem „Radikalen Konstruktivismus“ fest. Das wird deutlich, wenn man seinen vorläufig letzten Text, den er gemeinsam mit John Erpenbeck verfasst hat, liest. Erpenbeck, der sich selbst gerne als „Kompetenzpapst“ bezeichnen lässt (Werbetext des Schneider Verlags²), definiert:

„Der moderne Begriff *Kompetenz* wird seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts benutzt, um die selbstorganisierte, kreative *Handlungsfähigkeit* von Individuen oder kollektiven Subjekten, insbesondere die Kernkompetenzen von Unternehmen und Organisationen, zu kennzeichnen.“ Und dramatisierend weiter: „Hinter diesem Siegeszug des Kompetenzdenkens in Pädagogik, Ökonomie und Politik verbirgt sich nichts weniger als ein grundlegender Wandel des Weltbilds im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts, der weit in die Zukunft reichen wird. Spätestens mit der Entwicklung der modernen *Komplexitäts- und Selbstorganisationstheorien* und der Erkenntnis, dass diese auch auf soziale Prozesse anwendbar sind, wurde unser klassisches ‚mechanistisches‘ Denken aufgebrochen [...]“ (Erpenbeck 2014, S. 20, Hervorhebungen im Original)

Dies wird in den Kontext „moderner“ Begrifflichkeit gesetzt:

„Selbstorganisation“, „Konstruktivismus“, „Ermöglichungsdidaktik“, „Kompetenz“ wurden die Kernbegriffe einer neuen, zukunftsweisenden Pädagogik [...]. Dabei kennzeichnet *Selbstorganisation* ganz generell Prozesse der spontanen Erzeugung geordneter Strukturen weitab vom thermodynamischen Gleichgewicht, von außen angestoßen, aber nicht erzeugt,

2 Vgl. <http://www.paedagogik.de/index.php?m=wd&wid=2512> [Zugriff: 20. März 2015].

sondern auf inneren Gesetzen des sich selbst organisierenden Systems beruhend. *Konstruktivismus* verweist im Bereich des menschlichen Denkens und Erkennens darauf, dass das System menschliches Gehirn keine fotografischen Abbilder der Realität erzeugt, sondern sich, durch Sinneswahrnehmungen angestoßen, ein eigenes Bild der Welt erschafft. *Ermöglichungsdidaktik* zieht daraus die Schlussfolgerung, dass man Wissen nicht einfach weitergeben kann, sondern den selbstorganisierten Wissensaufbau beim Lernenden ermöglichen muss.“ (Erpenbeck 2014, S. 20, Hervorhebungen im Original)

Rolf Arnold, der Mitbegründer konstruktivistischer Pädagogik, und der „Kompetenzpapst“ John Erpenbeck tauschen sich in einer aktuellen Veröffentlichung in Briefen über ihre These „Wissen ist keine Kompetenz“ aus. Sie behaupten in diesen Dialogen:

- Wissen ist keine Kompetenz
- Wissens-„vermittlung“ gibt es gar nicht
- Kompetenz baut ebenso stark auf Emotionen wie auf Wissen auf
- die Gesellschaft der Zukunft ist weniger Wissens- als Kompetenzgesellschaft
- die Bildung der Zukunft ist Kompetenzreife (vgl. Arnold/Erpenbeck 2014).

Damit wäre – zumindest der „klassische“ Begriff von Bildung zu Grabe getragen bzw. er wird von Erpenbeck umstandslos mit „Kompetenz“ gleichgesetzt. Darüber hinaus gibt es noch andere weiter fortdauernde Versuche, den Begriff Bildung zu ersetzen, zum Beispiel durch Lernen von Kompetenzen. „Lernen“ scheint dem empirischen Zugriff näher und fassbarer, messbarer und machbarer (vgl. Faulstich 2013). Einzelne Kompetenzen zergliedern menschliche Identität in spezielle Funktionen.

Bildung erscheint demgegenüber als das Sakrale, das Heilige, das Geweihte, das Eigentliche – aber eben als das Unfassbare, Vage und Überholte. Lernen dagegen – so sieht es aus – repräsentiert das Profane, das Funktionale, das Alltägliche – aber eben auch das Erfahrungsbezogene und Messbare. Prozesse des Lernens scheinen beobachtbar; Resultate des Lernens scheinen als Kompetenzen beschreibbar – was jedoch beides bei genauerem Hinsehen nicht zutrifft (Faulstich 2013; Faulstich/Bracker 2015), sondern sich auch als hochgradig konstruktiv und stark interpretativ erweist. Zusätzlich unterstellt die verbreitete Argumentation auch selbst schon reduktionistische Zuschnitte – sowohl in Bezug auf Kompetenz als auch in Bezug auf Lernen.

