

Politische Bildung zwischen Staat, Markt, Organisationen und sozialen Gemeinschaften¹

Diagnosen zur politischen Bildung

1. Politische Bildung in der Krise?

„Was ist politische Bildung?“, so fragte Klaus Ahlheim vor einigen Jahren in einem Handbuchbeitrag und wiederholte damit eine Frage, die sich zumeist dann stellt, wenn ihre geringe Bedeutung oder Wirkung beklagt werden. Zweifellos findet eine enge, an politischen Institutionen (*polity*), an demokratischen Normen (*policy*) und an politischem Handeln (*politics*) orientierte Auslegung des Politischen und der politischen Bildung (so Ahlheim 1997, S. 302) heute weniger Anhänger als zur Reformzeit. Anfang der 1970er Jahre hätte man noch mit einem breiten Konsens unter Theoretikern und Praktikern rechnen und zur politischen (Weiter-)Bildung alle jene Veranstaltungen zählen können, in denen Teilnehmende Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, um sich in mündiger Weise an der öffentlich praktizierten Organisation des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu beteiligen und Fragen der institutionellen Gestaltung, Verteilung und Legitimität von Macht und Autorität zu reflektieren (vgl. Hilligen 1986, S. 362; Körber 1994, S. 13-17). Die Institutionalisierung und Verberuflichung der Erwachsenenbildung, wie sie durch die Weiterbildungsgesetze vieler Bundesländer in den 1970er Jahren vorangetrieben wurde, zielte neben einer besseren Qualifizierung von Erwerbstätigen vor allem auf eine größere Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der Bevölkerung insgesamt. Das Programm einer durchgreifenden sozialstaatlichen Modernisierung wurde von einem breiten Konsens zwischen Politik, Disziplin und Profession getragen und zog viele Mitarbeiter in die Erwachsenenbildung, die zu einer grundlegenden Demokratisierung der bundesdeutschen Gesellschaft beitragen wollten und politische Bildung als ihre „eigentliche“ Aufgabe betrachteten. Ein explizit politisch verstandener, aufklärerischer Gestus lässt sich beispielhaft am bremischen Weiterbildungsgesetz von 1974 ablesen: Bei den fünf Aufgaben, die den anerkannten Weiterbildungsanbietern in § 1 (2) zugewiesen wurden, handelt es sich mehr oder weniger ausschließlich um solche der politischen Weiterbildung, ohne dass der Begriff selbst an dieser Stelle auftaucht: Weiterbildung sollte jeden, insbesondere Arbeitnehmer, wie es in § 2 (2) hieß, dazu befähigen, erstens

„die gesellschaftliche Wirklichkeit und seine Stellung in ihr zu begreifen und zu ändern; 2. die berufliche Qualifikation in ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung zu bewerten, zu erhalten, zu steigern oder zu ändern; 3. die Mitarbeit im öffentlichen Leben zur Verwirklichung des Grundgesetzes kritischer, wirksamer und widerstandsfähiger zu gestalten; 4. Verhaltensweisen zu erlernen, um in ihren Ursachen erkannte gesellschaftliche Konflikte steuern und überwinden zu können und 5. die durch soziale Herkunft, durch gesellschaftliche Entwicklungen und durch Bildungsprozesse entstandenen und neu entstehenden Ungleichheiten abzubauen.“²

