SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Weiterbildungswiderstand: Eine kritische Theorie der Verweigerung

Holzer, Daniela

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand: Eine kritische Theorie der Verweigerung.* (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839439586

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-84657-1

DANIELA HOLZER

WEITERBILDUNGS-WIDERSTAND

EINE KRITISCHE THEORIE DER VERWEIGERUNG

[transcript] Pädagogik

Daniela Holzer
Weiterbildungswiderstand

Pädagogik

Daniela Holzer (Assoz. Prof. Dr.) lehrt und forscht im Fachbereich Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz. Aus kritisch-theoretischer Perspektive widmet sie sich in ihren Forschungen gesellschaftskritischen Analysen der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Daniela Holzer

Weiterbildungswiderstand

Eine kritische Theorie der Verweigerung

[transcript]

Veröffentlicht mit der Unterstützung
des Austrian Science Fund (FWF): PUB 418-G29

FWF Der Wissenschaftsfonds.

Dieses Werk ist lizenziert unter der
Creative Commons Attribution 4.0 (BY).
Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

2017, transcript Verlag
Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Lektorat: Verena Hauser, Wien
Satz: Justine Buri, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-3958-2
PDF-ISBN 978-3-8394-3958-6

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *http://www.transcript-verlag.de*
Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: *info@transcript-verlag.de*

Inhalt

1. Einleitung | 11

2. Ankerpunkte: Kritische Theorie und kritische Bildungswissenschaft | 21
2.1 Grundlinien der Kritischen Theorie | 22
2.1.1 Neuer Wein in alten Schläuchen | 22
2.1.2 Vom Leiden über Dialektik, Kritik und Reflexivität zur Abschaffung von Leid | 27
2.2 Exkurs: Kritische Theorie und Poststrukturalismus – ein »Geschwister«-Streit | 32
2.3 Ähnliche Wege trotz differenter Theoriebezüge: kritische Bildungswissenschaft | 41
2.3.1 Exkurs: Begriffe in disziplinärer Uneinigkeit | 42
2.3.2 Von Aufschwüngen, Abschwüngen und Neubelebungen | 46
2.3.3 Ein schwieriges Verhältnis: Kritische Theorie und (Erwachsenen-)Bildung | 51

3. Negativ-dialektisch denken und lesen | 55
3.1 Lücken und Herausforderungen | 59
3.1.1 Theoriebildung »passiert einfach«? | 60
3.1.2 (Fehlende) Kritische Methodologie und Methoden | 65
3.1.3 Methodologie und Methode negativ-dialektischen Denkens und Lesens | 71
3.2 Das Was und das Wie von kritischer Kritik und kritischer Reflexion | 75
3.2.1 Vorangestellt: Denken | 76
3.2.2 Kritische Kritik: immanent, ideologie- und selbstkritisch | 84
3.2.3 (Selbst-)Reflexion und Selbstkritik | 97
3.2.4 Erste methodische Überlegungen: Denken und Verhältnisse in Bewegung bringen | 100
3.3 Negative Dialektik: Essenzielle Momente und erste methodische Fragmente | 103
3.3.1 (Negative) Dialektik | 106
3.3.2 Negation und das Negative | 112

3.3.3 Nichtidentisches | 118
3.3.4 Konstellationen | 121
3.3.5 Geistige, sinnliche, leibliche, emotionale Erfahrung | 128
3.3.6 Ergänzung: Möglichkeiten und Utopie | 133
3.4 Exkurs: Egon Schiele als negativer Dialektiker | 139
3.5 Radikale, negative Bildungstheorie | 141
3.5.1 Radikale Kritik und Selbstreflexion | 142
3.5.2 Negativität und Handlungsoffenheit | 143
3.5.3 Gesellschaftskritische, eingreifende Theorie und Praxis | 145
3.6 Negativ-dialektisch denken und lesen: ein Methodenentwurf | 149
3.6.1 Zur Navigation – prozesshafte Entwicklung von Aneignungen und Anwendungen | 151
3.6.2 Methodische Unmethode | 159
3.6.3 Unmethodische Methode | 167
3.7 Einmal Wüste und retour | 184

4. Widerstand in (Weiter-)Bildungskontexten | 187
4.1 Widerstand gegen (Weiter-)Bildung gesellschaftskritisch betrachtet | 191
4.1.1 Prolog: Leo N. Tolstoi: »Gedanken über Volksbildung« | 193
4.1.2 Hundert Jahre Leere? | 196
4.1.3 Paul Willis: »Spaß am Widerstand – Learning to Labour« | 198
4.1.4 Henry A. Giroux: »Theory and Resistance in Education« | 202
4.1.5 Dirk Axmacher: »Widerstand gegen Bildung« und Arbeiten von Wolfgang Huge | 207
4.1.6 Axel Bolder und Wolfgang Hendrich: »Fremde Bildungswelten« | 217
4.1.7 Daniela Holzer: »Widerstand gegen Weiterbildung« | 224
4.1.8 Versatzstücke und Splitter in weiteren Forschungen | 226
4.2 Übergänge | 230
4.2.1 Themenhefte: Begriffswandel und unverbundenes Nebeneinander | 231
4.2.2 Widerstände in (psychologischen) Lerntheorien – Peter Jarvis, Knud Illeris, Klaus Holzkamp, Peter Faulstich und ein Exkurs zu Frigga Haug | 240
4.3 Vollständiger Wechsel des Fokus: Lernwiderstände und der Verlust des Kritischen | 250
4.3.1 Thomas H. Häcker: »Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen« | 252
4.3.2 Peter Faulstich, Petra Grell: Lernwiderstände | 254
4.3.3 Anke Grotlüschen: widerständiges Lernen und Interessetheorie | 258

4.3.4 Melanie Franz: Organisationstheoretischer Widerstand und Widerstand als Lernanlass | 261
4.3.5 Versatzstücke und Splitter in weiteren Forschungen | 262
4.4 Widerstand als Bildungsziel | 266
4.4.1 (Erwachsenen-)Bildung zwischen Anpassung und Widerstand | 267
4.4.2 Widerstand durch Bildung, Bildung durch Widerstand | 271
4.5 Forschungslinien, Anknüpfungspunkte und Leerstellen | 278

5. Ausflüge in Nachbardisziplinen | 291
5.1 Widerstandsforschung: Hype und Entwicklungen | 295
5.1.1 Widerstands- und Protestforschung | 296
5.1.2 Erweiterung des Begriffs und Dominanz von Poststrukturalismus und Cultural Studies | 299
5.2 Widerstand in Unternehmen: divergierende Interessen | 303
5.2.1 Widerstand managen | 303
5.2.2 Critical Management Studies und Organizational Misbehaviour | 312
5.3 Politische, gesellschaftstheoretische und philosophische Diskurse | 318
5.3.1 Juristische und demokratietheoretische Fragen des Widerstandsrechts | 319
5.3.2 (Ziviler) Ungehorsam | 323
5.3.3 Widerstand als moralphilosophische Dimension von Vernunft | 327
5.3.4 Verweigerung und Revolution | 331
5.3.5 (In-)Direkter Kampf gegen Herrschende oder ein diffuses Gegenüber | 334
5.3.6 Exkurs: Bartleby und seine Verehrer_innen | 339
5.3.7 Subjektivierung und Widerstand: Alltagshandeln mit subversiver Garantie? | 340
5.4 Mitzunehmende Gepäckstücke | 352

6. Weiterbildungswiderstand jenseits bisheriger Eingrenzungen: eine negativ-dialektische Lesart | 359
6.1 Umkreisungen von Worten | 365
6.1.1 Benennungsvielfalt und Konnotationen | 365
6.1.2 Erneuerte Begriffspraxis: Weiterbildungswiderstand | 370
6.2 Weiterbildungswiderstand als negativ-dialektisches Widerspruchsverhältnis | 375
6.2.1 Die Dialektik von Weiterbildung und Weiterbildungswiderstand | 375
6.2.2 Die Widersprüchlichkeit des Weiterbildungswiderstands | 383
6.2.3 (Gegen-)Gegen-Gegenbewegung | 388

6.3 Weiterbildungswiderstand als Negation | 400
6.3.1 Ein- und Entgrenzungen | 402
6.3.2 Wider die Positivierung | 404
6.3.3 Das »Nicht-« als Normbruch | 409
6.3.4 Die Negation nicht-beruflicher Erwachsenenbildung | 410
6.4 Interessenlagen | 414
6.4.1 Manifestationen von Interessengegensätzen | 415
6.4.2 Weiterbildungswiderstandsinteresse | 421
6.5 Antagonist_innen | 443
6.5.1 Das Gegenüber des Weiterbildungswiderstands | 444
6.5.2 Die (potenziell) Widerständigen | 448
6.6 Handlungen und Praktiken: Widerstand in allen Farben und Formen | 453
6.6.1 Widerständige Handlungsdimensionen | 455
6.6.2 Facetten weiterbildungswiderständiger Praxis lesbar machen – der Kontext | 466
6.7 Kritischer Weiterbildungswiderstand | 472

7. Essayistische Skizzen und Miniaturen | 483

8. Literatur | 507

9. Anhang | 555

Egon Schiele, Herbstbaum in bewegter Luft (»Winterbaum«), 1912
Leopold Museum, Wien

Philosophie ist das Allerernsteste, aber so ernst wieder auch nicht.
(Adorno 1966/2003: 26)

1. Einleitung

Er ist still, unauffällig, weitgehend unsichtbar. Er ist störend, lästig, irritierend. Er ist einsam, kaum artikuliert, teilweise unbewusst. Er ist negierend, widersprüchlich, unauflöslich. Er ist vielfältig, beweglich, unterschiedlichst interessiert. Weiterbildungswiderstand hat viele Facetten, die es zu entdecken gilt.

Weiterbildung ist kein neutraler Raum. Sie ist besetzt, vereinnahmt, umkämpft. Manches Ringen antagonistischer Interessen tritt offen zu Tage, während andere Kämpfe unsichtbar und eher unauffällig bleiben. Weiterbildungswiderstand tritt zumeist in unspektakulärem Gewand auf, verschwindet in seiner häufigen Unscheinbarkeit hinter offensichtlicheren Anliegen und rutscht zumeist unter die Wahrnehmungsschwelle. In manchen Erscheinungsformen wird er in der Erwachsenen- und Weiterbildung von Lehrenden als Störung des Kurs- und Lerngeschehens getadelt, in stillen Unterlassungen, schweigendem Abwenden, unartikuliertem Entziehen tritt er aber nicht auf den ersten Blick hervor, bleibt in Form von Nicht-Teilnahme sogar weitgehend unbemerkt. Erst eine Perspektive, die Weiterbildungsabstinenz nicht lediglich strukturellen Verhinderungen zuschreibt, sondern solche Unterlassungen als eigenlogisches und subjektiv beeinflussbares, sogar sinnvolles Handeln rekonstruiert, eröffnet eine Betrachtungsweise, dass Erwachsenen- und Weiterbildung nicht bei allen auf jenes hohe Interesse und jene Bereitschaft stößt, die unterstellt oder normativ erwartet wird. Obwohl vereinzelte Forschungen vorliegen und in der Fachliteratur gelegentliche Erwähnungen aufzustöbern sind, bleibt Weiterbildungswiderstand dennoch ein weitgehend vergessenes Moment. Er kann aber als Ausdruck subjektiver Bedürfnisse jenseits verordneter Lernzwänge, als Relevanz von Lebenswelten jenseits der Erwachsenen- und Weiterbildung oder als Problematisierung von Themen und Gestaltungen organisierter Lehr-Lern-Prozesse gelesen werden. Er öffnet eine wissenschaftliche und praktische Perspektive, sowohl Weiterbildungsabstinenz als auch Vorgänge in Lehr-Lern-Situationen differenzierter zu beleuchten, als dies bisher erfolgt ist. Es gilt daher, ihn auf die Bühne zu holen, ihm einen angemessenen Raum in der wissenschaftlichen und praktischen Fachöffentlichkeit zu verschaffen und ihn aus dem Dunkel erklärter Irrelevanz hervortreten zu lassen.

Weiterbildungswiderstand kratzt am Image der Erwachsenen- und Weiterbildung, werden doch deren kolportierte Sinnhaftigkeit, Nützlichkeit und Unumgänglichkeit in Zweifel gezogen, wenn Erwachsene sich entziehen, sich abwenden oder sich offen verweigern, ob nun in Form von Abstinenz oder innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen. Widerständig handelnde Erwachsene stellen in Frage, ob Teilnahme und Lernen tatsächlich jene Bedeutung haben, die ihnen gesellschaftlich derzeit verliehen wird und die von der Erwachsenen- und Weiterbildung mit gepflegt und vorangetrieben, selten aber hinterfragt wird. »Ob wir dem Trend zu einer beschleunigten Umwälzung des wissenschaftlich geprägten Berufswissens in Form von life-long-education, Umschulung, beruflicher und betrieblicher Weiterbildung folgen wollen, ist ein Problem, das in Erwachsenenbildungsprozessen wohl die größten Chancen hat, nicht gestellt zu werden« (Axmacher 1990a: 216). In gewissem Sinn bildete die Arbeit von Axmacher (1990 a) einen Auftakt dafür, dass Widerstand gegen (Weiter-)Bildung nicht mehr einfach ignoriert werden konnte. Auch im deutschsprachigen Raum können nun weder Wissenschaft noch Praxis weiterhin daran festhalten, dass Erwachsenen- und Weiterbildung unumwunden von allen gutgeheißen und freudestrahlend in Anspruch genommen wird, sondern sie müssen zur Kenntnis nehmen, dass sich gegen zunehmenden Weiterbildungsdruck und -zwang auch Widerstand formiert. Seit Axmachers »Auftakt« gibt es vereinzelte Auseinandersetzungen mit Widerstand gegen (Weiter-)Bildung (z.B. Bolder/Hendrich 2000), in den letzten Jahren auch eine Diskussion von Widerständen in Lehr-Lern-Situationen (z.B. Faulstich/Grell 2005); umfassendere und die heterogenen Zugänge zusammenführende Widerstandsforschungen, insbesondere aber intensivere theoretische Überlegungen bleiben im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung aber aus.

Zündfunken für eine Theorieentwicklung

Woran entzündete sich der Funke, der mich bewegte, mich eingehend mit Widerstand gegen (Weiter-)Bildung auseinanderzusetzen? Ich beschäftigte mich bereits vor einigen Jahren erstmals intensiver mit diesem Themenfeld (vgl. Holzer 2004) und es ist seither nie ganz aus meinem Blickfeld verschwunden. Aus einem kritischen Erkenntnisinteresse heraus verfolgte ich einzelne Gedanken zuweilen weiter, insbesondere die Spur, Weiterbildungswiderstand als kritische Praxis zu betrachten. In den letzten Jahren ist eine Verschärfung von Weiterbildungsverpflichtungen und von Lern- und Weiterbildungszumutungen wahrzunehmen. Kaum noch hinterfragbar und durchschaubar ist lebenslanges Lernen als unumgängliche, quasi »naturgesetzliche«, zumindest aber jenseits gesellschaftlicher Einflussnahmen fortschrittslogische Notwendigkeit besiegelt. Die dahinterliegenden Interessen werden zwar kaum verschleiert, vielmehr wird sogar direkt ausgesprochen, dass kapitalistischer Wettbewerb und ökonomischer Fortschritt angestrebt werden. Allerdings werden die ge-

sellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen als Strukturdeterminismen dargestellt, denen wir nur noch folgen können, auf die aber angeblich keine Einflussnahme möglich ist. Unausgesprochen bleibt, dass die versprochenen individuellen Erfolge, sei es Erwerbsarbeitssicherung oder gesellschaftliche Teilhabe qua Weiterbildung, lediglich Lockmittel sind, um jede_n zu motivieren, eigenständig die Ware Arbeitskraft weiterzuentwickeln, um sie am »freien« Markt zu verkaufen und jenen Mechanismen zuzuführen, die andere daraus Mehrwert abschöpfen lassen. Der »Fetisch« Bildung, also dessen quasireligiöse Verehrung als wertvolles, nützliches, brauchbares, emanzipatorisches Gut, ist aber bereits Grundlage der Konstitution der bürgerlich-kapitalistischen[1] Gesellschaft und dementsprechend noch tiefer in unserem Denken verankert als das berufliche Brauchbarkeitslernen. Weiterbildungswiderstand entzieht diesen Beteuerungen einige Grundlagen, indem er in Frage zu stellen droht, dass Lernen und Bildung nicht per se für alle gut und wünschenswert sind, dass Weiterbildungs- und Lernbedürfnisse nicht so groß sind, wie es die Weiterbildungspraxis erhofft und die Weiterbildungswissenschaft als Legitimation für ihr Tun braucht, und dass sich die Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit für viele nicht so recht einstellen will. An diesen Verhältnissen entzündete sich der Funke, Weiterbildungswiderstand nochmals in den Blick zu nehmen und genauer zu erkunden, ob und wie angesichts dessen Widerstand noch denkbar ist.

Das Vorhaben bestand zunächst eigentlich darin, bereits in Forschungen angesprochene Motive, Hintergründe, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten von Weiterbildungswiderstand zu erkunden, weil ich sowohl in Studien zu Weiterbildungsbeteiligung als auch in jenen zu Weiterbildungsabstinenz und in Arbeiten zu Lernwiderständen noch ausdifferenzierbare Aspekte entdeckte. Mit dem Eintreten in das Themenfeld öffneten sich aber ständig neue Türen zu weiterführenden und komplexeren Denkmöglichkeiten, die mich dazu verführten, mich einer Theorie von Weiterbildungswiderstand zu widmen, da eine solche bislang erst in Ansätzen ausformuliert ist.

Lücken und Leerstellen

Was fehlt, ist ein umfassendes und komplexes Verständnis von Weiterbildungswiderstand in all seinen möglichen Facetten, Ausdrucksformen und Bedeutungen. Vorhandene Arbeiten liefern wertvolle Einblicke, wählen aber spezifische Ausschnitte, integrieren kaum konsequent andere vorhandene Forschungen im Feld und stellen wenig Verbindungen zu anderen philosophischen, sozial- und politikwissenschaftlichen Widerstandsforschungen her, ob-

1 | Obwohl die bürgerliche Gesellschaft bislang ausschließlich eine kapitalistische ist und umgekehrt, verwende ich den Doppelbegriff, um sowohl auf die kulturelle als auch ökonomische Dimension dieser Gesellschaftsform hinzuweisen.

wohl diese gerade in den letzten Jahren zahlreiche relevante Erkenntnisse über stille und unauffällige Widerstandsformen erbracht haben. Mit den jeweiligen Schwerpunktsetzungen, den engen Eingrenzungen von Widerstand und der Unverbundenheit der Forschungen wird aber der Eindruck erweckt, Widerstand sei in Bildungskontexten ein zu vernachlässigendes Element, da er nur ein Randsegment der potenziellen oder realen Weiterbildungsteilnehmenden betreffe. In der Erwachsenen- und Weiterbildung stellte sich kein durchgängiger und breiter Diskurs über Widerstand ein. Nicht zuletzt deshalb fanden nicht nur kaum Weiterentwicklungen statt – es blieb bei Inselforschungen –, sondern ist Weiterbildungswiderstand als Begriff und Handlung nicht in der Fachöffentlichkeit verankert. Statt auf geteilten und bekannten Erkenntnissen fußende neue Denkmöglichkeiten und empirische Studien zu betreiben, bleibt es bei einer verschwommenen Vorstellung davon, was unter Widerstand in Bildungszusammenhängen verstanden werden könnte, und beginnt jede Diskussion neuerlich weitgehend bei null. Dies verhindert eine Weiterführung der Gedanken und differenziertere Erforschung. In meinem Vorhaben stellte ich mir daher die Aufgabe, lose Stränge zusammenzuführen, vorhandene Fragmente aufzuspüren, weiteren Spuren zu folgen und sie in eine integrierte Diskussion zu verbinden. Ein solches Anliegen trifft auf die Schwierigkeit, dass Weiterbildungswiderstand vor allem in der unsichtbaren Handlungsform der Unterlassung auftritt und noch dazu mit »Denkverboten« belegt ist. Ich richte meinen Blick – zuweilen stur – auf genau dieses Übersehene und »Undenkbare«, wähle die Perspektive auf das Widerständige und die Widerständigen und suche nach potenziell weiteren Widerständen. Eine solche integrierende und über bislang Erforschtes hinausgehende Perspektive macht deutlich, dass Widerstand in Bildungskontexten kein randständiges Phänomen ist, wie bisherige Forschungen vielleicht den Eindruck erwecken, sondern in vielen Facetten die gesamte Erwachsenen- und Weiterbildung durchzieht. Widerstand gegen (Weiter-)Bildung ist ein – absichtlich oder unabsichtlich – vergessenes und übersehenes Phänomen.

Weiterbildungswiderstand theoretisch zu fassen, lässt sich allerdings nur in Fragmenten verwirklichen, denn Theorie ist kein Wurf, der sich in einem Buch und von einer Person bewerkstelligen lässt. Einem kritisch-theoretischen Verständnis folgend ist Theorie auch nicht abseits der Praxis zu stellen. Sie wird »nicht durch einen einmaligen Akt zur Theorie. Eher kann Theorie als eine Serie von Äußerungen begriffen werden« (Demirović 2001: 168), die ihre Gültigkeit auch daran misst, ob und wie sie in die Praxis eingeht. Sie bedarf Weiterentwicklungen, Verfeinerungen, Ergänzungen und der Kritik. Gleichwohl tritt Theorie aber an, einen Gegenstand »angemessen kompliziert zu machen« (Steinert 2007a: 176). Erkenntnisgewinn dient einem »Naivitätsverlust« (ebd.: 177). Theorie hat jedoch auch immer Aspekte des Unwahren, ist Versuch und Entwurf und bedarf empirischer Ergänzungen. Zugleich gilt aber: »Ohne

jenes Sich-zu-weit-Vorwagen der Spekulation jedoch, ohne das unvermeidliche Moment von Unwahrheit in der Theorie wäre diese überhaupt nicht möglich: sie beschiede sich zur bloßen Abbreviatur der Tatsachen, die sie damit unbegriffen, im eigentlichen Sinn vorwissenschaftlich ließe« (Adorno 1959/2006: 23).[2]

Dieser Möglichkeiten und Grenzen bewusst, widme ich mich einer theoretischen Ergründung und Vertiefung von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung. Einzelne Ansätze einer theoretischen Fassung von Widerstand liegen bereits vor, beispielsweise von Giroux (1983/2001) im schulischen Kontext und von Axmacher (1990 a) auf Weiterbildung bezogen. Es gibt Ansätze des Widerständigen in lerntheoretischen Arbeiten (Holzkamp 1987/1997, 1993/1995; Illeris 2008, 2010; Jarvis 2010, 2012; Faulstich 2013) und es gibt empirische Erkundungen (Bolder/Hendrich 2000; Grell 2006a). Eine umfassende, komplexe Theorie für Weiterbildungswiderstand ist aber bislang ausständig und eine solche gilt es zu beginnen. Alle theoretischen Lücken werden aber nicht zu füllen sein. Mein Blick muss sich fokussieren. Viele Anknüpfungspunkte werden lediglich gestreift. Auslassungen sind unvermeidlich. Der Theoriegenerierung geschuldet werde ich zudem kaum im Detail von einzelnen Widerständen, von widerständigen Handlungen und von handelnden Personen sprechen – diese treten in vorhandenen empirischen Studien bereits in vielen Facetten hervor und bedürfen noch weiterer Forschungen. Vielmehr bewege ich mich in erster Linie auf der abstrakten Ebene des Versuchs, Zusammenhänge zu ergründen, Erklärungen zu erschließen und alternative Denkansätze zu erkunden.

Negativ-dialektische kritische Theorie

Die Perspektive, von der aus ich Weiterbildungswiderstand erkunde, ist eine kritisch-theoretische, wobei ich an die sogenannte »ältere« Frankfurter Schule und deren Weiterentwicklungen anschließe. In diesen Ansätzen entdecke ich die adäquaten gesellschaftstheoretischen Erklärungsmaßstäbe, die erkenntnistheoretischen Begründungen und Denkmöglichkeiten, die sich auch für die Erkundung von Weiterbildungswiderstand als treffend erweisen. Theoriegenerierender Ausgangspunkt und sowohl inhaltlicher wie auch methodologischer Leitfaden sind dabei Adornos Ausführungen in der Negativen Dialek-

2 | In den Quellenverweisen nutze ich die Darstellung in Form von doppelten Jahreszahlen, um nicht nur auf die mir vorliegende Ausgabe, sondern auch das ursprüngliche Erscheinungsjahr hinzuweisen. Ich halte diesen genauen Hinweis für wichtig, um sowohl die historische Einbettung eines Textes zu verdeutlichen als auch den Denkverlauf von Autor_innen nachzuzeichnen. Bei Adorno und Foucault haben sich beispielsweise Überlegungen stetig weiterentwickelt und verändert, weshalb es von Bedeutung ist, ob es sich um frühere oder spätere Arbeiten handelt, und ich will nicht voraussetzen, dass das jeweilige Œuvre und dessen Verlauf vertraut sind.

tik[3]. In mehrfacher Hinsicht wäre es naheliegender, auf poststrukturalistische Ansätze und die Cultural Studies zurückzugreifen, befassen sich doch gerade diese eingehend mit Widerstand, insbesondere mit stillen, kleinen, entziehenden Widerstandspraktiken und gesellschaftstheoretischen Erklärungen solcher Handlungsformen. Nicht nur, dass ich mit einigen Erklärungsmodellen dieser Ansätze nicht konform gehe, wie ich noch darlegen werde, finde ich darin auch nicht jene Denkansätze, die Weiterbildungswiderstand erhellend beleuchten können. Kritische Theorie hingegen verbindet mikrologische mit makrologischen Perspektiven, rekurriert in großem Ausmaß auf kapitalistische Verwertungsstrategien. In der negativen Dialektik verbinden sich all jene erkenntnistheoretischen und inhaltlichen Elemente, die einer Analyse von Weiterbildungswiderstand zuträglich sind: Ideologiekritik, radikale Kritik, Reflexion, Dialektik, Negation, Nichtidentisches etc. Um dieses Denken, diese Perspektive auf die Gesellschaft und ihre Verhältnisse voll ausschöpfen zu können, ist ein entsprechend langer Umweg über das Denken mit negativer Dialektik einzulegen, in dem ich neben dem Anspruch, die negative Dialektik zu erkunden, auch der Aufgabe nachgehe, diese als spezifische Denkform für die Theorieentwicklung in einer Art »Methode« nachvollziehbar zu machen.

Negativ-dialektisch kann Weiterbildungswiderstand in ein Erklärungsmuster eingebettet werden, das zulässt, Weiterbildungsgeschehnisse in gesellschaftliche Verhältnisse verwoben zu fassen und mit gesellschaftstheoretischen Analysen zu verknüpfen. Darüber hinaus – und dies ist für das Themenfeld Widerstand besonders relevant – eröffnet ein negativ-dialektischer Blick die analytische Perspektive auf Widerstand als Kehrseite einer manifestierten Weiterbildungsaufforderung, als Negation der Weiterbildung, die zugleich als negative Stellungnahme zu den gesellschaftlichen Verhältnissen lesbar gemacht werden kann. Forschungsmethodische Aspekte vermischen sich – ganz im Sinne der wissenschaftstheoretischen Orientierung an Kritischer Theorie – mit davon nicht zu trennenden Inhalten. Negativ-dialektisch ist meine grundlegende Herangehensweise und negativ-dialektisch lesbar erscheint der Weiterbildungswiderstand selbst. Der Inhalt ist dialektisch und er soll dialektisch erschlossen werden. Mit dem Zusammentreten eines negativ-dialektischen Nachdenkens und des negativ-dialektisch ausgeprägten Gegenstands treten zuweilen eigenartig verschlungene Momente hervor, in denen Methode und Inhalt sich eng verbinden und ineinander verschwimmen. Gerade diese Verwobenheit zeichnet eine negative Dialektik aus und die kritisch-theoretische Positionierung weist so manchen Weg durch das Dickicht. Weiterbildungswiderstand in dieser spezifischen Form zu »lesen« bedeutet, in den

3 | Im weiteren Text verwende ich Großschreibung (Negative Dialektik), wenn ich direkt auf Adornos Werk verweise. Mit der Kleinschreibung (negative Dialektik) werden die Philosophie, Erkenntnistheorie und Methode bezeichnet.

vorhandenen Stücken negativ-dialektische Aspekte ausfindig zu machen, den Weiterbildungswiderstand selbst als in sich negativ-dialektisch gestaltet auszuweisen und negativ-dialektische Begründungen zu erforschen. Ich erkunde dabei eine *negativ-dialektische, kritische Theorie von Weiterbildungswiderstand* und nicht eine *Theorie kritischen Weiterbildungswiderstands*. Letzteres würde bedeuten, entweder Weiterbildungswiderstand per se kritisch zu verstehen oder nur einen Ausschnitt, nämlichen den kritischen, zu untersuchen. Obwohl dem Widerstand zuweilen eine Konnotation des Kritischen anhaftet und er kritische Momente enthält, so wäre dies doch eine Verkürzung auf lediglich einen Teilaspekt und käme einer kritischen Überhöhung von Gegen-Handeln gleich. Eine *kritische Theorie von* Weiterbildungswiderstand ist hingegen daran interessiert, Vorhandenes kritisch zu beleuchten, möglichst nichts unhinterfragt und unreflektiert stehen zu lassen, sondern alle Aspekte immer wieder gegen den Strich zu bürsten.

Erkenntnisoffenheit und Unabschließbarkeit

Erkenntnistheoretisch begründet die Kritische Theorie eine Unmöglichkeit der Abgeschlossenheit von Gedankengängen, da aus der jeweiligen historischen Konstellation heraus die Denkhorizonte begrenzt sein müssen. Denn in der gesellschaftlichen Gesamtheit können einzelne Gedanken, ob von Individuen oder von Kollektiven, lediglich Splitter sein und gesellschaftliche Verhältnisse nie ganz durchdrungen werden, sodass immer ein Rest des im Moment oder grundsätzlich Unsagbaren bleiben muss. Es zeigen sich Ähnlichkeiten zu anderen kritischen Theorien, wenn Foucault davon spricht, »in einem vielschichtigen Boden einige Probebohrungen vorzunehmen« (Foucault 1976/1997: 7). Und dennoch erfordert eine Schrift, an einem Punkt anzufangen und an einem anderen aufzuhören. Jedoch sind die Gedanken und Themen eher nur kurz einem größeren Zusammenhang entrissen und auf das Blatt gebannt. Zwischen jedem Wort, hinter jedem Gedanken öffnen sich die Verbindungen zu einem Mehr, zum Ungesagten, Unsagbaren und zum Weiterzudenkenden. Marx verbrachte viele Jahre mit den Vorarbeiten und Ausarbeitungen seines mehrbändigen Werkes »Das Kapital«, konnte es aber nicht zu Ende bringen. Nur der erste der drei Bände erschien zu seinen Lebzeiten, während Engels aus Manuskripten Band zwei und drei zusammenstellte. Der letzte Band schließt mit dem lapidaren Kommentar von Engels: »Hier bricht das Ms. ab« (Marx 1894/1986: 893). Ein, wenn auch nicht geplanter, so doch wunderbar offener Schluss. Ein solches Ende kann und will ich mir nicht erlauben, aber das Vorhaben bleibt dennoch ein Offenes und Unabgeschlossenes.

Der Weg selbst wird von Ungewissheit begleitet, das Ergebnis ist ein offenes, die Suche bleibt ein Versuch, »in dem die Utopie des Gedankens, ins Schwarze zu treffen, mit dem Bewußtsein der eigenen Fehlbarkeit und Vorläufigkeit sich vermählt« und als »tastende Intention erfolgt« (Adorno 1958/1974:

25). Das Denken und der Inhalt entwickeln sich im Vorangehen, im Schreiben, mit reflexiven und selbstkritischen Zwischenstopps. Zu Beginn weiß ich noch nicht, wie »die Geschichte« vom Weiterbildungswiderstand enden wird. Sie als Leser_in haben hingegen den Vorteil, an dieser Stelle schon zum Schluss blättern zu können, weil Sie das Gesamtwerk vor sich haben. Ich hatte diese Möglichkeit in den Momenten des Schreibens und Entwickelns der Gedanken nicht. Der Ausgang war unklar, die Erkenntnisse nicht abzusehen. Es blieb bis zuletzt unsicher, ob eine negativ-dialektische Theorie von Weiterbildungswiderstand gelingen wird. Zahlreiche Wege, Veränderungen, Anpassungen, unerwartete Gedankengänge waren notwendig und nur ein Bruchteil dessen scheint in den folgenden Seiten auf. Der Prozess gleicht einer Suche im Dickicht ohne Weg, mit wenigen Anhaltspunkten und offen für jede Abzweigung. Die einzelnen Kapitel habe ich entworfen und in erster Fassung geschrieben, ohne zu wissen, wie sie sich in ein Ganzes einfügen werden. Insofern entspricht der Aufbau einem kleinen Einblick in das voranschreitende Denken. Die Offenheit des Suchprozesses zeigt die Möglichkeit, Dinge zu entdecken, die stringentes, klar vorstrukturiertes Vorgehen abschneiden würde. »Fragend schreiten wir voran«, so eine der zentralen Leitlinien der Zapatistas.

Diskontinuitäten, Brüche, notwendige Kreise und Schleifen

Meine Argumentation erfolgt in zahlreichen Schleifen, kehrt zuweilen an Ausgangspunkte zurück, um von einem anderen Ausgangspunkt den Weg in eine andere Richtung zu beschreiten. Nach und nach betreten immer mehr Elemente die Bühne, bis sie bereit sind, miteinander in einen Dialog zu treten. Auch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur ist ein solcher Dialog, weshalb ich auf die sonst übliche Absetzung längerer Zitate verzichte. Dies würde den Fluss stören, würde den Eindruck erwecken, aus einem Gedankengang heraus- und in den Gedankengang einer/eines anderen einzutreten. Vielmehr sind die Gedankengänge ein Dialog zwischen mir und anderen Autor_innen, mal spreche ich, mal sie, mal wir gemeinsam. Der Aufbau und die Darstellungsform folgen, soweit dies in diesem Rahmen möglich ist, den Ansprüchen des offenen Voranschreitens und der Nichtlinearität dialektischen Denkens. Lenk beschreibt das kritisch-theoretische Denken als »eine ständig sich erweiternde Kreisbewegung«, mit der ergänzenden Beruhigung: »Wer glaubt, einen Gedanken verloren zu haben, braucht nicht in Panik zu geraten: er kommt wieder« (Lenk 2011: 179). In der Kreisbewegung ist es möglich, das Blickfeld Stück für Stück zu erweitern und zu vertiefen, um so die Elemente nach und nach hervortreten zu lassen. Holz zieht keine erweiternden Kreise, sondern beschreibt das Vorgehen in einer sich nach oben schraubenden Schleife, die immer wieder auf höherer Ebene zum Punkt zurückkehrt »und so von vorläufigen zu elaborierteren Einsichten voranschreitet« (Holz 2005: XIV). Kreise und Schleifen tragen den komplexen dialektischen Zusammenhängen Rech-

nung, die nicht linear und eindimensional gestaltet sind, wie Textgestaltung dies aufzwingt. Dialektik als Blick auf Widersprüche und Gegensätze erzeugt Bewegung und damit sich immer wieder neu formierende Gedankengänge. »Mit jedem weiteren Schritt treten neue Schwierigkeiten auf« (ebd.).

Dementsprechend werde ich argumentativ zuweilen zu bereits Angesprochenem zurückkehren, werde Ähnliches in anderem Kontext neuerlich aufscheinen lassen, um ansatzweise den engen Verwebungen und Verflechtungen der Themen und Gedankengänge gerecht zu werden. Gelegentlich gehe ich wieder einige Schritte zurück, um neu anzusetzen, und versuche, mich aus unterschiedlichen Blickwinkeln einer Frage zu nähern. Wiederholungen sind keine Ungenauigkeit der Bearbeitung, sondern notwendig, um der Sache in all ihren Dimensionen und Komplexitäten gerecht zu werden. Adorno spricht von konstellativen Annäherungen, bei denen sich erst im Zusammenspiel unterschiedlicher Denkversuche und Perspektiven Ahnungen des Richtigen eröffnen. Er vergleicht solches Vorgehen mit dem Erlernen einer Fremdsprache, bei dem die Worte erst ihre vielfältigen Bedeutungen zeigen, wenn sie in unterschiedlichen Kontexten erfahren werden, und nicht, wenn sie einfach nur aus dem Wörterbuch »übersetzt« werden. In diesem Sinn sind auch wissenschaftliche Termini nicht einfach vorab und abseits der Zusammenhänge festzulegen, sondern sie erschließen sich – zumindest ansatzweise, wenn auch dem Nichtidentischen verpflichtet nie ganz – erst im Verlauf. Selbst manche zentralen Begriffe werde ich nicht zu Beginn festlegen, sondern zunächst vorhandenen Bezeichnungen folgen, um erst nach und nach, wenn sich der Zusammenhang stringenter erschließen lässt, eine Diskussion zu führen und vorläufige Vorschläge zu unterbreiten. Insbesondere der bereits im Titel und in dieser Einleitung auftretende Begriff »Weiterbildungswiderstand« wird in den nächsten Kapiteln zunächst auf die Seite gelegt, um ihn erst herzuholen, wenn die Argumentation reif dafür ist.

»Wie aber beginnen?« (Holzkamp 1993/1995: 177) Für Holzkamp hängt es wesentlich vom Anfang eines Textes und einer Theorie ab, dass weder Einseitigkeiten noch Brüche passieren, sondern vielmehr »die wesentlichen Momente schließlich in ihrem Verhältnis zueinander transparent werden« (ebd.). In einer dialektischen Herangehensweise mit ihrer notwendigen Nichtlinearität relativiert sich dieser Anspruch allerdings und ich erachte es für wesentlicher, in den richtigen Momenten die richtigen Aspekte hinzutreten zu lassen. Für Adorno wäre eigentlich der Essay die einzig wirklich adäquate Form dialektischer Betrachtung, weil eine »kontinuierliche Darstellung einer antagonistischen Sache« (Adorno 1958/1974: 24) widerspräche. Wenn auch nicht in essayistischer Form, so gilt es dennoch, den Widersprüchen und Diskontinuitäten des Weiterbildungswiderstands Rechnung zu tragen, indem Umwege eingelegt werden, an Ausgangspunkte zurückgekehrt wird, ähnliche Fragen unter leicht veränderten Kontexten erneut auftreten und Argumentationen an einem

Punkte beginnen, zuweilen abbrechen, um an anderer Stelle erneut aufgegriffen zu werden.

Das vorliegende Buch beginne ich weit entfernt vom Weiterbildungswiderstand mit erkenntnistheoretischen Grundlagen, die erst die anschließend ausgeführte negative Dialektik und das Anliegen meines Vorhabens verständlich machen. Die anschließende Ausarbeitung der negativen Dialektik als Methode kritischen Denkens erfordert einiges an Zeit und Raum, denn ich gieße ein komplexes und verwobenes Denkgebäude in ein methodisches Vorhaben, was bislang noch nicht versucht wurde. »Hier möchte ich Sie jedoch um Geduld bitten, da sich zeigt, dass Kritik eine Praxis ist, die eine gewisse Geduld erfordert, [...] von uns verlangt, ein wenig mehr wie Kühe als wie Menschen zu handeln und die Kunst des langsamen Wiederkäuens zu erlernen« (Butler 2002: 226). Erst nach vielen Seiten werde ich auf Weiterbildungswiderstand stoßen, dem ich im weiteren Verlauf nach und nach Kontur verleihen werde. Zunächst versammle ich vorhandene Erkenntnisse zu Widerstand in (Weiter-)Bildungskontexten, um in den Details dieser Arbeiten nach jenen Aspekten zu fahnden, die zu einer theoretischen Ausarbeitung beitragen, und um Leerstellen sichtbar zu machen, die es theoretisch zu füllen gilt. Ein Ausflug in Nachbardisziplinen dient schließlich dazu, bei Widerstandsforschungen in anderen wissenschaftlichen Feldern jene Erkenntnisse ausfindig zu machen, die den theoretischen Blick auf Weiterbildungswiderstand ergänzen und erweitern können, und zugleich Anschlüsse zu suchen, Weiterbildungswiderstand mit diesen Forschungen zu verbinden. Im letzten Teil treten die erkundeten Erkenntnisse und Denkmöglichkeiten gemeinsam mit weiteren Forschungsergebnissen zu einer negativ-dialektischen, kritischen Theorie von Weiterbildungswiderstand zusammen, in der Begriffe, Widersprüche, Negationen, Interessenlagen, Antagonist_innen, Handlungsdimensionen und kritische Momente zu einem detaillierten Bild zusammenfließen. Die scheinbare Linearität ist in vielen Aspekten nur Schein und der notwendigen Darstellungsform eines schriftlichen Textes geschuldet. Zuweilen breche ich daher mit kleinen Ausflügen in Exkurse und Metaphern diese scheinbare Geradlinigkeit, um zwischenzeitlich Fenster zu öffnen, die den Text und die Gedanken mit der Welt außerhalb des Textes verbinden.

2. Ankerpunkte: Kritische Theorie und kritische Bildungswissenschaft

Mit dem Vorhaben, Weiterbildungswiderstand negativ-dialektisch zu lesen, ist der kritisch-theoretische Anspruch eigentlich schon formuliert und eine eingehendere erkenntnistheoretische Verortung scheint überflüssig. Um aber die negative Dialektik leichter zugänglich zu machen, um historische Einbettungen und gesellschaftskritische Grundpositionen zu verdeutlichen und um Übergänge, Ähnlichkeiten, aber auch Differenzen zur kritischen Bildungswissenschaft und kritischen Erwachsenenbildung aufzuzeigen, halte ich es für sinnvoll, einige geschichtliche, wissenschaftstheoretische und inhaltliche Ausgangspunkte zunächst allgemein zu umreißen. Nicht zuletzt ist damit meine Positionierung als Forscherin zu bestimmen, weil in kritischen Zugängen die Wissenschaft betreibende Person als eng im Netz wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und gesellschaftlicher Verhältnisse verwoben verstanden wird. Kritische Theorie blickt auf eine Theoriegeschichte zurück, die keine klare und eindeutige Eingrenzung erlaubt, sondern eine Vielfalt an Verständnissen, Schwerpunktsetzungen und Ausrichtungen feststellen lässt. Differenzen zeigen sich zum einen entlang zeitlicher Linien, in denen Kritische Theorie immer wieder Revisionen, Änderungen und Weiterentwicklungen unterzogen wurde. Zum anderen nehmen Vertreter_innen, unabhängig von zeitlichen Horizonten, unterschiedliche Positionen ein. Die Auf- und Abschwünge, die Wiederentdeckung und Neubelebung Kritischer Theorie und kritischer Bildungswissenschaft erfolgen dabei aufgrund der jeweiligen gesellschaftlichen Ausgangslage weitgehend parallel und weisen zahlreiche, wenn auch nicht ungebrochene Übergänge auf. Inhaltliche Grundlinien streife ich lediglich, um eine erste Einbettung vorzunehmen, nähere Ausführungen folgen im nachfolgenden Kapitel im Zuge der Diskussion der negativen Dialektik.

2.1 Grundlinien der Kritischen Theorie

Grundlinien der Kritischen Theorie herauszuarbeiten ist insofern ein eigentlich unmögliches Unterfangen, als im Lauf der Geschichte und durch Schwerpunktsetzungen und unterschiedliche Wege von Personen vielfältige und differente Positionen entfaltet wurden. Zuweilen wird in manchen Darstellungen zur Kritischen Theorie der Eindruck erweckt, es handle sich um eine fortschreitende, notwendige Entwicklung. Vielmehr aber zeigen sich Linien, die teilweise parallel laufen, sich in einzelnen Aspekten nicht einig sind und unterschiedliche Ansätze präferieren. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten eruieren, die sich insbesondere an den Ausgangspunkten, den Gesellschaftsdiagnosen und dem Erkenntnisinteresse festmachen lassen.

2.1.1 Neuer Wein in alten Schläuchen

Winter und Zima (2007a) betiteln ihr Buch »Kritische Theorie heute«, was darauf verweist, dass es ein »Gestern« gegeben haben muss. Die Schriften der Kritischen Theorie von Horkheimer und Adorno wurden jedenfalls lange Zeit mit einem Gestus des »Alten«, »Gestrigen« und somit Überholten abgetan, wohingegen in einer Neudiskussion Kritischer Theorie(n) in philosophischen, sozialwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen wieder häufig diese »alte« Kritische Theorie in den Blick genommen wird, quasi alte Schläuche mit neuem Wein gefüllt und damit neu verwendbar gemacht werden. Darauf, dass es eigentlich unangebracht sei, von »alter« – und damit konnotiert »toter« – Kritischer Theorie und »neuer«, noch lebendiger zu sprechen, verweist Steinert (2007a: 10ff.). Er entfaltet vielmehr unterschiedliche und historisch nicht in aufeinanderfolgende Phasen trennbare Forschungslinien. Als Anfangspunkt Kritischer Theorie kann die 1924 erfolgte Gründung des Instituts für Sozialforschung an der Universität Frankfurt gelten, dessen erster Leiter Carl Grünberg war. Steinert verweist darauf, dass diese erste Phase oft ausgeklammert bleibt, der »Anfang« vielmehr meist mit der Übernahme der Institutsleitung durch Max Horkheimer 1930 gesetzt wird (vgl. Steinert 2007a: 161ff.), durch dessen programmatische Darstellung des Unterschieds zwischen traditioneller und kritischer Theorie (damals noch kleingeschrieben) aus dem Jahr 1937 (vgl. Horkheimer 1937/2011) die Benennung grundgelegt wurde. Die Linien der weiteren Theorieentwicklung werden zunächst im Wesentlichen in Arbeiten von Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse und weiteren Personen am oder im Umfeld des Instituts (z.B. Friedrich Pollock, Leo Löwenthal, im weiteren Umfeld Walter Benjamin, Henryk Grossmann u.a.) formuliert. Zentraler gemeinsamer Bezugspunkt ist die kritische Reflexion der Marx'schen Arbeiten. Euler beschreibt die Kritische Theorie als nach Kant und Marx dritte Stufe einer kritischen

Theorieentwicklung (vgl. Euler 2001, zit.n. Pongratz 2010a: 33). »Die Kritische Theorie [...] versteht sich – in Anbetracht ihrer theoretischen Vorläufer – nicht als ›Neuansatz‹ im Sinne eines neuen Paradigmas, sondern als radikalisierte Selbstreflexion der mit der Aufklärung anhebenden Erkenntnis- und Gesellschaftskritik« (Pongratz 2010a: 33; vgl. auch Türcke/Bolte 1994: 38f.; Ruschig 2011).

Detel fordert erkenntnistheoretische Genauigkeit in der Bezeichnung kritischer Theorien. Als zentrale Parameter legt er zwei Arten fest, eine »Unterscheidung gewisser epistemisch relevanter Handlungstypen (›erkenntnisleitende Interessen‹)« und eine »Unterscheidung gewisser theoretischer erklärungskräftiger Vokabulare« (Detel 2007: 179), die – so seine Kritik an Habermas – nicht notwendigerweise aneinander gekoppelt sein müssen. Wissenschaft sollte für Detel, wenn professionell betrieben, weitgehend von einer allgemeinen kritischen Grundhaltung geprägt sein, z.B. im Sinne einer Reflexion von Grundlagenproblemen, oder auf herrschaftsfreie Bedingungen für die eigenen Aktivitäten bestehen. Ähnlich formulieren Lösch und Thimmel (2010b: 7): »Wissenschaft erhebt per se den Anspruch, kritisch zu sein, d.h. durch seriöse Forschungsmethoden abgesichert und bemüht zu sein, die eigenen Annahmen zu überprüfen und zu modifizieren.« Detel führt weiter aus, Wissenschaft werde häufig dann als kritisch benannt, wenn sowohl die Verfahren, die Problemwahl, die Anwendungen, Terminologien und Entstehungsbedingungen mit moralischen Kriterien gemessen werden. Von spezifischeren Kritikbegriffen ausgehend, ließen sich kritische Theorien daran festmachen, dass sie Pathologien moderner Gesellschaften identifizierten, erklärten und kritisierten und emanzipatorisches Potenzial lokalisierten. Um als kritische Theorie in engerem Sinn zu gelten, ist für Detel aber erforderlich, dass »sie als Theorien konkrete emanzipatorische Prozesse in Gang setzen wollen, dafür u.a. ideologiekritische Verfahren einsetzen, dazu ihren Anwendungskontext theoretisch einholen und ihre Konstruktion und Überprüfung reflexiv an das Urteil ihrer Adressaten binden« (Detel 2007: 190). Borelli betont darüber hinaus die Selbstkritik und Selbstreflexion als wesentliche Merkmale. »Diskurse [...] werden nicht dadurch kritisch, dass sie sich entsprechend etikettieren. Um kritisch genannt zu werden, müssen sie sich selbst reflektieren und autokritisch werden« (Borelli 2003: 144). Steinert (2007a,b) unterteilt Theorien grundsätzlich in befreiungs- und ordnungstheoretische. Aus seiner Sicht ist Kritische Theorie eine »besonders elaborierte Variante« (Steinert 2007a: 12) von ersterem. »›Befreiungstheoretisches‹ Denken heißt, von einer herrschaftlich organisierten und stabilisierten Gesellschaft und ihrer Politik auszugehen und über sie unter der Perspektive nachzudenken, wie sich diese Herrschaft wodurch und von wem zumindest reduzieren, wenn nicht aufheben lässt« (Steinert 2007b: 217). Hingegen basiere ordnungstheoretisches Denken auf der Annahme einer grundsätzlich chaotischen, instabilen Gesellschaft und

stelle in erster Linie Fragen nach einer Stabilisierung, vor allem durch Herrschaft (vgl. ebd. und Steinert 2007a: 12).

Kritische Theorie knüpft an Diskurse über Vernunft, Dialektik, Subjekt, Kritik, Macht- und Herrschaftsanalysen von Kant, Hegel und insbesondere Marx an und bearbeitet diese im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse (vgl. Winter 2007: 25ff.; Behrens 2007: 50ff.). Kritische Theorie ist eine materialistische Theorie. Sie beruht demnach auf einer historischen Konstellation gesellschaftlicher Verhältnisse, auf deren historischer, menschlich gemachter und damit nicht »naturwüchsiger«, sondern veränderlicher Verfasstheit. Die gesellschaftlichen Verhältnisse formen das Denken und Handeln und beeinflussen jeden Aspekt des Lebens. Dementsprechend sind Problem- und Fragestellungen nicht als Einzelphänomene wahrzunehmen, sondern in den gesamten gesellschaftlichen Komplex einzubetten. »Seit Marx ist das Ziel kritischer Theorie, die Gesamtheit der Gesellschaft zu begreifen« (Demirović 2007a: 72). Kritische Theorie ist damit eine Theorie des »komplexen Ganzen«, wo jeder Aspekt »Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse« (ebd.) ist. Türcke und Bolte halten mit dem Eintritt Horkheimers in das Frankfurter Institut für Sozialforschung als Wendung fest: »*keine* Revision der Marxschen Theorie, sondern ihre Anwendung auf sich selbst, ihre kritische Durcharbeitung mit ihren eigenen Mitteln oder, philosophisch ausgedrückt: ihre Selbstreflexion« (Türcke/Bolte 1994: 14). Einen wesentlichen Unterschied zu Marx sieht Steinert bei Horkheimer und Adorno darin, dass sie kein revolutionäres Subjekt sehen und entgegen zumindest orthodoxen marxistischen Auslegungen die Zeit für eine Revolution nicht als noch nicht reif, sondern die Revolution bereits als versäumt sehen (vgl. Steinert 2007a: 62, 179). Zima hebt für die Negative Dialektik von Adorno hervor, dass im Unterschied zur Marx'schen Dialektik Herrschaft nicht nur auf Klassen bezogen sei, sondern breiter und tiefer verstanden werde (vgl. Zima 2007: 201).

Es kann nur schwerlich von *der* Kritischen Theorie gesprochen werden. Vielmehr gibt es eine Vielzahl von Zugängen, spezifischen Ausformungen und Schwerpunktsetzungen. Bereits in der Frage der Groß- oder Kleinschreibung kritischer oder eben Kritischer Theorie ist derzeit keine Einigkeit in aktuellen Diskussionen festzustellen. Versucht Behrens (2009) eine Eingrenzung der Großschreibung auf jene Theorien, die erst im Anschluss an Adorno und Horkheimer entwickelt wurden, insbesondere die Kritische Theorie von Habermas, nutzen andere Autor_innen kritische und Kritische Theorie unspezifisch und unterschiedlich (vgl. z.B. Winter/Zima 2007b; Steinert 2007a,b; Demirović 2007a). Ludwig argumentiert die Großschreibung mit einer geteilten, wenn auch ausdifferenzierten Theorietradition (vgl. Ludwig 2013: 7). Ich folge eher Behrens und Ludwig, indem ich mit Kritischer Theorie – großgeschrieben – jene Zugänge bezeichne, die sich – in teilweise gemeinsamer Auseinan-

dersetzung – an und aus ersten Ansätzen der Frankfurter Schule und parallel dazu entstandenen Kristallisationspunkten entwickelt haben.

Kleingeschrieben lässt kritische Theorie hingegen eher Raum für mannigfache Ausprägungen, die sich hinsichtlich einiger Theoriebezüge zwar unterscheiden – beispielsweise lehnen einige poststrukturalistische Zugänge Ideologiekritik als zentrales Element eher ab –, die aber dennoch ein Erkenntnisinteresse teilen: Kritische Theorien möchten »Wissen bereitstellen, damit Personen und Gruppen Herrschaftsmechanismen, verborgene Zwänge, Einschränkungen ihrer Freiheit, bewusst und verstehbar werden sowie ihnen in einem zweiten Schritt helfen, sich von diesen, soweit es möglich ist, zu befreien« (Winter 2007: 33). Dieses emanzipatorische Erkenntnisinteresse beruht im Kern darauf, dass gesellschaftliche Ungerechtigkeit herrscht, Herrschaft Menschen unterdrückt und ihrer Freiheit beraubt, diese Bedingungen allerdings menschlich hergestellt und daher veränderbar sind. »Ziel kritischer Wissenschaft ist die Aufdeckung gesellschaftlicher Widersprüche, die Analyse des historischen Bedingtheitsprozesses dieser Entwicklungen sowie die Hinterfragung der Rolle der Menschen in diesen Prozessen. Gesellschaft muss als Ganzes begriffen werden und Zielsetzung der Kritischen Theorie ist somit die Emanzipation der ganzen Gesellschaft« (Zeuner 2008: 11). Trotz unterschiedlicher Entwicklungen, insbesondere im Zuge von Abgrenzungen verschiedener Generationen am Frankfurter Institut (vgl. z.B. Türcke/Bolte 1994; Winter 2007: 32; Zima 2007: 99; Detel 2007: 177ff.; Steinert 2007a,b), konstatiert Winter: »Verbindend bleibt für die Tradition der Kritischen Theorie jedoch ihr Eintreten für soziale Gerechtigkeit« (Winter 2007: 32f.). Spreche ich von Ansätzen, die diese Grundlagen teilen, aber dennoch nicht an der Tradition der Frankfurter Schule und daraus herausgehender oder paralleler Entwicklungen anknüpfen, verwende ich die Kleinschreibung, zuweilen sogar im Plural, um die Vielfalt zu verdeutlichen.

Wenn die Kritische Theorie rezipiert wird, verläuft die Bezugnahme und Darstellung zumeist entlang zentraler, prägender Figuren und einer zeitlich gegliederten Abfolge, die dann als »alt« und »neu« bezeichnet wird. Steinert wehrt sich, wie bereits angeführt, gegen diese beiden Begrifflichkeiten, zum einen da mit »alt« konnotiert sei, diese sei »tot« (Steinert 2007a: 10ff.) und damit nicht mehr relevant, was sich anhand aktueller Bezugnahmen auf das Denken Horkheimers und Adorno nicht bekräftigen lasse. Zum anderen erwecke dies den Eindruck, das »Alte« sei unterbrochen, von etwas »Neuem« eindeutig abgelöst, wodurch ignoriert werde, dass Formen Kritischer Theorie parallel bestehen und sich in unterschiedliche Richtungen weiterentwickeln. An der Rezeption Adornos beanstandet Steinert die vorrangig anekdotische und eher gerüchteartige Wiedergabe, in der kurz Bezug genommen werde, einige vereinfachte Stehsätze angeführt und eventuell noch mit biographischen Geschichten ergänzt (vgl. ebd.: 24ff.) werden, hingegen eine tiefere Durch-

leuchtung des Denkgebäudes unterbleibe. Für die Darstellung Kritischer Theorie insgesamt werde zumeist die Form eines »Familienromans« gewählt, mit einer Darstellung zentraler Figuren und entsprechenden Metaphern der »Nachfolge«, des »Nachwuchses«, des »Erbes«. Kurzweilig spielt Steinert mit den daraus entstehenden Bildern von patriarchalen Familiengeschichten, Brüchen mit dem »Vater«, Erbstreitigkeiten und wer die Familie verlassen müsse, um in die Welt hinauszuziehen. Es folge die Frage, was am »Firmenschild« stehe: xx&Söhne oder ein neuer Name oder gar eine Geschäftsaufgabe? (vgl. ebd.: 152ff.). In unterschiedlichen Versionen werden Geschichten erzählt und erwecken den Schein von Kontinuität. Der bekannteste Familienroman geht von Horkheimer und Adorno aus, beerbt von Habermas und eventuell Honneth als dritte Generation. Andere Romane beziehen weitere Gruppen und Personen mit ein oder konzentrieren sich auf diese (Negt, Kluge, Claussen etc.).

Steinert kritisiert derartige Darstellungen als kulturindustriell verkäufliche Biographisierungen der Kritischen Theorie. Die zweite theoriegeschichtliche Darstellungsform anhand zentraler Grundannahmen und unter Bezugnahme auf klassische Schriften bietet bereits tiefere Einblicke in theoretische Grundgebäude. Steinert bevorzugt jedoch die dritte Variante, in der die theoretische Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen in der jeweiligen Zeit im Mittelpunkt steht (vgl. ebd.: 161ff.). Hier gilt es insbesondere zu rekonstruieren, welche Selbstverständlichkeiten einer bestimmten Zeit und gesellschaftlichen Erfahrung innewohnen und welche Auswirkungen diese auf die Theorieproduktion haben und hatten. Kritische Theorie als Geschichte von Teilentwicklungen, Veränderungen, Zusammenhängen und Unterschieden, Leistungen kleiner Gruppen, einzelner Personen in unterschiedlichen Gefügen, Kritische Theorie als eine Art Netzwerk, sei noch ungeschrieben. »Unterhalb der Prominenz-Schwelle« (ebd.: 188) werde Kritische Theorie wirksam weiterverbreitet und weiterentwickelt. »Es entstand eine Vielfalt von Versuchen, in spezifischen Feldern Beiträge zu einem Gesamtprojekt ›Kritische Theorie‹ zu leisten, das niemand monopolisieren konnte« (ebd.).

Durch die Jahrzehnte – und in letzter Zeit vermehrt – wird auf frühe Arbeiten der Kritischen Theorie zurückgegriffen, denn darin scheinen interessante Ansätze für aktuelle Problemstellungen zu liegen. Eine, wenn auch nicht ganz neue, aber überaus interessante Einführung in Kritische Theorie ist jene von Türcke und Bolte (1994), in der insbesondere die ökonomischen und marxistischen Bezüge Kritischer Theorie deutlich und nachvollziehbar hervorgehoben werden. Die Wirkungsgeschichte Adornos in Deutschland und international zeichnet das »Adorno-Handbuch« nach (Klein/Kreuzer/Müller-Doohm 2011). Klein attestiert, dass nach anfänglicher Ablehnung und langsamer Neuannäherung erst seit den 1990er-Jahren eine Pluralisierung der Zugänge festzustellen ist, in der Adornos Arbeiten zunehmend mit anderen Zugängen verbunden werden, was in früheren Jahren noch undenkbar gewesen wäre (vgl. Klein 2011:

441). Winter und Zima begründen ihre Neuaufnahme der Diskussion um die Kritische Theorie mit der Aktualität der Gedanken und Analysen angesichts fortschreitender Katastrophen und globaler Zerstörung, die verdeutlichen, dass die versuchte Naturbeherrschung nicht Lösung, sondern Teil des Problems darstellt. Dieser Gedankengang sei nicht populär und kritische Stimmen seien nicht gefragt, sondern vielmehr unterdrückt (vgl. Winter/Zima 2007b: 14f.). Einige in den letzten Jahren erschienene Publikationen, die die Kritische Theorie aufgreifen, verweisen bereits in der Wahl ihres Titels auf Metaphern des Rückgriffs auf »Altes« und der Wiederbelebung von angeblich Totgesagtem: »Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!« (Sünker/Krüger 1999), »Adorno revisited« (Ahlheim/Heyl 2010), »Kritische Theorie heute« (Winter/Zima 2007a), »Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie« (Gruschka/Oevermann 2011) oder im Untertitel »Rekonstruktionen eines verdrängten Paradigmas« (Hoffmann 2007).

Derlei Titel zeigen auf, »dass da schon mal was war«, dass eine neuerliche Aufnahme der Gedanken einen Beitrag zu aktuellen Debatten leisten kann und dass Kritische Theorie mit neuer Lebendigkeit gefüllt werden soll und kann. Neben einer Nachlese, um die theoretischen Gebäude nochmals eingehend zu betrachten und mit zeitlichem Abstand vielleicht neue Aspekte zu entdecken, wird auch eine kritische Reflexion der Kritik vorgenommen, um Gesichtspunkte aufzunehmen, die mit neueren Erkenntnissen in Bezug gesetzt und damit weiterentwickelt werden. Ich halte es aber für keinen Zufall, dass – zumindest in meiner Wahrnehmung – gerade in den letzten Jahren wieder vermehrt auf die, Steinert möge es mir nachsehen[1], »alte« Ausformung der Kritischen Theorie von Horkheimer und insbesondere Adorno zurückgegriffen wird. Wahrnehmbar ist die – durch die 2008 von fiktiven Kapitalmärkten ausgehende Krise noch weiter angeheizte – Verschärfung der kapitalistischen Produktionsweise, die sich z.B. in einer zunehmenden Verdichtung und neuerlichen zeitlichen Ausdehnung von Lohnarbeit zeigt – bei gleichzeitig vermehrter »Freisetzung« von sich nun sinn- und wertlos fühlenden Arbeitskräften.

2.1.2 Vom Leiden über Dialektik, Kritik und Reflexivität zur Abschaffung von Leid

Wollte ich Ausgangspunkte festlegen, an denen sich Kritische Theorie entzündet, so stünden die Erfahrung und Wahrnehmung von Leid an vorderster Stelle. Türcke und Bolte konstatieren allgemein: »Wissenschaft entsteht nicht

1 | Obwohl ich Steinert zustimme, verbleibe ich in Ermangelung einer pragmatisch brauchbaren Begriffsalternative dennoch bei der Bezeichnung »ältere« Kritische Theorie, allerdings unter Anführungszeichen.

durch Selbstbegründung, sondern wird provoziert durch Probleme oder Rätsel, die quälen oder beunruhigen« (Türcke/Bolte 1994: 38). Jede historische Situation bringt jeweils andere Rätsel und Qualen hervor, die die Wissenschaft aufgreift. Für Steinert schreiben sich »gesellschaftliche Erfahrungen und ihre Verarbeitung« (2007a: 161ff.) – Nationalsozialismus, Nachkriegselend, Kalter Krieg, wirtschaftliche Prosperität und seit einigen Jahrzehnten die Ausweitung »kapitalistischer Landnahme« (Dörre 2010) – entsprechend in die Arbeit kritischer Theoretiker_innen ein. Kritische Theorie ist immer »Zeitdiagnose« (Pongratz 2010a: 33). Die wahrnehmbaren Leiden verändern sich notwendigerweise mit den gesellschaftlichen Bedingungen, denn während Adorno und Horkheimer die Barbarei des Faschismus erleben mussten, sind es aktuell Leiden an den Auswirkungen eines ubiquitären Kapitalismus und dessen Verwertungsimperativen. Zwar auf Adornos und Horkheimers Arbeiten bezogen, nichtsdestoweniger aber für aktuelle Leidensdimensionen ebenso adäquat formuliert Schäfer: »Es ist die affektiv-impulsiv sich aufdrängende Abscheu, die kategorisch die Abschaffung solchen Leids verlangt« (Schäfer 2004a: 30f.), auch wenn diese Abscheu nicht automatisch als in der »Natur« des Menschen liegend angenommen werden kann (vgl. ebd.). Nicht gemeint sind Leidenserfahrungen, die unvermeidlich im Leben auftreten, wie beispielsweise aufgrund von Erkrankungen oder des Verlusts geliebter und geschätzter Menschen, sondern gesellschaftlich hervorgebrachte Leiden, die in physischen Erscheinungsformen als Hunger oder körperlichen Deformationen auftreten können, ebenso aber psychische und emotionale Gestalt annehmen.[2] Diese Leiden, ob nun selbst erfahren oder aber mit einer entsprechenden Empfindsamkeit bei anderen wahrgenommen, weisen auf gesellschaftliche Dysfunktionalitäten hin, denen kritisch zu begegnen ist. Unter solchen Leiden produzierenden Bedingungen sind radikal kritische Denkweisen nicht nur interessant und naheliegend, sondern unumgänglich.

Solches Leiden ist gesellschaftlich hervorgebracht und kann nur verstanden und bekämpft werden, wenn die gesamten gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen jeder Teilaspekt im Gesamten eine Funktion hat, in den Blick genommen werden. Kritische Theorie ist daher die Theorie eines komplexen Ganzen, in dem jeder Aspekt Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse ist (vgl. Demirović 2007a: 72). »Kritische Theorie ist immer kritische Theorie der Gesellschaft« (Behrens 2009: 203). Gesellschaft ist in diesem Sinn total, alles einschließend und entsprechend nie ganz zu erfassen, aber dennoch immer in der Gesamt-

2 | Illouz weist allerdings darauf hin, dass sich im aktuellen Kapitalismus, von ihr als emotionaler Kapitalismus argumentiert, ein therapeutisches Narrativ gesellschaftlich so weit verbreitet hat, dass Leiden sogar zu einem Markt wird (Beispiel: Talkshows) und sich das Selbst in hohem Ausmaß über das Leid – wenngleich defizitär und unoptimiert – konstituiert (vgl. Illouz 2006: 80ff.).

heit wirksam. Es gibt demnach kein »außen«, keine objektive Distanz, keine Gegenüberstellung von Individuum und abstrakter Gesellschaft. Verhältnisse sind Ergebnisse aus dem Zusammenwirken aller Beteiligten in der jeweiligen historischen Verfasstheit. Gesellschaft ist der »historische Komplex menschlicher Verhältnisse« (Behrens 2009: 202), von den Menschen hervorgebracht, die aber ihrerseits von der Gesellschaft hervorgebracht werden. Eine zentrale Einsicht Kritischer Theorie ist daher, dass »die gesellschaftliche Totalität kein Eigenleben über und neben den Einzelsubjekten führt, sondern sich durch deren Tätigkeit und Existenz hindurch vermittelt« (Keckeisen 1992: 127). Die Beziehung zwischen Gesellschaft und Individuum wird demnach, so wie alle anderen Aspekte gesellschaftlicher Verhältnisse, als dialektisch verfasst betrachtet, wie ich in Kapitel 3.3 noch eingehender diskutieren werde.

Als materialistische Dialektik wendet sie sich allerdings reflexiv gegen eine Auflösung von Widersprüchen in einer Synthesis, sondern richtet den Blick vielmehr auf das dialektische Verhältnis selbst, dessen gesellschaftliche Hervorbringung und die inneren Zusammenhänge. Widersprüche sind dialektisch miteinander verbunden, das Eine kann ohne das Andere nicht ausreichend erfasst werden, und dennoch sind sie strikt voneinander getrennt. Adorno pocht darauf, dass Widersprüche nicht im theoretischen Blick konstruiert werden, sondern dass diese immanent vorhanden sind und es gilt, sie überhaupt wahrzunehmen (vgl. Adorno 1966/2003: 156). Widersprüche und das dialektische Vermittlungsverhältnis zwischen nur scheinbar entgegengesetzten Polen treten in allen Poren der Gesellschaft auf, reichen von Interessenwidersprüchen zwischen Kapital und Arbeit, zwischen Herrschaft und Beherrschten bis zu den Widersprüchen in einzelnen Aspekten sowie in Begriffen. Dialektisches Denken ist ein komplexes Denken, will Begriffe und Sachen nicht eindeutig identifizieren und keine Ordnung in das Denken bringen. Vielmehr sollen Begriffe und die Gedanken »durch Widersprüchlichkeit in Bewegung gesetzt« (Bernstein 2006: 109) werden. Diese Denkweise fordert heraus, geht sie doch über die einfache Feststellung von Gegensätzlichkeiten und Widersprüchen hinaus und verlangt komplexe, differenzierte, reflexive und kritische Denkvorgänge.

Kritische Theoretiker_innen begnügen sich nicht mit einer Beschreibung von gesellschaftlichen Zuständen, sondern ihnen fällt »die Aufgabe zu, die nicht zu legitimierende Herrschaft und Gewalt dieses Zustands zu Bewusstsein zu bringen und unter Kritik zu stellen« (Pongratz 2010a: 34). Demirović beschreibt Kritische Theorie als »die Geste, die vor der Gefahr einer Gesellschaft warnt, in der grundlegende Gesellschaftskritik verstummt ist« (Demirović 1999: 36). In der Totalität der Gesellschaft begründet, kann Kritik aber nicht von außen herangetragen werden. Dementsprechend sind wesentliche Grundzüge Kritischer Theorie, dass Kritik nur immanent erfolgen kann, das heißt die Maßstäbe für Kritik aus der historischen gesellschaftlichen Verfasst-

heit heraus gewonnen werden können, und dass Kritiker_innen und die Kritik selbst in die Gesamtheit eingebunden sind und sich ihres Urteils daher nicht sicher sein können (vgl. Kapitel 3.2). Kritik und Reflexivität sind daher zum einen auf die distanzierte, kritische Haltung zu vorgefundenen Realitäten, auf ideologiekritische Betrachtungen gerichtet und zum anderen auf die Reflexion der Kritik und der Kritiker_innen selbst.

Immanente Kritik kann sich nicht auf eine Wahrheit in ahistorischer, universeller Gültigkeit berufen (vgl. Keckeisen 1992: 121), vielmehr sind Wahrheiten in einem kritisch-theoretischen Sinn historisch-konstellativ, das heißt in die jeweilige gesellschaftliche Verfassung eingebettet, aus ihr heraus »geboren«. Wahrheit in diesem Sinn ist weder ein ahistorisches, metaphysisches Ideal, dem es sich nur anzunähern gilt, noch der Relativität (»dem Bruder des Absolutismus«, Adorno 1966/2003: 44) als Beliebigkeit preisgegeben, sondern Wahrheit in der jeweiligen Zeit und Gesellschaft. Im Vorwort zur Neuausgabe der »Dialektik der Aufklärung« von 1969 (die englische Erstausgabe erschien 1944) wiederholen Horkheimer und Adorno programmatisch: »Nicht an allem, was in diesem Buch gesagt ist, halten wir unverändert fest. Das wäre unvereinbar mit einer Theorie, welche der Wahrheit einen Zeitkern zuspricht« (Horkheimer/Adorno 1969/1988: IX). Demirović fasst Wahrheit – abgrenzend zu einer verbreiteten ideologiekritischen Annahme, sie sei hinter der Ideologie nur zu »ent-täuschen« – als »kollektive Praxis, die wir vollziehen« (Demirović o.J.: o.S.). Kritische Erkenntnis als Ideologiekritik – eine der zentralen Grundlagen Kritischer Theorie, die aber nicht von allen kritischen Theorien geteilt wird – deckt »gesellschaftsstrukturelle Notwendigkeit, Verkehrtheit und Parteilichkeit von Denk- und Wahrnehmungsweisen, von Deutungen, Empfindungen und Vorstellungen auf« (Keckeisen 1992: 121). Ideologiekritik deutet dabei vor allem darauf, dass gesellschaftliche Notwendigkeiten, Unveränderlichkeiten und deterministische Entwicklungslinien nur scheinbar festgefügt sind, vielmehr aber hervorgebracht und damit veränderlich sind (vgl. z.B. Bernhard/Rothermel 2001: 13). »Die kritische Haltung der Sozialwissenschaften zielt demzufolge also darauf ab, unveränderliche Bedingungen menschlichen Handelns von solchen Bedingungen zu unterscheiden, die nur aus ideologischer, also verzerrter Perspektive als unveränderlich erscheinen, in Wirklichkeit aber verändert werden können« (Koller 2006: 232).

Der Totalität und Immanenz geschuldet kann sich Kritik allerdings nicht sicher sein, nicht ebenso Täuschungen zu erliegen, vielmehr ist dies sogar als wahrscheinlich anzunehmen. Kritik muss daher auch immer selbstkritisch sein. Im Verständnis Kritischer Theorie bedarf es der ständigen Selbstreflexion, um immer wieder die eigenen Verstrickungen in ideologische Verhältnisse zu überprüfen. Ständiger Selbstreflexion unterwerfen sich aber nicht nur die Kritiker_innen selbst, sondern ebenso werden Erkenntnisse, Aussagen, Vorhaben etc. immer wieder kritisch überprüft. »Kritische Theorie [muss]

sich also immer wieder aufs Neue ihrer Rechtfertigungsgründe vergewissern und für Selbstkorrekturen offen halten« (Weiß 2010: 85). Diese Kritik ist insofern radikal, als sie die Wurzeln (lat. radix), die gesellschaftlichen Normen und Maßstäbe, hinterfragt.

Die radikale (Selbst-)Kritik ist aber keine Öffnung zu Beliebigkeiten, sondern vielmehr eine immer wieder erforderliche reflexive Distanz, um jede Analyse, jeden Denkschritt, jede Möglichkeitsformulierung kritisch darauf zu befragen, inwiefern die eigene Verwobenheit in die Verhältnisse neue Verschleierungen hervorbringt, herrschaftsbestätigend oder emanzipatorisch ist und ob der eingeschlagene Weg die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse reflektierend berücksichtigt. Adorno sieht sogar in der Konsequenz des kritischen Denkens und in der daraus entstehenden Komplexität die einzige Möglichkeit, der Beliebigkeit zu entgehen (vgl. Adorno 1966/2003: 45). Dass dabei »eine Kritik der Kritik, also auch der Kritischen Theorie [...] jederzeit möglich sein [sollte]« (Winter/Zima 2007b: 9), versteht sich aus dem Kritikverständnis heraus von selbst. Nur bedingt möglich, aber dennoch unverzichtbar ist eine reflexive »Distanz« zur Wirklichkeit, zu sich selbst, zum Denken und Wissen und zu Begriffen, woraus sich aber keine – häufig geforderte – »richtige« Lösung anbieten lässt. Kritische Theorie ist demnach insofern handlungsoffen, als sie »Rezepte« und eindeutige Ziele und Lösungen weder vorgeben will noch kann. Kritische Theorie *will* keine Handlungsanleitung anbieten, sondern jede_n auf das eigene Denken zurückwerfen, um daraus in gemeinsamen Denk- und Handlungsleistungen Veränderungsprozesse zu initiieren. Aber sie *kann* auch gar keine »richtigen« Wege vorzeichnen, können sich die Kritiker_innen doch des eigenen Urteils nicht sicher sein. Obwohl also »keine inhaltlichen Rezepte für die Verbesserung der Welt« erfolgen können, bleibt dennoch die Möglichkeit einer Einübung kritischer Haltung (Steinert 2007b: 230). Solche radikale Kritik und insbesondere kritische Selbstreflexion ist aber ungemütlich und zuweilen schmerzhaft. Dennoch kann im Anschluss an Kritische Theorie nur radikale Kritik dazu beitragen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse offenzulegen, Ungerechtigkeiten zu identifizieren, Unterdrückung aufzuzeigen. Radikale Selbstkritik ist nötig, um die eigenen Anteile an diesen Mechanismen und Verhältnissen wahrzunehmen und emanzipative (Selbst-) Veränderungen zu beginnen.

Und obwohl sie keine inhaltlichen Rezepte anbietet, ist die Kritische Theorie dennoch nicht frei von Zielen und Interessen. Im Gegenteil: Über Gesellschafts- und Ideologiekritik, über radikale Kritik und Reflexion kehrt Kritische Theorie quasi wieder zum Ausgangspunkt des Leidens zurück, jedoch in veränderter Form. Jetzt stehen Wissen, Denkweisen, Analysen zur Verfügung, die es ermöglichen, Leid nicht lediglich zu registrieren (was dazu führen kann, ob des Ausmaßes vielleicht zu verzweifeln), sondern die Räume zu eröffnen und zu verdeutlichen, dass Veränderung – auch radikale Transformation – denkbar

und prinzipiell machbar ist. Dementsprechend ist ein Ziel Kritischer Theorie und Reflexion, »den Akteuren eine reflexive Distanz zu den vorgegebenen Lebens- oder Sinnentwürfen zu vermitteln und ihnen zu einer *Interpretationseinstellung* in Bezug auf die entsprechenden Kontexte zu verhelfen. Dies kann dadurch geschehen, dass vermeintlich natürliche Sinnschemata als ›soziale Konstruktionen‹ entlarvt und rekonstruiert werden« (Kögler 2007: 90, Hervorhebung i. Orig.). Kritischer Theorie gehe es darum, zu verändern, »was Unmündigkeit und Abhängigkeit, Ungerechtigkeit und Ungleichheit etc. über das sachlich [...] oder historisch-situativ begründete Maß hinaus aufrechterhält« (Hoffmann 2007: 33). Oder in anderen Worten: »Kritische Gesellschaftstheorie basiert auf der Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sie zielt auf Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und auf die Überwindung sozialer Ausgrenzung. Sie fordert die Ausweitung gesellschaftlicher Teilhabe und begreift gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und somit als politisch veränderbar« (Lösch/Thimmel 2010b: 8). Die »emanzipative Veränderung der Gesellschaft« (Bernhard/Rothermel 2001: 13) ist wesentliche Triebkraft Kritischer Theorie. Türcke und Bolte fassen diesen Anspruch als Forderung nach größtmöglichem Glück für eine größtmögliche Zahl von Individuen zusammen (vgl. Türcke/Bolte 1994: 40). Die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit, von Leid, von Herrschaft und Repression ist somit Ausgangs- und Endpunkt zugleich. Kritische Analyse erfordert »kritisches Verhalten«, das Pongratz zu einer Leitkategorie Kritischer Theorie zählt (vgl. Pongratz 2005b: 34f.), als Sensibilisierung für zu kritisierende Zustände ebenso wie als kritische, reflexive Durchdringung der Bedingungen und als Veränderungspotenzial. Hoffmann formuliert ähnlich, dass Kritik zu kritischer Einstellung führen müsse, mit ständiger Kritik am Tun und Denken (vgl. Hoffmann 2007: 77). Das Gesellschafts- und Menschenbild ist dabei ein offenes, in dem Menschen in einen gemeinsamen Prozess zunehmender Freiheit treten und gemeinsam »verabreden« können, welche vorstellbaren Wege, Schritte und Zukünfte aus der jeweiligen historischen Konstellation heraus als besser zu denken sind. Manche Vertreter_innen Kritischer Theorie, z.B. Adorno, bleiben daher radikal negativ, während andere sehr wohl mögliche Entwürfe zur Diskussion stellen, die jedoch nur in einem gemeinsamen Entwicklungs- und Aushandlungsprozess konkretisiert werden können (vgl. Hoffmann 2007: 34).

2.2 Exkurs: Kritische Theorie und Poststrukturalismus – ein »Geschwister«-Streit

Lange, ausgreifende Debatten werden um die »Richtigkeit« und Abgrenzungen von Kritischer Theorie und Ansätzen des Poststrukturalismus geführt, indem

Unterschiede (selten Gemeinsamkeiten) betont und der jeweils anderen Position – häufig abwertend – argumentative »Fehler« vorgeworfen werden. Foucault konstatiert ein »merkwürdiges Problem der Abschottung zwischen zwei Formen des Denkens, die einander sehr nah waren, und vielleicht ist sogar diese Nähe die Erklärung für die Abschottung. Nichts verbirgt eine Gemeinschaft im Problem besser als zwei ziemlich nah beieinander liegende Weisen, es anzugehen« (Foucault 1983/2005: 532). Geht es also mehr um einen Streit unter »Geschwistern«? Die Zugänge teilen sich jedenfalls das kritische Anliegen, Gesellschaft als veränderlich und zu einem Besseren, jenseits von Herrschaft entwickelbar zu sehen. Trotz oder – mit Foucault gesprochen – *wegen* der Ähnlichkeiten sind die Abgrenzungen zuweilen umso vehementer. Eines der größten Probleme in diesen Diskussionen besteht aus meiner Sicht darin, dass die jeweiligen Kritiker_innen selten ausreichend tiefe Kenntnisse der jeweils anderen Theorie vorweisen können, die Abwehrargumentationen daher häufig auf verallgemeinernden Oberflächen der kritisierten Theorie verbleiben. Reckwitz differenziert beispielsweise nicht zwischen unterschiedlichen Vertreter_innen und Entwicklungen Kritischer Theorie, sondern arbeitet übergangslos deren angebliche Gemeinsamkeiten heraus, während er in der Darstellung poststrukturalistischer Theorien sehr wohl darauf beharrt, dass zunächst eine Unterscheidung differierender Ansätze von Nöten sei (vgl. Reckwitz 2008). Solche Kämpfe mit ungleichen Kriterien, in denen beispielsweise die poststrukturalistische Position allein durch die Differenziertheit »gewinnt«, schüren beim kritisierten Gegenüber eher negative Emotionen, als dass sie zu einer sinnvollen Auseinandersetzung beitragen. Ich möchte versuchen, nicht in dasselbe Muster zu verfallen, und will daher weder eine allgemeine Übersicht über poststrukturalistische Positionen noch eine elaborierte Argumentation der Unterschiede ausführen. Vielmehr versuche ich, die geführten Debatten anzureißen und zu verdeutlichen, weshalb ich mich der Kritischen Theorie verbundener fühle, obwohl einige poststrukturalistische Erkenntnisse die vorliegende Forschung bereichern und ergänzen.

Ebenso wenig wie *die* Kritische Theorie als eine einheitliche Denkrichtung ausgeformt ist, sondern vielmehr unterschiedliche Akteur_innen unterschiedliche Aspekte herausgreifen und weiterverfolgen, die zuweilen gravierende Divergenzen aufweisen, so kann auch nicht von *dem* Poststrukturalismus die Rede sein. Vielmehr zeigen sich hier wie da Ausprägungen mit deutlichen Differenzen, die sich darin äußern, dass einige poststrukturalistische Denklinien große Distanzen zur Kritischen Theorie aufweisen, während in anderen Übergänge und Überschneidungen zu finden sind. Beim Begriff »Poststrukturalismus« handelt es sich zudem um einen Sammelbegriff, der vor allem in den Anfängen kaum als Selbstbezeichnung verwendet, sondern eher in nachträglichen Systematisierungsversuchen von außen aufgeprägt wurde. Foucault geizt dahingehend nicht mit Ironie, wenn er in einem Interview – über sein Verhält-

nis zur Postmoderne (ein nochmals schwieriger, aber dennoch nicht ganz vom Poststrukturalismus zu trennender Begriff) befragt – rückfragt: »Was heißt Postmoderne? Ich bin nicht auf dem Laufenden« (Foucault 1983/2005). Raulet, sein Interviewer, bemüht sich um eine Erklärung, wiewohl Foucault, wie die weiteren Ausführungen zeigen, sich der Bezeichnungen sehr wohl bewusst ist. Uneindeutig ist schon, welche Personen und Richtungen zum Poststrukturalismus gezählt werden, und die (nachträglichen) Zuordnungen fallen sehr unterschiedlich aus. Moebius zieht die Bandbreite von anfänglich im Zuge der 1960er-Jahre in Frankreich auftretenden Richtungen, nennt beispielsweise Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michel Foucault oder Félix Guattari, bis hin zu aktuellen Entwicklungen der Cultural Studies, Queer Studies, Gouvernementalitätsstudien oder Postkolonialen Theorien (vgl. Moebius 2013). Zuweilen werden Pierre Bourdieu (vgl. Hoy 2004) oder Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (vgl. z.B. jour fixe initiative berlin 1999b) hinzugezählt, wobei andere dieser Zuordnung vehement widersprechen würden. Allein die Zuordnung ist also nicht eindeutig – und noch weniger sind es die Ausgangspunkte. In Frankreich stand beispielsweise die Distanzierung und Erweiterung französischer strukturalistischer Theorien im Vordergrund, während die Cultural Studies ihren Ausgang in Großbritannien nahmen und zwar an ähnlichen Überlegungen anschlossen, aber zumindest seit Ende der 1960er-Jahre deutlich stärker an marxistischen Strömungen anknüpfen (vgl. Winter 2001: 82ff.; Winter 2013; Willis 1977/2013). Aufgrund der Vielgestaltigkeit theoretischer Positionierungen in der Kritischen Theorie und dem Poststrukturalismus ist es daher kaum möglich, die Grundlinien auf einen Nenner zu bringen. Stattdessen müssten differenzierte Einzeldarstellungen erfolgen, was ich im vorliegenden Buch nicht leisten kann, sondern lediglich mit diesem Exkurs – mit leider unvermeidbaren Vereinfachungen – ein wenig durchstreife.

Poststrukturalistische Theoretiker_innen positionieren sich zuweilen als eine »Kritische Theorie der Gesellschaft auf der Höhe der Zeit« (jour fixe initiative berlin 1999b: 5). Beispielsweise sprechen Gertenbach und Moebius davon, dass der Poststrukturalismus die Kritische Theorie zumindest in den Sozialwissenschaften überholt habe (vgl. Gertenbach/Moebius 2010: 3). Auch einige Wissenschaftler_innen veränderten in diesem Sinn im Laufe ihrer Arbeit ihre Positionierung. Hartz beschreibt dies beispielsweise für die Arbeiten von Alvesson, einem Vertreter der Critical Management Studies (vgl. Kapitel 5.2.2), der zunächst von der Kritischen Theorie ausging und seine Wende hin zum Poststrukturalismus als eine Art »natürliche« Weiterentwicklung der Kritik bezeichnet (vgl. Hartz 2011: 216). Dyk will zwar die Kritik am Poststrukturalismus aufnehmen, allerdings »ohne dass deshalb das Rad der Theoriegeschichte gleich um mehrere Jahrzehnte zurückgedreht werden muss« (Dyk 2012: 186f.). Solche Positionierungen klingen in meinen Ohren nach einer historisch-zeitlichen Annahme im Sinne der von Steinert kritisierten Darstellung als Fami-

lienroman, in dem das Erbe der Kritischen Theorie vom Poststrukturalismus übernommen wird. Eine solche Darstellung scheint mir insofern fragwürdig, als damit zumindest implizit das »Neuere« per se als zeitgemäßer angenommen wird und Weiterentwicklungen in der Kritischen Theorie, die nicht die Wendung zum Poststrukturalismus mitvollziehen, weitgehend außer Acht gelassen werden. Es gibt aber auch gegenläufige Beispiele, die das Neue nicht als das notwendigerweise Bessere sehen. McLaren, der für eine revolutionary critical pedagogy eintritt, streicht heraus, dass er nach anfänglicher Begeisterung für poststrukturalistische Analysen aufgrund entdeckter Schwächen zu deutlich marxistischer geprägten Ansätzen zurückkehrt, weil er dort stärker ökonomische Analysen, gesamtgesellschaftliche Perspektiven und revolutionäre Interessen vorfindet (vgl. McLaren 2010; Smith/Ryoo/McLaren 2009).

Interessant finde ich, dass die massiven gesellschaftlichen Veränderungen in Form der ökonomischen Krise nach 2008 neuerlich eine Debatte um die größere Passgenauigkeit der jeweiligen Theorien entfacht haben. Bude spricht davon, dass gerade bei solchen Krisen nicht auf poststrukturalistische Theorien zurückgegriffen, sondern der Blick wieder vermehrt auf Ungleichheit, Herrschaft und Ideologie gerichtet werde, da gesellschaftliche Zusammenhänge und krisenhafte Vorkommnisse in solchen kritischen Begriffen stimmiger erläutert werden könnten und sie relevantes Wissen für handelnde Akteure bereitstellten (vgl. Bude 2011). Dyk greift diese Debattenentwicklung ebenfalls auf und beginnt ihre Ausführungen damit, dass »im Gefolge der jüngsten Krisen eine neue Emphase der Kritik durch die Lande [weht]« (Dyk 2012: 185). Marxistische Analysen erhielten neuen Auftrieb, während poststrukturalistische Theorien angeschlagen wirkten, von manchen Gesellschaftskritiker_innen angesichts der Krise sogar als überholt benannt würden (vgl. ebd.).

Worin aber liegen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Zugänge? Anhand einiger – zugegebenermaßen nur ausschnitthaften und verkürzt darstellbaren – Aspekte lassen sich erste Eindrücke gewinnen. Weitgehend übereinstimmend wird von unterschiedlichen Autor_innen als gemeinsame Ausgangspunkte von Kritischer Theorie und Poststrukturalismus festgehalten: »die Kritik der Philosophie der Aufklärung und die Kritik am traditionellen Marxismus« (jour fixe initiative berlin 1999b: 5). Foucault gibt in einem Interview dazu den Hinweis, er habe zwar einiges an Marx anknüpfend formuliert, aber gerade deswegen von einem Quellenverweis abgesehen, weil dies damals bei den institutionellen Linken zum guten Ton gehörte und er gerade deswegen darauf verzichtet habe. »Das gehörte zum Spiel« (Foucault 1983/2005: 555). Gertenbach und Moebius formulieren allgemeiner, »dass beiden Positionen ein spezifischer und radikaler Gestus der Kritik eigen ist« (Gertenbach/Moebius 2010: 4). Ein zentraler Fokus der radikalen Kritik richtet sich auf verschleierte Herrschaftsverhältnisse: »Beide konstatieren, dass die zentralen Herrschafts- und Machtverhältnisse durch die gesellschaftliche Selbst-

wahrnehmung verschleiert und verdeckt werden« (ebd.: 5; vgl. auch Reckwitz 2008: 295). Beiden Zugängen liegt die Überzeugung zugrunde, dass Gesellschaftsverhältnisse nicht als »natürliche« und notwendige Gegebenheiten hingenommen, sondern als historisch geformter Ausdruck von Interessenlagen verstanden werden können (vgl. Gertenbach 2010: 2ff.). Beide wären nach Detels Kriterien demnach kritische Theorien (vgl. Detel 2007: 190), sogar weitgehend kritische Theorien in engstem Sinn, insbesondere in Hinblick darauf, emanzipatorische Prozesse in Gang setzen zu wollen, Uneinigkeit könnte allerdings im Anspruch der Ideologiekritik entstehen. Gertenbach hält darüber hinaus die »Dezentrierung des Subjekts« für eine übergreifende Gemeinsamkeit: Das Subjekt wird nicht als kleinste Einheit einer Gesellschaft gesehen, sondern »beide Theorien betonen die grundlegende gesellschaftliche Bedingtheit und Eingebettetheit des Subjekts« (Gertenbach 2010: 4).

Vorhandene Unterschiede zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus werden unter anderem auf die unterschiedlichen zeitlichen Einbettungen zurückgeführt. Die Kritische Theorie artikulierte einige ihrer Grundlinien bereits in den 1920er- und 1930er-Jahren. Die »Dialektik der Aufklärung« von Horkheimer und Adorno (1969/1988) und Adornos »Negative Dialektik« (1966/2003) waren wesentlich von den Ereignissen des Zweiten Weltkrieges und der Erfahrung des Faschismus geprägt. Hingegen stehen poststrukturalistische Theorien in enger Verbindung mit den Ereignissen um die und nach den 1968er-Revolten (vgl. z.B. jour fixe initiative berlin 1999b: 7; Diefenbach 1999: 89; Müller 1999: 96). Daraus erklärt z.B. Diefenbach den Blick auf mikropolitische Praxen bei Deleuze und Guattari, die auf Erfahrungen in einer Vielzahl von Alternativversuchen im Anschluss an die Bewegung in den 1968er entwickelt wurden. Die Auswirkung unterschiedlicher Biographien und Erlebnisse auf die wissenschaftliche Arbeit thematisieren Bauer, Bittlingmayer, Keller und Schultheis (2014) eindrucksvoll am Vergleich von Bourdieu und der Frankfurter Schule. Selbst wenn das angeführte Buch Bourdieus Arbeit aufgreift und nicht das Verhältnis von Poststrukturalismus und Kritischer Theorie, werden Missverständnisse und fehlende Übergänge zwischen französischen und deutschen Diskursen deutlich, die sich auch im Verhältnis von Foucault und der Frankfurter Schule zeigen (vgl. Gertenbach/Moebius 2010; jour fixe initiative berlin 1999a). Foucault hält in einigen Gesprächen selbst fest, dass die Frankfurter Schule, obwohl einige Vertreter zunächst nach Paris geflüchtet seien, in Frankreich nicht wahrgenommen worden sei und dadurch wertvolle Erkenntnisse nicht oder erst spät Eingang gefunden hätten (vgl. Foucault 1980/2005: 90ff.; Foucault 1983/2005: 531ff.).

Obwohl sich Übergänge abzeichnen, scheinen nach Ansicht vieler aktueller Autor_innen die Differenzen zu überwiegen, wenngleich die Einschätzungen, *was* denn nun die Unterschiede ausmache, nicht einheitlich ausfallen. Die Kritikpunkte, an denen sich meine Positionierung festmacht, werden daher we-

der allgemein gegen alle Formen poststrukturalistischer Theorie vorgebracht, noch ist es mir möglich, sämtliche Differenziertheiten wahrzunehmen, wodurch in einigen Aspekten meine Distanzierung zu kurz greifen mag. Mein zentraler Kritikpunkt an poststrukturalistischen Theorien bezieht sich auf die vorrangige mikrologische Analyse von (Alltags-)Praktiken, in denen sich Emanzipation ihren Weg bahnen soll und in der ökonomische Bedingungen, wenn überhaupt, dann eher am Rande thematisiert werden. Die »Abkehr von den ›großen‹ Erzählungen und das Plädoyer für Mikro-Emanzipation stehen hierfür exemplarisch« (Hartz 2011: 241). Bei Foucault würden beispielsweise Makro-Mächte wie Staat oder Kapital im Unterschied zur Kritischen Theorie als nicht zentral erachtet (vgl. jour fixe initiative berlin 1999b: 8), denn – so Foucault selbst – da Herrschaft aktuell primär als Regierung der Verhaltensformen auftritt, richtet er den analytischen Blick entsprechend vorrangig auf das regierte Subjekt (vgl. Foucault 1982/2013: 246). In seinen Vorlesungen zur Geschichte der Gouvernementalität widmet er sich dennoch eingehend Fragen des Staates und der politischen Ökonomie (vgl. Foucault 1978/2004, 1979/2004). Es gibt auch andere poststrukturalistische Ansätze, die sich der Staatskritik widmen, z.B. Deleuze oder Laclau und Mouffe (vgl. Müller 1999: 105f.; Moebius 2013: 439ff.). Aber nicht nur Dyk beschreibt die Wendung zu mikropolitischen Fragen als einen wesentlichen Charakterzug poststrukturalistischer Theorien (vgl. Dyk 2012: 188, 192), ein ähnliches Bild entwirft auch Winter in der Darstellung der Cultural Studies in Großbritannien. Er betont aber gleichzeitig, dass der Blick auf Alltagskulturen aus der Perspektive der Ermächtigung erfolgt und sich die Cultural Studies explizit als machtkritisch positionieren (vgl. Winter 2001: 315ff.). Dyk diskutiert – sich selbst poststrukturalistisch verortend – selbstkritisch die Vorwürfe an poststrukturalistische Theorien.

Der reflexive Innenblick ist dabei in vielfacher Hinsicht erhellender als diverse pauschale Verurteilungen anderer Provenienz. Dyk verortet poststrukturalistische Theorien nicht in »Distanz zu jeglichem Materialismus«, wie Reckwitz das tut (vgl. Reckwitz 2008: 295), sondern in der Annahme von stärker relationalen und beweglichen Grundlagen, die sich aus vielfältigen mikrologischen Praktiken konstituieren (vgl. Dyk 2012: 189). Bude verweist darauf, dass solche mikrologischen Blicke bestimmte Aspekte außer Acht lassen. Beispielsweise zeigt er auf, dass Macht und Herrschaft auf Unterschiedliches hinweisen: »Machteffekte [ergeben] sich zwischen Individuen, Herrschaft [hat] hingegen mit den Auftritts- und Einflusschancen kollektiver Akteure zu tun« (Bude 2011: 20). Dyk gibt den Kritiker_innen auch dahingehend recht, dass Poststrukturalist_innen vielfach einen abgehobenen, abstraktionsgesteigerten Gestus entwickelt haben, der für Nicht-Insider kaum anschlussfähig ist und Gefahr läuft, apolitisch und unkritisch zu werden. In der emphatischen Betonung und Sichtbarmachung von zu nutzenden Brüchen und subversiven

Praktiken, die für die Auslotung potenziell anderer Handlungsoptionen zweifelsohne von großer Bedeutung sind, geraten andere relevante soziale Aspekte zuweilen aus dem Blickfeld. Dyk vermutet in dieser Perspektivenverschiebung sogar, dass dies eine gern genutzte Möglichkeit sei, sich in wissenschaftlich und politisch unproblematische Forschungsbereiche zurückzuziehen: »man interessiert sich nicht für neo-faschistische, sondern für progressive Subkulturen, für anti-institutionelle Praktiken gegen repressive Apparate statt gegen die soziale Infrastruktur etc. Das Resultat ist genau das, wogegen poststrukturalistische Theorien eigentlich angetreten sind: Die Entproblematisierung vermeintlich naheliegender, normativer Maßstäbe des ›Guten‹ und ›Richtigen‹« (Dyk 2012: 198). Eine Aussage Butlers aufnehmend, dass ihr Blick auf Subjektivierungsprozesse nur einen Teilaspekt herausgreift und es soziale Fragen gibt, die deutlich darüber hinausgehen, argumentiert Dyk, dass Poststrukturalismus theoretisch kritische Analysen von Makrostrukturen möglich macht, diese Potenziale derzeit aber nicht genutzt werden. Dyk stimmt aus ihrer Binnenperspektive entsprechender Kritik von außen zu und fordert bei poststrukturalistischen Zugängen die Erweiterung der Themen und Perspektiven ein, was aber »keinen Abschied vom poststrukturalistischen Denken, sondern ein konsequentes Weiterdenken« (vgl. ebd.: 201ff.) benötige. Wie aktuelle Formen Kritischer Theorie zeigen, wäre es aber ebenso möglich, statt auf ein notwendiges Weiterschreiten zu pochen, auf bereits Vorhandenes zurückzugreifen. Wiederum plädiere ich also dafür, das Bild des Neueren und Besseren aufzugeben und stattdessen konsequent reflexiv frühere, neuere, ältere und aktuelle Überlegungen in Verbindung zu bringen.

Eine Schwierigkeit, solche Übergänge (erneut) zu suchen, mag darin liegen, dass für die meisten poststrukturalistischen Ansätze kennzeichnend ist, dass sie sich von einigen Grundlagen der Kritischen Theorie dezidiert verabschieden, z.B. von Ideologiekritik und der Dialektik. Diefenbach führt in ihrer Darstellung der Theorien von Deleuze und Guattari beispielsweise aus, dass bei ihnen Ideologie und Widersprüche keine relevanten Kategorien darstellen, Widersprüche sogar als Motor kapitalistischer Innovation und nicht als kritische Sprengkraft verstanden werden können (vgl. Diefenbach 1999: 85, 93ff.). Auf die kapitalismusstärkende Dimension dialektischen Denkens, wenn diese – auf Synthese orientiert – Fortschritt prolongiert, haben bereits Marx und Adorno ausdrücklich verwiesen und setzen dem daher eine negative Dialektik entgegen. Die jour fixe initiative berlin fragt ebenso danach, »ob der Poststrukturalismus eine antidialektische Weiterentwicklung der Kritischen Theorie« sei (jour fixe initiative berlin 1999b: 11; vgl. auch Vogt 1997), wobei das »Antidialektische« nicht weiter ausgeführt wird. Hafner verteidigt hingegen Adornos Theorie als weitreichender (allein in diesem Begriff klingt die Wertung durch), weil erst in dialektischer und ideologiekritischer Betrachtung

offensichtlich werden könne, dass und wie Verhältnisse gesellschaftlich vermittelt würden (vgl. Hafner 1999: 121).

Die Ablehnung dialektischer Betrachtungsweisen in poststrukturalistischen Theorien scheint jedoch nicht einheitlich und basiert in erster Linie auf der Annahme einer primär positiven Dialektik in der Kritischen Theorie. Außerdem werden zuweilen dialektische Verhältnisse bestimmt, ohne auf den Terminus oder auf einschlägige Diskussionen zu verweisen. Poststrukturalismus unterscheidet sich von Kritischer Theorie nach Ansicht der jour fixe initiative berlin aber auch durch die Ablehnung der gesellschaftlichen Totalität, da jede Philosophie, die sich darauf berufe, unweigerlich die bestehenden Verhältnisse mit normalisiere. Jede Totalität sei daher vielmehr zu bekämpfen, Theorie müsse sich Vervielfältigen und Differenzen setzen (vgl. jour fixe initiative berlin 1999b: 7). Derridas Dekonstruktion geht, so zumindest die Kritik von Noll, sogar so weit, Gesellschaftlichkeit überhaupt auszuklammern und gesellschaftliche Vorgänge auf »unmittelbare soziale Beziehungen zwischen einzelnen« (vgl. Noll 1999: 120) zu reduzieren. Hingegen formulieren Moebius und Gertenbach Versuche, aus poststrukturalistischen Theorien einen »Begriff der ›kritischen Totalität‹ von Gesellschaft zu entwickeln« (Moebius/Gertenbach 2010: 4131), der dennoch – übereinstimmend mit z.B. Adorno – weder als Ganzes denk- noch fassbar sei.

Nachdem mit einer zunehmenden Aufnahme poststrukturalistischer Theorien in deutschsprachige Wissenschaften die Kritische Theorie zunächst als überholt apostrophiert wurde, fand nach und nach zumindest teilweise ein Austausch statt. »Wenn die Zeichen nicht trügen, geht die ›Verkennungsgeschichte‹ (Raulff 2001), die die Vertreter der Frankfurter Schule und ihre Gegenspieler aus Paris über viele Jahre miteinander verband, gegenwärtig ihrem Ende entgegen« (Rieger-Ladich 2004: 134). Annäherungen und vielfältigere Diskussionen scheinen zunehmend möglich und werden eingefordert. In diesem Sinn versteht sich auch der Sammelband der jour fixe initiative berlin (1999a), die explizit nicht nur Abgrenzungen zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus aufnimmt, sondern Raum für mögliche Übergänge und gegenseitige Bereicherungen geben möchte. In den einzelnen Beiträgen werden aber leider erneut gegenseitige (gezielte?) Missverständnisse wiederholt, was sich beispielsweise darin äußert, dass das jeweils andere abermals verallgemeinernd als *die* Kritische Theorie und *der* Poststrukturalismus und eher in Abgrenzung in den Blick genommen wird. Übereinstimmungen und gegenseitige Bereicherungen sind aber stärker vorhanden, als die Abgrenzungen vermuten lassen. Diese sind meines Erachtens interessanter, als vielfach angenommen wird.

So zeigen sich insbesondere in jüngeren Auseinandersetzungen mit Poststrukturalismus und Kritischer Theorie Annäherungen, beziehungsweise im Anschluss an die neuerliche Krise des Kapitalismus nach 2008 eine Neu-

diskussion der Problemlösungskapazität jeweiliger Ansätze. Anknüpfungspunkte zu suchen erfordert aber, jeweilige Theorien nicht an den verallgemeinernden Überbegriffen »Kritische Theorie« und »Poststrukturalismus« festzumachen, sondern an einzelnen Arbeiten in den jeweiligen Feldern. So läuft das Argument, dass differenztheoretische und dekonstruktive Denkweisen poststrukturalistischer Theorien der Kritischen Theorie ihr normatives Fundament entziehen (vgl. z.B. Gertenbach/Moebius 2010: 5), ins Leere, sobald nicht nur die stark normativen und moralphilosophischen Ausführungen von Habermas in den Blick genommen werden, sondern z.B. Arbeiten aus der Kritischen Theorie, die gerade normative Aspekte kritisch diskutieren (z.B. Adorno, Steinert, Schäfer). Weithin akzeptiert sind hingegen Übergänge zwischen Adornos Arbeiten, insbesondere seiner Negativen Dialektik, und poststrukturalistischen Überlegungen. »Gerade in der Negativen Dialektik zeigt sich deutlich der Punkt, an dem sich Kritische Theorie und Poststrukturalismus am stärksten in ihren Intentionen nähern« (jour fixe initiative berlin 1999b: 11). Foucault und Adorno verfolgen beispielsweise über weite Strecken ähnliche Gedanken. Foucault selbst stellt Verknüpfungen her, wenn er von einem schlechten Gewissen spricht, die Werke der Frankfurter Schule zu spät gelesen und verstanden zu haben. Er äußert: »Nun, ich hätte mir mit Sicherheit, wenn ich die Frankfurter Schule hätte kennen können, wenn ich sie rechtzeitig gekannt hätte, einige Arbeit erspart; so manche Dummheit hätte ich nicht ausgesprochen und viele Umwege hätte ich nicht gemacht bei meinem Versuch, für mich meinen Weg zu gehen, wo doch die Frankfurter Schule bereits Wege eröffnet hatte« (Foucault 1983/2005: 532; auch: Foucault 1980/2005: 92). Allerdings hätte die Gefahr bestanden, den eigenen Weg gar nicht in der bekannten Form gehen zu können. Foucault formuliert aber auch Kritik an der Frankfurter Schule, z.B. am Fehlen einer historischen Methode oder an deren primär ökonomischen Analysen (vgl. Foucault 1980/2005: 94f.).

Annäherungen poststrukturalistischer und Kritischer Theorie werden vielfach eingefordert bzw. bereits selbstverständlich integriert. Euler formuliert für die Pädagogik: »Subjekt- und Sozialkritik sind [...] gerade als problematische und in Wechselwirkung befindliche in einer sich kritisch verstehenden Pädagogik zusammenzudenken« (Euler 2004: 24). Pongratz (z.B. 2010 a) oder Schäfer (z.B. 2009) führen zumindest Grundlinien von Foucault und Adorno zusammen, nehmen aber, wie viele weitere Autor_innen auch, ebenso auf andere poststrukturalistische Theorien Bezug. Die gegenseitige Bereicherung soll auch für meine Forschung genutzt werden, denn ich vertrete die Ansicht, dass »rein« poststrukturalistisches oder »rein« kritisch-theoretisches Denken allein aufgrund der Vielfalt in den jeweiligen Ansätzen und der großen Nähe in manchen Aspekten gar nicht möglich ist. Darüber hinaus ist inzwischen einiges an Erkenntnissen aus Forschungen sowohl der einen als auch der anderen Provenienz so weit in kritische Wissenschaften eingeschrieben, dass sich

manches inzwischen kaum noch »auseinanderdenken« lässt. Die Einflüsse, beispielsweise das Wissen um die Arbeiten von Foucault oder Butler, lassen vermutlich aktuell gar nicht mehr zu, Adorno ganz in seiner Zeit zu verstehen, zu sehr überlagert sind die Wahrnehmungen von seitherigen Wissenschafts- und Gesellschaftsentwicklungen. Vielmehr verbinden sich die Wissensstränge – vielfach unbewusst – zu einer Lesart und Interpretation aus Sicht der jetzigen historischen Konstellation und des aktuellen Erkenntnisstandes. Dies ist nicht abzulehnen, weil es doch genau den Grundannahmen und der Intention Kritischer Theorie entspricht, aus der jeweiligen Einbettung heraus Lesarten weiterzuentwickeln.

Was mich jedoch zu einer Bevorzugung Kritischer Theorie gegenüber poststrukturalistischen Theorien bewegt, sind mehrere Aspekte. Den poststrukturalistischen Blick auf Mikropraktiken halte ich für unabdingbar, dennoch lasse ich nicht ab von einer ausgeprägten Berücksichtigung makrostruktureller, insbesondere ökonomischer Ebenen, die aus meiner Sicht gerade in bildungsrelevanten wissenschaftlichen und praktischen Fragen – vor allem aufgrund des bürgerlich geprägten, individuell orientierten Emanzipations- und Bildungsbegriffs (vgl. z.B. Ribolits 2011) – deutlich zu kurz kommen und daher besonderer Emphase bedürfen. Gerade beim Thema »Widerstand« ist die Gefahr groß, sich in mikrologischen Perspektiven zu verlieren. Umso mehr muss am Versuch festgehalten werden, immer wieder Makroperspektiven zu erkunden. Ein weiterer Grund liegt darin, dass die Kritik politischer Ökonomie im Anschluss an Marx, der in der Kritischen Theorie mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, aus meiner Sicht besonders deutlich jene pathologischen Momente gesellschaftlicher Entwicklungen analysieren lässt, denen sich meine Forschung widmet. Die dialektische und ideologiekritische Denkweise aus der Kritischen Theorie, mit entsprechenden Argumentationen immanenter Kritik und bestimmter Negation, stellt sich dabei für mich als die nachvollziehbarste Lesart und Vorgehensweise heraus.

2.3 Ähnliche Wege trotz differenter Theoriebezüge: kritische Bildungswissenschaft

Kritische Bildungswissenschaft und Kritische Theorie teilen sich grundlegende Ausrichtungen, selbst wenn anfangs kaum direkte gegenseitige Bezugnahmen gemacht werden. Gespeist aus der kritischen Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse, aus der Wahrnehmung von Herrschaft und Unterdrückung, aus emanzipatorischen Anliegen wurden ähnliche Wege beschritten, selbst wenn die Theoriebezüge unterschiedlich waren. Ich streife – nach einem Exkurs zu begrifflichen und disziplinären Klärungen – durch historische Entwicklungen kritischer Bildungswissenschaft, die in vielen Aspekten ähnlich

jenen der Kritischen Theorie verlaufen sind. Kritische Theorie und kritische Bildungswissenschaft scheinen also zuweilen einige Zeit lang parallel nebeneinander gegangen zu sein, die Wege verbinden und verschlingen sich jedoch zunehmend. Ich folge den Spuren ein Stück weit, indem ich einigen theoretischen Grundlinien kritischer Bildungswissenschaft nachgehe und vorhandene oder fehlende Übergänge streife. Die Bedeutung radikal negativer Theorie für die kritische Bildungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft und die Frage, welche Antworten auf die problematischen Übergänge gegeben werden, schiebe ich hingegen etwas auf und verfolge sie erst nach der Diskussion der negativen Dialektik weiter, weil die Überlegungen erst dann nachvollziehbar sind, wenn die negative Dialektik ausgebreitet vor uns liegt.

2.3.1 Exkurs: Begriffe in disziplinärer Uneinigkeit

Aufgrund der Vielfalt von Benennungen und uneinheitlicher Übergänge zwischen (sub-)disziplinären Diskursen ist für die Nachvollziehbarkeit meiner Ausführungen ein kurzer Exkurs nötig, der mehr dazu dient, meine Formulierungen anschlussfähig zu machen, als eine definitorische Festlegung vorzunehmen, die – wie ich noch diskutieren werde – immer unzureichend und gewaltvoll ist. Die im Fachdiskurs verwendeten Begriffe reichen von kritischer Erziehungswissenschaft über kritische Pädagogik bis hin zu kritischer Bildungswissenschaft, kritischer Bildungstheorie und kritischer Erwachsenenbildung, alle Varianten jeweils in Groß- und Kleinschreibung. Eine auf einen Begriff reduzierte Terminologie ist daher zumindest dann nicht möglich, wenn ich Autor_innen wörtlich zitiere. Obwohl ich mich in diesem Buch vor allem auf den Bereich der Erwachsenenbildung konzentrieren werde, sind die Diskurse aus anderen Feldern der Bildungswissenschaften aus zweierlei Gründen nicht auszublenden: Zum einen sind pädagogische Forschungen mit kritischem Anspruch aufgrund ihrer Zugänge so eng miteinander verwoben, dass eine strikte Trennung nicht wünschenswert ist. Zum anderen ist die kritische Theoriediskussion in der allgemeinen Pädagogik bzw. in der Schulforschung deutlich intensiver und umfassender als in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Deshalb werde ich auf diese Diskussionen zurückgreifen, obwohl die Bezugnahmen nicht immer passend, der Blick zu häufig ausschließlich auf kindliche und jugendliche Lernprozesse gerichtet ist bzw. insbesondere Erziehung problematisiert wird, was für die Erwachsenenbildung nicht angemessen und zuweilen wenig fruchtbar ist.

Darüber hinaus finde ich aber problematisch, dass in der kritischen Erziehungswissenschaft die Erwachsenenbildung zumeist gar nicht als Teil der Disziplin wahrgenommen wird und daher ausgeklammert bleibt. In theoriegeschichtlichen Darstellungen der kritischen Erziehungswissenschaft taucht die Erwachsenenbildung selten auf. Insbesondere wenn pädagogische Beispiele

benannt werden, bleiben diese in erster Linie in schulischen und erzieherischen Kontexten verortet. Diese Ignoranz zeugt von einer gering ausgeprägten Reflexion der eigenen Rolle und Bedeutung. Die Übergänge bleiben zwar verschwommen, sind aber dennoch vorhanden und insbesondere von Seiten der Erwachsenenbildungswissenschaft wird in hohem Maß auf die kritische Erziehungswissenschaft rekurriert (vgl. z.B. Pongratz 2003, 2010 a). Da zahlreiche Gemeinsamkeiten vorliegen, sich kritische Erziehungswissenschaft den für die Erwachsenenbildung ebenso relevanten allgemeinpädagogischen Fragen widmet und eine gegenseitige Ergänzung fruchtbar sein kann, werde ich auf diese Diskussionen zurückgreifen.

Der geläufigste und am häufigsten verwendete Begriff ist »kritische *Erziehungs*wissenschaft«, der an den aktuell vorherrschenden Begriff der Erziehungswissenschaft für die Bezeichnung des gesamten Faches anschließt. In den meisten Wörterbüchern und Lexika taucht lediglich dieser Begriff als Stichwort auf, der die (wissenschaftliche) Pädagogik weitgehend abgelöst hat (vgl. Tenorth 2004; Tenorth 2009; Seel/Hanke 2015). Die Problematik dieses Terminus ist allerdings, dass mit Erziehung nicht das gesamte Spektrum von Bildungs- und Lernprozessen, von wissenschaftlichen Fragestellungen und Handlungsfeldern umrissen wird. Gerade in der Erwachsenenbildung stehen beispielsweise kaum Erziehungsprozesse im Fokus. Ich verwende daher bevorzugt den Terminus der Bildungswissenschaft, den ich als einen alle pädagogischen Wissenschaftsdisziplinen einbeziehenden Begriff verstehe, der – stärker als die Erziehungswissenschaft – auch Raum für die Erwachsenenbildung lässt und für Fragestellungen außerhalb von Erziehungsprozessen, insbesondere auch für philosophische Fragen der Bildung offen bleibt. Bernhard hingegen macht im bildungspolitisch forcierten Aufschwung der Begriffe »Bildungswissenschaft« und »Bildungsforschung« eine instrumentelle Reduzierung des Bildungsbegriffs aus und klagt über den Verlust der Begriffe »Pädagogik« und »Erziehungswissenschaft« (vgl. Bernhard 2014b: 101ff.). Für Bildungsforschung mag diese Diagnose richtig sein, steht dieser Terminus doch in erster Linie für praxis- und steuerungsorientierte, vielfach sogar ausschließlich empirische Forschung und ist insbesondere davon gekennzeichnet, bildungsbezogene Forschungen aus unterschiedlichsten Disziplinen, z.B. auch psychologische und soziologische, zu versammeln (vgl. Tenorth/Tippelt 2007: 100; Böhm 2000: 79; Tippelt/Schmidt 2009; Seel/Hanke 2015: 886). Aber auch hierzu gibt es unterschiedliche Zugänge. So versammeln Zeuner und Faulstich unter der »Erwachsenenbildungsforschung« sämtliche Formen der Erkenntnisgewinnung, inklusive theoretischer Grundlagenforschung (vgl. Zeuner/Faulstich 2009). Der Begriff der Bildungswissenschaft wird hingegen, wenn überhaupt, sehr unterschiedlich verwendet: als Synonym zur Erziehungswissenschaft, der sich nicht durchgesetzt habe (vgl. Tenorth/Tippelt 2007: 117), als eine mögliche, wenn auch nicht einheitliche Bezeichnungsmög-

lichkeit (vgl. Tenorth 2009: 850) oder – mit teilweise verächtlichem Unterton unterlegt – als wissenschaftlich nicht argumentierbare, lediglich politisch-strategisch motivierte Benennungspraxis (vgl. Seel/Hanke 2015: 111).

Trotz der zu Recht betonten Problematik der Unklärbarkeit des Bildungsbegriffs, der von normativen Eingrenzungen bis hin zu einer formalen, pragmatischen Hülsenbezeichnung für alle Aspekte reicht, bleibt dennoch aufrecht, dass Erziehungswissenschaft eher ein enges, an Erziehungsprozessen orientiertes Verständnis umfasst. Erwachsenenbildung findet sich in der Erziehungswissenschaft nur schwerlich wieder. Sowohl Böhm (2000: 86) als auch Liebau (2002: 295ff.) fassen demgegenüber Bildungswissenschaft als den breiteren und umfassenderen Begriff, in dem alle Aspekte von Erziehung, Bildung, Lernen, Sozialisation enthalten sein können. In diesem Sinn spreche ich von der Bildungswissenschaft, wenn ich mich auf das gesamte Feld beziehe, und von der kritischen Bildungswissenschaft als einem spezifischen Teil innerhalb dessen. Da allerdings in diesem Buch Aspekte der Erwachsenenbildung im Vordergrund stehen, wird ohnedies meist von dieser die Rede sein und der allgemeinere Begriff der Bildungswissenschaft entfallen.

Das Spektrum und die Theoriebezüge *kritischer* Bildungswissenschaft und *kritischer* Erwachsenenbildung(-swissenschaft) sind so breit gefächert, dass sich kaum eine eindeutige Linie extrahieren lässt, die sich auf Kritische Theorie in einem engen Sinn bezieht. Daher erscheint mir eine Unterscheidung in Form einer Groß- oder Kleinschreibung des »Kritischen« nicht adäquat, weshalb ich generell Kleinschreibung verwende. Als weiteres terminologisches Problem tritt auf, dass uneinheitlich von emanzipatorischer, kritisch-emanzipatorischer und kritischer Bildung und Wissenschaft die Rede ist. Messerschmidt macht deutlich, dass als emanzipatorisch benannte Aspekte einem bürgerlichen Bildungsbegriff entspringen, der individuelle Emanzipation in den Vordergrund gerückt hat und gesellschaftskritische Moment vermissen lässt, weswegen für kritische und radikal kritische Aspekte bewusst die Ergänzung *kritisch*-emanzipatorisch gewählt wird (vgl. Messerschmidt 2009a: 123; vgl. auch Ribolits 2011). Hingegen scheint weitgehend Einigkeit darüber zu bestehen, dass im Wegfall des Emanzipatorischen und der Reduktion auf »kritisch« die Nähe zu kritischen Theorien im weitesten Sinn angenommen wird, womit das Emanzipatorische quasi als inkludiert vorausgesetzt werden kann. Ich werde mich in meinen Ausführungen weitgehend an Letzterem orientieren und spreche von *kritischer* Erwachsenenbildung und *kritischer* Erwachsenenbildungswissenschaft.

Einer Klärung bedarf, in welchen Zusammenhängen ich von Erwachsenenbildung, von Erwachsenenbildungs*wissenschaft* oder Erwachsenenbildungs*forschung* spreche bzw. von Weiterbildung und deren Kombinationen. Die Frage um die Begriffe »Erwachsenenbildung« und »Weiterbildung« zieht sich seit Jahrzehnten durch die Fachdiskussionen und wird unterschiedlich

beantwortet. Von einigen wird Weiterbildung als übergreifender Begriff bevorzugt, von anderen Erwachsenenbildung, wiederum andere verwenden die Begriffe synonym und abwechselnd oder in der Kombination von Erwachsenen- und Weiterbildung. Die mit den Begriffen verbundenen Traditionen und Konnotationen sind zudem im deutschsprachigen Raum nicht einheitlich, denn während sich in Deutschland seit den 1970er-Jahren tendenziell »Weiterbildung« als Sammelausdruck durchgesetzt hat, blieb in Österreich der Begriff »Erwachsenenbildung« lange Zeit präsenter. Selbst die Verwendung oder Konnotation von Weiterbildung in Verbindung mit berufsbezogenen und Erwachsenenbildung mit allgemeinbildenden Aspekten ist nicht durchgängig und löst sich angesichts verschwimmender Grenzen zunehmend auf. Ich schließe mich bezüglich der Verwendung aber jenen Zugängen an, die unter Erwachsenenbildung das gesamte Spektrum des Lernens Erwachsener und Weiterbildung eher als instrumentelle Verkürzung oder Teilaspekt fassen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009; Zeuner 2010; Faulstich/Zeuner 2010; Pongratz 2010 a u.a.). Im Folgenden werde ich entsprechend zwischen einer Doppelnennung, einer Bevorzugung des Begriffs »Erwachsenenbildung« für das gesamte Spektrum und der Verwendung von »Weiterbildung« für tendenziell beruflich und verwertbarkeitsorientiert konnotierte Zusammenhänge changieren. Demgemäß spreche ich zumindest bis zu einer genaueren Begriffsdiskussion vorläufig auch von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung, weil in den bisherigen Widerstandsforschungen berufliche Weiterbildung im Vordergrund stand. Die sprachliche Mitnennung von Bildung erfolgt, weil dieser Begriff in der Widerstandsforschung verwendet wird, obwohl er in diesem Zusammenhang weniger in kritischem Sinn, sondern eher als formal übergreifender Begriff zur Bezeichnung des »Bildungs»systems gebraucht wird.

Ähnlich verschwimmen im alltäglichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch die Begriffe »Wissenschaft« und »Forschung«, auch wenn sie wissenschaftstheoretisch differenzierbar sind. Während mit Wissenschaft ein umfassender Komplex bezeichnet wird, der die Gesamtheit des Wissens, die Diskurse und nicht zuletzt die Organisationsform von Erkenntnisgewinnung bezeichnet, bezieht sich Forschung vor allem auf den konkreten Prozess der Erkenntnisgewinnung, der aber nicht notwendig empirisch sein muss, sondern ebenso andere Wege der Wissensgenerierung beschreiten kann. Zeuner und Faulstich fassen unter Erwachsenenbildungsforschungen beispielsweise alle Spektren wissenschaftlicher Auseinandersetzung zusammen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009). Soweit unterscheidbar, werde ich von Erwachsenenbildungs*wissenschaft* sprechen, wenn ich mich auf den gesamten Komplex von Wissen, Erkenntnissen, Organisationsformen etc. beziehe, hingegen von Forschung, wenn einzelne Studien und Erkenntnisprozesse im Vordergrund stehen. Während mit den Begriffen »Erziehung« und »Bildung« deutlich praktische Aspekte im Vordergrund stehen, deren Ergänzung um »Wissenschaft« und

»Forschung« die theoretische und empirische Befassung benennt, steht eine solche Unterscheidung in der Erwachsenenbildung erst ansatzweise zur Verfügung. Die Andragogik als wissenschaftliche Befassung mit Erwachsenenbildung (vgl. Faulstich/Zeuner 2010: 9) hat sich im deutschsprachigen Raum nicht durchgesetzt und nur ansatzweise wird von Erwachsenenbildungswissenschaft und -forschung gesprochen (vgl. Gruber 2009: 02-3; Zeuner/Faulstich 2009). Stattdessen werden mit Erwachsenen- und Weiterbildung zumeist beide Aspekte benannt (vgl. z.B. Zeuner 2010; Pongratz 2010 a), was unter anderem zum Ausdruck bringt, wie eng die Wissenschaft vom Lernen und der Bildung Erwachsener mit den Anwendungsfeldern verbunden sind. Obwohl die wissenschaftlichen und praktischen Handlungsfelder verschwimmen und ich gerade in der engen Verzahnung eine Stärke sehe, sind sie doch zuweilen mit unterschiedlichen Zielen, Interessen und Logiken ausgestattet, die eine sprachliche Differenzierung erfordern. Ich versuche so weit präzise zu sein, als ich dann von Erwachsenenbildungswissenschaft oder -forschung spreche, wenn ich mich dezidiert auf dieses Feld beziehe, während mit Erwachsenenbildung sowohl beide als auch lediglich praxisorientierte Bereiche benannt werden.

2.3.2 Von Aufschwüngen, Abschwüngen und Neubelebungen

Die Phasen der Entstehung, der Aufschwünge, Abschwünge und Neubelebungen kritischer Bildungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft sind jenen der Kritischen Theorie insgesamt sehr ähnlich, auch wenn sie nur zum Teil explizit aneinander anknüpfen. Ebenso wie in der Kritischen Theorie reichen die Auseinandersetzungen und Arbeiten weit zurück (vgl. Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz 2009) und einige Grundlagen wurden in den 1920er- und 1930er-Jahren entwickelt; beispielsweise setzte Neill sein antiautoritäres Erziehungsmodell in Summerhill bereits in den 1920er-Jahren um. Es brauchte aber gesellschaftliche Entwicklungen, die Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre ihren Ausdruck unter anderem in den studentischen Bewegungen fanden, um bereits vorhandene kritische Ansätze aufzugreifen, weiterzuentwickeln und zu radikalisieren. Sowohl die Kritische Theorie als auch die kritische Erziehungswissenschaft erlebte einen massiven Aufschwung (vgl. Pongratz 2010 a; Ribolits 2007), wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen. Eine zentrale Figur ist beispielsweise Joachim Heydorn, dessen Arbeit von Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke weitergeführt wurde, die in der Ausprägung der sogenannten »Darmstädter Pädagogik« bis heute nachwirkt. Unter der Bezeichnung »kritische Bildungstheorie« fand eine Abgrenzung zur teilweise eher emanzipatorischen, kaum aber radikalen kritischen Erziehungswissenschaft statt (vgl. Froebus 2015: 236) und der Begriff der Bildung wurde kritisch-theoretisch ausformuliert einer als affirmativ verorteten Erzie-

hung entgegengesetzt (vgl. z.B. die Darstellung bei Euler 2004). Die kritische Bildungstheorie in dieser Ausformung versteht sich als spezifisch bildungswissenschaftliche, pädagogische Form Kritischer Theorie (vgl. Euler 2014: 41) mit gemeinsamen Grundlagen und Ausrichtungen entlang einer kritischen Diskussion der Marx'schen Analysen, entlang von Ideologiekritik, immanenter Kritik und Selbstkritik, aber nicht unbedingt mit direkten Bezügen zur Frankfurter Schule (vgl. ebd.). Von Gamm als kritisch-politische Pädagogik diskutiert und von Koneffke als materialistische Pädagogik ausgeformt (vgl. Koneffke 2006; Krüger/Schenk 2014), folgen spätere Diskussionen vor allem unter dem gemeinsamen Begriff kritischer Bildungstheorie, zu der beispielsweise Euler, Pongratz, Messerschmidt, Bünger oder Froebus Beiträge leisten. Zu Heydorns Aktualität gibt es ebenso einen bemerkenswerten Sammelband (vgl. Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz 2009) wie zum Denken mit Koneffke (vgl. Bierbaum/Euler/Feld/Messerschmidt/Zitzelsberger 2007[3]). Die Darmstädter Pädagogik greift zumindest später insbesondere auf die Arbeiten von Adorno zu und grenzt sich von jenen Positionen ab, die sich eher an Habermas orientieren (vgl. Euler 2003: 416; Euler 2014: 39). Die Darmstädter Pädagogik öffnet aber Übergänge zu poststrukturalistischen Theorien, sucht selbstkritisch nach Möglichkeiten der Ergänzung und Bereicherung und will eher die »Abkapselung in neuen Zitationsgemeinschaften« verhindern (vgl. Euler 2014: 31; vgl. auch Froebus 2015).

Weitere wichtige Namen der Anfänge kritischer Erziehungswissenschaft sind Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer und Oskar Negt, der als wichtiger Vertreter Kritischer Theorie gilt, sich aber von Anfang an immer wieder und insbesondere in späteren Arbeiten intensiv mit Bildung und Erwachsenenbildung befasste. »Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen« (Negt 1968) wurde beinahe so etwas wie *das* Grundlagenwerk (linker) gewerkschaftlicher Bildungsarbeit (vgl. Bildungszentrum HVHS Hustedt 2014). Für die Erwachsenenbildung spielen Erwin Klein und Edgar Weick eine Rolle und auch Horkheimer, Habermas und zuweilen auch Adorno verfolgen kritische bildungswissenschaftliche Überlegungen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009: 19). Die meisten der genannten Personen widmeten sich zwar zumeist eher allgemeinpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fragen, Erwachsenenbildung wurde aber zumindest teilweise aufgegriffen, von Negt sowie unter anderem von Klein und Weick. Der noch vorherrschende (radikal) kritische Zugang zeigt sich beispielsweise daran, dass sich in einem Buch zur Gesamtdarstellung der Erwachsenenbildung (vgl. Knoll 1974) dieser Tenor in einer Selbstverständlichkeit durchzieht (ganz im Unterschied zu aktuellen Büchern dieses Charakters). Nicht nur, dass in vielen Beiträgen kritische Fra-

3 | Auf einige Beiträge daraus greife ich immer wieder zurück, insbesondere auf jene von Bierbaum/Bünger 2007, Euler 2007 und Messerschmidt 2007.

gen erörtert werden, sie werden als unbestreitbar relevant angenommen (vgl. Markert 1974; Klein/Weick 1970; Lenz 1979, 1987). Selbst Siebert, später zentraler Verfechter konstruktivistischer Theorie, spricht unumwunden von ideologiekritischen und gesellschaftskritischen Analysen (vgl. Siebert 1974: 275). Den Anspruch kritischer Erwachsenenbildung formulieren Klein und Weick – auch der Zeit geschuldet – noch stark in teilweise orthodox klassenkämpferischer Diktion; die Aussagen sind deswegen aber nicht weniger bedeutsam für eine kritische Erwachsenenbildung(-stheorie). Sie formulieren unter anderem den Anspruch an erwachsenenbildungswissenschaftliche Theorie, eingreifend und parteiisch zu sein, kollektive Emanzipation anzustreben und ideologiekritisch aktuelle Verhältnisse zu beleuchten (vgl. Klein/Weick 1970). Die Kritik ist radikal und kämpferisch: »Kollektive Emanzipation kann nur als revolutionäre Veränderung der Gesellschaft begriffen werden. Nur durch eine grundlegende Veränderung der die Gesellschaft bestimmenden Produktions- und Herrschaftsverhältnisse kann der Klassenantagonismus beseitigt werden, der eine Befreiung der Gesellschaft verhindert. Eine Theorie der Erwachsenenbildung kann dieser historischen Aufgabe nicht ausweichen. Sich dieser Aufgabe zu stellen, heißt, den kollektiven Emanzipationsprozess im Klassenkampf zu organisieren« (Klein/Weick 1970: 345).

Kritische Ansätze zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie Bildungsprozesse in historisch bedingten gesellschaftlichen Konstellationen analysieren und reflektieren, den Blick aus einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse heraus auf die gesellschaftliche Verfasstheit von Bildung richten und die Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisieren (vgl. Sünker/Krüger 1999; Sünker 1999; Bernhard/Rothermel 2001 u.a.). So einig sich kritische Ansätze in grundlegenden Fragen der Gesellschaftskritik, der Emanzipation oder der notwendigen gesellschaftlichen Transformation waren, so unterschiedlich waren doch die Zugänge, Erklärungen, Ziele und Wege. Bernhard streicht für Gamm beispielsweise dessen streng materialistischen und direkt am Marx'schen Diskurs anschließenden Zugang heraus, der ihn von anderen deutlich unterscheide (vgl. Bernhard 2014a: 766). Vielen in dieser Zeit aktiven Personen attestiert Pongratz allerdings, die Revolutionsskepsis der Kritischen Theorie zu wenig aufgenommen zu haben. »Mit ihrem revolutionären Ungestüm [...] setzten die Protagonisten ›emanzipatorischer Erwachsenenbildung‹ auf einen Umbruch, den die tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse so nicht hergaben« (Pongratz 2010a: 37). Dies war womöglich ein Grund dafür, dass der Aufbruch bereits ab Mitte der 1970er-Jahre wieder »an Schwung verlor« (ebd.). Länger und nachhaltiger Wirkung zeigten hingegen Entwürfe, die sich ganz im Sinne der Kritischen Theorie, und wie z.B. Negt an die Arbeiter_innenbewegung anknüpfend, gezielt den gesellschaftlichen Widersprüchen und deren Konflikten widmeten (vgl. ebd.).

Die breite Diskussion kritischer Bildungswissenschaft Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre konnte seither nicht mehr erreicht werden. Spätestens seit den 1980er-Jahren rangiert kritische Bildungstheorie »bestenfalls als historisch und philosophisch gehaltvoller Geheimtipp, denn als pädagogisch relevant« (Euler 2004: 21), auch wenn die Diskussionen vereinzelt noch fortgeführt wurden, z.B. von Markert als Beitrag zu einer Theorie der Erwachsenenbildung (vgl. Markert 1985), von Pongratz (1986) und vielen anderen. In den 1990er-Jahren wurde sie vielmehr mehrfach totgesagt, wofür beispielhaft Kade steht, der explizit den Niedergang emanzipatorischer Erwachsenenbildung postulierte (vgl. Kade 1993). Die »Leichenbeschau« durch Kade und Lenzen wurde zum Beispiel von Pongratz (2003, 2010 a) ausführlich dargelegt und er widerspricht ihr deutlich. Aber auch aus Beschreibungen theoretischer Grundlagen der Erwachsenenbildung wurden kritische Ansätze zunehmend systematisch ausgeklammert (vgl. z.B. Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1995; Siebert 2006). Vor diesen Befunden wäre Ribolits rechtzugeben, wenn er resignativ feststellt, dass »dem Geist der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft [...] nur ein äußerst kurzer Sommer vergönnt« war (Ribolits 2007: 29). Allerdings erwies sich die »Leichenbeschau« als verfrüht, denn: »Ein Gespenst geht um in der Pädagogik: Es ist das Gespenst ›emanzipatorischer Theorie‹. So nennen es zumindest diejenigen, die von seinem ruhelosen Umherschweifen immer wieder irritiert sind. Denn wie jedes richtige Gespenst müsste es eigentlich mausetot sein und keinen Laut mehr von sich geben« (Pongratz 2005a: 7). Einige Aspekte kritischer und emanzipatorischer Bildung scheinen in Begriffen wie Emanzipation oder Reflexion fortzuleben, die bis heute in der Erwachsenenbildung Verwendung finden, allerdings mehr mit kritischen Konnotationen und Sehnsüchten aufgeladen sind, denn dass sie tatsächlich in solchem Sinn eingesetzt werden (vgl. Holzer 2009), oder mit Adorno gesprochen, dass »Worte vor Ergriffenheit tremolieren, während sie verschweigen, worüber sie ergriffen sind« (Adorno 1958/1974: 14).

Das Zurückdrängen kritischer Theorien und Wissenschaften wird zwar von manchen in grundsätzlichen Theorieproblemen verortet (vgl. z.B. Kade 1993; Tenorth 1999), die nun endlich erkannt würden und damit als überholt der vergangenen Geschichte überantwortet würden. Aus kritischer Sicht werden aber vielmehr gesellschaftliche Veränderungen dafür verantwortlich gemacht, dass radikal kritische Diskussionen weder in den Wissenschaften noch in anderen Lebensbereichen den nötigen Raum erhielten. Der weltweite Kapitalismus und der damit verbundene Fortschrittsglauben wurde zur vorherrschenden Denkart, die neben sich wenig dulden wollte, schon gar keine in irgendeiner Art (neo-)marxistische, radikal kritische Position. Materialistische Theorien wurden systematisch aus dem Wissenschaftsbetrieb hinausgedrängt, z.B. über den Ausschluss aus dem »Zitatenkarussell« (vgl. Bernhard 2014a: 766), ein von Gamm vorgebrachter Begriff. Schließlich gelten die Ver-

treter_innen als »Spielverderber«, und »wer freundet sich schon freiwillig mit den schweren geistigen Verdauungsstörungen an, die die radikale materialistische Analyse einer katastrophisch organisierten Realität provoziert?«, so Bernhard (ebd.). In der Erwachsenenbildung trat eine berufliche Nutzbarkeitsorientierung endgültig ihren Siegeszug an und radikale Kritik wurde maximal noch als träumerisch naiv belächelt. Die Widersprüche, die Interessenverhältnisse, die Ungleichheiten und Unfreiheiten, die sowohl die Kritische Theorie als auch die kritische Bildungswissenschaft in den Blick nimmt, wurden aber nicht weniger, sondern eher zunehmend evidenter (vgl. z.B. Pongratz 2010 a; Ribolits 2009; Steinert 2007a; Gorz 1994, 2000).

Wenn zwar vorübergehend nur in »Mini-Enklaven [...] konserviert« (Ribolits 2007: 29), erleben kritische Bildung und Erwachsenenbildung aber auch Weiterentwicklung und scheinen – ähnlich wie die »ältere« Kritische Theorie – wieder zunehmend in Publikationen aufgegriffen zu werden, wenn sie auch weiterhin eher ein Randdasein führen. Exemplarisch zu nennen sind das »Handbuch kritische Pädagogik« (Bernhard/Rothermel 2001) oder die nach früher erfolgten Ausklammerungen neuerliche Aufnahme kritischer Zugänge in die Theoriediskussion der Erwachsenenbildungswissenschaft (vgl. Faulstich 2005; Report 2005; Zeuner 2010) und der Pädagogik (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2007). Pongratz, Nieke und Masschelein (2004) versammeln kritische Beiträge in ihrem Band »Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik« und Pongratz stellt eine neue und veränderte Ausgabe seiner »Zeitgeistsurfer« (2003) unter den programmatischen Titel »Kritische Erwachsenenbildung« (2010 a). Unter dem Titel »Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge« geben Lenz und Sprung (2004) kritische Beiträge unterschiedlichster Ausprägungen heraus und Koller (2006) wählt in seiner Einführung in »Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft« erfrischenderweise kritische Beispiele zur Diskussion des aktuellen Bildungsbegriffs. Hoffmann (2007) rekonstruiert die »Kritische Erziehungswissenschaft« neu, Dzierzbicka und Schierlbauer (2008) rücken im »Pädagogischen Glossar der Gegenwart« kritische Ansätze in den Mittelpunkt und Lösch und Thimmel (2010 a) veröffentlichen ein Handbuch »Kritische politische Bildung«, während sich Ribolits (2009) vertiefend der Kritik bildungsökonomischer Humankapitalisierung widmet. Dass Bernhard 2014 in der »Zeitschrift für Pädagogik« einen Beitrag zu »Materialistischer Pädagogik« publizieren konnte, erstaunt dennoch.

Zeuner und Faulstich sprechen davon, dass theoretische Grundpositionen »jeweils in bestimmten Zeitabschnitten dominant [sind]; sie lösen sich aber nicht auf, sondern wirken weiter und tauchen in Varianten wieder auf, so dass bei den Forschungsparadigmen der Erwachsenenbildung Theoriekonjunkturen, Brüche, aber auch Kontinuitäten feststellbar sind« (Zeuner/Faulstich 2009: 15). Während Zeuner und Faulstich die Entwicklung jeweils dominanter Zugänge eher als fortschreitende Veränderung sehen, in der frühere Überle-

gungen vor allem grundlegend umgeformt wiederkehren, sehe ich gerade in der vermehrten Wiederaufnahme der »älteren« Kritischen Theorie eine Befragung darauf, ob nicht in der Vergangenheit bereits Antworten gegeben wurden, die aktuelle Problemlagen besser erklären und reflexiv wiederaufgenommen werden können. Wie bereits für die Wiederaufnahme Kritischer Theorie allgemein scheint auch für die Bildungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft der Rückgriff auf ältere Überlegungen von Adorno, Horkheimer und anderen kritischen Theoretiker_innen (leider finden sich, wie so oft, nur wenige Frauen in diesen Reihen) wieder zunehmend interessant zu sein, obwohl in den Anfängen kritischer Bildungswissenschaft in erster Linie auf Habermas rekurriert wurde (vgl. Krüger 1999; Euler 2004: 17).

Als Anlass für das neuerliche Aufgreifen radikal kritischer Ansätze wird unter anderem der seit den 1990er-Jahren weltweit entfesselte Kapitalismus und dessen Auswirkungen – auch auf Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozesse – formuliert. Die krisenhafte Grundkonstitution kapitalistischer Ökonomie tritt seit 2008 besonders deutlich zu Tage und die unsoziale und inhumane Praxis kapitalistischer Märkte zeigt sich nicht nur in Regionen, die aus dem täglichen Leben leicht auszublenden sind, sondern im konkreten Alltag in unserem näheren Umfeld. Wissel formulierte im Juni 2011, dass die »Legitimationsreserven des Neoliberalismus aufgebraucht« seien. »Also: Den Quatsch glaubt niemand mehr. Die Versprechungen, die es gab, mit denen dann dieser passive Konsens [es gäbe keine Alternative zum Neoliberalismus, Ergänzung D.H.] quasi noch gestützt worden ist, diese Sachen, die glaubt niemand mehr« (Wissel 2011). In vielen Veröffentlichungen wird immer wieder betont, dass gerade aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen – Globalisierung, Ökonomisierung, Arbeitsmarktentwicklungen etc. – kritischer Distanz, ideologiekritischer Analyse und Stärkung emanzipatorischer Ideen bedürfen (vgl. z.B. Gruber 2001; Negt 2010; Pongratz 2010 a). Vor diesem Hintergrund bleibt die Aktualität kritischer Bildung und kritischer Bildungstheorie »ungebrochen, solange die Dialektik der Aufklärung andauert« (Pongratz 2003: 63).

