

## **Das „unregierte“ Subjekt**

### **Lernen in der Weiterbildung**

*In der Erwachsenenbildung – aber nicht nur in dieser Profession – werden humanistische Psychologie, Chaostheorie, Konstruktivismus, Modernisierungstheorie u. a. vielfach normativ aufgeladen. Dadurch aber sind sie nicht mehr Theorien zur Erklärung sondern Anleitungen zur Gestaltung sozialer Wirklichkeit, nämlich der Weiterbildung. Im Gegensatz dazu geht es mir hier um das System der Relationen, in das Subjekte verflochten sind, wenn sie in einen formalisierten Lernprozess eintreten. Ich gehe von einer Struktur des Feldes aus, in die nicht nur lernende Erwachsene, sondern auch die Professionsvertreter und die Organisationen eingebunden sind. Diese Struktur drückt m.E. adäquater aus, was Erwachsenen-, bzw. Weiterbildung ist als die Subjekte dies in ihren Meinungen äußern können. Die Struktur „schließt das System der „Befriedigung“ oder „Unbefriedigung“, die sie (die Akteure – Autor) empfinden, der Konflikte, die sie verspüren, oder der Erwartungen und Ambitionen, denen sie Ausdruck geben, mit ein“ (Bourdieu 1997, S. 24). Zugleich will ich in gouvernementalitätskritischer Absicht die Neukonfiguration zentraler Begriffe des Feldes und damit korrespondierend ihren strukturellen Niederschlag im Feld analysieren.*

#### **1. Die Konstitution des Feldes**

Foucault entwickelt in seinen späten Vorlesungen einen erweiterten Regierungsbegriff, der die Vorstellung der direkten Steuerung von oben ablöst und von einem komplexen Verhältnis von Fremd- und Selbsttechnologien ausgeht. In dem Begriff der Gouvernementalität materialisiert sich die wechselseitige Konstitution von Machttechniken und Wissensformen. In der semantischen Verknüpfung von Regieren (gouverner) und Denkweise (mentalité) wird deutlich, dass man Machttechnologien nicht ohne die sie anleitende politische Rationalität analysieren kann (vgl. Lemke 2000, S. 32). Der moderne Staat ist danach das Resultat einer komplexen Verbindung politischer und pastoraler Machttechniken. Während die christlich-religiöse Konzeption der Pastoralmacht auf die Beziehung zwischen Herde und Hirte abzielt und Subjektivierungsformen hervorgebracht hat, auf denen der moderne Staat und die kapitalistische Gesellschaft aufbauen (Lemke et al. 2000, S. 11), strebt die säkularisierte Staatsmacht an, das Wohlergehen im Diesseits zu sichern. Medizin und Wohlfahrtssystem sollen die Gesundheit und Sicherheit gewährleisten. Der Verwaltungsapparat und öffentliche Institutionen wie Polizei und Gesundheitsbehörden kontrollieren die öffentliche Ordnung und Hygiene, bzw. Gesundheit, damit der ökonomische Wohlstand gesichert bleibt.

Die pastorale Macht wird durch eine allgemeine individualisierende, totalisierende Taktik ersetzt, welche in den verschiedenen Institutionen wirksam ist (vgl. Foucault 1987, S. 248). Der moderne Staat ist „zugleich eine rechtlich-politische Struktur und eine „neue Verteilung, eine neue Organisation dieser Art von individualisierender Macht“, bzw. „eine Individualisierungs-Matrix oder eine neue Form der Pastormacht““ (Lemke et al. 2000, S. 12). Dabei ist das Glück und der Wohlstand der Individuen nicht mehr Ziel einer guten Regierung, sondern „die notwendige Voraussetzung für das Überleben und die Stärke des Staates“ (Lemke 1997, S. 165). Das, was die Systemtheorie als funktionale Differenzierung historisch konstatiert, erscheint unter dieser Perspektive als ein Prozess, in dem sich die Pastormacht in unterschiedliche Felder des Regierens aufteilt. Jedes der Felder entwickelt in der Folge eigene Praktiken, eigene Diskurse, die je spezifische Formen des Regierens entwickeln. Erwachsenen- und Weiterbildung sind danach ein solches Feld.