Man hätte gegen diesen Gesetzestext bereits bei seiner Verabschiedung einwenden können, dass der Anspruch, gesellschaftliche Konflikte – hier *den* Grundkonflikt zwischen Kapital und Arbeit – mit den Mitteln der Pädagogik zu lösen, die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung bei weitem überfordere; dass zudem der implizite, systemkritische Emanzipationsbegriff soziologisch verengt sei und das Politikverständnis innenpolitisch fixiere; dass (politische) Bildung nicht als Fortsetzung der (Gewerkschafts-)Politik mit anderen Mitteln interpretiert werden könne und dürfe, was nicht zuletzt eine realistische Wahrnehmung ihrer Möglichkeiten, auch ihrer Erfolge verhindere und zwangsläufig zu Enttäuschungen führe; dass zudem in dem Gesetz die berufliche Weiterbildung als „nur“ qualifizierende diskreditiert, die allgemeine Weiterbildung geringgeschätzt werde, was zu unnötigen Selbstbeschränkungen führe. Die Grenzen dieses Politisierungsprogramms wurden denn auch nur allzu schnell sichtbar, u. a. darin, dass diejenigen, die man vor allem erreichen wollte, durch „gegensteuernde“ Finanzierungsrichtlinien *allein* nicht umzustimmen waren (Körper u. a. 1995). So kennzeichnet die Literatur zur politischen Bildung vielfach eine eigentümliche Mischung aus Krisendiagnose und Durchhalte-Appellen³. Gleichwohl ist die Aussagekraft empirischer Daten zu Angebot, Nutzung oder gar Wirkung von politischer Bildung zumeist recht begrenzt, selbst dann, wenn man politische Bildung nicht gleich an ihrem Beitrag zur Lösung der großen gesellschaftlichen Fragen wie Frieden und Ökologie, Arbeit und soziale Gerechtigkeit, Ausgleich zwischen den Geschlechtern und Kulturen misst. Nach den Daten des Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2001, S. 17), das einen sehr engen Begriff von politischer Bildung (Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, Wissen über Politik) verwendet, haben im Jahr 2000 lediglich 1 % der Deutschen im erwerbsfähigen Alter zwischen 19 und 64 Jahren an Veranstaltungen politischer Weiterbildung teilgenommen, eine Quote, die seit den Erhebungen des Jahres 1988 unverändert ist. Anhand der Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes lässt sich zeigen, dass der Anteil politischer Bildung am Gesamtangebot der Volkshochschulen rückläufig ist (z. B. Behrens 1994, S. 214). Dieser Kennwert ist aber in hohem Maße abhängig von der Entwicklung des Gesamtangebots, wie Behrens (1994, S. 216) selbst schreibt. Im Übrigen wäre für eine politische Bildungsarbeit, die auf Breitenbildung zielt, nicht der Anteil am gesamten Weiterbildungsangebot der geeignete Maßstab, sondern die Teilnahmequote innerhalb definierter Adressatengruppen. So hat z. B. die Friedrich-Ebert-Stiftung vor einigen Jahren eine bundesweite repräsentative Befragung in Auftrag gegeben, die u. a. zeigte, dass 1991/1992 immerhin 22 % aller Befragten im Westen – mit deutlichen Differenzen je nach sozialem Milieu – ihr Interesse an Veranstaltungen politischer Bildung zum Ausdruck brachten (vgl. Peters 1994, S. 157 f.). Zu ähnlichen Zahlen kommt eine neuere, von Karsten Rudolf (2002) durchgeführte Studie. Hinter diesen Quoten bleibt die tatsächliche Beteiligung jedoch regelmäßig deutlich zurück, auch wenn man einschränkend sagen muss, dass politisches Interesse nicht allein in einer Teilnahme an politischer Bildung zum Ausdruck kommt. Die genannten Daten zeigen eines allerdings unmissverständlich: Politische Bildung in der Form organisierter Weiterbildung erzielt, anders als in der Reformphase erhofft, keine Breitenwirkung. Wenn man sich allerdings von diesem Anspruch distanziert und sich

ihrer Praxis differenziert, in einer zugleich synchronen und diachronen Perspektive zuwendet, wie es etwa auf der Grundlage der Analyse von Weiterbildungsprogrammen möglich ist, so stellt man zumeist fest, dass Weiterbildungsanbieter ein zwar niedriges, aber keineswegs unbedeutendes und zudem im Zeitverlauf recht stabiles Angebot an politischer Bildung – durchaus in dem engen, einleitend zitierten Sinn – bereithalten (Körber u. a. 1995). So erwies sich der Fachbereich politische Weiterbildung in einer jüngeren Regionalstudie immerhin mit fast 8,3 % bzw. 2,3 % des Gesamtangebots (bezogen auf Veranstaltungen und Unterrichtsstunden) als einer der größten Fachbereiche außerhalb der beruflichen Weiterbildung: Nach Veranstaltungen war es der drittgrößte Fachbereich (nach Fremdsprachen und Gesundheit), nach Unterrichtsstunden gar der zweitgrößte (nach Fremdsprachen; Schrader 2000). Allerdings entfielen aufgrund regionaler Besonderheiten etwa 40 % der Veranstaltungen allein auf das Themenfeld Arbeit, Betrieb, Gewerkschaften. Angesprochen wurden hier, insbesondere durch den Spezialanbieter „Arbeit und Leben“, vor allem betriebliche und gewerkschaftliche Interessenvertreter: Betriebs- und Personalräte, Vertrauensleute, Frauenbeauftragte, seltener junge Arbeitnehmer. Angeboten wurden insbesondere solche Themen, die für diese Arbeit fachlich und sozial qualifizieren.