2.3.3 Ein schwieriges Verhältnis: Kritische Theorie und (Erwachsenen-)Bildung

Kritische Theorie und kritische (Erwachsenen-)Bildungswissenschaft hatten lange (und teilweise bis heute) – wenn sie denn überhaupt direkt aufeinandertreffen – ein eher schwieriges Verhältnis, insbesondere im Hinblick auf die Arbeiten von Horkheimer und Adorno. Ausgangspunkt der kritischen Erziehungswissenschaft war eine Abwendung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, deren idealistischer und zu vager Begriff von Mündigkeit ebenso in die Kritik genommen wurde wie die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft (vgl. Krüger 1999: 163ff.; Dammer 1999: 185f.; Euler 2004: 16). Inte-

ressant ist dabei, dass sich in theoriegeschichtlichen Darstellungen kritischer Erziehungswissenschaft und kritischer Erwachsenenbildungswissenschaft bei vielen Gemeinsamkeiten in diesem Aspekt ein wesentlicher Unterschied herauskristallisiert: Während sich die kritische Erziehungswissenschaft aus der Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik formiert, ist die kritische Erwachsenenbildung und kritische Erwachsenenbildungswissenschaft nicht zuletzt eine Antwort auf die in diesem Feld zu Beginn der 1960er-Jahre erstarkende Berufs- und Verwertbarkeitsorientierung (vgl. Pongratz 2010a: 35f.), im Zuge dessen in der kritischen Erwachsenenbildung teilweise Aspekte der geisteswissenschaftlichen Tradition – kritisch radikalisiert – sogar wieder verstärkt aufgenommen wurden. Dieser Unterschied könnte der Tatsache geschuldet sein, dass die Erziehungswissenschaft bereits auf eine längere wissenschaftliche, auch universitär verankerte Tradition zurückgreifen konnte und daher eine wissenschaftstheoretische Neupositionierung im Vordergrund stand. Die Erwachsenenbildungswissenschaft begann sich erst in dieser Zeit zu etablieren (vgl. Zeuner/Faulstich 2009: 35, 46ff.; Gruber 2009: 02-6). Aufgrund der noch äußerst starken Verbindung zur Praxis ging es weniger um eine wissenschaftstheoretische Abgrenzung, sondern vielmehr um eine kritische Positionierung zu den sich abzeichnenden Entwicklungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Darüber, ob und inwiefern die Kritische Theorie in der Hochphase der 1960er- und 1970er-Jahre überhaupt Einfluss auf die Bildungswissenschaften hatte, scheiden sich die Geister. Dammer und Keckeisen sehen zwar Einflüsse, aber kaum systematische Bezüge. Dammer fasst zusammen: »Die Bezeichnung ›kritische Erziehungswissenschaft‹ war nicht mehr als ein Sammelbegriff für eine Reihe von Ansätzen, die mehr oder minder stark von einigen Motiven der Frankfurter Schule beeinflusst waren, ohne damit jedoch diese theoretisch zu beerben oder systematisch in die Erziehungswissenschaft einführen zu wollen« (Dammer 1999: 185). Keckeisen bezeichnet die Bezugnahme auf die Kritische Theorie zwar ebenfalls als konstitutiv für die kritische Erziehungswissenschaft (vgl. Keckeisen 1992: 117), konstatiert aber wenige Seiten weiter, dass die kritische Erziehungswissenschaft nicht »in der direkten Tradition der Kritischen Theorie steht« (ebd.: 123). Krüger hingegen stellt einen eindeutigen Bezug kritischer Erziehungswissenschaft zu Traditionssträngen der Kritischen Theorie her (vgl. Krüger 1999: 162). Euler beschreibt, dass die Aufnahme kritischer Fragen nicht allein aus der Pädagogik heraus erfolgte, denn Blankertz, Klafki und Mollenhauer »nehmen, wenn auch in unterschiedlicher Weise, explizit Bezug auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule« (Euler 2004: 16), nicht zuletzt deshalb, weil die Kraft geisteswissenschaftlicher Pädagogik schwand, bildungswissenschaftliche gesellschaftskritische Ansätze aber erst gering entwickelt zur Verfügung standen.

Aber selbst wenn kritische bildungswissenschaftliche Positionen historisch und aktuell unterschiedliche Facetten aufweisen, auf die immer wieder hingewiesen wird (vgl. z.B. Keckeisen 1992; Bernhard/Rothermel 2001; Krüger 1999), wird als deren gemeinsame Basis die »gesellschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Bildungs- und Erziehungsprozesse« (Bernhard/Rothermel 2001: 12) festgehalten. Zuweilen wird dabei explizit eine Verbindung zu Kritischer Theorie hergestellt, oder in den Termini, Grundzügen und Inhalten sind Zusammenhänge evident oder zumindest zu vermuten, denn es »schimmert [ein Bezug] aber zum Beispiel durch die Begriffswahl oder durch die Art des Vorgehens durch« (Gnahs 2005: 141). Gnahs zeigt auf, dass insbesondere Auftragsforschung und anwendungsorientierte Forschung häufig lediglich implizite kritische Theoriebezüge aufweisen (vgl. ebd.). Allerdings treten – wie Euler das formuliert – Probleme der Verträglichkeit »kritischer Gesellschaftstheorie mit der Eigenstruktur der Pädagogik« (Euler 2004: 17) auf. Als Aspekte dieser Eigenstruktur werden beispielsweise die starke Handlungsorientierung bildungswissenschaftlicher Theorie und die konkrete praktische Veränderungsorientierung pädagogischer Praxis genannt. Weiters wird der Vorwurf erhoben, die radikale Negativität und Handlungsoffenheit Kritischer Theorie sei auf Lern- und Bildungsaspekte nicht anwendbar, da hier konkrete Ziel- und positive Handlungsorientierungen von herausragender Bedeutung sind.

Der Bezug zur Kritischen Theorie, in welch intensiver Ausprägung auch immer, wird bis zum Ende der 1980er-Jahre in erster Linie zu den Ausführungen von Habermas hergestellt, was Krüger (1999) vor allem mit den darin vorhandenen fortschrittsoptimistischen Ansätzen begründet (vgl. auch Euler 2004: 17). Pongratz verweist darauf, dass von Horkheimer und Adorno jene Aspekte eingeflossen seien, die – der Erfahrung vor dem Zweiten Weltkrieg geschuldet – noch die Hoffnung auf eine gelingende Revolution in sich trugen. Hingegen blieben die pessimistischen, negativ orientierten Arbeiten nach 1945 weitgehend ungenutzt, sie schienen in ihrer Anwendung zu radikal pessimistisch und negativ, zu handlungsoffen und ohne konkrete Praxisorientierung. Die theoretisch abgesicherte Weigerung konstruktiver Handlungsalternativen erschwerte pädagogische Bezugnahmen (vgl. z.B. Pongratz 2003, 2010 a; Marini 2008). Wie ich nach meiner Diskussion der negativen Dialektik aber zeigen werde, lassen sich dennoch zahlreiche Übergänge herstellen (vgl. Kapitel 3.5). Trotz einiger Annäherungen blieb jedoch lange »eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Schriften Horkheimers und Adornos in der Erziehungswissenschaft aus« (Dammer 1999: 187). Die Werke von Horkheimer und Adorno müssen »eher für übergangen denn für überwunden gelten« (Keckeisen 1992: 126).

Erst in den späten 1980er-Jahren traten die fortschrittsskeptischen und negativistischen Arbeiten Horkheimers und Adornos ins Zentrum (vgl. Krüger 1999: 162, 175ff.) und sie bleiben bis heute relevant. Während Keckeisen

1992 noch beinahe klagend dazu auffordert, Horkheimer und Adorno endlich stärker zu berücksichtigen, scheint in späteren Arbeiten (vgl. z.B. Sünker/Krüger 1999; Schäfer 2004a; Marini 2008; Pongratz 2010 a) eine solche Bezugnahme bereits zum Teil außer Frage gestellt und wird selbstverständlich insbesondere Adornos Beitrag für eine kritische Erziehungswissenschaft und kritische Erwachsenenbildungswissenschaft diskutiert. Ähnlich wie in anderen wissenschaftlichen Feldern wurden aber auch in der Erwachsenenbildung – und nur für diese kann ich hier informiert sprechen – zunächst verstärkt poststrukturalistische Ansätze und insbesondere Foucaults Machtanalysen rezipiert, während in jüngster Zeit neben anderen (neo-)marxistischen Ansätzen, beispielsweise jene von Gramsci, wieder vermehrt die »ältere« Kritische Theorie »ausgegraben« wird. Pongratz beschreibt seinen eigenen Zugang folgendermaßen: »Meine Texte, meine theoretischen Analysen stehen quer zur grassierenden Frischwärts-Rhetorik der aktuellen Bildungsreform. Vielleicht könnte man auch so sagen: Es geht mir vor allem darum, die Unruhe, die spannungsvollen Widersprüche der Gegenwartsgesellschaft zu erfassen, in denen sich die Bildungsarbeit mit Erwachsenen vollzieht. Dazu braucht man gewissermaßen ein seismographisches Instrumentarium. Ich finde es vor allem in kritischen Gegenwartsanalysen: etwa in den gesellschaftstheoretischen Entwürfe[n] Theodor W. Adornos oder Michel Foucaults« (Pongratz 2010a: 9f.). Die Radikalisierung der Kritik und die Hinwendung zu entsprechenden Theorien sind wiederum nicht zuletzt den im Zuge der aktuellen Krise nach 2008 virulenter werdenden Pathologien bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaft und ihrer politischen Ökonomie geschuldet (vgl. z.B. Ahlheim 2010: 39). Auch für mich finde ich Antworten in radikalen, kritischen Theorien und insbesondere die negative Dialektik Adornos breitet jenes Argumentationsspektrum aus, das sich für eine kritische Theorie von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung als besonders ergiebig und tragfähig erweist.

3. Negativ-dialektisch denken und lesen

»Vor Mißbrauch wird gewarnt« (Adorno 1951/1980: 278)
Diese Mahnung Adornos, mit der er in der »Minima Moralia« einen Essay zum fälschlichen Gebrauch der Dialektik einleitet, sei den nun folgenden Überlegungen vorangestellt. Vielleicht »missbrauche« auch ich Adornos negative Dialektik, vielmehr aber sei davor gewarnt, den hier vorgenommenen Versuch komplexer Denkmethoden als einfache Anwendungsregeln zu benützen. Aber dennoch entwerfe ich eine »Methode« negativ-dialektischen Denkens. So wie der Essay für Adorno »ketzerisch« ist (vgl. 1958/1974: 33), so wage ich mich »ketzerisch« daran, negativ-dialektisches Denken als Methode zu entwickeln.

Ein erster – zunächst mehr zufälliger – Einblick in Grundlagen der negativen Dialektik Adornos, wie sie in aktueller Literatur aufgenommen und dargestellt wird (vgl. z.B. Marini 2008), bildete jenen Funken, an dem sich das Vorhaben einer negativ-dialektischen Lesart von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung entzündete. Die negative Dialektik schien zunächst eine einfache, eindeutige Denkweise zuzulassen: Widerstand gegen (Weiter-)Bildung könnte als nicht in Synthese aufzulösende Antithese zum Weiterbildungszwang gelesen werden. Mein erster Zugang war also ein inhaltlicher, in welchem ich im Widerstand negativ-dialektische Momente zu entdecken glaubte. Eine intensivere Auseinandersetzung mit Adornos Ausführungen und mit aktuellen (bildungs-)philosophischen Arbeiten, die entweder direkt an die Negative Dialektik anknüpfen oder ihr zumindest einigen Raum geben (vgl. z.B. Schäfer 2004 a, 2009; Steinert 2007a; Pongratz 2010 a; Messerschmidt 2009a u.a.), erwies sich insofern als Erschwernis und als Glücksgriff zugleich, weil sich eine Komplexität des Denkens, der Begriffe, der Herangehensweisen und Denkrichtung eröffnete, die zwar zunächst eher »Knoten« im Denken erzeugte, sich letztlich aber als so fruchtbar erwies, dass daraus mein Vorhaben erwuchs, mich dem Widerstand gegen Weiterbildung aus explizit negativ-dialektischer Perspektive zu nähern, ihn zu umkreisen und damit einen Versuch einer Theorie widerständigen Weiterbildungshandelns zu entwickeln. Die negativ-dialektische Herangehensweise äußert sich demnach in zweifacher

Form: als Methode des Nachdenkens über Widerstand gegen (Weiter-)Bildung und als dessen inhaltliche Fassung.

Da ich grundlegende wissenschaftstheoretische Aspekte der Kritischen Theorie soeben in Ansätzen referiert habe, werden diese nun vor allem im Hinblick auf die weitere Theorieentwicklung vertieft. Adornos Ausführungen zur negativen Dialektik sind zwar Ausgangs- und Ankerpunkt, werden aber nur ansatzweise aufgenommen bzw. mit anderen Zugängen ergänzt. Die Gründe sind in erster Linie, dass hier weder das Werk Adornos mit all seinen vielfältigen und gründlichen Überlegungen im Mittelpunkt steht, noch eine epistemologische oder ontologische Diskussion philosophischer Provenienz geführt werden soll. Statt einer Forschung *über* Adorno lege ich eine Forschung *mit* Adorno vor. Ich nehme mir die Freiheit, mich mit gewisser »Naivität« den Denkansätzen Adornos zu nähern und diese für die weitere Diskussion fruchtbar zu machen. In diesem Sinn entspricht mein Zugang in gewisser Weise dem von Klein in der dritten Phase der Rezeption von Adorno attestierten Umgang, der von einer intensiven und genauen Beschäftigung mit Adornos Schriften und von einem offenen Umgang und der Herstellung von neuen Übergängen zu anderen Theorien und Theoretiker_innen geprägt sei (vgl. Klein 2011: 441). In diesem Zugang finde ich mich weitgehend wieder. Die Herangehensweise findet sich bei zahlreichen aktuellen Autor_innen, auf die ich Bezug nehme, z.B. bei Pongratz (2010a,b) oder bei Wussow, der Adorno aufgrund des notwendigen Zeitkerns der Theorie und einer sich aus aktueller Sicht ergebenden historischen Distanz nur bedingt folgt (vgl. Wussow 2007: 18). Hoffmann, Bedorf, Skrandies und Maaßen (2003) sprechen von einer »Versuchsanordnung«, mit der zu prüfen sei, was aktuell aus Adornos Arbeiten gewonnen werden könne. Adorno selbst betont die Unvollständigkeit und Offenheit seiner Überlegungen und verfasst sie nicht zuletzt deswegen häufig in Marginalien, also Randbemerkungen, in Aphorismen oder in Essays (vgl. Adorno 1969a/1977; Adorno 1951/1980). Adornos Gedankengänge in seinen Grundintentionen und -haltungen keinesfalls zu verfälschen, aber aktuell kritisch zu reflektieren, erfordert Genauigkeit ebenso wie eine gewisse Unbedarftheit. Eine sorgfältige, reflexive und dennoch ehrfurchtslose Herangehensweise erlaubt, aus den ausgewählten Bereichen lediglich Teilaspekte näher in den Blick zu nehmen, wenn auch möglichst in einer Art und Weise, die den Grundintentionen Adornos nicht (völlig) zuwiderläuft. Inwiefern ich damit Adorno »treu« bleibe, wie es Bartonek als Anspruch für seine Arbeit formuliert (vgl. Bartonek 2011: 33), möchte ich aber offenlassen.

Einige Denkformen aus der Negativen Dialektik und anderen Texten bestechen ob ihrer Komplexität, ihrer Reflexivität und ihrer Öffnung des Blickes für eine Kritik an aktuellen gesellschaftlichen Realitäten. Die »Negative Dialektik« wird – auch von Adorno selbst – als sein Hauptwerk bezeichnet. Darin finden sich wesentliche Formulierungen für jene Ausprägung einer Kritischen Theo-

rie, die die Grundlage der vorliegenden Überlegungen bildet – ergänzt um Gedanken aus anderen Texten und Fragmenten, beispielsweise der »Dialektik der Aufklärung« (Horkheimer/Adorno 1969/1988) oder seinen Vorlesungen, in denen sich manche Aspekte noch deutlicher oder mit etwas anderen Nuancen zeigen. Aktuelle Weiterführungen dieser »älteren« Kritischen Theorie und jener Diskussionen, die Adornos Werk bzw. die negative Dialektik mit in den Blick nehmen, ergänzen die Darstellung. Insbesondere interessieren mich negativ-dialektische Denkarten für eine Kritik am Weiterbildungsgeschehen. Adorno und seine Kritische Theorie sind in der bildungswissenschaftlichen Literatur allerdings, wie bereits thematisiert, nur wenig aufgenommen worden, am ehesten noch seine pädagogischen Schriften und hier insbesondere die »Theorie der Halbbildung« (1972/2006), die »Erziehung zur Mündigkeit« (1969c/1971) und die »Erziehung nach Auschwitz« (1966/1971) (vgl. Schäfer 2004a; Marini 2008). Zu Letzterem beschreibt Pongratz, dass es insbesondere bei den Reformpädagog_innen der späten 1960er-Jahren »auf fruchtbaren Boden« (Pongratz 2010b: 171) fiel, nicht wenige Pädagog_innen allerdings den »verführerischen Kurzschluss« zogen, dass ein Einwirken auf die »subjektive Seite« ausreiche, um Veränderungen zu bewirken (ebd.). Eine eingehende Diskussion der Bildungstheorie Adornos ist bei Koller (1999) nachzulesen, der neben diesen zentralen Schriften auch Bildungsaspekte in anderen Werken von Adorno herausfiltert. Schäfer attestiert der »Theorie der Halbbildung«, dass Adorno darin »die negative Dialektik der Bildung ausbuchstabiert« habe (Schäfer 2011: 71), und er führt weiter aus: »Die Dialektik, in der sich die Bildungsidee darstellen lässt, bleibt eine negative Dialektik, ohne Aussicht auf reale Versöhnung« (ebd.: 72). Das Negativ-Dialektische sieht Schäfer in der Darstellung der formenden, disziplinierenden Anpassung an die (von Menschen gemachte) Gesellschaft und dem gleichzeitig wahrnehmbaren Widerstand gegen diese Formung. Der »pädagogische Adorno« wird von mir zwar gelegentlich hinzugezogen, vielmehr steht aber das negativ-dialektische Denken im Vordergrund.

Ich extrahiere Momente aus der negativen Dialektik und aus weiteren aktuellen Diskursen der Kritischen Theorie, die als Denkhorizont, Lesart und Reflexionsinstanz für die zu entwickelnde Theorie von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung zur Verfügung stehen sollen. Etwas in einer bestimmten Lesart zu erschließen, erfordert eine spezifische Verknüpfung von Vorhandenem, in das in hohem Maß die Lesenden mit ihrem Vorwissen einfließen und in dem versucht wird, etwas heraus- oder hineinzulesen, das bislang (noch) nicht gesehen wurde (vgl. Wrana 2010). Das dichte Netz von Adornos Denken lässt sich dabei nicht einfach durchtrennen und zu einem Faden auseinanderflechten, zu sehr sind einzelne Begriffe und Überlegungen miteinander verwoben. Dialektik lässt sich nicht ohne Negation verstehen, negative Dialektik und Negation nicht ohne das Nichtidentische etc. Aus diesem Grund können die einzel-

nen Aspekte nicht streng voneinander getrennt dargestellt werden. Ich werde allerdings insofern eine gewisse Systematisierung versuchen, indem ich meine Darstellung in Unterkapitel gliedere und zunächst auf einige Knotenpunkte und Verwobenheiten lediglich verweise, sie aber nach und nach hinzutreten lasse. Die einzelnen Kapitel sind daher nicht stringent getrennt, sondern als eine Art Bühnenstück zu verstehen, in dem allmählich immer mehr Darsteller_innen auftreten, um ein Gesamtbild, eine Art Konstellation zu erzeugen.

Warum aber will ich eine Methode negativ-dialektischen Denkens versuchen? Der Auslöser war, dass ich mein eigenes Denken als verformt wahrnahm. Es verfällt – allen Vorsätzen zum Trotz – immer wieder in den Modus, nach Eindeutigkeiten zu suchen und einfache Kausalitäten zu vermuten. Es stellt sich immer wieder das Bedürfnis ein, doch endlich einfache Klarheit zu erhalten. Lange eingeübte und damit weitgehend internalisierte Automatismen der Systematisierung, Kategorisierung, Definierung und Dichotomisierung bahnen sich ihren Weg. Bei allen Versuchen, komplex, vermittelt und dialektisch zu denken, verfalle ich doch immer wieder in diese Muster und vergesse darob auch bereits erschlossene, offenere und komplexere Überlegungen. Dialektisches Denken ist so wenig im wissenschaftlichen, geschweige denn in anderen Alltagen verankert, dass sich zu dessen Einübung kaum Gelegenheit bietet. Ähnlich beschreibt dies Gramsci: »Man spürt, dass die Dialektik eine sehr beschwerliche und schwierige Sache ist, insofern dialektisch zu denken gegen den gewöhnlichen Alltagsverstand geht, der dogmatisch ist, begierig nach endgültigen Gewissheiten, und die formale Logik als Ausdruck hat« (Gramsci 1929-35/2012: 1420, 11/§22).

Die Motivation, eine Methode negativ-dialektischen Denkens zu entwerfen, entspringt auch der Unzufriedenheit, dass ich keine Arbeit ausfindig machen konnte, die kritisches, negativ-dialektisches, reflexives Denken für interessierte »Neulinge« oder – was für meine Forschung wertvoll wäre – für Fragen der (theoretischen) Erkenntnisgewinnung nachvollziehbar macht. Ich mache mich daher auf die Suche nach den Möglichkeiten, Grenzen und Feinheiten solchen Denkens. Ich will mich nicht damit zufrieden geben, dass solcherart zu denken zu komplex sei, um methodisch konkret fassbar zu sein. Als »Handreichung« für mein eigenes, hier vollzogenes dialektisches, kritisches Denken, darüber hinaus aber als Beitrag für eine Weiterentwicklung von Methoden kritischen Denkens und der Theorieentwicklung gilt es, halbwegs pragmatisch und dennoch der Komplexität gerecht werdend, wesentliche Aspekte zu explizieren. Negativ-dialektisches Denken soll vom Gestus einer »Geheimlehre« (Müller 2008: 287) befreit und zu einer Herangehensweise weitergedacht werden, die sich auch weniger Geübten und Versierten öffnet. Die Schwierigkeit und Komplexität negativ-dialektischen Denkens ein wenig zu erschließen, inspiriert vielleicht dazu, sich heranzuwagen, anstatt der »Vertagung der Erkenntnis« anheimzufallen, zunächst das Einfache »kapieren« zu müssen, be-

vor der Mut zum Schwierigeren gefunden wird (vgl. Adorno 1958/1974: 23). Dem zum Systematischem und Linearen deformierten Denken ist eine Handreichung zu geben, damit im Voranschreiten negativ-dialektisches Denken nicht wieder vergessen wird. Die Methode kann negativ-dialektisch eigentlich nicht *vor* dem Forschungsprozess stehen, sondern ist in Vermittlung mit den zu beleuchtenden Inhalten zu verstehen, die auch in die methodologischen und methodischen Überlegungen mit eingewoben sind. Dennoch mache ich mir *zuerst* Gedanken über den Weg, damit mich die methodischen Navigationsstützen vor affirmativen Abgründen bewahren und mir darüber hinaus Ansatzpunkte bieten, wie Widerstand gegen (Weiter-)Bildung inhaltlich negativ-dialektisch gelesen werden könnte. Ich hole dafür weit aus, weil eine negativ-dialektische Methode erfordert, grundlegende Fragen zur Theorieentwicklung und zu kritischen Methoden zu erkunden, woran anknüpfend sich im Zusammenspiel von Denken, Reflexion, Kritik und negativ-dialektischen Essenzen erst ein methodisches Vorgehen entspinnen lässt, das mit den materialen Gehalten in Verbindung tritt und sich zu bewähren hat.

3.1 Lücken und Herausforderungen

Negativ-dialektisches Denken und Lesen methodisch zu entwickeln, um damit theoretische Überlegungen anzustellen, stößt auf einige Lücken und sich daraus ergebende Herausforderungen. Die erste Problematik besteht darin, dass Theorieentwicklung kaum als systematische und auf Methoden gestützte Erkenntnissuche ausformuliert ist. Methoden der Theorieentwicklung werden selten thematisiert und insbesondere nichtempirische Verfahren sind nur gelegentlich in kleinen Versatzstücken am Rande erwähnt. Ausgehend von einer kritischen Diskussion dieser Lücke mache ich mich auf die Suche nach brauchbaren Splittern. Die zweite Herausforderung besteht darin, dass nicht auf spezifisch *kritische* Methodologien und Methoden zurückgegriffen werden kann bzw. sich bereits der Begriff »Methode« in vielerlei Hinsicht als unzureichend erweist, zumindest wenn auf dominierende Methodenbegriffe rekurriert wird. Es gilt daher, Ausschau nach einem adäquaten Methodenbegriff zu halten. Drittens sperrt sich im Besonderen die negative Dialektik dagegen, als Methode zugänglich gemacht zu werden, und nicht nur Adorno, sondern auch die meisten anderen Autor_innen, die sich dieser Frage widmen, verwehren sich gegen solche Versuche. Eine methodische Explikation laufe Gefahr, die notwendige, enge Verknüpfung von Methode und Inhalt zu kappen, herrschaftliche, subsumierende Logiken zu reproduzieren und komplexe, dialektische Verhältnisse unzulässig zu vereinfachen. Ich suche dennoch nach bereits vorhandenen möglichen Ansätzen und argumentiere die Möglichkeit einer negativ-dialektischen Methodologie und Methode.

3.1.1 Theoriebildung »passiert einfach«?

In der Unzahl von Methodenbüchern finden sich kaum Ausführungen zu Methoden der Theoriebildung. »Lehrbücher und Curricula lehren, mit welchen Methoden man herausfinden kann, ob Theorien richtig oder falsch sind und unter welchen Randbedingungen; aber wenig darüber, woher diese Theorien kommen« (Gigerenzer 1994: 109). Häufig werden Theorien nur als ein notwendiger (leidiger) Vorschritt für die »eigentliche« wissenschaftliche Tätigkeit empirischer Erhebung und Prüfung gesehen, wodurch der Theoriebildung wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Astleitner 2011: 15), obwohl nichtsdestoweniger Theorien – woher auch immer sie kommen mögen – als Ausgangs- und Bezugspunkte genutzt werden. Im gesamten Lehr- und Forschungsbetrieb, inklusive wissenschaftlicher Fördermaßnahmen und universitätspolitischer Steuerungsinstrumente, ist Empirie als Methode vorherrschend. Theoriebildung wird hingegen entweder nicht als relevant wahrgenommen oder als »nicht wirkliche« Forschung abqualifiziert, weswegen Koller (2012: 47) davon spricht, dass sich seit den 1960er-Jahren zunehmend eine »Bildungsforschung ohne Bildungstheorie« herausgebildet habe.

Dass Theorien nicht einfach da sind, sondern einer gezielten Entwicklung bedürfen, wird kaum beleuchtet. Eine der wenigen Ausnahmen hierzu stellt Tenorth (2010) dar, der von der »Arbeit an der Theorie« spricht, aber kritischen, dialektischen Zugängen gegenüber ablehnend bleibt. In Lehrbüchern zu sozialwissenschaftlichen Methoden dominiert die Darstellung empirischer Instrumente und häufig zeigt sich eine einseitige Hervorhebungen quantitativ-empirischer Methoden. Was sich allgemein »*Methoden*buch« nennt, beschreibt meist lediglich den Teilaspekt quantitativer Empirie. Handbücher zu qualitativen Forschungsmethoden weisen sich zumindest bereits in den Titeln als solche aus und geben sich damit nicht den Anschein, alleinige Methode zu sein. In allen Lehrbüchern finden sich aber kaum Hinweise auf Wege der Theoriebildung und wenn, dann in einem sehr eingeschränkten Verständnis und mit einem deutlichen Verweis auf den Vorrang der Empirie. Kritische Methodenansätze werden zuweilen gänzlich ausgeblendet oder »zerrissen«. Obwohl z.B. bei Opp (2005) ausführliche Darstellungen zur Theorieentwicklung zu finden sind, »brilliert« dieses Lehrbuch insbesondere mit einer besonders unangenehmen Form der Abwertung verstehender und kritischer Wissenschaft. Opp will mit positivistischen und logischen Argumenten die hermeneutische, kritische und – in seiner Diktion – »marxistische« Forschung der Unwahrheit überführen. Sein Urteil überrascht nicht, spricht er doch aus einer Position, die Werte als auszuschließen und ausschließbar versteht, die einer strengen, formalen Sprachlogik folgt und davon ausgeht, Forschende können sich selbst aus dem Forschungsprozess methodisch herausnehmen. Vermutlich ließe sich seine Argumentation sogar als aus seiner eigenen Sicht unwah-

re, weil unerlaubte Tautologie entlarven, würden nur seine eigenen Regeln darauf angewendet.

Jene Autor_innen, die in einer Selbstverständlichkeit ihren positivistischen Standpunkt gar nicht in Reibung zu kritischen Positionen bringen, verfallen wenigstens nicht in eine überhebliche, abwertende Sprache, nehmen allerdings anscheinend auch nicht zur Kenntnis, dass es Auseinandersetzungen um Positionen gegeben hat und noch gibt. »Methodologische Texte in unseren Lehrwerken stellen sich gerne sachneutral und verfahrenslogisch dar [...]. Dass aber so nicht ohne Verlust an Sachlichkeit argumentiert werden kann, wissen wir spätestens seit dem Positivismusstreit« (Gruschka 2006: 38). Opp verfährt anders und nimmt solche Diskussionen auf, kann aber die Diskussionen um diese unterschiedlichen »Schulen« nicht nachvollziehen, da doch (aus seiner kritisch-rationalistischen Sicht) eindeutig feststellbar sei, dass verstehende, kritische Positionen nicht haltbar seien (vgl. Opp 2005: 66ff.), eine nur scheinbar sachneutrale und verfahrenslogische Argumentation. Entsprechend gering geschätzt werden von ihm und anderen qualitative Methoden empirischer Forschung, das Primat liegt eindeutig auf quantitativen Messinstrumenten, ein »weitgehend von Irritationen der Kritik freie[s] Forschungsfeld« (Gruschka 2006: 38).

Deutlich differenzierter geht Astleitner (2011) vor, indem er zwar weitgehend kritisch-rationalistische Theoriebildungen darstellt und die im kritischen Rationalismus entwickelten Vorgehensweisen und Kriterien weitgehend unhinterfragt als die zentralen Elemente herausstreicht, aber zumindest thematisiert, dass je nach Wissenschaftsverständnis hier Unterschiede festzustellen seien. Er referiert weiters Methoden, die außerhalb der kritisch-rationalistischen Logik liegen, z.B. die Grounded Theory. Eine ebenfalls angenehme Ausnahme stellt das umfassende Lehrbuch zu empirischer Forschung von Bortz und Döring (2009) dar. Dem Vorhaben entsprechend stellen sie Empirie in den Vordergrund und der deutliche Schwerpunkt liegt auf quantitativen Methoden. Qualitative Methoden werden allerdings als gleichermaßen wesentlich referiert und, wenn auch nicht in aller Ausführlichkeit, so doch eingehend thematisiert. Ebenso werden Fragen der Theoriebildung aufgegriffen, wenn auch eher als Randnotiz. Erwähnt wird z.B., dass »Methoden als Denkwerkzeuge« (Bortz/Döring 2009: 366ff.) dienen können. Allerdings bleibt es bei der wohl kaum ausreichenden und nicht eingehend diskutierten Benennung von »Analogien« und »Metaphern« als Vorgehensweisen. Die Autor_innen referieren aber zumindest die Forderungen, Theoriebildung transparenter zu machen und in methodische Überlegungen miteinzubeziehen (in dieser Formulierung verweist »Methode« allerdings wieder auf Empirie, nicht auf Theoriebildung).

Qualitativ-empirische Methoden stehen einem kritischen Wissenschaftsverständnis eher nahe oder wurden sogar explizit aus ihm heraus entwickelt. In den Grundlagenwerken und Lehrbüchern findet Theoriebildung allerdings

wenig Beachtung. Sie stellen, der Intention und dem Thema folgend, primär Werkzeuge für die empirische Forschung bereit. Koller und Fuchs hingegen diskutieren das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung, loten Annäherungsmöglichkeiten aus und sehen insbesondere in der Biographieforschung eine Brücke zwischen Empirie und einer philosophisch verstandenen Theorie (vgl. Koller 2012: 47ff.; Fuchs 2012: 137ff.). Koller stellt unter anderem einen Bezug zu Adornos negativer Dialektik her: »Qualitative Bildungsforschung kann so als Versuch verstanden werden, das Nichtidentische (im Sinne Adornos), also Nicht-Messbare von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen« (Koller 2012: 54). Theoriebildung abseits qualitativer Forschung wird allerdings nicht näher betrachtet, sondern vielmehr die Argumentation der theoriebildenden Aufgabe empirischer Forschung in den Vordergrund gerückt.

In der Sammlung von *Hauptbegriffen* qualitativer Sozialforschung von Bohnsack, Marotzki und Meuser (2006) fehlen die Termini »Theorie« und »Theoriebildung«. Im Handbuch »Qualitative Forschung« von Flick, Kardoff und Steinke (2012) sind zumindest vereinzelte Hinweise zu entdecken, unter anderem im Beitrag von Métraux (2012), der beschreibt, dass Anselm Strauss (gemeinsam mit anderen) die Methode der »Grounded Theory« nicht aus Gegnerschaft zu quantitativen Instrumenten entwickelte, sondern aus einem Interesse an anspruchsvoller Theoriebildung (vgl. Métraux 2012: 645). Die Grounded Theory setzt sich Theoriebildung explizit zum Ziel. Empirische Erhebung und Theoriebildung werden als nicht trennbare Bereiche angesehen, sondern als ineinander übergehende, sich gegenseitig beeinflussende und daher parallel verlaufende Vorgänge (vgl. z.B. Freikamp 2008: 223ff.; Jakob 2010; Oswald 2010). Dieser Forschungszugang erlebt, zumindest meiner Wahrnehmung nach, derzeit eine Art »Boom« bei (kritischen) Wissenschaftler_innen und weist einige Übergänge zu meinem Vorhaben auf, beispielsweise die Betonung offener, reflexiver Suchbewegungen.

Was lässt sich nun aus den Darstellungen zur Theorieentwicklung gewinnen und wo sind alternative Wege zu entwickeln? Den grundlegenden Ausführungen von Astleitner zu Theorien und deren Bedeutung möchte ich zumindest so weit folgen: »Theorien sind spekulative Problemlösungshilfen mit unsicherem Ausgang« (Astleitner 2011: 10). Ich begebe mich also sowohl mit dem Versuch einer negativ-dialektischen Methode als auch mit meinen Überlegungen zu Widerstand gegen (Weiter-)Bildung auf spekulativ unsicheres Terrain, indem ich hier wie da alternative Lesarten versuche. »Alternativen [...] beginnen mit neuen Sichtweisen auf die Welt, die helfen, gesellschaftlich zu findende Probleme auf neue Art und Weise zu lösen. Solche neuen Sichtweisen und Annahmen sind nichts anderes als Theorien« (ebd.: 13). Für Gruschka verweisen Theorien, im Unterschied zu (empirischer) Forschung als Wirklichkeitsanalyse, »auf den mit Generalisierungen formulierten und in Modellen

erschlossenen oder *spekulativ und anschaulich postulierten* materialen Gehalt dieser Wirklichkeit« (Gruschka 2006: 36, Hervorhebung D.H.). Und weiter, zunächst leicht ironisch: »Theorien [...] können die Welt so erklären, dass jeder ihrer Nicht-Anhänger sie bestreitet. Sie sind also erst einmal Angebote, komplexe Lesarten« (ebd.), deren Anerkennung mittels empirischer Forschung angestrebt wird. Sich nicht von empirischer Forschung »an der kurzen Leine« führen zu lassen, ermögliche, »spekulativ entwerfend [zu] verfahren« (ebd.). Holz argumentiert die spekulative als überhaupt einzige der Dialektik adäquate Methode. Er folgt der Spur des Wortes vom »Ausschau halten« bis zu Übersetzungen, in der »spekulativ« nichts anderes als der lateinische Ausdruck für das griechische »theoria« ist (vgl. Holz 2005: 227f.). »Theorie ist immer ein geistiger Entwurf, eine Synthese aus Erfahrung und Erwartung« (ebd.). Astleitner kehrt unter anderem die explorative Leistung von Theorien hervor: »Theorien helfen einer Forscherin oder einem Forscher dabei, einen Suchscheinwerfer auf Phänomene anzulegen. Mithilfe einer Theorie entdeckt man dann mehr und/oder andere Elemente eines Phänomens im Vergleich zu einer Situation, in der man ohne diese Theorie gesucht hätte« (Astleitner 2011: 42). Adorno weist den im Positivismusstreit vorgebrachten Vorwurf zurück, Spekulation sei ein eitles Drauflosdenken abseits aller Verankerung. Anknüpfend an Hegel versteht er Spekulation vielmehr als »kritische Selbstreflexion des Verstandes, seiner Begrenztheit und ihrer Selbstkorrektur«, als Gedanken, »der seiner eigenen Borniertheit sich entäußert« (Adorno 1969/1972: 284). Empirie ist als Ergänzung zur Theorie zu sehen. Für Steinert, Adorno folgend, ist Theorie kritik-, korrektur- und ergänzungsbedürftig; Empirie dient in diesem Sinn nicht einer Bestätigung oder Widerlegung, sondern einer Erweiterung der theoretischen Sicht (vgl. Steinert 2007a: 176; Adorno 1969/1972: 299). Pongratz beantwortet die Frage, wozu pädagogische Theorie gut sei, folgendermaßen: Sie soll »*Sachverhalte präzise [...] fassen*«, diese der Kritik unterziehen, hat aber auch ein »*spekulatives Moment*«, indem »sie bestreitet, dass etwas einfach nur so ist, wie es ist«, sie verweist auf unverwirklichte Möglichkeiten und »überschreitet also die bloße Faktizität« (Pongratz 2010b: 10, Hervorhebung i. Orig.).

Der unsichere Ausgang der vorliegenden Forschung besteht darin, dass zu Beginn noch offenbleibt, welche Erkenntnisse sich hinsichtlich einer Theorie des Widerstands gewinnen lassen und welche empirischen Folgeforschungen anzuschließen sind. Spekulativ werden alternative Lesarten erkundet. Offen bleibt aber auch, inwiefern sich die vorgelegte Theorie bewähren kann, sowohl wissenschaftlich als auch praktisch, denn eine kritisch positionierte Theorie ist nicht lediglich kontemplativ, sondern Theorie muss sich ereignen. Sie sucht nach dem »lösenden Wort« der Befreiung, ohne dieses zu kennen, aber: »Wäre es einmal ausgesprochen, wäre die Theorie nicht allein ein kulturelles, sondern ein soziales Ereignis« (Demirović 2001: 177).

Metaphern können Teil von Theorieentwicklungen sein, einerseits um bildlich zu vereinfachen und damit Nachvollziehbarkeit herzustellen, andererseits um über Betrachtung der Metapher noch nicht gedachte Aspekte zu entdecken (vgl. Astleitner 2011: 120; Bortz/Döring 2009: 366f.). Interessant ist auch die »Inkubation«: Gesammelte Informationen werden »mehr oder minder unbewusst verarbeitet, wobei keine direkte Auseinandersetzung mit der Problemlösung stattfindet« (Astleitner 2011: 120). In der Beschäftigung mit der Negativen Dialektik ließen sich für mich solche Erfahrungen bereits machen: Im ersten und bewussten Nachdenken undurchdringlich, dauert es zuweilen einige Zeit, bis Gedankengänge »sickern« und sich mit dem vorhandenen Untergrund an Wissen und Erkenntnissen zu neuen Verbindungen vermengen. Dies ließe sich auch gezielt einbeziehen. »Qualitatives Experimentieren« (ebd.: 121f.) ist ein Beitrag zur Theoriebildung, indem in einer Art »Was wäre, wenn …« spekuliert wird. Solche Vorgehensweisen lassen sich meines Erachtens ohne weiteres in eine negativ-dialektische Denkart einfügen. Hingegen sind weitere von Astleitner referierte Methoden und (Güte-)Kriterien der Theoriebildung aufgrund der kritisch-rationalistischen Fundierung kaum oder nur eingeschränkt zu gebrauchen. Astleitner weist diesen spezifischen Zugang auch explizit aus und ist sich der Begrenztheit bewusst (vgl. ebd.: 25), bleibt aber Alternativen schuldig. Denn obwohl er die »Verschiedenheit« und »Vielfalt« seiner Darstellung betont, verharrt er dennoch in kritisch-rationalistischen Zugängen, indem er beispielsweise als Kriterien zur Beurteilung von Theorien unter anderem die begriffliche Präzision, die logische Konsistenz (Widerspruchsfreiheit) und Kausalität (vgl. ebd.: 23) benennt. Hier zeigt sich der grundlegende Unterschied zur Kritischen Theorie, insbesondere zu einer negativ-dialektischen Lesart besonders deutlich: Begrifflicher Präzision steht die notwendige, wenn auch nicht explizierbare Einbeziehung von Nichtidentischem entgegen. Der logischen Konsistenz wird ein Denken in Konstellationen nicht in der geforderten Form entsprechen können und die logisch geforderte Widerspruchsfreiheit ist insbesondere nach einer negativ-dialektischen Denkart weder möglich noch gewünscht. Der Kausalitätskette setzt Adorno ein »Kausalnetz« entgegen, mit einer »Unendlichkeit des Verwobenen und sich Kreuzenden« (Adorno 1966/2003: 263f.). Die Unterschiedlichkeiten wissenschaftlicher Positionen, die spätestens seit dem Positivismusstreit bekannt sind, treten deutlich zu Tage. Positivistisch wird kategorisiert, wird Wahrnehmbares zur einzigen Realität, werden selbst das Denken und die Vernunft lediglich auf Instrumente und Werkzeuge in logischen Operationen und zur Erfassung von Oberflächen reduziert. Widerspruchsfreiheit zwingt alles unter die Logik systematischer Prinzipien, anders zu denken ist nicht zulässig. Darum wehrt sich Adorno auch gegen »systematische« Vorgehensweisen, die er mit gewaltsamer Subsumtion und damit mit Herrschaft gleichsetzt (vgl. Adorno 1969/1972: 287; Adorno 1965-66/2003: 126, 131f.; siehe auch

weiter unten). In der Subsumtion wird dieses herrschaftliche Moment aber nicht nur verschleiert, sondern es wird zu einer scheinbar unumstößlichen Gegebenheit. Aufklärung schlägt in Mythologie zurück (vgl. Horkheimer/Adorno 1969/1988: 31ff., 88ff.). Breinbauer betont entsprechend, dass hinter »die Unterscheidung zwischen Traditioneller und Kritischer Theorie […] heute nicht mehr zurück gegangen werden darf« (Breinbauer 2011: 176). Problematisch ist aus meiner Sicht, dass Fragen und Methoden der Theoriebildung und kritische Methoden in bildungswissenschaftlichen Ausbildungen zumeist nur unzureichend thematisiert werden, woraus die Problematik folgt, dass bei vielen Studierenden Anforderungen wie »Objektivität« und ein kritisch-rationalistischer Wahrheitsbegriff zu fest verankert bleiben.

3.1.2 (Fehlende) Kritische Methodologie und Methoden

Weder Kritische Theorie noch Kritische (Erwachsenen-)Bildungswissenschaft verfügen über ein kennzeichnendes Methodenrepertoire[1] in einem spezifischen, kritischen Verständnis. Detel fasst zwar drei methodologische Besonderheiten Kritischer Theorie zusammen, aus denen aber wenig konkrete Vorstellung gewonnen werden kann, wie dies erfolgen könnte. Erstens verfolge Kritische Theorie ein emanzipatorisches Interesse, indem unter anderem soziale Regeln der Repression aufgespürt würden und zur Befreiung daraus beigetragen werden solle. Zweitens wende Kritische Theorie ideologiekritische Verfahren an. Und drittens bestehe eine Besonderheit in der Reflexivität (vgl. Detel 2007: 191ff.). Koller hingegen spricht von einem generell fehlenden methodischen Ansatz Kritischer Theorie im engeren Sinn, »wenn darunter ein bestimmtes Modell oder gar konkrete Verfahrensweise wissenschaftlicher Forschung zu verstehen sind« (Koller 2006: 239). Das Fehlen einer Methodologie und von Methoden wird zwar häufig kritisiert, allerdings machen kritisch-theoretische Begründungen die Skepsis gegenüber festgelegten Methoden nachvollziehbar, die vor allem zu instrumentellen Verfahren degeneriert sind. In einem solchen Sinn kann daher tatsächlich nicht von »Methoden« der Kritischen Theorie gesprochen werden. Ich möchte mich aber Steinert und

1 | Die Begriffe »Methode« und »Methodologie« werden in Forschungsarbeiten häufig synonym verwendet, obwohl sie wissenschaftstheoretisch unterscheidbar sind. Während wissenschaftliche Verfahrensweisen, spezifische Forschungsinstrumente und Arten des Vorgehens als Methoden bezeichnet werden, ist Methodologie auf einer Metaebene angesiedelt. Methodologie umfasst sowohl die Lehre und Wissenschaft von den Methoden als auch die theoretische Fundierung und Begründung und die Entwicklung von Methoden. In letzterem Sinne zielen meine Ausführungen auf die Argumentation einer Methodologie und die Ausarbeitung einzelner Methoden (vgl. Thaler 2013: 28ff.; Beer 2008).

Ritsert anschließen, die den Methodenbegriff weiter fassen. Ritsert verweist auf die Herkunft des Begriffs und stellt fest, dass man darunter weder nur Verfahren oder eine Vorgehensweise noch in einem engeren wissenschaftlichen Verständnis eine »rein formale Operationsanweisung« (Ritsert 2011: 223) verstehen kann. Ein solches Verständnis führe zu einem Primat der Methode anstatt der Gegenstände und Inhalte (vgl. Adorno 1969/1972: 294). Hält man sich an die ursprüngliche Bedeutung des Wortes *méthodos,* »dann kann unter ›Methode‹ jede Abfolge von aussichtsreichen Schritten auf begehbaren Wegen zu einem Ziel verstanden werden« (Ritsert 2011: 223). Adornos Methode expliziert Ritsert an einem spezifisch gefassten Methodenbegriff: »Man kann unter ›Methode‹ in der Tat auch die Einheit der allgemeinsten syntaktischen, erkenntnistheoretisch-ontologischen und praxisorientierten (pragmatischen) Grundvorstellungen verstehen, auf deren Hintergrund sich ein Autor mit der Mannigfaltigkeit der ihn interessierenden Gegenstände und Themen auseinandersetzt« (Ritsert 2011: 224).

Methoden als kontrollierte Forschungsaktivitäten zur Produktion von Wissen sind mit der Entwicklung moderner Wissenschaft eng verknüpft. Die impliziten Grenzen wurden aber immer wieder diskutiert und entsprechend unterschiedliche Verständnisse von Methoden formuliert. Verwandte, synonym oder in Abgrenzung verwendete Begriffe sind unter anderem Verfahren, Praxis, Forschungsaktivität etc. (vgl. Thompson 2012: 240ff.). Thompson kritisiert am Methodenbegriff, dass dieser in der modernen Wissenschaft so angelegt sei, dass er die eigentliche Tätigkeit der Forschenden aus der Wahrnehmung entfernt, die konkreten subjektiven Praktiken ausblendet (vgl. Thompson 2011: 450). Sie hält aber auch fest: »A critical analysis of method not only clarifies the process of the autonomiziation of knowledge in the modern period [...], but at the same time constitutes a leitmotif allowing us to examine more closely the practice of theorizing« (ebd.). Ich präferiere – nicht zuletzt aus wissenschaftsstrategischem Interesse – eine Beibehaltung des Begriffs »Methode«. Zum einen hat der Begriff eine historisch gewachsene Position innerhalb des Wissenschaftsbetriebes und unterlag immer wieder einem Wandel, weshalb heute keineswegs nur mehr quantitativ-empirische Vorgehensweisen darunter gefasst werden und eine Erweiterung auf kritische Zugänge bereits vorgenommen wurde. Den Begriff der »Methode« einem Denkschema zu entreißen, das darin lediglich fest gefügte, vorgegebene Anwendung von Verfahrensweisen versteht, ist fortzuführen. Zum anderen plädiere ich für eine darüber hinausgehende Erweiterung des Begriffes auf Verfahren der Theoriebildung und des Denkens selbst. Auf die mangelnde Berücksichtigung solcher Verfahren in Lehrbüchern und der Ausbildung wurde bereits hingewiesen. Dies hat mehrere meines Erachtens prekäre Folgen: Bereits in Curricula werden in Methoden-Modulen lediglich Lehrveranstaltungen zu empirischen Anwendungen geplant und durchgeführt. Dies prägt das Verständnis

von Studierenden und Expert_innen aus der Praxis, unter Methode in erster Linie empirische Modelle zu verstehen. Theorie erhält den Klang des lediglich der Empirie Vorgelagerten, des messend zu prüfenden Entwurfs. Obwohl jede wissenschaftliche Tätigkeit Theoriebezüge herstellt, bleibt die Theoriebildung selbst kaum beachtet. Übungen des Denkens, Argumentierens, Urteilens und Schließens bleiben bereits in der Ausbildung weitgehend ausgeklammert und diese Methoden werden kaum wertgeschätzt geschweige denn verfeinert. Weil ich mich für die Entwicklung, Verfeinerung, Übung und Implementierung von solchen Methoden im Wissenschaftsbetrieb und in Ausbildungen einsetzen möchte, bleibe ich bei dem Begriff »Methode«.

Steinert macht deutlich, dass (empirische) Methodenentwicklungen nicht allein wissenschaftlichen Tätigkeiten entspringen, sondern vielmehr häufig ihren Ursprung in ganz anderen Metiers haben (Bespitzelung, Marktforschung etc.). Er hält fest, dass die »meisten heutigen sozialwissenschaftlichen Methoden [...] herrschaftlichen Ursprung haben« (Steinert 1998a: 206), dies aber nicht bedeute, dass sie unbrauchbar seien, sondern vielmehr einen entsprechend reflexiven Zugang erforderten, der insbesondere die jeweilige Perspektive freilegt. Auch Freikamp, Leanza, Mende, Müller, Ullrich und Voß betonen, dass Methoden nicht neutral sind und die »jeweils eingesetzten methodischen Instrumentarien aktiv und jeweils auf ihre spezifische Art an der Wissensproduktion beteiligt und daher bezogen auf bestimmte Problemstellungen auch unterschiedlich geeignet sind« (Freikamp et al. 2008: 9). Sowohl Freikamp und Kollegen als auch Steinert plädieren dafür, nicht bestimmte Methoden strikt zu verwerfen, sondern sie stattdessen gezielt kritisch zu adaptieren und zu reflektieren. Methoden sind in diesem Verständnis nicht per se kritisch, auch nicht jene, die das für sich in Anspruch nehmen, sondern sie sind eher als »Werkzeuge« zu verstehen, die in entsprechend unterschiedlichen Kontexten kritisch eingesetzt werden (können). Steinert fasst zusammen: »In Methodenfragen ist ein reflektierter, allseitig neugieriger Eklektizismus, verbunden mit einer wachen Skepsis, die realistische Haltung« (Steinert 1998a: 206). Foucault findet in der Kritik das »Instrument, Mittel zu einer Zukunft oder zu einer Wahrheit, die sie weder kennen noch sein wird« (Foucault 1978/1992: 8f.). Er spricht von einem notwendigen Werkzeugkasten, aus dem je nach Situation und Kontext geschöpft werden kann. Eine Problematisierung des Begriffs »Werkzeug« und ebenso des »Instruments« findet sich in Arbeiten Adornos immer wieder (vgl. z.B. Adorno 1969/1972: 287; Adorno 1965-66/2003: 126, 131f.). Horkheimer und Adorno formulieren in ihrer Kritik am Positivismus die Problematik, dass durch ein solches werkzeughaftes Verständnis Denken zu einem maschinenähnlich ablaufenden, Dynamiken, Komplexitäten und nicht Fassbares eliminierenden Vorgang degradiert werde (vgl. Horkheimer/Adorno 1969/1988: 31f.). Nicht zuletzt aus dieser Kritik folgt die Annahme und zugleich Forderung, dass Inhalt und Methode nicht

zu trennen seien. Eine spezifisch *kritische* Methode misst sich nicht zuletzt daran, welche Inhalte in den Blick genommen werden, ob Emanzipation, Gesellschafts- und Herrschaftskritik zentral sind, ob die Kritik immanent, ideologie- und selbstkritisch ausgerichtet ist etc.

Kritische Methoden

In der Literatur lassen sich einige Überlegungen finden, kritische Methoden zu entwickeln. Selbst wenn sich daraus weniger *die* Methode Kritischer Theorie ergibt, sind doch vielfältige Ansätze und Anschlussmöglichkeiten an andere Forschungsmethoden zu erkennen (vgl. Keckeisen 1992: 126f.). Freikamp und Kollegen, einem breiten Verständnis kritischer Wissenschaften folgend, machen kritische Ansätze beispielsweise in der an Foucault anschließenden Kritischen Diskursanalyse aus und fassen als Gemeinsamkeiten zusammen: »Bei aller Gegensätzlichkeit ist es doch einigendes Merkmal aller Methodiken, die sich epistemologisch auf einem Kontinuum zwischen einer marxistisch-materialistischen Dialektik und dem poststrukturalistischen Konstruktivismus abbilden lassen, mit ihren Mitteln zu zeigen, dass nicht alles so ist, wie es scheint und dass nicht alles so sein muss, wie es ist« (Freikamp et al. 2008: 7). Freikamp diskutiert im Weiteren Anwendungsmöglichkeiten der Bewertungskriterien von qualitativer Forschung auf kritische Sozialforschung. Die Ablehnung eines absoluten Wahrheitsanspruches und die sich daraus ergebenden spezifischen Gütekriterien in der qualitativen Forschung lassen sich aus ihrer Sicht auch auf kritische Sozialforschung übertragen, selbst wenn einige Grundannahmen und das Erkenntnisinteresse nicht notwendigerweise vollständig übereinstimmen müssen. Sie plädiert daher für eine Anwendung solcher Gütekriterien, »um die Anerkennung und Wirkmächtigkeit kritischer qualitativer Sozialforschung zu erhöhen« (Freikamp 2008: 231).

Steinert hat bereits einige Jahre zuvor gemeinsam mit damaligen Tutor_innen aus einem Methodenkurs für Studierende ein – leider nicht in Buchform veröffentlichtes, aber dennoch zugängliches – Manuskript zusammengestellt, in dem er ausgehend von einer Kritik der empirischen Sozialforschung einen reflexiven Umgang mit (auch herkömmlichen) Methoden einfordert und beispielhaft vorführt (vgl. Steinert 1998b). Ein Artikel daraus wurde von Steinert leicht verändert in seinem Buch »Kulturindustrie« (1998a) veröffentlicht. Diese auf empirische Methoden ausgerichteten Ausführungen sind für die Frage nach einer Methode der Theoriebildung nur teilweise heranzuziehen, seien aber allen kritischen empirisch Forschenden nachdrücklich empfohlen. Andere Beispiele sind erhellend, weil das kritische Denken quasi vor den Augen vollzogen wird. Beispielsweise nimmt Jaeggi Leser_innen in beeindruckend klarer und dennoch komplexer Form mit auf den Weg einer ideologiekritischen Denkweise (vgl. Jaeggi 2009) und Pongratz möchte in seinen »Sackgassen der Bildung« Leser_innen, insbesondere Studierende, an dialektisches Denken

heranführen, indem er Begriffe, Sachverhalte, Verhältnisse immer wieder vor den Augen der Leser_innen dreht und wendet, zerpflückt und neu zusammensetzt (vgl. Pongratz 2010b).

Als kritische Methoden im weitesten Sinn werden zuweilen große Teile qualitativer Empirie verstanden, die jedoch nicht notwendigerweise auf die Kritische Theorie im engeren Sinn bezogen sein müssen; Übergänge und Anleihen sind aber unübersehbar, z.B. wenn Koller in der Biographieforschung die Möglichkeit sieht, Adornos »Nichtidentisches« zur Geltung zu bringen (vgl. Koller 2012: 54). Interessant – und ansatzweise mit Bezugnahme auf Adorno – sind Überlegungen aus der Psychologie zu heuristischen Forschungsmethoden. Beispielsweise stellt Gigerenzer (1991, 1994) anhand der Kognitionsforschung eine Heuristik intuitiver Entdeckung und der Nutzung von Metaphern dar, während Kleining (1995, 2010) explizit die Methode »Qualitative Heuristik« entwickelt, die Anknüpfungspunkte an Dialektik und Kritische Theorie aufweist. Entlang von vier Regeln, die nicht zuletzt forschungspragmatisch einfach sein sollen, verläuft bei Kleining der Prozess der Datenerhebung und -auswertung. In den vier Regeln werden erstens dezidiert Offenheiten gefordert, zweitens Forschende explizit mitberücksichtigt, drittens möglichst viele Perspektiven generiert und viertens Gemeinsamkeiten analysiert, anhand derer der untersuchte Gegenstand anschließend verändert wahrgenommen werden kann.

Als dezidiert kritische Methodenformulierung kann auch Oevermanns objektive Hermeneutik verstanden werden. Nach Dammer stellt diese einen Versuch dar, »Adornos Verfahren zu einer sozialwissenschaftlichen Methode zu erweitern« (Dammer 1999: 201), auch wenn Bonß 1983 noch konstatiert, dass Oevermann bis dahin kaum an Adorno anknüpfe, obwohl viele Parallelen sichtbar seien (vgl. Bonß 1983: 219ff.). In der objektiven Hermeneutik steht die Rekonstruktion von objektiven Sinnstrukturen im Vordergrund, die nicht sinnlich wahrnehmbar und den Subjekten nicht notwendig bewusst sind, aber über eine bestimmte, empirische Vorgehensweise sichtbar gemacht werden können (vgl. Oevermann 2011: 198). Oevermann entwickelte dafür ein entsprechendes Methodenrepertoire, das strukturiert und erlernbar ist. Oevermann selbst attestiert Adorno eine einkreisende, geduldige und detaillierte Genauigkeit, die aber schwer nachzuvollziehen und daher kaum direkt anwendbar sei (vgl. ebd.: 191), weshalb er eine entsprechende Konkretisierung entwirft.

Eine Thematisierung der negativen Dialektik in pädagogischen Zusammenhängen, die nicht empirisch orientiert ist, vollzieht Gruschka in seiner »Negativen Pädagogik« (1988), der von Schäfer attestiert wird, die Theorie Adornos systematisch in die pädagogische Perspektive übertragen zu haben. Allerdings bleibe Gruschka in einem eher traditionellen Bildungsbegriff verhaftet, trage idealistische Züge und bleibe positiv dialektisch (vgl. Schäfer 2004a: 134ff.). So sehr Gruschka auch betont, er orientiere sich an der negativen Dialektik

Adornos und wolle mit seiner »Negativen Pädagogik« konsequent eine Pädagogik mit Kritischer Theorie verfassen (bisherigen »Kritischen« Pädagogiken attestiert er fehlende konsequente Ausführungen, vgl. Gruschka 1988: 38), so wenig expliziert sind seine Bezugnahmen. Er mag in seinen Ausführungen die Denkformen der Kritischen Theorie konsequent weitergeführt haben, eine Darstellung der Denk- und Vorgehensweisen ist jedoch nicht enthalten, was für meine Forschungen daher wenig hilfreich ist.

Erweiterter Methodenbegriff

Aus dem bisher Gesagten folgt: Eine kritische Theoriebildung erfordert kein spezifisches Methodenrepertoire im engeren Sinn, sondern spezifisch kritische Inhalte und eine Explikation jener kritischen Grundhaltung, die der Theoriebildung zugrunde liegt, von der Steinert in seiner »Vorbemerkung«, zwar in Bezug auf empirische Methoden, aber meiner Ansicht nach auch für Theoriebildung gültig, als reflektierte Grundhaltung spricht: »Kritische Sozialwissenschaft verfügt nicht so sehr über besondere Methoden als vielmehr über eine bestimmende Eigenschaft von soziologischem Denken in konsequenter Form: über Reflexivität« (Steinert 1998b: o.S.). Zu einem späteren Zeitpunkt spricht Steinert davon, dass Theorien »im günstigsten Fall zutreffende Artikulation der zentralen Erfahrungen einer Gesellschaftsformation in ihrem jeweils historischen Zustand« seien (Steinert 2007a: 176), die kritik-, korrektur- und ergänzungsbedürftig sind. Pongratz wählt als wesentliche Leitkategorie kritischer Theorie und kritischer Pädagogik den von Horkheimer geprägten Begriff »kritischen Verhaltens« (Pongratz 2005b: 34ff.) und spricht von einem dafür notwendigen »seismographischen Instrumentarium« (Pongratz 2010a: 9). Ein »Ensemble aus Gedanken, die zu einer Theorie zusammentreten« (Lenk 2011: 161) wird bewusst und unbewusst über bestimmte Verfahren generiert und stellt in einem Verständnis Kritischer Theorie einen Versuch dar, in spezifischer Weise mit bestimmten Interessen über die Welt nachzudenken, Erklärungen zu versuchen und Denkangebote zu unterbreiten.

Gewählte Methoden lassen sich nicht von Grundhaltungen und Inhalten trennen, vielmehr bedingen und ergänzen sich diese gegenseitig. Wissenschaft ist in gesellschaftliche Zusammenhänge und historische Konstellationen verwoben und kann weder in der Produktion von Wissen noch in einer bestimmten Methodenwahl unabhängig, wertneutral und objektiv sein. Wissen kann nur innerhalb der jeweiligen Grenzen begrifflicher, alltäglicher, wissenschaftlicher, gesellschaftlicher Rahmungen hervorgebracht werden. »Auch Sozialwissenschaftler/innen sind zunächst Mitglieder ihrer Gesellschaft und teilen als solche das in ihr verbreitete Wissen darüber, wie sie funktioniert. Sie sind damit auch den Begrenzungen des Wissens unterworfen, die zu ihrer Position nach Herkunft und Interessenlage gehören. Sie überblicken aus dieser Position bestimmte Aspekte und Ausschnitte der Gesellschaft, sie machen

nur bestimmte Erfahrungen, sie teilen die Selbstverständlichkeiten dieser Position, *die sie viele Fragen gar nicht stellen lassen*« (Steinert 1998c: o.S., Hervorhebung D.H.). Und gleichzeitig zielt Wissenschaft – vor allem wenn kritische Anliegen verfolgt werden – auf Grenzüberschreitung, Transformation, Veränderung, ein Mögliches und Unmögliches zugleich. Kritische Theorie ist kritisch und sie ist reflexiv. Es ist nicht nur die Frage zu verfolgen, *was* darunter zu verstehen ist, sondern auch *wie* solches Denken möglich ist. Die materialen Gehalte der Gesellschaftskritik und emanzipatorisch-transformativer Interessen scheinen nur vordergründig für Methoden, für Fragen des Wie, irrelevant zu sein. Sie müssen als »Hintergrundfolie« und Richtungsperspektive ständig präsent sein und spielen eine große Rolle in der Frage nach der Diffusion der Theorie in die soziale und politische Praxis. Aber auch in den Methoden selbst sind sie stets anwesend und drängen die ihnen eigenen Fragen auf.

3.1.3 Methodologie und Methode negativ-dialektischen Denkens und Lesens

»Dialektik als *Methode*, gerade als *Methode* Adornos, hat schon immer Anstoß erregt – was zu ihrem großen Vorteil [...] gehört« (Ritsert 2011: 232, Hervorhebung i. Orig.). Die negative Dialektik als methodische Les- und Denkart zu explizieren erfordert also, die grundlegenden, »anstößigen« Denklinien herauszuarbeiten und die Komplexitäten so weit zu reduzieren, dass nachvollziehbare Wege hervortreten, zugleich soll die Reduktion aber nicht so weit gehen, dass wesentliche Elemente verloren gehen. Zwangsläufig bleiben dabei manche – wenn auch interessante – Details auf der Strecke. Adornos Negative Dialektik ist eine verdichtete und gleichzeitig in vielfältige tiefgründige philosophische Verästelungen ausformulierte Darstellung epistemologischer, ontologischer und letztlich auch – wenn auch eher versteckt als nachvollziehbar – methodologischer Überlegungen. Bereits 1983 formuliert Bonß, später z.B. von Honneth und Menke (2006b) wieder aufgenommen, Adornos Negative Dialektik sei nicht referierbar. Sie sei ein offenes Forschungskonzept: »im Unterschied zum empirisch-analytischen Modell laufen sie [die methodologischen Prinzipien Adornos, Ergänzung D.H.] nicht auf fest definierte, eindeutige Verfahrensweisen hinaus« (Bonß 1983: 202). Adorno selbst formuliert, seine Dialektik ließe sich nicht methodisch explizieren, solle sich gar nicht explizieren lassen, sondern man müsse sich vielmehr in der Dialektik »verlieren« (Adorno 1951/1980: 281), anstatt sich ihrer zu bedienen und sie damit ihrer Offenheit zu berauben. Sich in dialektischen Denkbewegungen zu verlieren, klingt anregend und vielversprechend, unterstützt aber vorerst nicht dabei, sich in diese Denkweise überhaupt einzufinden. Bei einer Annäherung an Adornos Negative Dialektik, noch mehr allerdings angesichts der unüberschaubaren Vielzahl von Auseinandersetzungen mit seinem Werk droht die

Gefahr, statt sich im Denken zu verlieren, vielmehr darin unwiederbringlich zu verschwinden. Adornos Werk, selbst wenn nur ein Ausschnitt gewählt wird, ist zu umfangreich und sein Denken zu komplex, um sich einfach nur offen suchend darin zu bewegen.

Ritsert umreißt als Adornos Methode die Vermittlung der Gegensätze in sich (Dialektik), die Grundkonstellation von Identität und Nichtidentität, das Denken in gesellschaftlich vermittelter Totalität und die spezifische Form der Kritik als immanent und ideologiekritisch (vgl. Ritsert 2011: 223ff.). Prengel formuliert: »Das Vermächtnis der Dialektik der Aufklärung und der Negativen Dialektik ist für mich die Anregung zu einer Haltung des Theoretisierens, die einen Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven, in seinen widersprüchlichen Facetten erfassen möchte und die nicht davor zurückschreckt, ambivalente, auseinandertreibende, ja sogar diametral entgegengesetzte Wirkungen zu erfassen. Wage ich es, auch die Kehrseiten, Brüche und Schwachstellen meiner Einsichten zu suchen, und das nicht, um alles wasserdicht zu machen, sondern im Wissen darum, daß Wissen unvollkommen ist, so kann ich lernen, mit Begeisterung mehrdimensional zu denken« (Prengel 1999: 236).

Wenn sich aber weder für eine Theoriebildung noch aus der Kritischen Theorie auf ausformulierte Methoden zurückgreifen lässt, stellt sich die Frage, ob und wie sich eine negativ-dialektische Methodologie kritischer Theoriebildung begründen lässt und wie sich Methoden dafür entwickeln lassen. Das erste auftretende Problem ist, ob es überhaupt Sinn macht, von einer Methode zu sprechen. Nicht zufällig hat sich Adorno davon distanziert, z.B. Dialektik als Methode zu verstehen (vgl. Adorno 1966/2003: 148). Dies muss aus meiner Sicht aber vor dem Hintergrund des noch »frischen« Positivismusstreits gelesen werden, wo sinn- und inhaltsentleerte Messungen und Mathematisierungen von Oberflächen in die Kritik genommen wurden. In diesem Sinn ist Adorno skeptisch gegen Methoden als befolgbare, erlernbare Anleitungen, die einer »Subsumtionslogik« folgen, einer hierarchisch organisierten Ordnung und Unterordnung von Erfahrungen, Daten, Einzelelementen. Methode und Sache treten auseinander, Methode verselbständigt sich und wird zum Fetisch (vgl. Wussow 2007: 177). Eine solche Einordnung und Systematisierung setze ein System als unhinterfragbar existierend voraus und unterliege damit einem grundlegenden Fehler (vgl. Adorno 1969/1972: 287; Oevermann 2011: 191f.). Adorno sieht unter anderem in der Darstellungsform des Essays herkömmliche Methodenbegriffe suspendiert. »Der Gedanke hat seine Tiefe danach, wie tief er in die Sache dringt, nicht danach, wie tief er sie auf ein anderes zurückführt« (Adorno 1958/1974: 18f.). Methoden werden von Adorno als Instrument kritisiert, dem Verfahren entgegengesetzt werden müssen, die sich an Inhalten festmachen und qualitative Elemente inkludieren (vgl. Oevermann 2011: 58).

Kritische Theorie und negative Dialektik bestechen demnach gerade durch ihre untrennbare Verbindung von Methode und Inhalt. In seiner »Vorlesung

über Negative Dialektik« betont Adorno eindringlich, dass er »die übliche Trennung von Methode und Inhalt nicht anerkenne; und zwar in dem besonderen Sinn, daß die sogenannten methodischen Erwägungen ihrerseits von inhaltlichen Erwägungen abhängig sind« (Adorno 1965-66/2003: 15). Gleichzeitig seien seine Ausführungen »so etwas wie eine methodische Betrachtung dessen [...], was ich überhaupt tue« (ebd.). Er spricht immer wieder von »methodischen Grundsätzen« (z.B. ebd.: 49) und der Methode der negativen Dialektik und widerspricht dieser sogleich wieder (vgl. Adorno 1966/2003: 58). »Der Vorrang des Inhalts äußert sich als notwendige Insuffizienz der Methode.« Diese »legitimiert sich allein in der Durchführung, und dadurch wird Methode wiederum negiert« (Adorno 1966/2003: 57). Tiedemann sieht in der Thematisierung von Methode, dass Adorno Zugeständnisse machen wollte, um gleichzeitig »unentwegt die eigene Absicht zu sabotieren« (Tiedemann 2003: 338). Ich lese seine häufigen Bezugnahmen auf die Methode der negativen Dialektik in seiner Vorlesung ebenfalls als Zugeständnis, aber weniger an wissenschaftlichen Usus als an die Hörer_innen, die ihm in vertrauten Begriffen möglicherweise leichter folgen können. Gleichzeitig öffnet Adorno damit aber auch einen ersten Weg, Methode in anderer und weiterer Weise zu verstehen, als zu seiner Zeit noch gemeinhin üblich war. Dialektik kann allerdings nicht einfach als Verfahrensweise expliziert werden. Steinert spricht davon, dass dialektisches Verstehen selbst »keine ›Methode‹, kein klappernder Algorithmus [ist], den man nur genau befolgen müßte, damit unten die ›Wahrheit‹ herausfällt« (Steinert 1998a: 53). Von einem solchen Methodenbegriff seien vor allem jene begeistert, die eine Faszination in Zahlen, Tabellen und komplizierten Rechenmethoden fänden.

Es gibt einige Überlegungen, die zwar auch Adornos Methodenkritik aufnehmen, dennoch aber versuchen, seine Methode weiterzudenken. Bonß hat bereits 1983 Ansätze diskutiert, wie aus Adornos Werken ein »forschungspraktisch handhabbares Methodenverständnis« expliziert werden könnte (Bonß 1983: 202), und betont ausdrücklich, dass Adornos Vorgehen nicht unter abstrakte methodologische Regeln pressbar sei (vgl. ebd.: 211). Die Methoden blieben fragmentarisch, unsicher und vorläufig, was Bonß nicht zuletzt mit Adornos Bezugnahme auf die Psychoanalyse begründet (vgl. ebd.: 215). Nicht nur bei Bonß wird immer wieder betont, dass Adorno empirische Forschung nicht ablehnt, aber einen anderen Umgang mit dem etablierten Methodenarsenal und die »Ersinnung neuer Verfahren« (ebd.: 211) einfordert. Wussow schließt sich Bonß weitgehend an, bezweifelt aber, dass Adornos Denken »in ein methodisch gestütztes wissenschaftliches Verfahren hätte münden können bzw. *sollen*« (Wussow 2007: 183, Hervorhebung i. Orig.), zu sehr sei die Haltung Adornos in Dissidenz zu den Positivisten zu sehen. Wussow lehnt dementsprechend eine methodische Ausformulierung Kritischer Theorie ab, will aber den Faden dennoch aufnehmen und ein Methodenverständnis nachzeichnen,

»das auch jenseits unkomplizierter forschungspraktischer Handhabbarkeit eine – wenn auch problematische – Stringenz gewinnt« (ebd.: 183). Er attestiert Adornos Denken zugleich eine Komplexität, die es im Forschungsalltag eigentlich unbrauchbar mache: »Für die durchschnittliche Forschungspraxis scheint dialektische Logik zu komplex zu sein« (Wussow 2007: 14) und die Überlegungen gelangen daher – wovor Adorno gewarnt hat – doch meist wieder zu der Vereinfachung, »dass jedes Ding seine zwei Seiten hat« (Adorno 1951/1980: 280). Davon dürfe man sich aber nicht irritieren lassen, »denn Adornos Dialektik ist nicht auf direkte Umsetzung in Forschungsoperationen angelegt« (Wussow 2007: 14). Wussow will vor diesem Hintergrund methodische Aspekte herausarbeiten und versucht, sie »zugleich gegen unangemessene Methodologisierungen abzugrenzen« (ebd.: 22). Sein »zentraler« Ansatz ist, die Rolle der Deutung bei Adorno zu rekonstruieren. Dennoch bleiben Wussows Ausführungen für mein Vorhaben zu sehr Adorno interpretierend, statt darüber hinauszugehen und methodische Ansätze zu generieren.

Wenn die Methoden Adornos thematisiert werden, dann verbleiben diese meist eher in einer Referierung und Interpretation seiner Gedankengänge, ohne jedoch den Versuch zu unternehmen, genauere methodologische und methodische Überlegungen anzustellen und nach der Bedeutung für die (heutige) Forschungspraxis zu fragen. Mit unterschiedlichen Gewichtungen wird dabei häufig der eine oder andere Teilaspekt herausgegriffen und als »der Zentralste« herausgestellt. Was aber »das Zentralste« ist, darüber sind die Meinungen geteilt. Bei Heidbrink (2004) ist es die Verbindung von Nichtidentischem und sinnlicher Erfahrung, bei Wussow (2007) die Deutung, bei Bartonek (2011) der Konjunktiv, bei Müller (2008, 2011) die Frage des Widerspruchs. Adorno würde solche Schwerpunktsetzungen – in Anlehnung an seine Worte zum Ernst der Philosophie – vermutlich widersprüchlich kommentieren: »Xxx ist das Zentralste überhaupt, aber so zentral auch wieder nicht.« Einen Einzelaspekt herauszugreifen kann meines Erachtens nie adäquat sein, charakterisiert doch erst das Zusammenspiel des Vielen eine negative Dialektik. Andere wiederum versuchen, aus der Negativen Dialektik nur eine Methode im engeren Sinn zu gewinnen, und verlieren dabei die inhaltliche und gesellschaftliche Einbettung. Beispielsweise stellt Kohler die Gesellschaftskritik Adornos als überholt dar und reduziert seine Bedeutung auf Verfahrensweisen für ästhetische Fragestellungen, die er aber umso mehr in einem Gestus unkritischer Verehrung referiert (vgl. Kohler 2008). Diese Reduktion negiert das gesellschaftskritische Interesse Adornos und widerspricht der von Adorno selbst immer wieder betonten Notwendigkeit der Einheit von Inhalt und Methode.

Trotz vorhandener Ansätze und empirischer Explikationen fehlt aus meiner Sicht ein nachvollziehbarer und explizit ausformulierter Entwurf, wie negativ-dialektisches Denken »angewendet« werden kann, insbesondere für Theoriebildung. Ich gebe mich nicht mit Wussows Einwand zufrieden, solches

Denken sei zu komplex, um forschungspragmatisch genutzt zu werden (vgl. Wussow 2007: 14), denn dies hieße, dass sich kritische, negativ-dialektische Forschung selbst aus dem aktuellen Wissenschaftsbetrieb herausnimmt und das Feld – forschungspragmatisch – anderen überlässt. Dass nur ein weit gefasster Methodenbegriff zur Anwendung kommen kann, steht außer Frage, und es gilt, ganz besonders darauf zu achten, den materialen Gehalt Kritischer Theorie ausreichend zu berücksichtigen. Entlang dieser Vorgaben stellt sich für mich die Frage, wie Grundsätze der Kritischen Theorie, insbesondere jener von Adorno, ins (theoretische) Denken überführt werden können.

Ideologiekritik und Dialektik enthalten noch am ehesten Anklänge einer spezifischen Methode Kritischer Theorie und werden auch als solche benannt, auch wenn keine konkreten Verfahrensweisen damit verbunden sind (vgl. z.B. Keckeisen 1992; Demirović 1999). Selbst wenn die kritisch-theoretische Weigerung der Explikation nachvollziehbar ist, die damit argumentiert wird, dass Methode und Inhalt nur eins werden, wenn die Methode nicht extrahiert, sondern im Vollzug sichtbar wird (vgl. Adorno 1966/2003: 57; Naeher 1984b: 184), so fehlen doch nachvollziehbare und anwendbare Vorgehensweisen dieses Tuns. Dies erschwert den Zugang zu diesen Verfahren, scheinen sie doch ein breites Wissen und ein grundlegendes Verständnis zu verlangen, das nicht einfach über »Methodenhandbücher« zu erschließen ist. Gerade darin liegen aus meiner Sicht aber auch Stärken. Zum einen werden Forschende herausgefordert, sich ein grundlegendes Verständnis zu erarbeiten – was bei jeder Methode erforderlich wäre, aber über Anwendungsanweisungen »umgangen« werden kann. Zum anderen lässt ein solcher Zugang Offenheiten, eigene Wege zu gehen, und verhindert bis zu einem gewissen Grad, in instrumentelle und formale Handlungsmuster zu verfallen, was einer kritischen Denkweise entgegenstehen würde. In meiner Forschung stellt sich mir dennoch zum einen die Frage, mit welchen Methoden Theoriebildung überhaupt erfolgt, und zum anderen, welche Methoden sich aus negativ-dialektischem Denken explizieren lassen, ohne in instrumentelle, unreflektierte Anwendungen zu verfallen.

3.2 Das Was und das Wie von kritischer Kritik und kritischer Reflexion

Negativ-dialektisches Denken ist nicht ohne Grundvoraussetzungen zu bewerkstelligen. Theorieentwicklung, insbesondere eine, die sich nicht auf empirische Verfahren stützt, erfordert zunächst, sich Gedanken über das Denken zu machen. Denken ist ein Vorgang, der sich nicht von selbst in einer bestimmten Art und Weise einstellt, sondern von spezifischen Bedingungen, unter anderem historischen Gegebenheiten und Dispositionen der Forschenden, umgeben und beeinflusst ist, die es zu ergründen gilt. Kritische Kritik und kritische

Reflexion sind, wie bereits ausgeführt, wesentliche Grundlagen der Kritischen Theorie, auf deren Unerlässlichkeit gepocht wird. Obwohl in kritischen Auseinandersetzungen als Anforderung ständig präsent und vielfach erwähnt, sind jedoch kaum Auskünfte darüber ausfindig zu machen, *wie* solche Kritik und Reflexion erfolgen kann. Weder gibt es hinreichende Anhaltspunkte, wie kritisches und reflexives Denken herausgebildet werden kann, noch finden sich »Anleitungen« für diese spezifische Betrachtungsweise. Vorhandene Spuren geben aber Hinweise darauf, die ich aufgreife und weiterdenke, um in ersten methodischen Überlegungen dem Anspruch zu folgen, Denken und Verhältnisse in Bewegung zu bringen.

3.2.1 Vorangestellt: Denken

Voranzustellen – weil Voraussetzung für jeden weiteren hier noch vorzunehmenden Schritt – sind einige Überlegungen zum Denken selbst. Ich verstehe Denken nicht als in der Gehirnforschung nachzuweisendes Feuerwerk von Nervenimpulsen und Botenstoffen, die in der Frage nicht weiterhelfen, wie kritisch und reflexiv gedacht werden kann. Vielmehr sehe ich Denken als Weg und Vorgehensweise, bestimmte Sachverhalte, Begriffe und Prozesse gezielt in einer bestimmten Art und Weise zu handhaben. Aber: »Mit dem Denken über das Denken ist es seit je eine merkwürdige Sache gewesen« (Guzzoni 2003: 120). Die Seltsamkeit, das Denken selbst zu einem Gegenstand des Denkens zu machen, paart sich mit der Eigenart, dass dieses Nachdenken über das Denken vielfach das Vorgehen legitimieren soll. »Es ist, als scheue sich das Denken, geradehin einfach nur anzufangen, als bedürfte es zu seinem Auftreten einer eigenen Legitimation und Erklärung« (ebd.). Mir geht es in den folgenden Ausführungen aber nicht um Legitimierung, sondern um die Suche nach Ansatzpunkten, inwiefern Denken eine wichtige und zentrale methodische Navigationsstütze sein kann.

Denken ist für Adorno bereits ein Verhalten, eine Form von Praxis (vgl. Adorno 1969a/1977, 1969b/1977) und trägt in sich den Hang zum Denken: »Das Bedürfnis im Denken will aber, daß gedacht werde« (Adorno 1966/2003: 399). Denken ist nicht neutral zu vollziehen und kein autonomer Prozess, sondern erfolgt in jenen Bahnen, die die biographische Lebenswelt der Denkenden und die aktuelle Gesellschaft zulässt. Die Bahnen sind nicht allein durch Begrenzungen inhaltlicher Art bestimmt, auch wenn sich manches in einer historisch spezifischen Situation eben nicht oder nur schwer denken lässt (vgl. Steinert 1998c: o.S.). Meyer-Drawe formuliert, Adorno aufnehmend, dass »dem Denken vollständige Autonomie vorenthalten [bleibt], weil es über das Was des Gedachten eingebunden bleibt in eine dichte Erfahrungswelt voller heteronomer Bestimmungen« (Meyer-Drawe 1990: 64). Darüber hinaus sehe ich Einschränkungen aber auch im Wie des Denkens. »Adornos Kritik erweist

sich als radikal, indem sie beim Denken als Vermögen ansetzt, nicht erst bei dessen Resultaten« (Marini 2008: 13). Ideologiekritik führt vor Augen, dass nicht alles ist, wie es scheint, dass noch mehr sichtbar gemacht und denkbar werden kann. Gesellschaftliche Interessen formen und deformieren unser Denken, obwohl hinter dem Schein angeblicher Notwendigkeiten und quasi naturgesetzlicher Gegebenheiten noch andere Möglichkeiten lauern. In diesem Sinn meint deformiert nicht, dass ein universelles ontologisches Richtiges, nicht Verformtes existiert und nur »befreit« werden muss, sondern das Denken ist deformiert, weil seine aufgrund der aktuellen historischen Gegebenheiten bereits in ihm wohnenden Möglichkeiten verborgen und unentfaltet bleiben. Ideologiekritik ist daher auch die »Kritik des konstitutiven Bewußtseins selbst« (Adorno 1966/2003: 151). Und doch ist unser Denken in hohem Maß unfähig, sich aus vorherrschenden Schemen zu lösen. »Das traditionelle Denken und die Gewohnheiten des gesunden Menschenverstandes, die es hinterließ, nachdem es philosophisch verging, fordern ein Bezugssystem, ein frame of reference, in dem alles seine Stelle finde. Nicht einmal allzuviel Wert wird auf die Einsichtigkeit des Bezugssystems gelegt – es darf sogar in dogmatischen Axiomen niedergelegt werden –, wofern nur jede Überlegung lokalisierbar wird und der ungedeckte Gedanke ferngehalten« (ebd.: 43). Reflexionen hätten nun die Aufgabe, »eben diese Assimilation des Geistes an das herrschende Prinzip [...] zu durchschauen« (ebd.).

Denken, obwohl gesellschaftlich eingebettet, kann über das Gegebene hinausgehen, allein, weil das Gegebene diese Möglichkeit bereits impliziert. Dies erfordert für Adorno, gedanklich in die Tiefe zu gehen, sich nicht mit Nächstliegendem zufrieden zu geben, sondern nachzubohren (vgl. Adorno 1965-66/2003: 150; Adorno 1958/1974: 18f.) und zu versuchen, über Seiendes hinauszudenken und spekulativ zu denken, trotz der Gefahr des falschen Gedankens (Adorno 1965-66/2003: 131), denn spekulatives Denken versucht sich vom Seienden zu lösen. Adorno entdeckt darin Momente von Freiheit, mag sie auch noch so klein sein, die für ihn das »Glück des Denkens« ausmachen (vgl. Adorno 1965-66/2003: 158). Das Denken ist zu verflüssigen und es sollte »so sehr gegen die Fassade angehen, soweit sich bewegen, wie ihm möglich ist« (Adorno 1966/2003: 243). Der spekulative Überschuss ist von utopischen Ahnungen eines Besseren durchdrungen: »Ich meine, daß man überhaupt nicht einen richtigen Gedanken denken kann, wenn man nicht das Richtige *will*; das heißt, wenn nicht hinter diesem Gedanken, als die eigentliche ihn beseelende Kraft, das steht, daß es richtig sein soll [...]. Denn Denken selbst ist ja immer auch eine Verhaltensweise« (Adorno 1965-66/2003: 82f.; vgl. auch Adorno 1963/1996: 13). Um über das Unbefragte hinausgehen zu können, darf sich der Gedanke nicht auf dem Gegebenen ausruhen – »das ist genau das, dem das Denken eigentlich widerstehen sollte« (ebd.). Und: »Worin der Gedanke hi-

naus ist über das, woran er widerstehend sich bindet, ist seine Freiheit« (Adorno 1966/2003: 29).

Mit dem Denken über das Denken eng verbunden sind Fragen der Vernunft und der Rationalität. Obwohl in der Kritischen Theorie von fundamentaler Bedeutung und einer umfassenderen Betrachtung wert, streife ich die Diskussion nur kurz, um zumindest auf die Einbettung des Denkens in umfassendere ontologische Verständnisse und gesellschaftliche Verhältnisse aufmerksam zu machen. Vernunft wird in der Kritischen Theorie als gesellschaftlich vermittelt gedacht. Horkheimers und Adornos Kritik am Vernunftbegriff von Kant streicht zunächst die Unmöglichkeit heraus, dass Menschen in der derzeit verfassten Welt im Kant'schen Sinn vernünftig sein können. »Vernünftig ist der Mensch für Kant, soweit er sich von empirischen Einbindungen, Abhängigkeiten und Eigeninteressen zu lösen vermag« (Schäfer 2004a: 19). Hingegen bestehen Horkheimer und Adorno (und auch andere) darauf, dass der Mensch sich aus diesen Verhältnissen nicht herauslösen kann, vielmehr erst durch diese Bedingungen zu dem wird, was er/sie ist. Damit verbunden ist entsprechend die Kritik am Kant'schen Ideal einer »reinen« Vernunft, die universell und ahistorisch jenseits gesellschaftlicher Einbindungen existiert. Adorno greift Hegels Einwand in diese Richtung auf, kritisiert aber (in Einklang mit Marx) am Hegel'schen Konzept, dass dieser die Wirklichkeit bereits als vernünftig apostrophiere, was eingreifende, verändernde Kritik verunmöglicht (vgl. Koneffke 1999: 305; Schäfer 2004a: 19ff.). Vernunft ist demnach zugleich in der Realität vorhanden – es existiert ein Begriff von Vernunft – und gleichzeitig nicht vorhanden – Vernunft ist nicht so verwirklicht, wie es möglich wäre, vielmehr hat die existierende Vernünftigkeit neue Unvernunft hervorgebracht.

In der »Dialektik der Aufklärung« rechnen Horkheimer und Adorno mit dem bürgerlichen instrumentellen Vernunftbegriff ab (vgl. Horkheimer/Adorno 1969/1988; Steinert 2007a: 18f.) und verweisen auf die prinzipielle Inhaltsleere des Vernunftbegriffs und dessen herrschaftskonstituierende und -stabilisierende Verwendung. Man könne daher nicht davon absehen, wer Vernunft anwende, denn damit verändere sich dessen Bedeutung (vgl. Horkheimer/Adorno 1969/1988: 94ff.). Für Marx gründet »Vernunft [...] ausschließlich im Vermögen *der einzelnen lebendigen Menschen*, die ihr Leben miteinander, als *gesellschaftliches*, selber produzieren und indem sie es tun« (Koneffke 1999: 306, Hervorhebung i. Orig.). Auch Adorno versteht Vernunft dem folgend als gesellschaftlich vermittelt, nicht loszulösen aus den Verhältnissen, den gesellschaftlichen Bedingungen und aktuell historischen Realitäten (vgl. Schäfer 2004a: 19ff., 30f.). Vernunft erhält in der Aufklärung eine widersprüchliche Bedeutung. Berufung auf Vernunft ist wesentliches Element gegen den Feudalismus, wobei in der Realisierung dieser Gestus dann aber reduziert wird und so im Begriff aufbewahrt bleibt: »Berufung aufs Vernunftvermögen qualifiziert

die antifeudalistische Kritik als *spezielle Herrschaftskritik*. [...] Das Vernunftvermögen fundiert den Anspruch auf Selbständigkeit überhaupt. Vernunft ist das *Prinzip der Kritik von Herrschaft schlechthin*« (Koneffke 1999: 317, Hervorhebung i. Orig.).

Mit der Einsetzung der Vernunft als Prinzip der möglichen Herrschaftskritik etabliert die bürgerliche Gesellschaft ungewollt ein Prinzip, das sich gegen sie selbst wendet. »Die Ermächtigung des Subjekts muß im Schaffen der Voraussetzungen antifeudalistischer Herrschaftskritik die Vernunft beanspruchen und damit prinzipiell auch bürgerliche Herrschaft der Kritik überantworten« (Koneffke 1999: 318). Gleichzeitig wird bürgerliche Mündigkeit – eng mit diesem Vernunftbegriff gekoppelt – dazu etabliert, sich der bürgerlichen Herrschaft zu unterwerfen. Horkheimer und Adorno entblößen die in der Aufklärung durchgesetzte und verwahrte Vernunft als funktionalistisch und instrumentell. Im Versuch, sich der Natur zu entziehen, diese zu unterwerfen und zu beherrschen, erhebe sich solcherart Ratio über die äußere und innere Natur. Verstand, Logik, mathematische Wissenschaftlichkeit gebieten über Irrationalität, Leiblichkeit, Emotion, Erfahrung. In der Absolutsetzung eines solchen Vernunftbegriffes wird dementsprechend alles als irrational tituliert, was dieses Tabu, den gezogenen »magischen Kreis« überschreitet. »Naturbeherrschung zieht ihren Kreis, in den Kritik der reinen Vernunft das Denken bannte« (Horkheimer/Adorno 1969/1988: 32). Horkheimer und Adorno sprechen von einer daraus folgenden Verarmung des Denkens und der Erfahrung: die »Trennung beider Bereiche läßt beide als beschädigte zurück« (vgl. ebd.: 42). Positivismus, »Richteramt der aufgeklärten Vernunft« (ebd.: 32), reduziert Denken auf Klassifizieren, Einordnen, Unterordnen des Besonderen unter allgemeine Prinzipien. Diese mathematische Verfahrensweise »macht das Denken zur Sache, zum Werkzeug, wie sie es selber nennt« (ebd.), führt zu einer Anpassung des Denkens ans Tatsächliche und zugleich zu einer »Unterwerfung alles Seienden unter den logischen Formalismus« (ebd.: 33). »Kein Sein ist in der Welt, das Wissenschaft nicht durchdringen könnte, aber was von Wissenschaft durchdrungen werden kann, ist nicht das Sein« (ebd.: 32). Der Umschlag der Aufklärung in Mythologie erfolgt, indem die vernünftig gesetzte Ordnung keine Nachfrage zulässt, sondern sich zur Wahrheit, zum Gesetz erhebt, nur Oberfläche abbildet (vgl. ebd.: 33). Vernunft wird »zum bloßen Hilfsmittel der allumfassenden Wirtschaftsapparatur« (ebd.: 36). Vernunft und Verstand/Rationalität werden in der instrumentellen Verwendung gleichgesetzt, Unterscheidungen werden eliminiert, nicht zuletzt, um sogenannte Irrationalitäten und Einzelerfahrungen auszusondern.

Böhme und Böhme verfolgen diesen Gedanken weiter, indem sie nachzeichnen, weshalb unter anderem durch Kant das »Andere der Vernunft« ausgeschlossen wurde. Dieses Andere, Irrationale, Leibliche, Natürliche wollen sie nun zurückholen, indem sie ein neues Selbstverständnis der Vernunft argu-

mentieren, »die weiß, daß sie nicht das Ganze ist« (Böhme/Böhme 1985: 24). Gerade mit dem Geltendmachen des Anderen zur Vernunft bleiben Böhme und Böhme jedoch darin verhaftet, dieses Andere nicht als Vernünftiges denken zu können, und bleiben damit in einer rationalistischen Vernunft. Diesen Wandel einer Entwicklung eines nur noch rational verstandenen Vernunftbegriffs zeichnet Gloy (2001) nach, aber auch sie bleibt beim Anderen der Vernunft als etwas von dieser Getrenntem. Hingegen trennen Horkheimer und Adorno das Andere nicht ab. Im Gegensatz zur Kritik von Böhme und Böhme äußert sich darin aber keine Täuschung über Vernunft als ein Ganzes (vgl. Böhme/Böhme 1985: 12), sondern Vernunft wird dialektisch und zumindest potenziell, das heißt jenseits eines instrumentellen Verständnisses, als vielfältig betrachtet, ebenso rational wie irrational, ebenso denkend wie fühlend. Guzzoni differenziert ebenso zwischen Vernunft und Rationalität. Letztere verfährt analysierend, argumentierend, kategorisierend, während eine neu festzumachende Vernunft – so ihr Anliegen – in engem Verhältnis zu Sinnlichkeit steht und nicht versucht, das zu Betrachtende zu kontrollieren und zu unterwerfen (vgl. Guzzoni 2003: 100ff.).

Die Vernunftkritik und die kritische Diskussion von Kant sind – wie insgesamt die Erkenntnisse aus der »Dialektik der Aufklärung« – in der Erwachsenenbildung weitgehend folgenlos geblieben, vielleicht auch vergessen worden. Stattdessen bleibt nur eine unkritische, aufklärerische Geste übrig. Kants Forderung, sich selbst mittels Vernunft aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien, ist viel zitiert und wird in der Erwachsenenbildung vielfach als Rechtfertigung bemüht, ohne dessen Implikationen und Kants weitere Ausführungen dazu ausreichend zu beachten, wiewohl kritische Bildungswissenschaft darauf immer wieder hinweist. Stattdessen wird unkritisch und unreflektiert an diesem Satz festgehalten. »Der an Aufklärung und gesellschaftlichem Fortschritt orientierten Emanzipationspädagogik wurde zu Recht vorgehalten, daß sie es versäumt habe, danach zu fragen, was die Pädagogik selber zur Dialektik der Aufklärung mit beigetragen habe« (Krüger 1999: 175). Ribolits hingegen verfolgt dieses Problem, dass das vielbemühte Kant'sche Zitat aus dem Zusammenhang gerissen ist, und macht deutlich, dass Kant beileibe keine vollständige Nutzung dieser Vernunft proklamiert, sondern sie sich sogar verbietet, wo es um Kritik oder Widerstand gegen die bürgerliche Herrschaft geht (vgl. Ribolits 2009, 2011).

Wie kann aber nun unter solchen Bedingungen kritisch gedacht werden? Weiterhin ist die Antwort darauf ausständig und muss es noch (vielleicht sogar auf Dauer) bleiben. Adorno selbst stellt für Philosophie und Dialektik fest, dass sie davon leben, sich gedanklich diskursiv zu entwickeln (vgl. Adorno 1966/2003: 44; Honneth/Menke 2006b: 4f.). Steinert beschreibt, dass Adorno seine Gedankengänge nicht »verkaufen«, sondern sie nachvollziehbar machen wolle. »Es kommt nicht auf ein ›Ergebnis‹ an, das man getrost nach Hause

tragen könnte, sondern es geht um eine denkerische Auseinandersetzung mit Erfahrungen von Welt« (Steinert 2007b: 230). Dementsprechend wird bei Adorno seine entdeckende, entwickelnd denkerische Tätigkeit besonders betont. Pongratz führt mittels einer solchen Art des Denkens »Neulinge« in bildungswissenschaftliche Theorie ein: »Ich möchte Sie hineinnehmen in *das bewegte Denken dynamischer Widerspruchslagen*« (Pongratz 2010b: 22, Hervorhebung i. Orig.). Er vollzieht dies, indem er z.B. anhand zentraler pädagogischer Begriff wie Bildung und Erziehung zunächst mögliche Definitionen, Deutungen, Verständnisse referiert und diese dann gegen den Strich bürstet, indem er die Leerstellen, die unberücksichtigten Komplexitäten, nicht beachtete größere Zusammenhänge hervorhebt und eine kritische Wendung der Begriffe herausfordert. Er verweist auf den Wunsch der »Einsteiger ins Feld«, Klarheiten zu gewinnen, Definitionen zu erhalten, an denen sich ein sicherer Weg für das Denken und Handeln finden lässt (vgl. ebd.: 14), und demaskiert diesen Wunsch als »Spielmarken-Vorstellung« eines kritisch-rationalistischen Wissenschaftsverständnisses mit klaren, ahistorischen, eindeutigen, widerspruchsfreien und intersubjektiv nachprüfbaren Begriffen (vgl. ebd.). Aber nicht nur »Neulinge« sind dieser Auffassung verhaftet, sondern weite Teile der Wissenschaft halten an diesen Prinzipien fest, und das aktuelle gesellschaftliche Bild von Welt spiegelt insgesamt dieses bürgerliche Vernunft- und Wissenschaftsverständnis wider, ist davon geformt. Die tiefe Einprägung in das Denken lässt sich individuell und subjektiv reflexiv nachvollziehen.

Reflexion erfordere »auch gegen sich selbst [zu] denken« (Adorno 1966/2003: 358), aber ich stelle die Frage: Wie denkt man gegen sich selbst? In unauflöslichen Widersprüchen zu denken führt zu schwer ertragbaren Verknotungen, die nach Auflösung heischen. Das Denken orientiert sich üblicherweise an Identitäten von Begriffen und Sachverhalten. Aber: »Denken, das an Identität irre ward, kapituliert leicht vor dem Unauflöslichen und bereitet aus der Unauflöslichkeit des Objekts ein Tabu fürs Subjekt, das irrationalistisch oder szientifisch sich bescheiden, nicht an das rühren soll, was ihm nicht gleicht, vorm gängigen Erkenntnisideal die Waffen streckend, dem es dadurch noch Respekt bekundet« (Adorno 1966/2003: 163). Dem nachzugeben ist wenig befriedigend und es droht das schon erwähnte Risiko des Abgleitens ins Beliebige der offenen Gedanken (Adorno 1966/2003: 45). Wie aber kann in Widersprüchen gedacht werden und wie lassen sich diese ertragen? Wie können wir dynamisch denken und »Kausalnetze« erfassen, statt in »Kausalketten-Denken« zu verfallen? Sind wir zu »beschädigt« (Adorno 1966/2003: 345) für Vorstellungen eines anderen Denkens? Lavagno beschreibt in seinem Entwurf einer »Ataxiologie«, die »auf ein Denken jenseits der Ordnung zielt« (Lavagno 2012: 205), immer wieder Angst als Motiv zur Aufrechterhaltung von Ordnungsdenken in klaren Begriffen, hierarchischen Strukturen etc. Ein Denken jenseits der Ordnung sucht Lavagno unter anderem in einer Konzeption, die in

weiten Teilen an Philosophien Adornos und dekonstruktiver Theoretiker_innen ansetzt. Ein Denken jenseits begrifflicher Ordnung sei eigentlich nicht denkbar (vgl. ebd.: 211) und dennoch öffnen sich Risse, wo der Versuch unternommen werden kann, »unnötige Reduktion von Komplexität zu vermeiden«, Differenz, Dissonanz und Subversion vor Identität, Harmonie und Ordnung zu stellen (vgl. ebd.: 213). Dazu muss zunächst der Unordnung das Beängstigende genommen werden. Lavagnos Arbeit besticht durch inspirierende Überlegungen und genaue Analysen von »unordentlichen« Ansätzen, bleibt aber – obwohl selbst als Ansatz zwischen Kritischer Theorie und Dekonstruktion bezeichnet – doch zu sehr in Letzterer und in Mikropolitiken verhaftet.

Einige greifbarere Hinweise auf kritische Formen des Denkens finden sich hingegen bei Steinert. Zwar auf empirische Forschung bezogen, meines Erachtens aber für theoretische Denkprozesse genauso fruchtbar, fasst er aus anderen Methodenanleitungen für sich »Klugheits- und Handwerks-Regeln der Interpretation« (Steinert 1998a: 65) zusammen: »Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen« (Steinert 1998a: 46, 65ff.), und er bedauert noch: »Schade, daß mir das nicht früher eingefallen ist« (Steinert 1998c: o.S.). Genau hinsehen erfordert, nicht in alltäglich übliches, schnelles Klassifizieren zu verfallen, wobei Einzelheiten unausweichlich vernachlässigt werden, sondern stattdessen gezielt den Blick zu öffnen. Steinert empfiehlt, sich dafür ein paar Regeln zurechtzulegen (vgl. Steinert 1998a: 65). Für die Theorieentwicklung könnten dies z.B. formulierte Fragen sein nach Art von: Lassen sich die Überlegungen auch anders an- und/oder zuordnen? Oder: Was schließt ein bestimmter Begriff möglicherweise aus? Geduldig nachzudenken erfordert laut Steinert, sich Zeit zu lassen. Solche Überlegungen formulierte Adorno in seinen »Anmerkungen zum philosophischen Denken«, in denen er einfordert, sich mit Geduld auf die Sache einzulassen, einen »langen und gewaltlosen Blick auf den Gegenstand« zu richten und: »Das aktive Moment des denkenden Verhaltens ist die Konzentration« (Adorno 1969b/1977: 602). Nachdenken ist »erweiterte Konzentration« (ebd.: 604), es ist nicht einfach ein »Drauflosdenken«, sondern ein Denken »an etwas« (ebd.: 607), also auf eine bestimmte Sache gerichtet. Adornos Zugang will das Denken davor bewahren, in völlig offene Kontemplation abzugleiten, aber auch davor, vorschnell identifizierend und damit begrenzend Gedanken bestehenden unzureichenden Kategorisierungen zu unterwerfen (vgl. Guzzoni 2003: 117ff.). Gedanken von Walter Benjamin ähneln, aufgrund des engen Kontakts vermutlich nicht zufällig, jenen von Adorno: Eine fruchtbare Skepsis »ist dem tiefen *Atemholen* des Gedankens zu vergleichen, nach dem er ans Geringste sich mit Muße und ohne die Spur einer Beklemmung zu verlieren vermag« (Benjamin 1925/1991: o.S., Erkenntniskritische Vorrede, Hervorhebung D.H.). Geduld, lange Blicke, Muße und Atemholen sind allerdings jene Momente, die der aktuelle Wissenschaftsbetrieb fast nicht zulässt. Für Steinert besteht geduldiges

Nachdenken unter anderem aus einem »Einnehmen verschiedener Perspektiven« und aus Bezügen zu möglichst weit hergeholten Vergleichen (Steinert 1998a: 66). Sich nicht dumm machen zu lassen – eine auch von Adorno und Horkheimer immer wieder benutzte Phrase –, erfordert ein »Mißtrauen gegen die gesellschaftlichen Vorgaben« (ebd.), wofür die Reflexion eigener Vorannahmen und emotionaler Besetzungen geeignete Vorgänge sind, um im Denken verborgene gesellschaftliche Normen sichtbar zu machen. Ausgangspunkte dafür können sowohl ideologiekritische Analysen als auch spontan auftretende Irritationen sein (vgl. ebd.).

Thompson beschäftigt sich ausgehend von einer Reflexion der eigenen Tätigkeit explorativ damit, wie konkrete subjektive Praxen der Theoriebildung aussehen könnten. Wesentlicher Ausgangspunkt ist für sie, dass Theorien, produziertes Wissen und konkrete Methoden die tatsächlichen Aktivitäten der Forschenden nicht abbilden, sondern als »fertiges«, vom Forschungssubjekt losgelöstes Ergebnis erscheinen, aus dem die Forschenden und deren Tun ausgelöscht sind (vgl. Thompson 2011: 450ff.). Im Theoretisieren (»Exercising Theory«) entstehen allerdings Beziehungen und laufen Vorgänge ab, die sich nicht im Ergebnis »Wissen« abbilden lassen, sondern an das Forschungssubjekt gebunden bleiben. Thompson beschreibt drei Verfahren, Theorie zu üben und zu betreiben: Unterstreichen (underlining), Nachdenken (contemplation) und Schreiben (writing). Mit dem Unterstreichen wird beim Lesen eine Beziehung zum Text hergestellt. Die Unterstreichung hebt nicht nur Textstellen für späteres Wiederauffinden hervor, sondern es beginnt ein Nachdenken mit dialogischem Charakter, quasi eine Art »Gespräch« mit der/dem abwesenden Autor_in. Mit dem Lesen beginnt ein Nachdenken (contemplation) mit und über das Gelesene. Es werden Verknüpfungen zum Vorwissen hergestellt und unterschiedliche Perspektiven eröffnet. Thompson beschreibt ihr Nachdenken als bewusste Auseinandersetzung mit dem Gelesenen, indem sie beispielsweise Begriffe aufnehme, diese mit- und gegeneinander denke, gezielt versuche, ihre bisherigen Gedanken und Vertrautheiten anhand des Gelesenen aufzulösen, und zu sehen, was dabei herauskommt. »A sudden shift or even intensification of perspective can also result in such a loss of familiarity« (ebd.: 452). Adorno hat allerdings Einwände gegen Kontemplation als ausschließlich ungebundenes Nachdenken: »Das Schlechte an der Kontemplation bis heute, der diesseits von Praxis sich genügenden, wie Aristoteles erstmals als summum bonum sie entwickelt hatte, war, daß sie gerade durch ihre Gleichgültigkeit gegen die Veränderung der Welt zum Stück bornierter Praxis: daß sie Methode und instrumentell ward« (Adorno 1966/2003: 242). Benjamin hingegen sieht im »unablässigen Atemholen [...] die eigenste Daseinsform der Kontemplation« (Benjamin 1925/1991: o.S.; Erkenntniskritische Vorrede). Kontemplation erfordert im Sinne Adornos aber eine Bindung an Praxis, an Realität und an einen Veränderungswillen. Hinsichtlich des Schreibens betont Thompson, dass

der Prozess des Schreibens vom Ergebnis des Geschriebenen zu unterscheiden ist, da im Schreiben selbst mehr passiert, als dann zu sehen ist. Thompson formuliert poetisch: »I give myself over to a particular self-directed train of thought« (Thompson 2011: 452). In einem Prozess werden Bedeutsamkeiten, Absichten, Gedankengänge erst erzeugt, wobei das Ergebnis trotzdem niemals alle Vorgänge während des Schreibens abbildet. Zum einen, weil dem Schreiben räumliche und zeitliche Grenzen gesetzt sind, und zum anderen, weil immer wieder innegehalten wird und im Wiederlesen des eigenen Textes erneut eine nichtschreibende, im Lesen distanzierende Haltung – nun zum eigenen Text – eingenommen werden muss. »At the heart of a text taking shape lies a history of thinking, which, in order to become a text, becomes invisible« (ebd.: 453). Hinter Theorien verbergen sich demnach vielfältige und komplexe Denkvorgänge und Bewegungen, die scheinbar unabhängig von bestimmten Methoden sind.

In einem dialektischen, kritischen Verständnis muss nun versucht werden, zu denken, was nicht denkbar ist, und gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, in die wir selbst verwoben sind, sind mit in den Blick zu nehmen. Das Denken »kann nicht definitorisch stillstehen und zu einem ›Ergebnis‹ kommen, das von nun an ›gilt‹. Es muß vielmehr das Herrschaftliche an [den] Abstraktionen untersuchen, ohne die aber überhaupt nicht gedacht werden kann, und sich also in komplizierten Kreisen und Reflexionsschlaufen ›der Sache‹ nähern, die immer die gesellschaftliche Welt in ihrer herrschaftlichen Verfaßtheit und mit ihren (Un-)Möglichkeiten der Befreiung ist« (Steinert 1998a: 49), so Steinert über das Denken Adornos. Darin lauern Gefahren: »Gegens Risiko des Abgleitens ins Beliebige ist der offene Gedanke ungeschützt; nichts verbrieft ihm, ob er hinlänglich mit der Sache sich gesättigt hat, um jenes Risiko zu überstehen. Die Konsequenz seiner Durchführung aber, die Dichte des Gewebes trägt dazu bei, daß er trifft, was er soll« (Adorno 1966/2003: 45).

»Denken ist, an sich schon, vor allem besonderen Inhalt Negieren, Resistenz gegen das ihm Aufgedrängte [...], Auflehnung gegen die Zumutung jedes Unmittelbaren, ihm sich zu beugen. Urteil und Schluß, die Denkformen, deren auch Kritik des Denkens nicht entraten kann, enthalten in sich kritische Keime » (Adorno 1966/2003: 30).

Wie aber gelingt kritisches Denken? Wie lässt sich reflexiv denken?

3.2.2 Kritische Kritik: immanent, ideologie- und selbstkritisch

Kritisches Denken erfordert zunächst eine Vergewisserung, was unter Kritik zu verstehen ist, denn nicht jede Kritik ist kritisch im Sinn der Kritischen Theorie. Kritik und kritisches Denken sind beispielsweise wissenschaftlich selbstverständliche Praxen, indem Erkenntnisse immer wieder überprüft und hinterfragt werden, wie Detel anhand seiner bereits beschriebenen Systematik

von kritischen Wissenschaften in unterschiedlichen Ausprägungen deutlich macht (vgl. Detel 2007). Wenn also Kritische Theorie eine ganz spezifische Ausrichtung mit ihr eigenen Interessen und Denkweisen ist, müsste auch der Kritikbegriff spezifisch ausgeprägt sein. Sonderegger spricht von einer weitverbreiteten Trivialisierung von Kritik, wenn darunter nur das Fällen von Urteilen verstanden wird (vgl. Sonderegger 2009: 55f.; auch Masschelein 2003), obwohl auch darin »kritische Keime« (Adorno 1966/2003: 30) vorhanden sind. Adorno unterscheidet vielmehr zwischen kritischem Urteil, wenn also Kritiker_innen unter vorhandene Kategorien subsumieren und sich der Praxis enthalten, und Kritik als konkrete Praxis und Hinterfragung von Kategorien (vgl. Butler 2002: 222f.). Butler stellt zudem die Frage, ob Kritik überhaupt losgelöst von konkreten Bezugspunkten und von einer bestimmten Praxis absehend formuliert werden könne (vgl. Butler 2002: 221). Bünger zeigt das Problem auf, dass kritische Haltung häufig zu einem kritischen Habitus – ähnlich der Halbbildung – verkomme, der einer gründlichen, reflexiven Auseinandersetzung entbehre und sich damit von politischer Handlungsfähigkeit nicht nur entferne, sondern diese sogar stilllege (vgl. Bünger in Bierbaum/Bünger 2007: 158). Dammer formuliert: »Kritik, so ließe sich die pädagogische Adaptierung Adornos zuspitzen, wurde tendenziell von der theoretischen Anstrengung abgekoppelt und stand nicht länger in Spannung zum Betrieb, sondern war zu seinem Bestandteil geworden. Als curricular definiertes Bildungsziel trat Kritik die funktionale Nachfolge der Halbbildung an« (Dammer 1999: 190) und ist also als nützlich integriert, somit akritisch reduziert worden. Dies trifft aus meiner Sicht allerdings den Sachverhalt nur zum Teil, viel eher folge ich der Argumentation von Schäfer (und anderen), dass Kritik, Reflexivität, souveränes und autonomes Handeln essenzielle Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft und somit von vornherein Motor von kapitalistischen Entwicklungen und Fortschritt sind. Die Verfeinerung von Herrschaftsinstrumenten erfolgt dann systemlogisch zu einem großen Teil über die Absorption kritischer Opposition. So wurde beispielsweise der Ruf nach weniger entfremdeter Arbeit und nach mehr Selbstbestimmung im Arbeitsprozess in entsprechende Lean-Management-Konzepte eingegossen (vgl. Boltanski/Chiapello 2003). Kritik wird als kreatives Potenzial integriert, das jeglicher Herrschaftskritik enthoben ist. Sie ist Voraussetzung und Antrieb kapitalistischer Entwicklung und trägt dazu bei, die Verhältnisse auf höherem Niveau zu reproduzieren. »So kann sich die bürgerliche Gesellschaft auch mit der Kritik noch arrangieren, wenn diese nämlich zu einem Katalysator ihrer permanenten Modernisierung und Selbstrevolutionierung wird« (Demirović 2008: 26). Kritik wird damit sogar eine Regierungstechnologie (vgl. ebd.: 30). Diesen Absorptionsmechanismen werde ich im Zusammenhang mit dem ebenso kapitalistisch verwertbaren Widerstand noch weiter nachspüren (vgl. Kapitel 6.2.3).

Unter den beschriebenen Bedingungen gilt: »Man kann dann nicht mehr unterscheiden, ob die Individuen mit ihrer souveränen Entscheidung sich kritisch oder angepasst verhalten« (Schäfer 2004a: 16). Es bedarf also eingehenderer Klärungen, von welcher Kritik die Rede ist. Demirović plädiert dafür, dass der Begriff der Kritik »reflexiv radikalisiert werden« muss (Demirović 2008: 26), um weder zu statisch noch zu dynamisch, weder zu offen noch zu geschlossen verstanden zu werden. Eine solche Radikalisierung sollte sich meines Erachtens auch sprachlich niederschlagen. Ich wehre mich aber mit Nachdruck dagegen, Begriffe von vornherein zu verwerfen, nur weil sie vom einmal vorhandenen kritischen Gehalt »befreit« wurden. Stattdessen plädiere ich für eine Prüfung einer möglichen Rückgewinnung, einer neuerlichen Besetzung der Begriffe mit kritischen Inhalten. Diese kritische Wendung von Begriffen kann beispielsweise zunächst mit Attributionen zum Ausdruck gebracht werden, die nach (zu erwartender) neuerlicher Absorption dann wieder neu gesetzt werden. Steinert beschreibt für die Reflexion die Problematik, dass inzwischen sogar Ideologie reflexiv geworden sei, daher der Reflexionsgrad hinaufzuschrauben sei und zwischen »affirmativer« und »kritischer« Reflexivität unterschieden werden müsse (vgl. Steinert 2007a: 202). In diesem Sinn – und nicht in der als angebliche Tautologie diffamierten Form (vgl. Adorno 1969b/1971: 146) – meine ich, wenn ich von Kritik spreche, immer kritische Kritik.

In der bürgerlichen Gesellschaft wird festgelegt, wer Kritik üben »darf« und wer nicht. Alle anderen werden als Querulant_innen diffamiert (vgl. Adorno 1969a/1971: 14f.) und deren Kritik, die (noch) nicht als Motor für kapitalistische Entwicklung nutzbar ist, als irrational und irrelevant abgetan. Kritik ist für Demirović dann auch doppelt riskant: Zum einen setzen sich Kritiker_innen mit ihren Aktivitäten Risiken aus, zum anderen läuft Kritik Gefahr, autoritär zu werden (vgl. Demirović 2008: 15). Daraus folgt für ihn eine Forderung nach einer neuartigen Kritik. Eine solche muss »radikal sein, sie muss nicht nur alle Verhältnisse kritisieren, unter denen die Menschen geknechtet, verlassen und verächtlich sind. Sie muss die Maßstäbe der Kritik und die Kritik selbst auf ihre praktische Funktionsweise und ihre Folgen hin analysieren und dekonstruieren. Das Ziel einer solchen metakritischen Kritik ist es, materialistisch und radikal die Dialektik dieser Begriffe und Normen zu denken, auf die die Kritik sich bezieht, schließlich auch den Begriff der Kritik selbst. Es geht nicht darum, Begriffe abstrakt zu verwerfen, sondern sie bis an ihre Grenzen zu denken, um die mit ihnen verbundenen Praktiken zu begreifen und sie bestimmt zu negieren« (Demirović 2008: 29). Eine solche Kritik muss allerding nicht »neu« ge- und erfunden werden, sondern liegt bereits in diversen Ausprägungen vor.

Das »Madigmachen« (Adorno 1969c/1971: 146) von angenommenen Selbstverständlichkeiten könnte ein Ausgangspunkt sein. Foucault arbeitet Kritik in

seinem Vortrag »Was ist Kritik?« als Entunterwerfung heraus. Im modernen Abendland habe sich eine kritische Haltung, eine Art Tugend, herausgebildet; als »Antwort« auf Regierungsformen, nicht zuletzt religiösen Ursprungs, entstand jene kritische Haltung, die bei Foucault in seiner vielzitierten ersten Definition von Kritik mündet: »die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden« (Foucault 1978/1992: 12; eine Diskussion dazu auch in Vater 2007). Kritik ist dann »die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. In diesem Fall ist Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit« und hätte »die Funktion der Entunterwerfung« (Foucault 1978/1992: 15), auch wenn er selbst einschränkend festhält, dass sie niemals die Form annehmen wird, gar nicht regiert werden zu wollen (vgl. ebd.: 11). Über diesen Punkt lässt sich streiten, zeigt sich doch zumindest in dieser Formulierung eine begrenzte Radikalität. Demirović formuliert das deutlich radikaler: »Das Ziel der Kritik ist die Überwindung der gesellschaftlichen Unterscheidung von Führern und Geführten, von Menschen, die in Anspruch nehmen zu denken, und jenen anderen, die von Leidenschaften bestimmt scheinen, die bloß ausführen – also das Erübrigen des Regierens« (Demirović 2008: 38). Für Schäfer ist Foucaults Kritik eine Geste, ein performativer Akt und dabei »tritt die Frage nach einer möglichen Begründung einer solchen Geste in den Hintergrund: Was zählt, sind die Effekte« (Schäfer 2009: 207). Hierin sieht Schäfer Überschneidungen mit Adornos »Solidarität mit der Metaphysik im Sturz«: Beide setzen auf eine »Eröffnung politischer Auseinandersetzungen, von Entunterwerfungsstrategien« und »*zeigen*, dass dies nur in einer Geste möglich ist« (ebd., Hervorhebung i. Orig.), obwohl bei Adorno die »notwendige, aber problematisch bleibende Begründung, also eine reflexive Bewegung im Zentrum« (ebd.) steht.

Die Begründung von Kritik und der dafür herangezogene Maßstab stellen in kritischen Theorien eine besondere Herausforderung dar, da – anknüpfend an Marx – die Kritik als immanente gedacht wird. »Die Kritik der Gesellschaft nicht mehr auf transzendente moralische Ideen, sondern auf Interessenlagen der Gesellschaft selbst zu gründen, das ist das Programm von Karl Marx« (Schäfer 2004b: 38). Dies bedeutet, sich weder auf Naturrechte, metaphysische Instanzen und universelle Wahrheiten oder Begriffe noch auf moralische Grundlagen beziehen zu können. Ich folge diesbezüglich Steinert: »Kritik heißt nicht, dass mir etwas am Zustand der Gesellschaft nicht passt oder dass dieser im Namen einer bestimmten Moral oder normativen Theorie der Gerechtigkeit zu verurteilen sei, dass man über einen positiven Maßstab, eine Utopie des Richtigen verfüge, an denen die gegebenen Verhältnisse gewogen und zu leicht befunden würden« (Steinert 2007a: 17). Schäfer ergänzt die Frage nach dem Geltungsgrund mit der damit verbundenen »politischen Relevanz« (Schäfer 2009: 196). In anderen Worten formuliert Pongratz: »Der Maßstab

der Kritik kommt also nicht von außen, nicht von noch so gut gemeinten Idealen der Menschlichkeit, die den herrschenden Zuständen abstrakt entgegengestellt werden. Kritische Theorie entfaltet ihre Kritik vielmehr immanent« (Pongratz 2010a: 34). Dies stellt die Anwendung von Kritik vor schwierige Aufgaben. Nicht nur, dass der Maßstab begründet werden muss, sondern da er so eng mit gesellschaftlichen Verhältnissen verknüpft ist, muss er zugleich negiert werden. »Als dialektische muß Theorie – wie weithin die Marx'sche – immanent sein, auch wenn sie schließlich die gesamte Sphäre negiert, in der sie sich bewegt« (Adorno 1966/2003: 197). Sich in diesem verzwickten Denkraum zu bewegen heißt, reale Verhältnisse zu kritisieren, gleichzeitig aber auch dahinterliegende Interessen, Begründungen, normative Setzungen und gleichzeitig die Kritik selbst und ihre Maßstäbe in die Kritik zu nehmen.

Schäfer arbeitet in seiner Analyse der Kritik bei Adorno insbesondere die Frage nach dem notwendigen und möglichen bzw. unmöglichen eines Innen und Außen von Kritik heraus. Kritik brauche bis zu einem gewissen Grad eine Außensicht und ein Heraustreten, um die Verhältnisse in den Blick nehmen zu können, aber gleichzeitig ist dies unmöglich: Die Kritiker_innen sind und bleiben in gesellschaftliche Zusammenhänge verwoben, die Maßstäbe der Kritik können daher nur in diesem Gewebe gewonnen werden, metaphysische Instanzen stehen nicht zur Verfügung. Theunissen glaubt allerdings, in Adornos Arbeit Metaphysisches zu entdecken, und sieht darin einen Rückfall in mythisch-magisches Denken, das er dementsprechend geringschätzt (vgl. Theunissen 1983: 51; kritisch: Angehrn 2008: 269). Ebenso ist für Radermacher die Metaphysik ein wesentliches Element kritischer Theorien, die er allerdings nicht als »Jenseits von Erfahrung«, sondern als »Potentialität zu einer ad hoc noch nicht möglichen Erfahrung hin« gedeutet sehen will (Radermacher 1984: 137). Für Schäfer hingegen besteht Adornos »Trick« darin, »mit der Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes« (Adorno 1966/2003: 400) solidarisch zu werden. Metaphysische Instanzen werden zwar negiert, aber dennoch nutzt Adorno in der Gesellschaft bestehende metaphysische Vorstellungen für seine Absichten. Ich übersetze für mich diese Vorgehensweise in eine Art »so tun, als ob«. Schäfer spricht von einem praktisch motivierten, konstruierten (fiktiven) Standpunkt: Beispielsweise wird ein metaphysischer Begriff der Freiheit genutzt, um – quasi als Kontrastfolie und als »Denkkrücke« – einen Maßstab für Kritik an Unfreiheit vorläufig anzunehmen. In der angestrebten Veränderung der Verhältnisse und der Begriffe würde dieser angenommene Begriff der Freiheit dann jedoch gestürzt und überflüssig (vgl. Schäfer 2004a: 33, 99ff., 202ff.). Die Gefahr besteht allerdings darin, dass die als »Lückenfüller« genutzten Begriffe aufgrund der hohen öffentlichen Zustimmung als wahr genommen werden und die Unwahrheit darin, also eben das Krückenhafte, »vergessen« wird (vgl. ebd.: 105). Immanente Kritik versucht aber, möglichst ohne diese Konstruktion zu verfahren.

Jaeggi gelingt es besonders deutlich, die Komplexität der immanenten Denkart nachvollziehbar zu machen, auch wenn sie sich in ihrem Beitrag in erster Linie an Hegel orientiert und die negative Dialektik unberücksichtigt bleibt. Ihr Beitrag stellt die Frage danach, was Ideologiekritik als »spezifische Form immanenter Kritik« (Jaeggi 2009: 267) sei. Zunächst grenzt sie immanente von interner Kritik ab. Letztere, als einfachste Form, nehme gesellschaftlich vorhandene Maßstäbe und verweise auf deren Nichtverwirklichung, was das Problem aufwirft, dass damit die Maßstäbe selbst nicht in die Kritik genommen werden (vgl. ebd.: 285f.). Bei manchen Autor_innen tritt dieser Aspekt zunächst in den Vordergrund. Beispielsweise bei Steinert, wenn er ausdrückt: »Das Verfahren der ›immanenten Kritik‹ besteht darin, […] Errungenschaften und ihre Spuren in der Gegenwart gegen den Widerspruch ihrer verweigerten Verwirklichung in einer kapitalistischen Klassengesellschaft zu halten« (Steinert 2007a: 218). Oder Türcke und Bolte formulieren, dass Kritische Theorie nicht lediglich Wirklichkeit als gegeben voraussetzt und beschreibt, sondern »diese mit der in ihr selbst gelegenen Möglichkeit des Besseren konfrontiert« (Türcke/Bolte 1994: 39). In die Diskussion eingebettet zeigen aber viele Autor_innen, wenn auch nicht alle, dass auch die Legitimationsgrundlagen selbst in die Kritik genommen werden müssen.

Die von Jaeggi mit Ideologiekritik verbundene immanente Kritik ist daher dadurch gekennzeichnet, dass sie an einer »*Transformation* des Bestehenden orientiert ist« (Jaeggi 2009: 286, Hervorhebung i. Orig.). Immanente Kritik in diesem Sinn (vgl. ebd.: 286ff.) nimmt jene Normen in den Blick, die nicht nur »einfach da sind«, rekonstruiert werden können und nichtverwirklichte Ideale darstellen, sondern die die Gesellschaft konstituieren und als Grundlage sozialer Praxen die aktuellen Verhältnisse zu dem machen, was sie sind. Sind die Normen erst einmal etabliert, werden sie auch als vernünftig anerkannt. Die Kritik bezieht sich nun nicht darauf, dass Normen ungenügend verwirklicht sind, sondern vielmehr ist gerade problematisch, dass sie verwirklicht und faktisch wirksam, in der Wirkung allerdings widersprüchlich und defizitär sind, sogar ins Gegenteil umschlagen können. Gerade dieser Widerspruch wird als notwendiger angenommen: Die inneren Widersprüchlichkeiten zeigen sich daran, dass sich Normen »nicht widerspruchsfrei verwirklichen lassen oder sich in ihrer Verwirklichung notwendig gegen ihre ursprüngliche Intention kehren« (Jaeggi 2009: 287). Der transformative Charakter immanenter Kritik zeigt sich daran, dass nicht eine Übereinstimmung von Norm und Verwirklichung angestrebt wird, sondern vielmehr aus der Widersprüchlichkeit etwas Neues entstehen soll. Diese Art der Transformation ist nur denk- und machbar als gleichzeitige Veränderung der Realität und der Norm, ein Umstand, der nach Ansicht von Jaeggi zu häufig vernachlässigt wird. »Die Normen bleiben nicht unberührt von dem Umstand, dass sie in einer gegebenen Situation nicht realisiert worden sind. […] [D]ie widersprüchliche Realität […] verlangt

nach einer *Transformation von beidem: der Realität und der Normen*« (ebd.: 288, Hervorhebung i. Orig.). Maßstab der Kritik sind demnach bestehende, faktisch wirksame Normen. Indem diese aber mit in die Kritik genommen werden und die inhärente Widersprüchlichkeit als Ansatzpunkt genommen wird, verändern sich auch die Normen. »Der Maßstab der Kritik hätte sich dann im Prozess der Kritik selbst verändert« (ebd.).

Die Komplexität erhöht sich jedoch dahingehend, dass sich einige Fragen durch diese Vorgangsweise lediglich verschieben, z.B.: Was wird als Widerspruch an- und wahrgenommen? Was wird überhaupt als Problem und damit kritikwürdig erachtet? Was als Maßstab gilt, muss erneut geklärt werden. Der Ausweg aus dieser neuen Schwierigkeit mag darüber gelingen, dass Klärungen offenbleiben, Grenzen bewusst gehalten werden und dennoch nicht von der Annahme allein immanent möglicher Maßstäbe abgerückt wird. Adorno formuliert: »Immanente Kritik hat ihre Grenzen daran, daß schließlich das Gesetz des Immanenzzusammenhangs eins ist mit der Verblendung, die zu durchschlagen wäre« (Adorno 1966/2003: 183). Diese Grenze im Bewusstsein zu halten und dennoch an der Durchschlagung festzuhalten ist wesentliches Element immanenter Kritik. Schäfer hebt den von Horkheimer und Adorno in der »Dialektik der Aufklärung« formulierten Widerspruch der Möglichkeit und Unmöglichkeit solcher Kritik anhand der Vernunftkritik hervor: »Die petitio principii, dass sie für ihre Kritik das in Anspruch nehmen, dessen Unmöglichkeit sie beweisen, wird eingestanden und für zulässig erachtet, da nur auf diese Weise im Namen der Vernunft gegen deren Erscheinung und historische Entwicklung überhaupt argumentiert werden kann. Eine Argumentation, die sich auf die Gewissheit einer überhistorischen Vernunft beriefe, wäre gegenüber der analysierten historischen Wirklichkeit naiv« (Schäfer 2009: 205).

Bezüglich der Kritik an solcher Naivität und Unangemessenheit ahistorischer Ideale, an denen Wirklichkeit und Möglichkeit ausgelotet werden, besteht in unterschiedlichsten Zugängen kritischer Theorien Einigkeit, wohingegen aus meiner Sicht kein klares Einvernehmen hinsichtlich der Rolle von Normativität im Maßstab der Kritik zu erkennen ist. Soll und darf Kritische Theorie normativ sein? Hier gilt es zumindest zwei Vorwürfen zu begegnen: dem Vorwurf, zu wenig normativ zu sein, und dem Vorwurf, zu normativ zu sein. Ersterer wurde unter anderem von Habermas gegen die »ältere« Kritische Theorie vorgebracht, der er seine moralischen Begründungsversuche entgegenhält. Normativität ist aber nicht mit Moral gleichzusetzen, und Schäfer hebt, unter anderem bei Heydorn, insbesondere die »Begründung der Kritik jenseits einer moralischen Positionierung« (Schäfer 2009: 207) hervor. Steinert formuliert in seinem erfrischenden Sprachgebrauch ein »Lob des aufgeklärten A-Moralismus« und findet gerade A-Moral »erquicklich« (vgl. Steinert 2007a: 122), wiewohl damit Kritik dennoch weder beliebig noch inhaltsleer wird. Kritische Kritik bleibt explizit an formulierte Interessen gebunden, die

aber dennoch der Selbstkritik unterzogen werden, und geht so weit, dass sie ihren festen Untergrund weitgehend verliert (vgl. Schäfer 2009: 204). Zu viel an Normativität wird der Kritischen Theorie von jenen Wissenschaften vorgeworfen, die von sich selbst behaupten, Analyse jenseits normativer Verstrickungen betreiben zu können. Wenn auch undeutlich hinsichtlich einer Unterscheidung von Moral und Normativität entgegnen Bröckling und Feustel diesen Positionen: »Auch der Verzicht auf moralische Maßstäbe ist eine moralische Entscheidung« (Bröckling/Feustel 2010: 9).

In der Abgrenzung kritischer zu traditioneller Wissenschaft wurde der Anspruch der Parteinahme, der emanzipatorischen und transformativen Interessen in kritischen Theorien bereits deutlich gemacht. Diese lassen sich inhaltlich nachvollziehen, kollidieren allerdings gleichzeitig mit dem in unseren (wissenschaftlichen) Köpfen nachhaltig verankerten vorherrschenden Modell distanzierter, objektiver Analysemöglichkeit. Normativität als anrüchig und unzulässig zu verurteilen (in solchen Fällen scheinen selbst in traditionellen Wissenschaften Urteile doch zulässig zu sein!), speist sich zumindest aus zwei Elementen: zum einen aus dem traditionellen Verständnis, Wissenschaft könne und müsse neutral und objektiv sein, und zum anderen aus den negativen Auswirkungen von Praxisversuchen im Anschluss an Marx, die in dogmatische, herrschaftliche und unfreie Verhältnisse mündeten. Die Erfahrung misslungener sozialistischer Revolutionen veranlassten nicht zuletzt Horkheimer, Adorno, Marcuse und andere zu einer kritischen Reflexion und Weiterentwicklung marxistischer Ansätze. Der wissenschaftlichen Neutralität und nicht normativ ausgerichteten Erfassung von Wirklichkeit tritt Kritische Theorie allerdings aufgrund deren Unhaltbarkeit entgegen. Ritsert spricht beispielsweise von einem nicht haltbaren »Mythos nicht-normativer Kritik« (Ritsert 2009: 161). Ahrens, Beer, Bittlingmayer und Gerdes sehen den Grund für die in den Sozialwissenschaften zu einem Selbstanspruch erhobene Normfreiheit in gesellschaftlichen Verhältnissen, »die allem Utopischen mit Skepsis begegnen« (Ahrens et al. 2011: 17). Als weiteren Grund führen sie an, dass sich die Sozialwissenschaften mehr Geltung und Gewicht als eigene Wissenschaft geben wollen, indem wissenschaftliche Ansprüche der Neutralität etc. aus den Naturwissenschaften übernommen werden. Normative Grundlagen werden dadurch gezielt ausgeblendet und sogar tabuisiert (vgl. ebd.: 18). Selbst wenn traditioneller Wissenschaft fundiert argumentiert ein emanzipatorisches Interesse und damit auch normative Grundlagen entgegengehalten werden können, stellt sich eine Skepsis gegen die normative Begründung ein, weil der Anschein erweckt werden könnte, paternalistisch und dogmatisch zu werden. Dem Vorwurf, Kritische Theorie sei zu negativ und liefere keine Lösungsvorschläge, gesellt sich bei einem Beharren auf normative Vorstellungen sofort der Vorwurf hinzu, woher die Legitimation genommen werde, es besser zu wissen. Was auch immer aus kritischer Perspektive versucht wird, scheint

falsch zu sein. Der »Besserwisserei« lässt sich anhand des reflexiven Normativitätsverständnisses in der Kritischen Theorie Substanzielles entgegenhalten und es lässt sich auch gleichzeitig der Vorwurf entkräften, der »älteren« Kritischen Theorie fehle es an normativen Begründungen. Die normativen und gleichzeitig nicht-normativen Begründungen einer kritischen Kritik fasse ich zusammen:

1. Normen werden in der »älteren« Kritischen Theorie und in sich daraus weiterentwickelten Forschungen als Ausgangspunkt genommen. Es soll kein nicht-normativer Schein entstehen, vielmehr sind derlei Forschungen »explizit normativ imprägniert« (Bittlingmayer/Demirović/Bauer 2011: 195). Freiheit, Gleichheit und Solidarität (Letzteres gilt als treffenderer Ersatz für »Brüderlichkeit«) werden als normative Grundlagen weitgehend geteilt. Allgemeiner wird zuweilen das »gute Leben« für alle als Interesse proklamiert. Diese Normen, wenn auch kaum positiv formulierbar, sind handlungs- und denkleitend. Nicht-Normativität ist weder möglich noch erwünscht. Mit der explizit normativen Orientierung setzen sich kritische Theoretiker_innen gegen sogenannte objektive, neutrale Betrachtungsweisen ab, zeigen vielmehr in den Analysen und Argumentationen auf, dass solche Distanzierungen nur Schein sein können. Gleichzeitig wäre Nicht-Normativität gar nicht erwünscht, da sie Beliebigkeit hervorbringen würde, der stattdessen explizite Interessen entgegengestellt werden.
2. Normen werden weder ahistorisch noch idealistisch begründet, sondern der aktuellen gesellschaftlichen Verfasstheit entnommen, wodurch unter anderem die erwähnte Beliebigkeit von Vornherein ausgeschlossen wird. Normen in den vorhandenen Gesellschaftsverhältnissen angelegt zu sehen bedeutet, dass diese Normen dem Handeln nicht vorgelagert, daher also nicht als moralische Instanzen idealistisch gesetzt sind, denen ein Handeln folgt. Vielmehr »sind die Normen ein Moment des Handelns« (ebd.: 196) selbst, konstituieren sich erst aus den gesellschaftlichen Bedingungen heraus und wirken zugleich auf diese zurück. Normen werden so als dialektische Momente erfasst, die Ergebnis (Handlung) und Ursprung (gesellschaftlich geteilt) zugleich sind. Ein solches Normverständnis impliziert notwendig die Veränderbarkeit nicht nur der Handlungen, sondern auch der Norm selbst.
3. In Abgrenzung zu »normativistischen« Ansätzen, in denen externe normative Maßstäbe angelegt werden (vgl. Jaeggi 2009: 283f.), werden in der Kritischen Theorie immanente Maßstäbe herangezogen. Das impliziert, dass aktuell geltende Normen überhaupt erst als solche sichtbar zu machen sind, um diese dann einer reflexiven Kritik zu unterziehen. Die reflexive Kritik nimmt mehrere Aspekte in den Blick: Sie zeigt zunächst auf, welche Normen warum und wie wirksam sind. Die Realität an diesen Normen zu

messen, bedeutet allerdings nicht, diese Normen als unveränderbar und richtig hinzunehmen und lediglich deren – bessere – Einlösung zu fordern. Das wäre nach Jaeggi lediglich interne Kritik (vgl. ebd.: 285f.) und würde die Normen als gültig und an sich gut deklarieren, worin wieder zu externen und ahistorisch universellen Normen übergegangen würde. Die mangelnde Einlösung solcher Normen wird nicht moralisiert, sondern kritisiert, indem explizit auf die notwendig negativen Konsequenzen der Norm verwiesen wird. So wird beispielsweise durch die Norm der Gleichheit, festgelegt im bürgerlichen »Vertrag« freier und gleicher Tauschpartner_innen am Markt um die Ware Arbeitskraft (vgl. z.B. Koneffke 1999: 317), Ungleichheit überhaupt erst hervorgebracht. Gerade die »Freiheit« der Arbeiter_innen macht diese »doppelt frei« und damit unterdrückt und ausgebeutet. Im Durchgang durch die Kritik werden also sowohl die Praxis unerfüllter Norm als auch die Norm selbst kritisiert und transformiert.

4. An bestimmten Normen, beispielsweise Freiheit, Gleichheit, Solidarität und gutes Leben, wird festgehalten, auch wenn sie sich im Fortschreiten verändern und transformiert werden. Die Begründung nährt sich aus mehreren Quellen: Zunächst wird herausgestrichen, dass solche Normen vernünftig sind, und zwar im Sinn eines der Aufklärung verpflichteten Verständnisses von Vernunft, das über instrumentelle Vernunft hinausgeht. Über die Vernünftigkeit der Normen ließe sich angesichts unterschiedlicher Vernunftverständnisse allerdings streiten. Ergiebiger erscheinen weitere Quellen: Die Verwirklichung dieser Normen ist *möglich*. Angesichts der weit fortgeschrittenen Produktivkräfte ließe sich eine Welt ohne Armut, Leid, Ungerechtigkeit zumindest stofflich realisieren, von der Möglichkeit einer Gesellschaft ohne Erwerbsarbeit ganz zu schweigen (vgl. z.B. Marcuse 1967a,b; Schäfer 2009: 200f.; Bittlingmayer/Demirović/Bauer 2011: 200). Und: Das Bedürfnis nach Verwirklichung ist *sichtbar*. Soziale Bewegungen sind ein Ausdruck dieser Bedürfnisse, selbst angesichts der gesellschaftlichen Formung und Deformation von Wünschen (vgl. z.B. Marcuse 1967a: 25ff.; Demirović 2010). Eine weitere Quelle kann sein, dass Ungerechtigkeit, Unfreiheit etc. nicht nur erkannt werden können, sondern *als Leid wahrgenommen* werden, bis hin zu somatischen Impulsen des Ekels und Grauens (vgl. z.B. Adorno 1966/2003: 281f., 364; Adorno 1951/1980: 26; Adorno 1966/1971), auch wenn diese Impulse sich nicht automatisch qua der »Natur« des Menschen einstellen müssen (vgl. Schäfer 2004a: 30). An den Normen entgegen ihrer derzeitigen Verwirklichung festzuhalten hat auch ein wesentlich *utopisches Moment*: Sie dienen als »Kontrastfolien«, an denen sich Analysen und Handlungen orientieren können, z.B. im Sinne von »Was wäre, wenn«.
5. Das utopische Moment streift einen problematischen und zugleich die Kritik prägenden Aspekt: Obwohl Normen die Kritik leiten und begleiten,

> lassen sie sich nicht positiv formulieren. Was Freiheit sein soll, lässt sich aus den derzeitigen Verhältnissen nicht eindeutig bestimmen: zum einen weil der aktuelle Freiheitsbegriff angesichts der Verhältnisse, denen er sich nicht entheben kann, ideologisch verformt ist. Und weil eine Festlegung eines absoluten Freiheitsbegriffes einer statischen Utopie (vgl. Schwendter 1994: 23ff.) entsprechen würde, die paternalistisch wäre und Gefahr liefe, autoritär und dogmatisch zu werden und damit Herrschaft zu reproduzieren. Ein positiv gesetzter Begriff würde voraussetzen, dass wir wissen, was richtig ist, und hätte damit eine unmittelbare Nähe zu einem universellen, ahistorischen Verständnis, was den Grundlinien einer Kritischen Theorie zuwiderlaufen würde. Daher muss Kritik in erster Linie negativ verfahren, indem sie in den Blick nimmt, wo, inwiefern und warum Unfreiheit, Ungleichheit, Leid etc. vorherrschen. Und sie muss, falls sie positive Folien formuliert, einer dynamischen Utopie entsprechen, die aus dem Jetzt nicht detailliert abschätzen und fassen kann, wie sich die Begriffe und Verhältnisse auf dem Weg der Verwirklichung verändern werden. Kritik erfordert in diesem Sinne ein hohes Maß an Selbstkritik und Selbstreflexivität, indem immer wieder die Normen selbst, aber auch die eigene Kritik, daraufhin befragt wird, inwiefern diese in ihr Gegenteil, in neues Leid, in neue Herrschaft umschlagen könnten. Selbstkritik darf aber gleichzeitig nicht die Interessen durch »Dauerreflexion« zu beliebiger Offenheit degradieren.

Mit ihren immanenten Maßstäben ist Kritik und kritische Erkenntnis in der Kritischen Theorie immer auch Ideologiekritik. »Als solche deckt sie die gesellschaftsstrukturelle *Notwendigkeit*, *Verkehrtheit* und *Parteilichkeit* von Denk- und Wahrnehmungsweisen, von Deutungen, Empfindungen und Vorstellungen auf« (Keckeisen 1992: 121, Hervorhebung i. Orig.) und offenbart damit die angebliche Normfreiheit als Ideologie. Ideologiekritik richtet ihren Blick auf »Überzeugungssysteme, die praktische Konsequenzen haben« (Jaeggi 2009: 268), darauf, wie Herrschaft sich rechtfertigt und wie es ihr gelingt, sich durchzusetzen. In diesem Sinne hält Wussow fest: »In der Ideologiekritik wird Kritik politisch« (Wussow 2007: 88). Ideologie im Sinne Kritischer Theorie ist daher mehr als nur »Ideen« oder »falsche Ideen«, sondern Ideologie ist eine Manifestationsform von Herrschaft, die in die Kritik genommen wird. Die Botschaft von Ideologie ist, dass »es so ist, wie es ist« (vgl. ebd.). Dem setzt Adorno entgegen: »Was ist, ist mehr, als es ist« (Adorno 1966/2003: 164). Ideologiekritik nimmt die inneren Widersprüche als Ausgangspunkt und verfährt entsprechend mit immanenter Kritik. Die Widersprüche – um es nochmals zu wiederholen – sind nicht konstruiert oder Effekt von Nichteinlösung, sondern den Verhältnissen bereits inhärent, wie am Beispiel der »Dialektik der Aufklärung« von Horkheimer und Adorno deutlich gemacht wird. Weder können sich Kritiker_innen sicher sein, nicht ideologisch verformt zu sein, noch wis-

sen sie es besser. Auf die Gefahr einer paternalistischen Haltung wird vielfach aufmerksam gemacht, z.B. bei Jaeggi oder von Steinert: »Ideologiekritik heißt, anders gesagt, nicht den Nachweis, dass der andere verblendet ist, während man selbst durchblickt, sie heißt auch nicht, dass man die bessere Moral oder die strahlendere Utopie einer zu kritisierenden gesellschaftlich herrschenden entgegenhält, sie heißt als Reflexivität, dass man den gesellschaftlichen Konflikt identifiziert, in dem man sich auch selbst in Bezug auf den kritisierten Sachverhalt befindet – und zwar nicht als Person, sondern als Vertreter einer bestimmten gesellschaftlichen Position« (Steinert 2007a: 37). So sagt auch Adorno: »Ideologie überlagert nicht das gesellschaftliche Sein als ablösbare Schicht, sondern wohnt ihm inne« (Adorno 1966/2003: 348).

