

Wertschöpfung für Lernende und Gesellschaft?

# Weiterbildung als Geschäft

WALTER SCHÖNI

Auf Basis seiner Studie zur Wertschöpfung der berufsorientierten Weiterbildung diskutiert der Autor kritisch die Grundlagen und Auswirkungen eines auf Marketing ausgerichteten Weiterbildungsmarkts. Wie kann Bildungswertschöpfung für Lernende und Gesellschaft jenseits der Marktlogik erfasst und aufgewertet werden?

Weiterbildung ist tätige Auseinandersetzung mit der Welt, sie ist Subjektbildung und gesellschaftliche Entwicklung in einem. Weiterbildung ist andererseits ein Geschäft, das Leistungen für Kundinnen und Kunden erbringt und vom Markt getrieben ist. Der Verkaufserfolg bestimmt, was angeboten wird und welche Bildungsziele verfolgt werden. Dies gilt auch für viele Programme der berufsorientierten Weiterbildung. Kursanbieter und Bildungsinstitutionen kämpfen um Marktanteile, Staatsbeiträge und Themenführerschaft. Das Angebot ist volatil, die Produktlebenszyklen sind oft kurz. Da es an bildungspolitischer Orientierung fehlt, beruft sich die Branche gern auf die Forderungen »dynamischer« Märkte und »lebenslangen« Lernens, um ihre Geschäftigkeit zu rechtfertigen. Die Nachfrage nach ihren Leistungen scheint ihr Recht zu geben. Kann jedoch Weiterbildung unter solchen Bedingungen ihre Wertschöpfung für Lernende und Gesellschaft entfalten?

## Lernen als Verpflichtung zur Marktteilnahme

Kaum ein anderer Bereich unserer Gesellschaft erfährt so breite Zustimmung wie die Weiterbildung. Marktexzesse, Diskriminierungen und soziale Ungleichheiten, die von der Weiterbildung mitverantwortet werden,<sup>1</sup> scheinen ihrer Legitimi-

tät wenig anzuhaben. Weshalb ist das so? Antworten lassen sich in den Diskursen zur Weiterbildung finden.

Bildungsdiskurse erklären die »Ordnung der Dinge« (Reckwitz, 2011), so auch die Bedeutung des Lernens in der modernen Welt. In der liberalen Gesellschaft, die beansprucht, Positionen nach Leistung statt nach ständischer Herkunft zu vergeben, ist Lernen gleichbedeutend mit dem Bemühen, »besser« zu werden und dafür Anerkennung zu finden. Jedes auftauchende Problem wird umgehend zum Lernthema, zu dessen Bewältigung Lernangebote bereitstehen. Sie wahrnehmen heisst Verantwortung übernehmen für die Lebensführung. In solchen Narrativen sind soziale Spaltungen oder diskriminierende Praktiken der Wirtschaft, die das Lernen der Wenigen fördern, das der Vielen aber behindern, kein Thema.

Bildungsdiskurse machen das Lernen zum Zentrum der Gesellschaft. Aber nicht jedes Lernen, nur jenes, das *am Markt* beginnt, sich an ein Kursangebot bindet, Curricula absolviert, Leistungen nachweist und handelbare Zertifikate erwirbt. Nur das beglaubigte, funktionale Lernen zählt in den Qualifikationsordnungen der Weiterbildung (Alheit, 2011; Rosenberg, 2015, S. 131). Praxisgeleitetes, selbstgesteuertes Lernen jenseits von Markt und Institution fungiert höchstens als Vorstufe. Und das technologiegestützte autonome Lernen ist längst dem Zugriff kommerzieller Akteure und Netzwerke überantwortet.

Aus dieser Ordnung der Dinge erklärt sich die konformistische Schlagseite der berufsorientierten Weiterbildung, der herkömmlichen genauso wie der netzbasierten. Ihre Programme zielen vorrangig auf die Selbstanpassung der Lernenden

<sup>1</sup> Zentraler Platzanweiser im System der sozialen Ungleichheiten ist die formale Bildung (Levy, 2018). Weiterbildung trägt zur Ungleichheit bei, ihre Effekte sind aber wenig erforscht (Schöni, 2017, S. 76ff.).

an den kompetitiven Markt, an Machtstrukturen, an Karriere-normen.<sup>2</sup> Qualifikationsverfahren der Weiterbildung gewichten Adaption und Leistungsbereitschaft systematisch höher als die Fähigkeit zu kritischer Reflexion der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnisse.