Zweifellos gibt es also noch Weiterbildungsangebote der politischen Bildung und entsprechende Anbieter, die eine zwar begrenzte, über die Zeit aber durchaus stabile Nachfrage finden, begünstigt durch die Institution des Bildungsurlaubs, ohne den ganze Angebotsbereiche wegfielen. Von einer Krise der politischen Bildung wird man also nicht ohne weiteres reden können. Möglicherweise befindet sich aber das ordnungspolitische Konzept einer öffentlich verantworteten, korporativ-pluralen Weiterbildung in der Krise (Schrader 2001), und zwar grundlegender, als es die Klage über den mangelnden Willen der Politik zur „Gegensteuerung“ gegen den Trend zur Marktorientierung der Weiterbildung (Ahlheim 1997, S. 303) zum Ausdruck bringt. Ihre Folgen für die politische Bildung wären dann zu diskutieren.

2. Politische Bildung bei Arbeit und Leben – ein Fallbeispiel

Korporativ-plurale Weiterbildungsanbieter werden heute mit vielfältigen Veränderungen konfrontiert. In der folgenden, explorativen und hypothesengenerierenden Rekonstruktion eines Fallbeispiels werden insbesondere Veränderungen auf den Ebenen der öffentlichen Förderung, der Träger als Mitgliedsorganisationen, der festen und der freien Mitarbeiter sowie der Adressaten dieser Einrichtungen fokussiert. Das Fallbeispiel ist einer Untersuchung zum Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft entnommen, die im Jahre 2000 durchgeführt wurde und sich auf insgesamt 20 Experteninterviews mit hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Weiterbildungseinrichtungen stützt (s. dazu Schrader 2003). Für den Lernbereich der politischen Bildung wurde u. a. ein Interview mit dem Leiter von „Arbeit und Leben“ geführt, einer öffentlich-angewandten, mit der Volkshochschule kooperierenden Einrichtung. Das Programmprofil dieses Anbieters wurde im vorherigen Abschnitt kurz skizziert; kennzeichnend

ist u. a., dass ein Drittel aller Veranstaltungen in der Form des Bildungsurlaubs angeboten und durchgeführt wird. Die „weite“ Definition öffentlicher Weiterbildung, die der Leiter mit dem Anspruch formuliert, „gewerkschaftliche Bildungsarbeit im weitesten Sinn“ (S. 4) zu betreiben, soll hier nicht problematisiert werden. Vielmehr sollen die Veränderungen in der Bildungsarbeit behandelt werden, die der Interviewte für die zurückliegenden 10-20 Jahre beschreibt. Dabei wird deutlich, dass die in der Weiterbildungsliteratur häufig benutzte Dichotomie von Staat und Markt (s. z. B. Derichs-Kunstmann/Faulstich/Schiersmann/Tippelt 1997) nicht ausreicht, um die Veränderungen systematisch zu verorten, mit denen u. a. korporativ-plurale Weiterbildungsanbieter konfrontiert werden. Ohne an dieser Stelle eine theoretische oder historische Rekonstruktion anbieten zu können, werden mit „Organisationen“ und „sozialen Gemeinschaften“ zwei weitere Steuerungskontexte eingeführt, die zusammen mit den Kontexten des Staates und des Marktes den Bewegungsraum markieren, innerhalb dessen sich Weiterbildungsanbieter verorten.