In ideologiekritischen Perspektiven sind Analyse und Kritik eng verflochten, sind nicht voneinander zu trennen und stellen kein »zuerst« und »dann« dar, denn Analyse ist vielmehr »Bestandteil des kritischen Prozesses selbst« (Jaeggi 2009: 270). In der Analyse wird herausgearbeitet, was kritisiert wird, und dabei wird auf hinter sozialen Verhältnissen liegende Interessen und Konflikte geblickt, die diese Verhältnisse erst hervorbringen. »Der Kritik geht es also nicht allein um Beanstandung, um Einklagen, darum, daß das, was ist, besser funktioniert, sondern darum zu begreifen, warum es dazu kommt und welche sozialen Kräfte dahin wirken, daß der gesellschaftliche Reproduktionszusammenhang immer wieder krisenhaft ist, um endlich einmal darüber hinaus zu gelangen« (Demirović 2008: 32).

Erforderlich ist dazu die Sichtbarmachung von »ideologischen Selbsttäuschungen« (Pongratz 2010a: 33), eine »Kritik des konstitutiven Bewußtseins selbst« (Adorno 1966/2003: 151). Aufgedeckt bzw. sichtbar gemacht werden insbesondere scheinhaft naturgesetzliche Elemente der Gesellschaft. Es wird nach deren Hervorgebrachtheit und deren Nichtnotwendigkeit gefragt. Ideologiekritik widmet sich dabei vor allem solchen Aspekten, »von denen wir noch nicht wissen, wie krass, notwendig und ungerecht sie sind« (Sonderegger 2009: 79). Ideologien aufzuspüren oder sogar Transformationen zu erreichen ist kein einfaches Unterfangen. Gerhard Gamm fragt pointiert: »Warum haben Lügen kurze, Ideologien so lange Beine?« (Gamm 2006: 48)

Ich möchte das Gesagte nochmals zusammenfassen: Bei aller Schwierigkeit lässt sich dennoch an der Notwendigkeit von Kritik und Ideologiekritik festhalten, deren Aufgabe es ist, »das Element von Herrschaft in den Begriffen zu identifizieren, die Widersprüche des herrschenden Denkens herauszuarbeiten und aus ihnen auf die der Produktionsweise grundgelegten Interessen und Konflikte zu schließen, die sie hervorbringen« (Steinert 2007a: 37). Kritik ist demnach mehr, als lediglich »Schlechtes« zu identifizieren. Es geht im Besonderen darum, die Ursachen des Schlechten herauszuarbeiten, denn nur so lassen sich Verhältnisse in ihrer Ganzheit so weit begreifen, dass Überwindung und Veränderung möglich werden kann. »Kritisiert wird nicht die

schlechte Realität, sondern die Vorstellungen und Überzeugungen, welche sie ermöglicht« (Wesche 2009: 201) mit dem Ziel der Korrektur des Falschen und Schlechten. Insofern ist Kritik in dem hier vertretenen Verständnis radikal, muss radikal sein, da sie sich nicht an der Oberfläche von Phänomenen bewegt, sondern nach Wurzeln sucht und Veränderung in erster Linie in einer Veränderung dieser Wurzeln als möglich erachtet. »Kritische Theorie fragt also, skeptisch und spekulativ zugleich, nach der aktuellen Gesellschaftsverfassung, ihren treibenden Widersprüchen, ihren impliziten Wahrheitsmomenten und ihren ideologischen Selbsttäuschungen« (Pongratz 2010a: 33).

Kritik wird in der Kritischen Theorie dabei in erster Linie negativ gefasst, da das Richtige aus den aktuellen Verhältnissen heraus weder vollständig denkbar ist, noch zukünftige Entwicklungen antizipierbar sind. Adorno verwehrt sich immer wieder dagegen, dass Kritik auch gleichzeitig konstruktiv sein müsse. Vielmehr sieht er darin eine Verkennung von Möglichkeiten und eine Form, Kritik in Verruf zu bringen: »Das Verlangen nach positiven Vorschlägen wird immer wieder unerfüllbar, und darum Kritik desto bequemer diffamiert« (Adorno 1969a/1971: 19). Steinert spricht vom weit verbreiteten Missverständnis der Gesellschaftskritik gegenüber, »Kritik setze voraus, dass man es selbst besser könne, jedenfalls besser wisse und dass man vor allem eine gesicherte moralische Grundlage habe, von der aus man beurteilen könne, was zu kritisieren sei« (Steinert 2007a: 17). Als einzige positive Grundlage solcher radikaler und negativer Kritik, wenn auch selten explizit ausformuliert, kann vielleicht gelten, dass ein Potenzial des Guten im Menschen angenommen wird. Ritsert formuliert abstrakter, dass der Kern des kritischen Maßstabs bei Adorno die Autonomie des Einzelnen sei, selbstverantwortlich zu handeln und zu entscheiden, wobei keine völlige Selbstverfügung des Individuums möglich sei. Vielmehr blieben unbewusste Impulse und gesellschaftliche Heteronomien in diese Autonomie untrennbar eingebettet (vgl. Ritsert 2011: 231). Freiheit, Gleichheit, Solidarität – wenn auch unbestimmbar, so doch normativ interessenleitend – ergeben nur dann Sinn, wenn davon ausgegangen wird, dass Menschen prinzipiell als fähig erachtet werden, eine Gesellschaft zu formen, in der diese Ansprüche verwirklicht sind. Bezug nehmend auf Horkheimer lässt sich in der Kritischen Theorie wahrnehmen, dass sie »den Menschen also trotz offensichtlich anderer gesellschaftlicher Praxis [...] nach wie vor die Potenzialität zu[spricht], Gesellschaft [...] zu gestalten und so einzurichten, dass Ungerechtigkeit, Leid und Elend weitest möglich reduziert werden« (Bittlingmayer/Demirović/Bauer 2011: 204). Und: »Jede Kritik, die in diesem Sinne kritisch sein will, weist Züge von Selbstkritik auf. [...] Kritik muss sich verstehen als Kritik der Kritik, diese als Kritik der Kritik der Kritik usw.« (Borelli 2003: 144). Nur unter solchen Voraussetzungen ist Kritik kritisch.

3.2.3 (Selbst-)Reflexion und Selbstkritik

Während der Kritik in unterschiedlichsten Wissenschaften und insbesondere aus der Perspektive von Kritischer Theorie hohe Aufmerksamkeit in der Ausformulierung, Differenzierung, Abgrenzung und inhaltlichen und formalen Bestimmung zukommt, bleibt die häufig als »Partnerbegriff« verwendete Reflexion kaum beleuchtet und fristet eher ein additives Dasein im »Kritisch-Reflexiven«, in der »kritischen Reflexion« oder der »reflexiven Kritik«. Einer Kritik im soeben beschriebenen Verständnis wohnt von Vornherein ein hohes Maß an Reflexivität inne, insbesondere öffnen sich fließende Übergänge, wenn es um die Frage von Nähe und Distanz geht. Im alltagssprachlichen Verständnis ist eine Unterscheidung deutlicher, wenn Kritik als Urteil und Reflexion als Nachdenken gefasst wird. Kritik klingt hier härter, während Reflexion eine weichere Konnotation hat. In der Ausformulierung der kritischen Kritik und der darin auch notwendig inkludierten Selbstkritik ist die Trennung der beiden Begriffe nicht so deutlich möglich. Im alltagssprachlich verbreiteten Verständnis ist Reflexion als Teil eines Abwägungs- und Entscheidungsprozesses oder als nachdenkender Rückblick auf bereits Geschehenes, meist mit einer Unterbrechung des Alltags, mit einer Distanzierung verbunden. In diesem Sinne entspricht Reflexion seiner Herkunft aus dem »Zurückbeugen«, wiewohl in philosophischen Verständnissen seit der Antike Ausdifferenzierungen stattgefunden haben. Winkler beschreibt den Wandel von einem meditativ-kontemplativen Nachdenken hin zu einer mit einem bestimmten Vernunft- und Subjektbegriff gepaarten Form, über das Denken selbst – in Verknüpfung mit Wahrnehmungen, aber dennoch davon distanziert –, zu Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Winkler 1999: 277). In der Aufklärung verändert sich das Verständnis des Begriffs und Reflexion verliert »die Konnotation gelassener Welt- und Selbstdistanzierung [...], um im Kontext des Fortschrittprojekts der Moderne vornehmlich die Aufgabe zu erfüllen, dessen eigene Voraussetzungen zu befragen« (ebd.: 278). Winkler geht entsprechend hart mit der Reflexion ins Gericht, spricht von einer drohenden Trivialisierung und – ähnlich der Kritik – einer Absorption in fortschrittsoptimistische gesellschaftliche Dynamiken, obwohl er gleichzeitig für eine reflexive Pädagogik als einzig mögliche plädiert. Reflexion [und Kritik] sei[en] abseits philosophischer und kontemplativer Nachdenklichkeit als Grundmuster in gesellschaftliche Dynamiken eingesickert und wesentlicher Motor für letztendlich zerstörerische Innovationen und Fortschritte. Darüber hinaus sei das Subjekt in der Selbstoptimierung zu ständiger Selbstreflexion aufgefordert, mit der die »Vergesellschaftung besonders effektiv gelingen« (ebd.: 293) kann.

Um diesem Umstand der kapitalistischen Absorption ehemals kritischer Begriffe wie Kritik oder Reflexion in der Analyse gerecht zu werden, unterscheidet Steinert zwischen affirmativer und kritischer Reflexion. Dem stellt

er allerdings fließende Übergänge zwischen Kritik und Reflexion zur Seite: »Es gehört zu den Errungenschaften gerade der deutschen Aufklärung, dass sie einen Begriff von Kritik eingeführt hat, der am besten mit ›Reflexivität‹ zu übersetzen ist« (Steinert 2007a: 17), und Kritische Theorie brauche »›nur‹ Ideologiekritik und dialektisches Denken – Reflexivität« (ebd.: 18). Gleichzeitig analysiert er die aktuelle Gesellschaft als weithin reflexiv, in der die Reflexion funktionalisiert werde (vgl. ebd.: 202). Diesem Umstand tritt Steinert mit einem erhöhten Reflexionsanspruch entgegen. Affirmative Reflexion agiere in erster Linie innerhalb bestehender Verhältnisse und deren Normen, Interessen und Herrschaftsverhältnissen und wird damit nicht nur herrschaftsaffirmativ, sondern sogar explizit herrschaftserzeugend und -stabilisierend. Die Reflexion wird Teil der Ideologie, die zu durchbrechen wäre, und wird damit ihrer Schlagkraft beraubt. Um unter solchen Bedingungen noch Ideologiekritik betreiben zu können, schraubt Steinert den Reflexionsanspruch hinauf und spricht – wie bereits gesagt – von *kritischer* Reflexion. Es bedarf in kritischer Reflexion eines genaueren Hinsehens, eines noch radikaleren Analysierens der Bedingungen, aber auch einer noch radikaleren Reflexion, einer Kritik der Reflexion und der Kritik, Selbstkritik und Selbstreflexion (vgl. Steinert 2007a: 14, 202).

An der Selbstreflexion und Selbstkritik lassen sich die teilweise verschwimmenden Übergänge zwischen Reflexion und Kritik deutlich machen. Wesche legt kritische Reflexion als eine Dimension von Kritik dar und hält fest, dass Reflexion darauf gerichtet ist, möglichen Täuschungen (auch in der Kritik) nachzuspüren, wobei die Grenzen der Wahrnehmungen und des Wissens mit bedacht werden müssen. Wesche überantwortet der Reflexion jene Aufgaben, die Kant der Kritik zuordnete, und formuliert: »Reflexion dient der Irrtumsvermeidung« (Wesche 2009: 205). In ähnlichem Sinne interpretiert Schäfer, dass »Denken [...] in zweiter Reflexion« (Adorno 1966/2003: 201) für Adorno »eine Korrektur des Herrschaftsgestus identifizierenden Denkens bedeuten [könnte]« (Schäfer 2004a: 92), also eine gewisse Korrekturfunktion hat. Denken in zweiter Reflexion umfasst bei Adorno die nochmalige Reflexion, im Besonderen aber die Selbstreflexion, die Befragung des eigenen Denkens und der eigenen Erkenntnisse auf mögliche affirmative und negative Konsequenzen. Denken in zweiter Reflexion setzt Adorno in den Kontext des Aufbrechens (vgl. Adorno 1966/2003: 200) von zuerst Gedachtem, vorher nicht Mitbedachtem und gibt ihm die Rolle eines Gegengifts (vgl. ebd.: 54). »Reflexion weist über sich selbst hinaus« (Müller 2011: 88), sie geht konstitutiv in den Gegenstand ein, verändert diesen notwendigerweise und kann ihm nicht äußerlich bleiben. Insofern unterscheidet Müller zwischen Selbstbezüglichkeit ohne erweiterten Denk- und Handlungsraum, in dem Ausgangs- und Endpunkt gleich bleiben, und Reflexion, die sich jedenfalls verändernd auswirkt. Reflexion verlangt Denkbewegungen in Kreisen, es handelt sich »um eine sich entwickelnde, spiralförmige, offene Bewegung« (ebd.: 87). Selbstreflexion impliziert dann

die bereits genannte Notwendigkeit, »gegen sich selbst [zu] denken« (Adorno 1966/2003: 358).

Wenn Reflexion, mehr noch als Kritik, und insbesondere Selbstreflexion und -kritik eine Art des Zurückbeugens, Zurücktretens meint, erfordert dies, Distanz einzunehmen, wobei aber keine einnehmbare Außenposition existiert. »Kritik wird durch Selbstkritik ergänzt, aber für diese gibt es ebenfalls keinen Standpunkt außerhalb der analysierten und kritisierten gesellschaftlichen Widersprüche« (Schäfer 2004a: 55). Und dennoch: »Als Theorie bildet sie zugleich eine Geste der Möglichkeit von Kritik und praktischer Opposition und eine Warnung davor, die Ideen, deren man dazu bedarf, wiederum ohne Kritik für quasi-religiöse Wahrheitsgarantien zu halten« (Schäfer 2009: 206). Pongratz ortet gar in der gesellschaftlich vereinnahmten Reflexion das Potenzial für reflektierte Selbstkritik in einer die Grenzen überschreitenden Form. »Gleichwohl springt solche Selbstkritik nicht einfach wie ein Funke aus dem Stein« (Pongratz 2009: 117), insbesondere nicht angesichts komplexer Zusammenhänge. Auch wenn die Vergesellschaftungen der Wahrnehmung und Erfahrung hohe Barrieren errichtet, sieht Pongratz Möglichkeiten, »wenn das Bewusstsein im vollen Sinn des Wortes reflexiv wird, also: sich *zurück wendet* auf die leiblich-gefühlsmäßigen Momente seiner Konstitution« (ebd., Hervorhebung D.H.). An Adorno anknüpfend thematisiert er damit Erfahrungen, die über rationales Denken hinausgehen. Reflexion scheint für ihn eine Art »Gespür« zu verlangen, eine Aufmerksamkeit für leibliche und emotionale Befindlichkeiten, die umso wichtiger wird, als das Denken zunehmend gesellschaftlich so vereinnahmt ist, dass es allein denkend kaum noch reflexiv sein kann. In dieser Reflexivität ersetzt die explizite Innenperspektive die – ohnedies unmögliche – Außenperspektive. Selbstreflexion wird so die »Anwendung auf sich selbst«, die »kritische Durcharbeitung mit [den] eigenen Mitteln« (Türcke/Bolte 1994: 14). Türcke und Bolte beschreiben die (Selbst-)Reflexion der frühen Frankfurter Schule, die marxistische Analysen aufnimmt und sie gleichzeitig über sich selbst hinaustreibt: »Ihre Selbstreflexion ist auch ein Hinausgehen über sie [die Marx'sche Theorie, Ergänzung D.H.]: verlangt, daß alle theoretischen Errungenschaften der Epoche in sie aufgenommen werden [...]« (ebd.: 19).

Reflexion kann demnach als eine Form von Kritik gelesen werden und als Zurücktreten und als so weit wie möglich distanzierte Betrachtung, als nochmalige Prüfung auf Irrtümer des Denkens und als Potenzial, kritikwürdige Verhältnisse wahrzunehmen, aber auch als Anwendung der kritisch entworfenen theoretischen Implikationen auf sich selbst. Reflexion kann roh aufbrechen oder sanft Widersprüchlichkeiten erspüren. Reflexion ist nicht statisch, sondern eine offene Denkfigur (vgl. Müller 2011: 87f.). Begriffspaare der reflexiven Kritik oder kritischen Reflexion machen vor diesem Hintergrund Sinn, um emphatisch darauf hinzuweisen, dass nur bestimmte Kritik- und Refle-

xionsformen gemeint sind. Kritik als Begriff ist noch nicht kritische Kritik, als reflexive Kritik klingen hingegen erweiterte Denkweisen an, in welche die Selbstkritik mit eingeschlossen wird. Ähnlich ist die Unterscheidung von affirmativer und kritischer Reflexion bei Steinert als Abgrenzung eines bestimmten Kritik- und Reflexionsmodus zu sehen. Wie für Kritik in ihrer kritischen Dimension gilt auch für Reflexion, dass sie nicht einfach zu haben ist. »Reflexivität wird wahrscheinlich deshalb so selten realisiert, weil ihre Ergebnisse nicht einfach als ›ewige Wahrheit‹ behauptet und tradiert werden können, vielmehr in der Rezeption einen aktiven, anti-autoritären Mit-Vollzug erfordern« (Steinert 2007a: 251).

Aber wissen wir nun, wie kritisch und reflexiv gedacht werden kann?

3.2.4 Erste methodische Überlegungen: Denken und Verhältnisse in Bewegung bringen

Ich fasse zusammen: Einzig möglich ist immanente Kritik, die aus diesem verwobenen Handlungs- und Denkraum heraus erfolgt, sich also nur innerhalb der Totalität bewegen und sich der »Richtigkeit«, ihrer Ziele und Erkenntnisse nicht sicher sein kann. Nur durch radikale Selbstkritik und -reflexion kann der Versuch unternommen werden, möglichen Täuschungen nicht zu erliegen. Wege und Erkenntnisse sind immer wieder dahingehend zu überprüfen, ob sie statt emanzipatorisch verändernd system- und herrschaftsstabilisierend sind. Dialektisch werden Widersprüche aufgedeckt, negativ-dialektisch lassen sich diese aber nicht auflösen, sondern sind als Anlass für Reflexion zu nehmen. Die gesamte Vorgehensweise verlangt – nicht gerade einfach und verlockend, aber dafür bewegend verändernd – nach kritischem, komplexem und reflexivem Denken und Handeln. Schäfer formuliert Adornos Anliegen folgendermaßen: Analyse »wird unternommen, um Widerspruch zu erregen, die Dinge in Bewegung zu bringen« (Schäfer 2009: 204).

Denkend Dinge und Verhältnisse in Bewegung zu bringen, scheint mir ein passender Ansatz dafür zu sein, wie Kritik und Reflexion erfolgen können und sollen. Dies bedeutet zum einen, Realitäten in Bewegung zu setzen, Vorhandenes aufzustören und »lästig« zu sein. Marx formuliert die dafür notwendige immanente Kritik: »[M]an muß diese versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingen, daß man ihnen ihre eigne Melodie vorsingt! Man muß das Volk vor sich selbst *erschrecken* lehren, um ihm *Courage* zu machen« (Marx 1843/1976: 381, Hervorhebung i. Orig.). Zum anderen bedeutet es, das Denken selbst in Bewegung zu bringen, aufzufordern, immer wieder über sich hinaus zu gehen, und jede »versteinerte Denkbewegung ist wiederum zu verflüssigen« (Adorno 1966/2003: 104; vgl. auch Wesche 2009: 193). Selbstkritisch gegen sich selbst zu denken heißt, reflexiv die eigenen Annahmen, Vorgehensweisen und Ergebnisse nochmals und immer wieder zu überprüfen,

und zwar nicht nur hinsichtlich der Methode selbst, sondern insbesondere mit einem Blick auf affirmative Konsequenzen. »Kritik wird so zu einer Praxis der Selbst-Transformation« (Pongratz 2010a: 136). Mit paternalistischem Impetus Verhältnisse und andere in Bewegung zu versetzen, kann also nicht ausreichen. Wir dürfen nicht davor zurückschrecken, uns mit jedem kritischen und reflexiven Akt auch selbst der Kritik auszusetzen, wenn wir der Sache und der Vorgehensweise gerecht werden wollen. Indem sich Verhältnisse und Dinge verändern, wandeln sich – der totalen Immanenz geschuldet – subjektive Wahrnehmungen, Denkweisen und Optionen. Da in der gesellschaftlichen Bedingtheit nur immanente Kritik möglich ist, wird es unmöglich, die Kritik von außen vorzunehmen, obwohl dennoch versucht wird, ein Außen zu denken, auch wenn dieses gleichzeitig in die Kritik genommen wird und nur als spekulative Kontrastfolie dienen kann. »Dadurch geraten der Wahrheitsanspruch einer immanenten Kritik und seine [...] Bestimmtheit ins Oszillieren«, und dies »macht die beabsichtigte Irritation durch die Kritik aus« (Schäfer 2009: 208f.). In der Unmöglichkeit des Außenstandpunktes kann ein Außen nur imaginiert werden, aber als solches kann es für das Denken erkenntnisreich werden: »Das Außen kommt [...] als *Alterität* zur Geltung und besteht darin, das Wissen für einen anderen Blick zu öffnen« (Wesche 2009: 206, Hervorhebung i. Orig.). Dies hieße also, gezielt eine (spekulative) alternative Denkweise zu versuchen, um das Bisherige der Reflexion zu unterziehen.

Konkretere »Verfahrensanweisungen« sind kaum zu geben und daher bleibt eine Enttäuschung über die ungeklärte Frage zurück, wie denn nun kritisch und reflexiv zu denken sei. Gewünscht wäre eine Methode, eine Klarheit der Vorgehensweise: Wenn ich dies oder das tue, denke, dann kann es als kritisch-reflexiv gelten. Im komplexen Spektrum der Kritischen Theorie ist diese Einfachheit nicht zu haben, aber dennoch findet sich eine Vielzahl von Hinweisen. Voraussetzung für Kritik wären demnach eine Selbst-Transformation, eine Veränderung der eigenen Haltungen und Wahrnehmungen. Es bedarf einer Wachheit für die Welt, eines Wahrnehmens von Ungerechtigkeit, Unfreiheit und Leid. Dies klingt einfacher, als es ist, heißt es doch nicht nur, das Negative zu sehen, sondern auch aushalten zu können, dass Veränderungen nicht einfach sind, was bedeutet, gelegentlich an den wahrgenommenen Zuständen zu verzweifeln. Das »seismographische Instrumentarium« (Pongratz 2010a: 9), um die komplexen Ursachen und Auswirkungen erkennen zu können und Realitäten von der Scheinhaftigkeit der Unveränderlichkeit zu befreien, muss – teilweise selbst-transformativ – über Analysen, über Diskurse, über Erklärungsversuche etc. erst herausgebildet werden. Es ginge darum, die von Steinert formulierte, bereits zitierte Haltung zur Welt einnehmen zu können, in der man »sich nicht dumm machen lässt« (Steinert 2007a: 223). Wir können die Maßstäbe der Kritik nicht endgültig klären, wir können sie nur aus den vorhandenen Verhältnissen heraus entwickeln, gegebenenfalls verändern und

uns dennoch von einem emanzipatorischen Interesse leiten lassen, dass das Zusammenleben anders und besser möglich wäre. Die Maßstäbe endgültig zu klären hieße vielleicht, sie so weit zu verfestigen, dass die kritische Bewegung verloren ginge. Unsichere und veränderliche Maßstäbe verweisen uns letztlich auch auf unsere eigenen Grenzen und fordern dadurch dazu auf, Überschreitungen zu versuchen. Wir kritisieren etwas also in der ganzen Unsicherheit begrenzter Erkenntnis- und Kritikmöglichkeit. Und doch treibt uns etwas im Denken und Handeln, ein Widerspruch, ein Verstehen von Zusammenhängen. Vielleicht ist es nur ein Flirren in der heißen Wüste, dem nachzugehen ist, weil es zu Auseinandersetzung herausfordert.

Es lassen sich aber auch einige »Anweisungen« versuchen. Ein möglicher Ansatz ist, sich an Leitfragen zu orientieren, um Gedachtes, Geschriebenes, Getanes reflexiv zu überprüfen. Jaeggi bezeichnet Ideologiekritik »in einem weiten Sinn als Methode kritischen Denkens« (Jaeggi 2009: 268). Unter dieser Perspektive wären Leitfragen geeignet, die den Schein spekulativ voraussetzen, um ihn daraufhin zu prüfen. Um Komplexität zu reduzieren, scheint Adornos Solidarität mit der »Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes« (Adorno 1966/2003: 400) geeignet, das sich allgemeiner in ein »so tun, als ob« übersetzen ließe. Dinge und Verhältnisse unter dieser Perspektive zu betrachten ließe beispielsweise zu, bei einer erstarrt scheinenden Sache so zu tun, als ob diese veränderlich sei, um zu sehen, ob Neues denkbar ist, um Hintergründen genauer nachzuspüren. Das Verfahren ließe sich z.B. in der Form einsetzen, so zu tun, als ob Freiheiten verwirklicht wären: Was wäre, wenn … Obwohl sich Kritik als idiosynkratischer Impuls einstellt, bedarf sie einer Verfeinerung, einer Anreicherung mit Wissen, mit Verständnissen, mit Denkweisen.

Ich beobachte bei Studierenden immer wieder Sprachlosigkeit und fehlendes Wissen, wenn es darum geht, herkömmlichen Argumentationen Kritik entgegenzusetzen. Ein Verfahren, das ich zur Übung von Kritik und zur Erweiterung des notwendigen Wissens mit Studierenden anwende, ist, sich zunächst radikal kritischen Texten zu nähern. Die Kritik der Studierenden an derartiger Kritik bleibt nicht aus und wird mit Argumenten und Wissen aus den hegemonialen Perspektiven unterfüttert. In der Kritik an der Kritik im Text wird eine Form kritischen Denkens versucht und geübt. Beinahe unbemerkt werden mit den Texten Wissensstände erweitert, andere Sichtweisen wahrgenommen, kritische Analysen nachvollzogen, die nicht immer geteilt, aber zumindest registriert werden. Wird im Anschluss an solche Texte ein aktuelles bildungspolitisches Dokument diskutiert, brillieren Studierende mit harter Kritik, mit gründlichen Argumenten, mit kritischem Wissen und kritischen Denkweisen.

Kritisches und reflexives Denken erfordert aber auch den bereits genannten »langen und gewaltlosen Blick« (Adorno 1969b/1977: 602), eine Geduld der Sache gegenüber. Radikale Kritik erfordert, Hintergründe, Ursachen,

komplexe Zusammenhänge zu ergründen, was nicht mit raschem Blick erfolgen kann. Dieser liefe Gefahr, an der ideologischen Oberfläche zu verharren, um dann gleich weiterzuziehen, ohne hinter die Fassaden geblickt zu haben. Thompsons »contemplation« greift auf einen ähnlichen Zugang zurück: langsames, gezieltes Nachdenken über eine Sache (vgl. Thompson 2011: 452). Oder neuerlich mit Steinert: »Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen« (Steinert 1998a: 46, 65ff.). Ich möchte nun die Methode der kritisch-reflexiven Herangehensweise in ihrer Komplexität erhöhen, da aus meiner Sicht das bereits Vorgestellte nicht ausreicht, um genau, gründlich und dennoch in der geforderten Offenheit kritisch zu verfahren. Ich versuche daher, aus der negativen Dialektik eine methodische Herangehensweise und ein inhaltliches Orientierungsmuster zu entwickeln.

3.3 Negative Dialektik: Essenzielle Momente und erste methodische Fragmente

Die Negative Dialektik ist eine epistemologische, ontologische und auf die Sache selbst gewendete Beschreibung und Argumentation Kritischer Theorie. In seinen Vorlesungen zur Negativen Dialektik formuliert Adorno: »Und ich möchte hier zunächst einmal thetisch ganz allgemein voranstellen, daß die negative Dialektik, von der ich Ihnen Elemente und Idee zu entwickeln habe, mit einer kritischen Theorie im Wesentlichen dasselbe ist. Ich würde denken, die beiden Termini Kritische Theorie und Negative Dialektik bezeichnen das gleiche« (Adorno 1965-66/2003: 36f.). Im Zentrum steht eine detaillierte Argumentation grundlegender Begriffe und Denkweisen Kritischer Theorie, die Adorno an eine Kritik an Kant und Hegel anbindet und die ihn zu weitläufigen Überlegungen zu grundlegenden Aspekten Kritischer Theorie, z.B. Vernunft, Kritik, Dialektik, Reflexion, Widerspruch, Erfahrung etc., führt. Viele seiner Überlegungen finden sich in ähnlicher Form in einer Vielzahl von weiteren Texten. Adorno argumentiert diese ausführlich, beispielsweise die notwendige Verwobenheit der Forschenden mit ihrem Analysegegenstand oder die historische Vermitteltheit gesellschaftlicher Verhältnisse und der darin möglichen und begrenzten Erfahrungs-, Denk- und Handlungsräume.

Negative Dialektik als Kritische Theorie lässt nicht zu, Form von Inhalt zu trennen, auch wenn das zuweilen versucht wird, z.B. entsorgt Heidbrink dezidiert spätidealistische und neomarxistische Züge aus Adornos Denken (vgl. Heidbrink 2004: 109). Bei der Entfernung inhaltlicher Bezüge (z.B. auch bei Brunkhorst 1990) werden jedoch nicht nur wesentliche Aspekte Kritischer Theorie und der negativen Dialektik eliminiert, sondern es wird sogar einer der zentralen Kerne Kritischer Theorie, nämlich die Verbindung von Inhalt und Methode, von Inhalt und Form ignoriert. Eine inhaltsentleerte Kritische

Theorie ist keine solche mehr. Sie hat einen gesellschaftskritischen Anspruch, der die Inhalte bestimmt und ohne den sich Kritische Theorie nicht als solche konstituieren könnte: der Blick auf ökonomische Verhältnisse, auf die kapitalistische Markt- und Warenform, auf die Identifikation von Herrschaft und das emanzipatorisch-transformative, eingreifende Interesse, um nur einige zu nennen. Für Bonß dreht sich die gesamte Konstellation aller Forschungen von Adorno um einen einzigen Begriff: Kapitalismus (vgl. Bonß 1983: 208).

Adornos Denken ist messerscharf und zugleich verwirrend. Er lässt nicht zu, dass Leser_innen einfach nur einer klaren Systematik folgen, um die Hauptaspekte und -argumente ausfindig zu machen. Er beschreitet Umwege, Abwege, besteht zum einen auf Dingen, um sie später wieder aufzuweichen. Seine Argumente und Ausführungen bewegen sich vom einen zum anderen und wieder zurück. Er formuliert Widersprüchliches, und die daraus entstehende Verwirrung kommentiert er lapidar: »aber so dialektisch geht es in der Welt nun einmal zu« (Adorno 1965-66/2003: 152). Die Argumente scheinen im ersten Lesen klar und stringent zu sein, und doch ist eine memorierende Wiedergabe kaum möglich, ergibt sich das Erhellende erst aus der Gesamtheit der Ausführungen. Diese Vorgehensweise mag er vielleicht mit der Erschließung durch Konstellationen und der Nichtreferierbarkeit gemeint haben. Die Unsystematik ist nicht zuletzt Ausdruck einer gezielten und gewollten Abkehr von systematischem Denken, das für Adorno nicht geeignet ist, Wirklichkeiten zu erfassen, da in der Unterordnung unter Kategorien notwendigerweise Aspekte fallen gelassen werden. Diese Subsumtionslogik kann dem betrachteten Gegenstand nicht gerecht werden.

Dialektisches Denken, das noch deutlich mehr Aspekte umfasst und nicht nur bei Adorno eine Rolle spielt, ist ob dieser Komplexität schwer zu erschließen. Ich stimme Müller zu, der »mystifizierende Darstellungen«, die die Dialektik als »eine Art Geheimlehre denken« (Müller 2008: 287), als nicht gerade hilfreich empfindet. Winkler beginnt seine Ausführungen mit dem Satz: »Als Untertreibung wird wohl gelten, wenn man festhält, dass die Lektüre der Werke Theodor W. Adornos schwer fällt« (Winkler 2013: 5), und er ergänzt: »Seine Schriften bleiben ziemlich unnahbar« (ebd.) und nicht zuletzt deshalb werde Adorno gerne lieber »vergessen«. Winkler sieht in den erst in den letzten Jahren nach und nach veröffentlichten Vorlesungen Adornos eine Möglichkeit der Annäherung, da hier in klareren Worten, leichter nachvollziehbar die Gedankenwelt erschlossen wird: »In den Vorlesungen lässt sich nämlich Adorno in seinem Denken beobachten und begleiten« (ebd.: 6), und die Schwere der Inhalte wird nicht zuletzt dadurch gemildert, dass er als »Ironiker, zuweilen geradezu kess, mit frechen Bemerkungen, die aber doch sogleich in die Tiefe der Debatten gehen«, auftritt (vgl. ebd.: 11).

Adornos Vorlesungen zur Negativen Dialektik erhellen in diesem Sinn einiges, geben aber ebenso wie die vielen Diskussionen um Adornos Denken

kaum deutliche Hinweise darauf, wie denn nun negativ-dialektisch gedacht werden könne. Dass seine Arbeiten in vielfältiger Weise in unterschiedlichen Disziplinen rezipiert und diskutiert worden sind, erschwert zuweilen sogar den Zugang. Jede dieser Auseinandersetzungen erzeugt neue Denkhorizonte. Allein für die Negative Dialektik liegen Bücher vor, in denen sie Kapitel für Kapitel besprochen wird (vgl. Naeher 1984a; Honneth/Menke 2006a), ganz zu schweigen von der Vielzahl von weiteren Bearbeitungen und Interpretationen. Solche Arbeiten führen aber eher zu mehr Unklarheit als zu Klarheit. Dies mag zum einen dem professionell hochkomplexen Anspruch mancher Rezipient_innen geschuldet sein (vgl. z.B. Honneth/Menke 2006b), zum anderen aber auch der detaillierten Spezialisierung auf einzelne disziplinspezifische Aspekte (vgl. z.B. Müller 2011). Wesche sieht dieses Problem vor allem in der frühen Rezeption der Negativen Dialektik: Indem nur Einzelaspekte in den Blick gerückt werden, z.B. die moralphilosophische Dimension oder die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung mit Kant, Hegel und Heidegger, bleiben jeweils andere Aspekte zu wenig beleuchtet und werden der negativen Dialektik in ihrer Gesamtheit nie ganz gerecht. »Die Begeisterung war oftmals größer als die Erkenntnis und hat eine ausgewogene Rezeption eher erschwert als befördert« (Wesche 2011: 317).

Klein sieht in einer ab den späten 1960er-Jahren ersten Phase der Rezeption der Werke von Adorno hingegen eher das Problem der Ablehnung. Adorno wurde Praxisfeindlichkeit und sein Rückzug aus politischen Aktionen der Studierendenbewegung vorgeworfen. Allerdings beruhe dieses Bild – so Klein – größtenteils auf einem einseitigen Vorurteil und einer Nichtbeschäftigung mit seinen Arbeiten (vgl. Klein 2011: 436). Die Kritik durch Habermas tat das Ihre dazu, Adornos Denken als unzureichend, nicht zeitgemäß und fehlerhaft abzutun. In einer zweiten Phase ab ca. 1980 sieht Klein eine Bedeutungszunahme der Negativen Dialektik, die zuvor kaum wahrgenommen worden war. Mit etwas zeitlichem Abstand und kaum noch unmittelbaren Erfahrungen mit der Person Adorno fanden erste detailliertere Auseinandersetzungen mit Adornos Werken statt. »Man fängt an, die Texte tatsächlich zu lesen und zu interpretieren«, wo vorher eher Personenkult und/oder vorurteilsbehaftete Pauschalierungen zu finden waren (ebd.: 440). In einer dritten Phase ab Mitte der 1990er-Jahre vervielfältigt sich der Zugang zu Adornos Werken. Seine Ansätze werden nun beispielsweise mit anderen Philosophien, z.B. von Foucault und Derrida, in Verbindung gesetzt. Neu ist an diesen Zusammenführungen, dass die Arbeiten Adornos genau gelesen werden, insbesondere die Negative Dialektik Beachtung findet, Ansätze aber nicht zur Gänze übernommen werden. Klein sieht darin eine Erweiterung und Weiterentwicklung von Adornos Denken (vgl. ebd.: 442f.). In diesem Sinne verstehe ich meinen Umgang mit Adorno: Ich möchte mich weder dem ganzen Denken Adornos widmen, noch mich vom »großen« Adorno einschüchtern lassen; mir vielmehr Teilaspekte

aneignen und versuchen, diese weiterzudenken und – so mein zentrales Vorhaben – auf die konkrete bildungswissenschaftliche Problemstellung des Widerstands anwenden.

Für eine methodisch tiefere Durchdringung der negativen Dialektik suche ich zunächst entsprechende Ansatzpunkte. Stellen Kritik und Reflexion in jener Form, wie die »ältere« Kritische Theorie und daran anschließende Diskurse sie als immanente Kritik und Ideologiekritik mit notwendiger (Selbst-)Reflexion ausformuliert haben, eine Art Grundbasis denkerischer Näherung dar, werde ich nun aus der negativen Dialektik Adornos jene Fragmente kristallisieren, die – wie bereits genannt – als Denkhorizont, Lesart und Reflexionsinstanz für die zu entwickelnde Theorie von Widerstand gegen Weiterbildung zur Verfügung stehen sollen. Deshalb nähere ich mich der negativen Dialektik in einer spezifischen Lesart, in der ich jene Gesichtspunkte auswähle, die aus meiner Sicht methodisch für die weitere Denkbewegung besondere Relevanz haben. Die Diskussionen zu Negation, zum Nichtidentischen, zur Konstellation etc. in eigene Kapitel zu fassen, wird dem Denken Adornos eigentlich nicht gerecht, beschreibt er diese Aspekte doch nicht systematisch getrennt, sondern ineinander verwoben. Dementsprechend werde ich an meinem Versuch der Trennung immer wieder scheitern, verweist doch das eine auf das andere, stehen die Aspekte in engem, vermitteltem Zusammenhang und werden daher in verschiedenen Argumentationen wiederholend auftauchen. Die »künstliche« und unzureichende Strukturierung soll lediglich dabei weiterhelfen, die Komplexität etwas zu reduzieren, um sich auf dem Weg zu einer Methodenexplikation nicht vollständig zu verlieren. In vielen Aspekten werde ich Adornos Ausführungen als Inspiration nutzen, wobei ich zuweilen einzelne Details als Anregung aus Zusammenhängen reißen werde, wenn dies für die weitere Entwicklung produktiv scheint. Ich erlaube mir ein leichtfüßiges, offenes Denken, indem ich von den Ausführungen Adornos ausgehe, diese ernst nehme und dennoch nicht krampfhaft an seinen Argumentationen festhalte, um mir nicht selbst Grenzen des Denkens aufzuerlegen. Stattdessen werde ich einige Überlegungen »entwenden«, um sie als Ausgangspunkte für weiterführende Gedanken, quasi als »Abflugrampe« für Überschreitungen, zu nutzen.

3.3.1 (Negative) Dialektik

Dialektik ist weder eine genuin materialistische Denkweise noch ist die kritische Form der *negativen* Dialektik allein dem Denken und der Feder Adornos entsprungen. Adorno bezieht sich auf eine Fülle von bereits Gedachtem, sodass viele seiner Gedanken nicht neu oder lediglich adaptiert sind. In der Negativen Dialektik arbeitet Adorno kritisch die idealistische Vergangenheit der Dialektik, insbesondere in seiner Ausprägung bei Hegel, heraus, um die

negative Dialektik davon abzugrenzen, aber bereits Marx arbeitete negativ-dialektisch (vgl. Demirović 1999: 649). Allerdings besticht Adornos Arbeit durch die Dichte und die spezifischen Schwerpunktsetzungen. Sein gesamtes Buch widmet sich einer gründlichen Argumentation dieses Zugangs und einem Vollzug und einer Vorführung negativ-dialektischen Denkens. In diesem Sinn ist für Adorno negative Dialektik eine Methode und gleichzeitig keine Methode. »Dialektik als Verfahren heißt, um des einmal an der Sache erfahrenen Widerspruches willen und gegen ihn in Widersprüchen zu denken« (Adorno 1966/2003: 148). Begriffe und Gedanken werden »durch Widersprüchlichkeit in Bewegung gesetzt« (Bernstein 2006: 109). Dieser komplexen Denkweise gilt es, sich Schritt für Schritt klärend anzunähern.

Ausgangspunkt der Dialektik ist die *Wahrnehmung* von Widersprüchen. »Dialektische Erkenntnis nicht, wie ihre Gegner es ihr vorrechnen, von oben her Widersprüche zu konstruieren und durch ihre Auflösung weiterzuschreiten [...]. Stattdessen ist es an ihr, der Inadäquanz von Gedanke und Sache nachzugehen; sie an der Sache zu erfahren« (Adorno 1966/2003: 156). Widersprüche, Antinomien, Antagonismen – zwischen diesen Begriffen wird in der (negativen) Dialektik nicht so streng unterschieden wie in der formalen Logik – sind der Sache inhärent und daher weder ein logischer Fehler noch ein aufzulösender Störfaktor, sondern notwendigerweise in die Begriffe und Verhältnisse eingeschrieben. In dieser Auffassung von Widersprüchen liegt ein Grund für den Streit zwischen Logik und Dialektik, nicht zuletzt ausgetragen zwischen Positivismus und Kritischer Theorie. In Zurückweisung der Einschränkung des Denkens durch die formale Logik formuliert Adorno: »Denken braucht nicht an seiner eigenen Gesetzlichkeit sich genug sein zu lassen; es vermag gegen sich selbst zu denken, ohne sich preiszugeben; wäre eine Definition von Dialektik möglich, so wäre das als eine solche vorzuschlagen« (Adorno 1966/2003: 144).

Zentral für jede Dialektik ist für Adorno also der »Begriff des Widerspruchs, und zwar des Widerspruchs in den Sachen selbst, des Widerspruchs *im* Begriff, nicht des Widerspruchs *zwischen* Begriffen« (Adorno 1965-66/2003: 17, Hervorhebung i. Orig.). Der Begriff ist in sich selbst widersprüchlich, da er als Begriff nie vollständig erfassen kann, was er zu erfassen vorgibt. Begriffe identifizieren das Nichtidentische und schließen es dadurch aus. Für Müller besteht das konsequent vermittlungslogisch-reflexive Denken bei Adorno darin, die Widersprüche darüber hinaus auf mehreren Ebenen zu verorten (vgl. Müller 2008, 2011). Widersprüche finden sich insofern bereits in den Begriffen selbst, als sich zwei Gegensätze nicht als äußerliche Gegensätze gegenüberstehen, die sich lediglich durch Interdependenzen beeinflussen. Vielmehr ist – Hegels Dialektik aufnehmend – im einen das jeweils andere bereits eingeschlossen und angelegt: »Dies ist eine innere Vermittlung; sie besteht darin, daß die beiden entgegengesetzten Momente nicht etwa wechselseitig aufei-

nander verwiesen sind, sondern daß die Analyse eines jeden in sich selbst auf ein ihr Entgegengesetztes als ein Sinnesimplikat verweist. Das könnte man das Prinzip der Dialektik gegenüber einem bloß äußerlich, dualistisch oder disjunktiv, unterscheidenden Denken nennen« (Adorno 1962-1963/1974: 142). Das heißt, dass bereits in der Analyse einer Seite eines Widerspruchs die andere sichtbar wird, der Widerspruch demnach immanent ist (vgl. Adorno 1965-66/2003: 21). Widersprüche müssen daher als Einheit gedacht werden, indem »die Gegensätzlichkeit zweier sich scheinbar ausschließender Möglichkeiten anerkannt und dennoch in einer Einheit betrachtet werden« (Müller 2008: 297; vgl. auch Ritsert 1997: 155). Zur Veranschaulichung nochmals in anderen Worten: Die Vermittlung der Gegensätze ist so zu denken, dass bei Phänomenen, »die in einem strengen Gegensatzverhältnis zueinander stehen [...], dennoch der jeweils eine Pol den anderen (oder zumindest Merkmale des anderen) *in sich* enthält« (Müller 2011: 224, Hervorhebung i. Orig.). Die Analyse des einen Pols würde dann also den ihr entgegengesetzten Pol bereits sichtbar machen (vgl. ebd.). Ein sozialwissenschaftliches Beispiel stellt das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft dar. Diese stehen sich scheinbar gegensätzlich gegenüber, das Individuum nimmt Gesellschaft als ein von sich Äußeres wahr, dem es sich einzufügen oder dem es zu widerstehen hat. Und doch ist Gesellschaft nur durch das Individuum und ist das Individuum nur durch Gesellschaft geworden. Kritische Theorien verorten dialektische Verhältnisse und ihre Widersprüche nicht nur in einzelnen Begriffen, sondern im gesellschaftlich Ganzen, zwischen Klassen, zwischen Interessen, zwischen Herrschaft und Unterdrückten etc. (vgl. z.B. Haug, W.F. 2008). Auf gesellschaftliche Widersprüche bezieht sich Adorno, wenn er festhält, »daß wir in einer antagonistischen Gesellschaft leben« (Adorno 1965-66/2003: 20).

Die Negative Dialektik ist auch Fortführung und Begründung der Gedanken der »Dialektik der Aufklärung«, in der von Horkheimer und Adorno die *notwendig* widersprüchlichen Entwicklungen, die aus der Aufklärung selbst hervorgehen, verdeutlicht werden. Die Aufklärung als Weg aus der Mythologie schlägt wieder in solche zurück, Befreiung schlägt in Barbarei um (vgl. Horkheimer/Adorno 1969/1988). Diese Entwicklung ist nicht zufällig, der hervorbrechende Widerspruch vielmehr notwendig inhärent. Horkheimer und Adorno legen in dieser Schrift neben einer eindrücklichen Nachvollziehbarkeit der Gedanken auch eine »Abrechnung« mit gesellschaftlichen Entwicklungen vor. Geprägt von Erfahrungen des Nationalsozialismus wird drastisch vor Augen geführt, wie sich die Aufklärung selbst aufgibt und doch nur aus sich selbst heraus bestehen bleiben kann. Auch wenn uns die entsetzlichen Geschehnisse während des Nationalsozialismus nicht mehr so unmittelbar präsent sind wie für Horkheimer und Adorno damals, so bleibt die Erkenntnis des Umschlags doch bestechend und auf viele andere Aspekte anwendbar. Steinert schlägt ent-

sprechend vor, die Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm mit Facetten aktueller Entwicklungen weiterzuverfolgen (vgl. Steinert 2007a).

Kehren wir aber zu den inhärenten Widersprüchen selbst zurück. Koneffke formuliert einen solchen Widerspruch, der die Vermitteltheit und Verwobenheit meines Erachtens gut verdeutlicht: »In ihrer individuellen und allgemeinen Reproduktion sind die Menschen nicht frei. Aber diese Unfreiheit hat die Form der Mündigkeit. Das heißt: die reale Freiheit der Individuen ist die Bedingung ihrer Unfreiheit« (Koneffke 1999: 304). Etwas ist demnach wahr und unwahr zugleich, was Adorno immer wieder verbal explizit ausdrückt: etwas sei wahr, insofern ..., und es sei unwahr, insofern ... Widersprüchlichkeit fasst Adorno dabei als »Reflexionskategorie, die denkende Konfrontation von Begriff und Sache« (Adorno 1966/2003: 148). Diese Widersprüche sind nicht dichotom und dualistisch zu denken. Weil die Gegensätze vermittelt gedacht werden, sich gegenseitig in Bewegung bringen, sich nicht starr gegenüberstehen und Begriffe in sich selbst widersprüchlich sind, »zerfällt die starr dichotomische Struktur« (Adorno 1966/2003: 143). Diesen Gedanken, den auch Brunkhorst (1990), Müller (2008, 2011) und Ritsert (2011) betonen, finde ich besonders wichtig, um im dialektischen Denken nicht in dichotome, häufig hierarchisch wahrgenommene Dualität zu verfallen. Adorno weist darüber hinaus Vereinfachungen zurück, die darauf hinauslaufen, festzustellen, »daß jedes Ding seine zwei Seiten hat« (Adorno 1951/1980: 281). Dies sei ein Rückfall in undialektisches Denken.

Was ist nun die Besonderheit der *negativen* Dialektik? Adorno verweist in seiner Vorrede auf eine bewusste Provokation: »Die Formulierung Negative Dialektik verstößt gegen die Überlieferung. Dialektik will bereits bei Platon, daß durchs Denkmittel der Negation ein Positives sich herstelle; die Figur der Negation der Negation benannte das später prägnant. Das Buch möchte Dialektik von derlei affirmativem Wesen befreien, ohne an Bestimmtheit etwas nachzulassen. Die Entfaltung seines paradoxen Titels ist eine seiner Absichten« (Adorno 1966/2003: 9). Zu Recht sei die Frage zu stellen, »ob nicht eine jede Dialektik negative Dialektik sei« (Adorno 1965-66/2003: 23), da Negation immer eine große Rolle spiele. Für Adorno besteht allerdings in der Positivität der Negation der Negation jener Aspekt, der Dialektik – z.B. bei Hegel – zu einer positiven Dialektik macht (vgl. ebd.: 27), der Adorno eine negativ bleibende Dialektik entgegenstellt. In seiner Vorlesung stellt Adorno in den Vordergrund, negative Dialektik sei »eine Dialektik nicht der Identität sondern der *Nichtidentität*« (Adorno 1965-66/2003: 15, Hervorhebung i. Orig.).

Einer der essenziellsten Momente einer negativen Dialektik, der in der oben beschriebenen Formulierung bereits mitschwingt, ist aber die Negation der Negation, die sich bei Hegel in ein Positives der Synthese wendet, die Adorno jedoch strikt ablehnt, weil sie weder möglich noch kritisch wünschenswert ist (vgl. ebd.: 161, 151). Seine Ausführungen nennt er selbst daher einen Weg,

»mir selbst auf die Sprünge zu kommen, *warum* ich mich gegen den Begriff der Synthese so sträube« (Adorno 1965-66/2003: 16, Hervorhebung i. Orig.). Synthese sei Identität und vernachlässige somit das Nichtidentische. Synthese sei dem Fetisch des Positiven geschuldet. Synthese bringe das Denken scheinbar zu einem Abschluss, der Herrschaft reproduziere, da wiederum alles dieser Synthese unterworfen werde. Meyer-Drawe stellt einen Übergang zu Merleau-Ponty her, der ebenso eine »Dialektik ohne Synthese« entwirft, in der das Denken, wie bei Adorno, nicht in einer Aufhebung des Negativen zur Ruhe kommen kann (vgl. Meyer-Drawe 1990: 67ff.). Merleau-Ponty, ein Vertreter der Phänomenologie, spricht – den Ausführungen Adornos ähnlich – von der Nichtberücksichtigung von nicht unmittelbar Erfassbarem (ähnlich dem Nichtidentischen bei Adorno) oder von der Notwendigkeit der Selbstreflexion der Dialektik, um nicht zu einem »Manöver« zu verkommen und um im Prozess notwendige Selbsttäuschungen aufzudecken. Dialektik – für Merleau-Ponty ein »Abenteuer« – ist »prinzipiell ein Denken mit mehreren Zentren und mehreren Zugängen […], das Zeit braucht, um sie alle zu erkunden« (Merleau-Ponty 1974: 246; vgl. auch Merleau-Ponty 1994). Auch bei Adorno muss sich Dialektik gegen sich selbst kehren, muss selbstreflexiv bleiben (vgl. Adorno 1966/2003: 397f.). »Solche Dialektik ist negativ« (Adorno 1966/2003: 145).

In der Beschäftigung mit den Widersprüchen, so Adorno, soll und kann Bewegung in das Denken gebracht werden. Er formuliert die Notwendigkeit, nicht zwischen den Widersprüchen zu wählen: »Subjektives Bewußtsein, dem der Widerspruch unerträglich ist, gerät in verzweifelte Wahl. Entweder muß es den ihm konträren Weltlauf harmonistisch stilisieren und ihm, gegen die bessere Einsicht, heteronom gehorchen; oder es muß sich, in verbissener Treue zur eignen Bestimmung, verhalten, als wäre kein Weltlauf, und an ihm zugrunde gehen« (Adorno 1966/2003: 155). Widersprüche aufzulösen sei aber lediglich Vereinfachung und erliege der Versuchung, wahrgenommene Widersprüche als Denkfehler abzutun. Wie Müller am Ende seiner Ausführungen formuliert: »Der Widerspruch ist nicht das Problem der Dialektik, er ist die Lösung« (Müller 2011: 150).

Dammer sieht in der Schwierigkeit, Widersprüche auszuhalten, einen Grund für eine Abwehr dialektischen Denkens bei Pädagog_innen: »Nur die wenigsten von ihnen sind in der Lage, diese Widersprüche auszuhalten, offen zum Thema ihrer Praxis zu machen und damit ihre psychische Selbsterhaltung zu gefährden« (Dammer 1999: 199). In der kritischen Bildungswissenschaft wird die Notwendigkeit, in Widersprüchen zu denken, hingegen ausdrücklich betont, beispielsweise von Heydorn. F. Haug malt ein Bild des Lernens in und aus Widersprüchen: »In diesem Widerspruch heißt es, sich humorvoll und vergnüglich zu bewegen, sodass Lernen eine Lust und ein Vergnügen wird. Lernen heißt demnach, sich in Widersprüchen zu bewegen, ohne die Balance zu verlieren, ohne zerrissen zu werden, ohne sich bequem auf eine Seite zu schla-

gen, ja die Widersprüche selbst als Fortbewegungsmittel, als Erkenntnis zu nutzen« (Haug, F. 2003: 103). Messerschmidt bezeichnet die Herangehensweise Koneffkes als Konfrontation mit den Widersprüchen in der Bildung: »Beunruhigend bleiben Fragen, die nicht mit einer Antwort aufgelöst werden können und Kritik, die unabschließbar bleibt. [...] Vieles ist dabei möglich, bloß keine Flucht aus der Anstrengung des Denkens, und vieles kann dabei aufgegeben werden, bloß nicht das Nachdenken. Fluchtgedanken und Resignation können sich durchaus einstellen angesichts einer Bildungskonzeption, die Bildungsprozesse von ihrer negativen Seite her fasst und keinem Begriff geglückter Bildung traut. Im Gelingen der Pädagogik liegt ihr Scheitern, im Scheitern erst ihr Gelingen« (Messerschmidt 2007: 145). Neoliberale Kompetenz- und Qualifikationsmodelle sieht sie als Flucht aus der Widersprüchlichkeit, sie macht aber auch in kritischen Bildungstheorien und -konzepten Fluchtbewegungen aus (vgl. ebd.). Gruschka besteht auf der Möglichkeit und Unmöglichkeit zugleich und formuliert: »Die ›negative Pädagogik‹ wird zu einem Versuch, auf der Basis der historischen Entwicklung der Gesellschaft zu erklären, warum die Verwirklichung der Pädagogik zugleich mißlang und doch gelingen könnte« (Gruschka 1988: 35). Aus philosophischer und politischer Perspektive argumentiert hingegen W.F. Haug, neben eine theoretische Dialektik ergänzend eine praktische Dialektik zu stellen, die entlang der Widersprüche eingreifend aktiv wird (vgl. Haug, W.F. 2008).

Was kann nun aus (negativ) dialektischem Denken als erste methodische Fragmente gewonnen werden? In einer widersprüchlichen Gesellschaft gilt es nicht nur, diese Widersprüche aufzuspüren und deren Bedingtheiten, Bedingungen und Bedeutungen nachzugehen, sondern insbesondere auf die dialektische Vermitteltheit aufmerksam zu machen. Dialektisches Denken erfordert, sich nicht auf dichotome Unterscheidungen zu reduzieren, sondern die Nuancen und komplexen gegenseitigen Verwobenheiten in den Blick zu nehmen. Die Widersprüche können Ausgangspunkt und Gegenstand von Analysen und Reflexionen werden und das dialektische Denken hat sich bewusst, offen und fließend in diesen Widersprüchen zu bewegen. Negativ-dialektisches Denken erfordert, die Widersprüche in ihrer Unauflöslichkeit wahrzunehmen, und muss daher beachten, nicht in Unterordnungen, gewaltvolle Synthesen oder affirmative Fortschrittshoffnungen zu verfallen.

Für das Vorhaben, Widerstand negativ-dialektisch zu lesen, ergeben sich ein paar erste Fragen: Welche Widersprüche liegen in und zwischen der Erwartung ständiger Lernbereitschaft und Lernwilligkeit und der widerständigen Entziehung aus diesem Zwang? Inwiefern ist Widerstand gegen Weiterbildung in sich selbst widersprüchlich? Wäre Widerstand gegen Weiterbildung auflösen zu wollen eine Form der Herrschaft reproduzierenden Synthesis?

3.3.2 Negation und das Negative

Adornos Dialektik ist negativ und damit ist bereits festgelegt, dass die Negation und das Negative eine bedeutsame Rolle spielen. Im ersten Satz seiner Vorrede spricht er seinen Verstoß an, mit der *negativen* Dialektik zu negieren, dass die Negation der Negation ein Positives herstelle (vgl. Adorno 1966/2003: 9). Sogleich werden zwei essenzielle Begriffe, das »Negative« und die »Negation«, eingeführt. Nicht nur bei Adorno, sondern auch in der Vielzahl von Interpretationen und Weiterführungen sind diese beiden Termini aber nicht klar voneinander abgegrenzt, so sie überhaupt abgegrenzt werden (sollen). Ob den Autor_innen, die sich der Diskussion der negativen Dialektik widmen, die Begriffe der Negation und des Negativen von vornherein klar sind, ob sie Unterscheidungen als nicht weiter relevant erachten, die nicht weiter vertieft werden (sollen) oder ob eine Auseinandersetzung damit zuweilen sicherheitshalber »umschifft« wird, kann ich aus den Texten nicht erschließen. Ich entdeckte auf meiner Suche nach Klarheit wenig Klarheit. Während die Negation den Akt der Verneinung repräsentiert, enthält das Negative eine doppelte – formale und wertende – Bedeutung. Obschon die Dialektik Adornos als *negative* diesen Begriff als relevant vor sich herträgt, bleibt er dennoch häufig unbestimmt und offen. In Adornos eigenen Ausführungen entspricht dies seinem Zugang, Begriffe zu umkreisen, um sie dadurch zu öffnen.

Negation und das Negative – als Substantivierung von »negativ« – bedeuten in erster Näherung das Verneinen, das Verneinte und verweisen primär auf eine formale Bedeutung, das eine Mal als Akt der Verneinung, das andere Mal als Ergebnis, als Geschehenes, als das der Negation Entspringende. In der Logik ist mit der Negation formal die Aufhebung durch etwas Entgegengesetztes bezeichnet, worauf Adorno in der Zurückweisung des Positiven als Negation der Negation verweist. Als Hilfskonstrukt für den formalen Aspekt des Negativen scheint mir die Metapher des Negativs aus der Fotografie oder dem Skulpturenguss geeignet: Das Negativ ist das Andere, das Nicht-, das dem Positiven, dem Gesetzten, dem Seienden als »Subtrahiertes« gegenübersteht, das inverse Abbild.[2] Sowohl die Negation als auch das Negative können aber über dieses formale Verständnis hinaus eine werturteilende Konnotation beinhalten oder explizit zum Ausdruck bringen. Negation als Ablehnung impliziert ein solches Verständnis ebenso wie das Negative, wenn damit etwas wertend als schlecht, böse, falsch etc. benannt wird. Während Knoll sich in seiner Dissertation angenehm leichtfüßig zwischen diesen unterschiedlichen Verständnissen hin- und herbewegt und auf die jeweilige Bedeutung klar verweist (vgl. Knoll 2005:

2 | Aus diesem Grund spreche ich bewusst von Nicht-Teilnahme und Nicht-Lernen statt von Nichtteilnahme und Nichtlernen (nur in wörtlichen Zitaten bleibt die jeweils von den Autor_innen gewählte Variante unverändert).

z.B. 212), sind in vielen anderen Ausführungen und auch bei Adorno selbst die jeweiligen Verwendungen nur aus dem Zusammenhang zu entschlüsseln bzw. bleiben häufig sogar uneindeutig. Diese Offenheit erschließt allerdings die Möglichkeit, die beiden Verständnisse nicht nur dichotom zu setzen, sondern fließende Übergänge zuzulassen. Das formale Verständnis ergibt sich zumeist aus der engen Verknüpfung des Negativen mit dem Nichtidentischen, und doch vermischen sich formale und wertende Negation. Bei Wesche tritt dies besonders deutlich hervor, weil er gar nicht zwischen diesen möglichen Bedeutungen unterscheidet, sondern unmittelbar dazu übergeht, das Negative mit dem Bösen und Schlechten gleichzusetzen (vgl. Wesche 2011: 318ff.). Er scheint hier an Theunissen anzuschließen, der auf der Adorno-Konferenz von 1983 ebenfalls Adornos Negativität ausschließlich als das »Nichtsein*sollende*« und nicht als das »Nichts*eiende*« (Theunissen 1983: 41, Hervorhebung i. Orig.) interpretiert. Eine solche Lesart scheint mir doch vorschnell und zielt an der Bedeutung der negativen Dialektik vorbei, auch wenn dieser wertende Anteil große inhaltliche Bedeutung nicht nur bei Adorno selbst, sondern in der gesamten Kritischen Theorie hat. Die negativ bewertete Realität wird kritisiert und abgelehnt, ohne allerdings auf der Negativität an sich zu beharren, sondern vielmehr in einer bestimmten Negation und bei Adorno vor allem in der Wahrnehmung zu verbleiben, dass im Negativen das Potenzial eines Anderen enthalten sein kann (vgl. Angehrn 2008: 268).

Verfolgen wir bei Adorno die Begriffe, so unterscheidet er aus meiner Sicht zuweilen deutlich beide Aspekte, vermischt sie an anderer Stelle und verwendet sie wiederum an anderer klar wertend. Die formale Bedeutung tritt besonders deutlich in den Ausführungen zur Negation der Negation hervor: Aus dieser habe Hegel eben fälschlicherweise das Positive angenommen. Den fließenden Übergang zum wertenden Urteil erschließt uns Adorno deutlicher am Positiven denn am Negativen. Insbesondere in der Vorlesung über Negative Dialektik führt er diese Doppeldeutigkeit vor: Positiv ist zum einen das, was ist, was gesetzt und gegeben ist. Zugleich ist mit dem Begriff das Bejahenswerte, Gute konnotiert. Positiv zu denken, eine positive Lebenseinstellung wird zum Credo erhoben, an das gute Positive soll unhinterfragt geglaubt werden. Die formale und wertende Bedeutung fügt er in einem Satz zusammen und fordert meines Erachtens indirekt dazu auf, den Unterschied wahrzunehmen: »Das ist das, was aus dem Begriff der Positivität geworden ist. Dahinter steht der Glaube, das Positive [1] sei *an sich* bereits ein Positives [2]« (Adorno 1965-66/2003: 33, Hervorhebung i. Orig., Zahlen in Klammern D.H.). Während das Positive Nummer 1 auf das formal Positive verweist, tritt mit dem Positiven Nummer 2 die wertende Wendung hinzu – oder genau umgekehrt. Wir werden immer wieder auf diese Doppel- und Mehrfachbedeutung stoßen, ich widme mich aber zunächst noch der inhaltlichen Dimension der Negation und des Negativen.

In die Dialektik kann nun – so Adorno – in keiner Weise Hoffnung auf synthetische Auflösung zum Positiven (vgl. Adorno 1966/2003: 9) gesetzt werden, denn Widersprüche bleiben bestehen, müssen bestehen bleiben. Widersprüche synthetisch aufzulösen hieße, das Nichtidentische, das nicht ganz Fassbare, das Andere, das nicht vordergründig Wahrnehmbare und das nicht Benennbare zu beseitigen. Eine an Synthese ausgerichtete Dialektik orientiert sich am Positiven, setzt dieses als das Richtigere voraus. Die Negation wird lediglich zu einem notwendigen »Umweg«, um zur dialektisch nächsten Ebene zu gelangen. Dem Negativen wird in einer solchen Denkweise einerseits eine lediglich formale Stellung zuerkannt, nicht jedoch eine eigenständige Bedeutung. Andererseits bestärkt eine solche Vorgehensweise den Vorrang des Positiven sowohl im Sinne des Gesetzten, Gegebenen als auch mit wertender Konnotation. »Die Negation der Negation macht diese nicht rückgängig, sondern erweist, daß sie nicht negativ genug war; sonst bleibt Dialektik zwar, wodurch sie bei Hegel sich integrierte, aber um den Preis ihrer Depotenzierung, am Ende indifferent gegen das zu Beginn Gesetzte. Das Negierte ist negativ, bis es verging. Das trennt entscheidend von Hegel. Den dialektischen Widerspruch, Ausdruck des unauflöslich Nichtidentischen, wiederum durch Identität glätten heißt soviel wie ignorieren, was er besagt, in reines Konsequenzdenken sich zurückbegeben. Daß die Negation der Negation die Positivität sei, kann nur verfechten, wer Positivität, als Allbegrifflichkeit, schon im Ausgang präsupponiert« (Adorno 1966/2003: 162). Mit *negativer* Dialektik wendet sich Adorno gegen Hegels positive Dialektik und fasst die negative Dialektik im Unterschied dazu als kritische: Dialektik habe sich kritisch zu verhalten und nicht, wie bei Hegel, zu versuchen, »in allen Negationen das Affirmative zu finden« (Adorno 1965-66/2003: 36). Adorno setzt deshalb auch negative Dialektik mit Kritischer Theorie gleich (vgl. ebd.). Die Negation und das Negative sind demnach methodisch als Verneinung und Ablehnung zu fassen. In der Verneinung als denkerischer, formaler Akt, der auf das Nichtidentische verweist, aber auch – da Methode und Inhalt nicht zu trennen sind – als Ablehnung der negativen (hier wertend) gesellschaftlichen Bedingungen, der Herrschaftsverhältnisse, des Leids. Maaßen legt seinen Schwerpunkt deshalb auf Adornos »bösen Blick«, der daraus gespeist wird, dass die Gesellschaft als *nicht* die beste aller möglichen angenommen wird (vgl. Maaßen 2003). Ohne das Richtige benennen zu können, obwohl es als Möglichkeit bereits vorhanden ist.

Negative Dialektik ist für Adorno nun also vor allem die kritische Abkehr von der Dialektik Hegels, in der die Negation der Negation zum Positiven und damit zum Affirmativen wird (vgl. Adorno 1965-66/2003: 27f., 50f.). Zu diesem Motiv kehrt er in immer neuen Argumentationsschleifen zurück, denn er sieht darin das wesentliche kritische Element der negativen Dialektik, »die sich *kritisch* zu verhalten hat«, anstatt »in allen Negationen das Affirmative zu finden« (Adorno 1965-66/2003: 36, Hervorhebung i. Orig.). Adorno kriti-

siert die Ideologie des Positiven. »Ermuntert die Ideologie heute mehr denn je den Gedanken zur Positivität, so registriert sie schlau, daß eben diese dem Denken konträr sei und daß es des freundlichen Zuspruchs sozialer Autorität bedarf, um es zur Positivität zu gewöhnen« (Adorno 1966/2003: 30). Adorno formuliert dies mit einem peripheren Hinweis auf die Arbeit in kapitalistischen Verhältnissen, die ebenfalls nur unter »freundlichem Zuspruch« von negativer zu positiver Bedeutung gebracht werden konnte. Er verweist ebenso auf alltagssprachliche Konnotationen, wonach Menschen gelobt werden, wenn sie positiv seien. Vorherrschend wird »das Positive an sich fetischisiert« (Adorno 1965-66/2003: 162). Er greift damit auf den Fetischbegriff zurück, der seit Marx Ausdruck dafür ist, etwas durch Menschen Gemachtes als naturgegeben zu begreifen, ohne die Entstehungsweise und Wirkmechanismen durchschauen zu können (Marx 1867/1988: 89ff.). Nur noch kritisch-reflexiv bleibt durchschaubar, dass das zum »Guten« erhobene Positive der herrschenden Logik und deren Machtausübung entsprungen ist.

Gleichzeitig relativiert Adorno in seiner Vorlesung aber auch die Abgrenzung zur Positivität: »Wenn ich von negativer Dialektik spreche, dann ist nicht das geringste Motiv dabei das, daß ich diese Fetischisierung des Positiven schlechthin, […], daß ich mich dagegen eben aufs schärfste abgrenzen wollte. Es muß eben gefragt werden, *was* bejaht wird, was zu bejahen sei und was nicht zu bejahen sei, anstatt daß das Ja als solches schon zum Wert erhoben wird« (Adorno 1965-66/2003: 34, Hervorhebung i. Orig.). Da aber das Positive Ideologie und Täuschung ist, bedarf es konsequenter Negation und Kritik. »Aus diesem Grund also könnte man, um es dialektisch auszudrücken, sagen, daß gerade das positiv Auftretende wesentlich das Negative, das zur Kritik stehende sei« (Adorno 1965-66/2003: 34). (Auch hier finden wir wieder eine wunderbar verwirrende Vermischung formaler und wertender Begriffsverwendung.) Und weiter: »Und das ist das Motiv, das wesentliche Motiv, für Konzeption und Nomenklatur einer negativen Dialektik« (Adorno 1965-66/2003: 34). Gleichzeitig dürfe auch das Negative nicht als absolut festgeschrieben werden, denn jede Verabsolutierung ist wiederum identifizierend begrenzend und unzureichend (vgl. ebd.: 43). »Negativität an sich ist kein Gut, das zu verteidigen wäre. Sie schlüge somit sogleich ihrerseits in schlechte Positivität um« (ebd.: 44), und er warnt vor einer negativen Haltung der Haltung willen, die der Verpflichtung zur unablässigen Selbstreflexion nicht nachkomme (ebd.: 44f.). Eine solche Haltung fasst er als »abstrakte« Negation, in der die Ablehnung zum Prinzip erhoben wird, in der die Negierenden sich außerhalb des Negierten stellen und die unspezifisch, allgemein und beliebig bleibt. Dem setzt Adorno – an Hegel anknüpfend – die bestimmte Negation entgegen, die spezifische Aspekte in die Kritik nimmt und benennt, was zu negieren ist (vgl. Bartonek 2011: 124ff.) und damit direkt an Inhalten orientiert ist. »Bei dem bestimmten Negieren ist das Denken an die Problematik gebunden, die es kritisiert« (Bartonek 2011: 126).

Beispielsweise: »Freiheit ist einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt von Unfreiheit« (Adorno 1966/2003: 230).

Kritische Theorie erfährt ab den 1970er- und 1980er-Jahren unter anderem aufgrund der radikalen Negativität Ablehnung, ein aus der Sicht von Steinert »merkwürdiger Vorwurf, der ein Denken für überholt bis unbrauchbar erklärt, weil es ›pessimistisch‹ oder ›zu radikal‹ sei« (Steinert 2007a: 20). Hoffmann analysiert die Abneigung gegen solche Arten von Kritik folgendermaßen: »Grundsätzliche Kritik [...] verstößt augenscheinlich derart gegen die Regeln, dass sie nur durchgehalten wurde, solange es eine größere Anzahl von Mitstreitern gab« (Hoffmann 2007: 79f.). Adorno selbst greift das Problem auf, dass die Orientierung an einer Totalität, die Ausrichtung des Denkens auf ein Ganzes, auch wenn dies nicht zu erfassen sei, und die Ausrichtung auf Veränderung so etwas wie – in meinen Worten – Überforderung der Wissenschaft zur Folge habe. »Der Verzicht auf eine kritische Theorie der Gesellschaft ist resignativ: man wagt das Ganze nicht mehr zu denken, weil man daran verzweifeln muß, es zu verändern« (Adorno 1962/1972: 565). W.F. Haug sieht allerdings das Problem darin, dass mit der Negation im Vordergrund eine zu starke Skepsis gegenüber dem Positiven vermittelt wird. Er plädiert daher ergänzend für eine aktive, praktische Dialektik, um, »sei es auch nur punktuell und momentan, befreiende Beweglichkeit zurückzugewinnen« (Haug, W.F. 2008: 31). Ähnlich argumentiert Dunayevskaya in dem von ihr entworfenen »marxistischen Humanismus« und in Auseinandersetzung mit Hegel, dass in der absoluten, abstrakten Negativität und der zweiten Negation befreiende Potenziale aufzufinden seien, und sie sieht bei Adorno eine undialektische Ablehnung absoluter Negativität und dessen revolutionärer Potenziale (vgl. Hudis/Anderson 2002: 24; Dunayevskaya 1973/1981, 1953-1987/2002: 231ff.). Ganz so pessimistisch werden Adorno und Teile der Kritischen Theorie aber nicht von allen eingeschätzt, denn Adorno formulierte selbst, dass im Gegenteil die traditionelle Theorie resignativ sei. Selbst in der radikalen Negativität und Negation formuliert Adorno mögliche Hoffnungshorizonte, besteht aber mit Nachdruck darauf, dass die derzeitigen Verhältnisse nur negative Philosophie zulassen. Entsprechend verwehrt er sich auch gegen die häufig vorgebrachte Forderung, Kritik müsse immer auch zugleich konstruktiv sein (vgl. Adorno 1969a/1971: 18f.). Noch deutlicher wird er in seiner Vorlesung zur Negativen Dialektik: »Aber von außen die Forderung heranzubringen: ja, wenn er ein negatives Prinzip hat oder wenn er die Negativität für ein wesentliches Medium hält, dann darf er doch eigentlich überhaupt nichts sagen, – darauf ist im Grunde nur zu antworten mit dem: das würde jenen so passen!« (Adorno 1965-66/2003: 45f.).

In der Pädagogik trifft Negativität auf besonders starke Abwehr, sieht sie sich selbst doch vor allem handlungsorientiert, sodass der Negation scheinbar kein Platz eingeräumt werden kann. Am Widerstand gegen (Weiter-)Bildung

werde ich zeigen, dass schon diese Grundannahme eine Fehleinschätzung ist, weil sich auch negativ Handeln lässt. Dass Negation darüber hinaus eine wesentliche kritische Funktion auch in der Pädagogik, der Erwachsenenbildung und den Bildungswissenschaften haben kann, werde ich im nächsten Exkurs näher beleuchten. Dammer und Gruschka begründen die Notwendigkeit einer negativen Pädagogik konsequent, wobei die Negation falscher Praxis ein wesentliches Element dabei ist (vgl. z.B. Dammer 1999: 194; Gruschka 2011). Hoffmann thematisiert das Politische in der Negativität: »Indem die Kritische Erziehungswissenschaft auf alle pädagogischen Phänomene hinweist, die die positive Veränderung des Bestehenden verhindern, erfüllt sie eine eminent politische Aufgabe« (Hoffmann 2007: 63). Steinert formuliert allgemeiner, dass die Kritische Theorie »eine Form von Gegenwehr dar[stellt]: Was Angst und Aussichtslosigkeit verbreitet, wird genau ins Auge gefasst. Wo andere sich die Lage schönreden und ihre Chancen zu verbessern suchen, besteht das Glück der Erkenntnis in der Kritischen Theorie in nichts so sehr wie in Illusionslosigkeit« (Steinert 2007a: 211).

Was lässt sich methodisch gewinnen? Negation und das Negative haben eine formale und wertende Seite, die aber nicht streng voneinander getrennt werden können, da Inhalt und Form in der Kritischen Theorie zusammenfallen. Dennoch bringt das Negative die inverse Kehrseite von Verhältnissen, von Begriffen, von Gegenständen zum Ausdruck. Sie deutet bereits das Nichtidentische an und lässt darüber hinaus aber auch zu, den Blick umzukehren, ob nun als Analyseperspektive, die sich explizit auf diese Negativität richtet, oder als Denkversuch, wo das Negative verborgen sein könnte und was es zum Ausdruck bringt. Negiert wird aber auch das als falsch Beurteilte, jene Aspekte gesellschaftlicher Verhältnisse, die einem besseren Anderen entgegenstehen bzw. die – da das Richtige noch nicht benennbar ist – als das zumindest Falsche festgemacht werden können. Methodisch bedeutet dies, den Blick konsequent darauf zu richten, was es zu negieren gilt, anstatt in hoffnungsvolle Positivität zu verfallen. Negieren bedeutet aber auch, den Blick konsequent darauf zu richten, welche inverse Negativität in Begriffen, in Sachverhalten und in analysierten Verhältnissen noch ausfindig gemacht werden kann.

Für die Beschäftigung mit Widerstand gegen (Weiter-)Bildung ergeben sich aus der Negation und der Negativität bereits einige Anhaltspunkte, an denen anzuknüpfen wäre: Ist Widerstand gegen Weiterbildung die Negation des Zwangs zur Weiterbildung oder die Negation der Weiterbildung überhaupt? Was am Widerstand könnte als das formal Inverse und was als wertendes Urteil verstanden werden? Unterliegt Weiterbildung einer fetischisierten Positivität? Falls Widerstand die Negation von Weiterbildung ist: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Weiterbildung und für den Widerstand als Handlungsfigur, die sich nur negativ zum Ausdruck bringt?

3.3.3 Nichtidentisches

Das Nichtidentische ist in vielen Aspekten kaum von der Negation zu trennen. »Unmittelbar ist das Nichtidentische nicht als seinerseits Positives zu gewinnen und auch nicht durch Negation des Negativen. […] Die Gleichsetzung der Negation der Negation mit Positivität ist die Quintessenz des Identifizierens« (Adorno 1966/2003: 161). Wogegen richtet sich nun die Kritik Adornos am identifizierenden Denken? Identifizierendes Denken ist als Aspekt traditioneller Wissenschaft darauf ausgerichtet, die Sache begrifflich zu fassen, und getragen von der Annahme, durch Benennung, Definition oder begriffliche Verfeinerung lasse sich Wirklichkeit (weitgehend) vollständig erfassen. In »Der Essay als Form« verdichtet er den Vorwurf: Die herkömmliche Wissenschaft glaube, Begriffe würden erst durch Definitionen bestimmt, wodurch sie verkennen, dass Begriffe bereits durch die »Sprache, in der sie stehen« (Adorno 1958/1974: 20), einen Gehalt haben. Es ließe sich durchschauen, »daß das Verlangen nach strikten Definitionen längst dazu herhält, durch festsetzende Manipulationen der Begriffsbedeutungen das Irritierende und Gefährliche der Sachen wegzuschaffen, die in den Begriffen leben« (ebd.). Adorno stellt diesem Denken entgegen: Die Sache lasse sich begrifflich nie vollständig fassen und das Nichtidentische sei das nicht Fassbare, das nicht Sagbare, das nicht begrifflich Festzumachende, das, »was im Begriff eben nicht aufgeht: das Konkrete, Besondere, sich Entziehende« (Schäfer 2004a: 92). Die Problematik identifizierenden Denkens besteht für Adorno darin, dass das Nichtidentische ausgeschlossen bleibt und ein Schein erzeugt wird, sodass mit der Identifizierung bereits alles erfasst wird: »Identität ist die Urform von Ideologie« (Adorno 1966/2003: 151), da im Identifizieren behauptet wird, dass die Sache und der Begriff, der die Sache benennt, eins sind (vgl. Steinert 2007a: 92). Das Nichtidentische wird für Adorno am umfassendsten in der essayistischen Darstellungsform zur Geltung gebracht. Der Essay »trägt dem Bewußtsein der Nichtidentität Rechnung, ohne es auch nur anzusprechen«, und verbleibe in einer Enthaltung von Reduktionen, bleibe stückhaft (Adorno 1958/1974: 17). Nur in der spielerischen, offenen, unsystematischen, essayistischen Form werde der Sache keine repressive Gewalt angetan, sondern die Begriffe würden, statt abschneidend definiert, »erst durch ihr Verhältnis zueinander« präzisiert (ebd.: 19).

Ein Herrschaftsgestus des Identifizierens mache sich beispielsweise an der Synthese bemerkbar, die versucht, durch die Negation der Negation das Positive, Greifbare und zu Identifizierende wieder herzustellen: »In jeglicher Synthesis arbeitet der Wille zur Identität; als apriorische, ihm immanente Aufgabe des Denkens erscheint sie positiv und wünschbar: das Substrat der Synthesis sei durch diese mit dem Ich versöhnt und darum gut. Das erlaubt dann prompt das moralische Desiderat, das Subjekt möge seinem Heterogenen sich beu-

gen kraft der Einsicht, wie sehr die Sache die seine sei« (Adorno 1966/2003: 151). Die »Richtung der Begrifflichkeit zu ändern, sie dem Nichtidentischen zuzukehren, ist das Scharnier negativer Dialektik« (Adorno 1966/2003: 24). Das Identische wäre somit das positiv Wahrnehmbare, wobei positiv nicht ein Urteil meine, sondern das Sichtbare, Greifbare. Hier überschneide sich Nichtidentisches neuerlich mit dem Negativen: Nichtwahrnehmbares sei die Rückseite, die (formal) negative Seite der wissenschaftlichen Wahrnehmbarkeit. Das Nichtidentische als das Negative sei – wenn überhaupt – nur indirekt sichtbar, nicht bestimmbar, nur negativ identifizierbar. Es gehe um ein Nachdenken über das »Nicht« (vgl. Adorno 1965-66/2003: 86). Vor diesem Hintergrund beschreibt Pongratz, weshalb Definitionen und eindeutige Festlegungen von Fachbegriffen, wenn auch erhofft und immer wieder eingefordert, nicht möglich und gar nicht wünschenswert sind. Begriffe würden dann als ahistorisch und eindeutig festgelegt erscheinen. Dies entspricht nur einem bestimmten Wissenschaftsverständnis, auch wenn versucht wird, dieses als allgemeingültig und allumfassend zu verankern (vgl. Pongratz 2010b: 14). Bartonek entwickelt und argumentiert Adornos Nichtidentisches zudem als Ort des Utopischen. Auch wenn in Bartoneks Argumentation unklar bleibt, warum gerade dort das Utopische zu verorten ist, lässt sich erahnen, dass er meint, im Nichtidentischen sei jenes Mehr aufbewahrt, das in den aktuellen historischen Verhältnissen nicht zur Geltung gelangen kann, aber potenziell »gespeichert« und somit vorhanden und entwickelbar ist (vgl. Bartonek 2011).

Wie aber kann angesichts der Notwendigkeit, in Begriffen zu kommunizieren, das Nichtidentische zur Geltung gebracht werden? »Wir sind in der Philosophie gehalten, *mit* Begriffen und *über* Begriffe zu reden; und dadurch ist von vornherein schon das, worum es in der Philosophie geht – nämlich das Nichtbegriffliche, das worauf die Begriffe sich beziehen –, aus ihr ausgeschlossen« (Adorno 1965-66/2003: 95, Hervorhebung i. Orig.). In Begriffen kommunizieren zu müssen birgt also bereits einen Widerspruch in sich: In Begriffen zu denken ist notwendig, doch zugleich unzulässig und unmöglich. Lavagno schildert, dass Adorno gar nicht erst versucht, »zu vertuschen, dass in seinem Ansatz eine Lücke klafft zwischen der unnachgiebigen Kritik am begrifflich-identifizierenden Denken und der Einsicht, dass nur Begriffe uns die Sache näher bringen« (Lavagno 2012: 98). Dieser Widerspruch erfordert einen entsprechend reflexiven, selbstkritischen Zugang. Zunächst formuliert Adorno: »Dialektik ist das konsequente Bewußtsein von Nichtidentität« (Adorno 1966/2003: 17), und er hält gleichzeitig daran fest, dass es »die Utopie der Erkenntnis wäre, das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen« (Adorno 1966/2003: 21; vgl. auch Adorno 1965-66/2003: 112). Reflexiv ist einer »Aufhebung des identifizierenden Denkens« entgegenzustreben. Adorno sieht darin »Unangepaßtheit, Widerstand«, und es nötigt zum Aushalten von Widersprüchen (vgl. Brunkhorst 1990: 228). Die »Techni-

ken zur Korrektur«, wie Lavagno (2012: 98) sie nennt, sind unter anderem das Denken in Konstellationen – auf das ich unten noch zurückkommen werde – und das mimetische Denken, die »die Lücke zwar verkleinern, aber nicht gänzlich schließen« (ebd.). Mimetisches Denken ist bei Adorno eine Form der sinnlichen Annäherung, in der das Denken versucht, sich an die Sache »anzuschmiegen«, statt die Sache dem Denken zu unterwerfen. »Denken bedarf, soll es um Erfahrung gehen, mimetischer Momente. Mimesis bedarf ihrerseits der Rationalität: Ansonsten läuft sie Gefahr, in Irrationalität und Sentimentalität zu verfallen« (Schäfer 2004a: 126). Mimetisches Denken versucht demnach, nicht in die herrschaftliche Verfasstheit begrifflichen Denkens zu verfallen und sich so auch nicht der Anforderung zu unterwerfen, alles müsse rational erklärbar sein. Das Denken bedürfe der Disziplin und der Disziplinlosigkeit, der Rationalität und Irrationalität zugleich (vgl. Adorno 1965-66/2003: 135). Es gelte, den Versuch zu unternehmen, »daß ein jeder seine eigene Art des Denkens soweit kontrolliert, daß er soweit kritisch zu seinem eigenen Denken sich verhält, um dieser Manier des verdinglichten Denkens dabei zu widerstehen« (Adorno 1965-66/2003: 42).

Konsequent weitergedacht lässt sich »nicht angeben, nicht identifizieren, was das Nichtidentische ist« (Schäfer 2004a: 92). Dies wäre wieder identifizierend und damit Wesentliches exkludierend. Das nichtfassbare Nichtidentische ist aber weder Substanz in Form eines anders Seienden noch als Nichtseiendes gegenüber dem identifizierbaren, substanziell Seienden (vgl. Ritsert 1997: 161f.), sondern umreißt vielmehr ein Problem des gleichzeitigen Ungleichzeitigen, des nicht Zugänglichen. Dialektiker_innen »reicht es, durch eine andere Perspektive darauf hinzuweisen, dass das am Objekt Begriffene nicht alles ist, was dieses Objekt ausmacht. Auf diese Weise zeigt sich, dass die Sache mehr ist als ein Produkt des Denkens. Sie entzieht sich dem begreifenden Zugang immer wieder aufs Neue« (Schäfer 2004a: 92). Demnach lässt sich das Nichtidentische zwar nicht fassen, aber doch erahnen. Es lässt sich nicht festhalten, aber vermuten. Es lässt sich nicht definieren, aber reflexiv aufspüren. Zunächst noch unbedarft und ohne Wissen um das Nichtidentische habe ich mich der Adorno-Lektüre (und vielen anderen Themen) in gewisser Weise so genähert: Im Lesen stellt sich eine Ahnung davon ein, dass darin etwas Richtiges und Wichtiges verborgen scheint, das sich aber im Versuch, das Erahnte in Worte zu fassen, verflüchtigt. Und selbst nach denkerischer Durchdringung lässt es sich nicht ganz fassen, bleibt Unsagbares, Gefühltes, Erahntes. Vielleicht ist das ein erster Anklang des Denkens in und von Nichtidentischem? Pongratz hält fest: »Kritische Bildung lebt aus der Kraft zur Unterscheidung, aus der Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen, aus dem Vermögen, an Phänomenen mehr wahrzunehmen als die pure Identität von Begriff und Sache« (Pongratz 2010a: 27).

Methodisch lässt sich aus dem Gesagten nur schwer etwas explizieren, und dennoch möchte ich es versuchen. Das Nichtidentische lässt sich nicht direkt denken, nicht direkt fassen, sondern kann nur indirekt gesucht und auch nur im Indirekten gefunden werden. Negativ-dialektisches Denken erfordert, sich das Vorhandensein des Nichtidentischen stets bewusst zu halten, um nicht darin zu verfallen, alles sagen zu können und zu wollen. Worte, Begriffe, Definitionen und Gedanken müssen offenbleiben für ein Mehr, für Ahnungen und Unsagbares. Und doch muss in Begriffen gedacht und gesprochen werden, weshalb zumindest vorläufige und nähernde Eingrenzungen notwendig sind. Interessant ist der Gedanke, dass das Nichtidentische Vielfalt nicht nur ermöglicht, sondern einfordert: Das Nichtidentische impliziert eine Unzahl an möglichen »Nicht-...«.

Für Widerstand gegen Weiterbildung lassen sich als mögliche Fragen aufwerfen: Mit welchen Begriffen lässt sich Widerstand gegen (Weiter-)Bildung beschreiben, ohne in Identifizierungen zu verfallen? Entlang welcher Dimensionen lässt sich Widerstand gegen (Weiter-)Bildung umkreisen, um Ahnungen von nichtfassbaren Bedeutungen hervorzurufen? Welche vielzähligen »Nicht-« sind im Widerstand möglicherweise noch aufbewahrt?

3.3.4 Konstellationen

Ein Weg, sich mit dem Untersuchungsgegenstand kritisch, reflexiv, dialektisch, negativ und nichtidentifizierend auseinanderzusetzen, sind Adornos Denken und seine Darstellung in Konstellationen. Müller-Doohm und Lehr weisen darauf hin, dass Adornos an Benjamin und Weger anknüpfende Überlegungen zu Konstellationen einer der wenigen seine gesamte Arbeit durchziehenden, kaum veränderten Gedanken sind (vgl. Müller-Doohm 2008: 46; Lehr 2000: 113ff.). Konstellation – ursprünglich ein Begriff für die Stellung der Sterne zueinander, für deren Bewegungen und die Stellung zur betrachtenden Person – verlangt, den Begriff oder Gegenstand in gewisser Weise zu umkreisen. Müller-Doohm bezeichnet Adornos »Konstellation« als die Methode der gedanklichen Erfassung, in Abgrenzung zur Konfiguration als deren sprachliche Darstellung (vgl. Müller-Doohm 2008: 47), Lehr hingegen findet bei Adorno die beiden Begriffe synonym verwendet (vgl. Lehr 2000: 113ff.). Ich verbleibe im Weiteren, in Anlehnung an Müller-Doohms Verständnis, bei dem Begriff der Konstellation, der meinem Vorhaben einer methodischen Destillation aus Adornos negativer Dialektik eher entspricht. Konstellationen sind Anordnungen von Gedanken, Begriffen und Sachen um einen Gegenstand, eine Frage herum – in diesem Buch z.B. um Widerstand gegen (Weiter-)Bildung. Adorno formuliert mit dem Denken in Konstellationen eine Möglichkeit, sich Begriffe und Sachen zu erschließen, die begrifflich eigentlich nicht fassbar sind, womit die Konstellation insbesondere dem Gedanken der Nichtidentität

Rechnung trägt. Sowohl am Nichtidentischen wie auch am Denken in Konstellationen zeigt sich die negative Dialektik besonders als »Antisystem« (Adorno 1966/2003: 10). Adorno argumentiert ausführlich (vgl. ebd.: 31ff.), warum ein System abzulehnen sei: Gebildet, um alles in sich einzuordnen, verhindere ein System alles, was darüber hinaus wolle. Nicht nur wissenschaftlich bedeute dies, dass sowohl Gedanken als auch Begriffe nur noch geordnet, klassifiziert, in systematische Reihenfolgen und Hierarchien gebracht werden. Systematisch werde das Handeln beschränkt, denn es könne und dürfe nur innerhalb gesetzter Grenzen agiert werden. Wiewohl Adorno auf eine historische Darstellung »systematischen« Denkens in der Philosophie rekurriert, beziehen sich seine Darstellungen doch insbesondere auf die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft, dessen ordnende, eingrenzende Kraft des Systems es aufzubrechen gelte. »Gerade die zunehmende Integrationstendenz des kapitalistischen Systems jedoch, dessen Momente zu einem stets vollständigeren Funktionszusammenhang sich verschlingen, macht die alte Frage nach der Ursache gegenüber der Konstellation immer prekärer; nicht erst Erkenntniskritik, der reale Gang der Geschichte nötigt zum Aufsuchen von Konstellationen« (Adorno 1966/2003: 168).

Konstellationen wirken bei Adorno zuweilen lediglich als besondere Art der Darstellung der Gedanken, indem er mit Fragmenten, Montagen und anderen »kleinen Formen« arbeitet (vgl. Lehr 2000). Der Essay ist für Adorno die philosophisch adäquateste Ausdrucksform, indem Begriffe offen und spielerisch gehandhabt werden, und erst in der Bewegung, in der Wechselwirkung der Momente, »indem sie sich versammeln«, weisen sie »über den spezifischen Gegenstand hinaus« (Adorno 1958/1974: 21). Der Essay »koordiniert die Elemente, anstatt sie zu subordinieren« (ebd.: 32). Wie Müller-Doohm und Lehr hinweisen, lehnt sich Adorno unter anderem an Benjamin an, der für den Traktat formuliert: »Darstellung als Umweg – das ist denn der methodische Charakter des Traktats. Verzicht auf den unabgesetzten Lauf der Intention ist sein erstes Kennzeichen. Ausdauernd hebt das Denken stets von neuem an, umständlich geht es auf die Sache selbst zurück« (Benjamin 1925/1991: o.S.; Erkenntniskritische Vorrede). Kreisend, suchend und offen versucht die Sprache den Gedanken zu umgarnen und: »Weil die lückenlose Ordnung der Begriffe nicht eins ist mit dem Seienden, zielt er nicht auf geschlossenen, deduktiven oder induktiven Aufbau« (Adorno 1958/1974: 17). Eine ähnlich spiralförmige und fragmenthafte Darstellung hebt Candeias für die »Gefängnishefte« von Gramsci hervor, die erst seit den 1990er-Jahren vollständig in deutscher Sprache publiziert sind. Wie einer der Hausgeber, W.F. Haug, beschreibt, wird hier nun »der ganze Kuchen aufgetischt, nicht nur die Rosinen« (Haug, W.F. 1991: 12). Candeias ergänzt: »Der schmeckt besser, liegt aber schwerer im Magen. Dafür wird an diesem fragmentarischen Text der jeder Dogmatik entgegengesetzte Erkundungscharakter deutlich – wir finden uns sozusagen im Laboratorium

wieder, erhalten Einblick in die Genealogie eines neuen Denkens, das immer wieder neu ansetzt, überprüft, revidiert, weiter entwickelt wird, immer neue Anschlüsse erlaubt« (Candeias 2007: 16).

Adorno vergleicht die nur durch Konstellationen zu öffnenden Begriffsbedeutungen, die auch dem Nichtidentischen gerecht werden, mit dem Lernen einer unbekannten Sprache. »Hat er das gleiche Wort, in stets wechselndem Zusammenhang, dreißigmal erblick, so hat er seines Sinnes besser sich versichert, als wenn er die aufgezählten Bedeutungen nachgeschlagen hätte, die meist zu eng sind gegenüber dem Wechsel je nach dem Kontext, und zu vag gegenüber den unverwechselbaren Nuancen, die der Kontext in jedem einzelnen Fall stiftet« (Adorno 1958/1974: 21). Eine notwendig spezifische Textpraxis ist eine, die sich selbst den Boden entzieht (vgl. Demirović 2001: 171ff.). Die Konstellation als methodischer Zugang impliziert notwendigerweise eine sprachliche Dimension bzw. ist eine Frage Darstellungsform, die den Denkvorgang entsprechend abbildet. Bartonek arbeitet in seiner »Philosophie im Konjunktiv« heraus, wie Adorno beispielsweise immer wieder sprachlich von »es ist« zu »es wäre« und so von einer Diagnose zu einer Eröffnung von Möglichkeiten wechselt (vgl. Bartonek 2011: 227ff.).

Das Denken und Darstellen in Konstellationen ist aber nicht nur eine Ausdrucksform, sondern eine methodisch begründete, besondere Herangehensweise an Begriffe und Gegenstände. In diesem Sinne folge ich weniger den sprachphilosophischen und -analytischen Überlegungen zur Konstellation (vgl. Müller-Doohm 2008; Lehr 2000), zu sehr verharren sie, insbesondere die Überlegungen von Müller-Doohm, in einem Primat der Sprache vor den Inhalten. Bei Müller-Doohm mag das dem spezifischen Blick auf die Sprache Adornos geschuldet sein, aber dennoch reduziert er damit die Arbeit Adornos auf eine sprachphilosophische Ebene, gepaart mit einer beinahe schon überhöhend-bewundernden, meines Erachtens jedenfalls zu wenig kritischen Haltung. Vielmehr zeigen die Ausführungen von Adorno selbst, dass er in der Konstellation nicht lediglich eine Darstellungs- und Sprachform, sondern eine besondere Art des Denkens sieht, die ihren Blick auf die Sache selbst richtet. Er spricht beispielsweise davon, einer »Konstellation gewahr [zu] werden, in der die Sache steht« (Adorno 1966/2003: 165). Ein Denken in Konstellationen geht demnach über eine sprachliche Darstellungsform hinaus, der Gegenstand selbst muss »als Konstellation erschlossen werden« (Angehrn 2008: 281). Die Konstellationen bei Adorno drehen sich dabei – so Bonß – immer um einen zentralen Aspekt: Kapitalismus (vgl. Bonß 1983: 208).

Mittels Konstellationen Begriffe und Sachen zu erschließen, nimmt den Anspruch des Nichtidentischen ernst, auch wenn in der Darstellung und Umkreisung allein durch den Gebrauch der Sprache Identifizierungen nicht umgangen werden können. Dieser Widerspruch ist nicht lösbar. Dennoch ist gerade die konstellative Herangehensweise am ehesten dazu geeignet, dem

konsequenten Bewusstsein der Nichtidentität gerecht zu werden. Begriffe können identifizierend weder die Sache selbst benennen und erfassen, noch wäre es wirklich Wunsch, dass dies so sein sollte, denn mit der Identifizierung würde die Sache, zumindest unter derzeitigen Verhältnissen, der Herrschaft unterworfen. Stattdessen soll das Andere, das Mehr, das Nichtsagbare, aber ebenso Enthaltene erschlossen werden, indem ein Begriff, eine Sache umkreist wird. Das heißt, sich fertiger Definitionen zu enthalten, sich nicht dazu hinreißen zu lassen, zu sagen, etwas »ist …«. Stattdessen werden Begriffe »umstellt«, werden diese mit unterschiedlichen Worten und Argumenten umkreist, um daraus zwar die Sache selbst greifbarer zu machen, aber dennoch offen zu halten, dass nicht alles sagbar, begreifbar und erfassbar ist. In einer solchen Konstellation sieht Adorno die Möglichkeit, dieses Mehr fühlbar, erahnbar zu machen (vgl. z.B. Adorno 1966/2003: 111, insbesondere aber 164ff.). Eine Metapher für die Vorgehensweise ist für Adorno die Nummernkombination: »Als Konstellation umkreist der theoretische Gedanke den Begriff, den er öffnen möchte, hoffend, daß er aufspringe etwa wie die Schlösser wohlverwahrter Kassenschränke: nicht nur durch einen Einzelschlüssel oder eine Einzelnummer sondern eine Nummernkombination« (Adorno 1966/2003: 166). Wussow ergänzt zu diesem Bild, dass darüber hinaus die Wirklichkeit sogar »durch ein Zahlenschloss gesichert ist, dessen Code sich permanent ändert« (Wussow 2007: 188). Sachen sollen so in einem anderen Licht erscheinen. Im Idealfall kann ein Verständnis erschlossen werden, das durch die Identifizierung allein nicht greifbar ist. »Indem die Begriffe um die zu erkennende Sache sich versammeln, bestimmen sie potentiell deren Inneres, erreichen denkend, was Denken notwendig aus sich ausmerzte« (Adorno 1966/2003: 164f.). Wie beim Nichtidentischen bleibt die Schwierigkeit erhalten, mit Worten »das zu sagen, was sich nicht sagen läßt: nämlich was nicht unmittelbar, was nicht in einem einzelnen Satz oder in einzelnen Sätzen, sondern nur in einem Zusammenhang sich sagen läßt« (Adorno 1965-66/2003: 112), und doch liegt genau darin die Anstrengung der Philosophie. Selbst durch Konstellationen lässt sich eine Sache nie ganz erschließen, und dennoch wird am Versuch, dies zu tun, festgehalten. Die Konstellation »belichtet das Spezifische des Gegenstands, das dem klassifikatorischen Verfahren gleichgültig ist oder zur Last. […] Konstellationen allein repräsentieren, von außen, was der Begriff im Innern weggeschnitten hat, das Mehr, das er sein will so sehr, wie er es nicht sein kann« (Adorno 1966/2003: 164).

Wie kann nun die Erschließung durch Konstellationen erfolgen? Wie könnte Konstellation methodisch relevant werden? Dammer sieht zwar in der Abgrenzung von regelgeleiteten und erst dadurch als wissenschaftlich geltenden Verfahrensweisen eine Originalität und ein aufklärerisches Potenzial, aber zugleich entdeckt er darin auch eine Schwierigkeit: »Die konstellierenden Interpretationen bleiben eine Kunst, deren Qualität letztlich der Sensibilität und der

immensen Bildung ihres Urhebers geschuldet ist, die kaum ein heutiger Forscher für sich wird in Anspruch nehmen können« (Dammer 1999: 200f.). Ich folge dieser eher resignativen Absage an ein Denken in Konstellationen nicht, sondern sehe sehr wohl Möglichkeiten, sich darin zu versuchen, sie von einer hehren, unerreichbaren Kunst zu einer Form des Denkens herunterzubrechen, die bei aller Unerreichbarkeit des Ideals dennoch unhintergehbar notwendig für ein radikal kritisches Verfahren im Bewusstsein von Nichtidentität ist. Ein Denken in Konstellationen kann individuell zumindest versucht werden, bleibt aber einzeln verfolgt von begrenzter Erkenntnis. Steinert verweist in seinem Entwurf einer »Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm« dementsprechend darauf, dass sowohl für einzelne Aspekte als auch für das Programm insgesamt die Bildung von Teams unerlässlich ist und eine weitläufige Zusammenarbeit oder zumindest ein Zusammenspiel unterschiedlicher Forschungsarbeiten notwendig wäre (vgl. Steinert 2007a). Allerdings verhindert unter anderem der Wissenschaftsbetrieb selbst solche Forschungsprogramme durch eine Strategie der Vereinzelung, indem Einzelleistungen von Forschenden indikatororientiert gemessen und evaluativ bewertet werden (gemeinsame Autor_innenschaft zählt dabei weniger) und konkurrenzierendes Verhalten gefördert wird. Einer Forschung im Zuge des Erziehungs- und Unterwerfungsrituals einer Habilitation sind aufgrund der geforderten Einzelleistung entsprechende Grenzen der Erkenntnismöglichkeiten gesetzt, selbst wenn sie als Einzelmodell einen Beitrag leisten kann.

Für Adorno sind Konstellationen, ist negative Dialektik überhaupt, ein Denken in Modellen. Dementsprechend ist »negative Dialektik ein Ensemble von Modellanalysen« (Adorno 1966/2003: 39), die erst in ihrer Vielfalt und in großer Anzahl nach und nach den Gegenstand konstellativ erschließen. Obwohl Adorno vielfach die Notwendigkeit eines mikrologischen Blicks betont, mit dem aus dem Einzelnen »Funken herauszuschlagen« sind (Adorno 1965-66/2003: 106), verweist das Denken in Modellen und Konstellationen auf eine Metaebene. Indem die verschiedensten Modelle sich jeweils spezifischen Aspekten nähern, nähren sie erst gemeinsam ein Verständnis der Sache. Ein Denken in Konstellationen weist aus meiner Sicht daher sowohl mikro- als auch makrologische Aspekte auf, die sich auch methodisch widerspiegeln. Das Denken in Konstellationen heißt also einerseits, sich nicht auf Definitionen auszuruhen, sondern stattdessen Begriffe und die damit der Erkenntnis zuzuführenden Sachverhalte sprachlich immer wieder zu umkreisen, um sich das Nichtidentische so zumindest im Bewusstsein zu halten. Für mein Vorhaben scheint mir aber noch relevanter, dass andererseits die Sache selbst aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten ist. Nicht aber in klarer, vielleicht sogar hierarchischer Systematisierung, indem aus dem einen das andere folgt, eines dem anderen unterzuordnen wäre, sondern vielmehr gilt es, unterschiedliche

Blickwinkel auf den zu untersuchenden Sachverhalt zu richten, Teilaspekte zu beleuchten, von denen keiner per se richtiger oder wichtiger ist als andere.

Konstellationen sind eine »Weigerung, sich mit allzu einfachen Reduktionen zufriedenzugeben« (Kohler 2008: 13). In Konstellationen zu denken heißt, das Thema insgesamt in gesellschaftliche Verhältnisse einzubetten. Zugleich ist der einzelne zu beleuchtende Aspekt konstellativ zu erschließen. Und: Da konstellatives Denken in dialektisches Denken eingebettet ist, ist es auch eng mit vermittelndem Denken verwoben, »das nicht in der Feststellung äußerer Relationen verhaftet bleibt« (Müller 2011: 73), sondern auch die in der Sache selbst enthaltenen Widersprüche zur Geltung bringt. Konstellationen vermögen also mehr, als lediglich Bezüge zwischen Sachverhalten herzustellen und sichtbar zu machen, wie dies beispielsweise in naturwissenschaftlichen Konstellationsanalysen erfolgt (vgl. Schön/Nölting/Meister 2004). Bemerkenswert ist jedoch der dortige Akzent auf das spielerische Element der Erkenntnisgewinnung, auf das auch Adorno verweist. Er sieht das spielerische Moment als »ein der Sache selbst Notwendiges«, das gepaart mit einem »Moment des Zufalls, das dem Spiel innewohnt« (Adorno 1965-66/2003: 133) erst ermöglicht, über Bestehendes hinauszugehen. Ein Spielfeld, dem Naeher allerdings attestiert, sehr ernsten Spielregeln zu folgen, die in der Negativen Dialektik beschrieben und vorgeführt werden (vgl. Naeher 1984b: 185). Das spielerische Element akzentuiert auch Brunkhorst, wenn er – ähnlich der Nummernschlossanalogie – von einer Art des Rätsellösens spricht. Weder gehe das Vorgehen von der Annahme einer dahinterliegenden Welt aus, die durch Analyse erschlossen werde, noch gehe es um einen Sinn hinter dem Rätsel. Vielmehr werden zur Rätsellösung die Elemente so lange zu neuen Figuren zusammengesetzt, bis die Lösung hervorspringt (vgl. Brunkhorst 1990: 235f.). Für Bonß unterscheidet sich Adornos Form des Rätsellösens von anderen allerdings dadurch, dass es keine eindeutige, richtige Lösung geben kann. Rätsel erweisen sich vielmehr als Denkaufgaben ohne Patentrezept (vgl. Bonß 2011: 235f.; auch Bonß 1983: 205f.). Ähnlich einem flexiblen Puzzle, das nicht zu einem fertigen Bild zusammengesetzt wird, sondern dessen Teile durch neue Zusammensetzungen immer wieder neue Bilder entstehen lassen, die vielleicht irgendwann eine Lösung beinhalten; vielleicht enthält aber auch nur jedes Bild eine andere, ebenso richtige Erkenntnis.[3] Andere übernehmen für die Beschreibung einer konstellativen Herangehensweise Adornos »Versuchsanordnung«, in der zum einen Begriffe angeordnet werden und aus der zum anderen Gedankenexperimente hervorgehen (vgl. Brunkhorst 1990; Hoffmann et al. 2003), oder sprechen von einem fragmentarischen Vorgehen, in dem die Fragmente als Scher-

3 | Leider gibt es noch kein solches Puzzle, das wäre für mich als passionierte Puzzlelegerin eine neue, interessante Herausforderung. Stattdessen puzzle ich nun wissenschaftlich mit dieser Freiheit.

ben das Ganze widerspiegeln, auch wenn das Ganze unbeschreibbar bleibt (vgl. Lenk 2011: 165f.). Für Adorno selbst ist Philosophie »das Prisma, das deren [des Nichtseienden, Ergänzung D.H.] Farbe auffängt« (Adorno 1966/2003: 65). Weiters ist die Rede von einkreisenden Bewegungen, von konzentrischen Kreisen, die gezogen werden. Es geht um ein Um*stellen* im Sinne eines Einkreisens (gewaltlos, nicht als: »Ergeben Sie sich, Sie sind umstellt«) und um *Um*stellen als Neuanordnung. Das Neue soll in der Konstellation aufblitzen. Betont wird die Notwendigkeit, sich einzulassen, sich geduldig der Sache zu widmen. Lippe beschreibt die Ahnung des Mehr, »als melde sich plötzlich eine andere, eine innere Stimme der Erinnerung zu Wort« (Lippe 2011: 314).

Was ist also aus dem Denken in Konstellationen methodisch zu gewinnen? Ein Denken in Konstellationen erhält bereits auf einer Metaebene und im Vorfeld von Forschungen Relevanz, z.B. hinsichtlich der inhaltlichen, personellen und methodischen Forschungsplanung, bei der Themenauswahl oder bei der Wahl von Argumentationsbezügen. Konstellationen erfordern multiperspektivische Blickrichtungen auf unterschiedliche Ebenen, aus verschiedenen Disziplinen heraus, auf komplexe Zusammenhänge. Themen, Blickrichtungen und Vorgehensweisen dienen der Gruppierung um den Gegenstand herum, ohne eine Abgeschlossenheit oder Vollständigkeit erreichen zu können und ohne sicher sein zu können, die »Lösung« zu erhalten. Konstellatives Denken erfordert weiters einen offenen und reflexiven Zugang zu Begriffen, indem diese nicht feststehend und unverrückbar formuliert, sondern laufend neuen Verständnismöglichkeiten geöffnet werden, um mit möglichst unterschiedlichen Begriffen immer wieder zu versuchen, einen Sachverhalt neu aufzutun. Eine weitere methodische Konsequenz aus einem Denken in Konstellationen ist die schriftliche Darstellungsform, die weniger einer starren Systematik folgt, sondern den Gegenstand immer wieder umkreist und sich diesem Stück für Stück annähert. Wiederholungen in neuen Konstellationen sind nicht nur unvermeidbar, sondern erwünscht, um mit jedem neuen Versuch eine neue Perspektive zu eröffnen. Eine entsprechend offene, vielseitige, metaphernreiche und zuweilen verschlungene Sprache trägt dazu bei, verschiedene Lösungsansätze anzubieten. Der konstellativen Darstellungsform lässt sich im Wissenschaftsbetrieb und dessen Anforderungen nur teilweise gerecht werden. Bei mir bilden sich Teilaspekte darin ab, dass meine Ausführungen keiner strengen Systematisierung folgen, Übergänge und Wiederholungen an unterschiedlichen Punkten immer wieder auftauchen, wenn es der Sache dienlich erscheint und ich mit Exkursen, Vergleichen, Metaphern und teilweise mit offenen, Ahnungen anregenden Sprachformen zu arbeiten versuche. Ich beginne einen Weg, um dann wieder einige Schritte zurückzugehen und neu anzusetzen, etwas nochmals, vielleicht ein wenig anders zu denken oder zu sagen, ein bisschen so zu tun, als müsste ich die unbekannte Sprache erst lernen. Als methodische Kurzformel ließe sich konstellatives Denken wie folgt

zusammenfassen: Komplexitätssteigernd ein Rätsel mit unterschiedlichsten Wegen immer wieder zu lösen versuchen.

Mit welchen Fragen ließe sich eine konstellative Annäherung an Widerstand gegen (Weiter-)Bildung versuchen? Was könnte alles dazu beitragen, Widerstand gegen (Weiter-)Bildung in seiner möglichst gesamten Komplexität zu verdeutlichen? Aus welchen Blickwinkeln könnte Widerstand gegen Weiterbildung noch betrachtet werden? Mit welcher begrifflichen Vielfalt und mit welchen denkerischen Versuchen lässt sich Widerstand gegen Weiterbildung umkreisen?

3.3.5 Geistige, sinnliche, leibliche, emotionale Erfahrung

Die Forschenden als in die gesellschaftlichen Verhältnisse verwobene Subjekte treten mit all ihren Erfahrungen, Erlebnissen, Körperwahrnehmungen und Emotionen, ihren biographischen Lebensverläufen und alltagsweltlichen Bedingungen in den Forschungsprozess ein. Verhältnisse, Bedingungen und Erfahrungen schreiben sich in das Denken ebenso ein wie in die Sensibilität der Wahrnehmung von Leid, auf dessen Abschaffung Kritische Theorie ihre Intentionen richtet. Die forschenden Personen sind als Forschungssubjekte daher ebenso in methodische Überlegungen einzubeziehen wie das Subjekt, auf das die Forschung ihren Blick richtet. In Ablehnung der Trennung von Subjekt und Objekt der Forschung in traditionellen Verständnissen, in denen das Subjekt – die Forschenden – möglichst methodisch eliminiert werden soll, bleiben in der kritischen Wissenschaft die Forschenden inhärenter und damit zu berücksichtigender Teil der wissenschaftlichen Tätigkeit. So wenig »das Beforschte« zum Objekt degradiert werden soll, so wenig lässt sich der Forschungsprozess durch Entfernung der Forschenden objektivieren. Damit treten geistige, sinnliche, leibliche, emotionale Momente in die Forschung ein.

Gedanken in der Philosophie über das Gegebene hinauszutreiben, Gedachtes in Schwebe zu halten und nicht an die engen Grenzen sinnlicher Erfahrung zu binden, darin besteht das Besondere der geistigen Erfahrung bei Adorno. Als trivialen, sinnlichen Erfahrungsbegriff – und damit als Empirie – fasst Adorno, was als »geregelter Fortgang der Abstraktion oder als bloße Subsumtion unter Begriffe sich absehen läßt« und damit »in einem weitesten Sinn bloße Technik« ist (Adorno 1965-66/2003: 126, vgl. auch 131f.). Die geistige Erfahrung versucht hingegen, über Gegebenes hinauszugehen, etwas Neues zu erschließen und sich dabei auf die Gefahr einzulassen, falsche Wege einzuschlagen. Erst »wo der Gedanke fehlgehen kann, wo er fehlbar ist« (Adorno 1965-66/2003: 127), misst Adorno dem Gedanken das Recht zu, sich philosophisch nennen zu dürfen. Er verschärft diesen Anspruch noch weiter, wenn er, auf Nietzsche Bezug nehmend, konstatiert, dass »eine Erkenntnis, die nicht gefährlich ist, nicht wert ist, gedacht zu werden« (Adorno 1965-66/2003: 127).

Diese strenge Abgrenzung zur Empirie muss im Lichte des Positivismusstreits gelesen werden, weil Adorno nicht nur selbst empirisch forschte und einiges zur Entwicklung der Empirie beitrug, wie Müller-Doohm (1996) herausarbeitet, sondern der Empirie keineswegs gänzlich ablehnend gegenüberstand, sondern diese als Ergänzung und Korrektiv von Theorie auffasste, wiewohl er einen kritischen und reflexiven Umgang mit Empirie forderte (vgl. Adorno 1969/1972: 299; Steinert 2007a: 176). In der Betonung der geistigen Erfahrung tritt Adorno aber für denkende Erkenntnis ein und sucht zugleich nach überschreitenden Erkenntnismöglichkeiten, indem gedanklich Neues versucht wird, das sich nicht an Vorhandenes bindet. »Dieser spekulative Überschuß des Denkens über das, was bloß der Fall ist, über das bloß Seiende, der ist das Moment der Freiheit am Denken und ist deshalb, weil er allein für Freiheit einsteht, weil er das winzige bißchen Freiheit ist, das wir überhaupt haben, zugleich auch das Glück des Denkens« (Adorno 1965-66/2003: 158). Denken, das überschreitet und das Nichtidentische zur Geltung bringen will, verlangt »eben jene Spontaneität subjektiver Phantasie, die im Namen objektiver Disziplin geahndet wird« (Adorno 1958/1974: 11). Solche geistige Erfahrung enthält für Adorno »wesentlich ein Moment des *Spiels*« (Adorno 1965-66/2003: 133, Hervorhebung i. Orig.) – das Spielerische taucht also neuerlich auf – und damit ein Moment des Zufalls, das der philosophischen Sache notwendig inhärent ist, da sie über Vorhandenes hinausgehen muss. In seiner Vorlesung wird Adorno noch apodiktischer: »Ich würde so weit gehen zu sagen, daß es ohne Spiel etwas wie Wahrheit überhaupt nicht gibt« (Adorno 1965-66/2003: 133).

Scheint diese spielerische, spekulative, phantasievolle geistige Erfahrung als enthobenes Weggleiten aus jeder Realität, holt Adorno sie doch wieder umgehend in diese zurück, wäre sie doch sonst unverbindliches »Irgendwas«. Gefordert ist eine kritische (Selbst-)Reflexion und Prüfung, indem die (überschießende) geistige Erfahrung mit Theorie in Vermittlung gebracht wird (vgl. Adorno 1966/2003: 41), indem sie sich selbst immer wieder prüft und berichtigt (vgl. ebd.: 56, 132) und an Realität und Praxis bindet (vgl. ebd.: 242). Selbstreflexion ist für Adorno das »Ferment geistiger Erfahrung« (ebd.: 57). Und obwohl er äußert: »Eigentlich denkt der Denkende gar nicht, sondern macht sich zum Schauplatz geistiger Erfahrung, ohne sie aufzudröseln« (Adorno 1958/1974: 21), bedeutet dies zwar, sich einzulassen, sich in Gedanken zu verlieren, aber nicht, dass diese Erfahrung einfach passiert oder nur intuitiv erfolgt. Die Abgrenzung von geistiger Erfahrung zur Intuition besteht für Adorno darin, dass Letztere als Assoziation an das Gegebene gebunden ist, aus einem bestimmten Zusammenhang heraus entsteht und nicht darüber hinausgeht (vgl. Adorno 1965-66/2003: 137). Hingegen will geistige Erfahrung spekulativ und überschreitend sein. Sie bewegt sich aber nicht völlig frei, sondern sie ist vielmehr ein Versuch, reflexiv über das eigene Denken hinauszugelangen (vgl. Adorno 1969/1972: 284), und leistet damit einen wesentlichen

Beitrag, über den Horizont hinauszudenken. Neben der Reflexion, die kontrolliert, ob Einfälle »sitzen«, ob ein Einfall »wirklich das Gemeinte genau trifft oder ob das nicht der Fall ist« (Adorno 1965-66/2003: 137), ist das Denken auch an eine gewisse Disziplinierung gebunden. »Der Gedanke, der von vornherein gänzlich diszipliniert ist, ist genausowenig zur Philosophie fähig, wie der undisziplinierte Gedanke zur Philosophie fähig ist« (Adorno 1965-66/2003: 135). Die Momente der Disziplinlosigkeit, Offenheit, Spekulation und der Disziplniertheit, Realitätsgebundenheit, Prüfung sind daher im forschenden Tun miteinander zu verbinden.

In der geistigen Erfahrung kommt bei Adorno das über die begrenzte, falsche und ideologische Wirklichkeit hinausgehende Utopische zu Wort. Ebenso äußert sich darin seine Forderung nach einem »Mehr an Subjekt« (Adorno 1966/2003: 50) in der Wissenschaft, da diese Gedankengänge nicht von den Forschenden zu trennen sind (vgl. auch Kirchhoff 2004). Der Unmöglichkeit der Trennung von Natur/Körper und Geist Rechnung tragend, treten sinnliche und körperliche Momente hinzu. Ein Gegenstand kann – so fasst Ritsert Adorno zusammen – »stets nur auf den Wegen der Empfindung, Wahrnehmung, des Denkens und Sprechens ein Gegenstand für uns sein« (Ritsert 2011: 226). Besonders sympathisch finde ich eine Aussage Adornos in einer der Vorlesungen zur Negativen Dialektik: »Und ich muß Ihnen gestehen: ich kann nicht anders, ich reagiere im Denken zunächst einmal idiosynkratisch, also sozusagen mit den Nerven; und das sogenannte theoretische Denken ist dann in einem weiten Maß nur der Versuch, diesen idiosynkratischen Reaktionen durch Bewußtsein nachzufolgen« (Adorno 1965-66/2003: 49). Der somatische Impuls wird zum Auslöser, sich nachdenkend mit etwas zu beschäftigen. Im Zusammenhang mit der Diskussion von Hegels »Synthese« formuliert Adorno, wie bereits erwähnt, Ähnliches: Er versuche, sich »selbst auf die Sprünge zu kommen, *warum* ich mich gegen den Begriff der Synthese so sträube« (Adorno 1965-66/2003: 16, Hervorhebung i. Orig.). Etwas sträubt sich, der Körper reagiert abwehrend und wird so zu einem Ausgangspunkt für wissenschaftliche Überlegungen und für Reflexionen, die Pongratz als Zurückwendung auf leibliche und emotionale Momente fasst (vgl. Pongratz 2009: 117), wiewohl auch der Körper und seine Empfindungen nicht rein und natürlich, sondern gesellschaftlich mitgeformt sind. Mit dieser Figur kehren wir auch wieder zurück zum bereits genannten »seismographischen Instrumentarium«, das kritische Forscher_innen benötigen, um Brüche aufzuspüren, um Unstimmigkeiten wahrzunehmen und um Ahnungen vom Nichtidentischen zu entwickeln. Mit einem solchen Zugang muss ein entsprechender Vernunftbegriff einhergehen, Vernunft als Zusammentreten von Rationalität und körperlichen, sinnlichen Momenten. Thyen (1989) liest Adornos Negative Dialektik überhaupt als eine »Theorie der Erfahrung« und Kirchhoff verweist auf Adornos Wortwahl, wenn er in der »Einleitung in die Soziologie« davon spricht, dass Gesellschaft

fühlbar werde, »wo es weh tut« (Adorno 1968/1993: 65): »[N]icht von Verstehen oder Erkennen ist bei Adorno die Rede, sondern von Fühlen und Wehtun« (Kirchhoff 2004: 3).

Im leiblichen und emotionalen Moment tritt das Leid hinzu, die »dunkle Seite der Erkenntnis« (Kirchhoff 2004: 1). Die subjektive Leidenserfahrung und die Sensibilität für das Leid anderer sind ein wesentlicher Erkenntnisimpuls Kritischer Theorie, auch wenn ihnen vielfach mangelnde Wissenschaftlichkeit vorgeworfen wird. Für Adorno sind sie allerdings zwingende Notwendigkeit für Erkenntnis (vgl. Bonß 1983: 209). Er spricht von einem neuen kategorischen Imperativ, den Hitler uns aufgezwängt hat: das »Denken und Handeln so einzurichten, daß Auschwitz sich nicht wiederhole, nichts Ähnliches geschehe« (Adorno 1966/2003: 358). Eine rationale Begründung dieser Forderung wäre – so Adorno – widerspenstig, aber leibhaft lässt sich eine Abscheu darüber *fühlen*, welch unerträglicher Schmerz Menschen zugefügt wurde. Angesichts der vorherrschenden instrumentellen Vernunft – einer Vernunft, in der auch Barbarei als »vernünftig« gelten kann – könne nur eine leiblich empfundene »Sittlichkeit« hinzutreten, eine »praktisch gewordene Abscheu vor dem unerträglichen physischen Schmerz, dem die Individuen ausgesetzt sind« (Adorno 1966/2003: 358). Erfahrenes Leid wird dann ebenso wie die Wahrnehmung solchen Leids zu einem wesentlichen Ausgangspunkt für kritisches Handeln und Denken und für Widerstand, der der Kritik entspringen soll (vgl. Angehrn 2008: 273). »Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit. Denn Leiden ist Objektivität, die auf dem Subjekt lastet; was es als sein Subjektivstes erfährt, sein Ausdruck, ist objektiv vermittelt« (Adorno 1966/2003: 29). Das Leiden ist ein Leiden an den Gegebenheiten und Verhältnissen, die das Leid auslösen. Moralphilosophie ist theoretisches Nachdenken über solche Voraussetzungen und Bedingungen und über die Möglichkeit des Richtigen. Angesichts des unfassbaren Leids habe es aber auch ein »Moment des Zynischen«, liege etwas »die Scham Verletzendes darin«, moralphilosophisch über Handlungen im Nationalsozialismus (er spricht hier vom Attentat auf Hitler am 20. Juli 1944) nachzudenken, »wenn man ganz behaglich auf einem Katheder steht, und wenn Sie auch mehr oder minder behaglich in Ihren Reihen da sitzen« (Adorno 1963/1996: 20), eine Widersprüchlichkeit, die es sich bewusst zu machen gilt.

An diesem und anderen Beispielen wird deutlich, dass bei Adorno das Leiden brutal und heftig auftritt. Brunkhorst konstatiert sogar: »Der vom Haß geschärfte Blick aufs Bestehende ist die affektive Grundlage von Adornos konsequentem Negativismus« (Brunkorst 1990: 97). Das von Adorno beschriebene Leid klingt, der Erfahrung der nationalsozialistischen Vernichtung von Menschen und Menschlichkeit und den Erfahrungen aus dem Leid der Emigration geschuldet, heftig und verbleibt in erster Linie in physischem Leid (vgl. Adorno 1966/2003: 202f.). Ich will Leiden umfassender verstanden wissen:

weder als nur extremes noch nur physisches Leid. In den Industriestaaten sind emotionale und psychische Leiden vermutlich deutlich häufiger als konkretes physisches Leid, wie es Adorno so offensichtlich vor Augen hatte. Aber auch im Nationalsozialismus waren nichtkörperliche Leiden der Demütigung, der Entmenschlichung oder des Vertriebenseins weit verbreitet, so wie auch aktuell unzählige Menschen körperliches Leid erfahren, nicht nur in Gebieten außerhalb industrieller Staaten, sondern auch mitten in diesen: von physischen Schmerzen, die durch Erwerbsarbeit hervorgerufen werden, bis hin zu den unerträglichen, vielfach tödlichen Erfahrungen von Flüchtlingen auf dem Weg nach Europa. Adorno weitet sein Verständnis aber aus: »Aller Schmerz und alle Negativität, Motor des dialektischen Gedankens, sind die vielfach vermittelte, manchmal unkenntlich gewordene Gestalt von Physischem« (ebd.: 202). Manchmal unkenntlich sind die vielen kleinen Schmerzen, die dennoch die Menschen weitab von einem glücklichen in einem unerträglichen Zustand halten. Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse gehen sogar davon aus, dass »seelische« Schmerzen, beispielsweise aus sozialer Zurückweisung, gleich wie körperliche Schmerzen empfunden werden (vgl. z.B. Eisenberger/Liebermann/Williams 2003). Diese Zustände gilt es zu ändern: »Das leibhaftige Moment meldet der Erkenntnis an, daß Leiden nicht sein, daß es anders werden solle« (ebd.: 203). Trotz Veränderung in der modernen Gesellschaft sind Leiden weiterhin omnipräsent und treten zuweilen lediglich in andere Formen transformiert auf. Es bedarf daher weiterhin, »die Augen für ein Unrecht oder Leiden [zu öffnen, Ergänzung D.H.], das vorschnell als überwunden und versöhnt gilt« (Wesche 2011: 321). Der Impuls für Widerstand entspringt dem negativ Erfahrenen und der Möglichkeit eines Anderen: Es ist »keine Schönheit und kein Trost mehr außer in dem Blick, der aufs Grauen geht, ihm standhält und im ungemilderten Bewußtsein der Negativität die Möglichkeit des Besseren festhält. Mißtrauen ist geraten gegenüber allem Unbefangenen, Legeren, gegenüber allem sich Gehenlassen, das Nachgiebigkeit gegen die Übermacht des Existierenden einschließt« (Adorno 1951/1980: 26). Kirchhoff fasst Adornos Zugang dennoch als »Reflexion statt Resignation« (Kirchhoff 2004: 11) zusammen, resignativ ist nach Adorno ja vielmehr ein Verzicht auf Kritische Theorie (vgl. Adorno 1962/1972: 565).

Was kann aus dieser Vielfalt von möglichen und für Erkenntnis relevanten Erfahrungsräumen methodisch gewonnen werden? Die Forschenden sind mit all den Regungen, Wahrnehmungen, körperlichen wie emotionalen Empfindungen im gesamten Forschungsprozess präsent und untrennbar mit ihm verwoben, was es zunächst überhaupt wahrzunehmen und ernst zu nehmen gilt. In der geistigen Erfahrung gilt es, zu versuchen, über Gegebenes hinauszudenken, sich nicht von Realität einengen zu lassen und doch diszipliniert, konsequent, kritisch und reflexiv die Gedanken an diese zurückzubinden. Die denkende Bewegung betritt spekulative Sphären und wagt sich in ungewisses

und unsicheres, weil fehlbares Terrain vor, misst sich aber zurückwendend an vorhandenen Theorien, Erkenntnissen, empirischen Daten, gesellschaftlichen Verhältnissen etc. Ein weiterer methodischer Hinweis ist, in der Theorieentwicklung somatischen Impulsen des/der Forschenden Aufmerksamkeit und Raum zu geben. Weiters ist aber auch nichtrationalen Momenten im Forschungsthema nachzugehen, statt diese eventuell vorschnell als irrelevant abzutun. In der unauflöslichen Verbindung von Inhalt und Methode ist der Anspruch, den Blick auf Leiden zu richten, in einer negativ-dialektischen Methode unausweichlich eingeschrieben, als Impuls und Auslöser ebenso wie als stetige Begleitung im Forschungsprozess. Dazu bedarf es einer aufmerksamen und sensiblen Wachheit oder, wie W.F. Haug es formuliert, einer »›Geistesgegenwart‹, [...] einer der Namen der Fähigkeit zu praktischer Dialektik, denn ›ihr ist die Gegenwart kein Loch, worin das Gewusste nutzlos versickert, sondern ein Durchgangsmoment weit verzweigter Vermittlungen, konkreter Entscheidungen‹ (Bloch: 86f.)« (Haug, W.F. 2008: 28).

Einige Fragen für die Arbeit am Widerstand könnten sein: Welche somatischen Empfindungen liegen meiner Forschungsfrage zugrunde und welche treten im Forschungsprozess immer wieder hervor? Welche spekulativen, über das Gegebene hinausgehenden Gedanken lassen sich zu Widerstand gegen Weiterbildung formulieren und an welches Vorhandene sind sie reflexiv zurückzubinden? Welche Leiden löst die Lernzumutung aus und inwiefern kann dieses Leiden Impuls für Widerstand sein? Inwiefern sind Entscheidungen für oder gegen Weiterbildung von subjektiven Erfahrungen geprägt und welche rationalen, irrationalen, somatischen Elemente lassen sich ausfindig machen?

3.3.6 Ergänzung: Möglichkeiten und Utopie

In der Negativen Dialektik spricht Adorno kaum – und wenn, dann eher indirekt – von Utopien, sondern nimmt das Negative und die Negation als Ausgangspunkt. Dennoch blitzt zwischendurch der Telos eines möglichen Anderen und Besseren hervor, wie bereits in den diskutierten Aspekten deutlich geworden ist. Ich möchte dieser Spur utopischen Denkens folgen, halte ich doch Utopien nicht nur für eine notwendige Ergänzung zur Kritik, sondern für methodische Fragen als auch für den Widerstand gegen (Weiter-)Bildung für nicht ganz unwesentlich. Selbst wenn die Negation wesentliches Element der Kritischen Theorie ist und sich Widerstand insbesondere in Form einer Negation ausdrückt, finden sich utopische Ansätze. Zudem sind nicht alle Vertreter_innen Kritischer Theorie dem Utopischen gegenüber so skeptisch wie Adorno und diese Ressource möchte ich nutzen.

Utopien standen immer wieder unter Verdacht, wurden in Misskredit gebracht und diffamiert. Selbst Marx und Engels beschimpften die damaligen »Utopisten« als zu unwissenschaftlich (vgl. Kreisky 2000: 14). In harmloserer

Form wurden sie als träumerisch, unrealistisch und realitätsfremd abgetan. Alles, was sich nicht in die Interessen von Kapital und Markt einordnen lässt, wird verunglimpft, umso mehr, wenn es für die Herrschaft gefährlich wird (vgl. ebd.: 18; auch Schwendter 1994; Neusüss 1986). Markard formuliert bissig: »Anders gesagt: Je beschissener die Bedingungen sind, desto mehr muss das Utopische diffamiert werden« (Markard 2005: 154). Utopien sind in ihren Ausformulierungen, ihren Zielen und ihren Phantasien durch die Jahrhunderte eng an die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse gebunden, sie überschreiten diese und sind doch zugleich in ihnen verhaftet. »Was unter einem glücklichen Leben aber verstanden wird, sind Projektionen der Gegenwart« (jour fixe initative berlin 2013: 7). Schwendter zeigt, dass aus Utopien auch auf gesellschaftliche Verhältnisse rückgeschlossen werden kann. »Aus dem Philosophischen ins Deutsche übersetzt, heißt das soviel wie: Sage mir, welche Utopien in einem bestimmten Land zu einer bestimmten Zeit geschrieben worden sind, und ich sage Dir, wie, im Gegensatz dazu, die gesellschaftlichen Bedingungen damals dort gewesen sein müssen« (Schwendter 1994: 21). Die Utopieforschung – ein umfangreiches Feld – beschäftigt sich eingehend mit Formen und Varianten utopischer Entwürfe durch die Geschichte und unterscheidet verschiedene Ausformungen, beispielsweise abstrakte oder konkrete, statische oder prozessuale, räumliche oder zeitliche Utopien, Ordnungsutopien und Freiheitsutopien. Letztere ist eine von Bloch geprägte Differenzierung (vgl. Bloch 1959/1985; Neusüss 1986; Schwendter 1994), die auch in anderen Zusammenhängen auftritt, beispielsweise bei Steinerts Unterscheidung von befreiungs- und ordnungstheoretischen Zugängen (vgl. Steinert 2007a: 12; vgl. auch Kapitel 2.1.1).

In den Diskussionen wechseln »Abschiedsrequien« (Kreisky 2000: 18) und Aufschwünge. Noch unter dem Eindruck des erklärten »Ende der großen Erzählungen« nach 1989 prognostiziert Schwendter folgende Entwicklung: »Freilich [...] würden jene zu früh frohlocken, die dann, wieder einmal, das endgültige ›Ende der Utopie‹ gekommen sähen. Überraschungsfrei wäre vorherzusagen, daß die utopische Dimension spätestens dann wieder verstärkt da wäre, wenn die nächste Strukturkrise eintritt« (Schwendter 1994: 17). Marcuse sprach bereits 1967 vom »Ende der Utopie«, allerdings nicht als Absage an die Utopie, sondern vielmehr als objektiver Möglichkeitsraum in dem Sinn, dass Ressourcen und Möglichkeiten für eine bessere Gesellschaft ohne Hunger, ohne Leid bereits ausreichend vorhanden seien (vgl. Marcuse 1967b). Negt, der sich immer wieder mit utopischen Potenzialen beschäftigte, veröffentlichte 2012 sein Buch »Nur noch Utopien sind realistisch«. Er spricht davon, dass sich der »Angstrohstoff« wieder vergrößert (Negt 2012: 29) und neue Utopieentwürfe nach sich zieht. Negt gibt dem Utopischen bereits in seinen gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen einigen Raum, indem er sie als wichtigen Aspekt der »historischen Kompetenz« verankert (Negt 2010: 232), und 2012

widmet er sich intensiver diesbezüglichen Fragen. Er spricht beispielsweise von einem Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn (Negt 2012: 30ff., 117) und von der Kraft, die kleinsten utopischen Momenten potenziell entspringen kann, beispielsweise, wenn er festhält: »Phantasie wird zur materialen Gewalt, wenn sie die Massen ergreift« (ebd.: 40), sie bringe die Verhältnisse zum Tanzen, indem sie ihnen die eigene Melodie vorspiele. (Marx klingt deutlich durch.)

Bloch, dessen weitreichende Überlegungen zu Utopien in kritisch-theoretischen Zugängen immer wieder auftauchen und viele Gesellschaftskritiker_innen geprägt haben, entwirft – scheinbar ganz im Gegensatz zu Adorno – utopisches Denken als wesentliche kritische Antriebskraft und entdeckt bereits in den kleinsten Tagträumen und Hoffnungen utopische Momente (vgl. Bloch 1959/1985). In vielen Aspekten ist Bloch daher ziemlich konträr zu Adornos hartnäckiger Negativität, wie in einem 1964 stattgefundenen Gespräch über Utopie zwischen den beiden deutlich zu Tage tritt (vgl. Adorno/Bloch 1964/1975). Dennoch sind sie sich in grundlegenden Fragen einig, wie Bloch selbst im Gespräch formuliert: »Ich glaube, Teddy, hierin sind wir uns allerdings einig: Die wesentliche Funktion, die [...] Utopie hat, ist eine Kritik am Vorhandenen« (Adorno/Bloch 1964/1975: 70). Übereinstimmung zeigt sich auch, wenn Bloch in seinem Buch »Das Prinzip Hoffnung« formuliert: »Denken heißt Überschreiten. So jedoch, daß Vorhandenes nicht unterschlagen, nicht überschlagen wird. [...] Deshalb geht wirkliches Überschreiten auch nie ins bloß Luftleere eines Vor-uns, bloß schwärmend, bloß abstrakt ausmalend. Sondern es begreift das Neue als eines, das im bewegt Vorhandenen vermittelt ist, ob es gleich, um freigelegt zu werden, aufs Äußerste den Willen zu ihm verlangt« (Bloch 1959/1985: 2).

Solche Aspekte des Überschreitens, des Transzendenten treten auch bei Adorno – trotz seines Insistierens auf Kritik und Negation – immer wieder auf. Er verweist auf das Andere als ein Mögliches und vertritt trotz seiner Vorsicht gegenüber positiven Gegenentwürfen und seiner Ablehnung konstruktiver Kritik keine pessimistische Sicht unveränderlicher Verhältnisse. Heidbrink konstatiert, »daß Adorno es scheinbar niemandem recht machen kann, gleichzeitig als unverbesserlicher Schwarzseher gescholten und als letzter Utopist und Versöhnungstheoretiker diffamiert wird« (Heidbrink 2004: 99). Zumeist eher metaphysisch denn utopisch wird Adornos Metapher der »Erlösung« und »Versöhnung« interpretiert, wie ich bereits oben diskutiert habe. Die Metapher der Versöhnung verstehe ich als eine Art Platzhalter, weil die Verhältnisse, in denen eine solche zustande kommen könnte, noch gar nicht denkbar sind. Unter jetzigen Bedingungen impliziert der Begriff der Versöhnung – so richtet Adorno sein Wort gegen Hegel –, dass die Negation und Nichtidentisches gewaltsam unter die neue Herrschaft der »versöhnenden« Synthese gepresst werden (vgl. Adorno 1966/2003: 162f.). Stattdessen insistiert Adorno auf

einer Versöhnung, in der Dialektik, Kritik und der Bruch zwischen Identität und Nichtidentität aufgelöst wären, Begriffe wie Freiheit sich angesichts nicht mehr vorhandener Unfreiheit auflösen würden (vgl. Schäfer 2004a: 33, 99ff., 202ff.). Solche »Versöhnung wäre das Eingedenken des nicht länger feindseligen Vielen« (Adorno 1966/2003: 18). Oder in anderen Worten: »Utopie wäre über der Identität und über dem Widerspruch, ein Miteinander des Verschiedenen« (Adorno 1966/2003: 153). Diese Denkweise trifft sich dann wieder mit einem Versuch, zu denken, »als ob« etwas anders wäre, und damit den Gedanken von gegebenen Verhältnissen zu befreien.

Adorno lässt also nicht ab von einem »*utopischen* Vertrauen darauf, daß es – also: das nicht schon Zugerichtete, nicht Veranstaltete, nicht Verdinglichte – nicht eben doch soll möglich sein können« (Adorno 1965-66/2003: 111, Hervorhebung D.H.). Das utopische Moment spielt eine Rolle darin, den Gedanken über das Vorhandene hinaustreiben zu können, denn »wenn man den Gedanken sofort an seiner möglichen Verwirklichung mißt, so wird die Produktivkraft des Denkens davon gefesselt« (Adorno 1965-66/2003: 84). An der prinzipiellen Möglichkeit richtiger Praxis und richtigen Lebens ist demnach festzuhalten, auch wenn die Unmöglichkeit unüberwindbar scheint. An der Sentenz aus der Minima Moralia »Es gibt kein richtiges Leben im falschen« (Adorno 1951/1980:43) – einer der bekanntesten Aussagen Adornos – wurde zu Unrecht eine dogmatische und paternalistisch wissende Haltung festgemacht. Kontextualisiert wird der Sinn des Satzes deutlich: Nicht dass gewusst werde, was das Richtige ist, aber – negierend und negativ – im Wissen um das Falsche und im Wissen um die Unmöglichkeit, aus dem jetzigen Falschen bereits das Richtige sagen zu können, hält Adorno lediglich fest, dass das Richtige noch nicht vollständig denkbar ist. In seiner Vorlesung »Probleme der Moralphilosophie« macht Adorno dies nochmals deutlich und kehrt neben der Verwobenheit in die jeweilige historische Konstellation explizit hervor, dass Ansätze eines »guten Lebens« derzeit nur in der Negation und im Widerstand gegen das Falsche bestehen könnten (vgl. Adorno 1963/1996: 249). Ritsert arbeitet aus Adornos Vorlesung »Philosophische Terminologie I« heraus, dass Dialektik »ihren Schauplatz in der Spannung zwischen der Einsicht in die ganz unmögliche Darstellung eines richtigen Lebens und zugleich des Bewußtseins davon, wie es sein könnte« hat (vgl. Ritsert 1997: 153). Diese Aussage sei paradox formuliert: »Die Darstellung des richtigen Lebens inmitten des falschen ist nicht möglich; das Bewußtsein davon, wie es besser sein könnte, dennoch unverzichtbar« (ebd.). Selbst wo Negation ist, bleibt eine Art Hoffnung: »Bewußtsein könnte gar nicht über das Grau verzweifeln, hegte es nicht den Begriff von einer verschiedenen Farbe, deren versprengte Spur im negativen Ganzen nicht fehlt« (Adorno 1966/2003: 370).

Das Utopische und das andere, bessere Mögliche bleiben bei Adorno aber vor allem negativ ausgedrückt. Bartonek (2011) entdeckt das Utopische, wie

bereits erwähnt, vor allem im Nichtidentischen. Im Negativen ist es zugleich unauslöschlich dialektisch aufbewahrt und blitzt aber zuweilen durch. Adorno verwehrt sich gegen eine Ausmalung von Utopien, da sie vom jetzigen Standpunkt aus nicht abschätzbar sind und angesichts unserer deformierten Gedanken nicht richtig sein können. Seiner Ansicht nach säkularisierte der Materialismus das theologische Bilderverbot, »indem er nicht gestattete, die Utopie positiv auszumalen; das ist der Gehalt seiner Negativität« (Adorno 1966/2003: 207). Daran knüpft auch Adornos Weigerung, dem Negativen ein Positives, der Kritik konstruktive Vorschläge beizustellen. Aber Erkenntnis, die an Inhalten arbeitet, will Utopien, die ein »Bewußtsein der Möglichkeit« sind, auch wenn gerade »das Mögliche, nie das unmittelbar Wirkliche, [...] der Utopie den Platz versperrt« (Adorno 1966/2003: 65). Aus dieser Argumentation, dass jede vorgestellte Möglichkeit verhindert, über das jetzt Denkbare gänzlich hinauszugelangen, gewinnt Adorno seine Zurückweisung utopischer Entwürfe. Marcuse verweist – obwohl Utopien grundsätzlich befürwortend – ähnlich auf begriffliche Grenzen, die daraus erwachsen, gesellschaftliche Bedingungen nicht einfach verlassen zu können. »Könnten wir heute einen konkreten Begriff der Alternative bilden, so wäre es nicht der einer Alternative; die Möglichkeiten einer neuen Gesellschaft sind zu ›abstrakt‹, das heißt zu weit entfernt vom etablierten Universum und zu unvereinbar mit ihm, als daß ein Versuch gelingen könnte, sie mit den Begriffen dieses Universums ausfindig zu machen« (Marcuse 1969: 313). Aufgrund dieser Begrenzung, die nicht nur Vorsicht gegenüber dogmatischen Entwürfen ausdrückt, sondern vor allem Ausdruck dessen ist, dass nur Negation die Wirklichkeit treffen kann, sind die utopischen Momente bei Adorno entsprechend verhalten und skeptisch. Adorno ist »Utopie in Spiegelschrift« (Münz-Koenen 1997: 113).