„Lernen“ als Ersatzbegriff für „Bildung“ vorzuschlagen, trägt aber wenig zur wissenschaftlichen Klärung bei. Es geht nicht um Polarität, sondern vielmehr darum, die Spezifik von „Bildung“ herauszuarbeiten: Nicht alles Lernen führt zu Bildung. Aber: Bildung ist unmöglich ohne Lernen. Bildung ist eine besondere Art und Weise des Lernens. Sie ist formationsspezifisch konkretisiert als Lernen in der bürgerlichen Gesellschaft und liefert zugleich einen darüber hinausgehenden Leitgedanken humaner Perspektive.

Eine Erwachsenenbildungswissenschaft, die das verdrängt, wird zum Begriffslieferanten jeglichen Modernisierungsflimmerns im neoliberalen Mainstream. Indem sie die Perspektiven von Bildung und Aufklärung aufgibt, liefert sie die Kategorien für eine Anpassung an das Bestehende. Stimmen die Wörter nicht mehr, so ist die Sprache konfus und orientierungslos. Ist die Sprache unklar, entstehen Hilflosigkeit und Misserfolg.

Bildungseinrichtungen als Betriebe

Die ökonomische Durchdringung des offenen Feldes der Erwachsenenbildung hat schneller als in anderen Bildungsbereichen zu einer Unterwerfung unter scheinbar zwangsläufige Ressourcenknappheit und Finanzzwänge geführt. Nicht mehr nach dem Wert der Bildung Erwachsener für gesellschaftliche Entwicklung und persönliche Entfaltung wird gefragt, sondern nach dem Preis der Angebote. In Versuchen, öffentliche Bildung zu einer Ware zu machen, werden Bildungseinrichtungen zu marktgängigen Betrieben. Leitbild sind betriebsförmig organisierte „Bildungsdienstleister“.

Anfang der 1990er Jahre erfolgte in der Erwachsenenbildungswissenschaft ein terminologischer Einbruch, indem „eingeborene“ Begriffe durch betriebswirtschaftliches Vokabular ersetzt wurden. Einfallstor war die Qualitätsdebatte, schon 1976 wurde nach der Qualität von Einrichtungen und Trägern gefragt. Dies verallgemeinerte sich durch eine Invasion des Managementvokabulars.

Zugespitzt wurde diese Diskussion in Bezug auf Konzepte zum Bildungsmanagement, die spätestens seit den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung gewannen. Prämisse war ein Aufeinander-Zugehen „ökonomischer“ und „pädagogischer Rationalität“ (Arnold 1996). Danach wird die wechselseitige Bezugnahme zwischen „Bildung“ und „Management“ nicht nur als fruchtbar, sondern sogar als notwendig angesehen. Gleichwohl bleibt das Verhältnis spannungsreich: Zwischen Managementtraditionen und philosophisch geprägten Bildungstraditionen liegen Welten. Management spiegelt ein primär ökonomischen Gesetzmäßigkeiten unterliegendes, an Effizienz orientiertes Denken wider, während Bildung auf Mündigkeit und Selbstbestimmung der Subjekte zielt. Die Aufgabenfelder des Bildungsmanagements insbesondere in Unternehmen, aber auch in Regionen, haben sich ausgedehnt, und es wird schon seit langem erwartet, dass sie die Ermöglichung von Lernprozessen und die Gestaltung günstiger Lernkontexte unterstützen sowie das faktisch vollzogene Lernen ständig überprüfen (vgl. Geißler 1994).

Mittlerweile hat dieses Konzept zusammen mit der Selbstorganisationsdebatte einen neuen Höhepunkt erreicht. Auf der Ebene der Organisationen und Institutionen des Bildungswesens werden Prozesse der Selbststeuerung forciert, die zur Verlagerung und Dezentralisierung von Zuständigkeiten und

Verantwortlichkeiten auf einzelne Abteilungen und Akteure führen. Gleichzeitig erhöht sich die institutionelle und individuelle Verantwortung für die erfolgreiche Steuerung von außen verfügbaren Prozessen.