Da Lernen definitiv an den Markt verwiesen ist, sehen sich Lernende jederzeit als Marktsubjekte angerufen und aufgefordert, Angebote zu buchen und marktgängige Kompetenzen zu erwerben. Wer dies nicht tut, und sei es weil Betreuungsaufgaben oder prekäre Arbeitsbedingungen es erschweren, ist für allfälliges Scheitern am Arbeitsmarkt selber verantwortlich.

Die Marktaffinität der Weiterbildung ist institutionell verankert. Das 2017 in Kraft gesetzte Weiterbildungsgesetz der Schweiz zeigt dies beispielhaft (Schöni, 2019). Seine Doktrin ist das freie Spiel von Angebot und Nachfrage, seine Mission die Wahrung »günstiger Rahmenbedingungen«. Jede Option qualifizierungspolitischer Steuerung gibt es preis. Nur bei den Grundkompetenzen Erwachsener sieht das Gesetz Förderungsbedarf, die dafür vorgesehenen Finanzierungsmechanismen reichen allerdings nicht (Grämiger, 2019). Gesetzliche Grundlagen dieser Art wurden auch in anderen Ländern implementiert, z. B. in Deutschland (Dehnbestel, 2013, S. 42). Es sind Wirtschaftsförderungsgesetze für die Weiterbildungsbranche. Erwachsenenbildung, die nicht auf verwertbare Qualifikationen zielt, sondern auf freie politische, ökologische oder Gesundheitsbildung, fällt ganz aus dem Raster der »Nationalen Weiterbildungsstrategie« (Käpplinger, 2019).

Der Verzicht auf staatliche Qualifizierungspolitik bedeutet indes nicht, dass Weiterbildung dem »freien Spiel« der Märkte überlassen wäre. Es sind die Angebotsstrukturen marktmächtiger Anbieter, es sind Ausbildungsmonopole und große Abnehmerbranchen, welche die Marktentwicklung bestimmen. Zyklen der Angebotsexpansion, der Verdrängung und Strukturbereinigung geben dabei den Takt vor. Als Innovation zählt, was sich durch (prinzipiell beliebige) Besonderheiten von der Konkurrenz abhebt. Intransparente Märkte, konkurrierende Bildungswege und sozial segmentierte Titelhierarchien sind die Folgen.

### Marketing anstelle der Weiterbildungsbedarfsermittlung

Ein Markt, der sachgemäß über Produkte und Gebrauchswerte informiert, ist in marktwirtschaftlicher Optik keiner. Bildungsmärkte werden erst zum Markt, wenn sie Produkte

inszenieren und kommunizieren, sie den Zielmärkten und Zielgruppen »näher bringen«. Dabei tritt das (zufällig zusammengesetzte) Angebotssortiment mit dem Anspruch auf, die ganze Welt des Lernens zu repräsentieren. Die Nachfrage wird so auf das Angebot konditioniert. Zwar zeigt die professionelle Erwachsenenbildung, wie berufliche Lernbedarfe verlässlich ermittelt und daraus Lerninhalte und Curricula abgeleitet werden. Doch die Praxis vieler Anbieter ist eine andere: Sie gliedern ihr Sortiment in marktgängige Produktkategorien und ordnen diesen »geeignete« Lernbedarfe stereotypisierter Kunden zu.<sup>3</sup> Marktanalysen testen die Produktkategorien, sie ermitteln Kundenpräferenzen und zu erwartende Nachfragevolumen. Den Kundinnen und Kunden obliegt es dann, die für sie »richtige« Kategorie zu finden. Die Klärung tatsächlicher Lernbedarfe tritt in den Hintergrund.

Fraglich ist, ob der Weiterbildungssektor mit der konsequenten Kommerzialisierung seiner Leistungen nachhaltige Beiträge zu beruflicher Qualifizierung auf allen Stufen leistet, ob er Bildungsungleichheit nivelliert und »zweite Chancen« verteilt, ob er die Kohärenz im Weiterbildungssystem verbessert, mit einem Wort: zu gesellschaftlicher Wertschöpfung beiträgt. Dass solche Fragen zurzeit nicht einmal gestellt werden, ist ein Effekt des Bildungsmarketings und der ihm zuarbeitenden Diskurse. Ihr Einfluss zeigt sich daran, dass sich »Bildungsprodukte« tatsächlich massenhaft verkaufen und Weiterbildungssubjekte bei der Produktwahl die ihnen zugedachte Konsumentenrolle wahrnehmen. Dass sie also Präferenzen verfolgen, Bildungsprodukte vergleichen und eine »clevere« Wahl treffen; und dabei ausblenden, dass sie selbst es sind, die den Gebrauchswert des gewählten Produkts erst erarbeiten und in ihrer Praxis zum Tragen bringen.

