

Weiterbildungssystem als Markt
Mobilität Bildung
Ausbildung
Feld des Eingreifens
das lernende Individuum
Angst
Drohung mit Erwerbslosigkeit
das Unternehmerintum Lebenshilfe
Selbstpraktiken Disziplinierung sanfte Kontrolle
Regierungspraktiken
das Unternehmertum normative Apelle die Erwerbstätigen
Erwachsenenbildung will & skill
das Lernen regieren
Beruflichkeit Weiterbildung als freier Wettbewerb
Gouvernementalitätsstudien Programmpapiere Schlüsselqualifikation
Diskursanalyse

Lernen lebenslanglich...

Die Karriere lebenslangen Lernens

Daniel Wrana

lebenslanges Lernen und seine Steuerung

Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem

"führe mich sanft"

proaktiv
Arbeitskraftunternehmer/in
Eigeninitiative
Wissen
Gesellschaftskörper

Selbstlerner
Niedriglohnstrategie
Ich-AG
Sozialrassismus

Gouvernementalität - Anschlüsse an Michel Foucault

Selbstunternehmer
das Unternehmerische
Leistungsbereitschaft
Ökonomie des Selbst

www.copyriot.com/gouvernementalitaet

Regierungspraktiken
drohende Arbeitslosigkeit
Nützlichkeitsdispositiv

der harmonische Gesellschaftskörper
Können & Haltungen
Armutsdrohung

niedere personenbezogene Dienste
um das eigene Können selbst kümmern

Fähigkeiten & Fertigkeiten
Begabungsreserven ausschöpfen
Kompetenzen

das eigene Leben selbst in die Hand nehmen
diskursive Mechanismen

gemeinsame Selbstvergewisserung der Subjekte

Daniel Wrana

Lernen lebenslänglich...

Die Karriere lebenslangen Lernens

Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem

Die Lernenden regieren, das Lernen regieren

Das Lernen der Erwachsenen wurde erst im Laufe des 20. Jahrhunderts von Staaten und Administrationen als ein Gebiet entdeckt, das ein Engagement und einen Einsatz lohnt. Dieser Befund wird niemanden überraschen, der sich mit der Geschichte der Erwachsenenbildung beschäftigt hat. Weitgehend selbst organisiert in Lesezirkeln und Debattierclubs hat sie in der Aufklärung ihren Ausgang genommen, sie spielte eine bedeutende Rolle in den Emanzipationsbestrebungen der Arbeiterklasse im 19. Jahrhundert und in der Selbstvergewisserung des erstarkenden Bürgertums. Damit wurde der Staat wenn schon nicht als ihr direkter Gegner, so doch zumindest als ihr äußerlich betrachtet (im Überblick Olbrich 2001). Die Dokumentation der Reichschulkonferenz von 1920, auf der die Erwachsenenbildung mit einer eigenen Arbeitsgruppe vertreten war, zeigt deutlich, wie verschieden die staatlichen Steuerungsdirektiven in den jeweiligen Sektoren des Bildungssystems ausfielen (Zentralinstitut 1920). Erst Mitte des 20. Jahrhunderts kam es zu den ersten Weiterbildungsgesetzen, erst in den Bildungsreformen wurde die Erwachsenenbildung als systematischer und zu systematisierender Sektor des Bildungssystems thematisiert und ausgebaut. Ein zur Schule vergleichbarer Institutionalierungsgrad ist aber auch heute weder erreicht, noch bildet er ein bildungspolitisches Ziel (vgl. Wittpoth 1997).

Mit der folgenden explorativ angelegten diskursanalytischen Studie möchte ich einen Beitrag zur Analyse dieses allgemein bekannten, aber doch kaum systematisch ergründeten Zusammenhangs in der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung leisten. Der die Untersuchung leitende theoretische Rahmen sind die so genannten Gouvernementalitätsstudien, die sich in den letzten Jahren zu einem interdisziplinären und internationalen Forschungsansatz entwickelt haben, sie geben dem Gegenstand der Analyse klare Konturen. Regierungshandeln erscheint als komplexes Netz von Handlungsweisen verschiedener staatlicher und nicht-staatlicher Akteure, die einen bestimmten gesellschaftlichen Handlungsbereich zu etablieren oder zu besetzen suchen.

Ausgehend davon lassen sich Fragen stellen wie: warum wird ein Handlungsbereich zu einem bestimmten Moment als ein Gebiet „entdeckt“, in dem sich ein Einsatz lohnt? Was versprechen sich verschiedene Akteure von einer Besetzung des Feldes, welche Interessen haben sie und welche Vorteile verschaffen ihnen derartige Aktivitäten? Welche diskursiven Konzepte konstituieren den Handlungsbereich als Gegenstandsfeld, welche Praktiken der Regulation und Steuerung werden entwickelt?

In der exemplarischen Analyse von vier bildungspolitischen Dokumenten, nämlich Gutachten im Auftrag des Staates mit dem Ziel, Gestaltungsoptionen für das Weiterbildungssystem zu eruieren, werde ich diesen Fragen nachgehen. Methodisch orientiere ich mich an der poststrukturalistischen Analyse diskursiver Praktiken (Foucault 1981; Keller 2001 u.a., 2003; insb. Höhne 2003).

Es wird sich dabei zeigen, dass das Weiterbildungssystem ein Ort ist, von dem aus man zu bestimmten Zeiten auf das Können der Individuen und damit auf das Profil des „Könnens“ der ganzen Bevölkerung Einfluss zu gewinnen suchte. Oft tritt dieses Ziel aber zurück gegen ein anderes, nämlich nicht das Können, sondern bestimmte Aspekte der Mentalität der Bevölkerung zu regulieren, die nicht primäre, sondern sekundäre Bedingungen für das Produktionssystem darstellen. Folgt man dem begrenzten Bereich staatlichen Handelns, der durch die Analyse dieser Dokumente sichtbar wird, dann ist es gerade nicht das Können der Bevölkerung, das einen Einsatz lohnt, sondern der Bereich der Mentalitäten, auf den Einfluss zu nehmen für als entscheidende Aufgabe gilt. Es ist mehr das Wollen als das Können, mehr die Fügsamkeit als das Engagement, mehr die allgemeine Haltung als die konkreten Fähigkeiten, die es qua Erwachsenenbildung zu regieren gilt.

Das Konzept der Gouvernementalitätsstudien

Zunächst möchte ich einige Worte zum Konzept Gouvernementalität verlieren. Unter diesem Stichwort werden seit einigen Jahren vor allem im englischen und französischen Sprachraum Formen des Regierens untersucht. Michel Foucault, der die Forschungsrichtung prägte, entwickelte den Begriff des Regierens zunächst im Kontext von Untersuchungen in der Renaissance und der frühen Aufklärung. Er beobachtete dort eine Vervielfältigung der Regierungskünste – „wie regiert man die Kinder, wie regiert man die Armen und die Bettler, wie regiert man eine Familie, ein Haus, wie regiert man Heere, wie regiert man die verschiedenen Gruppen, die Städte, die Staaten, wie regiert man seinen eigenen Körper, wie regiert man seinen eigenen Geist? Wie regiert man? Ich glaube, daß das eine der grundlegenden Fragen des 15. Und 16. Jhdts. ist.“ (Foucault 1992: 11). Foucault untersuchte mit der Analytik der Regierungsweisen die Entwicklung von Technologien der Einflussnahme, der Produktion von Wissen, der Disziplinierung von Individuen, der Konstitution von Subjektivitäten usw., die Grundlage und Mittel der Machtverhältnisse moderner Gesellschaften bildeten. Das Konzept Gouvernementalität erwies sich als brauchbar und hinreichend allgemein, um eine vergleichende Analyse der Formen des Regierens bis zu den jüngsten Transformationen zu beginnen. Seit den

90er Jahren sind die Gouvernamentalitätsstudien zu einem interdisziplinären Ansatz in der Sozialforschung geworden (vgl. Bröckling, Lemke, Krassmann 2000; Dean 1999).

Die Gouvernamentalitätsstudien gewinnen ihre Identität weniger über eine besondere Methodologie als über die besondere Weise, in der sie ihren Gegenstand konstituieren. Der Begriff der Regierung zielt auf „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels deren man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 1996: 118). Der Neologismus Gouvernamentalität, der ‚gouverner‘ und ‚mentalité‘ semantisch miteinander verknüpft, verweist einerseits auf die Mentalitäten des Regierens, andererseits darauf, dass es die Mentalitäten sind, die regiert werden. Man regiert ein Unternehmen, einen Staat, eine Schulklasse, indem man die Körper und Seelen, bzw. die Subjektivitäten regiert. Lemke, Krassmann und Bröckling weisen darauf hin, dass das Konzept seine innovative Kraft durch seine „Scharnierfunktion“ erhalte (Bröckling u.a. 2000: 8). Es sei das Bindeglied zwischen Machtstrategien und Herrschaftsverhältnissen einerseits und zwischen Macht und Subjektivität andererseits. Die Gouvernamentalitätsstudien erlauben es daher auch, den Zusammenhang von Objektivierung und Subjektivierung bzw. von Praktiken der Unterwerfung und Disziplinierung und „Technologien des Selbst“ analytisch zu fassen (ebd.).

Eine weitere Stärke dieser Forschungsperspektive ist, dass die Ebene der Diskurse ebenso problematisiert wird, wie die Ebene der kleinen, polymorphen und konkreten Technologien, die das Regieren möglich machen. Miller und Rose betonen: „Die Analyse solcher Regierungstechnologien erfordert eine ‚Mikrophysik der Macht‘, eine Beachtung der komplexen Verbindungen und wechselseitigen Abhängigkeiten, die Regierungsprogramme befähigen, in Bezug auf solche Orte, Personen und Bevölkerungsteile zu handeln und einzugreifen, die in ihrem Interesse liegen“ (Rose/ Miller 1994: 68). Die Macht gilt es nicht als ominöses Ganzes zu betrachten, sondern in ihren kapillaren Verästelungen in den alltäglichen Handlungsweisen zu suchen.

Bereits im 16. Jahrhundert sind Disziplinartechniken entstanden, die die Körper und Seelen formierten, sie gefügig und nützlich machten. Die Schule war neben dem Militär und den Manufakturen eine der hervorragenden Institutionen, in denen sich die Disziplinartechniken entwickelt haben und gesellschaftlich wirksam geworden sind (vgl. Foucault 1994: 173ff). Im Laufe des 19. Jahrhunderts tritt zu diesen Disziplinartechniken ein neuer Typus hinzu, den Foucault die Kontrolltechniken nennt. Diese haben nicht das einzelne Individuum zum Gegenstand, sondern die Bevölkerung als Ganze (Foucault 1993: 168). Sie geben dem Souverän (Der Fürst, der Staat, das Volk...) zum ersten Mal in der Geschichte die Möglichkeit in die Hand, ein Territorium zu beherrschen. Die Kontrolle zielt auf das umfassende Glück der Individuen und des Staates. Die Macht des Souveräns besteht nun nicht mehr darin, die Untertanen töten zu können, sondern darin, die Grundlage ihres Lebens hervorzubringen. Die Biomacht, die aus Disziplinar- und Kontrolltechniken besteht, hat nicht zum Ziel „Leben zu lassen und sterben zu machen“, sondern „Leben zu machen und Sterben zu lassen“ (Foucault 1999: 285). Die Bevölkerung stirbt nicht mehr durch die Hand des Souveräns, sondern

dann, wenn diese Hand sich nicht mehr um sie sorgt. Es geht darum, das Leben der vielen aufzuwerten, seine Möglichkeiten zu vervielfachen, seinen Wohlstand zu vermehren. Die modernen Territorialstaaten, die sich zugleich als Nationalstaaten und als Wohlfahrtsstaaten definieren sind u.a. das Ergebnis dieser Entwicklung.

Damit taucht ein neuer Gegenstand der Beeinflussung durch Macht auf, nicht mehr das individuelle Rechtssubjekt, wie es die Juristen definieren, und auch nicht mehr der individuelle Körper, auf den die Disziplinartechnologien einwirken. Der neue Gegenstand ist ein komplexer Gesellschaftskörper. „Es ist ein neuer Körper: ein multipler Körper mit zahlreichen Köpfen, der, wenn nicht unendlich, zumindest nicht zwangsläufig zählbar ist. Es geht um das Konzept der ‚Bevölkerung‘.“ (Foucault 1999: 283). Die Regierungsweisen verändern sich, weil man erkennt, dass die Bevölkerungen und Staaten als zu regierenden Bereiche keine stabilen Formen sind, die man direkt manipulieren könnte, sondern komplexe dynamische Gebilde, die man indirekt steuern muss, um sie in den Griff zu bekommen. Was die Systemtheorie heute als neueste Erkenntnis präsentiert, erweist sich im Kern als eine Binsenweisheit der Regierungspraktiken des 19. Jahrhunderts.

Wenn also Regierungsweisen entwickelt werden, um diesen komplexen Gegenstand „Bevölkerung“ zu kontrollieren, um sein Glück und seinen Wohlstand zu steigern, dann wird das Können der Bevölkerung – so sollte man denken – zu einer unerlässlichen Stellgröße der Regierungspraktiken. Die Kräfte der Einzelnen summieren sich zu einem „Kräfteprofil“ der ganzen Bevölkerung, das für Glück und Unglück der Gesellschaft von enormer Bedeutung sein müsste. Zumindest entsteht diese Fragestellung und damit der Bedarf nach empirischer Forschung, die untersucht, inwieweit die Regierung des Könnens problematisiert, konzeptionalisiert und betrieben wird und welche Rolle die Erziehungspraktiken in den Erziehungspraktiken eingenommen haben.

Die Fragestellung muss aber ein wenig erweitert werden. Ist es wirklich das Können der Gesellschaft, sind es wirklich die in ihr schlummernden Kräfte, die regiert werden sollen, oder geht es vielmehr darum, etwas allgemeiner Denkweisen und Haltungen zu regieren, die das Verhalten der Individuen bestimmen und die Bedingungen des Funktionierens des Gesellschaftsganzen bilden? Es sind also einerseits die Kräfte der Menschen, deren Kontrolle möglicherweise die Steigerung des Wohlstands verspricht und andererseits ihre Haltungen, diesen oder jenen Zustand bzw. diese oder jene Entwicklung hinzunehmen und als Direktive ihrem eigenen Handeln aufzuerlegen.

Zugleich mit den Kontrollpraktiken entwickeln sich seit dem 19. Jahrhundert Techniken der Wissensproduktion wie die Statistik oder Begutachtungs- und Evaluationsverfahren. In der Erwachsenenbildung werden diese erst spät eingesetzt. Born datiert den ersten Einsatz von Volkshochschulstatistiken auf 1895 (Born 1991: 36). Diese Praktiken der Produktion von Wissen haben einen systematischen Ort in den Regierungsweisen, denn die Technologien der Macht sind keine Sache der stummen Überwältigungen. Machtverhältnisse sind in diskursive Praktiken ebenso eingeschrieben, wie die Ausübung der Macht auf Diskurse angewiesen ist.

Dieses Angewiesensein gilt nicht nur für Formen der Legitimation und Ideologie, es besteht nicht nur darin, das Funktionieren der Macht zu kaschieren. Eine der wichtigen Thesen Foucaults ist, dass die Macht ebenso wie das Verhältnis von Macht und Diskurs kein negatives, sondern ein positives ist (Foucault 1999: 36ff). Die Macht funktioniert, indem sie Wissen produziert und nutzt. Den Technologien der Regulation entsprechen diskursive Technologien des Denkens, Schreibens, Auflistens, Nummerierens, Berechnens, Sammelns, Präsentierens, Verwaltens (Kittler 2003).