Ein Feld impliziert nach Bourdieu die sozialen Regeln, die für einen bestimmten sozialen Bereich gelten. Somit ist das Feld das Terrain, auf dem sich die Akteure bewegen und zugleich weist es jedem Akteur eine bestimmte Position im Feld zu. Sämtliche Akteure eines Feldes nehmen dabei eine mehr oder weniger bedeutende, mehr oder weniger zentrale Position ein, die auf Relationen und Interessen verweisen. Die Beteiligten sind bis zu einem gewissen Grad „auch für die Gestalt des Feldes verantwortlich, alles aber von einer Stellung im Feld aus, die sie nicht geschaffen haben, die vielmehr dazu beiträgt, ihre Möglichkeiten und Grenzen festzulegen“ (Bourdieu 1998, S. 22). Das Feld ist somit der Ort gesellschaftlicher Dynamik, vor allem, wenn man das Verhältnis des Feldes zu seinem Außen, also zu anderen Feldern, betrachtet. Diese für die gegenwärtigen ‚Transformationsprozesse‘ in der Weiterbildung wichtige Perspektive wird bei Bourdieu mit dem Begriff der Feldautonomie belegt.

Felder sind also ebenso als Kampfplatz wie als umkämpftes Gut konzipiert. Dass die Autonomie des Feldes nicht gegeben, sondern umkämpft ist, galt und gilt für das erwachsenenpädagogische Feld in besonderem Maß. Der Topos der pädagogischen Autonomie zieht sich seit der Weimarer Republik durch die bildungspolitischen Diskussionen; die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat ihn zu einem ihrer zentralen Begriffe gemacht (s. Ein verschlungenes Feld S. 39). In diesen Argumentationen wird die Unabhängigkeit pädagogischer Handlungszusammenhänge von Religion, Politik und Wirtschaft gefordert. Die Idee einer freien Volksbildung zielte in dieselbe Richtung (z. B. Flitner 1933). Einen Eigensinn gewinnt das Feld der Weiterbildung aber nur, wenn die Feldakteure in der Lage sind, das Feld und seine Regeln zu definieren. Mit Bourdieus Feldtheorie macht es jedoch auch dann Sinn, von einem Feld zu sprechen, wenn es gesellschaftliche Akteure gibt, die um die Autonomie des Feldes kämpfen; während es durch dem Feld eigene heteronome soziale Regeln bestimmt ist. In diesem Fall ist das Feld eher ein potenzielles Feld, aber das hindert die Akteure nicht daran, so zu handeln, als ob es das Feld bereits gäbe. Die Akteure der Weiterbildung gehören insofern einem erwachsenenpädagogischen Feld an, sofern sie sich trotz aller Heterogenität durch ein gemeinsames Set von Praktiken auszeich-

nen, obwohl sie gleichzeitig Mitglieder von Verbänden, Wirtschaftsunternehmen, anderen Feldern also, sind.

Die Strategien der Feldakteure haben in dieser Perspektive immer die Zielsetzung, die Autonomie des Feldes zu stärken und damit eine doppelte Funktionsweise. Sie müssen nicht nur intern als ein Set diesem Feld angehöriger Praktiken existieren, sondern das Feld muss sich nach außen immer wieder zur Geltung bringen. Die Analyse des Feldes erlangt also nur dann ihre volle Bedeutung, wenn sie neben den internen Praktiken der Feldautonomie auch die gesellschaftliche Genese der Anerkennung dieser Praktiken nachzuzeichnen im Stande ist. Die Feldakteure konstruieren ihre soziale Wirklichkeit; aber sie tun dies stets mit „*Standpunkten, Interessen und Prinzipien der Sichtweise, die durch ihre Stellung in der Welt bestimmt ist, auf deren Erhaltung oder Veränderung sie abheben*“ (Bourdieu 2004, S. 14). Dazu gehört ein spezifischer Habitus, der auf die Reproduktion des Feldes zielt. Die Feldakteure sind folglich gezwungen, ihre Ordnie-rungsoperationen permanent auf andere Felder auszurichten, da die Existenz des Fel-des eine soziale Konstruktion und keine anthropologische Tatsache darstellt und in der Dynamik des Zusammenspiels vieler gesellschaftlicher Felder die Existenz eines Fel-des nie für immer gesichert ist. Die Struktur des Feldes, seine Autonomie, die Position des Feldes in der Gesellschaft sowie die verschiedenen Positionen seiner Akteure sind nun, so unsere These, in eine historische Entwicklung eingebunden, die wir mit Foucault als eine spezifisch moderne Form des Regierens bezeichnen. Die Form des Regierens lässt sich als Zusammenspiel von Fremdtechnologien und Technologien des Selbst beschreiben. Diese definieren sich laut Foucault darüber, dass sie es Individuen er-möglichen, mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen Lebensführung zu vollziehen, und zwar so, dass sie sich selber transformieren, sich selber modifizieren und einen bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft erlangen (Foucault zit. nach Lemke et al. 2000, S. 28–29).