In ähnliche Richtung entwickeln sich seit den 1990er Jahren die Institutionen der Erwachsenenbildung. Nicht nur für die Träger und Einrichtungen, die sich an „Maßnahmen“ der Bundesagentur für Arbeit beteiligen, bedeutet das eine Neuausrichtung der internen Organisationsstrukturen durch die Entwicklung von Leitbildern, die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen und die Frage, inwiefern Zertifizierungen von Programmen durchgeführt werden müssen. In einigen Bundesländern führten Veränderungen in Erwachsenenbildungsgesetzen zu verstärkter Konkurrenz der Anbieter untereinander und zwangen sie damit, sich marktgerecht aufzustellen. Konsequenzen waren höherer Kostendruck, die Einführung von Qualitätssicherungssystemen und Strategien des Bildungsmanagements und der Zwang zur Mittelakquisition in der Konkurrenz um Projektgelder.

Die plurale Struktur der Erwachsenenbildung, deren sehr differenzierte Organisations- und Institutionsmodelle nach unterschiedlichen Regeln arbeiten, deren Träger und Einrichtungen größtenteils kommerziell und konkurrenz agieren und deren öffentliche Förderung stetig sinkt, erfordert organisatorisch und inhaltlich die Einführung von „Bildungsmarketing“. Während für gewinnorientierte Anbieter eine ökonomische Ausrichtung systembedingter Logik folgt, wird die Frage der Reorganisation öffentlich geförderter Träger brisant, da diese ihrer Tradition nach weniger ökonomische Interessen verfolgen, sondern, wie z.B. die Volkshochschulen, möglichst vielen Adressaten Bildungszugänge öffnen sollen. Gewerkschaften in der Tradition der Arbeiterbildung, Kirchen in der Tradition einer kritischen Auseinandersetzung über Religion oder Einrichtungen der politischen Bildung in der Tradition einer kritisch-emanzipativen Diskussion verfolgen mit der Vermittlung von Wissen Ziele jenseits ökonomischer Verwertbarkeit, nämlich Impulse für individuelle und kollektive Bildungsprozesse. – Solche Prozesse brauchen Zeit, ihr „Output“ ist nicht direkt steuerbar oder messbar, unter Umständen auch nicht unmittelbar anwend- und verwertbar.

Die relative Autonomie der Institutionen und ihre organisatorische und inhaltliche Ausrichtung sowie die Gestaltung dieser Einrichtungen sind durch Tendenzen der Ökonomisierung bedroht. Weil das Feld der Erwachsenenbildung plural und unübersichtlich organisiert ist, bedarf es genauerer Analysen, welche weitreichenden latenten Entwicklungen in welchen Einzelbereichen bereits nachweisbar sind und an welche Indikatoren diese festzumachen sind. Bisher existieren kaum empirische Studien, die sich kritisch mit den Implikationen und Folgen der Ökonomisierung im Hinblick auf die Einrichtungen auseinandersetzen. Dabei besteht eine zusätzliche Diskrepanz darin, dass das, was für die Träger betriebswirtschaftlich zweckdienlich sein kann, gesamtwirtschaftlich keineswegs sinnvoll sein muss.

Die durch die Erwachsenenbildungswissenschaft mitgetragenen, zum Teil sogar selbst angestoßenen Umbrüche stellen also Begriffswechsel dar, die reale Konsequenzen für die Ziele und den Aufbau der tragenden Institutionen zeitigen. Die Invasion betriebswirtschaftlicher Konzepte verbreitet nicht nur ein neues Sprachspiel, vielmehr wird es über Konzepte des Bildungsmanagements, -marketings und -controllings umgesetzt; mit erheblichen Auswirkungen auf die internen Reorganisationsprozesse der Erwachsenenbildungsträger und -einrichtungen, auf die Personaleinsatzstrategien und auf die Gestaltung von Programmprofilen und Kursangeboten.

Empirie und Statistik als Landschaftsbild

Nach wie vor ist das Feld der Erwachsenenbildung unübersichtlich und empirisch wenig ausgeleuchtet. Zwar gibt es eine wachsende Zahl von Erhebungen,³ aber auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung spricht von einem „Informationsdschungel“ (siehe Fußnote). Dies liegt einerseits an der Diffusität des Feldes, aber andererseits auch an fehlender angemessener empirischer Forschung, welche z.B. die Teilnahme an Erwachsenenbildungsmöglichkeiten aufdeckt. Forschungshistorisch lässt sich die Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung, die sich auf die Teilnehmerschaft an Volkshochschulen und auf die Arbeiterschaft bezog, bis in die 1920er Jahre zurückverfolgen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009).

