

Aus:

ULLA KLINGOVSKY

Schöne Neue Lernkultur

Transformationen der Macht in der Weiterbildung.
Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse

Juli 2009, 234 Seiten, kart., zahlr. z.T. farb. Abb., 25,80 €, ISBN 978-3-8376-1162-5

»Gestalte dich selbst« – so lautet das Credo einer »Neuen Lernkultur« für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Gefordert werden variabelere Lehr-Lern-Arrangements, die sich von konkreten Inhalten lösen und stattdessen Aktivität und Selbstverantwortung der lernenden Subjekte fördern sollen. Wie sich didaktisch-methodische Handlungsweisen dabei in komplexe Machtverhältnisse verstricken, dechiffriert dieses Buch mit den Mitteln einer gouvernementalitätstheoretischen Analyse.

Ulla Klingovsky (Dr. phil.), Erziehungswissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam im Netzwerk Studienqualität Brandenburg sowie freiberufliche Trainerin und Beraterin.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/ts1162/ts1162.php

Inhalt

1 Einleitung	9
2 Lernkulturen und didaktisch-methodische Transformationsprozesse	19
2.1 Bestimmungsmerkmale der Didaktik	20
2.1.1 Historische Transformationen der Gegenstands- und Funktionsbestimmung	22
2.1.2 Von alten und neuen Richtungen	23
2.2 Systematisierung didaktischer Transformationsprozesse	30
2.2.1 Bildungstheoretische Überlegungen	30
2.2.2 Realistische Wende	34
2.2.3 Zwischen Reform und Kritik	40
2.2.4 Entdeckung des Teilnehmers	43
2.2.5 Alltagswende	46
2.3 „Neue Lernkultur“ als Transformationsperspektive	48
3 Begründungsfiguren für eine „Neue Lernkultur“	51
3.1 Lernen aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive (Rolf Arnold)	52
3.1.1 System-Umwelt-Grenze	55
3.1.2 Von der Vermittlung zur Ermöglichung	56
3.2 Steuerungspotentiale vor einem poststrukturalistischen Hintergrund (Hermann J. Forneck)	59
3.2.1 Individualisierung von Lernwegen und Reduktion von Komplexität	62
3.2.2 Dezentrierung des Subjekts	66
3.3 Subjektwissenschaftliche Perspektive auf Lehr-Lern-Verhältnisse (Joachim Ludwig)	68
3.3.1 Subjektive Lernbegründungen und expansives Lernen	72
3.3.2 Kritisch-reflexive Lernverhältnisse	75

3.4	Aneignung im Rahmen emanzipatorischer Bildungsarbeit (Erhard Meueler)	78
3.4.1	Selbstbildung im Modus der Aneignung	80
3.4.2	Grundlinien einer dialogischen Didaktik	82
3.5	Zusammenfassung	84
4	Analytik der Gouvernamentalität	87
4.1	Komponenten der Foucault'schen Machtanalytik	88
4.1.1	Wissen	89
4.1.2	Macht	92
4.1.3	Subjektivität	98
4.2	Konzept der Gouvernamentalität	103
4.2.1	Begriff der Regierung	104
4.2.2	Pastorale Macht	108
4.2.3	Führung der Führung	111
4.2.4	Technologien des Selbst	113
4.3	Didaktisch-methodische Praxiskonzepte als Regierungsprogramme	116
4.3.1	Forschungsstand	117
4.3.2	Gouvernamentalität der Gegenwart	119
4.3.3	Interpretative Analytik der Praxiskonzepte	121
5	Didaktisch-methodische Praktiken als Regierungstechnologie	127
5.1	Das ‚Thematische Subjekt‘	128
5.1.1	Von autopoietischen Systemen zu kompetenten Subjekten	128
5.1.2	Regierte/dezentrierte Subjekte	132
5.1.3	Vergesellschaftete Subjekte und expansiv Lernende	135
5.1.4	Subjekte zwischen Determination und Freiheit	139
5.1.5	Zusammenfassung und Passage	142
5.2	Grundstruktur einer gouvernementalen Steuerungslogik	144
5.2.1	Strategische Führung	145
5.2.2	Freisetzung und Responsibilisierung	149
5.2.3	Transformation räumlicher Anordnungen	154
5.2.3.1	Souveräne und panoptische Räume	157
5.2.3.2	Entwicklungsoffene und flexible Räume	164
5.2.4	Zusammenfassung und Passage	168

