

Kritische Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik

Der Essay knüpft an Grundlinien der frühen Kritischen Theorie an, um sie mit macht-analytischen Untersuchungen zur neoliberalen Restrukturierung des Bildungswesens zu verknüpfen. Foucaults Analytik der Macht dient als Leitfaden, um den aktuellen Selbstorganisationsdiskurs in der Erwachsenenbildung als Teil eines Macht-Wissens-Komplexes zu dechiffrieren. Dabei erweisen sich die derzeitigen Reformstrategien als gouvernementale Arrangements zur Intensivierung neuer Kontrollformen. Vor allem Qualitätskontrollen fungieren als „Machtverstärker“, als Transmissionsriemen eines expandierenden „Willens zur Qualität“.

1. Kritische Theorie als „kritisches Verhalten“

Befragt man heutige Studierende nach Leitkategorien Kritischer Theorie, so wird man – neben dem freimütig-entwaffnenden Bekenntnis, keine Ahnung zu haben – vermutlich schwergewichtige Begriffe zu hören bekommen wie: Aufklärung, Mündigkeit, Gesellschaftskritik oder Dialektik. Dabei gäbe es eine viel einfachere Möglichkeit, die Demarkationslinie zwischen „traditioneller“ und „kritischer Theorie“ zu umreißen: Max Horkheimer, der Nestor der Frankfurter Schule, verwendet dazu den Begriff des „kritischen Verhaltens“. „Es ist nicht“, so schreibt er, „nur darauf gerichtet, irgendwelche Missstände abzustellen“, oder dazu da, „dass irgendetwas in dieser Struktur besser funktioniere. Die Kategorien des Besseren, Nützlichen, Zweckmäßigen, Produktiven, Wertvollen, wie sie in dieser Ordnung gelten, sind ihm vielmehr selbst verdächtig und keineswegs außerwissenschaftliche Voraussetzungen, mit denen es nichts zu schaffen hat“ (Horkheimer 1968, S. 27).

Kritische Theorie fragt also – skeptisch und spekulativ zugleich – nach der aktuellen Gesellschaftsverfassung, ihren treibenden Widersprüchen, ihren impliziten Wahrheitsmomenten und ihren ideologischen Selbsttäuschungen. Sie etabliert sich von Beginn an als eine sozialwissenschaftliche und – mit heutigen Worten – interdisziplinär orientierte Gesellschaftsanalyse, mit dem Ziel, die innere Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Welt bloßzulegen. Der Maßstab der Kritik kommt dabei nicht von außen, nicht von noch so gut gemeinten Idealen der Menschlichkeit, die den herrschenden Zuständen abstrakt entgegengestellt werden. Kritische Theorie entfaltet ihre Kritik vielmehr immanent: als Inversion aufgeklärten Denkens, das die verwilderte Aufklärung mit ihren eigenen Ansprüchen konfrontiert (vgl. Pongratz 2004a). Gleichwohl veranlasst diese Figur immanenter Kritik manche Kritiker der Frankfurter Schule zu dem vorschnellen Schluss, noch immer versammelten sich unter der Fahne Kritischer Theorie die Meisterdenker und

Totalitätstheoretiker alter Schule. Der lange Schatten von Hegel und Marx schlage selbst noch die Kritische Theorie in seinen Bann. Doch verfehlt diese Lesart der Frankfurter Schule die Spezifik historischer Erfahrung, aus der sich Kritische Theorie – vor allem Adornos Negative Dialektik – speist: Es ist die Einsicht in die gefährliche Korrelation von totaler Philosophie und totaler Herrschaft, an der sich Adornos Kritik entzündet. So gesehen trägt Adornos Modernitäts-Kritik bereits alle Züge postmoderner Reflexion.

2. Von der Macht der Ökonomie zu der Ökonomie der Macht

Adornos „mikrologischer Blick“, der dem „Nichtidentischen“ der Sache nachgeht, kommt auf weite Strecken mit Foucaults „Mikrophysik der Macht“ überein, die sich in gleicher Weise dem individuellen, unwiederbringlichen Einzelnen zuwendet. Daher ist der Brückenschlag von der frühen Kritischen Theorie zu Foucault unerwartet kurz, unerwartet auch für Foucault selbst, der 1978 erklärte: „Heute habe ich begriffen, dass die Repräsentanten dieser Schule – früher als ich – Thesen vertraten, die auch ich seit Jahren geltend zu machen versuche... Was mich betrifft, so glaube ich, dass die Philosophen dieser Schule Probleme gestellt haben, mit denen wir uns noch immer abmühen: insbesondere das der Machteffekte in Verbindung mit einer Rationalität, die sich historisch, geographisch, im Abendland vom 16. Jahrhundert an, definiert hat“ (Foucault 1996, S. 80 f.).