Diese neuen Formen des Wissens sind notwendig, um die dynamischen Gebilde „in den Griff“ zu bekommen. Miller und Rose schreiben: „Daher legt der Begriff der Regierung die Vielfalt von Kräften und Kenntnissen ins Licht, die erforderlich sind, um Bereiche behandelbar und Eingriffe zugänglich zu machen. Er legt nahe, daß die Analyse von Politik nicht auf das Studium verschiedener Verwaltungsstellen, ihrer Interessen, ihrer Grundlage, ihrer verwaltungsmäßigen Organisation und ähnliches begrenzt werden kann. Eine komplizierte und verschiedenartige Ansammlung von Bedingungen ermöglicht es Gegenständen der Politik, erörtert und einer Verwaltung zugänglich zu werden.“ (Rose/ Miller 1994: 59). Um einen Bereich zu regieren, um in einem Bereich interventionsfähig zu werden, muss dieser erst begriffen sein. Die Techniken der Produktion von Wissen erfordern eine diskursive Einbettung, erfordern Formen der Problematisierung, in denen Lösungen und Handlungsimperative formulierbar werden. Um erneut Rose und Miller zu bemühen: „Die Regierung einer Bevölkerung, einer Volkswirtschaft, eines Unternehmens, einer Familie, eines Kindes, oder gar seiner selbst wird möglich einzig durch diskursive Mechanismen, die den zu regierenden Bereich als ein dem Verständnis zugängliches Feld darstellen, mit seinen Grenzen und Eigenheiten, dessen Bestandteile in einer mehr oder weniger systematischen Art verbunden sind.“ (Rose/ Miller 1994: 64).

Gouvernementalität realisiert sich immer über spezifische Formen politischer Rationalität. Der (bildungs-) politische Diskurs konstituiert sich über verhältnismäßig systematische diskursive Figuren, durch die sich Regieren artikuliert und in denen Gegenstände und Ziele konstruiert sind. In ihnen entfaltet sich eine ganze Grammatik von Analysen und Vorschriften, ein Vokabular von Programmen und Begriffen, auf denen die Rechtmäßigkeit der Regierung und die Schläue ihrer Durchführung gründet. Die Diskursivität wird zu einer operationalen Praxis, die Wissen produziert und erst dieses Wissen konstituiert den zu regierenden Bereich und macht ihn zugleich regierbar. Sprache repräsentiert weder die Realität noch ist sie bloße Legitimation, sie ist vielmehr eine intellektuelle Technologie der Produktion von Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten.

Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft

Fasst man den Begriff der Regierung in dieser Weise als Technologie der Regulation von Bevölkerungen und Transformation der Subjektivitäten von Individuen, dann erscheint die Pädagogik als eine der modernen Künste der Gouvernementalität par excellence. Der Ansatz scheint sich für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen geradezu anzubieten, Käte-Meyer Drawe hat die

allgemeine Erziehungswissenschaft aufgefordert, im Anschluss an die Gouvernamentalitätsstudien diejenigen Wahrheitsspiele zu untersuchen, „die Menschen auf der Grundlage spezieller Techniken spielen, um sich selbst zu verstehen“ (Meyer-Drawe 1996: 662). Es müsse der allgemeinen Pädagogik also um die „Verbindung der Technologien der Herrschaft mit den Kontrollpraktiken des Selbst“ gehen (ebd.). Es gibt allerdings erst wenige Untersuchungen zum Bildungsbereich, oft stammen sie von Soziolog/-innen, sie analysieren meist die Verknüpfung von Selbsttechnologien und neoliberalen Imperativen zur Systemsteuerung (z.B. Bröckling 2000; Krasmann 2000; Duttweiler 2003; Marlock/ May 2003). Die Erziehungswissenschaftler Masschelein und Simons haben gouvernamentalitätstheoretisch die Figur des Selbstunternehmers und die Tribunale der Qualität in neueren pädagogischen Diskursen untersucht (Masschelein/ Simons 2002; Simons 2002).

Für die Erziehungswissenschaften ist am Konzept der Gouvernamentalität interessant, dass die Erziehungsverhältnisse gerade nicht ausgehend von den disziplininternen Begriffen wie Erziehung, Bildung oder Lernen gefasst werden. Diese beinhalten nämlich die Gefahr, die Erziehungsverhältnisse zu sehr zu individualisieren und ihre Bedingtheit durch die Gesellschaftsformationen zu unterschätzen. Jenseits der Differenz von bewusstloser, quasi natürlicher Sozialisation und bewusster, intentionaler Erziehung, wird mit der gouvernamentalitätstheoretischen Beschreibung von Erziehungspraktiken ein neuer Forschungsbereich eröffnet, nämlich jenes Geflecht von gesellschaftlich sedimentierten Handlungsweisen, die das Phänomen Erziehung und damit auch die erzogenen und erziehenden Subjekte erst hervor bringen.

Die Entdeckung der Erwachsenenbildung als Feld des Eingreifens

Bei der hier vorgestellten Studie zur Gouvernamentalität der Erwachsenenbildung handelt sich um erste „Probepfahrungen“ in einem komplexen Feld. Was die Einbettung der daraus erwachsenden Erkenntnisse in eine Theorie der Gouvernamentalität der Erwachsenenbildung angeht, handelt es sich daher um ein vorläufiges Unterfangen, das eher ein Forschungsprogramm als gesicherte Erkenntnisse markiert. Ich wage es dennoch, um Widerspruch, aber auch weitere Untersuchungen aus gouvernamentalitätstheoretischer Perspektive zu provozieren.

Mit dem analytischen Rahmen, der den Gegenstand der Untersuchung konturiert, lässt sich die in der Einleitung formulierte Problemlage nun präziser benennen. Recht spät – so richtig eigentlich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – entdecken Akteure aus den politischen und ökonomischen Feldern die Erwachsenenbildung als ein „Feld des Eingreifens“ und versuchen, auf dieses Einfluss zu gewinnen. Sie entdecken sie also als einen Bereich, den es sich anzueignen, zu beherrschen, zu regieren lohnt, um mittels dieses Bereiches - also mittels der Erwachsenenbildung – Können und Haltungen der erwachsenen Individuen oder gar das Kräfteprofil einer ganzen Bevölkerung zu regieren. Die Regierungsweisen, die ich hier untersuchen möchte, sind also geschachtelt, sie bilden ein doppeltes System aus, man will einen Bereich des Bildungssystems regieren oder auch, eine Menge

disparater Bildungsanstrengungen zu einem Bereich des Bildungssystems umformen. Zur Analyse dieses Prozesses des „Entdeckens als Feld des Eingreifens“ möchte ich einige Punkte beitragen und zwar mithilfe eines bestimmten diskursiven Genres.

Es handelt sich um Gutachten und Programmpapiere, die von unterschiedlich ausgewählten Expertenkommissionen - aber nie von einzelnen Autor/-innen - in staatlichem Auftrag, teils des Bundes, teils der Länder, erstellt worden sind. Diese Gutachten sind präskriptive Texte, sie enthalten auf den ersten Blick eine Problemanalyse und Vorschläge für das Handeln der Akteure. Tatsächlich enthalten sie weit mehr: sie produzieren auf einer sehr basalen Ebene zunächst einmal die Gegenstände, von denen sie sprechen. Und da diese Gegenstände der „Erwachsenenbildung“ im Allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs alles andere als gefestigt sind, entwerfen sie Felder des Eingreifens, die auf den zweiten Blick wenig gemeinsam haben. Auf die Gründe für diese Disparatheit und auf die Stellung der Gutachten im Handlungsfeld werde ich im Schlussteil eingehen.

Die Gutachten gehören zu den Technologien der Produktion von Wissen, in denen sich Praktiken der Empirie und Evaluation mit Praktiken der Erhebung der Meinung von „Experten“ vermischen. An den etwa 30 öffentlich zugänglichen Gutachten seit den 60er Jahren lässt sich eine Entwicklung dieser Praktiken ablesen, deutliche Veränderungen in der Frage welche Vertreter welcher Gruppierungen als Experten gelten, welchen Stellenwert formalisierende Praktiken wie die Statistik als Quelle des Wissens einnehmen, welche Argumentationsniveaus angeschnitten werden etc. Diesen Aspekt des „the making of“ der Gutachten werde ich zum Schluss noch einmal kurz resümieren, er ist nicht ohne Folgen für den Diskurs, der entfaltet wird, und in dem sich Gegenstände abzeichnen, die dann regiert werden können.

Es handelt sich um folgende Gutachten:

1960 „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“
aus der Reihe „Empfehlungen und Gutachten
des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen

1970 „Strukturplan für das Bildungswesen“
aus der Reihe „Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission“

1984 „Weiterbildung. Herausforderung und Chance“
Bericht der Kommission Weiterbildung
im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg

1997 „Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage“

Teil 3 des Gutachtens „Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland“
Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen

Ich habe diese vier Gutachten für die Analyse ausgewählt. Es gibt eine ganze Reihe weiterer Gutachten, die publiziert, öffentlich zugänglich oder in der Sekundärliteratur zitiert sind, in den Archiven der Erwachsenenbildungsträger und der Ministerien finden sich sicher noch sehr viel mehr. Die ersten beiden sind allgemein bekannt und gelten als Klassiker der erwachsenenpädagogischen Bildungspolitik und der Bildungsreformen. Das dritte ist weniger bekannt, es handelt sich aber um das erste Gutachten der konservativen Regierungen der 80er Jahre, in dem eine neue Erwachsenenbildung propagiert wird. Strunk, der dieses Gutachten ebenfalls in seine Untersuchung einbezogen hat, kommt zum Schluss, dass sich eine „’unheimliche’ Kontinuität über die ‚Wende‘ hinweg“ abzeichnet (vgl. Strunk 1988: 50), also von den Weiterbildungsdirektiven der Bildungsreform zu den konservativen Konzeptionen. Das ist richtig, wenn man – wie Strunk – die Instrumentalisierung von Weiterbildung durch den Staat als Kriterium nimmt. Es zeichnen sich aber zugleich bedeutende Unterschiede in den Zielen ab, denen die Regierungsweisen folgen, wie ich im Folgenden darstellen werde.

Die Auswahl des vierten Gutachtens erfordert mehr Legitimation, es ist kein explizit für das Weiterbildungssystem erstelltes Gutachten, sondern thematisiert einen umfassenderen zu regierenden Raum. Es betrifft die Regulation der Beschäftigungsverhältnisse, aber diese Regulation hat vielfältige Konsequenzen für die Weiterbildung und für die Ziele, die der Weiterbildung von den staatlichen Akteuren gesetzt werden. Es gibt in den späten 90er Jahren auch eine Reihe von Gutachten, die eine mittlere Systematisierung des Weiterbildungssystems fordern (Faulstich u.a. 1991, 1992, 1996; Gisecke u.a. 1997). Es handelt sich um Gutachten, die auf andere Weise als das aus Baden-Württemberg an die Bildungsreformen anzuschließen versuchen. Nur die Exemplarität der Analyse und der knappe zur Verfügung stehende Raum rechtfertigen, sie hier auszulassen, ich werde im Schlussteil nochmals kurz auf ihren Stellenwert eingehen.

Der diskursive Raum der Gutachten

Ich habe einige Strukturmerkmale ausgewählt, deren Relationen ich zeigen möchte. Das führt keineswegs zu einer erschöpfenden Analyse, aber eine derartige Reduktion ermöglicht es, eine komparative Methode anzuwenden.

Foucault hat vorgeschlagen, als eine Art „Idealvorstellung“ einen leeren diskursiven Raum anzunehmen, will heißen einen Raum, in dem diskursive Ereignisse stattfinden. Ein diskursives Ereignis oder auch eine „Aussage“ stellt eine Relation her, indem sie disparate Dinge zusammenbringt, nämlich vier Instanzen (1) ein Referential, verstanden als das Bezugsfeld der Aussage, (2) Subjektpositionen der Adressaten und Adressanten der Aussage, (3) eine diskursive Materialität, der Text, das gesprochene Wort und schließlich (4) eine Menge anderer Aussagen, die die Aussage voraussetzt oder wiederholt und damit aktualisiert. Das Ereignis besteht also genau genommen darin, diese vier Instanzen in einem bestimmten Moment zu bündeln (Foucault 1981: 128ff). Gegeben sei ein leerer diskursiver Raum, zwischen ca. 1950 bis 2002 in dem Begriffe, Gegenstände und Regierungspraktiken auftauchen und verschwinden.

Zu dieser feinanalytischen Ebene einzelner Aussagen kommt bei Foucault eine etwas gröbere, weitläufigere, die „diskursiven Formationen“ (Foucault 1981: 48). Sie ist nicht die Ebene des Ereignisses, sondern diskursiver Plateaus, verstanden als Ebenen auf denen sich im Diskurs „Flächen gleichbleibender Intensität ausbilden“, wie Deleuze und Guattari formulieren würden (Deleuze/Guattari 1992: 36). Die diskursive Formation hat nach Foucault ebenfalls vier Instanzen (1) die Begriffe, die sich darin verfestigen, (2) ein Feld von Gegenständen, die im Diskurs produziert werden, (3) die Äußerungsmodalitäten, die Art und Weise des Sprechens und (4) die thematischen Wahlen bzw. thematischen Strategien.

In der ersten Instanz, der Instanz der Begriffe gibt es eine Reihe von Wörtern, die für die Kräfte des Individuums gesetzt werden.

Fähigkeiten Fertigkeiten

Wissen **Ausbildung** Bildung Lernen Qualifikation

Mobilität Schlüsselqualifikation *Kapital* **Kompetenz**

Unternehmertum Ich-AG proaktiv

Ich habe diese Reihe von Begriffen zum Ausgangspunkt der Analyse gewählt, da sie eine Gemeinsamkeit haben: sie stellen – trotz ihrer Verschiedenheit – eine ähnliche thematische Wahl dar, sie lancieren dasselbe Thema. Das heißt nicht, dass sie auf denselben Gegenstand verweisen. Im Gegenteil. Die diskursiven Praktiken, in denen diese Begriffe auf eine bestimmte Weise gebraucht

werden, produzieren eine Reihe von sehr unterschiedlichen Gegenständen. Wohlgemerkt produzieren nicht die Begriffe selbst Gegenstände, sondern die diskursiven Praktiken, also die sozialen Handlungsweisen, in denen diese Begriffe eine bestimmte Position einnehmen.

Die zweite Instanz in den diskursiven Plateaus ist ein Feld von Gegenständen. Vielleicht ist es unnötig, nochmals ausdrücklich zu betonen, dass es sich nicht um der Sprache präexistente Gegenstände handelt. Die Diskursanalyse unterstellt weder das Sprachmodell einer Repräsentation der äußeren Welt durch die Sprache, noch eine Autonomie der Sprache oder eine radikale Konstruiertheit der Wirklichkeit durch das sprechende Subjekt. Die Gegenstände werden vielmehr im Diskurs hervorgebracht, diese Produktion kann aber nicht durch einen einzelnen Sprechakt geleistet werden, der einzelne Sprechakt kann vielmehr die Illusion des Verweisens auf Gegenstände, die vor und außer ihm existieren, erzeugen, weil die Produktion der Gegenstände im Diskurs aufgrund der Wiederholung, der Iteration der diskursiven Praktiken, bereits stattgefunden hat (Derrida 2001: 24). Der einzelne Sprechakt reproduziert daher den Diskurs, der jeder konkreten Sprechsituation vorausgeht, die den Diskurs sicher verschieben, aber nicht aus dem nichts erschaffen kann.

