

Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks

Ulla Klingovsky

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden erste Sondierungen für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks vorgenommen und die These entfaltet, wonach in der Erwachsenenbildung eine systematische Verständigung über die Frage der ‚Bildung‘ in der *Erwachsenenbildung* aussteht. Unter Rückgriff auf den jüngeren bildungstheoretischen Diskurs wird Bildung als Problematisierungsformel vorgestellt, die sich weder bei den funktionalen Entleerungen noch bei den normativen Vereindeutungen von Bildung beruhigt, sondern die Frage nach der Bildung in *Erwachsenenbildung* offen zu halten sucht.

Erwachsenenbildung · Bildungstheorie · Genealogie · Kritik · Versprechen der Bildung

abstract

This contribution explores possibilities of a genealogy from the perspective of adult education. It develops the thesis that adult education lacks a systematic understanding of, and agreement on the question of ‘education’ in adult education. Based on the recent discourse in educational theories, the author suggests introducing education as formula of problematization, which resolves in neither a functional emptying, nor a normative disambiguation of education. The aim of such an approach is to keep the meaning of education in adult education in suspense and open to further interrogation.

adult education · theories of education (Bildung) · genealogy · critique/criticism · promise of education

Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks

Ulla Klingovsky

Die Genealogie als kritisches Programm der Sozial- und Kulturwissenschaften untersucht gesellschaftliche Lebensformen oder diskursive Formationen, kurz: soziale Praktiken der Gegenwart auf historische Weise. Insofern die genealogische Analyse¹ bestehende Überzeugungen und Perspektiven im Rückgriff auf historische Entwicklungslinien distanziert, eröffnet sie auch der Erwachsenenbildung einen problematisierenden Blick. Dieser ‚erwachsenenpädagogische Blick‘ vermag Ordnungsstrukturen zu distanzieren, welche die Disziplin in ihr Wahrnehmungsfeld bringt. Ein wesentliches Kennzeichen dieser Ordnung ist der Begriff der ‚Bildung‘, den die Erwachsenenbildung konstitutiv in ihrem Namen trägt. Obwohl mit ordnungsbildender Funktion versehen, wird der Begriff der ‚Bildung‘ in der Erwachsenenbildung in der Regel allerdings nicht weiter thematisiert. Die Bewegung, die durch die Begriffe ‚Genealogie‘ und ‚Blick‘ im Titel dieses Beitrags markiert werden soll, kreist um die Frage, was es mit dieser ‚Bildung‘ in Erwachsenenbildung eigentlich auf sich hat. Die Bewegung bezieht sich dabei nun weder auf die „Suche nach dem Ursprung“ (Foucault 1978a, S. 84) dessen, was der ‚Bildung‘ in Erwachsenen-

bildung genuin ist oder sein sollte, noch zielt sie auf die Ausgrabung normativer Kriterien, von denen aus sich ‚das Erwachsenenpädagogische‘ bestimmen ließe. Mit den in diesem Beitrag entwickelten Einsätzen für eine genealogische Analyse ist vielmehr die kritische Absicht verbunden, der Stellung der Bildung in Erwachsenenbildung analytisch auf die Spur zu kommen, um bestimmte Problemlagen sichtbar resp. kenntlich zu machen und auf diese Weise den erwachsenenpädagogischen Blick auf gegenwärtige Entwicklungen zu schärfen.

1. Erste Sondierungen

Ausgangspunkt der Sondierungen für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks ist die spannungsreiche Beobachtung, wonach sich die Erwachsenenbildung gegenwärtig in einer eigentümlichen Lage befindet: Auf der einen Seite vergeht kaum ein Tag, an dem in öffentlichen Debatten nicht auf die immense Bedeutung von ‚Bildung‘ hingewiesen wird. Gegenwärtig scheint kaum etwas bedeutsamer als ‚Bildung‘ – und das ein Leben lang. Die Erwachsenenbildung erfährt in einer sich zunehmend rasch wandelnden Gesellschaft, in der die Menschen auf eine dauerhafte Weiterqualifizierung angewiesen zu sein scheinen, einen enormen Bedeutungsaufschwung.

¹ Im Anschluss an Nietzsches Ausführungen *Zur Genealogie der Moral* (1954) und Foucaults Aufsatz *Nietzsche, die Genealogie, die Historie* ist es im deutschsprachigen Raum v. a. Martin Saar, der die Entwicklung der Genealogie als kritische Methode unter dem Titel *Genealogie als Kritik* (2007) rekonstruiert hat. Ebenfalls umfassendere Arbeiten dazu bilden jene von Michael Mahon *Foucault's Nietzschean Genealogy* (1992) und Brian Lightbody *Philosophical Genealogy* (2010).

Auf der anderen Seite spielt die Erwachsenenbildungswissenschaft in diesen Kontexten bei weitem nicht die Rolle, die angesichts der offiziellen Wertschätzung des ‚Lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft‘ erwartbar wäre. Es scheint ihr als Bezugswissenschaft kaum zu gelingen, sich als Reflexionsinstanz dieser gesellschaftlichen Aktivitäten zu profilieren oder Entwicklungen in ihrem Feld anzuregen. Zunehmend scheint es schwieriger, Stellenprofilierungen für Professuren der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu behaupten, und Studierende beginnen und beenden ihr Studium nicht selten mit der Frage, was den disziplinär eigenständigen erwachsenenpädagogischen Blick denn eigentlich kennzeichne. Es scheint außerordentlich schwierig, einen disziplinären ‚Kern‘ zu bestimmen, von dem aus sich die ‚Eigenlogik‘ des Erwachsenenpädagogischen rekonstruieren ließe. Mit welchem Fokus blickt ein_e Erwachsenenpädagog_in/e auf ihr_sein Handlungsfeld, wo sind die Grenzen dieses Blicks und was unterscheidet das Erwachsenenpädagogische von anderen disziplinären Wahrnehmungen und Zugriffen auf das Feld? Bei all diesen Fragen scheint der gelegentlich in der Debatte vorgetragene komplexitätsreduzierende Hinweis darauf, dass es doch erwachsenenpädagogische Institutionen und professionelle erwachsenenpädagogische Praktiken gäbe, die auf ‚das Erwachsenenpädagogische‘ verweisen, offensichtlich kaum weiterzuhelfen.

Die eigentümliche Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen Bedeutung der Erwachsenenbildung und der disziplinären Lage allein mit innerdisziplinären Verfehlungen zu erklären, würde allerdings wohl ebenso zu kurz greifen wie der Versuch, die Diskrepanz auf

die vielfältigen außerpädagogischen Einflüsse resp. deren Unverständnis zurückzuführen. Vielmehr ist sie – so die leitende These der folgenden Ausführungen – Ausdruck einer kategorialen Stilllegung, denn gerade die Omnipräsenz des Bildungsgeredes verweist auf die Notwendigkeit, sich über das Verständnis von ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* systematisch zu verständigen.