Tatsächlich konzentrierten sich Foucaults frühe Untersuchungen zur Konstitution von Wissensordnungen und Machtformationen vor allem auf diesen historischen Zeitraum. Doch führte die Analyse von Subjektivierungspraktiken den späten Foucault (ähnlich wie Horkheimer und Adorno) zurück zu den Anfängen abendländischer Zivilisation: Foucault dechiffriert die dem Bürger der griechischen Polis auferlegten Übungen als spezifische „Selbstpraktiken“ (mit denen er lernt, sich selbst zu regieren, um an der Regierung anderer teilzuhaben). Diese „Praktiken des Selbst“ implizieren einen Selbstbezug, der sich aus der Möglichkeit zur Differenz von der Macht als Kräfteverhältnis speist. Das „Selbst“ erscheint als eigenständige Dimension; damit steht Foucaults „Analytik der Macht“ vor der Aufgabe, das Verhältnis von drei Forschungsfeldern aufzuschlüsseln: von Wissen, Macht und Selbst. Zu diesem Zweck justiert der späte Foucault die Genealogie der Macht in neuer Weise: Er entwirft das Konzept der „Gouvernementalität“ als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Subjektivierungsformen, um zu untersuchen, wie sich politische Herrschaftstechniken mit den „Technologien des Selbst“ verknüpfen.

3. Gouvernementalität und Neoliberalismus

Foucaults Gouvernementalitäts-Studien suchen nach einer analytischen Verbindung von „Regierungstechniken“ und „Regierungslogiken“. „Während Regierung heute einen ausschließlich politischen Sinn besitzt, kann Foucault zeigen, dass sich das Pro-

blem der Regierung bis ins 18. Jahrhundert hinein in einen allgemeineren Rahmen stellte. Von Regierung war nicht nur in politischen Texten, sondern auch in philosophischen, religiösen, medizinischen, pädagogischen etc. Arbeiten die Rede... Aus diesem Grund bestimmt Foucault Regierung als Führung, genauer gesagt als ‚Führung der Führungen‘, die ein Kontinuum umfasst, das von der ‚Regierung des Selbst‘ bis zur ‚Regierung der anderen‘ reicht“ (Lemke 2002, S. 46). Foucaults historiographische Rekonstruktion unterscheidet vor allem drei Führungsformen: die antike „Führung von Gemeinwesen“, die christliche „Führung der Seelen“ und die seit dem 17. Jahrhundert sich ausbildende „Führung von Menschen“. Ihnen entsprechen spezifische Staatskonzeptionen: der „Gerechtigkeitsstaat“, der im 15. und 16. Jahrhundert in einen „Verwaltungsstaat“ überführt wird, um im 16. und 17. Jahrhundert von einem „Regierungsstaat“ abgelöst zu werden, der nicht mehr durch Territorialität, sondern durch eine Masse bestimmt wird: die Masse der Bevölkerung. Um diese Masse jedoch regieren zu können, bedarf es einer spezifischen Regierungstechnologie mit dem Ziel, die Herrschaft abzusichern. Der Liberalismus als Regierungsform moderner Staaten entwickelt diese Sicherungstechnologie, indem er die Bedingungen organisiert, unter denen die Individuen „frei“ sein können; er „fabriziert“ oder „produziert“ die Freiheit (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 14). Der Liberalismus garantiert also nicht einfach die rechtliche Freiheit von Individuen, sondern er regiert über sie. Diese Unterscheidung wird wichtig, um die aktuelle Transformation liberaler in neoliberale Strategien verstehen zu können: Während „liberale Rationalitäten durch die Überwachung und Organisation der ‚Produktionsbedingungen der Freiheit‘ und damit auch des Marktes gekennzeichnet waren, wird dieser nun selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates“ (Kessl 2001, S. 6).

Die neoliberale Restrukturierung von Staat und Gesellschaft muss mehr denn je darauf abzielen, Selbsttechnologien zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvernamentalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit „nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 30). Mit der Gewichtsverlagerung der Führungskapazität von staatlichen Apparaten auf „verantwortliche“, „umsichtige“ und „rationale“ Individuen gewinnt Pädagogik eine immense Bedeutung: Schule und Weiterbildung werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzielt, Herrschaftsverhältnisse auf der Grundlage einer neuen, neoliberalen Topographie des Sozialen zu recodieren. Die Frage nach der Funktion pädagogischer Institutionen führt daher geradewegs ins aktuelle Zentrum der Analytik der Macht hinein (vgl. Pongratz u. a. 2004c).