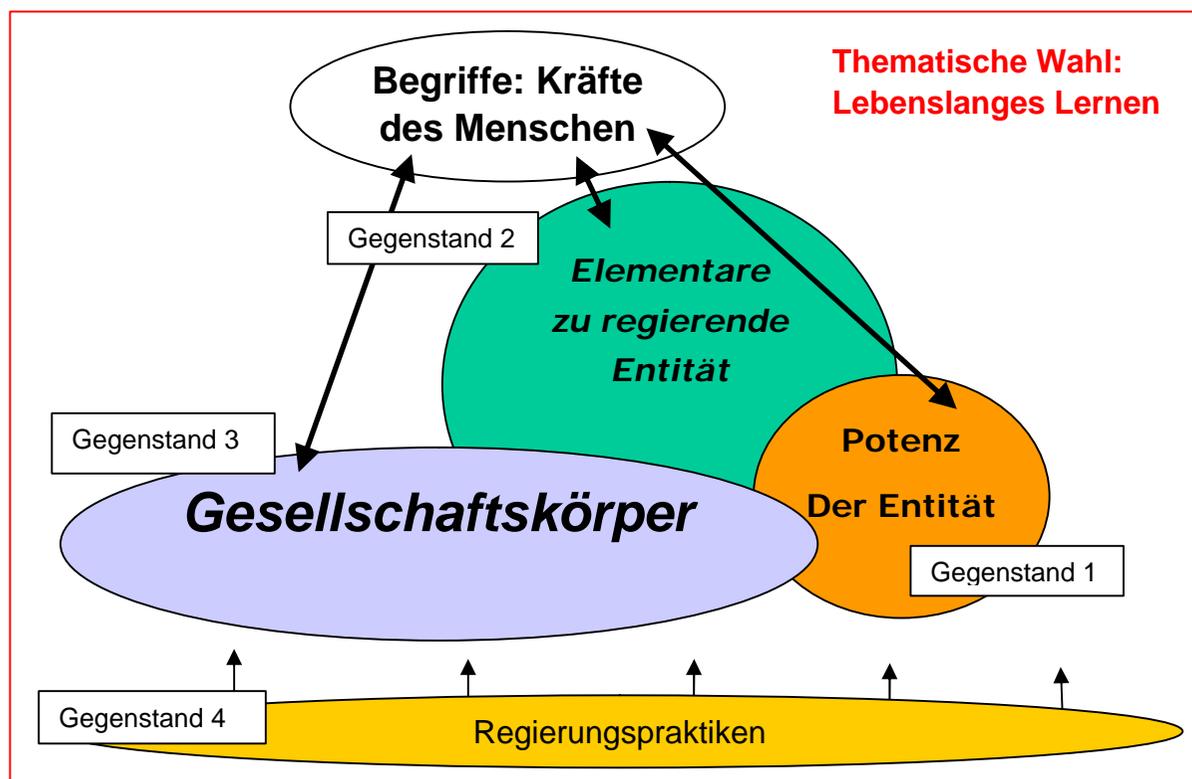
Mindestens vier Klassen von Gegenständen stehen mit den genannten Begriffen der ersten Instanz in Relation, zumindest sind m.E. vier für die Analyse unerlässlich.

- (1) die Kraft einer Entität, irgendetwas zu erreichen oder zu tun, der Gegenstand auf den diese Begriffe indizieren.
- (2) die Entität, die Trägerin dieser Kraft ist, z.B. der Mensch, das Subjekt, das Individuum, der Lerner
- (3) eine umfassende Entität, in der die Trägerin der Kraft eine bestimmte Position einnehmen kann, das ist eine Klasse von Gegenständen, die ich Gesellschaftskörper nenne.
- (4) Regierungspraktiken: Handlungsweisen, die den Zweck haben, auf die ersten drei Gegenstände Einfluss zu gewinnen. Diese sind zwar an sich keine Gegenstände, sondern selbst Praktiken, aber das Material der Analyse sind Texte über diese Praktiken und daher untersuche ich nicht die Regierungspraktiken selbst, sondern wie zukünftige, erwünschte, geforderte, anzustrebende Regierungspraktiken zu einem Gegenstand für den Diskurs werden.

Die vierte Instanz – die thematische Strategie – ist die Relation, die die Begriffe und Gegenstände annehmen. Unter einem Thema kann man – wie viele Textlinguisten – eine zusammenfassende Proposition verstehen, die den gemeinsamen Inhalt fasst. Es wäre so verstanden nahe liegend, das Thema „lebenslanges Lernen und seine Steuerung“ zu nennen. Es geht ja immer darum, dass eine Person oder ein Individuum nicht nur bezogen auf eine spezifische Lebensphase, sondern bezogen auf sein gesamtes Leben lernt und damit Kräfte erringt, welche Position es damit innerhalb eines Gesellschaftskörpers einnimmt oder einnehmen kann und

mit welchen Regierungspraktiken dieses Lernen zu beeinflussen ist. Foucault versteht das Thema darüber hinaus aber als thematische Wahl, als eine Strategie, die darin besteht, disparate Elemente auf eine bestimmte Weise zusammenzubringen und zwar mit einem bestimmten Interesse (Foucault 1981: 94). Aus einer solchen strategischen Perspektive resultiert, dass nicht erst die Regierungspraktiken in Klasse vier der Gegenstände Regierungspraktiken sind, sondern dass schon das Gutachten als Ganzes, die diskursiven Praktiken seiner Thematisierung, eine Regierungspraktik darstellen. Das Gutachten ist das sichtbare Ergebnis von Praktiken der Produktion von Wissen, die dem Feld erst Intelligibilität verleihen, es begreifbar und verstehbar machen und so die unabdingbare Voraussetzung für weitere Regierungspraktiken sind.

Dieses Netz aus Begriffen, Gegenständen und einer thematischen Wahl ließe sich wie folgt allgemein grafisch darstellen:



Ich behaupte also, dass der Begriff „lebenslanges Lernen“ nicht auf einen Gegenstand verweist (so wie der Begriff „Schlüsselqualifikationen“, sondern auf eine thematische Wahl, also ein ganzes Gebiet von Gegenständen in einer bestimmten Relation. Je komplexer der Bereich ist, auf den ein solcher Begriff verweist, desto unbestimmter wird der Begriff, desto leichter wird er zum Einsatz für alles mögliche, desto eher geht er den Konnex auf ein Thema als auf einen Gegenstand ein.

Die bisherigen Argumentationsschritte würde ich als die Formalisierung einer Figur bezeichnen. Diese Formalisierung erlaubt es nun, eine Genealogie verstanden als Geschichte ihrer Transformationen nachzuzeichnen. Schreibt man die Genealogie dieser Figur in den Gutachten – so zeigt sich, dass es sich zwar abstrakt um dieselbe Figur handelt, aber keineswegs um dieselben Gegenstände, auch nicht um dieselben Begriffe und infolgedessen auch nicht um dieselbe strategische thematische Wahl. Lebenslanges Lernen wird folglich nicht das Selbe sein.

1960

„Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“

aus der Reihe „Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen

Die bildungspolitischen Dokumente bis 1960 sind vom ehrwürdigen Begriff der Bildung bestimmt. Es handelt sich dabei nicht um das allgegenwärtige Bildungs-dies und Bildungs-das, das zum Alltagsgebrauch des Wortes gehört, sondern um den emphatischen Bildungsbegriff, der auf den Neuhumanismus zurückgeht. Das deutsche Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts hatte in diesem kulturkritischen Diskurs die Sprache seiner Selbst gefunden (vgl. Forneck 1992; Bollenbeck 1994). Etwas polemisch gesagt: es handelt sich bei diesem Gutachten um das letzte „offizielle Lebenszeichen“ des alten deutschen Bildungsbürgertums. Man kann lesen:

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (S. 20)

und bereits etwas früher heißt es:

„Wenn der Mensch nicht das Opfer der modernen Gesellschaft, sondern ihr Bürger werden will, so muss er sich das Verständnis seiner Selbst und der Welt in der er lebt, in einer ständigen Bemühung erschließen. Ob ihm dies gelingt, ob er in diesem Sinne „gebildet“ ist, davon hängt sein eigener Wert ab.“ (S.1)

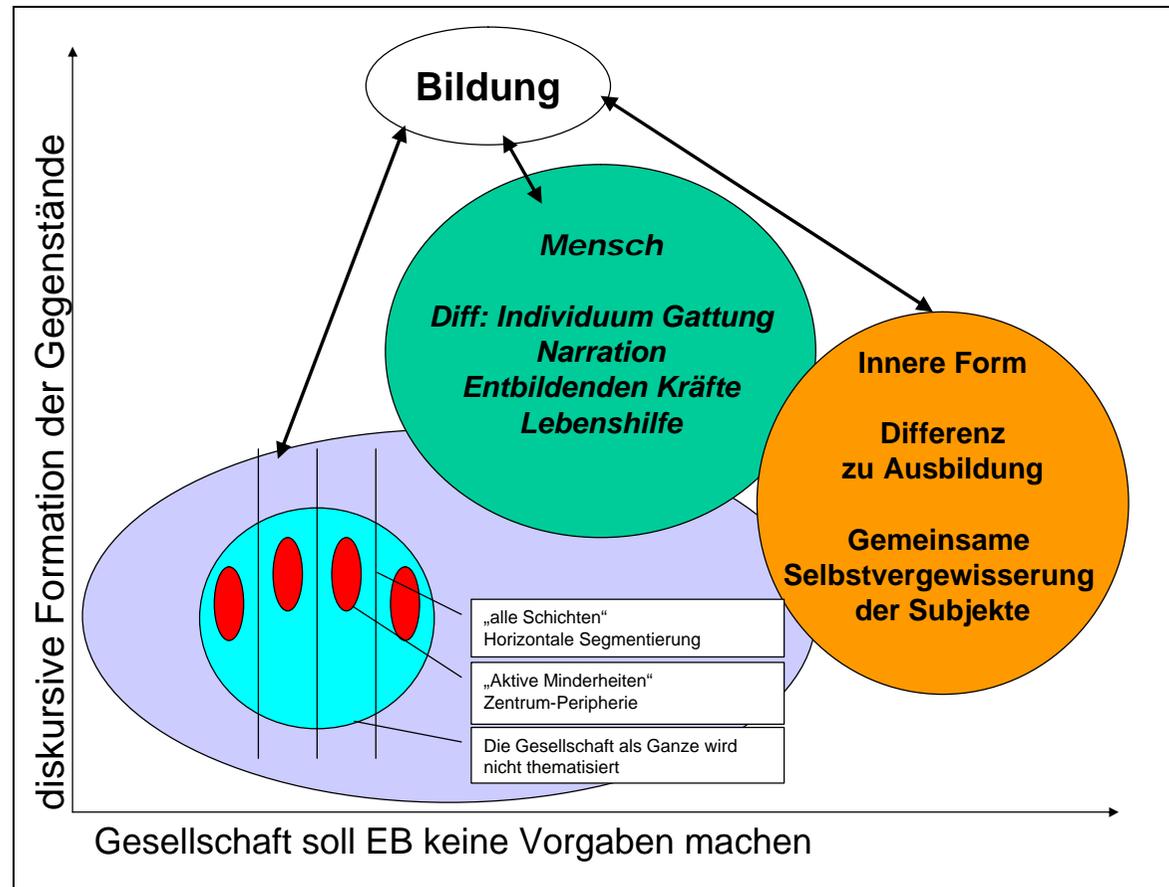
Bildung ist also gekoppelt an den Gegenstand „Mensch“. Im neuhumanistischen Diskurs handelt es sich dabei um einen hybriden Gegenstand, weil dieser „Mensch“ immer zugleich als Individuum und als Gattung konstruiert ist. Und mit dieser Möglichkeit des Changierens spielen viele diskursive Praktiken.

Das zweite, was diesen Gegenstand „Mensch“ auszeichnet ist, dass er in eine „Geschichte“ verstrickt ist. Er ist der „Held“ einer Narration, in der die Welt als feindliche erscheint. Es geht in diesem Gutachten seitensweise um die Entbildenden Kräfte der modernen Gesellschaft, die gefährliche Ambivalenz des Liberalismus, des Pluralismus. „Der Mensch“, der hier konstruiert wird, hat sich mit seinem Schicksal, dass er seine Modernität nicht bekämpfen kann, abgefunden und wird so zum tragischen einsamen Helden. Daher braucht „der Mensch“ den Anderen zu seiner Selbstvergewisserung und das ist der Ort der Erwachsenenbildung. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung, so eine omnipräsente Aussage in den 50ern ist „Lebenshilfe“ und diese Figur der Hilfe bezieht sich unmittelbar auf das entworfenen Bild dieses Menschen, dem da geholfen werden soll.

Das Narrative ordne ich dem Bereich zu, den Foucault die Äußerungsmodalitäten und Lyotard die Diskursarten nennt (Foucault 1981: 75ff; Lyotard 1989: 58ff). Ich würde etwas allgemeiner den Begriff der Praxisform vorschlagen. Hier erscheinen die Äußerungsmodalitäten nur sekundär im Bereich der Gegenstände, weil die Äußerungsmodalitäten an der Konstitution der Gegenstände beteiligt sind.

Welche Kräfte entfaltet nun dieser „Mensch“, außer dass er sich gegen die entbildenden Mächte wehrt? Im Gutachten wird versucht, den Wert der Demokratie zu betonen, der Mehrwert der Bildung auch im Arbeitsleben wird betont, aber diese Legitimationspraktiken sind recht diffus. Bildung ist nach Humboldt die innere Form des Menschen und die hat sich nach Gesetzen zu entfalten, die das Bildungsbürgertum über die Reproduktion seiner Praktiken bestimmt. Mit der Vorstellung des Bildungsprozesses des Subjekts war durchaus die Möglichkeit lebenslangen Lernens im Sinne lebenslanger **Selbstpraktiken** verbunden. Aber es gab einen fundamentalen Einschnitt an dem Punkt, an dem der Jugendliche zum Erwachsenen und damit zum Bürger wird. Er wechselt seinen Status. Jetzt ist er, qua Übergangsriten, ein Gesellschaftsmitglied, die Relation zum Kursleiter soll kein „pädagogischer Bezug“ mehr sein. „Bildung“ war vor und nach dieser Segmentierung als etwas Grundverschiedenes konzeptioniert.

Die Differenz zwischen **Bildung** und **Ausbildung** wird in dem Diskurs, auf den das Gutachten verweist vertieft. Diese beiden Begriffe stehen für die Kräfte des Individuums, man könnte Ausbildung mit der etwas technischeren Begriffstrias Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen konkretisieren, die bis dahin eine wichtige Rolle im pädagogischen Diskurs spielt. Für die Zwecke des Gutachtens reicht es aber, diese Kräfte unter **Ausbildung** zu subsumieren. **Bildung** aber ist davon qualitativ unterschieden. Der Bürger muss seinen Beruf lernen, und seinen Platz in der bürgerlichen Gesellschaft einnehmen, das ist selbstverständlich, und Ausbildung ist daher eine selbstverständliche Voraussetzung für „Bildung“, umgekehrt ist „Bildung“ selbstverständlich die nötige Voraussetzung für jede Art höherer Berufe.



Der **Gesellschaftskörper**, so wird im Gutachten argumentiert, wird nicht vom bürgerlichen Individuum bestimmt, sondern es sind „aktive Minderheiten aus allen Schichten“. Mit anderen Worten die gebildeten Subjekte aus der bürgerlichen Schicht und diejenigen, die gewillt sind, sich deren Selbstpraktiken anzueignen. Die übrigen Menschen nehmen „leider“ nicht teil und sind nur insofern Teil von Erwachsenenbildung, als sie sich vielleicht noch begeistern lassen. Man kann die Konstitution dieses Gesellschaftsgegenstand so darstellen (S. 2ff):

- Die Einheit der Gesellschaft segmentiert sich horizontal in Gruppen, ihre Hierarchie wird nicht thematisiert und wenn dann als gering eingeschätzt.
- Innerhalb der horizontal differenzierten Gruppen wird nun eine Zentrum - Peripherie - Differenz eingeführt, die mehrfach an oppositionelle Differenzen gekoppelt ist (1) aktiv - passiv (2) wenige - viele (3) Erwachsenenbildung - nicht Erwachsenenbildung und die (B) markiert ist: pos. Wertung – neg. Wertung.¹

Die im Gutachten geforderten **Regierungspraktiken** sind, dass der Staat die Rahmenbedingungen schaffen soll, die Finanzierung sicherstellen soll, aber er soll keine Rahmenvorgaben machen. Die Erwachsenenbildung regiert sich selbst und gewinnt ihre Autonomie aus ihrer Neutralität.