Einige Facetten dieser Stilllegung sind Gegenstand der nun folgenden Ausführungen. Dabei wird in einem ersten Schritt über die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel eine vertraute Frontstellung nachgezeichnet, die die Beschäftigung mit ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* gerade nicht zu befördern scheint (Kap. 1.1). Demgegenüber wird in einem zweiten Schritt eine Annäherung an ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* über den Problemgehalt des Bildungsgedankens vorgeschlagen (Kap. 1.2). Der darin eröffnete Differenzsinn lässt erkennen, dass sich das Potenzial von ‚Bildung‘ gerade dann zu entfalten scheint, wenn es sich jeglicher begrifflichen Definition und empirischen Bestimmung entzieht. Von hier aus sollen schließlich drei Perspektiven eines erwachsenenpädagogischen Blicks konturiert werden (Kap. 2), die im erwachsenpädagogischen Feld bislang noch wenig Beachtung gefunden haben.

1.1 Die ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel

Wer sich im wissenschaftlichen Diskurs und der Alltagspraxis für mehr ‚Bildung‘ ausspricht, kann sich auf der richtigen Seite

wählen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung gilt gegenwärtig als der am stärksten expandierende Bildungsbereich, und niemand scheint ernsthaft Einwände gegen ihre vermeintlich große Bedeutung vorzubringen. ‚Bildung‘ wird in aktuellen öffentlichen Debatten als zentrale Ressource für den Erhalt der eigenen Lebenschancen, des individuellen Lebensstandards und damit verbunden auch als eine Versicherung gegen die Gefahren sozialer Exklusion aufgerufen. Mit der richtigen ‚Bildung‘ sichert man sich den angemessenen Platz im sozialen Gefüge. Dabei scheint ‚Bildung‘ nicht nur für die_den Einzelne_n von enormer Bedeutung zu sein. Sie wird darüber hinaus auch als wichtigste Ressource in rohstoffarmen Ländern betrachtet, mit der die Wettbewerbsfähigkeit einer expandierenden Wirtschaft auf sich globalisierenden Weltmärkten gesichert werden soll. Die Steigerung der ‚Bildung‘ und der ‚Bildungschancen‘ wird als gesamtgesellschaftliche und staatliche Zukunftsaufgabe deklariert und dient zugleich als Lösungschiffre bzw. Heilsversprechen für hochgradig heterogene, soziale und gesellschaftliche Konfliktzusammenhänge. Aus dieser Optik scheint ‚Bildung‘ mit Blick auf den Fachkräftemangel und die Beschäftigungsfähigkeit älterer Menschen ebenso unerlässlich wie bezogen auf die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Integration fremdländischer Arbeitskräfte, die Beseitigung von Fluchtursachen und die Begrenzung des Klimawandels durch ‚Verbraucherbildung‘.

Nun kann dieser inflationäre Gebrauch der Bildungsvokabel aus einer erwachsenenpädagogischen wie bildungstheoretischen

Perspektive durchaus Anlass zur Beunruhigung geben. Die in zahlreichen öffentlichen Verlautbarungen, bildungspolitischen Programmen und gesellschaftlichen Diskursen ubiquitäre Beanspruchung und Indienstnahme der Bildungsvokabel scheint doch – zumindest kategorial – die Abgrenzung von ‚Bildung‘ gegenüber anderen Konzepten, wie Lernen, Fähigkeitsentwicklung, Normalisierung, Ausbildung, Qualifikation, institutionelle und außerinstitutionelle Aneignungsform etc., zu unterlaufen, die für den spezifischen Gehalt des Bildungsbegriffs gerade wesentlich sind und waren.

Dieses eigentümliche Auseinandertreten von öffentlicher Inanspruchnahme und wissenschaftlicher Beschäftigung mit ‚Bildung‘ ist mittlerweile auch zum Gegenstand disziplinärer Auseinandersetzung geworden. Dabei wird die ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel in aktuellen erwachsenpädagogischen Perspektivierungen auf unterschiedliche Weise theoretisch gerahmt. Es lassen sich mindestens zwei Varianten der ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel in der Erwachsenenbildung unterscheiden.

Auf der einen Seite ist im Feld eine Position auszumachen, die die gesellschaftliche Bedeutungssteigerung grundsätzlich begrüßt, aber die Befürchtung artikuliert, den ‚eigentlichen Kern‘ der erwachsenpädagogischen Herangehensweise im Zuge ihrer Funktionalisierung zu verlieren. Aus dieser Binnenperspektive scheint ‚das Erwachsenenpädagogische‘ programmatisch derart identifiziert, dass vor einer ‚Entleerung‘ des Begriffs der ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* von seiner *eigentlichen* Bestimmung gewarnt werden muss. Sigrid Nolda beobachtet nicht nur bei

Teilnehmer_innen, sondern auch bei beruflich in der Erwachsenenbildung Tätigen eine „Hintanstellung des spezifisch Erwachsenenbildnerischen“ (Nolda 2008, S. 124). Die Bildungsaspiration und genuin erwachsenenpädagogische Handlungslogik müsste nicht zuletzt deshalb z. B. über professionelles Programmplanungshandeln in eine zunehmend betriebswirtschaftliche Organisationslogik wieder ‚eingeschrieben‘ werden (vgl. Gieseke 2000, S. 38; Gieseke & Robak 2004, S. 38). Mit der Übernahme betriebswirtschaftlicher Konzepte „verschwindet und dreht sich der Begriff der Bildung bis zur Unkenntlichkeit“ (Faulstich & Zeuner 2015, S. 32), weshalb „gegensteuernd und widerständig“ (Faulstich & Zeuner 2015, S. 32) an dem Begriff ‚Bildung‘ festgehalten werden müsse, um ihn im Kampf gegen seine Ökonomisierung und Funktionalisierung in Anschlag zu bringen. Auf der anderen Seite findet sich eine gegenläufige Position: Nicht wenige fragen, ob diese ‚Entleerung‘ in Anbetracht der Tatsache, dass die Begründungen der Erwachsenenbildung traditionell normativ aufgeladen waren, denn überhaupt so gravierend sei (vgl. Kade 1999; Kade, Seitter & Dinkelaker 2011). Die Leitvorstellungen und Bezugspunkte der Disziplin, wie Selbstbildung, Autonomie etc., seien demnach immer schon zu radikal gedacht gewesen und die Bildungstheorie habe solche Konzepte als normativ-metaphysische Fixpunkte des realen pädagogischen Handelns stets überhöht. In einem solchen Verständnis ist das, was als ‚erwachsenenpädagogisch‘ etikettiert werden kann, nur in konkreten sozialen Kontexten bestimmbar. Die Erwachsenenbildungswissenschaft habe sich demnach von normativ-ideologischen Fragen zu lösen, und

das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung sei als Funktionssystem mit eigener Problematik und Rationalität zu beobachten. Dabei seien schlicht die Formen zu analysieren, mit denen das System operiert (Dinkelaker 2017). Wieder andere sehen das Ende einer Bildungstheorie gekommen, die der empirischen Forschung keine operationalisierbaren Kategorien anzubieten habe. Hier wird Bildungsforschung als „Maßnahmen- und Steuerungsforschung“ (Tippelt 2006) konfiguriert, die den zweckgerichteten Transfer von Wissen und die praxisnahe Verwendbarkeit entsprechender Forschungsergebnisse sicherzustellen habe (Tippelt 2006, S. 143). Aus einer solchen Perspektive erscheint die gegenwärtige ‚Entleerung‘ des Bildungsverständnisses den Traditionalisten zwar ruinös, erweise sich aber als produktiv für die Entwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft.