4. Selbstorganisationsdiskurs und Kontrollgesellschaft

Was derzeit unter den Stichworten „Selbstorganisation“ bzw. „lernende Organisation“ zur Bildungsreform diskutiert wird, trägt auf den ersten Blick zwar das Gesicht der

Humanisierung. Tatsächlich jedoch erweist sich die Reform als Teil einer Strategie, mit der das Bildungssystem umfassender als je zuvor ins Netzwerk von Disziplinarprozeduren eingebunden werden soll. Das Paradigma der Selbstorganisation bildet dabei gleichsam das Herzstück des Macht-Wissens-Komplexes, durch den die neoliberale Ökonomisierung der Bildung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Theoriemodellen verknüpft wird.

Die Verbindung von Selbsttechnologien mit neuartigen gouvernementalen Kontrollstrategien, die „freiwillige Selbstkontrolle“ der Individuen, lässt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems nachzeichnen:

- So wie aus Lohnempfängern „Arbeitskraftunternehmer“ (vgl. Voß/Pongratz 1998), „Ich-Ags“ oder „Intrapreneure“ werden sollen, so werden Teilnehmer von Weiterbildungsveranstaltungen umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen „lernenden Systemen“, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen (Motivationsmanagement), sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (Selbstmanagement), sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw. Jeder Teilnehmer und jeder Kursleiter wird zu seinem eigenen Kompetenzzentrum; entsprechend rückt der Kompetenzbegriff ins Zentrum pädagogischer Reflexion. Dabei wird Kompetenz verstanden als individuelle Selbstorganisationsdisposition, als die Gesamtheit der „Voraussetzungen eines Menschen, eines Teams, einer Organisation oder eines Unternehmens, in Situationen mit garantiert unsicherem Ausgang einigermaßen sicher zu handeln“ (Erpenbeck 2001, S. 206). Kompetenzen sollen „im Dschungel globalisierter Märkte“ (ebd., S. 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen. Selbstgesteuert aber sei das Lernen dann, wenn „die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden“ (ebd., S. 204). Die subtile Transformation von Selbststeuerung in Selbstbestimmung kaschiert jedoch lediglich die sozio-technische Instrumentierung von Lernprozessen, die der Kompetenzdiskurs mittransportiert. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was einmal mit Selbstbestimmung gemeint war: auf funktionsgerechtes Verhalten.
- Auf der Ebene didaktischer Prozesse wird so ein neues Vokabular in Umlauf gesetzt, dass Lehren als eine Art Lernmanagement begreift, als Arrangement und Steuerung von Lernsituationen, in denen es letztlich den Einzelnen überlassen bleibt, das Beste daraus zu machen (oder zu scheitern). In unmittelbarer Übersetzung von Enabling-Strategien des betriebswirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Siebert 1995). Sie sanktioniert auf didaktisch-methodischer Ebene den ökonomisch fälligen Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion (mit operationalisierten Zielvorgaben, definierten Curri-

culumelementen und einem entsprechenden Methodenset) zu postfordistischen Steuerungsmodellen. Der Modus der sozialen Steuerung wird umgestellt von einer expertenorientierten Reglementierung hin zu einer kunden- und subjektorientierten mobilen Anpassungsstrategie. Ungewissheit bzw. Kontingenz werden dabei subjektiv umdefiniert: Sie sollen „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung, ...sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt“ (Bröckling 2000, S. 133), wahrgenommen werden. Entsprechenden Lernarrangements fällt die Aufgabe zu, die erwünschten Subjektivierungspraktiken in eins zu ermöglichen und funktional zu begrenzen. Zurückgegriffen wird dabei auf ältere reformpädagogische Modelle, deren untergründig-irrationales Strickmuster auch heute noch seine Wirkung tut.