5.3	Subjektivierung als didaktisch-methodische Regierungspraktik	174
5.3.1	Regierte Zirkulation: Ermöglichung in virtuellen Lernräumen	176
5.3.2	Reflexive Selbstbeobachtung in Selbstlernarchitekturen	181
5.3.3	Demokratisierte panoptische Beobachtung: Die Fallarbeit	186
5.3.4	Vereinbaren statt Anordnen: Der Lehr-Lern-Vertrag	190
6	Schlussbetrachtungen	197
7	Literatur	207

1 Einleitung

Didaktische und methodische Überlegungen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der Erwachsenen- und Weiterbildung unterliegen zeitgemäßen Konjunkturen. Was und wie Erwachsene ihren Voraussetzungen, Grundlagen und Zielen entsprechend lernen können und sollen, wurde seit dem Beginn der Erwachsenenbildungsarbeit immer wieder unterschiedlich interpretiert und begründet. Dabei sind didaktisch-methodische Aussagen über Lehr-Lern-Prozesse eingebunden in die Gesamtkultur einer Gesellschaft und auch eine Reaktion auf die Herausforderungen, mit denen sich diese jeweils konfrontiert sieht. Gegenwärtig begründen die technisch-ökonomischen Entwicklungen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesse im Zeichen der Globalisierung einen erneuten Reflexionsbedarf der Disziplin. Bieten das disziplinäre Wissen und die professionelle Lern- und Entwicklungsarbeit mit Erwachsenen zeitgemäße Perspektiven, um den Anforderungen einer dynamisch sich wandelnden Lebenswelt begegnen zu können? Wird die darin erforderliche Lern- und Entwicklungsbereitschaft von Menschen angemessen unterstützt und gefördert?

Diesen Fragestellungen korrespondiert die bildungspolitische Forderung des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens: Um den Herausforderungen der modernen Gesellschaft und Arbeitswelt gewachsen zu sein, ist zu klären, wie das Lernen *aller* Menschen „in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann“ (Bund-Länder-Kommission 2003: 5).

Seit Mitte der 1990er Jahre werden diese Aufgabenstellungen in der Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung unter dem Begriff der „Neuen Lernkultur“ diskutiert.¹ Der Begriff der „Neuen Lernkultur“ steht für ver-

1 Im Jahr 1990 erschien das von Peter Faulstich herausgegebene Sammelwerk *Lernkultur 2006* (Faulstich 1990), mit dem dieser Begriff in die Diskussion eingeführt wurde.

schiedene Bemühungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, die sich abzeichnenden und als notwendig erachteten Anforderungen an die Erwachsenen- und Weiterbildung begrifflich zu fassen. Eine Veränderung der Lernkultur wird als notwendig erachtet, da „die Gesamtheit der menschlichen Lebensweise, die wir als Kultur bezeichnen können, sich verschiebt und damit auch veränderte Bedingungen für Lernen entstehen“ (Faulstich 1990: 9). Während im Verlauf der 1990er Jahre nur einzelne Veröffentlichungen zum Thema erfolgten, ist seit 1999 eine starke Zunahme zu konstatieren. Diese kann auch im Zusammenhang mit der Förderpolitik des Bundes gesehen werden, in der der Begriff eine zunehmende Rolle spielt.²

Die Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung stellt ein heterogenes Ensemble theoretischer und praktischer Betrachtungsweisen dar. Dementsprechend war der Begriff der „Neuen Lernkultur“ über lange Zeit „weitgehend ungeklärt“ (Arnold/Schüßler 1998: VII). Er steht nicht für ein klar konturiertes Programm, sondern gleicht eher einem Schmelztiigel, in den sich unterschiedliche theoretische Referenzen, Subjektvorstellungen und praktische Zielrichtungen einschreiben. Um ein verbindendes Moment der unterschiedlichen Ansätze zu bestimmen, wird heute von einem „Wandel des Lehr-Lern-Paradigmas“ (Dubs 2000: 98, kritisch hierzu vgl. Klein 2002: 241) gesprochen. Mit diesem Paradigmenwechsel ist eine Verschiebung grundlegender Parameter didaktisch-methodisch gestalteter Lehr-Lern-Prozesse intendiert. Er stellt eine den Herausforderungen angemessene Zukunft des Lernens in Aussicht.