„Sie [damit sind die „Mächte der Gesellschaft“ gemeint, Anm. DW] sollen die Volkshochschulen und Volksbüchereien als Stätten menschlicher Begegnung erkennen, anerkennen und unterstützen. Sie sollen der Erwachsenenbildung ihre Freiheit lassen.“ (S. 77)

¹ Diese Schemata sind Differentialien, die den Gesellschaftskörper hervorbringen, weil er nicht anders kann als sich in einer differenzierten Struktur zu realisieren. Schemata sind operativ, mittels Schemata wird eine Unterscheidung getroffen, werden die Relationen des Unterschiedenen bestimmt. Die Theorie der Schemata ist als allgemeine Theorie noch ganz unausgearbeitet, der Strukturalismus operiert zumeist mit Differenzen und gibt damit der Opposition als besonderem Fall der Schemata den Zuschlag. Ich habe anhand der Arbeiten von Georges Dumézil über die „drei Funktionen“ in den indoeuropäischen Mythologien versucht zu zeigen, inwiefern dies eine Einschränkung ist, dass Schemata beispielsweise drei Elemente haben können und wie sie in der Lage sind (bei der Ideologie der drei Funktionen sicher auf eine beeindruckende Weise) eine ganze diskursive Fülle hervorzubringen, unter anderem eine bestimmte Unterteilung des Gesellschaftskörpers, die mit der Politeia Platons wieder auflebt, das gesamte Mittelalter hindurch die europäischen Gesellschaften prägt und noch das Grundmodell für die stratifikatorisch strukturierten Gesellschaftskörper abgibt (Wrana 2001).

Es handelt sich also nicht um die Forderung nach Regierungspraktiken staatlicher oder gesellschaftlicher Akteure gegenüber dem Feld, sondern um die Forderung nach einer staatlichen Unterstützung der Selbstregierung des Feldes. In die Autonomie des erwachsenenpädagogischen Feldes soll der Staat nicht eingreifen, sondern lediglich Ressourcen zur Verfügung stellen. Diese Forderung folgt mit einer gewissen Schlüssigkeit aus der zuvor entworfenen Dichotomie der entbildenden Kräfte der Gesellschaft und dem sich seiner selbst vergewissernden Individuum, für das die Erwachsenenbildung Lebenshilfe und Schutzraum sein soll.

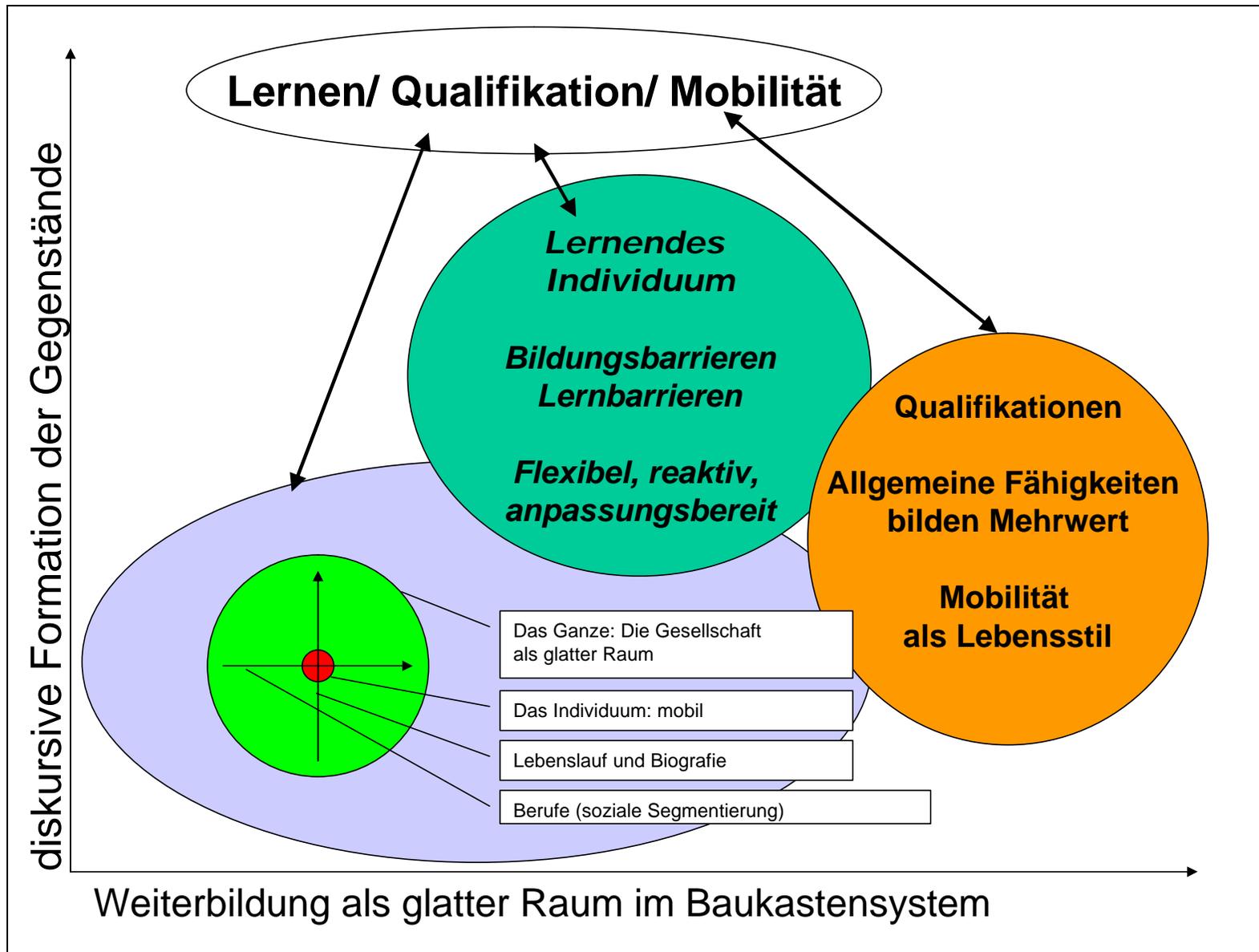
1970

„Strukturplan für das Bildungswesen“

Es gibt bereits seit den späten 50er Jahren eine bildungsökonomische Diskussion, die in den 60er Jahren hegemonial wird. Man beginnt nun, auch die Erwachsenenbildung als einen Teil des Bildungssystems zu begreifen (vgl. Picht/ Edding 1972: 17ff, Thunemeyer 1997). Die damit neu entstehende diskursive Formation manifestiert sich in einem Text von 1970, dem „Strukturplan für das Bildungswesen“, den ich nun ins Zentrum stellen möchte.

Eine ganze Reihe von neuen Begriffen tauchen in dieser diskursiven Formation auf, zunächst *Lernen*, *Qualifikation* und *Mobilität*. Der Begriff des Lernens beginnt seine Karriere als zentraler Begriff erst jetzt. Er ersetzt den Bildungsbegriff und unterläuft schlichtweg die begriffliche Differenz von Bildung und Ausbildung. Mit dieser begrifflichen Transformation ist eine Transformation des Gegenstandsfeldes verbunden, die sehr weitreichend ist.

Ich möchte mit der Darstellung der schematischen Konstruktion des Gesellschaftskörpers, wie sie das Gutachten impliziert, beginnen. In dieser diskursiven Formation bildet die Gesellschaft **einen glatten Raum**, das heißt, einen Raum, der nicht segmentiert ist, sondern von jedem Individuum beliebig durchlaufen werden kann. Das Individuum steht also nicht in der Mitte, sondern es ist anhand der beiden Achsen beliebig verschiebbar. Die vertikale Achse ist wohlgermerkt nicht die Achse sozialer Ungleichheit wie im Schichtmodell, sondern der Lebenslauf. Eine soziale Differenzierung als Hierarchie von sozialen Schichten existiert in diesem Raum nicht mehr, sie ist nur noch eine berufliche Differenzierung auf der horizontalen Achse.



Im Gutachten wird dieser Raum mit „die Gesellschaft der Bundesrepublik“ identifiziert und demnach gibt es für diese Gesellschaft kein Gesetz als das Grundgesetz. Und dieses tut nichts, als den glatten Raum und den Status des Bürgers als Rechtssubjekt in diesem Raum zu garantieren. Es handelt sich also nicht um eine normative Gegenstandskonstitution der besonderen Art, denn ihre Normativität ist rein formal.

*"Dem Bildungswesen fällt insbesondere die Aufgabe zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß der einzelne das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit sowie das Recht auf freie Wahl des Berufes wahrnehmen kann."
(S. 25)*

Das **lernende Individuum** gehört in diesen Raum, es ist nur in diesem glatten Raum denkbar und sinnvoll, weil es sich über seine Verschiebbarkeit definiert. Es kann – es hat jedenfalls das Recht dazu, es zu können – alles lernen und jede Position erreichen. Dafür steht der Begriff der Chancengleichheit.

Die „reale“ Segmentierung der Gesellschaft, die diese in soziale Hierarchien teilt und den sozialen Positionen der Individuen eine gewisse Trägheit verleiht, sorgt aber dafür, dass die Gesellschaft kein glatter, sondern ein gekerbter Raum ist. Diese Kerbung erscheint im Diskurs der Bildungsreformen aber nur noch negativ als Bildungsbarriere, als zu kompensierende, vormoderne Struktur. Die Naivität des Bildungsratsgutachtens besteht nicht darin, die Kerbung und Hierarchisierung des Raumes zu leugnen, sondern darin, diese als den modernen Strukturen äußerlich und qua fortschreitender Modernisierung als auflösbar zu betrachten.

Das lernende Individuum bewegt sich nicht nur in einem glatten Raum, sondern es nimmt **selbst** etwas von der Glätte des Raumes an. Der fundamentale Einschnitt, der mit dem alten bürgerlichen Erwachsenwerden verbunden war, verschwindet. Lernen bildet, anders als Bildung, über den gesamten Lebenslauf ein Kontinuum. Und wie die sozialen Bildungsbarrieren in Bezug auf den gesamten Gesellschaftskörper als negative erscheinen, so erscheint jetzt die gesetzte bürgerliche Identität, die sich in der anderen diskursiven Formation noch selbst beschauen durfte, nur noch als Lernbarriere. Erwachsenenbildung gibt damit den Begriff des „Erwachsenen“ nicht auf, aber der Gegenstand, den der neue Begriff des Erwachsenen evoziert, mit dem er ein relationales Netz bildet, ist nicht mehr derselbe. Erwachsensein heißt nicht mehr „mündig sein“, heißt nicht mehr „eine Identität gefunden haben und behalten“, sondern heißt, als flexibler Mensch in einem Raum ständiger Veränderbarkeit und ständiger Verfügbarkeit „flüssig“ und „schmiegsam“ zu bleiben.

Das „Individuum“ unterscheidet sich, was die Form seiner **Kräfte** angeht, folglich ganz von dem „Menschen“. Begrifflich changiert das Gutachten zwischen dem allgemeineren Begriff der „Fähigkeiten“ und dem neuen Begriff der „Qualifikation“. **Qualifikation** ist immer Qualifikation für etwas anderes als das Ich. Und dieses Andere ist die Erwerbstätigkeit. Aber in dieser Orientierung an der

Erwerbstätigkeit sollen berufliche und allgemeine Qualifikationen immer miteinander verbunden sein. Die allgemeinen Qualifikationen bilden eine „Überqualifikation“ und diese macht „frei“.

„Insofern Weiterbildung unter dem Aspekt wirtschaftlich-technischer Erfordernisse steht, hilft sie dem Einzelnen, wechselnden Aufgaben gerecht zu werden, die in Beruf und Gesellschaft auf ihn zukommen. Hierdurch wird der einzelne frei gegenüber Zwängen, denen er ohne individuelle Beweglichkeit stärker ausgeliefert wäre. Eine solche Mobilität beruht auf allgemeinen Fähigkeiten wie Abstraktions-, Kommunikations- und Lernvermögen, Kooperationsbereitschaft, Sensibilität und Phantasie.“ (S. 52)

Der glatte Raum ist eine Imagination, einerseits wird das Individuum als völlig frei und beweglich konzipiert, andererseits kann man nicht umhin, den glatten Raum der Gesellschaft als von fluktuierenden Kräften durchzogen zu denken. Das Individuum kann daher einerseits frei alles erreichen und andererseits ist es diesen Kräften vollständig ausgesetzt und ihnen zu Dienst. **Mobilität** als Lebensstil oder Persönlichkeitseigenschaft wurde zu einem zentralen Topos in den 60er und 70er Jahren. Eine mobile Persönlichkeit hat die Fähigkeit, sich neuen sozialen Beziehungen, neuen Aufgaben und neuen Anforderungen, neuen Rollen etc. anzupassen und die entsprechenden Fähigkeiten zu erlangen. Es handelt sich aber – wie bei den Qualifikationen – um ein reaktives Modell. Das Subjekt reagiert geflissentlich auf die Anforderungen der Welt. Das ist die eine Dimension, der Punkt, an dem Freiheit und Unterwerfung in eins gehen.

Dazu kommt eine **dreistufige Abstraktion**. Zunächst die Qualifikationen auf der untersten Ebene, die immer spezifisch und berufsorientiert ist. Dann allgemeinere Fähigkeiten, die für verschiedene gesellschaftliche Bereiche funktional sind, inklusive der Fähigkeit, das Lernen zu lernen. Schließlich ein Mehrwert, die **Mobilität**, die zum Persönlichkeitsideal und zum Schlussstein im Kräftegebäude des Menschen wird.

Der Sektor *Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung*, soll in derselben Weise wie die Gesellschaft und das Individuum innerhalb des *Bildungswesens* einen glatten Raum bilden. So wie es innerhalb des Lebenslaufs keinen prinzipiellen Unterschied zwischen dem Lernen in der Schule und dem Lernen im Erwachsenenalter gibt, so gibt es diesen auch nicht im Bildungssystem (S. 197, S. 199). Die Weiterbildung soll auch in sich ein System bilden, nämlich ein Baukastensystem, in dem das gesamte Lernen im Erwachsenenalter, zentral geplant und kontrolliert wird, und die einzelnen Angebote wie Bausteine aufeinander aufbauen und sich gegenseitig ergänzen. Der Staat hat diese vereinheitlichende Aufgabe, und zu den Mitteln, zu denen er in folgedessen greifen muss gehört eine Melde- und Auskunftspflicht für Weiterbildungsangebote. Es gibt auf den 400 Seiten des Gutachtens keine ähnlich scharfe Stelle. Dies erfordert aber auch das massive finanzielle Engagement des Staates (ebd: 213).

1984

„Weiterbildung. Herausforderung und Chance“

Das Weiterbildungsgutachten in Baden-Württemberg war der Auftakt für die Regulationsbemühungen unter den Bundesministern Willms und später Möllemann. Es schloss an das „Scheitern“ der Bildungsreformen in den 70er Jahren an und realisierte nun auch im Bildungswesen die „geistig-moralischen Wende“ 1982.

In gewisser Hinsicht knüpft es an das alte Ausschuss-Gutachten an, in anderer Hinsicht an das Bildungsrat-Gutachten. Es handelt sich gewissermaßen um eine „konservative Modernisierung“, wenn man so will.