Gleich zu Beginn weist der interviewte Experte mehrfach auf den Bedeutungsverlust der öffentlichen Förderung hin und damit auf die Tatsache, „dass der Anteil der Arbeit, die aufgewandt werden muß, um die Strukturen zu erhalten oder zu sichern, das heißt, Beantragung von Mitteln, Abrechnung von Mitteln, Nachweise führen, dass der erheblich zugenommen hat im Verhältnis zu den durchgeführten Maßnahmen“ (S. 1). Dieser Befund ist in zahlreichen Untersuchungen belegt, sodass allenfalls zu erwähnen bleibt, dass der Interviewte den Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung eher nüchtern feststellt als aufgeregt beklagt. Der „Markt“ im Sinne eines finanzkräftigen Teilnehmermarktes taucht als Bezugspunkt in dem Interview kaum auf; er stellt für einen gewerkschaftsnahen Spezialanbieter politischer Bildung kein relevantes Aktionsfeld dar, da entsprechende Angebote in aller Regel nicht kostendeckend oder gar gewinnbringend durchgeführt werden können. Wenn der Marktbegriff erscheint, dann entweder als Markt der Förderprogramme, an denen man sich angesichts der rückläufigen Bedeutung der Landesförderung mehr und mehr orientieren müsse, oder als Markt der Betriebs- und Personalräteschulungen, der auch von anderen gewerkschaftsnahen Weiterbildungsanbietern bedient werde. Im letztgenannten Bereich, der von den Betrieben (mit-)finanziert wird, konnte die Einrichtung ihr Angebot in den vergangenen Jahren sogar ausweiten (S. 2).

Wichtiger erscheinen dem Leiter der Einrichtung – nimmt man die Ausführlichkeit seiner Darstellung zum Maßstab – jene Veränderungen, denen Gewerkschaften als soziale Gemeinschaft stiftende Organisationen unterliegen. Eindringlich wird die nachlassende Bindung abhängig beschäftigter Arbeitnehmer an Gewerkschaften beschrieben. Der „ideelle Gesamtteilnehmer“ von „Arbeit und Leben“ sei zwar immer noch der (gewerblich) qualifizierte, organisierte Facharbeiter, allerdings sei dieser heute zumeist bereits über 40; die mittlere Generation zwischen 25 und 45 werde kaum noch erreicht; mit dem Altern der Organisation altere auch die Teilnehmerschaft (S. 6). Als Begründung verweist der Interviewpartner auf den wirtschaftlichen Strukturwandel, auf die Privatisierung von Teilen des öffentlichen Dienstes (Bahn, Post), auf die

Ausdünnung der Personaldecke in Betrieben und die repressivere Handhabung von Bildungsfreistellungen (S. 7).

Es schwinde aber nicht nur die Bindung der potenziellen Teilnehmer an die Gewerkschaften und die ihr nahestehenden Weiterbildungseinrichtungen; das gleiche Phänomen sei bei den frei- oder nebenberuflichen Teamern zu beobachten. Dies gelte insbesondere für die Gruppe der so genannten neuen Selbstständigen, eine Gruppe, die quantitativ wachse und inzwischen große Anteile des Weiterbildungsangebots bestreite, während noch vor einigen Jahren überwiegend Funktionäre und Studierende als Lehrkräfte arbeiteten. Diese neuen Selbstständigen seien vornehmlich mit der Bewirtschaftung ihrer Biografie beschäftigt und agierten gegenüber der Einrichtung eher als „Subunternehmer“ denn als Mitarbeiter; sie arbeiteten zudem bei einer Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen, sodass man eine Bindung an die Gewerkschaft (dokumentiert z. B. durch ein Mitgliedsbuch) anders als vor einigen Jahren nicht mehr „verlangen“ könne (s. dazu Schrader 1998; Hufer/Körper 1999). Beides verschärfe die Auseinandersetzungen zwischen Anbietern und Lehrkräften:

„Das wird viele Tränen geben, will ich mal sagen, aber weil, das Problem ist ganz einfach, man hat zu vielen dieser Kolleginnen und Kollegen quasi ein freundschaftliches Verhältnis und wird aber in eine Situation kommen, wo dann eventuell Interesse gegen Interesse steht. Sie werden mit Erwartungen an uns kommen und sagen, das ist aber angemessen, und ich muß sagen, als Gewerkschafter, deine Erwartung ist richtig, und trotzdem kann ich die nicht erfüllen“ (S. 28).