Dem Marktangebot begegnen Konsumentinnen und Konsumenten mit Vorstellungen vom »angemessenen« Preis-Leistungs-Verhältnis. Sie wissen implizit, welche Gebrauchswerte ihnen zum festgelegten Seminarpreis zustehen; und welche monetären Erträge die Anbieterseite mit ihrer Leistung legitimerweise realisiert. Beide Wertgrößen, die kunden- wie die anbieterbezogene, stehen in dieser Optik grundsätzlich im Verhältnis der Gleichwertigkeit zueinander. Denn Angebote, die ihren Preis nicht »wert« sind, haben längerfristig keine Absatzchancen. Solche *Äquivalenzvorstellungen* stabilisieren volatile Märkte, sie stärken das Vertrauen in die bereitgestellte Bildung (Schöni, 2017, S. 244f.).

Allerdings sind die »äquivalenten« Wertgrößen kaum vergleichbar. Kundinnen und Kunden der Weiterbildung haben im Voraus kaum Anhaltspunkte dafür, was der Gegenwert – Lernfortschritt, Kompetenzgewinn – einer Kursgebühr ist,

<sup>2</sup> Symptomatisch dafür ist der Aufschwung des Themas »Resilienz« in der Weiterbildung, das auf die Stärkung persönlicher Widerstandskräfte im Verdrängungswettbewerb fokussiert.

<sup>3</sup> Kundenstereotype beschreiben gruppenspezifische »Präferenzen«, etwa: ungelernete Arbeiterinnen brauchen Nachholbildung; mobile Arbeitskräfte streben nach interkultureller Kompetenz; die junge Führungskraft benötigt Coaching; Digital Natives mögen mobile Lernhäppchen usw. (Schöni, 2017, S. 102, S. 250; Schenkel, 2019).

noch können sie den Nutzen einer Teilnahme kennen. Sie halten sich daher an wenig aussagekräftige Ersatzindikatoren wie Preisniveau, Lektionenzahl, Komfort oder Anbieterreputation. Das Informationsdefizit macht das Verhältnis der Wertgrößen unscharf und bietet beste Ansatzpunkte für das Bildungsmarketing. Dieses hat die Produktpräferenzen und Preiselastizitäten von Kundengruppen eruiert und ist in der Lage, Preise und Leistungen zu »justieren«, also z. B. ad hoc erfundene Preismaßstäbe zu kommunizieren; Kosten zu senken, wo die Kundenseite dies nicht wahrnimmt; oder den Gebrauchswert kommunikativ auf den Kundenbedarf zuzuschneiden. So nutzt das Marketing Spielräume für eine differenzielle, von der Konkurrenz sich abhebende Angebotspolitik.

Bildungsmarketing wird so zur Kernkompetenz des Weiterbildungsanbieters, es gibt ihm Möglichkeiten der Marktsteuerung an die Hand. Indem er sein Angebot im Preis-Leistungs-Gefüge des Konkurrenzumfelds positioniert, setzt er Anreize für Zielgruppen, ihren Konsum in den gegebenen Bahnen zu optimieren. Mit der digitalen, netzbasierten Weiterbildung erweitern sich diese Steuerungsmöglichkeiten nochmals beträchtlich. Personalisierte Werbung, die Verknüpfung bildungsrelevanter Kundendaten und die Distribution virtueller Lernangebote machen die Bildungsmärkte berechenbarer – aber nur für marktmächtige Anbieter. Es sind vor allem jene der Digitalwirtschaft, welche die neuen Möglichkeiten exzessiv nutzen (Grotlüschen, 2018) – und ihren Vorsprung in Zeiten der aktuellen realwirtschaftlichen Blockade als Folge des Lockdowns voll ausspielen.

Bildungsmarketing, ganz gleich ob herkömmliches oder netzbasiertes, ist jedoch nie risikolos. Es macht Weiterbildungsprogramme und den Kompetenzerwerb per se ja nicht wirksamer. Es verleitet nur das Geschäft dazu, den Produkteabsatz zu forcieren und sich noch weniger für tatsächliche Lernbedarfe, Lernbedürfnisse und nachhaltige Lernfortschritte zu interessieren – was in wirtschaftlichen Umbrüchen und Krisenzeiten auf die Branche zurückfallen kann.