In diesem Gutachten erscheint ein neuer Begriff, der seit Mitte der 70er Jahre eine ungeheure Karriere erlebte, die **Schlüsselqualifikation**. Dabei soll es sich um allgemeine Qualifikationen handeln, die den Schlüssel zu weiteren Qualifikationen bilden. Der Begriff ermöglicht, die allgemeinen Fähigkeiten als Subklasse von Qualifikationen zu verstehen. Die allgemeinen Fähigkeiten sind damit nicht mehr der Bildungsüberschuss, der Freiheit garantiert, sondern Teil der Qualifikationen für etwas anderes, nämlich das System. Es wurde damit ein Begriff gefunden, der eine Lücke schließt, die im 1970er Gutachten noch klafft, man konnte dieses Allgemeine noch nicht benennen. Nun ist es „eingemeindet“ in die Qualifikationen und damit in die Beruflichkeit des Menschen.

Was den **Träger der Kraft** angeht, erscheint hier erstaunlicher Weise erneut der „Mensch“ in einer anthropologischen Bestimmung. Eine Figur, die man Anfang der 70er Jahre noch für „tot“ erklärte, und die im Gutachten von 1970 tatsächlich nicht mehr vorkommt. Der Mensch ist aber nun nicht mehr das sich qua Bildung emphatisch über seine Beruflichkeit hinaus konstituierende bürgerliche Subjekt, sondern wird als das berufliche und sinnsuchende Wesen bestimmt.

„Die allgemeine und die berufliche Weiterbildung haben das gemeinsame Ziel, den modernen Menschen die personale Annahme seines Berufes auch in einer hochtechnisierten Arbeitswelt zu ermöglichen.“ (S. 10/17)

„Der moderne Mensch“ im Nominativ singular! Diese allgemeine Legitimationsstrategie bezieht jedes Lernen auf die Erwerbstätigkeit des Menschen, in der seine Bestimmung zu sehen ist. Humanes Leben heißt in erster Linie positive Identifikation mit der Beruflichkeit in einer hochtechnisierten Arbeitswelt.

Der Mensch wird erneut narrativ konstruiert. Er ist wieder der Held, aber fast noch ein traurigerer Held als bis 1960, nämlich in einer Geschichte ohne Einsatz, es gibt nichts als Gegner. Das Gutachten postuliert, der Mensch habe Probleme (1) mit der Natur (Umwelt) (2) mit anderen (Frieden) (3) mit sich selbst (Identität). Er braucht erneut „Lebenshilfe und Orientierung in einer unüberschaubar gewordenen Welt“ (ebd.) und die soll Erwachsenenbildung liefern. Mit dem Ziel, ihn zu integrieren. Das wird für verschiedene Bereiche ausgeführt. Ich will nur die politische Weiterbildung erwähnen.

„Es wird vor allem darauf ankommen, den alle kritikwürdigen Erscheinungsformen übergreifenden Sinn staatlich gesellschaftlicher Ordnungen besser zu verdeutlichen (ordnungspolitische Schwerpunktsetzung) und es gilt, in Zukunft stärker eine Besinnung auf die ethischen Grundlagen und Beurteilungskriterien für politisches Verhalten anzuregen (ethische Schwerpunktsetzung) (68/25)

Die Menschen sollen mit Einsicht in die Komplexität des Handelns die Ansprüche an die Ordnung herabsetzen und ihre partikularen Interessen dem Ganzen des harmonischen Gemeinwesens unterordnen (70/30).

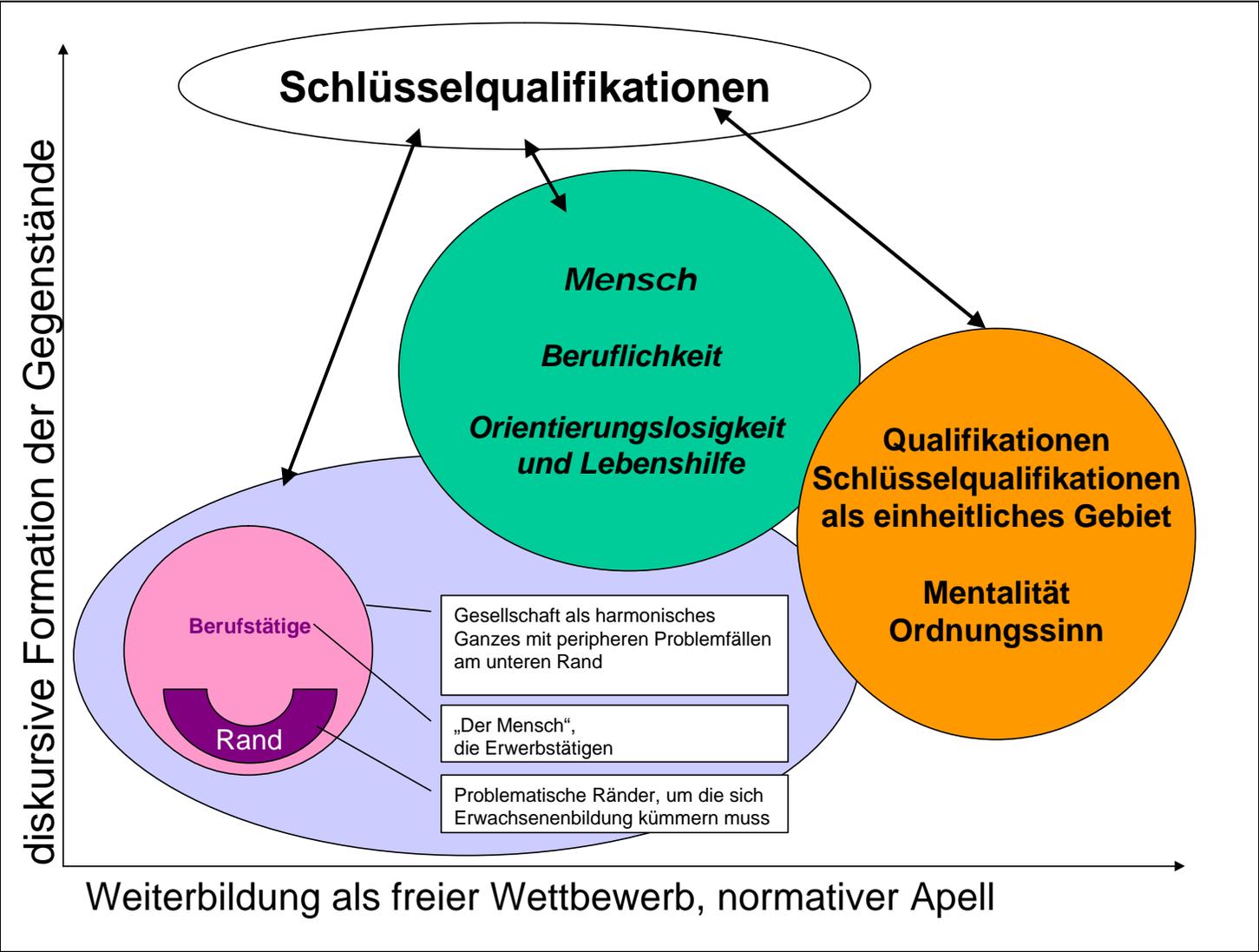
Der Gesellschaftskörper, den das Gutachten konstruiert, ist demnach ein harmonischer, einheitlicher. Am „Boden der Gesellschaft“ entstehen nun zahlreiche Zielgruppen, auf die die Finanzierung zugeschnitten ist, vor allem der Bereich, den das Berufsförderungsgesetz abdeckt.

Auch erscheint mit diesem Gutachten eine Weise des **staatlichen Regierens** erneut, das Nicht-Handeln. Nun aber nicht mehr, um die Autonomie der Erwachsenenbildung zu sichern, sondern um das Weiterbildungssystem als „Markt“ funktionieren zu lassen, in dem Angebot und Nachfrage im freien Wettbewerb sich regulieren. Der Staat schafft hierfür die „Rahmenbedingungen“, konkret heißt das aber nur, dass er dafür sorgt, dass die öffentlichen Anbieter nicht billiger sind, als die privaten. Der Staat soll den Anbietern darüber hinaus keine inhaltlichen Vorgaben machen.

Interessant ist allerdings, dass diese Behauptung sonderbar paradox ist. Das Gutachten ist durchzogen von normativen Bestimmungen, und zwar viel mehr als das Gutachten von 1970, aber diese Normativität ist nicht Legitimationsfolie für staatliches Handeln, sondern hat eine Apellfunktion. Es ist ein Aufruf an die „Weiterbildung“, sich entsprechend zu formieren.

Es zeigt sich also als Muster, dass 1960 und 1984 staatliches Nicht-Handeln mit starken normativen Appellen in den Gutachten einhergeht, wobei es sich im ersten Fall um eine Art „Selbstaufforderung“ und im zweiten Fall um eine Forderung durch „die

Gesellschaft“ handelt, während das starke staatliche Handeln in dem 70er Gutachten mit sehr formalen und allgemeinen normativen Appellen einhergeht.



1997

„Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage“

Im Jahr 1997 veröffentlicht die Zukunftskommission der Länder Bayern und Sachsen ein Gutachten, das hier das letzte der Reihe bilden soll. Es ist kein Erwachsenenbildungsgutachten im engeren Sinne, denn es geht hier um das Beschäftigungssystem. Aber genau die Klassen von Gegenständen, die ich in den anderen Gutachten untersucht habe, tauchen auch hier auf und daher gehört es zum thematischen Strang des „lebenslangen Lernens“.

Das Gutachten vertritt folgendes Programm: die „arbeitnehmerorientierte Industriegesellschaft“ ist den „Verhältnissen“ nicht mehr angemessen. Das wesentliche Ziel: die Arbeitslosigkeit muss abgebaut werden, die Lohnnebenkosten müssen runter. Die Industriegesellschaft muss radikal umgebaut werden. In aller erster Linie müssen die Mentalitäten umgebaut werden bzw. müssen die Individuen diese an sich selbst umbauen. Manchmal scheint es, als ob es nur die Mentalitäten wären, die der Umgestaltung im Wege stehen.

„In dieser Gesellschaft erwartet die große Mehrheit der Bevölkerung, dass Dritte – Arbeitgeber – ihre Arbeitskraft organisieren und vermarkten und ihr so ein Erwerbseinkommen verschaffen und der Staat sie bei Arbeitslosigkeit, Krankheit, Pflegebedürftigkeit und im Alter lebensstandsichernd versorgt.“ (S. 6)

Das kann nicht weiter verlangt werden. Jeder muss zum Unternehmer seiner eigenen Arbeitskraft werden.

„Unternehmerische Begabungen werden – wenn überhaupt – eher zufällig gepflegt und gefördert. Deshalb müssen künftig bei Schülern, Auszubildenden und Studenten gezielt Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft entwickelt werden.“ (S. 8)

Die Träger der Kräfte – die Subjekt-Individuum-Menschen – erscheinen nicht mehr als passiv über die Qualifikationen verfügend, die die Arbeitgeber benötigen, sie müssen nicht mehr nur „mobil“ sein, um sich entsprechend anzupassen, sie haben nicht nur die „Schlüsselqualifikationen“, die ihnen die entsprechende Flexibilität in der Qualifikationsanpassung geben, all das bisherige lässt die Initiative bei einem mysteriösen „Anderen“. Bisher zählte Anpassung. Das genügt jetzt nicht mehr. Benötigt wird der „Unternehmer seiner Selbst“ und dieser definiert sich geradezu durch die **Form seiner inneren Kräfte: das Unternehmertum.**

Für diese Form der inneren Kräfte gibt es also einen Begriff, das **Unternehmerische**, und in der wissenschaftlichen Literatur, in verschiedensten Gutachten, politischen Stellungnahmen, bis hinein in den Alltagswortschatz der pädagogischen Profession machen sich jetzt adäquate Begriffe breit, die diesem Konzept entsprechen, hier aber nicht vorkommen. Allen voran der Begriff **Kompetenz**. Dieser zeichnet sich gegenüber Bildung und Qualifikation gerade dadurch aus, dass er das Nutzlose des Ersten und das Unterworfene des Zweiten vermeidet. Bildung und Qualifikation, so betonen die emphatischen Pädagog/-innen heutzutage bilden keinen Widerspruch mehr. Wollen und sollen sind eins, „will“ und „skill“ gehen heute zusammen.

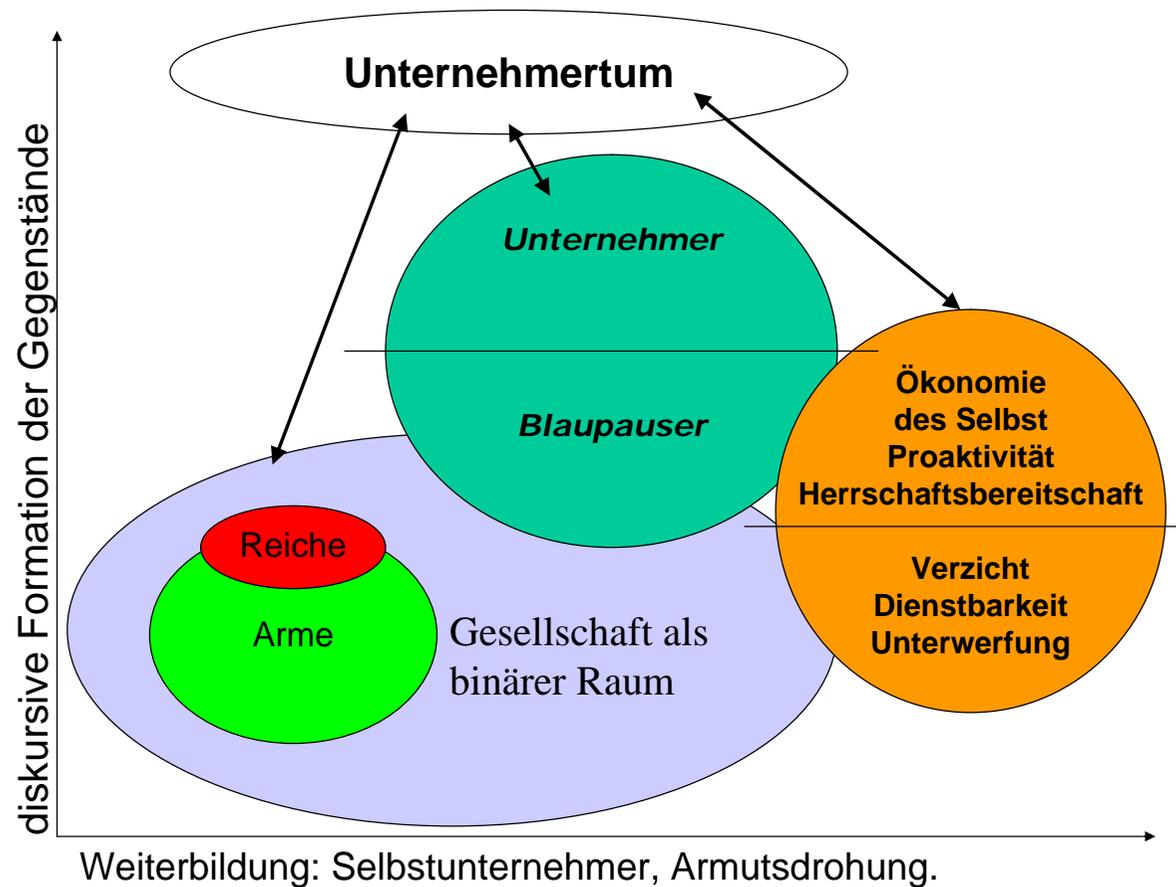
Kompetent ist, wer unternehmerisch sich selbst gegenüber handelt. Die diskursive Funktion des Begriffs **selbstgesteuertes Lernen** gehört ebenfalls in diesen Zusammenhang, in dem die kostenaufwändige Lehrtätigkeit auf die Ich - Unternehmer/-innen selbst abgewälzt werden.