Das Feld der Weiterbildung hat eine spezifische Regierungsfunktion, nämlich, zentra-le, immer wieder neu entstehende Problemlagen moderner Gesellschaften bildungs-praktisch zu bearbeiten und so gesellschaftliche Problemlagen in individualisierte Ent-wicklungsprojekte zu transformieren. In diesen wird also die gesellschaftliche Pro-blemlage aufbewahrt und als individuelles Entwicklungsprojekt in die Biografie bzw. die Subjektivitäten der Individuen eingeschrieben. Dies macht die spezifische Regie-rungsaufgabe der Weiterbildung aus. Mit der Veränderung der Regierungstechnologi-en verändern sich bestimmte Praktiken, die im Neoliberalismus eine zentrale Position bekommen. Dabei handelt es sich im Kern um sog. Selbsttechnologien/-praktiken, welche vom Subjekt gefordert werden, um ein „gelungenes Leben“ führen zu können. Deshalb auch werden Schule und später Weiterbildung als eigene Felder etabliert, weil sie im neuen Dispositiv eine zentrale Funktion einnehmen, sie werden selbst zu einem Teil der Gesamtheit der Praktiken des Regierens, je mehr sich das Verhältnis von Disziplinarmechanismen hin zu den Sicherheitsmechanismen verschiebt. Ihre Funkti-on, Subjektivierungspraktiken hervorzubringen, die jene Transformation gesellschaftli-

cher Problemlagen in biografische Entwicklungsprojekte hervorbringen, wird mit dieser Verschiebung zu einer *conditio sine qua non* neoliberaler Regierung. „Regierung im Sinne Foucaults bezieht sich somit nicht in erster Linie auf die Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf ihre „(Selbst-)Produktion“ oder genauer: auf die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden können“ (Lemke et al 2000, S. 29).

Die Idee des „gelungenen Lebens“ gründet sich auf liberale Gesellschaften, die davon ausgehen, dass nur ein autonomes Leben ein Gelungenes sein kann. D. h. ohne eine bestimmte Form der Selbstbestimmung würde man das eigene Wohl als das Eigene verfehlen (vgl. Rössler 2001, S. 97 f.) Der Liberalismus organisiert und strukturiert die Bedingungen, unter denen Individuen frei sein können. Da diese Freiheit aber nicht einfach existent ist, sondern produziert wird, wird sie auch zum Gegenstand permanenter Gefährdung und muss – in der Argumentation des Liberalismus – dem Prinzip des (Sicherheits-)Kalküls unterstellt werden (vgl. ebd., S. 186). Darin spielt die Weiterbildung eine zentrale Rolle, indem sie den Umgang mit Ungewissheit bzw. Unbestimmtheit zu einem ihrer Themen macht bzw. zu machen versucht. Regieren hängt mit einem bestimmten Verfahren der Repräsentation zusammen, in dem ein spezifisches diskursives Feld definiert wird, in dem die Ausübung von Macht rationalisiert wird. Das bedeutet nicht, dass Regierung mit bestimmten Inhalten ausgefüllt ist oder mit einer Methode gleichzusetzen wäre, sondern dass es eine Form von Problematisierung bezeichnet. Daraus lässt sich folgern, dass Regierung spezifische Formen der Intervention strukturiert, da die politische Rationalität kein reines Wissen darstellt, sondern schon immer eine Bearbeitung der Realität repräsentiert, an der politische Technologien ansetzen können. Es geht also darum, ein spezifisches Bild oder eine Vorstellung als gültig oder wahr darzustellen. Um dies zu verwirklichen, bedarf es Institutionen und Apparate, die diese Wahrheit absichern bzw. produzieren, so dass entsprechend einer politischen Rationalität Subjekte und Objekte regieren können. Deshalb bezeichnen wir die Weiterbildung bzw. die Erwachsenenbildung als ein eigenes Feld.