Die Entwicklung einer „Neuen Lernkultur“ ist insgesamt mit hohen Erwartungen verbunden. Die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen soll hierin eine Funktion erfüllen, in der das Lernen der Subjekte von Lehrpersonen unabhängiger, selbst bestimmter und selbst verantworteter wird. Eine „Neue Lernkultur“ habe dabei Prozesse zu ermöglichen, in denen Lernende ihre Lernbedürfnisse selbst feststellen, so dass diese zum Gegenstand des Lernprozesses werden können. Darüber hinaus formulieren Lernende ihre eigenen Lernziele und identifizieren ihre persönlichen Ressourcen für das Lernen. Schließlich wählen und realisieren sie angemessene Lernstrategien, um ihren individuellen Lernbedarf zu befriedigen. Die didaktisch-methodische Gestal-

2 Zu erwähnen ist etwa das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfond geförderte Programm *Lernende Regionen*, das für die Öffnung der Lernkulturen steht. Des Weiteren das Programm *Lernkultur Kompetenzentwicklung*, das die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. in Zusammenhang mit der „Berliner Erklärung [...] für eine neue gesellschaftliche Lernkultur“ startete. Ebenso entwickelte zum Beispiel der Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung umfangreiche Empfehlungen für eine *Neue Lern- und Lehrkultur* (vgl. Forum Bildung 2001: 7).

tung habe nicht länger in der Gewalt einer Profession zu liegen, die Entscheidungen darüber treffe, welches die optimale Art und Weise des Lernens ist. Jeder Lernende verfüge bereits über angemessene Praktiken, Lernprozesse individuell zu gestalten. Schließlich ist auch der Lernerfolg lediglich individuell zu bewerten, von „außen“ also weder erkenn- noch evaluierbar. Eine zeitgemäße Lernkultur habe die „lehrerzentrierte Perspektive“ (vgl. Arnold 1996: 25) aufzugeben, die davon ausgeht, dass Lernprozesse sich von Lehrenden herstellen ließen. Dabei soll Fremdsteuerung in einer „Neuen Lernkultur“ durch eine radikale Selbststeuerung abgelöst werden, in der Lernende lediglich unterstützt beziehungsweise nach eigenem Wunsch beraten werden (vgl. Dauber 1999: 42).

Die Suche nach einer erwachsenengerechten Lernkultur in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist allerdings kein neues Thema. Diese Bemühungen reflektieren insbesondere das professionelle Verhältnis der Lehrenden zu den Lernenden. In diesem Zusammenhang „ist immer wieder mehr oder weniger leidenschaftlich gegen das ‚Schulische‘ und für die Selbststeuerung gesprochen worden“ (Tietgens 1990: 8).³ Im Zeichen einer „Neuen Lernkultur“ ist vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse allerdings ein struktureller Wandel des didaktisch-methodischen Diskurses zu beobachten. In diesem Prozess verändert sich die Gegenstandsbestimmung didaktischer Aufgaben ebenso wie die Funktionsbestimmung und damit einhergehend auch die didaktisch-methodischen Handlungsweisen selbst. Diese konzeptionellen Veränderungen innerhalb des didaktisch-methodischen Diskurses sind das Thema der vorliegenden Untersuchung.

Dabei wird das Ziel verfolgt, die Gegenstands- und Funktionsbestimmung einer „Neuen Lernkultur“ sowie die in ihrem Rahmen entwickelten didaktisch-methodischen Praktiken im Hinblick auf ihre machttheoretischen Implikationen zu analysieren. Didaktisch-methodische Handlungsweisen werden hierbei allerdings nicht als konkrete empirische Praktiken untersucht. Gegenstand der folgenden Untersuchung sind vielmehr konzeptionelle Aussagen über didaktisch-methodische Handlungsweisen in einer „Neuen Lernkultur“.

In dieser Untersuchung werden die divergierenden Ansätze innerhalb der „Neuen Lernkultur“ und die kontrovers geführte Debatte über didaktisch-methodische Fragen als Diskurs, also im weitesten Sinne als *Formation von*

3 Tietgens vermerkt in diesem Zusammenhang auch, dass die „Alltagsrealität der Erwachsenenbildung, jedenfalls im deutschsprachigen Raum, gegenüber ihrem eigenen Selbstanspruch“ immer deutlich zurück blieb (vgl. Tietgens 1990:8).

Aussagen, betrachtet.⁴ Es wird davon ausgegangen, dass in dem Diskurs um eine „Neue Lernkultur“ eine grundlegende Erneuerung didaktisch-methodischer Handlungsweisen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen vorgenommen wird. Diese grundlegende Erneuerung besteht in einer radikalen Reduktion externer Steuerung zugunsten der Selbstbestimmung der lernenden Subjekte. Damit geraten die Lernenden selbst in den Fokus der für eine „Neue Lernkultur“ entworfenen Praxiskonzepte.