- Dem entspricht auf institutioneller Ebene die Reorganisation von Bildungseinrichtungen als marktorientierte Service-Center. Ihr Zweck ist nicht mehr „Bildung“, sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen; Bildungsprozesse werden umgewandelt in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, deren Abwicklung formal nach dem Muster betrieblichen Projektmanagements gehandhabt wird. Weiterbildung wird zur Projektmanagementaufgabe, mit dem Ziel, neue Produkte einzuführen und betriebliche Umstrukturierungen anzuleiten (wobei auch der Teilnehmer selbst als solch ein „Betrieb“ betrachtet wird). Entsprechend verschwindet der traditionelle Kursleiter, um als Projektberater oder Evaluationsmanager wieder aufzuerstehen. Die Reformprozesse erzeugen einen manifesten Bedarf an Organisations- und Personalentwicklung. Es etabliert sich ein „permanentes Qualitätstribunal“ (vgl. Simons 2003, S. 617 ff.), das die gesellschaftlich fabrizierten Gesetze der Ökonomie mit dem Schleier der Unvermeidlichkeit und Natürlichkeit umgibt. Zur Naturalisierung gouvernementaler Strategien gehört auch, die Mechanismen der Disziplinierung schönzureden. „Es gibt ein ganzes Spiel mit den Konnotationen und Assoziationen von Wörtern wie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Deregulierung, das Glauben macht, die neoliberale Botschaft sei eine der allgemeinen Befreiung“ (Bourdieu 1998, S. 50). Verschärfte Konkurrenz unter Lehrenden und Lernenden wird als „Leistungsgerechtigkeit“ ausgegeben; die Einführung von Schul- und Studiengeldern wird zur „Kostenbeteiligung“ und das Plädoyer für neue Führungsstrukturen kommt als „kooperative Autonomie“ daher (vgl. Bennhold 2002, S. 293). Dazu passt der zynische Unterton, mit dem die Bertelsmann-AG – geistiger Vater und Promotor des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) – ihr Jahresmotto 1999 präsentierte: „Jeder ist unseres Glückes Schmied.“ Das Motto decouvriert auf unfreiwillige Weise die raffinierte Kombination von Fremd- und Selbstunterwerfung, der der aktuelle Umbau des Bildungssystems zuarbeitet. Sein wesentlicher Effekt besteht darin, das zu erzeugen, was Simons (in Anlehnung an Foucault) den „Willen zur Qualität“ nennt. In ihm schürzt sich der Knoten von „advanced liberalism, the permanent economic tribunal and the enterprising self“ (Simons 2002, S. 619). Die fortgeschrittene Form neoliberaler Gouvernementalität im Bildungssystem entsteht aus der Verknüpfung institutioneller Vorgaben mit dem unaufhörlichen Anspruch zum Selbstmanagement. „Referring to Foucault, we could define actual ‘managementality’ as management of

self-management, with the constitution of an economic tribunal as the permanent point of reference" (ebd., S. 622). Das totale Qualitätsmanagement, das sich als vielleicht wichtigster Motor der Transformation von Weiterbildung und Schule etabliert, wird seinem totalitären Anspruch durchaus gerecht: Indem es unaufhörlich Individualisierungsprozeduren (von Einzelnen wie von Organisationen) einfordert, befördert es zugleich die „Totalisierung durch moderne Machtmechanismen“ (Foucault 1987, S. 250). Freiheit bedeutet in diesem Kontext freiwillige Selbstkontrolle und Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal (als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen in Szene setzen). Dem korrespondiert eine beständige Selbstprüfung und Evaluation. Die zeitgenössische „Mikrophysik der Macht“ lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens hinter sich; stattdessen setzt sie auf Benchmarking, Qualitäts-Audits, Empowerment und Tests.

Das Dauer-Testing wird zum Menetekel der Kontrollgesellschaft. An der aufgeregten Diskussion um die PISA-Untersuchung lässt sich dies leicht ablesen. Sie zieht ihre Attraktion und ihren Schrecken aus einem Gewaltzusammenhang, in dessen Netz PISA selbst lediglich als Schaltstelle fungiert. PISA kann mit Fug und Recht als „Machtverstärker“ interpretiert werden, der Disziplinarprozeduren in einen endlos erscheinenden Zeithorizont verlängert. Wo die Diktatur des Komparativs herrscht, da wird – in einer Variation Hegels – der Weltmarkt zum Weltgericht (vgl. Bröckling 2000, S. 162). Die nächsten Tests sind bereits angekündigt und die OECD als ideeller Gesamtmanager wird alles daransetzen, den Prozess fortzuführen. Vor uns liegt die leere Transzendenz des „Willens zur Qualität“.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren
- Bennhold, M. (2002): Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen, S. 279–299
- Bourdieu, P. (1998): Gegenfeuer. Konstanz
- Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 131–165
- Erpenbeck, J. (2001): Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit? In: Hoffmann, D./Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Weinheim, S. 199–214
- Foucault, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P.: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M., S. 243–264
- Horkheimer, M. (1968): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt a.M.
- Kessl, F. (2001): Von Fremd- und Selbsttechnologien – mögliche Perspektiven einer Gouvernamentalität der Gegenwart. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisende, H. 43, S. 5–13
- Lemke, T./Krasmann, S./Bröckling, U. (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbst-

- technologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*. Frankfurt a.M., S. 7–40
- Lemke, T. (2002): Stichwort: *Gouvernementalität*. In: *Information Philosophie*, H. 3, S. 46–48
- Pongratz, L. A. (2004a): *Critical Theory and Pedagogy: Adorno und Horkheimer's Contemporary Significance for a Critical Pedagogy*. In: Fishman, G./McLaren, P./Sünker, H./Lankshear, C. (Hrsg.): *Critical Theories, Critical Pedagogies and Global Conflicts*. Boulder/Colorado
- Pongratz, L. A. (2004b): *Freedom and Discipline: Transformations in Pedagogic Punishment*. In: Peters, M. (Hrsg.): *Why Foucault?* New York
- Pongratz, L. A. u.a. (Hrsg.) (2004c): *Nach Foucault – Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden
- Simons, M. (2002): *Governmentality, Education and Quality Management*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, S. 617–633
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 131–158