Mit einer derartigen Gegenüberstellung befindet man sich unversehens in einem auch wissenschaftspolitisch verminten Gelände. Es organisiert sich nach dem lange etablierten und verhärteten Muster von ‚Traditionalisten‘ resp. ‚Idealisten‘ auf der einen und produktiven ‚Erneuerern‘ und ‚Modernisierern‘ auf der anderen Seite. Während die einen rückwärtsgewandt an den von der gesellschaftlichen Gegenwart längst überholten Idealen festhalten, scheinen die anderen tatkräftig und mit objektiv-empirischen wissenschaftlichen Mitteln an der Bewältigung gegebener *Bildungsprobleme* zu arbeiten.

In der Debatte über die potenzielle ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel beziehen sich beide beschriebenen Positionen allerdings auf ein Substrat, eine identifizierbare Grundlage oder Basis von Erwachsenenbildung,

so als wüsste man bereits, was sie ist oder könne sie in aufwendigen Studien mindestens identifizieren. Gerade indem Erwachsenen*bildung* als eine identifizierbare Größe vorausgesetzt wird, bleibt der Blick auf ihre normativen Sollens- und Zielbestimmungen gerichtet, an denen entweder festgehalten wird oder die verworfen resp. modifiziert werden sollten. Aus der hier eingenommenen Perspektive lässt sich in dieser – etwas zugespitzten – Gegenüberstellung nun gerade kein hinreichender Beitrag zu der Frage nach der Verfasstheit von Bildung in der Erwachsenen*bildung* gewinnen.

Um den erwachsenenpädagogischen Blick auf die zu konstatierende kategoriale Stilllegung weiter zu schärfen, soll im Folgenden deshalb eine dritte Position entwickelt werden. Im Verweis auf jüngere Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft nähert sich diese dem „Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion“ (Schäfer 1996) und damit der Verfasstheit von Bildung in Erwachsenen*bildung* auf spezifische Weise. Entwickelt man die Figur der ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel aus der hier eingenommenen Perspektive, dann bedeutet dies weder eine bereits entschiedene Vorstellung von ‚Bildung‘ zu behaupten, noch sie grundsätzlich zu verwerfen. ‚Bildung‘ soll hier zunächst als *Problem* betrachtet werden. Um die Bedeutungshöfe der ‚Bildung als Problem‘ zu veranschaulichen, soll in einem nächsten Schritt die „Erfindung des Pädagogischen“ (Schäfer 2009a) und damit der theoriestrategische Einsatzort des Bildungsdenkens (Wimmer 2016) skizzenhaft rekonstruiert werden.

1.2 Bildung als Problem

Einige Vertreter_innen bildungstheoretischer Bemühungen um eine Neujustierung pädagogischer Sachverhalte, zentraler Begriffe und theoretischer Konzepte veranschaulichen, wie sich die Entstehungsbedingungen des pädagogischen Denkens auf die Begründungsproblematik der Neuzeit beziehen lassen. Mit dem Beginn der Moderne komme es zur ‚eigentlichen‘ Erfindung des Sozialen. Auch wenn sich Menschen zu allen Zeiten Vorstellungen über ihr soziales Zusammenleben gemacht haben, werde hier der Ursprung und die Begründung der sozialen Ordnung durch ‚Gott‘ resp. ein feudales Herrschaftssystem fraglich. Die Begründungsproblematik kulminiere in der Frage, auf welche Weise eine neue soziale Ordnung begründet werden kann und soll. Es galt, die Leerstelle, die ‚Gott‘ hinterlassen hat, neu zu füllen. Zu dieser Zeit etablierte sich der konstitutive Anspruch einer bürgerlichen Gesellschaft, wonach eine Sozialordnung zu schaffen sei, die sich alleine aus der Bestimmung des Menschen (also durch praktische Selbstbestimmung) zu begründen habe. Diese Bestimmung des Menschen könne fortan durch „keinerlei Rückgriff auf eine vorgegebene Ordnung angemessen begriffen und befriedigend gelöst werden“ (Benner 2009[1987], S. 5), und jede legitime Bestimmung des Menschen müsse sich daran orientieren, „dass die Menschen selbst die Frage nach ihrer Bestimmung stellen“ (Benner 2009[1987], S. 5). Das Problem der Unbestimmtheit des Menschen sollte in der Folge zum Kern pädagogischer Gegenstandsbestimmung werden (Wimmer 2016, S. 12). Ein Bezugspunkt, der die Vergesellschaftung

des Einzelnen stets als kritikwürdig ausweist: „Das, was zunächst nach einer Bedrohung der sozialen und symbolischen Ordnung aussieht, ist nun auf einmal genau das, von dem man sich eine bessere soziale Ordnung verspricht“ (Schäfer 2012, S. 71).

Im modernen Diskurs über Bildung artikuliert sich demzufolge die Bestimmungssuche des Menschen nach einer sozialen Ordnung, die ihm entspricht. „Wo die Zukunft nicht mehr durch Herkunft bestimmt wird, verliert auch das Selbstverständnis des Menschen seinen vormals festen Bestimmungsgrund“ (Wimmer 2016, S. 11). Gegen die Verpflichtung auf eine soziale Ordnung und deren akzeptierte symbolische Repräsentationsmuster, die über Mythen, Riten und religiöse Praktiken z. B. ein Geschöpf des Schöpfers behaupten, werden in der Moderne Konzepte wie Individualität, Selbstbestimmung, Autonomie und Gleichheit in Stellung gebracht. Derartige Konzepte sollten den Blick öffnen für Selbstverhältnisse jenseits sozialer Vereinnahmung, sozialer Erwartungen und selbstverständlich scheinender Lebensweisen und Gewohnheiten.