Während Adorno selbst streng negativ bleibt und weder Utopien entwerfen will noch solche Entwürfe für sinnvoll und notwendig erachtet (vgl. Steinert 2007b: 215), gibt es dennoch utopische Momente in der Kritik und dem Negativen. Behrens stellt dazu fest, dass »das Programm der Sozialforschung der kritischen Theorie als Gesellschaftskritik [...] von der utopischen Perspektive der Veränderung als Möglichkeit der Befreiung und Befriedung des Daseins nicht zu trennen« ist (Behrens 2009: 203). Dennoch bleibt Behrens dabei, dass es in erster Linie negative Utopien sein werden, die auf Widersprüche und mögliche Entwicklungen hinweisen. Die Theorie selbst gibt »keine Begründungsmöglichkeit für die reale Einlösung dieser Vorstellungen. Sie gibt eine Begründung für die Unverfügbarkeit darüber, sie verhandelt das systematische Scheitern. [...] Daraus lassen sich keine positiven Handlungsoptionen ableiten, theoretisch ableitbar sind nur Negationen« (Marini 2008: 78). Selbst das gesellschaftskritische Interesse und dessen Telos sind vorwiegend negativ formuliert, auch wenn sich Differenzierungen der Reichweite formulieren lassen. Žižek greift dafür eine Unterscheidung von Lacan auf: »Antikapitalis-

mus sollte nicht das unmittelbare *goal* emanzipatorischer Politik sein, aber doch ihr oberstes *aim*, der Fluchtpunkt ihres gesamten Tuns« (Žižek 2009: 213, Hervorhebungen i. Orig.), in gewissem Sinn – negativ als »Anti-« formuliert – eine Nuancierung von pragmatischen und utopischen Ausrichtungen. Neusüss hält ebenso selbst bei positiv formulierten Utopien die Negation für das wichtigste Element: »Nicht in der positiven Bestimmung dessen, was sie will, sondern in der Negation dessen, was sie nicht will, konkretisiert sich die utopische Intention am genauesten« (Neusüss 1986: 33).

Was ist methodisch aus diesen Überlegungen zu gewinnen? Methodische Ansätze kritisch-utopischen Denkens sind bereits entwickelt, beispielhaft sei hier auf die »Zukunftswerkstatt« (Jungk/Müllert 1981) und auf didaktische Umsetzungsversuche der gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen von Negt im Rahmen eines Grundtvig-Projekts verwiesen (vgl. Brock et al. 2005a,b,c; Dvorák/Zeuner/Franke 2005; Schreiber-Barsch et al. 2005; Zeuner et al. 2005). Beim ersten Entwurf stehen Verbesserungen im direkten Lebensumfeld und beim zweiten die Herausbildung utopischen Denkens im Vordergrund. Obwohl die Entwürfe Ansätze beinhalten, Gedanken zum scheinbar vorerst Unmöglichen hin zu öffnen und an der Veränderbarkeit des Schlechten festzuhalten, sind sie für die Frage nach einer negativ-dialektischen Methode nur eingeschränkt tauglich, weil sie stark an lebensweltlichen Bezügen orientiert sind und eher nur erste »Gehversuche« in das Utopische beschreiten. Aus den von mir diskutierten Überlegungen ist hingegen aufzugreifen, im Negativen an Utopien festzuhalten. Das ist nicht nur möglich, sondern sogar notwendig, trotz der Unmöglichkeit, über Bestehendes hinauszudenken. Als Kontrastfolie zum Bestehenden könnte gefragt werden, »was wäre, wenn ...«. Zu versuchen wäre, so zu denken, »als ob« eine Möglichkeit bereits verwirklicht sei, um dieses Gedankenspiel dann reflexiv auf unterdrückende und herrschaftliche Aspekte zu befragen. Dabei gilt, negierend am inhaltlichen Telos eines möglichen Anderen festzuhalten – trotz und gerade weil es unmöglich ist. Für meine weitere Vorgehensweise bedeuten utopische Bezüge aber vor allem, zu versuchen, in das Negative reflexiv vorerst scheinbar Unmögliches immer wieder neu zu denken.

Für die weitere Arbeit am Thema Widerstand gegen (Weiter-)Bildung können sich folgende Fragen stellen: Welche utopischen Momente wohnen dem primär negierenden Widerstand gegen (Weiter-)Bildung inne? Wie lässt sich Widerstand gegen Weiterbildung unter anderen Verhältnissen denken? Welche alternativen Möglichkeiten zum aktuellen Weiterbildungsgeschehen lassen sich in welcher gesellschaftlichen Form denken?

3.4 Exkurs: Egon Schiele als negativer Dialektiker

Mitten im Forschungsprozess stand ich – zufällig – erstmals vor dem Original jenes Bildes, das ich an den Anfang dieses Buches gestellt habe: Egon Schieles »Herbstbaum in bewegter Luft«, auch »Winterbaum« genannt. Mein erster Gedanke war: Hätte ich dieses Bild doch nur früher entdeckt, dann wäre mir das Verständnis der negativen Dialektik leichter gefallen. Allerdings hätte ich – ohne von den Gedanken und Denkweisen der negativen Dialektik trunken zu sein – vermutlich nicht das darin gesehen, was ich jetzt wahrnehme. So aber stand ich mehr zufällig im Museum vor diesem Bild, und mit voller Wucht schlug mir jeder Gedanke der negativen Dialektik aus dem kunstvoll gefüllten Quadrat entgegen. Das Erlebnis war ein zutiefst sinnliches, zunächst noch kein Denken, kein Analysieren, lediglich eine unbändige Anziehungskraft gerade dieses einen Bildes in einer Flut unzähliger anderer. Regung. Faszination. Das Gefühl, hier habe ich meinen Platz und meine Perspektive gefunden. Egon Schiele malte dieses Bild 1912. Adorno war gerade erst elf Jahre alt und hätte vermutlich nicht im Traum daran gedacht, was er mit seinem Denken noch auslösen würde. Aber Schiele malte bereits die negative Dialektik. Zumindest in meinen Augen.

So schön das Bild selbst noch in der Reproduktion erscheint, die wesentliche Aussage, die sich im Original so vehement den Betrachtenden aufdrängt, geht verloren: Es ist negativ gemalt. Der Stamm und die Äste sind nicht *vor* den brüchig wirkenden Hintergrund gemalt, sie sind selbst der Bruch. Die changierenden Brauntöne der Äste überziehen die gesamte Leinwand und erst das Malen des grau-weißen Himmels lässt jene groben und feinen Linien aus, die dann letztlich als Baum hervortreten. Negative Dialektik ist aber nicht einfach nur negativ, nicht nur invers. Erst in der inhaltlichen Bestimmung dessen, was negativ ist, malt sie ein Bild des Falschen. Dies kann nur gelingen, wenn nicht bodenlos Fläche an Fläche, Linie an Linie gesetzt wird. Stattdessen wurzelt sie wie ein Baum, gewinnt nicht nur Festigkeit, sondern überhaupt Sein aus einem Grund, der erst die Perspektive bestimmt. Wird kein Ausgangspunkt festgelegt, so verliert sich der Baum in einem wilden Muster, scheint kein Baum mehr zu sein. Ohne Anhaltspunkt entsteht kein Bild, ohne Vorstellung eines anzustrebenden Besseren keine Kritische Theorie und keine negative Dialektik.

Die in die Kritik genommene Ideologie versinnbildlicht sich im düsteren Himmel des Bildes: Der Himmel bedeckt den größten Teil des Bildes, aber er ist bloß Schein. Er verdeckt die dahinterliegende bemalte Fläche, vermittelt aber den Eindruck, als wäre er die Wirklichkeit, das einzig Reale, das Naturgegebene. Stattdessen verbirgt sich hinter der Erscheinung Baum etwas anderes, eine andere Wahrheit, eine andere Sicht von Realität. Schiele malt eine Oberfläche, hinter der er den Hintergrund verbirgt. Die Wirklichkeit des Himmels

ist also ebenso lediglich menschlich – vom Maler – hervorgebracht, so wie das Dahinterliegende nicht einfach *ist*, sondern *gemacht* ist. Das Dahinterliegende lässt sich nur vermuten, erahnen, nicht greifen, fassen, klar benennen, nicht in den Vordergrund zwingen, also: nicht identifizieren. Nur in den Brüchen der Äste blitzt etwas durch, was der Ahnung Raum gibt, dass sich dahinter vielleicht noch ein anderes (schöneres?) Bild verbergen könnte, vielleicht noch nicht ausgemalt, aber in Fragmenten vorhanden und im Negativ erahnbar. Aber erst, wenn es hervorträte, könnte es Gestalt annehmen und würde damit zugleich den Baum verschwinden lassen, wäre ein gänzlich Neues, Anderes.

Der Himmel lässt sich aber nicht nur als Ideologie lesen, sondern auch als Konstellation, die erst das Negativ des Baumes zur Geltung bringt. Die vielen Flächen, jede für sich eine Einheit, abgegrenzt, abgetrennt. Nur eine einzige Fläche weniger und statt des Baumes wäre das Bild nur ein abstraktes Ereignis. Die erkennbare »Lösung« des sinnlich wahrnehmbaren Baumes tritt erst aufgrund der Vielzahl von Flächen hervor, die sich in besonderer Weise gruppieren. Der Baum hingegen ist das Negativ, die Negation. Er öffnet Brüche zum nichtidentifizierbaren Mehr, er durchbricht die Ideologie des Himmels, er findet erst im Negativ zu seiner Gestalt. Die Äste zeigen in verschiedene Richtungen, meist ohne klaren Anfang, ohne klares Ende. Sie überlagern sich, durchkreuzen sich. Es lässt sich kaum fassen, wo der eine beginnt, der andere endet. Sie bilden Knotenpunkte und sind über diese engstens miteinander verbunden, dicht verflochten zu einer Art Netz. Im einen Ast erscheint der andere und umgekehrt. Hier bahnt sich der Widerspruch seinen Weg, ist doch ein Ast nicht nur er selbst, sondern zugleich auch Teil eines anderen. Getrennt und doch verbunden, untrennbar und in der widersprüchlichen Bezogenheit aufeinander werden jene Striche erst zu einem Ast. Im Geflecht ist noch der kleinste Ausläufer mit vielen anderen verbunden. Es ist ein dichtes Gewebe mit unzähligen Knotenpunkten. Und dennoch ist nicht alles, wie es scheint. Die Betrachtende wähnt sich schon in sicherer Position, das Bild erfasst zu haben. Aber nur wenn sie sich nicht darauf ausruht, zu wissen, wie das Bild »funktioniert«, wenn sie ihrer eigenen Wahrnehmung misstraut und genauer hinsieht, entdeckt sie Feinheiten. Einige wenige, ganz dünne Äste sind nicht negativ auslassend gemalt, sondern sind als feine Linien im Vordergrund gezogen. Wieder wird gebrochen, hier die Negation mit dem Positiven.

Aber nur im Zusammenspiel formieren sich Himmel und Baum, Vorder- und Hintergrund. Sie sind so eng verwoben, dass nicht unwidersprüchlich benennbar ist, was »vorne« und was »hinten« ist. Aus der Ferne betrachtet steht der Baum *vor* dem Himmel, aber aus der Nähe tritt der Baum negativ in den Hintergrund. Und zugleich ist keines ohne das andere. Wäre der Himmel nicht gemalt, gäbe es keinen Baum. Würde der Baum nicht in den Hintergrund treten, wäre der Himmel nicht Himmel, sondern lediglich Fläche. Das eine ist nicht ohne das andere. Dialektisch verwoben, unauflösbar. Eine Auf-

hebung wäre nur als Auflösung des Ganzen denkbar. Weder Baum noch Himmel, weder Hintergrund noch Vordergrund wären mehr existent, das Neue wäre etwas anderes, noch Unvorstellbares. Würde der Widerspruch in Synthese gezwungen, wäre das Bild nur noch Himmel und der Baum gewaltsam ausgelöscht. Und umgekehrt nicht weniger gewaltsam. Eine Seite beseitigt, eliminiert, unterworfen. Ein Zustand des einen allein, ohne den Widerspruch, ist (noch) nicht denkbar, wäre es doch eine Auflösung dessen, was einst Bild war in unserem Auge. Doch das Widersprüchliche, die Knoten und Verbindungen, die Negation und das Nichtidentifizierbare bleiben und bilden jene Konstellation, die das eindrucksvolle sinnliche Erlebnis ermöglicht.

3.5 Radikale, negative Bildungstheorie

Bevor ich in differenzierte methodische Überlegungen eintrete, gebe ich noch einen kurzen Einblick, wie radikal kritisches, negatives Denken und Handeln, wie es Adorno in seiner Negativen Dialektik ausbreitet und wie es von anderen weitergeführt wird, in pädagogischen, bildungswissenschaftlichen und erwachsenenbildnerischen Zusammenhängen zur Geltung kommt. Dem Vorwurf, eine solche Theorie sei zu praxisfeindlich, zu negativ, zu wenig in Handlung »übersetzbar«, um Relevanz für Fragen der Bildung zu haben, soll nun mit einigen bildungswissenschaftlichen Überlegungen begegnet werden (vgl. auch Holzer 2011a). Meines Erachtens beruhen die Argumente zur Praxisfeindlichkeit weniger auf der Unmöglichkeit von Übergängen, sondern vielmehr darauf, dass Kritik radikal ist und sich weite Teile der Bildungswissenschaft, Pädagogik und Erwachsenenbildung eher in ihrer eigenen Position absichern als sich radikal in die Kritik nehmen will. Lieber werden in einer Art hoffnungsfroher Allmachts- und Gestaltungsphantasie positive, zeitweise »sanfte«, zumindest aber scheinbar eigenständige, handlungsmächtige Rollen bevorzugt und von Theorien konkrete Praxisanleitungen eingefordert. Selbst in kritischer Bildungswissenschaft wurden lange Zeit stärker die positiven, gestalterischen und hoffnungsfroheren Aspekte der Kritischen Theorie von Habermas als die radikal negativen Zugänge Horkheimers oder Adornos rezipiert (vgl. Krüger 1999; Euler 2004: 17). In den letzten Jahren wurde in den Bildungswissenschaften aber neben Versuchen der Zusammenführung der Gesellschaftskritik der Kritischen Theorie und der poststrukturalistischen Subjektkritik auch die radikale Kritik Horkheimers und insbesondere Adornos in den Bildungswissenschaften, so sie nicht ohnehin fortgeführt wurde, erneut aufgegriffen. Zum einen, um bestimmten Unschärfen und Unzulänglichkeiten postmoderner und poststrukturalistischer Ansätze zu begegnen. Zum anderen wurde und wird mit der Kritischen Theorie Horkheimers und Adornos und mit kritischen Bildungstheoretikern wie Heydorn und Koneffke

jene gesellschaftskritische Radikalität aufgegriffen, die kritisch-reflexiv marxistische Ansätze weiterentwickelt und für kapitalismuskritische Analysen geeignet scheint, die auf aktuelle Problemlagen verschärfter kapitalistischer Vergesellschaftung und Unterdrückung hinweisen (vgl. z.B. Koneffke 2006; Marini 2008; McLaren 2010, 2014; Ahlheim 2010; Pongratz 2010 a; English/Mayo 2012; Euler 2014). Euler spricht davon, dass die Negative Dialektik »noch keinesfalls ausreichend in unserer kritischen Bildungsdiskussion entfaltet worden« sei (Euler 2000: 6). Die Wichtigkeit von Adorno für die Arbeit von Euler illustrieren Bierbaum, Bünger, Kehren und Klingovsky anekdotisch: Eulers Ausgabe der Negativen Dialektik sei so viel gelesen, mit Zetteln und Ergänzungen gespickt, dass es irgendwann neu gebunden werden musste. Euler habe von diesem Buch einmal gesagt, »es wäre der – und vielleicht einzige – Gegenstand, den er retten würde, falls einmal ein Feuer bei ihm ausbräche« (vgl. Bierbaum et al. 2014: 10).

Ahlheim hält in seiner Diskussion von »Erziehung nach Auschwitz« Adornos Relevanz für aktuelle Verhältnisse fest: »Das ist nun der – nicht nur seit der allgegenwärtigen Finanz- oder besser Wirtschaftskrise – aktuelle und unbequeme Adorno, den es wiederzuentdecken gilt, der die Frage der Aufklärung, der politischen Bildung, der ›Erziehung nach Auschwitz‹ ebenso selbstverständlich wie unerbittlich, ganz materialistisch und ganz anders als der gängige pädagogische Diskurs mit der Frage nach der zerstörenden Realität kapitalistischer Gesellschaften verbindet [...]« (Ahlheim 2010: 55). Entlang einiger soeben diskutierter Grundelemente einer negativen Dialektik werde ich nicht die sehr weitläufige Diskussion in den Bildungswissenschaften durchstreifen, sondern lediglich ausschnittartig ein paar Autor_innen zu Wort kommen lassen, um einen Eindruck des Diskussionsstandes zu vermitteln, die jene, die es interessiert, selbst weiterverfolgen können.

3.5.1 Radikale Kritik und Selbstreflexion

In der kritischen Bildungswissenschaft tauchen in der Rezeption der »älteren« Kritischen Theorie immer wieder zwei zentrale und zugleich schwierige Grundelemente auf: der reflexive, radikale Kritikbegriff und die radikale Negativität. Diese sind nicht ohne erhebliche Konsequenzen in die Pädagogik zu übertragen, berühren sie doch sogar die Legitimationsgrundlage der Pädagogik (vgl. Dammer 1999: 191). Für Lösch und Thimmel (2010b: 7) muss Kritik in jenen Ansätzen, die auf Kritische Theorie Bezug nehmen, jedenfalls über einen »formalen und reduzierten Kritikbegriff« hinausreichen. Kritik beinhaltet hier neben der Analyse und Beurteilung gesellschaftlicher Bedingungen auch, die Kritik und die Kritiker_innen selbst in die Kritik zu nehmen (vgl. Marini 2008: 51). Sie ist insofern radikal, als sie bereits am Erkenntnisprozess ansetzt, das Denken selbst radikal in Frage stellt, sich nicht nur Oberflächen,

sondern der Ursachenergründung widmet (vgl. ebd.: 13). Hoffmann betont die Notwendigkeit solcher Kritik, um vernünftiges, richtiges pädagogisches Handeln überhaupt erst zu ermöglichen (vgl. Hoffmann 2007: 77ff.).

Diese Radikalität schürt Verunsicherung und führt häufig zu einer Abwehr von Kritik. Es bedeutet, sich keiner Aussagen vollständig sicher sein zu können, diese immer wieder in reflexiven Prozessen hinterfragen zu müssen und daher keine klaren und eindeutigen Handlungsanweisungen zur Verfügung zu haben. Entsprechend unbequem ist es, Anschlüsse an die Kritische Theorie herzustellen. »Da ist es natürlich viel bequemer, auf der Mikroebene der pädagogischen Beziehungen zu bleiben und dort nach den ›Bedingungen der Möglichkeit von Bildung‹ zu suchen« (Ribolits 2007: 30). Dennoch kann im Anschluss an Kritische Theorie nur radikale Kritik dazu beitragen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse offenzulegen, Ungerechtigkeiten zu identifizieren und Unterdrückung aufzuzeigen. Radikale Selbstkritik ist nötig, um die eigenen Anteile an diesen Mechanismen und Verhältnissen wahrzunehmen und emanzipative (Selbst-)Veränderungen zu beginnen. Adornos Kritik an der Kritikabneigung bleibt aber unerbittlich: »Nicht darf an die Wunde gerührt werden, daß Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert. Man verbeißt sich in die von Anbeginn trügende Hoffnung, jene könne von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt« (Adorno 1959/2006: 16). Diesem Gedanken folgend kann sich Erwachsenenbildungswissenschaft keinesfalls auf den Binnenraum der eigenen Disziplin zurückziehen und schon gar nicht trügerische Hoffnungen schüren. Kritische Erwachsenenbildung muss gerade an diesen Wunden rühren, auch wenn solche Problem- und Fragestellungen »wohl die größte Chance [haben], nicht gestellt zu werden« (Axmacher 1990a: 216).

3.5.2 Negativität und Handlungsoffenheit

Der zweite für die Bildungswissenschaft besonders relevante und schwierige Aspekt der Kritischen Theorie, der insbesondere die Rezeption von Adorno in der Pädagogik erschwert, ist die bestimmte Negation und damit verbunden die Haltung zu Handlungsperspektiven und Praxis. Marini vermerkt zwei anzutreffende Reaktionsmöglichkeiten: die Negativität – insbesondere die Ausführungen von Adorno – als irrelevant und fruchtlos beiseitezulegen oder aber pädagogische Fragestellungen damit zu konfrontieren »und dabei das Risiko ein[zu]gehen, bisherige Begründungs- und Legitimationssicherheiten aufgeben zu müssen« (Marini 2008: 50). Pongratz wählt ebenso wie Marini den zweiten Weg. »Dass die Negativität dieses Denkens sich dagegen sperrt, unmittelbar praktisch zu werden, bedeutet allerdings nicht, dass seine Resultate jegliche praktische Konsequenz vermissen lassen. Im Gegenteil ergeben sich aus diesem Ansatz erhebliche Kurskorrekturen für Problemstellungen und Forschungslogik pädagogischer Theorie« (Pongratz 2010a: 34). Die Negativi-

tät dient dazu, pädagogische Ziele und Praktiken immer wieder kritisch zu hinterfragen, gesellschaftliche Widersprüche aufzudecken und damit nicht zu einer Pädagogik zu werden, die Herrschaft legitimiert, Menschen in die Verhältnisse erfolgreich integriert und lediglich effizient und funktional ist (vgl. ebd.). Dammer formuliert: »Eine Kritische Erziehungswissenschaft im Sinne Adornos kann – entgegen allen bisherigen Selbstverständlichkeiten der Pädagogik – nur negativ sein. Sie sieht ihre Aufgabe nicht darin, die schlechte Realität vom Podium der Normen aus zu beklagen oder zu ermahnen, sondern darin, zunächst die Nutzlosigkeit solcher Mahnungen [...] zu erklären« (Dammer 1999: 192). Krüger charakterisiert die vor diesem Hintergrund von Gruschka explizit entwickelte »Negative Pädagogik« als Pädagogik, die sich »auf die Kritik an der affirmativen pädagogischen Praxis beschränkt und nicht mehr sagen will, was direkt und konstruktiv aus der Kritik gefolgert werden kann« (Krüger 1999: 176). Negativ bleibt Pädagogik auch bei Dammer insofern, als sie auf Verstrickungen hinweist, aber nicht dem Wunsch nachgibt, »den Widersprüchen unvermittelt mit einer positiven Programmatik zu begegnen« (Dammer 1999: 192). Aus der Sicht von Dammer begründet dies aber keinen Praxisverzicht, sondern bekräftigt vielmehr gerade das Interesse an einer humaneren Praxis. Kritische Negation sei daher insofern sinnvoll, als bereits Hinweise darauf, was nicht funktioniert, fruchtbar seien (vgl. ebd.: 195). In Anlehnung an Horkheimer spricht Dammer daher davon, dass kritische Pädagog_innen theoretische Pessimist_innen und praktische Optimist_innen seien (vgl. ebd.: 193).

Die grundsätzliche Handlungsoffenheit und die Verweigerung von Handlungsanleitungen stellen eine der größten Schwierigkeiten pädagogischer Rezeption von Kritischer Theorie dar. Mit diesen Aspekten tun sich Pädagogik und Erwachsenenbildung besonders schwer. Aus dem Kritikverständnis heraus lassen sich aber keine konkreten positiven Handlungsanleitungen formulieren, steht jede Handlungsabsicht doch vielmehr auf unsicherem Grund. Im bildungswissenschaftlichen Versuch konstruktiver Wendungen (z.B. bei Klafki) verortet Dammer einen Verlust an negativer Unbedingtheit und dialektischer Spannung (vgl. Dammer 1999: 190). Immer wieder wird insbesondere auf Adornos angebliche »Praxisfeindlichkeit« ablehnend Bezug genommen (vgl. Marini 2008: 50), ein reflexiver Rückzug auf radikale Kritik und primäre Negation scheint irritierend und provozierend. Adorno war aber sehr wohl der Praxis zugewandt, ist dies doch ein charakteristisches Element Kritischer Theorie. Für Adorno enthält Denken bereits ein »Moment der Praxis« und er fordert auch Praxis, die reflektiert an die Theorie zurückgebunden sein und auf ihre Adäquatheit geprüft werden muss. Daraus ergibt sich für Adorno entsprechend eine Kritik an der Praxis, die sich ihrer Unmöglichkeit zu wenig bewusst ist und in »Pseudo-Aktivität« und Aktionismus verfällt (Adorno 1965-66/2003: 83f.; Adorno 1969a/1977, 1969b/1971). Nicht zuletzt traf er mit dieser Kritik an der Praxis der Studierendenbewegung auf deren Ablehnung. Aller-

dings wohnt gerade einer reflexiven Distanz und damit auch einem zumindest zeitweiligen Abstand von Handlungsautomatismen jenes Moment inne, das sich als kritische Haltung kennzeichnen lässt. Dammer verweist darauf, dass »für Adorno Kritik, die diesen Namen verdient, nur im reflexiven Rückzug von der Praxis, in radikaler Distanz zum Betrieb des ›falschen Lebens‹ denkbar [ist]. Gleichwohl ließen ihn seine Analysen nie vergessen, mehr noch: machten sie das Eingeständnis zwingend, daß er selbst ein Teil dieses Betriebes, also unentrinnbar in das verstrickt war, was er kritisiert, und daher auch nicht den positiven Anspruch erheben konnte, einer besseren Zukunft den Weg zu ebnen« (Dammer 1999: 189). Marini beschreibt, dass für Adorno nur jene Handlungen das Attribut »Praxis« verdienen, die auf Emanzipation und auf eine Abschaffung von Leiden gerichtet sind. »Wenn Aktivitäten nicht zur Veränderung sondern zur Verfestigung des Ganzen beitragen, können sie im Sinne Adornos keine Praxis sein« (Marini 2008: 70). Kritik hat daher die Aufgabe, diese momentane Unmöglichkeit von Praxis aufzudecken. »Damit wird diese Kritik zur Praxis« (Marini 2008: 70).

3.5.3 Gesellschaftskritische, eingreifende Theorie und Praxis

Eine in den Bildungswissenschaften immer wieder auftauchende Frage ist jene nach einer Autonomie der Pädagogik gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen. Krüger attestiert Klafki beispielsweise, dass er eine relative Autonomie der Pädagogik damit begründet, dass die gesellschaftlichen Bezüge weder unilinear noch deterministisch seien und daher eine gewisse Distanz von ökonomischen und gesellschaftlich-politischen Verhältnissen möglich sei (vgl. Krüger 1999: 165). Keckeisen formuliert, dass Kritische Theorie zwar eben illusionslos auf ein Scheitern revolutionärer, insbesondere historisch-deterministischer Hoffnungen reflektiere und nicht zuletzt daraus pessimistische Einschätzungen folgten. Allerdings: »Setzt nun die Kritische Erziehungswissenschaft dieser Erfahrung der Niederlage und ihren negativen Konsequenzen für die mögliche Orientierung befreiender Praxis *Konstruktivität* lediglich *als Prinzip* entgegen, so scheint die daraus entspringende Zuversicht um den Preis nicht nur jener Erfahrungen, sondern auch des geschichtspraktischen Begründungszusammenhangs im ganzen erkauft« (Keckeisen 1992: 133, Hervorhebung i. Orig.). Er stellt allerdings eine Tendenz zu solchen Wendungen fest, eine Tendenz, »zu dem [...] Topos der pädagogischen Autonomie zurückzukehren, an dessen Unwahrheit die Kritik sich einst entzündete« (ebd.), und attestiert, dass sich pädagogisch und erziehungswissenschaftlich Handelnde dadurch weitgehend von politischen Verantwortungen entlasteten. Ausgangspunkt solcher Pädagogik seien nicht mehr Leidens- oder Unterdrückungserfahrungen, sondern vielmehr werde ein »Gattungsinteresse« kreiert, das in ethische Begründungen münde und so konkrete Erfahrungen und gesellschaftliche Veränderungs-

anforderungen »durch transzendental fundierte regulative Prinzipien« (ebd.) ersetze und Pädagogik so »scheinbar aus der Kontingenz sozialstruktureller Entwicklungen und aktueller Interessenkonflikte befreit« (ebd.). Mollenhauer, der in den 1970er-Jahren wesentliche Grundaspekte kritischer Erziehungswissenschaft formulierte, kehrte in späteren Reflexionen zu diesem Motiv zurück und sah ein Defizit kritischer Erziehungswissenschaft darin, dass sie pädagogische Autonomie nicht mehr enthalte (vgl. Tenorth 1999: 136).

In einem kritisch-theoretischen Verständnis ist eine solche Autonomie aber weder denkbar noch wünschenswert, denn sie widerspricht der Erkenntnis, dass alle Lebensbereiche gesellschaftliche und von Gesellschaft durchdrungen sind. Was bleibt, ist lediglich Scheinautonomie, die sich zudem noch mit äußeren Prinzipien und damit einer idealistischen Ethik und Moral verbündet. Im Aufgreifen von den in der Pädagogik inhärenten Widersprüchen von Bildung und Herrschaft (Heydorn 1970/2004) und Integration und Subversion (Koneffke 1969) wird Pädagogik und Bildung selbst in die Kritik genommen. »Dadurch ist es möglich, dass die *Autonomie* der Pädagogik weder gefeiert noch negiert werden muß. [...] Nicht das ›Für und Wider‹ pädagogischer Autonomie steht daher zur Diskussion, sondern ihr widersprüchlicher Charakter. Dieser nun ist die Bedingung der Wirklichkeit von Kritik in der Pädagogik. Heydorn und Koneffke identifizieren also die *Kritik als einen der Pädagogik immanenten Modus ihrer Funktion*« (Euler 2004: 19, Hervorhebung i. Orig.). Weder ist Pädagogik also vollständig autonom von gesellschaftlichen Verhältnissen, noch wird Kritik der Pädagogik von außen »zugetragen«, sondern Pädagogik ist inhärentes Element einer bürgerlichen Gesellschaft und Kritik ist durgehend immanent, wodurch kritische Pädagogik, kritische Bildung und Bildungswissenschaft »ihrem Auftrag nach gesellschaftskritisch« (ebd.) sein muss.

Ein Grundelement kritischer Bildungswissenschaft ist, »pädagogisches Handeln als historisch vermittelte gesellschaftliche Praxis zu fassen« (Krüger 1999: 165). Weil Kritische Theorie immer Gesellschaftstheorie ist, ist »Bildungskritik [...] ohne Gesellschaftskritik nicht zu haben« (Pongratz 2010a: 31). Gesellschaftliche Kontextualisierung ist kein ausschließlich kritischer Ansatz. In Zugängen, die nicht der Kritischen Theorie entspringen, wird Gesellschaft häufig wie ein »Bühnenbild« als Hintergrund ausgemalt, vor dem beispielsweise Erwachsenenbildung ihr Schauspiel liefert. Gesellschaft und ihre Entwicklungen werden als naturgesetzlich determiniert, in einer eigenen Logik voranschreitend und daher weitgehend unbeeinflussbar angenommen, auf die Erwachsenenbildung lediglich anpassend reagieren kann. Aus gesellschaftlichen Bedingungen werden Notwendigkeiten für pädagogisches Tun linear und kausal abgeleitet (vgl. z.B. Europäische Kommission 2006). Solche Konzeptionen stellen »gesellschaftliche Bedingungen [...] als unabänderliche ›Sachzwänge‹ dar, statt sie als von Menschen gemachte und deshalb prinzipiell veränderliche Bedingungen zu begreifen« (Koller 2006: 229). Demgegenüber

richten kritische Zugänge eine »gesellschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Bildungs- und Erziehungsprozesse« (Bernhard/Rothermel 2001: 12) und eine »emanzipative Veränderung der Gesellschaft« (ebd.: 13) ist wesentliche Triebkraft.

In der Thematisierung spezifischer gesellschaftlicher Risse, Brüche und Widersprüche (vgl. Pongratz 2010a: 34) werden die Totalität und die komplexen Zusammenhänge der Gesellschaft ideologiekritisch in den Blick genommen, wird auf Veränderbarkeiten hingewiesen, aber gleichzeitig bewusst anerkannt und wahrgenommen, selbst in die ideologischen Verblendungen verstrickt zu sein und sich daher dem Verfahren radikaler, reflexiver Selbstkritik stellen zu müssen. »Kritisch-emanzipatorische Pädagogik kann als der Versuch umschrieben werden, sich von der Ebene des Lamentierens über Oberflächenphänomene des bürgerlichen Erziehungs- und Bildungsgeschehens zu verabschieden und den kritischen Blick auf die dahinter wirksame Grundprämisse der bürgerlichen Gesellschaft – die Verwertungslogik des Marktes – zu richten« (Ribolits 2009: 131). Denn »weder wird sich eine Pädagogik unter kritischem Vorzeichen damit begnügen können, Erziehung und Bildung nach Maßgabe einer möglichst reibungslosen Integration in die bürgerliche Gesellschaft zu installieren, noch wird sie pädagogische Institutionen einzig nach ihrer Effizienz, ihrer Funktionalität oder instrumentellen Verfügbarkeit in den Blick nehmen. Vielmehr geht es [...] um eine stets erneuerte, kritische Befragung pädagogischer Ziele, Institutionen und Praktiken« (Pongratz 2010a: 35). Kritische Erwachsenenbildung(-swissenschaft) ist dabei immer als gesellschaftlich zu denken, sie setzt »sich von der bürgerlichen Pädagogik in erster Linie dadurch ab, dass sie das von dieser vorausgesetzte Postulat einer pädagogischen Autonomie radikal in Frage stellte. Es wurde die Vorstellung über Bord geworfen, Erziehung und organisiertes Lernen könnten umstandslos zu einer Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen. Da die Entwicklung pädagogischer Theorien und pädagogisches Handeln in den aktuell gegebenen politisch-ökonomischen Kontext eingebunden sind, gleicht jeder Versuch, aus dem Binnenraum der Pädagogik Postulate für eine Praxis im Dienste menschlicher Emanzipation und Mündigkeit zu entwickeln, der Bemühung, sich am eigenen Schopf aus den Sumpf zu ziehen« (Ribolits 2007: 32; auch Ribolits 2009: 131).

Kritische (Erwachsenen-)Bildung und kritische (Erwachsenen-)Bildungswissenschaft als gesellschaftlich verwoben zu betrachten trägt in sich, nicht nur Bildung und Erziehung, sondern die gesamte Gesellschaft zu einem Besseren transformieren zu wollen. Sie richten ihr Interesse »nicht auf die Faktizität des Bestehenden, sondern auf Potenziale des Möglichen« (Faulstich 2003: 118). In einem wesentlichen Punkt unterscheiden sich kritische von bürgerlichen Ansätzen: Während Emanzipation in der bürgerlichen Bildung auf individuelle Entwicklung gerichtet ist und es gelungen ist, diesen emanzi-

patorischen Anspruch dominant im gesellschaftlichen Diskurs zu etablieren – mit Bildung wird gerade im Alltagsverständnis in hohem Maß diese Entfaltung der Persönlichkeit und der eigenen Stärken und Potenziale konnotiert –, sind in kritischen Ansätzen individuelle und kollektive Emanzipation nicht voneinander zu trennen (vgl. Pongratz 2010a: 34f.). Bildungswissenschaftliche und bildungspraktische Perspektiven können daher niemals allein auf den Binnenraum der Pädagogik und auf das Individuum beschränkt sein, denn dies würde dem Verständnis entsprechen, Menschen lediglich innerhalb gegebener Möglichkeiten souverän und mündig zu machen. Vielmehr müssen der Blick und das Handeln darauf ausgerichtet sein, das Umfeld, die Verhältnisse und die Gesellschaft zu verändern. Mündigkeit kann demnach nur in ihrer gesellschaftlichen Relevanz wahrgenommen werden – als ein »anzustrebendes Selbstverhältnis des Menschen, das durch Abhängigkeits- und Herrschaftsstrukturen nicht behindert wird« (Ribolits 2004: 15; auch Ribolits 2009: 225). Für Heydorn ist Mündigkeit in der bürgerlichen Herrschaft von einer kollektiven zu einer individualisierten reduziert worden. Aber: »Im Ausgang war bestimmend, dass das Individuum nur mit allen oder überhaupt nicht mündig werden kann« (Heydorn 1972/2004: 65). Ribolits führt diesen Gedanken weiter: »Jeder Ansatz der Förderung von Mündigkeit muss deshalb unweigerlich in der politischen Aktion gegen unterdrückerische Gesellschaftsverhältnisse münden« (Ribolits 2004: 15; auch Ribolits 2009: 225). Die zurzeit vorherrschenden individualistischen »Heilsversprechen« – Erfolg durch individuelle Leistung – werden damit als antiemanzipatorisch entlarvt und die Machtverhältnisse und Interessen sind als ideologische Verwerfungen zu beleuchten (vgl. Bernhard/Rothermel 2001: 13).

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung kann daher nur das Ziel verfolgen, Menschen sozial handlungsfähig zu machen, und zwar nicht im Sinne einer unhinterfragten, ausschließlichen Anpassung an soziale Bedingungen, sondern im Sinne einer Handlungsmöglichkeit der Person für sich und mit anderen inklusive der Möglichkeit, gesellschaftliche Bedingungen zu verändern. Pongratz umreißt drei Dimensionen kritischer Erwachsenenbildung, die weiterzuentwickeln seien: erstens Erwachsenenbildung als Kraft der Unterscheidung, als »Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen« (Pongratz 2010a: 27), zweitens als öffnende Suchbewegung und reflexive Sensibilität und drittens als differenzierte Erfahrung von Wirkweisen, die denkend und reflektierend über das Bestehende hinausgehen kann (vgl. ebd.). Jarvis plädiert dafür, dass jene Erwachsenenbildung wiederentdeckt werden müsse, »which can help us realise our individual freedom and exercise our own moral responsibility to the other in an imperfect world« (Jarvis 2008: 6). Ribolits sieht eines der Hauptprobleme darin, dass Pädagog_innen häufig dem Irrtum erliegen, ihr Beruf sei quasi »unschuldig«, das heißt nicht in die Marktlogik und in Machtinteressen eingebunden. Eine solche Annahme verunmöglicht einen

kritischen Blick auf das Bildungsgeschehen und das eigene Tun. Mit kritischer Bildung auf Emanzipation abzuzielen, erfordere zuerst eine Emanzipation der Pädagog_innen selbst (vgl. Ribolits 2007: 32).

3.6 Negativ-dialektisch denken und lesen: ein Methodenentwurf

Wenn wir nun nach diesem Abstecher in die kritische (Erwachsenen-)Bildungswissenschaft zur Fragen einer negativ-dialektischen Methode zur theoretischen Erkenntnisgewinnung zurückkehren, bleibt weiterhin ein gewisses Unbehagen aufrecht. Aus der negativen Dialektik habe ich zwar nur Ausschnitte und ausgewählte Dimensionen referiert und diskutiert – Vertiefungen würden zu weit vom Versuch der Genese einer Methode wegführen –, aber dennoch verblieben meine bisherigen Ausführungen eher in einer methodologischen Begründung als einer greifbareren Formulierung methodischer Wege, die es zu beschreiten gilt. Die Anklänge sind daher in eine Form zu gießen, die die weiteren Denkprozesse als Navigationsstützen tragfähig machen können. Negativ-dialektisches, kritisches Denken ist nicht auf einfache Handlungsregeln herunterzubrechen. Das ist aus meiner Sicht für eine methodische Fassung aber auch nicht erforderlich. Klare, nur zu befolgende Verfahrensregeln entsprächen einem engen, traditionellen und instrumentellen Methodenverständnis, das sich der Objektivierung, Messbarkeit, Eindeutigkeit und Widerspruchslosigkeit widmet. Bereits deutlich wurde, dass eine Methode Kritischer Theorie das nicht leisten kann und will.

Die Kunst der weiteren Ausführungen besteht nun darin, negativ-dialektisches Denken und Lesen davon zu befreien, unerlernbare »Begabung« zu sein bzw. geheimlehrenhaft nur wenigen Eingeweihten (nach intensiver und langer Beschäftigung) zugänglich und gleichzeitig nicht zu einschränkend im Sinne herkömmlicher Methodenbegriffe zu sein. Die methodischen Überlegungen müssen vereinfachend sein und dürfen dennoch nicht unterkomplex werden. Sie sollen das Denken lenken, konzentrieren und gleichzeitig öffnen und befreien. Die Überlegungen bedürfen einer gewissen »Anwendbarkeit« und sollen doch nicht zu abgekürzten Operationen werden. Sie erfordern eine Anerkennung der Untrennbarkeit von Verfahren und Inhalten mit all ihren Interessenbezügen. Die Methode soll so weit entwickelt sein, dass sie für die weiteren Überlegungen denkleitend sein kann. Zugleich aber bleibt sie notwendig unabgeschlossen, könnte aber Ausgangspunkt für zukünftige Weiterentwicklungen von Methoden der (kritischen) Theorieentwicklung sein.

Im Rahmen einer negativ-dialektischen Methode von Instrumenten oder Werkzeugen zu sprechen, ist aufgrund der oben bereits formulierten Kritik nicht geeignet. Vielmehr sind in das Denken die umfassenden Begründungen

der Inhalte, der Interessen, der Ziele, der erkenntnistheoretischen Analysen und Ausrichtungen einzubeziehen. Um diesem Anspruch auch nur ansatzweise gerecht zu werden, spreche ich daher nicht von Instrumenten und Werkzeugen, sondern von »Navigationsstützen«. In der traditionellen Navigation – nicht in der instrumentellen Variante der Nutzung von Navigationsgeräten, bei der Anweisungen lediglich zu folgen ist – werden Standort- und Zielbestimmung verknüpft, und daran orientieren sich die Suche nach der Route und die Beibehaltung des Kurses, der aber immer wieder angepasst werden muss, weil Wind, Gelände, Drift oder andere Unwägbarkeiten eine Veränderung erzwingen. Navigation ist also eine Verbindung aus materialen Gehalten (Ziele, Bedingungen), aus Verfahrensweisen (Standortbestimmung durch Karten, Instrumente etc. und Routenfestlegungen, Kurshalten) und aus im Voranschreiten notwendigen Veränderungen (Routenanpassung). Die Metapher der Navigation birgt aber mehr: Das Ziel der Navigation, zumindest auf längeren Strecken, liegt möglicherweise unsichtbar hinter dem Horizont, die Orientierungspunkte verändern sich ständig, die Wahl der Mittel muss wohlüberlegt sein, denn was hilft tagsüber eine Sternenkarte. Selten gibt es, lediglich einer einzigen richtigen Route zu folgen, vielmehr lassen sich je nach Interesse und Bedürfnissen verschiedene Wege beschreiten und gegebenenfalls auch wieder verlassen. Zudem gilt: keine Navigation ohne Navigator_in, ohne Wissen und Erfahrung, ohne Wachsamkeit. All diese Punkte treffen auf negativ-dialektisches Erkunden zu. Lediglich der Anspruch, mit dem Tun die Verhältnisse in Bewegung zu bringen, lässt sich nicht ganz widerspiegeln, denn zumindest die zu durchquerende Landschaft wird sich schwerlich der Navigation anpassen, aber entlang und abseits der Route können die Navigator_innen sich und ihr Fahrzeug in Bewegung versetzen. Methoden bleiben lediglich »Stützen«. Sie geben eine gewisse Sicherheit, sind hilfreich und nützlich, aber die Stütze ist nur Ergänzung, nicht für sich allein handlungs- und tragfähig, sondern lediglich »Beiwerk« zum Tun.

In der Abwehr, negative Dialektik methodisch weiter zu explizieren, verweist Adorno immer wieder darauf, dass sie nur im Vollzug beobachtbar sei. Wie aber anfangen? Adorno sagt in seiner Vorlesung »Einleitung in die Soziologie«, man müsse mal anfangen, auch ohne festen Ausgangspunkt, ohne methodische Anweisung, wie etwas zu machen sei. Wie? Indem »man's halt macht« (Adorno 1986/1993: 31). Soll ich demnach einfach mal anfangen? Das klingt zu einfach. Eine gewisse Leichtigkeit ist zu begrüßen, allerdings würde das voraussetzen, kritisches und negativ-dialektisches Denken bereits verinnerlicht zu haben. Bei Adorno kann dies angenommen werden, insbesondere, da die Vorlesung seine letzte war und er daher bereits auf lange Forschungserfahrung zurückblicken konnte, die sich darüber hinaus intensiv der Begründung und kritischen Reflexion Kritischer Theorie widmete. Aus solcher »sattelfester« Perspektive ist es leicht gesagt, einfach zu beginnen. Wie aber ist es,

wenn noch kein umfangreiches Wissen über Kritische Theorie und ihre Denkweisen vorliegt? Fehlt diese umfassende Erfahrung, birgt einfach loszulegen die Gefahr unkritischen Vorantastens, denn zumindest die kritische Haltung müsste grundgelegt sein, um nicht unreflektiert in herrschaftsförmige und ideologische Verstrickungen zu verfallen. Insofern:

Entgegen mancher Empfehlungen von Adorno selbst und auch gegen die Warnungen vor einer Methodologisierung negativ-dialektischen Denkens, entgegen der Nicht-Voranstellbarkeit und eingedenk der prinzipiellen Unabgeschlossenheit versuche ich dennoch eine Methodenbeschreibung, die entsprechend offen und vorläufig bleiben muss. Wenn ich darauf aufbauend »dann halt mache«, wird ständig reflexiv zu prüfen sein, inwiefern dieses Vorgehen seine Richtigkeit hat und wo Variationen und Erweiterungen nötig sind. Ich öffne eine Möglichkeit, die ich der Kritik und Weiterentwicklung preisgebe. Eine methodische Verfeinerung bedürfte eines Forschungsprogramms im Sinne Steinerts, indem viele Köpfe gemeinsam und einzeln Gedanken weiterentwickeln, die erst in der Vielfalt und Menge ein umfassenderes Bild entstehen lassen würden. Insofern bleiben die vorliegenden methodologischen Überlegungen »vorläufige Resultate eines prinzipiell offenen Deutungsprozesses. Sie sind als Diskussionsangebot [...] zu verstehen« (Dammer 1999: 203). Als Grundlage, als Hintergrundfolie, als Basis meiner Forschungsarbeit stelle ich an mich den Anspruch, negativ-dialektisches Denken so zu erschließen, dass es zugänglicher und in gewisser Weise »anwendbar« wird und gleichzeitig »angemessen kompliziert zu machen« ist (Steinert 2007a: 176). Ich verstehe meinen gesamten »Erkenntnisgewinn als Naivitätsverlust« (ebd.: 177). Dem ist im Folgenden gerecht zu werden.

3.6.1 Zur Navigation – prozesshafte Entwicklung von Aneignungen und Anwendungen

Wenn ich reflexiv darauf zurückschaue, welche Wege der Erschließung kritischen Denkens ich selbst beschritten habe, ergibt sich ein Bild, das ein wenig Auskunft über die prozesshafte Entwicklung von Aneignungen und Anwendungen geben kann. Die Navigationsstützen sind erst durch langes Hinsehen, Nachdenken und Nachspüren Stück für Stück aus dem Dunkeln herausgetreten. Aus der intensiven Beschäftigung mit einer Methode kritisch-theoretischen Denkens erwuchs allerdings die Sicherheit, die erdachten Vorgehensweisen ausreichend im Bewusstsein zu haben, was hingegen bei einem ersten Kennenlernen, das heißt ohne diesen Vorlauf, vermutlich nicht so leicht fallen würde. Anhand der Metapher einer Motorradreise möchte ich die grundlegende Herangehensweise zur Hand geben.

In Sachen Reise-Navigation bin ich von der »alten Schule«. Ich habe nicht das Bild inzwischen gängiger elektronischer Vollnavigation vor Augen, bei der

ein Zielpunkt eingegeben wird und das Navigationsgerät mit Anweisungen, wann wo weiterzufahren ist, den gesamten Weg bestimmt. Ältere satellitengestützte Navigationsinstrumente waren noch einfacher gestrickt. Auch da wurde ein Ziel definiert, das Gerät zeigte aber lediglich die Richtung an, in der dieses Ziel lag. Der genaue Weg musste selbst gefunden und erkundet werden. Anspruchsvoller wird die Navigation mit sogenannten (nicht digitalen) Roadbooks, wie sie bei Rallyes zum Einsatz kommen: Das Ziel ist vorgegeben, der Weg ebenso. Entlang von Angaben über Streckenabstände, Kurven und Abzweigungen wird dem Weg gefolgt. Während in Straßenrallyes die Orientierung unmissverständlich ist, wird es offroad erheblich schwieriger. Ein deutlicher Weg ist nicht immer zu erkennen und in den Roadbooks sind vor allem auffällige Orientierungspunkte verzeichnet. Es erfordert höchste Aufmerksamkeit, auf Wegmarken wie einzelne Bäume, Hügelkuppen oder Steinhaufen zu achten, die Hinweise auf den weiteren Wegverlauf geben. Die Fahrer_innen müssen gleichzeitig wissen, wo sie sich genau befinden, wo ihr Standort ist, von dem aus sie die Umgebung und den Weg bestimmen. Dieser Standort ergibt sich aus Messdaten zurückgelegter Wegstrecken, Himmelsrichtungen etc. Bei einer derartigen Navigationsform sind Blicke über den Weg hinaus zu werfen, die gesamte Umgebung muss mit einbezogen werden.

Und als letzte Navigationsmöglichkeit sei meine Herangehensweise genannt: Eine Gegend kann bereist werden, indem lediglich das endgültige Ziel – wieder zu Hause anzukommen – bestimmt ist, jeder Tag hingegen ziel- und streckenoffen bleibt. Nach alter Schule werden mit Straßenkarten Weglinien gesucht, die interessante Eindrücke versprechen. Dazu müssen Landschaften aus den Karten herausgelesen werden. Verschiedene Wege lassen sich einschlagen, interessante Eindrücke lassen jederzeit Änderungen der Route zu, ein längeres Verbleiben oder auch eine rasche Flucht sind möglich. Wo am Abend die Fahrt beendet wird, lässt sich am Morgen noch nicht vorhersehen. Bei solch zieloffener Navigation fließen die gesamte Umgebung, das vorhandene Kartenmaterial, aber auch die Bedürfnisse und Erfahrungen der Fahrer_innen in das Erleben mit ein. Dieses Prozedere ist die treffende Metapher für negativ-dialektisches Vorgehen: eine Verbindung von Materialien, Interessen, Impulsen von außen, biographischen Hintergründen der Forschenden, offen suchend, auch wenn – hier trifft das Bild nicht ganz – als Ziel lediglich Erkenntnisgewinn angestrebt wird, welche Erkenntnisse das sein werden, aber unbestimmt bleiben muss. Auf mein Forschungsvorhaben angewendet, bedeutet dies: Abgesteckt ist die Region, die ich erkunde, wofür ich Kartenmaterial benötige: Widerstand gegen Weiterbildung negativ-dialektisch zu lesen. Festgelegt ist das Fahrzeug für die Bewegung: Dialektik und Kritik. Was ich unterwegs erlebe, auf welche Wege mich das führt und sogar das Ergebnis sind dabei offen. Es ist noch unklar, wo ich zwischendurch innehalte, wo ich schnell durchrase oder wo ich für die Nacht das Zelt aufschlage. Mit rationaler Navigation in Verbindung mit

sinnlichen Wahrnehmungen erkunde ich Widerstand gegen (Weiter-)Bildung Stück für Stück. Als Ziel ist lediglich festgelegt, dass die vorliegende Schrift irgendwann fertig sein muss, mit oder ohne »Lösung«.

Selbst eine so unbestimmte Navigation benötigt allerdings Voraussetzungen: Kritisches Denken in dem hier vertretenen Sinn erfordert eine kritische Grundhaltung zu dieser Welt, woraus auch immer sich diese formt, ob aus einem wachen Blick, Erfahrungen von Ungerechtigkeit und Unfreiheit oder einer entsprechenden politischen Sozialisation etc. Ohne ein kritisch-emanzipatorisches Interesse kann nicht negativ-dialektisch gedacht und gelesen werden. Negative Dialektik kann daher unmöglich als »Verfahren« unabhängig von gesellschaftlicher und politischer Haltungen angewendet werden, sondern ist auf die Motive hinter der Forschungspraxis angewiesen (vgl. Bonß 1983: 202). Oder in der Metapher der Reise-Navigation ausgedrückt: Wozu und wie will gereist werden? Vorhandenen Reiseempfehlungen folgend, entlang einer Reihe von kulturellen Besichtigungen oder auf kulinarische Genüsse orientiert? Meine bevorzugte reisende Grundhaltung ist eine offene Erkundung, ist langsam, gemächlich und einlassend. Gesucht wird nach Momenten. Was gefunden wird, bleibt unplanbar. Beschritten oder befahren werden Wege abseits von Hauptströmen, weder große Straßen noch Menschenmassen inspirieren zu Erlebnissen. Die kleine, unbekannte, zufällig gefundene Ruine am Wegesrand erzeugt schönere Momente als der Besuch großer Attraktionen. Um diese Momente entdecken zu können, bedarf es allerdings der Grundhaltung, sie finden zu wollen und den Blick zu öffnen.

Kritisches Denken wird aber nicht nur aus einer kritischen Haltung und aus sensiblen Wahrnehmungen genährt, sondern verlangt nach Wissen, nach Analyse, nach einem Verstehen von Zusammenhängen. Dieses Grundwissen kann sich nicht auf einen kleinen Binnenraum beschränken, sondern muss gesellschaftliche Verhältnisse insgesamt betreffen. Zu fühlen, dass etwas nicht gut, nicht richtig ist, muss mit Wissen, mit Erkenntnissen gefüllt werden, um nicht rasch an Grenzen zu stoßen und lediglich Bestehendes zu reproduzieren. Über inhaltliche Auseinandersetzungen, über Diskussionen und Dialoge wird erst jenes Wissen angeeignet, das die kritische Grundhaltung mit Substanz füllt. Für denkende und reisende Navigation bedeutet dies, sich die notwendigen Kenntnisse anzueignen. Für eine Motorradreise muss ich zunächst Motorrad fahren können. Um manchen Widrigkeiten begegnen zu können, muss ich die Technik des Fahrzeugs ein wenig kennen. Um mit Karten zu navigieren, muss ich Karten lesen können. Um im Zelt zu übernachten, muss ich dieses aufstellen und wieder abbauen können. Etc.

In der analytischen und kritischen Auseinandersetzung verfeinert und differenziert sich notwendigerweise die eigenommene Grundhaltung. In selbstreflexiven Prozessen werden einzelne Aspekte immer wieder kritisch beleuchtet. Neben einer Erweiterung des Sichtfeldes und des verfügbaren Wissens

sensibilisieren sich Wahrnehmungsmöglichkeiten und festigt sich die eigene Position, die sich in Abgrenzungen, in Zugehörigkeiten, in individuellen spezifischen Schwerpunkten äußert und zugleich weiterhin selbstreflexiv befragt wird. Unweigerlich findet eine persönliche Entwicklung und Veränderung statt, eine Selbst-Transformation (vgl. Pongratz 2010a: 136). Die Forschenden schärfen nicht nur ihren Blick und vergrößern verfügbares Wissen, sondern nähren im Zuge der Auseinandersetzung eine Verinnerlichung. Nur so wird nach und nach eine (selbst-)reflexiv geprüfte, sensible Wahrnehmung herausgebildet, das die weitere Vorgehensweise tief durchdringt und erst so jene Wirksamkeiten entfaltet, die eine tiefere, genaue und umfassende Kritik zulässt. Wie eine Art »Hintergrundfolie« wirkt solch eingeübtes kritisches Denken direkt und indirekt erweiternd und entlastend auf die Analyseprozesse: direkt durch verfügbare Kenntnisse und Argumente, indirekt als Grundrichtung des Denkens und Handelns, erweiternd als Eröffnung neuer Denk- und Handlungsoptionen, entlastend als verinnerlichte Haltung, wodurch nicht jeder einzelne Denk- und Analyseschritt ständig neuerlich bewusst vollzogen werden muss, sondern einiges sich quasi »automatisch« einstellt (und dem nach und nach, reflexiv immer wieder überprüft, vertraut werden kann, z.B. vertraute Adorno seinen idiosynkratischen Regungen). Wussow fasst Adornos Vorgehensweise in dieser Weise: Methode sei »bei Adorno keine Verfahrensweise und Theorie der Gültigkeit wissenschaftlichen Urteilens« (Wussow 2007: 217), sondern eine bestimmte Subjektivitätsform, die aber erst herausgebildet werden muss. Erst in dieser (mühsam) erarbeiteten Grundhaltung treten Forschende konsequent in das zu Erforschende ein.

Für die Navigation ist diese Selbst-Transformation ein erster Schritt, sich nicht ständig auf jedes Detail konzentrieren zu müssen und jeden Gedanken, jede Handlung permanent auf deren Richtigkeit zu befragen. In der Metapher der Reise-Navigation äußert sich dies beispielsweise darin, dass das Motorrad nicht nur »bedient« werden kann, sondern gute Fahrtechnik stellt sich erst ein, wenn das Fahrzeug so weit mental integriert ist, dass es als Erweiterung des Körpers wahrgenommen wird und das Fahren automatisch und »gefühlt« ausgeführt wird, allerdings weiterhin an eine dennoch notwendige reflexive Aufmerksamkeit gekoppelt. Erst dann ist sicheres Fahren möglich und die Konzentration kann sich auch auf andere Wahrnehmungen richten (vgl. Spiegel 2012). Ein weiteres Beispiel ist, wenn Kenntnisse im Kartenlesen mit Reiseerfahrungen verbunden und so weit internalisiert sind, dass beinahe intuitiv interessante Strecken herausgelesen werden können, im Blick auf die Karte quasi ein inneres Bild hinzutritt. Aber auch die Haltung des entdeckenden Reisens selbst verändert sich und wird erst mit guten und schlechten Erfahrungen zu einem ausdifferenzierten und verstetigten Teil der Person.

Dialektisches und negativ-dialektisches Denken erfordern allerdings auch, entgegen gewohnter Denkmuster mehrdimensional statt linear, widersprüch-

lich statt eindeutig, subjektiv statt objektiv, in Richtung von nicht Fassbarem statt nur entlang empirisch Evidentem zu denken. Solches Denken fällt uns in unseren vorgeformten Mustern schwer, wird aber leichter, wenn es oft geübt und immer wieder versucht wird. Am einfachsten fällt es, wenn es selbstverständlich, ja sogar selbstständig abläuft und Teil von einem selbst wird. Ob dies umfassend gelingen kann, bleibt unsicher, sicher ist aber, dass es schwierig bleibt, solches Denken konsequent umzusetzen. Immer wieder sucht das Denken nach Eindeutigkeit, will Widersprüchen ausweichen, will klare Antworten finden. Negativ-dialektisches Denken in all seinen Dimensionen gilt es daher ständig zu üben; die Wahrnehmung für Brüche und Täuschungen gilt es zu schärfen; die kritische Reflexion gilt es zu verstetigen. Um sich selbst immer wieder an die vielen Dimensionen zu erinnern, um nicht von einem vereinfachenden Strom des Denkens mitgerissen zu werden, sind Denkunterstützungen, quasi vorübergehende »Denkkrücken« oder eben Navigationsstützen hilfreich, damit in der Komplexität des Denkens nicht wichtige Details verloren gehen. Auch wenn bei »Krücken« die Gefahr besteht, dass sie sich verselbständigen und verfestigen und der reine Hilfscharakter vergessen wird (vgl. Kapitel 3.2.2). In der Reise-Navigation bestehen die »Krücken« aus dem Gepäck. Um sich die Freiheit der Wahrnehmung und die Zieloffenheit zu erhalten, wird die ganze Grundausstattung ständig mitgeführt: vom Zelt und allen Campingutensilien über Wasser und Nahrungsmittel bis hin zu Reparaturmaterialien und Werkzeugen. Mit Campingausrüstung, Zelt, Wasser- und Nahrungsvorräten kann jederzeit an jedem Punkt innegehalten und die Nacht verbracht werden. Viele mitgenommene Dinge werden nicht immer benötigt, manche sind nur für Notfälle eingepackt und werden im Idealfall gar nicht gebraucht, aber falls doch, stehen sie zur Verfügung. Das Vertrauen darauf, alles Notwendige dabeizuhaben, entlastet davon, an alle Eventualitäten denken zu müssen, und befreit dazu, sich auf die sich einstellenden Momente einlassen zu können, den »Kopf frei zu haben«. Um sich zu neuen Erfahrungen zu navigieren und sich dennoch nicht ganz in ihnen zu verlieren, brauchen wir das Kartenmaterial. Es zeigt mögliche Wege, verweist auf wichtige Wegmarken, bestimmt die Wege zwar nicht vor, bewahrt aber davor, sich zu verirren. Solche »Denkkrücken« sind das, was ich als Methoden zunächst erläutern und im weiteren Forschungsverlauf anwenden werde. Im Mittelpunkt stehen Navigationsstützen, wichtige Utensilien, Haltepunkte, um schwierig zu Denkendem nicht auszuweichen. Ich möchte mit dieser Methode negativ-dialektischen Denkens einen Zugang zu einem von Adorno inspirierten Denken öffnen, nicht indem ich Adornos Methode interpretiere, sondern indem ich Orientierungspunkte suche, an denen sich das Denken üben, verfolgen und kritisch reflektieren lässt. Dieser Methodenversuch dient dazu, negativ-dialektisches Denken verfügbar zu machen.

Wie beschreibe ich meine negativ-dialektische Methode? Negativ-dialektisches Vorgehen bleibt in jedem Fall prozessual (vgl. Bonß 1983: 208) und unabschließbar. Dies ist nicht zuletzt der vorgefundenen Wirklichkeit geschuldet, die brüchig und lückenhaft ist. Bonß spricht davon, dass das Vorgehen eine »*negative Spurensicherung*« (ebd.: 204, Hervorhebung i. Orig.) sein muss. »Das brüchig gewordene Insgesamt scheint nur noch in Spuren, Splittern und Trümmern auf, und die Erkenntnis muß deshalb die Form einer tastenden Spurensicherung annehmen, die an der Leidenserfahrung der Subjekte anknüpft und das Allgemeine im Abgespaltenen sucht« (ebd.: 211). Wussow greift diese Metapher auf und spricht dezidiert davon, Anleihen bei »Detektivgeschichten« (Wussow 2007: 63f.) zu nehmen. Wenn eine negativ-dialektische Methode also keine einfache Verfahrensweise sein kann, ist sie als methodische Unmethode und unmethodische Methode zu entwerfen, wie Adorno selbst für den Essay festgehalten hat: Dieser »verfährt, wenn man will, methodisch unmethodisch« (Adorno 1958/1974: 21). Zumindest aber ist eine negativ-dialektische Methode »zugleich gegen unangemessene Methodologisierungen abzugrenzen« (Wussow 2007: 22). In diesem Sinne ist der folgende Entwurf methodisch und unmethodisch zugleich. Ich erlaube mir eine gewisse Systematisierung und Sortierung methodischer »Regeln« und ordne damit etwas, das sich nicht ordnen lässt. Adorno wäre vermutlich unglücklich über solche Subsumtionslogik gewesen. Adornos Einwände will ich hier aber dennoch weitgehend außen vor lassen, obwohl sie nicht gänzlich wegzuwischen sind und sich sogar von hinten wieder einschleichen: Ich nehme zwar Einteilungen und Anordnungen vor und trenne diese vordergründig, zugleich aber tritt die Untrennbarkeit immer wieder hervor, indem sich die Denkstränge dagegen sperren, aufgedröselt zu werden, da vieles mehrfach zugehörig ist, Verschiedenes in unterschiedlicher Form nicht unterscheidbar ist und alle Aspekte miteinander verwoben sind. Demensprechend schwierig gestaltete sich bereits die Suche nach ordnenden Leitmotiven.

Ich möchte die Ordnung eher als eine Sortierung von Spuren verstanden wissen, die der besseren Übersichtlichkeit dient, aber erst im Zusammenspiel der Spuren wird das Gesamtbild wiedergegeben. Im ersten Teil steht eine methodische Unmethode im Vordergrund, indem ich entlang der Strukturierung der bisherigen Diskussion (Denken, Kritik, Dialektik etc.) nochmals methodisch entwerfe, was unmethodisch sein muss. Den zweiten Teil widme ich einer unmethodischen Methode, indem ich bisher lediglich am Rand aufgetauchte Denkvorschläge aufgreife und weiterentwickle, die aus meiner Sicht am besten dazu geeignet sind, als methodische Navigationsstützen zu dienen, aber in ihrem Gehalt deutlich unmethodisch bleiben. Bei den »groben Sortierungen« werde ich zugrunde liegende Begründungen lediglich fragmentarisch wiedergeben – die gründlicheren Argumentationen sind den vorangegangenen Ausführungen zu entnehmen –, um dann in den Sortierladen kleinere Fächer

aufzumachen, in denen ich mögliche Leitfragen aufbewahre, die für das weitere Vorgehen denk- und handlungsleitend sein sollen. Die Leitfragen haben unterschiedliche Aufgaben, reichen von inhaltsbezogenen, über denkleitende bis hin zu selbstreflexiven Fragen. Sie zeigen manches an, das im Vorfeld bereits überlegt werden sollte. Vorwiegend aber machen sie auf Leerstellen, Möglichkeiten, Vergessenes und Wichtiges im Tun und Denken aufmerksam. Zuweilen dienen sie Zwischen- und Nachreflexionen. An den Fragen wird deutlich, dass das Methodische nicht vorgelagert, sondern mit den Inhalten dicht verwoben ist. Zudem tauchen manche »Fächer« und Leitfragen immer wieder auf, wenn dies notwendig erscheint, manchmal in gleicher Form, manchmal mit anderen Nuancen. Die Komplexität und die Überschneidungen sollen nicht bereinigt werden, da sonst das Eigentliche, das Interessante und Besondere verloren ginge. Am Ende jeder »Sortiereinheit« nenne ich Knotenpunkte, die auf jene Einheiten und Fächer verweisen, die im dichten Gewebe der Navigationsstützen in besonders enger Verbindung stehen. Die bereits formulierten handlungsleitenden Interessen, die Internalisierung und die notwendige Selbst-Transformation bleiben als Voraussetzungen zwar weitgehend unsichtbar, schimmern im Hintergrund aber ständig durch. Das Ergebnis sind keine einfach zu befolgenden, abzuarbeitenden Verfahrensregeln, denn die Anforderung, negativ-dialektisches Denken als Methode »einzusetzen«, bleibt hoch.

Der folgende Überblick über die Sortierladen und deren Fächer erleichtert die Orientierung in der nachfolgenden Darstellung. Eine differenziertere, aber dennoch reduzierte Zusammenstellung ist im Anhang zu finden.

Methodische Unmethode

Denken
Mehrdimensionalität
Bewegung
Verflüssigung
Komplexität
Geduld
Dialog mit der Sache

Reflexion
Innehalten und Zurücktreten
Selbstreflexion
Hypothetische Vorbehalte
Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung
Umkehrungen

Kritik
Wahrnehmung und genaues Hinsehen
Misstrauen und Skepsis
Ursachenergründung
Ideologiekritik
Veränderungsorientierung
Selbstkritik

Dialektik, Negation/Negatives, Nichtidentisches und Konstellation
Dialektik, Widersprüche
Negation/Negatives
Nichtidentisches
Konstellation

Unmethodische Methode

Vollständige Lücken
Erfassung von Gesamtheiten
Vielfältige Anordnungen
Leerstellen

Begriffslose Begriffe
Konsequente Bewusstheit des Nichtidentischen
Offene Definitionen
Kontexte erfassen

Mikrologische Makrologie
Mikrologie
Makrologie
Vom Großen zum Kleinen, wieder zurück und das eine durch das andere hindurch

Ungewisse Gewissheit
Widersprüche aushalten
Gegen sich selbst denken
Gewaltloser Blick
Offene Antworten

Undisziplinierte Diszipliniertheit
Spiel
Spekulation
Reflexive Rückbindung
Anwendung von Regeln

Sinnliche Rationalität
Denken
Denkfreies Denken
Leibliche Momente
Innere Stimme
Wachheit

Kontrollierte Unkontrollierbarkeit
Inkubation
Zeit
Lösung tritt hinzu oder auch nicht

Dystopische Utopien
Negation/Negatives
Illusionslosigkeit
Aufblitzen von Möglichkeiten
Was wäre, wenn …

Schwere Leichtigkeit
Stärke für die Schwere
Metaphern der Leichtigkeit

Unsystematische Systematik
Konstellation
Unvertraute Bezugspunkte
Systematik brechende Darstellungsformen

Unpraktische Praxis
Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen
Widersprüche aushalten
Auf der Kritik bestehen

-

3.6.2 Methodische Unmethode

Denken

Denken ist nicht von den anderen Annäherungsformen an den Gegenstand zu trennen. Keine Kritik, keine Reflexion, keine Negation etc. ist ohne Denken möglich. Negativ-dialektisch muss Denken bewegt und dynamisch sein. Mit dem Denken wird der Gegenstand aus unterschiedlichen Richtungen betrachtet, denkend werden Widersprüche in den Blick genommen. Denkend wird das seismographische Instrumentarium zur Wahrnehmung von Ungerechtigkeit, Leid, Unfreiheit eingesetzt. Denkend wird ein Dialog zwischen Gegenstand und kritischen Überlegungen hergestellt. Denkend wird nach ideologischen Täuschungen gefahndet – die Detektivmetapher bahnt sich ihren Weg. Der lange gewaltlose Blick (Guzzoni 2003: 117ff.) und das geduldige Nachdenken (Steinert 1998a: 46) öffnen mögliche Zugänge zum Gegenstand. Neugier und Skepsis, Spekulation und Misstrauen, Negation und das Nichtidentische sind (auch) gedanklich nachzuverfolgen. Negativ-dialektisches Denken muss zwischendurch verflüssigt werden, muss über Vordergründiges hinausgehen oder hinter Oberflächen dringen. Nicht nur die Verhältnisse, sondern auch das Denken selbst muss in Bewegung gebracht werden. Nur so lassen sich die nachfolgenden Überlegungen erfassen und zugleich weiterführen.

Was erfordert solches Denken?

Mehrdimensionalität

Das eine zu betrachten, aber auch noch das andere, und das auch noch, und noch ein anderes …

- Habe ich weitgehend alle möglichen Dimensionen betrachtet?
- Welche habe ich vergessen oder welche werden bewusst nicht näher beleuchtet?

Bewegung

So weit denken, bis »Knoten« entstehen, die – Auflösung suchend und doch nicht findend – zu Bewegung zwingen, verschiedenartig, frei, in viele Richtungen; unter dem hypothetischen Vorbehalt: Wenn das Denken sich beruhigt, liegt der Verdacht der Falschheit nahe.

- Habe ich so weit gedacht, bis »Knoten« entstanden sind, und habe ich diese bewusst wahrgenommen?
- Habe ich versucht, möglichst frei und verschiedenartig zu denken?
- Wo hat sich das Denken beruhigt und gibt so möglicherweise einen Hinweis auf falsche Gewissheiten?

Verflüssigung
Gewohnte Bahnen verlassen; versuchen, Undenkbares zu denken; feste Denkgewohnheiten zumindest versuchsweise aufgeben; das Denken fließen lassen, statt es zu stauen oder mit Dämmen zu begrenzen
- Habe ich gewohnte Denkstrategien zumindest zeitweise verlassen?
- Waren die Denkgewohnheiten neuartige Versuche oder entsprangen sie vorherrschenden Denkformen und -traditionen?
- Habe ich die Gedanken ausreichend, frei und unbegrenzt fließen lassen?

Komplexität
Einfachheiten misstrauen; gewebeartig statt kausal-linear denken
- Habe ich Kausalitäten und Linearitäten zu komplexen Verbindungen hin aufgebrochen?
- Habe ich bei Widerständen im Denken einen einfachen Weg gewählt, statt mich auf die Schwierigkeiten einzulassen?
- Habe ich ein Gedankennetz gesponnen, das unterschiedliche Wege zulässt?

Geduld
Langsames und geduldiges Hinschauen; Innehalten bei Irritationen, Einfachheiten, Klarheiten ...
- Habe ich mir ausreichend Zeit genommen, mich in den Gegenstand zu vertiefen?
- Welche äußeren Rahmenbedingungen haben mich am geduldigen Hinsehen gehindert?
- Habe ich bei Irritationen und Klarheiten innegehalten und sie geprüft?

Dialog mit der Sache
Mit der Sache in ein Gespräch treten; sich auf einen Austausch einlassen, ohne die betrachtete Sache in vorgegebene Denkweisen zu zwingen; die Sache selbst auch sprechen lassen
- Habe ich mich ausreichend auf die Sache eingelassen?
- Habe ich der Sache meine Vorannahmen, mein Gedankengerüst aufgedrängt?
- Habe ich die Sache selbst »sprechen« lassen und sie mir gegenüber verselbständigen lassen?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit ...
Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Umkehrungen, konsequenter Bewusstheit des Nichtidentischen, gegen sich selbst denken, gewaltlosem Blick, Spiel, Spekulation, denkfreiem Denken, leiblichen Momenten, innerer Stimme, Wachheit, Inkubation, Zeit; Was wäre, wenn ...; unvertrauten Bezugspunkten

Kritik

In der Kritischen Theorie ist Kritik immanent, ideologiekritisch, selbstkritisch, kritisch kritisch. Solche Kritik hat radikal, die Wurzeln erfassend, zu verfahren, um zu den Hintergründen vorzudringen. Kritisch wird nach Ursachen gefragt, nach inhärenten Widersprüchen und nach ideologischen Täuschungen. Kritik ist der Versuch einer Gegendarstellung zu Bestehendem. Kritik in einem materialistischen Verständnis kann sich dabei nicht auf ahistorische, universelle Kategorien stützen, vielmehr nimmt sie als immanente Kritik ihre Maßstäbe aus bestehenden Verhältnissen und führt nichteingelöste Möglichkeiten vor Augen. Normativ wird an der Möglichkeit der Abschaffung von Herrschaft, von Unfreiheit, von Ungerechtigkeit, von Leid festgehalten, gerade weil deren Beseitigung als möglich gedacht werden kann. Dialektische Umschläge ins neuerlich Negative sind kritisch zu prüfen. Gleichzeitig kann Kritik nicht bei der Verwirklichung von Maßstäben stehen bleiben, sondern nimmt auch die Maßstäbe selbst in die Kritik und ergründet die Entstehung dieser Maßstäbe. Ideologiekritisch gilt es zu zeigen, dass das, was ist, nicht alles ist, dass vordergründige Begründungen nur scheinbar unumstößlich sind und dass Täuschungen gezielt oder systemimmanent weiterhin genährt werden, aber kritisch durchstoßen werden können. Die Kritiker_innen sind und bleiben notwendig in die Verhältnisse verstrickt, wodurch keine Außenposition möglich ist, vielmehr gerade die Eingebundenheit mit thematisiert werden muss. Selbstkritik ist Ausdruck davon, diese Verstrickung, die eigenen Normen und Emotionen in den Blick zu nehmen. Kritiker_innen können nicht proklamieren, was richtig und besser wäre, da ihre eingebundene Position das nicht zulässt, sie können lediglich auf vorhandenes Schlechtes verweisen und Denkangebote eines möglichen Besseren machen, das gesellschaftlich zu entwickeln ist. Aufgabe und Haltung von Kritik sind Skepsis und Misstrauen gegenüber gesellschaftlichen Vorgaben. Kritik ist konkrete Praxis, die auf Veränderung von Realität ausgerichtet ist, indem sie – auch spekulativ – danach fragt, warum etwas ist, wie es ist, und dass es auch anders sein könnte und wie es anders sein könnte.

Was erfordert solche Kritik?

Wahrnehmung und genaues Hinsehen

Genauen Blick auf Verhältnisse richten; Negatives überhaupt als solches erkennen

- Habe ich meine Wahrnehmung ausreichend »geschult«, um Verhältnisse erfassen zu können?
- Welche negativen Aspekte habe ich möglicherweise übersehen?
- Habe ich genau hingesehen?

Misstrauen und Skepsis
Scheinbar positiven Verhältnissen mit Vorbehalten begegnen; Gegebenes darauf überprüfen, ob es auch anders sein könnte; Herrschaft und negative Wirkungen vorbehaltlich späterer Prüfung vorerst voraussetzen
- Welchen Aspekten habe ich vertraut?
- War ich ausreichend misstrauisch gegenüber positiven Verhältnissen?
- Bin ich allen Aspekten mit genügend Vorbehalten und mit Skepsis begegnet?
- Welche Verhältnisse, Argumente, Begründungen ließen sich in welcher Form anders beschreiben, erklären und ausführen?
- Welche Aspekte scheinen zunächst von Herrschaft unbeeinflusst?
- Habe ich meinen Gedanken und Argumenten ausreichend misstraut?

Ursachenergründung
Suche nach Ursachen für bestehende Verhältnisse, für vorhandene Maßstäbe und für Auswirkungen; mehrdimensional und radikal
- Habe ich bei der Suche nach Ursachen radikal genug gedacht und analysiert?
- Lassen sich noch tiefer liegende Ursachen ausfindig machen?
- Welche normativen, moralischen, herrschaftsförmigen Hintergründe bewirken die aktuellen Verhältnisse?
- Habe ich die Entstehung von vorhandenen Maßstäben ergründet?
- Wenn ich so tue, als ob meine Ursachenerklärung richtig wäre, ergibt sich dann ein stimmiges Gesamtbild?

Ideologiekritik
Suche nach aufrechterhaltenem Schein und nach dahinterliegenden Interessen; angebliche Notwendigkeiten und Unveränderlichkeiten auf deren Gültigkeit und auf deren herrschaftliche Konstitution befragen; scheinbare Unveränderlichkeiten dadurch aufdecken, dass man so tut, als ob diese veränderbar wären
- Habe ich die Begründungsmuster ausreichend auf deren herrschaftliche Interessen befragt?
- Was könnte auch ganz anders sein?
- Wenn ich so tue, als ob ein Zustand veränderbar wäre, zeigt sich dann, dass eine solche Transformation tatsächlich möglich wäre?

Veränderungsorientierung
Anstreben einer Veränderung der Gesellschaft und aller in ihr wirkenden Mechanismen und Handlungen zu einem möglichen Besseren; Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen, zumindest als Gedankenexperiment (so tun, als ob ...)
- Verfolge ich konsequent genug ein transformatorisches Interesse?

- Sind meine Analysen und Ergebnisse auf die Abschaffung von Leid, Ungerechtigkeit, Unfreiheit ausgerichtet?
- An welchen Punkten bin ich zu pragmatisch und zu resignativ?
- Wenn ich so tue, als ob eine Veränderung bereits stattgefunden hätte, welches neue Bild ergibt sich daraus?

Selbstkritik
Die Kritik mit den eigenen Maßstäben nochmals der Kritik zuführen; Befragung der eigenen Erkenntnisse auf mögliche affirmative und negative Konsequenzen; die eigenen Maßstäbe, Denkgewohnheiten, Vorannahmen, Normen etc. kritisch überprüfen

- Habe ich meine Maßstäbe der Kritik auch auf meine Kritik angewendet?
- Habe ich meine Kritik so weit geöffnet, dass sie in die Kritik genommen werden kann?
- Wie wird meine Kritik von anderen Kritiker_innen aufgenommen und diskutiert?
- Welche blinden Flecken hat meine eigene Analyse?
- Welchen Interessen diene ich gewollt oder ungewollt?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Komplexität, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Dialektik, Widersprüchen, Negation/Negativem, gegen sich selbst denken, offenen Antworten, Illusionslosigkeit, Stärke für die Schwere, unvertrauten Bezugspunkten, Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen, auf der Kritik bestehen

Reflexion

Reflexion ist kaum von Kritik zu trennen, zumindest nicht in der Kritischen Theorie: Kritik ist reflexiv und Reflexion bedarf der Kritik. Entgegen einer affirmativen Reflexion, die inzwischen als eingeforderte Leistung alle Bereiche des Lebens durchdringt und an einer Optimierung von Bestehendem, an Fortschritt und Innovation innerhalb der kapitalistischen Verhältnisse ausgerichtet ist, bleibt kritische Reflexion gepaart mit einem emanzipatorischen, transformativen Interesse: Das Bestehende in Richtung auf ein besseres Leben für alle zu verändern. Brunkorst bezeichnet Reflexion als operative Leistung (vgl. Brunkhorst 1990: 249), die in den Prozess der Kritik eingebunden ist. Reflexion nimmt die Form eines Zurücktretens, Zurückbeugens, einer nochmaligen genauen und differenzierten Betrachtung an. Reflexion dient der Irrtumsvermeidung, indem bereits Gedachtes nochmals auf affirmative Momente überprüft wird, inwiefern etwas in sein Gegenteil umschlagen könnte, z.B. statt befreiend zu wirken neue Herrschaft hervorbringt oder diese stabilisiert. In diesem Sinne muss Denken auch gegen sich selbst denken, indem eigene

Vorannahmen und Normen nochmals hinterfragt werden, indem Aussagen nochmals auf den Kopf gestellt werden, indem Affirmationsprüfungen vorgenommen werden.

Was erfordert solche Reflexion?

Innehalten und Zurücktreten
Sich die Zeit lassen, zwischendurch aus dem Tun und Denken auszusteigen, und versuchen, von einer fiktiven Außenposition zurück- und vorauszuschauen

- Habe ich mich zwischendurch distanziert und versucht, die Inhalte, die Wege, die Prozesse selbst nochmals zu betrachten?
- Habe ich Reflexionen anderer auf mein Denken eingeholt?
- Habe ich mir Zeit und Ruhe zum Nach- und Vorausdenken verschafft?

Selbstreflexion
Befragung des eigenen Denkens und Wahrnehmens auf mögliche affirmative und negative Konsequenzen; sich selbst auf Irritationen befragen; eigene Verwobenheit suchen und so weit präsent halten, wie möglich

- Welche blinden Flecken hat meine eigene Wahrnehmung?
- Bin ich mir unsicher genug, ob meine Kritik das trifft, was sie treffen soll?
- Bin ich mir meiner Vorannahmen und Normen so weit als möglich bewusst?
- Welche Irritationen könnten Anlass sein, eigene Zugänge neuerlich zu überprüfen?
- War ich ausreichend genau und kritisch und differenziert und misstrauisch und skeptisch und ...?

Hypothetische Vorbehalte
Misstrauen gegen Vorgaben und gegen bereits Gedachtes; hypothetische Vorbehalte als Ausgangspunkte für weiteres Denken formulieren (z.B. der Emanzipation den hypothetischen Vorbehalt der unterdrückenden Wirkung beistellen)

- Habe ich zu zentralen Annahmen hypothetische Vorbehalte formuliert oder zumindest mitgedacht?
- Habe ich die hypothetischen Vorbehalte nochmals kritisch reflektiert?
- Welche negativen Momente enthalten positiv scheinende Entwicklungen und umgekehrt?

Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung
Prüfung der Prozesse und Ergebnisse auf affirmative Momente und auf mögliche Irrtümer, selbstkritisch und selbstreflexiv

- Habe ich darüber nachgedacht, welche affirmativen Momente in den Ergebnissen enthalten sind?

- Habe ich gezielt danach gefragt, welches Gegenteil jeweils enthalten ist?
- Welchen Irrtümern bin ich möglicherweise erlegen?
- Kann das Ergebnis meinem Verständnis entsprechend richtig oder auch falsch sein?

Umkehrungen
Aussagen auf den Kopf stellen; Gegenteile suchen
- Was wäre, wenn es genau umgekehrt wäre?
- Welche gegenteiligen Momente habe ich noch nicht berücksichtigt?
- Wie zeigt sich das Gesamtbild oder das Detail, wenn es von einer anderen Perspektive aus betrachtet wird?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Mehrdimensionalität, Komplexität, Geduld, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Selbstkritik, gegen sich selbst denken, gewaltlosem Blick, reflexiver Rückbindung, innerer Stimme, Wachheit, Zeit; Was wäre, wenn …

Dialektik, Negation/Negatives, Nichtidentisches und Konstellation

Negativ-dialektisch zu denken erfordert Dialektik und Negation, die Bewusstmachung des Nichtidentischen und ein Denken und Darstellen in Konstellationen. Diese komplexen Momente negativer Dialektik lassen sich wohl kaum kurz zusammenfassen, werden aber vorbereitend für die weiteren, spezifischeren Methoden nochmals gestreift, in denen sie dann »ausbuchstabiert« werden. Dialektik arbeitet per se mit Negationen, eine negative Dialektik noch expliziter und radikaler. Die Wahrnehmung von Widersprüchen löst sich in der negativen Dialektik nicht durch Negation der Negation in ein positiv Neues auf. Vielmehr bleiben Widersprüche unauflöslich bestehen. Allein beim Versuch, Begriff und Sache übereinstimmen zu lassen, bleibt ein Rest an Nichtidentifizierbarem. Identifizierendes Denken zwingt die Sache unter eine vorgegebene Kategorie, schneidet ein wesentliches Element der Begrifflichkeit und damit der Wahrnehmung ab. An die Stelle des begrifflichen Denkens tritt daher die konstellative Annäherung: eine Umkreisung der Sache, der Versuch einer Annäherung an Erahntes durch Zusammenstellungen unterschiedlicher Momente und Perspektiven. Und dennoch bleibt ein Rest an Nichtidentifizierbarem, das nicht greifbar ist und mitgedacht werden muss. Negative Dialektik gibt sich nicht mit der Herstellung von Widerspruchsfreiheit zufrieden, sondern sieht gerade darin herrschaftsförmige Elemente, weil durch die Synthese Aspekte ausgeblendet werden und daher unterdrückt werden. Negative Dialektik widmet sich der Kritik der Verhältnisse, indem sie auf solche Herrschaftsmomente verweist, die unter anderem in Widersprüchen sichtbar werden. Widersprüchlich sind auch scheinbar positive Entwicklungen. Kein noch so gut

gemeintes Moment ist davor gefeit, wieder in sein Gegenteil umzuschlagen: Freiheiten in neue Herrschaft, Gleichheiten in neue Ungleichheiten etc. Die Widersprüchlichkeiten werden sich unter anderen in den Benennungen der unmethodischen Methoden niederschlagen, die negativ-dialektisches Denken erst verfeinern werden.

Welche negativ-dialektischen Momente sind als Hintergrundfolien festzuhalten?

Dialektik, Widersprüche
In der Wirklichkeit vorhandene Widersprüche wahrnehmen und aufspüren; vermittelte Beziehung statt dichotomer Gegensätze ergründen; dialektisches Denken gegen vereinfachende Kausalitäten; Unauflöslichkeit der Widersprüche akzeptieren; dialektischen Umschlag ins Gegenteil beachten

- Wo und wie sind die Verhältnisse widersprüchlich?
- Welche Gegenteile sind noch vorhanden?
- In welcher vermittelten Beziehung stehen scheinbare Gegensätze?
- Wo schlägt Positives in sein Gegenteil um?
- Habe ich die Widersprüche vermittelt oder gegenüberstehend gedacht?
- Habe ich dialektisch oder kausal-linear gedacht?
- Halte ich es aus, Widersprüche bestehen zu lassen?
- Wo bin ich vor Widersprüchen bewusst oder unbewusst geflohen, z.B. indem ich sie übersehen habe?

Negation/Negatives
Einerseits als operative Verneinung, Inverssetzung, andererseits das als schlecht, falsch Beurteilte; bestimmte Negation statt abstrakte Negation als undifferenzierte Ablehnung; Negation als Mittel, sich der Positivierung und dem möglichen Umschlag ins Negative zu verwehren

- Was beurteile ich warum negativ?
- Welche gesellschaftlichen Zustände sind mit kritisch-transformatorischem Interesse zu negieren?
- Habe ich versucht, Gedanken invers negativ zu denken?
- Habe ich versucht, auch meine Gedanken zu negieren?

Nichtidentisches
Nicht begrifflich fassbar und dennoch vorhanden; nicht (formal) positiv benennbar; erahnbar, spürbar, vermutbar

- Habe ich bewusst gehalten, dass nicht alles identifiziert fassbar ist?
- Habe ich meine Ausführungen ausreichend vor reduzierenden Identifizierungen bewahrt?
- Was könnte noch, wenn auch nicht fassbar, enthalten sein?
- Habe ich meinen Ahnungen ausreichend nachgespürt?

Konstellation
Stellung der Gegenstände zueinander; konstellatives *Um*stellen und Um*stellen* des Gegenstands; Umkreisen von Sache und von Begriffen, um sich deren Komplexitäten und dem Nichtidentischen zu nähern; Berücksichtigung in der Forschungsplanung und Durchführung

- In welchen möglichen Konstellationen stehen die betrachteten Elemente zueinander und zu den Verhältnissen insgesamt?
- Habe ich in der Auswahl der in die Forschung einbezogenen Elemente ausreichend verschiedene Elemente kombiniert?
- Habe ich ausreichend unterschiedliche Perspektiven eingenommen?
- Habe ich Elemente immer wieder neu angeordnet?
- Habe ich die Komplexität ausreichend erhöht?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
allen Aspekten und Fragen

3.6.3 Unmethodische Methode

Nach diesen grundlegenden Gesichtspunkten werden nun im zweiten Schritt neue Handlungs- und Denkrichtungen entworfen, die kritische und negativ-dialektische Denkweisen konkretisieren und noch weiter dechiffrieren. Widersprüchlich, unabgeschlossen und unmethodisch. Bereits Ausgesprochenes und auf zahlreichen Seiten Diskutiertes wird aufgedröselt und neu zusammengesetzt. Die »Sortierladen« bleiben widersprüchlich, bleiben sowohl das Eine als auch das Andere, weil sie so negativ-dialektisches Denken besser treffen als Eindeutigkeiten. Die Negation bahnt sich ihren Weg schon allein dadurch, dass zu manchen Worten interessanterweise gar kein eigenbegriffliches Antonym vorhanden ist, sondern lediglich negierende Termini. Die Überlegungen sind als Methode zu lesen, sie geben Hinweise, in gewisser Weise Anleitungen. Sie bleiben aber unmethodisch, weil sie keine klaren und eindeutigen Handlungsanweisungen geben, gar nicht geben können. Sie bleiben auch unmethodisch, weil sie kein kritisches Ergebnis garantieren können. Sie bleiben auch deshalb unmethodisch, weil sie redundant wiederholend sind.

Vollständige Lücken

Im Sinne einer detektivischen Spurensuche müsste eine möglichst lückenlose Erfassung aller »Beweismittel« versucht werden. Vollständigkeit anstrebend wird der Blick auf alles gerichtet, was relevant sein könnte, wird ein Sachverhalt in ein vollständiges Gesamtbild integriert. Und dennoch bleiben die aufgelesenen Spuren nur eine Sammlung von kleinsten Teilen, bilden nur eine Ahnung der Wirklichkeit ab. Erst die Kombination, die Reihenfolge, die vernünftige Verknüpfung lassen eine Vorstellung davon entstehen, auf welchen Sachverhalt

die Spuren hindeuten. Aber keine noch so gute Spurensicherung vermag zu garantieren, die richtigen Verknüpfungen hergestellt, die richtige Konstellation gefunden zu haben. Es könnten Spuren übersehen worden sein. Es könnte aber auch sein, dass die Spuren nicht ausreichend Auskunft geben können. Spuren sind lediglich Hinweise. In diesem Sinne sind Lücken nicht nur unumgänglich, sondern notwendig, um Räume für Übersehenes, für Weiterzudenkendes, für Nichtidentifzierbares offen zu lassen. Adorno formuliert in der »Minima Moralia« im Aphorismus »Lücken«, dass die herkömmlich intellektuelle Redlichkeit in der Wissenschaft eine lückenlose Darstellung aller Schritte verlange. Dies sei nicht nur langweilig und banal: »Erkannt wird vielmehr in einem Geflecht von Vorurteilen, Anschauungen, Innervationen, Selbstkorrekturen, Vorausnahmen und Übertreibungen, kurz in der dichten, fundierten, aber keineswegs an allen Stellen transparenten Erfahrung« (Adorno 1951/1980: 89). So versteht auch Pongratz die negative Dialektik, die »das Denken für eine explorierende, unabgeschlossene Suchbewegung« öffnet, die Leerstellen lässt (Pongratz 2010b: 21). In der Metapher eines flexiblen Puzzles bedarf es dieser Leerstellen, um Platz für neue Teile, für neue Zusammenstellungen zu haben. Lücken zwingen Lesende und Dialogpartner_innen dazu, mit- und nachzudenken. Lücken lassen Raum für Ergänzung von Übersehenem. Lücken sind Ausdruck einer Ergebnisoffenheit und Unabgeschlossenheit.

Was erfordern vollständige Lücken?

Erfassung von Gesamtheiten

Einzelne Sachverhalte in Gesamtzusammenhänge stellen; komplexe Verwebungen ergründen und darstellen; den Blick immer wieder auf ein (imaginiertes) Ganzes richten

- Habe ich ausreichend Bezüge zu Nachbardisziplinen, Nachbarthemen und gesellschaftlichen Verhältnissen insgesamt hergestellt?
- Habe ich versucht, das eigene Puzzleteil in das Gesamtbild einzupassen?
- Habe ich ausreichend »Beweismaterial« und »Spuren« gesammelt und stimmig zusammengefügt?

Vielfältige Anordnungen

Lücken und Nichtidentisches durch Konstellationen erahnbar machen; viele mögliche Konstellationen einbeziehen, zumindest Verweise zu nächsten Knotenpunkten herstellen; Beleuchtung aus möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven

- Habe ich verschiedene Konstellationen ausprobiert?
- Reichen die Beschreibungen, Fälle und Argumentationen so weit, dass möglichst viele Denkvarianten abgedeckt werden?
- Wurden die Auslassungen gut überlegt und gründlich argumentiert?
- Habe ich eine Ahnung des Nichterfassten erhalten?

Leerstellen
Gezielt Lücken offen lassen; hermetische Geschlossenheiten vermeiden, da diese nur scheinhaft wären; Anknüpfungspunkte herstellen, an denen weitergedacht werden kann; Nichtidentisches erahnen; Ergebnisoffenheit und Unabgeschlossenheit

- Inwiefern habe ich durch Argumentationen Denkmöglichkeiten geschlossen statt eröffnet?
- Habe ich genügend Leerstellen gelassen?
- Habe ich auf Anknüpfungspunkte verwiesen?
- Habe ich im gesamten Forschungsprozess ergebnisoffen gearbeitet?
- Verweise ich ausreichend und ausdrücklich auf die Unabgeschlossenheit?
- Lasse ich zu, dass ich mein Ergebnis selbst als unabgeschlossen betrachte und vermittle?
- Gelingt es mir, nicht auf der Endgültigkeit meiner Ergebnisse zu bestehen?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Mehrdimensionalität, Komplexität, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Ideologiekritik, hypothetischen Vorbehalten, Umkehrungen, Nichtidentischem, Konstellation, konsequenter Bewusstheit des Nichtidentischen, offenen Definitionen, Makrologie, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, Lösung tritt hinzu oder auch nicht, Aufblitzen von Möglichkeiten

Begriffslose Begriffe

Das Nichtidentische als nicht erfassbarer, lediglich erahnbarer Teil von Wirklichkeit lässt sich auch begrifflich nicht festhalten. Begriffe enthalten mehr als das, was sie zu beschreiben versuchen. Mit einer konsequenten Bewusstheit des Nichtidentischen werden begriffslose Teile von Begriffen so weit in die Wahrnehmung gerückt, dass Offenheit, Unabgeschlossenheit und Unvollständigkeit berücksichtigt bleiben. Begriffe lassen sich so nicht abgeschlossen und endgültig definieren, sondern versuchte Festschreibungen bleiben vorläufig, müssen nochmals gegen den Strich gebürstet werden, müssen gedanklich invers und negativ reflektiert werden.

Was erfordern begriffslose Begriffe?

Konsequente Bewusstheit des Nichtidentischen
Konsequent im Bewusstsein halten: Nichtidentisches nicht begrifflich fassbar und dennoch vorhanden, nicht (formal) positiv benennbar, nur erahnbar, spürbar, vermutbar

- Habe ich bewusst gehalten, dass nicht alles identifiziert fassbar ist?

- Habe ich meine Ausführungen ausreichend vor reduzierenden Identifizierungen bewahrt?
- Was könnte noch, wenn auch nicht fassbar, enthalten sein?
- Habe ich meinen Ahnungen ausreichend nachgespürt?

Offene Definitionen
Begriffe definieren und zugleich Nichtdefinierbares anerkennen; Ahnungen Raum geben und verfolgen; Stellung von Begriff und Sache zueinander kritisch reflektieren
- Habe ich zentrale Begriffe definiert und doch wieder geöffnet?
- Habe ich konsequent darauf geachtet, Begriffe nur vorläufig festzuschreiben?
- Habe ich mich zu klaren Definitionen hinreißen lassen oder ist es mir gelungen, eine Ahnung der Begriffe und der begriffslosen Anteile erst in der gesamten Darstellung durchscheinen zu lassen?
- Habe ich Definitionen nochmals gegen den Strich gebürstet und Inversionen und Negationen versucht?
- Binde ich Sache und Begriff zu eng aneinander, sodass kein Raum für Nichtidentisches mehr bleibt?
- Habe ich in den Blick genommen, dass der Begriff die Sache nie treffen kann?

Kontexte erfassen
Begriffe und deren Verwendung genau in den Blick nehmen und zugleich versuchen, den Blick darüber hinaus schweifen zu lassen
- Wie werden Begriffe in welchen Zusammenhängen verwendet?
- Habe ich mögliche Herrschaftsförmigkeiten von Begriffen überprüft?
- Habe ich ausreichend nach Verwendungen in anderen Fachbereichen und Kontexten gesucht?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Geduld, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Ideologiekritik, Umkehrungen, Nichtidentischem, Konstellation, Leerstellen, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, Spekulation, unvertrauten Bezugspunkten

Mikrologische Makrologie

Ein kritischer Blick richtet sich weder nur auf mikrologische Elemente noch allein auf makrologische Gesamtheiten. Kritische Analyse bewegt sich vom einen zum anderen und über viele weitere Ebenen wieder zurück. Gesellschaftliche Verhältnisse sind ausschließlich als Zusammenspiel zwischen kleinen Momenten und großen Zusammenhängen zu verstehen. Das Kleinste und das Größte stehen in einem dialektischen Zusammenhang. Sie stehen sich nicht

gegenüber, sondern durchdringen sich gegenseitig. So ist im Kleinsten auch das große Ganze enthalten und umgekehrt. Dazwischen und daneben liegen viele Zwischenebenen und Nebenmomente.

Was erfordert eine mikrologische Makrologie?

Mikrologie
Blicke auf kleine Einheiten, z.B. Individuum, Vernunft, Emotion, Handlung, Lernprozess
- Habe ich die kleinen Details in den Blick genommen?
- Habe ich danach gefragt, in welchem Verhältnis diese kleinen Elemente zu größeren Zusammenhängen stehen?

Makrologie
Blicke auf Gesamtheiten, auf größere Zusammenhänge, z.B. Gesellschaft, Ökonomie, Denksysteme
- Habe ich meine Fragestellungen in Bezug zu angrenzenden Gebieten und zu den Gesamtverhältnissen gesetzt?
- Habe ich versucht, das Ganze zu erfassen?
- Habe ich danach gefragt, in welchen Formen das Ganze bis ins Kleinste hinein wirksam wird?

Vom Großen zum Kleinen, wieder zurück und das eine durch das andere hindurch
Makro- und Mikroebene nicht als sich gegenüberstehend verstehen, sondern als einander durchdringend, als vermittelt
- Habe ich darauf geachtet, unterschiedliche Ebenen nicht nur als sich gegenüberstehende, scheinbar voneinander unabhängige Einheiten zu begreifen?
- Welche makrologischen Momente lassen sich in mikrologischen Betrachtungen auffinden und umgekehrt?
- Wie sind die Ebenen miteinander verbunden?
- Habe ich in meinen Konstellationen unterschiedliche Größenordnungen berücksichtigt?
- Habe ich die Zwischenebenen und Nebenmomente in den Blick genommen?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Mehrdimensionalität, Bewegung, Komplexität, Ursachenergründung, Ideologiekritik, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Dialektik, Widersprüchen, Konstellation, Erfassung von Gesamtheiten, vielfältigen Anordnungen, gewaltlosem Blick, unvertrauten Bezugspunkten, Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen, Widersprüche aushalten

Ungewisse Gewissheit

Das Streben nach Gewissheit, nach Wissen und Erkenntnis impliziert in den meisten epistemologischen Verständnissen einen Anspruch auf Eindeutigkeit, Klarheit und gesicherter Evidenz. Materialistische Theorien gehen hingegen nicht von einer universellen Wahrheit und Wirklichkeit aus, denen sich Wissenschaft lediglich Stück für Stück annähern müsste. Im materialistischen Verständnis entstehen Wirklichkeit und Wahrheit erst aus den gesellschaftlichen Verhältnissen. Begriffe, Verhältnisse und Sachverhalte sind in sich widersprüchlich. Eine materialistische Dialektik richtet sich auf die Sichtbarmachung dieser Widersprüche. Eine solche Dialektik bietet nicht die Sicherheit und Beruhigung einer synthetischen Auflösung in neue Klarheiten, sondern beharrt – negativ – auf der Unauflöslichkeit der Widersprüche. Der in unserem Denken gesellschaftlich eingeschriebene Drang nach Eindeutigkeit, Klarheit, Linearität ist als Ideologie vorherrschender Denktraditionen zu demaskieren, in der negative Auswirkungen ausgeblendet werden und scheinbare Gewissheit das Gewissen beruhigt. Mit einem gewaltlosen Blick gilt es, in negativ-dialektischer Denkweise die Unauflöslichkeit von Widersprüchen sichtbar zu machen, Gewissheit nur als vorläufig und widersprüchlich zu ergründen und die Ungewissheit auszuhalten.

Was erfordert ungewisse Gewissheit?

Widersprüche aushalten

Widersprüche nicht in lineare Kausalitäten pressen; Uneindeutigkeiten und Antinomien als wesentliche Erkenntnismittel verstehen, statt als Störfaktoren; Unauflöslichkeit zulassen

- Wo habe ich dem Drang nach Eindeutigkeiten nachgegeben und Widersprüche dadurch übersehen?
- Wo lassen sich in meinen Ergebnissen unzulässig lineare Kausalitäten ausfindig machen?
- Bin ich gegenüber meinen eigenen, scheinbar schlüssigen Argumentationen misstrauisch genug?
- Wo hat sich das Denken beruhigt und gibt so möglicherweise einen Hinweis auf falsche Gewissheiten?
- Aus welchen privaten und beruflichen Ressourcen kann ich Kraft für das schwierige Aushalten von Widersprüchen schöpfen?

Gegen sich selbst denken

Eigene Gewissheiten selbstreflexiv hinterfragen; spekulativ anders und dagegen denken; sich selbst und das eigene Denken als weniger richtig, erkenntnisreich und relevant annehmen, als es vielleicht narzisstisch erhofft wird

- Habe ich meinen Gedanken und Argumenten ausreichend misstraut?
- Habe ich versucht, zumindest spekulativ, auch noch gänzlich anders, sogar widersprüchlich zu denken?

- War ich ausreichend selbstreflexiv?
- Bin ich mir der Vorläufigkeit meiner Gedanken bewusst geblieben?

Gewaltloser Blick
Gewissheit nicht erzwingen; langsames, genaues Hinschauen; zweifelndes, skeptisches Umkreisen des Sachverhalts
- Habe ich mir ausreichend Zeit genommen, im Ungewissen zu verharren, oder bin ich rasch auf eine scheinbar klare Lösung zugesteuert?
- Habe ich die Gewissheit »gezwungen«, sich zu zeigen, oder habe ich ausreichend Raum und Zeit für Ungewissheit gelassen?

Offene Antworten
Sich der eigenen Position vergewissern; Antworten versuchen, die dennoch offen und unabgeschlossen bleiben; vorläufige Ergebnisse hervorbringen und in Diskussion und Kritik bringen
- Habe ich reflektiert und klar formuliert, von welcher Position aus ich Antworten gebe?
- Habe ich mit Genauigkeit, Analyse, Kritik etc. Antworten gegeben und argumentiert?
- Habe ich ausreichend darauf geachtet, die Antworten offen genug und unabgeschlossen zu halten und sie nicht als absolute Gewissheiten festzuschreiben?
- Bin ich offen und bereit, meine Erkenntnisse der Kritik und kritischen Erweiterung durch andere auszusetzen?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Verflüssigung, Komplexität, Dialog mit der Sache, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Veränderungsorientierung, Selbstkritik, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Umkehrungen, Dialektik, Widersprüchen; vom Großen zum Kleinen, wieder zurück und das eine durch das andere hindurch; Spekulation, Lösung tritt hinzu oder auch nicht

Undisziplinierte Diszipliniertheit

Undiszipliniert diszipliniertes Denken ist schon für Adorno wesentlich für dialektische Annäherung, spekulative Theoriebildung und philosophische Offenheit (vgl. Adorno 1965-66/2003: 135). Trotz gesellschaftlicher Aufladungen ist weder Diszipliniertheit noch Undiszipliniertheit von vornherein als gut oder schlecht zu beurteilen, wiewohl ich mit der Disziplinlosigkeit liebäugle. Ich entdecke in der Disziplinlosigkeit Wege, sich gegen Regeln, gegen Herrschaft aufzulehnen, sich aus Zwängen zu befreien. Disziplin findet hingegen in erster Linie Verwendung für strukturierte Vorgehensweisen. Beide Begriffe

bleiben widersprüchlich und positiv wie negativ besetzt. Und doch oder gerade deswegen erweisen sie sich aus meiner Sicht als treffsicher. Negativ-dialektisch gilt es, dem Denken keinen »Maulkorb« anzulegen (Adorno 1965-66/2003: 146). Dem Denken und der Analyse werden spielerische Elemente beigestellt. Es wird versucht, über Bestehendes hinauszublicken, sich auf unsicheres Terrain vorzuwagen. Spielerisch werden neue Denk- und Argumentationsräume erkundet, wird nach anderen Herangehensweisen gesucht, wird gedanklich experimentiert. In spielerischen Momenten werden Potenziale eröffnet, über Deformationen durch die existierenden Verhältnisse hinauszugelangen, werden Verhältnisse zumindest denkerisch verflüssigt und so Möglichkeiten des Neuen, des Anderen, des vielleicht Besseren eröffnet. Hinter undisziplinertem Denken blitzen utopische Elemente hervor. Adorno spricht in Anlehnung an Goethe von exakter Phantasie: »Exakte Phantasie eines Dissentierenden kann mehr sehen als tausend Augen, denen die rosarote Einheitsbrille aufgestülpt ward« (Adorno 1966/2003: 56). Das Denken soll sich daher weder nur um Fakten drehen noch nur im Erfinden verbleiben (vgl. Wussow 2007: 200f.), sondern sich das Glück des spekulativen Überschusses – dieses kleinen Moments der Freiheit, sich vom Seienden zu lösen – gönnen (vgl. Adorno 1965-66/2003: 158), sich dem Genuss hinzugeben, das Denken einfach mal unkontrolliert fließen zu lassen. Ergiebige, neue Gedanken lassen sich so entspinnen. Um sich nicht in völlig realitätsfernen Räumen zu verlieren, müssen diese Ausflüge gleichzeitig oder nachträglich wieder diszipliniert werden, müssen an Theorie und Praxis zurückgebunden werden, bedürfen der Reflexion und Prüfung. Undisziplinierten Phasen haben solche der stringenten, analytischen, genauen Durchdringung zu folgen.

Was erfordert disziplinierte Undiszipliniertheit?

Spiel

Spontan, sinnlich, ziellos; sich verlieren; Denken fließen lassen; Phantasie, Gedanken so weit treiben, wie es nur möglich ist; Abschweifungen, zufällig Aufblitzendes wahrnehmen

Das spielerische Moment lässt sich nicht in Fragen gießen, diese hätten eine zu starke Disziplinierungsfunktion, die es zu vermeiden gilt. Ich formuliere als allgemeine Frage daher nur:

- Habe ich ausreichend über die vordergründige Realität hinaus mit Gedanken in möglichst viele Richtungen und möglichst weitreichend, ziellos und undiszipliniert gespielt?

Spekulation

Spekulative Entwürfe versuchen; Denkexperimente wagen; unsicheres Terrain betreten; Negation über sich selbst hinaustreiben; Fragmente eines Besseren versuchen

- Habe ich mich ausreichend auf unsicheres Terrain begeben?
- Wie könnten sowohl die Kritik als auch die Verhältnisse anders sein?
- Habe ich versucht, möglichst weit hergeholte Vergleiche anzustellen?
- Was könnte noch sichtbar, denkbar sein?
- Habe ich versucht, meine Kritik und die Negationen so weit zu denken, dass sie nur Denkentwürfe sind, die (noch) nicht überprüfbar sind?

Reflexive Rückbindung
Zu Theorien und Praxis in Bezug setzen; reflexive Überprüfung der Gedankenexperimente auf deformierte und affirmative Hintergründe; Selbstkritik und Selbstreflexion
- In welches Verhältnis lassen sich die Gedankenexperimente zu vorhandenen Theorien und zu gesellschaftlicher Praxis setzen?
- Inwiefern erweitern die Spekulationen bestehende theoretische Erklärungen, inwiefern bedürfen sie der Berichtigung auf Basis vorhandener Theorien?
- Welche widersprüchlichen, welche affirmativen, welche negativen Aspekte sind in den Spekulationen auszumachen?

Anwendung von Regeln
Dialektisches Denken, Urteil, Kritik, Reflexion, Empirie, Analyse ...
Habe ich die spielerischen, spekulativen Momente ausreichend mit vorhandenen Regeln und Instrumenten geprüft?
- Welche empirischen Ergebnisse bestätigen, ergänzen die Spekulationen oder welche widersprechen ihnen?
- Welche Aspekte sind nach kritischer Prüfung und Anwendung von Regeln zu verwerfen, welche zu behalten?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit ...
Innehalten und Zurücktreten, hypothetischen Vorbehalten, Umkehrungen, Leerstellen, gegen sich selbst denken, gewaltlosem Blick, denkfreiem Denken, leiblichen Momenten, Inkubation, Zeit, Aufblitzen von Möglichkeiten, unvertrauten Bezugspunkten, Systematik brechenden Darstellungsformen

Sinnliche Rationalität

Erkenntnis nur als rationales Vorgehen zu verstehen, blendet sinnliche, emotionale, körperliche Momente aus. Obwohl Empirie auf sinnliche Wahrnehmung angewiesen ist, werden in der traditionellen Wissenschaft und in manchen empirischen Erkenntnisinstrumenten weite Bereiche der Sinnlichkeit vermieden, werden Wahrnehmungen beispielsweise in erster Linie auf die Wahrnehmung der äußeren Welt konzentriert. Innere Wahrnehmungen, die Adorno beispielsweise als idiosynkratische Abwehrempfindungen manchen

Gedanken, Haltungen und Interessen gegenüber wahrnimmt, sind für ihn Ausgangspunkt für Erkenntnisprozesse. In der Kritischen Theorie ist körperliches und emotionales Leid der Anlass für Forschung und Praxis als Versuch der Herstellung eines besseren Zustandes. Obwohl in hohem Maß denkend und rational vorgehend, bezieht Kritische Theorie emotionale Zustände, sinnliche Erfahrungen in allen Facetten mit ein. Nicht zuletzt ist die konsequente Berücksichtigung der forschenden Person mit all ihren Empfindungen, Vorurteilen, Wünschen und Hoffnungen Teil der Erkenntnispraxis.

Was erfordert sinnliche Rationalität?

Denken
... in allen bereits beschriebenen Facetten

Denkfreies Denken
Misstrauen gegenüber eigenen Denkgewohnheiten; spielerische Verflüssigung des Denkens; Erzeugung spekulativer Überschüsse; sich verlieren

- Statt neue Fragen zu stellen, ist aus der Vielfalt von bereits formulierten zu schöpfen, z.B. aus den Fragen zu Verflüssigung, Spekulation, Leerstellen, gewaltlosem Blick, Spiel

Leibliche Momente
Beachtung eigener idiosynkratischer Abwehrreaktionen; Wahrnehmung von Abscheu gegen Ungerechtigkeit, Unfreiheit etc.; Berücksichtigung von Irritationen und emotionalen Empfindungen

- Worauf reagiere ich »allergisch«, was irritiert mich?
- Welche körperlichen und emotionalen Empfindungen werden wodurch ausgelöst?
- Achte ich ausreichend auf Irritationen?
- Fühlen sich die Prozesse, Wege, Darstellungen, Erkenntnisse »stimmig« an? Beruhigt sich also das Denken, was wiederum reflexiv geprüft werden muss?
- Wie integriere ich solche Wahrnehmungen in denkerische Prozesse?
- Habe ich mein Leid und das Leiden anderer wahrgenommen und Überlegungen zur Überwindung angestellt?

Innere Stimme
Verinnerlichtes seismographisches Instrumentarium; Selbstreflexion von eigenen Normen und Emotionen; »Training« der inneren Stimme als Selbst-Transformation; Ahnungen nachgehen

- Worauf meldet sich meine innere Stimme zu Wort?
- Habe ich meine innere Stimme selbstreflexiv und selbstkritisch »trainiert«, sodass sie kritisch reagiert?

- Welche verinnerlichten Normen, Werte und Ideologien sprechen durch meine innere Stimme?
- Welche Einwände hat meine innere Stimme gegen meine eigenen Argumentationen?
- Welche Ahnungen nehme ich wahr?
- Gehe ich einem Gespür nach?

Wachheit
Aufmerksamkeit im Denken und Empfinden; Gespür für sich und die Welt; offener Blick; Wahrnehmung von Leid, Ungerechtigkeit etc.; hohe Selbstreflexion; Geistesgegenwart

- Habe ich mein Denken und Empfinden weit genug geöffnet, um vorerst Unsichtbares und Verstecktes zu entdecken?
- Habe ich meine körperlichen Empfindungen wahrgenommen?
- Habe ich ein Gespür dafür entwickelt, mich und die Welt kritisch wahrzunehmen?
- War ich wach genug für Verschiedenheiten und mögliche differierende rationale Begründungen?
- Habe ich mich der Wahrnehmung von Leid ausgesetzt?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Innehalten und Zurücktreten, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Dialektik, Widersprüchen, Nichtidentischem, Leerstellen, Widersprüche aushalten, gegen sich selbst denken, gewaltlosem Blick, Spiel, Inkubation, Zeit, Illusionslosigkeit, Stärke für die Schwere, Metaphern der Leichtigkeit

Kontrollierte Unkontrollierbarkeit

Bereits in undisziplinierter Diszipliniertheit oder der sinnlichen Rationalität tritt Unkontrollierbarkeit zum Vorschein, wodurch sich Übergänge und Überschneidungen vermehren. Als besonderes und neues Moment tritt nun die geplante Berücksichtigung der Nichtplanbarkeit hinzu. Viele Ereignisse im Forschungs- und Erkenntnisprozess sind unkontrollierbar. Auch Ergebnisse undisziplinierten Denkens sind nicht vorhersehbar, und doch wird zumindest eine spielerische Offenheit eingeplant. Empfindungen und Emotionen sind hingegen nicht plan-, sondern lediglich wahrnehmbar. Was also ist das Besondere der kontrollierten Unkontrollierbarkeit? Es ist aus meiner Sicht die Verbindung der Ergebnisoffenheit im Forschungs- und Erkenntnisprozess mit der sinnlichen Rationalität. In dieser Kombination können Ereignisse eintreten, die weder geplant noch abgeschätzt werden können. »Kontrolliert« werden sie lediglich dadurch, dass die Möglichkeit unkontrollierbarer Prozesse überhaupt in Erwägung gezogen wird. Kontrolliert wird zudem die konsequente Berück-

sichtigung dieser Prozesse, indem gezielt Räume für diese unplanbaren Prozesse geschaffen werden.

Was erfordert kontrollierte Unkontrollierbarkeit zusätzlich zu bereits Gesagtem?

Inkubation
Vertrauen, dass das Denken und die Empfindung unterhalb der Wahrnehmungsschwelle weitergehen; »sickern« lassen; lässt sich weder steuern noch beschleunigen
- Habe ich dem Denken ausreichend Inkubationszeit zur Entfaltung gelassen?
- Habe ich Gedanken, Empfindungen und Erkenntnisse reifen lassen?

Zeit
Geduld, Langsamkeit, Reifung
- Habe ich mir ausreichend, geduldig Zeit gelassen, Gedanken reifen zu lassen?
- Habe ich in meinem Forschungsplan ausreichend Zeit vorgesehen, Gelesenes, Gedachtes und Geschriebenes für einige Zeit beiseitezulegen?

Lösung tritt hinzu oder auch nicht
Lösungen und Antworten lassen sich nicht erzwingen; mit allen beschriebenen Mitteln danach suchen, aber ohne Erkenntnisgarantie
- Habe ich umfassend genug nach Lösungen und Antworten gesucht?
- Lasse ich mich auf das Risiko ein, keine Lösung zu finden?
- Habe ich eine eventuell aufblitzende Lösung überhaupt wahrgenommen oder gar übersehen?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Bewegung, Verflüssigung, Geduld, Innehalten und Zurücktreten, Nichtidentischem, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, Spiel, denkfreiem Denken, leiblichen Momenten, Wachheit, Aufblitzen von Möglichkeiten, Metaphern der Leichtigkeit

Dystopische Utopien

Die Utopien Kritischer Theorie sind zumeist und bei Adorno fast ausschließlich insofern dystopisch, als die Negation in den Vordergrund gestellt wird. Obwohl wünschbare Verhältnisse angedeutet und in normativen Grundhaltungen verankert sind, bleiben diese doch in erster Linie aus der Ablehnung des Unrichtigen, des Schlechten formulierbar. In der Beschreibung der aktuell dystopischen Verhältnisse blitzen aber Möglichkeiten einer anderen, besseren Gesellschaft auf. Die kaum explizit formulierten Utopien nähren sich aus der Negation, aus dem Urteil über das Negative, aus wahrnehmbaren Brüchen. Ir-

ritiert hält sich das Denken in Schwebe, ahnt das Bessere, aber schreibt dieses nicht fest. Die *Fest*schreibung fesselt das Geschriebene, gerät in die Gefahr, dogmatisch zu werden, unterlässt die Wahrnehmung des Nichtidentischen und grenzt daher ab, statt zu öffnen.

Was erfordern dystopische Utopien?

Negation/Negatives
Einerseits operative Verneinung, Inverssetzung, andererseits das als schlecht, falsch Beurteilte; bestimmte Negation statt abstrakter Negation als undifferenzierte Ablehnung; Negation als Mittel, sich der Positivierung und dem möglichen Umschlag ins Negative zu verwehren

- Was beurteile ich warum negativ?
- Welche gesellschaftlichen Zustände sind mit kritisch-transformatorischem Interesse zu negieren?
- Habe ich versucht, Gedanken invers negativ zu denken?
- Habe ich versucht, auch meine Gedanken zu negieren?

Illusionslosigkeit
Misstrauen und Skepsis den bestehenden Verhältnissen gegenüber, aber keine Hoffnung an Illusionen knüpfen

- Bin ich misstrauisch und skeptisch genug?
- Habe ich geprüft, inwieweit meine Hoffnungen lediglich an Illusionen oder aber an realen Veränderungsmöglichkeiten geknüpft sind?
- Bin ich hoffnungslos genug?

Aufblitzen von Möglichkeiten
Irritationen wahrnehmen; ein Flirren in der Wüste entdecken, das die bessere Möglichkeit erahnen lässt; an Gesellschaftsveränderung festhalten

- Wo lassen sich bessere Verhältnisse erahnen?
- Welche Irritationen lassen sich nutzen, um Risse zu größeren Brüchen auszuweiten?
- Was wäre zusätzlich denkbar, anders denkbar?

Was wäre, wenn …
Hypothetische Denkexperimente und Prüfung auf einen Umschlag des Positiven ins Negative

- Welche Folgen hätte es, wenn ich annehme, dass »…« schon realisiert wäre?
- Wenn ich so tue, als ob eine Veränderung bereits stattgefunden hätte, welches neue Bild ergibt sich daraus?
- Habe ich reflexiv geprüft, welche negativen und affirmativen Konsequenzen sich aus dem Neuen ergeben könnten?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Dialog mit der Sache, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Ursachenergründung, Ideologiekritik, Veränderungsorientierung, Selbstkritik, Innehalten und Zurücktreten, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Umkehrungen, Negation/Negativem, Nichtidentischem, Leerstellen; vom Großen zum Kleinen, wieder zurück und das eine durch das andere hindurch; Widersprüche aushalten, gewaltlosem Blick, Spiel, Spekulation, denkfreiem Denken, Lösung tritt hinzu oder auch nicht, Stärke für die Schwere, Metaphern der Leichtigkeit, unvertrauten Bezugspunkten, Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen, auf der Kritik bestehen

Schwere Leichtigkeit

Selbst wenn utopische Momente aufblitzen, wenn an einem prinzipiell möglichen Besseren festgehalten wird, so bleiben in der Kritischen Theorie doch Begriffe der Schwere im Vordergrund: Negation, Negatives, Illusionslosigkeit, Zweifel. Eine gewisse Hoffnungslosigkeit macht sich dadurch im Denken breit und behindert so das (notwendige) Spielerische, Schwebende, Offene und Hoffnungsvolle. Ich will nicht der Zuwendung auf Positives und Hoffnungsfrohes das Wort reden, dazu lassen die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse wenig Anlass und es birgt zu viele Stolpersteine für die Erkenntnis. Das negativ-dialektische Denken enthält aber selbst viel Schwere in sich: Es bleibt komplex, kompliziert, vielschichtig, verwoben und nur schwer durchdringbar. Versuche der Klärung führen zu neuen Unklarheiten. Die zuweilen sich einstellende Transparenz ist nur scheinbar und bleibt in vielerlei Hinsicht intransparent. Um an solchen Verhältnissen und an solchem Denken nicht zu verzweifeln, möchte ich Metaphern der Leichtigkeit in die Methode integrieren.

Was erfordert schwere Leichtigkeit?

Stärke für die Schwere
Den Blick nicht von den negativen Zuständen abwenden; die Wahrnehmung des Schlechten aushalten; sich den Schwierigkeiten negativ-dialektischen Denkens stellen

- Wo bin ich ausgewichen, um Negatives nicht wahrnehmen zu müssen?
- Habe ich mir das Denken zu leicht gemacht?
- Woher hole ich mir persönliche, inhaltliche, wissenschaftliche und berufliche Stärke, die radikale Kritik beizubehalten und durchzustehen?

Metaphern der Leichtigkeit
Ironie, emotionaler Ausgleich, spielerische Momente

- Welche Metaphern der Leichtigkeit könnte ich mir immer wieder vergegenwärtigen, z.B. »Philosophie ist das Allerernsteste, aber so ernst wieder auch nicht« (Adorno 1966/2003: 26)?

- Versuche ich immer wieder, ironische Distanzierungen herzustellen?
- Wann darf ich wieder mal »zum Spielen raus«?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit …
Geduld, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Innehalten und Zurücktreten, Selbstreflexion, Negation/Negativem, Widersprüche aushalten, gewaltlosem Blick, Spiel, Spekulation, leiblichen Momenten, Wachheit, Zeit

Unsystematische Systematik

Adorno verwehrte sich gegen eine Ein- und Unterordnung von Gedanken und Begriffen in Systematiken, weil dadurch zwanghafte und gewaltvolle Einpassung erfolge und all das, was nicht hineinpasse, abgeschnitten werde. Eine ausschließlich systematisch vorgehende Denkweise würde z.B. das undisziplinierte Darüberhinausdenken oder auch die unkontrollierbaren Geistesblitze, die überschießenden Gedanken und insbesondere das Nichtidentische ausblenden. Mit der Konstellation stellt Adorno der Systematik eine diametral andere Herangehensweise entgegen. Dennoch bedarf das Nachdenken bei Adorno immer wieder der Befolgung von Regeln, von »Disziplinierung«, also zuweilen auch wieder einer Art Systematisierung. Trotzdem soll Platz für Lücken, soll manches nur erahnbar bleiben. Es wird verweigert, alles genau festzuschreiben. Zum geöffneten, unsicheren und suchenden Forschungsprozess tritt hinzu, lediglich Splitter, Spuren und Teilaspekte beleuchten zu können. Zudem sind neue Wege der Darstellung von Ergebnissen zu suchen, soweit dies andere Bedingungen zulassen. Unsystematische Systematik erfordert demnach eine offene und umsichtige Auswahl des Forschungsgegenstands, erfordert darüber hinaus den Versuch einer konstellativen Analyse und eine Darstellung abseits herkömmlicher Forschungsnormen. Der Essay als adäquate Darstellungsform oder die Formulierung von kleinen, einzelnen Aphorismen in der »Minima Moralia« sind solche von Adorno favorisierten Mitteilungswege. So reizvoll eine nicht den geltenden Regeln aktueller Wissenschaft entsprechende Darstellungsform auch sein mag, verbleibe ich – nicht zuletzt den äußeren Anforderungen geschuldet – zumindest größtenteils in eher herkömmlicher Form. Es gilt allerdings dennoch, einige Anregungen aufzugreifen, Grenzen auszuloten und diese auszuweiten und gelegentlich zu durchbrechen.

Was erfordert eine unsystematische Systematik?

Konstellation
Stellung der Gegenstände zueinander; konstellatives *Um*stellen und Um*stellen* des Gegenstands; Umkreisen von Sache und von Begriffen, um sich deren Komplexitäten und Nichtidentitäten zu nähern; Berücksichtigung in der Forschungsplanung und Durchführung

- In welchen möglichen Konstellationen stehen betrachtete Elemente zueinander und zu den Verhältnissen insgesamt?
- Habe ich in der Auswahl der in die Forschung einzubeziehenden Blickrichtungen ausreichend verschiedene Elemente kombiniert?
- Habe ich ausreichend unterschiedliche Perspektiven eingenommen?
- Habe ich die Elemente immer wieder neu angeordnet?
- Habe ich die Komplexität ausreichend erhöht?

Unvertraute Bezugspunkte
Gedankenexperimente mit wissenschaftlich unüblichen Vergleichen; Suche nach Überschreitungen; Denkversuche mit »was wäre, wenn ...«

- Statt neue Fragen zu stellen, ist aus der Vielfalt von bereits formulierten zu schöpfen, z.B. aus den Fragen zu Verflüssigung, Spekulation, Umkehrungen, gegen sich selbst zu denken, sinnlicher Rationalität, Spiel ...

Systematik brechende Darstellungsformen
Drehen und wenden; umkreisen; tastende Sprache; Metaphern zur Verbildlichung, aber auch, um bisher Übersehenes zu entdecken; Redewendungen

- Habe ich den Gegenstand aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet und auch beschrieben?
- Ist meine Sprache offen genug, um Raum für Ahnungen, Irritationen, Nichtidentisches zu lassen?
- Habe ich die Bühne nach und nach mit Scheinwerfern ausgeleuchtet, wodurch zwar nur ein Stück sichtbar wird, aber das Ganze doch erahnt werden kann?
- Welche Metaphern eignen sich für den jeweiligen Themenbereich und was zeigen diese zusätzlich?
- Welche Redewendungen könnten das dialektische Denken noch verdeutlichen (Adorno verwendet z.B. immer wieder: Etwas sei wahr, weil ... und unwahr, weil ...)?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit ...
Mehrdimensionalität, Komplexität, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Dialektik, Widersprüchen, Erfassung von Gesamtheiten, vielfältigen Anordnungen, Leerstellen, offenen Definitionen, Widersprüche aushalten, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, Spiel, Spekulation, reflexiver Rückbindung, Anwendung von Regeln, leiblichen Momenten, Lösung tritt hinzu oder auch nicht, Aufblitzen von Möglichkeiten; Was wäre, wenn ...; Metaphern der Leichtigkeit, Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen

Unpraktische Praxis

Zwischen Theorie und Praxis gibt es Übergänge und doch Differenzen, eine Kritische Theorie stellt sich aber den Anspruch verändernder Praxis. In diesem letzten methodischen Punkt betone ich daher die gesellschaftsverändernde Ausrichtung kritischer Ansprüche und die Unbeliebtheit schwieriger Praxis. Kritische Theorie und damit auch negative Dialektik sind auf Praxis gerichtet, sind daran interessiert, Gesellschaft zu einem Besseren zu verändern. Dies hat Auswirkungen auf methodische Überlegungen, zumindest in der Form, diese Richtung nicht aus dem Blick zu verlieren und der Anforderung zu folgen, theoretische Überlegungen darauf zu prüfen, wie Übergänge zur Praxis angedacht werden können. Praxis ist in der Kritischen Theorie immer politische Praxis. Sie ist Tun und Lassen, Bewegen und Behindern, Denken, Fühlen und Handeln. Allerdings stößt radikale Kritik in professionellen praktischen Handlungsräumen häufig insofern auf Ablehnung, als sie nicht bequeme Handlungsanweisungen geben kann, sondern Grundsätzliches in Frage stellt. Sie bleibt insofern unpraktisch, als sie eben nicht einfache Antworten gibt, sondern schwierige Fragen aufwirft. Sie bleibt deswegen aber nicht unpraktisch, sondern eigentlich nur schwierig praktisch.

Was erfordert unpraktische Praxis?

Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen

Gesellschaftliche Veränderung anstreben; Herrschaft identifizieren und bekämpfen; Kritik von Bestehendem, von Maßstäben, von Kategorien …

- Inwiefern tragen meine Forschung und Ergebnisse zu Veränderungen bei?
- Wo verfestigen meine Überlegungen bestehende, negativ beurteilte Verhältnisse (Ungleichheiten, Unfreiheiten, Herrschaft etc.)?
- Habe ich auch mein Denken selbst und meine Verständnisse in Bewegung gebracht und darüber hinausgedacht?

Widersprüche aushalten

Widersprüche nicht in lineare Kausalitäten pressen; Uneindeutigkeiten und Antinomien als wesentliche Erkenntnismittel verstehen, statt als Störfaktoren; Unauflöslichkeit zulassen

- Wo habe ich dem Drang nach Eindeutigkeiten nachgegeben und Widersprüche dadurch übersehen?
- Wo lassen sich in meinen Ergebnissen unzulässige lineare Kausalitäten ausfindig machen?
- Bin ich gegenüber meinen eigenen, scheinbar schlüssigen Argumentationen misstrauisch genug?
- Wo hat sich das Denken beruhigt und gibt so möglicherweise einen Hinweis auf falsche Gewissheiten?

- Aus welchen privaten und beruflichen Ressourcen kann ich Kraft für das Aushalten von Widersprüchen schöpfen?

Auf der Kritik bestehen
Der Versuchung der Vereinfachung und pragmatischen Umsetzbarkeit widerstehen; Radikalität statt Relativierung; radikale Praxis und Veränderung gegen alle Widerstände weiter einfordern
- Wo habe ich Zugeständnisse an herrschaftsstabilisierende Interessen gemacht?
- Habe ich ausreichend argumentiert, weshalb Radikalität statt Relativierung erforderlich ist?

Im (un-)methodischen Gewebe sind diese Überlegungen direkt verflochten mit ...
Geduld, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Ursachenergründung, Ideologiekritik, Veränderungsorientierung, Selbstkritik, Innehalten und Zurücktreten, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Umkehrungen, Dialektik, Widersprüchen, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, reflexiver Rückbindung, Lösung tritt hinzu oder auch nicht, Illusionslosigkeit, Stärke für die Schwere, Metaphern der Leichtigkeit, unvertrauten Bezugspunkten

3.7 Einmal Wüste und retour

Mit vielen Grundvoraussetzungen und Navigationsstützen ausgestattet, begebe ich mich am Ende dieses Kapitels auf eine kleine Reise in die Wüste. Meiner Art zu reisen entsprechend mache ich mich offen, mit möglichen Unsicherheiten des Kommenden auf den Weg, mal sehen, welche Tageseindrücke mir welche Wege zuweisen werden. Das Motorrad ist fahrfertig, ich fühle mich stark und erfahren genug, es zu lenken. Die Ausrüstung ist gepackt, von Kartenmaterial über Ersatzteile bis hin zur Campingausrüstung.

Inwiefern ist eine Reise in die Wüste negativ-dialektisch? Eine Wüste ist auf den ersten Blick ein unwirtlicher Ort und ermöglich doch gleichzeitig gerade deswegen neue Erfahrungen. Dialektische Momente zeigen sich in vielen Aspekten: In der Anziehungskraft der ablehnenden Umgebung. In der Oase, die erst als Oase empfunden wird, weil rundherum Wüste ist. In Schönheit und Grausamkeit zugleich. Im Wasser, das fehlt, das nur schwer auffindbar ist, das das Überleben erst sichert und zugleich ist bei Gewittern Ertrinken eine häufige Todesursache in Wüsten. Der Wüstenalltag ist durch das Negative geprägt: Die weitgehende Abwesenheit von Pflanzen, Schatten und Wasser. Das Überleben hängt nicht zuletzt davon ab, sich dieser Absenz bewusst zu sein und entsprechend vorbereitet zu sein. Wüste kann nur als Konstellation

aus einzelnen Bildern zusammengesetzt werden: Hier ein Stein, da eine Düne, dort ein Felsen. Was davon macht Wüste in ihrer Ganzheit aus? Wüste lässt viel leeren Raum und eröffnet neue Perspektiven, weil sie trotz erstarrender Hitze das Denken flirrend in Bewegung bringt, die Phantasie anregt, obwohl zugleich ohne Disziplinierung des Denkens und Handelns kein Überleben möglich ist. Wüsten sind vielfältig und doch nicht vollständig fassbar: Sie bestehen aus Steinen, Myriaden von Steinen, die sich zuweilen zu bizarren Felsformationen auftürmen. In unseren Köpfen ist allerdings die falsche Vorstellung verankert, Wüsten bestünden in erster Linie aus Sand. Die Imagination der Sandwüste in uns überlagert die Wirklichkeit der vorwiegend existenten Steinwüsten. An einer Sandwüste zeigt sich dafür umso deutlicher der Unterschied des Blicks auf das Kleine und das Große: Das einzelne Sandkorn ist womöglich Teil einer Düne, ist Teil einer ganzen Dünenlandschaft. Das eine ist nicht ohne das andere, jede Größenperspektive hat eine eigene Faszination. Die Reisegeschwindigkeit und die Perspektive verändern zusätzlich das uns zugängliche Bild: Eine Wüste zu überfliegen hinterlässt einen völlig anderen Eindruck, als sie zu durchwandern. Stellenweise jage ich mit dem Motorrad durch Landstücke, dann wieder ist Innehalten und Betrachten angesagt, je nach Bedürfnis, je nach Ziel oder Nicht-Ziel, je nach den Anforderungen des Tages, beispielsweise eine Wasserstelle zu erreichen. Meine bescheidene Offroad-Erfahrung versperrt zuweilen einen interessant scheinenden Weg. Ich bin allein eben doch nicht für alles gerüstet, sondern bräuchte anderes Können und Begleitung durch andere Personen und Fahrzeuge. Hitze und Licht verschmelzen zu Täuschungen, eine kritische und informierte Wahrnehmung des Flirrens demaskiert sie allerdings als solche.

Wüste wirft mich auf mich selbst zurück: Ich fühle mich klein angesichts der erhabenen Weite und kann mir nicht entkommen. Der Durst quält, der Schweiß durchdringt jede Faser, die Hitze friert die Bewegungsfreiheit ein. Ich brauche Schatten und beinahe unbewegliche Langsamkeit, um die Wüste zu ertragen. Sie ist grausam und schön zugleich. Ist sie vielleicht so besonders schön, gerade weil sie grausam ist? Die körperliche Empfindung, zu zerfließen, setzt sich im Denken fort: Wie der Sand in den Dünen, getrieben durch den Wind, gerät das Denken ins Fließen, stockt dann wieder und vergisst sich zuweilen selbst. Die Erfahrung stellt das Gewohnte in Frage und die veränderte Wahrnehmung setzt sich noch lange danach fort: Wasser aus einer Leitung im Übermaß bereitgestellt wird als widerliche Verschwendung empfunden. Zumindest einige Zeit. Welche Veränderungen des Denkens sich aber langfristig verfestigen, ist nicht absehbar. Wüste ist jedoch nicht nur ein Naturerlebnis, Wüste ist ein sozialer und politischer Ort. In und um Wüsten finden politische Auseinandersetzungen statt. Zum Beispiel verhindern in weiten Teilen der Sahara politische Konflikte derzeit touristische Wüstenfahrten. An diesen Orten hat politische Praxis im Moment Vorrang vor kontemplativem Wüstentouris-

mus. Aber selbst unabhängig von aktuellen Konflikten und Kämpfen bedürfen Wüstenreisen politischer und sozialer Sensibilität statt wilder Sozialromantik. Als touristischen Eindringlingen bleibt uns vieles verborgen, »genießen« wir den herrschaftlichen Sonderstatus von »westlichen« Reisenden, dürfen uns mehr erlauben als andere. Wir übersehen dabei Problemlagen vor Ort oder erkennen nur die Ahnung davon.

Wüste ist vollkommene Leere und vollkommene Fülle zugleich. Diese Erfahrung ist nicht vollständig in Begriffe zu fassen, sie ist mehr, als Worte sagen können. Wüste zu bereisen heißt, sich gründlich vorzubereiten und sich doch auf das Ungewisse einzulassen. Wüste lässt Raum für Überschüssiges und reduziert doch auf Notwendigstes, sie ist nur leiblich, sinnlich, emotional unter rationaler Kontrolle zu erleben und zu bewältigen. Der Blick changiert vom Sandkorn zum Dünenfeld. Der Mensch befindet sich mittendrin und bleibt doch äußerlich. Die Schwere durchschwitzter Kleidung verbindet sich mit dem leichten, genussvollen Lufthauch, der zu trocknen versucht und in der Mittagshitze doch so glühend überwältigt, dass man sich nur noch entziehen möchte. Aber dennoch bleibe ich: ermattet und aufgeregt, unbeweglich bewegt, durstig und gesättigt, abwartend und ungeduldig, Empfindungen zulassend, ohne die Kontrolle vollständig abzugeben, im Austausch mit Menschen und doch fern von ihnen, in politischen Zweifeln und mit wachem Interesse.

Mit den Anforderungen an negativ-dialektisches Denken und den methodischen Stützen ausgerüstet ist nun Widerstand gegen (Weiter-)Bildung theoretisch zu erkunden. Angeeignete und explizierte methodische Wege sind zu beschreiten und dabei ist gleichzeitig »großartig inkonsequent« (Adorno 1965-66/2003: 134) zu bleiben. Steinert sagt über Adornos Theorie: »Sie macht uns keine Vorschriften. Sie warnt uns. Sie will uns nicht, wie manche meinen, die Laune verderben, sie weist uns auf das hin, was hinter unserem Rücken geschieht, während wir uns auf trips begeben, die noch dazu viel zu oft schlechte trips sind« (Steinert 2007a: 141). Ich suche also nach einem anderen Trip, mit Ansätzen einer Methode negativer Dialektik im Gepäck. Die Navigationsstützen lassen sich nicht einfach anwenden, sondern sie sperren sich gegen einfache Handhabung und bedürfen der kritischen Reflexion, damit Dialektik nicht ins Undialektische zurückfällt, Reflexion nicht in das Unreflektierte, Kritik nicht in Affirmation. »Vor Mißbrauch wird gewarnt« (Adorno 1951/1980: 278). Dennoch ist erwünscht, lieber über »Relevantes, mit der Gefahr des Irrtums, nachzudenken« als »über die Richtigkeit von Irrelevantem zu wachen« (Adorno 1966/2003: 172).

4. Widerstand in (Weiter-)Bildungskontexten

Widerstand in (Weiter-)Bildungskontexten und deren wissenschaftliche Thematisierung sind der Ausgangspunkt, um bisherige theoretische Versuche und empirische Befunde zu sammeln, die es in weiteren negativ-dialektischen Denkbewegungen zu vertiefen und zu erweitern gilt. Ein Vorteil des Themenbereichs Widerstand in und gegen Bildung, Lernen, Weiterbildung und Erwachsenenbildung – die Begriffe müssen zum jetzigen Zeitpunkt noch unspezifisch bleiben – besteht darin, dass er bislang nicht allzu umfangreich bearbeitet wurde, wodurch ein Überblick rasch gelingen kann. Bereits auf den ersten Blick zeigen sich dabei einige feine, aber auch deutliche Unterschiede in den Verständnissen und Konzeptionen von Widerstand gegen Lernen, gegen Bildung und gegen Weiterbildung. Ein Teil der Studien und Überlegungen zu Widerstand stellt direkte Bezüge zueinander her und widmet sich der Erweiterung und Ergänzung der jeweils vorausgegangenen Arbeiten, wodurch sich eine Art aufbauende Linie herausarbeiten lässt. Doch zugleich bleiben in dieser Linie differenzierte verbindende Diskussionen aus, werden zwar manche Vorgängerstudien kritisch gewürdigt, aber dennoch wird ein so spezifisch anderer Blickwinkel gewählt, dass eine Ausdifferenzierung von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung nur marginal ausgebildet wird. Stattdessen geht sogar manches schon Vorhandene auf dem Weg neuerlich verloren. Teilweise wenden sich die Blicke aber auch aus so gänzlich anderer Perspektive auf Widerstand, dass sich Übergänge und Zusammenhänge zwar erahnen lassen, die sich jedoch im Versuch, sie genauer zu fassen, häufig als nicht sehr tragfähig herausstellen.

In der folgenden Darstellung kommt Adornos Kritik an Systematisierungen und Kategorisierungen insofern voll zur Geltung, als eine eindeutige Strukturierung nicht gelingen kann. Weder eine chronologische Ordnung noch eine Einteilung entlang der verwendeten Widerstandsbegriffe oder eine Sortierung nach Umfang und Relevanz der Erkenntnisse wird den vorgestellten Arbeiten gerecht. Warum dann überhaupt einzeln referieren, statt gleich zu einer Diskussion entlang meines Forschungsvorhabens überzugehen? Ich erachte es für eminent wichtig, dass sich jede_r zunächst einen Eindruck da-

von verschaffen kann, was in anderen Forschungen bislang an Erkenntnissen gewonnen wurde. Selbst wenn die dargestellte Auswahl notwendigerweise von meiner Perspektive geprägt ist, können nur auf diesem Weg unterschiedliche Sichtweisen und Begründungen zumindest in Ansätzen nachvollzogen und eigene Eindrücke, eigene idiosynkratische Regungen und geistige Erfahrungen hervorgerufen werden, an denen sich meine anschließende Argumentation einer Theorie von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung erst bewähren muss.