Ein weiterer Begriff geistert in den Diskurs, nämlich **proaktiv**, eine Verknüpfung von aktiv und passiv, weil man zwar passiv reagiert, aber zeitlich vor dem Reiz, man ist aktiv aber man geht die Bahn schon voraus, die einem vorbestimmt ist. Der Begriff der **ICH-AG** wurde in den letzten Jahren von den Arbeitgeberverbänden stark gemacht, er ist das populäre Äquivalent zum **Arbeitskraftunternehmer**. Bisher bezeichnete er im Sinne des Bayern-Sachsen-Gutachtens die unternehmerisch tätigen im Gegensatz zu den „Blaupausern“. Seit dem Harz-Bericht wird er für die Arbeitslosen verwandt.

Der Mensch – anthropologisch gesagt – ist nicht mehr der Erwerbstätige, sondern der Unternehmer und nur insofern der Mensch ein Unternehmer ist, ist er ein Mensch, dies impliziert enorme Ausschlüsse im **Gesellschaftskörper**. Das ist nun sehr interessant, denn im Gutachten wird eine Dualität des Gesellschaftskörpers eingeführt. Um die „Wirtschaft“ umzubauen, müssen große Teile der Bevölkerung - einmal ist von 80% die Rede – massive Gehaltseinbußen und damit eine Verminderung des Lebensstandards hinnehmen. In diesem Bereich gibt es eine sogenannte „Niedriglohnstrategie“, die damit verbunden ist, dass solche Leute „einfache Dienste“ annehmen. Diese werden vage spezifiziert: Kindermädchen, Haushälterin, Butler. Die Mentalitäten sind wieder das Problem: die „potentiellen Herren“ haben Hemmungen, andere in einfache Dienste einzustellen und die „potentiellen Diener“ wollen mehr Gehalt als ihrer „Produktivität“ entspricht. Deshalb muss die Sozialhilfe gesenkt werden:

„Einfache, personenbezogene Dienste müssen von den Klischees der Vergangenheit befreit werden und dem Menschen und Gesellschaftsbild entsprechen, das sich in demokratischen, egalitären und individualistischen Gesellschaften entwickelt hat. Dann bereichern sie die Gesellschaft nicht nur materiell, sondern auch immateriell.“ (S. 21)

Welche **Regierungspraktiken** sind damit verbunden? Im Gutachten wird betont, dass es zunächst die Einstellungen sind, die verändert werden müssen und zwar massiv. Diese massive normative Forderung an die Bevölkerung steht wie meist ein wenig bestimmtes staatliches Handeln gegenüber. Zunächst müssen nicht die Schwachen, sondern die Starken besonders gefördert werden, man muss zur Elitebildung zurückfinden. Des Weiteren: „**Kunst und Kultur** erschließen Kreativität in einer Bevölkerung. Sie sind keineswegs bloß dekorative Elemente“ (S. 9), und dementsprechend zu fördern. Aber das zentrale Regulationsinstrument ist der drohende finanzielle Abstieg, nur über die Drohung der Armut lassen sich Mentalitäten umbauen.



Postanalytisch: Eine Genealogie lebenslangen Lernens

Ich habe versucht, eine diskursive Figur zu formalisieren und ihre Transformationen über einen Zeitraum von 40 Jahren zu verfolgen, die ein je vergleichbares Thema problematisiert, nämlich das lebenslange Lernen. Die Formalisierung orientierte sich an einer spezifischen Konstellation von neu entstehenden Begriffen und ihren Relationen zu vom Diskurs produzierten Gegenständen. „Lebenslanges Lernen“ blieb dabei keineswegs dasselbe, es handelt sich um recht unterschiedliche Weisen, in denen dieses Thema lanciert wird. Es sind weder dieselben Gesellschaftskörper, in denen es stattfindet, noch dieselbe Subjektivierungen, die es nahe legt.

Aus diesem Ergebnis der Diskursanalyse der vier Dokumente lässt sich folgern, dass ausgehend vom Ausschussgutachten von 1960 die erwachsenenpädagogische Arbeit zunehmend in ein Nützlichkeitsdispositiv eingebunden wird. Dies wurde von verschiedenen Seiten immer wieder kritisch vorgebracht (z.B. Strunk 1988: 50). Unter anderem kommt auch meine eigene Untersuchung zu diesem Schluss, allerdings mit einigen Modifikationen und ich hoffe in diesem abschließenden Teil zeigen zu können, dass der Vorwurf, das Individuum wäre nicht mehr selbst bestimmt, sondern nützlich für die Gesellschaft heute gänzlich obsolet wird, aber dazu fehlt noch eine Reihe von Argumenten.

Die Nützlichkeit des Individuums für die Gesellschaft ändert in jedem Fall ihre Formen. In den 70er Jahren durfte sie nämlich in besonderer Weise auf einen breiten Konsens hoffen, weil mit dieser Nützlichkeit wiederum Freiheitspotentiale und Hoffnungen auf eine relative Verteilungsgerechtigkeit einhergingen. In den Dokumenten der Bildungsreformen waren diese Perspektiven angelegt. Die Dokumente seit den 80er Jahren zeugen von einem Ende dieser Perspektive oder gar von ihrer radikalen Umkehrung. Spätestens in dem Dokument der Freistaaten Bayern und Sachsen wird mit der Einführung eines dualistischen Gesellschaftskörper jede Perspektive auf eine egalitäre Gesellschaft aufgegeben.

Die Ausgangsvermutung war aber, dass qua Erwachsenenbildung das Kräfteprofil der Bevölkerung regiert werde. Die diskursiven Praktiken in den Gutachten zeigen jedoch, dass nur für sehr kurze Zeit, nämlich im Gutachten des Bildungsrates das konkrete Können als unmittelbare Wertsteigerung der Arbeitskraft von Interesse ist. Schon hier und in einem immer weiter fortschreitenden Maße wird das Können aber abstrahiert zu Mobilität, Schlüsselqualifikationen, Kompetenz bis zu dem Extremfall, der schlichten Bereitschaft, sich Berufen zu unterwerfen, die man selbst eigentlich als unangemessen betrachtet. Das Gutachten von 1997 fordert als äußerste „Schlüsselqualifikation“: die Bereitschaft zum sozialen Abstieg.

Dieser Ausschluss des konkreten Könnens aus den Dokumenten ist nicht die Folge eines generellen Desinteresses. Die aktuellen Managementzeitschriften sind voll von Angeboten konkreter Instrumente und Techniken, innerhalb eines Unternehmens das Könnens zu regieren, der Begriff des Personalmanagements steht hierfür. Aber diese Form der Regierung des Könnens ist keine

Angelegenheit der Öffentlichkeit mehr. Hatte der Staat in den Bildungsreformen noch ein Interesse, auf das Kräfteprofil der gesamten Bevölkerung Einfluss zu gewinnen, „Begabungsreserven auszuschöpfen“ und die berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung auf ein öffentlich verantwortetes Fundament zu stellen, so ist dieses Interesse nun scheinbar verschwunden bzw. wird der betrieblichen Weiterbildung überlassen. Der Staat beschränkt sich darauf, die Mentalitäten zu regieren, die allgemeinsten Kräfte und die Haltungen der Individuen.

Diese Ergebnisse der Diskursanalyse resultieren aus einem recht begrenzten Korpus und der Einbezug einer Reihe anderer Gutachten würde das Bild ein wenig differenzieren, wenn auch nicht ganz ändern. Aber die Analyse erfordert eine grundsätzliche methodologische Erweiterung, deren Konsequenzen ich abschließend diskutieren möchte. Die Ausgangsthese war ja, dass die Erwachsenenbildung in einem bestimmten historischen Moment zu einem Bereich wird, dessen Aneignung sich lohnt. Gewissermaßen findet sich dieses Motiv in allen Dokumenten, die Ziele des Regierens, die herzustellenden Kräfte, die Träger dieser Kräfte und der Gesellschaftskörper, den diese bilden etc. In allen Texten wird ein Gebiet des Eingreifens entworfen. Die Diskursanalyse als Textanalyse kann nun einen diachronischen Verlauf feststellen, gelangt aber ab einem bestimmten Punkt nicht weiter, weil sie in dieser Form textexterne Faktoren nicht berücksichtigen kann. Eine Diskursanalyse muss daher, will sie relevant werden, über die Textanalyse hinausgehen. Die Gouvernamentalitätsstudien bieten auch hierzu den Rahmen, auch wenn die folgende Kontextualisierung weit weniger formalisiert und daher weit weniger empirisch gesichert ist, als die Textanalyse. Ich halte es jedoch erforderlich, in deren Konzept zwei weitere Dimensionen einzuführen, nämlich die Dimension der Akteure und die Dimension des Feldes. Ich verwende die Begriffe dabei in dem Sinn, den Pierre Bourdieu ihm gegeben hat. Es geht bei Akteuren nicht um Personen oder intentionale Subjekte und schon gar um Subjekte als emphatische Rettungsanker in der von Strukturen entpersönlichten Welt. Es geht auch nicht um das Feld in mehr oder weniger spezifischen Kennzeichnungen wie Handlungsfeld, Praxisfeld oder Forschungsfeld und auch wenn Bourdieu ebenfalls von Kurt Lewin angeregt ist, hat seine Theorie der gesellschaftlichen Felder wenig gemein mit der erwachsenenpädagogischen Feldtheorie, die Tietgens und Weinberg entworfen haben (vgl. Tietgens/ Weinberg 1971).

Es geht vielmehr um Positionen von Akteuren innerhalb eines Feldes, die von Einzelnen, von Verbänden oder Organisationen, bisweilen auch von komplexen Akteursgebilden wie dem Staat eingenommen werden. Akteure und ihre Positionen sind gegenüber konkreten Personen immer abstrakt, sie verweisen auf Relationen und Interessen, die nicht notwendigerweise, aber doch mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit nur hinter dem Rücken der Subjekte klar erkennbar sind.

Nach Bourdieu impliziert ein Feld die sozialen Regeln, die in dem gesellschaftlichen Bereich gelten, der das Feld bildet (vgl. Bourdieu 1997: 178). Insofern ist das Feld das Pendant zum Habitus, dessen Ausprägung bei einem Akteur ihm mehr oder weniger

Passung und Anerkennung in einem spezifischen Feld verschafft. Das Feld ist das Terrain, in dem sich die Akteure bewegen und es weist zugleich jedem Akteur eine bestimmte Position im Feld zu. Eines der herausragenden Merkmale eines Feldes ist seine Autonomie, d.h. der Grad der Abgeschlossenheit der eigenen sozialen Regeln des Feldes gegenüber den Regeln der gesamten Gesellschaft einerseits und den Regeln und Interessen anderer Felder andererseits. Die Autonomie eines Feldes ist nach Bourdieu immer (1) relativ, also von unterschiedlichem Ausmaß und (2) von den Akteuren permanent erkämpft und umkämpft. Bourdieus These der relativen Autonomie gesellschaftlicher Felder unterscheidet sich damit wesentlich von Luhmanns These der autopoietischen gesellschaftlichen Subsysteme, da Luhmann deren operationale Geschlossenheit aus der allgemeinen Systemtheorie deduziert und so die gesellschaftlichen Kämpfe nicht beschreiben kann, die Bourdieus Focus bilden (vgl. Luhmann 1999).

Dass die Autonomie des Feldes nicht gegeben, sondern umkämpft ist, gilt für das pädagogische wie das erwachsenenpädagogische Feld in besonderem Ausmaß. Seit der Weimarer Republik zieht sich der Topos der pädagogischen Autonomie durch den disziplinären Diskurs, der die relative Eigengesetzlichkeit gegenüber Ansprüchen des religiösen, des politischen und des ökonomischen Feldes betont (vgl. Blochmann u.a. Blochmann/ Nohl/ Weniger o.J.). Mit Bourdieus Feldtheorie macht es also durchaus Sinn, von einem Feld zu reden, auch wenn seine Autonomie gering ist oder gar verloren scheint, insofern es gesellschaftliche Akteure gibt, die um die Autonomie des Feldes kämpfen; während andere gesellschaftliche Akteure die Okkupation des Feldes erkämpfen, bzw. die Durchdringung des Feldes durch dem Feld selbst heteronome soziale Regeln. Meine Untersuchung dokumentiert Teile eines solchen Kampfes um die Regeln des Feldes und damit die Frage, wer im erwachsenenpädagogischen Feld mit welcher Definitionsmacht auftritt bzw. auftreten kann. M.E. ist das erwachsenenpädagogische Feld also gerade kein abgeschlossener Kampfplatz, sondern ein offener. Der Kampf externer Akteure um das Feld ist mindestens so relevant wie der der Akteure im Feld (zum Feldkonzept Bourdieus und zu seiner konflikttheoretischen Ausrichtung vgl. Bourdieu 1998: 16ff; Bourdieu 2000; Bourdieu 2001: 41ff; Bourdieu 2001: 328ff).

Von jeder Akteursposition aus mobilisiert sich ein spezifisches Interesse in Bezug auf die Regierung des Feldes der Erwachsenenbildung. Im Kampf der Akteure eines Feldes geht es dabei immer um zweierlei: (1) um „die Erwachsenenbildung“, also um die Gestaltung ihrer Inhalte und Formen, und (2) darum, die eigene Position im Feld zu stärken, oder wenigstens zu halten. In Bezug auf die Gutachten entsteht so zunächst die doppelte Frage, welche Akteure sie in Auftrag gegeben haben, und welche Akteure des Feldes so als Expert/-innen gelten konnten, dass sie den Auftrag für die Gutachten erhalten haben. Es geht also darum, mit welcher Definitionsmacht sie versehen wurden, und auch darum, welche politische Performanz ein Gutachten zu entfalten in der Lage war. In diesem Sinn möchte ich noch einige Anmerkungen zu den Gutachten machen und damit weitere Schlussfolgerungen ziehen.

In der Erwachsenenbildung sind es „traditionell“ die Gewerkschaften, die Kirchen und die Parteien, die in das Feld der Erwachsenenbildung hineinregieren und von denen sich die „freie Volksbildung“ abzugrenzen und eine Autonomie des Feldes zu begründen versuchte, das heißt eine Eigengesetzlichkeit erwachsenenpädagogischen Handelns gegenüber „weltanschaulicher Bindung“. Das Ausschussgutachten von 1960 enthält noch einen entsprechenden Abschnitt und scheint den Erfolg dieses Bestrebens zu dokumentieren. Im 20. Jahrhundert treten aber weitere Akteure hinzu, zunächst die Wirtschaftsverbände, in zunehmendem Maß der Staat, seit den 70er Jahren auch eine wissenschaftliche Disziplin, die sich an den westdeutschen Hochschulen innerhalb von 10 Jahren etablierte.