Im Rahmen der Begründungsproblematik der Neuzeit enthalten pädagogische Denkmuster damit nicht nur pädagogische, sondern immer auch gesellschaftliche Erneuerungsentwürfe. Sie sind entschieden auf eine nicht absehbare Zukunft verwiesen – wie Michael Wimmer bemerkt. Für ihn erhält der Begriff der ‚Bildung‘ erst durch diesen offenen Zukunftsbezug seine Begründung (Wimmer 2016, S. 11). Denn einerseits zählt und zählte es zu den Aufgaben der Institutionen des Bildungswesens, den Menschen eine Auseinandersetzung mit der Welt, die

sie umgibt, mit ihren Wissensvorräten und kulturellen Traditionen zu ermöglichen, dies aber dergestalt, dass ihnen stets eine eigene Gestaltungsmöglichkeit von Zukunft eröffnet wird. Damit können – so Wimmer weiter – konstitutive Bezugspunkte des pädagogischen Diskurses der Moderne ausgewiesen werden. Es handelt sich bei diesen allerdings um ein doppeltes Nicht-Wissen: Wir wissen nichts über die Bestimmung des Menschen und wir wissen nichts über die zukünftige Bestimmung der gesellschaftlichen Ordnung, die dieser entspricht.

In der hier eingenommenen genealogischen Perspektive gerät erst in dieser doppelten Kontingenzenz ein pädagogischer Raum in den Blick, der mit seinen Konzepten von Individualität, Selbstbestimmung, Autonomie und Gleichheit *Bildungsprozesse* verspricht, die sich jeder Einbindung in gesellschaftliche Imperative, funktionale Erfordernisse oder Normalitätsvorstellungen entziehen. Mit der Aufklärung etabliert sich ein pädagogisches Nachdenken darüber, wie ein solcher Raum vorstellbar ist: er soll keine staatlich organisierbare Veranstaltung sein und keine Verpflichtung auf die soziale Ordnung oder deren akzeptierte symbolische Repräsentationsmuster implizieren. *Bildung* wurde als Gegenkonzept gegen die vorfindlichen Lebensbedingungen und ihre individuelle Aneignung postuliert. Dem Einzelnen sollte die Möglichkeit eröffnet werden, sich zu den gegebenen Bedingungen in ein ‚freies‘ Verhältnis zu setzen und diese – wo mit Blick auf eine andere Zukunft immer nötig – auch zu problematisieren. Als Selbstentfaltung sollte Bildung keinem anderen Zweck untergeordnet sein, sondern ihren Zweck in sich selbst

tragen, d. h. als offener Prozess resp. als Suchbewegung verstanden werden, die sich nicht auf spezifische, sozial erwünschte Resultate engführen lässt.

Ein solcher Bildungsraum muss – so Alfred Schäfer – zunächst einmal als ein „Versprechen“ (Schäfer 2011) verstanden werden. Dieses eigentümliche ‚Versprechen der Bildung‘ weiß zugleich selbst, dass es die eigene Möglichkeit gegen die realen Bedingungen verspricht. Denn es ist offensichtlich, dass sich das Pädagogische als soziale Praxis in das unauflösbare Paradoxieproblem verstrickt, wie sich diese „Freiheit bei all dem Zwange“ (Kant 1995, S. 711) kultivieren lasse. Es ist ja davon auszugehen, dass alle Bildungsprozesse in sozialen Kontexten stattfinden, dass sie bestimmter Sozialverhältnisse oder bestimmter Einrichtungen bedürfen – und als solche sind sie stets in den Reproduktionsprozess der sozialen Ordnung eingebunden.

‚Bildung als Versprechen‘ zu verstehen bedeutet, dass hier gerade nicht die Einlösung einer erwarteten oder erhofften Verbesserung behauptet wird, sondern deren „Ziel- und Orientierungspunkte in ihrer realen Möglichkeit unbestimmt bleiben [...]. Dieses Versprechen verspricht sich selbst. Es verspricht etwas, das man eigentlich nicht versprechen kann, aber es verspricht sich gegen diese Unmöglichkeit als dennoch sinnvolles, weil mögliches Versprechen“ (Schäfer 2011, S. 22).

Zentraler theoriestrategischer Einsatzpunkt des modernen pädagogischen Denkens ist folglich das *Problem*, wie die Möglichkeit eines solchen Bildungsraums ohne identifizierende Vorgriffe konstellierte werden kann, obwohl er eigentlich (noch) undenkbar oder nur als imaginärer vorstellbar ist.² Vor diesem Hintergrund sind alle klassischen Konzeptionen des Pädagogischen als „Entwürfe von Vorstellungsräumen [zu verstehen, U. K.], in denen das Unmögliche als *möglich* darstellbar wird“ (Büniger 2013, S. 115).³

Die genealogische Skizze dieser Ideengeschichte pädagogischen Denkens veranschaulicht, dass in entproblematisierender Weise von ‚Bildung‘ nicht die Rede sein kann. ‚Bildung‘ als Problem offenzuhalten, bedeutet einen stets uneindeutigen Raum als erwachsenenpädagogischen zu imaginieren, der die Möglichkeit von Bildung verspricht und zugleich die Differenz zu Verortungen, Bestimmungen und Steuerungsabsichten der sozialen Wirklichkeit betont.

Der besondere Clou des ‚Versprechens der Bildung‘ liegt in eben dieser Uneindeutigkeit, die allerdings nicht als abstrakte Unbestimmbarkeit verstanden werden sollte, sondern als eine Ambivalenz, die das Verhältnis von Bildung und sozialer Ordnung durchzieht (Büniger 2013, S. 17). Auf der einen Seite erhält das ‚Versprechen der Bildung‘ genau hieraus sein Problematisierungspotenzial, das die je spezifische Verfasstheit von

2 Schäfer zeigt, dass bereits die von Jean-Jacques Rousseau gewählte Form des Romans darauf verweist, dass Versuche der gezielten Überschreitung nur im ästhetischen Möglichkeitsraum formulierbar sind und Rousseau selbst auch darum wusste (Schäfer 2009a, S. 239).

3 Zur Auseinandersetzung mit den erwachsenenpädagogischen Möglichkeitsbedingungen derartiger Bildungsräume vergleiche auch Klingovsky & Pfruender (2017).

Bildungsprogrammen und Bildungsaspirationen befragbar macht. Auf der anderen Seite scheint das ‚Versprechen der Bildung‘ aber gerade indem es mit der Überschreitung der Ordnung des Gegebenen kalkuliert, auch offen zu sein für historisch sich wandelnde Konzepte und Programme, die eine spezifische Realisierung versprechen. So kommt auch Jürgen Oelkers zu dem Schluss: Die moderne pädagogische Theoriebildung werde hier „progressiv unwahrscheinlich und verliert den Kontakt zur Realität. Genau aus diesem Grunde ist sie erfolgreich“ (Oelkers 1983, S. 813).