Auch hier zeigt sich eine deutlich veränderte Herangehensweise an die Empirie des Feldes durch die Erwachsenenbildungswissenschaft. Grenzen der Erhebung der Weiterbildungsbeteiligung zeigen sich im Vergleich zwischen der „Göttinger-Studie“ von 1966 (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) und dem „Adult Education Survey“ von 2013 (Bilger u.a. 2013). Zwischen 1966 und 2013 haben sich Erkenntnisinteressen, methodische Zugriffe und Gegenstandskonstitution deutlich geändert.

Die „Göttinger-Studie“ gilt als eine der „Leitstudien“ der Erwachsenenbildung und war nach der von Wolfgang Schulenberg durchgeführten „Hildesheimer-Studie“ (Schulenberg 1957) die erste empirische Untersuchung, welche versuchte, den Bogen zwischen Bildung und Gesellschaftsbewusstsein sowie Weiterbildungsteilnahme aufzuzeigen. Sie bezieht sich auf die damals dominanten Schichtungsmodelle und kritisiert die lagespezifische Selektivität, indem belegt wird, dass Erwachsenenbildung die „Bildungskluft“ vergrößert, statt verkleinert.

In der „Göttinger-Studie“ wurde eine dreistufige Untersuchung vorgelegt, die eine repräsentative Umfrage bei 1850 Personen, 34 Gruppendiskussionen

3 Linksammlung: http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/links/default.aspx?Kategorien_ID=47 [Zugriff: 20. März 2015].

und 38 Einzelinterviews umfasste. Anliegen war es, Bildungsvorstellungen und deren Differenzen nach der sozialen Lage herauszuarbeiten. Die Forscher wollten wissen, „welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 39). Ausgangspunkt der Interpretation ist die „eigenartige Mehrdeutigkeit“ des Bildungsbegriffs zwischen Innerlichkeitsideal und Statuszuweisung:

„Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte oder von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nicht mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte.“ (ebd., S. 31)

Die Autoren finden ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ von Bildung, das auf Schulabschlüsse, soziale Position und Wissen abstellt, eher bei „unteren“, ein „personaldifferenzierendes Syndrom“ das auf Charakter, Einstellungen und Gesinnung verweist, eher bei „gehobenen“ sozialen Schichten.

Nach dem seit 1979 regelmäßig erscheinenden Berichtssystem Weiterbildung (BSW) (Kuwon u.a. 2006) hat der Adult Education Survey (AES) die Fortsetzung der Repräsentativbefragungen zum „Weiterbildungsverhalten“ angetreten (Rosenblatt/Bilger 2008; Bilger u.a. 2013). Dabei geht es vor allem um den europaweiten Vergleich. Ziel ist es, durch Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung die Wettbewerbsfähigkeit und gleichzeitig soziale Gerechtigkeit zu steigern. Die Berichte sollen der Entwicklung und Abstützung der Strategie für lebenslanges Lernen dienen.

Vergleicht man die Erkenntnisinteressen der Studien, orientiert sich die „Göttinger-Studie“ an einem umfassenden Bildungsbegriff, während der AES deutlich politische Absichten verfolgt. Es geht um die Entwicklung institutioneller Weiterbildungsressourcen, insbesondere die Finanzierung. Entsprechend wurden im „Innovationskreis Weiterbildung“ Maßnahmebündel entwickelt (BMBF 2008). Die „Göttinger-Studie“ ist als Grundlagenforschung angelegt, während die politischen Auftraggeber die Forschenden im Rahmen der Erhebungen des Adult Education Survey in ihrer Unabhängigkeit einschränken und auf wenige, quantitativ erhebbare Felder begrenzen. Daraus folgt, dass die eingesetzten empirischen Erhebungsmethoden entgegen möglichen Ansätzen und Verfahren stark eingeschränkt werden. Während die „Göttinger-Studie“ einen Methodenmix verfolgte und vor allem auf Gruppendiskussionen setzte, baut die Erhebung des AES ausschließlich auf vorgegebenen Fragebögen auf, die telefonisch erhoben werden, und verfährt ausschließlich quantitativ.

Vergleicht man die erfassten Gegenstände, ist eine Reduktion konstatierbar. Zwar ist im AES der Bildungshintergrund differenzierter erhoben, aller-

dings lediglich bezogen auf formale Kriterien wie Abschlüsse und andere sozialstatistische Merkmale. Bezogen auf Erwerbstatus erhebt die „Göttinger-Studie“ nach einzelnen Berufen. Sie gibt also ein recht genaues Bild hinsichtlich der Tätigkeiten der Befragten wider, wohingegen der AES nur den Erwerbstatus (Beschäftigung, Arbeitslosigkeit) erfasst.