Grob lassen sich die Arbeiten zu Widerständen in Bildungskontexten in jene mit sozialwissenschaftlichen und jene mit psychologischen Zentralbezugspunkten unterscheiden. Wedege und Evans (2006) sprechen von soziokulturellen vs. psychologischen Zugängen und F. Haug (2003) grenzt ihre sozialtheoretisch intendierte Arbeit von psychologisch-subjektwissenschaftlichen ab, bleibt aber bei Lernen und Lernwiderständen als zentrale Dimensionen. Aus meiner Sicht trennen solche Kategorisierungen aber zu streng ab, was in vielen Aspekten zusammenspielt. Ein Forschungsbereich, der eher an organisationalen, didaktischen Rahmenbedingungen orientiert ist, geht dabei beispielsweise ganz verloren. Eine weitere Unterscheidung wäre zwischen jenen Arbeiten möglich, in denen Widerstände von Teilnehmenden im Fokus stehen, und jenen, in denen der Blick auf Abstinente gerichtet ist. Eine solche Aufteilung erweist sich aber insofern als nicht passend, weil in vielen Arbeiten Übergänge hergestellt werden bzw. gar keine deutliche Differenzierung vorgenommen wird, obwohl eine Tendenz zur einen oder anderen Perspektive im Vordergrund steht. Da mein Vorhaben ist, eine kritische Theorie von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung zu entwickeln, versuche ich stattdessen eine – wenn auch zuweilen holzschnittartig grobe – Differenzierung in Forschungen, in denen Widerstand explizit gesellschaftskritisch gefasst wird, und in jene, die Widerstand eher in einem affirmativen, gesellschaftskritischen Anklängen weitgehend entledigten Verständnis entwerfen.

Während sich kritische Ansätze zumeist auf einen (gesellschafts-)politischen Widerstandsbegriff beziehen, der eng mit spezifischen Inhalten und Interessen verbunden ist, greifen affirmative Zugänge eher auf einen formalen oder zumindest nicht per se inhaltlich aufgeladenen Widerstandsbegriff zu, der häufig psychologische Anleihen aufweist. Aber auch diese Systematisierung gilt wiederum nicht ausschließlich. Dazwischen sind Arbeiten zu verorten, die in ihrer grundlegenden Ausrichtung zwar zum Teil kritische Interessen verfolgen, den Widerstand selbst aber weitgehend unkritisch skizzieren. Die Perspektiven stehen jedoch nicht unverbunden nebeneinander, sondern werden durch ein paar Brücken verbunden, die sich unter anderem darin manifestieren, dass z.B. in Themenheften von Zeitschriften beide Zugänge nebeneinanderstehen und vereinzelte Übergänge angedeutet werden, die Perspektiven aber dennoch deutlich unterschiedlich bleiben. Dieses Nebeneinan-

der und ineinander Verschwimmende wird daher in einem eigenen Kapitel herausgestellt. Ein gänzlich anderer Kontext, in dem Widerstand in Bildungszusammenhängen aufgegriffen wird, ist jener, in dem Widerstand als Ziel und Inhalt von Bildung diskutiert wird, also der Frage nachgegangen wird, welchen Beitrag Bildung für (gesellschaftspolitischen) Widerstand leisten kann. Obwohl für mein Forschungsvorhaben nicht direkt relevant, greife ich einzelne Aspekte dieser Diskussion auf, um das Bild von Widerstand in Bildungszusammenhängen zu komplettieren.

Die Spurensuche nach Forschungen zu Widerstand in Weiterbildungskontexten erfolgte mit einem Fokus auf den deutschsprachigen Raum, ergänzt um einen Blick auf englischsprachige Publikationen zu diesem Themenfeld. Im Zentrum meiner Suche standen Forschungen, in denen Widerstand in den Mittelpunkt gerückt wird. Die Zahl ist hier sehr überschaubar und selbst im englischsprachigen Forschungsraum wurde ich kaum fündig. In den letzten 15 Jahren lässt sich keine Entwicklung feststellen und umfangreichere Forschungen, in denen Widerstand gegen Erwachsenen- und Weiterbildung im Fokus steht, bleiben aus. Ich habe mir die Aufgabe gestellt, hier einen möglichst vollständigen Gesamtüberblick über das deutschsprachige Forschungsfeld zu Widerstand gegen (Weiter-)Bildung der letzten Jahrzehnte zusammenzutragen, Arbeiten, in denen dezidiert auf Widerstand fokussiert wird, dieser zumindest ansatzweise wissenschaftlich ausformuliert und nicht nur nebenbei erwähnt wird. Die Sammlung ist rasch vollständig, da die Zahl solcher Forschungen sehr klein ist. Die Suche führte aber auch dazu, nach kleinen Versatzstücken von Widerstand in Bildungszusammenhängen zu suchen und damit auch Überlegungen einzubeziehen, in denen Widerstand zumindest mehr als nur begriffliche Erwähnung findet. Auch hier lag der Fokus auf dem deutschsprachigen Raum, wiederum ergänzt um englischsprachige Publikationen. In der Gesamtübersicht wird deutlich, dass von Widerstand in äußerst unterschiedlicher Art und Weise die Rede ist. Die Palette reicht von revolutionären Aufladungen über psychologische Lernwiderstandskonzepte bis hin zu Widerstand als Bildungsinhalt und Bildungsziel – eine Perspektive, die hier zwar nicht im Mittelpunkt steht, aber im ersten Zusammentragen der Spuren nicht gänzlich ausgespart bleiben soll, um das breite Spektrum zu veranschaulichen. Zudem wird auf ausgewählte Beispiele von Widerstandsforschungen in schulischen Kontexten zugegriffen, nicht zuletzt, weil diese Diskussionen in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung erst ausgelöst haben. Mit der möglichst vollständigen Zusammenschau der deutschsprachigen Forschungen soll die Geschichte der Widerstandsforschung erkundet werden, sollen zentrale Linien und Entwicklungen herausgearbeitet werden, um damit zum einen diese Arbeiten zu würdigen und zum anderen die vorhandenen Erkenntnisse zusammenzutragen, an denen meine theoretischen Überlegungen anknüpfen können. Gemeinsam mit einigen internationalen Arbeiten breite ich damit das gesamte Spektrum von

Zugängen, Erkenntnissen, theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden aus, von denen aus weiterzudenken ist.

In diesem Streifzug durch Widerstandsforschungen werden einige Schwierigkeiten deutlich: Zunächst stellen sich begriffliche Unklarheiten ein, wenn die Autor_innen von unterschiedlich benannten Widerständen gegen unterschiedliche pädagogische Aspekte sprechen, von Widerstand gegen Bildung, gegen Weiterbildung, gegen Wissen, von Lernwiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen etc. Ich orientiere mich deshalb zunächst an den Begriffen der jeweiligen Autor_innen, um erst zu einem späteren Zeitpunkt eine differenzierte Begriffsdiskussion vorzunehmen. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Widerstand in den jeweiligen Arbeiten in unterschiedlich großem Ausmaß thematisiert wird und entsprechend umfassende Ausarbeitungen neben kurze Bezugnahmen gestellt werden, was zuweilen eine Verzerrung in der Wahrnehmung des Forschungsausmaßes herbeiführt. Um möglichst vielseitige Stücke zusammenzutragen, müssen manche Details, insbesondere der umfassenderen Arbeiten, unerwähnt bleiben, während gerade in jenen Arbeiten, in denen nur kurze Bezüge hergestellt werden, die Widerstandsthematisierung im Verhältnis zu ihrem Umfang etwas größeren Raum erhält. Die Perspektive, mit der ich die Forschungen erkunde, ist, nach Versatzstücken zu suchen, die zu einer kritischen Theorie von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung beitragen können. Ich werde im folgenden Überblick daher Stärken, aber auch Mängel der bisherigen Forschungen und einige dem Gegenstand selbst innewohnende Probleme sichtbar machen, indem ich die einzelnen bisherigen Forschungen und Überlegungen zu Widerstand in einem groben Umriss zunächst nachzeichne, deren Hintergründe und zentrale Auskünfte zu Widerstand hervorhebe, um dann auf Fehlstellen und Lücken hinzuweisen, die erste Hinweise darauf geben, was in einer umfassenden Widerstandstheorie berücksichtigt werden muss. Jeder dieser Zugänge hat Aspekte, die für das vorliegende Vorhaben wichtig und interessant sein können, und doch wird in den Forschungen meist lediglich ein Teilaspekt beleuchtet und Widerstand in Bildungszusammenhängen kaum breit und umfassend gedacht. Mit dem Vorhaben, eine kritisch interessierte Theorie von Widerstand gegen Bildung, Weiterbildung und Erwachsenenbildung zu skizzieren, wird es daher erforderlich sein, Verknüpfungen herzustellen, Splitter zu sammeln, zu füllende Leerstellen zu finden, Brauchbares mitzunehmen und Unbrauchbares zu verwerfen.

4.1 Widerstand gegen (Weiter-)Bildung gesellschaftskritisch betrachtet

Mit dem sich in der Dämmerung der Aufklärung gegen die feudal-klerikalen Herrschaftsstrukturen auflehnenden Bürgertum ist Widerstand gegen Bildung zu einer relevanten Handlungsfigur geworden, wenn auch zunächst unter zu meinem Fokus genau umgekehrten Vorzeichen, nämlich als Widerstand der Herrschenden gegen die Bildungsbewegung, die zumindest im deutschsprachigen Raum eine wesentliche Funktion in der Durchsetzung der bürgerlichen Herrschaft einnimmt (vgl. z.B. Pongratz 2010 a; Ribolits 2009, 2011). In herrschaftsförmig organisierten Gesellschaften kann Lernen zu einem Angriff auf Privilegien und Vormachtstellung werden, als Gefahr für den Machterhalt. Gegen ein »Zuviel« an Bildung formierte sich entsprechender Widerstand der Herrschenden. Während der bürgerliche Bildungsbegriff somit in seinen Ursprüngen herrschaftskritisch und gesellschaftstranszendierend konzipiert war, kam der Widerstand gegen Bildung von den Herrschenden und war auf den Machterhalt gerichtet. Mit der Etablierung der neuen bürgerlichen Herrschaft musste der Einfluss der Bildung allerdings auf den Erhalt dieser neuen Herrschaft gerichtet und das gesellschaftskritische Moment möglichst umfassend entfernt werden. Bildung wurde von einem herrschaftskritischen Instrument zu einem herrschaftlichen Instrument. Der Widerstand gegen Bildung wurde damit zu einem potenziell herrschaftskritischen Instrument, weil »die Herrschaft der Vernunft, *als Herrschaft*, Widerstand erzeugt« (Axmacher 1990a: 62, Hervorhebung i. Orig.), weil subversive Elemente aufbewahrt blieben (vgl. Koneffke 1969) und weil Macht Widerstand hervorruft (vgl. Foucault 1976/1997). Weil Bildung aber nun in der bürgerlichen Gesellschaft eine spezifische Rolle im Erhalt der gesellschaftlichen Strukturen und im kapitalistischen Fortschrittsimperativ einnimmt, wird sie obligatorisch, wodurch die Ausweitung der Lern- und Weiterbildungszwänge historisch nachzuzeichnen sind (vgl. z.B. Pongratz 2010 a).

Der aufgedrängten, verordneten Bildung wird nun von den Betroffenen Widerstand entgegengesetzt, wobei Hintergründe und Motivlagen nicht zuletzt deswegen kaum ergründet sind, weil sie auf dunkle Seiten des aufklärerischen Bildungsideals hinweisen, die lieber nicht in den Blick genommen werden. Stattdessen wird hoffnungsvoll am Ideal von Bildung als etwas Gutem festgehalten, also als etwas an sich Positives zum Fetisch erhoben (vgl. Adorno 1965-66/2003: 162). Zugleich – eben widersprüchlich – wird Bildung zynisch gewendet, indem es ökonomischen Entwicklungen untergeordnet wird, Freiheitsbestrebungen gekappt werden und viele Menschen von der Teilhabe ausgeschlossen werden, ihnen Bildung verweigert wird, ihren eventuell vorhandenen Weiterbildungsbestrebungen also ein Widerstand entgegengestellt wird. Der Widerstand der Herrschenden gegen Bildungsbestrebungen bleibt

also in zweifacher Hinsicht aufrecht: Als Widerstand gegen umfassende Teilhabe, um das Konkurrenzprinzip und den notwendigen Ausschluss aufrechtzuerhalten, aber auch als Widerstand gegen »zu weit gehende« Bildung, der kritisches Potenzial innewohnen könnte, obwohl Bildung weiterhin der Notwendigkeit zur Reproduktion der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Verhältnisse dient. »Der herrschende Widerstand gegen Bildung, und hier trifft das Wortspiel vom Widerstand der Herrschenden uneingeschränkt, affirmiert das Bildungsprinzip und fürchtet doch zugleich seine gesellschaftlichen Folgen« (Axmacher 1990a: 20). Sowohl Axmacher als auch weitere bildungswissenschaftliche Forschungen zu Widerstand folgen der Spur des Widerstands allerdings aus der Perspektive jener, die sich gegen die sich neu etablierenden Bildungserfordernisse zur Wehr setzen. Dass sich gerade im Zuge der Etablierung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und der damit einhergehenden neuen Bildungsideen und pädagogischen Bemühungen erste Spuren expliziter Thematisierung von Widerständen auffinden lassen, ist daher wohl kaum Zufall. Axmacher folgt beispielsweise Widerständen von Handwerkern im 19. Jahrhundert, und in einem ähnlichen Zeitraum formuliert Tolstoi (1862/1990) einige widerständige »Gedanken zur Volksbildung«.

Mit historischer Bildungsforschung ließe sich mit Sicherheit bereits früher Widerstand gegen Bildung sowohl von Seiten der Herrschenden als auch der Unterworfenen erkunden. Formalisierte Lernprozesse, die auf privilegierte Gruppen beschränkt sind – und die gab es bereits in der Antike oder in den mittelalterlichen Klosterschulen –, könnten als Widerstände von Herrschenden gegen Wissenserwerb und gegen die Denkschulung von Untertanen lesbar gemacht werden. Die massive Gegenwehr gegen Luthers Forderung, alle sollten die Bibel lesen können und damit nicht auf das Wissen und die Auslegungen der Geistlichen angewiesen sein, könnte als ein solches Beispiel für Widerstand »von oben« zugänglich gemacht werden. (Foucault benennt Luthers Vorgehen als einen Widerstand gegen das Pastorat, vgl. Foucault 1978/2004: 284.) Ebenso könnte jeder Ausschluss bestimmter Gruppen aus der Bildung durch Herrschende oder unterdrückende Verhältnisse so gelesen werden, z.B. ließe sich auf diese Art ein Blick auf den Ausschluss von Frauen aus der Bildung historisch und aktuell global vergleichend werfen. Aus heutiger Sicht und mit dem heutigen, mit der Aufklärung eingeführten Verständnis von Bildung und Vernunft wäre es, so Axmacher, eigentlich naheliegend »die Geschichte des Widerstands gegen das Bildungsprinzip [...] als Geschichte der jeweils herrschenden Mächte zu entwerfen« (Axmacher 1990a: 19), die sich der Durchsetzung der vernünftigen Bildung und Erziehung verweigerten, die sich dem Begehren nach Bildungsteilhabe entgegenstellen.

Es ließen sich aber vermutlich auch frühere Widerstände »von unten« erkunden, beispielsweise kindlicher und jugendlicher Widerstand gegen die religiöse Sonntagsbeschulung oder – nun schon zeitlich in der Nähe der Auf-

klärung und der bürgerlichen Herrschaft – bäuerlicher Widerstand gegen die Schulpflicht, die der landwirtschaftlichen Tätigkeit Arbeitskräfte entzog. Solche Widerstände sind beispielsweise heute noch in vielen Ländern mit großem Ausmaß an landwirtschaftlichen, zumeist subsistenzwirtschaftlichen und nicht lebensmittelindustrialisierten Kleinhöfen gang und gäbe. Im Wissen um die »Dialektik der Aufklärung«, wie sie Horkheimer und Adorno (1969/1988) eindrücklich darlegten, geht es Axmacher und einigen anderen allerdings mehr um die Betrachtung der anderen Seite: um Widerstände, die sich dem negativen Umschlagen der bürgerlichen Bildungsidee entgegenstellen, um Widerstände gegen Fremdbestimmung und Unterwerfung, um Widerstände mit gesellschaftskritischem Potenzial. Dass dies nur *eine* Möglichkeit ist, Widerstand gegen Bildung in den Blick zu nehmen, wird im Laufe meiner Ausführungen immer wieder verdeutlicht werden. Unübersehbar ist allerdings schon in dem ersten Einblick in die Thematik in den letzten paar Absätzen, dass es kein Leichtes ist, Widerstand als gesellschaftskritische Handlung zu fassen, ist er doch nicht per se Akt von Unterworfenen, nicht per se gesellschaftstranszendierend oder herrschaftskritisch. Vielmehr sind das Urteil und die Einschätzung der Funktion erst aus der Perspektive und den jeweils vertretenen Interessen zu gewinnen. Vielmehr ist Widerstand in seinen dialektischen Verstrickungen zu sehen. Und vielmehr ist Widerstand ein differenziert zu betrachtendes Phänomen, das nicht mit einfachen Eingrenzungen und Bestimmungen zu fassen ist. Wo aber beginnen?

4.1.1 Prolog: Leo N. Tolstoi: »Gedanken über Volksbildung«

Eher als eine Art Prolog, als Fassung einiger Gedanken, bevor der Gegenstandsbereich eigentlich betreten wird, lassen sich Leo N. Tolstois »Gedanken über Volksbildung« erkunden (Tolstoi 1862/1990). Tolstoi, besser als Schriftsteller denn als anarchistischer Pädagoge bekannt, widmete einige Zeit seines Lebens sozialphilosophischen Überlegungen, gründete unter anderem mehrere Schulen, in denen Freiheit und Erfahrung wesentliche Prinzipien darstellten, und hinterließ zahlreiche pädagogische Schriften (vgl. Klemm 1990: 179f.). In seinen »Gedanken zur Volksbildung« finde ich eine frühe explizit erziehungswissenschaftlich motivierte Beschäftigung und argumentative Begründung von Widerstand gegen auferlegte Erziehung und Bildung, wobei Letztere bei Tolstoi allerdings vor allem als Schulbildung gedacht wird. Ausgangspunkt seiner Überlegung ist, dass das Volk nach Bildung verlange. Er unterstellt gar ein grundsätzliches Bildungsbedürfnis jedes und jeder Einzelnen. Sein Bildungsbegriff ist vom aufklärerischen Gedanken einer Entwicklung eines »kritischen Geistes in der Menschheit« beseelt (Tolstoi 1862/1990: 69). Die Regierung und die gebildeten Klassen formulierten nun ebenfalls den Willen, dem Volk Bildung und/oder Erziehung zukommen zu lassen, womit

zwei kongruente Bedürfnisse aufeinandertrafen, die für alle Seiten zufriedenstellend sein müssten. »Statt dessen aber trifft gerade das Gegenteil zu. Das Volk setzt den Anstrengungen der Gesellschaft, der Regierung und den Vertretern der höheren Bildung, es zu erziehen, immer Widerstand entgegen, und diese Anstrengungen bleiben zum größten Teil erfolglos« (ebd.: 67). Tolstoi scheint zwischen Bildung und Erziehung zu unterscheiden, auch wenn er dies argumentativ nicht weiter ausführt. Es lässt sich allerdings erahnen, dass Bildung aus Tolstois Sicht eben jenen kritischen Geist befördern soll und ein subjektiver Entwicklungsprozess ist, während Erziehung der Anpassung des Zöglings oder Volkes an Vorgegebenes dient, aber dennoch vermischt er die beiden Begriffe immer wieder. Zurück zu seinem Gedankengang: Eine Schulpflicht und einen gesetzlichen Schulzwang sehen nun die herrschenden Klassen »als das einzige Mittel, um den Widerstand des Volkes zu besiegen« (ebd.). Die Regierung und die gebildeten Klassen sind in der Position, zu bestimmen, was als die vernünftige, gute und richtige Bildung zu gelten habe und dass aufgrund dessen es richtig und legitim sei, den Widerstand des Volkes gegen diese Bildung und Erziehung zu brechen, worauf nun Tolstoi antwortet, dass vielmehr der Widerstand dagegen legitim sei. Deutlich zeigt sich demnach, dass Widerstand je nach Interesse äußerst unterschiedlich konnotiert und als negativ und abzuschaffend oder als positiv und sinnvoll beurteilt wird.

Jene Zeit, in der Bildung umfassend implementiert wird und die neue Aufgabe erhält, die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft zu unterstützen, nehmen auch Axmacher und Huge in ihrer historischen Forschung über den Widerstand von Handwerkern gegen die an sie herangetragenen Bildungsaufforderungen in den Blick (vgl. Axmacher/Huge 1986; Axmacher 1986a,b,c, 1989, 1990a,b,c; Huge 1986a,b, 1989a,b). Während Tolstoi den Begriff »Widerstand« für die legitime Abwehr von Bildungszumutungen verwendet, wählen Axmacher und Huge diesen Begriff, weil sie ihn in den historischen Dokumenten vorfinden, wo sich Verantwortliche darüber beschweren, wie widerständig sich die unwilligen Handwerker doch gebärdeten und dass dieser Widerstand gebrochen werden müsse. Die Handwerker wiederum bezeichneten sich selbst nicht dezidiert als widerständig. Ironisch auf die alte Wissenschaftssprache Bezug nehmend formuliert Axmacher einen »Titel« für seine Forschung, mit dem Tolstoi vermutlich seine Freude gehabt hätte: »Wie die Vernunftaufklärung, als sie das einfache Volk, den gemeinen Mann erreichte, auf einen unvermuteten Widerstand stieß; wie nach der Ankündigung, nur sein Bestes bewirken zu wollen, zu schärferen Zwangsmitteln gegriffen werden mußte, weil das Pferd nicht saufen und das Volk nicht lernen wollte, sich selbst und seine Welt rational zu beherrschen« (vgl. Axmacher 1990a: 9).

Tolstois Kritik scheint aus einer ähnlichen Richtung zu kommen und er setzt an einer grundlegenden Reflexion des Bildungsbegriffs und bürgerlicher Herrschaft an. Sei in der Antike, im Mittelalter und der frühen Neuzeit die

dogmatische Ausrichtung von Lehre an als einzigen und unhinterfragbaren religiösen oder philosophischen Wahrheiten orientiert noch nachzuvollziehen, so habe sich dieser absolute Wahrheitsanspruch nun aufgelöst. Zugleich fehlen aus seiner Sicht nachvollziehbare und einheitliche Begründungen dieser neuen Ausrichtung, »wo der einzige Glaube des Lehrers darin besteht, daß es überhaupt nichts Wahres gibt, daß alles Wirkliche vernünftig, daß der Fortschritt das Gute und die Rückständigkeit das Böse sei, und wo niemand weiß, worin dieser allgemeine Glaube an den Fortschritt eigentlich besteht« (Tolstoi 1862/1990: 69). Tolstoi findet in einem Streifzug durch die europäische Geisteswelt keine für ihn befriedigenden Begründungen, sondern vielmehr viele unterschiedliche, sich widersprechende Zugänge, z.B. bei Hegel, Fichte, Rousseau, Schleiermacher. Die Begründungen seien zu unterschiedlich und gerade deshalb unbefriedigend und unzureichend, weshalb keine von ihnen den Anspruch stellen dürfe, richtig zu sein. Tolstoi nimmt dies zum Anlass, die Pädagogik selbstkritisch zu beleuchten: Zwar sei die Herausbildung einer Erziehungswissenschaft dringend vonnöten, um die pädagogischen Probleme in Angriff zu nehmen, aber gleichzeitig brauche es eine Offenheit, da nicht ergründbar sei, wie die Zukunft sich entwickle und welches Wissen dafür nötig sei. Der einzige Weg sei, die Bedürfnisse des Volkes zu ergründen und die Pädagogik in die Kritik zu nehmen, die die Entwicklung eines neuen Bewusstseins unterdrücke, wenn sie nur festgelegtes Wissen vermittle. Müsste sich die Pädagogik nicht vielmehr die Frage stellen, »daß wir daher das Volk nicht ungebildet schelten dürfen, weil es unsere Bildung nicht annehmen will, sondern daß wir uns selber der Unbildung und des Stolzes beschuldigen müssen, wenn wir das Volk nur in unserem eigenen Sinn erziehen wollen? Wir sollten doch endlich aufhören, den *Widerstand des Volkes gegen unsere Bildung* als ein Element zu beurteilen, das der Pädagogik feindlich ist, sondern in ihm vielmehr einen Ausdruck des Volkswillens achten, der allein unsere Tätigkeit bestimmen müsste« (ebd.: 72, Hervorhebung D.H.). Der Zögling und damit eben auch das Volk müsse »die volle Freiheit haben, seine Unzufriedenheit auszudrücken, oder wenigstens sich der Erziehung zu entziehen, von der er instinktiv fühlt, daß sie ihn nicht befriedigt; das einzige Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein – die Freiheit« (ebd.).

Tolstois Überlegungen beruhen in weiten Teilen auf den Grundprämissen der bürgerlichen Gesellschaft, was sich unter anderem in seinem Bildungsbegriff widerspiegelt: Der kritische Geist sei in die Menschheit gekommen. Bildung scheint er als etwas Richtiges und Vernünftiges anzusehen, ja sogar als Grundbedürfnis aller Menschen. Allerdings bezweifelt er, dass die von den Herrschenden – in seinen Worten die Regierung und die gebildeten Klassen – forcierte Bildung und Erziehung diesem Anspruch gerecht würden, sondern vielmehr sei es Bildung der Herrschenden, die dem Volk aufgezwungen würde. Tolstoi beschreibt damit den Übergang von einer herrschaftskritischen zu

einer herrschaftsstabilisierenden Bildungskonzeption, beide Male im Namen der Vernunft. Dem stellt er nun die Interessen des Volkes gegenüber, denen zu ihrem Recht verholfen werden müsse, indem er eine Pädagogik konzipieren möchte, die von der Freiheit des Volkes ausgeht, womit sein anarchistischer, libertärer Anspruch deutlich wird. Unklar bleibt, was diese Freiheit genau ist, unklar bleiben auch – zumindest in diesem Text – differenziertere Vorstellungen von Bildung, Erziehung, Gesellschaft, Volk etc. Dies mag zu einem großen Teil der damaligen Zeit, aber auch der Kürze des Textes geschuldet sein. Interessant ist jedoch, dass er dem Widerstand eine Rolle einräumt, die – an einen politischen Widerstandsbegriff angelehnt – den Kampf um Bildung zu einem Kampf um Herrschaft und Machtverhältnisse macht. Wenn beide Seiten ähnliche Interessen formulieren, nämlich Bildung zu ermöglichen, der Umsetzung aber massiver Widerstand entgegenschlägt, dann müsse das ganze Unternehmen nochmals in Frage gestellt werden. Widerstand wird so zu einem Motor für Kritik am Bildungsgeschehen.

Besonders bemerkenswert ist meiner Ansicht nach, dass Tolstoi Widerstand als Anlass für Selbstkritik der Pädagogik formuliert: Die Pädagogik müsse sich die Frage stellen, woraus sich der Widerstand nähre und was es deshalb an der Pädagogik zu ändern gelte, statt diesen Widerstand als feindlich abzuwehren. Als weiteren wichtigen Beitrag für die Diskussion um Widerstand liefert uns Tolstoi ein Verständnis eines Ausweges, der weder nur anpassungsorientiert noch nur individuell gedacht ist: Als Ziel hat er gesellschaftliche Verhältnisse vor Augen, in denen gesellschaftliche Bedarfe und individuelle Bedürfnisse in Einklang gebracht werden. Im Widerstand geht es ihm nicht darum, dass Einzelne ihre Bedürfnisse zum Ausdruck bringen, sondern dass es um Bedürfnisse einer Gemeinschaft, bei ihm das »Volk«, geht, dass also ein gemeinschaftlicher und nicht ein individueller Emanzipationsanspruch im Mittelpunkt steht. Der Widerstand richtet sich gegen die von den herrschenden aufgezwungene Bildung, die diese Bedürfnisse ignoriert.

4.1.2 Hundert Jahre Leere?

In den hundert Jahren nach Tolstois Essay konnte ich keine nachhaltig wirksamen und immer noch bekannten Auseinandersetzungen mit Widerstand gegen Bildung finden. Da mein Vorhaben aber nicht historisch orientiert ist und ich mich daher nicht bis in alte Archive vorarbeitete, beschränkte sich meine Suche auf Bibliotheken bis hin zu alten Zettelkästen, in denen ich keine diesbezüglichen Überlegungen vorfand. (Es wäre höchst interessant, historischen Spuren zu folgen und bislang Unentdecktes ausfindig zu machen.) Gesellschaftliche Entwicklungen lassen allerdings die Vermutung zu, dass es gute Gründe gab, sich dem Thema Widerstand in Bildungszusammenhängen *nicht* zu widmen. Ein erster Ansatzpunkt könnte sein, dass es mit der groß-

flächigen und umfassenden Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft und dem damit verbundenen Bildungsideal möglicherweise gelang, sichtbare Widerstände zu brechen, und dass die etablierte Vorstellung von Bildung als das Gute und Richtige Widerstand zunehmend marginalisierte. Die Vernunft als zentrale Kategorie der Aufklärung, die jede Bildungsverweigerung nicht nur unvernünftig erscheinen lässt, sondern geradezu mit »vernünftigen« Argumenten jede Regung diffamieren kann, macht Widerstand gegen Bildung zu einem Tabu (vgl. Axmacher 1990a: 19ff.; Bolder/Hendrich 2000: 15).

Dass sich angesichts dessen eine sich erst etablierende wissenschaftliche Pädagogik hütet, Widerstand zu thematisieren, ist wenig verwunderlich. Vielmehr nimmt gerade die junge Erziehungswissenschaft eine tragende Rolle in der Herausbildung bürgerlicher Herrschaft ein, die sich argumentativ auf Vernunft und Bildung beruft und diese als Unterwerfungsinstrument gezielt einsetzt, um die nun – wissenschaftlich abgesichert – einzig richtige Bildung zu vermitteln, andere Verständnisse und Kritik aber möglichst auszuschalten. Kritische Wissenschaft bildet sich zwar spätestens seit Marx wieder stärker heraus und wird z.B. ab den 1920er-Jahren in eine Kritische Theorie weiterentwickelt. Es lassen sich auch früh kritische und radikale pädagogische Ansätze auffinden, z.B. libertäre wie bei Tolstoi oder radikal-reformistische Erziehungs- und Schulansätze, die Neill bereits ab den 1920er-Jahren in »Summerhill« umsetzte (vgl. Neill 1969). Fragen der Bildung, Erziehung und Pädagogik werden aber in den kritischen Wissenschaften noch eher nebenher mitthematisiert und – wie bereits nachgezeichnet – eine dezidiert kritische Pädagogik findet erst in den 1960er- und 1970er-Jahren weite Verbreitung (vgl. Kapitel 2.3). Widerstand war dennoch kaum Thema kritischer pädagogischer Forschung und wenn, dann eher im Zusammenhang von Bildung für politischen Widerstand, ein wichtiger und dem hier vorgetragenen Thema nicht ganz unverwandter, aber dennoch gänzlich anderer Fokus: Es handelt sich eher um Widerstand *durch* Bildung, wie ihn Pfeiffer (1999) z.B. im Denken Heydorns herausarbeitet oder wie die Arbeiten von McLaren (2000, 2010, 2014; McLaren/McClelland 2003) ausgerichtet sind, und weniger um Widerstand *gegen* Bildung.

Einen weiteren Grund für die fast hundertjährige Lücke vermute ich darin, dass der Begriff »Widerstand« über weite Strecken der Geschichte in hohem Maß politisch besetzt ist und erst allmählich Bedeutungserweiterungen in gesellschaftlichen Kontexten erhält – physikalische und medizinische Bedeutungen lasse ich ausgeklammert. In dieser politischen Bedeutung könnte und sollte sich eine kritische (Bildungs-)Wissenschaft eigentlich dafür interessieren. Dass dies im Aufschwung der 1960er- und 1970er-Jahre dennoch nicht eintrat, liegt wiederum in der sehr spezifischen politischen Konnotation, die nach 1945 in Europa und insbesondere im deutschsprachigen Raum eng mit Widerstand gegen den Nationalsozialismus verknüpft ist. Angesichts der erlebten Gräuel und Unmenschlichkeit und der besonderen Anerkennung, mit

denen die schwierigen und riskanten Widerstandskämpfe gewürdigt wurden, gab es von vielen Seiten lange die Forderung, den Begriff »Widerstand« lediglich für Handlungen zu verwenden, die diesem Erbe gerecht würden (vgl. z.B. Hentig 1989; auch Plaschka 2000a,b). Wie Rabinovici (2008) nachzeichnet, wird kleineren oder größeren Protesten, bei denen kaum ein Risiko eingegangen wird und die aufs Erste kaum direkte Wirksamkeit entfalten, ja sogar zuweilen in Spaßaktionen verpackt sind, von vielen Seiten ein Recht auf den Gebrauch des Wortes Widerstand abgesprochen. War bei Tolstoi und bei Axmacher und Huge der Widerstand *auch* ein politisch zu verstehender Begriff, so entzieht sich Widerstand doch durch seine emotions- und bedeutungsgeladene Verwendung für den antifaschistischen Kampf einige Zeit, teilweise bis heute, einer Verwendung in anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Kapitel 5).

4.1.3 Paul Willis: »Spaß am Widerstand – Learning to Labour«

Die Studie von Paul Willis »Learning to Labour«, auf Deutsch »Spaß am Widerstand« (1977/2013), steht in einer Reihe mit weiteren Forschungen in Großbritannien und den USA, die aus vorwiegend marxistischer Perspektive einen kritischen Blick auf die Funktion der bürgerlichen Schule legen. Sie thematisieren Benachteiligungen, die reproduktive Funktion dieser Beschulung und den Widerstand der Arbeiter_innenklasse in und gegen diese Schule (vgl. Giroux 1983/2001; Axmacher 1990 a). Willis arbeitete am Centre for Contemporary Cultural Studies und gilt damit als einer der Mitbegründer der Cultural Studies (vgl. Winter 2001), wiewohl in seiner Widerstandsstudie der marxistische Hintergrund deutlich stärker zum Tragen kommt als in späteren Ausformungen der Cultural Studies, die ich in Kapitel 5.3 noch aufgreifen werde. Willis' Studie erschien nach der 1977 erfolgten Originalveröffentlichung 1979 auf Deutsch und wurde 2013 in einer Neuübersetzung wiederveröffentlicht. Willis löste mit seiner Studie »ein mittelgroßes Erdbeben« aus (Axmacher 1990a: 24), weil er nicht nur den Widerstand im Detail in den Blick nahm, sondern entgegen nur über Struktureinflüsse argumentierenden Studien sichtbar machte, dass die von ihm untersuchten Jugendlichen aus der Arbeiter_innenklasse selbst aktiv an diesem Reproduktionsprozess mitwirken. Im deutschsprachigen Raum erhielt diese Studie – so vermute ich – unter anderem besonders große Aufmerksamkeit, weil sie im Unterschied zu vielen anderen kritischen Schulstudien, die sich ebenfalls mit Reproduktion und in Teilaspekten mit Widerstand beschäftigten, bereits zwei Jahre nach der englischen Publikation auch in Übersetzung erschien und damit breit zugänglich und bekannt wurde. Im deutschsprachigen Diskursraum kann sie daher als erste deutschsprachig verfügbare Studie gesehen werden, die sich dezidiert und ausführlich mit Widerstand gegen Bildung befasst. Sie wurde auch von der Erwachsenenbildung

wahrgenommen, obwohl erste Gedanken zu Widerstand gegen Bildung bereits in früheren Sozialerhebungen durchscheinen, z.B. den im deutschsprachigen Raum relevanten Erwachsenenbildungsstudien von Schulenberg, Strzelewicz und anderen (vgl. Schulenberg 1957; Strzelewicz et al. 1966; Schulenberg et al. 1978, 1979). Bei Schulenberg, Loeber, Loeber-Pautsch und Pühler tauchen beispielsweise zwei Gruppen von Nicht-Teilnehmenden auf: jene mit grundsätzlich positiver Einschätzung von Bildung (die aber schließlich aus verschiedenen Gründen nicht realisiert wird) und die »Desinteressierten oder Ablehnenden«, die der Weiterbildung von vornherein aus verschiedenen Gründen, teilweise auch kritischen Haltungen heraus, ablehnend gegenüberstehen (vgl. Schulenberg et al. 1978: 538ff.). Bei Willis wird Widerstand gegen Bildung aber nun nicht nur nebenbei erwähnt, sondern zu einem zentralen Element seiner Forschung.

Willis' Studie wird seither in unterschiedlichsten Zusammenhängen wertgeschätzt und immer wieder aufgegriffen, worauf nicht zuletzt die Neuübersetzung hinweist. Wie Scherr in der Einleitung zur Neuauflage des Buches 2013 schreibt, wurde die Studie für unterschiedliche Disziplinen zu einem relevanten Kristallisationspunkt, z.B. für Jugendkulturforschung, insbesondere aber für ethnographische Methodologien und die Cultural Studies, die vom Institut, an dem Willis tätig war, seinen Ausgang nahmen (vgl. Scherr 2013; Haug, F. 2013a). Scherr weist darauf hin, dass Willis sich gegen manche dieser Interpretationen verwehrte, und meinte, sein Anspruch sei in erster Linie gewesen, die Reproduktion sozialer Ungleichheit sichtbar zu machen (vgl. Scherr 2013: 9). Willis verweist zudem auf Problematiken der teilnehmenden Beobachtung, die zu Naturalisierungen und Konservativismus neige: »Bestenfalls ist der Alltag sowie die Kunst revolutionär. Schlimmstenfalls ist er ein Gefängnis. Schlimmstenfalls ist Reflexion so wie Kritik reaktionär. Bestenfalls entwirft sie Fluchtpläne. An den Details des Lebens teilzunehmen, um zu reflektieren, kann heißen, das Schlimmste von beiden zu vereinen« (Willis 1977/2013: 303).

Trotz des Schwerpunktes auf Reproduktionsmechanismen spielt seine Arbeit für manche Widerstandsforschungen in der Bildungswissenschaft eine wesentliche Rolle. Dies scheint mir insofern nachvollziehbar, als Willis Widerstandspraktiken sichtbar macht und erste Argumentationsfiguren von Widerstand gegen eine bürgerlich geprägte Bildung anbietet, die sich aber zugleich nicht mit der bis dahin gängigen Interpretation zufriedengeben, dass die Arbeiter_innenklasse sich mehr oder weniger erfolgreich gegen bürgerliche Bildungsideale zur Wehr setzt, sondern die deutlich machen, dass die Arbeiter_innenklasse nicht nur von der bürgerlichen Gesellschaft stetig reproduziert wird – wogegen sich dann die Kämpfe richten –, sondern sie über Praktiken der Abwehr selbst wesentlich zur Zementierung des eigenen Status beiträgt. Obwohl Willis von mancher Seite eine Heroisierung des Widerstands

und der Arbeiter_innenkultur vorgeworfen wird, verkennen diese Vorwürfe, dass gerade das nicht Willis' Anliegen war. Der deutschsprachige Titel »Spaß am Widerstand« führt zwar direkt zu einer solchen Interpretation, unterschlägt allerdings die Bedeutung des englischen Titels »Learning to Labour«, insbesondere aber den wesentlichen Originaluntertitel: »How Working Class Kids Get Working Class Jobs«.

Willis untersuchte oppositionelles Verhalten, eine sogenannte »Gegenschulkultur«, einer Gruppe von zwölf männlichen Jugendlichen aus der Arbeiter_innenklasse. Die sogenannten »lads« verhalten sich in der Schule lustbetont rebellisch, sind »aufmüpfig«, unangepasst, verweigernd. Sie pflegen und übersteigern klassenspezifische Verhaltensweisen, heroisieren beispielsweise körperliche Arbeit und »typisch« männliches Gehabe. Die »lads« sprechen eine eher brutale Sprache, äußern sich frauenfeindlich und rassistisch und weichen den mit der Institution Schule verbundenen Werten und Anforderungen mit vielfältigen Mitteln aus. Willis zeigt mit dieser Studie Möglichkeiten widerständiger, oppositioneller Praxis auf, die auf den ersten Blick, und von vielen in dieser Form rezipiert, zu einer Art »Abfeiern« proletarischen Widerstands gegen die bürgerliche Bildung und Herrschaft wird. Axmacher verweist kritisch darauf, dass manche sozialistischen Bewegungen und die Arbeiter_innenbewegung zwar diesen Widerstand gegen Bildung aufgriffen, allerdings mit dem sehr einseitig motivierten und unreflektierten Fokus, diesen Widerstand zu überhöhen und die reproduktive Funktion des Widerstands selbst zu übersehen (vgl. Axmacher 1990a: 22ff.).

Im ersten, ethnographischen Teil der Studie beschreibt Willis die Verhaltensweisen der Jugendlichen und es entsteht ein wenig der Eindruck seiner uneingeschränkten Zustimmung zu diesem Verhalten. Im zweiten, analytischen Teil macht Willis jedoch sein Anliegen deutlich: Es geht nicht um eine Überhöhung des oppositionellen Handelns, sondern vielmehr darum, aufzuzeigen, dass die Schule in der bestehenden Form wesentlich zur Reproduktion der Ungleichheit und zur Verfestigung der Position der Arbeiter_innen beiträgt. Schule folgt dem bürgerlichen Grundparadigma, bestimmte Verhaltensweisen wie »harte Arbeit, Fleiß, Konformismus, Anerkennung des Wissens als Äquivalent von realem Wert« als allgemein notwendig für den individuellen Erfolg darzustellen und dabei den Widerspruch zu verleugnen, »dass nicht alle Erfolg haben können« (Willis 1977/2013: 205). Willis diskutiert, wie die bürgerlich-kapitalistische Ideologie wirksam und auf den ersten Blick unsichtbar die Reproduktion von Ungleichheit und der Arbeiter_innenklasse vorantreibt, und zwar nicht in spezifischen Handlungen und Inhalten, sondern grundlegend strukturell. »Diese Studie ermahnt uns, dass die unzufriedenen Jugendlichen aus der Arbeiterklasse weniger auf den Stil des Lehrers und den Inhalt des Unterrichts reagieren als auf die Struktur der Schule und das herrschende Unterrichtsparadigma« (ebd.: 294), wodurch Änderungen besonders schwie-

rig werden, da sich Unterrichtsparadigmen schwieriger verändern lassen als Inhalte oder Lehrer_innenverhalten. Die Crux am Widerstand der Jugendlichen ist, dass ein großer Teil der Reproduktion durch ihr Handeln selbst herbeigeführt wird und dass sie durch ihre offensive Gegenwehr dennoch den Eindruck haben, selbst entschieden zu haben. »Selbstausschluß und Arbeiterexistenz [erscheinen] als vermeintlich freie Option« (Axmacher 1990a: 27). F. Haug (2013b) spricht gar von selbstschädigendem Widerstand. Winter weist in die ähnliche Richtung: »Trotzdem ist das ungeplante Resultat ihrer Praktiken, daß sie angesichts fehlender Alternativen bei unqualifizierten Jobs landen und so zu ihrer eigenen Subordination beitragen. Sie machen ihre Geschichte, aber unter Bedingungen, die sie selbst nicht wählen konnten, und mit Konsequenzen, die nicht in ihrem Interesse liegen können« (Winter 2001: 107). Trotz dieser eher skeptischen Einschätzung wird Willis aber – mit entsprechend kritischer Distanz – als wichtige Studie für ein Potenzial des Kritischen gelesen, z.B. in Ansätzen bei Giroux (1983/2001) oder bei Axmacher (1990 a).

Entgegen der Relevanz von Willis' Studie für die Jugendkulturforschung, die Cultural Studies und für methodologische Fragen, interessiert mich mehr die mögliche Rolle seiner Studie im Zusammenhang mit Widerstandsstudien und -theorien. Willis' Perspektive ist ideologie- und kapitalismuskritisch. Er stellt sich aber nicht insofern auf die Seite der Jugendlichen, als er ihre Gegenschulkultur naiv gutheißt, sondern vielmehr indem er aufzeigt, mit welchen Herrschaftsstrategien die fast unauffällige Reproduktion der Klassenverhältnisse unter Mitwirkung der Arbeiter_innen vollzogen wird. Es ist daher auch kaum verwunderlich, dass er sich unter anderem auf Gramsci bezieht. Gramsci entwirft ein Hegemoniekonzept, das unter anderem drauf beruht, dass zwischen Herrschenden und Subalternen ein gewisser Konsens hergestellt wird, indem Letztere über Diskurse, Kultur, Philosophie etc. von der Richtigkeit der von der herrschenden Klasse vertretenen Ansichten und Werte nach Möglichkeit überzeugt werden, aber auch, indem ihnen Zugeständnisse gemacht werden. Die Zugeständnisse sind aber begrenzt, denn »es besteht auch kein Zweifel, daß solche Opfer und ein solcher Kompromiß nicht das Wesentliche betreffen können« (Gramsci 1929-35/2012: 1567, 13/§18), z.B. nicht die ökonomische Produktionsweise. Mit dem Konsens (und dem Zwang als die zweite Seite der Hegemonie) hat die herrschende Klasse nun sogar nicht nur Zustimmung für ihre Herrschaft erhalten, sondern die Subalternen reproduzieren so in jedem Moment Herrschaft und Hegemonie mit. Das Verhältnis bleibt ein durch und durch widersprüchliches (vgl. Candeias 2007: 21).

Willis versteht nun Anpassung und Widerstand, Herrschaft und Unterdrückung, Ideologie und Reproduktion der Verhältnisse dialektisch, sich gegenseitig bedingend, durchdringend. Er gibt mit seiner Studie Auskunft darüber, wie Verhältnisse unter scheinbarer Selbstbestimmung reproduziert werden, und hat dementsprechend eine widersprüchliche Haltung zum Widerstand: Die-

ser führt zwar zur Selbstanpassung an ungleiche Verhältnisse, und doch zeigt er zugleich, dass Opposition überhaupt möglich und potenziell gesellschaftsverändernd sein könnte. »Was in der Kultur der Arbeiterklasse an Anpassung vorhanden ist, ist zugleich auch Widerstand, so dass der Kapitalismus sich nie in Sicherheit wiegen kann« (Willis 1977/2013: 274). Für mein Forschungsvorhaben stellt sich bei Willis' Studie das Problem, dass seine Untersuchung im schulischen Umfeld angesiedelt ist, das sich in einigen Aspekten stark von der Erwachsenen- und Weiterbildung unterscheidet. Notwendig ist zudem ein reflexiver Umgang mit der Gefahr der Romantisierung eines teilweise sehr abwertenden und brutal agierenden Widerstands bei Willis' »lads«, was auch immer wieder in die Kritik genommen wurde, z.B. von Giroux (1983/2001), Axmacher (1990a: 25f.) und methodenkritisch von Walker, der Willis' Arbeit und Begriffe als zu »tendentious« bezeichnet, weil Widerstand romantisiert und kritisch aufgeladen werde (vgl. Walker 1985: 65). Die Studie von Willis wurde aber im deutschsprachigen Raum zu einem nicht unwesentlichen Bezugspunkt für jene gesellschaftskritische Linie von Widerstandsstudien, die in diesem Kapitel im Vordergrund stehen, auch wenn sie auf die Lücke verweisen, dass Willis nur offen oppositionelles Handeln in den Blick nimmt und damit einen eher einseitigen Widerstandsbegriff umreißt. Willis legt mit seiner Studie aber eine – in Abgrenzung zu strukturorientierten, reproduktionstheoretischen Ansätzen – noch weiter zu verfolgende Argumentation eines wesentlichen Zusammenhangs von Widerstand und Selbstausschluss vor, der mich in diesem Buch noch weiter beschäftigen wird und der in manchen anderen Widerstandsstudien zu kurz kommt. Besonders wesentlich ist aber, dass Willis mit dieser Studie und ihrer breiten Wirkung dazu beigetragen hat, Widerstand in pädagogischen Kontexten nicht nur als abzustellende Störung zu sehen, sondern dass er einen subjektiven Sinn und vielfältige Funktionen von Widerstand sichtbar macht, die dazu beitragen, dem Widerstand mit einer reflektierten Wertschätzung zu begegnen.

4.1.4 Henry A. Giroux: »Theory and Resistance in Education«

Nur kurz nach der Veröffentlichung der Studie von Willis nahm in den USA Anfang der 1980er-Jahre Henry A. Giroux, ein Vertreter der kritischen »New Sociology of Education«, das Thema mit dem Anspruch auf Weiterentwicklung auf. 1983 erschien »Theory and Resistance in Education« (1983/2001), das er 2010 im Haupttext zwar unverändert, aber mit einem neuen, selbstkritischen Vorwort versehen, neu herausgab. Ein Auszug und eine komprimierte Zusammenfassung wesentlicher Aspekte ist im Beitrag »Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education« (1983) nachzulesen. Giroux' Arbeit ist als umfassende Schulkritik zu lesen, in der das Thema Widerstand zwar zentral namensgebend ist und theoretische Überlegungen dazu ange-

stellt werden, im Mittelpunkt steht aber vor allem eine kritische Aufarbeitung von für eine kritische Schuldiskussion relevanten Theorien, die Giroux dahingehend weiterentwickeln will, stärker die dialektischen Verhältnisse und die Handlungspotenziale (agency) zu betonen. Widerstand wird bei Giroux zum Ausdruck genau dieser Handlungsmacht und er entwirft Widerstand in und gegen Schule in einer engen Verbindung mit sozialen Bewegungen. Giroux greift unter anderem die Studie von Willis auf und kritisiert bei ihm und bei anderen deren zu engen und undifferenzierten Widerstandsbegriff, den er nun erweitern und verfeinern möchte. Ebenso wie bei Willis ist auch bei Giroux die Schule der zentrale Ort, auf den sich sein Blick richtet, und ähnlich wie Willis wählt er eine Perspektive, die in erster Linie subalterne Klassen zum Ausgangspunkt nimmt. Die Arbeit von Giroux steht, ebenfalls wie jene von Willis, in einer marxistischen Tradition, die sich in den USA in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Begriff der »radical« pedagogy (vgl. Giroux 1983/2001; McLaren 2010, 2014) ausdrückt, während im deutschsprachigen Raum eher von »kritischer« Pädagogik die Rede ist.

Obwohl Widerstand ein zentraler Kristallisationspunkt von Giroux' Ausarbeitung ist, widmet er den größten Teil seiner Arbeit einer Darstellung und kritischen Würdigung vorangegangener Theorien und einer ideologiekritischen Diskussion von Schule in ihren Herrschafts-, Anpassungs- und Reproduktionsfunktionen, denen er gegenüberstellt, Schule als politischen und somit auch widerständigen Ort zu entwerfen, der eine politische Funktion hat, die über die Schule selbst hinausreichen soll. Als Theorie, auf die er sich bezieht und die er zugleich als unzureichend diskutiert, greift er z.B. die Frankfurter Schule heraus, von der er unter anderem dialektische und psychoanalytische Aspekte hervorhebt und für sich nutzbar macht, der er aber dennoch Defizite bescheinigt, z.B. die Handlungsmacht oder Konflikte zu wenig aufzugreifen. In einem Streifzug durch Reproduktionstheorien strukturalistischer Provenienz, z.B. von Louis Althusser, Samuel Bowles und Herbert Gintis, frühe Arbeiten von Pierre Bourdieu (weil Giroux seine Arbeit 1983 veröffentlichte) und Arbeiten von Basil Bernstein, begründet Giroux seine Kritik, dass diese Theorien zu sehr den Eindruck erweckten, dass die Menschen den Verhältnissen ohnmächtig ausgeliefert und nur gesellschaftlich geformt seien. Neomarxistische Widerstandsstudien, unter anderem jene von Willis, nehmen nun – von Giroux gutgeheißen – demgegenüber Konflikte und Widerstand als Ausgangspunkte und daher auch Aspekte der Selbstformation in den Blick und thematisieren das Verhältnis von Anpassung und Widerstand.

Dennoch reichen diese Arbeiten nach Ansicht von Giroux nicht weit genug und er formuliert fünf Kritikpunkte: Erstens seien sie zu sehr an oppositionellem Handeln orientiert, das per se als kritisch gesehen wird, während für Giroux nicht jedes oppositionelle Verhalten kritisch und nicht jedes kritische Handeln oppositionell ist. Giroux sieht diese Konzentration auf oppositionelles

und per se als kritisch angenommenes Handeln in der starken Verortung dieser Theorien in der Linie neomarxistischer Betonung von Klasseninteressen und dem daraus resultierenden ausschließlichen Blick auf die Arbeiter_innenklasse und deren oppositionelle Kämpfe – die als per se kritisch angenommen werden – begründet. Dabei werden laut Giroux zu wenig die Dialektik des Widerstands selbst und seine Widersprüchlichkeit in sich beachtet. Aus diesem Befund kritisiert Giroux zweitens, dass Klassenverhältnisse zu sehr im Vordergrund stehen und Aspekte von gender und race vernachlässigt werden. Im neuen Vorwort von 2001 wirft Giroux aber selbstkritisch ein, dass selbst er diesen Aspekten zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet habe (vgl. Giroux 1983/2001: xxiii). Drittens kritisiert Giroux, dass Widerstand zu unpolitisch und zu wenig in Verbindung mit sozialen Bewegungen diskutiert werde. Als vierten Kritikpunkt nennt er, dass das Augenmerk zu sehr darauf gerichtet sei, die herrschaftliche Funktion von Schule zu betonen, und dabei übersehen werde, dass Herrschaft auch von den Handelnden selbst mitproduziert werde und damit zusammenhängend – fünftens – zu wenig beachtet werde, wie die Herrschaft in das Subjekt hineinrage (vgl. ebd.: 98ff.).

Die Studie von Willis ist für Giroux ein Beispiel in die richtige Richtung, aber er bleibe ebenfalls zu undifferenziert und zu einseitig. In Erweiterung und Abgrenzung zu Willis und anderen Studien diskutiert Giroux Schule ideologiekritisch und fragt nach ihrer politischen Rolle, in der Widerstand ein Teil des politischen Handelns wird. Giroux konzipiert seine Widerstandstheorie allerdings nur auf wenigen Seiten (vgl. Giroux 1983/2001: 107ff.). Die zentralen Aspekte sind: Nicht nur offenes und aktives Handeln ist Widerstand, sondern dieser umfasst auch viele stille, unauffällige Formen, tritt also in unterschiedlichsten – auch symbolischen – Gestalten auf (vgl. ebd.: 200). Zugleich aber sei nicht alles, was auf den ersten Blick widerständig erscheine, auch tatsächlich widerständig. Für Giroux verdienen Handlungen – ob laut, leise, auffällig oder fast unsichtbar – nur dann die Bezeichnung Widerstand, wenn sie prinzipiell eine gesellschaftskritische und -verändernde Funktion haben, alles andere seien – wenn auch zuweilen oppositionell auftretend – lediglich Formen von Anpassung. Widerstand ist bei Giroux aber auch nicht notwendig offensichtlich und den handelnden Personen bewusst, sondern eventuell erst im gesellschaftlichen Kontext rekonstruierbar und beurteilbar. »In this case, the interest underlying such behavior may be illuminated against the backdrop of social practices and values from which the behavior emerges« (Giroux 1983: 291).

Zentrales Element von Giroux' Widerstandsentwurf ist, dass Macht und Herrschaft nie einseitig ist, agency und damit Widerstand möglich ist. Er betont die Dialektik von Herrschaft und Widerstand, die nicht pessimistisch, sondern vielmehr hoffnungsvoll sei (vgl. Giroux 1983/2001: 235f.). Weil Schule ein sozialer und politischer Ort ist, der mit der Gesellschaft als Ganzes verbunden ist, reicht sein Widerstandskonzept über die Schule hinaus, denn Schule

ist lediglich *ein* möglicher Kristallisationspunkt für Widerstand. Sowohl eine kritische Schule als auch Widerstand haben einen Übergang zur öffentlichen Sphäre herzustellen. Sie müssen sich als lediglich ein Aspekt von kritischen Kämpfen mit anderen Kämpfen verbinden. Widerstand – bei Giroux aufgrund seiner Definition per se kritisch – muss sich daher nicht nur an kritischem Denken und reflexiver Handlung messen, sondern vor allem daran, wie er andere kollektive politische Kämpfe bei Eltern, Lehrer_innen, Schüler_innen in Bezug auf Macht und soziale Determination elektrisieren kann (vgl. Giroux 1983: 291). Widerstand in der Schule und von der Schule ausgehend verbindet er daher mit anderen Orten für Widerstand, z.B. dem Arbeitsplatz. Das radikale Potenzial von so unterschiedlichen, teilweise auch »nur« symbolischen Formen, gelte es zu entwickeln. »Social action is needed« (Giroux 1983/2001: 200). Widerständiges Handeln wird zu einem Teilaspekt und Ausgangspunkt für sein Plädoyer für politische Verantwortung und gesellschaftliche Veränderung.

Ausgehend von oppositionellem Handeln in der Schule, wird Widerstand bei Giroux nach und nach zu einem politischen Begriff im Sinne von Widerstand gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeit etc. und hat damit teilweise mehr Anklänge von »Widerstand *durch* Bildung« als »Widerstand *gegen* Bildung«, was auch im Untertitel des Buches, »Towards a Pedagogy for the Opposition« anklingt. Dadurch erweitert sich bei ihm aber der Kreis der handelnden Personen, indem z.B. auch Lehrer_innen eine tragende Rolle zugesprochen wird (vgl. z.B. ebd.: 107ff. und 205ff.). Widerstand konzipiert er als Handlungsoption in der dialektischen Verknüpfung von strukturellen Einflüssen und menschlichen Handlungsmöglichkeiten (human agency), womit er sich dagegen verwehrt, Gesellschaft und damit auch Schule als strukturell so wirkmächtige Strukturen zu deuten, dass sie Subjekte willenlos und handlungsunfähig machen. Seine Überlegungen sind, wie er selbst in der Einleitung zur Neuausgabe sagt, nicht zuletzt von Gedanken utopischer Möglichkeiten von Bloch und dem utopischen Geist von Freire, der auch das Vorwort zu seinem Buch verfasste, getragen (vgl. ebd.: xxf.). Giroux grenzt sich insbesondere zur aus seiner Sicht zu pessimistischen Frankfurter Schule und gegen die strukturalistischen Formungen jenseits menschlicher Handlungsfähigkeit ab, indem er dezidiert insofern für eine positive Wendung eintritt, als neben eine »language of critique« notwendig eine »language of possibilities« treten müsse, um das Handlungspotenzial – emanzipatorische Ziele vor Augen – auszuweiten (vgl. ebd.).

Giroux' Arbeit weist für meine Fragestellung erneut die Schwierigkeit auf, sich trotz eines im Vergleich zu Willis breiteren gesellschaftlichen und theoretischen Rahmens in erster Linie auf widerständiges Handeln im schulischen Kontext zu beziehen, der unter grundlegend anderen Bedingungen organisiert ist als Erwachsenen- und Weiterbildung. Neben einer gewissen Teilnahmever-

pflichtung spielt eine Rolle, dass in der Schule zumindest eine gewisse Bandbreite an sozialer, ethnischer, geschlechtlicher Durchmischung auftritt – wenn auch mit Distinktionstendenzen entlang finanzieller Möglichkeiten. Dennoch lassen sich aus Giroux' Überlegungen für mein Vorhaben einige Aspekte, wenn auch mit kritischer Prüfung, extrahieren: Er erweitert den eng auf offen oppositionelles Handeln eingeschränkten Widerstandsbegriff von Willis auf vielfältige widerständige Handlungen, wobei diese nicht notwendig bewusst und offensichtlich kritische Intention haben müssen, sondern teilweise erst aus dem gesellschaftlichen Gesamtkontext sichtbar und in ihrer Funktion einschätzbar sind. Daraus kann insbesondere eine ideologie- und gesellschaftskritische Argumentation sowohl von Widerstand als auch des dialektischen Zusammenwirkens von Strukturen und Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden, die in nichtbildungswissenschaftlichen Widerstandstheorien, die ich im nächsten Kapitel aufgreife, noch expliziter formuliert wird. In Hinsicht auf eine zu entwickelnde bildungswissenschaftliche Widerstandstheorie öffnet Giroux erste Linien dahin, dass Widerstand in Bildungskontexten keinesfalls nur im eigenen Feld zu diskutieren ist, sondern vielfältige Verknüpfungen zu anderen gesellschaftlichen Sphären notwendig sind. Widerstand muss von einer spezifisch bildungswissenschaftlichen Betrachtungsweise zu gesellschaftlicher und politischer Relevanz erweitert werden. Trotz der Erweiterungen des Widerstandsbegriffs und der gesellschaftlichen und politischen Funktion nimmt Giroux allerdings die Einschränkung vor, dass nur gesellschaftskritisch bedeutsame Handlungen als widerständig zu benennen seien, womit er sich in der klassischen neomarxistischen Linie bewegt und eine differenzierte Begriffsdiskussion, z.B. zwischen affirmativem und kritischem Widerstand unterscheidend, von vornherein verunmöglicht. Damit werden viele Aspekte von Widerstand einfach wegdefiniert. Trotz anregender und interessanter Gedanken besteht meines Erachtens daher eine der zentralen Leerstellen bei Giroux darin, dass er dem Widerstand selbst relativ wenig Aufmerksamkeit widmet und ihn nur in seiner gesellschaftskritischen Dimension zur Geltung bringt, indem der größte Teil seiner Arbeit sich nicht dem Widerstand widmet, sondern dem Entwurf einer kritischen Schule. Ich halte diese Diskussion nicht für unwichtig, sondern von großer Bedeutung, aber zugleich ist die Relevanz von Giroux' Arbeit für eine Widerstandstheorie nur begrenzt. Er entwirft seinen Widerstandsbegriff eher holzschnittartig und wenig argumentativ ausgeführt. Er engt den Begriff auf ein spezifisches, kritisch-politisches Interesse ein, das deutlich zu kurz greift, auch wenn damit zugleich Grundlagen einer kritischen Argumentation vorliegen, die es noch aufzugreifen gilt.

4.1.5 Dirk Axmacher: »Widerstand gegen Bildung« und Arbeiten von Wolfgang Huge

Mit den Arbeiten von Dirk Axmacher und Wolfgang Huge betreten wir nun zum ersten Mal den deutschsprachigen Diskurs um Widerstand nur im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung. Im deutschsprachigen Raum »hat [...] erst Axmacher damit begonnen, Widerstand gegen verordnetes Lernen in den vermeintlich passiven Formen von Nicht-Teilnahme und Fernbleiben zu untersuchen« (Meueler 1992: 128). Alheit spricht von der »Propagierung eines ganz gegenläufigen ›Selbsthilfekonzepts‹« (Alheit 2010: 561). Aufbauend auf einige Jahre kontinuierlicher Erforschung der Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung, verfolgen Axmacher und Huge in einem speziellen Forschungsprojekt die Anfänge der Weiterbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Osnabrück und machen Handwerkerschulen als erste organisierte Formen einer solchen aus (vgl. Axmacher/Huge 1986). Im Projektbericht von 1986 werden Ausgangs- und Schwerpunkte der Forschung deutlich: Einen Fokus richten sie auf die Geschichtsforschung, die nicht nur in der Weiterbildung, hier aber sehr ausgeprägt, eine Geschichte des Sichtbaren, des Artikulierten und Geschehenen schreibt, wodurch Alltagswelten, Nichtdokumentiertes und weniger greifbare Seiten unterschlagen werden und nur ein spezifisches Geschichtsbild geliefert wird. Vor diesem weitreichenden Problem historischer Forschung diskutiert Axmacher, dass Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ihr Hauptaugenmerk auf die (kleine) Gruppe der Weiterbildungsteilnehmenden und auf institutionalisierte Bildung legt, während Nicht-Teilnehmende und der Prozess der Institutionalisierung weitgehend ausgeblendet bleiben (vgl. Axmacher 1986a: 4ff.; Axmacher 1986b: 29ff.). Im Besonderen interessiert Axmacher und Huge, genau diese Aspekte historisch zu rekonstruieren, indem sie ihren Blick auf die Widerstände der Handwerker[1] gegen aufkommende Handwerkerschulen richten und damit nicht nur Gegen-Handeln sichtbar machen, sondern auch die Durchsetzung neuen technischen Wissens und organisierter Bildungsformen als gewaltsamen Prozess dokumentieren.

Anlass dafür, von »Widerstand« zu sprechen, war, dass sie im Zuge ihre Untersuchung in den historischen Quellen auf diesen Begriff stießen. In den Dokumenten von politisch und organisatorisch Verantwortlichen, also jenen, die die Durchsetzung der neuen Form der Wissensvermittlung vorantrieben, taucht dieser Begriff immer wieder auf, mit dem das als störrisch und ver-

1 | In dieser Studie kamen nur männliche Handwerker vor, weil nur für diese entsprechende Schulen und Schulungen eingerichtet wurden. Die wenigen auch für Frauen zugänglichen Fachbereiche schienen für die Frage der Aus- und Weiterbildung nicht relevant zu sein (vgl. Axmacher 1990: 70).

weigernd wahrgenommene Fernbleiben der anvisierten Zielgruppe der Handwerkslehrlinge und -gesellen benannt wurde (vgl. Huge 1989a: 71f.). Obwohl das Forschungsprojekt von Axmacher und Huge gemeinsam durchgeführt und ein gemeinsamer, wenn auch aus Einzelbeiträgen zusammengestellter Forschungsbericht dazu vorliegt (vgl. Axmacher/Huge 1986), folgten weitere Publikationen, mit teils unterschiedlichen Schwerpunkten, getrennt voneinander. Während Huges Darstellungen wenig Verbreitung fanden und kaum rezipiert wurden, wurde der Arbeit von Axmacher große Aufmerksamkeit zuteil, vermutlich nicht zuletzt deshalb, weil er sich stärker Theorieversuchen zu Widerstand widmete. Huge verarbeitete die Projektergebnisse und Bezüge zu Widerstand nach 1986 noch in seinem Buch »Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert« (Huge 1989a). In einer kleinen, nur als Manuskript veröffentlichte Theoriestudie zur Frage von Nicht-Teilnahme als Abstinenz oder Widerstand (Huge 1989b) und in der gemeinsam mit Dewe verfassten Arbeit zu neuen Medien in der Weiterbildung tauchen Versatzstücke von Widerstand und Resistenz auf (vgl. Dewe/Huge 1986). Axmacher verarbeitete die Studienergebnisse – erweitert um eine umfassendere theoretische Diskussion von Widerstand – in seinem 1990 publizierten Buch »Widerstand gegen Bildung« und im Umfeld davon in einigen Artikeln, in denen er einige Detailaspekte mit etwas anderer Gewichtung und zusätzlichen Argumentationen herausgreift (vgl. Axmacher 1989, 1990a,b,c). Während es um die Arbeit von Axmacher in der – wenn auch kleinen – deutschsprachigen Widerstandsdiskussion scheinbar kein Herumkommen gibt, wird Huge gänzlich übersehen. Einzelne, für meine Forschung relevante Gedanken gilt es daher der Vergessenheit zu entreißen.

Huge weist in seinem Buch dezidiert darauf hin, dass Axmacher und er bei ihrer Studie über die Handwerker den Begriff des Widerstands weder vorab vorgesehen hatten und ihn auch nicht aufgrund einer wissenschaftlichen Analyse aufnahmen, sondern weil er sich ihnen aus dem massiven Auftreten in den Dokumenten jener Zeit, formuliert von Vereinsgründern, der Realschulkommission und Gewerbeinspektoren, quasi aufdrängte. Die Handwerker selbst hinterließen keine Verschriftlichungen ihres Widerstands (vgl. Huge 1989a: 72). Mit Widerstand wurden damals aber nicht (gewaltsame) Aktionen, sondern einfaches Fernbleiben bezeichnet. Er bleibt »stumm und latent und ist nur über die Beobachtung von kollektiven Verhaltensformen« und damit nur »ex negativo« (ebd.) zu entschlüsseln. Huges Diskussion des Widerstandsbegriffs bleibt allerdings vage und nur auf die – dem Zeitraum ihrer historischen Daten angepasst – Definition im Grimm'schen Wörterbuch bezogen, in dem Widerstand als Beharren, als Nicht-Nachgeben gefasst wird (vgl. ebd.: 71f.). In diesem Sinn wird die »Abstimmung mit den Füßen« (ebd.) – eine inzwischen umgangssprachliche Redewendung, die ursprünglich auf Lenin zurückgeht – der Handwerker in erster Linie als beharrender Widerstand ge-

deutet. Etwas klarer angedeutet wird der Widerstands- bzw. Resistenzbegriff im gemeinsam mit Dewe verfassten Zeitschriftenbeitrag, in dem sie der positivistischen Akzeptanz- und Wirkungsforschung gegenüber die Notwendigkeit der Einbeziehung subjektiver Relevanzen und Sinnhaftigkeiten betonen, was auch erforderlich mache, Resistenzen und Widerstände als subjektiv sinnvolle Handlungen wahrzunehmen (vgl. Dewe/Huge 1986: 259). Ein solcher qualitativer Resistenzbegriff hätte nicht nur auf »externe, zumeist institutionelle Bedingungen und utilitaristische Handlungsmotive [...] abzuzielen, sondern müßte bezogen werden auf die internen Strukturen und Eigenlogiken des Erfahrungs- und Handlungswissens« (ebd.). Die Resistenz, die sie hier in den Blick nehmen, manifestiert sich innerhalb von Lehr-Lern-Situationen und sie orientieren sich explizit am psychoanalytischen Widerstandsbegriff, bei dem Orientierungs- und Handlungssicherheit im Vordergrund steht (vgl. ebd.: 260).

Aus der Analyse der empirischen Daten aus dem Projekt über Handwerkerfortbildung formuliert Huge »drei Typen bildungsresistenten Verhaltens« (1989a: 78), die er dann anhand der historischen Quellen genauer beschreibt: erstens generelle Resistenz, zweitens das Ausbleiben nach einem oder mehreren Besuchen und drittens die selektive Akzeptanz von bestimmten Inhalten bei gleichzeitiger Resistenz gegenüber anderen, das heißt teilweise Inanspruchnahme von Weiterbildung bei gleichzeitiger Ablehnung anderer (vgl. ebd.: 78ff.; auch Huge 1986a: 181ff.). Der Widerstand – so Huges und Axmachers geteilte These – richtet sich dabei zwar auch gegen die Organisationsform der Weiterbildung, in erster Linie aber gegen die angestrebte Durchsetzung einer neuen Art des Wissens und der Wissensvermittlung und er steht damit für den Erhalt der althergebrachten Wissens- und Lernformen ein. In seinem Manuskript über »Teilnahme und Nichtteilnahme in der Weiterbildung. Abstinenz oder Widerstand?« (Huge 1989b) verbindet Huge die historischen Forschungsergebnisse mit aktuellen Diskussionen und hält fest, dass trotz hoher Bildungsabstinenz diese kaum unter den Blickwinkeln von Resistenz und Widerstand, sondern in erster Linie unter Barriere-Aspekten betrachtet wird, ein auch aktuell – also beinahe dreißig Jahre später – immer noch gängiges Muster, dem ich in Kapitel 6 noch nachgehen werde. Huge trägt den Forschungsstand Ende der 1980er-Jahre zur »vergessenen Theorieperspektive« von Abstinenz und Resistenz (Huge 1989b: 3) zusammen und eruiert drei zentrale Perspektiven: die Debatte um das Fernbleiben der Arbeiter_innen von den Volkshochschulen, die Auseinandersetzung mit Drop-out und Untersuchungen zur Diskrepanz von Weiterbildungsbereitschaft und realer Beteiligung (vgl. ebd.). Er stellt einige zentrale Ergebnisse entsprechender Untersuchungen vor (vgl. ebd.: 3ff.) und beleuchtet kritisch deren Mängel und Defizite (vgl. ebd.: 18ff.). Einigen der von ihm kritisierten Defizite wurde inzwischen entgegengearbeitet, beispielsweise liegen mittlerweile eine Ausdifferenzierung von Teilnahmemotiven (kaum

aber von Resistenz- oder Widerstandsmotiven) und eine stärkere Berücksichtigung von Biographien und Lebenswelten vor. Anderen von Huge kritisierten Mängeln werden wir in diesem Buch noch öfters begegnen, z.B. der weiterhin zu geringen Berücksichtigung, dass Lernen nicht nur in Kursen stattfindet, oder die Kritik, dass Nicht-Teilnahme behandlungsbedürftig sei: »Wo Nicht-Bildung ist, soll Bildung werden« (Huge 1989b: 20). Schuldig bleibt Huge aber eine intensivere theoretische Auseinandersetzung insbesondere mit dem Begriff »Widerstand« und einer – im Titel angedeuteten – Diskussion, ob Nicht-Teilnahme nun Abstinenz oder Widerstand ist.

Axmacher verfolgt die Forschungslinie zur Frage historischer Rekonstruktion einer unsichtbar gemachten Geschichte und zu Fragen der Zerstörung und Verdrängung früherer Wissenswelten im Zuge der Durchsetzung des Kapitalismus bereits seit vielen Jahren (vgl. z.B. rückblickend in Axmacher 1986a: 3ff.). Aus dieser Forschung, in der er im Unterschied zu Huge immer insbesondere nach theoretischen Begründungen und Einbettungen sucht, wurden 1986 einige Ergebnisse publiziert, die bereits die späteren Argumentationslinien grundlegen, die er im 1990 veröffentlichten Buch »Widerstand gegen Bildung« ausführt. Er nimmt die mit Huge durchgeführte Studie als Anlass, sich intensiver der Frage von Widerstand zu widmen und Ansätze einer Theorie dazu zu entwickeln, unter anderem mit dem Anliegen, die aus der historischen Forschung gewonnenen Erkenntnisse für die heutige Weiterbildung anschlussfähig zu machen, auch wenn ihm für die Übertragung – so endet sein Buch, nachdem er einige Gedanken dahingehend skizziert – an »Phantasie und Kompetenz« mangle, dies zu bewerkstelligen (vgl. Axmacher 1990a: 224). Er macht sich aber sehr wohl einige Gedanken dazu, beispielsweise in seinem »Plädoyer gegen eine (lebenslange) Pflicht zur Weiterbildung« (Axmacher 1988), in dem er dafür plädiert, Neuerungen statt mit einem stark ausgeprägten Lernreflex mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit, nach der Bedeutung für ein gutes Leben zu begegnen. Dort angedachte, 1990 aber nicht wieder aufgenommene Überlegungen zur Aktualität seiner Widerstandstheorie konnte er aufgrund seines frühen Todes 1992 leider nicht mehr fortsetzen. Dennoch entwirft er eine theoretische Einbettung, an die in vielen Aspekten anzuschließen ist, obwohl seine Theoriearbeit nur einen, dafür interessanten und erkenntnisreichen Teil seiner Arbeit ausmacht. Im Unterschied zu den vorher diskutierten Studien steht bei ihm Widerstand in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Mittelpunkt, der sich – so seine Argumentation – aufgrund anderer Strukturen auch in seiner Handlungsform von schulischem Widerstand unterscheiden müsse. Axmacher entwirft Grundzüge einer Widerstandstheorie, die erst in der Zusammenschau aller Beiträge volle Form annimmt, zugleich aber auch wieder etwas verschwimmt, weil er sich selbst in manchen Punkten widerspricht bzw. sich nicht ganz mit sich selbst einig zu sein scheint (Axmacher 1989, 1990a,b,c).

Da Axmachers Arbeit viel Grundlegendes aufwirft, woran sich zum Teil auch die vorliegende Forschungsarbeit orientiert, bedürfen seine Ausführungen etwas mehr Raum. Ausgangspunkt seiner Argumentation ist, dass in der bürgerlichen Gesellschaft und deren Konzeption von Bildung eine normativ wirkende Vorstellung etabliert wurde, die von einem unterstellten Bildungsbedürfnis ausgeht. Dadurch wird nicht nur Bildungsaktivität als Norm und »normal«, Bildungsabstinenz hingegen als Abweichung bzw. nur strukturell verursacht angenommen, sondern sogar jede Denkfigur eines bewussten Widerstands ganz abgeschnitten oder zumindest als unvernünftig diffamierbar (vgl. Axmacher 1990a: 19ff.; 1990b). Axmacher vermutet, dass Widerstände gegen Bildung und Wissen zwar historisch weit zurückreichen, aber systematisch »vergessen« und damit unsichtbar gemacht wurden, um den Herrschaftsanspruch und die Norm bürgerlicher Bildungseuphorie nicht zu gefährden. »Aber Widerstand ist möglich und allgegenwärtig« (Axmacher 1990a: 10) und – so sein augenzwinkernder Hinweis zu Beginn seines Buches – auch die Leser_innen dürfen widerständig sein und das Buch gleich an dieser Stelle zuklappen (vgl. ebd.).[2] Widerstandsüberlegungen können nun »aus einem theoretischen Schisma herausführen, das dem idealisierten Teilnehmer ein unrealistisches Maß an Handlungssouveränität im Bildungsprozess, dem Nichtteilnehmer dagegen ein ebenso unrealistisches Maß an Handlungsunfähigkeit und Hinnahmebereitschaft übermächtiger Strukturen unterstellt« (Axmacher 1989: 37).

Axmacher speist seine Überlegungen aus zwei Hauptperspektiven: erstens aus der Diskussion der bürgerlichen Vernunft und Rationalität und damit verbundenen Form der Wissensproduktion und zweitens aus der kritischen Diskussion von schulorientierten Widerstandsforschungen, unter anderem den beiden bereits diskutierten Arbeiten von Willis und Giroux, und damit zusammenhängend aus der Frage der Rolle der Arbeiter_innenklasse, deren Protestformen und deren Beitrag zur Unsichtbarmachung von Widerstand (vgl. z.B. Axmacher 1990a: 19ff.; 1989: 32). Die bürgerliche Gesellschaft bildet für Axmacher in mehrfacher Hinsicht einen Argumentationsausgangspunkt: nicht nur, dass mit ihr und ihrem bürgerlichen Bildungsbegriff ein grundsätzliches Bildungsbedürfnis unterstellt wird, vor dem der Widerstand gegen Bildung undenkbar wird, sondern vor allem, dass mit der bürgerlichen Gesellschaft eine spezifische Form der Wissensproduktion stattfindet, die auf kapitalistische Produktionsweisen abgestimmt ist und primär dem kapitalistischen Fortschritt dient. An dieser Entwicklung machen Axmacher und Huge den Widerstand der Handwerker fest, die auf ihrer Handwerkstradition, ihrem Wissen und ihrer Wissensweitergabe beharren und sich gegen die Auf-

2 | Sind Sie, liebe Leserin, lieber Leser, noch da? Oder waren Sie meinem Buch gegenüber schon widerständig?

forderung der Eingliederung in eine systematische Vermittlung von neuem, kapitalismuskonformem Wissen widerständig zeigen. Axmacher trägt den Fokus auf das Wissen und die Wissensproduktion aber weiter bis zu Überlegungen zu aktuellem Widerstand gegen Bildung bzw. – wie es eigentlich bei Axmacher richtiger heißen sollte – »Widerstand gegen Wissen«. Auch wenn er beide Begriffskombinationen verwendet und der Widerstand gegen Bildung eher die Handlungsform gegen die Institutionen der Wissensverbreitung, also die Schulen und Weiterbildungseinrichtungen bezeichnet, so sieht er doch als beinahe ausschließlichen Grund für Widerstand die Abwehr bestimmter Wissensformen. In diesem Sinn hinterfragt er die aktuelle Wissensproduktion und verdeutlicht, dass fortschrittsorientierte kapitalistische Wissensproduktion kein »really usefull knowledge« hervorbringe (Axmacher 1990a: 224). Ein solches würde zu einer Sinn-, Lebens- und Handlungserweiterung der Menschen beitragen und nicht nur ökonomischem Wettbewerb dienen, der weitgehend gegen die Bedürfnisse der Menschen gerichtet sei.

Die bürgerliche Gesellschaft dient Axmacher darüber hinaus aber auch als Argumentation dafür, warum Widerstand systematisch ausgegrenzt wird. Weil mit der bürgerlichen Gesellschaft ein Vernunft- und Rationalitätsbegriff zur allgemein gültig erklärten Grundlage der Gesellschaft wird und das Streben nach steigender Vernunft grundlegend ist, werden damit mehr Bildung, mehr Wissen, ständige Erweiterung des Wissens und der Bildung als einzig vernünftig deklariert. Hinzu kommt eine dafür aufgebaute große Bildungsmaschinerie, die allerdings zugleich vom Bürger_innentum für Distinktionen zu ihren Gunsten genutzt wird. Widerstand als bewusste Gegen-Handlung kann dann nur als unvernünftig und damit dumm angesehen werden und wird jeder Legitimität beraubt (vgl. ebd.: 19ff.). Axmacher setzt dem entgegen, dass in der bürgerlichen Herrschaft nur eine bestimmte Vernunft anerkannt sei und das Bildungswesen in den Dienst der Herrschaft gestellt werde, hingegen unter kritischer Perspektive Widerstand gegen Bildung und Wissen sehr wohl als sinnvoll und vernünftig rekonstruierbar sei. Als Frage formuliert er, ob nicht gerade weil sich die bürgerliche Herrschaft über Vernunft und Rationalität begründe, Widerstand gegen Bildung damit – weil »unvernünftig« – automatisch Widerstand gegen Herrschaft sei. Mit der bürgerlichen Gesellschaft sei aber auch ein Verständnis von Autonomie etabliert worden, das nicht mehr tilgbar und daher auch für Widerstand nutzbar sein könnte (vgl. ebd.).

Die zweite Hauptperspektive richtet Axmacher auf die Rolle der Arbeiter_innenklasse in Zusammenhang mit Bildung und Widerstand. Er nimmt Bezug zu traditionellen Arbeiter_innenkämpfen und verweist auf die Notwendigkeit, auf Protestforschungen jenseits von Bildungskontexten zuzugreifen, um Widerstand gegen Bildung und Wissen umfassend nachzeichnen zu können, dem bislang eine eigene Geschichte weitgehend fehlt. Dennoch ist bei Axmacher eine gewisse Distanz zu diesen Forschungen vorhanden, weil

dort – zumindest zu seiner Zeit – kollektive und offene Widerstandsformen im Fokus standen (vgl. z.B. Axmacher 1989: 32). Obwohl Axmacher in früheren Arbeiten noch ausführlicher diskutiert, insbesondere dahingehend, inwiefern herkömmliche Kriterien der Protestforschung wie Ereignishaftigkeit, Kollektivität, Gesetzesbruch und Bewusstheit nicht auf Widerstand gegen Bildung anwendbar sind (vgl. Axmacher 1986c: 65ff.), löst er eine umfangreichere Bezugnahme nicht ein. Ich werde in der vorliegenden Forschung in einigen Ansätzen diese Lücke schließen, was einfacher ist, weil heute Widerstandsforschung in anderen Wissenschaftsfeldern zunehmend kleine, stille, subversive Formen in den Blick nimmt, an die sich mit Widerstand gegen (Weiter-) Bildung leichter anschließen lässt.

Die Frage, ob Widerstand eventuell in der Arbeiter_innenklasse aufbewahrt sei, verneint Axmacher. Er wirft sozialistischen und marxistischen Bildungswiderstandsstudien vielmehr vor, direkten, offenen Widerstand gegen bürgerliche Bildung zu heroisieren und auf die widerständige Subkultur der Arbeiter_innenklasse zu setzen, weshalb die Studie von Willis in der Arbeiter_innenbewegung auch auf fruchtbaren Boden fiel. Gleichzeitig werden das Streben nach Bildung und die Fortschritts- und Aufstiegsgläubigkeit durch Bildung von der Arbeiter_innenbewegung nicht in Frage gestellt, sondern sogar mitgepflegt (vgl. Axmacher 1990a: 22ff., 1990b: 58). Übersehen werde dabei von manchen, dass bei Willis die Selbstreproduktion so deutlich zu Tage trete, die den strukturtheoretischen Erklärungen, die in der Arbeiter_innenbewegung häufig im Vordergrund stehen, zuwiderlaufe. Axmacher breitet eine große Menge an wissenssoziologischen, klassentheoretischen, marxistischen, vor allem angelsächsischen Widerstandsforschungen aus, in die auch die Studien von Willis und Giroux eingebettet sind (vgl. insbesondere Axmacher 1990c: 85f., aber auch Axmacher 1990a: 22f.). Er schätzt diese als wichtig ein, nimmt sie aber kritisch in den Blick und möchte sie mit seiner Widerstandstheorie erweitern. Die zwei zentralen Kritikpunkte lauten, dass erstens meistens ein nur offener Widerstandsbegriff vertreten werde, der nur über eng abgegrenzte Charakteristika, nur entlang spezifischer Mittel und Motive bestimmt würde und damit – Giroux als eine der wenigen Ausnahmen – stumme Formen ausklammere. Den Grund hierfür sieht Axmacher darin, dass sich in den Klassenverhältnissen traditionell die Kämpfe gegen die Herrschenden nur laut, kräftig und kämpferisch äußerten, weil das bekämpfte Gegenüber Konformismus einfordere (vgl. Axmacher 1990a: 30). Der zweite Kritikpunkt – und der trifft nun Giroux genauso – bezieht sich darauf, dass entlang traditionell marxistischer Argumentation streng zwischen reaktionärem Widerstand (z.B. der Handwerker) und fortschrittlichem Widerstand der Arbeiter_innenklasse unterschieden werde und dieses Fortschrittliche per se als emanzipatorisch und ausschließlich dieses als widerständig apostrophiert werde (vgl. ebd.: 35).

Vor diesem argumentativen Hintergrund entwirft Axmacher sein Verständnis von Widerstand gegen Bildung und Wissen, in das er nicht nur die Kritik an vorangegangenen Studien einbezieht, sondern der Besonderheit Rechnung trägt, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung andere Strukturen den Hintergrund bilden und damit andere Handlungsformen in den Blick genommen werden müssen. Zentralstes Element ist, dass im Unterschied zur Schule in der Weiterbildung Teilnahme nicht direkt erzwungen wird und dementsprechend die zentrale Widerstandsfigur die Unterlassung ist. Obwohl er erwähnt, dass Unterlassung nicht die einzige Handlungsform ist (vgl. z.B. Axmacher 1990c: 84f.) und gelegentlich andere Widerstandsformen durchblitzen (ähnlich wie bei Huge), reduziert Axmacher in seiner Diskussion den Blick dann doch weitgehend ausschließlich auf die Unterlassung. Zuweilen schließt er sogar explizit andere Widerstände, z.B. gegen die Bildungsinstitutionen oder gegen Lehrpersonen, dezidiert aus (vgl. z.B. Axmacher 1990b: 60).

Unterlassung als widerständige Handlungsform zu verstehen erfordert aber einen argumentativ höheren Aufwand. Zunächst gilt es, Unterlassung überhaupt zu einer Handlungsform zu machen. Dabei bedient sich Axmacher der Argumentation (vor allem von Geser), dass erst vor der Hintergrundfolie einer Erwartung das Ausbleiben eines Ereignisses als relevant eingestuft werden kann. Dementsprechend führt er aus, dass in der beruflichen Weiterbildung die Erwartung der eigenständigen Teilnahmeaktivität etabliert ist und aus seiner Sicht Unterlassung das widerständige Gegen-Handeln darstellt. Während in feudalen Gesellschaften der Gehorsam vor allem in der unterlassenden Einordnung in vorgegebene Muster bestand, ist in der bürgerlichen Gesellschaft Aktivhandeln grundlegend, weil das »autonome« Subjekt sich eigenständig am Markt einbringen muss und Gehorsam in dieser Selbstaktivität zum Ausdruck kommt (vgl. Axmacher 1990a: 42f.). Bereits die zwar nicht direkt erzwungene, aber erwartete Aktivität ist daher ein gesellschaftliches Grundelement. Unterlassung wird bei ihm dann zu Widerstand gegen Bildung – und hier ist er in den Beiträgen von 1990b,c deutlicher als in seinem Buch –, wenn eine Erwartung gegeben ist, diese den Adressat_innen bekannt ist, keine äußeren Barrieren der Teilnahme entgegenstehen und dennoch eine Unterlassung, also eine Nicht-Teilnahme vorgenommen wird (vgl. Axmacher 1990a: 39ff.; 1990b: 60ff.; 1990c: 204f.). (Diese Linie wird von Bolder und Hendrich 2000 empirisch und von mir, Holzer 2004, argumentativ weiter ausgeführt, vgl. unten).

Axmacher grenzt aber zugleich den Widerstand enger ein: Er müsse zeitlich und sozial zumindest eine halbwegs stabile Struktur aufweisen, damit nicht jede Laune, jede Befindlichkeit, jede »Grille« als Widerstand tituliert werden könne (vgl. Axmacher 1990a: 41; Axmacher 1990b: 60). Diese Abgrenzung nimmt er allerdings vor allem definitorisch und kaum argumentativ ausgeführt vor. Ob unterlassender Widerstand nur als bewusste Handlung ent-

worfen wird oder auch unbewusst erfolgen kann, bleibt undeutlich (vgl. z.B. ebd.), denn einerseits entwirft er in seinen Kriterien, dass es gute Gründe für Unterlassung geben muss, die auf eher bewusste Motive hindeuten, andererseits nimmt er Bezug auf Bourdieu, dass in der Rekonstruktion das Paradox »des objektiven Sinns ohne subjektive Intention« (Bourdieu 1980/1987: 115f.) auftritt. Deutlich ist hingegen, dass Axmacher Unterlassung als Stellungnahme und damit als potenziell kritische Handlung entwirft. Er hält eine »handlungstheoretische Umformulierung von Teilnahme in eine positive, von Nichtteilnahme in eine negative Stellungnahme zu Weiterbildungsangeboten« (Bolder/Hendrich 2000: 29) für nötig und begreift unterlassenden Widerstand als »Abstimmung mit den Füßen« (Axmacher 1992: 152 – diese Phrase teilt er mit Huge).

Widerstand als Unterlassung birgt allerdings spezifische Problematiken, von denen Axmacher zwei besonders hervorhebt: Der Sinn, bei Max Weber ein wesentliches Merkmal von Handlungen, ist bei Unterlassungen nicht direkt fassbar, sondern nur indirekt rekonstruierbar, wobei diese Handlungsform aufgrund fehlender Artikulation kaum einfach empirisch greifbar, sondern fast nur indirekt von den Forscher_innen sichtbar zu machen ist – so zumindest Axmacher (1990c: 206). Bolder und Hendrich (2000) zeigen hingegen, dass Widerstand sehr wohl auch artikuliert wird. Dennoch ist der Sinn einer kaum sichtbaren und fast ausschließlich über den gesellschaftlichen Kontext rekonstruierbaren Handlung nur mit hohem Aufwand zum Vorschein zu bringen. Das zweite Hauptproblem besteht darin, dass Unterlassungen stillschweigend realisiert werden, damit als stillschweigende Affirmation gedeutet werden können, und dass nur geringe kritische und transformative Potenziale zur Geltung kommen (vgl. Axmacher 1990a: 40). Neben den von Axmacher benannten zwei Hauptschwierigkeiten tritt aus meiner Sicht ein dritter von ihm thematisierter Aspekt als problematisch hinzu: Unterlassender Widerstand ist in erster Linie individuelles Handeln, wiewohl er insofern kollektive Züge aufweisen kann, als er als strukturelles Element, als kumulative Erscheinung hervortritt, in denen kollektive und kollektivierbare Momente aufblitzen. Bei Axmacher bleibt dieser Aspekt zwar wenig thematisiert, aber sehr wohl angedeutet, beispielsweise wenn er feststellt: »Bildungswiderstand bleibt stumm und individuell verhaftet – wenngleich die vielen individuellen Renitenzen aus der Beobachterperspektive sich zu einem Handlungsmuster verknüpfen, das den Eindruck kollektiv-strategischer Vereinbarungen erwecken könnte« (Axmacher 1989: 34), oder wenn er die These formuliert, dass sich passive Formen als »akkumulierte vereinzelte und gleichwohl sozialstrukturell verortete Unterlassungshandlungen konzipieren lassen« (Axmacher 1990a: 41), selbst wenn er diesen Aspekt nicht weiter verfolgt. Ich werde diese Leerstelle weiter unten ein wenig füllen.

Insbesondere Axmachers, aber auch Huges Arbeiten sind in vielfacher Hinsicht von besonderer Relevanz für die weitere Diskussion: Erstmals wird Widerstand in Bezug auf Erwachsenen- und Weiterbildung ausführlich thematisiert. In kritischer Erweiterung vorangegangener Studien wird Widerstand vielfältiger dimensioniert. Er wird von einer nur auf die Arbeiter_innenklasse orientierten Perspektive auf andere gesellschaftliche Gruppen – hier die Handwerker – ausgedehnt. Axmachers Interesse bleibt ein kritisches, »geleitet von einem sturen Interesse an den Verlierern der Bildungsgeschichte« (Axmacher 1990a: 11), und er macht im Widerstand eine zumindest potenziell gesellschafts- und kulturkritische Funktion aus (vgl. Axmacher 1990b: 72). Von herausragender Bedeutung ist der Entwurf von Widerstand als Unterlassungshandeln, wodurch nicht mehr ausschließlich Widerstandsformen in (vor allem schulischen) Lehr-Lern-Situationen als widerständig in den Blick genommen werden können, sondern auch schlichtes Fernbleiben mit intendiertem oder entlang struktureller Hintergrundfolien rekonstruierbarem Sinn gefüllt sein kann.

Mit seiner Argumentation über bürgerliche Vernunft- und Rationalitätsdimensionen eröffnet Axmacher zudem eine ideologiekritische Diskussion darüber, inwiefern die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft Widerstand gegen Bildung und Wissen systematisch ausblenden muss und als unvernünftig diffamieren kann. Der bürgerliche Bildungsbegriff, die kapitalistischen Produktionsverhältnisse und die darüber hergestellten Normen der Aktivität, des Bildungsbedürfnisses und des Strebens nach Vernunftsteigerung machen im Zusammenspiel mit (neo-)marxistischen strukturtheoretischen Deutungsmustern Nicht-Bildungsaktivität zu einem nur strukturellen Problem, wogegen Axmacher in seinem Theorieentwurf Unterlassung zu einer bewussten, intendierten, zumindest aber als sinnvoll rekonstruierbaren Handlung macht, wenn auch mit dem Problem der scheinbar nur individuellen Aktion und der stillschweigenden Affirmation.

Axmachers Leistung besteht also darin, unterlassenden Widerstand fundiert zu argumentieren, allerdings findet sich darin auch zugleich die zentrale Lücke. Statt die Möglichkeit vielfältiger Dimensionen zu eröffnen, in denen Erkenntnisse vorangegangener Studien zusammengeführt werden und in denen nach unterschiedlichen Äußerungsformen von Widerstand gefragt wird, konzentriert sich Axmacher ausschließlich auf die unterlassende Handlungsform und grenzt diese sehr eng ein, obwohl er gerade an anderen Widerstandsbegriffen kritisiert, sie seien entlang zu enger Kriterien festgelegt, beispielsweise einer bestimmten Dauer oder einer bestimmten Intensität. In seiner Argumentationsfigur ist Widerstand allerdings ebenfalls entlang strenger Kriterien abgesteckt: Widerstand sei nur gegen berufliche Weiterbildung denkbar, weil nur dort die Erwartungskomponente gegeben sei (vgl. Axmacher 1990b: 68f.). Er müsse eine halbwegs stabile Struktur aufweisen, einzelne Launen seien

ebenso wenig als Widerstand zu fassen, wie in ein lebensweltlich plausibles Desinteresse Widerstand hineinprojiziert werden dürfe (vgl. ebd.: 62). Es geht ihm – insbesondere in der Frage nach Widerstand heute – auch nicht ums passive Wegtauchen (vgl. Axmacher 1990a: 218). Stattdessen konzentriert er sich auf jene Widerstände, die seinen engen Kriterien entsprechen, richtet sein Augenmerk auf die kapitalistische Wissensproduktion und warum und wie dieses Wissen vermittelt wird (vgl. ebd.).

Axmachers Arbeiten bieten dennoch Anknüpfungspunkte und grundlegende Argumentationen, die beispielsweise die Studie von Bolder und Hendrich (2000) inspiriert haben und die meine Arbeiten wesentlich geprägt haben. Während ich 2004 noch klar der Linie von Axmacher, Bolder und Hendrich folgte, werde ich in der vorliegenden Forschung eine kritische Erweiterung vornehmen. Bei Axmacher angerissene, dann aber vergessene Elemente – beispielsweise Anbindungen an andere Widerstandsforschungen – greife ich ebenso auf wie angedeutete Übergänge zu anderen Widerstandsverständnissen, beispielsweise die bei Axmacher zentrale Fassung von Widerstand als Beharren, das – wie noch zu zeigen sein wird – näher an psychologischen und organisationstheoretischen Widerstandsbegriffen liegt als an politischen. Einige Lücken in Axmachers Theorieversuch sind aber auch der historischen Einbettung geschuldet, z.B. hat sich die Widerstandsforschung seit den 1980er-Jahren deutlich verändert und erweitert, sodass Axmachers Argumentationen dahingehend zu aktualisieren sind. Ebenso gilt es der bei Axmacher ausmachbaren begrifflichen Ungenauigkeit von Widerstand gegen Bildung oder gegen Wissen und den noch unklaren Zusammenhängen zwischen Barrieren und unterlassendem Widerstand weiter nachzuspüren, wobei seine Argumentation der Sinnhaftigkeit, seine Unterlassung als Stellungnahme und das von ihm geortete kritische Potenzial nicht verloren werden dürfen. Die besondere Bedeutung der Arbeiten von Axmacher bleibt aber, dass er sich an eine Theorie eines Widerstands gegen Weiterbildung gewagt hat. Keine andere Arbeit, weder in deutschsprachigen noch, soweit für mich zu eruieren war, im englischsprachigen Diskurs hat sich diesem Anliegen so umfassend gewidmet.

4.1.6 Axel Bolder und Wolfgang Hendrich: »Fremde Bildungswelten«

Laut Axel Bolder und Wolfgang Hendrich sind Axmachers Thesen zwar bei einer Tagung nochmals kurz aufgenommen und insbesondere im Zusammenhang von Lebenslauf- und Bildungsbiographieforschung diskutiert worden, dann aber versandet. Bolder und Hendrich nehmen die Axmacher'schen Thesen auf und widmen sich mit einem Forschungsteam einer aktuellen, empirischen Bestätigung seiner aus den historischen Daten generierten theoretischen Entwürfe. Sie beginnen ab 1993 ein umfangreiches Projekt, dessen

(Teil-)Ergebnisse in mehreren detaillierten Einzelprojektberichten (Bolder/Hendrich et al. 1994, 1995, 1998a,b,c), in einer zusammenfassenden Publikation (Bolder/Hendrich 2000) und in zahlreichen Einzelartikeln (z.B. Bolder 1994, 2002, 2006, 2008; Hendrich 1999) – hier teilweise erweitert und weiterentwickelt – veröffentlicht wurden.[3]

Ausgangspunkt der Studie von Bolder und Hendrich ist Axmachers Frage, was trotz Weiterbildungsappell und dessen Bekanntheit und Akzeptanz Erwachsene von Weiterbildungsteilnahme abhält (vgl. Bolder/Hendrich 2000: 33). Sie folgen damit Axmachers Argumentation und Eingrenzung der Unterlassung als rekonstruierbare und möglicherweise sinnvolle Handlung und transferieren die Überlegungen in die aktuelle Weiterbildungssituation, in der – so ihr Ausgangsbefund – lebenslanges Lernen zu einer Zumutung geworden ist. Als Pendant zu Axmachers Aktivitätsaufforderung formulieren Bolder und Hendrich, dass Weiterbildung eine Bringschuld darstelle (vgl. Bolder/Hendrich 2000: 17, 264), die unter dem kapitalistischen Verwertungsinteresse stehe, den Wert der Ware Arbeitskraft bei gleichzeitig real sinkendem Preis zu erhöhen (vgl. ebd.: 18). Der materialistische Fokus der Studie steht damit außer Frage. Eine Verweigerung dieser Bringschuld komme der »Verletzung eines Tabus nah« (ebd.: 15), und dennoch klaffen Teilnahmeaufforderung und Weiterbildungsrealisierung weit auseinander (vgl. ebd.: 22f.). Trotz veränderter Bedingungen bleibt diese von Axmacher in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, zu Beginn der teilweise gewaltvollen Durchsetzung organisierter Weiterbildung, festgestellte Diskrepanz weiterhin aufrecht. Obwohl sie der Axmacher'schen These der Unterlassung weitgehend folgen, richten Bolder und Hendrich ihren Fokus zunächst insgesamt auf Weiterbildungsabstinenz und im Speziellen auf selbstgewählte Abstinenz, innerhalb deren sie nur einen Teilaspekt als Widerstand bezeichnen. An Axmacher anknüpfend konzentrieren sie sich auf berufsnahe Weiterbildung, vorwiegend in organisierter Form, auf Abstinenz als mehr oder weniger bewusste Abwägung und auf unterlassende Abstinenz, die den Axmacher'schen Kriterien der Betroffenheit, Bekanntheit und einer gewissen Stetigkeit entspricht. In anderen Punkten wiederum differenzieren sie die Ansätze von Axmacher weiter aus, z.B. indem sie unterschiedliche Abstinenzgründe in Typologien fassen, auch informelle Weiterbildung zumindest ansatzweise in den Blick nehmen, Verweigerung und Widerstände bei (erzwungenen) Teilnahmen thematisieren und die Frage von Bildungshindernissen stärker einbeziehen.

Die Studie »Weiterbildungsabstinenz« erstreckte sich über mehrere Jahre. Entlang verschiedenster Dimensionen, von der Makroebene bundesweiter struktureller Voraussetzungen über die Mesoebene regionaler Bedingungen bis hin zur Mikroebene subjektiver Deutungs- und Handlungsstrukturen wird

3 | Wolfgang Hendrich verstarb leider bereits 2003.

Abstinenz eingehend erkundet. Mit dieser vieldimensionalen Herangehensweise gehen entsprechend vielfältige Methoden einher, die mit einer Analyse vorhandener Daten auf der Makro- und Mesoebene (Arbeitsmarkt etc.) beginnen und sich über umfassende quantitative Erhebungen nach und nach den subjektiven, in Tiefeninterviews erfassten Perspektiven nähern, um von dort aus über Zukunftswerkstätten Veränderungsforderungen an die Weiterbildung herauszuarbeiten. Das zentrale Interesse von Bolder und Hendrich besteht darin, biographisch subjektive Sinnhaftigkeiten von Abstinenz und zugleich (kritische) Handlungsspielräume aufzuspüren (vgl. ebd.: 14). In den meisten Teilnahmeforschungen fehlen subjektive Perspektiven und Abstinenz als subjektiv sinnvolle (selbstgewählte) Handlung wird kaum Aufmerksamkeit zuteil. Die bereits vertraute Kritik an fehlender Berücksichtigung subjektiver Perspektiven und an der Dominanz struktureller Erklärungen, ob nun von traditioneller oder kritischer Seite, setzen Bolder und Hendrich demnach fort. Eine Einbeziehung subjektiver Perspektiven finden sie teilweise in Studien zu Bildungsmotivationen und Bildungseinstellungen, insbesondere bei biographie- und lebenslauforientierten Forschungen. Sogar Begründungen der Sinnhaftigkeit bzw. Rationalität von Widerständen spüren sie teilweise in Studien zu Bildungsentscheidungen auf (vgl. ebd.: 22ff.). Dennoch sei diesen subjektiven Stimmen mehr Geltung zu verschaffen, seien sie genauer und im Verhältnis zu strukturellen Bedingungen in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus fragen Bolder und Hendrich danach, was notwendig wäre, um Weiterbildung an den Bedürfnissen Erwachsener auszurichten, wobei sie die Erkenntnisse zur Selbstsozialisation oder zur Bedürfnisformierung sehr wohl als wesentlichen Einfluss zur Kenntnis nehmen (vgl. ebd.: 20).

Die Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes erfolgt entlang theoretisch begründeter Vorannahmen. Entlang der Axmacher'schen Linie, dass eine Erwartungsstruktur gegeben und diese den Adressat_innen bekannt sein müsse, damit überhaupt begründete Abstinenz angenommen und rekonstruiert werden könne, wird von Bolder und Hendrich ausschließlich berufsnahe Weiterbildung in den Blick genommen, weil nur dort der Aufforderungs- und Erwartungscharakter etabliert sei (vgl. ebd.: 13). All jene Personen, die von dieser Erwartung nicht betroffen sind, werden herausgenommen: z.B. Nichterwerbstätige ohne Wunsch oder Perspektive des Eintritts in den Arbeitsmarkt und in Ausbildung Befindliche (z.B. Pensionist_innen, Personen in Familienarbeit ohne Absicht der Rückkehr auf den Arbeitsmarkt, Invalide, Studierende; vgl. ebd.: 37). Weiters grenzen sie die untersuchte Personengruppe auf Geringstqualifizierte ein, die sie an fehlender Fachoberschulreife (vgl. ebd.: 117) festmachen. Fachoberschulreife entspricht – in Deutschland je nach Bundesland etwas unterschiedlich – einer sogenannten »mittleren Reife« und wird meist mit der 10. Schulstufe in unterschiedlichen Schultypen erreicht. Sie ist in etwa der Sekundarstufe I bzw. in Österreich mit dem Hauptschul-, Unter-

stufen- oder Mittelschulabschluss vergleichbar. Die Eingrenzung auf Personen ohne besagten Abschluss erfolgt mit einer spezifischen theoretischen Begründung: Diese Personen seien die klassisch »Bildungsfernen«, die vielfach von Weiterbildungen überhaupt ausgeschlossen sind, bei denen die Sinnhaftigkeit und das Erfolgsversprechen von Weiterbildung darüber hinaus »in aller Regel nicht gegeben« sei (ebd.: 31), das heißt Weiterbildung kaum positive Auswirkung auf ihre berufliche Möglichkeiten habe. Dennoch wird gerade diese Gruppe bei Qualifizierungsoffensiven besonders in den Blick genommen (vgl. ebd.: 33). Bolder und Hendrich gehen daher von der Annahme aus: »Es dürfte unstrittig sein, daß potenzielle ›Abstinenzler‹ in dem begünstigten Teilnehmer-Cluster praktisch nicht anzutreffen sind« (ebd.: 116), dass also insbesondere Höherqualifizierte sich nicht gegen Weiterbildungsteilnahme entscheiden.

Bolder und Hendrich treten mit ihrer Studie der vielfach vorgebrachten Kritik an Axmachers Arbeit entgegen, er sei empirische Beweise schuldig geblieben. Sie greifen genau diese Spur auf und liefern äußerst differenzierte empirische Ergebnisse, die Axmachers Thesen bestätigen. Ich kann die Ergebnisse hier nur sehr verkürzt und entlang meines Forschungsvorhabens zusammengefasst wiedergeben. Eine Lektüre der Originale sei empfohlen. Aus meiner Sicht sind drei Aspekte besonders hervorzuheben, die auch für meine weitere Arbeit von Bedeutung sind.

Der erste Aspekt ist, dass Bolder und Hendrich von der These ausgehen, dass die Abwägung von Teilnahme oder Abstinenz ein rationaler Entscheidungsprozess ist. Dies setzt die Möglichkeit voraus, überhaupt entscheiden zu können, denn wie schon gesagt: Wer nicht von der Erwartung betroffen ist oder wer – so der nächste Anschluss an Axmachers Argumentation – ausgeschlossen wird, für den oder die stellt sich diese Frage gar nicht. Bolder und Hendrich bezeichnen die prinzipielle Möglichkeit der Teilnahme als objektive Chancenstruktur, die gegeben sein und auch als relevant wahrgenommen werden muss. Erst daran setzen individuelle Relevanzsetzungen und Intentionen des wägenden, handelnden Subjekts an (vgl. ebd.: 35ff.). Die Abwägung ist für Bolder und Hendrich ein rationaler Entscheidungsprozess – eine Abwägung von Kosten und Nutzen –, in den allerdings nicht nur ökonomische Kosten, sondern die gesamten Lebensbedingungen einbezogen werden, d.h. auch emotionale und soziale Kosten, also »Lebensqualität im weitesten Sinn« (ebd.: 260). »In unerwartet vielen Fällen wurden Kosten und Nutzen in den biographischen Interviews explizit thematisiert, etwa in der Weise, daß der erforderliche Aufwand enumerativ aufgeführt wurde, eine – in der Regel eben skeptische – Ertragsprognose aufgestellt und schließlich die – dann negative – Bilanz mit einer rhetorischen Frage der Art: ›Was bringt mir das dann?‹ abgeschlossen wurde« (ebd.: 261).

Der zweite aus meiner Sicht besonders wichtige Aspekt ist, dass Bolder und Hendrich die zunächst hypothetisch aufgestellte Abstinenz-Typologie bestätigt

sehen. Sie differenzieren darin zunächst Ausgeschlossene, die gar nicht vor die Entscheidungsfrage gestellt werden, aber von Bolder und Hendrich entlang der Ausschließungsgründe dennoch sehr differenziert dargestellt werden. Damit stellen sie einen bei Axmacher fehlenden Übergang zwischen Verhinderten und freiwillig Abstinenten her. Als zweite Gruppe identifizieren sie die Desinteressierten, für die z.B. altersbedingt, berufstypisch oder motivationsbedingt Weiterbildung nicht in Frage kommt. Die Gründe reichen von der Einschätzung fehlender Notwendigkeit bis hin zu nicht-beruflichen Hauptinteressen. Diese Personen sind eher nur abstrakt, weniger aber direkt von der Weiterbildungsaufforderung betroffen (vgl. ebd.: 212). Die dritte große Gruppe sind die Verweigernden, die nochmals unterteilt werden in Ausweichende (über Vermeidung oder Ausweichen in akzeptierte Rückzugsformen) und Widerständler_innen im engeren Sinn, die in sanfter oder offensiver Form Weiterbildung verweigern oder bei erzwungener Teilnahme in der Weiterbildung entsprechende ausweichende oder den Lernprozess störende Handlungen an den Tag legen (vgl. ebd.: 37f.; 210ff.). Hier kommen also auch Widerstände innerhalb von Lehr-Lern-Situationen zur Sprache.

Als dritter Punkt sind die vielseitigen und differenzierten Einblicke in Biographien und Weiterbildungseinschätzungen hervorzuheben, die in den detailliert beschriebenen Fällen sichtbar gemacht werden. Jedes dieser Einzelbilder steht für jeweils einen anderen Aspekt: angefangen bei in schulischen Zusammenhängen aufgebauten Ängsten, über unterschiedlichste Erwerbsperspektiven von Frauen, große Unterschiede in den alten und neuen Bundesländern Deutschlands bis hin zu äußerst unterschiedlichen Bewertungen von Weiterbildung als sinnvoll, sinnlos, teilweise sinnlos, nachträglich sinnlos (mit der Wendung, dass als sinnlos empfundenen Weiterbildungen überhaupt abgesprochen wurde, Weiterbildung zu sein, das heißt, die Personen sich trotz – eben sinnloser – Weiterbildungsteilnahme hartnäckig selbst als abstinent bezeichnen, vgl. ebd.: 261). Negative Weiterbildungserfahrungen müssen dabei nicht notwendig selbst gemacht werden, sondern in einigen Interviews verweisen die Personen auf die Wahrnehmung von negativen Weiterbildungserfahrungen und aussichtslosen, sinnlosen Weiterbildungsbemühungen im sozialen Umfeld (vgl. z.B. ebd.: 147, 215). Diese vielfältigen Bilder geben einen Eindruck davon, weshalb Weiterbildung für viele weder erstrebenswert noch sinnvoll erscheint und entsprechend hoher Aufwand betrieben wird, sich zu entziehen. Gesellschaftlich als vernünftig und sinnvoll proklamierte Weiterbildungsaktivität muss dies subjektiv keineswegs sein. Besonders interessant finde ich die »nichtintendierte Bestätigung der Widerstandshypothese« (ebd.: 220), die Bolder und Hendrich darin entdecken, dass der Versuch, mit freiwillig Abstinenten in Zukunftswerkstätten Perspektiven für eine sinnvollere Weiterbildung zu entwickeln, mit denen auch Weiterbildungsverantwortliche

konfrontiert werden sollten, weitgehend an mangelnder Teilnahme scheiterte, sich die Abstinenten also konsequent und nachhaltig verweigerten.

Die Folgerungen, die Bolder und Hendrich aus ihren Ergebnissen ziehen, sind leider – obwohl sie mit einem gesellschaftskritischen Anspruch antreten – recht pragmatisch: Da die gesellschaftlich formierte Bringschuld, sich aktiv um Weiterbildung zu kümmern, wohl in absehbarer Zeit nicht zu beseitigen sei, könne lediglich an Subjekten und ihren Interessen angesetzt werden. Allerdings sei an einer kritischen und subjektorientierten Tradition anschließend wesentlich, eine öffentlich regulierte Weiterbildung einzufordern, die »Individuen Beteiligungschancen nach eigenen Relevanzsetzungen und Entscheidungskriterien eröffnet« (ebd.: 265). Bolder führt in einzelnen Artikeln einige Gedanken noch weiter, z.B. stellt er später vermehrt Bezüge zu Milieustudien her (2006, 2008). Interessant am Beitrag aus dem Jahr 2006 ist, dass er eine neue Einordnung vornimmt und exakter zwischen Belastung und Sinnlosigkeit als Hinderungssyndrome unterscheidet.

Die Arbeit von Bolder und Hendrich liefert den empirischen Nachweis, dass Abstinenz nicht nur entlang von Barrieren und Hindernissen gesehen werden kann, sondern ebenso als subjektiv sinnvolle Handlungsoption. Die Vielschichtigkeit und Differenziertheit dieser Forschungen eröffnet einen Blick auf Weiterbildungsabstinenz, wie sie sonst im deutschsprachigen Raum – und auch darüber hinaus – nicht aufzufinden ist. Insbesondere in der engen Verzahnung mit Axmachers Ausführungen entsteht ein Gesamtbild von Weiterbildungsabstinenz und Widerstand gegen Bildung, das sowohl theoretische und historische (Axmacher) als auch aktuelle empirische Erkenntnisse (Bolder/Hendrich) zusammenführt. In der engen Verzahnung liegt aber zugleich eine Schwäche der Arbeit von Bolder und Hendrich: Sie gehen zwar in einzelnen Aspekten über Axmacher hinaus, z.B. indem sie auch Fragen des informellen Lernens anreißen oder indem sie zwischen Abstinenz aufgrund von Ausschluss oder von Unterlassung differenzieren, geben sich selbst aber kaum Raum, danach zu fragen, in welchen Aspekten über Grundlinien von Axmacher hinausgegangen werden könnte, sondern verfestigen diese sogar nachhaltig.

Beispielsweise gießen sie die von Axmacher für Widerstand wesentliche sozial halbwegs stabile Struktur in das enge Korsett einer Typenbildung. Auch wenn sie selbstkritisch zum Ausdruck bringen, dass sie damit viele Feinheiten abschneiden müssen, besteht doch das Problem, dass weniger Handlungen, sondern eher die Personen in Typen fixiert werden. Damit suggerieren sie eine personenspezifische Stabilität, die sie nur teilweise relativieren, indem sie Veränderungen von Statuspassagen im Laufe der Erhebung berücksichtigen. Die Typologie bleibt aber so sehr an Personen und ihre spezifischen Lebenslagen und Interessen gebunden, dass sie nur indirekt als Typologie von Handlungsformen gelesen werden kann. Dadurch bleibt leider ein Forschungspotenzial

ungenutzt. Und obwohl sich Bolder und Hendrich auf die Suche nach Widerständen machen, begrenzen sie die Bedeutung auf einen relativ engen Bereich. Desinteressierte zählen sie nicht dazu, weil diese ohne »energieaufwendige Widerstandsleistung« abstinent sind (Bolder/Hendrich 2000: 212), und auch bei den Verweigernden – dem harten Kern der Abstinenten – sind »Widerständler_innen« lediglich ein Teilsegment jener, die explizites sanftes oder offenes Widerstandshandeln an den Tag legen. Auch damit wird das Potenzial für die Widerstandsforschung nicht voll ausgeschöpft.

Die strikte Verfolgung der Axmacher'schen Linie der Erwartungsstruktur, die noch dazu nur auf berufsnahe Weiterbildung bezogen wird, lässt zudem kaum Raum für erweiterte Interpretationen. Beispielsweise tauchen in den Einzelfällen Personen auf, die eigentlich nach den festgelegten Kriterien zu den Ausgeschlossenen zählen, die aber – obwohl im Typenkonstrukt so nicht vorgesehen – abstinente und widerständige Handlungs- und Deutungsmuster aufweisen. Zudem wird die prinzipielle Öffnung zu informeller Weiterbildung in der Auswertung leider kaum berücksichtigt. Ebenso ungenutzt bleibt eine mögliche Bedeutung negativer Weiterbildungserfahrungen im sozialen Umfeld der Befragten, die für manche Personen eine wesentliche Entscheidungsgrundlage zu sein scheint, in der streng am Einzelsubjekt orientierten Interpretation aber nicht zur Geltung kommt. Weiters bleibt eine kritische Diskussion der gesellschaftlichen Formung der Bedürfnisse und Relevanzsetzungen aus und es wird vielmehr in den Schlussfolgerungen auf diese Bedürfnisse gepocht. Problematisch sehe ich darüber hinaus die Einengung des Blickes auf Weiterbildungsentscheidungen als rationale Abwägungen, die – wenn auch auf ein umfangreiches Repertoire von ökonomischen, sozialen, emotionalen etc. Kosten und Nutzen erweitert – die Möglichkeit nichtrationalen und insbesondere nichtbewussten Gegen-Handelns gänzlich ausschließt. Ebenfalls problematisch finde ich die Begründung, dass nur die in den Blick genommenen »Bildungsfernen« überhaupt freiwilliges Abstinenzpotenzial hätten, während bei Begünstigten dies nicht von Relevanz sei. Dies ignoriert, dass auch bei den sogenannten Begünstigten die Erwartung und die Teilnahme auseinanderklaffen, wenn auch nicht so ausgeprägt, was bedeuten müsste, dass auch dort freiwillig abstinente Personen aufzufinden sein müssten, gerade weil die Frage der Barrieren dort deutlich geringer ausgeprägt ist. Meine Annahme ist hingegen, dass auch dort vielfältige Verweigerungshandlungen zu vermuten sind. Dazu sind aber bislang keine Forschungen vorhanden. Erste Ansätze, wenn auch nicht dezidiert mit der Abstinenz- oder Widerstandsperspektive ausgestattet, bietet aber z.B. Reich-Claassen (2010), die erwartungswidrige und erwartungskonforme Teilnahmen und Nicht-Teilnahmen diskutiert.

Aufgrund der empirischen Ausrichtung kann die Forschung von Bolder und Hendrich allerdings einen nur geringen Beitrag zu einer theoretischen Ausformulierung von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung leisten. Dies ist al-

lerdings bedauerlich, läge doch gerade in den Ergebnissen großes Potenzial, das theoretisch weiter erkundet werden hätte können. Die Lücken der Forschungsarbeit von Bolder und Hendrich sind allerdings weniger erheblich, als meine Aufzählung den Anschein erweckt. Im Gegenteil: Gerade *weil* diese Arbeit so umfangreiche und differenzierte Erkenntnisse über unterlassendes Weiterbildungshandeln liefert und eine der zentralen Grundlagen meiner Überlegungen ist, springen mir jene Feinheiten ins Auge, an denen ich weiterarbeiten werde. Die Studie ist aber ohne Zweifel die umfangreichste und differenzierteste Arbeit über Weiterbildungsabstinenz, die – einem kritischen Anspruch folgend – Nicht-Teilnahme als mögliche subjektiv sinnvolle Handlung fundiert rekonstruiert. Äußerst detail- und aufschlussreich liefert sie wesentliche Ergebnisse, um Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in einer bis dahin vernachlässigten Perspektive zu beleuchten. Hinter diese Erkenntnisse kann nicht mehr zurückgegangen werden. Erst aufgrund der differenzierten Ergebnisse entstand bei mir der Gedanke, eine theoretische Fundierung, wie sie Axmacher begonnen hat, entlang aktueller empirischer Ergebnisse zu beginnen.

4.1.7 Daniela Holzer: »Widerstand gegen Weiterbildung«

Obwohl meine eigene bisherige Forschung lediglich einen sehr kleinen Beitrag zu neuen Erkenntnissen geleistet hat, ist sie der Vollständigkeit halber zu referieren, was allerdings eine gewisse Distanz erfordert, die Raum für selbstkritische und reflexive Betrachtungen gibt. Mit Widerstand gegen Weiterbildung beschäftigte ich mich im Zuge meiner Dissertation, die 2004 unter dem Titel »Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen« publiziert wurde. In den folgenden Jahren entwickelte ich in einigen Artikeln einzelne Aspekte eher unsystematisch und gedankenexperimentell weiter.

In »Widerstand gegen Weiterbildung« knüpfte ich – der Titel verrät es bereits – direkt an Überlegungen von Axmacher, Bolder und Hendrich an. Ausgangspunkt war Axmachers Eingrenzung von Widerstand als Unterlassungshandeln, wonach eine normative Erwartungsstruktur eines Aktivhandelns gegeben sein muss, diese gesellschaftlich legitimiert und den Adressat_innen bekannt ist, eine Teilnahme möglich ist und diese dennoch unterlassen wird. Ebenso wie in den Referenzarbeiten stand berufliche, organisierte Weiterbildung im Mittelpunkt, da hier – so meine damalige Annahme – am einfachsten und deutlichsten Axmachers Voraussetzungen geprüft werden könnten. Mein Interesse galt einer ausführlichen argumentativen Begründung der Voraussetzungen entlang aktueller Entwicklungen, die in Begriffen wie »Wissensgesellschaft« und »lebenslanges Lernen« kulminieren. Axmacher selbst nahm diese Entwicklungen aufgrund der historischen Ausrichtung seiner Arbeit

nicht in den Blick. Bolder und Hendrich verweisen zwar dezidiert auf den Ausgangspunkt ihrer Studie: dass lebenslanges Lernen als Zumutung erfahren wird. Eine breitere Diskussion dieser Entwicklungen führen sie zugunsten der empirischen Forschungsarbeit aber nicht. Ich verfolgte daher das Anliegen, diese Argumentation zu ergänzen, und suchte die Kritik an diesen Entwicklungen mit den Widerstandsthesen zu verknüpfen. Anhand von bildungspolitischen Dokumenten, einer vergleichenden Diskussion von empirischen Teilnahme- und Abstinenzstudien und weiteren weiterbildungswissenschaftlichen Forschungen machte ich die normative Erwartungsstruktur, Legitimität und Bekanntheit der Weiterbildungserwartung sichtbar. Die normative Erwartungsstruktur diskutierte ich ideologiekritisch entlang der Durchsetzung von lebenslangem Lernen als unumgängliche Notwendigkeit und – der damals gerade stark präsenten Begriffspopularität entsprechend – der angeblichen Wissensgesellschaft als unumgängliche Realität. Diese Entwicklung beleuchtete ich kritisch als interessengeleitete Normetablierung. Die Verankerung im Denken als angeblich unumgängliche Realität und ökonomische Notwendigkeit bildet die weithin akzeptierte Legimitationsgrundlage. Die Bekanntheit dieser Erwartungen lässt sich einerseits aus Informationskampagnen und breiter medialer Sichtbarkeit erahnen und bestätigt sich in empirischen Erhebungen in überaus hohen Zustimmungsraten zur Frage, ob lebenslanges Lernen notwendig sei und Weiterbildung als wichtig erachtet werde (vgl. z.B. Chisholm/Larson/Mossoux 2005; Statistik Austria 2013).

Die weiteren Axmacher'schen Voraussetzungen für unterlassenden Widerstand – dass die Teilnahmemöglichkeit gegeben sein muss und ein Minimum an Gründen vorliegt, es doch nicht zu tun – erkundete ich anhand einer Analyse von ausgewählten Teilnahme- und Abstinenzstudien. In einer möglichst vollständigen Zusammenstellung von Abstinenzursachen und -gründen ließen sich die in Einzelstudien nicht hervortretende Vielfalt von Gründen für Nicht-Teilnahme, deren mögliche Interdependenzen und kumulative Wirkungen zeigen (vgl. Holzer 2004: 183ff.). Eine differenzierte Diskussion der Verknüpfungen und ein konsistenter Bezug zu Widerstandsgründen gelang mir aber – aus heutiger Sicht betrachtet – nicht. Ich hielt zu eng an einer notwendigen gewissen Stetigkeit des Widerstands fest, öffnete Übergänge zwischen Verhinderung und anderen Gründen zu wenig und wagte mich auch nicht in Erwachsenen- und Weiterbildungsbereiche jenseits organisierter beruflicher Weiterbildung vor. Den Widerstandsbegriff erkundete ich nur in einer Zusammenschau möglicher Definitionen und mit einigen eher rudimentären Überlegungen, ihn als kritisches Potenzial zu entdecken.

Im selbstkritischen Rückblick zeigen sich also Leerstellen in meinen Forschungsanfängen, von denen einige in der nun vorliegenden Forschung in Ansätzen gefüllt werden sollen. Ich wagte insbesondere zu wenig, die Denklinie von Axmacher, Bolder und Hendrich zu überschreiten, obwohl ich mit den re-

volutionäreren, kollektiven Ansätzen z.B. von Giroux liebäugelte, aber noch wenig Verbindung herstellen konnte. Dementsprechend erfolgte zwar eine argumentative Begründung der Voraussetzungen für unterlassenden Widerstand im Sinne Axmachers, der Widerstandsbegriff selbst wurde aber von mir nicht weiterentwickelt und blieb eng auf den Handlungstypus der Unterlassung beschränkt. Die Zusammenfassung der Abstinenzgründe gibt zwar einen seltenen Überblick darüber, welche vielfältigen Dimensionen sich auftun, meine Auskünfte über die fließenden Übergänge und mögliche andere Bildungsentscheidungsfaktoren blieben aber vage und aus heutiger Sicht unausgereift. An den Überlegungen zum kritischen Potenzial von Widerstand gegen Weiterbildung halte ich allerdings fest, wenn auch in meinen früheren Arbeiten die Argumentation zu programmatisch und zu wenig analytisch blieb. Die Überlegungen aus den späteren Beiträgen bieten hingegen erste Erweiterungen, beispielsweise ob und wie Widerstand über berufliche Weiterbildung hinaus gedacht werden könnte (vgl. Holzer 2008). Im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung mit der zweckrationalen Begründung bei Bolder und Hendrich entstanden erste Überlegungen zur möglichen Rolle von Emotionen in Entscheidungsprozessen und einige erste Ideen, dass Weiterbildungsentscheidungen möglicherweise weniger abwägend als vielmehr heuristisch erfolgen könnten (vgl. Holzer 2011b). In einer jüngeren Arbeit stelle ich tastend die Frage, ob und wie die Idee von Bildungswiderstand aus der Vereinzelung, in die sie nicht zuletzt Axmacher geführt hatte und die von Bolder und Hendrich verstärkt wurde, wieder näher in Richtung solidarisches und politisches Handeln gedacht werden könnte (vgl. Holzer 2014). Einige dieser Überlegungen werden in diesem Buch aufgegriffen und verfeinert und in vielfacher Weise um weitere Dimensionen ergänzt.

4.1.8 Versatzstücke und Splitter in weiteren Forschungen

Studien mit gesellschaftskritischer Ausrichtung, in denen dem Widerstand eine größere Rolle zukommt, können mit den bisherigen Darstellungen als abgeschlossen angesehen werden. In manchen kritischen Forschungen oder einzelnen Artikeln wird Widerstand aber zumindest am Rande, in etwas differenzierterer Form oder in verstreuten, aber dennoch interessanten Gedanken, aufgenommen, wenn auch – den Textsorten und Forschungsinteressen entsprechend – kaum weiter reichende Argumentation und Konzeptualisierung vorgenommen werden. In einigen dieser Beiträge öffnen sich Übergange zu den nächsten beiden Kapiteln, z.B. weil Begriffe wie Widerstand gegen (Weiter-)Bildung, Lernwiderstände oder Bildungsverweigerung wild durcheinandergewirbelt auftreten und nicht mehr deutlich abgrenzbar sind und weil Widerstände innerhalb von erwachsenenbildnerischen Lehr-Lern-Prozessen die Bühne betreten, die ich weiter unten noch in den Mittelpunkt rücken werde.

Dabei ist eine gewisse Konstanz dahingehend zu entdecken, dass kritisch verstandener Widerstand durch die Jahre zumindest als kurzer Gedanke immer wieder aufgegriffen wird. Meiner Darstellungssystematik geschuldet, Themenhefte zu Widerstand gesammelt zu referieren, werden einige kritische Beiträge allerdings erst im nächsten Kapitel vorgestellt werden, obwohl sie aufgrund ihrer Ausrichtung bereits in diesen Textabschnitt passen würden: Bastian (1991), Ahlheim, Heger, Schrader und Wolf (1991), Nolda (1999), Hovestadt (1999), Klein und Kemper (2000), Schäffter (2000), Bremer (2006), Duncker (2008), Sturzenhecker (2008), Reichenbach (2008).

Einige Arbeiten, in denen über Widerstand zumindest kurz nachgedacht wird, sollen aber die Sammlung noch komplettieren. Orthey (2003) formuliert in gewohnt leichtfüßiger und spitzer Form einige »Zwischenrufe zu Widerständen beim Lernen und Ver-Lernen«. Größtenteils widmet er sich der Frage, welche produktive Rolle Widerstände in subjektiven und organisationalen Lernprozessen haben, inwiefern Widerstände also erst Voraussetzung für Lernen sind. Wir begegnen dieser Denkvariante nochmals bei den Lerntheorien und bei Organisations- und Managementtheorien weiter unten. Gegen Ende seines Beitrags spricht er, auf Axmacher Bezug nehmend, pointiert von Widerstand gegen Lernen als klug machender Dummheit und von einer Rückgewinnung der Subjektivität im Widerstand. In einem Beitrag von 2006 stellt sich Orthey die Frage, was wäre, wenn sich die Lernenden vom Lernen emanzipieren, sich »freisprechen« würden: Den Lehrenden und den Institutionen würde ihre Grundlage entzogen. Sie würden vermutlich am ehesten mit großer Vehemenz den »Lernreflex« herstellen wollen und die Lernabstinenz und den Widerstand zu pädagogisch zu bearbeitenden Problemen machen (vgl. Orthey 2006: 22f.). Zunächst aber müssten die Lernenden die Energie für Widerstand aufbringen und sich gesellschaftlich und persönlich positionieren, »ohne sich auf die ›Dauerausrede‹ Lernen zurückziehen zu können« (ebd.: 24). Ein gar nicht so leichtes Unterfangen. Abstinenz und Widerstand werden für Orthey zu einem Ausdruck dafür, Identität abseits des Lernens zu denken und sich gegen den Weiterbildungszwang zu wehren. Gesellschaftskritik ist bei Orthey zumindest angedeutet. Er spielt, wenn auch nicht fertig durchdacht, mit der Frage: »Was wäre, wenn ...«. Ein Gedankenspiel, das ich am Ende dieses Buches ebenfalls verfolgen werde (vgl. Kapitel 7).

In eine andere Richtung weist der Beitrag von Vater (2005) – in der ganzen Liste außer mir der/die einzige österreichische Forscher_in –, der in einem veröffentlichten Vortrag die Frage nach »Widerstand gegen Bildung. A Stupid Attitude?« aufwirft. Er verbindet Widerstand mit einer Analyse neoliberaler Gesellschafts- und Bildungsbedingungen, nimmt die Diskussionen von Axmacher, Willis und mir auf, stellt aber Übergange zu Arbeiten von Deleuze (und seinem Entwurf einer Kontrollgesellschaft) und Foucault (und seinem Machtkonzept) her. Einen Zusammenhang zwischen Emotionen und in erster

Linie unterlassendem Widerstand stellt Zimmermann (2007, 2013) her. Allerdings beschränkt sich die Auseinandersetzung mit Widerstand in erster Linie auf das Referieren der Ergebnisse von Axmacher, Bolder und Hendrich und meinen Arbeiten und der Zusammenhang zu Emotionalität bleibt eher vage. Resümierend schwenkt sie schließlich auf die didaktische Gestaltung von Lernsituationen und damit auf die Ebene pädagogischer »Behandlung« von Widerständen. Barre thematisiert Widerstand im Zusammenhang mit ihrem zentralen Forschungsthema »Kompetenzen«. Sie fragt vor dem Hintergrund der Arbeiten von Axmacher, Willis und mir danach, inwiefern subjektorientierte Kompetenzentwicklungsmodelle »legitimer Anlass für Widerstand« (Barre 2012: 114) sein könnten, indem sich Widerstand gegen die Herrschaftsdimensionen der bildungspolitischen Entwicklungen und gegen die Zumutungen des Kompetenzdiskurses formiert. Barre stellt Widerstand dezidiert in einen politischen Kontext, z.B. im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen, und konstatiert, dass passiver Widerstand allein nicht genüge, sondern es bliebe wohl nur, »den derzeitigen Entwicklungen einen aktiveren Bildungs*politik*-Widerstand entgegenzusetzen« (ebd.: 122, Hervorhebung i. Orig.), womit sie eine neue Dimension von Widerstand, jenen gegen Bildungspolitik, öffnet. In einer Studie aus den USA diskutiert Vassallo (2013) Widerstand im Zusammenhang mit selbstgesteuerten Lernprozessen in der Schule. Seine Fallstudie ist dahingehend interessant, dass er den Fall einer Lehrerin nachzeichnet, die sich der Umsetzung dieser neuen Lernformen verweigert und dies explizit mit der Abwehr neoliberaler Interessen gesellschaftskritisch begründet. Büchter (2016) fragt nach, ob weiterbildungsbezogene Widerstandsforschung »ein verblasstes Thema« sei (vielleicht bringe ich mit diesem Buch ja wieder etwas Farbe in das Thema) und plädiert bezugnehmend auf die soeben diskutierten Forschungen von Willis, Axmacher, Bolder und Hendrich und mir dafür, Widerstand gegen Weiterbildung wieder stärker in den Blick zu nehmen. Interessant ist ihre Vermutung eines Zusammenhangs zwischen höheren Arbeitslosenquoten, verbunden mit steigendem Druck auf die Betroffenen, und der Thematisierung von Widerstand gegen Weiterbildung.[4]

In den Arbeiten von Pongratz finden sich zwar nur wenige Bezugspunkte zu Widerstand, aber an diesen lassen sich interessante Veränderungen verfolgen, die exemplarisch für sich wandelnde Perspektiven stehen können. 1986 befasst sich Pongratz mit schulkritischen Fragen und – vor allem an Heydorn

4 | Obwohl es sich angeboten hätte, diesem Aspekt im vorliegenden Buch nachzugehen, werde ich diese Diskussion nicht weiter verfolgen, zum einen, weil der besagte Artikel erst im Oktober 2016 erschienen ist, d.h. erst einige Zeit nach Fertigstellung meiner Forschung, und zum anderen, weil ich eher andere Gründe für Forschungskonjunkturen vermute, wie ich in Kapitel 4.5 darlege. Die gestellte Frage eingehender zu verfolgen, wäre aber höchst interessant.

anknüpfend – sieht eine zentrale Aufgabe von Schule und Bildung darin, dass diese die Individuen mit einer »Kraft zum Widerstand« ausstatten (Pongratz 1986: 17). »Der Gehalt von Bildung [konkretisiert sich] vornehmlich im Widerstand gegen die wechselnden Gestalten ihrer Verleugnung und Verfremdung« (ebd.: 52), sodass also – so lässt sich dieser Einspruch lesen – auch bestimmten Formen der Bildung widerständig begegnet werden solle. Widerstand ist für Pongratz aber ebenso als soziale Gegenwehr überlebenswichtig, um »falschen Ansprüchen zu widerstehen« (ebd.: 62), hingegen breche Halbbildung die Kraft zum Widerstand (vgl. ebd.: 163). Neben einer Auseinandersetzung mit Heydorns Arbeiten beschäftigt sich Pongratz bereits 1986 auch mit Foucaults Überlegungen und dessen Machtanalyse, in der mit der Macht untrennbar zugleich Widerstand auftritt. Ohne dass Widerstand im Detail thematisiert ist, finden sich allein in dieser einen Arbeit von Pongratz vielfältige Verwendungen, die beinahe jede Facette von Widerstand anreißen: Widerstand als durch Bildung befähigt, Widerstand gegen die Bildung selbst bzw. gegen bestimmte Bildung, Widerstand als in die Macht eingelassene Gegen-Macht und Widerstand als Voraussetzung für Lernprozesse.

Besonders interessant wird es, wenn wir den Nuancen der Veränderung folgen, mit denen Pongratz Widerstand gegen Bildung thematisiert. 2003 in »Zeitgeistsurfer« findet sich der nun schon vertraute Hinweis, dass neben Kritik, Selbstbestimmung, Bildung und Mündigkeit auch Widerstand zu den Leitkategorien kritischer Pädagogik gehöre (vgl. Pongratz 2003: 71). Pongratz entdeckt in Widerständen einen »Stachel der Kritik«, wenn auch in gebrochener Form, weil widersprüchlich. Dialektisch trägt aber selbst eine ökonomisierte Erwachsenenbildung noch ihr Gegenteil mit sich, kann sich jederzeit kritisch und reflexiv wenden (ebd.: 157; auch Pongratz 2010a: 118). Der strukturelle Zwang zum permanenten Um- und Weiterlernen provoziere unterschiedliche Widerstandsformen, von Verweigerungen bis hin zur »zynischen Selbstinszenierung«, das erkannte sinnlose Spiel mitzuspielen, sogar zu übersteigern (vgl. Pongratz 2003: 157). 2007, im Vortrag »Sammeln sie Punkte?«, analysiert Pongratz neuerlich, wie das lebenslange Lernen nicht nur zu einem Zwang, sondern – gouvernemental vorangetrieben – zu einem gezwungenen Wollen geworden ist: »Die Menschen sollen wollen, was sie müssen« (Pongratz 2007: 13; auch Pongratz 2010a: 163). Der Vortrag endet mit der Frage nach möglichem Widerstand gegen den lebenslangen Lernzwang und Pongratz bleibt eher skeptisch: Widerstand könne zwar lebenskluge Gründe haben, das Regime des lebenslangen Lernens kenne aber kein Pardon und gehe unumwunden zur pädagogischen »Behandlung« über, um Noch-nicht-Teilnehmende zu Teilnehmenden zu machen. Um sich dieser Gefahr möglichst zu entziehen, unterlaufe Widerstand das Regime vor allem als lautloser Rückzug, der für Pongratz, an Axmacher anschließend, daher die zentrale Widerstandsfigur ist. Solcher Widerstand bleibe aber zutiefst ambivalent. »Als Generalformel oder

verallgemeinerungsfähige Strategie eignet sie sich sicher nicht. Aber genau dies will sie auch nicht sein« (Pongratz 2007: 16). Trotz eines Liebäugelns mit dem Gedanken von Widerstand verwirft er ihn dennoch, nicht zuletzt aufgrund der ihm innewohnenden Ambivalenz. Deutlich interessierter erscheint der Abschnitt dann aber in der überarbeiteten Fassung, die im Buch »Kritische Erwachsenenbildung« als Kapitel »Lernen lebenslänglich: Eine Absage« erscheint. Dort folgt auf den eben zitierten Satz, dass unterlassender Widerstand zumindest eine sich eröffnende gegenläufige Handlungsoption sei, denn an die Stelle des Rückzugs könne auch eine Übernahmestrategie treten, um das lebenslange Lernen nicht kampflos der Fremdbestimmung anheimfallen zu lassen, sondern es in einer kritischen Redefinition zurückzuerobern. »Möglich ist beides: Das Spiel nicht mitzuspielen und das Spiel anders zu spielen« (Pongratz 2010a: 165). Allerdings sieht Pongratz weiterhin nur in Letzterem eine Möglichkeit, dass sich Kritik entzündet.

Diese sehr vielfältigen und unterschiedlichen Zugänge und Themenfokussierungen lassen sich nicht auf Gemeinsamkeiten herunterbrechen, denn dann ginge gerade der jeweils spezifische fruchtbare Beitrag verloren. Jeder dieser genannten Beiträge ist insofern notwendigerweise von Lücken durchzogen, als jeweils nur ein sehr kleiner, spezifischer Aspekt herausgegriffen wird. Aus jedem dieser Beiträge sind aber einzelne anregende Gedanken zu gewinnen, die von Wegen, Widerstand anzuerkennen, bis hin zu gesellschaftskritischen und bildungspolitischen Überlegungen reichen.

4.2 Übergänge

Im Übergang von dezidiert gesellschaftskritischen Entwürfen von Widerstand zu jenen, in denen Widerstand weitgehend von solcher Kritik »bereinigt« ist, liegen zwei Spektren. Zum einen liegen Schwerpunkthefte vor, in denen unterschiedlichste Perspektiven eingenommen werden. Kritische und affirmative Zugänge werden – teilweise unkommentiert, teilweise aufeinander Bezug nehmend – nebeneinandergestellt und Forschungen zu Teilnahmewiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen vermischt. Zum anderen wird Widerstand in Lerntheorien aufgenommen, die zwar teilweise dezidiert kritische Interessen verfolgen, in denen der Widerstandsbegriff selbst aber dennoch primär psychologisch erkundet wird und kritische Potenziale maximal angedeutet werden. Mir ist bewusst, dass ich mit meinen Zuordnungen nicht auf ungeteilten Zuspruch stoßen werde, steht doch z.B. Holzkamp dezidiert für eine Kritische Psychologie und damit in einer gesellschaftskritischen Tradition, während ich ihn hier in den Übergang zu affirmativen Entwürfen stelle. Dem kritischen Interesse sei auch nicht widersprochen und ich maße mir nicht an, diese Arbeiten als affirmativ abzutun. Aber selbst grundsätzlich

kritisch ausgerichtete Forschungen lassen – bis auf vereinzelte Hinweise – vermissen, Widerstand selbst gesellschaftskritisch zu konzipieren, wodurch sie sich meines Erachtens nicht der explizit kritischen Widerstandsforschung zuordnen lassen. Insbesondere die Arbeiten von Holzkamp bilden auch insofern einen Übergang, als sie ein wesentlicher Bezugspunkt jener Widerstandsforschungen sind, die weitgehend kritischer Konnotationen enthoben sind.

4.2.1 Themenhefte: Begriffswandel und unverbundenes Nebeneinander

Einsetzender Begriffs- und Bedeutungswandel

Axmachers Forschung »hat einige neue Töne in die Diskussion über Erwachsenenbildung gebracht. Obwohl durch Teilpublikationen schon mehrfach vorangekündigt, hat die Veröffentlichung an unübersehbarem Ort Unruhe hervorgerufen« (Tietgens 1991a: 11). Wenn auch Tietgens offenlässt, welche Unruhe an welchen Orten ausgelöst wurde, so spielte Axmachers Arbeit zumindest implizit (vgl. Nuissl 2015) – wenn auch in teilweise kritischer Distanzierung – eine Rolle, wenn der »Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung« 1991 in einem Themenheft Widerstand in Weiterbildungskontexten in den Blick nimmt, obwohl – symptomatisch für eine Änderung des Fokus – unter dem Titel »Lernwiderstände bei Erwachsenen« gefasst. Das Themenheft ist das erste in einer Reihe von Veröffentlichungen, in denen in einem Schwerpunktheft von Zeitschriften und in einem Herausgeberband Widerstände in Bildungskontexten aufgegriffen werden.