Ein viertes Feld von Veränderungen betrifft die sozialen Milieus, die von Gewerkschaften gestiftet werden und an denen sich politische Bildung immer auch orientiert. In Betrieben, in denen die Mitgliedschaft der Gewerkschaften altert und stagniert oder gar sinkt, fällt es immer schwerer, gewerkschaftsnahe soziale Gemeinschaften aufzubauen und zu verstetigen, auf die man bei der Programmplanung und Teilnehmerrekrutierung gleichsam selbstverständlich zurückgreifen kann.

„Das hat aber auch was damit zu tun, dass ich auch denke, dass sich die Kommunikationsstruktur, die Betreuung im Betrieb verändert hat, dass die Vereinzelnung größer geworden ist im Betrieb, dass die Kommunikationsstrukturen nicht mehr so dicht sind im Betrieb, wie sie noch vor fünfzehn Jahren waren. Die Tatsache, der Fakt, daß jemand gesagt hat, wir fahren drei Wochen oder vier Wochen auf Bildungsurlaub und du kommst mit, wenn ein neuer Kollege in die Abteilung kommt, das funktioniert so nicht mehr, das klappte früher noch anders“ (S. 7).

Gefragt nach den Strategien, mit denen „Arbeit und Leben“ auf die wahrgenommenen Veränderungen reagiere, nennt der Leiter ein ganzes Bündel von Vorhaben, die auch aus anderen Kontexten bekannt sind. Dazu gehört u. a. die Öffnung der Einrichtung für zahlreichere und intensivere Kooperationen mit anderen Anbietern, die heute auch deshalb leichter möglich seien, weil politische und ideologische Abgrenzungen weniger stark als in den 1970er Jahren betont werden, als sich selbst arbeitnehmersnahe Einrichtungen gegeneinander profilierten (S. 15 f.). Solche Kooperationen werden z. T.

auch dadurch aufgenötigt, dass die öffentliche Anerkennung inzwischen an die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen gebunden wird, die anerkannten Einrichtungen eine themenbezogene Kooperation nahelegt. In den Mittelpunkt seiner Ausführungen aber stellt der Leiter den Anspruch der Einrichtung, sich zugleich als gewerkschaftsnaher Anbieter zu profilieren *und* die „Qualität“ der Bildungsarbeit zu verbessern und nach außen – gegenüber öffentlichen Geldgebern und Teilnehmern – zu dokumentieren. Als Ziel schwebt ihm ein Anbieter vor, der als kleiner Anbieter nicht mehr auf den „geschützten Raum“ öffentlicher Anerkennung angewiesen ist, sondern sich offensiv und selbstbewusst nach außen wendet. Ein vom Interviewer angebotenes Fazit seiner Ausführungen greift er zustimmend auf:

„Ja, ja, das denke ich. Wir haben, also Arbeit und Leben, wie gesagt, kleine Einrichtung und wir sind bekannt gewesen bei unseren Teilnehmern, die auf unsere Seminare gehen, und wir sind bekannt gewesen natürlich so der Fachöffentlichkeit, aber darüber hinaus taucht Arbeit und Leben nicht auf irgendwie. Das ist für so eine Einrichtung schon ein Problem, wenn sich Förderstrukturen, Finanzierungsstrukturen verändern, dass nicht mehr automatisch immer die Zuschußobergrenzen, die es gibt, sich so einfach fortsetzen, sondern wenn es zum Beispiel um Projektförderung geht, um die man sich bewerben muß, dann macht es schon was aus, ja welchen Eindruck, was für ein Bild Leute, die meinetwegen den Zuschlag auf eine Ausschreibung geben, von einer Einrichtung im Kopf haben. Die sehen nicht nur das Papier, auf dem man irgendwas beschreibt, sondern die haben ein Bild von der Einrichtung im Kopf, und dieses Bild der Einrichtung setzt sich halt aus vielen Facetten zusammen, da ist das, was vorliegt an Papier, ist eine, aber darüber hinaus ist, wie beteiligt die sich in den Gremien, die im Senatsausschuß beraten, wie taucht sie in der Öffentlichkeit auf, was für Rückmeldungen gibt es auf Seminaren und was weiß ich nicht alles, in welchem Zusammenhang so eine Einrichtung auftaucht. Gut, und da müssen wir sicherlich, da haben wir angefangen, aber da werden wir sicherlich noch sagen wir mal deutlicher werden müssen und werden wir auch werden, aber wie gesagt, unter so einem Aspekt, wir machen eine Arbeit, die sich sehen lassen kann, und beschließen neue Themenfelder, um neue Teilnehmer zu erschließen, versuchen methodisch gut zu sein und unsere Teamer zu qualifizieren oder qualifizierte zu gewinnen und alles das halt auch rüber zu bringen in der Hoffnung oder in der Gewißheit, dass sich das halt auch auszahlt, Sicherheit der Existenz eigentlich“ (S. 18 f.).