### Bildungswertschöpfung jenseits der Marktlogik

Die Weiterbildungsbranche ist unbestreitbar produktiv. Ihre Märkte stellen vielfältigste Optionen der persönlichen Entwicklung und der Qualifizierung bereit. Keine Planungsinstanz könnte dies gewährleisten. Darin liegt jedoch auch ihre strukturelle Schwäche begründet. Programme der berufsorientierten Weiterbildung sind auf aktuelle Bedarfe in Betrieben und Wirtschaftszweigen zugeschnitten, und die freie Erwachsenenbildung ist von kurzfristigen Nachfragetrends abhängig. Aus diesen spezifischen Anbindungen resultiert ein *unstetes Gesamtangebot*. An übergreifenden Qualifizierungszielen, an Koordination im Bildungsraum ist die Branche we-

nig interessiert, sie setzt stattdessen auf Produktmarketing und Absatz. Damit schafft sie zwar durchaus Werte für Lernende und Gesellschaft, wechselt aber abrupt ihr Geschäft, sobald neue Markttrends dies fordern.

Dies führt zur Frage, wie jenseits von Marketingzielen, von Nachfragehypes und Flops, sogar jenseits der Marktlogik, das gesellschaftliche Potenzial der Weiterbildung erfasst und ihre Wertschöpfung beurteilt werden kann. Gesucht sind Leitvorstellungen zur Gesamtentwicklung der Weiterbildung, um ermessen zu können, ob jene direkt verwertbaren Qualifikationen, mit denen Weiterbildungsprogramme heute werben, wirklich geeignet sind, im Strukturwandel zu bestehen und weiterführendes, emanzipatives Lernen zu unterstützen (Weber, 2013, S. 36).

Weder die Branche noch die Forschung verfügt bisher über qualifizierungspolitische Leitvorstellungen, um die Entwicklung der berufsorientierten Weiterbildung zu beurteilen, geschweige denn zu steuern. Es fehlt zudem an methodischem Know-how und Ressourcen, um längerfristige Qualifikationstrends über die Grenzen einzelner Berufsfelder hinaus zu ermitteln; und um Langzeitwirkungen von Weiterbildung, insbesondere strukturelle Effekte im Qualifikationssystem sowie beschäftigungs- und sozialpolitische Effekte zu messen. Somit fehlen wichtige Grundlagen für bildungspolitische Folgerungen.

Überdies fehlt ein konsistenter, bildungs- und wirtschaftswissenschaftlich fundierter *Wertschöpfungsbegriff*, der erlaubt, Wertbeiträge der Bildung jeglicher Art valide zu erfassen.<sup>4</sup> Dabei könnte es etwa um Wertbeiträge zur non-formalen Qualifizierung von Berufsleuten gehen, um Beiträge zur Werterhaltung der Abschlüsse von Migrantinnen, zur Absicherung von Care-Arbeitenden, zur Befähigung für nachhaltiges Wirtschaften.<sup>5</sup> Es lässt sich darüber streiten, ob konzeptuelle Anleihen aus der betriebswirtschaftlichen Theorie sich eignen, Leistungen der Weiterbildung zu bewerten. Für den Wertschöpfungsansatz spricht immerhin, dass man mit ihm gegen eine *wertvernichtende* Ökonomisierung der Bildungsarbeit argumentieren kann. Zudem rückt mit dem Ansatz die kooperative Gestaltung von Bildungsprozessen ins Zentrum, da die Theorie der Wertschöpfung bei Dienstleistungen die Kundeninteraktion und die kundenbezogene Wertschöpfung stark gewichtet.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Zum Wertbegriff in der Bildung vgl. Timmermann, 2013; zur sozialen und ökonomischen Bewertung und Inwertsetzung von Qualifikationen vgl. Lassnigg, 2015.

<sup>5</sup> Schüepp und Sgier (2019) zum Beispiel analysieren die Wertbeiträge der non-formalen Bildung am Beispiel von Branchenzertifikaten und ihrer Anerkennung durch Verbände und den Arbeitsmarkt.

<sup>6</sup> Zur wirtschaftswissenschaftlichen Wertschöpfungsdiskussion und ihrer Relevanz für die Bildung vgl. Schöni, 2017, S. 106ff.