Die Untersuchung wird durch die Fragestellung geleitet, in welcher Form die programmatische Erneuerung in den unterschiedlichen Praxiskonzepten *konkret* entworfen wird. Anknüpfend an die machtanalytische Konzeption Michel Foucaults, die eine zentrale theoretische Referenz dieser Publikation darstellt, wird in dieser Untersuchung gezeigt, dass sich durch die Dezentrierung der Lehrfunktion in diesen Programmen Standardisierungen und Verhaltenslenkung der Subjekte keineswegs verflüchtigen.

Als lerntheoretisch fundierte Handlungsanweisungen lassen sich die didaktisch-methodischen Praxiskonzepte für eine „Neue Lernkultur“ als Programme verstehen.⁵ Als Programme enthalten sie ein Wissen über lerntheoretische Zusammenhänge und angemessene didaktisch-methodische Praktiken sowie deren Effekte. Da es sich bei den vorgeschlagenen didaktisch-methodischen Arrangements nicht um Beschreibungen einer empirisch beobachteten Unterrichtspraxis, sondern um konzeptionelle Überlegungen handelt, sind auch die Effekte in der Regel keine tatsächlichen, empirisch beobachteten, sondern erhoffte und unterstellte. Die genannten Effekte sind damit ebenso Hoffnungen wie Versprechungen für eine neue Praxis des Lehrens und Lernens. Sie legitimieren die anvisierten Handlungsweisen.

In dieser Publikation verwende ich den Begriff der didaktisch-methodischen Handlungsweise oder Praktik synonym. Dem Begriff der Handlungsweise oder Praktik wird auf einer theoriestrategischen Ebene ein Vorteil eingeräumt gegenüber den verschiedenen Versionen eines Handlungsbegriffs, die sich seit den 1970er Jahren im erziehungswissenschaftlichen und erwach-

4 Der Diskursbegriff wird hier in Anlehnung an Michel Foucault verwendet. Er bezeichnet ein Ensemble zusammenhängender Aussagen (den didaktisch-methodischen Diskurs), in dem sich Diskursgegenstände, Äußerungsmodalitäten und Begriffe auf eine spezifische Art formieren. Der Diskurs als regelgeleitete Formation von Aussagen konstituiert über sprachliche Wissensproduktion und praktische Handlungsweisen eine jeweils historisch kontingente „Ordnung der Dinge“ (Foucault 1966). Der didaktisch-methodische Diskurs konkretisiert die didaktische Aufgabenstellung über eine Gegenstands- und Funktionsbestimmung und entwickelt die Bearbeitungsprozesse unterstützende didaktisch-methodische Praktiken. Vergleiche dazu Kapitel 4.1.1.

5 Programme sind für Foucault Elemente eines Diskurses, die weder mit der Realität identisch sind, noch in direkter Weise „angewandt“ oder „umgesetzt“ werden (siehe Kapitel 4.3.3.).

senenpädagogischen Diskurs etabliert haben (vgl. Göhlich/Zirfas 2006: 48 ff.). Gegenüber diesem bringt der Begriff der Praktik die kulturelle Dimension des Handelns ins Spiel und bricht mit der Annahme einer grundsätzlichen Dualität von individueller Handlung und gesellschaftlicher Struktur (vgl. Giddens 1984: 77 ff.).

Der Begriff der Handlungsweise verweist auf eine Theorie sozialer Praktiken, in deren Folge das Soziale nicht länger als Produkt individueller Handlungsakte verstanden wird.⁶ Praxistheorien verorten das Soziale demgegenüber auf der Ebene sozialer Regeln, in deren Rahmen individuelles Handeln überhaupt möglich wird (vgl. Reckwitz 2000: 558). In diesem Verständnis handeln Subjekte, indem sie eine Ordnungsstruktur, zum Beispiel eine Sprache, gebrauchen. Soziale Praktiken lassen sich „als ein Zusammenhang von routinisierten körperlichen Verhaltensmustern, übersubjektiven Wissensschemata und routinisierten subjektiven Sinnzuschreibungen“ (ebd.: 559) verstehen. In diesem Sinne wird auch das Lehren als professioneller didaktisch-methodischer Handlungsmodus im Folgenden nicht von den handelnden Akteuren und Akteurinnen aus gedacht, sondern ausgehend von Handlungsweisen, die gesellschaftlich geteilt und verteilt sind.⁷