Gegenüber dem breiten Ansatz der „Göttinger-Studie“ kennzeichnet den AES eine methodische und inhaltliche Verarmung. Da gesellschaftsstrukturelle Veränderungen nicht berücksichtigt werden, werden die Aussagen begünstigt, die eine bessere politische Steuerbarkeit suggerieren. „Rücksichtslos“, d.h. ohne Rücksicht auf differenzierte und alternative Interessen an Bildung, kann eine Instrumentalisierung der Verwertung des Humankapitals und seine ökonomischen Nutzung durchgesetzt werden. Die aufscheinenden empirischen Probleme spiegeln sich in der Diskussion um „Wider Benefits of Lifelong Learning“ (vgl. DIE 2013). Hier scheinen Grenzen der empirisch-analytischen Erfassung auf – gleichzeitig mit Versuchen, diese zu überschreiten.

Hegemonie und Resistenz

Stehen wir also vor einer alternativlosen „Vermarktlichung“ und „Verbetrieblichung“ der Erwachsenenbildung, zu der die wissenschaftliche Behandlung des Feldes sogar noch beiträgt? Sicherlich wird die relative Autonomie der Forschung zunehmend eingeschränkt durch die Abhängigkeit von Drittmitteln, den Finanzdruck und die Kurzfristigkeit der Projekte, deren Erkenntnisreichweite immer enger wird. Aber spätestens seit Mitte der 1990er Jahre ist eine sich selbst verstärkende ökonomische Invasion und politische Reorganisation des Feldes der Erwachsenenbildung zu beobachten. Zugleich haben die wissenschaftlichen Positionen selbst Schaden erlitten. Es gibt ein Ermüden kritischer Theorie, teils aggressive Gegenströmungen und auch illusionäre Neutralitätstendenzen. Die teils hegemonial gewordenen empirisch-analytischen Konzepte haben ihrer ökonomischen und politischen Vernutzung kaum etwas entgegensetzen.

In den immer wieder als „modern“ behaupteten *Kategorien* verschwindet und dreht sich der Begriff Bildung bis zur Unkenntlichkeit. Mit der Übernahme betriebswirtschaftlicher *Konzepte* dringt instrumentelle Rationalität in die Erwachsenenbildungswissenschaft. Sinn wird durch Nutzen ersetzt, Wirtschaftlichkeit geht vor Menschlichkeit. *Empirische Materialien* liefern die Legitimation für eine Indienstnahme der Weiterbildung für politische Zwecke und ökonomische Interessen.

Gegensteuernd und widerständig wäre dagegen eine Bildungs- und Erziehungswissenschaft und eine Erwachsenenbildungswissenschaft, die hartnäckig und renitent an „Bildung“ festhält.

Peter Faulstich, Prof. Dr., ist ehemals Hochschullehrer für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg.

Christine Zeuner, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Literatur

- Arnold, Rolf (1996): *Weiterbildung. Ermöglichungs- und didaktische Grundlagen*. München: Vahlen.
- Arnold, Rolf (2010): *Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014): *Wissen ist keine Kompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2003): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2013): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> [Zugriff: 01. März 2015].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn, Berlin: W. Bertelsmann. http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/medien/grundsatzpapiere_ander/e/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf [Zugriff: 01. März 2015].
- DIE. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 20, 1, 2013.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (Hrsg.) (1997): *Der Sprung über die Kompetenzbarriere*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von/Grote, Sven (Hrsg.) (2013): *Kompetenzmodelle von Unternehmen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, John (2014): *Stichwort Kompetenzen*. In: *DIE Magazin*, H. III, S. 20-21. <http://www.diezeitschrift.de/32014/kompetenz-01.pdf> [Zugriff: 20. März 2015].
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Faulstich, Peter (2013): *Menschliches Lernen*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, Peter/Bracker, Rosa (2015): *Lernen – Kontext und Biographie*. Bielefeld: transcript.

- Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich Teichler/Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1994): Bildungsmanagement. Frankfurt am Main: Lang.
- Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 797-812.
- Kuwan, Helmut/Bilger Frauke/Gnahs, Dieter/Seidel, Sabine (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, Berlin. http://www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf [Zugriff: 01. März 2015].
- Lenzen, Dieter (2014): Bildung statt Bologna! Berlin: Ullstein.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 6, S. 949-961.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008): Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulenberg, Wolfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Strzelewicz, Willi/Raapke, Detlef/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Zeuner, Christine (2015): Ökonomisierungsprozesse in der politischen Erwachsenenbildung. In: Journal für politische Bildung 5, 1, S. 38-49.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim: Beltz Verlag.