2. Konturen eines erwachsenenpädagogischen Blicks

Betrachtet man die gegenwärtige ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel von hier aus, werden die aktuellen Programmierungen von ‚Bildung‘ zum Ausgangspunkt der Analyse. Ein zentrales Kennzeichen dieser Programmierung ist die Aspiration, das eigentlich nicht einlösbare Versprechen zu realisieren. Dies betrifft die Beschreibung von Bildungsprozessen als Individualakte, d. h. die Verortung von Bildungsprozessen auf der Ebene des Individuums ebenso wie die Vorstellung einer erwachsenenpädagogischen Praxis als mechanisches Wirkungshandeln. Diese nur stellvertretend genannten Auffassungen werfen die Frage auf, ob sie als identifizierende Zugriffe die Verfasstheit der ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* schon angemessen beschreiben und verstehen. Demgegenüber soll hier der Versuch unternommen werden,

das Problematisierungspotenzial der ‚Bildung‘ in der *Erwachsenenbildung* neu zu fassen. Diese Neu-Justierung vermag sich allerdings nicht länger auf vertraute Maßstäbe der Kritik und nicht minder vertraute Oppositionen von Freiheit und Macht zu stützen. Stattdessen widersteht sie den nicht erst gegenwärtig wahrzunehmenden Tendenzen, in denen sich eine zunehmende Vergessenheit der sozialen Dimensionen von ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* abzeichnet. Im Versuch, die mit einer quasi transhistorischen Selbstverständlichkeit ausgestattete ‚Bildung‘ zu dekonstruieren, betrachtet ein derart informierter erwachsenenpädagogischer Blick die Gegenwart der ‚Bildung‘ weder als unterwerfende Disziplinar- noch als hervorbringende Ermöglichungs- und Humanisierungsgeschichte. Demgegenüber werden ‚Bildung‘ und die in ihrem Namen aufgerufenen Programme, Praktiken, Verordnungen und Institutionalisierungsprozesse als regulative analysiert, die sich auf gesellschaftliche Transformationsprozesse beziehen lassen. In dieser Bewegung können die spezifischen Gebrauchsweisen der Bildungsvokabel sichtbar und damit das je gegebene Versprechen im Namen der ‚Bildung‘ einer Analyse zugänglich gemacht werden. Diese analytischen Problematisierungen werden im Folgenden an den gegenwärtig unter dem Label ‚Bildung‘ artikulierten Steigerungs- und Steuerungsphantasien (2.1) veranschaulicht, um schließlich die Bezugspunkte des ‚Versprechens der Bildung‘ selbst zu problematisieren (2.2) und nicht zuletzt die politischen Dimensionen von ‚Bildung‘ neu zu beschreiben (2.3).

2.1 Allgegenwärtig: Das Versprechen von Steigerung und Steuerung

Im Zuge des Umbaus des gesamten Bildungswesens unter den Vorzeichen einer neuen Steuerungslogik seit etwa Mitte der 1990er Jahre gerät auch das angebotsorientierte System der Erwachsenenbildung unter erhöhtem Modernisierungsdruck. Angesichts der mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen zunehmenden Anforderungen an subjektive, wirtschaftliche und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit werden exzellente Organisationsformen gesucht, die sich auf dem Bildungsmarkt bewähren und ihre Leistungsfähigkeit und Qualität einer auf Produkte bzw. Wirkungen bezogenen vergleichenden Überprüfung unterziehen. Der Erwachsenenbildung wird darin die Aufgabe zuteil, „immer wieder neu entstehende Problemlagen moderner Gesellschaften bildungspraktisch zu bearbeiten und so gesellschaftliche Problemlagen in individuelle Entwicklungsprojekte zu transformieren“ (Forneck & Wrana 2005, S. 196).

Um die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit des zu entwickelnden Humanpotenzials sicherzustellen, benötigen diese individuellen Entwicklungsprojekte im Zuge der angeblich beschleunigten Veränderungsdynamik gesellschaftlicher Anforderungen und der wachsenden Anpassungsnotwendigkeit immer auch umfassende professionelle erwachsenenpädagogische Begleitung. In Anbetracht der Steigerungs- und Steuerungsrhetorik, in der sich ein derartiges Programm der kontrollierten und erschöpfenden Ausnutzung aller institutionellen und menschlichen Ressour-

cen artikuliert, stellt sich die Frage, warum überhaupt auf ‚Bildung‘ Bezug genommen und z. B. nicht schlicht von gegenwärtig erhöhtem Lern-, Qualifikations- oder Normalisierungsbedarf gesprochen wird?

Ein problematisierender erwachsenenpädagogischer Blick beunruhigt sich an dieser Frage und eröffnet eine erweiternde Perspektive auf die gegenwärtige Attraktivität des ‚Versprechens der Bildung‘. Appelle der Veränderungs- und Anpassungsbereitschaft an das ‚Versprechen der Bildung‘ zu knüpfen, scheint immens attraktiv, da sie hierin mit einer harmonistischen Vorstellung der möglichen Versöhnung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen einhergehen. Das mit dem ‚Versprechen der Bildung‘ verbundene Assoziationsfeld von Selbstbestimmung und frei wählbaren Optimierungsoptionen evoziert den Eindruck, im Rahmen der (neoliberalen) Neustrukturierung des Bildungssystems ginge es zugleich um Persönlichkeits- und Selbstbildung (Schäfer 2009b, S. 45). Auch in seiner trivialsten Form scheint das Bildungsversprechen eine ‚Aura‘ zu besitzen: Es verspricht nicht nur einen Zusammenschluss der permanenten Selbstentwicklung des Einzelnen mit der Bewältigung zentraler Zukunftsherausforderungen, sondern auch seine soziale Wirkmächtigkeit. In anderen Worten: ‚Bildung‘ wird zum Motor erklärt, mit dem die Steigerungspotenziale des Einzelnen für die Neustrukturierung der sozialen Ordnung fruchtbar gemacht werden sollen. In dieser Aspiration, das Bildungsversprechen sozial organisiert einzulösen, zeigt sich allerdings auch, auf welche Weise das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld adressiert wird. Eingebunden in die komplexe (Neu-)

Ordnung des Sozialen, werden soziale Erwartungen und bildungspolitische Vorgaben an die Bildungsarbeit mit Erwachsenen gerichtet. Sie soll ihren Beitrag zur Neustrukturierung der sozialen Ordnung bei gleichzeitiger Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit leisten. Die Adressierung geht mit einem Appell einher: Der bislang bildungstheoretisch nur imaginäre Raum der ‚Bildung‘ muss nun konkret umgesetzt, also realisiert werden. Der Wissenschaft wird entsprechend einer politökonomischen Logik die Aufgabe zuteil, opportunes Steuerungswissen zu generieren. Kaum jemals zuvor wurden derart große Anstrengungen unternommen, den Raum der ‚Bildung‘ zu vermessen: Wir verfügen über Erkenntnisse global angelegter Studien (z. B. PIAAC), über Bildungsberichterstattungen und flächendeckende Evaluationen von Qualität in Institutionen. Die Governanceforschung liefert neues Wissen zur Optimierung und Steuerung von Organisationen und die Professionsforschung fokussiert die Erweiterung individualisierter erwachsenenpädagogischer Handlungskompetenzen, von denen – so wird behauptet – die Effizienz der Erwachsenen- und Weiterbildung entscheidend abhängt.