Didaktisch-methodische Handlungsweisen stellen in diesem Sinne Praktiken dar, denen eine soziale Ordnungsstruktur vorausgeht, die professionelles Lehrhandeln begründet. Diese Ordnungsstruktur manifestiert sich in den von den Praxiskonzepten entwickelten didaktisch-methodischen Praktiken. Professionelle Akteure im Feld der Weiterbildung ‚gebrauchen‘ diese Struktur zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Ein Kennzeichen dieser Ordnungsstruktur ist ihre grundsätzliche Veränderbarkeit. Durch den Gebrauch sozialer Praktiken kann diese Struktur verschoben und entwickelt werden,

6 Mit dieser Herangehensweise versuche ich, eine theoretische Verschiebung in den Sozialwissenschaften für die didaktische Forschung fruchtbar zu machen. In den vergangenen 20 Jahren haben sich in den Sozialwissenschaften unterschiedliche Analyseansätze herausgebildet, die als Theorien sozialer Praktiken, Praxistheorien oder Versionen einer Praxeologie umschrieben werden (vgl. Reckwitz 2000: 347). Allgemein wird auch ein *Practice Turn in Contemporary Theory* (Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001) diagnostiziert, und mit ihm die Entwicklung eines praxistheoretischen Vokabulars.

7 Zugunsten einer besseren Lesbarkeit habe ich mich für eine prinzipiell, aber gegen eine durchgängig geschlechtergerechte Sprache entschieden und wechselse zwischen der Nutzung der weiblichen, der männlichen und beider Formen. Wenn also im Folgenden von Akteurinnen die Rede ist, sind stets auch die Akteure gemeint – und umgekehrt.

wobei auch diese Verschiebungen nicht auf die Intention von Akteuren zurückgehen, sondern im Sinne Bourdieus durch die Logik der Praxis selbst begründet werden (vgl. Bourdieu 1993: 49 ff.).⁸

In den unterschiedlichen Praxiskonzepten für eine „Neue Lernkultur“ sind didaktisch-methodische Handlungsweisen entwickelt und konkretisiert, die in dieser Publikation mit Foucault als *Technologien des Selbst* verstanden werden. Im Hinblick auf den Diskurs um eine „Neue Lernkultur“ sind Technologien des Selbst als Anleitungen zu verstehen, die es den Lernenden ermöglichen, auf sich selbst einzuwirken (Foucault 1988a: 26). Sie verfolgen das Ziel, dass Lernende selbstständig oder mit Unterstützung anderer eine Reihe von Operationen an ihrem Denken, ihrem Verhalten und ihrer Existenzweise vornehmen und damit sich selbst und ihr eigenes Lernen (um)gestalten. Didaktisch-methodische Handlungsweisen erscheinen vor diesem Hintergrund als Machtpraktiken, mit denen nicht direkt und unmittelbar auf andere eingewirkt wird, sondern auf deren Handeln. Diese Form von Machtverhältnissen wirkt nicht negativ einschränkend oder verhindernd, sondern eröffnet ein weites Feld von Möglichkeiten, in dem mehrere Reaktionen und Handlungsweisen stattfinden können. Das Feld von Möglichkeiten ist dabei derart strukturiert, dass Selbstführung möglich wird. In diesem Sinne stellen didaktisch-methodische Handlungsweisen, die für eine „Neue Lernkultur“ entworfen werden, Regierungspraktiken dar.

Mit dem Begriff der Regierung etabliert Foucault in seinen Untersuchungen ein theoretisches Paradigma, das in dieser Publikation entlang der Vektoren Macht, Wissen und Subjektivität näher bestimmt werden soll. Im Wesentlichen versteht Foucault unter Regierung eine spezifische Weise, Menschen zu führen, die sich fundamental von der Vorstellung unterscheidet, dass Subjekte und deren individuelles Handeln manipuliert, unterdrückt oder direkt gesteuert werden. Vielmehr fasst Foucault Machtverhältnisse stets als Kräfteverhältnisse, die etwas herstellen, hervorbringen und produzieren. Der Begriff der Regierung bezieht sich auf eine Führungsweise, mit der Subjekte und ihre individuellen Handlungsweisen gelenkt, geleitet und kontrolliert werden. Diese spezifische Weise, Menschen zu führen, beinhaltet Fremdführung ebenso wie Technologien des Selbst als Selbstführung (vgl. Foucault 1988b: 18). Um das Problem der Führung von Führungen – oder das Zusammenwirken von Fremd- und Selbstführung – und die Verbindung von Makro- und Mikroebene bearbeiten zu können, führt Foucault den Begriff der Gouvernamentalität ein.