## **2. Die Transformation des diskursiven Feldes**

Das lebenslang lernende „Subjekt“ soll in einen Prozess eingebunden werden, den wir als die Kapitalisierung des Lebens beschreiben können. Sie bringt ein Dispositiv der Macht hervor, in dem die *learning society*, die in der Deklaration von Bologna ein Europa des Wissens als irreversibler Faktor der sozialen und menschlichen Entwicklung propagiert, den Lerner als neuen Entrepreneur seines eigenen Lebens (Maschelein/Simons 2002, S. 590) konfiguriert. Damit ist ein basaler Wandel des Verhältnisses von lernendem Individuum und seinen Qualifikationen impliziert, der mit einer Transformation der zentralen disziplinären Begriffe einhergeht. Lernen wird zu einer Selbstökonomisierung (Voß 2000, S. 157). Dies heißt auch, dass die lernende Gesellschaft und der lebenslange Prozess des Lernens durch einen spezifischen diskursiven Horizont und durch ein Set von Strategien und Techniken begleitet wird. Diese etablieren ein erwachsenenpädagogisches

Regime, welches die Art und Weise determiniert, in der etwas gesehen und in der etwas über Individuen gesagt werden kann. Die Funktion, dieses Regime im Feld zu etablieren, haben die verschiedenen Memoranden zum lebenslangen selbstgesteuerten Lernen auf nationaler wie europäischer Ebene. Im erwachsenenpädagogischen Diskurs vollzieht sich eine grundlegende Veränderung des Freiheitsbegriffs. Dieser wird nicht mehr als Vermögen der Person gedacht, qua Aneignung einer kulturellen Identität sich selbst zu gestalten und diese vorgefundene Wirklichkeit weiterzuentwickeln. Freiheit wird diskursiv als Wahlmöglichkeit konfiguriert, also sowohl apriorisch als auch unmittelbar empirisch gedacht. Sie ist nicht mehr ein Vermögen, das durch die sich bildende Person in dieser allererst hervorgebracht bzw. immer wieder neu aufrechterhalten und zugleich weiterentwickelt werden muss. Der dem bildungstheoretischen Denken noch zugrunde liegende Freiheitsbegriff wird abgelöst durch eine ökonomische Freiheitsvorstellung, nach der Lernende dann frei sind und bleiben, wenn sie zwischen verschiedensten Angeboten (Inhalten, Kurstypen, Dozierenden, Einrichtungen mit besonderem Profil, Lernwegen, Lernformen) wählen können. Auch der Subjektbegriff erfährt eine wesentliche Verschiebung, was sich besonders am erwachsenenbildnerischen Konstruktivismus aufzeigen lässt. Mit der Ersetzung des Subjektbegriffs durch den des autopoietischen Systems, werden die epistemischen Voraussetzungen für ein neues Feld (Bollenbeck 1994) der Gouvernamentalisierung des Lernens geschaffen, die gerade von seinen Stichwortgebern sicherlich so nicht intendiert sind. Das Subjekt ist nämlich nicht mehr widerständig, sondern strukturdeterminiert. Der Begriff der Strukturdeterminiertheit aber ist unterkomplex angesichts der realen Transformation des Feldes. In diesem Dispositiv nämlich wird das ‚Subjekt‘ in einer spezifischen Weise funktional. Das normativ aufgeladene erwachsenenpädagogische Begriffsarsenal um das ‚Selbst‘ (Selbststeuerung, Selbstbestimmung, Selbstorganisation usw.) bestimmt Lernende als autonom, also als neoliberal konzipierte ‚Subjekte‘. Die pädagogische Dichotomie von Determination und Freiheit, an der sich Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik abarbeitet, verschiebt sich. Die Autonomie wird Lernenden einerseits immer schon unterstellt. Sie wählen Inhalte, Zeiten etc. des Lernens selbstgesteuert. Erwachsenenbildung zielt nun funktional auf eine spezifische Qualität des Lernens und unterstellt damit gerade eine spezifische Nichtautonomie. Mit dieser werden Subjekte qua selbstgesteuertem Lernen befähigt, sich selbst zu beurteilen, sich selbst zu beobachten, in dem sie Metakognitionen über ihr Lernen herausbilden; Portfolios ihrer eigenen Lernbiografie anlegen, um diese für sich selbst und Außenstehende bis in die Regionen des informellen Lernens hinein in einem Prozess der ‚Zertifizierung informellen Lernens‘ durchsichtig zu machen. Das Selbst wird so mit einem Arsenal von Selbsttechniken ausgestattet, die seine Subjektivierung zu einem Kapital machen, das es einsetzen kann. Das autonome, selbstgesteuerte Lernen eines Subjekts wird dann zu einer Investition, die gerade darin besteht, sich als autonom lernendes Subjekt zu konstituieren. Im Rahmen neoliberaler Regierung sind Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Wahlfreiheit und der Rückzug ins Informelle, die aus der Sicht eines kritischen Subjekt- und Lernbegriffs die eigentlichen Felder des nicht Disziplinierten darstellen, nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern Instrumente und Vehikel, um das Verhältnis der Individuen zu sich selbst zu beeinflussen. Bezeichnete der Subjektbegriff bisher die Grenze erwachsenenbildnerischer Einflussnahme, so wird in einer neuen Lernkultur jene Selbst-