Auffällig ist, dass bereits mit dem ersten Themenheft der Begriffswandel zum Lernwiderstand vollzogen wird (vgl. Nuissl/Siebert/Tietgens/Weinberg 1991). Auf historischer Spurensuche nach den Gründen erhielt ich von Nuissl, damals und heute Mitherausgeber des Reports, auf eine E-Mail-Anfrage einige Erinnerungsstücke: »Wir hatten über die Selbstverständlichkeit räsoniert, nach der Menschen sich weiterbilden sollen. Der moralische Druck, der sich wenige Jahre später im Konzept des lebenslangen Lernens verdeutlichte und zur europäischen Politik wurde, war damals schon spürbar« (Nuissl 2015). Mit dem Begriff des »Lernwiderstands« sei versucht worden, die politische und pädagogische Dimension von Widerstand zusammenzubringen. Von Nuissl kamen Ansätze dazu aus der BUVEP-Untersuchung (vgl. Kejcz et al. 1979-1981; zusammenfassend Kejcz/Nuissl/Paatsch 1985), in der Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen sichtbar gemacht wurden, wenn auch noch kaum als solche, sondern eher als »Passungsprobleme« und »Distanz« benannt, wie Nuissl in seiner Nachlese der Forschungsarbeit im Themenheft festhält (vgl. Nuissl 1991; vgl. auch Kejcz et al. 1979-1981; Kejcz/Nuissl/Paatsch 1985). Siebert und Weinberg brachten in die Ausrichtung des Themenhefts ihr Anliegen um die Autonomie der Lernenden ein, und »Tietgens hat mehr die politische Begrün-

dung zur aktuellen Relevanz und Bedeutung des Themas eingebracht, seinem Gespür für Trends und Strömungen in Wissenschaft, Politik und Praxis folgend« (Nuissl 2015).

Der Begriff »Lernwiderstand« dominiert derzeit den Diskurs und ich halte es für keinen Zufall, dass sich entlang dieses Begriffswandels auch die Linie der Unterscheidung zwischen Ansätzen mit gesellschaftskritischem Anliegen und jenen, in denen der Widerstand kaum kritisch gefasst wird, ziehen lässt, selbst wenn diese Linie durchlässig bleibt. Nach dem Band des »Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung« aus dem Jahr 1991 firmiert auch der 1999 erschienene Band der »Hessischen Blätter für Volksbildung« unter dem ähnlichen Titel »Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung«. Die Ausgabe der »DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung« (2000) grenzt sich sogar thematisch auf »Lernbarrieren, Lernblockaden, Lernwiderstände« ein und der einbezogene Sammelband erscheint unter dem Titel »Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung«. Lediglich der Heftschwerpunkt der Zeitschrift »kursiv – Journal für politische Bildung« (2008) greift das Thema unter dem Fokus von »Bildungsverweigerung« mit einem deutlichen (gesellschafts-)politischen Anspruch auf. Interessanterweise korrespondiert der jeweilige Titel der Themenhefte allerdings nur teilweise mit den Inhalten, denn es werden äußerst unterschiedliche Zugänge versammelt. Obwohl die Beiträge je nach Positionierung in meiner Sortierung zum vorherigen oder nächsten Kapitel zuzuordnen wären, referiere ich sie hier gesammelt als »Übergang«, um die Themenhefte in ihrer jeweiligen Zusammensetzung sichtbar zu machen. Interessant ist allerdings, dass es scheinbar kaum gelingt, eine gesamte Zeitschrift, einen gesamten Band mit essenziellen Beiträgen über Widerstand zu füllen. Insbesondere in den weiter hinten gereihten Beiträgen wird Widerstand zu einem Randthema, zuweilen eher »gekünstelt« und substanzlos einem anderen Forschungsthema beigefügt, oder bleibt gänzlich unberücksichtigt.

Literatur- und Forschungsreport 1991: »Lernwiderstände bei Erwachsenen«

Das Themenheft des »Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung« aus dem Jahr 1991 trägt also den Titel »Lernwiderstände bei Erwachsenen« und stellt Widerstände in Lehr-Lern-Situationen in den Vordergrund. Dem Heft lag – wie schon benannt – das Anliegen zugrunde, den zunehmenden moralischen Druck, sich weiterzubilden, reflexiv aufzugreifen (vgl. Nuissl 2015). Im einführenden Artikel setzt Tietgens (1991a) sogar dezidiert an Axmacher an und sucht, titelgebend, nach weiteren »historische[n] Varianten der Zurückhaltung gegenüber Bildungsangeboten für Erwachsene«. Tietgens befasste sich auch schon früher mit der »Zurückhaltung«, z.B. der Arbeiter_innen gegen-

über Volkshochschulen (vgl. Tietgens 1964/1978[5]). Er eröffnet im Themenheftbeitrag, zwar in kritischer Würdigung der Arbeiten von Axmacher und Huge, eine Diskussion zu Begrifflichkeiten, verwirft »Widerstand« als zu sehr mit aktiver Gegenwehr assoziiert und setzt an dessen Stelle »Resistenz« als bewusste Verweigerung und »Renitenz« als unspezifische Passivität (vgl. Tietgens 1991a: 11f.). Er will Axmacher auch sonst nicht folgen, macht sich aber auf die Suche nach weiteren historischen Spuren von Zurückhaltung gegenüber Weiterbildungsangeboten. Er nimmt also eher Fragen von Abstinenz – mit Fokus auf Heimvolkshochschulen und Arbeiter_innenbildung – auf und öffnet zugleich die Notwendigkeit, Widerstand und Widerstände näher zu ergründen. In seinem zweiten Beitrag im selben Heft (Tietgens 1991b) diskutiert Tietgens Weiterbildungsstatistiken, die zwar auf steigende Teilnahmezahlen hinweisen, aber dennoch Hinweise auf Nicht-Teilnahme und Abwehr enthalten. Er resümiert, dass es sich lohnen würde, »Widerständigkeit« und »Ausweichen« weiter zu untersuchen. (In einem Beitrag in der Zeitschrift »DIE« nimmt er dies aber wieder weitgehend zurück und scheint der Widerständigkeit, insbesondere in der Axmacher'schen gesellschaftskritischen Ausrichtung, noch ablehnender gegenüberzustehen, vgl. Tietgens 2000.) Tietgens spricht zwar in hohem Maß von Unterlassungen, bleibt aber in eher strukturellen Erklärungen und kann den »Resistenzen« kein gesellschaftskritisches Potenzial abgewinnen. Allerdings eröffnet er einige Forschungsfelder, die dann allerdings lange brach liegen oder unter anderen Vorzeichen, z.B. Motivation oder Interesse, wieder aufgenommen werden, selten jedoch unter der Perspektive von Widerstand.

Die weiteren Beiträge dieses Bandes befassen sich mit Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen: Gieseke (1991) diskutiert Lernwiderstände im Zusammenhang feministischer Bildung und Bildungsforschung, versteht Lernwiderstände aber ausschließlich selbstdestruktiv, also als Blockade, die weitere Bildungswege und Denkoptionen verhindert. Sie fördert damit ein negatives Verständnis von Widerstand, den es zu überwinden gilt. Der Beitrag von Bastian (1991) ist vor allem dahingehend interessant, dass sie Widerständen in freizeitorientierten Kursen – hier Malkursen – nachgeht und einen Zugang entwirft, dass auch darin Widerstände zu Tage treten, wenn die Alltagswelt der Teilnehmenden von den Kursleiter_innen ignoriert wird. Bastian argumentiert, dass auch solche Freizeitkurse nicht frei von normativen Setzungen sind, obwohl diese anderer Art sind als z.B. in beruflichen Kontexten. Am Beispiel der Malkurse verdeutlich sie die bedeutende Rolle, die normative »Ansprüche« (z.B. ein bestimmtes, gesellschaftlich dominierendes Kunstverständnis oder bestimmte Maltechniken) in den jeweiligen Situationen haben. Bastian zeigt

5 | Der Text wurde als Arbeitspapier 1964 verfasst, aber erst 1978 veröffentlicht (vgl. Siebert 2004: 10).

auch, dass selbst bei einem Malkurs Formen von unterlassendem Widerstand auftreten können, z.B. wenn eine Kursbeschreibung Nicht-Teilnahme hervorruft, obwohl die Person eigentlich unbedingt einen Malkurs besuchen will. Interessant ist auch noch: Bastian thematisiert die Widerständigkeit von Kursleiter_innen, die Bedürfnisse und Alltagsanschlüsse der Teilnehmenden einzubeziehen und ernst zu nehmen.

Nuissl (1991) nimmt das Themenheft zum Anlass, die große empirische Begleituntersuchung zum Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP), deren Ergebnisse in acht Bänden zwischen 1979 und 1981 veröffentlicht wurden (vgl. Kejcz et al. 1979-1981; Kejcz/Nuissl/Paatsch 1985), unter dem Gesichtspunkt von Lernwiderständen neu zu lesen. Diese seien dort umfassend erforscht worden, allerdings unter dem Begriff von »Passungsproblemen« (Nuissl 1991: 46) zwischen Lernvorhaben, Aneignungsstrategien der Lernenden und dem Lehrverhalten und zwischen der didaktischen Gestaltung und individuellen Interessen. »Es ging um den immanenten Widerstand von Lernenden gegen die Lehrziele der Lehrenden, der sich prozessual entwickelt und auch prozessual beschreiben lässt. Gewissermaßen ein gemeinsamer Widerstand, der sich gegen den Oktroy von Deutungen und Deutungsmustern richtet« (Nuissl 2015). Die Untersuchung konzentriert sich auf »Widerstände« in bestimmten Lehr-Lern-Situationen, ohne Widerstand über Unstimmigkeiten und Passungsprobleme hinaus konkreter auszuformulieren. Ahlheim, Heger, Schrader und Wolf (1991) berichten aus einer empirischen Studie zu betrieblicher Weiterbildung, dessen zentrale Aussage bereits im Beitragstitel deutlich wird: »Lernen muß sich lohnen«. Sie liefern damit weniger ein Bild von Widerständen, als vielmehr – quasi invers – eine Bestätigungen dafür, dass Weiterbildungsmotivation nicht gegeben ist, wenn das Lernen »nichts bringt«, hier vor allem mit dem Fokus auf berufliche Sicherheit, Aufstieg und Einkommen. Im letzten thematisch einschlägigen Beitrag stellt Siebert Lernwiderstände in einen lerntheoretischen Kontext, bleibt aber letztlich dabei stehen, einer konstruktivistischen Lerntheorie Geltung zu verschaffen, in der Lernwiderstände insofern nachvollziehbarer sind, als nicht davon ausgegangen wird, dass das gelernt wird, was gelehrt wird (vgl. Siebert 1991: 75). Lernwiderstände werden als Schwierigkeit, als Behinderung, als Störung identifiziert, zu deren Überwindung eine entsprechende Didaktik beitragen müsse.

Hessische Blätter für Volksbildung 1999: »Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung«

Als nächstes erschien 1999 in der Zeitschrift »Hessische Blätter für Volksbildung« (1999) ein Themenheft unter dem Titel »Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung«. Dieses Heft kann vermutlich als Anfangspunkt von Faulstichs Auseinandersetzung mit Lernwiderständen gesehen werden. Er betreute dieses Heft inhaltlich und legt bereits im Editorial seinen auch später

weiterverfolgten Fokus (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.3.2) deutlich dar, dass alle Ansätze in der Notwendigkeit münden, »einen angemessenen Begriff von *Lernen* zu entfalten« (Faulstich 1999a: 194, Hervorhebung D.H.). Ein Beitrag, in dem Hendrich aus dem mit Bolder gemeinsam durchgeführten Forschungsprojekt berichtet (Hendrich 1999), widmet sich dennoch der Perspektive der Weiterbildungsabstinenz. Alle anderen Beiträge drehen sich aber um Fragen des Lernens und von Widerständen innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen. In zwei Beiträgen sind gesellschaftskritische Momente auffindbar.

Nolda fragt nach Widerständen in Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung und legt ihren Fokus auf die Interaktionen in der Kurssituation. Interessant sind dabei ihre Perspektive auf Machtverhältnisse und der – eher nebenbei fallengelassene – Hinweis, dass in der allgemeinen Erwachsenenbildung zwar keine direkte normative Teilnahmeforderung erhoben wird, aber allein der nicht hinterfragte, tragende Gedanke der Sinnhaftigkeit von Erwachsenenbildung eine Erwartung hervorbringen könnte (vgl. Nolda 1999: 209). Damit zeigt sich neben der von Bastian in Malkursen sichtbar gemachten inhaltlich normativen Ebene (vgl. Bastian 1991) eine weitere normative Ebene in der allgemeinen Erwachsenenbildung.

Hovestadt befasst sich mit dem Phänomen »marodierender Männerhorden«. Das sind Gruppen von Männern, die sich in Weiterbildungsveranstaltungen von Verbänden besonders »daneben benehmen« (Hovestadt 1999: 215), indem sie sich als Gruppe formieren, eine Art Trinkgemeinschaft bilden, die an den Abenden exzessiv zelebriert und dann tagsüber thematisiert wird, indem andere Teilnehmende herablassend behandelt, aber auch mit Witzen und Bezugnahmen vereinnahmt werden etc. Auch wenn hier Widerstand nur am Rande gestreift wird, ist doch der Fokus interessant, der sehr an Willis' »lads« erinnert. Bei Hovestadt geht es ebenso um Machstrukturen, die Reproduktion von Verhältnissen und um einen bestimmten Habitus, hier mit Fokus auf Geschlechterverhältnisse, -rollen und -identitäten. Hovestadt sieht Gründe für diese Handlungen unter anderem darin, dass der Kurs genutzt wird, um dem Arbeitsalltag zu entfliehen, aber auch darin, dass sich ein Widerstand gegen einen in der Weiterbildung geltenden, jedoch nicht geteilten, moralischen Kodex formiert, selbst wenn dies nicht offen inhaltlich ausgetragen wird, sondern in den abweichenden Handlungen zum Ausdruck gebracht wird (vgl. ebd.: 217f.). Hovestadt versteht die Widerstände eingebettet in ein »verzwicktes Verhältnis von Macht und Ohnmacht dieser Männer« (ebd.: 215). Leider stellt Hovestadt keinen Bezug zur Arbeit von Willis her, was angesichts einiger Ähnlichkeiten aufschlussreich wäre.

Während in diesen beiden Beiträgen also Machtverhältnisse thematisiert werden und damit auch ein gesellschaftskritischer Blick auf die Lernverhältnisse gerichtet wird, fehlt dieser Fokus in den restlichen Beiträgen des Heftes, wenn sie denn überhaupt noch Lernwiderstände aufgreifen. Am ergiebigsten

ist noch der Beitrag von Grotlüschen (1999), die anhand von Fallbeispielen Lernmotivationen und Lernhindernisse ergründet. Obwohl drei der fünf relevanten Beiträge gesellschaftskritische Ansätze beinhalten, dreht sich der Gesamttenor des Heftes um Lernen und Lernprozesse, ohne dass gesellschaftskritische Elemente, insbesondere in Bezug auf Widerstand, besonders zur Geltung kämen. Wie auch bei anderen Heften ist auffällig, dass die ersten Beiträge dezidiert das Thema aufgreifen, je weiter hinten die Beiträge allerdings eingeordnet sind, desto weniger Themenbezug gibt es: Die Auseinandersetzung mit Widerstand versandet.

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2000: »Lernbarrieren, Lernblockaden, Lernwiderstände«

Die »DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung« beschäftigt sich 2000 mit den Themen »Lernbarrieren, Lernblockaden, Lernwiderstände«. Weiterhin teilweise von Axmacher inspiriert und doch mit dem ganz anderen Fokus versammeln sich auch in diesem Heft wieder äußerst unterschiedliche Beiträge: vereinzelte kritisch geprägte Beiträge, z.B. jene von Schäffter, Klein und Kemper, insgesamt aber verbleiben die meisten Beiträge im Tenor, wie Barrieren, Blockaden und Widerstände in Lernprozessen zwar verstanden und ergründet, letztlich aber doch überwunden werden sollten. Bereits die titelgebenden Begriffe bringen deutlich zum Ausdruck, dass Lernen im Vordergrund steht (und damit Ereignisse in Lehr-Lern-Prozessen) und dass Widerstände nicht nur unter der Perspektive sinnvoller Handlungen, sondern auch von Barrieren und Blockaden betrachtet werden. Im Editorial von Nuissl wird deutlich, weshalb dieser Wechsel hin zu Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen erfolgt: Es sei noch zu wenig über Nicht-Teilnehmende bekannt, das über die üblichen Variablen der Weiterbildungsberichterstattung hinausgehe. Insbesondere seien die Rolle des Widerstands und seine Zusammenhänge mit Barrieren und Hemmnissen und mit Lernen außerhalb von Institutionen sehr unklar und bräuchten mehr Erkenntnisse. Anstatt gerade deswegen zu versuchen, den Blick auf diese Aspekte zu richten, wird der scheinbar sicherere Weg eingeschlagen: »Weniger spekulativ wird es, wenn wir Widerstände in organisierten Lehr-Lern-Prozessen beobachten« (Nuissl 2000: 3).

Die weiteren Beiträge drehen sich dann weitgehend um didaktisch hervorgerufene oder zu bearbeitende Lernprozess-interne Widerstände. Tietgens (2000) macht dabei eine Ausnahme, bleibt aber bei seiner Abwehr der Axmacher'schen Annahmen. Arnold (2000) verwirft einleitend einen kämpferischen Widerstandsbegriff – dieser sei ein kontaminiertes Relikt aus der (überholten) Interventionsdidaktik –, stellt bildungssoziologische Widerstandsforschungen als ausreichend thematisiert beiseite und widmet sich didaktisch erzeugten Lernwiderständen, in denen Emotionalität als Faktor noch zu wenig berücksichtigt sei. Er referiert – wenig ergiebig – lediglich zwei Forschungen zu Emo-

tionalität und Identität im Zusammenhang mit didaktisch hervorgerufenen Lernwiderständen. Eine dieser Forschungen, jene von Häcker, greife ich unten noch auf. Tröster (2000) diskutiert Lernstörungen und Lernwiderstände als biographisch geformte »innere« Verweigerung und es folgt die nicht unübliche Pädagogisierung von Lernwiderständen, um die »Störungen im Bildungsprozess« mittels Beratung, Begleitung etc. zu beheben. Gesellschaftskritischer Widerstand bleibt fast nur noch am Rande erwähnt. Als einer der wenigen Beiträge in diesem Heft widmen sich Klein und Kemper (2000) mit gesellschaftskritischem Anspruch der Frage nach »Nichtteilnahme als Verweigerung«. Sie sind deutlich von Axmachers Arbeiten inspiriert und treten dezidiert dafür ein, Widerstand anzuerkennen, nicht zuletzt weil er in hohem Maß erst vom organisierten Lernen hervorgebracht wird. Widerstand diskutieren sie als sinnvoll, als Abwehr von Zumutungen und dass er in Lehr-Lern-Situationen häufig in stillen, unauffälligen Formen auftritt. Obwohl sie Widerstände nicht als Störung gesehen haben wollen, wie dies aus Lehrendenperspektive meist erfolgt, plädieren sie dennoch für eine produktive Nutzung, die sowohl als Anlass für Selbstkritik der Lehrenden und der Erwachsenen- und Weiterbildung gelesen werden kann, als auch als dennoch anzustrebende Überwindung von Widerstand, in der aber das eröffnete gesellschaftskritische Potenzial leider wieder weitgehend verloren geht. In einem anderen Beitrag widmet sich Schäffter (2000) der didaktischen Konstruktion von Lernstörungen und spricht von Lernzumutungen nicht nur durch das lebenslange Lernen, sondern auch innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen. Institutionalisierte Bildung und in ihr vorgenommene Zuschreibungen und Intentionalitätserwartungen führen notwendig zu Hindernissen, Störungen und auch zu »intelligenten« widerständigen Entscheidungen. Die Kritik bleibt aber insofern nicht konsequent, als diese Widerstände dann wiederum als reflexiver Lernanlass genutzt werden sollen. Irritierend finde ich, dass Schäffter 2010 in einem Eintrag im »Wörterbuch Erwachsenenbildung« zwar einige Aspekte von 2000 zusammenfasst, dass der Beitrag allerdings unter dem Stichwortpaar »Lern*störungen* – Lernwiderstände« (Hervorhebung D.H.) firmiert und kaum noch gesellschaftskritische Züge aufweist. Während Schäffter 1987 sogar noch dezidiert politische Bezüge zwischen Lernen und Widerstand herstellt, scheint dieser Zugang 2010 endgültig verloren zu sein. Die weiteren Beiträge des Heftes thematisieren Widerstände kaum oder gar nicht, sondern stellen die Aufhebung von Blockaden (Bohn/Offenbartl 2000), deren Rolle im Lernprozess (Kim 2000) und weitere Themen in den Vordergrund, z.B. Lernkulturen in Transformationsprozessen in Russland und Lettland (Gartenschlaeger/Urdze 2000).

»Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung« 2006

Das Herausgeberwerk von Faulstich und Bayer (2006), das ich aufgrund seiner Zusammenstellung und Ausrichtung und der darin erkennbaren Ähn-

lichkeit zu den Heftschwerpunkten in diese Sammlung mit aufnehme, trägt den Titel »Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung«. Trotz des Titels geht es in den Beiträgen nicht nur um *Lern*widerstände. Wiederum werden unterschiedlichste Beiträge versammelt und das Thema Widerstand verschwindet nach einigen Beiträgen zunehmend. Bei manchen Autor_innen wirkt es beinahe erzwungen, einen Bezug zu Widerständen herstellen zu müssen. Zuweilen entsteht der Eindruck, die Autor_innen wurden um Beiträge gebeten oder wollten einen Beitrag unterbringen, wussten aber nicht so recht, wie sie diesen sperrigen »Lernwiderstand« nun ernsthaft einfließen lassen könnten. Es verbleibt bei einzelnen Verknüpfungen, ein paar Gedanken, aber es zeigen sich kaum intensivere Auseinandersetzungen. Stattdessen wechseln die Autor_innen rasch wieder zu »ihrem« Thema (vgl. insbesondere Gnahs 2006) oder gehen gar nicht auf Lernwiderstände ein. Die Beiträge, die sich intensiver dem Thema widmen – und nur diese greife ich hier auf – sind wieder unterschiedlichster Provenienz.

Bolder (2006) referiert das bereits genannte Forschungsprojekt, erweitert die Diskussion aber im Vergleich zum in Buchform veröffentlichten Projektbericht (Bolder/Hendrich 2000) um eine deutlichere Unterscheidung zwischen einem Belastungs- und einem Sinnlosigkeitssyndrom als Gründe für Weiterbildungsabstinenz und stellt erste Bezüge zu Milieustudien her. Bremer (2006) stellt Letztere in den Mittelpunkt und fragt anknüpfend an seine Forschungen zu Lernen und sozialen Milieus danach, ob sich Lernwiderstände in bestimmten Milieus stärker zeigen. Diese Arbeit wird von Bolder 2008 in seine Diskussion aufgenommen. Unter »Lernwiderstände« fasst Bremer, zuweilen undifferenziert, sowohl Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen als auch unterlassenden Widerstand. Axmacher, Bolder und Hendrich aufnehmend, differenziert er einige ihrer Ansätze hinsichtlich Milieus näher aus, wodurch ein deutlicheres Bild davon entsteht, inwiefern unterschiedliche Milieus mit unterschiedlichen Bildungshaltungen und Herangehensweisen unterschiedlich handeln. Er erweitert damit die Studie von Bolder und Hendrich (2000) auf alle Bevölkerungssegmente. Allerdings bleibt der Widerstandsbegriff undifferenziert und scheint beinahe nur beiläufig, fast schon künstlich hinzugefügt. Es bleibt bei einer etwas diffusen, weitgehenden Gleichsetzung von »bildungsfern« und »widerständig verhaltend«. Bildungsskeptische Haltung, Abstinenz und unterlassender Widerstand fließen ineinander über. Die Beiträge von Faulstich, Grell und Grotlüschen in diesem Sammelband führe ich hier nicht weiter aus, da ihnen und ihren Auseinandersetzungen mit Lernwiderständen ein eigenes Kapitel gewidmet ist (vgl. unten). Die weiteren Beiträge wehren entweder den Begriff Lernwiderstände ab (Gnahs 2006), nehmen Widerstände nur als Beratungsanlass auf oder befassen sich gar nicht mit dem Thema (vgl. z.B. Bayer/Heimann 2006).

kursiv – Journal für politische Bildung 2008: »Bildungsverweigerung«

Inhaltlich und in seiner Positionierung sticht das letzte Themenheft hervor. In der Zeitschrift »kursiv – Journal für politische Bildung« wird der Herausforderung von »Bildungsverweigerung« für politische Bildung nachgegangen. Neben einem Beitrag von Bolder (2008) und mir (Holzer 2008), die ich bereits in die spezifischen Kapitel aufgenommen habe, befassen sich die drei anderen Beiträge mit schulischen und jugendlichen Feldern der Bildungsverweigerung. Zunächst ist interessant, dass die aus den schulischen Kontexten stammenden Beiträge sowie das gesamte Themenheft unter dem Begriff »Bildungsverweigerung« firmieren, was vermutlich dem Diskurs um Schulverweigerung geschuldet sein dürfte. Dieses umfangreiche Themenfeld um Aspekte der Schulabsenz (vor allem »Schulschwänzen«), der Drop-outs in schulischen Ausbildungsprozessen oder Schulverweigerungsdiskurse, die von religiös-fundamentalistischen Richtungen, z.B. von christlich-fundamentalistischen Freikircheninitiativen in den USA, bis hin zu anarchistischer Schulverweigerung (vgl. Klemm 1992) reichen, möchte ich allerdings nicht betreten. Aus den Beiträgen in dieser Zeitschrift sind aber die schulbezogenen Beiträge dennoch in Details interessant: Der Blick von Duncker (2008) reicht zwar leider nicht bis in vorhandene Widerstandsdiskurse, weder in der Schule noch in der Erwachsenen- und Weiterbildung, und er bleibt eher bei Verweigerungen innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen, aber er sieht zumindest in Ansätzen gesellschaftskritisch in der Verweigerung ein anzuerkennendes Recht, eine subjektive Sinnhaftigkeit und eine Kritik an Schule und an Lernzumutungen. Sturzenhecker (2008) wählt einen ganz anderen Blickwinkel: Zum einen ist für ihn die gesellschaftliche Reproduktion von Ungleichheit, unter anderem über das Schul- und Ausbildungssystem, eine »Bildungsverweigerung« im dem Sinne, dass vielen der Zugang versperrt werde. Zum anderen öffnet er die Diskussion dahingehend, dass gerade in der Verweigerung durch Jugendliche politische Bildung abzulesen sei. Sie bilden sich, *indem* sie sich verweigern. Sie artikulieren ein Unbehagen, eine zunächst nur vorsichtige Annäherung, sich selbst Sprache zu verleihen, und öffnen damit auch eine »Arena des Politischen« (ebd.: 29). Reichenbach (2008) hingegen fragt essayistisch danach, ob Bildungsverweigerung politisch verstanden werden und was die prekäre Bezeichnung selbst bedeuten könnte. Eher fragend und argumentativ wenig ausgreifend gestaltet, sind dennoch ein paar interessante Bezugnahmen möglich, z.B. die Frage, warum angesichts von Wirkungslosigkeitserfahrungen nicht mehr Verweigerung sichtbar wird oder ob Bildungsverweigerung als subversiver Akt gelesen werden könne. Auch seine Anknüpfungen an die Erschöpfungen in der Gesellschaft sind interessant. Allerdings sehe ich es problematisch, dass er unter Bildungsverweigernde – zumeist implizit – passive, verunmöglichte, »faule« Verlierer_innen fasst.

4.2.2 Widerstände in (psychologischen) Lerntheorien – Peter Jarvis, Knud Illeris, Klaus Holzkamp, Peter Faulstich und ein Exkurs zu Frigga Haug

Eine spezifische Note erhalten Widerstand bzw. Lernwiderstände, wenn sie im Zusammenhang von Lerntheorien beleuchtet werden. Dass gerade die folgend dargestellten Lerntheorien – im Unterschied zu einer Vielzahl anderer – Widerstände in ihre Diskussion aufnehmen, ist nicht zufällig: Alle fünf Autor_innen – Jarvis, Illeris, Holzkamp, Faulstich, Haug – versuchen, Gesellschaft und Subjekt zusammenzudenken, positionieren sich kritisch, wenn auch kaum radikal kritisch, und greifen daher nicht unerwartet unter anderem auf Freud'sche Konzeptionen zurück. Vor diesem Hintergrund wird Widerstand zu einem unausweichlichen Thema ihrer Lerntheorien, auch wenn er nicht im Hauptfokus steht, sondern eher nebenbei als ein Aspekt des Lernens bzw. als eine Art Negativ des Lernens zur Sprache kommt. Jarvis und Illeris diskutieren unter dem Aspekt des Lernens, welche Rolle und welche Formen Nicht-Lernen, Abwehr und Widerstände in ihren jeweiligen Lerntheorien haben, und sie nehmen explizit Bezug aufeinander. Holzkamp entwirft seine Lerntheorie aus der Perspektive einer Kritischen Psychologie, die sich subjektwissenschaftlich positioniert, und sein Begriff von Widerständigkeit ist dementsprechend stark von psychologischen Konzepten geprägt. Er referenziert nicht auf die anderen hier genannten Autor_innen, vor allem, weil einige dieser Diskussionen erst nach seinem Tod 1995 erfolgt sind, und bezieht sich auch kaum auf aktuelle (erwachsenen-)pädagogische Fachdiskurse, in denen Holzkamps Überlegungen aber intensiv aufgenommen werden, nicht zuletzt von Faulstich, der Holzkamps Ansatz zu einer subjektwissenschaftlich orientierten erwachsenenbildungswissenschaftlichen Lerntheorie weiterentwickelt. (Obwohl chronologisch nicht ganz sauber, habe ich deshalb Holzkamp weiter hinten gereiht, damit er in direktem Übergang zu Faulstichs Arbeit steht.) Jeder dieser Autoren nimmt zwar ein ähnlich gedachtes Phänomen in den Blick, aber die Konzeptualisierungen, Strukturierungen, die Einbettung und Bedeutung in der Lerntheorie unterscheiden sich doch in manchen Aspekten. In einem Exkurs wird anschließend noch kurz F. Haug und einige ihrer lerntheoretischen Überlegungen skizziert, auch wenn bei ihr Widerstände noch weniger im Mittelpunkt stehen, sie aber in anders kritischer Weise und in Kritik an Holzkamp ihre Ausführungen darlegt.

Peter Jarvis: Non-learning

Peter Jarvis, britischer Weiterbildungsforscher, beschäftigt sich inzwischen seit Jahrzehnten mit dem Lernen und dem Versuch, das Lernen zu verstehen, zu erklären, theoretisch und empirisch zu fassen, und Nicht-Lernen (non-learning) war bereits 1987 ein wesentlicher Aspekt seiner Lerntheorie (vgl. Jar-

vis 2010). Um Jarvis' Konzept des Nicht-Lernens verstehen zu können, muss zunächst sein Verständnis von Lernen umrissen werden: Lernen ist für ihn nicht nur psychologisch, sondern auch philosophisch und sozial eingebunden zu fassen. Es ist ein Prozess, der zu einer kognitiven, emotionalen oder praktischen dauerhaften Veränderung der Person führt. Der Lernprozess ist sowohl von sozialen Kontexten beeinflusst als auch von allen Aspekten der Person (z.B. Körper, Wissen, Haltungen, Werte, Meinungen, Sinne etc.) (vgl. Jarvis 2010: 81). Lernprozesse werden nach Jarvis dann in Gang gesetzt, wenn eine Diskrepanz (disjuncture) zwischen Erwartungen und Realität wahrgenommen wird. Die Stärke dieser Diskrepanz – bis hin zur unüberbrückbaren Kluft – wirkt entsprechend unterschiedlich auf das Lernen und Nicht-Lernen (vgl. ebd.: 83f.). Jarvis unterscheidet nun drei Formen des Nicht-Lernens, die er bereits 1987 ausformuliert hatte und an denen er bis 2010 festhält, die er aber 2012 in einem eigenen Beitrag über »Non-learning« – obwohl die Grundaspekte dieselben bleiben – teilweise neu benennt. Weshalb er die Umbenennung vornimmt, lässt sich nicht erschließen.[6]

In der ersten, 2010 und 2012 gleich benannten Form, dem »Vorverständnis« (presumption), findet kein Lernen statt, weil keine Diskrepanz wahrgenommen wird, weil also keinerlei Anlass zum Lernen gegeben ist (vgl. Jarvis 2010: 87; Jarvis 2012: 95f.). Jarvis wertschätzt die Arbeit von Illeris, wirft ihm allerdings vor, diese Form von Nicht-Lernen vernachlässigt zu haben, obwohl der größte Teil des Lebens aus solchem Nicht-Lernen bestehe, was auch unbedingt erforderlich sei, da sonst ein gesellschaftliches Zusammenleben und ein subjektiv bewältigbares Leben gar nicht möglich sei (vgl. Jarvis 2010: 87). Die zweite Form des Nicht-Lernens ergibt sich für Jarvis aus »internen Hemmnissen« (internal constraints, Jarvis 2012: 96f.), die er 2010 »Verweigerung« (rejection, Jarvis 2010: 88) nennt. (Interessanterweise verändert Jarvis mit der Umbenennung auch die Reihenfolge, denn die Verweigerung nannte er 2010 an dritter Stelle.) Bei den internen Hemmnissen oder der Verweigerung trifft die Person auf eine Diskrepanz und damit auf eine Lernanforderung, will oder kann aber daraus nicht lernen. Jarvis sieht darin eine bewusste und absichtsvolle Entscheidung, allerdings durchmischt mit unbewussten Anteilen, die sich emotional niederschlagen (vgl. insbes. Jarvis 2010: 88). Gründe für die Verweigerung können z.B. sein, die eigene Identität verteidigen zu wollen, fehlender Wille oder mangelndes Selbstbewusstsein. Da aber prinzipiell die Möglichkeit besteht, dass aus dieser Situation reflexiv etwas gelernt wird, könnte diese Verweigerung zu – nach Jarvis – veränderndem Lernen führen. Das »Nicht-Durchdenken« (non-consideration, Jarvis 2010: 87f.), die dritte (früher zweite) Form des Nicht-Lernens, nennt Jarvis später »externe Hemmnisse«

6 | Die Übertragung der Begriffe in die deutsche Sprache entnehme ich einer Übersetzung von Illeris (2010), in dem Bezüge zu Jarvis hergestellt sind.

(external constraints, Jarvis 2012: 97). Er beschreibt, dass die Diskrepanz und ein Lernanlass zwar registriert werden, aber dennoch der Anlass nicht genutzt wird. Jarvis fasst unter diese externen Hemmnisse sowohl üblich benannte Aspekte wie fehlende Zeit, er thematisiert aber auch Situationen innerhalb von Lernsituationen, wenn z.B. aufgrund der Darstellungsform die Inhalte nicht lernend wahrgenommen werden können, weil beispielsweise nicht ausreichend Zeit für die Verarbeitung bleibt. Wesentlich ist für Jarvis aber, dass Lernende die Erfahrung nicht kontrollieren können (vgl. Jarvis 2012: 97). Aus solchen Situationen könnten nun wieder sowohl Nicht-Lernen als auch Lernen hervorgehen. Letzteres ist aber kein Lernen im geforderten oder erwarteten Sinn, sondern z.B. werde gelernt, dass Lernen erwartet werde, oder die Person reflektiere ihre Situation und erfahre damit eventuell etwas über sich selbst und das eigene Lernen und gehe so letztlich lernend verändert aus der Situation hervor (vgl. Jarvis 2010: 88; Jarvis 2012: 97).

Aus Jarvis' Ausführungen ist vor allem interessant, dass er nicht zwischen Nicht-Wollen und Nicht-Können unterscheidet und Nicht-Lernen in jedem Fall als bewusste Entscheidung oder zumindest bewusst wahrgenommene, wenn auch eventuell unkontrollierbare Reaktion versteht. Lernen ist bei ihm außerdem als umfassender Prozess gedacht, der sämtliche Dimensionen – von kognitiven über körperliche bis hin zu emotionalen – enthält, von Werthaltungen über Wissen bis hin zu unbewusst beeinflussten emotionalen Reaktionen. Für meine weitere Diskussion ist zudem von Bedeutung, dass er Nicht-Lernen als den »Normalfall« beschreibt, auch wenn seine restliche Arbeit dann wiederum – wie bei einer Lerntheorie zu erwarten – auf das Lernen gerichtet ist. Selbst die Verweigerung des einen Lernens kann dazu führen, dass etwas anderes als das Erwartete gelernt würde. Insbesondere in Verbindung mit seinem Anspruch, soziale Verhältnisse als Teil seiner Lerntheorie zu begreifen, ergeben sich daraus anregende Gedanken, beispielsweise dass aus Widerstand gegen instrumentelle Bildung emanzipatorische Bildung hervortreten könnte, wie dies auch Sturzenhecker (2008) als These formuliert. Interessant ist zudem die Umbenennung der Nicht-Lern-Formen, wodurch trotz gleicher Inhalte Konnotationen verändert werden: Interne und externe Hindernisse statt Verweigerung und Nicht-Durchdenken haben eher einen Anklang in Richtung Verhinderungen, die nun stärker auf strukturelle Bedingungen verweisen als die beiden anderen, stärker subjektiv gefärbten Begriffe. Mit der Umbenennung gelingt ihm dafür, das »Nicht-Durchdenken« in der Ersetzung durch »externe Hemmnisse« von deutlich defizitären Anklängen zu befreien, aber der »Verweigerung« kommt in der Umbenennung in »interne Hemmnisse« der renitente Anklang leider abhanden. Für das hier präsentierte und diskutierte Thema bleiben die Ausführungen insgesamt in vielen Aspekten zu vage bzw. zu sehr auf den Lernprozess selbst bezogen.

Knud Illeris: Lernbarrieren

Knud Illeris, ein dänischer Bildungswissenschaftler, lässt sich, wie er selbst sagt, von Jarvis' Überlegungen inspirieren, findet diese aber zu wenig trennscharf und zu allgemein. Illeris setzt sich im Zuge seiner Überlegungen zum Lernen in einem Kapitel mit sogenannten Lernbarrieren auseinander, deren Kategorisierungen er aus seinen Lerndimensionen schöpft. Interessant ist, dass der Untertitel der englischen Ausgabe »Learning and non-learning in school and beyond« (Illeris 2008) lautet, während mit der deutschen Übersetzung in »Bedingungen erfolgreichen Lernens« (Illeris 2010) das Nicht-Lernen eliminiert wird und damit ein anderer erster Eindruck entsteht. Die Auseinandersetzung mit den Lernbarrieren stellt Illeris unter das Hauptproblem »Wenn Lernen nicht wie beabsichtigt stattfindet«, womit schon deutlich wird, dass er seine Überlegungen in erster Linie an angestrebtem und damit vordefiniertem Lernen orientiert. Vor dieser Intention scheint es nicht verwunderlich, wenn die erste von Jarvis' Nicht-Lern-Formen gar nicht in den Blick genommen wird, da hier ja gar kein Lernanlass vorliegt (vgl. Jarvis 2012: 98). Dadurch wird Illeris' Konzept allerdings eingeschränkt und richtet den Blick nur auf konkrete Lehr-Lern-Situationen, ein Nicht-Eintreten in eine solche Situation wird eher nur am Rande gelegentlich mitgedacht.

Illeris unterscheidet drei Hauptaspekte und einen ergänzenden Nebenaspekt. Zunächst diskutiert er »Fehllernen« (Mislearning), das auf der inhaltlichen Dimension des Lernens angesiedelt ist. »Fehllernen ist ein Lernen, das inhaltlich nicht dem beabsichtigten Vermittlungsziel entspricht« (Illeris 2010: 157), und in den meisten Fällen bedeutet es, dass falsche Inhalte gelernt werden, Irrtümer und Missverständnisse angeeignet werden. (Da es sich dennoch um Lernen handelt, lehnt Jarvis ab, diesen Aspekt als Nicht-Lernen zu bezeichnen, vgl. Jarvis 2012: 98). Anknüpfend an seiner Antriebsdimension des Lernens benennt Illeris als zweite Lernbarriere die »Abwehr gegen Lernen« (defence against learning), in der unbewusste psychische Mechanismen – er verweist auf Anna und Sigmund Freud, Wilhelm Reich, Jean Piaget u.a. – eine Abwehr hervorrufen und Lernen verhindern. Allerdings seien Abwehrmechanismen in modernen Gesellschaften von grundlegender Bedeutung und unbedingt notwendig, um drei Arten von Belastungen bewältigen zu können: die große Masse an neuen Einflüssen und Eindrücken, ständige Veränderungen und die häufig machtlose geringe Steuerbarkeit des Lebens. Zersplitterungen, zunehmende Vielfalt und Entscheidungszwänge, Zeitregimes, Identitätsbedrohungen etc. erfordern Abwehrmechanismen, die von Bedürfnisregulierungen bis hin zur Identitätsverteidigung reichen. Insbesondere Letztere ist für Illeris in der Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung, da sie dort vermehrt auftritt, eventuell sogar die vorherrschende Abwehrstrategie ist (vgl. auch Häcker 1999), vor allem wenn von Erwachsenen Lernen gefordert wird, das nicht in ihrem Interesse und für sie nicht einsichtig ist (vgl. Illeris 2010: 164f.). Die

Abwehr gegen Lernen um einen Nebenaspekt erweiternd thematisiert Illeris »Ambivalenz« als komplexere Form von Abwehr. Dieses Phänomen sei dadurch gekennzeichnet, dass die Person zugleich lernen und nicht lernen möchte, und Illeris versteht dies als eine Reaktion auf den zunehmenden gesellschaftlichen Druck, lernen zu müssen, sieht aber in erster Linie bereits benachteiligte Gruppen in dieser Situation, da diese häufiger von ambivalenten Situationen betroffen seien, z.B. Migrant_innen, Geringqualifizierte, Arbeitslose. Die dritte Lernbarriere ist bei Illeris der »Widerstand gegen Lernen« (resistance to learning), der insbesondere in der Lehr-Lern-Interaktion zu Tage tritt. Hier rekurriert Illeris kurz auf Freire und Giroux, seine Argumentation beruht aber auf einer psychoanalytisch inspirierten Gegenüberstellung von einem Willen zur Lebensentfaltung und einem Widerstand gegen Dinge, die diese Lebensentfaltung einschränken; ähnlich wird dies als defensives und expansives Lernen bei Holzkamp besprochen (siehe unten). Wird das Widerstandspotenzial aktiviert, so findet nicht notwendigerweise Nicht-Lernen statt, es kann sogar ein starker Antrieb für Lernprozesse sein, wenn auch andere als die intendierten, ein ähnliches Motiv wie bei Jarvis. Dass der Umgang mit diesen, häufig passiven, Widerständen in organisierten Lehr-Lern-Prozessen nicht einfach sei, anerkennt Illeris. Seine Antwort ist allerdings eine eher radikale: Nachdem er ja bereits in der Wortwahl deutlich macht, dass er Widerstand als Potenzial sieht, wäre aus seiner Sicht zu diskutieren, weshalb bestimmte Widerstandsformen legitim, andere illegitim seien, und eigentlich sollte Widerstand sogar gefördert werden. Die Abgrenzung zwischen Abwehr und Widerstand sei allerdings sehr dünn und sie träten häufig sogar gleichzeitig auf. Für Illeris unterscheiden sie sich dadurch, dass Abwehr *vor* der Lernsituation zum Tragen kommt und eher automatisch erfolgt, während Widerstand *in* der Lernsituation auftritt und eher auf bewussten Überlegungen beruht (vgl. ebd.: 169ff.). An anderer Stelle beschreibt Illeris hingegen auch nicht nur auf das Lernen bezogene Widerstände, wenn Erwachsene Weiterbildung als Zumutung, als Zwang, als Nötigung erfahren, denen mit entsprechender Vermeidung, Abwehr und Ablehnung begegnet wird (vgl. Illeris 2003). In Lehr-Lern-Situationen äußern sich dann entsprechende Handlungsformen, beispielsweise: »When adults find themselves in a childlike position, it is somehow also legitimate to behave in childish ways« (ebd.: 20).

An den Ausführungen von Illeris finde ich insbesondere bemerkenswert, dass bei ihm Widerstand definitiv als Potenzial entworfen wird und er seine Lernbarrieren in hohem Maß in Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen setzt. Umso bedauerlicher ist es, dass er seine Diskussionen lediglich aus dem ganz spezifischen Blickwinkel vornimmt, wenn das intendierte Lernen nicht erreicht wird. Ebenso nutzt Illeris weder das in seinen gesellschaftskritischen Analysen vorhandene kritische Potenzial für seine Abwehr- und Widerstandsüberlegungen, noch reichen seine Begriffe aus, um Widerstand breiter zu ver-

stehen und in einen differenzierten Zusammenhang zu Barrieren, Hindernissen und Abstinenz zu stellen.

Klaus Holzkamp: Widerständiges Lernen

Klaus Holzkamp entwirft 1987 erste Skizzen seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1987/1997), die er in seinem 1993 erschienenen Werk »Lernen« (Holzkamp 1993/1995) zu einer – zwar auf Schule fokussierten, in der Erwachsenenbildung aber stark rezipierten – Lerntheorie erweitert, aber auch in wesentlichen Punkten verändert. Holzkamp ist Begründer der Kritischen Psychologie und seine Lerntheorie entwirft er subjektwissenschaftlich, um damit konsequent vom Standpunkt des Lernsubjekts aus zu denken. Für meine Arbeit ist besonders interessant, dass der erste Entwurf 1987 noch den Titel »Lernen und Lernwiderstand« trägt und der Begriff Widerstand daher zentraler gesetzt wird als im später ausgearbeiteten Werk »Lernen«, wo dieser Begriff weitgehend verschwindet und durch das Konzept des »defensiven Lernens« ersetzt wird. Damit ist auch schon die Stoßrichtung von Holzkamp vorgezeichnet: Dem Nicht-Lernen und der grundlegenden Lernabwehr wird wenig Aufmerksamkeit gewidmet, denn sowohl widerständiges als auch defensives Lernen bleibt dennoch eine Form des Lernens. Und: Lernwiderstand und widerständiges Lernen werden – psychologisch orientiert – als zwar begründet, aber dennoch letztlich zu überwindendes, in gewissem Sinn »falsches« Lernen entworfen.

Interessant ist zuallererst, dass »widerständiges Lernen« – er unterscheidet diesen Begriff leider nicht vom »Lernwiderstand« – 1987 der Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist: Aufgrund der Erfahrung der Fremdbestimmtheit des Lernens sei – zumindest solange die Interessenwidersprüche nicht bewusst reflektiert werden – mit spontanen Lernwiderständen zu rechnen, die sich z.B. in Formen von halbherzigem Lernen, von einer Wahrung des Scheins, zu lernen, oder von nachträglichen Abwertungen des Lernens äußern können (vgl. Holzkamp 1987/1997: 161f.). (Bolder und Hendrich bestätigten diese Annahmen, insbesondere letztere empirisch, wenn Personen Weiterbildungsteilnahmen nachträglich aufgrund fehlender Relevanz absprachen, Weiterbildungen gewesen zu sein, vgl. Bolder/Hendrich 2000: 261.) Traditionelle Lerntheorien ließen, so Holzkamp, nicht zu, solche Widerstände überhaupt zu thematisieren, was er nun mit seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ändern wolle. Der grundsätzlich kritischen Position entsprechend skizziert Holzkamp Lernwiderstand nun als wahrnehmbar und theoretisierbar, wenn gesellschaftliche Machtverhältnisse, die Lernaufforderungen der Herrschenden und die relativ machtlose Situation des lernenden Subjekts als Ausgangspunkt genommen werden. Subjektive Lebens- und Lerninteressen werden so weit verletzt, dass Widerstände als Bedrohungsabwendung nachvollziehbar und sinnvoll werden (Holzkamp 1987/1997: 170f.). Dennoch bleiben die Lernwiderstände bei Holz-

kamp »›Lernbehinderungen‹ i.w.S.« (ebd.: 162) und »Selbstbehinderungen« (ebd.: 171), die es zu überwinden gilt (ebd.: 162, 169).

Holzkamp öffnet aber zugleich den Blick dafür, dass ein nur auf strukturelle Schranken gerichteter Blick die Widersprüchlichkeiten, insbesondere aber das Subjekt ignoriert, das nicht nur nicht lernt, weil es nicht kann, sondern auch, weil es nicht will (vgl. ebd.: 182f.). Ähnlich wie Willis, aber ohne Bezugnahme auf diesen, formuliert Holzkamp eine mögliche Selbstschädigung, die aber nicht wahrgenommen wird, sondern die Form der Freiwilligkeit annimmt (vgl. ebd.: 183). Prinzipiell besteht für Holzkamp auch die Möglichkeit, den Lernwiderstand in ein Lernen *von* Widerstand als politisch wirksame Handlungen umzuwandeln (vgl. ebd.: 190). Insgesamt wandelt sich der Duktus zunehmend von der psychologisch erklärbaren »Behinderung« zu einer sinnvollen und politisch nutzbaren und ummünzbaren, gegen Interessen der Herrschenden gerichteten Kraft (vgl. ebd.: 194f.).

In »Lernen« verändert sich nun Holzkamps Fokus, er verlässt das Begriffspaar Lernen und Lernwiderstand bzw. widerständiges Lernen und ersetzt diese durch expansives und defensives Lernen. Auch wenn defensives Lernen aus meiner Sicht nicht ganz mit widerständigem Lernen deckungsgleich ist, so zeigen sich doch weitreichende Überschneidungen. Holzkamp geht davon aus, dass zunächst eine Lernproblematik, also ein Lernanlass entsteht, wenn eine Diskrepanzerfahrung bewusst wird und Lernen als sinnvolle Erweiterung der Verfügung gesehen wird (vgl. Holzkamp 1993/1995: 214). Es entsteht hingegen keine Lernproblematik, wenn die Diskrepanz mit anderen Mitteln bewältigt werden kann, wodurch also auch Nicht-Lernen eine mögliche Folge sein könnte. Wenn Lernen stattfindet – oder eingefordert wird –, kann es defensiv erfolgen, indem lediglich so viel und so gelernt wird, dass die Bedrohung abgewendet wird, also vereinfacht gesagt »halbherzig«, eben widerständig gelernt wird. Expansiv wäre hingegen jenes Lernen, das eine Verfügungserweiterung ermöglicht, vereinfacht eventuell als emanzipatorisches Lernen übersetzbar. Der Protest und der Widerstand gehen bei Holzkamp aber auch 1993 nicht ganz verloren: Gängelung, Entmündigung, Fremdbestimmung rufe Protest hervor und manchmal richte sich dieser Protest eben auch gegen das Ansinnen des Lernens überhaupt (vgl. ebd.: 12).

Holzkamps Lerntheorie ist gesellschaftskritisch motiviert und immer wieder stellt er herrschende Interessen, Fremdbestimmungen, Zwänge als zentrale Grundlage seines Zuganges heraus. Besonders deutlich tritt dieser kritische Anspruch aber in anderen Werken von Holzkamp hervor – wie Süß (2015) deutlich nachzeichnet –, die ich hier aber nicht aufgreife, weil sie sich zwar der Kritik widmen, nicht aber dem Widerstand in Lernkontexten. Holzkamps Widerstandskonzept hat leise Anklänge eines kritischen Verständnisses, insbesondere wenn er mögliche politische Folgehandlungen andenkt, doch bleibt er weitgehend bei einer zwar sinnvollen, aber doch zu überwindenden »Lern-

behinderung«. Dass die Überwindung in expansives Lernen münden müsste, das wirklich umfassend nur in anderen gesellschaftlichen Verhältnissen realisierbar wäre, weil erst dann die Bedrohungen, die zu defensivem Lernen führen, beseitigt wären, ist der gesellschaftskritische Kern von Holzkamps Ausführungen. Der Widerstandsbegriff selbst wird aber dem defensiven Lernen nahe gerückt und erhält nur sehr marginal kritische und politische Dimensionen. Widerständiges Lernen werde – so die kritische Analyse von F. Haug – gemeinsam mit z.B. inzidentellem Lernen defizitär besetzt und gehe am »eigentlichen« Lernen vorbei (vgl. Haug, F. 2003: 30). Gewinnen lassen sich aber ein paar Anklänge politischer Handlungsoptionen und Anregungen zur Begriffsdiskussion. Wichtig zu betonen ist aber, dass Holzkamp – im Unterschied zur Rezeption durch Faulstich, Grell und Grotlüschen – der Durchsetzung expansiven Lernens deutlich kritisch gegenübersteht: Erst in anderen gesellschaftlichen Verhältnissen wäre wirklich expansives Lernen realisierbar und wäre dann politische Praxis. Hier bleibt der gesellschaftskritische Charakter seiner Lerntheorie bewahrt, im Widerstandsbegriff geht er hingegen weitgehend verloren.

Peter Faulstich: »Menschliches Lernen«

Peter Faulstich richtet einen Teil seiner Forschungen auf die Entwicklung einer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Lerntheorie, die er in vielen Publikationen entfaltet (z.B. Faulstich 1999b, 2003, 2006) und die in seiner Ausformulierung einer kritisch-pragmatischen Lerntheorie unter dem Titel »Menschliches Lernen« (2013) münden. Obwohl ich einige seiner Arbeiten zu Lernwiderständen weiter unten nochmals referieren werde, greife ich hier seine explizit lerntheoretischen Überlegungen heraus, um sie in den Kontext der anderen Lerntheorien stellen zu können. Faulstich grenzt sich ebenfalls von reduktionistischen Lerntheorien ab und entwickelt eine von ihm selbst als »kritisch-pragmatisch« benannte Lerntheorie, die er als Zusammenführung kritischer (vor allem entlang von Habermas) und pragmatischer (vor allem Dewey aufgreifend) verstanden wissen will. Lernwiderstand erhält ein eigenes Kapitel und wird damit zu einem beachteten, wenn auch nicht zentralen Element der lerntheoretischen Überlegungen. Faulstichs Arbeit ist in hohem Maß von Holzkamp und seinem Konzept des expansiven und defensiven Lernens geprägt, auch wenn er in manchen Aspekten andere Wege einschlägt und sich von Holzkamp distanziert bzw. seine Ansätze weiterentwickeln möchte.

Wie in den vorangegangenen Lerntheorien geht auch Faulstich davon aus, dass Lernen erst dann zu einer Option wird, wenn bisherige Handlungsstrategien nicht greifen, Bewältigungsaufgaben auftauchen, Verfügungserweiterungen angestrebt werden. Er verbindet nach einer kritischen Diskussion anderer Lerntheorien unter anderem Lernen mit Fragen des Tätigseins, der Erfahrung, der Interessenbildung, der Identität, der Lebensführung und des

Lehrens. Lernen wird als Handlungs- und Verfügungserweiterung verstanden und so positiv besetzt. Zumindest erscheint aber der Hinweis: »Ich kann aber auch entscheiden: Das will ich nicht lernen. Es schadet mir nur. Dann entsteht ein Nichtlern-Interesse« (Faulstich 2013: 132). Lernwiderstände sind für ihn ein Ausdruck bedingter Freiheit, nicht zu lernen (vgl. ebd.: 133). Wiederum an Holzkamp anknüpfend verdeutlicht Faulstich, dass der Ruf nach Überwindung von Lernwiderständen einer Herstellungsillusion in Lehr-Lern-Prozessen entspringt und die Seite und Sicht des Subjekts außer Acht lässt, dass es sehr wohl gute Gründe geben kann, sich dem Lernen zu verweigern, zu entziehen. Insbesondere Anpassungszwänge, Fremdbestimmungen, das lebenslange Lernen machen Lernwiderstände subjektiv sinnvoll, so Faulstich (vgl. ebd.: 134ff.). An und in konkreten Lernsituationen entzünden sich Widerstände gegen Lehrende, Materialien etc., auch wenn diese nicht die Begründung, sondern lediglich Auslöser für Widerstände darstellen, wenn die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit des Lernens nicht gegeben ist. Bolder aufgreifend betont Faulstich – etwas vereinfacht – Belastungs- und Sinnlosigkeitssyndrome als Gründe für Nicht-Lernen und/oder Nicht-Teilnahme. Er greift auf eine bereits früher von ihm und Grell entwickelte Systematisierung in Gründe, Hemmnisse und Schranken zurück, die Faulstich als Versuch sieht, strukturelle Behinderungen und subjektive Bedeutungszuschreibungen in ihrer Komplexität zusammenzudenken (vgl. ebd.: 138f.; Faulstich/Grell 2005). Indem die Blickrichtung statt auf erfolgreiches Lernen auf Widerstände verändert wird, können – so Faulstich – strukturelle und subjektive Aspekte von Verhinderungen aller Art betrachtet werden, und es ermöglicht den Lernenden, die Lernwiderstände »zu reflektieren und ihre eigenen Routinen zu hinterfragen« (Faulstich 2013: 140). Faulstich beendet das Kapitel damit, die guten Gründe der Lernwiderstände nochmals hervorzuheben und diese als Entscheidungsmöglichkeit, als bedingte Freiheit, nicht zu lernen, zu bestärken. Identitätsverteidigung erfordert eben auch Widerstand und »nicht jede Anforderung zu akzeptieren« (ebd.). Deutlich kritisch endet er: »Erst das Verneinen des Unzumutbaren macht frei zu handeln. Für den aufrechten Gang ist es vorausgesetzt, sich auf die Hinterbeine zu stellen, nicht jeder Mohrrübe nachzulaufen – sich zu verweigern« (ebd.).

Allem Pathos zum Trotz geben die Ausführungen von Faulstich wenig Anlass zu der Annahme, dass er Widerstand letztlich als wirklich sinnvoll erachtet: Es gibt zwar gute Gründe für Widerstand bis hin zur Abwehr von Entfremdungen und Zwängen, aber die Widerstände sollen zu einem Reflexionsanlass werden, der letztlich zu Lernmöglichkeiten führen solle. Die Verweigerung wird zwar beschworen, wird aber weder zu einem Anlass für kritische Handlungen, noch werden Lernwiderstände in den restlichen Ausführungen konsequent mit- und weitergedacht. Lernwiderstände als Überbegriff für alle Formen des Nicht-Lernens, der Nicht-Teilnahme, von strukturell mitverursachten

bis hin zu selbstgewählten, zu konzipieren, erscheint zudem ungenau und liefert wenig Differenzierungsansätze. Zu gewinnen ist allerdings, dass Faulstich seinen Blick weiter streifen lässt als die vorher referierten Autoren, indem er strukturelle und subjektive Nicht-Lern-Gründe stärker in einen Zusammenhang bringt. Den anderen Autoren ähnlich ist, dass zumindest in Ansätzen kritische Potenziale im Widerstand durchschimmern.

Exkurs: Frigga Haug: »Lernverhältnisse«

Frigga Haugs Werk »Lernverhältnisse« lässt sich nicht in eine direkte Linie mit den bisher genannten Lerntheorien setzen, da Widerstände bei ihr nicht eigens thematisiert und ausgeführt werden. Als ergänzenden Exkurs möchte ich aber einige Überlegungen Haugs thematisieren, die im Zusammenhang meiner Forschung von Interesse sind. Haug beschreibt selbst, dass die Lektüre von Holzkamps »Lernen« sie sowohl beeindruckt als auch irritiert und zu einer eigenen Darstellung und kritischen Diskussion von Holzkamps Theorie veranlasst habe (vgl. Haug, F. 2003: 9f.). Haug, die sich vor allem in marxistischen und feministischen Themen engagiert, nähert sich dem Lernen allerdings – so ihre eigenen Worte – sozialtheoretisch und nicht psychologisch-subjektwissenschaftlich (vgl. ebd.: 38). Als Kritik an Holzkamps Lerntheorie formuliert Haug, dass er zwar das Subjekt gesellschaftlich eingebettet verstehen wolle, sein Blick aber zu streng und einengend vom Subjektstandpunkt ausgehe. »Die Vorstellung des begründet handelnden Subjekts [...] erlaubt es als heuristisches Modell, Einschränkungen, Behinderungen von außen und die entsprechenden Abwehrstrategien von innen erkennbar zu machen« (ebd.: 29), aber eine solche Sichtweise schließe gleichzeitig aus, die Formierungen durch die herrschenden Verhältnisse, die Entstehung von Gewohnheiten, Traditionen etc. als Lernen fassen zu können. Und: Auch wenn Holzkamp versuche, das Subjekt in seinem Bezug auf die Welt zu begreifen, so sei doch auffällig, dass in seinen Ausführungen und Beispielen dann »einzelne einsame Menschen auftreten« (ebd.: 34), eine kollektive oder gesellschaftliche Einbettung hingegen abhandenkommt. Holzkamp hat für Haug zu wenig Blick für Geschlechter- und Klassendimensionen, für Ideologien und historische Einbettungen, für biographische und kulturelle Aspekte, die Haug nun in ihren Gedanken ausführen möchte (vgl. ebd.: 151).

Widerstände werden bei Haug nun insofern thematisiert, als sie ihre Auseinandersetzungen mit Lernen zunächst mit schlechten Lernerfahrungen beginnt und von dort aus den Blick auf Lernen öffnen möchte. Kritische Pädagogik müsse eigentlich dort ansetzen, wo nicht gelernt werde, und dies sei sowohl subjektiv als auch hinsichtlich struktureller Blockaden aufzugreifen (vgl. ebd.: 13, 57). Ihre Reflexionen des Lehrens befragt sie kritisch danach, ob sie selbst nur den Abbau von Lernwiderständen, von Widerständen, sich die Welt anders anzueignen, betreibe. »Die Sache hört sich zu harmonisch an, geradlinig und

unbelehrt von den Schwierigkeiten, Brüchen und Hindernissen« (ebd.: 44). Haug verweist aber sogleich unter anderem auf ihre Dissertation (Haug, F. 1977), in der sie ihre Kritik am Rollenspiel dahingehend formuliert, dass dieses nur spielerisch dazu beitragen solle, Lernwiderstände zu überwinden und gesellschaftliche Anpassung hervorzubringen, statt Widerstand als Weg zu eingreifender Kritik werden zu lassen (Haug, F. 2003: 45). Gleichzeitig müsse es aber Hauptanstrengung sein, »die vielfältigen Blockaden, die die Aneignung von Neuem, das Lernen mit anderen, die Erkenntnis von Brauchbarem verhindern, abzubauen, zu sprengen« (ebd.: 177). An Haugs »Lernverhältnissen« ist insbesondere interessant, dass sie kritisch bleibt, ihre Überlegungen dialektisch, gesellschafts- und ideologiekritisch vorantreibt. Umso mehr ist es bedauerlich, dass keine weitergreifende Auseinandersetzung mit Widerständen gegen und in Lernprozessen erfolgt, bestünde doch die Chance, Widerstände im Zusammenhang mit Lerntheorien radikal kritisch zu fassen.

4.3 Vollständiger Wechsel des Fokus: Lernwiderstände und der Verlust des Kritischen

Im aktuellen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs ist der Fokus auf *Lern*widerstände eindeutig dominant, was sich weniger in entsprechenden Forschungen niederschlägt, die seit einigen Jahren äußerst rar sind, sondern vielmehr in der Begriffsdominanz. Sowohl in Bezugnahmen in Forschungen, seien sie auch noch so selten, als auch in Fachwörterbüchern und -lexika taucht Widerstand nicht als »gegen Weiterbildung«, sondern vorwiegend als Lernwiderstand auf (vgl. z.B. Schäffter 2010). Bereits mit dem Begriff, noch mehr aber mit dessen theoretischer Begründung aus der Lerntheorie und seiner disziplinären Herkunft aus der Psychologie bzw. Psychoanalyse wird deutlich, dass damit ein gänzlich anderer Fokus gewählt wird als in gesellschaftskritischen Ansätzen mit einem politisch orientierten Widerstandsbegriff. Wird möglicherweise einfach aufgrund der Kürze und Einfachheit des Begriffs von Lernwiderständen statt von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung gesprochen? Vielmehr vermute ich allerdings andere Hintergründe: »Lernen« ist seit einiger Zeit zu einem zentralen Begriff in der Erwachsenenbildung avanciert, mit dem ein stärker formalistischer Blick auf Aneignungsprozesse zum Ausdruck gebracht wird, während Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder Bildung im Diskurs immer uneindeutig und hinsichtlich der inhaltlichen und interessebezogenen Füllungen umkämpft bleiben. Dies zeigt sich auch in der Kombination mit Widerstand, denn in der Wortkombination des Lernwiderstandes entfällt das »gegen«, das mit einer gewissen Aufladung versehen ist. Mit der Setzung von Lernen statt Weiterbildung erhält die gesamte Thematik eine subjektive (individualistische) Konnotation, die das Lernen und damit den

subjektiven Aneignungs- und Handlungserweiterungsprozess in den Mittelpunkt zu stellen scheint – auch wenn das nicht alle der folgend diskutierten Studien tun –, jedenfalls aber auf einen Teilaspekt und damit nicht mehr auf die Weiterbildung als Ganzes abzielen kann, dafür umso mehr eine Nähe zu den aus der Psychologie entlehnten Lern*störungen* hergestellt wird. Und obwohl die Wendung zur Mehrzahl, also zu Lern*widerständen*, zwar auf Vielfältigkeit hinzuweisen scheint, wird damit die Nähe zu einem psychologischen und therapeutisch bedeutsamen Begriff endgültig vollzogen. Allerdings wird der Begriff »Lernwiderstand« auch für Ereignisse in der Erwachsenen- und Weiterbildung eingesetzt, die nur noch wenig mit den psychologischen Referenztheorien teilen. Die psychologische Konnotation weist aber in eine deutlich andere Richtung als »Widerstand«, der eher politisch gelesen wird. Die Themenhefte der Zeitschriften, mit ihrer im deutschsprachigen Raum weiten Verbreitung, haben vermutlich dazu beigetragen, dass sich Lernwiderstand als Begriff stärker etabliert hat – ebenso wie die kontinuierliche Weiterarbeit daran durch Faulstich.

Obwohl zumindest ansatzweise von Axmachers Buch »Widerstand gegen Weiterbildung« (1990 a) inspiriert (vgl. Tietgens 1991a), ändert sich mit der Benennung zunehmend auch der Forschungsfokus: Statt Nicht-Teilnahme, Weiterbildungsabstinenz, unterlassender Verweigerung treten nun vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, Widerstände innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen in den Blick. Obwohl vereinzelt Bezüge zu Axmacher hergestellt werden – zumindest die oberflächliche Zurkenntnisnahme scheint bei diesem Thema unumgänglich –, entweicht und versickert der gesellschaftskritische Anspruch zunehmend. Der Begriffswechsel ist demnach symptomatisch. Auch wenn Widerstand innerhalb bestehender Lehr-Lern-Strukturen bereits bei Willis (1977/2013) und Giroux (1983, 1983/2001) zentrales Thema ist, so geht nun jedoch der revolutionäre und gesellschaftskritische Ansatz weitgehend verloren, und stattdessen werden Lernwiderstände zunehmend als zwar berechtigt und anzuerkennend, aber doch als eine Form von »Lernstörung« betrachtet. Gesucht wird nach Faktoren des Misslingens von Lehr-Lern-Situationen, wenn auch unter einer Perspektive, die Lernwiderstände – aufgrund der Anknüpfung vor allem an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Holzkamps – dennoch als sinnvoll, zumindest aber begründet und zum Teil sogar notwendig erachtet. Willis und Giroux richten ihren Blick auch auf Widerstände in organisiertem Umfeld und in direkter Interaktion, ihre Analyse bleibt aber gesellschaftsbezogen und nicht im Detail des Lernens verhaftet, wobei die Institution Schule und ihre Aufgabe als Repräsentation und Reproduktion der Gesellschaft kritisch analysiert wird. Dass auch mikrodidaktisches Handeln keineswegs unkritisch sein muss, zeigen beispielsweise die Arbeiten von Freire (1970/1981, 1977, 1981a).

Mit dem Wechsel zu den Lernwiderständen schwindet der gesellschaftskritische und sozialwissenschaftliche Ansatz allerdings Stück für Stück, unter anderem indem Interaktionsprozesse kaum machtanalytisch befragt, Widerstände in hohem Maß als Problem der Passung von Adressat_innen und Angebotsform gelesen oder als wie auch immer verursachte Lern*störung* des Subjekts gefasst werden. Insofern findet sich Kritik an Institutionen und an Lehr-Lern-Formen, allerdings bleibt diese Kritik weitgehend systemkonform. Einige – nicht alle – der hier angeführten Autor_innen und Überlegungen vertreten zwar ein gesellschaftskritisches Interesse und stellen ihre Ausführungen in den Kontext von Lernzwängen und gesellschaftlichen inhumanen Anforderungen, sie konzipieren und diskutieren Widerstände allerdings aus diesem Zusammenhang weitgehend herausgelöst und entwerfen damit einen Widerstandsbegriff, der kaum noch gesellschaftskritisch lesbar ist.

Der sich anbahnende Perspektivenwechsel scheint endgültig vollzogen, wenn Widerstand jeder normativen und auch nur ansatzweise kritischen Basis entledigt zu einem ausschließlich funktionalen Widerstandsbegriff umgedeutet wird, wie dies Franz (2014) tut. Besonders deutlich wird dieser Wandel im von Nolda erstellten Geleitwort: Im Vergleich zur »politisch bestimmten Diskussion« der 1990er-Jahre werde eine »inzwischen eingetretene Entwicklung der Weiterbildungswissenschaft deutlich« (Nolda 2014: 8). Nolda hebt besonders hervor, dass Franz den Begriff des Widerstands »aus seiner alltagssprachlichen Vagheit befreit und *wertneutral* zur empirischen Aufschließung von zentralen Vorgängen« (ebd., Hervorhebung D.H.) zugänglich macht. Damit verbunden ist, Widerstand nicht nur als lästige Störung wahrzunehmen, sondern in einer produktiven Funktion. Der Abstand zu den im vorigen Kapitel diskutierten Widerständen ist dabei nicht nur zu vermuten, sondern wird explizit als erwünscht beurteilter »Abstand zu gesellschaftskritischen Vorgaben« (ebd.) benannt. (1999 schlug Nolda noch ganz andere Töne an und thematisierte Widerstände unter machtkritischen Aspekten, vgl. oben.) Die begriffliche Unschärfe, die ich bereits im vorigen Kapitel konstatiert habe, setzt sich an den neu eingeführten Termini fort: Es wird kaum thematisiert, was denn nun Lernwiderstände, widerständiges Lernen, Widerstände gegen Lehr-Lern-Prozesse unterscheidet oder welcher Zusammenhang mit Widerstand gegen Bildung, Wissen und Erziehung herzustellen ist oder wo die Differenzen liegen. Meine eigene Begriffsdiskussion wird erst später erfolgen (vgl. Kapitel 6.1). An dieser Stelle werden wiederum die jeweils von den Autor_innen eingesetzten Begriffe verwendet.

4.3.1 Thomas H. Häcker: »Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen«

Zu einem Zeitpunkt, als noch relativ wenig publiziertes Material zu Lernwiderständen vorhanden war, widmete sich Häcker (1999) in einer explora-

tiven Studie diesem Themenfeld. Er referenziert zwar in geringem Maß auf Axmacher und auf die Arbeit von Bolder, greift auch auf das Themenheft des »Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung« von 1991 zurück, geht aber dennoch ganz eigene Wege, in denen er in erster Linie auf psychologische Widerstandskonzepte zurückgreift. Das Vorhaben seiner Dissertation ist, neben einer grundlegenden Fassung des Begriffs »Widerstand« in Lernzusammenhängen in einer qualitativ-empirischen Studie Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen zu analysieren. Seine Arbeit ist in mancherlei Hinsicht bemerkenswert, insbesondere in seiner differenzierten Diskussion und Konstruktion von Widerstand, die leider in anderen Arbeiten zu Lernwiderständen nicht gewürdigt werden, indem wieder hinter seine Unterscheidungen und Feinheiten der Begriffsverwendung zurückgegangen wird. Ob die Nicht-Wahrnehmung den Schwächen der Arbeit entspringt oder auf zum Teil strenge Abgrenzungen zwischen »Lagern« in der deutschen Weiterbildungsforschung zurückgeht – Häcker hat seine Dissertation bei Arnold verfasst und weist eine deutliche Nähe zu seinen konstruktivistischen Zugängen auf –, kann ich nicht rekonstruieren; beides wäre möglich.

Die Arbeit weist aus meiner Sicht tatsächlich zwei Hauptschwächen auf: Mein erster Kritikpunkt ist, dass Häcker zu leichtfüßig sehr unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze nebeneinanderstellt, aus ihnen Argumente für sich findet, obwohl sie auf ganz unterschiedlichen Grundprämissen beruhen – beispielsweise auf konstruktivistischen Ansätzen (insbesondere von Siebert und Arnold) und Ausführungen aus der Kritischen Psychologie (Holzkamp) (z.B. Häcker 1999: 43f.) – und dahingehend reflektiert werden müssten. In der Auseinandersetzung mit Lernen »vergisst« er Holzkamp aber wieder; er bleibt bei systemisch-konstruktivistischen Theorien und begründet sein Widerstandskonzept auch primär aus dieser Perspektive (vgl. ebd.: 95ff.). Der zweite Hauptkritikpunkt ist, dass Häcker zwar Stück für Stück argumentativ sein »Konstrukt Widerstand« aufbaut, dabei aber kaum kritische oder selbstreflexive Schleifen einlegt, sondern – den Eindruck erweckend, es umfassend abgesichert zu haben – lediglich zu Selbstbestätigungen gelangt.

Häcker gelingt allerdings, Begriffe im Zusammenhang mit Widerstand und Lernwiderstand auszudifferenzieren: Sein Forschungsinteresse zu diesem Thema speist sich aus eigener Lehrerfahrung und der Wahrnehmung von diverser Abwehr, von Widerständen, von Störungen des Unterrichts etc. Er wendet sich aber von einer »störungstheoretischen« Deutung, in der Störungen negativ konnotiert werden und möglichst abzustellen sind, ab und will stattdessen zu einer »widerstandstheoretischen« Deutung beitragen (vgl. z.B. ebd.: 29), in der diese Widerstände ernst genommen werden, eine subjektive Sinnhaftigkeit dahinter verstanden werden kann, die Perspektive des Subjekts eingenommen und die emotionalen Hintergründe betrachtet werden. Vor allem aber hinterfragt er den Begriff des Lernwiderstands selbst: Dass Widerstands-

begriffe generell in der erziehungswissenschaftlichen Forschung unbestimmt bleiben, ergänzt er um sein Beharren darauf, zwischen *Lern*widerständen als Widerstände gegen das Lernen selbst, also als Nicht-Lernen, und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen, also diversen Abwehrstrategien in Kurszusammenhängen (vgl. ebd.: 89ff.) zu unterscheiden. »Vermutlich stellt aber das, was häufig als Lernwiderstand bezeichnet wird, weniger Widerstand gegen das Lernen dar, sondern ist vielmehr ein Widerstand, der sich gegen einzelne oder mehrere Strukturmomente des jeweils gegebenen Lehr-Lern-Settings richtet« (ebd.: 89). Diese Unterscheidung immer wieder betonend, widmet er sich in seiner Forschungsarbeit Letzterem. Weiters interessant ist sein Ansatz, dass Widerstand als Handeln und als Erleben zum Tragen kommen kann. Widerständiges Handeln sind sichtbare Aktivitäten, während das Erleben vor allem ein intrapsychischer Zustand, eine emotionale Befindlichkeit, eine gefühlte Abwehr ist, die sich allerdings nicht in Handeln äußern muss (vgl. ebd.: 54ff.). In seinen Ausführungen geht er in teilweise interessante, zuweilen aber beinahe zu feingliedrige Details, bleibt sehr formalisiert und landet letztlich in seiner empirischen Untersuchung bei einer Bestätigung einer emotionstheoretisch und psychologisch begründeten Hauptaufgabe von Widerstand: der Wahrung von Identität. Zuletzt räumt er zwar dem Widerstand Wichtigkeit ein, die aber dennoch pädagogisiert »behandelt« werden soll.

4.3.2 Peter Faulstich, Petra Grell: Lernwiderstände

Die Arbeiten von Peter Faulstich und Petra Grell lassen sich kaum getrennt voneinander diskutieren, da die zentralen und von Faulstich bis in aktuelle Publikationen weitergeführten Diskussionen um Lernwiderstände im Wesentlichen auf den Ergebnissen eines Projekts aus den Jahren 2002 bis 2004 beruhen. Faulstichs Interesse am Thema tritt mit der inhaltlichen Verantwortung für das Themenheft der »Hessischen Blätter für Volksbildung« (1999) erstmals in Erscheinung und wird im Projekt »Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus«, dessen Titel kaum verrät, dass dort in erster Linie Lernwiderstände untersucht werden, differenzierter nachverfolgt. Faulstich hatte die Projektleitung inne, Grell war die bearbeitende wissenschaftliche Mitarbeiterin. Die Ergebnisse dieses Projekts verarbeiten Faulstich und Grell in mehreren Publikationen, die immer wieder Teilaspekte hervorheben oder Gedanken zum Teil weiterentwickeln. Faulstich allein zeichnet z.B. (mit-)verantwortlich für die bereits besprochenen Herausgaben der »Hessischen Blätter für Volksbildung« (1999, darin Faulstich 1999a) und des Buches »Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung« (Faulstich/Bayer 2006, darin Faulstich 2006). In seinem Buch »Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung« (2003) widmet er ein kurzes Kapitel den Lernwiderständen und in die bereits referierte aktuelle Fassung seiner Lerntheorie fließen diese Aspek-

te weiterhin ein (vgl. Faulstich 2013). Gemeinsam publizierten Faulstich und Grell die Ergebnisse der Studie in mehreren Beiträgen (z.B. Faulstich/Grell 2005; Faulstich et al. 2005). Grell zeichnet unter anderem allein verantwortlich für einen Beitrag über das Lernen Lernen im Zusammenhang mit Lernwiderständen (Grell 2006b) und für ihre publizierte Dissertation (Grell 2006a). (Einige weitere Veröffentlichungen, die Zwischenergebnisse und Teilergebnisse wiedergeben, aber inhaltlich keine Erweiterungen anbieten, lasse ich ausgeklammert.) Alle Beiträge beruhen weitgehend auf dem gemeinsamen Projekt und sind daher inhaltlich kaum zu unterscheiden, auch wenn Faulstich einen Übergang zu lerntheoretischen Überlegungen herstellt, Grell hingegen stärker forschungsmethodische Aspekte hervorhebt, aber das Thema später nicht mehr weiter verfolgt.

Ausgangspunkt ist für Faulstich und Grell, dass in Auseinandersetzungen mit Lernen und mit Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung die Subjekte selbst, ihre Begründungen und ihre Beweggründe zu wenig Beachtung erlangen. Stattdessen gebe es Zuschreibungen, Erwartungen und Lernzumutungen. Sichtbar wahrnehmbar sind für Lehrende nur das Misslingen von Lernen und Störungen im Verlauf von Lehr-Lern-Prozessen. Faulstich und Grell gehen nun von der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps aus, mit der sie einerseits die subjektive Perspektive der Lernenden ergründen und verstehen wollen. Andererseits sind sie an einer Ausweitung und Ermöglichung expansiven Lernens im Sinne Holzkamps und an der Frage interessiert, wie Lernwiderstände dies verhindern. Insofern betrachten Faulstich und Grell mit Lernwiderständen bewusst und gezielt die »negative Perspektive« (Faulstich/Grell 2005: 199) und rekonstruieren die Sinnhaftigkeit von subjektiv guten Gründe für die Widerständigkeit. Sie verstehen »Lernwiderstände als subjektiv sinnvolle Handlungsstrategien« (ebd.: 19). Lernwiderstände verorten sie dabei ausschließlich innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen, Weiterbildungsabstinenz und unterlassender Widerstand bleiben also (weitgehend) außen vor (obwohl Faulstich 2003 Axmacher referiert, aber unvermittelt zu Lernwiderständen, Lernhemmnissen und Lernmüdigkeit umschwenkt). An Lehr-Lern-Situationen arbeiten Faulstich und Grell heraus, welche Aspekte Widerstände hervorrufen können, angefangen bei institutionellen Rahmenbedingungen über das Handeln der Lehrperson bis hin zu Inhalten und spezifischen Vermittlungsformen.

Wesentliche Ergebnisse aus diesen Forschungen sind, dass empirisch fundiert ausgearbeitet und lerntheoretisch begründet Lernwiderstände in ihrer komplexen Verwobenheit, in ihrer subjektiven Sinnhaftigkeit und Begründbarkeit und in ihrer Wichtigkeit in Lernprozessen nachvollziehbar gemacht werden. Innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen sind Widerstände nicht als störend zu betrachten, sondern Ausdruck von Eigensinnigkeit, von subjektiven Interessen, die es zu wahren und zu beachten gibt. Deutlich wird ein Zusam-

menspiel von sozialen, institutionellen und biographischen Einflüssen, woraus sich erst durch das Subjekt hindurch die jeweiligen Gründe für (widerständiges) Handeln konstituieren. Soziale Faktoren, wie Herkunft, Alter, Beruf etc., versammeln sie unter dem Begriff »Hemmnisse«, institutionelle Faktoren, wie Erreichbarkeit, Zeit, Raum, Support etc., bezeichnen sie als »Schranken«. Gemeinsam mit biographischen Faktoren, wie Interessen, Erfahrungen, Erwartungen etc., formieren sich daraus die »Gründe«. Ähnlich Bolders und Hendrichs »objektiven Chancenstrukturen« formulieren Faulstich und Grell, dass Schranken und Hemmnisse erst durch das Subjekt wirksam werden, indem sie wahrgenommen werden müssen und erst in Verbindung mit subjektiven Faktoren zur Geltung gelangen (vgl. z.B. Faulstich/Grell 2005: 26ff.).

Fehlstellen der Forschungen von Faulstich und Grell bestehen aus meiner Sicht allerdings in der geringen theoretischen und empirischen Ausdifferenzierung des Begriffs »Widerstand«. Nicht nur, dass in dieser Perspektive beinahe ausschließlich Lernwiderstände innerhalb organisierter Lehr-Lern-Prozesse betrachtet werden, sondern vor allem bleibt der Begriff selbst diffus. »Lernwiderstände« erscheint als Überbegriff, unter dem sie biographisch bedingte Gründe, institutionelle Schranken und sozialstrukturelle Hemmnisse in ihrem Zusammenwirken zusammenfassen, allerdings immer unter der Hauptperspektive, was einem optimalen (expansiven) Lernprozess entgegensteht (vgl. Faulstich/Grell 2005: 19 u. 27f.). Obwohl also externe Bedingungen aufgegriffen werden, bleibt die Verknüpfung auf Teilnehmende und auf Lernwiderstände beschränkt. Diese Differenzierung und damit der Verweis, dass Widerstände eben nicht nur in der Person selbst zu suchen sind, sondern sowohl die Person selbst als auch die jeweilige Lernsituation von vielfachen Einflüssen und komplexen Bedingungen geprägt sind, sind sehr wertvoll. Dennoch erscheint mir die Differenzierung nur unzureichend begründet und die Abgrenzungen, insbesondere aber das komplexe Zusammenspiel der Faktoren bleiben nur gestreift. Weshalb für die empirisch im Kontext von Interaktionen, institutionellen Strukturen, Inhalten etc. auftretenden Widerstände der Begriff *Lern*widerstand gewählt wird, bleibt leider offen und wird nicht näher begründet. Damit fällt diese Arbeit wieder hinter die von Häcker bereits ausgearbeitete Differenzierung von Lernwiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen zurück. Obwohl Faulstich und Grell dezidiert die strukturelle Erzeugung von Lernwiderständen in den Blick nehmen wollen – und unter anderem deshalb von Schranken und Hemmnissen sprechen –, die aber erst wirksam werden, wenn sie »intern« bedeutsam werden (vgl. ebd.: 28), ist dieser strukturelle Blick nur auf bereits Teilnehmende gerichtet und bleibt daher unvollständig. Zudem verbleiben sie einschränkend bei einer Analyse von Lernwiderständen, »welche von den Lernenden selbst reflektiert werden können« (ebd.: 27), wodurch viele andere Perspektiven ausgeblendet werden, beispielsweise unbewusst wirksame Widerstände, die unter anderem bei Holzkamp

oder bei Giroux thematisiert werden. Der von Faulstich und Grell betrachtete Ausschnitt von Widerständen ist also ein eher kleiner und eng abgegrenzter.

Eine weitere Fehlstelle ist aus meiner Sicht, dass sie zwar an Holzkamps expansivem Lernen ansetzen, das im Grunde eine gesellschaftskritische Funktion haben kann, aber die von Holzkamp formulierte Einschätzung nicht aufnehmen, dass in der derzeitigen Welt expansives Lernen in diesem umfassenden Sinn fast unmöglich sei, solange die Bedrohungen, die mit defensivem Lernen abgewendet werden sollen, bestehen bleiben (vgl. Holzkamp 1987/1997: 190ff.). Der Bewusstmachung von Lernwiderständen bei Holzkamp in Richtung einer politischen, kritischen Praxis wird kaum Rechnung getragen. Stattdessen sollen Lernwiderstände letztlich (reflexiv) überwunden werden, um expansives Lernen zu ermöglichen, das aber von gesellschaftlicher, politischer Praxis auf subjektiv erweiterndes Lernen ohne genauere materiale Bestimmung reduziert wird. Zudem übersehen sie, dass die defensives, widerständiges Lernen evozierenden Bedrohungen nicht innerhalb der Lehr-Lern-Prozesse lösbar, sondern in hohem Maß (weiterbildungs-)externe Faktoren sind. Zwischendurch wird zwar darauf verwiesen, dass der Blick »auf Weiterbildungsabstinenz, Motivationsverluste, Lernhemmnisse und -schranken, Spaltungslinien und Hürden, kurz auf Widerstände« zu richten sei (ein Anklang eines defizitären Widerstandsbegriffs blitzt hier auf), »die keineswegs nur durch individuelle Dispositionen, sondern ebenso durch die bestehenden Strukturen der Lebenswelt, insbesondere des Beschäftigungs- wie des Weiterbildungssystems erzeugt werden« (Faulstich/Grell 2005: 27f.), konsequent fortgesetzt wird diese Perspektive aber nicht. Gesellschaftskritische Momente können bei Faulstich und Grell zwar teilweise vermutet werden, aber sie werden nicht dahingehend genutzt, den als sinnvoll beschriebenen Widerstand zu stärken und kritisch zu fördern. Vielmehr verbleibt die Diskussion auf der subjektiven Aneignungsebene und Lernwiderstände werden nur in den Blick genommen, um Lernen stärken zu können. Die Begriffe sind bewusst vorsichtig gesetzt, indem es um »Umgang« mit Widerständen gehe und nicht um eine »Lösung«. Die Perspektive ist aber erfolgreiches Lernen und die Widerstände sind nur ein »Umweg« dazu (besonders deutlich in Faulstich/Grell 2003). Bildungspolitische Optionen werden nicht ins Auge gefasst, was vielleicht nicht zuletzt daran liegt, dass die Überlegungen zwar aus den empirischen Daten des Forschungsprojekts gespeist sind, darüber hinaus aber kaum Verbindungen zu anderen Widerstandsforschungen (z.B. Axmacher, Giroux, Häcker oder Willis) hergestellt werden.

4.3.3 Anke Grotlüschen: widerständiges Lernen und Interessetheorie

Bei Anke Grotlüschen, wie Grell zeitweise Mitarbeiterin von Faulstich, taucht Widerständigkeit zwar zunächst in ähnlicher Weise auf, nimmt aber in ihrer späteren Arbeit zur Erneuerung der Interessetheorie eine spezifisch andere Rolle ein. In einem frühen Beitrag aus dem Jahr 1999 befasst sie sich mit Lernwiderständen unter der Perspektive von inhaltlich verursachten Lernhemmnissen, die sie in einer Evaluierung von Weiterbildungen ergründet (Grotlüschen 1999). In ihrer Dissertation, in der einzelne Widerstände in virtuellen Lernsettings herausgegriffen und näher beleuchtet werden, ist der Begriff titelgebend – »Widerständiges Lernen im Web« (Grotlüschen 2003). Wie auch bei den gerade diskutierten Arbeiten sind Holzkamps subjektwissenschaftliche Überlegungen zu Lernen der zentrale Theoriebezug, wovon ausgehend Grotlüschen nach Möglichkeiten und Unmöglichkeiten expansiven und defensiven Lernens in webbasiertem Lernen sucht. Wichtiger Fokus ist die Frage, ob selbstbestimmtes Lernen überhaupt oder leichter mit solchen Lernformen verwirklicht werden kann. Bereits in der Einleitung formuliert sie deutlich, dass sie Lernwiderstände als Pendant zum Lernen sieht (vgl. ebd.: 11f.), auch wenn die Übergänge fließend sind und beides nebeneinander zugleich stattfinden kann. Entlang der subjektwissenschaftlichen Theorie Holzkamps geht es ihr darum, lernendes oder widerständiges Handeln als subjektiv begründbar zu entfalten.

Diese Studie liefert interessante Einblicke, unter welchen Bedingungen, bei welchen Themen, bei welchen Lernsettings Menschen eher in unterlassendes oder widerständiges Handeln wechseln bzw. nicht den Weg vom defensiven zum expansiven Lernen einschlagen. Beispielsweise bemühen sich Befragte nicht mehr weiter um das Lernen, wenn technische Schwierigkeiten auftauchen, wenn die Erwartungen halbwegs erfüllt sind oder wenn neue Funktionen der Lernsoftware Unsicherheiten erzeugen. Neben diesen interessanten Ergebnissen, in denen in Details widerständige Handlungen subjektiv begründbar nachvollzogen werden, bleiben eine eingehendere Diskussion des Widerstandsbegriffs und eine theoretische Verfeinerung allerdings aus. Lernwiderstand bleibt das Pendant zum Lernen und ist vor allem mit defensivem Lernen verknüpft. Aufrecht bleibt bei Grotlüschen aber der Anspruch, dieses defensive Lernen zu einem expansiven zu entwickeln und damit die Widerstände letztlich zu überwinden (vgl. ebd.: 313ff.). Die Holzkamp'sche Gesellschaftskritik, die bei ihm mit expansivem Lernen verbunden ist, wird vernachlässigt und übrig bleibt expansives Lernen als handlungserweiternd, unabhängig von Inhalten und gesellschaftlicher Relevanz.

In ihrer »Erneuerung der Interessetheorie« (Grotlüschen 2010) richtet sie den Blick zwar gerade nicht auf Widerstände, weder als Lern- noch Teil-

nahmewiderstände, sondern sucht – wie der Untertitel verrät – nach einer theoretischen Erklärung für die »Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung«. Obwohl sich gerade im Zusammenhang von Interesse und Widerstand hier meines Erachtens äußerst interessante Erkenntnisse gewinnen ließen, z.B. in der Frage nach einem Interesse an Lernwiderstand, verwendet Grotlüschen Widerstand lediglich als Negativkategorie, dies allerdings so kategorisch, dass ich eine Darstellung zentraler Aspekte für angebracht halte. Sie schließt explizit an die subjektwissenschaftlichen Überlegungen zu Lernwiderständen an und konzipiert ihre Interessetheorie als das Spiegelbild zu diesen. Beide seien subjektiv begründbar, wenn auch im Alltag meist unreflektiert und unausgesprochen, zuweilen sogar unbewusst, aber dennoch handlungswirksam (vgl. ebd.: 23f.). Von Holzkamps Lernwiderständen ausgehend, stellt Grotlüschen sich nun die Aufgabe, das »Gegenüber« der Widerstände, also die Interessen, zu erkunden (vgl. ebd.: 35). Widerstände sind für Grotlüschen somit Ausgangspunkt und in der weiteren Diskussion das Negativ der Interessen. Eindrucksvoll und sehr nützlich sind jedenfalls die weitreichenden Bezüge zu einer langen Tradition der Erforschung von Adressat_innen und (Nicht-)Teilnehmenden. Grotlüschen gibt hier einen Überblick über so ziemlich alle größeren und relevanten Studien in Deutschland, die ich selbst nur am Rande streifen werde. Die Darstellung beginnt bei den »klassischen«, als empirische Leitstudien für die Erwachsenenbildung geltenden Arbeiten, der Hildesheimer Studie (Schulenberg 1957), der Göttinger Studie (Strzelewicz et al. 1966) und der Oldenburger Studie (Schulenberg et al. 1978; Schulenberg et al. 1979), und reicht über aktuellere Forschungen, z.B. jener von Bolder und Hendrich (2000), bis zu diversen nationalen und internationalen statistischen Berichterstattungen. Ein interessantes Detail ihrer Diskussion ist dabei, dass – in einem hypothetischen Umkehrschluss durchdacht – von empirisch erfassten Hemmnissen, z.B. hohem Aufwand oder Ängsten, keinesfalls darauf geschlossen werden könne, dass kein Interesse an Weiterbildung bestehe und kein Nutzen in der Weiterbildung gesehen werde. »Dieses Ergebnis steht in krassem Widerspruch zu allen demografischen Erhebungen (z.B. Schiersmann 2006; [...] Schröder et al. 2004), nach denen der mangelnde Nutzen ein zentrales Hindernis für die Weiterbildungsteilnahme ist« (Grotlüschen 2010: 103).

Weiters interessant ist die von ihr festgestellte asymmetrische Begriffsverwendung, die sie in den Studien findet: Tendenziell würden die positiven Faktoren, also die zu Teilnahmen führenden, mit Begriffen bezeichnet, die auf das – so ihre Bezeichnungen – »Selbst« Bezug nehmen, während die negativen, also Abstinenz hervorbringenden Faktoren eher auf der »Welt«-Seite lägen (vgl. ebd.: 127), worauf schon Axmacher hingewiesen hatte (vgl. Axmacher 1989: 37), dessen Arbeiten sie aber ebenso wenig einbezieht wie andere Bildungswiderstandsforschungen außerhalb der subjektwissenschaftlichen. Mit

ihrer Interessetheorie will sie nun diese Asymmetrie von eher internal konzipiertem Interesse und eher external konzipierten, fremdbestimmten Barrieren aufheben, indem sie Interesse und Widerstände gegenüberstellt, weil sich beide insofern ähnlich seien, als sie als symmetrisches Zusammenspiel von Welt- und Selbstverhältnissen entworfen seien. Entscheidender sei aber »eine Gemeinsamkeit auf der Ebene der Reflexion: Interessen sind nur vordergründig reflektiert, obgleich es hintergründige Status-, Schicht- oder sonstige Partikularinteressen gibt, die nicht immer benennbar sind. Eben diese Struktur findet sich auch bei Widerständen im subjektwissenschaftlichen Sinn: Sie sind eben nicht reflektiert und als aktivpolitischer Widerstand gefasst, sondern als unbewusst hemmende Widerstände beschrieben (Holzkamp 1997 [entspricht in diesem Buch Holzkamp 1987/1997, Ergänzung D.H.]). Solche Widerstände sind dem Lernen und Handeln hinderlich, eben weil sie nicht an die Oberfläche kommen: Die widerständig Lernenden sind darin verstrickt und könnten selbst nicht genau sagen, ob sie gerade nicht lernen wollen – oder warum. Der Begriff ›Interesse‹ lässt sich so also besonders als Gegenbegriff zu subjektwissenschaftlich beschriebenen ›Widerständen‹ lesen. Beiden ist eigen, dass sie Handlungen begründen. Konstituierend für beide Begriffe ist die Existenz des Unreflektierten und die symmetrische Konzeption von Selbst und Welt« (Grotlüschen 2010: 286).

Obwohl also den Interessen die subjektwissenschaftlichen Lernwiderstände gegenübergestellt werden, verfährt Grotlüschen doch zugleich so, dass eine Differenzierung von widerständiger Abstinenz und Lernwiderständen nicht vollzogen wird. Dies ist zwar vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass sie keine Teilnahmetheorie, sondern eben eine Interessetheorie entwirft, die in gewisser Weise quer zu Teilnahme und Abstinenz liegt, aber gerade weil Widerstand dann eben auch quer dazu gelesen werden muss, wäre eine genauere Diskussion von unterschiedlichen Widerständen angebracht. Teilweise werden unter Begriffen, unter denen auch Widerstand aufscheint und die unreflektiert als »positive« und »negative« bezeichnet werden, sämtliche Faktoren für Nicht-Teilnahme zusammengefasst, was meines Erachtens ebenso wenig mögliche Differenzierungen zulässt wie eine ausschließliche Fassung von Nicht-Teilnahme aufgrund von strukturell wirksamen Barrieren, wie Grotlüschen selbst kritisiert. Allein am subjektwissenschaftlichen Widerstandsbegriff von Holzkamp anknüpfend und keine weiteren Begriffs- oder Konzeptdiskussionen zu Widerstand einbeziehend, versteht Grotlüschen den Widerstandsbegriff ausschließlich als weitgehend unbewusst hemmenden Widerstand und will ihn sogar explizit keinesfalls als aktiv-politisch gefasst verstehen, wodurch bestimmte Aspekte von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung ausgeklammert bleiben.

Durch den ausschließlich auf die Genese von Weiterbildungsinteresse und einen subjektwissenschaftlichen Lernwiderstandsbegriff gerichteten Blick

bleiben leider viele Potenziale für eine Ausformulierung eines differenzierten Widerstandsbegriffs ungenutzt. Immer wieder werden Anknüpfungspunkte hergestellt und doch nicht erschlossen, z.B. wenn Ausstiegsoptionen als Teilschritt der Interessegenese formuliert werden (vgl. ebd.: 189), aber dann nicht weiterverfolgt werden. Das mag dem Fokus auf die Genese von Weiterbildungsinteresse geschuldet sein. Damit bleibt aber eine Interessetheorie – und so weckt der Haupttitel falsche Erwartungen – meines Erachtens unvollständig, weil ein mögliches Interesse an Widerstand ebenso wenig berücksichtigt wird – Faulstich spricht beispielsweise auch von einem »Nichtlern-Interesse« (vgl. Faulstich 2013: 132) – wie die Rolle des Desinteresses, das zudem weitgehend mit Widerstand gleichgesetzt wird (vgl. z.B. Grotlüschen 2010: 78), wodurch dieser zu eindimensional gefasst wird.

4.3.4 Melanie Franz: Organisationstheoretischer Widerstand und Widerstand als Lernanlass

In der bereits erwähnten Studie von Melanie Franz (2014) ist der Wandel zu einem kritikfreien Widerstandsbegriff endgültig vollzogen. Sie untersucht unter dem Titel »Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements« in einer theoretischen Annäherung und einer empirischen Erhebung, inwiefern in der Organisationstheorie entwickelte Widerstandskonzepte (die, wie ich noch zeigen werde, eng an psychologische Widerstandskonzepte anschließen) ebenso bei organisationsübergreifenden Anlässen zum Tragen kommen. Wie bereits erwähnt, hebt Nolda in ihrem Geleitwort explizit positiv hervor, dass hiermit der Abstand zu gesellschaftskritischen Ansätzen endlich vollzogen sei (vgl. Nolda 2014). Franz entwirft einen Widerstandsbegriff, der von seiner normativen Aufladung und – in Lernzusammenhängen – von einer negativen störungsorientierten Sicht befreit werden soll, womit sie eng an Häcker anschließt. Widerstand wird vom theoretischen Bezugsrahmen von Organisations-, Kooperations- und Netzwerkforschungen (vgl. Franz 2014: 30) ausgehend als funktionales Element in Organisationsprozessen gefasst und das positive und produktive Potenzial wird besonders hervorgehoben (vgl. ebd.: 28). Der Widerstandsbegriff wird eher von seiner Wortbedeutung her und dann vor allem auf die Arbeit von Häcker Bezug nehmend definiert, wobei kein Raum für eine Diskussion von politischen oder gesellschaftstheoretischen Verständnissen gelassen wird. Anknüpfend an organisationstheoretische Widerstandsbegriffe unterscheidet Franz zwischen destruktivem und konstruktivem Widerstand und gibt letzterem eindeutig den Vorzug (vgl. ebd.: 82ff.). Franz stellt zwar in kurzen Verweisen Bezüge zu den Arbeiten von Axmacher, Bolder und Hendrich und zu meiner Arbeit her, die allerdings sehr rudimentär und zuweilen missverstehend bleiben. Es entsteht ein wenig der Eindruck, als könnten diese Arbeiten nicht ganz umgangen werden und müssten zumindest er-

wähnt werden. Allerdings wird der gesellschaftskritische Anspruch gänzlich außen vor gelassen. Ein Hinweis darauf, dass ich 2004 betonte, dass Widerstand auch als »für« etwas gelesen werden könne (vgl. ebd.: 309), wird von Franz in das Gegenteil der Intention verkehrt, indem Widerstand – der Inhalte und meiner Intentionen weitgehend entledigt – so gedeutet wird, dass er dazu dient, die »produktiven Kräfte [zu] verorten und die Lernpotenziale aufdecken zu können« (ebd.: 311).

Für Franz ist eines ihrer zentralen Ergebnisse – vor allem aus den geführten Interviews –, dass Widerstand vor allem als Lernanlass dient. Aus und am Widerstand könne in solchen organisationsübergreifenden Kooperationsprozessen mannigfaltig gelernt werden. Widerstand wird aber auch zu einer Grenze des Lernens, indem auf Widerstand beharrt wird. Die Gesamtheit des Lernens, das durch, in und um kooperationsbezogene Widerstände stattfindet, fasst sie dann als »Widerstandslernen«, was mir doch etwas pauschal und vereinfachend erscheint. Eine der Schlussfolgerungen von Franz ist die Aufforderung, bisherige Widerstandsforschungen, die auf das Lehren und Lernen oder auf Weiterbildungsbeteiligung fokussiert gewesen seien, auf organisationsübergreifende Kooperationen auszuweiten und nach Übertragungs- und Anschlussmöglichkeiten zu suchen (vgl. ebd.: 332). Mit dieser Forderung verkennt Franz meines Erachtens die unterschiedlichen Interessen der jeweiligen Forschungen. Wenn ein nur funktionaler Widerstandsbegriff herangezogen wird, dann mag es Möglichkeiten des Anschlusses geben, nachdem aber gesellschaftskritische Ansätze keinesfalls einer Reduzierung auf einen formalistischen Widerstandsbegriff zustimmen würden – zumindest ich mache das keinesfalls –, sind die Übergänge doch sehr begrenzt.

4.3.5 Versatzstücke und Splitter in weiteren Forschungen

Zum Schluss möchte ich noch exemplarisch einige Einzelbeiträge nennen, die sich Lernwiderständen in einem diesem Kapitel entsprechenden Sinn nähern. Atherton (1999), ein britischer Bildungsforscher, untersucht Lernwiderstand (resistance to learning) bei 124 Weiterbildungsteilnehmenden. Ausgehend von einer Unterscheidung von additivem und verdrängendem (supplantive) Lernen, sieht er seine These bestätigt, dass bei verdrängendem Lernen Widerstand wahrscheinlicher ist, weil mit dieser Form des Lernens immer auch ein Verlust einhergeht. Atherton stellt sich dezidiert gegen die üblichen Perspektiven, misslingendes Lernen mit Motivations- oder Begabungsdefiziten zu erklären, und will stattdessen zeigen, dass Widerstand gegen verdrängendes Lernen nachvollziehbar ist. Im Unterschied zu additivem Lernen sei verdrängendes Lernen bedrohlich, eventuell sogar traumatisch (vgl. Atherton 1999: 78), weil es vorhandene Fähigkeiten, Gefühle etc. in Frage stelle, sodass Widerstand sehr wahrscheinlich werde. Atherton orientiert sich mit diesem Ansatz stark

an psychologischen Konzepten von Widerstand, die auch in Veränderungswiderständen in Organisationstheorien ihren Niederschlag finden (vgl. Kapitel 5.2.1). Es gibt aus seiner Sicht aber auch ganz einfache, unkomplexe und auch rationale, also nichtemotionale, Widerstände, z.B. einfach keine Lust zu haben oder mit den Inhalten unzufrieden zu sein (vgl. Atherton 1999: 85). Athertons rudimentär vorhandene kritische Haltung kommt zum Schluss seines Beitrages bei der Frage nach dem Umgang mit den Widerständen durch Lehrende zur Geltung. Neben der didaktischen Berücksichtigung stellt er als wichtig heraus, dass »the issue of overcoming resistances to learning raises serious debate about the nature and extent of the tutor's authority and the rights of learner« (ebd.: 89). Dennoch: Den Widerstand gelte es zu überwinden.

Wedege und Evans (2006) aus Schweden und Großbritannien diskutieren Lernwiderstände im Zusammenhang mit mathematischen Kompetenzen und im Mathematik-Unterricht mit Erwachsenen. Ihre theoretische Basis sind die bereits diskutierten Konzepte von Jarvis und Illeris, von Wedege und Evans als »psychologische« zusammengefasst. Sie stellen aber auch Bezüge zu sogenannten »soziokulturellen« Ansätzen von Giroux und Mellin-Olsen her. In ihren Interviews bestätigen Wedege und Evans die Konzepte insbesondere dahingehend, dass Widerstände in hohem Maß von Emotionen geprägt sind, aber diese wiederum eng mit sozialen und soziokulturellen Aspekten verknüpft sind.

Ludwig greift ebenso wie Faulstich, Grell und Grotlüschen auf Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie zurück, wodurch erwartungsgemäß Widerstand in die Betrachtung einfließt. Er schließt direkt an Holzkamps Ausführungen zu widerständigem Lernen an und analysiert in seinem Buch »Lernende verstehen« Lernprozesse unter anderem entlang der Holzkamp'schen Unterscheidung von defensivem und expansivem Lernen. Bei Ludwig treten dabei zwei Aspekte besonders deutlich hervor: zum einen, dass das widerständige, defensive Lernen bei Holzkamp trotz aller Umwege und Widerstände dennoch ein Lernen bleibt, Nicht-Lernen daher nur am Rande thematisiert wird, und weiters, dass das expansive Lernen nicht nur formal als Verfügungserweiterung zu lesen ist, sondern eng mit kritischen Ansprüchen, z.B. der Thematisierung von Machtverhältnissen, gekoppelt ist (vgl. Ludwig 2000: 218ff.). Der Widerstandsbegriff wird von Ludwig aber nicht über Holzkamp hinaus weiterentwickelt. Interessant ist jedoch die Lerntypologie in den drei von Ludwig analysierten Fällen. Ludwig untersucht den lernenden Umgang im Zuge eines betrieblichen Projekts zur Implementierung einer neuen Verwaltungssoftware und unterscheidet drei Lerntypen: Widerstand, Abkehr und Ausblendung. Im Typ Widerstand wird zunächst abwehrend reagiert, werden die Interessenhintergründe hinterfragt, letztlich wird aber zu einer Form des Lernens mit expansiven Anteilen gefunden. Im Lerntyp Abkehr zieht sich die Person von der Lernaufforderung zurück, erfährt keine Diskrepanz und legt

keine Lernschleife ein. Im Lerntyp Ausblendung sucht die Person hingegen entlang bisheriger Erfahrungen und aus einem Selbstverständnis heraus nach eigenen Lernformen. Die notwendigen technischen Funktionen werden in den angebotenen Lernsituationen reibungslos angeeignet, soziale Aspekte oder Interessendiskrepanzen bleiben hingegen ausgeblendet. Die Person lernt zwar erfolgreich defensiv, verbaut sich aber Zugänge zu expansiven Lernerfahrungen (vgl. ebd.: 287ff.). Eine zentrale Folgerung ist für Ludwig, dass expansives Lernen nur über Widerstand möglich ist (vgl. ebd.: 297), Abkehr und Ausblendung werden von ihm daher weder als möglicher Widerstand gesehen, noch sieht er Möglichkeiten expansiven Lernens, wobei der Blick aber streng auf die jeweilige betriebliche Lernsituation eingegrenzt bleibt. Allerdings stellt er zugleich einen Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen her, indem er thematisiert, dass »die spezifischen Lernbehinderungen herauszuarbeiten und zu kritisieren [sind], die Subjekte am expansiven Lernen und damit an erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe hindern. [...] Das Problem ist nicht die Lernhandlung des Subjekts, sondern ihre gesellschaftliche Begrenzung« (ebd.: 324f.).

Bei Arnold taucht Lernwiderstand im Zusammenhang mit seinen Diskussionen der »vergessenen« emotionalen Dimensionen von Lernprozessen und didaktischer Gestaltung auf. Einen Beitrag (Arnold 2000) habe ich oben im Rahmen der Themenhefte bereits beschrieben. In einem weiteren Artikel (Arnold 2001) betont er den Aspekt der Emotionalität stärker, vollzieht allerdings einen Rundumschlag gegen die subjektwissenschaftlichen Lernwiderstandsüberlegungen, wodurch die Argumentation weniger spezifisch fundiert erscheint, sondern eher als eine Abrechnung mit nichtkonstruktivistischen Ansätzen. Sein Vorwurf lautet, dass sie den Lernwiderstand vor allem vor der Annahme bewusster, rationaler und selbstbestimmt handelnder Personen entwerfen, wodurch die emotionalen Faktoren unbeleuchtet blieben. Stattdessen sei im didaktischen Handeln ein Umgang mit Emotionalitäten zu finden, bei denen Lehrende auch auf »quasitherapeutische Selbstkonfrontationstechniken« (Arnold 2001: 27) zurückgreifen müssten. Lernwiderstände werden bei Arnold allerdings lediglich auf diese emotionalen Faktoren reduziert und primär als Ängste, Gefühle des Ausgeliefertseins oder des Sich-klein-Fühlens gefasst, wodurch weitere Faktoren ausgeklammert werden. »Wenn hier für eine emotionspsychologisch informierte Rehabilitierung des Lernwiderstandsbegriffes plädiert wird, dann deshalb, weil Lernwiderstand als Indikation eines emotionalen Lernens gewertet werden kann« (ebd.). Arnold verfolgt diesen Ansatz aber nicht vertiefend weiter, sondern konzentriert sich auf die vergessenen Emotionsaspekte in der Erwachsenenbildung. Lernwiderstände finden dabei nur noch im Zusammenhang mit negativen Emotionen, wie beispielsweise Ängsten, kurz Erwähnung (vgl. Arnold 2005: 241ff.).

Siebert streift in seinem Buch »Lernen und Bildung Erwachsener« durch die breiten Themenfelder der Erwachsenenbildung und thematisiert in einem

Kapitel »Lernbarrieren, Lernwiderstände, Lernstörungen« (Siebert 2011: 104ff.). Seine Ausführungen bewegen sich, ähnlich wie in so manchem hier bereits angesprochenen Beitrag, von Lernwiderständen bis hin zu Weiterbildungsabstinenz. Siebert betont, dass diese Themen angesichts stetiger Lernaufforderung wichtige Erkenntnisse dazu liefern, dass lebenslanges Lernen und Weiterbildung eben nicht für alle interessant, attraktiv und erstrebenswert sei. Siebert streift ein wenig durch einige ausgewählte Beiträge, z.B. von Faulstich und Bayer (2006), Grotlüschen (2006), die Studien von Strzelewicz und Schulenberg und Kolleg_innen, Schröder und Kollegen und den Adult Education Survey und beschreibt Ergebnisse, die auf Widerstände in unterschiedlichsten Formen hinweisen. Siebert bleibt, bei aller Betonung der Wichtigkeit dieser Erkenntnisse, allerdings auf der Ebene einer simplen Aufzählung ohne eine Reflexion und genauere Diskussion der Begriffe, der unterschiedlichen Bezüge der Studien und der komplexen Erkenntnisse. Bei der Erklärung von Lernwiderständen, so sein Hauptbegriff, bleibt er in erster Linie bei negativen Erfahrungen, Ängsten, Resignation etc. stehen. Bemerkenswert ist lediglich, dass er überhaupt das Thema und einige Studienergebnisse aufgreift, die besagen, dass Lernen nicht für alle erstrebenswert ist. Allein dieser Ansatz ist in der Weiterbildungsforschung nicht selbstverständlich. Es bleibt aber die Lücke, dass lediglich ein sehr reduziertes Bild gezeichnet wird. Ebenfalls auf eine gewisse Art »bemerkenswert« ist, dass es Siebert »schafft«, auf den elf Seiten fast sämtliche Begriffe (undiskutiert und weitgehend synonym) zu verwenden, die im Zusammenhang mit dem Thema aufscheinen, von Lernbarrieren über Lernwiderstände, Resistenz bis hin zu Teilnahmeverweigerung und Weiterbildungsbeteiligungswiderstand. Interessant ist allerdings, dass er »Lernstörungen« völlig anders fasst als sonst üblich, nämlich als Störung des Unterrichtsgeschehens (vgl. Siebert 2011: 107).

In einem gänzlich anderen Zusammenhang, nämlich im Zuge psychoanalytischer Beratungen von Organisationen, thematisieren Datler, Funder und Hover-Reisner und Steinhardt und Sengschmied Widerstände unter anderem in Weiterbildungen. Psychoanalytisch ausgerichtet wird hier Widerstand vor allem als unbewusste Abwehr von Bedrohungen und damit einhergehenden negativen Gefühlen verstanden. »Diese Gefühle sind schwer zu ertragen, weshalb sie abgewehrt werden und sich verdeckt oder offen als Widerstand [...] breitmachen« (Steinhardt/Sengschmied 2013: 166). Datler, Funder und Hover-Reisner versuchen, die Widerstände, die in Weiterbildungen im Rahmen eines Organisationsberatungsprozesses auftreten und Grenzen der Weiterentwicklung und Problemlösung behindern, durch Bewusstmachung und Reflexion möglichst überwindbar zu machen. Die Widerstände werden dabei zwar als nachvollziehbar, aus dem psychoanalytischen Zugang erklärbar und im Prozess notwendig auftretendes Phänomen beschrieben, zugleich aber deutlich als etwas dennoch Schlechtes bewertet, weil sie Kompetenzerwerb oder Pro-

fessionalisierungsbemühungen »im Rahmen von Weiterbildung *negativ* beeinflussen« (Datler/Funder/Hover-Reisner 2013: 150, Hervorhebung D.H.).

Ein Beispiel dafür, dass Widerstand zwar im Titel genannt, aber nicht weiter thematisiert wird, ist ein Beitrag von Brockett (1994) aus den USA. Er entlarvt mit ironischen Bezügen die Mythen, die sich um das selbstgesteuerte Lernen ranken, Widerstand selbst wird aber undefiniert und undifferenziert als gegeben und wahrnehmbar gesetzt. Als aus meiner Sicht besonders negativ zu beurteilendes Beispiel für die Thematisierung von Widerständen sei noch die Studie von Kaiser und Kaiser (2013) erwähnt, die in einer psychologisch-diagnostischen Ausmessung von Intelligenz, Zuversicht etc. Wege suchen, wie Lernblockaden reduziert werden können, welche Haltungen zu adaptieren sind, um beispielsweise Geringqualifizierte doch noch zum Lernen zu bringen. Weder die Herangehensweise noch die Ergebnisse liefern allerdings sinnvolle Anknüpfungspunkte für meine Überlegungen. Diese Forschung bleibt insgesamt sehr krud, unnachvollziehbar und hinsichtlich des verfolgten Interesses äußerst problematisch.

4.4 Widerstand als Bildungsziel

Widerstand als Bildungs- oder Lernziel ist eigentlich ein abseits der hier verfolgten Frage liegendes Thema und doch ist es meiner Ansicht nach nicht ganz aus der Diskussion fernzuhalten. In den bisher diskutierten Widerstandsforschungen wird eine Verknüpfung zu diesen Aspekten teilweise hergestellt, z.B. von Giroux, der zwar in erster Linie Widerstandsmöglichkeiten in der Schule aufgreift, sein kritisches und politisches Interesse aber darauf richtet, Widerstände explizit zu fördern, Lehrende als Mithandelnde zu verstehen und innerhalb und außerhalb von Schule für andere gesellschaftliche Verhältnisse zu kämpfen und Widerstand mit sozialen Bewegungen zu verbinden. Widerstand ist bei Giroux demnach ein Zusammenspiel von verweigernden Handlungen, von inner- und außerschulischen kritischen Praktiken und von politischer Aktion. Insofern ist sein Interesse nicht allein auf die Wahrnehmung und Erklärung von widerständigen Handlungen gerichtet, sondern auch auf das Lernen von kritischem und widerständigem Handeln. Während Giroux Bildung zu Widerstand und Widerstand gegen Bildung verbindet, andere hier diskutierte Ansätze diese Frage gar nicht in den Blick nehmen, konzentrieren sich die meisten Diskurse um Widerstand durch Bildung auf die Perspektive, wie Bildung zu widerständigem Denken und Handeln beitragen kann und wie Widerstand als kritische und politische Praxis durch Bildung gefördert werden kann, Widerstand also zu einem Bildungsziel wird. Widerstand, der in diesen Zusammenhängen thematisiert wird, ist oft ein gesellschaftskritisch intendierter, zumindest aber ein auf politisches Handeln gerichteter. Dennoch wird

Widerstand kaum in die Richtung weitergedacht, dass auch weiten Teilen des Aus- und Weiterbildungssystems Widerstand entgegengebracht werden kann, sich Widerstand also auch gegen die Bildung selbst wenden muss, wenn sie Teil der neoliberalen Verwertungslogik ist. Widerstand als Ziel von Bildungsprozessen ist aber nicht notwendigerweise gesellschaftskritisch interessiert, was sich z.B. in der vielfältigen Bedeutung und Verwendung des Begriffspaars von Anpassung und Widerstand zeigt, mit dem ich meine Darstellung beginne.

4.4.1 (Erwachsenen-)Bildung zwischen Anpassung und Widerstand

Das Begriffspaar »Anpassung und Widerstand« durchzieht Bildungsdiskussionen und wird teilweise als grundlegendstes Element von Pädagogik und Bildung überhaupt reklamiert. Allerdings wird Widerstand dabei selten näher ausgeführt oder scheint als Pendant zur Anpassung inzwischen sogar gänzlich verschwunden zu sein. Anpassung und Widerstand werden zumeist als allgemeine Formel der Funktion von Bildung thematisiert, die die Individuen dazu befähigen soll, sich einerseits in Gegebenheiten einzufügen, andererseits aber nicht völlig darin aufzugehen. Dass es dabei nicht um Widerstand *gegen*, sondern Widerstand *durch* Bildung geht, ist deutlich. Das Zusammenspiel von Anpassung und Widerstand skizziert Adorno als Grundlage der bürgerlichen Bildungsidee, in der in Anpassung an die sozialen Verhältnisse und Mitmenschen aneinander die rohe Natur gebändigt werden sollte, während in einem Widerstand gegen die vom Menschen gemachte Ordnung zugleich Aspekte des Natürlichen im Menschen gerettet werden sollten (vgl. Adorno 1959/2006: 11). Dass dieses Begriffspaar insbesondere in den 1960er- und 1970er-Jahren breite Verwendung findet, wird auf ein Gutachten des »Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen« (1960) zur Erwachsenenbildung zurückgeführt, in dem die Diskussion von »Anpassung und Widerstand« einigen Raum erhält. Bereits die ersten Reaktionen auf das Gutachten rekurrieren auf diese Begriffe, z.B. jene von Becker (1960), und bis in die 1990er-Jahre wird in Publikationen immer wieder darauf Bezug genommen, z.B. von Tietgens (1998).

Als bildungspolitisches Dokument ist die Bedeutung und damit unmittelbare Wirkung des Gutachtens in Deutschland entsprechend groß, während es in Österreich keine direkte Rolle spielt, wiewohl indirekt Entwicklungen im Erwachsenen- und Weiterbildungswesen in Deutschland in den meisten Fällen nach und nach auch in Österreich Wirkung entfalten, nicht zuletzt deshalb, weil die Erwachsenenbildungswissenschaft in Österreich aufgrund ihrer Kleinheit in hohem Ausmaß auf Erkenntnisse in Deutschland rekurriert und damit auch bildungspolitische Veränderungen auf diesem Weg zuweilen »einsickern«. Dementsprechend wird das vom Gutachten geprägte Begriffspaar

»Anpassung und Widerstand« in Österreich verzögert aufgenommen. Göhring (1983) stellt beispielsweise in seiner Beschreibung der Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung für den Zeitraum von 1960 bis 1970 keinerlei Bezug zu diesem Gutachten her. Obwohl er diesen Zeitraum unter ein ähnliches Begriffspaar stellt, nämlich Emanzipation und Anpassung, bleibt der Widerstand unerwähnt.

Der Widerstand, von dem im Gutachten und in weiteren Publikationen die Rede ist, ist allerdings in keiner Weise das, was z.B. Tolstoi, Giroux oder Axmacher diskutieren. Ein Widerstand gegen die Bildung selbst schien undenkbar, stattdessen wird formuliert, dass Bildung und Erwachsenenbildung einen Beitrag zur Widerständigkeit leisten sollen. Der Fokus ist demnach Widerstand *durch* Bildung, Bildung als Widerstand, eine Denkfigur, die im aufklärerischen, humanistischen Bildungsbegriff entworfen wurde, wenn auch nicht dezidiert mit dem Begriff »Widerstand« benannt. Frost (2008, 2010) zeigt dies auf, indem sie Platon, Kant, Humboldt und Nietzsche vor der Grundfrage der Widerständigkeit interpretiert, die deren Bildungsbegriffen innewohnt. In der Spannung zwischen Anpassung und Widerstand hebt sie die Bedeutung von Letzterem hervor, da Bildung in erster Linie Widerständigkeit sei oder sein solle: Widerstand gegen Unbildung, gegen Unvernunft, gegen Unfreiheit, gegen unreflektierte Wirklichkeiten. Zusammenhänge von Bildung und Widerstand lassen sich demnach bis in die bürgerlichen Anfänge zurückverfolgen. Als Begriff taucht Widerstand aber erst später im Diskurs auf, wird mit dem Begriffspaar »Anpassung und Widerstand« allerdings prominent und wird in zahlreichen bildungswissenschaftlichen Publikationen aufgegriffen, wenn auch häufig beiläufig.

Das Gutachten zur Erwachsenenbildung, aber auch weitere Gutachten des Deutschen Ausschusses zum Schul- und Universitätswesen, sind nach Ansicht von Tietgens vom Begriffspaar »Anpassung und Widerstand« beseelt. Im Gutachten selbst wird allerdings einer konkreten Ausformulierung nur sehr wenig Raum gewidmet. Tietgens meint, dass die »Karriere« des Begriffspaars aber gerade dadurch befördert worden sei, dass keine allzu tiefgreifende Ausformulierung vorgenommen wurde: »Obwohl der entsprechende Textteil im Gutachten keineswegs hervorgehoben erscheint, aber vielleicht gerade weil die Formulierungen verhältnismäßig allgemein gehalten waren und einen Auslegungsspielraum offen ließen, ist das Begriffspaar in der folgenden Diskussion immer wieder aufgegriffen worden« (Tietgens 1998: 4). Auch wenn vieles offenbleibt, diesbezüglich ist Tietgens Recht zu geben, so wird doch die dezidierte Ausrichtung deutlich, die Becker formuliert: »Im Verhältnis zur Welt wird nicht der Widerstand gegen die gesellschaftliche Entwicklung propagiert, aber auch nicht der bedingungslosen Anpassung das Wort geredet. Die Anpassung an die soziale Wirklichkeit unserer Zeit ist als Notwendigkeit gesehen; aber die Behauptung der personalen Situation des Einzelnen wird als Widerstand ge-

fordert« (Becker 1960: 131). In den Worten des Gutachtens: »Der Mensch, der in der beschriebenen Welt sich selbst zum Menschen bilden will, wird sich dieser Welt anpassen und ihr zugleich Widerstand leisten müssen. Im Feld der Polarität von Anpassung und Widerstand vollzieht sich der Prozeß der Bildung; in der Fähigkeit zu bestimmen, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist, bewährt sich die Freiheit des Menschen in dieser Welt« (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960: 877).

Bildung wird in diesem Gutachten ganz der aufklärerischen Tradition entsprechend als Herausbildung von Urteilsfähigkeit, als Beitrag zur Emanzipation, als Vernunftentwicklung und Weltverstehen präsentiert und eben auch als Herausbildung von Widerstand. Wogegen sich dieser Widerstand richten soll, wird dezidiert ausgeführt: gegen diktatorische Ansprüche (der Nationalsozialismus war in der Wahrnehmung noch sehr präsent), gegen eine zu rationalisierte Welt und Entfremdung, gegen wissenschaftlichen Positivismus und Objektivismus, gegen eine Verkümmerung der Sinne und in Anerkennung, dass die Welt historisch von Menschen geformt ist (vgl. ebd.: 877f.). Hier scheint sich das Gutachten in der Nähe der Kritischen Theorie zu befinden. Dieser Eindruck verschwindet aber bei der Forderung von Widerstand gegen Tendenzen, die »irreligiös« (ebd.: 878) machen, und insbesondere in Teilen der Passage, welcher Widerstand schlecht begründet und gefährlich wird: Er soll sich nicht total gegen eine unausweichliche Welt richten und darf nicht die »positiven und produktiven Möglichkeiten« dieser Welt verkennen (ebd.). Entsprechend sei auch Anpassung gefordert, die in der Bejahung der Menschlichkeit und in erforderlicher Solidarität ihr kritisches Potenzial aufzeigt, in der Anpassung an die »übergreifende Lebensordnung« aber ihr bürgerliches Ansinnen deutlich macht (ebd.). Einerseits engagierte sich das Gutachten also für Erwachsenenbildung als Widerstand, andererseits geht es – wie im bürgerlichen Bildungsverständnis üblich – nicht so weit, dass sich der Widerstand gegen Grundfesten der Gesellschaft und schon gar nicht gegen die Bildung richten darf. An der Erwachsenenbildung als dem »Guten« wird festgehalten und in diesem Licht wird Widerstand gegen Bildung unvernünftig und zu einem Tabu (vgl. Axmacher 1990a: 19ff.; Bolder/Hendrich 2000: 15).

Das Begriffspaar findet aber Eingang in zahlreiche Schriften: Bei Schelsky (1961) in anderer Stellung zueinander als »Anpassung oder Widerstand?«, in dem er – allerdings ohne die titelgebenden Begriffe nochmals zu erwähnen – lediglich die Reformvorschläge des Ausschusses kritisiert. (Axmacher verweist auf dieses Buch als Beispiel für einen Widerstand »von oben«, indem Schelsky mit konservativem Interesse Bildungsprivilegien verteidigt, vgl. Axmacher 1990c). Lenz nennt 1987 in seinem »Lehrbuch für Erwachsenenbildung« immer wieder die beiden Begriffe, verweist auf deren dialektischen Zusammenhang und die Notwendigkeit, dass Bildung auch zu Widerstand befähige (vgl. Lenz 1987: z.B. 19, 135). Auch Ribolits greift 1991 die Frage der Dialektik von

Anpassung und Widerstand in berufspädagogischen Zusammenhängen auf, bleibt aber ebenso bei einer Kritik an der Anpassung stehen, während der Terminus »Widerstand« genannt, aber nicht kritisch genutzt wird. Tietgens verwendet den Begriff unterschiedlich: In der Diskussion um die Aktualität von »Anpassung und Widerstand« hält er fest, dass »gegenwärtig das Moment der Anpassung so machtvolle Förderung erfährt, daß im Bildungsbereich deshalb umso mehr der Faktor Widerstand zu fördern ist« (Tietgens 1998: 7). Welchen Widerstand er meint, bleibt zwar offen, er wäre aber sowohl als politischer Widerstand gegen gesellschaftliche Entwicklungen als auch als Widerstand gegen Lernzumutungen lesbar; Tietgens schließt jedoch mit der Forderung, dass Widerstand nicht nur individuell erfolgen solle, sondern der Förderung durch Gruppen und öffentliche Hände bedürfe (vgl. ebd.: 9). Insgesamt klingt in Widerstandsbezügen bei Tietgens ein emanzipatorischer, nicht allerdings ein radikal kritischer Zugang durch (vgl. auch Meisel 1992), was deutlich wird, wenn er dem unterlassendem Widerstand skeptisch gegenübertritt und den Begriff »Widerstand« gar nicht gern in den Mund nimmt, sondern fordert, stattdessen von »Resistenz« zu sprechen (vgl. Tietgens 1991a: 11; Tietgens 2000; mehr zu dieser Begriffsdiskussion in Kapitel 6.1).

Obwohl also im Aufwind emanzipatorischer und kritischer Bildungswissenschaft und -praxis vielfach von Anpassung und Widerstand die Rede ist – die hier ausgewählten Schriften stehen nur beispielhaft für eine Vielzahl weiterer –, bleibt der Widerstandsbegriff dennoch offen und ungenutzt. Mich erstaunt immer wieder, dass sowohl in der kritischen Hochphase der 1970er-Jahren als auch in den folgenden Jahrzehnten trotz der häufigen Bezugnahmen auf »Anpassung und Widerstand« das Problem der Anpassung zwar zuhauf ausgeführt und ausformuliert, ausdifferenziert und belegt, beklagt und abgelehnt wird, die andere Seite der Formel, der »Widerstand«, in der kritischen Bildungsforschung aber sehr wenig Beachtung findet. Was allerdings mit der häufigen Verwendung des Begriffspaars »Anpassung und Widerstand« erreicht wurde, ist, dass der Begriff »Widerstand« nun eng mit Bildung verknüpft und positiv aufgeladen wurde. Auf das so bereitete Feld fallen nun erste Samen einer Diskussion um Widerstand gegen Bildung, die zunächst am konnotierten positiven Anklang anknüpfen und zugleich zu starken Irritationen bei jenen führen, die an humanistischen, bürgerlichen Bildungsvorstellungen festhalten. Widerstand gegen das hehre Bildungsideal sei möglich und gar als sinnvoll rekonstruierbar? Widerstand könne in einer auf Vernunft und Vernunftsteigerung orientierten Gesellschaft doch nur unvernünftig und dumm erscheinen (vgl. Axmacher 1990a: 19ff.). Willis verweist in seiner Studie zu gegenschulischem Verhalten von Jugendlichen aber darauf, dass Anpassung und Widerstand dialektisch miteinander verknüpft sind: »Das Begriffspaar Anpassung/Widerstand ist fest miteinander verkoppelt. Es geschieht nicht oft, dass die beiden Zustände sich voneinander lösen, und schon gar nicht durch

bloßes Wollen« (Willis 1977/2013: 289). Mit »Anpassung und Widerstand« öffnet sich also ein Anknüpfungspunkt für eine Diskussion von Bildungswiderstand, der auf die dialektische Beziehung hindeutet, der es später noch weiter zu folgen gilt.

4.4.2 Widerstand durch Bildung, Bildung durch Widerstand

In der politischen Bildung und der kritischen Bildung werden Bildung und Widerstand am ehesten in einen Zusammenhang gebracht, zumeist in der Form, dass Widerstand gegen vorhandene Verhältnisse, gegen Herrschaft, gegen bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen Ziel von Erziehungs- und Bildungsprozessen sein soll. Widerstandsbefähigung herauszubilden wird eng mit Reflexions- und Kritikfähigkeit gekoppelt, die gepaart mit Wissen und Analyse nicht nur die Aufmerksamkeit und Sensibilität für Ungerechtigkeiten, für Diskriminierung oder für Unterdrückungsmechanismen erhöhen, sondern darüber hinaus Handlungsfähigkeit fördern will, um den Verhältnissen entgegenzutreten und Veränderungen mitzugestalten. Diese Anliegen teilen sich Bildungsansätze mit einer Vielzahl von weiteren Forschungs- und Handlungsfeldern, in denen ausgehend von Kritik Veränderungen der Verhältnisse angestrebt werden, ob nun in Form kritischer Forschung oder in konkreten Aktionsbereichen, angefangen bei sozialen Bewegungen über Teile gewerkschaftlicher Organisationen bis hin zu einigen Richtungen der Philosophie, Politik- und Sozialwissenschaften. Einigen Widerstandskonzepten aus diesen Feldern widme ich das nächste Kapitel, um die bislang fehlende Verbindung dieser Felder mit Widerstand gegen Bildung herzustellen. Bereits hier sei aber auf eine Gemeinsamkeit mit Ansätzen im Bereich der Bildung hingewiesen: Betont wird vor allem die wichtige Rolle, die Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozesse für die Entwicklung von widerständigem Denken und Handeln einnehmen. Dass sich auch gegen Bildung, Lernen und Erziehung Widerstand formieren kann und – wenn Verhältnisse tatsächlich verändert werden sollen – muss, wird weitgehend ignoriert. Da aber Widerstand gegen (Weiter-)Bildung nicht thematisiert wird, werde ich keine gründlichere Diskussion vornehmen, sondern nur exemplarisch einige Arbeiten erwähnen.

Hentig wählt in seinem Vortrag »Widerstand. Ein Kapitel aus der Erziehung zur Politik« (Hentig 1989) einen sehr eng eingegrenzten Widerstandsbegriff, den er in erster Linie an rechtlichen Dimensionen festmacht und fast ausschließlich mit Widerstandsformen gegen den Nationalsozialismus verknüpft, was er am Beispiel der Aktionen der Geschwister Scholl nachzeichnet. Dementsprechend will er den damals aktuellen Bewegungen, insbesondere der Friedens- und Ökologiebewegung, die Nutzung dieses Begriffes versagen. Statt Widerstand und Erziehung nah aneinanderzubinden, nimmt Hentig vor allem eine Abgrenzung vor, bei der zwar Bildung und Erziehung sehr wohl

zu riskantem Widerstand gegen despotische Herrschaft (und nur das verdient für Hentig als Widerstand bezeichnet zu werden) beitragen müssen, diese Widerstände aber selten hohe Relevanz erhalten, sondern vielmehr politische Haltungen und Handlungen gefordert sind (die er aber nicht als Widerstand bezeichnet haben möchte), zu denen nun Erziehung und Bildung sehr wohl beitragen müssen. Trotz seiner strengen Eingrenzung von Handlungen, die als Widerstand zu benennen er zulässt, rutscht ihm doch zwischendurch ein breiteres Verständnis durch, indem er zum Beispiel den »Widerstand gegen uns selbst« (ebd.: 446), um eigene Vorlieben kritisch hinterfragen zu können, erwähnt. Hentig ist aber ein Vertreter jener Stimmen, die Widerstand sehr eng fassen, eine Diskussion, die ich später noch aufgreifen werde (vgl. Kapitel 6.1).

Bei Heydorn, obwohl ebenso wie Hentig stark von den Erfahrungen des Nationalsozialismus geprägt, erhält Widerstand hingegen eine deutlich breitere Bedeutung. Als radikaler Gesellschaftskritiker hält er Widerstand gegen die bestehenden Verhältnisse für äußerst wichtig. Die umfangreichen Arbeiten Heydorns in all ihren Facetten zu diskutieren, kann hier nicht erfolgen, einen Eindruck seines Werkes und seiner Aktualität liefert aber beispielsweise der Sammelband »Heydorn lesen« (Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz 2009). Ich gebe lediglich eine Skizze anhand seines Werks »Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft« (Heydorn 1970/2004) wieder. Heydorn selbst arbeitet keinen expliziten Widerstandsbegriff heraus, sondern formuliert grundlegende und radikale Kritik am Bildungswesen, insbesondere am Schulwesen. Er verdeutlicht entlang eines Streifzugs durch die Geschichte der Bildung und der seit der bürgerlichen Gesellschaft verstärkten Verstrickung von Bildung und Herrschaft, wie weit Bildung zu einer primär herrschaftsstabilisierenden Form verunstaltet wurde und nur noch jene Erziehung und jenes Wissen vermittelt wird, das der kapitalistischen Produktion und der Stabilisierung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse dient. Allerdings birgt selbst diese Art von Bildung – dialektisch – die Möglichkeit einer befreienden, einer die Verhältnisse grundlegend transformierenden Wirkung in sich (vgl. z.B. Heydorn 1970/2004: 9, 43).

In seiner »Aussicht« (ebd.: 282ff.) setzt er nun auf Bildung als wesentlichen Beitrag »des Kampfes um die Befreiung« (ebd.: 284), denn weder Evolution noch traditionelle Revolution durch das Proletariat waren erfolgreich bzw. wurden sie vereinnahmt oder haben sich ins Gegenteil verkehrt. Deswegen setzt Heydorn auf den einzelnen Menschen, der durch herrschaftliche Interessen gezielt deformiert wurde, der aber Möglichkeiten hat, sich aus dieser »psychischen Verkrüppelung« (ebd.: 286) zu befreien, unter anderem mittels Bildung, die das Bewusstsein verändern und die Deformationen sichtbar und damit bekämpfbar machen kann (vgl. ebd.: 286ff.). Evolution und Revolution zusammenzubringen ist das Ziel, und es ist Aufgabe der Bildung, »die Initiative für die anhebende Gegengesellschaft des Menschen« einzuleiten (ebd.:

288). »Erkenntnis muß tief in den Menschen eingelassen, von ihm erarbeitet werden, sie soll ihn zum Widerstand fähig machen, der die Enttäuschung verträgt« (ebd.: 290). Pfeiffer greift einige Widerstandsfiguren in Heydorns Bildungstheorie auf. Unter dem Buchtitel »Bildung als Widerstand« fasst sie zusammen, seine Bildungstheorie könne als »Widerstandstheorie gelesen werden« (Pfeiffer 1999: 13), weil er immer wieder einen engen Zusammenhang zwischen seiner (kritischen) Bildung und dem Widerstand herstelle. Heydorn setzt Mündigkeit, Selbstbestimmung, Abwehr von Herrschaft und Fremdbestimmung als grundlegende Elemente von Bildung (vgl. Pfeiffer 1999: 326; Heydorn 1970/2004). Konsequentes Denken, Urteilen und Handeln, Leiden wahrzunehmen und überwinden zu wollen führt aus seiner Sicht dazu, »innerlich gezwungen [zu] sein, Widerstand zu leisten« (Heydorn 1939, zit.n. Pfeiffer 1999: 327). Pfeiffer bietet mit ihrer Arbeit eine detaillierte Ausarbeitung der Problematik des Widerstandsbegriffs im Zuge der Nachkriegsdiskussionen, in der Diskussion von Heydorns Schriften bleibt bei Pfeiffer vom Widerstandsbegriff aber leider wenig übrig.

Pongratz diskutiert ähnlich wie Pfeiffer Heydorns kritische Bildungstheorie als eine von »Aufklärung und Widerstand« (vgl. Pongratz 1995). Pongratz selbst greift – trotz seiner bereits diskutierten ambivalenten Haltung zu Widerstand gegen Bildung – auf, dass Bildung zu Widerstand befähigen soll, und insistiert darauf, dass neben Kritik, Selbstbestimmung, Bildung und Mündigkeit auch Widerstand zu einer Leitkategorie kritischer Pädagogik gehöre (vgl. Pongratz 2003: 71; auch Pongratz 2010a: 26ff.). Ähnlich auch der Ansatz von Meueler, der in seiner überarbeiteten Neuauflage der »Türen des Käfigs« (Meueler 2009) weiterhin dabei bleibt, dass mündige, urteilsfähige und damit auch widerständige Subjekte das Ziel und Interesse von Erwachsenenbildung sein sollen. Mit seinem aus einer Diskussion von Kant, Marx und Engels über Freud bis hin zu Horkheimer, Adorno und Foucault entwickelten Subjektbegriff landet er bei einer dialektischen Diskussion des unterworfenen und doch freien »widerständigen Subjekts« (ebd.: 41). Seine folgende kritische Analyse baut die Erwartung auf, im Kapitel »Kritik, Verweigerung, Widerstand« (ebd.: 81ff.) endlich zum (Höhe-)Punkt zu kommen, in dem Widerstand explizit thematisiert wird. Die Erwartung wird leider zutiefst enttäuscht, es bleibt bei Allgemeinplätzen und nur wenigen Absätzen, die kaum Bezug zur Überschrift zu haben scheinen. Zusammenfassend gesagt: Sein Ansatz ist, ein urteils-, kritik- und widerstandsfähiges Subjekt herauszubilden, ähnlich Adornos Anliegen, dass Erziehung zu Widerstand befähigen muss (vgl. Adorno 1969c/1971: 145; Adorno 1966/1971: 93).

Bei Holzkamp tritt sein gesellschaftskritischer Anspruch hervor, wenn er in einem kurzen Hinweis streift, dass Lernwiderstand vielleicht so bewusstseinsfähig gemacht werde könnte, dass »Lernen *als* Widerstand« zu einem »Lernen *von* Widerstand« werde (vgl. Holzkamp 1987/1997: 190), aber auch

in seiner Analyse der Verhinderung von expansivem Lernen, weil es für Herrschende zu bedrohlich ist (vgl. Holzkamp 1993/1995: 441ff.). Als weiteres Beispiel für gelegentliche Bezugnahmen auf Widerstand als Bildungsaufgabe sei noch Sünker genannt, der unter anderem – die aktuelle Erziehungslandschaft skeptisch beäugend – fragt »Warum und wie bildet sich Widerständigkeit gegen Unvernunft, Macht als Haltung und Handlungspotential heraus?« (Sünker 2005: 87). Zwei seiner Antworten lauten: durch die Herausbildung von Urteilskraft und Handlungsfähigkeit und die Entwicklung eines politischen Weltbildes (vgl. ebd.: 91, 93). Für Bernhard ist »jeder kritische Begriff von Bildung heute notwendig mit der Perspektive des *Widerstands* verknüpft« (Bernhard 2010: 135, Hervorhebung i. Orig.). Kritische Bildung kann also nur widerständige Bildung sein, die gegen Herrschaft, gegen Hegemonie und nicht zuletzt selbstreflexiv gegen die in den eigenen Körper und das eigene Denken eingeschriebenen Herrschaftsmuster kämpft (ebd.: 135f.). Thompson und Weiß widmen ihr Herausgeberbuch »Bildende Widerstände – widerständige Bildung« (2008a) ebenfalls der Thematik von Bildung zu Widerstand, die Auseinandersetzungen greifen allerdings in den meisten Beiträgen kaum auf Widerstand zurück, es wird lediglich der Grundtenor formuliert, dass Bildung ihre Widerständigkeit nicht aufgeben dürfe und auf entsprechende Skepsis und Kritik angewiesen sei (vgl. Thompson/Weiß 2008b: 12).