Aus solchen Überlegungen entwickelt die Studie »Bildungswertschöpfung« (Schöni, 2017) ein soziologisches Konzept der Wertschöpfung berufsorientierter Weiterbildung. Begründet wird erstens ein adäquater *Wertbegriff*, der die wirtschaftlichen Leistungen der Branche und die Wertbeiträge für Lernende und Gesellschaft einbezieht. Rekonstruiert werden zweitens die *Bezugssysteme der Wertschöpfung*: die Bildungssystematik, in die Programme und Qualifikationsprofile der Weiterbildung passen müssen, um Werte zu schaffen; und die arbeitsteiligen Strukturen der Wirtschaft, in denen Bildungsbetriebe operieren. Analysiert wird drittens die *Anerkennung und Inwertsetzung von Bildung* an den Arbeitsmärkten, in sozialen Hierarchien und Machtverhältnissen. Hier finden Weiterbildungsergebnisse zwar Anerkennung, sie laufen aber stets Gefahr, von hegemonialen Diskursen und Praktiken vereinnahmt zu werden.

Das Konzept führt zu einer Methodik der Wertschöpfungsanalyse, die exemplarisch auf Weiterbildungsprogramme angewendet wird. Deren Analyse zeigt, wie Lernprozesse mit Bezug auf die Wertschöpfung organisiert sind; welche Bevölkerungsgruppen mit welchen Aussichten daran teilnehmen und welche Restriktionen dem Lernen entgegenstehen; und wie Abschlüsse im Bildungssystem klassiert und in der Wirtschaft verwertet werden. Einzelwirtschaftliche, gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Anteile der Bildungswertschöpfung werden so sichtbar gemacht, und die Deutungshoheit von Marktdiskursen wird relativiert.



DR. WALTER SCHÖNI

ist Soziologe mit den Arbeitsschwerpunkten berufliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Bildungsmanagement und als Erwachsenenbildner und Berater tätig.

walterschoeni@bluewin.ch

Alheit, P. (2011). Vom kritisch motivierten »Lernen in Selbsthilfe« zum ökonomisch gerahmten »selbstgesteuerten Lernen«: Eine symptomatische Karriere? In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Auflage) (S. 557–567). Wiesbaden: v s Verlag.

Dehnbostel, P. (2013). Berufliche Bildung im Spannungsfeld humaner Entwicklung und ökonomischer Verwertung. *Widerspruch*, (63), 41–51.

Grämiger, B. (2019). Förderung der Grundkompetenzen: Bescheidene Wirkung des WeBiG. <https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/foerderung-der-grundkompetenzen-bescheidene-wirkung-des-webig>

Grotlüschen, A. (2018). Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. *MedienPädagogik* (30), 94–115.

Käpplinger, B. (2019). Ist das eine Strategie? Die Bundesregierung hat ihre »Nationale Weiterbildungsstrategie« vorgelegt. [www.jmwiarda.de/2019/06/13/ist-das-eine-strategie](http://www.jmwiarda.de/2019/06/13/ist-das-eine-strategie).

Lassnigg, L. (2015). Bewertung, Wertgebung, Inwertsetzung von Wissen – Jonglieren mit »Black Boxes«? In A. Dietzen, J. J.W. Powell, A. Bahl, & L. Lassnigg (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung* (S. 392–424). Weinheim: Beltz.

Levy, R. (2018). La formation, placeur principal du système inégalitaire suisse. In Klotz, U. et al. (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation* (Denknetz Jahrbuch 2018) (S. 84–98). Zürich: edition 8.

Reckwitz, A. (2011). Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2. Auflage) (S. 300–310). Wiesbaden: v s Verlag.

Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.

Schenkel, R. (2019). Häppchenlernen mit Nano-Degrees. <https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/haeppchenlernen-mit-nano-degrees>

Schöni, W. (2017). *Bildungswertschöpfung. Zur politischen Ökonomie der berufsorientierten Weiterbildung*. Bern: hep Verlag.

Schöni, W. (2019). Was steuert den Weiterbildungsmarkt? *Education Permanente* (3), 31–35.

Schüepf, P. & Sgier, I. (2019). *Anerkennung von Branchenzertifikaten auf dem Arbeitsmarkt. Fallstudien aus fünf Branchen*. [https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/190527\\_SVEB\\_ABA-Studie.pdf](https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/190527_SVEB_ABA-Studie.pdf)

Timmermann, D. (2013). Ist Weiterbildung Mehrwert? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 20 (1) 34–38.

Weber, K. (2013). Ist die berufsorientierte Bildung zukunftsfähig? Entwicklungsdynamik, Defizite und Handlungsbedarf in der Schweiz. *Widerspruch* (63), 27–40.