steuerung zu einem Moment erwachsenenbildnerischer Rationalität. Die Lernkraft ist dann die einzusetzende Arbeitskraft, die lebenslang erhalten werden muss. Insofern gewinnt die Diskussion um Zertifizierung und Qualitätssicherung eine andere Dimension. Sie liegt im Interesse des lernenden Entrepreneurs, der nun spezifische Kriterien an die Bildungsanbieter anlegen muss, weil sein Einsatz darin besteht, seine Autonomie als Arbeitskraft einzusetzen. Das Lernen ist zu einer ambivalenten Einrichtung geworden.

Das neoliberale Modell des rational-ökonomischen (Lern-)Kalküls dringt nämlich damit in den erwachsenenbildnerischen Diskurs ein, wobei die Einrichtungen der Erwachsenenbildung korrespondierend zu dieser diskursiven Entwicklung selbst zu Unternehmen werden, die sich dem Nachfragemarkt stellen (s. Dräger 1997, S. 19) müssen. Grundlage für diese diskursive Entwicklung ist eine epistemische Verschiebung, die den Gegenstandsbereich des Ökonomischen systematisch in das Feld des Pädagogischen hin erweitert. Die disziplinär bereitgestellten Begriffe und das neue Regime des nun Sagbaren, spielen eine entscheidende Rolle in diesem Prozess, insofern sie die zentralen Begriffe des diskursiven Horizonts bereitstellen.

### Literatur

- Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M., Leipzig
- Bourdieu, P. (1997): Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie. In: ders.: Zur Soziologie symbolischer Formen. Frankfurt a.M., S. 7–41
- Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz
- Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel. Konstanz
- Dräger, H./Günther, U. (1997): Das Infrastrukturmodell als die Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt a.M. u.a., S. 83–98
- Flitner, W. (1933): Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau
- Forneck, H.J./Wrana, D. (2003): Ein verschlungenes Feld. Bielefeld
- Foucault, M. (1987): Warum ich die Macht untersuche: die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, P.: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von u.e. Interview mit Michel Foucault. Frankfurt a.M., S. 243–261
- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin, Hamburg
- Lemke, T. (2000): Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. In: Politische Vierteljahresschrift, H. 1, S. 31–47
- Lemke, T. u.a. (2000a): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: dies. Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 7–40
- Maschelein, J./Simons, M. (2002): An adequate education in a globalised world? A note on immunisation against Being-Together. In: Journal of philosophy of education 4, S. 589–608
- Rössler, B. (2001): Der Wert des Privaten. Frankfurt a.M.
- Voß, G. G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung, H. 2, S. 149–166