Als dezidiert politisch motivierte und zu Widerstand ermächtigende Pädagogik lassen sich die vor allem in den 1970er-Jahren populären Arbeiten von Freire (1970/1981, 1977), Illich und Verne (Illich 1972/2013, Illich/Verne 1976/1981) verstehen, an denen aktuell z.B. McLaren, ein US-amerikanischer Bildungsforscher, anknüpft (vgl. McLaren 2000, 2010). Deren Arbeiten sind, im Unterschied zu den meisten europäischen Bildungstheoretiker_innen und -praktiker_innen, radikalisiert und an revolutionärem Handeln orientiert, wodurch sich der Widerstandsbegriff geradezu aufdrängt, selbst wenn er nicht notwendig in ihren Arbeiten benannt ist. Freires bekanntestes Buch im deutschsprachigen Raum ist »Pädagogik der Unterdrückten« (Freire 1970/1981). Erhellend ist es allerdings, auch in seine anderen Werke hineinzulesen, in denen manches klarer und deutlicher ausformuliert wird (vgl. z.B. Freire 1977, 1981a). In einem Vortrag schärft er manche seiner Gedanken selbstkritisch, rezeptions- und praxiskritisch nach (vgl. Freire 1981b). Obwohl mit Freire im deutschsprachigen Raum am engsten seine Alphabetisierungsprojekte verbunden werden, umfasst seine Arbeit doch deutlich mehr: jede Form von Bildung, die Ideologie und Herrschaft aufdeckt und Kraft und Mut verleiht, diesen entgegenzutreten und eben Widerstand zu leisten. Freires Arbeit ist ein durchgehendes Plädoyer, mit Bildung gegen Herrschaft, gegen Unterdrückung vorzugehen. Das Widerständige findet sich nicht nur in der Radikalität seines Anliegens, sondern vor allem auch in seinen eigenen Aktivitäten. Symptomatisch und beispielhaft für das Widerständige formuliert er beispielsweise: »Für mich ist Revolution auch

ein Erkenntnisakt: Der Erkenntnisakt findet statt im Prozeß der Bewußtwerdung und Organisierung der Massen und der Veränderung der Wirklichkeit« (Freire 1981b: 103). Ein Satz, der eine direkte Verbindung zu einer aktuellen »Widerstands-Pädagogik« herstellt, die hier kurz Erwähnung finden soll: Die Zapatistas, die sich seit vielen Jahren mit ihrer revolutionären neuen Lebensweise gegen Herrschaft zur Wehr setzen, haben unter anderem die Escuelita Zapatista gegründet, in der internationale Interessierte Einblicke in die Konzepte, Lebensweisen und Ziele der Zapatistas gewinnen können. Eingesetzt wird eine Pädagogik radikaler Selbstreflexion, die mit einer Gleichstellung von Lehrenden und Lernenden, mit antipaternalistischen Aufforderungen an die Gäste und einer geforderten Offenheit für andere Denk- und Lebensweise einhergeht. (Ein erhellender und kompakter Überblick wird von Friedrich in einer studentischen Arbeit gezeichnet, vgl. Friedrich 2015).

Illich ist vor allem bekannt durch seine Forderung nach einer »Entschulung der Gesellschaft« (1972/2013), eine Kerbe, in die auch B. Stern (1992) schlägt und die unter anderem durch seinen Sohn bekannt wurde, der in »... und ich war nie in der Schule« (Stern, A. 2011) von seiner glücklichen Kindheit erzählt. Interessanter ist aber aus meiner Sicht das von Illich gemeinsam mit Verne verfasstes Buch »Imprisoned in the Global Classroom« (Illich/Verne 1976/1981). Sie verbinden Diskussionen, die aus der »Entschulung« entstanden sind – und stellen dabei einige Missverständnisse klar –, mit konkreten Forderungen, die insbesondere die Erwachsenenbildung betreffen und die in vielen Aspekten im »Manifest von Cuernavaca« noch deutlicher ausformuliert sind, das von einer Kooperative aus 25 Personen erstellt wurde (vgl. Centro Intercultural de Documentación 1974). Zentraler analytischer Ausgangspunkt sind hier wie da die Unterdrückungs- und Reproduktionsmechanismen einer kapitalistischen Gesellschaft und die unterstützende Rolle der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, die nun mit permanenter Erziehung (heute würden sie vermutlich von lebenslangem Lernen sprechen) auf die gesamte Gesellschaft und auch die Erwachsenen übergreift. »So what action should be taken?« (Illich/Verne 1976/1981: 17) Die Forderungen reichen von einer Entschleierung der Interessen bis hin zu konkreten Widerständen gegen diese Bildung und konkreten Aktionen, um Bildung wieder frei zu machen. Hier tritt also zwischendurch Widerstand gegen Bildung in Erscheinung. Die Radikalität dieser Schrift und des Manifests von Cuernavaca mag heute angesichts aktueller Diskurse und Entwicklungen so manchen irritierend erscheinen, z.B. fordern sie eine konsequente Deprofessionalisierung der Lehre, damit alle alle alles lehren können, und ein Verbot, Gehälter am formalen Ausbildungsstand auszurichten (vgl. ebd.; Centro Intercultural de Documentación 1974). Und doch zeigen sie in aller Deutlichkeit auf, dass, was damals erst in Ansätzen begann, heute erschreckende und kaum noch hinterfragte Realität ist. 1976 formulieren sie: »There is still time to protest as long as the permanent education process has

not engulfed the entire adult population« (Illich/Verne 1976/1981: 20). Zu spät. Der rechtzeitige Protest und Widerstand hat gefehlt.

Aktuelle Autor_innen führen das Projekt weiter. Erwähnt sei beispielsweise die Arbeit von English und Mayo, die eine dezidiert kritische Einführung in die Erwachsenenbildung schreiben und unter anderem »teaching for defiance« thematisieren (English/Mayo 2012: 222). McLaren sieht sich selbst in der Tradition von Freire und ist mit Giroux gemeinsam einer der bekanntesten Vertreter_innen einer radikalen kritischen Pädagogik in Nord- und Mittelamerika. Beide stammen ursprünglich aus Kanada, waren aber vor allem in den USA tätig und weiten ihre konkrete Handlungssphäre, insbesondere McLaren, auf den mittelamerikanischen Raum aus. Wie schon erwähnt, positionierte sich McLaren zunächst poststrukturalistisch, wandte sich dann aber von diesen Theorien ab und wieder einer marxistischen Tradition zu (vgl. McLaren 2000, 2010). Er konzipiert eine revolutionäre kritische Pädagogik (revolutionary critical pedagogy), die nicht nur in der Theorie, sondern insbesondere in konkreten Aktionen und Handlungen als antikapitalistisch, die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse und Herrschaft überwindend tätig sein will. Interessante Arbeiten sind z.B. eine vergleichende Herausarbeitung der radikal kritischen Pädagogik von Freire, Che Guevara und aktuellen Ansätzen (vgl. McLaren 2000) oder Diskussionen seiner revolutionary critical pedagogy (vgl. McLaren 2010). Einen kurzen Einblick in seine Zugänge bieten auch die wenigen in deutscher Sprache zugängigen Artikel (vgl. McLaren 1999, 2014). Eine Diskussion seiner pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeit liefert ein Interview mit McClelland (vgl. McLaren/McClelland 2003). Auch wenn der Widerstandsbegriff in den vielfältigen Arbeiten von Freire, Illich, Verne, den Zapatistas und McLaren kaum direkt zur Sprache kommt, so sind sie doch insgesamt von diesem Anliegen durchdrungen und verdeutlichen den Beitrag, den kritische Bildung für widerständig politisches Handeln leisten kann.

Ähnlich gelagert, wenn auch – typisch mitteleuropäisch? – deutlich sanfter und weniger revolutionär, positionieren sich Arbeiten, die sich mit der Rolle von Bildung in sozialen Bewegungen auseinandersetzen. Bei diesen Arbeiten kommt es zu einer Zusammenführung der beiden in diesem Kapitel hervorgehobenen Aspekte: Einerseits wird in Form kritischer Bildung für den Widerstand gelernt, werden also widerständige Denk- und Handlungsweisen hervorgebracht, geübt, gelebt. Zuweilen wird sogar konkret nach dem Erlernen von Widerstandspraxen gefragt. Andererseits kommt als zweites Bild mit ins Spiel, dass *am* Widerstand gelernt wird, dass widerständige Praxis kritische Bildungsprozesse auslösen kann. Erwähnt sei nur eine kleine Auswahl: In einem Beitrag aus dem Jahr 1987, also noch bevor Axmacher und Huge ihre Arbeiten vorlegten, sind erste Spuren einer Verknüpfung von Widerstand und Bildungsprozessen bei Schäffter zu finden. Er fragt danach, welche Rolle Lernen im Zusammenhang politischer Bewegungen und damit im Widerstand

haben könne (vgl. Schäffter 1987). Diesen Zusammenhang verliert er dann in seinen Publikationen von 2000 und 2001 leider völlig. Trumann untersucht politische Bildung in sozialen Bewegungen und fragt, ob, wie und was sich im Zuge der politischen Aktivität verändert. Sie erkundet damit, wie aus Widerstand gelernt werden kann, auch wenn sie das nicht so benennt und auch theoretisch nicht in dieser Art und Weise konzipiert. Sie identifiziert unter anderem Identitätsentwicklungsprozesse, Wissensaneignungen, Handlungserweiterungen und Wirksamkeitserfahrungen, weshalb sie von Bürgerinitiativen und politischer Partizipation als »Lern-Handlungsraum« spricht (vgl. Trumann 2013: 271). Diese Erkenntnisse würden F. Haug vermutlich gefallen, die eindeutig skeptisch gegenüber herkömmlichen Bildungsorten für das Lernen von Widerstand ist und damit einige Ansätze kritischer Bildung aushebelt, zumindest hinsichtlich des Lernens von Widerstand: »Es gibt keine institutionalisierten Lernorte für Widerstand. Diesen lernen Menschen, indem sie sich in Bewegungen begeben. [...] Das heisst, die eigentliche Veränderung kommt beim Verändern« (Haug, F. 2013b: o.S.). Aus widerständigem Handeln zu lernen ist auch die Figur, die Sturzenhecker (2008), wie bereits erwähnt, in jugendlicher Bildungsverweigerung sieht, indem sich gerade darin politische Bildung entfalten könne, wenn Jugendliche Mündigkeit beweisen, ihrem Unbehagen eine Sprache verleihen und damit das Politische betreten. Hier befindet sich ein Knotenpunkt zu den Lerntheorien – so verweist beispielsweise Jarvis beim Nicht-Lernen auch auf die Form, dass zwar gelernt werde, aber nicht das Intendierte und Erwartete (vgl. Jarvis 2010: 88).

Bemerkenswert ist auch die Auseinandersetzung von Steinklammer, die sich – anknüpfend an die Uni-brennt-Proteste[7] – fragt, was dieser Protest und Widerstand bei den Beteiligten bewirkte, welche Lernprozesse dabei stattfanden (vgl. Steinklammer 2011: 206). Ausgehend von Gramscis Hegemoniebegriff und Bourdieus »Praxissinn« macht sie die starken sozialen und herrschaftlich geprägten Einflüsse auf Denken und Handeln deutlich. Hegemoniale Herrschaft stelle unter anderem die sozial »zulässigen« Bearbeitungsformen von auftretenden Widersprüchen sicher und »dass der Widerstand Einzelner die soziale Ordnung nicht gefährdet« (ebd.: 210). Steinklammer sucht nun nach Aspekten, in denen sich kritische Bildung und Widerstand verbinden lassen, um herrschaftsüberwindende Widerstände voranzubringen. Zunächst sei ein Widerstand gegen sich selbst nötig – sie greift hier Bernhards Ansatz auf –, um die eigene Herrschaftsformung zu durchschauen und den Praxissinn zu verändern, einerseits durch Selbstreflexion und andererseits durch Praxiserfahrungen, in denen die eigene Erfahrung erweitert wird (vgl. ebd.: 218f.). Dies erinnert auch an die Selbst-Transformation bei Pongratz (2010a: 136) und

7 | Die 2009-2010 in einigen Ländern stattfindenden Studierendenproteste versammelten sich in Österreich unter dem Begriff »Uni brennt«.

an Adornos Reflexion als gegen sich selbst denken (vgl. Adorno 1966/2003: 358). Steinklammer verwendet für diesen Aspekt den Begriff des »widerständigen Lernens« und gibt diesem daher eine gänzlich andere Bedeutung als bei Holzkamp, Faulstich, Grell oder Grotlüschen. Steinklammer formuliert weiters, dass auch Widerstand gegen die Herrschaftsverhältnisse erst erlernt werden müsse, z.B. im »Experimentieren mit alternativen Widerstandsformen« (Steinklammer 2011: 221), in langfristigen Lernschleifen, in denen sich Handlungen und Reflexionen immer wieder abwechseln und ergänzen, aber auch indem Widerstandspraxen dokumentiert und damit anderen gesellschaftlichen Kämpfen zugänglich gemacht werden. Steinklammer geht aber davon aus, dass Widerstand für die meisten keine selbstverständliche Präferenz ist und daher kollektiver, offener Protest nur marginal in Erscheinung tritt. Aber viele Personen nehmen zumindest »dissidente Momente« in sich wahr, die aber vereinzelt, nicht ausgelebt, still bleiben. Aufgabe von kritischen Bildungsprozessen könnte nach Steinklammer sein, diese Momente aufzugreifen und zu vergemeinschaften (vgl. ebd.: 223). Da Steinklammer den Fokus darauf legt, inwiefern kritische Bildung Widerstand unterstützen kann, bleibt die Antwort auch daran gebunden, entsprechende Bildungsräume zu schaffen. Damit schöpft sie leider nicht das volle Spektrum ihrer Gedanken aus. So muss Widerstandspraxiserfahrung nicht notwendig mit Bildung verknüpft sein, und die Vergemeinschaftung von einzelnen dissidenten Momenten bedarf meines Erachtens gerade mehr als Bildung, insbesondere, wenn es sich um die Organisation von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung dreht (vgl. Kapitel 6.6).

Dieser kleine Einblick in Diskussionen von Widerstand als Bildungsinhalt, Bildungsziel oder Bildungsanlass gibt nur eine Ahnung von den Gedanken und Überlegungen zu diesem Themenfeld. In vielen (erwachsenen-)bildungswissenschaftlichen Arbeiten, insbesondere in kritischen Zugängen, taucht Widerstand immer wieder auf, wenn auch häufig kaum näher beleuchtet, sondern eher als Hinweis oder als Ergänzung. Da ich aber in diesen Diskussionen keine Ansätze ausfindig machen konnte, dass sich dieser Widerstand dann auch gegen die (Weiter-)Bildung selbst wenden kann und soll, werde ich diese Gedankenlinie nicht mehr weiterverfolgen.

4.5 Forschungslinien, Anknüpfungspunkte und Leerstellen

Vor uns ausgebreitet liegt nun ein umfassendes Bild von Widerstandsforschungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung im deutschsprachigen Raum, ergänzt um internationale Versatzstücke, um Aspekte aus der Schulforschung, um einzelne Bezugnahmen ohne dezidierten Widerstandsschwerpunkt und um Beispiele aus jenen Forschungsbereichen, in denen Widerstand als Bil-

dungsziel formuliert wird. Die wissenschaftliche Befassung mit Widerstand habe ich zumindest für den deutschsprachigen Raum meines Wissens weitgehend vollständig erfasst. Jene Arbeiten, in denen Widerstand explizit in den Blick gerückt wird oder eine größere Rolle spielt, sollen nun nach einer weitgehend unverbundenen Einzeldarstellung in einer konzentrierten Gesamtübersicht gemeinsam diskutiert werden. Im Fokus steht aber nicht eine übersichtliche Zusammenfassung, sondern eine konzentrierte Suche nach gemeinsamen Forschungslinien und nach Brüchen, in denen mein theoretisches Projekt einzuhaken hat. Für die Weiterarbeit mitzunehmende Gedankenstücke werden ebenso hervorgehoben wie Leerstellen der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Widerstandsforschung, die es theoretisch zu füllen gilt.[8]

Wellen und Kontinuitäten

Entlang der von mir vorgenommenen Unterscheidung in gesellschaftskritische und affirmative Ansätze, wenn auch die Differenzierung brüchig und ineinanderfließend ist, lassen sich jeweils eigene Forschungslinien verfolgen, die sich zwar nicht durchgehend als aufbauend, ergänzend und erweiternd erweisen, sich aber zumindest aus ähnlichen Theoriequellen speisen oder an vergleichbaren Widerstandsbegriffen anknüpfen. Die beiden Forschungslinien treten nur in sehr geringem Ausmaß miteinander in einen Diskurs und öffnen nur ansatzweise Übergänge. Dabei kann keine chronologische Abfolge in der Form festgestellt werden, dass – wie aufgrund der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung vielleicht vermutet werden könnte – zunächst kritische Ansätze im Vordergrund stehen, während später affirmative Zugänge dominanter werden, denn zu beiden Bereichen lassen sich durch die Jahre immer wieder Arbeiten auffinden. Aufgrund der wenigen Personen, die sich diesen Thematiken widmen, führen allerdings bereits kleine Verschiebungen zu neuen Dominanzen. Unterlassender Widerstand bzw. Weiterbildungsabstinenz als selbst entschiedenes Fernbleiben treten nach zunächst starker Sichtbarkeit vermutlich nicht zuletzt deshalb in den Hintergrund, weil mit Axmacher und Hendrich zwei der ohnehin rar gesäten Forscher_innen früh verstarben und damit zwei wesentliche »Köpfe« fehlen, die gesellschaftskritische Widerstandsforschungen weiter betreiben hätten können. Bolder hat das Thema zwar immer wieder aufgegriffen, aber nicht mehr in größerem Maßstab weiterverfolgt. Hingegen wird Lernwiderstand – ich versammle unter diesem Begriff vorläufig sowohl Aneignungswiderstände als auch Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen, weil dies, wenn auch aus meiner Sicht ungenau, dem aktuellen Sprachgebrauch entspricht – von mehreren Seiten aufgegriffen

8 | Zugunsten einer eindringlichen Diskussion verzichte ich in diesem Textabschnitt weitgehend auf neuerliche Quellenverweise, diese sind der vorangegangenen Darstellung zu entnehmen.

und insbesondere von Faulstich und zeitweise seinen Mitarbeiterinnen über viele Jahre im Diskurs gehalten, was bis heute nachwirkt.

An den Personen und ihren Forschungen machen sich daher vermutlich auch die, wenn auch recht kleinen, »Wellen« der Widerstandsforschung fest: Obwohl sich seit ca. Mitte der 1980er-Jahre bereits in Einzelbeiträgen ankündigend, setzt eine größere Aufmerksamkeit für Widerstand gegen (Weiter-) Bildung erst mit Axmachers Buch und dem daran anknüpfenden Forschungsprojekt von Bolder und Hendrich ein, an die auch meine ersten Forschungen anschließen. Mehr Publikationen und Diskussionen dieses gesellschaftskritisch orientierten Zugangs sind vor allem zwischen ca. 1990 und 2000 zu verzeichnen, während danach das Thema zwar weiterhin in Büchern und Zeitschriften immer wieder vorkommt, allerdings immer vereinzelter. Lernwiderstände treten ebenfalls ab Ende der 1980er-Jahre in Bildungsdiskussionen auf, indem sie in Lerntheorien thematisiert werden. Jarvis' Arbeit wird aber im deutschsprachigen Raum kaum wahrgenommen. Holzkamps Lerntheorie wird erst mit der Veröffentlichung des Buches 1993 in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufgegriffen, weil seine Arbeit Grundlage für die Arbeiten von Faulstich, Grell und Grotlüschen ist. Während der 1990er-Jahre ist Lernwiderstand kaum in der Diskussion, diese setzt erst ab Ende der 1990er-, stärker ab Mitte der 2000er-Jahre ein. Arnold macht zu dieser Zeit die von ihm als »eher didaktisch orientierte Aneignungs- und Nachhaltigkeitsforschung« bezeichnete Richtung (Arnold 2000: 23) als noch unterentwickelt aus, während bildungssoziologische Richtungen bereits ausreichend in empirische Weiterbildungserhebungen eingeflossen seien und daher eher nicht mehr weiterverfolgt werden müssten. (Dass Nicht-Teilnahme-Gründe zwar aufgegriffen werden, diese aber weit davon entfernt sind, ausreichend komplex und differenziert zu sein, und dass bildungssoziologische Widerstandsforschung mehr ist als lediglich Abstinenzforschung, kann, nimmt Arnold nicht zur Kenntnis.) Im Umfeld des Forschungsprojektes von Faulstich und Grell allerdings wird die Lernwiderstands-Linie einige Zeit lang intensiver verfolgt, was sich in entsprechend zahlreichen Publikationen abbildet. Aber auch diese Welle ebbt bald wieder ab und seither gibt es nur noch vereinzelte neue Arbeiten. Die Thematik wurde jedoch von Faulstich im Kontext seiner Lerntheorie kontinuierlich weitergetragen und in aktuelle Diskurse eingebracht. Nicht zuletzt durch Faulstichs hohen Bekanntheitsgrad und seine intensive Publikationstätigkeit bis zu seinem überraschenden, frühen Tod 2016 wurde Lernwiderstand stetig präsent gehalten und ist in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch eingegangen, obwohl die Forschungen zu Lernwiderstand ebenso wenig vertieft und weiterentwickelt wurden wie jene zu unterlassenden und gesellschaftskritischen Widerstand gegen (Weiter-)Bildung. Nur begrenzt bekannt sind hingegen einzelne Überlegungen, die vor allem in Dissertationen und in Zeitschriften- und Buchbeiträgen formuliert werden, auch wenn sich erst mit diesen Arbeiten

eine gewisse Kontinuität der Diskussion einstellt. Das Thema bleibt aber Randthema und die Anzahl der Arbeiten dazu mehr als überschaubar, eine breite Bekanntheit und Diskussion ist in der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht zu verzeichnen.

Drei Widerstandsthemen

Resümieren wir nochmals die (erwachsenen-)bildungswissenschaftlichen Widerstandsforschungen, so lassen sich grob drei Themenfelder ausmachen, in denen Widerstand aufgegriffen wird: erstens im Kontext unterlassender Abstinenz, zweitens im Zusammenhang von Lernen und Aneignen und drittens in der Mikro- und Mesodidaktik. Widerstand als unterlassende Abstinenz wird vorwiegend aus sozialwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet und steht in engem Kontext von (Nicht-)Teilnahme- und Adressat_innenforschungen. Bei Lern- und Aneignungswiderstand spielen (lern-)psychologische Forschungen eine große, wenn auch nicht ausschließliche Rolle. Im Zentrum stehen dort die Frage, weshalb keine lernende Verfügungserweiterung stattfindet. Die Gründe werden in psychischen, emotionalen (unbewussten) Abwehrmechanismen ausgemacht, können aber ebenso in Formen der bewussten Ablehnung und Verweigerung von bestimmten Inhalten auftreten. In der mikro- und mesodidaktischen Dimension finden sich alle Fragen widerständiger Abwehr von Lehr-Lern-Prozess-Gestaltungen ein, die von institutionellen Strukturen über Raum, Material und Inhalte bis hin zu den handelnden Personen (Lehrende, Lernende, Gruppe) reichen. Um diese Dimensionen halbwegs begriffsgenau abzubilden, werde ich – bisherige Usancen aufgreifend und der Unmöglichkeit einer Trennschärfe bewusst – im Weiteren für erstere von unterlassendem Widerstand (wiewohl auch in Lehr-Lern-Situationen Unterlassungen auftauchen), für die zweite von Lern- oder Aneignungswiderstand (obwohl derzeit ein anderes Verständnis von Lernwiderstand dominiert) und für die dritte Dimension von Didaktikwiderständen (auch wenn dies etwas sperrig bleibt) sprechen. Keine dieser Grundrichtungen lässt sich trennscharf abgrenzen.

Die drei Themenfelder geben daher nur ungefähre Blickrichtungen vor und treten in den Widerstandsforschungen zumeist ineinander verwoben auf, auch wenn in manchen Forschungen explizite Schwerpunkte gesetzt werden. Auch hier nenne ich exemplarisch nur einige Beispiele: Bei Willis findet der Widerstand direkt in der Lehr-Lern-Situation statt, lässt sich aber vor allem als Dimension der gesellschaftlichen Ungleichheitsreproduktion lesen, sowohl als Selbstreproduktion, aber auch als Ausschlussmechanismen über die bürgerliche Verfasstheit der Schule. Axmacher vermischt in seinen Überlegungen unterlassenden Widerstand mit Widerstand gegen Wissen und bei Huge wird noch deutlicher, dass sich partieller Widerstand gegen einzelne Inhalte (lernwiderständig) oder gegen einzelne Weiterbildungsangebote (unterlassend) richten kann. In den Forschungen von Bolder und Hendrich werden insbeson-

dere in den Tiefeninterviews vielfältige Dimensionen von Aneignungswiderständen und Widerständen im Kontext der Mikro- und Mesodidaktik deutlich. Bei Jarvis fließen im Nicht-Lernen zumindest zwei Grundrichtungen ineinander: Aneignungsaspekte aufgrund innerer Hemmnisse und Nicht-Lernen aufgrund äußerer Bedingungen, die wiederum eher in die Nähe der unterlassenden Abstinenz treten (so es sich nicht um unüberwindbare Barrieren handelt). Und Faulstich und Grell lassen zwar Abstinenz weitgehend außen vor. Was sie als Lernwiderstände benennen, ist aber eine Mischung aus Aneignungs- und Didaktikdimensionen.

Stellen wir den drei Grundrichtungen die Unterscheidung in kritische, affirmative und ineinander übergehende Ansätze hinzu, so zeigt sich zwar eine Tendenz dahingehend, dass jene Forschungen, die ihren Schwerpunkt auf Aneignungswiderstände und didaktische Aspekte richten, eher nicht gesellschaftskritisch ausgerichtet sind, hingegen gesellschaftskritische Widerstandsforschungen in der Erwachsenenbildung eher ihren Blick auf Abstinenz richten. Wie aber die Beispiele von Willis und Giroux für die Schule oder von Bastian, Nolda und Hovestadt für die Erwachsenenbildung zeigen, kann auch Widerstand innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen politisch und kritisch widerständig diskutiert werden, indem z.B. Macht- und Herrschaftsaspekte aufgegriffen werden. Axmacher, Bolder und Hendrich hingegen diskutieren, dass auch unterlassender Widerstand nicht per se kritisch ist oder aufgrund seiner Handlungsform zumindest affirmativ erscheinen kann, selbst wenn er kritisch intendiert ist.

Eine weitgehend vollständig geteilte Gemeinsamkeit lässt sich allerdings in allen von mir ausgewählten Zugängen feststellen: Die Widerstände werden als subjektiv begründbar und im Lebenszusammenhang oder in der konkreten Situation als sinnvolle Handlung angesehen. Zugänge, in denen Abwehr und Verweigerungen ausschließlich negativ konnotiert sind, z.B. als nur lästige Störung oder persönliches Defizit, scheint es in der Erwachsenenbildungsforschung in geringerem Ausmaß zu geben. Ein Grund dafür mag sein, dass in solchen Zugängen nicht von »Widerstand« die Rede ist, da dieser aktuell sowohl politisch als auch psychologisch eher positiv belegt ist. Kritische und affirmative Zugänge unterscheiden sich aber dahingehend, wie weit die Anerkennung der Sinnhaftigkeit reicht, ob der Widerstand letztlich (zugunsten erfolgreichen Lernens) überwunden werden soll, beispielsweise durch subjektive Bearbeitungsprozesse oder didaktische Veränderungen, oder ob der Widerstand als kritisches Potenzial gesehen wird, das über die Lernsituation und den (Weiter-)Bildungszusammenhang hinaus gesellschaftspolitische Bedeutung annehmen kann. Folgen wir den beiden Forschungslinien kritischer und affirmativer Zugänge, so zeigt sich, dass kritische Ansätze eher als Form der kontinuierlichen Erweiterung mit expliziten Bezügen zueinander gesehen werden können, während sich bei den eher affirmativ orientierten Perspekti-

ven verschiedene Richtungen versammeln, die vielfach unverbunden bleiben und in denen zuweilen sogar hinter bereits vorgenommene Differenzierungen zurückgegangen wird, z.B. wenn Faulstich und Grell die Diskussion von Häcker nicht aufnehmen. Zwischen den Forschungslinien finden sich gegenseitige Bezüge eher vereinzelt, zuweilen auch Missverständnisse und Umdeutungen, eine konsequente integrierende und komplexitätssteigernde Weiterentwicklung bleibt jedoch aus.

Gesellschaftskritische Linie

Wenden wir uns zunächst der kritischen Forschungslinie zu. Tolstois Gedanken zur Volksbildung zeigen, dass bereits in den Anfängen der Aufklärung und der damit einhergehenden Bildungsoffensiven Widerstände zu verzeichnen sind. Axmacher und Huge schließen, wenn auch ohne Bezugnahme, letztlich direkt an diese Überlegungen an, indem sie in ihrer historischen Forschung Tolstois Zeit in den Blick nehmen und dort auf ähnliche Widerstände stoßen, die auch Tolstoi formuliert: auf eine Abwehr von neuen Wissensformen und der von der bürgerlichen Gesellschaft aufgebrachten Bildungserwartungen. Eine in gewisser Hinsicht durchgängige Forschungslinie lässt sich in den weiteren gesellschaftskritischen Widerstandsforschungen dann aber vor allem dahingehend ausmachen, dass spätere Forschungen frühere Erkenntnisse aufgreifen, erweitern und ergänzen. Getragen sind alle diese Forschungen, von Willis über Giroux bis hin zu Axmacher, Bolder und Hendrich, von einem (neo-)marxistischen gesellschafts- und bildungskritischen Interesse, das ideologiekritisch das Bildungswesen in den Blick nimmt und neben den Schattenseiten und hervorgebrachten Benachteiligungen strukturargumentierende Zugänge kritisiert und diese um vorhandene, wenn auch ambivalente Handlungsräume ergänzt, die unter anderem in Widerstand gegen (Weiter-) Bildung zum Ausdruck gelangen können. Kritisiert wird, dass in vielen marxistisch-kritischen Ansätzen von einer totalen Formung des Menschen durch die Verhältnisse ausgegangen werde und dabei übersehen werde, dass widerständige Handlungsoptionen vorhanden seien und realisiert würden. Willis erregt mit seiner Erkenntnis allerdings Aufsehen, weil er zeigt, dass mit der scheinbaren Handlungsfreiheit und dem Widerstand der »lads« diese letztlich selbst dazu beitragen, ihre Benachteiligung und ihre Arbeiter_innenexistenz zu reproduzieren. Diese Widersprüchlichkeit durchzieht auch die folgenden Forschungen, und dennoch bleibt die empirisch belegte und theoretisch diskutierte Erkenntnis unbestreitbar, dass sich gegen Bildung, Wissen und Weiterbildung Widerstände formieren.

Eine weitere Gemeinsamkeit dieser Forschungen ist, dass sie vorrangig subalterne Gruppen in den Blick nehmen. Während Willis noch explizit die Arbeiter_innenklasse als Bezugspunkt setzt, sind es bei Giroux allgemeiner die Benachteiligten und Unterdrückten. Axmacher, Bolder und Hendrich nehmen

die »Verlierer_innen« in den Blick. Bei Axmacher sind die Verlierer_innen der bürgerlichen Gesellschaftsumwälzung die Handwerker_innen und bei Bolder und Hendrich die formal Geringqualifizierten, die – so ihre These – deswegen besonders häufig unterlassend weiterbildungsabstinent sind, weil der Nutzen von Weiterbildung für sie besonders gering ist. Alle diese Forschungen binden damit aber Widerstand gegen Bildung an eine bestimmte Personengruppe, und zuweilen klingt zumindest indirekt eine ungefähre Vorstellung eines »revolutionären Subjekts« durch.

Entlang dieser Gemeinsamkeiten ergänzen und erweitern sich die Arbeiten hinsichtlich des Widerstandsbegriffs und -konzepts, die aber grundsätzlich gesellschaftspolitisch verstanden und eingebettet werden: Willis beschreibt aktiven, aufsässigen Widerstand in der Schule (bei gleichzeitig massiv reproduktiver Funktion dieses Widerstands), den Giroux auf stille, auch passive Widerstandsformen erweitert haben möchte. Zudem ergänzt Giroux das Konzept dahingehend, dass er den Widerstand nicht nur auf Schule bezieht, sondern die öffentliche Sphäre einbezieht, quasi ein Überspringen des Funkens einfordert. Sein Widerstandskonzept beschränkt sich daher nicht auf Widerstand gegen bestimmte Bildungsformen und -inhalte, sondern er konzipiert »resistance to education« mit einem insgesamt gesellschaftskritischen Anspruch. Allerdings schränkt er den Widerstandsbegriff ein, indem er nur von Widerstand spricht, wenn ein (direkt intendierter oder indirekt rekonstruierbarer) gesellschaftskritischer Anspruch vorhanden ist; anderes oppositionelles Handeln sei kein Widerstand.

Axmacher greift unter anderem die Arbeiten von Willis und Giroux kritisch auf und nimmt eine neue Erweiterung vor: Er thematisiert Widerstand in der Weiterbildung und damit in einem Feld mit anderen Voraussetzungen und Regelungen als Schule. Aus den anderen Strukturen ergibt sich, dass sich Widerstand gegen (Weiter-)Bildung vor allem als Unterlassung manifestiert. Damit dehnt er die widerständigen Optionen nicht nur auf neue Handlungsformen aus, sondern auch auf ein neues Handlungsfeld, und er versucht eine umfassendere theoretische Fassung dieses Widerstands. Bolder und Hendrich führen das theoretische Projekt zwar nicht fort, liefern aber aktuelle empirische Bestätigungen der Axmacher'schen Thesen, auch wenn sie nur einen Teil der unterlassenden Abstinenz als Widerstand bezeichnen. Indem sie Abstinenz insgesamt in den Blick nehmen, machen sie aber deutlich, dass Nicht-Teilnahme eben nicht nur Barrieren geschuldet ist, sondern – zumindest wenn die Möglichkeit vorhanden ist und wahrgenommen wird – auch abwägenden subjektiven Entscheidungsprozessen quasi »freiwillig« entspringen kann. (Freiwilligkeit ist allerdings insofern als eingeschränkt zu verstehen, da der für Abstinenzentscheidungen relevante fehlende Nutzen in hohem Ausmaß gesellschaftlich bedingt ist.) Meine eigenen bisherigen Forschungen folgen

den vorhandenen großen Linien weitgehend und nur in Einzelbeiträgen habe ich erste Erweiterungsversuche skizziert.

Den Beiträgen von Autor_innen, die Widerstand nicht in größerem Umfang bearbeiten, sind insofern einige interessante Impulse zu entnehmen, als sie sich die Freiheit nehmen, ihre Gedanken auch mal schweifen zu lassen, und so ironisierend oder fragend Momente eröffnen, die in den größeren Widerstandsforschungen kaum gestreift werden, beispielsweise die Frage von Geschlecht und Widerstand, von Widerstand gegen und in der allgemeinen Erwachsenenbildung oder Gedanken, dass im Widerstand gegen andere Aus- und Weiterbildung politische Bildung erfolgt. Insofern sind viele dieser Beiträge als kleine Teilstücke zu sehen, die in ein Gesamtgewebe eingeflochten werden müssen.

In der kritischen Forschungslinie mäandern die einzelnen wissenschaftlichen Aktivitäten also durch ein breites Feld schulischer und erwachsenenbildnerischer Zwänge, Erwartungen und Verpflichtungen, durch ideologische Verzerrungen von Aus- und Weiterbildung, durch bürgerlich-kapitalistische Interessen und durch eine Vielzahl von Widerstandsformen, von aktiver Opposition bis hin zu passiv erscheinender Unterlassung. Die vorliegende Arbeit verstehe ich daher als (selbst-)kritische Fortführung dieser kritischen Forschungslinie mit dem Anspruch, neue Pfade zu betreten, die einige Leerstellen füllen sollen, weil eine theoretische Ausformulierung noch unterentwickelt ist, weil umfassende Bezüge zu anderen Widerstandsforschungen fehlen, weil der Widerstandsbegriff zu eng gefasst wird und weil gesellschaftspolitische und -kritische Potenziale noch nicht ausreichend ausgeleuchtet sind. Zudem wird Widerstand in den bisherigen Forschungen zu eng auf bestimmte Handlungen und/oder gesellschaftliche Gruppen beschränkt, wodurch Randsegmente oder alternative Denkarten ausgeklammert bleiben. Zu gewinnen sind aber die vielfältigen Widerstandskonzeptionen und die widerstandsspezifische ideologie- und herrschaftskritische Sicht auf aktuelle Gesellschafts- und (Weiter-)Bildungsverhältnisse. Axmachers Argumentation entlang des aufklärerischen Vernunftverständnisses wird einigen meiner weiteren Schritte ebenso eingeschrieben sein wie die vor allem von Willis herausgearbeiteten Ambivalenzen von Widerstand oder die Betonung der Dialektik bei Giroux.

Lerntheorien

Bei den Lerntheorien lässt sich eine gemeinsame Linie aufgrund des vorhandenen Fokus und gegenseitiger Diskussionen verfolgen. Eine enge Verbindung zeigt sich zwischen Illeris und Jarvis, die in Anerkennung und Abgrenzung Bezüge zueinander herstellen, während Holzkamp parallel dazu seine Gedanken entwickelt, die aber für Faulstich der Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind und die von F. Haug in kritischer Abgrenzung diskutiert werden. Widerstände tauchen in diesen Arbeiten eher aus psychologischer Perspekti-

ve als Identitätserhalt, als Abwehr von Bedrohungen oder als Veränderungsängste auf. Insbesondere bei Jarvis und Illeris erhält das Nicht-Lernen aber noch eine andere Wendung, weil es in gewisser Weise als selbstverständliche Möglichkeit konzipiert wird, während Holzkamp, Faulstich und Haug eher bei subjektiv begründeten und anzuerkennenden Widerständen bleiben, die aber die Person letztlich in ihrer Entwicklung behindern und im Idealfall reflexiv aufgelöst werden müssen. Widerstand wird sogar notwendig, damit (expansives) Lernen überhaupt stattfinden kann. Ein Gedanke, der ähnlich schon bei Humboldt auftaucht: »[U]nd wenn wir uns über den Widerstand beklagen, welchen die menschliche Natur auch einer weisen Bildung entgegensetzt, so dürfen wir nicht vergessen, daß ohne eine solche Kraft des Zurückstoßens auch nicht ein solches Vermögen der Aneignung möglich war« (Humboldt Gesammelte Schriften Bd. 2: 90, zit.n. Pongratz 1986: 135). Gemeinsam ist den lerntheoretischen Zugängen, dass sie zwar grundsätzlich ein unterschiedlich radikal ausgeprägtes gesellschaftskritisches Forschungsinteresse verfolgen, der Widerstand aber nur in sehr kurzen Momenten, wenn überhaupt, als gesellschaftskritische und -politische Dimension durchschimmert. Diese Forschungen liefern damit Aspekte jener kritischen Psychologie, die Giroux ergänzend zu seinen Arbeiten für wichtig erachtet, zugleich bleiben sie aber weitgehend dort stehen und holen Widerstand wieder auf die Ebene oppositionellen Verhaltens, von Störungen und erlernter Hilflosigkeit herunter, schließen das Feld also eher, anstatt es zu öffnen. Zwar zeigen sich in den Analysen zuweilen Zumutungen, gegen die es aufzutreten gilt, und dennoch bleibt der Widerstandsbegriff selbst weitgehend unkritisch konzipiert. Es wird dann doch wieder »zum guten alten Lernen« zurückgekehrt. Zu gewinnen sind aus diesen Arbeiten allerdings differenzierte theoretische Begründungen für Lernwiderstände, selbst wenn diese nur einen Aspekt von Widerständen in und gegen (Weiter-)Bildung umreißen.

Widerstand in Lehr-Lern-Prozessen

Jene Arbeiten, in denen sich der Fokus beinahe gänzlich von einem kritischen Interesse abwendet, widmen sich fast ausschließlich Widerständen aus der didaktischen und aneignungsbezogenen Perspektive, nur Franz öffnet ihre Arbeit in Richtung organisationstheoretischer Aspekte. Die gemeinsame Linie besteht fast ausschließlich darin, dass ein formaler, eher psychologisch geprägter Widerstandsbegriff Anwendung findet. In allen diesen Arbeiten werden zumindest Teile von unterschiedlichsten vorangegangenen Widerstandsforschungen zur Sprache gebracht und es wird auf die eine oder andere Erkenntnis rekurriert, z.B. auf Axmacher oder auf Bolder und Hendrich, ohne allerdings deren Linie konsequent einzubeziehen. Insbesondere aber sind die Arbeiten durch den Widerstandsbegriff und die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp geprägt, was insofern nicht verwundert, als zumin-

dest Faulstich, Grell und Grotlüschen lange zusammenarbeiteten. Zu betonen ist, dass die thematisierten Widerstände nicht als Defizite der Teilnehmenden oder als Motivationsmängel verstanden werden, sondern dass der Tenor insgesamt darauf gerichtet ist, diese als subjektiv sinnvoll und gut begründbar zu fassen, wenn auch letztlich doch als zu überwindende »Behinderungen« oder mit dem Anklang einer »Lernstörung«. Dies wird insbesondere im Eintrag von Schäffter im »Wörterbuch Erwachsenenbildung« deutlich (Schäffter 2010), der mit »Lernstörungen – Lernwiderstände« betitelt ist.

Einige Arbeiten machen außerdem deutlich, dass Lernwiderstände nicht lediglich »Mängel« der Teilnehmenden sind, sondern in hohem Maß von der Art des Lernangebotes, der hergestellten Lernsituation und den Lehrenden selbst, insgesamt also den didaktischen Rahmenbedingungen hervorgerufen werden, die Bildungseinrichtungen und die Lehrenden also an Lernwiderständen mitbeteiligt sind. Besonders gut sichtbar macht dies Grell, indem sie zeigt, dass unter anderem der respektlose Umgang der Lehrenden mit den Teilnehmenden oder bestimmte Inhalte oder deren Vermittlungsform Widerstände hervorrufen. Aus diesen Forschungen zu Lernwiderständen lassen sich wichtige Erkenntnisse über Verweigerungen und Abwehr von als unpassend wahrgenommenen Lernzumutungen in Lehr-Lern-Situationen gewinnen. Sie geben Auskunft über die didaktische Konstruktion und die subjektive Sinnhaftigkeit von Lernwiderständen. Lebensweltlich-biographische und situationsspezifische Aspekte verdichten sich unter spezifischen Umständen zu Lernwiderständen, die sich in offenen Störungen, in stillem Abwenden, in Opposition zu Lehrenden etc. manifestieren. In vielen Aspekten erinnern diese Forschungen daher an die Thematisierung von oppositionellem Handeln in der Schule durch Willis und Giroux, auf die allerdings nicht Bezug genommen wird und von denen sie hinsichtlich eines kritischen Anspruchs weit entfernt sind. Undeutlich bleiben zudem die Begrifflichkeiten, insbesondere, wenn mit Lernwiderständen alle Widerstände innerhalb von Lehr-Lern-Situationen bezeichnet werden, unabhängig davon, ob es sich um tatsächliche Aneignungsabwehr oder -unmöglichkeit oder um reaktive Handlungen auf didaktische Situationen handelt. Eine problematische Leerstelle ist, dass mit Lernwiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen der Blick wiederum fast ausschließlich auf Teilnehmende gerichtet wird und Weiterbildungsabstinente neuerlich ausgeblendet werden. Damit wird statt der Möglichkeit einer Erweiterung, da die Arbeiten von Axmacher, Bolder und Hendrich bereits vorliegen, ein Weg der neuerlichen Schließung der Widerstandsforschung vorgenommen, die vermutlich nicht zuletzt dem Anspruch geschuldet ist, sich von (radikal) gesellschaftskritischen Ansätzen zu distanzieren und stattdessen Widerstand zu entpolitisieren. Was darüber hinaus allerdings fehlt, sind eingehendere Theorieversuche zu Widerstand, die die empirischen Ausleuchtungen ergänzen könnten.

Ausgangslage und zu füllende Leerstellen

Was nun also vor uns liegt, ist ein facettenreiches, wenn auch halbwegs überschaubar bleibendes Bild davon, wie sich Widerstand äußern kann, welche Gründe und Ursachen dahinterliegen können, wogegen er sich richtet, aber auch, wie unterschiedlich die Forschungsperspektiven sind, die Widerstand in Bildungszusammenhängen in den Blick nehmen. Uns liegen verschiedenste Begriffe, differente Erklärungen und Zielsetzungen, Ansätze theoretischer Einbettungen und zahlreiche empirische Ergebnisse vor. Wir verfügen über Konzeptionen der Sinnhaftigkeit von Widerstand, die alle vom Subjekt ausgehen, dieses aber divergent in gesellschaftliche Strukturen einbetten. Wir haben erste Ahnungen der vielfältigen Dimensionen von Widerstand, der in unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen in unterschiedlichsten Bildungskontexten auftaucht. Wir haben Forschungslinien, die kaum in Diskurs miteinander treten, was nicht zuletzt an deren unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und -theorien liegt und Übergänge erschwert, aber nicht grundlegend unmöglich macht. Diese Schwierigkeit mag aber ein Grund dafür sein, weshalb Diskussionen und Forschungen über Widerstände außerhalb und innerhalb des Weiterbildungsgeschehens weitgehend voneinander getrennt sind. Ein weiterer Grund könnte aber auch darin liegen, dass die jeweiligen Forschungsinteressen zu unterschiedlich sind, (neo-)marxistische oder kritisch-theoretische Ansätze und weniger radikale oder sogar affirmative Zugänge sich agonistisch oder zumindest skeptisch ablehnend gegenüberstehen. Ein Problem mag aber auch darin zu finden sein, dass in empirischen Forschungen im aktuellen wissenschaftlichen Projektbetrieb zuweilen schlichtweg die Zeit und Muße fehlt, sich in die gesamte Komplexität des Widerstands, in andere Arbeiten und theoretische Differenzierungen einzuarbeiten. Übergänge sind aber sehr wohl angezeigt: Beispielsweise thematisieren Giroux und Willis Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen, fassen diese dennoch kritisch und binden sie damit an gesellschaftliche Strukturen zurück. Axmacher, Bolder und Hendrich vermuten, dass mit zunehmendem Teilnahmezwang Widerstände sich vermehrt in die Lehr-Lern-Situationen verlagern werden, weshalb sie auch Teilnehmende in den Blick nehmen, mit einem Fokus auf »Widerstandspotentiale bei eher zwangsweise rekrutierten Teilnehmern« (Bolder/Hendrich 2000: 119).

Die zentralen Leerstellen in all den Forschungen sind: Der Begriff »Widerstand« wird eher undifferenziert und kaum eingehender thematisiert verwendet. Ansätze einer Theorie von Widerstand im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung liegen vor, wurden aber kaum weiterentwickelt, und manche bereits theoretisch entwickelten Dimensionen werden in empirischen Ergänzungsversuchen wieder aus den Augen verloren. Ebenso fehlt weitgehend die Brücke zu Widerstandsforschungen in anderen Wissenschaftsfeldern, wodurch die umfassenden Erkenntnisse ungenutzt bleiben und sich Widerstand gegen (Weiter-)Bildung selbst an den Rand stellt, anstatt sich – über die Bil-

dung *zu* Widerstand hinausgehend – als (wenn auch eher kleiner) Teil (gesellschafts-)politischer Widerstandsforschung und kritischer Bewegungen zu positionieren. Mit diesen Bezügen ließe sich aber erst das bislang noch wenig ausgeleuchtete kritische und politische Potenzial von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung herausarbeiten. Möglichkeiten einer gegenseitigen Bezugnahme und damit die Gelegenheit, Widerstand theoretisch und empirisch gehaltvoll komplex und umfassend zu verstehen, bleiben ungenutzt. Dem Versuch, diese Leerstellen zu füllen, ist mein Vorhaben gewidmet, wenn auch unter einer spezifisch kritischen Perspektive. Nuissls Vorschlag nach Reduktion des Blickes auf Widerstände innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen, weil es dort »weniger spekulativ« zugehe (Nuissl 2000: 3), wird von mir gezielt nicht verfolgt. Gerade die erst spekulativ mögliche Erkundung macht es umso nötiger, dorthin zu blicken. Forschung ist nicht dazu da, es sich einfach zu machen, sondern hat aus meiner Sicht die Aufgabe, Fragen und Themen aufzugreifen, selbst wenn sie zunächst nur versuchen kann, Erklärungen zu finden. Theoretische Erkundungen sind zunächst solche Versuche, in denen sich erst in der Spekulation Denkwege eröffnen, die vielleicht in Sackgassen führen, vielleicht aber auch unerkundetes Gebiet erschließen. Dieser Aufgabe widme ich mich in diesem Buch.

5. Ausflüge in Nachbardisziplinen

So sehr bildungswissenschaftliche Forschung zu Widerständen Auseinandersetzungen mit Widerstandsbegriffen und -vorstellungen in anderen Disziplinen größtenteils vermissen lässt, so wenig Hinweise auf Bildungszusammenhänge finden sich umgekehrt in eben jenen Überlegungen. Wie insbesondere in den Lerntheorien deutlich wurde, wird in den bildungswissenschaftlichen Überlegungen am ehesten noch auf die Psychologie verwiesen bzw. werden dort erarbeitete Konzepte sogar explizit übernommen und integriert. Ebenfalls rudimentär vorhanden sind organisationstheoretische Bezüge, die nicht zuletzt deshalb naheliegend zu sein scheinen, weil die berufliche Weiterbildung und das Feld von Coaching, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung in vielerlei Hinsicht enge Verwandtschaften aufweisen. Obwohl von – meist kritischer – bildungswissenschaftlicher Seite in hohem Maß auf politische, gesellschaftstheoretische und philosophische Diskussionen zugegriffen wird, stehen in den bildungswissenschaftlichen Widerstandsforschungen eingehendere Auseinandersetzungen mit Widerstand in diesen Ansätzen aus. Damit bleibt der Widerstandsbegriff in seinen vielen Facetten eher unterbeleuchtet und untertheoretisiert. In anderen Themenfeldern nehmen (Erwachsenen-) Bildungswissenschaften allerdings in großem Ausmaß Anleihen aus der Soziologie, Psychologie etc., weswegen Gruschka beanstandet, dass eine spezifisch pädagogische Theoriebildung unterentwickelt sei und kaum Rückflüsse in die Gegenrichtung erfolgen. Seine Formulierung: »So bereit wir waren, von der Psychologie und der Soziologie zu lernen, so wenig sahen diese dazu umgekehrt die Notwendigkeit« (Gruschka 2006: 47). Gruschka pocht dementsprechend auf Theoriebildung mit spezifisch pädagogischer Ausprägung. Die Kritik der Einseitigkeit des Austausches ist berechtigt und wird in manchen hier diskutierten Aspekten von Widerstandstheorien deutlich, allerdings bin ich eher an einer Öffnung der Übergänge zwischen Disziplinen interessiert als an einer Abgrenzung. Um den Begriff des Widerstands in einer umfassenderen Relevanz zu ergründen, bedarf es daher zumindest einer ansatzweisen Einbindung solcher Überlegungen und muss der Frage nachgegangen werden, was Widerstand in welchen Kontexten noch bedeuten kann und wie dies für

eine theoretische Annäherung an Widerstand gegen (Weiter-)Bildung erweiternd nützlich gemacht werden kann.

Mit diesem Vorhaben ließe sich nun eine große Schleife in eine bibliothekenfüllende Menge von Publikationen ziehen. Kaum um die Ecke eines Bibliotheksgangs gebogen, eröffnen sich neue interessante Gedanken und massenhaft historisches und aktuelles Material. Der Begriff des Widerstands zieht sich durch zahlreiche Disziplinen, angefangen bei der Physik über die Medizin bis hin zur Theologie und der Psychologie, die von mir schon teilweise aufgenommen wurde. Einen kurzen Überblick über Disziplinen, in denen Widerstand Begriff und Thema ist, geben unter anderem Pfeiffer (1999) und Häcker (1999), und Axmacher verweist auf gesellschaftspolitisch verstandene Widerstandsbegriffe innerhalb der Geschichte (vgl. Axmacher 1990a: 37ff.). Während aus den Naturwissenschaften keine für gesellschaftliche Prozesse relevanten Erkenntnisse zu Widerstand zu gewinnen sind, finden sich Überlegungen zu Widerstand in einer Vielzahl von Disziplinen, in denen Gesellschaft und Menschen im Mittelpunkt stehen. Eine immense Bandbreite von Publikationen liegt beispielsweise bei geschichtswissenschaftlichen und historisch-biographischen Arbeiten vor, insbesondere im Zusammenhang mit Widerständen gegen den Nationalsozialismus. Auch im Feld der Politikwissenschaft eröffnen sich weitläufige Forschungen zu politischen Bewegungen, zu revolutionärem Widerstand etc. Aus der Fülle an Widerstandsthematisierungen gilt es also, für den folgenden Ausflug in einige Nachbardisziplinen Ausschnitte auszuwählen, um sich nicht in den Bibliotheksgängen zu verirren und das zentrale Anliegen dieses Buches aus dem Blick zu verlieren. Die Selektion erfolgt weniger entlang disziplinärer Grenzen, die in gesellschaftswissenschaftlichen Fragen kaum eng zu ziehen sind, sondern entlang einiger Themenfelder und Forschungen, die für Widerstand gegen (Weiter-)Bildung Anknüpfungspunkte und Ergänzungen anbieten können oder – wie im Fall der einbezogenen Managementliteratur – Abgrenzungen herausfordern.

Ein Ausflug in ergänzende Felder leidet immer daran, jedes davon nur ansatzweise erkunden zu können, gerade mal einiges zu streifen. Idealtypisch wäre eine disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit Widerstand dergestalt, dass in den jeweiligen Fachbereichen umfassende Expertisen vorliegen, die in einen Austausch gebracht werden, was in einer Einzelforschung wie der hier vorliegenden nicht zu leisten ist, sondern ein transdisziplinäres Forscher_innenteam erfordern würde. Ebenso ist die Auswahl notwendig beschränkt und muss leider viele Arbeiten außer Betracht lassen. Herangezogen habe ich Forschungen, die in den Bildungswissenschaften bereits aufgenommen werden, weil sie entweder neue Trends verkörpern, beispielsweise Managementtheorien, oder weil sie überdisziplinär diskutiert werden, beispielsweise die Arbeiten von Foucault oder Butler. Weiters richtet sich mein Blick bevorzugt auf Forschungen, die in einem weitesten Sinn kritische Herangehensweisen

wählen oder zumindest Anknüpfungen daran ermöglichen. Und nicht zuletzt diskutiere ich hier Arbeiten, die meine Gedanken über Widerstand gegen (Weiter-)Bildung inspirierend erweitert haben.

Nach der Voranstellung einiger Entwicklungslinien in der Widerstands- und Protestforschung werde ich einige Aspekte aus organisationstheoretischen Forschungen aufgreifen, die unter zwei Perspektiven von Bedeutung sind: Erstens werden sie in der dominanten Ausrichtung betriebswirtschaftlicher Optimierung zunehmend in der Weiterbildung aufgegriffen und zweitens rekurrieren sie auf einen psychologisch geprägten Widerstandsbegriff, der – wie im letzten Kapitel ersichtlich – auch in der Weiterbildung eine Rolle spielt. Aufgrund der engen Verknüpfungen insbesondere mit Lernwiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen widme ich ihnen einen eigenen Abschnitt, nehme aber zugleich eine kritische Erweiterung aus der Richtung der Critical Management Studies vor, die für mein Vorhaben erhellende Anknüpfungspunkte zulassen. Eine große Zahl kritischer Auseinandersetzungen mit Widerstand findet sich in philosophischen, sozial- und politikwissenschaftlichen Überlegungen. Diese weisen derzeit noch keine Verbindung zu bildungswissenschaftlichen Widerstandsforschungen auf, fordern aber regelrecht zur Schaffung von Übergängen zu einer kritischen Theorie von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung auf. Aber auch hier muss eine Auswahl getroffen werden, sind doch die Arbeiten und Zugänge zu ausufernd, um sie in ihrem gesamten Umfang zur Geltung bringen zu können. Inspirierend und erkenntniserweiternd sind vor allem Forschungen, in denen Widerstand als gesellschaftspolitische Praxis aus kritischer Perspektive aufgegriffen werden und in denen widerständige Praktiken und Theorieversuche aufzufinden sind, die Übergänge zur Erwachsenen- und Weiterbildung zulassen.

Bei all diesen Ausführungen und den in diesen Arbeiten vielfältigen Widerstandsüberlegungen, die in vielerlei Hinsicht meine Zustimmung finden und Einsichten in Herrschafts-, Macht- und Widerstandsstrukturen und in die Bedeutung von Widerstand in gesellschaftskritischen politischen Feldern eröffnen, bleibt allerdings eine – zeitweise nur unterschwellig spürbare – Irritation. Bei allem Überschwang ob der Vielfalt des Widerständigen in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und bei teilweise hoffnungsgeschwängerten Plädoyers zur Möglichkeit und Unmöglichkeit von Widerstand, tut sich doch zugleich immer wieder die Frage nach dem Anknüpfungspunkt für die Weiterbildung auf und bleibt die Antwort häufig ernüchternd. Die Überlegungen passen nie ganz, geben zwar Anregungen und theoretische Einsichten, immer wieder läuft der Gedanke »Und wie ist das bei der Weiterbildung?« aber ins Leere.

Widerstände in Unternehmen, ob nun in Form von Widerstand gegen den vom Management veranlassten Wandel oder in Form von Arbeitskämpfen, äußern sich in einer eher organisierten und von klaren Macht-, Herrschafts- und

teilweise Zwangsverhältnissen geprägten Umgebung. Diese Strukturen treffen für Widerstand gegen (Weiter-)Bildung in den seltensten Fällen zu. In rechtlichen und politikrelevanten Fragen gibt es ebenfalls ein relativ klares Gegenüber, gegen das widerständig gekämpft wird. Es gibt Herrschende, es gibt Parteien, es gibt bestimmte Inhalte etc., gegen die sich bekannte und weitgehend anerkannte Widerstandsformen, z.B. Demonstrationen, aber auch subkulturelle Gegen-Praktiken, richten und die eher solidarisch organisiert sind. In der Weiterbildung gibt es (bislang) weder das klare Gegenüber noch solidarische Praktiken der Gegenwehr. In philosophischen und gesellschaftstheoretischen Überlegungen ist die Perspektive breiter und bezieht sich auf gesellschaftliche Verhältnisse insgesamt bzw. auf spezifische Aspekte von weitreichender Bedeutung, z.B. auf die Frage des Widerständigen als Gesellschaftskritik oder in Subjektivierungsprozessen. Weiterbildung hat – bei aller Einbettung in gesellschaftliche Verhältnisse – aber keine gesamtgesellschaftliche Bedeutung in dem Sinn, dass sie ein zentrales gesellschaftskonstituierendes Element ist und Widerstand gegen (Weiter-)Bildung umfassende gesellschaftliche Transformationen in Gang bringen wird (auch wenn einige Personen Hoffnungen in diese Richtung zu hegen scheinen). Weiterbildung ist lediglich ein recht partikulares Handlungsfeld, in dem dennoch gesellschaftskritische Widerstände möglich sind. Sie ist damit ein Feld, das in der Frage von gesellschaftlichem Widerstand nicht außer Betracht gelassen werden kann, weil erst in der Verknüpfung von Widerstandssphären die notwendige, transformative Kraft gewonnen werden kann.

Manche der Überlegungen aus angrenzenden Disziplinen passen aufgrund ihrer gesamtgesellschaftlichen oder ihrer spezifischen Perspektive nicht so ganz auf die Frage nach Widerstand gegen (Weiter-)Bildung und ihre Einbindung muss entsprechend kritisch vorgenommen werden. Sie geben aber Hinweise auf Anknüpfungspunkte oder sind zumindest insofern mitzudiskutieren, als sie relevante Themenfelder von Widerstand aufzeigen. Weiters tritt das Problem auf, dass in den hier diskutierten Widerstandsperspektiven zuweilen der Bildung und der Weiterbildung sogar eine nicht unwesentliche Rolle für die Herausbildung von Widerstand zugesprochen wird, indem Bildung – wie bereits ausgeführt – zu Widerständigkeit beitragen soll. Dass sich Widerstand aber auch gegen (Weiter-)Bildungsaspekte zu formieren hat, scheint hingegen kaum als relevanter Aspekt wahrgenommen zu werden. Hierin besteht eine der Lücken innerhalb der anderen Disziplinen, indem sie nicht konsequent weiterdenken, dass Widerstand auch heißen müsste, sich gegen die Weiterbildung zu richten. Erwachsenenbildungswissenschaftlich ausformuliert hieße es, mit der einen Bildung Widerständigkeit gegen die andere Bildung zu entwickeln, was ausdifferenziert werden muss und an der inhaltlichen Dimension von Widerstand ansetzt, die es noch zu diskutieren gilt. Für das folgende Kapitel ist die Passungenauigkeit stetig im Hinterkopf zu bewahren und zu-

weilen in reflexiven Anschlag zu bringen, was zu gewinnen ist und wo die Erwachsenen- und Weiterbildung vergessen wird. Die Erkundung gleicht somit einer Spurensuche und dient dabei der Ausbreitung von vielfältigen Widerstandsdiskussionen.

5.1 Widerstandsforschung: Hype und Entwicklungen

Widerstand oder damit verwandte Begriffe und Fragen, beispielsweise des zivilen Ungehorsams, erleben in jüngster Zeit einen neuen, wenn auch kleinen Aufschwung. Im Zuge der 2008 beginnenden und noch andauernden wirtschaftlichen Krise entwickelten sich einige antikapitalistische bzw. kapitalismuskritische Protestbewegungen und -kulturen, beispielsweise Occupy. Einige der Aktionen bewirkten unter anderem, dass sich Medien und Feuilleton zumindest für eine gewisse Zeit intensiver mit Kapitalismuskritik, mit zivilem Ungehorsam und Protest auch wohlwollend befassten. Das Buch »Empört euch!« von Stéphane Hessel (2011) wurde zum Bestseller. Bücher in diese Richtung scheinen gerade en vogue zu sein (vgl. Welzer 2013; Heinzlmaier 2015; Berardi 2015). Sie bleiben aber eher populistisch und oberflächlich. Sie rufen zwar zu Widerstand auf, verbleiben aber bei einem ausschließlich reformistischen Modell und übersehen in vielerlei Hinsicht grundlegende Funktionsmechanismen von Herrschaft und Kapitalismus. Auch in akademischen Kreisen ist das Thema erneut aufgeflammt, was sich unter anderem in vermehrten Publikationen niederschlägt oder in Konferenzen, die sich diesem Thema widmen. Beispielsweise gab es 2014 an der Universität Oldenburg eine internationale Konferenz zu »Resistance«, auf der vor allem Perspektiven der Cultural Studies ausgelotet wurden, und 2015 wurde auf einer Konferenz in Bamberg nach politikdidaktischen Möglichkeiten des Erlernens von Widerstand gesucht. Insofern scheint die hier vorliegende Forschung in einem neuen Trend zu liegen, was aber eher Zufall ist, begleitet mich das Thema doch schon seit Jahren. Insofern waren die aufkeimenden Proteste nicht Auslöser, aber der hier vertretene Standpunkt kann nicht ganz jenseits des breiter getragenen Muts und Willens zu radikaler Gesellschaftskritik gesehen werden. Dem Hype stehen allerdings auch kritische Befunde zur Forschungslage zur Seite, in denen auf erhebliche Lücken hingewiesen wird. Zwei dieser Positionen stelle ich an den Anfang, um dann zwei aus meiner Sicht zentrale Entwicklungen in Widerstandsforschungen in anderen Disziplinen zu rekapitulieren, die in die Wahrnehmung gerückt werden sollen, um die diskutierten Diskurse und meine Auswahl nachvollziehbarer zu machen.

5.1.1 Widerstands- und Protestforschung

Žižek identifiziert acht Antworten, mit denen die heutige Linke auf die »vollständige Hegemonie des globalen Kapitalismus und seine politische Ergänzung, die liberale Demokratie« (Žižek 2009: 130), reagiere, von denen sich einige in den bereits diskutierten und noch folgenden Widerstandsforschungen auffinden lassen. Ein Weg sei die Anerkennung des gesellschaftlichen Rahmens, wo Emanzipation nur noch innerhalb dessen versucht werde. Dies erinnert an die Lernwiderstandsforschungen. Ein zweiter Weg sei, den Rahmen ebenfalls anzuerkennen, aber nach Brüchen und Entziehungsmöglichkeiten zu suchen. Dieses Modell wird uns beispielsweise bei Bröckling begegnen. Ein dritter Weg ist für Žižek die Anerkennung der Vergeblichkeit, die er unter anderem bei Agamben und Adorno diagnostiziert (die Resignation, die Žižek in gewisser Weise unterstellt, teile ich allerdings nicht ganz). Als vierten Weg sieht er die Anerkennung einer einstweiligen Vergeblichkeit, weil der Triumph des Kapitalismus Widerstand im Zentrum unmöglich mache. Hier würde vor allem Vorhandenes verteidigt und abgewartet oder – eine böse Spitze von Žižek – man ziehe sich auf die Cultural Studies zurück, »wo man die kritische Arbeit still fortführen kann« (ebd.: 131). Eine fünfte Richtung betont, dass das Problem grundsätzlicher und der Kapitalismus z.B. nur Ausdruck instrumenteller Vernunft sei (Žižeks Beispiele sind Heidegger und erneut Adorno). Sechstens identifiziert Žižek einen Glauben an die Möglichkeit, Staat und Kapitalismus zu unterminieren, indem neue Alltagswelten entgegengesetzt werden, was er bei den Zapatistas findet. Eine siebte Möglichkeit ortet er in einer »postmodernen« Verschiebung der »politischen Arbeit vom antikapitalistischen Kampf« auf vielfältige Formen von Kämpfen um Hegemonie, für Žižek z.B. bei Laclau. Zuletzt sei jener Weg genannt, wo darauf gewettet wird, dass sich marxistische Gesten in der Postmoderne wiederholen ließen und der Widerspruch zwischen Produktion und Verhältnissen so groß sei, dass erstmals »absolute Demokratie« möglich sei, was Žižek bei Hardt und Negri ausmacht, die ich ebenfalls noch diskutieren werde. In diesen Wegen spiegeln sich einige der noch zu besprechenden Widerstandsforschungen. Allerdings laufen einige Wege parallel und die von Žižek vorgenommene Trennung mag zugleich nicht trennscharf genug sein und zu stark trennend. Zum Ausdruck kommen bei Žižek jedenfalls die schon aus dem Exkurs zu poststrukturalistischen Theorien vertrauten Argumentationen, die ich gleich noch in Bezug auf Widerstandsforschungen aufgreifen werde. Seine Einteilung ist aber – wie bei ihm gewohnt – etwas leichtfüßig und polemisch, wenn uns auch einiges davon im weiteren Verlauf doch vertraut vorkommen wird.

Die Protestforschung, wo auch immer Žižek diese zuordnen würde, widmet sich einem spezifischen Feld von Widerstand, indem sie ihr Augenmerk auf soziale Bewegungen und Protestbewegungen legt. Im Zentrum stehen

entsprechend dem Forschungsgegenstand primär kollektiv organisierte und offen sichtbare Widerstände, die für die vorliegende Arbeit von geringerer Relevanz sind, weil sich Widerstand gegen (Weiter-)Bildung bislang nicht in solchen Formen äußert. Einige Diskussionen der aktuellen Protestforschung möchte ich dennoch streifen, um diesen angrenzenden Bereich zumindest sichtbar zu machen. Haunss und Ullrich (2013) rekapitulieren den Zustand sozialwissenschaftlicher Protest- und Bewegungsforschung in Deutschland und konstatieren, dass diese kaum entwickelt und noch weniger institutionalisiert ist. Auch wenn sie eine zunehmende Zahl Publikationen verzeichnen, seien diese vor allem Qualifizierungsarbeiten, während (wissenschaftliche) berufliche Perspektiven in diesem Feld rar seien (vgl. ebd.: 293). Einige Arbeiten und Ansätze seien dennoch erwähnt. Pettenkofer (2010) diskutiert kritisch soziologische Theorien radikaler Proteste und versammelt unterschiedliche Erklärungen, die von rationalen Handlungen über Gelegenheitsstrukturen bis hin zu »religiösen« Erfahrungen reichen. Eine Grundannahme aktueller Protestforschungen ist, dass gesellschaftliche Verhältnisse und Veränderungen nicht vollständig verstehbar sind, wenn nicht Proteste und Bewegungen eingehend analysiert werden (vgl. Haunss/Ullrich 2013: 296; Pettenkofer 2010: 7). Pettenkofer betont darüber hinaus, dass Proteste und soziale Bewegungen wesentlich zu grundlegenden Veränderungen beitragen, weshalb er, allerdings nicht kritisch inhaltlich bestimmt, von »radikalem« Protest spricht (vgl. Pettenkofer 2010: 7). Ältere Auseinandersetzungen mit Protesten, z.B. bei Parsons oder Weber, pathologisieren politische Proteste, während anschließend einige Zeit »von einer gewissen Grundsympathie mit ihrem Objekt angetrieben« (ebd.) der Blick auf »progressive« Bewegungen gerichtet wurde. Haunss und Ullrich registrieren eine neuerliche Veränderung dahingehend, dass in der Protestforschung inzwischen alle Formen sozialer Bewegungen, auch beispielsweise religiöse oder rechtsradikale, diskutiert werden (vgl. Haunss/Ullrich 2013: 296). Protestforschungen bleiben allerdings bei einem spezifischen Ausschnitt und die Übergänge zu einer weiter gefassten Widerstandsforschung scheinen rar zu bleiben, was sich zum Beispiel daran zeigt, dass die von Pettenkofer herangezogene Fachliteratur kaum Überschneidungen mit den von mir einbezogenen Arbeiten aufweist.

Dyks Forderung, eine »Soziologie des Widerstands« zu entwickeln, beruht hingegen auf einem breiteren Widerstandsverständnis. Ausgangspunkt ihrer Diskussion ist die nicht zuletzt von Boltanski und Chiapello (2003) prominent verbreitete Analyse, die in viele der hier diskutierten Ansätze einfließt, dass Widerstände von herrschenden Verhältnissen absorbiert und dass Gegenstrategien vereinnahmt werden. Auf die Frage, welche herrschaftskonstituierende oder -stärkende Funktion alternative Handlungsstrategien im »alternativlosen« Kapitalismus haben, kommt Dyk allerdings zu einem nicht resignativen Schluss: Diese Entwicklungen seien zwar systemimmanent angelegt, aber

nicht per se ausweglos und müssen nicht in argumentativen Sackgassen landen. Dyk, deren selbstkritische Auseinandersetzung mit ihrer poststrukturalistischen Position ich bereits aufgegriffen habe, vertritt in dieser Diskussion eine deutlich kritische Haltung und positioniert sich in einiger Distanz zu manchen poststrukturalistischen Absorptionsszenarien. In drei Beiträgen entwickelt und vertieft sie ihren Gedankengang. Im Beitrag von 2009, »Gegenstrategien als (neue) Systemressource des Kapitalismus«, nimmt sie die Problematisierung der Vereinnahmungsthese analytisch versiert und deutlich in die Kritik, während sie im Beitrag von 2010 einzelne Aspekte ein wenig weiterentwickelt. Insbesondere werden die Schlussfolgerungen umfangreicher und prägnanter und sie spricht sich deutlicher für eine notwendige Entwicklung einer Soziologie des Widerständigen aus, die 2011 noch einzelne Ergänzungen findet. Die Ausgangsfragen sind, was aus Kritik und Widerstand wird, wenn sie der Optimierung kapitalistischer Produktion dienen, und was ist, »wenn subversive Ideen und widerständige Praktiken nicht nur toleriert, sondern im Hochglanzformat präsentabel und förderungswürdig sind« (Dyk 2010: 33). Dyk diskutiert drei Zugänge, in denen die Vereinnahmungsdiagnose nachdrücklich vertreten wird, nämlich jene von Moldaschl und Voß, von Boltanski und Chiapello und gouvernementalitätstheoretische Ansätze, unter anderem von Bröckling, der im Folgenden noch diskutiert wird. Dyk kritisiert, dass in all diesen Ansätzen zwar versprochen werde, Wege der Kritik und des Widerständigen neu auszuloten, dies aber nur rudimentär geschehe (vgl. ebd.: 38f.). Einigen Kritikpunkten an der Vereinnahmungsthese begegnen wir später nochmals (vgl. Kapitel 6.2.3). Sie werden hier zunächst erst invers sichtbar, indem Dyks Thesen zu einem »Programm« einer Soziologie des Widerständigen sich jeweils den fünf Kritikpunkten entgegenstellen.

Ausgangspunkt ist, dass Dyk trotz Vereinnahmungen Möglichkeiten sieht, emanzipatorische Anliegen systemimmanent zur Geltung zu bringen. Dyk nennt fünf Prämissen: Erstens seien die Rolle und soziale Position von Kritiker_innen in jeder historischen Situation neu zu klären, eine universell festgelegte Position gebe es nicht, auch nicht jene, dass Kritiker_innen lediglich als Systemerhalter_innen fungieren. Zweitens seien die Subjektivierungsformen und die Theorien dazu zu spezifizieren und Widersprüche und Brüche herauszuarbeiten, um von abstrakten Positionen auf konkrete historische Möglichkeiten zu gelangen. Drittens gelte es, Gegenstrategien »historisch, bereichs-, personen- und situationsspezifisch sowie sozialstrukturell zu kontextualisieren« (ebd.: 50). Dieser Zugang findet sich auch in einigen anderen Forschungen, beispielsweise bei Dundon und Broek, die einfordern, Widerstände nicht nur in Organisationen, sondern in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet zu analysieren (vgl. Dundon/Broek 2012: 154, 146f.) Viertens bedürfe es empirischer Analysen konkreter Widerstandspraktiken anstatt abstrakter Totalisierungen, um auch über Fragen der Kollektivierung und Politisierung von

Alltagspraktiken nachdenken zu können, »ohne dabei der Gefahr zu erliegen, die alltägliche Praxis bereits *a priori* und *per se* als emanzipatorisch vorauszusetzen« (Dyk 2010: 50, Hervorhebung i. Orig.). Fünftens sei vom Leiden der Menschen auszugehen und es seien inhaltliche, emanzipatorisch orientierte Standpunkte zu beziehen, statt sich nur auf formale Aspekte der Störungen gesellschaftlicher Ordnung zurückzuziehen (vgl. ebd.). Dyk plädiert darüber hinaus für eine Differenzierung des Eigensinns, des Widerstands und der Subversion, da sie unterschiedliche Bedeutungen, Wirkungen, Relevanzen und eben auch Vereinnahmungsgefahren bergen (vgl. ebd.: 50). Dyks »Programm« für eine Soziologie des Widerstands öffnet einige Aspekte, die ich auf meinem Weg zu einer kritisch-theoretischen Fassung von Widerstand gegen (Weiter-) Bildung in Ansätzen verfolgen werde, wiewohl meine Arbeit lediglich einen kleinen Beitrag zu einem so umfassenden Programm leisten kann.

5.1.2 Erweiterung des Begriffs und Dominanz von Poststrukturalismus und Cultural Studies

Die große Zahl neu aufkeimender Widerstandsforschungen, die sich in einigen Aspekten in Dyks »Programm« einfügen würden, in anderer Hinsicht aber einige Lücken offenbaren, weisen zwei auffällige Entwicklungslinien auf, die miteinander verwoben sind: erstens ein sich erweiterndes und vielfältiger werdendes Begriffsverständnis und zweitens eine zunehmende Dominanz von poststrukturalistischen und Cultural-Studies-orientierten Ansätzen in der Widerstandsforschung. Eine weitere Auffälligkeit ist eine Zunahme der von Dyk und Žižek angesprochenen, eher resignativen Diagnose der kapitalistischen Nutzbarmachung und deswegen Vergeblichkeit von Widerständen (und Kritik), die ich zu einem späteren Zeitpunkt noch aufgreife (vgl. Kapitel 6.2.3).

Der erste Aspekt, die Erweiterung des Begriffsverständnisses, spiegelt sich in zumindest zwei Dimensionen wider: in einer Diskussion darüber, wofür der Terminus »Widerstand« zulässig ist, und in einer (damit einhergehenden) Erweiterung des Blickes auf neue widerständige Handlungsformen, wie dies auch bei bildungswissenschaftlichen Forschungen bereits ersichtlich wurde. Hinsichtlich des Begriffs »Widerstands«, seiner Konnotationen, Ein- und Entgrenzungen muss zunächst dessen Bedeutung im und nach dem Zweiten Weltkrieg reflektiert werden. Geprägt von den Erfahrungen im Nationalsozialismus wurde teilweise bis heute fortgesetzt Widerstand in erster Linie mit den Widerstandskämpfen gegen den Nationalsozialismus verbunden. Es etablierte sich zumindest im deutschsprachigen Raum eine Art Tabu, den so hochaufgeladenen Begriff für etwas anderes als den riskanten Kampf gegen ein brutales Regime zu verwenden. Für Rabinovici sind es in erster Linie ehemalige Widerstandskämpfer_innen, insbesondere von konservativer und katholischer Seite, die darauf bestehen, den Begriff nicht durch allgemeinere Verwendungen zu

verwässern (vgl. Rabinovici 2008: 60ff.). Beispiele für eine, wenn auch nicht ganz so rigide, Einengung sind die Ausführungen von Hentig und Plaschka, die sozialen Bewegungen den Begriff verweigern möchten (vgl. Hentig 1989; Plaschka 2000a,b; Plaschka in Fleischhacker 2000: 7). Die Kriterien für eine »zulässige« Benennung als Widerstand stecken sie eng: aktive, meist militärische, gesetzesbrechende und riskante Abwehr tyrannischer Regime aus gerechtfertigten Gründen.

Spätestens seit den 1960er-Jahren wird es nach der Einengung auf Widerstandsbewegungen gegen den Nationalsozialismus allerdings wieder selbstverständlicher, von Widerstand als einer Art Überbegriff unterschiedlichster Formen und Richtungen politischer und sozialer Kämpfe zu sprechen. Klassische Sozialwissenschaften, so Hechler und Philipps (2008b), formulieren einen Widerstandsbegriff, der Intentionalität voraussetzt und eine woraus auch immer, zum Beispiel aus einer Moral, einer Überzeugung etc., legitimierte und riskante Handlung gegen als illegitim verurteilte Herrschaftsverhältnisse ist. Widerstand steht hier zunächst in erster Linie für offene, aktive Handlungen. Hechler und Philipps zeichnen aber auch eine Erweiterung des Verständnisses auf kleine, alltägliche Handlungen nach, womit versucht werde, die Rolle der Intentionalität zu reduzieren und wertneutralere Definitionen zu finden. Neben offenen, kollektiven, häufig Gewalt anwendenden Widerständen, beispielsweise in traditionellen Formen von politischen Widerstandskämpfen und Arbeitskämpfen, tritt also zunehmend ein Verständnis, in dem auch kleine Widerstände im Alltag, fast unsichtbare Einzelhandlungen und subversive Momente, als widerständig gefasst werden. Ansätze wie jener von Plaschka, bei denen ausschließlich der offene, kollektive Widerstand im Vordergrund steht und andere Widerstandsformen ignoriert werden, sind inzwischen selten geworden. Die Bedeutungserweiterung treibt aber teilweise seltsame Blüten, wenn jede kleine irritierende Handlung als widerständig gefeiert wird oder sogar nur noch in solchen Irritationen widerständige Möglichkeiten gesehen werden, Möglichkeiten gesellschaftsverändernden Widerstands zugunsten symbolischer Aktionen sogar zuweilen gänzlich verschwinden.

Eine Erweiterung des Widerstandsbegriffs geht insbesondere, aber nicht ausschließlich von poststrukturalistischen und Cultural-Studies-orientierten Ansätzen aus, was schon in den bildungswissenschaftlichen Widerstandsforschungen deutlich geworden ist. Gesellschaftswissenschaftliche Publikationen zu Widerstand sind in deutlicher Überzahl von diesen Zugängen geprägt und beeinflussen in hohem Maße selbst Arbeiten, die sich nicht in dieser Position verorten (vgl. z.B. Kühberger 2010). Ein wesentlicher Grund für diese Dominanz liegt meines Erachtens darin, dass in solchen Positionen mit ihrem Fokus auf Subjektivierungsprozesse und die Rolle von Alltagspraktiken, die in engem Zusammenhang mit Fragen von Macht- und Identitätskonstitutionen stehen, von vornherein alltägliche und kleine Widerstandsformen in den Blick

genommen werden und diese entsprechend umfassend theoretisch ausformuliert werden. Interessant ist, dass zwar in den letzten Jahren in vielen Themenfeldern eine Zunahme an Forschungen zu verzeichnen ist, die auf die »ältere« Kritische Theorie und (neo-)marxistische Zugänge zurückgreifen (z.B. in soziologischen und ökonomischen Forschungen), die Zunahme an Widerstandsforschungen aber vor allem aus Perspektiven des Poststrukturalismus und der Cultural Studies erfolgt. Die Arbeiten von Foucault sind meistens sehr präsent und entsprechend wird auch sein Macht- und Widerstandskonzept rezipiert. Es ist ein Verdienst dieser Forschungen, aktuell das Thema Widerstand wieder verstärkt aufzugreifen, was nicht zuletzt ihrem Zugang geschuldet ist, dass sie in Alltagspraktiken, die ohnehin im Fokus stehen, Möglichkeiten sehen, nach kritischen Potenzialen und subversiven Wegen zu suchen. (Neo-)marxistische Positionen scheinen hingegen zuweilen an der Aussichtslosigkeit großer Kämpfe zu resignieren und betrachten Widerstandspotenziale skeptischer, wiewohl sie aber doch häufig auf poststrukturalistische und Cultural-Studies-orientierte Widerstandstheorien zurückgreifen, mit einer gewissen Distanz und doch in der Hoffnung, dort Auswege aus der Resignation zu finden, wenn sie nicht ohnehin in einer Analyse der Vereinnahmung von Gegen-Handlungen, der produktiven Nutzung von Kritik und Widerstand resignativ und bewegungslos verharren, eine Analyse, die allerdings auch von einigen gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten geteilt wird.

Ich möchte einige Kritikpunkte an poststrukturalistischen Zugängen und den Cultural Studies vorangestellt formulieren, um sie als Gedanken in der weiteren Lektüre präsent zu halten. Die Kritik bezieht sich vor allem auf die bereits im Exkurs formulierte, bei Widerstandsforschung aufgrund des aktuellen Aufschwungs aber besonders virulente Problematik, dass die kleinen, alltäglichen Handlungen teilweise heroisiert werden, Blicke auf größere Zusammenhänge, auf relevante politische Institutionen, wie z.B. den Staat, und auf kollektive, solidarische Handlungsmöglichkeiten, aber vernachlässigt werden und auf die Wirksamkeit der Alltagswiderstände vertraut wird. Stäheli fokussiert in seiner Kritik an den Cultural Studies auf den Begriff der Praktiken und wirft ihnen vor, dass das Handeln, insbesondere das widerständige, subversive Handeln nur lokal im Kleinen verortet wird, wodurch das Globale, das Ganze aus dem Fokus der widerständigen Handlung gerät und nicht fassbar und nur schwer bekämpfbar ist (vgl. Stäheli 2004: 163). An die Mikropraktiken werde so etwas wie eine »Subversionsgarantie« gebunden. Diese »Garantie«, diese fixe Annahme der Subversivität von irritierenden Alltagspraktiken, wäre aus seiner Sicht aufzugeben, wodurch »jene Unterscheidbarkeiten sichtbar werden [könnten], welche ansonsten von der Annahme einer homogenisierenden Logik des Globalen verdeckt werden« (ebd.: 164).

Ähnlich warnt Dyk vor der praxistheoretischen Tendenz, »(eigenlogisches und bisweilen -sinniges) Alltagshandeln der Subjekte und damit ihre (hetero-

genen) Mikro-Praktiken normativ als (*per se*) subversive Praktiken gegen die (weitgehend homogen gedachte) Makrostruktur der vermachteten Welt ›aufzuladen‹« (Dyk 2010: 45f., Hervorhebung i. Orig.). Žižek teilt diesen Zugang und sieht bei den poststrukturalistischen, postmodernen und Cultural-Studies-Ansätzen, dass sie zu viel Hoffnung auf subversive Praktiken legen und Fragen der Klassenwidersprüche und der gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse ausblenden. Die Suche nach Stätten des Widerstands richtet den Blick nicht mehr auf den Staat und das Große, wodurch sie das bestehende System im weitesten Sinn anerkennen (vgl. Žižek 2009: 217). Als Beispiele für solche Zugänge analysiert er z.B. die »Politik des Widerstands« von Critchley (vgl. ebd.: 136f.) oder die Arbeiten von Hardt und Negri. Die Hoffnung, die auf subversive Praktiken gelegt würde, laufe sogar Gefahr, letztlich sogar den Kapitalismus zu stärken (vgl. ebd.: z.B. 130f., 153f.; vgl. Kapitel 6.2.3). Zugleich ist aber festzuhalten, dass diese Kritikpunkte nur einen Teil der Cultural Studies betreffen. In den Anfängen des Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham stand eine kritische Reflexion marxistischer Zugänge im Mittelpunkt und der Blick richtete sich in hohem Maß auf makrogesellschaftliche Zusammenhänge, beispielsweise bei Stuart Hall, einem der bekanntesten Vertreter_innen des Zentrums. Willis, ebenfalls einer der Mitbegründer des CCCS, nimmt ebenso Klassenverhältnisse und gesellschaftliche Herrschaftsmechanismen in den Blick, indem seine Studie zwar Einzelpraktiken aufgreift, diese aber primär in ihrer reproduktiven Wirkung diskutiert (vgl. Willis 1977/2013; auch Winter 2001, 2013). Von manchen Rezipient_innen und in späteren Entwicklungen der Cultural Studies gehen diese Anteile aber zuweilen verloren, insbesondere im Zusammenhang der Diskussion von Widerstand.

Die Kritikpunkte sind aber nicht ganz von der Hand zu weisen und erfordern dementsprechend eine reflexive und kritische Herangehensweise an die zu diskutierenden Widerstandsforschungen. Die Auswahl der Arbeiten erfolgte vor allem aufgrund der Thematisierung von Widerstandsformen, die nicht traditionell kollektiv, offen und kämpferisch auftreten, sondern still, unauffällig, individuell, als beinahe unauffällige Alltagspraxen gestaltet sind. Dies deshalb, weil Widerstand gegen (Weiter-)Bildung aus genau solchen Handlungen besteht und nicht als traditioneller Kampf auftritt, sodass aus Studien zu kleinen Praxen nützliche Erkenntnisse zu gewinnen sind. Die Auswahl spiegelt dementsprechend ein kleines Spektrum von Widerständen und Widerstandsforschungen wider und lässt eine große Zahl interessanter Arbeiten, Ansätze und Praxen ausgeklammert, die über einen historisch langen Zeitraum und in allen Teilen der Welt von revolutionären politischen Umstürzen über Klassenkämpfe und Kämpfe um soziale Rechte bis hin zu Kämpfen um Landnutzung etc. reichen. Die Kunst wird darin bestehen, diese wenig kämpferisch erscheinenden Widerstandsformen zu diskutieren, daraus für die weitere Argumentation wichtige Erkenntnisse zu gewinnen und dennoch nicht in die kritisierte

Heroisierung, Alleinsetzung und angeblich per se subversive Wirkung von Alltagspraxen zu verfallen. Als Leitgedanke bleibt, Widerstand gegen (Weiter-) Bildung kritisch-theoretisch fassen zu wollen, über die Kleinheit zumindest versuchsweise hinauszudenken und dabei immer auf der Suche nach gesellschaftstransformierenden, radikalen Potenzialen zu bleiben.

5.2 Widerstand in Unternehmen: divergierende Interessen

Organisationstheorien und -forschungen beschäftigen sich mit einer Vielzahl von Themen, die von Verhaltens- und Motivationsforschungen über Managementstrategien bis hin zu administrativen Abläufen, Entscheidungsfindung und sozialen Gefügen reichen. Auch gibt es unterschiedlichste theoretische Verständnisse und Ansätze und – häufig damit im Zusammenhang – unterschiedliche wissenschaftstheoretische Grundhaltungen. Allerdings stellen kritische Theorien dabei eine kleine Minderheit dar, nicht zuletzt deshalb, weil sich der größte Teil der Forschungen eng an Betriebsführung, betriebswirtschaftliche Belange und Managementstrategien anbindet und Effizienzsteigerung, Reduzierung von Reibungsflächen und Rationalisierungen im Vordergrund stehen, meist einhergehend mit Fragen der Profitmaximierung (in privatwirtschaftlichen Betrieben) oder Kosteneinsparung (in öffentlichen und Non-Profit-Unternehmen). Es lässt sich eine Unmenge an Fachliteratur ausmachen, die aber wenig auf tiefgreifende Erklärungen des Widerstands ausgerichtet ist, sondern vielmehr auf rasche Wege zum Erkennen von Widerständen, zu einem Verständnis der Ursachen und entsprechenden Organisationsentwicklungs- und Managementmaßnahmen, wie diesen Widerständen zu begegnen ist, wie sie im Idealfall überwunden, zumindest reduziert, vielleicht aber sogar produktiv genutzt werden können. Eine diametral andere Herangehensweise wählen die wenigen kritisch orientierten Forschungen, in denen Widerstände in erster Linie im Sinne von – meist positiv besetzten und anzustrebenden – Arbeitskämpfen aufgegriffen werden. Ich werde im Folgenden in beide Ansätze einen kurzen Einblick geben, weil der eine aufgrund seiner Nähe zu Lernwiderständen und Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen von Bedeutung ist und der andere dem eine kritische Sichtweise entgegenstellt.

5.2.1 Widerstand managen

Es gibt kaum einen Managementratgeber oder Organisationsentwicklungsleitfaden, der ohne Bezugnahme auf Widerstände auskommt und die Bedeutung und den produktiven Umgang damit thematisiert, und die Diskussionen diffundieren auch in Managementrubriken von Tageszeitungen (vgl. z.B. Deutin-

ger 2013). »Widerstand gegen Wandel« ist eines der zentralen Schlagworte in diesem Zusammenhang. Der Wandel betrifft sowohl neue Managementstrategien, den Umbau der Unternehmensorganisation und veränderte Produktionsweisen als auch Führungswechsel, veränderte Teamzusammensetzungen oder neue Kooperationsanforderungen. Die Überlegungen richten das Augenmerk auf möglichst effiziente, reibungslose und sogenannte optimierende Abläufe, woran der betriebswirtschaftliche Kern offensichtlich wird. Die Forschungen und Ratgeber kreisen um die zu perfektionierende Organisation kapitalistischer Produktionsweisen, in denen Profitsteigerung systemimmanente Logik ist und wofür auch stetige Produktivitätssteigerungen der lebendigen Arbeit, aus der Mehrwert als Grundlage des Profits geschöpft wird, erforderlich sind. Diese Steigerung kann unter anderem durch maschinell gestützte Rationalisierungen oder durch Arbeitsverdichtungen, das heißt mehr und intensivere Arbeitsleistungen in gleicher Zeit, erfolgen. Solche Veränderungen sind daher kein aktuelles Phänomen, sondern Grundlage für das Funktionieren kapitalistischer Ökonomie (vgl. Marx 1867/1988). Frederick Taylors Anfang des 20. Jahrhunderts durchgeführte Studien und Konzepte zur wissenschaftlichen Betriebsführung, die zur Bezeichnung einer ganzen Produktionsperiode und -weise als Taylorismus führten und nachhaltige Auswirkungen bis heute zeigen, sind ein nachdrückliches Beispiel für die Organisation von Produktivitätserhöhungen. Schon Taylor beschrieb bei seinen minutiösen Erfassungen von Arbeitsabläufen, die die Grundlage für sein »Scientific Management« bildeten, Widerstandsformen, wie beispielsweise das von ihm als »soldiering« benannte absichtliche Verzögern von Handgriffen und Abläufen, um damit die Zeiterfassung und die sich daraus ergebenden zukünftigen Anforderungen zu beeinflussen. Aber bereits seine Erhebungen stießen auf Widerstand (vgl. z.B. Ackroyd/Thompson 1999: 14). Solche und andere Widerstände existieren weiterhin und werden aktuell auch kritisch beforscht.

Allerdings gehen nicht nur Veränderungen von Arbeitsabläufen in der Produktion, sondern auch Veränderungen der Organisation, der Administration und des Managements nicht reibungslos über die Bühne. Nur am Rande sei erwähnt, dass Wandel und Veränderung nicht unbedingt nur der Effizienzsteigerung dienen, sondern sich als Wert verselbständigt haben, und dass der Wandel an sich bereits als gut und notwendig gilt, um Stillstände oder auch nur die Ahnung eines Stetigen oder Unflexiblen zu vermeiden. »Das Neue wird mit dem Besseren assoziiert: schicker, schöner, schneller soll das Neue sein« (Schnoor 2014: 325). Schnoor diskutiert sehr kurzweilig »das Neue« anhand von Psychoanalyse, Blochs »Prinzip Hoffnung« und ökonomischen Ansätzen und sie akzentuiert, dass Stillstand, Unveränderlichkeit, Kontinuität zur »Sünde« an der »Gottheit« kapitalistischer Produktion werden. Obwohl nun stetige Veränderungs- und Optimierungsprozesse zunächst in privatwirtschaftlichen und damit profitorientierten Unternehmen konzipiert, umgesetzt

und weiterentwickelt wurden, fanden solche Ansätze im Laufe der Jahrzehnte immer stärker Eingang in andere Organisationen, wodurch neoliberale Anforderungsprofile auch in öffentlichen Einrichtungen und im Non-Profit-Bereich handlungs- und managementleitend wurden. Obwohl solche Einrichtungen nicht den klassischen kapitalistischen Konkurrenz- und Profitanforderungen unterliegen, werden kapitalistische, in der Verschärfung neoliberale Grundprinzipien angewendet. Wandlungs- und Optimierungsprozesse werden ebenso forciert, wie neue Managementstrategien installiert werden. Neben dem Anspruch, öffentliche Gelder, Förderungen, Spendenaufwendungen etc. möglichst effizient in Leistungen umzusetzen, wird mit Leistungsmessungen, Evaluierungen, kennzahlenbasierter Steuerung etc. ebenso dem Fetisch des ständigen Wandels, der Effizienzsteigerung, der Organisationsentwicklung gehuldigt. Weder Universitäten noch Weiterbildungseinrichtungen oder Non-Profit-Vereine bleiben von dieser Durchdringung neoliberaler Logiken verschont, sondern werden vielmehr zu Sekundärinstanzen der kapitalistischen Verwertungslogik und daher den damit verbundenen Grundprinzipien von Markt und Konkurrenz unterworfen.

Die umfassende Etablierung der Notwendigkeit des Wandels gelingt nicht zuletzt deshalb, weil die geltenden neoliberalen Grundprämissen der Effizienz, der Leistungsorientierung oder der Konkurrenz- und Marktorientierung als »State of the Art« gelten, alles andere hingegen als unmodern, rückständig sowie leistungs- und wettbewerbsfeindlich betrachtet wird. Das Gebot von Organisationsberatungs- und -entwicklungsbedarfen trifft nun auch Bildungseinrichtungen, vom Elementarbereich bis hin zur Erwachsenen- und Weiterbildung, und die aktuelle Fachliteratur liefert dazu passende Untersuchungen und Ratgeber. Bezeichnend dafür ist beispielsweise, dass Schiersmann, Professorin für Weiterbildung und Beratung in Heidelberg, gemeinsam mit Thiel ein Buch zu »Organisationsentwicklung« publiziert hat (vgl. Schiersmann/Thiel 2014), das sich anscheinend, da seit 2009 in vierter Auflage erschienen, gut verkauft. Ein weiteres Beispiel für das Übergreifen betriebswirtschaftlicher Dogmen auf die Erwachsenen- und Weiterbildung ist die schon erwähnte Untersuchung von Franz (2014), deren Grundton in überaus hohem Maß an klassische Managementliteratur erinnert.

Mit dem kurzen Ausflug in einige Forschungen, unter anderem zu den beiden soeben genannten, gebe ich Einblicke in die Rolle, die Widerständen im Management und in der Organisationsentwicklung gegeben wird. Die ausgewählten Arbeiten stehen exemplarisch für eine Vielzahl von weiteren Beiträgen, die sich mit Widerständen in Unternehmen befassen. Mir scheint ein kleiner Einblick ausreichend, um den vorherrschenden Grundton wiederzugeben und einen Eindruck zu gewinnen, welche Ausrichtungen diese Herangehensweisen haben. Fragen des Widerstands in der Organisationsentwicklung konzentrieren sich dabei vor allem auf Verhaltenssteuerung der Mitarbeiter_

innen, zuweilen auch auf Motivationen, Ängste oder bestimmte Persönlichkeitseigenschaften, die es zu »managen« gilt. Insofern ist es kaum verwunderlich, dass vor allem auf psychologische Konzepte zurückgegriffen wird und einige Formen der Organisationsentwicklung und -beratung aus therapeutischen Ansätzen heraus entwickelt wurden und deshalb einigen Ansätzen von Widerständen in Lehr-Lern-Situationen verwandt sind.

Nevis, auf dessen Ansätze sich Häcker (1999) in seiner Studie zu Widerständen gegen Lehr-Lern-Prozesse immer wieder bezieht, verfolgt einen gestalttherapeutischen Organisationsberatungsansatz und entsprechend ist das Widerstandsverständnis wesentlich von der Psychoanalyse geprägt. Therapeutische Ansätze gehen davon aus, dass Widerstand notwendig und sinnvoll ist, da sonst die therapierte Person lediglich die Ansichten, Deutungen und Muster der jeweiligen Therapeut_innen unreflektiert übernimmt (vgl. Nevis 1988: 170f.). Im Gestaltansatz, so Nevis, werden Ambivalenzen und Störungen und damit auch Widerstände nicht als Abweichung, sondern als normal angesehen. Der Widerstand wird als Stärke wahrgenommen, den es zu respektieren gilt, auch wenn eine Veränderung als sinnvoll erachtet wird. Der Widerstand soll nicht aufgelöst werden, sondern Klient_innen, hiermit meint er die beratenen Organisationen bzw. deren Managementebene, sollen darauf achten, verantwortungsvoll mit ihm umzugehen (vgl. ebd.: 79). In Organisationszusammenhängen wird mit Widerstand vielfach all das bezeichnet, was der Veränderung entgegensteht und bei dem Mitarbeiter_innen nicht bereitwillig mitgehen. Obwohl er höchst emotional besetzt ist, solle Widerstand in der Organisationsentwicklung als sinnvolle Kraft und Energie gedeutet werden, als wichtiger Schritt, um fundierte Entscheidungen zu treffen und Veränderungen zu realisieren. Widerstand wird zu einer Ressource erklärt, zu einem wichtigen Beitrag im Gesamtgefüge, weil er bestimmte notwendige Dynamiken erzeugt. Nevis findet es sogar verdächtig, wenn einem organisationalen Wandel kein Widerstand entgegengesetzt wird (vgl. ebd.: 179). Die zentrale These von Nevis ist, dass jede Äußerung von Opposition ein Ausdruck dafür ist, dass die Integrität der Person gefährdet ist, diese aber ihre Integrität erhalten möchte (vgl. ebd.: 172). Selbst wenn die Ursachen weiter ausdifferenziert werden und unterschiedliche widerständige Handlungsformen auftreten können, liest Nevis diese nur als Varianten der Integritätsproblematik. Der Widerstand muss sich dabei nicht notwendigerweise in konkreten Handlungen äußern, sondern ist für Nevis zuerst auf der Ebene des Erlebens angesiedelt. Diese beiden zentralen Punkte – Gefährdung der Integrität und Widerstand auf der Erlebensebene – sind jene, die Häcker in seiner Untersuchung in den Mittelpunkt stellt und auch bestätigt findet (vgl. Häcker 1999).

Obwohl Nevis zunächst Widerstand vor der breiten Grundlage der Psychologie und Psychotherapie erläutert, schlägt er zuletzt vor, den Begriff »Widerstand« aus dem Vokabular zu streichen, da er zu sehr den Eindruck von Oppo-

sition erzeuge. Das Gesamtgefüge von Macht, Veränderung und Widerstand sei vielmehr eine notwendige Dynamik, die er als »*vielfältig gerichtete Energie*« (Nevis 1988: 176, Hervorhebung i. Orig.) verstanden wissen will. Als adäquate Handhabung empfiehlt Nevis, mit dem Widerstand zu arbeiten, statt ihn überwinden zu wollen, ihn zu nutzen, bewusst zu machen, sinnvoll einzusetzen, um eine Dynamik auf beiden Seiten – bei den Widerständigen und bei jenen, denen widerstanden wird – in Gang zu setzen. Nevis nennt dies »mit dem Klienten zusammen ein Bad im Widerstand nehmen« (ebd.: 187), das heißt, der Opposition Raum zu geben, um dann zu sehen, was daraus entstehen kann und welche wichtige Rolle dieser Widerstand hat.

Ähnliche Überlegungen finden sich auch in anderen Beratungsansätzen, beispielsweise bei der bereits erwähnten Studie von Datler, Funder und Hover-Reisner, deren Beratung psychoanalytisch ausgerichtet ist. Sie beschreiben am Beispiel von Kindergärten die Widerstände einzelner Personen, zeigen aber auch auf, dass sogar die ganze Institution widerständig auf Beratungs- und Weiterbildungsprozesse reagieren kann. Steinhardt und Sengschmied diskutieren eine Methode, mit der Widerstände in Beratungskontexten möglichst überwunden werden können. Die Abwehr und der Widerstand werden in beiden Beiträgen als unbewusste Reaktionen auf bedrohliche Situationen und davon ausgelösten Gefühlen, wie beispielsweise Angst, verstanden. Diese Bedrohung und damit der Widerstand können sowohl individuell erlebt werden, als auch von einer ganzen Organisation und allen darin beteiligten Personen erfahren und geleistet werden, wenn z.B. Grundprämissen, Grundverständnisse, Grundaufgaben der Einrichtung bedroht sind (vgl. Datler/Funder/Hover-Reisner 2013: 149ff.; Steinhardt/Sengschmied 2013: 166). Wieder wird vertreten, dass es gelte, die Widerstände zu deuten, das heißt, sie bewusst und damit überwindbar zu machen, um so neue Entwicklungen zu ermöglichen (vgl. Datler/Funder/Hover-Reisner 2013: 157ff.; Steinhardt/Sengschmied 2013: 168, 179).

Während Nevis als gestalttherapeutisch ausgerichteter Organisationsberater noch so etwas wie Sympathie für die Widerständigen aufbringt und die emotionale Komponente und Wertschätzung betont, wird in anderen organisationsentwickelnden »Empfehlungen« zwar auch eine gewisse Anerkennung der Widerstände gefordert, im Vordergrund steht aber das Unternehmen und dessen Erfolge. Zwar einen »sensiblen und bewussten Umgang mit Widerständen und mit persönlichen Ängsten« vorschlagend, geht es doch vor allem um einen »erfolgreichen und nachhaltigen Wandel« des Unternehmens (Landes/Steiner 2013: 723). Landes' und Steiners Beitrag ist ein Kapitel in einem Buch zur »Psychologie der Wirtschaft« und entsprechend sehen sie als Ausgangspunkt für den Widerstand die psychologische Komponente. Sie gehen von der Annahme aus, dass jede Veränderung Unsicherheiten und damit Ängste auslöst, die es erfolgreich abzufangen und zu nutzen gilt – ein bereits bekann-

tes Motiv. Sie beginnen ihre Ausführungen, ganz betriebswirtschaftlich, mit einer Begründung der Veränderungsnotwendigkeit, die – erwartungsgemäß – nicht kritisch ausfällt. Von Widerstand sprechen sie, an Doppler und Lauterburg anknüpfend, wenn Entscheidungen oder Maßnahmen, die als sinnvoll, logisch oder dringend notwendig erachtet werden, »auf diffuse Ablehnung stoßen« (Doppler/Lauterburg 2002: 336, zit.n. Landes/Steiner 2013: 725). Dieser Widerstand kann sowohl im Topmanagement vorkommen, z.B. bei Ängsten vor Machtverlusten durch den Wandel, als auch bei den einzelnen Mitarbeiter_innen auf allen Ebenen. Im Widerstand äußern sich der Wunsch nach Beibehaltung von Gewohnheiten und die Panik vor zu vielen und zu raschen Veränderungen, eine mögliche Betriebsblindheit, die Abwehr kognitiver Dissonanz, weil Widersprüche unangenehme Spannungen erzeugen, eine einseitig auf nur ein (eng gefasstes) Ziel gerichtete Motivation, die Verteidigung des Selbstbildes und eine Reaktanz, um bedrohte Freiheiten wiederherzustellen (vgl. Landes/Steiner 2013: 728ff.).

Landes und Steiner orten ähnlich wie Datler et al., Steinhardt und Sengschmied möglichen Widerstand nicht nur bei Einzelnen, sondern auch bei ganzen Gruppen. Bei Letzterem richtet sich Widerstand auf den Erhalt von Machtstrukturen bestimmter Gruppen oder Gruppen werden von Einzelnen für ihre Machtspiele instrumentalisiert und zu gemeinsamem Widerstand angestiftet (vgl. ebd.: 733f.). Äußerst seltsam und bar jeder kritischen Reflexion ist Landes' und Steiners Festlegung von drei Widerstandsdimensionen: rationaler Widerstand (aus argumentierbaren und logischen Gründen), emotionaler Widerstand (vor allem Ängste) und politischer Widerstand (Angst vor Macht- und Statusverlust) (vgl. ebd.: 734). Die Wahl des Terminus für die letzte Kategorie bleibt aber unkommentiert und erscheint mir äußerst fragwürdig. Auch wenn ich keine Verfechterin allzu enger begrifflicher Korsetts bin, halte ich die Verwendung des Begriffs nicht nur für falsch, sondern vor allem für unpassend, angesichts dessen, dass politischer Widerstand sich meist gegen die Herrschenden richtet, während er in diesem Werk genau umgekehrt als Widerstand des Topmanagements gilt. Landes und Steiner sprechen zuletzt einige Empfehlungen aus, wie insbesondere mit dem schwer zu handhabenden emotionalen Widerstand umzugehen sei, orientiert am anzustrebenden Ziel, Zustimmung zum Wandel über verschiedene Phasen der Abwehr, Wut, Frustration und Trauer zu erreichen. Die »Anleitung«, mit welchen Führungsstrategien Widerstände möglichst gering zu halten oder zu bewältigen sind, hinterlassen den unangenehmen Eindruck, dass die Belegschaft mit einfachen »Tricks« auf das Neue eingeschworen wird und auf diese Weise ihre Zustimmung erwirkt werden soll. In Managementliteratur dieser Art kommen – wenig verwunderlich – negative individuelle Konsequenzen kaum zur Sprache, beispielsweise dass ein Ergebnis des Wandels im Verlust des Arbeitsplatzes bestehen kann. Eine Zustimmung von ganzem Herzen ist angesichts dessen

wohl kaum zu erwarten. Aber um derartige Folgen kümmern sich solche psychologischen Anleitungen zur Unternehmensführung nicht, denn Ziel ist schließlich ein erfolgreiches Unternehmen – wenn nötig auf Kosten von Mitarbeiter_innen – und nicht, sich um die Nöte und Befindlichkeiten einzelner Personen zu kümmern.

Während herkömmliche Managementliteratur die erwartbaren effizienz- und unternehmenserfolgsorientierten Töne und Schwerpunkte beinhaltet, gibt es auch einen Trend, mit revolutionär klingenden Gesten neue Unternehmenskulturen zu propagieren. Besonders eindrücklich zeigt dies der, nach eigenen Angaben, Organisationsforscher Al-Ani in seinem Buch und Vortrag über »Widerstand in Organisationen. Organisationen im Widerstand« (Al-Ani 2013a,b). Klingt in der Einleitung seines Buches vielversprechend an, dass er eine Verbindung von Organisationsdenken und ökonomischen und politischen Entwicklungen für notwendig erachtet und Verbindungen zu gesellschaftstheoretischen Überlegungen, beispielsweise von Foucault oder Willis, herstellen will, so ernüchtert dann doch, dass sein Ansatz letztlich darin mündet, dass innovative, widerständige und bislang in Betrieben nicht ausreichend berücksichtigte Interessen und Potenziale von Mitarbeiter_innen nutzbar gemacht werden müssen, um in einer neuen, veränderten Welt bestehen zu können (vgl. Al-Ani 2013a: 15ff.). Widerstand ist für Al-Ani – auch hier ein gesellschaftskritisch klingender Konnex – die »Verweigerung von Gehorsam, aber vor allem mit aktivem Handeln gegenüber einer Obrigkeit bzw. eines Regelwerks definiert« (ebd.: 16). Das Problem bestehe darin, dass Unternehmen zwar mit diesen Widerständen rechneten und entsprechende Vorkehrungen träfen, aber damit nur die Schattenseiten beleuchteten und die möglichen Bereicherungen übersähen. Auf den neuen virtuellen Plattformen könne, so Al-Ani, historisch erstmals »jedes Individuum eine kleine Revolution starten, die sich viral ausbreitet« (ebd.: 19), womit sich neue Wege des Widerstands eröffnen würden. Was in diesen Nischen virtueller Welten vor sich gehe, werde von Unternehmen bereits wahrgenommen, und sie versuchten, den dort verausgabten »kognitiven Surplus« (ebd.: 281), den sie zum Teil selbst mit hervorgebracht haben, wiederum zu integrieren und für sich und den eigenen Profit nutzbar zu machen. Beispiele für diese Nutzung sind, dass Software in externen Peer-Gruppen weiterentwickelt oder Testphasen an die Nutzer_innen ausgelagert werden. Selbst wenn die Kooperationen zwischen diesen »freien« Produktionsformen und herkömmlichen Unternehmen brüchig sind, so scheinen sie doch für die Unternehmen erfolgversprechend.

Der bei Al-Ani zeitweise hervorgerufene Eindruck, dass Peer-to-Peer-Plattformen systemtransformierende Hoffnungen sowie Möglichkeiten neuer, nichtkapitalistischer Produktionsweisen bergen und Quelle neuer politischer Widerstandsorganisation sein können, fällt allerdings endgültig in sich zusammen, wenn er zum Abschluss Resümee zieht, dass diese neuen Bewegungen

und ihre intellektuellen Potenziale »ob ihrer Innovationskraft und Produktivität für den Kapitalismus wohl alternativlos« seien (ebd.: 283). Noch deutlicher werden Al-Anis Nutzbarkeitsphantasie und sein scheinrevolutionäres Gehabe in seinem Vortrag, in dem er zudem in äußert herablassender und abwertender Art jene verurteilt, die diese neue Entwicklung nicht begreifen wollen. Totale kapitalistische Vereinnahmung von widerständigen Potenzialen, so mein Resümee, ist bei Al-Ani nicht nur Folge, sondern Programm. Wenn Al-Ani gerade in der Übernahme alternativer Handlungsweisen in kapitalistische Prozesse eine Art subversives Potenzial zu entdecken glaubt (auch wenn er es nicht so benennt), da sogar »im Interesse von Wirtschaft und Politik« Strukturen hervorgebracht werden könnten, »die vielleicht demokratischer und partizipativer sind, als jemals zuvor« (ebd.), dann spricht daraus nicht nur Unkenntnis kapitalistischer Logik, sondern auch, dass radikale Gesellschaftskritik nicht gerade sein Anliegen ist.

Schiersmann und Thiel, beide Erziehungswissenschaftler_innen, unter anderem mit Arbeitsschwerpunkten im Bereich der Beratung, legen in ihrem Buch »Organisationsentwicklung« einige Akzente auf pädagogische Themen wie Wissen, Kompetenz und didaktische Settings für Organisationsentwicklungsprozesse. Widerstand erhält bei ihnen eine nochmals andere Konnotation als in den bisherigen Arbeiten. Die Überschrift des entsprechenden Kapitels lautete in der dritten Auflage noch »Moderation und Mediation bei Konflikten und Widerstand gegen Veränderungen« (Schiersmann/Thiel 2011: 417). In der vierten Auflage verabschieden sie sich in der Kapitelüberschrift vom »Widerstand«, was insofern nicht unerwartet ist, als sie in beiden Ausgaben argumentieren, dass Konflikt und Widerstand weitgehend synonym gesetzt werden können. Während »Konflikt« aber eher auf eine wechselseitige Beeinflussung hindeute, betone »Widerstand« eine einseitige Blickrichtung und sei sowohl in der Psychoanalyse als auch in politischen Kontexten zu sehr mit Opposition verbunden, ein Motiv, das wir bereits von Nevis kennen. Um aber, und hier folgen sie Nevis, die wechselseitigen Dynamiken und Energien zu betonen, sei der Begriff des Konflikts dem Widerstand sehr nah (vgl. Schiersmann/Thiel 2011: 419; dies. 2014: 435). Sie ersetzen in der weiteren Diskussion den Begriff des Widerstands fast durchgängig mit dem des Konflikts. (Die Befunde sind die bereits bekannten: Wandel erzeugt Ängste, Unsicherheiten, bedroht den Status etc.) Lediglich im Zusammenhang mit möglichen Schwierigkeiten, auf die Organisationsberater_innen stoßen können, greifen sie 2014 nochmals auf den Begriff zurück, wenn sie Machtspiele in Unternehmen als Widerstands- und (Konter-)Revolutionsspiele beschreiben, in die Berater_innen häufig hineingezogen werden (vgl. Schiersmann/Thiel 2014: 445ff.).

Als letztes Beispiel sei die Arbeit von Franz angeführt, die ich im Kapitel über Lernwiderstände bereits ein wenig ausgeführt habe (vgl. Kapitel 4.3.4). An dieser Stelle ist vor allem ihr organisationstheoretischer Ansatz hervorzu-

heben. Die Grundlagen ihrer Arbeit bilden Organisationskulturforschungen, Organisationsentwicklungsforschungen und Kooperations- und Netzwerkforschungen (vgl. Franz 2014: 30). Bereits diese Grundlagen machen die Blickrichtung von Franz deutlich: Es geht ihr keinesfalls um gesellschaftstheoretische Zugänge, sondern sie verortet ihre Arbeit klar in der Organisationstheorie, auch wenn sie als Bildungswissenschaftlerin Bildungsorganisationen in den Blick nimmt und Widerstand als Lernanlass ein nicht unwesentlicher Nebenschauplatz ist. Franz erweitert den Blick von intraorganisationalen Problematiken auf interorganisationale Prozesse und untersucht Widerstände, die bei Kooperationen zwischen Organisationen auftreten. Der Widerstandsbegriff, den sie prolongiert, ist einer, der jeglichen inhaltlichen, normativen und insbesondere gesellschaftskritischen Interesses enthoben sein soll und nur formal gedacht wird. Eng an Häcker, aber auch an den Entwürfen von Widerständen als Ausgangspunkte für Lernproblematiken z.B. bei Holzkamp anknüpfend, will sie Widerstand aber nicht als Störung, sondern – wieder vertraut – als produktiv zu nutzende Kraft verstanden wissen (vgl. z.B. ebd.: 28f.). Durch einen ausschließlich funktional verstandenen Widerstandsbegriff ergebe sich die Möglichkeit, »Widerstandsphänomene zum Ausgangspunkt für die Arbeit an der Weiterentwicklung und zur Steigerung der Leistungsfähigkeit von Organisationen und Kooperationen zu machen« (ebd.: 29). Der betriebswirtschaftliche und kapitalistisch-ökonomische Ton ist unüberhörbar. Den bereits gängigen Widerstand gegen Wandel ergänzt sie aber um die Überlegung, dass in Organisationen auch unterschiedlichste Kulturen aufeinandertreffen können, was zu Widerständen führen könne, und aus der Kooperations- und Netzwerkforschung entnimmt sie paradoxe Situationen, die in Kooperationen auftreten, als Widerstandsanlässe (vgl. als Überblick z.B. ebd.: 63). Ihre Orientierung an einer Entwicklung eines konstruktiven Widerstands (ebd.: 82, 309ff.) und ihr Widerstandsbegriff, den sie als neutrale, wertfreie Kategorie setzt (vgl. ebd.: 102), führt entsprechend zu Ergebnissen, in denen Widerstand als dynamische Kraft, als Lernanlass und zur Verbesserung und Korrektur von Managementhandeln genutzt werden soll. Widerstand wird in der positiven Wendung bei Franz wiederum nicht nur als Beharren und Stillstand, sondern als Dynamik und konstruktive Energie gefasst (vgl. ebd.: 288).

Insgesamt entsteht bei all diesen Ansätzen ein wenig der Eindruck, dass seit Jahrzehnten im Sinne von Produktivität das Dynamische und Positive, das Förderliche und Nutzbare von Widerständen in Organisationsentwicklungsprozessen gepredigt wird. Von Nevis Ende der 1980er-Jahre bis Al-Ani 2013 oder Franz 2014 wird immer wieder darauf gepocht, wie wunderbar nutzbar und konstruktiv Widerstand doch sei, und häufig beklagt, dass das von Unternehmen noch nicht ausreichend erkannt würde. Weshalb diese Vehemenz der Appelle seit Jahrzehnten? Werden sie nicht gehört – sonst müssten sie ja nicht ständig wiederholt werden? Oder sind sie nur eine Phantasie von Management-

strateg_innen und eigentlich wirkungslos? Dass Widerstände wahrgenommen werden, steht außer Frage, und dass ein Umgang damit in Management- und Organisationsentwicklungsratgebern thematisiert wird, ist daher wenig verwunderlich. Es bleibt dennoch in der Dringlichkeit der Appelle an die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Widerständen ein wenig der Eindruck, dass die Anerkennung von Widerständen als nutzbare Ressource in Unternehmen noch gering entwickelt ist, die produktive Einverleibung also noch nicht vollständig gelungen ist. Oder aber die Strategien der Bekämpfung bleiben, den gleich noch zu diskutierenden Ansätzen von Ackroyd und Thompson (1999) zufolge, notwendig von geringer Wirkung. Die Problematik solcher Ansätze bleibt jedoch, wie Fleming und Spicer zusammenfassen: »Resistance in this context is not explained as something related to the inequality of the capitalist labour process, but rather a matter of personal problems within the workers – a negative attitude, an inability to be a team player or shirking one's duties« (Fleming/Spicer 2003: 173). Diese Zugänge bieten für meine Arbeit keine brauchbaren Ansatzpunkte über das bereits Vorhandene hinaus. Da sie aber eng mit Lernwiderständen verwoben sind, wollte ich sie einbeziehen, um deutlich zu machen, in welche aus kritischer Sicht negative Richtung Widerstandsforschungen und der Umgang mit Widerständen gehen können. Sie dienen eher als Drohszenarien, wohin sich Widerstand gegen (Weiter-)Bildung entwickeln könnte.

5.2.2 Critical Management Studies und Organizational Misbehaviour

In der Fülle managementberatender und organisationsentwickelnder Fachliteratur und deren starker Präsenz nicht nur in den (Wirtschafts-)Wissenschaften, sondern auch in den Medien oder in Managementtrainings sind kritische Ansätze kaum sichtbar, scheinen noch marginalisierter als kritische Ansätze in (Erwachsenen-)Bildungskontexten und betreten auch deutlich später die Bühne. Erst seit den 1990er-Jahren etablierte sich unter dem Begriff »Critical Management Studies«, der durch ein gleichnamiges Buch von Alvesson und Willmott im Jahr 1992 geprägt wurde (vgl. Hartz 2011: 221), eine sich dezidiert als kritisch verstehende Organisationsforschung, die sich zunächst vor allem in Großbritannien und weiteren europäischen Staaten, erst später in den USA etablieren konnte (vgl. Fournier/Grey 2000: 14f.; Hartz 2011). In den deutschsprachigen Raum scheint der Ansatz erst zögerlich Eingang zu finden, was sich z.B. daran festmachen lässt, dass er 2006 im Lehrbuch »Organisationstheorie« (Kieser/Ebers 2006) noch gar nicht erwähnt wird. Erst in der Überarbeitung von 2014 wird auch kritischen, als »interpretative Theorien« bezeichneten Zugängen ein Kapitel gewidmet (vgl. Kieser/Ebers 2014). Einen Abriss kritischer Perspektiven liefern unter anderem Fleming und Spicer

(2003), Fournier und Grey (2000), ein von Grey und Willmott herausgegebener Reader (2005), das von Alvesson, Bridgman und Willmott herausgegebene »Oxford Handbook of critical management studies« (2009) oder Hartz (2011).

Unter der Bezeichnung »Critical Management Studies« versammeln sich Zugänge, die in einer kritischen Tradition stehen und sich dezidiert gegen die Hauptströmung positivistischer Managementforschungen stellen, also gegen Naturalisierungen und gegen eine instrumentelle Vernunft (vgl. Hartz 2011: 218f.). Alvesson und Deetz fassen zusammen: »Critical management research follows the general spirit of critical social science as developed in the theoretical orientations, but focuses on management phenomena« (Alvesson/Deetz 2000: 16). Die drei wichtigsten theoretischen Bezugstheorien sind dementsprechend erstens marxistische Ansätze, vor allem aus dem Bereich der Arbeitsprozesstheorie, zweitens die Kritische Theorie, vor allem die Habermas'sche Variante der Frankfurter Schule, und drittens eine große Bandbreite poststrukturalistischer (postmoderner) Zugänge (vgl. Hartz 2011: 221ff.; Fournier/Grey 2000: 16f.). Diese nahen, aber doch differierenden Perspektiven stehen – wie aus meinen bisherigen Darstellungen nicht unerwartet – teilweise in Konkurrenz und Kritik zueinander. Nienhüser stellt beispielsweise in einem Lexikonbeitrag zu politikorientierten Ansätzen des Personalmanagements lediglich die Rolle (neo-)marxistischer Ansätze und jene von Foucault vor, lässt aber die Kritische Theorie unberücksichtigt (vgl. Nienhüser 2004). In poststrukturalistischen Zugängen werden Aspekte der Macht, der Subjektivierung und der Mikropolitiken aufgegriffen, wiederum – bereits bekannt – aus der Kritik an marxistischen und kritisch-theoretischen Theorien heraus, dass dort eine adäquate Theorie der Subjektivität fehle (vgl. Hartz 2011: 229). Während die an Subjektivierungspraktiken anschließenden Untersuchungen eher die enge Sphäre der Auswirkungen auf Organisationen und die darin befindlichen Personen fokussieren, nehmen erwartungsgemäß die stärker an der Kritischen Theorie und marxistischen Zugängen orientierten Forscher_innen in höherem Maß gesamtgesellschaftliche Verhältnisse mit in den Blick (vgl. z.B. auch Dundon/Broek 2012) und knüpfen an der Tradition der Erforschung von Arbeitskämpfen an, bei denen innerhalb von Organisationen vor allem veränderte Kampfstrategien angesichts veränderter Managementregimes, prekärer werdender Verhältnisse und abnehmender gewerkschaftlich organisierter Strukturen aufgegriffen werden. Hartz arbeitet deutlich die gegenseitigen Kritikpunkte der unterschiedlichen Theoriebezüge heraus und konstatiert einen beinahe unüberbrückbaren Graben, der sich aufgetan habe. Hartz selbst scheint eher der Position der Kritischen Theorie zugeneigt, was trotz des Versuchs einer möglichst neutralen Diskussion immer wieder durchscheint. Er plädiert beispielsweise dafür, dass Adornos Negative Dialektik einige Anschlüsse eröffnen würde, die aber sträflich ignoriert würden (vgl. Hartz 2011: 237). Problematisch sieht Hartz hingegen, dass mit einer poststrukturalistischen Konzentration

auf »Mikro-Emanzipation« und damit einhergehend einer Orientierung an konstruktiven und praktisch orientierten Anwendungen eine neuerliche Nähe zu traditionellen Hauptströmungen der Managementforschung feststellbar sei (vgl. ebd.: 241). Insgesamt lässt sich in den Critical Management Studies eine Entwicklung in Richtung poststrukturalistischer Zugänge feststellen, beispielsweise bei Alvesson und Willmott, die in den Anfängen eher auf die Kritische Theorie zurückgriffen, sich aber zunehmend an poststrukturalistischen Ausrichtungen orientierten. In ihrem wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodischen Buch »Doing Critical Management Research« betonen sie dezidiert, dass sie sich am »critical edge of postmodernism« verorten (Alvesson/Deetz 2000: 12).

Ein spezielles Thema der kritischen Organisationsforschung ist »Organizational Misbehaviour«[1]. Wie Barnes und Taska in einer aktuellen, den bisherigen Stand dieser Forschungen reflexiv diskutierenden Sammlung herausstreichen, lässt sich Misbehaviour – je nach Interesse und Standpunkt – unterschiedlich interpretieren (vgl. Barnes/Taska 2012b). Aus Sicht des Managements handelt es sich um abzustellendes Fehlverhalten der Mitarbeiter_innen, aus kritischer Sicht und aus Sicht der Arbeitnehmer_innen sind es Ansätze widerständiger Praxen. Die Arbeit von Ackroyd und Thompson über »Organizational Misbehaviour« (1999) gilt als Ausgangspunkt, der eine Vielzahl von Folgestudien initiierte und inspirierte. Ackroyd und Thompson sagen selbst, sie wollten explizit ein alternatives Buch zur großen Zahl verhaltensorientierter Organisationsforschungen (Organizational Behaviour) verfassen, und richteten ihren Blick daher statt auf das (richtige) Verhalten auf die andere Seite, auf Misbehaviour, und sie spielen dabei bewusst mit der negativen Konnotation des Begriffs. Der Ansatz von Ackroyd und Thompson war zu diesem Zeitpunkt noch neu und unterscheidet sich von vielen anderen Zugängen durch die konsequente Einnahme der Perspektive von Arbeitnehmer_innen und nicht der Sicht des Managements (vgl. Ackroyd/Thompson 1999: 1). Ackroyd und Thompson belegen Misbehaviour positiv und verstehen es als eine Form des Arbeitskampfes. Misbehaviour ist für sie »anything at work you are not supposed to do« (ebd.: 2). Es stellt aus ihrer Sicht eher den Normalfall denn die Ausnahme dar und ist nur in geringem Maße in Richtung Überwindung beeinflussbar. Die meisten Managementtheorien und -strategien würden sich hinsichtlich ihrer Einflussmöglichkeiten deutlich überschätzen, so die beiden Autoren. (Vielleicht lässt sich aus der Wirkungslosigkeit erklären, weshalb in

1 | In der Fachliteratur finden sich unterschiedliche Schreibweisen. Da für die hier diskutierten Ansätze die Arbeiten von Ackroyd und Thompson als Ausgangspunkt genommen werden, verwende ich deren Wortwahl. Ich unterlasse zudem eine Übersetzung in die deutsche Sprache, weil »schlechtes Benehmen« sich als sprachlich sperrig erweist, »Fehlverhalten« aber nicht ganz zutrifft.

Managementratgebern immer neue Strategien versucht werden?) Die Basis für Organizational Misbehaviour ist für Ackroyd und Thompson das Streben der Beschäftigten nach Autonomie. Diese Perspektive lässt ein deutlich anderes Interesse hervortreten als bei den bisher diskutierten Organisationstheorien und einigen Forschungen im Weiterbildungskontext, in denen selbst bei wohlwollender Zurkenntnisnahme von Widerständen ein beharrender Identitätserhalt, also eine Abwehr, im Vordergrund stand, während hier eine progressive Deutung vorgenommen wird.

Was die beiden Autoren in den Blick nehmen, sind die oft vereinzelten, in jedem Fall aber eher kleinen Formen des Misbehaviour, die sie in ihren verschiedenen Formen doch als Kollektivität lesbar machen möchten (vgl. ebd.: 14). Es geht ihnen nicht weit genug, wenn nur die Handlungsfähigkeit der Subjekte betont wird, sondern sie wollen eine Verbindung individueller und kollektiver Handlungsoptionen und Übergänge zu Fragen von Klassen- und Arbeiter_innenkämpfen eröffnen (ebd.: 21ff.). Die vielfältigen Möglichkeiten von Misbehaviour, die Ackroyd und Thompson aus einer Vielzahl von Studien zusammentragen, ordnen sie vier Themen zu: Aufbringung oder Rückgewinnung von Zeit, Menge der geleisteten Arbeit, Aneignung bzw. Zugang zu den Produkten und Wiederaneignung (nicht Verteidigung!) von Identität (vgl. ebd.: 25). (2012 lässt Ackroyd den letzten Aspekt leider ohne weitere Erklärungen fallen, vgl. Ackroyd 2012: 8.) Innerhalb dieser thematischen Felder sortieren sie Verhaltensweisen in abgestuften Graden entlang einer Achse zwischen Zustimmung zu und Ablehnung von Unternehmenserfordernissen. Die Handlungen reichen von offener Anfeindung über Rückzug und formaler Regelbefolgung bis hin zu Kooperation und Zustimmung/Engagement (vgl. ebd.; Ackroyd/Thompson 1999: 25). Das von Ackroyd und Thompson erfasste und im Buch ausführlich beschriebene – mit teilweise zum Schmunzeln anregenden Anekdoten und Fallbeispielen illustriert – »schlechte Benehmen« reicht von bereits bekannten traditionellen Formen wie Sabotage, Diebstahl und Absentismus über Zeitverschwendungen und -verzögerungen (bereits von Taylor ausführlich beschrieben) bis hin zu einem geringen Interesse an Produktqualität, zu Humor und Witzereißen oder zu einer Art industrieller Subkultur mit stark gruppenbezogenen Ritualen (vgl. ebd.).

Ackroyd und Thompson analysieren Misbehaviour nicht als Folge individueller Neigungen oder Motivationen, sondern als von der Organisation und deren Strukturen und Strategien hervorgebracht (vgl. ebd.: 29, 75f., 87f.). Die widerspenstigen Verhaltensweisen sind Ausdruck der Selbstorganisation der Beschäftigten, die ihre Widerstände als Gruppennormen etablieren und Nicht-Mitmachen auch entsprechend – teilweise brutal und rücksichtslos – sanktionieren (vgl. ebd.: 63ff.). Solche Kompliz_innenschaft setzen sie aber nicht mit Solidarität gleich, denn Letztere müsste über eine kleine Gruppe und deren Interessen hinausgehen (vgl. ebd.: 71f.). Mit Ausblick auf Entwicklungen im

Management bleibt für Ackroyd und Thompson offen, was dies für Misbehaviour und den Widerstand bedeuten wird. Ackroyd resümiert 2012, dass sich aufgrund von Veränderungen in Managementregimes zwar die Formen des Misbehaviour verändert hätten, sie aber weiterhin existierten und neue Blüten trieben. »Two key things have happened: there has been much innovation in managerial control regime and [...] there is much innovation of new kinds of misbehaviour as well« (vgl. Ackroyd 2012: 14). Sie fordern ein, dass Forschungen Widerstand und Misbehaviour explizit beleuchten sollen (vgl. Ackroyd/Thompson 1999: 162), der Blick auf kleines, fast unauffälliges Gegen-Verhalten aber nicht jenen auf herkömmliche Klassen- und Arbeitskämpfe sowie Widerstände ersetzen soll, sondern dass eine Erweiterung des Blicks angestrebt werde, mit der sich zusätzliche Komponenten erschließen lassen, in denen kritisches Potenzial entdeckt werden könnte. Entsprechend harsch fällt ihre Kritik an jenen Forschungen aus, in denen nur noch Subjektivität und Identität im Mittelpunkt stehen. Solche Forschung tendiere dazu, eine Totalisierung von Macht und damit endgültige Unterwerfung unter Macht und Herrschaft zu prolongieren. Sie sehen ein Problem in der Verlagerung zu »Foucauldian and poststructuralist perspectives« (ebd.: 150) und deren Ausrichtung auf einen »struggle of individuals not collectivities« (ebd.: 159).

Mit einigen weiteren Studien, die explizit oder implizit an das Konzept von Misbehaviour von Ackroyd und Thompson anschließen, runde ich den Einblick in dieses Forschungsthema ab. Barnes und Taska gaben – wie schon anfangs erwähnt – einen Sammelband heraus, in dem vielseitige Diskussionen und Reflexionen der Forschungen von Ackroyd und Thompson versammelt sind (Barnes/Taska 2012a). Neben einer stärker theoretisch fundierten Analyse von bereits bekannten Formen von Misbehaviour wird in diesen Beiträgen vor allem bestätigt, was Ackroyd und Thompson vermutet hatten: Neue Kontrollregimes konnten Misbehaviour nicht ausschalten, sondern vielmehr werden vielfältige neue Formen von Misbehaviour sichtbar. Knights und McCabe hatten bereits einige Jahre früher gezeigt, dass selbst in gouvernementalen Unternehmensregimen mit ihren Selbstkontrolltechniken Widerstände auffindbar sind, die Perspektive dieser Autoren bleibt allerdings – so würden Ackroyd und Thompson kritisieren – zu sehr an Fragen der Subjektivität gebunden (vgl. z.B. Knights/McCabe 2000). Vermehrt Aufmerksamkeit erhält im Sammelband zudem, inwiefern Misbehaviour nicht nur Gegen-Verhalten ist, das in Widerstand münden kann, sondern eine massive reproduktive Funktion aufweisen kann (vgl. Barnes/Taska 2012b).

In eine ähnliche Richtung weist ein Beitrag von Fleming und Spicer (2003), die dies am Beispiel von Zynismus deutlich machen. Wie auch Ackroyd und Thompson (1999) oder Bröckling (2007) am Beispiel der »Dilbert«-Cartoons sichtbar machen, ist Humor, Zynismus oder Ironie zwar eine Möglichkeit der Distanzierung von den alltäglichen Arbeitserfordernissen und dient als Art

Ventil, um Druck und Ärger loszuwerden, aber damit wird nicht per se Widerstand geleistet, sondern vielmehr besteht die Tendenz, dadurch umso konformer das repressive System zu stützen und zu reproduzieren. Fleming und Spicer machen deutlich, dass gerade in der zynischen Distanzierung subjektiv der Eindruck entsteht, autonom und nicht vereinnahmt zu sein. Sie halten fest: »When we dis-identify with our prescribed social roles we often *still perform them* – sometimes better, ironically, than if we did identifying with them« (Fleming/Spicer 2003: 160, Hervorhebung i. Orig.). Sie denken sogar an, dass gerade zynische Distanzierung möglicherweise effektivere, sinnvollere Widerstände sogar verhindert, weil sich die Person auf ihren Zynismus zurückzieht (vgl. ebd.: 162f.). An Žižek anknüpfend sprechen sie von »enlightened false consciousness«, da zwar eine »aufgeklärte« Wahrnehmung der Missstände vorhanden sei, aber im Tun erst wieder das Falsche reproduziert werde (vgl. ebd.: 164). Ebenso vermuten sie, ähnlich wie Žižek, dessen Überlegungen ich weiter unten noch näher beleuchten werde, dass manchmal sogar überzeugtes Mitmachen widerständiger und verheerender sein kann als Widerstand. Vor allem aber betonen sie, dass »resistance to corporate culture and its symbolic web of control calls for not only an internal practice of incredulity, but also an externalization of disbelief« (ebd.: 173). Bedenken, Kritik und Distanz müssten auch geäußert werden, um Wirksamkeit zu entfalten, denn ein nur von der Person selbst wahrgenommener oder erlebter Widerstand, wie ihn z.B. Nevis oder Häcker beschreiben, weise hingegen kaum Veränderungspotenzial auf. Fleming und Spicer vertreten darüber hinaus den Ansatz, Widerstände nicht in subjektiven Dispositionen, sondern in den gesellschaftlichen Verhältnissen zu verorten. Diese Perspektive findet ihren Ausdruck beispielsweise darin, dass statt von »gestressten Arbeiter_innen« von »stressenden Arbeitsplätzen« oder statt von »müden Beschäftigten« von »ausbeuterischen Organisationen« die Rede ist (vgl. ebd.: 174).

Einen ähnlichen strukturellen und über die Organisation hinausreichenden Blick verfolgen Dundon und Broek. Sie unterscheiden – allerdings leider nicht nachvollziehbar argumentiert – zwischen individuellem Misbehaviour und kollektivem Widerstand, vor allem aber fordern sie ein, Misbehaviour und Widerstand nicht nur innerhalb der Organisation zu analysieren, sondern gesellschaftliche Kontexte herzustellen, weil erst in politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Gesamtzusammenhängen ein umfassendes Verständnis von Misbehaviour und Widerstand möglich werde (vgl. Dundon/Broek 2012: 146f.). Dundon und Broek richten ihren Blick auf Widerstandsformen und Misbehaviour unter Bedingungen geringer oder fehlender gewerkschaftlicher Organisation und einer Entwicklung in Richtung Entkollektivierung, in deren Folge traditionelle Arbeitskämpfe nicht stattfinden (können) und sich entsprechend andere, nichttraditionelle Formen des Gegen-Verhaltens als einzige Möglichkeit herausstellen. Ein Beispiel für solche neue Formen von

Arbeitskämpfen in Deutschland beschreibt Heiter (2008): die Widerstände von Hartz-IV-Bezieher_innen bzw. von zu »Ein-Euro-Jobs« verpflichteten Arbeitslosen. Anstatt zügig und leistungsbereit im kalten, nassen Winter Baumstämme umzuschlichten, nahm jede einzelne Trageaktion unendlich viel Zeit in Anspruch. Die Begründung der »Ein-Euro-Jobber«: Sie hätten keine der Witterung angepassten Schuhe und könnten sich diese auch nicht leisten, der Arbeitgeber stellte aber keine passende Kleidung, womit sie – später sogar vom Obersten deutschen Gerichtshof anerkannt – die geforderte Leistung nicht erbringen könnten. Eine charmante Geschichte.

5.3 Politische, gesellschaftstheoretische und philosophische Diskurse

Politische, gesellschaftstheoretische, sozialwissenschaftliche und philosophische Überlegungen zu Widerstand sind nicht stringent trenn- und unterscheidbar, insbesondere dann nicht, wenn gesellschaftskritische und gesellschaftspolitische Interessen zum Ausdruck kommen. Selbst wenn es auf den ersten Blick scheinen mag, als ließe sich eine Kategorisierung entlang unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen vornehmen, stellt sich dies als Verkürzung heraus. So wird in der Soziologie ebenso philosophiert wie in den Bildungswissenschaften sozialwissenschaftlich gearbeitet; Beiträge zur Gesellschaftstheorie werden von unterschiedlichen Disziplinen geleistet etc. Das Politische durchzieht die gesamte Gesellschaft und nur in einem engeren Sinn lässt es sich – dann meist als Politik bezeichnet – auf Aspekte des Staates oder der Demokratie reduzieren (vgl. z.B. Reese 2008: 203; Demirović 2013; Seibert 2014: 34). Während diverse Formen offenen Widerstands meist ungefragt als politisch wahrgenommen werden, ob nun Widerstandskämpfe gegen despotische Regimes oder demokratisch geregelte und legitimierte Gegenäußerungen, z.B. in Form von Demonstrationen, wird der politische Gehalt bei unauffälligen, stillen Formen nicht so augenfällig. Scott spricht beispielsweise von »infrapolitics«, das sind politische Handlungen, die häufig unter der Wahrnehmungsschwelle herkömmlichen politischen Denkens liegen (Scott 1990: 199), die aber als »Infrastruktur der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse« verstanden werden können. Er betont, dass, selbst wenn vordergründig andere Intentionen vorliegen, die Konsequenzen höchst politische Relevanz erhalten können (vgl. Scott 1987: 452). Wie an diesen wenigen Hinweisen deutlich wird, fließen politische, gesellschaftstheoretische, sozialwissenschaftliche und philosophische Diskurse ineinander.

5.3.1 Juristische und demokratietheoretische Fragen des Widerstandsrechts

Eine seit Jahrhunderten diskutierte juristische Frage widmet sich dem Widerstandsrecht, ob nun staatsgesetzlich verankert, demokratierechtlich begründet oder menschenrechtlich argumentiert. Rechtlich findet der Widerstandsbegriff beispielsweise im Strafgesetz als »Widerstand gegen die Staatsgewalt« (§ 269 des Österreichischen Strafgesetzbuches) Anwendung. In quasi umgekehrter Perspektive spricht Kupke hingegen davon, dass Gesetze eigentlich als »Widerstand gegen den Widerstand« (Kupke 2008: 82) gelesen werden könnten, da sie Unkontrollierbares reglementieren, die Durchsetzung bestimmter Interessen in legitime und illegitime Formen gießen. Und Marcuse – exemplarisch für gesellschaftskritische Positionen – sieht in Gesetzen vor allem die Erhaltung des Status quo, weshalb für ihn gilt: Wer ein gesellschaftliches System überwinden will, »kann nicht erlaubt und gesetzlich bleiben« (Marcuse 1969: 296f.). In manchen, vor allem in enger gefassten, Verständnissen ist der Gesetzesbruch sogar wesentliches Merkmal, damit überhaupt von Widerstand gesprochen werden kann (vgl. z.B. Plaschka 2000a,b oder Hentig 1989). Zu solchen Fragen der Legitimierung und Bestimmung von Widerstand werde ich später nochmals zurückkehren, an dieser Stelle widme ich mich dem besonderen Aspekt des Widerstandsrechts, weil er insofern die Erwachsenen- und Weiterbildung berührt, als es um Fragen der Legitimation von Abwehr geht. Im Unterschied zum Tatbestand des »Widerstands gegen die Staatsgewalt«, der juristisch als unzulässig und strafbar, also wertend negativ gefasst ist, erhält die Frage nach dem Widerstandsrecht eine dezidiert positive Konnotation, die bis zu einer Pflicht der Menschen zu Widerstand unter bestimmten Bedingungen reichen kann. Ich will mich aber nicht in den rechtstheoretischen Auslegungen verlieren, sondern lediglich einigen Dimensionen des Widerstandsrechts nachspüren.

Bereits im antiken Griechenland wurde das Recht des Tyrannenmords eingehend diskutiert und weitgehend gutgeheißen. Um das Recht zur Geltung zu bringen, war ein Tyrann aber zunächst als solcher zu identifizieren. Bei Aristoteles heißt es, Tyrann sei jener, der Gemeinschaftsbildungen unterdrücke und alles verhindere, was wechselseitiges Vertrauen entstehen ließe (vgl. Plaschka 2000b: 223). Der Tyrann benennt in der Antike aber nur einen bestimmten Typus der *männlichen* Herrschaft über Männer. Es kann damit keine Tyranninnen geben und das »Tyrannisieren« von entrechteten Frauen und Sklaven ist kein relevanter Tatbestand, was in manchen Diskussionen allerdings übergangen wird. Der antike Tyrannenmord transformiert sich in der weiteren Geschichte zwar sprachlich, taucht aber durch die Zeiten immer wieder auf, sowohl bei den Römern als auch im Mittelalter in Deutschland, im Zuge der französischen Revolution und nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Na-

tionalsozialismus (vgl. ebd.: 224f.; Rabinovici 2008: 13ff.). Aktuelle Beispiele, die im weitesten Sinn als in diese Tradition eingebettet verstanden werden können, verweisen aber auf die Problematik der Interessenabhängigkeit der Festlegung der Tyrannei. So erinnert die von den USA inszenierte angeblich nicht geplante Tötung von Osama bin Laden an die Rechtfertigung des Tyrannenmordes, wenn auch hier sehr unterschiedliche Kräfteverhältnisse aufeinandertrafen, die Tötung nicht aus den eigenen Reihen erfolgte und »Terrorist« bisweilen als Rechtfertigung die Bezeichnung des Tyrannen ablöst. (Medial wurde nach 2001 eine Diskussion um bin Ladens Tötung als Tyrannenmord geführt, vgl. z.B. Steinhoff 2011 oder Wölk 2011.)