8 Pierre Bourdieu verfolgt mit seiner praxeologischen Theorie der Praxis die Grundlegung eines alternativen Verständnisses von Praxis – dies unter anderem im Hinblick auf die Überwindung von Erkenntnisweisen, die im weitesten Sinne ihren Ausgangspunkt im (voraussetzungslosen) „subjektiven Sinn“ bzw. im „objektiven Sinn“ bestimmter Gesetzmäßigkeiten bei der Erklärung von menschlichem Handeln haben (vgl. Bourdieu 1980: 147 ff.).

An diesen Begriff und ein gleichsam fragmentarisch gebliebenes Forschungsprogramm anschließend, etablieren sich seit den 1990er Jahren die Gouvernementalitätsstudien als ein internationaler und interdisziplinärer Forschungsansatz in den Sozialwissenschaften. Ihr Gegenstand ist der Zusammenhang von Machtverhältnissen und Subjektivierungspraxen sowie die Relationen und Transformationen gesellschaftlicher Handlungsfelder wie Wirtschaft, Staat, Versicherungsbranche, Gesundheits- oder Bildungswesen. Anknüpfend an die gouvernementalitätstheoretischen Untersuchungen soll in dieser Publikation die didaktisch-methodische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in einer „Neuen Lernkultur“ als eine Praxis betrachtet werden, die die individuelle Freiheit der Subjekte kalkulierend einsetzt, um diese zu verändern. Dabei gilt es einzubeziehen, dass durch die Reduktion didaktisch-methodischer Steuerung Veränderung nicht länger unmittelbar bewirkt werden soll. In einer „Neuen Lernkultur“ werden Lehr-Lern-Prozesse so angelegt, dass die Subjekte geführt und geleitet werden, indem sie zur Selbstführung und Selbstleitung angehalten werden. Didaktisch-methodische Praktiken zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen werden auf eine Weise entworfen, die es Menschen ermöglicht, sich selbst auf eine spezifische Weise zu verändern. Auf *welche* spezifische Weise das erfolgt, ist die Frage, die an die verschiedenen didaktisch-methodischen Praktiken herangetragen wird. In den Fokus der Betrachtung gelangen damit auch Kräfteverhältnisse, in denen Subjekte sich eigeninitiativ und scheinbar freiwillig, bestimmten Imperativen folgend, in Selbstverhältnissen konstituieren.

Um die Untersuchung der didaktisch-methodischen Handlungsweisen als Regierungspraktiken vorzubereiten, wird im zweiten Kapitel die Diskussion um eine „Neue Lernkultur“ für die Erwachsenen- und Weiterbildung in einem historischen Zusammenhang verortet. Dabei zeigt sich, dass in didaktischen Aussagen über didaktisch-methodisches Handeln unterschiedliche *Gegenstands- und Funktionsbestimmungen* vorgenommen werden. Die *Bestimmung von Gegenständen* als die theoretische Beschreibung eines Objekts der didaktisch-methodischen Bearbeitung wandelt sich historisch (vgl. Kap. 2.2). Es wird herausgearbeitet, dass sich in der Entwicklung des didaktischen Denkens die Gegenstandsbestimmung von einem ‚national geeinten Volk‘, über ein ‚bildungstheoretisch fundiertes Lernsubjekt‘ sowie ein ‚rational zu gestaltendes Individuum‘ bis hin zu einer ‚selbstbestimmten Teilnehmerin‘ verändert. Der Diskurs um eine „Neue Lernkultur“ eröffnet schließlich eine Transformationsperspektive, in der eine grundlegend andere Gegenstandsbestimmung

vorgenommen wird.⁹ Diese Gegenstandsbestimmung, der eine spezifische Thematisierung von Subjekten zugrunde liegt, bezeichne ich in Anlehnung an Thomas Höhne als „thematisches Subjekt“ (Höhne 2003: 230). Den Begriff verwende ich, da sich mit ihm zwei zentrale Merkmale des Gegenstands der „Neuen Lernkultur“ artikulieren lassen: Einerseits die Zentrierung des lernenden Akteurs als Subjekt des Lernprozesses, andererseits die spezifische Thematisierungsweise des Subjekts, mit der es didaktisch-methodisch ‚bearbeitbar‘ wird.