All diese Projekte – unabhängig davon, ob sie Kompetenzen, institutionelles Handeln, exkludierte Individuen oder Biografien zu operationalisieren versuchen – organisieren eine Empirie im Horizont jener pädagogischen Bezugspunkte (Individualität, Selbstbestimmung, Gleichheit und Autonomie), die schon das traditionelle Bildungsversprechen aufgerufen hatte. Der bedeutsame Unterschied zur gegenwärtigen Bildungsmetaphorik ist nun der, dass in klassischen pädagogischen Entwürfen ‚Bildung‘ jenseits ihrer Einbindung in soziale Reproduktionsprozesse noch als Problem virulent war und gerade gegen gesellschaftliche Brauchbarkeits- und Normalitätsvorstellungen in Stellung gebracht werden sollte. Diese kategorialen Differenzierungen scheinen in gegenwärtigen Untersuchungen allerdings kaum mehr erkennbar. Obwohl das Problem, über die Wirkungen und Ziele der eigenen Anstrengungen nicht verfügen zu können, zu den Ausgangskonstellationen erwachsenenpädagogischer Selbstverständigung zählt, erhält die ‚Bildung‘ Erwachsener im Zuge der mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehenden Herausforderungen den Status einer prioritären gesellschaftlichen und politischen Steuerungsaufgabe. Je ungewisser in der erwachsenenpädagogischen Selbstverständigung die Möglichkeit der Steuerung von Personwertungsprozessen scheint, desto selbstverständlicher wird diese Möglichkeit im öffentlichen Diskurs (gelegentlich auch in der wissenschaftlichen Diskussion und nicht zuletzt auch der erwachsenenpädagogischen Praxis) in Anspruch genommen. Damit unterläuft der Versuch einer sozial organisierten Einlösung des Bildungsversprechens allerdings den „Differenzsinn dieser [mit ‚Bildung‘ verbundenen, U. K.] Konzepte“ (Schäfer 2011, S. 75).

Im Sinne eines erwachsenenpädagogischen Grundlagendiskurses wäre es vielversprechend, all jene kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Vorgegebenheiten offenzulegen und zu problematisieren, die zu hegemonialen ‚Schließungen‘ führen, in denen ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* als etwas ‚Bestimmtes‘ identifiziert ist. Eine wichtige

Funktion der Erwachsenenbildungswissenschaft könnte vor diesem Hintergrund gerade darin bestehen, durch kategoriale Reflexionen das Verhältnis von „Begriff und Sache“ (Adorno 2007, S. 15) nicht normativ stillzustellen, sondern in seiner Kontingenz offenzuhalten und ihre wissenschaftliche Erkenntnisproduktion stärker im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen zu reflektieren, aus deren Kriterienkatalog sie sich speist (Effizienz, Leistungsfähigkeit, Erfolgs- und Steigerungsfähigkeit).

2.2 Desillusionierungen des Versprechens aus macht- und identitätskritischer Perspektive

Schon in der hier nur angedeuteten Analyse zeigt sich, dass die kategorialen Bezugspunkte Selbstbestimmung, Individualität, Autonomie und Gleichheit des ‚Versprechens der Bildung‘ zu einer scheinbar unproblematischen Selbstverständlichkeit geworden und – obwohl als Einsatz gegen die gesellschaftliche Ordnung versprochen – längst in gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen eingewoben sind. „Die ‚freie Entfaltung des Individuums‘ zu ermöglichen, scheint nicht nur zum Anliegen der sozialen Ordnung selbst geworden zu sein; zugleich drückt sich darin eine Erwartung an die Einzelnen aus, sich stets auf ‚neue Erfahrungen‘ einzulassen und Veränderungen als lebenslang auftretende Lerngelegenheiten wahrzunehmen“ (Bünzger 2013, S. 125). Versteht man das ‚Versprechen der Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* von hier aus, werden deren traditionelle Referenzpunkte selbst problematisch. So fragt

Käte Meyer-Drawe bereits 1996, ob sich vor dem Hintergrund einer poststrukturalistischen Subjekt- und Identitätskritik und den damit verbundenen Irritationen überhaupt noch sinnvoll über Autonomie oder Individualität jenseits sozialer Verstrickungen in einer akzeptierten symbolischen Ordnung sprechen lasse (Meyer-Drawe 1996, S. 662). Poststrukturalistische und kulturwissenschaftliche Einsätze nach dem linguistic resp. cultural turn opponieren gegen die Evidenz von Identitäten, über die sich die Innerlichkeit des Menschen entschlüsseln ließe. Das ‚selbstbestimmte Subjekt‘ der Gegenwart ist aus machtanalytischer Perspektive im Anschluss an Michel Foucault keine unabhängige und moralische Instanz von Autonomie, sondern ein ‚Effekt‘ sich historisch transformierender Machtverhältnisse. Es scheint mehr als fragwürdig, ob von einem vernünftigen, sich selbst gegenwärtigen Subjekt, das jenseits der sozialen Ordnung seine ‚eigentliche‘ Bestimmung sucht, überhaupt noch die Rede sein kann. Foucault analysiert gouvernementale Regierungspraxen, die diese ‚Innerlichkeit‘ des Menschen als komplexes Zusammenspiel von Freiheit und Unterwerfung, von Macht und Wissen und von Individualisierung und Normalisierung hervorbringen (Foucault 2004). Im Anschluss an diese Subjekt- und Identitätskritik scheint gegenwärtig kein Vernunftsubjekt mehr gedacht werden zu können, das sich ‚bilden‘ und damit nach und nach an der Überwindung gesellschaftlicher Problemlagen arbeiten könnte, sondern nur mehr ein subjektiviertes Individuum, das den Verhältnissen nichts entgegen zu setzen hat, weil es selbst als deren Effekt auftritt.

Vor dem Hintergrund einer solch machtanalytischen Reflexion verliert das ‚Versprechen der Bildung‘ in der Erwachsenenbildung nicht nur an Überzeugungskraft, sondern erwachsenenpädagogische Praktiken geraten gerade mit ihrer Hypostasierung des subjektiven Faktors selbst als Technologien des Selbst in den Blick (Klingovsky 2009). Gerade indem die Erwachsenenbildung das Subjekt ins Zentrum der Bearbeitung stellt, entwickelt sie Instrumente und Verfahren, mit denen das ‚Innen‘ der Subjekte zur Operationsbasis für Veränderungsprozesse wird. Ein zentrales Strukturmoment der qua Erwachsenenbildung eröffneten Handlungsfelder ist es, dass die Lernenden in ihnen angehalten werden, sich selbst zu objektivieren, und indem sie dies tun, machen sie sich zum Gegenstand einer subjektivierenden Arbeit an sich selbst (Klingovsky 2013, S. 7-9).