3. Perspektiven politischer Bildung bei korporativ-pluralen Anbietern

Der hier vorgestellte Fall stützt die Annahme, dass die – zweifellos notwendige – Kritik am Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung (z. B. Ahlheim/Bender 1996) zu kurz greifen könnte, wenn man über die Perspektiven politischer Bildung bei korporativ-pluralen Weiterbildungsanbietern nachdenkt. Wenn staatliche Politik heute weniger auf die Sicherung von Infrastrukturen und mehr auf einen projektbezogenen Interventionismus (Harney) setzt, so forciert sie zweifellos sich bereits etablierende Marktprinzipien (Vertraglichkeit, Befristung, Leistungsüberprüfung) in der Weiterbildung auch dort, wo sie auf den ersten Blick gar nicht sichtbar werden, im ausgewählten Fall z. B. in der Beziehung der Einrichtung gegenüber Adressaten, Kooperationspartnern und Staat. In der zuletzt zitierten Interviewpassage schildert der Lei-

ter von „Arbeit und Leben“ den Staat weniger als „fürsorglichen“ und normsetzenden Gesetzgeber denn als Vertragspartner und „Kunden“ seiner Einrichtung. Auffallend ist, dass der „Auftrag“ des Weiterbildungsgesetzes im Interview nahezu keine Rolle spielt. Betont werden jene Anforderungen, die sich für einen korporativen Anbieter aus der Tatsache ergeben, dass die Bindung der Klientel an die Einrichtungen und die sie tragenden Organisationen nachlässt (auch wenn sie immer noch beachtlich ist, wie eine neuere empirische Studie zur Bildungsarbeit der IG Metall gezeigt hat; s. dazu Schemmann/Reinecke 2001). Diese Bindungen können heute nicht mehr *vorausgesetzt*, sondern müssen *hergestellt* werden. Damit wird Bindung weniger eine Frage des Bekenntnisses und mehr eine der Verrechnung wechselseitiger Leistungen.

Die aktuelle Qualitätsdiskussion lässt sich als eine Reaktion auf die Verschärfung der Reproduktionsbedingungen von Weiterbildungseinrichtungen und der sie tragenden Organisationen begreifen. Der interviewte Experte setzt einerseits auf die Profilierung als gewerkschaftlicher Weiterbildungsanbieter, der Bildungsarbeit eng mit der betrieblichen Praxis verknüpft und durch entsprechende Erfolge neue Bindungen erzeugen kann, andererseits aber auch ganz allgemein auf eine verbesserte Qualität der eigenen Weiterbildung. Zu ähnlichen Befunden und Empfehlungen kommt Helmut Bremer (1999) in einer empirischen Untersuchung, die sich mit der Wahrnehmung des Angebots von Arbeit und Leben in Niedersachsen beschäftigt. Als ein zentraler Befund wird die Differenz zwischen dem Wandel der Milieus, mit dem u. a. das Schrumpfen des alten Kerns traditionellen Arbeiterbewusstseins einhergeht, und den traditionellen Strukturen der „alternden Institutionen“ politischer Bildung herausgestellt. Bremer mahnt eine konzeptionelle Modernisierung an, die insbesondere die Differenz von kultureller und ökonomischer Logik überwinde. Wie dieses Spannungsverhältnis zwischen „Wertegemeinschaft“ und „Dienstleistungsunternehmen“ (Rauschenbach 1995) jeweils praktisch austariert wird, wird zu den interessanten Fragen zukünftiger empirischer Weiterbildungsforschung gehören.