Demgegenüber beschreibt die *Funktionsbestimmung* didaktisch-methodischer Praktiken, welche Veränderung oder Entwicklung das Objekt didaktisch-methodischer Bearbeitung durchlaufen soll. Indem die Didaktik diese Funktionsbestimmung vornimmt, konstituiert sie sich in ihren unterschiedlichen Varianten als ‚Volks‘-Bildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung bis hin zur Konzeption einer „Neuen Lernkultur“. In dieser Darstellung wird deutlich, dass jeder didaktisch-methodisch angeleitete Lernprozess mit Subjektivierungsprozessen verbunden ist. Gefragt wird in dieser Publikation, welche spezifischen Formen die Subjektivierungsprozesse in einer „Neuen Lernkultur“ annehmen.

Diese Fragestellung wird im weiteren Verlauf der Untersuchung an vier Autoren herangetragen, die im Diskurs um „Neue Lernkultur“ eine prominente Position einnehmen. Alle vier Positionen vertreten unterschiedliche Ansätze innerhalb des Diskurses um eine „Neuen Lernkultur“ und verteilen sich paradigmatisch im aktuellen Diskursfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung.

In diesem Feld positioniert sich Rolf Arnold mit einer systemisch-konstruktivistischen Betrachtungsweise didaktisch-methodischer Zusammenhänge. Hermann J. Forneck legt eine poststrukturalistisch fundierte Didaktikkonzeption vor. Darüber hinaus liegt eine didaktisch-methodische Konzeption aus subjektwissenschaftlicher Perspektive von Joachim Ludwig vor. Eine Variante, die sich im Besonderen um die Zielsetzung der Emanzipation bemüht, ist mit dem Namen Erhard Meueler verbunden. Diese auf sehr unterschiedliche Weise theoretisch fundierten Positionen werden im dritten Kapitel vorgestellt. Von besonderem Interesse ist dabei die jeweilige Gegenstands- und Funktionsbestimmung, die von den einzelnen Ansätzen unter den Vorzeichen einer jeweils anders konzipierten Abgrenzung von einer als klassisch bezeichneten Lernkultur vorgenommen wird.

9 Der Begriff der ‚Transformationsperspektive‘ verweist auf einen bestimmten Modus der Problematisierung. In diesem Modus werden machtförmige Verhältnisse einer je spezifischen Gegenwart problematisiert. Es werden Programme entwickelt, die für diese „Probleme“ eine Lösung anbieten. In diesen Programmen werden Machtverhältnisse Foucault zufolge allerdings nicht eliminiert, sondern lediglich transformiert (vgl. Foucault 1984c: 19).

Die von diesen Autoren in Form von Praxiskonzepten ausgearbeiteten Anleitungen für die didaktisch-methodische Ausgestaltung einer „Neuen Lernkultur“ sind der empirische Gegenstand der Untersuchung. Sie werden im fünften Kapitel einer interpretativen Analyse unterzogen. In Anlehnung an Rabinow und Dreyfus wird dieses Verfahren auch als „interpretative Analytik“ (Dreyfus/Rabinow 1994: 23) bezeichnet.¹⁰

Auf der Grundlage der gouvernementalitätstheoretischen Analytik Michel Foucaults, wie sie im vierten Kapitel dargestellt wird, werden die spezifischen Machtverhältnisse thematisch, die sich in den Praktiken der „Neuen Lernkultur“ entfalten. Es wird zu zeigen sein, auf welche Weise sich Machtverhältnisse auf der Folie der radikalen Subjektorientierung in einer „Neuen Lernkultur“ theoretisch legitimieren und praktisch durchsetzen. Die Analytik der Gouvernementalität eröffnet die Möglichkeit, ein machttheoretisches Vakuum in der Diskussion um eine „Neue Lernkultur“ in den Blick zu nehmen. Indem die in den Praxiskonzepten konkretisierten didaktisch-methodischen Handlungsweisen als Regierungspraktiken untersucht werden, verfolgt diese Dissertation das Ziel, den Diskurs um eine „Neue Lernkultur“ um eine machttheoretische Perspektive zu erweitern. Eine solche Perspektive scheint nicht nur in den Diskursen der Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern generell in den Erziehungswissenschaften bislang ungenügend ausgearbeitet. Zwar wird spätestens seit dem Erscheinen von *Überwachen und Strafen* (Foucault 1975) auch in den Erziehungswissenschaften nicht selten auf Foucaults Analysen zur Disziplinarmacht Bezug genommen, aber seine Untersuchungen zur Gouvernementalität und darin insbesondere zu den Technologien des Selbst haben ihre produktive Bedeutung für pädagogisches Denken im Allgemeinen und didaktische Fragestellungen im Besonderen noch nicht in vollem Umfang entfalten können (vgl. Meyer-Drawe 1996: 656). Dies verwundert, da der Rezeption Foucaults in den Erziehungswissenschaften der unzweifelhafte Verdienst zugeschrieben werden kann, aufgedeckt zu haben, dass der Abbau körperlicher Gewalt und autokratischen Führungsverhaltens keinesfalls Manipulationsverzicht bedeuten muss, sondern dass darin allenfalls eine Transformation von Machtbeziehungen erkennbar wird (vgl. Pongratz 1990, Schirlbauer 1996, Holzkamp 1993).