Dabei aber versprechen Bildungsprozesse alles andere als die Möglichkeit einer freien Entwicklung und individuellen Selbstbestimmung jenseits sozialer Zumutungen (Klingovsky 2011, S. 170). Unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Instrumentalisierung des Bildungsversprechens sollte die ‚Bildung‘ Erwachsener nicht länger als ein Versprechen auf Freiheit jenseits sozialer Zumutungen konzipiert werden. Im Gegenteil: Die ‚Bildung‘ Erwachsener findet als Formierung von Subjektivität entlang gesellschaftlicher Zuschreibungen und Erwartungen an die Lebensführung jedes Einzelnen bereits statt. All das, was sich der Normalisierung des Menschen entziehen sollte, wird nun zur Anforderung an die Selbstbestimmung, Emanzipation und Partizipation im sozialen Raum. Indem die ‚Bildung‘ der Individuen

entlang dieser Konzepte auf eine spezifische Weise reguliert wird, wird es – vereinfacht gesagt – fragwürdig, ob die klassischen pädagogischen Entwürfe von Individualität, Selbstbestimmung, Autonomie und Gleichheit überhaupt noch als Referenzpunkte gelesen werden können. Als Reservoir einer dynamischen Selbstoptimierung führen eben jene pädagogischen Grundkategorien unter dem Signum der Responsibilisierung mittlerweile längst zu neuen sozialen Hierarchisierungen resp. Ein- und Ausschlüssen.

Von hier aus gilt es jenseits der traditionellen Bildungsmetaphorik einen Blick auf ‚Bildung‘ in Erwachsenen*bildung* zurückzugewinnen. Dieser orientiert sich nicht an normativen Bezugspunkten jenseits seiner sozialen und gesellschaftlichen Beanspruchung, sondern entfaltet sich als Problematisierungsformel, mit der gegenwärtige Machtverhältnisse und Subjektivierungsmuster ebenso in den Blick genommen werden können wie Verengungen von scheinbar alternativlosen Perspektiven auf sozialen Wandel oder die Anstrengungen und „Strapazen des Selbstseins“ (Ehrenberg 2015). Hierfür gilt es in einem letzten Zug zu überprüfen, ob und wie das Politische der Bildung verstanden werden kann.

2.3 Die Politizität von Bildung

Es spricht einiges dafür, den Begriff der ‚Bildung‘ angesichts seiner gegenwärtig entgrenzten Beanspruchung als Schauplatz einer hegemonialen Auseinandersetzung zu betrachten. Sowohl die Vermessung von Bildungsräumen wie die Figur der Subjektivierung verweisen in hohem Maße auf ‚politische‘ Einsätze um

‚Bildung‘. Indem der Begriff abwechselnd ausgelegt, vereinnahmt oder negiert wird, wirkt er im politischen Raum geradezu ‚leer‘. Erst derart entleert lässt er sich als zentrale Größe individueller wie gesellschaftlicher Bestrebungen um Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit beanspruchen (Jergus & Thompson 2011). Nun wäre es aus machtanalytischer Perspektive allerdings zu kurz gegriffen, auf eine ‚Idee der Bildung‘ zu bestehen und diese in Anbetracht der gegenwärtigen sozialen Relevanz von Erwachsenenbildung gegen Strategien der ‚Ökonomisierung‘ und damit verbunden der ‚Entpolitisierung‘ zu verteidigen. Im Anschluss an Thomas Höhne (2004) lässt sich umgekehrt vielmehr eine „Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse“ und damit verbunden eine zunehmende Politisierung der ‚Bildung‘ konstatieren.

Damit ist zum einen die Entgrenzung von Bildungsverhältnissen markiert, die längst nicht mehr nur an klassische Institutionen gebunden sind. Bildungsverhältnisse haben sich als verallgemeinerte Sozialform etabliert, in denen „Individuen zu Bildungsobjekten“ (Höhne 2004, S. 35) geworden sind. ‚Bildungsprozesse‘ lassen sich als flexible Modi der Disziplinierung und Steigerung individueller und sozialer Ressourcen darstellen. Wenn Individuen an ihren Bildungsbemühungen bemessen und auf kontrollierende Weise individuelle, institutionelle oder soziale Entwicklungsmöglichkeiten organisiert werden, die ‚öffentliche Bildung‘ folglich als zentraler Modus sozialer Veränderung angeben wird, erfährt die Macht in der Moderne eine eminent pädagogische Ausrichtung. ‚Bildung‘ lässt sich dann als „strategischer Imperativ“ (Foucault 1978b, S. 120) bezeichnen,

dem man sich kaum entziehen kann. „Diesen Modi des Lernens, der Entwicklung und der Bildung kann sich auf Dauer auch kein ‚vernünftiger Mensch‘ verschließen, wenn er sich selbst nicht dadurch ausschließen will“ (Höhne 2004, S. 5). Für diesen Befund spricht, dass die gesellschaftliche Aufmerksamkeit gegenüber Bildung und Lernen im Erwachsenenalter (als einheitliche Lösungsformel für sehr unterschiedliche individuelle wie kollektive Problemlagen) in den vergangenen Dekaden beispielsweise über den Diskurs des lebenslangen Lernens gar noch gesteigert wurde (Klingovsky 2013).

Neben der Beobachtung einer sozial verallgemeinerten Beanspruchung der Erwachsenen- und Weiterbildung erlaubt der Terminus ‚Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse‘ zum zweiten eine Beschreibung des veränderten Zugriffs auf Bildungsprozesse Erwachsener und damit Rückschlüsse auf die soziale Bedingtheit der qua ‚Bildung‘ induzierten Selbstformierungen und -verhältnisse. Hierin werden Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung, Teilhabe und Autonomie nicht zwingend gegen soziale Machtverhältnisse in Stellung gebracht. Im Gegenteil: Indem die Subjekte aufgerufen sind, ein Leben lang mit all ihrem Eigensinn und ihrer Persönlichkeit engagiert und dauerhaft an ihrem subjektiven Lern- und Kompetenzprofil zu arbeiten, werden im Sinne Foucaults spezifische Selbstverhältnisse etabliert, entlang derer soziale Identitäten und Differenzen ausgebildet werden. Testierung, Prüfung, Evaluation und Dauerbeobachtung sind als soziale Kontrollpraktiken dechiffrierbar, die eine ‚Subjekt-Bildung‘ mit sozialisierender und zugleich integrierender Funktion organisieren. Indem die Individuen lernen,

integriert und zugleich flexibel an der permanenten Steigerung ihrer eigenen Kapazitäten zu arbeiten, wird diese Subjekt-Bildung als immanenter Bestandteil machtvoller Subjektivierungsformationen und damit als politische Strategie erkennbar.

Betrachtet man die ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* von hier aus, müsste sie auf gesellschaftliche Entwicklungen bzw. sozial immanente Praktiken und Prozesse bezogen werden. Damit ließe sich mit Carsten Büniger eine neue Perspektive auf die „Politizität von Bildung“ (Büniger 2013) eröffnen, die darin liegt, das Politische nicht (allein) als äußere Bedingung der Bildung zu verstehen, sondern als ein für Lern- und Bildungsprozesse konstitutives Moment. „Nicht, dass ‚Bildung‘ ein programmatischer Punkt der gegenwärtigen Parteienpolitik ist, sondern dass mit Bildung ein subjektkonstitutives Verhältnis zum Gegebenen angezeigt ist, kennzeichnet deren Politizität“ (Büniger 2013, S. 17).