Weiterbildungseinrichtungen können heute immer weniger eindeutig bestimmten Steuerungskontexten – Staat, Markt, Organisationen, Gemeinschaften – zugeordnet werden; sie entwickeln sich zu „hybriden“ Organisationen, die unterschiedlichen, ja widersprüchlichen Rationalitäten und Handlungslogiken unterworfen sind, die durch die Reproduktionskontexte, in denen sie sich bewegen, bestimmt werden. Der hier interviewte Experte scheint darauf durchaus gelassen zu reagieren: Er präsentiert sich als politischer Bildner, der kämpferisch-pragmatisch, ohne Melancholie und Opportunismus an der Notwendigkeit machtvoller gesellschaftlicher Organisationen, an der öffentlichen, diskursiv-rationalen Aushandlung gesellschaftlicher Konflikte, an dem Anspruch von Autonomie und Kritikfähigkeit und damit an „Erkenntnis, Wissen, Aufklärung als Voraussetzung für autonomes Handeln“ (Ahlheim 1990, S. 22) festhält und sich mit dieser Interpretation von Qualität „am Markt“ behaupten möchte. Mindestens in dieser Bereitschaft zu „pessimistische[r] Utopie“ ist er Klaus Ahlheim (1997, S. 311) nicht unähnlich, dem dieser Beitrag gewidmet ist.

Anmerkungen

- 1 Klaus Ahlheim zum 60. Geburtstag gewidmet.
- 2 Diese Aufgabenstellung wurde auch bei der Reform des bremischen Weiterbildungsgesetzes im Jahre 1998 im Grunde unverändert beibehalten; ergänzt wurden Aufgaben bei der Unterstützung der europäischen und internationalen Integration und der Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen.
- 3 Der Grundton dieser Appelle variiert mit der Entfernung der Autoren zur Praxis politischer Weiterbildung von markig bis nüchtern-trotzig (beispielhaft Brumlik 1994; Ahlheim 1990; Hufer 1992).

Literatur

- Ahlheim, K. (1990): Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Ahlheim, K. (1997): Politische Bildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.) (1997): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, Basel, S. 302-315
- Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.) (1996): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift. Opladen
- Behrens, G. (1994): Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung-Weiterbildung. Opladen, S. 208-225
- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von ‚Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.‘ Hannover
- Brumlik, M. (1994): Normative politische Theorie als Kern politischer Bildung. In: Körber, K. (Hrsg.) (1994): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremen, S. 131-143
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.) (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen
- Hilligen, W. (1986): Politische Bildung. In: Mickel, W. (Hrsg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft. Bonn, S. 362-369
- Hufer, K.-P. (1992): Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze. Eine Einführung. Schwalbach/Taunus
- Hufer, K.-P./Körber, K. (1999): Die Pädagogen in der politischen Erwachsenenbildung. In: Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1999): Lexikon der Politischen Bildung. Bd 2: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Taunus, S. 182-212
- Körber, K. (Hrsg.) (1994): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremen
- Körber, K. (1994): Zur Neuvermessung der politischen Weiterbildung. In: ders. (Hrsg.) (1994): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremen, S. 9-98
- Körber, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Peters, R. (1994): Bildung, Handeln, Moral. Überlegungen zu theoretischen und praktischen Zusammenhängen in der (politischen) Erwachsenenbildung. In: Körber, K. (Hrsg.) (1994):

- Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremen, S. 145-159
- Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1995): Von der Wertegemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt/M.
- Rudolf, K. (2002): Bericht politische Bildung 2002: Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland. Büdingen
- Schemmann, M./Reinecke, M. (2001): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit im gesellschaftlichen Wandel. Kraków
- Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 73-87
- Schrader, J. (2000): Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbiertes Professionalisierung. Weiterbildungsangebote und Weiterbildungsanbieter im Wandel. Habilitationsschrift. Bremen
- Schrader, J. (2001): Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik im Lande Bremen. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.) (2001): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld 2001, S. 136-163
- Schrader, J. (2003): Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft. Entwicklungen und Optionen für arbeitnehmerorientierte Weiterbildungseinrichtungen. Bremen