Die zögerliche Rezeption der Machtanalytik durch und in Hinblick auf die „Neue Lernkultur“ steht vermutlich im Zusammenhang mit einer spezifischen Auffassung von Machtausübung, gegen die hierin teilweise explizit, teilweise implizit Position bezogen wird. Die Protagonistinnen und Protagonisten sehen sich Konzepten und Ideen wie Autonomie, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung verpflichtet. Die theoretische Perspektive, die mit einer gouver-

10 Sie wählen diese Bezeichnung für die Untersuchungsmethode Foucaults (vgl. Dreyfus/Rabinow 1994: 22 ff.).

nementalitätstheoretischen Interpretationsfolie ausgebreitet und entwickelt werden soll, ist hingegen die, dass man Lehr-Lern-Prozesse „nicht jenseits von Macht denken kann und daß die Alternative von Freiheit und Macht irreführend ist“ (Meyer-Drawe 1996: 655). Eine Betrachtungsweise, die der didaktisch-methodischen Handlungsmacht die Freiheit der lernenden Subjekte gegenüberstellt, vermag das machttheoretische Vakuum nicht zu füllen. In ihr wird lediglich eine Denkfigur reproduziert, die verhindert, dass die spezifischen Machtverhältnisse, die Lehr-Lern-Prozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung durchziehen, in den Blick geraten.

Im Anschluss an die Darstellung der von Michel Foucault konzipierten Machtanalytik werden im fünften Kapitel didaktisch-methodische Handlungsweisen in der Weiterbildung als Praktiken der *Führung von Führungen* untersucht. Vermittelt über die in den dargestellten Praxiskonzepten explizierten didaktisch-methodischen Praktiken gerät dabei eine grundlegend veränderte Steuerung der Lernenden in den Blick. Als Führung der Führungen stellt sie sich als eine andere Art der Einflussnahme dar: Diese Führung ist eine, die die Freiheit der Lernenden nicht aus- sondern einschließt. Mit dieser indirekten Führung werden lernende Subjekte dazu angehalten, sich in einer spezifischen Weise selbst zu führen und auf sich selbst Einfluss zu nehmen. Das Ziel der vorgeschlagenen didaktisch-methodischen Praktiken ist es, Selbstpraktiken auf Seiten der Lernenden anzuregen. Didaktisch-methodische Führungspraktiken zielen darauf, Selbstpraktiken einzuführen, existent zu machen und zu etablieren. Diese konkreten und je nach Ansatz unterschiedlichen Technologien des Selbst sind Gegenstand des fünften Kapitels.

Mit der in dieser Untersuchung zu entfaltenden machttheoretischen Perspektive auf didaktisch-methodische Praktiken im Diskurs der „Neuen Lernkultur“ soll ein Beitrag zum allgemeinen Professionsverständnis in der Weiterbildung geleistet werden. Dabei gilt es, über die Kontextualisierung der Gegenstands- und Funktionsbestimmung in didaktischen Aussagen auf einen Widerspruch aufmerksam zu machen, der diesen Aussagen immanent zu sein scheint: Auch im Zeichen der radikalen Subjektorientierung und mit der Zielperspektive der Selbststeuerung lässt sich nicht umgehen, dass didaktische Aussagen darauf zielen, Subjekte zu verändern und Instrumente zur Verfügung zu stellen, mit denen diese Veränderung unterstützt werden kann. Damit stellt sich das disziplinar erzeugte Wissen aus Foucault'scher Perspektive als eines dar, das in ein strategisches Machtdispositiv integriert ist. Didaktisch-methodische Praktiken zur Gestaltung einer „Neuen Lernkultur“ bleiben in Machtverhältnisse verstrickt, nicht ausschließlich, aber insbesondere weil sie ein Mehr an Freiheit und Autonomie für die lernenden Subjekte beanspruchen und intendieren.