In der Tradition des bürgerlichen Bildungsbegriffs benannte dieser bis zum Ende der 50er Jahre die innere Form, die die entscheidenden Kräfte des Menschen anzunehmen hatten. Im Diskurs wurde dabei ein Gesellschaftskörper konstruiert, in dem „Bildung“ die Gesellschaft so formte, dass gebildete Eliten quer zu den sozialen Schichten entstanden. „Lebenslange Bildungsbemühungen“ waren als Selbstvergewisserung und Selbstbewahrung des gebildeten Bürgers angesichts der Bedrohungen der modernen Gesellschaft vonnöten, mit dem Eintritt des Bürgers in das Erwachsenenalter ersetzten sie die Sorge „reiferer Bürger“ um „heranwachsende Bürger“. Diese Kräfte des Individuums waren auf sich selbst gerichtet, zunächst in die Gesellschaft hinein, dann aber zurück gebogen auf sich selbst im Sinne einer Steigerung des Selbst, aber auch im Sinne einer Abwehr, um das Individuum vor der Gesellschaft zu schützen. Der Begriff des lebenslangen Lernens spielte in dieser diskursiven Formation noch keine Rolle, lebenslange Bildung war mehr ein lebenslanges Selbstverhältnis als ein ständiger Veränderungsprozess. Das Gutachten von 1960 fand zwar erstmals im Auftrag des Staates statt, die Kommission war aber noch wesentlich von Vertretern der Erwachsenenbildung bestimmt. Weder die Rahmenvorgaben des Staates noch die Gutachter/-innen fordern ein über die Finanzierung hinaus gehendes Engagement des Staates. Erwachsenenbildung behält diejenige Form relativer Autonomie bei, die das Feld seit den 20er Jahren innehatte. Das bedeutet, dass Erwachsenenbildung im Wesentlichen von jenen bestimmt wird, die durch ihr erwachsenenbildnerisches Bemühen eine „Schicksalsgemeinschaft“ bilden. Eine komparative Analyse mit Dokumenten seit den 20er Jahren würde eine Kontinuität der einzelnen diskursiven Figuren ebenso wie der Themen zeigen (z.B. Bildung und Ausbildung, Freiheit und Bindung). Erwachsenenbildung wird wesentlich den Akteuren des Feldes überlassen, die zwar über Konzessionen „des Menschen“ gegenüber „der modernen Gesellschaft“ diskutieren, die Erwachsenenbildung selbst darf die Eigengesetzlichkeit ihrer Zielsetzung aber noch bewahren. Die demokratischen Imperative der Reeducation, die grundsätzliche Bejahung Öffnung der modernen, industriellen Zivilisationen etc. haben sicher ihre Spuren hinterlassen, die das Gutachten zu einem Dokument des Übergangs machen, aber die Hegemonie des klassischen bildungsbürgerlichen Diskurses über diese Spuren ist zu diesem Zeitpunkt noch ungebrochen.

In den Bildungsreformen seit den 60er Jahren wurde demgegenüber eine ganz andere Konstruktion der Kräfte des Individuums und des Gesellschaftskörpers entworfen. Das Lernen des Individuums verdoppelte dabei den glatten barrierefreien Raum, den die Gesellschaft als Ganze bildet. In diesem glatten Raum war es möglich, qua Lernen und qua Qualifikation jede Position einzunehmen. Jeder und jede sollte dazu dieselben Chancen haben. Der gebildete Mensch ist damit zu einem Rechtssubjekt geworden, das zwar seine Nützlichkeit in den Dienst der Gesellschaft zu stellen hat und die allgemeine Fähigkeit der Mobilität ausbilden muss, um dem glatten Raum der Gesellschaft seinerseits keine Widerstände einzufügen, das aber zugleich durch einen Überschuss an Qualifikation Freiheitspotentiale erhoffen durfte. Lebenslanges Lernen bedeutete damit zum ersten Mal einen lebenslangen Veränderungsprozess, was impliziert, dass die Barriere des Erwachsenenstatus in ihrer klassischen Form fällt. Der Strukturplan aus dem Jahr 1970 wurde von einer großen institutionellen Organisation erstellt, verschiedenste Experten wurden in einem „System“ von Gutachten und Plänen herangezogen. Das Bildungssystem als Ganzes und auch die Erwachsenenbildung waren in der Hand einer Gesellschaft, in der der Staat die Form einer demokratischen und rationalen Öffentlichkeit anzunehmen versucht. Erwachsenenbildung wird damit den Akteuren, die sie bis dahin bestimmten, aus der Hand genommen. „Die Gesellschaft“ als Akteur eignet sich einen bis dahin tendenziell wilden Bereich an, um ihn für sich selbst nützlich zu machen. Diese Aussage ist nicht falsch, aber durch drei Anmerkungen zu erweitern. (1) Dass ein Bereich in seine gesellschaftliche Funktionalität genommen wird, heißt nicht, dass er nicht schon zuvor eine ordnungspolitische Funktion gehabt hätte, wie verschiedene Untersuchungen gezeigt haben (Axmacher 1974; Dräger 1993). (2) Dass ein Bereich in seine gesellschaftliche Funktionalität genommen wird, heißt nicht unbedingt, dass er seine Autonomie verliert. Bei in weit stärkerem Maß autonomen Feldern wie dem religiösen Feld, dem ökonomischen Feld, oder dem Feld der Kunst, sind Autonomie und gesellschaftliche Funktionalität kein grundsätzlicher Widerspruch. Die Frage ist vielmehr, ob das Feld über die Ressourcen und die Akteure verfügt, die in der Lage sind, die Funktionalität bis zu einem gewissen Punkt autonom zu gestalten. (3) Dies führt zum letzten Punkt, denn dass die angestammten Akteure das Heft aus der Hand genommen bekommen, heißt nicht, dass sie es sich nicht gerade dadurch wieder aneignen und die Imperative der neuen Form ganz in sich aufnehmen könnten. Die Rolle der pädagogischen Arbeitsstelle des Volkshochschulverbandes, des heutigen Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, zeigt dies eindrucksvoll. Als sich eine Ernüchterung der Planungsbestrebungen zeigte, und der Staat die Erwachsenenbildung offensichtlich nicht auf den obersten Positionen der Prioritätenliste hielt, wurden die Planungen unter der Regie der Arbeitsstelle und einiger Vertreter der Disziplin weiter geführt (vgl. Schulenberg u.a. 1975).

Wenige Jahre später entsteht das Gutachten aus Baden-Württemberg als eines der ersten Gutachten, das die neue konservative Bildungspolitik unter Willms und Möllemann reflektiert (vgl. Strunk 1988). Im Gremium, das dieses Gutachten erstellte, finden sich gar keine Experten der Erwachsenenbildung mehr. Man scheint mehr die allgemeine gesellschaftliche Meinung abschöpfen zu

wollen, die Expertise ist gesamtgesellschaftlich verteilt. Wesentliche Merkmale der staatlichen Handlungsoptionen sind dessen minimales Engagement als regulierende Instanz, damit ist aber keine Freigabe der Aufgabenbestimmung an die jeweiligen Institutionen verbunden. Mehr denn je enthält das Gutachten normative Vorgaben, welche Mentalität durch Erwachsenenbildung zu vermitteln ist. Noch radikaler als zuvor steht die Beruflichkeit und gesellschaftliche Nützlichkeit der Individuen im Mittelpunkt. Zentrales Ziel ist nun die Stabilität des Gebildes und nicht mehr seine Durchlässigkeit. Die Regierung der Mentalitäten zielte darauf, die Ansprüche des Individuums, die über die Nützlichkeit seiner Beruflichkeit hinausgehen, als Überzogen zurückzuweisen. Diese Regierung der Mentalitäten rückt mit den ordnungspolitischen Zielen im Sinne einer Harmonisierung des Gesellschaftskörpers ins Zentrum. Am Rand dieses Gesellschaftskörpers wird die Entstehung von „Problemgruppen“ beschrieben, die das vornehmliche Ziel einer staatlichen Erwachsenenbildung werden. Das Individuum wird reanthropologisiert und kämpft erneut gegen den Unbill der Zeit anstatt vom Fortschritt zu profitieren. In der theoretischen Fassung der Schlüsselqualifikationen ist das ganze Können des Menschen auf seine Nützlichkeit reduziert. Deutlich sind die Aktualisierungen des Gutachtens von 1960 zu sehen, in diesem Sinn ist das Gutachten konservativ. Völlig verschwunden aber ist der Stolz, den sich „der Mensch“ im bildungsbürgerlichen Diskurs noch bewahrt hat. In seiner neokonservativen Aktualisierung und deren Anbiederung an die kapitalistischen Verhältnisse ist „der Mensch“ ganz zur affirmativen Marionette geworden.

Im selben Zeitraum, also von Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre entstehen eine ganze Reihe von Gutachten im Kontext SPD-regierter Bundesländer oder sozialdemokratischer Stiftungen und Institutionen. Diese Gutachten können als Gegendiskurs verstanden werden, sie setzen nach wie vor auf die erwachsenenpädagogischen Institutionen. Sie versuchen, das Grundverständnis öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung aufrechtzuerhalten, wobei sie die Realisierungsschwierigkeiten einbeziehen. Dafür wurde der Begriff der „mittleren Systematisierung“ geprägt. Die meisten dieser Gutachten zeichnen sich durch eine klare Option für eine erwachsenenpädagogische Profession aus und sind von Vertreter/-innen der Disziplin erstellt worden (vgl. Faulstich u.a. 1991, 1992, 1996; Gisecke u.a. 1997).

Am Ende der 90er Jahre hat sich die Konstellation aber erneut geändert. Es erscheint ein dualer Gesellschaftskörper von wenigen erfolgreichen Selbst - Unternehmern auf der einen und dem erfolglosen Rest auf der anderen Seite, der sich mit dem leisten „einfacher Dienste“ und mit dem „Anfertigen von Blaupausen“ anfreunden muss. Die offene Proklamation eines dualen Gesellschaftskörpers von Seiten der Macht kann in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden, sie ist ein Novum für die bürgerliche Gesellschaft und ein Kennzeichen für ihren Zerfall in die postmoderne Kondition (vgl. zu diesem Argument Lyotard 1999: 42). Es war nämlich eines der wesentlichen Elemente der bürgerlichen Ideologie, einen einheitlichen und harmonischen Gesellschaftskörper zu unterstellen, gerade weil die Realität der bürgerlichen Gesellschaft diese Unterstellung immer wieder konterkarierte.

Diese Prämisse des harmonischen Gesellschaftskörpers taucht vielleicht zum ersten Mal bei Franz von Assisi und Bernhard de Clairvaux in der metaphorischen Analogie des Körpers Jesu mit dem kollektiven Körper der Christenheit auf (vgl. Sennet 1997). Sie zieht sich über die Gleichheitsideale der bürgerlichen Revolutionen hin bis zu den evolutionistischen und strukturfunktionalistischen Gesellschaftstheorien (vgl. Lyotard 1999: 44f). Auch die Bildungsbemühungen der bürgerlichen Volksbildung liefen seit ihrem Bruch mit den Arbeiterbildungsvereinen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer auf die Integration der Arbeiterschaft in einen einheitlichen Gesellschaftskörper hinaus. Es zeichnete die marxistische Theorie und die radikaleren Formen sozialistischer Arbeiterbildung aus, eine Dualität des Gesellschaftskörpers zu proklamieren, was bei einer Verschärfung der Widersprüche zu einem qualitativen Umschlag und einem Umsturz der Verhältnisse führen muss. Der Marxismus konterkariert mit dieser Prämisse sämtliche Versuche des Bürgertums, die Spaltung des Gesellschaftskörpers zu leugnen. Ordnungspolitik bedeutete daher ideologisch erst recht, zumindest im Deutschland der Weimarer Republik, das „Volk“ als Einheit zu beschwören, die Folgen waren das Einverständnis weiter Teile der Volksbildung mit dem nationalsozialistischen Einheitsdiskurs als „geringeres Übel“ (Wrana/ Langer/ Schotte/ Schreck 2003). Damit war die völkische Form, die Einheit des Gesellschaftskörpers zu beschwören, obsolet, aber die Gutachten von 1960-1984 zeigen gut, welche Form die Prämisse danach annehmen konnte. Insofern blieb auch Gleichheit in den Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft aufbewahrt, um eine an Heydorn angelehnte Formulierung zu wählen (Heydorn 1972: 7).

Es ist daher von nicht geringer Bedeutung, wenn an der Wende zum 21. Jahrhundert die Verhältnisse sich dermaßen geändert haben, dass die bürgerliche Strategie, die Spaltung zu leugnen nicht mehr notwendig zu sein scheint. Alles sieht so aus, als ob es möglich wäre, die Spaltung offen zu benennen und 80% der Bevölkerung massive Einbußen im Lebensstandard vorherzusagen, von denen nur 20% der Menschen profitieren. Es schreckt Vertreter einer solchen Position in einer Demokratie offensichtlich nicht, 80% der Wählerschaft nicht nur den weitgehenden Verlust ihrer materiellen Existenzgrundlage zu verkünden, sondern auch noch ihre Selbstunterwerfung in „niedere personenbezogene Dienste“ zu fordern. Alles sieht also so aus, als ob unter den gegenwärtigen Bedingungen Verhältnisse der Ausbeutung nicht mehr ideologisch getüncht werden müssen, sondern direkt das Zeug zur gesellschaftlichen Selbstbeschreibung haben. Das Gremium, das solche Thesen vertritt ist nicht mehr aus der Mitte der Gesellschaft heraus gewählt, wie unter den neokonservativen Bedingungen von 1984, unter den neoliberalen Bedingungen von 1997 sind es nur noch Professoren der Wirtschaftswissenschaften und Unternehmensberater sowie ein Sozialwissenschaftler, die in das Gremium aufgenommen wurden. Die Verfasser stammen also ausschließlich aus den Kreisen jener 20% der Bevölkerung, die nicht mit Einbußen zu rechnen haben, und die die Dienste der anderen stärker in Anspruch nehmen sollen, wie sie sich selbst zurufen.

Während das Gutachten von 1984 auf einer ähnlichen Konstellation aktueller gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse aufbaut, beschwört es doch die „Vielen“, die den Gesellschaftskörper bilden, mit der zu bewahrenden Bescheidenheit und Harmonie. Dass einige sich nicht mit dem Status-Quo begnügen müssen, wird dezent dethematisiert. In den Äußerungsmodalitäten finden sich die letzten Überbleibsel eines bürgerlichen „Niveaus“ und „Stils“ oder „Anstands“, der die Ausbeutung wenigstens leugnet und der das Gutachten von 1960 noch vollständig getragen hat und der sich im Topos der „Eliten aus allen Schichten“ findet. Diese bürgerlich-konservative Zurückhaltung ist 1997 ganz verschwunden und einer neoliberalen Argumentation gewichen. Aber es handelt sich auch um andere Zielsetzungen: während es 1984 lediglich darum ging, die Verhältnisse einzufrieren und von den Vielen die Akzeptanz zu fordern, dass weitere Ansprüche an den Staat nicht möglich sind, dass also die Idee der tatsächlichen Chancengleichheit aufgegeben werden muss, wird 1997 ein Rückbau der erreichten Standards gefordert.

Wer so regiert, der braucht andere Regierungspraktiken, sie werden aber im Gutachten – wie meist – nicht explizit genannt. Vorherrschend ist eine Art „Beschwörung“ der Mentalitäten. Der Modus dieser Beschwörung hat sich gegenüber dem Gutachten von 1984 verändert. Das Bayern-Sachsen Gutachten zählt nicht mehr auf Einsicht und Selbstbeschränkung, sondern regiert mit der Angst. Zentrale Topoi sind die drohende Arbeitslosigkeit, der Niedergang der Wirtschaft, der materielle Untergang des gesamten Gesellschaftskörpers. Dieser Untergang wäre aber durch ein Opfer der Vielen zu verhindern, was konkret eine Verarmung von 80% der Bevölkerung bedeutet. Noch das bischen erreichte Egalität ist zu einer Last der Gesamtgesellschaft geworden, eine Bürde, von der sich die 20% gerne entledigen würden.

Die Disziplin der Erwachsenenbildung reagiert auf eine Lage dieser Art nicht mit Analyse und Kritik der Verhältnisse. Bei den Gutachten, die jetzt für den enger erwachsenenpädagogischen Bereich erstellt werden, handelt es sich meist um von Experten erstellte Papiere, in denen postuliert wird, dass aus gesellschaftlichen und politischen Gründen ständig neue Kompetenzbedarfe entstehen und daher ein lebenslanges Lernen aller Subjekte notwendig sei (Dohmen 1996, 1998, 2001). Der internationale Delorsbericht (1997) kommt zu ähnlichen Ergebnissen und erwähnt die Weiterbildung lobend, denn sie habe sich vom Korrektivinstrument für versäumte Bildungsabschlüsse zu dem Ort entwickelte, an dem am ehesten die Antwort auf Delors Frage gefunden werden könnte: „What kind of education is needed for what kind of society of tomorrow?“ (Bericht der Delors-Kommission, zitiert nach Knoll 1997, S. 36; vgl. auch Knoll 1998).

Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens in der modernen Gesellschaft wird in der Regel damit begründet, dass die Innovationszyklen der gesellschaftlichen Subsysteme einer zunehmenden Beschleunigung unterliegen. Um mit den Veränderungen der Arbeitswelt und den Anforderungen Schritt zu halten und innerhalb des Tätigkeit- und Berufsfeldes funktional und damit für Arbeitgeber attraktiv zu bleiben, müssen Menschen ihr Kompetenzprofil ständig verändern oder erweitern. Aber die Notwendigkeit

des lebenslangen Lernens beziehe sich nicht nur auf die Arbeitswelt, sondern auf weite Bereiche des Lebens. Wenn Kultur das Ensemble und die Struktur der gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsweisen ebenso wie der symbolischen Formen ist, dann verändert sich diese Kultur innerhalb einer Lebensspanne mehrmals grundlegend, so die übliche Auffassung. An einer solchen Kultur teilzuhaben heißt dann, sich immer neu darauf zu beziehen und dazu zu verhalten. Lebenslanges Lernen bedeutet in diesem Sinne, dass Menschen nicht nur ihre Kompetenzen, sondern auch ihr Denken und Handeln, ihre Einstellungen etc. ständig verändern müssen, um einer sich verändernden Welt gerecht zu werden und diese Dynamik erfasst das Private ebenso wie das Öffentliche.

Diese Veränderungsprozesse mögen materieller Natur sein, der gesellschaftliche Diskurs über sie ist narrativ und seine Narrativität erfasst noch die vermeintlichen Fakten. Durch Deutschland „soll ein Ruck“ gehen, ruft der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog die vergesellschafteten Subjekte von großen Plakaten aus an. Nicht nur das Feuilleton, sondern auch zahllose Bücher und Zeitschriftenartikel beginnen mit jenem Bekenntnis, das aufgrund seiner Narrativität keiner weiteren Legitimation bedarf, dass nämlich die Gesellschaft sich schnell verändere, dass die Anforderungen an die Lernenden immer größer werden, dass man selbst Begriffe, Konzepte, Rettungsanker habe, um ihnen auf die Sprünge zu helfen. Es wundert daher nicht, dass in wissenschaftlichen Texten schließlich sogar das narrative „Wir“ auftaucht und den Autor mit dem Leser und ferner allen modernen Subjekten zu einer Schicksalsgemeinschaft verbündet. So liest man etwa bei Dräger: „Die Moderne verlangt von uns die Fähigkeit, das Neue, mag es nur subjektiv oder auch objektiv neu sein, lernend zu bewältigen, damit wir die Praxen der qualitativ strukturell differenten Bereiche und Sektoren des soziokulturellen Gefüges – wenn dies von uns gefordert wird – sicher durchwandern können. Geistige Flexibilität in unseren Tagen meint, dass wir jenes, was unseren ursprünglichen Lebenskern und Lebenskreis, was unserem entfalteten inneren geistigen Regulativ fremd ist, nicht wirkungslos von uns abprallen, sondern dass wir es zum Material unseres geistigen Wachstums werden lassen.“ (Dräger 2003: 194) Vom diskursanalytischen Standpunkt aus gesehen sind die Thematisierungen der Erwachsenenbildung nur eine Umkehrung ihres Erbes, der kulturkritischen Position. Es ist nicht mehr en vogue zivilisationskritisch zu sein, daher befürwortet man nun rückhaltlos, was man zuvor verdammt. In der Tiefe der diskursiven Strukturen aber hat sich nicht viel geändert, dass es Formen der Gesellschaftskritik gibt, die sich von der alten Kulturkritik grundsätzlich unterscheiden, scheint nicht im Blick.

Für eine ganze Reihe von Vertreter/-innen der Disziplin erscheinen die neuen Lernkulturen und ihr lebenslanges Andauern als Prozess der Befreiung. Die Themen werden unablässig variiert, mit dieser Art und Weise der Problematisierung gerät die Disziplin aber in einen affirmativen Diskurs. Erwachsenenbildung in ihrer modernsten Form ist nicht mehr in der Verantwortung von Gesellschaft oder Staat, sondern wird zur Infrastruktur der eigenen Lebensführung. Der Einzelne wird beschworen, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen und sich um sein Können selbst zu kümmern. Das Modell des autopoietisch selbstlernenden

Subjekts ist der Ausdruck dieses neuen Verständnisses vom lernenden Erwachsenen, von jenem „Teilnehmer“, der nicht mehr teilnimmt, sondern einfach nimmt, was er braucht (Arnold/ Siebert 1992). Der Konstruktivismus nimmt damit zu den Verhältnissen nicht nur eine affirmative Position ein, sondern liefert noch die Ideologie, die es zu ihrer Durchsetzung braucht (vgl. die Kritik von Forneck 2002).

Damit ist eine Atomisierung des Gesellschaftskörpers verbunden, die die alte liberale Auffassung radikalisiert, dass der Einzelne seines Glückes Schmied sei. Der „Einzig“ steht nun zu seinen Kompetenzen, wie er bisher schon zu seinem Eigentum stand, dafür dient der Selbstunternehmer als Chiffre und in diesem präzisen Sinn lässt sich einer Ökonomisierung der Selbstverhältnisse reden, die bisher pädagogisch definiert waren. Die Rede von der Selbstverantwortung immunisiert für jene diskursiven Figuren des Selbstlernalers und der Ich-AG, die in den verschiedenen Kommissionen von Hartz bis Herzog und oder in der Agenda 2010 ebenso wieder kehren wie in den Publikationen der Disziplin. Da die Erwachsenenpädagogik die Subjekte immer in den Mittelpunkt ihres Denkens stellt, muss sie auch die Subjekte auffordern, selbstständig den Veränderungen ins Auge zu blicken. Der methodische Individualismus führt am Ende dazu, gegen die Interessen derer zu argumentieren, auf deren Seite man sich so gerne stellt. Da die Angst regiert und im Zweifelsfall der Einzige für seinen Einzelfall selbst verantwortlich ist, ist auch die Mitteilung, dass 80% zugunsten von 20% das Nachsehen haben, im Interesse des blanken Überlebens der 80% möglich, ohne zu Widerstand zu führen. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus macht für diese Zusammenhänge unempfindlich. Er begründet seine Position immer noch mit dem moralischen Zeigefinger, der die Pädagogen und ihr Klientel vor der pädagogischen Bevormundung warnt, eine alte Angewohnheit der Reformpädagogen, die damit die Modernisierung der Machtverhältnisse vorangetrieben haben.

Fast wünscht man sich, den Vorwurf lancieren zu können, das Individuum würde in die gesellschaftliche Nützlichkeit eingebunden, wenn man dafür davon sprechen könnte, dass die Gesellschaft ebenso nützlich für das Individuum wäre. Die Trias von Individuum, Gesellschaft und Nützlichkeit ist aber nur unter der Bedingung der Egalität jenseits von Ausbeutung denkbar. Der alte pädagogische Wunsch, das Individuum möge sich selbst bestimmen und seine Kräfte auf sich selbst richten, wird unter solchen Bedingungen jedoch schal.

Literatur:

- Arnold**, Rolf; **Siebert**, Horst (1992): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider
- Axmacher**, Dirk (1974): Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt a.M.: Fischer
- Blochmann**, Elisabeth; **Nohl**, Hermann; **Weniger**, Erich (Hg.) (o.J.): Das Problem der pädagogischen Autonomie. Leipzig u.a.: Beltz
- Bollenbeck**, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M. u.a.: Insel-Verlag
- Born**, Armin (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bourdieu**, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK
- Bourdieu**, Pierre (2001): Das politische Feld. zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: UVK
- Bourdieu**, Pierre (2000): Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens. Konstanz: UVK
- Bourdieu**, Pierre (2001): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu**, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bröckling**, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich; **Krasmann**, Susanne; **Lemke**, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 131-167
- Bröckling**, Ulrich; **Krasmann**, Susanne; **Lemke**, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dean**, Mitchell (1999): Governmentality. Power and rule in modern society. London u.a.: Sage
- Deleuze**, Gilles; **Guattari**, Felix (1992): Tausend Plateaus. Berlin: Merve
- Delors**, Jaques (Hg.) (1997): Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO - Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Dt. Unesco-Kommission
- Derrida**, Jacques (2001): Limited Inc. Wien: Passagen

- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen** (1964): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett
- Deutscher Bildungsrat** (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett
- Dohmen, Günther** (2001): Das informelle Lernen. Bonn: BMBF
- Dohmen, Günther** (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn
- Dohmen, Günther** (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn: BMBF
- Dräger, Horst** (1993): Die Erwachsenenbildung der "neuen Richtung" in ordnungspolitischer Perspektive - Ein Interpretationsvorschlag. In: Report Weiterbildung (1993) 31, S. 47-52
- Dräger, Horst** (2003): Pragmatische Lernkultur und lerntheoretische Relevanz der Paradigmen. In: Brödel, Rainer; Siebert, Horst (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft : Festschrift für Josef Olbrich. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 184-199
- Duttweiler, Stefanie** (2003): Body-Consciousness - Fitness - Wellness - Körpertechnologien als Technologien des Selbst. In: Widersprüche 23 (2003) , S. 31-45
- Faulstich, Peter** (1992): Weiterbildung für die 90er. Gutachten über zukunfts offene Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim: Juventa
- Faulstich, Peter; Teichler, Ulrich; Bojanowski, Arnulf; Döring, Ottmar** (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: DSV
- Faulstich, Peter; Teichler, Ulrich; Döring, Ottmar** (1996): Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig Holstein. Weinheim: DSV
- Forneck, Hermann J** (1992): Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Forneck, Hermann J** (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 242-261
- Foucault, Michel** (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt: Suhrkamp
- Foucault, Michel** (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt: Suhrkamp

- Foucault**, Michel (1993): Die politische Technologie der Individuen. In: Michel, Foucault u.a. (Hg.): Technologien des Selbst. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 168-187
- Foucault**, Michel (1999): In Verteidigung der Gesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt
- Foucault**, Michel (1986): Space - Knowledge - Power. In: Rabinow, Paul (Hg.): The Foucault Reader. Harmondsworth
- Foucault**, Michel (1992): Was ist Kritik?. Berlin: Merve
- Foucault**, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gieseke**, Wiltrud; **Lenz**, Werner; **Meyer-Dohm**, Peter; **Schlutz**, Erhard; **Timmermann**, Dieter (1997): Evaluation der Weiterbildung. Gutachten. : Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest
- Heydorn**, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Höhne**, Thomas (2003): Thematische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner; Hirseland, Andreas; Schneider, Werner, Viehöfer, Willi (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 2). Opladen: Leske und Budrich
- Keller**, Reiner; **Hirseland**, Andreas; **Schneider**, Werner (Hg.) (2001): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 1). Opladen: Leske und Budrich
- Keller**, Reiner; **Hirseland**, Andreas; **Schneider**, Werner, **Viehöfer**, Willi (Hg.) (2003): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 2). Opladen: Leske und Budrich
- Kittler**, Friedrich A (2003): Aufschreibesysteme 1800, 1900. München: Fink
- Klemm**, Klaus u.a. (1990): Bildungsgesamtplan `90. Weinheim: Juventa
- Knoll**, Joachim (1997): Lebenslanges Lernen im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. In: Report Weiterbildung 39 (1997)
- Knoll**, Joachim (1998): Lebenslanges Lernen und internationale Bildungspolitik - Zur Genese eines Begriffs und dessen nationaler Operationalisierung. In: Brödel, Rainer: Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand, S. 35-50
- Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen** (1997): Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage. „Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland“, Teil 3. München: Kom. f. Zukunftsfragen
- Kommission Weiterbildung** (1984): Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission Weiterbildung im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart: Komm. Weiterb.

- Krasmann**, Susanne (2000): Gouvernamentalität der Oberfläche. Abtrainieren (ab-)trainieren beispielsweise. In: Bröckling, Ulrich; **Krasmann**, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 194-226
- Luhmann**, Niklas (1999): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lyotard**, Jean-François (1999): Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen
- Lyotard**, Jean-François (1989): Der Widerstreit. München: Fink
- Marlock**, Gustl; **May**, Michael (2003): Von der Gestalttherapie zum NLP. Transformationen von existentialistischem Selbstbezug in Selbsttechnologie. In: Widersprüche 23 (2003) , S. 45-55
- Masschelein**, Jan; **Simons**, Maarten (2002): An adequate education in a globalized world. In: Journal of Philosophy of Education 36 (2002) 4, S. 589-608
- Meyer-Drawe**, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) , S. 655-664
- Olbrich**, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung
- Picht**, Georg; **Edding**, Friedrich u.a. (1972): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Aufsätze zu Entwicklungstendenzen d. Weiterbildung. Braunschweig: Westermann
- Rose**, Niklas; Miller, Peter (1994): Das ökonomische Leben regieren. In: Donzelot, Jacques; Meuret, Denis; Miller, Peter; Rose, Nikolas: Genealogie der Regulation. Mainz: Decaton
- Schulenberg**, Wolfgang (1975): Strukturplan Weiterbildung. Köln u.a.: Kohlhammer
- Sennett**, Richard (1997): Fleisch und Stein. der Körper und die Stadt in der westlichen Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Simons**, Maarten (2002): Governmentality, Education and Quality Management. Towards a Critique of the Permanent Quality Tribunal. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002) 4, S. 617-633
- Strunk**, Gerhard (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Thunemeyer**, Bernhard (1997): Strukturbildungsprozesse in der Erwachsenenbildung. Frankfurt u.a.: Lang
- Tietgens**, Hans; Weinberg, Johannes (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann
- Wittpoth**, Jürgen (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

Wrana, Daniel (2001): Subjektkonstitutionen, Machtverhältnisse, Ästhetiken. Eine Diskursanalyse von Platons Politeia im Anschluss an Georges Dumézil. In: Angermüller, Johannes; Bunzmann, Katharina; Nonhoff, Martin (Hg.): Diskursanalyse. Hamburg: Argument-Verl.

Wrana, Daniel; **Langer**, Antje; **Schotte**, Julia; **Schreck**, Bruno (2001): Verstrickungen: Volk – Bildung – Faschismus. Entwurf einer diskursanalytischen Studie. Arbeits- und Forschungsberichte der EB Giessen Nr. 2. [<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:0003:0027>]: Gießener elektronische Bibliothek

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hg.) (1920): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig: Quelle und Meyer

>>> Dieser Text wurde von Daniel Wrana am 3. November 2002 im Rahmen der studentischen Tagung „„führe mich sanft« - Gouvernamentalität - Anschlüsse an Michel Foucault“ in Frankfurt am Main vorgestellt und auf www.copyriot.com/gouvernementalitaet im Dezember 2003 veröffentlicht >>>

Sicherheit Kompetenzwerb Subjektivierung
Selbstdisziplinierung **Wochenende: 2.+3. November 2002**
Subjektivität Regulation Postfordismus Staatsformierung governmentality studies
das Soziale Technologien des Selbst studies of governmentality
Eigenverantwortung
Disziplin Risiko unbegrenzter Aufschub Lernkultur **studentische Tagung**
Unternehmens-Regime
Samstag 10:00h - 17:00h Macht des Souveräns Kontrolle
Sonntag 12:00h - 18:00h Ökonomisierung des Sozialen Freiheit
Selbstregierung "führe mich sanft" Selbsttechnologien
Selbstmanagement Herrschaftstechniken
Gouvernementalität - Anschlüsse an Michel Foucault
Neoliberalismus politische Vernunft www.copyriot.com/gouvernementalitaet
Weiterbildung Biomacht die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden...
Herrschaft Macht Selbstregulierungspotentiale
Menschenführung
Regierung lebenslanges Lernen lernende Organisationen
KoZ Studierendenhaus Sicherheitsdispositive Arbeit Community
Freizeit **Campus Bockenheim JWG-Universität Frankfurt / M**
Tod des Sozialen? Pädagogisierung