Eine bildungstheoretisch informierte Reflexion der ‚Politizität von Bildung‘ entfaltet ihr kritisches Potenzial nicht über wünschenswerte Ideale oder normative Bezugspunkte des Bildungsbegriffs, sondern als immanente Kritik an den bestehenden Zu- und Übergriffen. Mit ihren vernunftkritischen Reflexionspotenzialen ist sie gleichermaßen allergisch gegenüber einer rationalen Technisierung wie gegenüber einer Moralisierung von Bildung. Sie gewinnt ihren Gegenstand schließlich aus den Verhältnissen, in welche die ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* selbst eingelassen ist, und ist bestrebt, die allgegenwärtigen praktischen Ansprüchlichkeiten zu dezentrieren. Mit einem derart veränderten Begriff von Kritik (Butler 2002) gerieten eben jene

machtvollen politischen Programmierungen der ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* in den Blick.

3. Schlussbetrachtungen

Die hier vorgenommene Sondierung für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks soll zu einem erweiternden Verständnis von ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* beitragen. Entlang einer Diskussion der Probleme und Gehalte des Bildungsbegriffs und der mit ihm verbundenen Konzepte von Individualität, Selbstbestimmung, Gleichheit und Autonomie sollte anschaulich werden, wie sich der „Differenzsinn dieser Konzepte“ (Schäfer 2011, S. 75) gegenwärtig verflüchtigt, obwohl oder gerade indem das ‚Versprechen der Bildung‘ als Lösungsformel für alle möglichen hochgradig heterogenen, sozialen und gesellschaftlichen Konfliktzusammenhänge in Anspruch genommen wird.

Von hier aus sollte ein erwachsenenpädagogischer Blick konturiert werden, der die quasi transhistorisch bestimmte Selbstverständlichkeit von ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* zersetzt und ‚Bildung‘ als das zurückzugewinnen versucht, was sie sein kann: Eine Problematisierungsformel, die das Verhältnis von Bildung und sozialer Ordnung ohne jeden identifizierenden Zugriff stets neu befragt.

Indem das ‚Versprechen der Bildung‘ den Einzelnen eine Versöhnungsperspektive im Rahmen der sozialen Ordnung verspricht, geht in der gegenwärtigen Konstellation eine inhärente Spannung verloren, eine Potenz von Einwänden, so dass sich die Privilegierung

des Selbst unangefochten durchsetzen und als Unterwerfungspraxis unkenntlich halten kann. Damit geht der Stachel der Kritik verloren, der notwendig wäre, um die affirmierende Kraft des ‚Versprechens der Bildung‘ für die erwachsenenpädagogische Theorie und Praxis zu irritieren (Thompson 2004).

Ein derart kritischer erwachsenenpädagogischer Blick wäre ein Einsatzpunkt, der sich weder mit funktionalen Entleerungen noch mit normativen Vereindeutungen von Bildung beruhigt, sondern die Frage nach der Bildung in *Erwachsenenbildung* offenzuhalten und immer wieder neu zu problematisieren sucht. Es wäre dies der Versuch, der ausgeführten kategorialen Stilllegung zu begegnen und damit zu verhindern, dass die Disziplin nicht mehr nur nichts Neues zu ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* zu sagen hat, sondern darüber hinaus zu erkennen, wie die Disziplin an der Konstitution dessen, was sie verspricht, selbst mitwirkt, ohne sich ihrer impliziten Annahmen und kategorialen Voraussetzungen zu vergewissern.

Literatur

- Adorno, T. W. (2007). *Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (2009[1987]). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim et al.: Juventa.
- Butler, J. (2002). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50 (2), 249-265.
- Büniger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dinkelaker, J. (2017). Aufmerksamkeit als Kategorie einer Empirie pädagogischer Situationen. In W. Meseth, J. Dinkelaker, O. Dörner, K. Kunze, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 110-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehrenberg, A. (2015). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Campus.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 50 (26), 25-35.
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Einführung in die Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Foucault, M. (1978a). Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In W. Seitter (Hrsg.), *Michel Foucault: Von der Subversion des Wissens* (S. 83-109). Frankfurt/Main et al.: Ullstein.
- Foucault, M. (1978b). *Dispositive der Macht*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gieseke, W. (2000). Programmplanung und Bildungsmanagement. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 30-58). Recklinghausen: Bitter.

- Gieseke, W. & Robak, S. (2004). Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive. Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 27 (2), 33-41.
- Höhne, T. (2004). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. *Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Schulbeft* 112, 30-44.
- Jergus, K. & Thompson, C. (2011). Die Politik der Bildung. Eine theoretische und empirische Analyse. In R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit* (S. 103-121). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (4), 527-544.
- Kade, J., Seitter, W. & Dinkelaker, J. (2011). Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 197-212). 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, I. (1995). Über Pädagogik. In I. Kant: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 2 (S. 695-761). Werkausgabe Band XII: 9. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitäts-theoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, U. (2011). Praxiskonzepte in der Weiterbildung: Ein machtanalytischer Zugang zur „Frei“-Setzung der Subjekte. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 162-175). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klingovsky, U. (2013). Lebenslanges Lernen im Postfordismus. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 18, 2-9. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7352/pdf/Erwachsenenbildung_18_2013_Klingovsky_Lebenslanges_Lernen_Postfordismus.pdf [12.09.2018].
- Klingovsky, U. & Pfruender, G. (2017). Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education – Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (4), 367-375.
- Lightbody, B. (2010). *Philosophical Genealogy, Volume I. An epistemological reconstruction of Nietzsche and Foucault's Genealogical Method*. New York: Peter Lang.
- Mahon, M. (1992). *Foucault's Nietzschean Genealogy. Truth, Power, and the Subject*. Albany: State University of New York Press.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (5), 655-666.
- Nietzsche, F. (1954[1887]). Zur Genealogie der Moral. In K. Schlechta (Hrsg.), *Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden*. München: Carl Hanser Verlag.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Oelkers, J. (1983). Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (5), 801-816.
- Saar, M. (2007). *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Frankfurt/Main et al.: Campus Verlag.
- Schäfer, A. (1996). *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, A. (2009a). *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, A. (2009b). Bildung. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 44-53). Stuttgart: UTB.
- Schäfer, A. (2011). *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, A. (2012). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Tippelt, R. (2006). Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung. In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 138-155). Bielefeld: Janus.
- Thompson, C. (2004). Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 39-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M. (2016). *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ulla Klingovsky, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie von Lern- und Bildungsprozessen, Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Denk- und Handlungspraxen, Diskursanalyse und Gouvernementalitätsstudien, Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik.

✉ ulla.klingovsky@fhnw.ch