Die Zulässigkeit der Tötung von »Tyrann_innen« (beide Geschlechter sind prinzipiell in dieser Position anzutreffen, auch wenn weniger Frauen als Männer in der Geschichte in Erscheinung treten) – ob so benannt oder nicht – wandelt sich dabei in der jüngeren Geschichte zunehmend zu einem Widerstandsrecht, das entweder staats- und demokratietheoretisch oder menschenrechtlich begründet wird. Die Gründe für diese Entwicklung liegen nicht zuletzt darin, dass tyrannische Herrschaft immer weniger an einer Einzelperson festzumachen ist, sondern von ganzen Regimen oder ganzen Gruppen ausgeübt wird. Plaschka diskutiert als »Avantgarde des Widerstands« (Plaschka 2000a,b) zwar in erster Linie militärische Auflehnung, greift vor diesem Hintergrund aber auch die rechtstheoretische Grundlage eines Widerstandsrechts auf. Er fasst Widerstand im weiteren Sinn als »Auflehnung gegen einen Machtträger«, und nicht zuletzt durch den Widerstand gegen den Nationalsozialismus geprägt, ist dieser Machtträger »vor allem ein Träger der Staatsgewalt« (Plaschka 2000b: 225). (Widerstand gegen die Staatsgewalt erhielte so gesehen eine andere Bedeutung und wäre nicht mehr strikt vom Widerstandsrecht zu trennen, wiewohl das eine als strafbar, das andere als legitimes Recht verankert ist.) Es erfolgt also ein Wandel weg vom herkömmlichen Tyrannenmord, auch wenn dieser insbesondere in der Frage von Attentaten auf Hitler höchste Relevanz hatte, in Richtung umfassender verstandener »sozialer Notwehr« (Angermaier 1963, zit.n. Plaschka 2000b: 226) gegen Massengefährdungen. Der/die Herrscher_in, der/die durch Missbrauch der Staatsgewalt die Gemeinschaft »verdirbt«, »verliert die Rechtsgrundlage, auf der seine [ihre] Herrschaft beruht, und fordert deren Notwehrrecht heraus« (Plaschka 2000b: 226). Dass sich Plaschka zugleich gegen eine Banalisierung des Begriffs »Widerstand« wehrt und sozialen Bewegungen Widerständigkeit abspricht, zeigt seine allein im engen Sinn staatlich orientierte Sichtweise, obwohl seine Verwendung des Begriffs »Widerstand« als riskantes Handeln gegen tyrannische, diktatorische Regime sehr wohl auf andere gesellschaftliche Situationen übertragbar wäre (vgl. Plaschka in Fleischhacker 2000: 7).

Ein Widerstandsrecht auf nationalstaatlich-gesetzlicher Ebene ist – eher eine Ausnahme – in Deutschland im Grundgesetz rechtlich verankert. Dieser

zwar von den Erfahrungen des Nationalsozialismus geprägte, aber erst 1968 im Zuge der deutschen Notstandsgesetze neu hinzugefügte Absatz, ist entlang der Grundprinzipien des Staates formuliert: Dieser sei demokratisch und sozial, die Staatsgewalt gehe vom Volk aus. Die Festlegung von Gesetzgebung, verfassungsmäßiger Ordnung, Rechtsprechung und Gewaltenteilung führt in Abs. 4 des Artikels 20 des Grundgesetzes zu der Formulierung: »Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist« (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland; vgl. Peball 2011: 34; Rabinovici 2008: 29). Obwohl damit ein Widerstandsrecht verbrieft ist, wird damit zugleich eine Menge von Einschränkungen vorgenommen: Lediglich gegen diese festgelegte Verfassungsordnung und lediglich in Ermangelung anderer Mittel wird das Widerstandsrecht eingeräumt. Eine Widersprüchlichkeit zeigt sich darin, dass einerseits ein Widerstandsrecht, ja gar eine Pflicht dazu, formuliert wird und andererseits der Staatsgewalt Gehorsam zu leisten ist. Bei näherer Betrachtung wird aber deutlich, dass diese beiden Aspekte insofern konsistent sein können, als ein Widerstandsrecht nur unter bestimmten Voraussetzungen in Kraft tritt, die Staatsgewalt grundsätzlich aber nicht in Frage gestellt wird (vgl. Kupke 2008: 82). Die Einengung darauf, dass dieses Recht erst zur Geltung kommt, wenn keine anderen Mittel greifen, streift das Problem, wann welcher Widerstand, insbesondere gewaltsamer Widerstand, legal bzw. legitim ist.

Plaschka verweist auf Diskussionen der modernen Rechtswissenschaft (der regionale Bezug bleibt offen), die weitgehend die Ansicht vertrete, dass das Widerstandsrecht in einem Rechtsstaat lediglich gewaltlos »und in den rechtlich vorgesehenen Bahnen erfolgen« müsse (Plaschka 2000b: 233), während von radikaleren Positionen gewaltsamer Widerstand sehr wohl unter bestimmten Umständen legitimiert wird (vgl. z.B. Marcuse 1969). Der umfassenden und kontroversiellen Diskussion um gewaltsamen Widerstand folge ich nicht weiter, weil sie zu weit von der Diskussion um Widerstand gegen (Weiter-)Bildung wegführt, ist dieser doch – zumindest bislang – nicht in solchen Widerstandsformen präsent. Problematisch bleibt aber, dass eine Festlegung auf rechtlich vorgegebene Bahnen genau jene Paradoxie erzeugt, die das Widerstandsrecht in bestimmte Bahnen lenkt und außer Acht lässt, dass gerade Widerstand zuweilen als Übertretung der rechtlichen Rahmenbedingungen definiert ist. Rechtstheoretische Überlegungen weisen auf diese in sich unlösbar widersprüchliche Ausformung des Widerstandsrechts hin. Für Kupke handelt es sich daher um ein »aporetisches Recht«: »Die Frage ist aber, ob es, im Rahmen der Gesetze selbst, auch ein *Recht* auf Widerstand, d.h. ein *Gesetz* geben kann, das den Widerstand *gegen* das/ein Gesetz für *rechtens* erklärt«, es also »offenbar ein *Recht auf Rechtsbruch*« ist (Kupke 2008: 82, Hervorhebung i. Orig.). Kupke sieht in diesem Recht daher eine bürgerliche Vorstellung von Widerstand manifestiert, die gesellschaftliche Veränderungen vornehmlich innerhalb recht-

licher Strukturen vorsieht. Rabinovici verweist auf ähnliche Diskussionen und formuliert, dass »eine Normierung des schlichthin Unnormierbaren« (Kaufmann 1991, zit.n. Rabinovici 2008: 29) versucht werde.

Ein nicht im engen Sinn legalisiertes Widerstandsrecht kann seine Legitimität aber auch aus einem höheren und international relevanten Recht, vielfältigen Grund- und Menschenrechten ableiten. In diesem Sinn greift der Philosoph Ebeling Widerstandsrecht auf. Er diskutiert unter anderem die Frage eines Widerstandsrechts und einer Widerstandspflicht. Thomas von Aquin habe formuliert, dass Gegengewalt nur zulässig sei, wenn diese gewinnen könne, da sonst die Tyrannis möglicherweise noch verstärkt werde. Angesicht dessen, dass heutige Tyrannei nicht an einer konkreten Person festzumachen sei, sich vielmehr in globalen Bedrohungen manifestiere – dem Entstehungskontext der 1980er-Jahre geschuldet nennt er z.B. die Nuklearmacht als eine solche Bedrohung –, könne ein sicherer Sieg aber nicht mehr als Kriterium gelten, da er unwahrscheinlich und Widerstand dennoch gefordert sei (vgl. Ebeling 1986: 243ff.). Ebeling fundiert Widerstandsrecht und -pflicht daher moralisch, beginnend mit der Pflicht des Widerstands gegen den individuellen und gesamtmenschheitlichen Tod. Er unterscheidet zwischen Widerstand gegen Einzelstaaten und gegen universelle Bedrohungen. Aber selbst wenn Staaten nicht die Bedingungen erfüllten, die ein Widerstandsrecht in Gang setzen würden, die Staaten also als »rechtsstaatlich« und nicht tyrannisch gälten, so ergebe sich dennoch aus globalen Bedrohungen der Menschheit, eben z.B. der nuklearen Bedrohung, ein Recht und eine Pflicht, gegen den allgemeinen Untergang Widerstand zu leisten, womit auch Widerstand gegen ansonsten rechtsstaatliche Staaten gerechtfertigt sei, die zu dieser allgemeinen Bedrohung beitrügen oder sie nicht behinderten (vgl. ebd.: 255). »Widerstand wäre also immer dann rechtens, wenn überhaupt ein Grundrecht in seinem Wesensgehalt angetastet wird« (Kupke 2008: 89), und die politischen Kämpfe seien genau um diese Grundrechte und deren Verletzung zu führen.

Lemke (2001b) und Kupke (2008) greifen diese Diskussion auf, indem sie an einem kurzen, 1981 verfassten, allerdings erst 1984 veröffentlichten (vgl. Lemke 2001b: 270) Pressetext von Foucault anknüpfen. In diesem Text, einem deutlichen Beispiel für Foucaults politische Aktivitäten, reagiert Foucault auf das Drama der »boat people« – angesichts der Flüchtlingskatastrophen im Mittelmeer und entlang der Landrouten nach Europa gerade wieder hochaktuell – und formuliert grundlegende Widerstandsrechte, die von einer allgemeinen Gemeinschaft getragen werden. »Wir sind hier nur Privatmenschen, die keinen anderen Anspruch darauf haben zu sprechen und gemeinsam zu sprechen als eine gewisse gemeinsame Schwierigkeit, das zu ertragen, was geschieht. [...] Wer hat uns also beauftragt? Niemand. Und das genau macht unser Recht aus« (Foucault 1984a/2005: 873). Foucault formuliert drei Prinzipien: Erstens gebe es eine internationale Gemeinschaft von Personen, die

zur Erhebung gegen jeden Missbrauch der Macht sich erheben solle; zweitens sei es die Pflicht, die Regierenden auf das Elend der Menschen aufmerksam zu machen, es gebe ein »absolutes Recht, sich aufzulehnen und sich an diejenigen zu wenden, die Macht ausüben« (ebd.: 874); und drittens gebe als neues Recht das Recht von Privatpersonen, sich wirksam einzumischen (vgl. ebd.). Lemke diskutiert diesen Einsatz Foucaults vor allem insofern als neuen Rechtsentwurf, als er sich – gerade weil herkömmliches Recht angesichts des Elends nicht funktioniere – aus einer Gemeinschaft legitimiere, die sich gegen das Elend auflehne (vgl. Lemke 2001b). Kupke hingegen liest aus Foucaults Text die Unterscheidung eines »absoluten« und »neuen« Rechts heraus (vgl. Kupke 2008: 75ff.), die er aus meiner Sicht aber zu streng trennt. Kupkes Interpretation lautet, dass Menschen, denen Grundrechte verweigert werden, das »absolute« Recht haben, sich dagegen zu erheben. Jede Person, ob nun organisiert oder nicht, hat aber das »neue« Recht, sich einzumischen, einzugreifen. Als Privatmenschen, die vom eigenen Unbehagen und eigenen Urteil ausgehend gemeinsam aktiv werden und von organisierten Formen, beispielsweise über NGOs, unterstützt werden. Foucault weiter: Es geht um Menschen, die ihre Rechte und die Pflicht haben, »sich gegen jeden Machtmissbrauch zu erheben, wer auch immer dessen Urheber ist und wer auch immer dessen Opfer sind. Schließlich sind wir alle Regierte und insofern miteinander solidarisch verbunden« (Foucault 1984a/2005: 874).

Kupke »übersetzt« für sich nun Foucaults absolutes und neues Recht in »primären« und »sekundären« Widerstand. Wenn auch diese Lesart meiner Ansicht nach Foucaults Anliegen nicht trifft, so ist unabhängig davon Kupkes Gedanke interessant. Primärer Widerstand ist für ihn jener, der von Betroffenen selbst und direkt ausgeübt wird, während sekundärer Widerstand quasi stellvertretend und für andere eintretend geleistet wird. Angesichts des unten noch zu diskutierenden Verständnisses Foucaults von Macht und gesellschaftlichen Funktionsweisen, in denen Konstituierungen von Gesellschaft und Individuum untrennbar miteinander verwoben sind, in denen also Menschen immer in gesellschaftliche Grundmechanismen eingebunden sind, verliert zwar der Begriff des sekundären Widerstands an Kraft. Indem wir aber, wie Foucault sagt, alle Regierte sind, sind wir damit in der Lage und aufgefordert, gegen die meisten uns regierenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse primären Widerstand zu leisten. Die Unterscheidung von primärem und sekundärem Widerstand ermöglicht aber jedenfalls eine Differenzierung von Widerstandsformen.

5.3.2 (Ziviler) Ungehorsam

Eine demokratietheoretisch durch die Jahrhunderte immer wieder diskutierte Form des Gegen-Handelns ist Ungehorsam, meist mit der Ergänzung

»zivil« versehen. Obwohl philosophisch bis in die Antike zurückzuverfolgen (vgl. Pabst 2012: 24), gilt als Ausgangspunkt der aktuellen Begriffsgeschichte von zivilem Ungehorsam Thoreaus Essay »Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat« (1849/1973; Originaltitel »Civil Disobedience«). Seither gibt es sehr unterschiedliche Verständnisse, die Pabst übersichtlich und analytisch strukturiert zusammenfasst. Während weit verbreitet mit zivilem Ungehorsam eher kollektive, passive, öffentliche, gewaltfreie, häufig symbolische Proteste verbunden werden, zeigt Pabst eine Bandbreite, die auch aktive, nicht nur symbolische und bestimmte Gewaltformen (vor allem gegen Sachen, nicht jedoch gegen Menschen) einschließt (vgl. Pabst 2012: 24ff.). Bei Thoreau ist der Ungehorsam eine moralisch begründete individuelle Verweigerung, die kaum gesellschaftskritisches Potenzial entfaltet. Zu individualistisch und zu sehr am Gewissen des einzelnen »Mannes« entlang entfaltet er zwar einen nachvollziehbaren Aufruf zum Ungehorsam gegen als Unrecht empfundene staatliche Handlungen, die Grundhaltung ist aber in erster Linie als liberal einzustufen, zumindest aber als individualistisch. Obwohl er den Ungehorsam als Kritik am Krieg mit Mexiko und an der Sklaverei ansah und er Veränderungen mittels massenhafter Einzelhandlungen bewirken wollte, steht doch die Gewissensfrage des Einzelnen im Mittelpunkt und werden solidarische, kollektive Übereinkünfte explizit abgelehnt (vgl. ebd.). Thoreau inspirierte jedoch bekannte Gehorsamsverweiger_innen, beispielsweise Mahatma Gandhi oder Martin Luther King (vgl. ebd.: 24), deren Zugang wesentlich zum breiter vertretenen Verständnis von zivilem Ungehorsam beigetragen hat, während kritischere Positionen offensivere und radikalere Verständnisse entwickelten (vgl. ebd.). Roth sieht allerdings ein Problem darin, dass zwar seit Jahrzehnten eine zunehmende Bereitschaft zu zivilem Ungehorsam wahrgenommen werden könne, diese allerdings inzwischen als »normale« politische Handlungen gelten. »Mit dieser Normalisierung hat sich auch die Bewertung von Protesten verändert: Löste die verstärkte Protestbereitschaft in den 1970er Jahren noch Ängste vor einer ›Unregierbarkeit‹ aus, so werden die ebenso kritischen wie engagierten Bürgerinnen und Bürger heute nicht selten als ›demokratischer Phönix‹ begrüßt« (Roth 2012: 37). Eine Problematik, die sich für Widerstand insgesamt zeigt. Ungehorsam ist für die vorliegende Arbeit nun insofern von Interesse, als er, trotz der vielfältigen Verständnisse, vor allem auf widerständige »passive« Handlungsweisen verweist, die auch für Widerstand gegen (Weiter-)Bildung relevant sind. Entlang zweier Beiträge, die auf Vorträgen bei der von der Rosa-Luxemburg-Stiftung organisierten Konferenz »Ungehorsam! Disobedience!« in Dresden beruhen, möchte ich einige Gedanken ausführen.

Seibert skizziert, dass Demokratietheorie, zunächst neutral konzipiert, in den 1970er-Jahren politisiert wurde und nach links rückte und sich im Zuge dessen eine konsensorientierte Herangehensweise zu einer am Dissens orientierten »Radikaldemokratie« entwickelte, die vor allem mit den Namen Ernesto

Laclau, Chantal Mouffe, Jacques Derrida, Étienne Balibar oder Jacques Rancière verbunden ist (für eine kritische Diskussion dieser Ansätze vgl. Demirović 2007b). Geprägt von einer pluralen politischen Praxis und prozesshaft wird dem »Einvernehmen« im Konsens das von Rancière geprägte »Unvernehmen« entgegengesetzt, dem der Ungehorsam beigestellt ist (vgl. Seibert 2014: 32f.). Aus der interessanten Darstellung der Züge und Gegenzüge der konsensorientierten und der radikalen Demokratietheorie sind für die Frage des Widerstands vor allem Letztere von Relevanz. Radikaldemokratisch wird darauf gepocht, dass in Konsensverfahren insbesondere die Stimmlosen, die Leisen nicht gehört, nicht wahrgenommen werden. »Des massenhaften Ungehorsams bedarf es gerade deshalb, weil den Ungehorsamen in den Beratungen der Gehorsamen kein Stimmrecht eingeräumt wurde« (ebd.: 35). (Auf die Frage der »Stimme« stoßen wir in Scotts Forschung nochmals, vgl. Kapitel 5.3.5) Dem Vorwurf, dass im Ungehorsam unklar bleibe, wer für wen spreche, und sich auch Entscheidungen für Diktatur und Terror fällen ließen, erwidert die Radikaldemokratie, dass – auch wenn es kein einheitliches Volk, keine subjektlose Masse gebe – dennoch möglichst ein Kampf von unten für alle zu erfolgen habe. Dies erfordere, dass das Vorgehen prinzipiell so anzulegen sei, dass jede_r in jedem Moment dem Kampf beitreten könne, und jede Veränderung des Umfelds – eben prozessual – erfordere, »dass die Entscheidung zum Ungehorsam immer neu zu treffen ist« (ebd.: 37f.). Jede Modifikation verändere die Orientierung und den Ungehorsam und bringe diese neu hervor. Einvernehmen und Unvernehmen seien dabei dialektisch insofern verstrickt, als der rechts- und regelbrüchige Ungehorsam »überhaupt erst zur Beratung stellt, was recht ist und zur Regel werden kann« (ebd.: 39). Zivil bleibe der Ungehorsam insofern, als er eben »zivil« im Sinne von »von den Bürger_innen ausgehend« sei, was jedoch nichts mit dem häufig konnotierten »zivil« im Sinne eines nichtmilitärischen und damit gewaltfreien, passiven Widerstands gemein habe (vgl. auch Pabst 2012: 28).

Ein Problem sieht Seibert allerdings darin, dass insbesondere im Unvernehmen mit dem Kapitalismus die Frage offenbleibt: »Kann die Demokratie Staat und Kapital nur verändern, aber nicht abschaffen, kann sie beide nicht einmal, wie Friedrich Engels vorschlug, ›absterben‹ lassen?« (Seibert 2014: 40) Für Seibert bleibt dieses Problem ein ungeklärtes und doch setzt er auf radikaldemokratisch unterschiedliche Aktivitäten, angefangen bei den Kämpfen der Zapatistas bis hin zum arabischen Frühling etc., die noch offenlassen, welche Veränderungen möglich sein könnten. Laclau und Mouffe formulieren hingegen sehr deutlich, dass sie mit der sogenannten »demokratischen Revolution« »das Ende einer Gesellschaft hierarchischen und nicht-egalitären Typs« (Laclau/Mouffe 1985: 195) bezeichnen. Ein Teil des politischen Kampfes ist auch, bisher unsichtbare Unterdrückungsverhältnisse als solche sichtbar und damit bekämpfbar zu machen, bzw. es entstehen ständig neue Unter-

drückungsformen, die neue Kämpfe und neuen Widerstand hervorrufen (vgl. ebd.: 199ff.) – ein bereits bekanntes und noch öfter wiederkehrendes Motiv.

Demirović nähert sich dem (zivilen) Ungehorsam in Form einer Diskussion seiner gesellschaftskritischen Möglichkeiten und Grenzen. Er vertritt die These, dass wir generell zu Gehorsamkeit erzogen, normiert werden, Gehorsamkeit als Tugend, als grundlegende Verhaltensweise verankert wird. Aber wir fügen uns nicht nur in diese Herrschaftsverhältnisse, sondern: »Es gibt eben auch Ungehorsam« (Demirović 2014: 15), den er in seiner ganzen Breite verstanden wissen will: Menschen entziehen sich, verweigern sich, weichen aus, widerstehen. Demirović versteht diese Handlungen auch als politische Aktivität. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem folgender Gedankengang von besonderer Bedeutung: Aktuelle demokratische Verfassungen, Staaten, Demokratien sind aus einem Akt des Ungehorsams, eines Umsturzes des Bisherigen, aus einem »Akt der Freiheit« hervorgegangen. Jeder nachfolgenden Generation steht nun das gleiche Recht zu, diese – wenn auch auf Ungehorsam gegründeten – Verhältnisse neuerlich zu hinterfragen und ihnen wiederum Ungehorsam entgegenzubringen. Diese Diskussion bezieht ihre Argumente daraus, dass auch bereits Etabliertes neuerlich hinterfragt werden kann, ja muss, da sich Verständnisse und Vorstellungen, z.B. von Freiheit oder Demokratie, verändern und entsprechend neuerlich Veränderungsprozesse in Gang gebracht werden müssen. Ungehorsam wird so einerseits zum Motor gesellschaftlicher Erneuerung, andererseits aber auch zu ständiger Neukonstruktion im Sinne von Selbstreflexion.

Ungehorsam wird aber, entgegen der Zustimmung in kritischen und linken Kreisen, im dominanten Diskurs eher als autoritäts- und staatsschwächend abgelehnt. In den meisten liberalen Verständnissen, aber auch im Verständnis als Zeichen einer reifen Demokratie ist ziviler Ungehorsam – wie bereits thematisiert – als öffentlich sichtbar, gewaltlos, wenn auch gesetzesbrechend charakterisiert, bleibt aber auf Veränderungen innerhalb der Verfassung gerichtet. Er anerkennt also grundsätzlich die staatliche Autorität, hat mehr symbolischen denn real verändernden Charakter und bewegt sich daher primär innerhalb der Verfassung und staatlicher Regelungen. Nach diesen Kriterien würden – so Demirović – zahlreiche soziale Kämpfe nicht in diese Kategorie fallen, z.B. der arabische Frühling oder die Proteste rund um »Occupy«, da diese reale Umstürze und Veränderungen anstrebten (vgl. ebd.: 19ff.). Solange ziviler Ungehorsam als Reife der Demokratie, als zulässige Revision der Ordnung verstanden wird, wird er damit zugleich eingeschränkt und in bestimmte Bahnen gelenkt. Selbst ziviler Ungehorsam als »Vetorecht«, als aufstörende und neue Dynamiken erzeugende Aktivität bleibt auf bestimmte Bereiche beschränkt. So rücken beispielsweise »Entscheidungen [...], die zwar als private gelten, aber auf der Ebene der Gesellschaft auf die kollektive Lebensweise Einfluss nehmen oder diese gar organisieren und insofern eine allgemeine,

systematische und gesellschaftskonstituierende Bedeutung haben, [...] nicht in den Blick« (ebd.: 25).

Zivilem Ungehorsam sind also Grenzen gesetzt. Zwar verortet Demirović eine zunehmende Radikalisierung im zivilen Ungehorsam (vgl. auch Pabst 2012), sieht aber das Problem, dass dessen Instrumente nur begrenzt ausgeweitet werden können. Den Mut von Ungehorsamsaktivitäten anerkennend, sieht er dennoch die grundlegende Schwierigkeit darin, dass letztlich eine Konsensorientierung bestehen bleibt und manche gesellschaftlichen Probleme, insbesondere Grundstrukturen, nicht thematisiert werden können. In diesem Zusammenhang nennt er beispielsweise kapitalistische Vereinnahmungs- und Konstruktionsstrategien (vgl. Demirović 2014: 25ff.) oder gesellschaftliche Dimensionen, sodass es z.B. nicht (nur) um »Nazis raus!« geht, sondern um die Hervorbringung von Verhältnissen, in denen Rassismus gar nicht mehr existiert. »Freilich sollten wir auch zivilen Ungehorsam leisten, aber viele Probleme entziehen sich, sie sind grundlegender, da kommen wir mit dieser Form des zivilen Ungehorsams alleine gar nicht heran. [...] Die Diskussion um zivilen Ungehorsam gelangt nicht an den Punkt, wo die gesellschaftlich relevanten Entscheidungen wirklich getroffen werden« (ebd.: 28f.). Vielmehr bedürfe es einer Perspektive, die über Ungehorsam und Widerstand hinausgehe mit dem Ziel, diesen Ungehorsam sogar überflüssig zu machen.

Die Konsequenzen aus den Überlegungen von Demirović sind beunruhigend. So scheint vielfach Widerstand, Ungehorsam, Protest zu sehr innerhalb bestehender Rechtslagen und – nicht zuletzt um eine gewisse Akzeptanz und Breite zu erlangen – zu wenig weitreichend zu agieren, um grundlegende Veränderungen herbeiführen zu können. Die Mittel und Ausrichtungen sind so gestaltet, dass mit ihnen kaum an einige Grundfesten gesellschaftlicher Verhältnisse heranzukommen ist. Stattdessen richtet er sich – notwendigerweise – jeweils auf ein spezifisches Themenfeld, um dort Veränderungen, Verbesserungen zu bewirken. Wird allerdings, wie Pabst das macht, ziviler Ungehorsam in seinen vielfältigen Verständnissen wahrgenommen, lassen sich auch andere Protesthandlungen und gesellschaftstransformierende Interessen ausmachen. Ob diese aber als ziviler Ungehorsam gefasst werden sollen, darüber herrscht Uneinigkeit. Obwohl einige interessante Gedanken aus diesen Diskussionen zu entnehmen sind, ließe sich entlang des Begriffs »Widerstand« ein breiteres Verständnis entwickeln, als dies am Begriff »Ungehorsam« möglich ist.

5.3.3 Widerstand als moralphilosophische Dimension von Vernunft

Moralische Legitimationen von Widerstand lassen sich nicht nur als juristische Fragen entlang staatsrechtlicher Verfassungen und (teil-)globaler Menschenrechte verhandeln, sondern berühren auch philosophische Fragen. Zwei Beispiele sollen exemplarisch Einblicke in Dimensionen geben, in denen

Vernunft und moralphilosophische Überlegungen zentrale Ausgangspunkte dafür sind, Widerstandsnotwendigkeit, -möglichkeit und -begründbarkeit zu argumentieren. Bereits bei Axmacher haben wir gesehen, dass er einen Teil seiner Diskussion von Widerstand gegen Bildung und Wissen an der Frage der Vernunft festmacht, vor allem unter der umgekehrten Perspektive, dass in der vorherrschenden, instrumentellen Vernunft, in der Bildung zu einem zentralen Instrument der Vernunftsteigerung wird, Widerstand gegen Bildung nur als unvernünftig angesehen werden könne. Erst ein erweitertes Vernunftverständnis und eine Analyse des bürgerlichen Bildungsbegriffs ermöglichen es, diesen Widerstand als vernünftig einzuschätzen (vgl. Axmacher 1990a: 19ff.; Kapitel 3.2.1). In den beiden Beispielen, die ich streifen möchte, geht es um moralphilosophische Fragen von Widerstand gegen die herrschende Gesellschaft. Das erste Beispiel mag überraschen, befasst sich Adorno doch kaum analytisch mit Widerstand. Die Notwendigkeit und Fähigkeit zu Widerstand ist bei ihm aber in viele seiner Überlegungen eingeschrieben, wobei einige Aspekte bereits in meiner Diskussion von Widerstand in Bildungskontexten angeklungen sind. Angesichts der Bedeutung von Adornos Überlegungen als theoretischer Hintergrund der vorliegenden Arbeit möchte ich seine Gedanken zu Widerstand erkunden. Als zweites Beispiel diskutiere ich kurz die Arbeit »Vernunft und Widerstand« des Philosophen Ebeling, aus dem bereits einige Aspekte zum Widerstandsrecht aufgenommen wurden.

Theodor W. Adorno: Einige Bezugnahmen zu Widerstand

Adornos Praxisverständnis ist ein reflexiv-distanziertes, nicht jedoch ein grundlegend ablehnendes (vgl. z.B. Adorno 1965-66/2003: 83f.; Adorno 1969b/1971). Mit seinem Plädoyer gegen kurzsichtige Proteste und affirmativ wirkende Aktionen (vgl. Adorno 1969b/1971) sah er sich aber im Unterschied zu Marcuse mit einer massiven, für ihn teilweise kränkenden Ablehnung von Seiten der Student_innenbewegung konfrontiert. Wenn er überhaupt von Widerstand spricht, dann konzentriert er sich in erster Linie auf Andeutungen von Widerstand gegen gesellschaftliche Verhältnisse und auf vereinzelte philosophische und pädagogische Aspekte, immer aber als Dimension einer anderen Vernunft und einer anders vernünftig gestaltbaren, besseren Gesellschaft. Der Begriff »Widerstand« taucht immer wieder auf, aber in den meisten Zusammenhängen scheint Adorno darauf zu vertrauen, dass verstanden würde, was mit Widerstand gemeint sei, beziehungsweise umreißt er den Begriff zwar dezidiert dahingehend, wogegen Widerstand zu leisten sei, verliert aber keine Worte darüber, wie genau dieser Widerstand aussehen könnte. Aus den Erfahrungen der Monstrosität des Nationalsozialismus speist sich sein Anliegen an Bildung und Erziehung: »Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung« (Adorno 1966/1971: 88). Und einige Zeilen weiter: »Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre

Autonomie, [...] die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen« (ebd.: 93).

Im Gespräch mit Becker über »Erziehung zur Mündigkeit« insistiert Adorno darauf, dass die Konkretisierung von Mündigkeit im Wesentlichen darin besteht, dass Erziehung eine »Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist« (Adorno 1969c/1971: 145). In dieser Aussage kristallisiert sich ein Aspekt von Adornos Widerstandsverständnis heraus, der am Nicht-Mitmachen, an der Verweigerung, an der Distanzierung orientiert ist. Deutlicher wird dies in seinen Vorlesungen mit dem Titel »Probleme der Moralphilosophie« (Adorno 1963/1996), in denen sich – insbesondere in der letzten Vorlesung – einige Ausführungen dazu finden. Schweppenhäuser spricht davon, dass Adorno hier den Widerstand als Platzhalter für das Politische setze (vgl. Schweppenhäuser 2011b: 168; auch Schweppenhäuser 2011a). Die Nähe seines Widerstandsbegriffs zu den Widerstandskämpfen gegen den Nationalsozialismus zeigt sich daran, wenn er als Beispiel für Widerstand das Attentat auf Hitler vom 20. Juli 1944 heranzieht (vgl. Adorno 1963/1996: 19f.). Aber Widerstand ist für Adorno auch noch breiter gefasst, wenn er z.B. formuliert: »Das einzige, was man vielleicht sagen kann, ist, daß das richtige Leben heute in der Gestalt des Widerstands gegen die von dem fortgeschrittensten Bewußtsein durchschauten, kritisch aufgelösten Formen eines falschen Lebens bestünde. Eine andere als diese negative Anweisung ist wohl wirklich nicht zu geben« (Adorno 1963/1996: 249.). Schweppenhäuser fasst Adorno wie folgt zusammen: Solange der »Weg zu einer politischen Ethik als Grundlage normativ richtiger, kollektiver Praxis blockiert sei, bliebe nur das Ethos des Nicht-Mitmachens« (Schweppenhäuser 2011b: 167). Widerstand ist bei Adorno bestimmte Negation des Durchschauten und eine »Kraft gegen all das uns Auferlegte, gegen das, was die Welt aus uns gemacht hat und noch in unendlich viel weiterem Maß aus uns machen will« (Adorno 1963/1996: 20). Widerstand ist daher in hohem Maß einer gegen sich selbst, gegen »all das, worin wir dazu tendieren, mitzuspielen« (ebd.). Mitspielen sei nicht ganz vermeidbar, aber in Reflexion, in unbarmherziger Selbstkritik ließen sich Risse öffnen, erste Veränderungsversuche und so etwas wie das richtige Leben anstreben (vgl. ebd.: 251).

In der Negativen Dialektik erwähnt er, dass sich Menschen zwar gesellschaftlich verstümmelt, dennoch gegen Unfreiheit widerständig wehren, und zwar vor allem in der Form bestimmter Negation: »Konkret wird Freiheit an den wechselnden Gestalten der Repression: im Widerstand gegen diese« (Adorno 1966/2003: 262). Widerstand ist bei Adorno – seiner Argumentation für Theorie und Denken als konkrete Praxis und als wesentlicher Aspekt jeder Praxis entsprechend – vor allem ein Moment von Kritik und Reflexion. In der Negativen Dialektik, aber auch in den »Marginalien zur Theorie und Praxis« und bereits früher in den Vorlesungen »Probleme der Moralphilosophie«, fasst er – wenn auch selten – den Begriff als Widerstand im Denken, durch Denken.

Der Gedanke selbst müsse rücksichtslos der Aufforderung zu konkreter Umsetzung widerstehen (vgl. Adorno 1963/1996: 13). Als »Widerstand der Philosophie« (Adorno 1966/2003: 27) gegen Plattheiten und als »Widerstand des Denkens« (ebd.: 31) gegen das Vorgegebene wird der Begriff als ein Moment, zuweilen sogar als Synonym für Kritik und Reflexion gesetzt. »Wer denkt, setzt Widerstand; bequemer ist, mit dem Strom, erklärte er sich auch als gegen den Strom, mitzuschwimmen« (Adorno 1969a/1977: 764), so Adorno in der Verteidigung der Theorie und der Anstrengungen des Denkens in seinen »Marginalien zur Theorie und Praxis«. Als Ausgangspunkt für Reflexion, als »erste Bedingung von Widerstand« sei, dass Bestehendes durchschaut werde, und damit werde Denken »ein bescheidener Anfang von Praxis« (Adorno 1966/2003: 337). Im »Moment des Nicht-Mitmachens bei dem herrschenden Unwesen« (Adorno 1963/1996: 18) steckt für Adorno eine Spur des Widerstands und doch auch der Hoffnungslosigkeit angesichts des stärkeren Gegenübers. In den weiteren Sätzen wird deutlich: Für Adorno ist Widerstand auch konkrete Praxis gegen Unmenschliches, wie er am Beispiel eines Gesprächs mit einem der Beteiligten am Hitler-Attentat vom 20. Juli 1944 verdeutlicht: »daß es also ein so Unerträgliches geben kann, daß man versuchen muß, es zu ändern, ganz gleich, welche Folgen es für einen und unter Umständen [...] auch für andere haben kann« (ebd.: 19). Im theoretisch erwartbaren Scheitern, in den unabwägbaren Folgen sieht Adorno den irrationalen Anteil moralischen Handelns (vgl. ebd.), und dennoch sind die Einsicht in die Umstände, die Erkenntnis des Schlechten, die Herausbildung eines kritischen, reflexiven Bewusstseins Voraussetzung, damit es zu solchem Widerstand kommen kann (vgl. ebd.: 20). Eine Vernunft jenseits einer instrumentellen Reduzierung ist daher ein, wenn auch nicht explizit benanntes, so doch durchscheinendes, wesentliches Element von Widerstand.

Hans Ebeling: Vernünftiger Widerstand

Ähnlich wie Adorno, wenn auch kaum auf ihn rekurrierend, arbeitet Ebeling am Problem der Moralphilosophie mit dem Begriff des Widerstands (und des Widerstandsrechts, wie bereits oben diskutiert). Er entwirft Vernunft und Widerstand als die beiden Grundlagen der Moral, die nicht voneinander zu trennen, vielmehr direkt aufeinander angewiesen und miteinander verwoben sind. Widerstand entwirft Ebeling als Widerstand der Vernunft gegen die Missachtung der Vernunft, und damit wird Widerstand zur eigentlichen Handlungsperspektive der Vernunft und »Vernunft ist *Widerstandsbewußtsein*« (Ebeling 1986: 16, Hervorhebung i. Orig.). Die beiden Grundlagen der Moral führt Ebeling dann zu einer Einheit zusammen: dem »*vernünftigen Widerstand*« (ebd.: 17, Hervorhebung i. Orig.). Ebelings Zeitdiagnose führt ihn zu der Ansicht, dass allerdings eine »Vernunft der *Anpassung*« (ebd.: 18, Hervorhebung i. Orig.) den Widerstand verdrängt hat. »Alles, was der Fall ist, ist jedenfalls der fehlende

Erfolg des Widerstandes« (ebd.: 19). Einen Hauptgrund für den Verlust des Widerstands sieht Ebeling darin, dass das Subjekt von den Verhältnissen, von vielzähligen Angeboten der Unterhaltungs- und Konsumindustrie abgelenkt und in der ständigen Suche bzw. im ständigen Angebot von Zerstreuung unfähig zum Widerstand wird (vgl. ebd.: 23). Obwohl Widerstand für Ebeling zuallererst seinen Ursprung im Widerstand gegen den Tod hat (vgl. z.B. ebd.: 60), so erhält er doch eine gesellschaftliche Bedeutung, indem die Existenz des Subjekts erst durch Moral zu Widerstand auch gegen andere Bedingungen befähigt wird.

Spätestens seit sich im 20. Jahrhundert das Unglück verschärft habe, »ist der Widerstand gegen das Unglück keine ›bloß‹ politische Kategorie mehr, sondern das Antreibende aller Kategorien des Existierens, des Sprechens und schließlich des bewußten Seins und eben *deshalb* auch des Handelns selbst« (ebd.: 145, Hervorhebung i. Orig.). Wenn ich Ebeling richtig interpretiere, so ist die Verbindung von Vernunft und Widerstand zu vernünftigem Widerstand nötig, da ohne Widerstand die Vernunft zur Vernunft der Anpassung wird und sich der Widerstand ohne die Vernunft zu einer momentanen Regung, ohne Chance, größere Ziele – z.B. das gute Leben – erreichen zu können, wandelt (vgl. ebd.: 146ff.). Vernunft und Widerstand sind für Ebeling das Einfallstor zur Freiheit, selbst wenn diese nicht absehbar ist. Obwohl Glück eine zu große Aufgabe sei, so sei doch die Aufhebung von Unglück jedenfalls Aufgabe von Vernunft und Widerstand (ebd.: 256). Mit diesen Überlegungen, wenn auch streng philosophisch und mit wenig konkret gesellschaftlichen Bezügen argumentiert, lassen sich einige Übergänge zu bereits Angesprochenem herstellen: normative Grundlagen einer Kritik, Freiheit und Glück als offene Projekte und die Negation des vorhandenen Falschen, bei Ebeling eben moralphilosophisch begründet durch »vernünftigen Widerstand«, der als Gedanke inspiriert.

5.3.4 Verweigerung und Revolution

Unter dem bedeutungsschweren Wort »Revolution« lediglich zwei Perspektiven, noch dazu aus dem wissenschaftlichen, philosophischen Umfeld, zu streifen, mag als Verkennung einer großen Diskussion um ein großes Thema erscheinen. Ein Ausflug in dieses schier unendliche Feld wäre aber zu ausführlich und es ließe sich doch nur ein kleiner Ausschnitt aufgreifen, ist die gesamte Menschheitsgeschichte doch von Revolutionen durchzogen, die immer in einem Zusammenhang mit Widerstand stehen. So wenig ich Widerstand in all seinen politischen Dimensionen fassen kann und will, so wenig kann ich dessen weitreichende Beziehung zu Revolutionen auch nur annähernd beschreiben. Die beiden hier angeführten Beispiele fielen mir auf, weil sie auf entziehende Widerstandsformen verweisen, diese aber in ein Zusammenspiel mit einer revolutionären Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse stel-

len. Eine ausgewählte Perspektive ist jene von Marcuse, dessen Schriften – im Unterschied zu Adorno – stärkere realpolitische Bezüge und auch Diskussionen zu (gewaltsamem) Widerstand enthalten. Von besonderem Interesse ist allerdings seine bereits Ende der 1960er-Jahre geführte Diskussion über variable Formen und Vereinnahmungen von Widerstand und die Rolle der Verweigerung in diesen Entwicklungen. An Žižeks Ausführungen interessieren seine Überlegungen zur politischen und revolutionären Wirksamkeit von kleinen, oftmals gar nicht revolutionär intendierten Handlungen.

Herbert Marcuse: Große Weigerung

Bei den Vertretern der frühen Frankfurter Schule finden sich zwar – wie bei Adorno schon sichtbar wurde – verstreute Bezugnahmen zu Widerstand, genauere analytische Beschäftigungen damit sind jedoch gering ausgeprägt. Am eindringlichsten entwirft Marcuse Gedanken dazu, ob, warum und wie revolutionäres Handeln gefordert ist und möglich sein könnte. Gerade die greifbaren und direkten Vorschläge haben ihn in der studentischen Bewegung Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre beliebt und bekannt gemacht. Folgen wir kurz Marcuses Gedanken, insbesondere in »Der eindimensionale Mensch« und seinem »Versuch über die Befreiung«. Herrschaft stellt sich für ihn in der fortgeschrittensten Form als Verwaltung dar. Negation wiederum ist für ihn die abstrakte Forderung nach einem Ende der Herrschaft und damit ein revolutionäres Erfordernis. Da es Herrschaft aber gelingt, Revolution zu vereiteln, »erscheint diese Negation in der politisch ohnmächtigen Form der ›absoluten Weigerung‹« (Marcuse 1967a: 266). »Die totalitären Tendenzen der eindimensionalen Gesellschaft machen die traditionellen Mittel und Wege des Protests unwirksam – vielleicht sogar gefährlich, weil sie an der Illusion der Volkssouveränität festhalten« (Marcuse 1967a: 267). Um dieser Illusion nicht zu erliegen und gleichzeitig widerständig handlungsfähig zu bleiben, werde also Weigerung zur einzigen Ausdrucksform, die das aktuelle System den Unterdrückten noch ließe, ein bereits vertrautes und noch häufiger widerkehrendes Motiv.

Insofern ist die Weigerung bei Marcuse zumindest in gewisser Weise einer pessimistischen Sicht geschuldet. Sie ist eine Handlungsform aus einer Ohnmacht heraus, wenn angesichts des Systems andere Optionen nicht mehr zur Verfügung stehen. In einer Opposition von außen durch Ausgeschlossene, Geächtete, Marginalisierte – ich teile Marcuses Konstruktion der Möglichkeit einer Außenposition allerdings nicht – sieht Marcuse nun revolutionäre Chancen: »Die Tatsache, daß sie anfangen, sich zu weigern, das Spiel mitzuspielen, kann die Tatsache sein, die den Beginn des Endes einer Periode markiert« (Marcuse 1967a: 267). Auch wenn Marcuse vermutet, dass das Ganze kein gutes Ende nehmen werde, weil Herrschaft zu geübt sei, mit der Gegenwehr umzugehen und ausreichend befriedende Zugeständnisse zu machen, hält er

dennoch an der Chance fest und Kritische Theorie müsse dazu ihren Beitrag leisten. »Damit will sie jenen die Treue halten, die ohne Hoffnung ihr Leben der Großen Weigerung hingegeben haben und hingeben« (ebd.: 268).

Slavoj Žižek: Subtraktion und Wirkung

Von Žižek habe ich im Eingang dieses Kapitels bereits seine Kritik an poststrukturalistischen Widerstandskonzepten referiert. Žižek sieht vor allem problematisch, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse als Ganzes aus dem Blick gerieten, ökonomische Produktionsverhältnisse ebenso ausgeblendet würden wie Klassenwidersprüche, wodurch indirekt das bestehende System anerkannt würde. Er sieht ein Problem in der Konzentration auf subversive Praktiken, die zu sehr mit Hoffnungen aufgeladen seien und die Gefahr bärgen, den Kapitalismus sogar noch zu stärken (vgl. Žižek 2009: 217, 130ff., 153f.). Žižek warnt allerdings auch vor der Annahme, die Revolution käme von selbst und es müsse nur der richtige Zeitpunkt abgewartet werden. Vielmehr müssten Lücken und die Freiheit, zu experimentieren, bewusst genützt und erweitert werden. »Es lässt sich immer Raum für einen Akt schaffen, weil es, um Rosa Luxemburgs Reformismuskritik zu paraphrasieren, nicht ausreicht, geduldig auf den ›richtigen Moment‹ der Revolution zu warten. Wenn man nur darauf wartet, wird er nie kommen, das heißt, man muß mit ›verfrühten‹ Versuchen beginnen, die – und darin liegt die ›Pädagogik der Revolution‹ – gerade durch das Nichterreichen des erklärten Ziels die (subjektiven) Voraussetzungen für den ›richtigen‹ Moment schaffen« (ebd.: 159). Dies erfordere auch zu scheitern und immer wieder zu scheitern, aber – hier nimmt Žižek sowohl Bezug zu Mao Zedong als auch zu Samuel Beckett – es gälte, besser zu scheitern (vgl. ebd.). Trotz seiner Kritik an der Überhöhung der kleinen Widerstände hebt er hervor, dass diese Ansätze auch »etwas Wahres« (ebd.: 167) enthielten. Es sei nie sicher, ob nicht »geringfügige« Maßnahmen vielleicht doch einen umfassenderen Prozess in Gang setzten könnten. Es sei sogar möglich, dass – nicht intendiert – geringfügige Maßnahmen, die eigentlich zum Systemerhalt beitragen sollten, zu dessen Zerfall führten; als Beispiel führt er hier Gorbatschows Perestroika an (vgl. ebd.: 192ff.). Es gälte, solche Entwicklungen und Potenziale zu erkennen und zum richtigen Zeitpunkt einzusetzen. Für Žižek bedeutet das, dass auch jene Widerstände zu reflektieren seien, die sich selbst als radikal kritisch bezeichneten, aber möglicherweise die gegenteilige Wirkung entfalteten, während andere Widerstände, die vielleicht gar nicht als solche wahrgenommen würden, systemzerstörend sein könnten. Žižek streicht damit heraus, dass es nicht unbedingt eine Frage der richtigen Intention ist, ob etwas subversiv oder widerständig ist, sondern insbesondere eine Frage der Wirkung. Die Subtraktion – Bezug nehmend auf Alain Badiou – muss entsprechend an der richtigen Stelle geschehen, denn nur die unterste Karte im Kartenhaus bringt dieses zu Fall (vgl. ebd.: 221) »Das wertvollste Element an Badious Subtraktionskonzept

ist die Idee, daß die negative Geste des Rückzugs, des Wegnehmens, *an sich* produktiv ist und eine neue Dimension eröffnet« (ebd.: 222, Hervorhebung i. Orig.). Diese Subtraktion, das Sich-Entziehen, kann aber sehr unterschiedlich erfolgen und sowohl systemerhaltend fungieren, weil nicht in größerem Rahmen radikal kritisch, z.B. im Rückzug auf New Age, als auch das System ins Wanken bringen (vgl. ebd.: 226). Bei aller Anerkennung der möglichen wichtigen Rolle von kleinen Widerständen besteht Žižek daher darauf, dass kleine Handlungen allein nicht ausreichen, weil sie die Gefahr bergen, dass der »große Akt« dadurch ständig aufgeschoben werde. Die revolutionäre Option und Handlung müssten daher immer auch versucht und im Blick gehalten werden. Wenige Jahre später relativiert Žižek seinen Anspruch allerdings, indem er auf eine »Bartleby-Politik« des sich nur Entziehens einschwenkt (vgl. Žižek 2012: 132ff.; vgl. Exkurs 5.3.6).

5.3.5 (In-)Direkter Kampf gegen Herrschende oder ein diffuses Gegenüber

Widerstand, das wurde bereits in einigen Aspekten deutlich, kann an unterschiedliche Adressat_innen gerichtet sein und dabei vielfältige Formen annehmen. Ist ein klares Gegenüber des Widerstands auszumachen, vereinfacht dies sowohl Legitimationen als auch Strategien und Formen der Gegenwehr; schwieriger wird es hingegen, wenn sich der Widerstand gegen Strukturen und diffuse Herrschaftsformen wenden soll. Das heißt aber nicht, dass zur Bekämpfung eines direkten Gegenübers aktive, offene Formen zur Anwendung kommen und diffusen Herrschaftsstrukturen mit indirekter Verweigerung begegnet wird. Wie an den beiden folgenden Beispielen deutlich wird, liegt die Wahl der Mittel vielmehr innerhalb von Möglichkeiten und Gefahren, die von Unterdrückungsstrukturen ausgehen. Die von Scott (1985, 1987, 1990) untersuchten Widerstände richten sich gegen ein explizites Gegenüber, gegen eine unterdrückende Herrschaft mit konkret bekämpfbaren Personen und Strukturen, aufgrund der existenzbedrohenden Gefahren finden die Widerstände aber in maskierter Form statt. Bei Hardt und Negri (2003) ist die Besonderheit, dass sie das Gegenüber – bei ihnen das »Empire« – als diffus konzipieren, weshalb Widerständen nur eingeschränkte Handlungsräume offenstünden. Die zwei an dieser Stelle zusammengeworfenen Perspektiven scheinen auf den ersten Blick wenig miteinander zu tun zu haben, und doch stelle ich sie in einen Zusammenhang, um der Frage von Widerstandsformen im Hinblick auf das Gegenüber – kontrastierend und sich ergänzend – nachzugehen.

James C. Scott: everyday resistance und hidden transcripts

Scott richtet seinen Blick insbesondere auf Widerstandspraktiken unter strengen Herrschaftsregimen und macht jene Gegen-Handlungen sichtbar, die versteckt, kaum erkennbar und daher oft übersehen werden. In vielen Aspekten erinnern diese Handlungen an die von Ackroyd und Thompson beschriebenen Strategien und Strukturen des Misbehaviour in Unternehmen (vgl. Ackroyd/Thompson 1999). In Studien über unterschiedliche, vor allem bäuerliche Widerstandspraxen in einigen Weltgegenden arbeitet Scott nicht nur diverse Handlungsformen heraus, sondern beschäftigt sich besonders damit, weshalb gerade Subalterne auf kleine Formen von Widerständen zurückgreifen (müssen). Mit und gegen Foucault und Gramsci entwirft Scott im Gefüge von Macht, Herrschaft, Hegemonie, Widerstand und Unterordnung (vgl. Scott 1990: x, 10) kleine, stille, unauffällige, vor allem für die Herrschenden unsichtbare Widerstände als konkrete politische Handlung, die er unter den Begriff »Alltagswiderstand« (everyday resistance) fasst und die für ihn eine »infrapolitics of the powerless« bilden (ebd.: xiii, 198f.). Während Scott in seinen empirischen Studien, z.B. »Weapons of the Weak« (1985), oder in seinem Artikel »Resistance without Protest and without Organization« (1987) vor allem widerständige Handlungsformen erfasst, darstellt und analysiert, entwirft er in »Domination and the Arts of Resistance« (1990) einen allgemeinen, theoretischen Blick auf alltäglichen Widerstand, der auf sogenannten »hidden transcripts« basiert. Das »public transcript« ist die offizielle und offen gezeigte Art des Sprechens und Handelns. Sowohl die Herrschenden als auch die Untergeordneten haben ihr eigenes public transcript. Allerdings können die Herrschenden durch ihre Rolle und ihre Macht das gesellschaftlich vorherrschende public transcript bestimmen, während die Untergeordneten mithilfe eines spezifischen hidden transcripts Widerstände entgegensetzen.

Scott sieht die beiden Transkripte dialektisch verbunden, das eine bringt das andere hervor, keines existiert ohne das jeweils andere (vgl. Scott 1990: 27). Die Transkripte umfassen dabei nicht nur verbale und nonverbale Äußerungen, sondern sind eine Ansammlung vielfältiger Sprechakte, Gesten und weiterer Handlungen (vgl. ebd.: 2, 14). Scott interessiert eine Analyse der Macht- und Herrschaftsverhältnisse und wie diese funktionieren. Er sieht im hidden transcript die Ausdrucksform, die Subalternen zur Verfügung steht, selbst wenn die Herrschaft noch so despotisch und gewaltsam ist; bzw. je bedrohlicher die Herrschaft, desto dicker wird die Maske der Untergeordneten, indem deren hidden transcript noch weniger erkennbar, noch ritualisierter wird. Offene Rebellion wäre vielfach zu gefährlich und ist insbesondere in Weltgegenden – hier wird Scotts global gerichteter Blick deutlich –, in denen tyrannische Verhältnisse vorherrschen, besonders unwahrscheinlich (vgl. ebd.: 3). Mit einem Tyrann_innenmord, wie oben diskutiert, ist also eher nicht zu rechnen. Auf der Suche danach, weshalb Menschen stillhalten, sich nicht weh-

ren, sondern sich in Herrschaft einfügen, gibt er sich nicht mit der Erklärung zufrieden, dass internalisierte Normen und ideologische Verschleierungen dafür verantwortlich seien (vgl. ebd.: 85). Er sucht eine andere Erklärung, die er in Freiräumen findet, in denen die hidden transcripts ausgelebt werden. Die Menschen sind eigentlich gar nicht still und nur scheinbar völlig angepasst, sie zeigen vielmehr in zahlreichen kleinen Verbaläußerungen und Alltagshandlungen ihren Widerstand. Im Unterschied zu der von Spivak aufgeworfenen Problematik, ob Subalterne überhaupt »sprechen« können, wie Herrschaftsstrukturen dies verhindern und wie selbst Versuche, ihnen eine Stimme zu geben, in großem Ausmaß Status und Zuschreibungen reproduzieren (vgl. z.B. Spivak 1988/2008), sieht Scott vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten, die aber eben nicht dem public transcript entsprechen. Eine eingehende, verbindende Diskussion dieser beiden Ansätze wäre ein interessantes Vorhaben.

Das Scott'sche hidden transcript äußert sich besonders als quasi maskierte, getarnte, für die Herrschenden nicht erkennbare Ablehnungen in einzelnen Gesten und Witzen bis hin zu volkstümlichen Ritualen oder »schlauen« Wegen, Forderungen zu umgehen. Das hidden transcript ist dabei historisch und sozial eingebettet, unterscheidet sich also nach Raum, Zeit, handelnder Gruppe und der vorhandenen Herrschaftsstruktur (vgl. Scott 1990: 114). »Every subordinate group creates, out of its ordeal, a ›hidden transcript‹ that represents a critique of power spoken behind the back of the dominant« (ebd.: xii). Die Herrschenden können diese Widerstände genauso wenig »lesen«, wie die Subalternen das – ebenso vorhandene – hidden transcript der Herrschenden lesen können (vgl. ebd.: 67). Es sind bestimmte Gesten, bestimmte Rituale, die nur den Eingeweihten zugänglich sind. Dies erinnert in gewisser Weise an Bourdieus Habitus-Konzept: Geschmäcker, Gesten, Lebensstil, Denk- und Handlungsformen sind, so analysiert Bourdieu, von Lebensverhältnissen und Klassenzugehörigkeit weitgehend unbewusst geformt und dienen ebenso als Zeichen der Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse wie als Distinktion zu anderen Klassen. Als inkorporierte Kapitalien sind sie allerdings kaum veränderbar und »Nichtzugehörige« bleiben am Fehlen bestimmter Handlungen und Denkweisen erkennbar, selbst wenn sie sich die offiziellen Merkmale zugelegt haben (vgl. Bourdieu 1980/1987, 1983).

Während bei Bourdieu allerdings die soziale Distinktion und deren Reproduktion im Vordergrund stehen, er die »Routinisiertheit und Reproduktivität als Normalfall voraussetzt« (Reckwitz 2004: 46), dienen bei Scott die hidden transcripts (ebenso bewusst und unbewusst angeeignet und angewendet) neben der gegenseitigen Versicherung der Zugehörigkeit und der Abgrenzung zum public transcript (hier noch die Ähnlichkeit zu Bourdieu) in hohem Maß zu bewusster Maskierung von Widerständen gegenüber den Herrschenden. Deren Vielfalt äußert sich bei Scott darin, dass unterschiedliche Gruppen jeweils unterschiedliche hidden transcripts entwickeln. Die Herrschenden do-

minieren das public transcript, während »the hidden transcript is [...] the privileged site for nonhegemonic, contrapuntal, dissident, subversive discourse« (Scott 1990: 25). Insofern spielt das hidden transcript bei den Subalternen also eine deutlich wichtigere Rolle und wird dementsprechend von Scott detailliert ausgeführt, wobei dessen Widerständigkeit und politische Relevanz offengelegt werden. Damit sich hidden transcripts entwickeln und verbreiten können, bedarf es nach Scott zumindest zweier Voraussetzungen: einer Gruppe von Menschen mit ähnlichen Erfahrungen und eines sozialen Raums, in dem das Transkript nicht nur entstehen, sondern auch geäußert, gezeigt, ausgelebt werden kann. Zusätzlich ist es von Vorteil, wenn es in Umlauf bringende Personen gibt, so verbreiteten im frühen Europa Händler_innen, Akrobat_innen, Schausteller_innen bestimmte tradierte hidden transcripts, z.B. Volksmärchen, Bräuche, bis hin zu karnevalesken Festen (vgl. ebd.: 120ff.).

Die Entstehung eines sozialen Raums wird dann erleichtert, wenn die Betroffenen nicht durch Aufstiegsversprechen atomisiert und individualisiert werden, beispielsweise eint die von Scott in den Blick genommenen Sklaven oder Unberührbaren unter anderem, dass sie sich gar keine Hoffnung auf Aufstieg machen, ihnen das Versprechen von Chancen gar nicht gegeben wird, wodurch sie leichter ein konstantes soziales Gefüge abseits der Herrschenden herausbilden können (vgl. ebd.: 85). Scotts Überlegungen sind aber in keiner Weise von einer Sozialromantik der »glücklichen«, weil eingebetteten Unterworfenen durchzogen, denn deren Leid ist viel zu groß. Vielmehr macht er sich auf die forschende Suche, unter welchen Bedingungen welche Widerstände entstehen können. Da das hidden transcript immer auch eine Öffentlichkeit, ein Sichtbarsein braucht, lassen sich daran die sozialen und politischen Bedeutungen der widerständigen Handlungen analysieren, lässt sich der analytische Blick vom Einzelindividuum auf ein soziales Gefüge richten. »Only by specifying how such social spaces are made and defended is it possible to move from the individual resisting subject – an abstract fiction – to the socialization of resistant practices and discourses« (Scott 1990: 118). Das hidden transcript der Subalternen ist – so Scotts Verteidigung gegen jene, die offene, kollektive Widerstände als einzig »richtig« verstehen – weder nur leere Pose noch Ersatz für »richtigen« Widerstand (vgl. ebd.: 185). Es setzt kollektive Energien frei, es ist mit konkreter widerständiger Praxis verbunden, es kann zu anderen Widerstandsformen führen und es kann zu umwälzenden Veränderungen kumulieren, insofern: »It would be more accurate, in short, to think for the hidden transcript as a condition of practical resistance rather than a substitute to it« (ebd.: 191). Es sind die vielen Formen der Entunterwerfung, der Gehorsamsverweigerung, der Widersetzlichkeit, die die Infrapolitik der Machtlosen kreieren.

Michael Hardt und Antonio Negri: Empire

Als eine Art »Infrapolitik« der Mächtigen könnte hingegen die von Hardt und Negri formulierte Gesellschaftsanalyse des »Empire« gelesen werden. Sie sind zentrale Vertreter des Postoperaismus, der vom in Italien entwickelten (neo-) marxistischen Operaismus (ital. »operaio/operaia«: Arbeiter_in) ausgehend Übergänge zum Poststrukturalismus herstellt. Was im Kontext der vorliegenden Arbeit vor allem interessiert, ist das Widerstandsverständnis von Hardt und Negri, die im Wesentlichen von der These ausgehen, dass Klassenkämpfe bzw. Widerstände das Kapital quasi »vor sich hertreiben« (vgl. z.B. Hardt/Negri 2003: 368) und es zu Reaktionen in Form neuer Produktionsweisen und neuer Herrschaftsmechanismen veranlassen. Hardt und Negri nehmen von vielen Aspekten der Dialektik Abschied und folgern aus ihren Betrachtungen neuer gesellschaftlicher Verhältnisse, dass die Herrschenden nicht mehr in konkreten Personen und einem von den Beherrschten klar zu identifizierenden Gegenüber festzumachen sind. Vielmehr ist das »Empire« (Hardt/Negri 2003) eine Ansammlung von Praktiken, Herrschaftsmechanismen und damit eine die Gesellschaft in vielen Facetten durchdringende Systematik. Herkömmliche Formen des Widerstands und der Rebellion, die ein klares Gegenüber brauchen, werden damit weitgehend obsolet. Es lassen sich keine spezifischen Orte des Widerstands festmachen und dementsprechend sind für Hardt und Negri vor allem Formen von Desertion und Exodus die einzig mögliche Antwort auf das Empire (vgl. ebd.: 223ff.). Bartleby, von dem gleich noch die Rede sein wird, wird zu einer inspirierenden Widerstandsfigur.

Hardt und Negri sparen aber auch nicht mit Kritik an den Cultural Studies, deren Verdienst es sei, widerständige kulturelle Praktiken u.a. in neuen sozialen Bewegungen sichtbar zu machen, die diese Perspektive aber zugleich auf eine geringe Reichweite beschränken, »weil sie genau wie die von ihnen kritisierte Perspektive ein verengtes Verständnis des Ökonomischen und des Kulturellen vermitteln. Es gelingt ihnen nicht, *die zutiefst ökonomische Macht kultureller Bewegungen* zu erkennen, oder genauer die wachsende Ununterscheidbarkeit ökonomischer und kultureller Phänomene« (ebd.: 285, Hervorhebung i. Orig.). Damit wird deutlich, dass sich Hardt und Negri quasi zwischen poststrukturalistischen und marxistischen Ansätzen positionieren und versuchen, ökonomische Aspekte wieder stärker in »postmoderne« (ihr Begriff) Diskussionen einzubeziehen. Zugleich lehnen sie aber in vielen Aspekten die marxistische und kritische Dialektik ab, geben Widerständen – da eben »primär«, hier nehmen sie auf Deleuze Bezug (vgl. ebd.: 368) – eine zu diskutierende Wirkmächtigkeit und wenden den Widerstand sogar beinahe naiv positiv als »Dafür-Sein«, als Widerstand, »der zu Liebe und Gemeinschaft wird« (ebd.: 369).

5.3.6 Exkurs: Bartleby und seine Verehrer_innen

Eine Widerstandsfigur, die bereits aus der Mitte des 19. Jahrhunderts stammt, ist die Romanfigur »Bartleby, der Schreiber« von Melville (1853/2004), die in den 1980er-Jahren von postmodernen Vertreter_innen für sich entdeckt wurde (vgl. Dörfler 2012) und seither immer wieder herangezogen wird. Deleuze (1994) und Agamben (1998) machten die Figur Bartlebys und seinen zentralen Satz »I would prefer not to« populär und – wie Diefenbach (2008) zusammenfasst – stilisieren ihn zu einem Helden der postmodernen Verweigerung.

Die Geschichte handelt vom Anwaltsschreiber Bartleby, der eines Tages beginnt, mit den Worten »I would prefer not to ...« Stück für Stück in passive Verweigerung zu gehen. Sein Arbeitgeber versucht, Motive zu ergründen, dagegenzuhalten, »vernünftig« mit Bartleby zu reden etc. Bartleby bleibt dabei, lieber nicht zu wollen, zuerst die Arbeitsaufgaben lieber nicht zu erfüllen, später das Büro lieber nicht mehr zu verlassen, was seinen Arbeitgeber sogar dazu zwingt, mit seiner Kanzlei auszuziehen. Bartleby bleibt höflich, wortkarg, erklärt sich nicht. Es ist für mich sehr gut nachvollziehbar, dass diese Widerstandsfigur der höflichen, aber absolut untätigen Passivität, die die Umgebung beinahe in den Wahnsinn treibt, jedenfalls aber das Gegenüber zu Handlungen zwingt, sympathisch ist. Einfaches Nicht-Tun, Verweigern und damit scheinbar Veränderungen erreichen. Es ist daher auch kein Zufall, dass gerade diese höchst irritierende und so gar nicht mit klassischen Protestformen einhergehende (Nicht-)Tätigkeit bei jenen auf Widerhall stößt, die in kleinen Alltagspraxen den Ausbruch aus den Verhältnissen erwarten. Auch wenn manche gerade im Ende eine bewundernswerte Konsequenz des Widerstands sehen, zeigt sich darin meines Erachtens aber die Problematik dieser Verweigerung: »I would prefer not to ...« bezieht Bartleby in letzter Konsequenz auf alles und damit auch auf das Essen, wodurch er unweigerlich stirbt. Die von Bröckling (2007: 285; siehe unten) mit Verweis auf Bartleby erwähnte auch notwendige »Verweigerung der Verweigerung« wird hier ebenso in den Wind geschlagen wie der von Ebeling formulierte erste Widerstand als jener gegen den Tod.

Agamben entdeckt in Bartleby fasziniert die »Potenz des Nicht« (Agamben 1998: 13, 23), worüber Diefenbach eine eindringliche Analyse liefert, in der sie auch einen Zusammenhang mit postoperaistischen Überlegungen herstellt (vgl. Diefenbach 2008). Im Poststrukturalismus und in den Cultural Studies taucht die Figur Bartleby immer wieder auf und erlebt im Aufschwung widerständiger Überlegungen neuerlichen Zuspruch, wie Assheuer in einer boshaften Kolumne in der Wochenzeitung »Die Zeit« zusammenfasst (vgl. Assheuer 2013). Und selbst »bei Slavoj Žižek sitzt, wer hätte das gedacht, Bruder Bartleby auf dem Schoß« (Assheuer 2013: o.S.), wenn er 2012 über Demokratie und eine Bartleby-Politik räsoniert, in der Nichtstun der radikalste Akt sei (vgl.

Žižek 2012: 316), obwohl er sich 2009 zu Hardts und Negris Lob des Bartleby noch süffisant kritisch positionierte (vgl. Žižek 2009: 148). Hardt und Negri kommen also ebenfalls nicht an Bartleby vorbei, selbst wenn sie ihn kritischer aufnehmen, als Žižek unterstellt (vgl. Hardt/Negri 2003: 214ff.). Sie sehen in Bartleby eine ansprechende Widerstandsfigur und für sie ist die Verweigerung Bartlebys eine absolute und solitäre, die aber in dieser Form dennoch leer bleibt und zu einer Art gesellschaftlichem Selbstmord führt – obwohl Bartleby nicht nur sein gesellschaftliches, sondern auch sein reales Leben auslöscht. Hardt und Negri betonen aus dieser Kritik heraus, dass der Verweigerung ein zweiter Schritt, eine Alternative, eine neue Lebensweise zur Seite gestellt werden müsse (vgl. Hardt/Negri 2003: 214ff.). Bezüglich der Leere von Bartlebys Verweigerung stimme ich Hardt und Negri zu, weniger in Bezug auf eine notwendige Ergänzung um eine Alternative, sondern vielmehr insofern, dass Bartlebys Verweigerung eine absolute ist. Dieses »Absolute« entspricht einer abstrakten Negation und führt insofern zur Leere, als die Negation (oder Verweigerung) für sich selbst, als – inhaltsleere – Maxime gesetzt wird.

Dem würde – mit der Kritischen Theorie gesprochen – nun aber nicht eine Alternative zur Seite gestellt, sondern die bestimmte Negation, die Verweigerung *bestimmter* Inhalte, *bestimmter* Verhältnisse. Die pure *Form* der Verweigerung wird so zu einer *inhaltlich* bestimmten Verweigerung, der noch nicht notwendig, aber möglicherweise eine Alternative zur Seite gestellt werden kann. Diefenbach fällt ebenfalls – leider erst zum Schluss und nicht ganz ausargumentiert – ein grundlegendes Urteil über die Stilisierung von Bartlebys Verweigerung in postmodernen und postoperaistischen Herangehensweisen: »Beide theoretischen Operationen [...] blockieren durch ihre Reduktionismen ein Denken des Politischen« (Diefenbach 2008: o.S.).

5.3.7 Subjektivierung und Widerstand: Alltagshandeln mit subversiver Garantie?

Die größte Zahl von Auseinandersetzungen mit kleineren, nichtorganisierten, passiven, unterlassenden Widerständen – also der für die Weiterbildung relevanten – stammen erwartungsgemäß aus Richtungen des Poststrukturalismus, der Gouvernementalitätsstudien und der Cultural Studies. Die Forschungsansätze sind zwar weder in eins zu setzen noch trennscharf voneinander abzugrenzen, weisen aber einige Gemeinsamkeiten in ihrem Verständnis und ihrem Zugang zu Widerstand auf. Foucaults Überlegungen zu Widerstand stehen zumindest im deutschsprachigen Raum meist im Zentrum und sind Ausgangspunkt für weitere Überlegungen, weshalb ich seine Ausführungen an den Anfang stelle, gefolgt von Überlegungen von Butler und Bröckling. Die zentrale Verbindung der hier referierten Ansätze ist, dass Widerstand in seinen kleinen, alltäglichen Formen nicht nur in den Mittelpunkt gerückt

wird, sondern als für die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse weitgehend einzig adäquates Mittel der Gegenwehr angesehen wird, dass Widerstand als Subjektivierungspraxis konzipiert ist und dass er vor allem als performativer, häufig symbolischer Akt auftritt. Dabei zeigen sich zahlreiche Ähnlichkeiten und Übergänge zu den bereits diskutierten Ansätzen von z.B. Scott, Žižek oder Hardt und Negri. Der Unterschied besteht meines Erachtens aber darin, dass bei den Letztgenannten direkte Verknüpfungen von Widerstand und politischen Strukturen und Herrschaftsverhältnissen hergestellt werden, während in den hier aufgegriffenen Zugängen zwar ebenso politische und kritische Interessen verfolgt werden, der Blick sich aber primär auf Subjektivierungsprozesse richtet und Widerstand vorwiegend auf dieser Ebene konzipiert und diskutiert wird.

Zwei Momente bestimmen die Diskussionen: Widerstand in seinem Verhältnis zur Macht, von Foucault aufgemacht und in zahlreichen Diskussionen aufgenommen, und Widerstand als Mikropraktik, in deren Rahmen von manchen subversive Garantien erhofft, von anderen ambivalente Wirkungen betont werden. Die Wege zur Zentralstellung von Mikropraktiken sind unterschiedlich. Foucaults Interesse am Widerstand entstand aus seiner Auseinandersetzung mit Machtdynamiken. Aufgrund des an mikrologischen Beziehungen festgemachten Machtbegriffs ist notwendig auch der Widerstand auf dieser Ebene angesiedelt. Die Wege der Cultural Studies, die vornehmlich in Großbritannien ihren Ausgang nahmen, zeichnet Winter in seiner historischen Darstellung und Verteidigung dieser Ansätze nach. Wie bereits bei Willis, einem der ersten Vertreter der Cultural Studies, sichtbar wurde, nährte sich der neue Ansatz aus der Kritik daran, dass Subjekte und deren Denk- und Handlungsweisen nicht allein von strukturellen Bedingungen geformt sind, sondern in hohem Maß von den (Alltags-)Praktiken der Subjekte mit hervorgebracht werden. Winter beschreibt, dass in den Cultural Studies aber von Beginn an die Hoffnung aufrechterhalten worden sei, große strukturelle Veränderungen durch individuelle Handlungen bewirken zu können. »Dieser versteckte Optimismus führte zur Überzeugung, daß in jeder kulturellen Handlung ein radikales Potential verborgen liegen kann und daß diese alltäglichen ›Widerstandsformen‹ aufgedeckt werden müssen« (Winter 2001: 113). Nicht zuletzt die Studie von Willis, aber auch andere frühe Arbeiten hätten, so Winter, zu einer starken Anziehungskraft der widerständigen Alltagspraktiken geführt, womit aus seiner Sicht eine sukzessive Hinwendung zur Diskussion von Widerständen zentrales Element weiterer Entwicklungen der Cultural Studies wurde.

In aktuellen Arbeiten fließen Foucaults Analysen und die Untersuchung kultureller Alltagspraxis zunehmend ineinander (vgl. Moebius 2013; Winter 2013) und werden in sich ergänzenden Austausch gesetzt. Viele dieser Arbeiten beleuchten einzelne Details, untersuchen spezifische widerständige Praxen

oder diskutieren vorhandene Ansätze unter neuen Fragestellungen. So diskutieren im von Hechler und Philipps herausgegebenen Band »Widerstand denken« (2008a) die Autor_innen Foucaults Positionen und einige der Beiträge ziehe ich an unterschiedlichen Stellen immer wieder heran (vgl. Hechler/Philipps 2008b; Heiter 2008; Kastner 2008; Klass 2008; Kupke 2008; Philipps 2008; Schochow 2008). Ein Beispiel für eine Beschreibung performativer Aktionen liefert Hammer (2007) und Winter (2001) spricht, wie soeben gezeigt, von Ansätzen der Cultural Studies und der »Kunst des Eigensinns«. Ein Beispiel aus den USA ist Hoys (2004) »Critical Resistance«, in dem er – so mein Eindruck – versucht, den »französischen Poststrukturalismus« für die USA zugänglich zu machen, indem er die Positionen von Foucault, Bourdieu, Levinas und Derrida – ergänzt um Aspekte von Nietzsche, Butler, Lacan, Laclau und Mouffe oder Žižek – darstellt und begründet, weshalb eine »dekonstruktive Genealogie«, unter die er die meisten Autor_innen zusammenfasst (vgl. Hoy 2004: 227ff.), sinnvolle Antworten auf aktuelle Fragen von kritischem Widerstand gibt. In einer Art Dialog mit marxistischen Zugängen und ihren Grundbegriffen, beispielsweise Ideologiekritik, argumentiert Hoy für diese dekonstruktiven Zugänge, wenn auch die Auswahl seiner »Fürsprecher« etwas »freihändig« bleibt. Alle diese Beiträge liefern zwar Einsichten in subjektive Praktiken, die nun zu diskutierenden Ansätze formulieren aber weiter ausgreifende theoretische Überlegungen zu Widerstand.

Michel Foucault: Macht und Widerstand

Nachdem Foucaults Arbeiten bereits mehrfach erwähnt wurden, ist es an der Zeit, seinen Betrachtungen etwas umfangreicheren Raum zu geben. Foucaults Überlegungen zu Widerstand sind nicht in einem einzigen Werk nachzuvollziehen, sondern finden sich verstreut in unterschiedlichen Arbeiten und unterliegen, wie Foucaults Werk insgesamt, Veränderungen. Dennoch möchte ich versuchen, die aus meiner Sicht wichtigsten Aspekte herauszuarbeiten. Bei Foucault findet sich die Auseinandersetzung mit Widerstand erst in seinen späteren Werken, dann aber an mehreren Stellen (vgl. Schochow 2008: 192f.). In den Rezeptionen werden jedoch zuweilen lediglich vereinzelte Textpassagen aufgegriffen, z.B. aus dem 1976 erstmals im Original, 1983 auf Deutsch erschienenen Werk »Der Wille zum Wissen« (Foucault 1976/1997), aus seinem erst nachträglich veröffentlichten Vortrag »Was ist Kritik?« aus dem Jahr 1978 und aus dem 1983 auf Deutsch (Original 1982 in Englisch) publizierten Text »Subjekt und Macht«[2] (Foucault 1982/2013). Weitere vereinzelte Überlegungen

2 | »Subjekt und Macht« ist eine Neuübersetzung von »The Subject and Power«, ein 1982 erstmals zunächst auf Englisch veröffentlichtes Nachwort in »Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik« von Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow. In älterer Übersetzung erschien der Beitrag in Dreyfus/Rabinow erstmals 1987 auf

bringt Foucault aber in vielen anderen seiner Texte und Sprachdokumente ein, z.B. in seiner Vorlesung zur Geschichte der Gouvernementalität (Foucault 1978/2004) und in diversen Interviews und anderen Wortmeldungen (Foucault 1980/2005, 1984a,b,c/2005). In Widerstandsforschungen wird auf seine Überlegungen intensiv Bezug genommen, wenn auch manchmal nur, indem eben einzelne Sätze diskutiert werden. Ackroyd und Thompson weisen kritisch darauf hin, dass Foucaults Widerstandsüberlegungen zwar gern übernommen würden und zu Auseinandersetzungen inspirierten, diese Arbeiten aber häufig untertheoretisiert seien und viele Aspekte übersähen, indem sie sich in Diskurse flüchteten und Subjektivierungspraktiken als absolut setzten, aber z.B. die Rolle von Klassenkämpfen unbeachtet ließen (vgl. Ackroyd/Thompson 1999: 157ff.). Ich will eine Verbindung versuchen, indem ich sowohl theoretische als auch praktisch-politische Aspekte zur Sprache bringe.

Während in früheren Arbeiten Praktiken der Unterwerfung im Vordergrund standen, in denen das Subjekt erst als solches konstituiert wird und die Unterwerfung mit hervorbringt, geht es Foucault später darum, »das Subjekt als eine widerständige Instanz zu entwerfen, die sich kritisch auf den Prozess der Subjektivierung zurückwenden kann« (Bierbaum 2004: 182). Foucaults Überlegungen zu Widerstand sind auf einige wenige Seiten beschränkt und geben eher Auskunft über ein paar Gedankensplitter, als dass sie eine theoretische Ausformulierung anbieten. Wenn Foucaults Nachdenken über Widerstand rezipiert wird, beginnt dies häufig mit dem viel zitierten Satz aus »Der Wille zum Wissen«: »Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand« (Foucault 1976/1997: 116), der zuweilen in eine breite Diskussion eingebettet, oft aber auch aus dem Zusammenhang gerissen genannt wird. Hechler und Philipps (2008b: 10), Kühberger (2010) oder Klass (2008) deuten diesen Satz dahingehend, dass Foucault eigentlich Herrschaft gemeint haben müsse, unterschlagen allerdings eine genauere Diskussion des Foucault'schen Macht- und Herrschaftsbegriffs und bleiben argumentativ daher nicht ganz schlüssig. Lemke hingegen analysiert, dass Foucault zunächst – und damit auch bei dieser Aussage – nicht zwischen Macht und Herrschaft unterschied und sich insofern mehrdeutig lesen lasse. Erst zu einem späteren Zeitpunkt differenziere er zwischen Macht als allgegenwärtige strategische Beziehung und Herrschaft als institutionalisiertes, starres Machtverhältnis (vgl. Lemke 2001a: 109f.). Foucault deutet allerdings in seiner Beschreibung dessen, was er unter Macht versteht, bereits diese Unterscheidung an.

Macht ist allgegenwärtig, weil sie ein Aspekt von Beziehungen ist, weil es um Kräfteverhältnisse geht, die an allen Punkten gesellschaftlicher Zusammenhänge existent sind, die dynamisch und veränderlich sind und sich im-

---

Deutsch unter dem Titel »Das Subjekt und die Macht«. Obwohl also in der Literatur beide Titel genannt werden, handelt es sich um ein und denselben Beitrag.

mer wieder verschiebend ständig neu erzeugen (vgl. Foucault 1976/1997: 113f.). Machtbeziehungen sind allen gesellschaftlichen Verhältnissen immanent und Macht beruht nicht – und hier unterscheidet er bereits andeutungsweise zwischen Macht und Herrschaft – auf der Zweiteilung von Herrschenden und Beherrschten, sondern durchdringt jede Beziehung (vgl. ebd.: 115). Vor diesem Hintergrund setzt Foucault den Satz: »Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand«. Er betont den »strikt relationalen Charakter« der Machtverhältnisse mit notwendig vorhandenen Freiheitsgraden. Das in jedem Moment der Macht zugleich auftretende Gegenüber nennt er Widerstand (vgl. ebd.). Insofern scheint es richtiger, dass Macht und nicht Herrschaft das Gegenüber des Widerstands ist, wie auch spätere Aussagen bestätigen (vgl. z.B. Foucault 1984b/2005: 890f.). Widerstand kann sich zwar auch gegen die spezifische Machtform der Herrschaft – geronnene, verfestigte Macht – richten (vgl. ebd.), aber Herrschaft läuft Gefahr, keine Freiheitsgrade übrig zu lassen, wodurch Widerstand erstickt würde (vgl. Heiter 2008: 68). Foucault schließt aber auch nicht aus, dass gleichermaßen wie Macht sich institutionell formieren könne, sich auch Widerstand zur Revolution »kristallisieren« könne (vgl. Foucault 1976/1997: 118), sich überhaupt vielfältiger Macht entsprechend vielfältige »Widerstandspunkte, -knoten und -herde« (ebd.: 117) zeigten, die sich in Individuen oder Gruppen zusammenballen könnten. Da Foucault aber in seinen Machtanalysen die Relationen und Beziehungsgeflechte in den Vordergrund stellt und daher Macht zunächst primär in dem Sinn formal beschreibt, als es nicht um bestimmte Inhalte geht, sondern lediglich um Wirkungsmechanismen, bleibt auch der Widerstandsbegriff *zunächst* notwendig formal bestimmt.

Wenn Foucault Widerstand als notwendiges, immanentes Gegenüber zur Macht identifiziert, kann dies als zutiefst dialektisches Verhältnis gelesen werden, obwohl Foucault dies nicht explizit so formuliert. Aber gerade weil Macht im Sinne Foucaults überall ist, ist sie doch auf das Gegenüber angewiesen, um sich überhaupt zu konstituieren, worauf unter anderem Koneffke (2001: 3f.) mit Nachdruck verweist. Koneffke diskutiert Foucaults Begriffe von Macht und Widerstand vor dem Hintergrund der Ausformung einer bürgerlichen Gesellschaft und der Frage nach der Möglichkeit von Erziehung und Mündigkeit angesichts durchgesetzter Disziplinarmacht. Koneffke interessiert im Besonderen »die Machtausübung, die unter der Einwirkung von Widerstandsleistung [...] auf ihre Grenzen stößt« (ebd.: 5). Mit dem Blick auf die Individuen »wird der Schein ihrer [der Macht, Ergänzung D.H.] Absolutheit und Allgegenwart gebrochen« (ebd.). Wie Koneffke, der Foucault eng mit Überlegungen von Adorno verbindet, stellt auch Pongratz Foucaults Überlegungen von eng miteinander verwobenen Momenten ganz nahe zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, insbesondere zur Dialektik der Aufklärung (vgl. Pongratz 1989: 88ff.; auch Pongratz 1986). Foucault formuliert, quasi dialektisch, dass selbst wenn Herrschaft als verfestigtes Machtverhältnis weniger Freiheitsspielräume

lasse, Widerstände nicht nur denkbar, sondern wiederum immanentes Moment von Herrschaft wären. Er sieht Widerstand explizit *nicht* als Negativform, mit der auf Herrschaft lediglich reagiert wird (vgl. Foucault 1976/1997: 118) und die aus einer unterlegenen Position heraus erfolgt, sondern als kräftige, eigenständige Macht (vgl. z.B. Foucault 1984c/2005: 915ff.), die zugleich mit anderen Machtformen auftritt. In dieser Weise betitelt beispielsweise ein Beitrag zur Frage einer Pädagogik zur Ermächtigung und zum Widerstand indigener Bevölkerung Nordamerikas ein Kapitel – zwar nicht auf Foucault Bezug nehmend, aber seine »Formel« umkehrend – als »Where There Is Resistance There Is Power« (Grande 2007: 330).

Foucault formuliert aber auch Überlegungen, in denen der Eindruck erweckt wird, er setze Widerstand als Erstes, dem die Macht erst folge. Am deutlichsten artikuliert er dies in einem Interview (vgl. Foucault 1984c/2005: 916), es klingt aber auch in »Subjekt und Macht« an. Kastner (2008: 43) verweist diesbezüglich auf eine Nähe zum bereits bekannten postoperaistischen »Primat der Kämpfe«, demzufolge erst die Klassenkämpfe neue Herrschaftstechniken hervorbringen (vgl. z.B. Hardt/Negri 2003: 220). Die Umkehrung ist bei Foucault aber ein forschungs- und denkstrategischer Vorschlag und keine inhaltliche Festlegung von Folgewirkungen, weder in die eine Richtung – Widerstand reagiert auf Macht – noch in die andere – Macht folgt Widerstand. Vielmehr empfiehlt er, in Forschungen am Widerstand anzusetzen, nicht zuletzt, um – an realen Kämpfen anknüpfend – das Funktionieren von Macht empirisch zu ergründen: »Und wenn wir wissen möchten, was Machtbeziehungen sind, müssen wir vielleicht die Widerstände dagegen untersuchen« (Foucault 1982/2013: 243; vgl. auch Pongratz 1989: 88; Heiter 2008: 68). Kühberger greift Foucault dahingehend auf und will dessen »Mikrophysik der Macht« um eine »Mikrophysik des Widerstands« ergänzen (Kühberger 2010: 149), liebäugelt aber mit einer postoperaistischen Primärsetzung des Widerstands. Foucault betont hingegen immer wieder, dass er den Widerstand als ein mit den jeweiligen Macht- und Regierungsformen zugleich auftretendes Moment verstehe (vgl. z.B. Foucault 1978/2004: 283).

In einer der Vorlesungen zur Geschichte der Gouvernementalität wird, ebenso wie in »Subjekt und Macht« und in seiner im Zusammenhang mit dem Widerstandsrecht oben bereits aufgegriffenen Wortmeldung zu den Menschenrechten, Foucaults materialer Gehalt von Widerstand sichtbar. Er fasst ihn nicht lediglich formal, wie aus seinem Macht- und Widerstandskonzept vielleicht angenommen werden könnte, sondern füllt ihn mit spezifischen Interessen. Foucault vertritt explizit politische Anliegen. Bereits in »Der Wille zum Wissen« deutet er dies inhaltlich an, indem er Macht immer als in Absichten und in Zielsetzungen eingebettet versteht (vgl. Foucault 1976/1997: 116), auch wenn damit keine bestimmten Interessen verbunden sein müssen. Kupke macht bei Foucault zweierlei Antworten auf die Frage nach Möglichkei-

ten und Wegen für Widerstand ausfindig: eine »*ideelle, theoretische* Antwort« (Kupke 2008: 75, Hervorhebung i. Orig.), der eine »*reelle, praktische* Antwort« (ebd.) zur Seite steht, die sich – so Kupke – in Foucaults politischem Engagement widerspiegelt. Dies klingt in meinen Ohren zu streng nach einer Trennung zwischen Foucaults Denken und seinem politischen Tun, denn auch in seinen Forschungen tritt Widerstand inhaltlich bestimmt hervor.

In »Subjekt und Macht« benennt Foucault beispielsweise Widerstände, die als analytischer Ausgangspunkt dienen könnten, weil es nicht genüge, von Widerständen gegen Autorität an sich zu sprechen, sondern konkrete, aktuelle Kämpfe in den Blick zu nehmen seien: der Frauen gegen die Macht der Männer, der Kinder gegen die Macht der Eltern, gegen die Macht der Psychiatrie und Medizin über die Definition von Abweichungen, gegen die staatliche Verwaltung, die über die Lebensweise der Menschen bestimmt (vgl. Foucault 1982/2013: 244). In den Kämpfen sieht Foucault einige Gemeinsamkeiten: Erstens seien es transversale, also länderübergreifende Kämpfe. Zweitens richteten sich die Kämpfe gegen die Auswirkungen von Macht. Drittens seien es unmittelbare Kämpfe, das heißt, sie richteten sich gegen konkrete Gegner_innen, die auf Einzelne einwirkten und nicht gegen einen hintergründigen »Feind Nr. 1« oder auf zukünftige Versprechen. Als besonders typisch für die Kämpfe sieht Foucault vor allem die nächsten drei Aspekte: dass sich viertens die Kämpfe um den Status des Individuums drehten, um deren Recht auf Anderssein, und gegen Spaltungen von Gemeinschaft und gegen individualisierte Isolation. Fünftens richteten sich die Kämpfe gegen die Privilegien des Wissens und gegen das vorherrschende Wissensregime und sechstens gehe es um die Frage, wer wir sind, und damit um Kämpfe gegen Gewalten, die Identitäten festlegen wollen (vgl. ebd.: 244f.). Für Foucault »richten sich die Kämpfe also nicht in erster Linie gegen bestimmte Machtinstitutionen, Gruppen, Klassen oder Eliten, sondern gegen eine bestimmte Machttechnik oder Machtform«, die die Subjekte formieren und unterwerfen (ebd.: 245). Foucault unterscheidet allgemein drei Arten von Kämpfen: gegen Formen von Herrschaft, gegen die Ausbeutung und gegen die Unterwerfung der Subjektivität. Die Formen treten historisch in unterschiedlichem Zusammenspiel auf, eine Form sei aber immer dominant. »[A]uch wenn der Kampf gegen Herrschaft und Ausbeutung nicht verschwunden ist, im Gegenteil« (ebd.: 246), nimmt für Foucault die letzte Form derzeit an Bedeutung zu, selbst wenn sie historisch nicht neu ist, wie er entlang der historischen Entwicklung von Regierungsformen aufzeigt. Weshalb er in all seinen Arbeiten den Blick primär auf Subjektivierungspraktiken richtet, ist aus dieser Diagnose nachvollziehbar.

Inhaltliche Interessen in Foucaults Widerstandsbegriff findet Bünger in einer Verbindung mit seinem Kritikverständnis. In der »Ent-Unterwerfung« und dem »kritischen Verhalten« (vgl. Foucault 1978/1992), die ich bereits im Zusammenhang mit immanenter Kritik diskutiert habe, äußere sich ein Inte-

resse an konkret widerständiger Praxis (vgl. Bünger 2009b: 152). Kastner verfolgt die These, dass Foucault zur Ausdifferenzierung des eher formal zu denkenden Widerstandsbegriffs in der »Formel«, dass Widerstand sei, wo Macht sei, bald darauf mit dem »Gegen-Verhalten konkreter zwischen Zustimmung und Ablehnung unterscheide« (Kastner 2008: 40f.), womit auch inhaltliche Positionierungen verbunden seien. Vom »Gegen-Verhalten« spricht Foucault 1978 in seinen Vorlesungen zur Geschichte der Gouvernementalität. Rothe fasst Foucaults dort erfolgte Suche nach den richtigen Worten charmant zusammen: »Allerdings scheint es schwierig zu sein, für die Ablehnung der Verhaltensführung einen angemessenen Begriff zu finden. Im Rahmen seiner Vorlesungsreihe (Vorlesung 8/1978) operiert er mit Begriffen wie ›Verhaltensrevolte‹, ›Ungehorsam‹, ›Dissidententum‹, ›Widerstands- und Verweigerungsform‹. Am Ende legt er sich auf die etwas sperrige Formel ›Gegen-Verhalten‹ fest« (Rothe 2011: 144). Foucault begründet dies damit, dass die Revolte zu sehr mit Revolution konnotiert sei und Ungehorsam zu passiv sei; Dissidententum würde zwar gut passen, hat zu jener Zeit aber eine spezifische Konnotation im Hinblick auf Vorgänge im ehemals realsozialistischen Osten. Daher wählt er den Begriff Gegen-Verhalten. Foucault möchte mit diesem Begriff zum Ausdruck bringen, dass Regierungsformen, in denen die Verhaltensführung im Mittelpunkt steht, spezifisch andere Widerstandsformen hervorrufen als politische und ökonomische Vorgänge (auch wenn er diese Bereiche nicht streng getrennt verstanden sehen will, vgl. Foucault 1978/2004: 284f.). Aber gegen Regierungsformen, die das Verhalten »führen« wollen, kann sich auch der Widerstand nur als Gegen-*Verhalten* formieren (vgl. ebd.: 281ff.). Diese Diskussion steht bei Foucault im Kontext seiner Ausführungen zur Durchsetzung der Pastoralmacht, deren spezifische Form eine Führung und Leitung des Verhaltens ist und mit deren Durchsetzung dementsprechend spezifische Gegenbewegungen einhergehen; beispielsweise wird die Mystik als Gegen-Verhalten den pastoralen Lehrmeinungen entgegengesetzt. Die Pastoralmacht, also die Beeinflussung des Verhaltens (durch Subjektivierungsprozesse), wurde später von religiösen Inhalten losgelöst und in Regierungsformen überführt, die Foucault unter den Begriff der Gouvernementalität fasst. Auch in der säkularisierten Form geht es aber weiterhin um Verhaltensführung, weshalb die Gegenbewegung nur Gegen-Verhalten sein kann (vgl. ebd.: 509f.). Zentrales Element hier wie da ist, dass immanente Aspekte der Regierungsform quasi gegen die Regierung gewendet werden (vgl. ebd.: 312, 509ff.).

Kupke sieht in diesen Vorlesungen eine stärkere Annäherung Foucaults an die Neue Linke, obwohl er in »Der Wille zum Wissen« noch Orte der »großen Weigerung« – eine anzunehmende, wenn auch nicht explizite Bezugnahme auf Marcuse – verworfen hatte (vgl. Kastner 2008: 40). In Foucaults eigenen Worten in »Der Wille zum Wissen«: »Darum gibt es im Verhältnis zur Macht nicht den einen Ort der Großen Weigerung – die Seele der Revolte, den Brennpunkt

der Rebellionen, das reine Gesetz des Revolutionärs« (Foucault 1976/1997: 117). In seiner Konzeption von Macht und von Widerstand ist diese Argumentation nachvollziehbar. Allerdings zeigt sich daran das Problem, wenn Widerstand nur im Verhältnis zur Macht entworfen wird, denn dann kann Widerstand allenfalls die vielfältige, aber dennoch eher vereinzelte Handlung sein, die nach Ansicht von Kastner nahe an Thoreaus Verweigerung heranrückt (vgl. Kastner 2008: 50f.). Widerstand kann aber – so Foucault ein paar Zeilen später – je nach Machtkonfiguration auch andere Formen annehmen: »Und wie der Staat auf der institutionellen Integration der Machtbeziehungen beruht, so kann die strategische Codierung der Widerstandspunkte zur Revolution führen« (Foucault 1976/1997: 118). In seinen Vorlesungen hebt Foucault hervor, dass in der »unendlich großen Familie dessen, was man die Gegen-Verhaltensformen nennen könnte« (vgl. Foucault 1978/2004: 293), die Widerstände von individuellen bis hin zu kollektiven reichen (ebd.: 295f.). Auch in seiner Wortmeldung zum Widerstandsrecht tritt ein kollektives Moment deutlich zu Tage (vgl. Foucault 1984a/2005; Kupke 2008: 76).

Leider bleibt in der Rezeption der bei Foucault vorhandenen Vielfalt von notwendigen Kämpfen, von möglichem Widerstand und Formen des Gegen-Verhaltens, seinen Hinweisen auf die Verbindungen zu vorhandenen politischen und ökonomischen Verhältnissen und Kämpfen meist wenig übrig. Bünger streicht zwar richtig heraus, dass Foucaults Diskussion von Kritik ohne Kriterien der Orientierung und Legitimierung Gefahr läuft, inhaltsleer und entpolitisiert zu werden. Aber dass Foucault nur zu individuellem Nonkonformismus aufruft, der in Büngers Deutung zwar ein erster Ausbruch ist, aber eine Verbindung zu gesellschaftlichen und politischen Transformationsinteressen benötigt, um politisch wirksam zu werden (vgl. Bünger 2009b: 156ff.), stimmt ebenso wenig wie Kastners Positionierung Foucaults in der Nähe von Thoreau. Die differenzierteren und vielfältigeren Widerstandsüberlegungen Foucaults treten erst hervor, wenn die verstreuten Bezüge zusammengeführt werden. Darüber hinaus entfalten seine theoretischen Konzepte erst in Verbindung mit seinem politischen Engagement ihre volle Bedeutung.

Judith Butler: Fehlzitierungen

Butler entwickelt einige ihrer Überlegungen in direkter Auseinandersetzung mit Foucault und nimmt unter anderem seine Machtanalysen und sein Widerstandskonzept kritisch auf, beispielsweise in ihrer Auseinandersetzung mit der »Psyche der Macht« (2001) und in ihrer Diskussion von Foucaults »Was ist Kritik?« mit dem gleichlautenden Titel und dem Untertitel »Ein Essay über Foucaults Tugend« (2002). Da Butlers Ansätze des Widerständigen, ähnlich wie bei Foucault, über zahlreiche Schriften verteilt aufzufinden sind, nutze ich für die folgenden Ausführungen neben Beispielen von Butler selbst vor allem die differenzierte Diskussion von Balzer und Ludewig (2012), in der sie

vielfältige Aspekte zusammentragen. Butler fasst in ihrem Begriff der »Subjektivation«, wie Foucault, Macht nicht nur als von außen auf das Subjekt einwirkend auf, sondern sieht Macht bereits im Prozess der Subjektwerdung im Subjekt selbst eingebettet. Macht sei demnach nicht etwas, das lediglich von außen die Subjektwerdung bedinge, »sondern zugleich im strengen Sinn das, wovon unsere Existenz abhängt und was wir in uns selbst hegen und pflegen« (Butler 2001: 8). Butler will nun über Foucault hinausgehen bzw. ihn kritisch erweitern, indem sie die aus ihrer Sicht von ihm vernachlässigte psychische Dimension von Macht insbesondere aus psychoanalytischer Perspektive einbringt (vgl. z.B. Butler 2001: 84). Bierbaum beschreibt Butlers Denkrichtung dahingehend, dass sie den Foucault'schen Machtbegriff weiter differenziert (vgl. Bierbaum 2004: 185). Wenn nun aber Macht auf das Subjekt von außen einwirkt und gleichzeitig von innen mit hervorgebracht wird, stellt sich die Frage, wie innerhalb dieser Strukturen widerständige Handlungsfähigkeit noch denkbar ist. »Jeder Versuch des Widerstands gegen diese Unterordnung setzt diese notwendig voraus und ruft sie erneut hervor« (Butler 2001: 16), und somit wird mit jedem Widerstand neuerlich Macht und Unterwerfung erst gemacht. Wie also soll in diesem komplexen Gefüge der Normung und Formung von Körper und Psyche überhaupt noch Widerstand möglich sein (vgl. ebd.: 84f.)? Ein Problem sieht Butler darin, dass – Bezug nehmend auf ein psychoanalytisches Widerstandsverständnis – Widerstand sich zwar gegen Normalisierungen wehre, die Prozesse der Normalisierung selbst aber nicht verändern könne. Mit dieser Kritik erscheinen auch die vorher diskutierten Lernwiderstände und an psychologischen Widerstandsbegriffen ansetzenden Organisationstheorien und -beratungen neuerlich problematisch. Solcher Widerstand besäße nicht die Macht, »die Bedingungen der diskursiven Forderungen, die disziplinierenden Verbote der Normalisierung zu ändern oder neu zu artikulieren. Das Verbot zur Erzeugung eines gezähmten Körpers zu unterlaufen, bedeutet nicht das gleiche, wie dieses Verbot aus der Welt zu schaffen oder die Bedingungen der Subjektkonstitution zu verändern« (ebd.: 85).

Butler verfolgt den Gedanken, dass Widerstand in kleinen Veränderungen, in quasi leicht »fehlerhaften« Unterordnungswiederholungen Geltung erlangt. Sie spricht von einer »subversiven Reterritorialisierung« (ebd.: 95), in der Zuschreibungen, Formungen, Zeichen und Symbole der Unterwerfung in leicht veränderter Form wiederholt und damit neu besetzt werden. Reckwitz spricht von Butlers Ansatz als »Normalität der Subversion« (Reckwitz 2004: 46). Balzer und Ludewig betonen explizit, dass diese »Fehlzitierungen« nicht notwendig einem Willensakt des Subjekts entspringen, sondern Butler betone vielmehr, »dass in der Wiederholung von Normen niemals identisch wiederholt werden kann, sondern immer Differenz entsteht« (Balzer/Ludewig 2013: 103). Somit ist eine Veränderung bereits angelegt, bzw. wird in gewissem Sinn jede Handlung zu einer widerständigen Handlung. Dieser Ansatz ist insofern

problematisch, als der Eindruck von »Alles ist Widerstand« erzeugt wird, der Differenzierungen erschwert und die Gefahr des »Ausruhens« birgt, da es nur abzuwarten gilt, bis ausreichend Fehlübersetzungen stattgefunden haben. Und doch verfolgt Butler – so gängige Interpretationen – eine »Politik des subversiven Widerstands« (Schochow 2008: 187), in der inhaltliche, politische und kritische Potenziale entwickelt werden. Sie sucht nach Möglichkeiten politischen Widerstands (vgl. Balzer/Ludewig 2012: 96f.), die sie an Beispielen der Queer-Politik, von Gender-Debatten, aber auch am Rassismus ausführt.

Subjekte setzen in der Neuinszenierung, in der Reformulierung jener Zuschreibungen, mit denen sie unterworfen werden sollen, Gesten des Widerstands, subversive Umdeutungen (vgl. Schochow 2008: 188). Schochow resümiert kritisch, dass Butlers Subjektkonzeption nicht ausreichend Handlungsoption biete (vgl. ebd.: 191). Balzer und Ludewig hingegen lesen bei Butler ein spezifisches Interesse heraus, das grundsätzlich widerständige Handeln weiter zu differenzieren und in Richtung eines politischen Widerstands zu entwickeln (vgl. Balzer/Ludewig 2012: 96). Die Debatte führt Butler entlang der Frage nach Handlungsfähigkeit innerhalb der Machtverhältnisse und Subjektkonstituierung. Die Handlungsfähigkeit entstehe nicht trotz der Macht, sondern innerhalb der Macht (vgl. ebd.: 100). Zu Widerstand werden Handlungen für Butler erst dann, wenn die Abweichung in der Normwiederholung gezielt gesetzt und mit dem bestimmten Interesse der Verschiebung der Normen und der Normhervorbringung verbunden ist (vgl. ebd.: 107ff.).

Der politische Widerstand unterscheide sich von der Normalität der Abweichung in der Wiederholung dann dadurch, dass er nicht nur nebenbei, minimal und im Verborgenen, sondern im Gegenteil »maximal, zentral und offensichtlich« (ebd.: 111) auftrete. Offen bleibt die Frage, woher die Kraft, der Wille zum Widerstand kommt. In »Psyche der Macht« diskutiert Butler neben Foucault eingehend Bezüge zu Nietzsche, Althusser und Lacan und landet unter anderem beim Begehren als einer Quelle des Widerstands, weil Begehren bei allen Versuchen der Formung und körperlichen Einschreibung von Normierungen nicht ganz zu beseitigen sei (vgl. Butler 2001). Die emotionalen und leiblichen Momente müssen aber mit einer Wahrnehmung der Seins-Bedingungen und damit einer Reflexivität verbunden sein, um Widerstand hervorbringen zu können. Das Begehren richtet sich für Butler dabei vor allem darauf, im Sein verharren zu können (vgl. Balzer/Ludewig 2012: 117f.), wobei der psychoanalytische Fokus wieder deutlich hervortritt (im Unterschied zu z.B. Ackroyd und Thompson, die ein Streben nach Autonomie setzen, vgl. oben).

Ulrich Bröckling: anders anders sein

Von Bröckling, bekannt für sein Werk »Das unternehmerische Selbst«, interessiert im Zusammenhang dieser Diskussion vor allem sein Kapitel über »Programme, Aneignungsweisen, Widerstände« (Bröckling 2007: 38ff.) und

sein letztes Kapitel, »Fluchtlinien oder die Kunst, anders anders zu sein« (ebd.: 283ff.), in denen er einige Ansätze des Widerständigen diskutiert. Bröckling verfolgt einen gouvernementalitätstheoretischen Blick auf das Selbst und auf Regierungsformen und knüpft damit eng an Foucault an, grenzt sich jedoch zugleich gegen »emphatisch aufgeladene Gegenanrufungen poststrukturalistischer Theorien« (ebd.: 285) ab, die »dem Flexibilisierungsimperativ einer radikalisierten Marktökonomie« (ebd.) wenig entgegenzusetzen haben. Bröckling sucht nach Auswegen, Alternativen, offenen Handlungsmöglichkeiten. Regierende »Programme übersetzen sich niemals bruchlos in individuelles Verhalten« (ebd.: 40) – er scheint hier an Butler anzusetzen, auch wenn er dies nicht ausweist. An diesen Bruchstellen kann anderes sichtbar werden, zeigen sich Trägheitsmomente, Gegenbewegungen und sie bergen stets die Möglichkeit eines Nein. Auch Bröckling vertritt die Annahme, dass selbst radikale Ablehnung und Negation auf jeweilige Machtstrukturen zurückverweisen. Foucault folgend, selbst wenn er ihn an dieser Stelle nicht explizit nennt, sieht Bröckling im Widerstand nicht einfach nur eine Gegenkraft zur Macht, sondern Widerstand konstituiert diese mit.

Bröckling macht deutlich, dass dieses Gegenüber der Macht seinerseits eine Macht ist und neue Regierungsformen und Selbsttechnologien hervorbringt. »In dem Maße, in dem die Widerstände gegen die Zurichtung des Selbst sich selbst rationalisieren und ein Subjektivierungsregime durch subversive Strategien und Taktiken zu konterkarieren versuchen, etablieren sie selbst eine andere Form des Regierens und Sich-selbst-Regierens – ein Gegenregime« (ebd.: 40f.). Aus dieser Situation heraus interessiert sich Bröckling weniger für subjektive Widerstandspotenziale oder Formen des regierenden Zugriffs, sondern will die Konstellation, das Zusammentreffen von Macht und Widerstand, analysieren (vgl. ebd.: 41). Ähnlich der Vielfalt der Zugriffe und Subjektivierungsregime sind auch die Widerstände und deren Ziele heterogen. Dass Programme nicht vollständig funktionieren, versteht Bröckling dabei nicht als Zeichen der Schwäche, »sondern [als] konstitutives Moment ihres Funktionierens« (ebd.: 284), das heißt, Gegenkräfte sind nötig. Aber in vorhandenen Lücken sieht Bröckling auch kritisches Potenzial, hier an Foucault angeknüpft, nicht dermaßen, unter diesen Bedingungen etc. regiert zu werden. Widerständiges und Kritik fallen für Bröckling, so meine Wahrnehmung, weitgehend zusammen, und angesichts dessen gilt: Wenn Programme ein Anders-Sein für ihr Funktionieren erfordern, steht »Kritik [...] damit vor der nicht minder paradoxen Aufgabe, anders anders zu sein« (ebd.: 285), ähnlich der kritischen Kritik.

Anders anders sein ist für Bröckling ein Weg zwischen Vereinnahmung und Aussonderung, ein Versuch, sich von Regierungsformen abzusetzen, ihnen andere Handlungsweisen entgegenzusetzen, nicht mitzuspielen, als Gegenkraft Regierungsprogramme nicht mitzukonstituieren, sondern zu ver-

suchen, diese außer Kraft zu setzen. Beispielsweise: nicht zu handeln, wo handeln gefordert ist, nicht zu entscheiden, wo entscheiden gefordert ist, aber auch – eingedenk Bartlebys Tod – gegebenenfalls die Verweigerung zu verweigern (vgl. ebd.: 286f.). Bröckling knüpft an die Unterscheidung von strategischem und taktischem Handeln von de Certeau (1988) an und sieht Widerstände nur als taktisch zu verwirklichende Möglichkeit an, als aus der Situation heraus zu formieren, nicht jedoch als strategisch planbar, womit er widerständige Möglichkeiten massiv depotenziert. Er beschreibt drei Beispiele für widerständige Außerkraftsetzungen: Depressionen (in Anknüpfung an Ehrenberg), Ironie (z.B. die Dilbert-Cartoons von Scott Adams) und die passive Resistenz, in denen aus der Not der Situation heraus der »glückliche Müßiggang« ausgerufen wird. Zugleich zerlegt Bröckling diese Taktiken aber auch wieder, indem er deren Aufsaugung und Nutzbarmachung für das Regierungsprogramm analysiert. Insofern bleibt er, obwohl er auf Ausweichmöglichkeiten und Widerstände pocht und nutzbare Brüche sieht, doch weitgehend pessimistisch. Außer vereinzelten und in vielerlei Hinsicht erfolglosen, individuellen Ausbruchsversuchen bleibt bei ihm nur ein hoffnungsvolles und doch utopieloses Proklamieren ohne ausreichende Fundierung, was und wie »anders anders sein« sein könnte.

5.4 Mitzunehmende Gepäckstücke

In den vorgestellten vielfältigen Zugängen und Entwürfen, die dennoch lediglich eine kleine Auswahl an möglichen Perspektiven darstellen, werden verschiedenste Handlungen als widerständig gefasst, angefangen bei kämpferischen Revolutionen, klassischen Arbeitskämpfen wie Streiks und Sabotagen über Demonstrationen, Proteste, soziale Bewegungen aller Art bis hin zu kleinen Gaunereien in Betrieben, verweigerten Steuerleistungen, ausweichenden Strategien von Arbeitslosen etc. Die Festlegungen davon, was als Widerstand gelten »darf«, reichen von sehr engen, in denen Widerstände kollektiv, rechtsbrechend und riskant sein müssen, bis hin zur Wahrnehmung von kleinen abweichenden und auflehnenden, oft sogar eher unsichtbaren Alltagswiderständen. Davon, was Widerstand sein kann, welche gesellschaftliche Rolle er spielen kann, wie Widerstand überhaupt entstehen und zum Ausdruck gebracht werden kann und in welche Widersprüche er verstrickt bleibt, haben wir einige Eindrücke gewonnen. Meine Auswahl habe ich weitgehend auf solche Zugänge eingeengt, die Widerstand positiv bewerten, wenn auch die Grenzen der Akzeptanz unterschiedlich sind. Der Weg durch dieses Dickicht ist dennoch relativ schwer zu finden. Schon eingangs des Kapitels habe ich thematisiert, dass die aus unterschiedlichsten Disziplinen stammenden und mit verschiedensten Schwerpunktsetzungen ausgeformten Widerstandsüber-

legungen viele Anregungen, Hinweise und Inspirationen für Widerstand gegen (Weiter-)Bildung beinhalten und doch nicht ganz passen. Es gilt also zu resümieren, welche möglichen Gepäckstücke für die weitere Reise relevant sind, und doch Acht zu geben, nicht völlig überfrachtet in die nächsten Kapitel einzusteigen. Ich versuche, in das Dickicht aus Einzeleindrücken so etwas wie einen Weg zu schlagen, der Durchsicht erlaubt und entlang dessen brauchbare Versatzstücke mitgenommen werden sollen.

Der in der traditionellen Management- und Organisationstheorie vorherrschende Widerstandsbegriff orientiert sich an einem psychologischen Verständnis, dem wir bei der Betrachtung der Lernwiderstände bereits begegnet sind. Fragen der Motivation und Veränderungsprobleme werden aus individuellen, psychischen Dispositionen erklärt, die zum Teil auf Gruppendynamiken übertragen werden. Die Einschätzung von Widerständen ist in diesen Zugängen zwar manchmal eine verhalten positive, insofern sie notwendig sind, um Prozesse anzustoßen und erfolgreich zu bewältigen, aber sie bleiben trotz dieser Funktion mit dem Attribut der – wenn auch notwendigen – Störungen eines reibungslosen Ablaufs belegt. Der Widerstand ist ein nicht vermeidbares Phänomen, das es dementsprechend produktiv zu wenden und nützlich zu verwerten gilt.

Ganz anders in den Critical Management Studies, in denen Misbehaviour explizit positiv bewertet ist und als eine Form des Arbeitskampfes und insbesondere als Autonomiebestreben verstanden wird. Wesentlicher Beitrag dieser Studien ist es, traditionelle Arbeitskämpfe zu erweitern und zu zeigen, dass vielfältige Widerstandshandlungen in Betrieben mit großer Konstanz entgegen aller Versuche des Gegensteuerns durch das Management erhalten bleiben. Diese Studien stellen mit ihren Theoriebezügen und Widerstandsverständnissen – unter anderem mit der Bezugnahme auf Foucault – bereits einen Übergang zu politischen, gesellschaftstheoretischen, sozialwissenschaftlichen und philosophischen Diskursen her. In diesen ineinanderfließenden Diskursen führt die Frage, was Widerstand ist, wie er sich äußern und welche gesellschaftliche Funktion er haben kann, in unterschiedliche Richtungen, wenn auch die von mir ausgewählten Aspekte nahe beieinanderliegen.

Am Widerstandsrecht und am Ungehorsam stellen sich vor allem Fragen der juristischen und/oder ethischen Legitimierung von Widerstand und der zulässigen (nicht der *möglichen*) Gegen-Handlungen. Wesentlich ist der Wandel von juristischen Legitimationen in Richtung menschenrechtlicher Begründungen. Unter welchen Bedingungen darf, soll, muss Widerstand geleistet werden? Soll, darf, muss er innerhalb bestimmter Vorstellungen bleiben, z.B. passiv und gewaltfrei? Abgesehen von der Widersprüchlichkeit der rechtlichen Erlaubnis für Rechtsbruch – die mehr ein juristisches, denn ein ethisches Problem darstellt –, stellt sich auch die Frage der Wirksamkeit und Reichweite von solchen Widerständen. Erkennen sie letztlich die vorhandene Ordnung an

oder können sie diese auch überschreiten? Ist Widerstand überhaupt an einen Rechtsbruch gebunden oder gibt es auch andere Möglichkeiten, die aber dennoch (radikale) Wirkung entfalten können?

Widerstand unter moralphilosophischer Perspektive streift zwar auch diese Fragen, reicht aber in grundlegendere Problemstellungen hinein: Welcher Widerstand ist vernünftig im Sinne eines modernen Vernunftbegriffs? Ist Widerstand eine Notwendigkeit, um – negierend – in Richtung eines »richtigen« Lebens zu gelangen? Deutlicher werden manche, wenn sie Widerstand – mit all seinen Ambivalenzen, mit der Problematik der Absorption durch herrschende Kräfte, mit seiner Erfolgsunsicherheit – dezidiert in die Nähe von Revolution und die Verhältnisse überwindenden Perspektiven rücken, in denen ebenso nicht nur traditionelle Kämpfe thematisiert werden, sondern auch kleine Momente große Wirkungen entfalten könnten, zumindest potenziell. Marcuse hat bereits Ende der 1960er-Jahre auf verschiedene Formen von Widerständen aufmerksam gemacht, die sich nicht zuletzt entwickelten, weil bisherige Kämpfe erfolglos geblieben waren. Marcuse zeigt aber auch bereits die Vermarktung und neue Warenförmigkeit von Widerständen auf.

Aus Žižeks und Scotts Überlegungen möchte ich hingegen die bestechende Argumentation der Subtraktion und die Frage des Maßstabs der Wirksamkeit mitnehmen. Der Kampf wird häufig unter der Wahrnehmungsschwelle der Herrschenden geführt, ob nun in Organisationen, im Existenzkampf oder sogar in der Form, dass eine herrschaftsstabilisierende Maßnahme in ihr Gegenteil umschlägt. Die Maskierung – z.B. in hidden transcripts oder Ironisierung – von Widerstand ist ein Weg, der Bekämpfung zu entgehen, und doch bleibt er ambivalent, weil er herrschaftsstabilisierend und wirkungslos sein kann oder lediglich der Selbstberuhigung dient. Immer wieder wird betont, dass Widerstand auch sichtbar und artikuliert sein müsse, um Veränderung zu bewirken, und dass individuelle kleine Formen ergänzend und vorbereitend für größere kollektive Gegenbewegungen sein könnten.

In der Praxis der Subjektivierung ist Widerstand ein notwendiger Aspekt von Machtverhältnissen und verschwimmt in vielen Aspekten zumindest in den theoretischen Ausführungen zu einer abstrakten Kategorie, die erst an politische Anliegen zurückgebunden werden muss, um gesellschaftskritische Bedeutung zu entfalten. In diesem Ansatz wird der Blick beinahe ausschließlich auf die Mikroperspektive gerichtet. Gesellschaftliche Transformationen treten eher als Ahnungen am Rande auf, werden aber selten direkt eingebunden. Gefragt wird: Wie ist ein widerständiges Subjekt denkbar, wenn das Subjekt durch die Macht konstituiert wird? Welche widerständigen Handlungsformen stehen angesichts gouvernementaler Regierungstechnologien überhaupt zur Verfügung? Die Antworten werden eher in Mikropraktiken verortet, die Perspektive bleibt trotz allem eine gesellschaftliche.

Was entlang des Weges sichtbar wird, sind vielfältige Formen, die in einem weitesten Sinn oder zumindest potenziell als widerständig gelten können. Neben traditionelle Formen des politischen Kampfes und des Arbeits- und Klassenkampfes treten auch stille, kleine Formen von Widerstand, die nicht nur sichtbar gemacht werden können, sondern in ihrer wichtigen Funktion erläutert und entweder als Ersatz für herkömmliche Kämpfe oder als wichtige Ergänzung zu ihnen gesehen werden. Unterschiedlich fallen die Antworten darauf aus, woraus sich Widerstand nährt, wie und warum er entstehen kann und in welchen Formen er welche Wirkungen evozieren kann. Als Widerstandsrecht und im Ungehorsam erscheint Widerstand als Reaktion auf Entwicklungen. In theoretisch differenzierten Ergründungen wird aber – mit Ausnahme vereinzelter Versuche, Widerstand primär zu setzen – Widerstand weitgehend als systemimmanent verstanden, als weder vor- noch nachgelagert, sondern aus den Verhältnissen selbst hervorgebracht. Er wird als ethisch begründbare, gerechtfertigte und sogar geforderte Reaktion gefasst, wiewohl die Reichweite der Zulässigkeit und die angestrebten Ziele weit auseinanderliegen können. Weniger aus juristischer, aber aus gesellschaftstheoretischer Perspektive überwiegt die Kontextualisierung, dass Kontrollversuche und Widerstand, Herrschaft und Widerstand, Macht und Widerstand miteinander verwoben sind, sich gegenseitig hervorbringen und beeinflussen. Ob nun explizit in einem dialektischen Verhältnis formuliert oder als gleichzeitig oder abwechselnd auftretend, ohne es in dem hier vorausgesetzten Verständnis von dialektischer Verknüpfung zu sehen, wird Widerstand aber in jedem Fall als immanenter Bestandteil von Verhältnissen, Beziehungen, Organisationsstrukturen gesehen.

Unterscheiden lassen sich drei grundlegend differente Perspektiven auf die Antriebskraft des Widerstands. Auf der einen Seite stehen jene, die Widerstand aus einem auf das Sein und die Identität beharrenden Bedürfnis argumentieren. Vor allem die aus psychoanalytischen Theoriebezügen gespeisten Ansätze vertreten diese Dimension, beispielsweise viele Organisationstheorien, aber auch Butler. Auf der anderen Seite gibt es die Ansätze, die besagen, dass sich Widerstandskräfte aus einem Bedürfnis nach Autonomie, nach Überschreitung speisen. Dieser Zugang findet sich stärker in (neo-)marxistischen und kritisch-theoretischen Ansätzen und Ansätzen der Kritischen Theorie, beispielsweise explizit bei Ackroyd und Thompson oder implizit bei Marcuse und Adorno. Zwischen diesen beiden Zugängen finden sich solche, die unterschiedliche Antriebskräfte und Auslöser ausmachen, die je nach Situation und Kontext zum Tragen kommen und teilweise unabhängig von der Intention diese oder jene Wirkung entfalten können. Beispielhaft für diesen Zugang wäre der Ansatz von Žižek oder Scott zu interpretieren. Ein unsicherer Ausgang, eine mögliche Reproduktionsfunktion und vielfältige Ambivalenzen sind in allen diesen Zugängen unauslöschlicher Bestandteil von Widerstandsdiskur-

sen. Und selbst, wo Hoffnungen und Vertrauen in Veränderungspotenziale gesetzt werden, bleibt bei näherer Betrachtung eine gewisse Ohnmacht und Unsicherheit bestehen.

Was lässt sich aus diesen vielfältigen Widerstandsbegriffen, Analysen und Verhältnisbestimmungen für Widerstand gegen (Weiter-)Bildung gewinnen? Aus organisationstheoretischen Forschungen beispielsweise die Hervorbringung von Widerständen aus Strukturen, die insbesondere für Lernwiderstände von hoher Relevanz sind. In Bezug auf rechtliche Diskussionen lässt sich die Frage stellen, inwiefern angesichts zunehmender gesetzlicher oder arbeits- oder kollektivvertraglicher Weiterbildungsverpflichtungen Widerstand gegen (Weiter-)Bildung als Recht oder »ziviler Ungehorsam« denkbar wäre. Aus politischen und gesellschaftstheoretischen Überlegungen lässt sich eine Vielzahl von Erkenntnissen gewinnen, inwiefern Widerstand in strukturellen und gesellschaftlichen Verhältnissen immanenter Bestandteil ist, hervorgebracht wird und eine spezifische Funktion erfüllen kann. Nicht nur normative Weiterbildungserwartungen in neuen Wissensregimen spielen hierbei eine Rolle, sondern auch die Frage, inwiefern Widerstand gegen (Weiter-)Bildung zu einem Gegen-Verhalten gegen eine instrumentalisierte Bildungsvereinnahmung werden kann. Aus politischen Dimensionen von Widerstand, ob nun revolutionär, transformativ, kollektiv, individuell, passiv verweigernd oder aktiv gerichtet, lassen sich nicht nur die vielfältigen erforschten Formen von Widerständen gewinnen, sondern auch Fragen einer möglichen, eventuell notwendigen Kollektivierung von Widerstandspraktiken, die für Widerstand gegen (Weiter-)Bildung von Relevanz sein können.

Viele der hier beschriebenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse werden in den weiteren Ausführungen immer wieder herangezogen und auf Anwendbarkeit im Zusammenhang mit Widerstand gegen (Weiter-)Bildung geprüft. Auffällig in all den hier dargestellten Überlegungen zu Widerstand in politischen, rechtlichen, philosophischen, gesellschaftstheoretischen, organisationalen, arbeitsbezogenen etc. Zusammenhängen ist: Bildung und Weiterbildung spielen keine oder eine sehr marginale Rolle. Bildung kann maximal – dann als politische und kritische Bildung verstanden – zu einer Herausbildung oder Stärkung widerständigen Handelns beitragen. Das Bildungssystem und die Weiterbildung werden aber entweder zu wenig als relevante Bezugspunkte und in das gesamtgesellschaftliche Regime eingebunden identifiziert, dem widerstanden werden müsste, oder – so meine Annahme – es fehlt der kritische Blick auf das Bildungsgeschehen und stattdessen wird an Bildungshoffnungen und positiven Konnotationen von Bildung, Weiterbildung und Lernen festgehalten.

Auch wenn einige der in diesem Kapitel diskutierten Aspekte nicht direkt mit Widerstand gegen (Weiter-)Bildung verbunden werden können, so lassen sich doch Ansätze gewinnen, um Widerstand gegen (Weiter-)Bildung erweitert

theoretisch zu beleuchten. Beispielsweise eröffnen Überlegungen zu einem »diffusen« Gegenüber, das als gesellschaftliches Verhältnis und weniger als reale Person oder Institution zu Tage tritt, einige Zugänge, die auch für Widerstand gegen (Weiter-)Bildung relevant sind. Da Widerstand gegen (Weiter-)Bildung bislang kaum kollektiviert stattfindet, müssen darauf aufbauende Überlegungen besonders genau darauf geprüft werden, welche Anschlussmöglichkeiten sie anbieten. Beispielsweise stellt sich die Frage, ob in der Weiterbildung Ansätze eines »hidden transcripts« als kollektive maskierte Praxis denkbar wären, wenn auch bislang (noch) nicht realisiert. Der Beitrag der Weiterbildung und des Widerstands dagegen zur Gesellschaftstransformation, zu einer umfassenden, revolutionären Emanzipation, muss allerdings sehr vorsichtig beurteilt werden, zu klein ist die Rolle dieses Feldes im Gesamtverhältnis. Auch wenn Weiterbildung in der Reproduktion der Verhältnisse »gute Dienste« leistet, bedeutet das nicht im Umkehrschluss, dass ein Widerstand dagegen etwas zu einem radikalen Wandel beitragen kann. Dennoch lassen sich aus diesem Ausflug einige Inspirationen, theoretische Näherungen und eine Vielfalt von möglichem Gegen-Handeln einpacken, die es in eine kritisch-theoretische Näherung an Widerstand in Weiterbildungskontexten mitzunehmen gilt. Mit diesem Gepäck sind nun die bisherigen Lücken einer Theorie des Widerstands gegen (Weiter-)Bildung zu füllen.

6. Weiterbildungswiderstand jenseits bisheriger Eingrenzungen: eine negativ-dialektische Lesart

Durch die vorausgegangenen Kapitel sind nun die zentralen Versatzstücke und Grundlagen versammelt, mit denen sich eine negativ-dialektische theoretische Annäherung an Widerstand gegen (Weiter-)Bildung – bzw. Weiterbildungswiderstand (den nun einsetzenden Begriffswechsel argumentiere ich in Kürze) – verwirklichen lässt. Mit der kritischen Erwachsenenbildung und der Kritischen Theorie ist das Erkenntnisinteresse umrissen. Die methodischen Extraktionen aus der negativen Dialektik liefern sowohl die Grundlage der theoretischen Denk- und Herangehensweise als auch wesentliche materiale Gehalte einer kritisch-theoretischen Perspektive. Die zusammengetragenen Forschungen und Überlegungen zu Widerständen in der Bildungswissenschaft und in weiteren relevanten Wissenschaftsbereichen bilden die inhaltlichen Kernpunkte. Diese Fäden gilt es aufzunehmen und zusammenzuflechten, um einen neuen Denkstrang hervorzubringen, der Weiterbildungswiderstand als spezifisches Forschungs- und Handlungsfeld sichtbar macht, dessen Ausgestaltung bislang lediglich in Versatzstücken vorliegt. Insbesondere der Blick auf Widerstandsdiskussionen in anderen Wissenschaftsfeldern macht deutlich, dass Weiterbildungswiderstand noch bei weitem nicht in allen Facetten erkundet ist. Demnach gilt es, die bereits angesprochenen Leerstellen näher zu betrachten und eine theoretische Füllung zu beginnen.

Weiterbildungswiderstand wurde bislang erst in einzelnen Handlungsformen, als Unterlassung und als widerständige Handlungen in Lehr-Lern-Prozessen, beschrieben. Besonderes Verdienst dieser Forschungen ist es, subjektiv gute und sinnvolle Gründe für diese Handlungen sichtbar gemacht zu haben. Dennoch sind beide Hauptperspektiven eng gefasst: In der Unterlassungsthese können nur jene Menschen widerständig sein, die von der – ausschließlich in den Blick genommenen beruflichen – Weiterbildungsanforderung überhaupt betroffen sind und nicht aufgrund anderer Hindernisse und Ausschlüsse nicht an Weiterbildung teilnehmen. Die Gruppe der Weiterbildungs-

abstinenten wird also zweigeteilt in Ausgeschlossene und Verweigernde. Die Linie scheint zumindest in der Abstraktion klar ziehbar zu sein. Widerstand ist dann lediglich für eine »Restgruppe« – wie groß diese auch immer sein mag – überhaupt Handlungsoption, auch wenn Bolder und Hendrich bereits darauf stoßen, dass diese Trennung nicht so eindeutig verlaufen kann (vgl. Bolder/Hendrich 2000: 261). Beim Widerstand gegen bestimmte Aspekte von Lehr-Lern-Situationen und bei einigen Ausprägungen von Lernwiderstandsdiskussionen werden hingegen nur Teilnehmende in den Blick genommen, wodurch Weiterbildungsabstinenz nicht thematisiert wird. In den Lerntheorien ist die Perspektive prinzipiell offener, kann Nicht-Lernen doch sowohl als Nicht-Aneignungsprozess in der Nähe der Lernstörung als auch als Nicht-Anlass, sich in organisierte Weiterbildungsprozesse zu begeben, gedeutet werden. Obwohl sowohl in den an Unterlassungen als auch den an Didaktik und Aneignung orientierten Perspektiven Übergänge zueinander in Andeutungen aufzufinden sind, bleiben sich die zwei scheinbar grundlegend unterschiedlichen Widerstandsbegriffe eher fremd. Während unterlassender Widerstand vor allem an politischen Widerstandsbegriffen angelehnt wird, in denen sich urteilende Gegen-Handlungen manifestieren, beziehen sich lerntheoretische und didaktikbezogene Überlegungen auf einen psychologisch geprägten Widerstandsbegriff. Obwohl in beiden Zugängen der Widerstand als sinnvoll und wichtig erachtet wird, unterscheiden sie sich doch dahingehend, dass im einen der Widerstand auf die Veränderung der Bedingungen gerichtet ist, während er im anderen zwar eine wichtige und subjektiv sinnvolle Schutzfunktion einnimmt, sich aber dennoch durch individuelle Änderung oder Veränderung der direkten Lernumgebung auflösen soll. Selbst wenn diese Unterscheidung nicht absolut gilt, so gibt es dennoch nur ansatzweise Übergänge, wird entweder mit dem einen oder anderen Widerstandsbegriff argumentiert.

Ich bin der Ansicht, dass erst eine Verbindung beider Widerstandsbegriffe und damit eine Perspektive, die unterlassende Abstinenz und Widerstände in Lehr-Lern-Situationen zusammenführt, das Bild vervollständigt. Eine Verbindung beider Perspektiven ist nicht zuletzt deshalb notwendig, weil weder Abstinenz noch Lehr-Lern-Situationen voneinander strikt trennbar sind, zu sehr führen erzwungene Teilnahmen direkt in Lehr-Lern-Situationen und zeigen sich innerhalb derer wiederum unterlassende und abstinenzverwirklichende Handlungen, z.B. Nicht-Lernen oder Drop-out. In jeder dieser Perspektiven wird zudem in der Eingrenzung des Widerständigen oder dem gewählten Ausschnitt eine große Zahl von Menschen und/oder spezifischer Gruppen entweder ausgeschlossen oder geraten aus dem Blick: bei Axmacher beispielsweise die Teilnehmenden, bei Bolder und Hendrich zusätzlich die Nicht-Geringqualifizierten, bei den didaktischen Widerständen die Abstinenten etc. Es wird ein Bild entworfen, dass Menschen nur unter bestimmten Voraussetzungen widerständig handeln können. Damit wird nicht das volle Potenzial möglicher

Widerstände ausgelotet. Der Blick richtet sich zudem beinahe ausschließlich auf organisierte berufliche Weiterbildungsprozesse, lediglich in schulischen Kontexten und in Einzelbeiträgen werden andere Bildungssegmente berücksichtigt. Dennoch bleibt die Frage nach Widerstand gegen informelle, selbstorganisierte, außerorganisationale Weiterbildung und gegen Erwachsenen- und Weiterbildung jenseits beruflicher Zusammenhänge weitgehend aus der Wahrnehmung ausgeschlossen.

Was beinahe alle Ansätze zudem ausklammern, ist die Perspektive auf Widerstand jenseits individueller Einzelhandlungen. Mögliche solidarische und kollektive Praxen werden in der Weiterbildung gar nicht in Erwägung gezogen. Eine weitere Einschränkung besteht aus meiner Sicht darin, dass Widerstand nicht nur in Bildungskontexten, sondern auch in anderen Disziplinen, meist nur als mit spezifischen Intentionen belegt verstanden wird, ob diese nun bewusst zum Vorschein treten oder (seltener) un- oder vorbewusst das Handeln beeinflussen. In Abgrenzung zu alltäglichen Faulheiten und Launen wird von Axmacher ein Widerstandsbegriff entworfen, der eine »zeitlich und sozial halbwegs stabile Struktur aufweisen« soll (Axmacher 1990b: 60). Lernwiderstände und Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen werden auf subjektive Gründe zurückgeführt, in denen einfache Unlust kaum Aufmerksamkeit erhält. Ebenfalls in zu geringem Ausmaß thematisiert oder zumindest undifferenziert bleibt die Frage der Interessen, die mit Weiterbildungswiderstand zum Ausdruck gebracht werden. Bei Giroux wird Widerstand ausschließlich auf gesellschaftskritische Intentionen beschränkt, was wiederum andere Widerstände ausschließt, während in Lernwiderstandsdiskussionen die Frage nach Interessen, die über subjektive Anliegen hinausgehen, kaum gestellt wird. Axmacher, Bolder und Hendrich diskutieren diese Aspekte ansatzweise, aber ebenfalls aus meiner Sicht nicht theoretisch differenziert genug. Es gilt also, nach Möglichkeiten zu suchen, ob und wie sich die Leerstellen füllen lassen, indem vorhandene Versatzstücke miteinander verbunden und mit Widerstandsforschungen aus anderen Feldern ergänzt werden. Gelingen soll dies in einer negativ-dialektischen Lesart.

Das Negativ-Dialektische kommt nun doppelt zum Tragen. Ich habe die negative Dialektik im Vorangegangenen als Denkform der Theorieentwicklung entworfen und diskutiert. Dabei ist deutlich geworden, dass eine kritisch-theoretische und damit auch eine negativ-dialektische Denkart nicht von ihren materialen Gehalten zu abstrahieren ist und spezifische Interessen damit verknüpft sind. Ich habe im Zuge dessen schon erste Ansätze aufgezeigt, inwiefern Weiterbildungswiderstand negativ-dialektisch befragt werden könnte. Negativ-dialektisch ist also sowohl meine gesamte Herangehensweise, die sich darin ausdrückt, Widersprüche sichtbar zu machen, dialektische Beziehungen zu erkunden, der Negation und dem Nichtidentischen auf der Spur zu bleiben und ideologie- und selbstkritisch jeden Schritt zu überprüfen. Aus dieser Per-

spektive habe ich mögliche Facetten eines Widerstandsbegriffes erkundet und aus unterschiedlichsten Perspektiven nach Hinweisen für einen breiteren Entwurf gesucht. In der negativ-dialektischen Denkart und Herangehensweise verbleibend, tritt nun aber der materiale Gehalt insofern in den Vordergrund, indem ich den Widerstand selbst in seiner negativen Dialektik erkunde, als widersprüchlich, als Negation, als geprägt von Interessenlagen. Ich betrachte Widerstand als potenziell ideologiekritische Handlung und nehme ihn zugleich in seiner ideologischen Einbettung in den Blick. Das Negativ-Dialektische ist daher im Widerstand selbst ausfindig zu machen und zugleich negativ-dialektisch zu durchleuchten. Die materiale Ebene des Negativ-Dialektischen äußert sich auch darin, ein kritisches Interesse zu verfolgen. Eine kritische Theorie von Weiterbildungswiderstand ist daher auf mögliche kritische Gehalte zu befragen. Die einzubeziehenden Verbindungslinien reichen von einer Kritik an der Erwachsenen- und Weiterbildung über gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektkonzeptionen, gesellschaftliche Formungen des Denkens, Handelns und Fühlens bis hin zu Infragestellungen von Rationalitäts- und Motivationsvorstellungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Mein Vorhaben begann damit, Weiterbildungswiderstand kritisch-theoretisch erkunden zu wollen, und einige Ahnungen und Gedanken initiierten daher diese Forschung. Aber erst aus der Wahrnehmung der vorhandenen Leerstellen in Widerstandsforschungen in Erwachsenen- und Weiterbildungskontexten und aus der Vielzahl von Gedanken und Überlegungen aus den weiteren hier diskutierten Widerstandsforschungen hat sich konkretisiert und herauskristallisiert, in welcher Breite sich Weiterbildungswiderstand fassen lässt. Die aus meiner Sicht zentralen Aspekte lassen sich auf neun Eckpunkte konzentrieren:

1. Weiterbildungswiderstand steht in einer negativ-dialektischen Beziehung zu Entwicklungen der Weiterbildung mit zentralen Dimensionen der unauflöslichen Widersprüchlichkeit und der Negation.
2. Im Widerstand lassen sich verschiedenste gesellschaftliche Interessenlagen ausfindig machen, die sich auch in einem Weiterbildungswiderstandsinteresse niederschlagen, das in gesellschaftlicher Kontextualisierung oder aufgrund einer (potenziellen) Wirkung zum Vorschein gebracht werden kann.
3. Antagonist_innen stehen sich in einem asymmetrischen Verhältnis gegenüber, unabhängig davon, ob diese Gegenüber reale Personen, Organisationen, Normen, gesellschaftliche Institutionen oder diffuse Herrschaftsstrategien sind. Weiterbildungswiderstand umfasst nun jene Haltungen und Handlungen, die die »schwächere« Seite den Herrschenden und den Herrschaftsverhältnissen entgegensetzen.

4. Weiterbildungswiderstand ist vor allem über Kontextualisierungen überhaupt erst sichtbar und lesbar zu machen, sowohl Interessen, Bedeutungen, Gründe als auch potenzielle Wirkungen sind meist nur indirekt oder aus dem Kontext zu erschließen. Dies impliziert auch, dass jede Situation, jeder Grund je nach Situation und Moment zu Widerstand führen oder als Barriere und Ausschluss wirksam werden können und erst die Kontextualisierung eine Differenzierung ermöglicht.
5. Widerstand ist als gesellschaftliche Praxis zu lesen, denn die individuelle Einzelhandlung manifestiert sich nicht von gesellschaftlichen Anforderungen und Bedeutungen losgelöst. Damit wird Widerstand auch zu einer zwar derzeit primär individuell realisierten Handlung, die aber in der Masse gesellschaftliche Bedeutung und Wirkung entfalten kann und die potenziell auch als kollektive und solidarische Handlung denkbar ist.
6. Jeder und jede kann in jedem Moment weiterbildungswiderständig handeln. Widerstand lässt sich nicht auf Abstinente, auf Geringqualifizierte oder auf Teilnehmende beschränken, sondern jede und jeder kann temporär, in einem bestimmten Moment, zukünftig oder vergangen, irgendwann einmal, stetig stabil, realisiert oder nur geplant oder gewünscht gegen (Weiter-)Bildung oder Lernen Widerstand leisten. Mit der Möglichkeit sekundären Widerstands erhöht sich das Potenzial noch weiter.
7. Jede Handlung kann prinzipiell widerständig sein oder werden. Widerstand lässt sich nicht an vordefinierte Handlungsformen anbinden, weil veränderte Situationen und Herrschaftsstrategien veränderte Widerstandsformen verlangen. Dies bedeutet, dass weder Unterlassung noch oppositionelles Handeln per se widerständig sind, sondern dass unterschiedlichste Handlungsformen mit widerständigen Intentionen oder Wirkungen verbunden sein können.
8. Widerstand ist gegen jede Form von Erwachsenen- und Weiterbildung möglich, sowohl gegen berufliche als auch gegen allgemeine Erwachsenenbildung, gegen organisierte Formen ebenso wie gegen informelle Lernerwartungen. Dieser Gedanke erscheint aufgrund des vorherrschenden bürgerlich geprägten Bildungsverständnisses, in dem zwar nicht alle, aber zumindest bestimmte Bildung, zuweilen aber auch Bildung an sich zu etwas per se Gutem und Wertvollem stilisiert wird, einigen vermutlich unstatthaft.
9. Weiterbildungswiderstand ist weder nur kritisch noch inhaltlich entleert formal zu fassen. Erst die inhaltliche Füllung und Kontextualisierung macht kritischen oder affirmativen Widerstand unterscheidbar und es lässt sich ansatzweise erkunden, welche kritische Dimension Widerstand bergen kann, die in einem kritisch-theoretischen Interesse herausragende Bedeutung erhält.

Diese vorläufig noch proklamierend klingenden Annahmen sollen nun argumentativ nach und nach Kontur erhalten. Auch wenn die Ausführungen nicht vollständig werden können, so kann es doch gelingen, Weiterbildungswiderstand von vielen Seiten her zu betrachten. Ich greife insbesondere jene Momente auf, die bisherige Forschungen ergänzen und neue Blickrichtungen zulassen, suche nach Spuren für neue Verständnisse. Stück für Stück ist eine Annäherung zu erschließen, die vielfältige, wenn auch bei weitem nicht alle möglichen Facetten einer kritischen Theorie von Weiterbildungswiderstand aufzeigt, die erste Fragmente zu einem vorläufigen Bild versammelt. Weiterbildungswiderstand presse ich dabei nicht in Kategorisierungen, die jeweils eine spezifische Dimension stringent und klar abgegrenzt in sich aufnehmen und den Eindruck erwecken, es ließe sich festlegen, woran genau Weiterbildungswiderstand zu bemessen ist, wie er beschaffen ist – zu vielfältig und verwoben sind die in ihm enthaltenen Aspekte. Ich entfalte meine Argumentation daher auch nicht entlang der neun Eckpunkte, die sich nicht als Denkleitfaden eigenen, weil sie in vielen Aspekten ineinanderfließen. Manche Punkte spielen in allen Teilbereichen eine Rolle, andere hingegen beschreiben einen spezifischen Ausschnitt. Um das Dickicht der Wirklichkeit dennoch ein wenig zu lichten, entfalte ich die Argumentation entlang jener Linien, die sich aus einer negativ-dialektischen Lesart ergeben: den Widersprüchen, der Negation, den Interessenlagen und den Antagonist_innen, ergänzt um eine Vermessung von Handlungsdimensionen und kritischen Potenzialen. Zahlreiche Einzelaspekte, Argumente, und Blickwinkel tauchen an verschiedenen Stellen immer wieder auf, weil sie im jeweiligen Kontext neuerlich eine Rolle spielen, etwas zu sagen haben. Nur auf diese Weise lässt sich das komplexe Gewebe ansatzweise durchleuchten, weil nur so die Knotenpunkte, Übergänge und Zusammenhänge unübersehbar zu Tage treten.

Ich greife damit zumindest ansatzweise Adornos Anspruch auf, eine Sache in Konstellationen zu erschließen, indem Ähnliches unter neuen Perspektiven nochmals betrachtet wird, indem Vorhandenes auseinandergerissen und neu zusammengesetzt wird. Der einzelne Scheinwerfer richtet sich jeweils auf einen anderen Ausschnitt der Bühne und strahlt doch nicht nur einen streng abgegrenzten Bereich an, sondern an den diffusen Rändern sind Schatten erahnbar. Die ausgeleuchteten Räume aller Scheinwerfer überschneiden sich. Figuren, die im einen Scheinwerfer nur am Rand sichtbar sind, stehen im anderen Lichtstrahl im Mittelpunkt. Nach und nach soll aus diesen Einzelbildern die Ahnung eines Gesamten hervortreten. Dem spekulativen Anspruch einer kritischen Theoriebildung entsprechend, bleibt aber »jeder Gedanke [...] ein Würfelwurf, er trägt sein eigenes Risiko« (Lenk 2011: 179). Der Gedanke kann sich nicht mal seiner Richtigkeit sicher sein, aber er überlässt sich einer kritischen geistigen Erfahrung: »Jene enthält nicht Antworten auf alles, sondern reagiert auf die bis ins Innerste falsche Welt« (Adorno 1966/2003: 41).

6.1 Umkreisungen von Worten

Wie soll ein Begriff gefasst werden, ohne ihn zu bestimmen und identifizierbar zu machen? Eine eindeutige Festlegung und Definition wäre zwar ein Ausweg aus der unüberschaubaren Vielfalt, zugleich aber schneidet eine solche Einengung notwendig Teilaspekte weg. Und doch scheint es für die Öffnung eines neuen Denkens im Fachdiskurs sinnvoll, Worte festzulegen und Begriffe einzugrenzen. Wissenschaftliche Begriffe sind dabei immer mehr als nur Benennungen, Worte, Bezeichnungen. Ein Begriff umfasst ein gesamtes, mit einem Wort ausgedrücktes und theoretisch und eventuell empirisch begründetes Gesamtkonzept. Zuweilen wird versucht, neue Worte zu entwerfen, um einen spezifischen Zugang auszudrücken oder um sich von alten Besetzungen abzugrenzen. Wir sind diesem Problem bereits im Rahmen der Diskussion von Kritik begegnet. Neue Worte, neue Ergänzungen oder spezifische Ausdrucksweisen sind aber nie davor gefeit, für etwas anderes eingesetzt oder entgegen der ursprünglichen Intention vereinnahmt zu werden, wogegen wiederum Absetzungen – z.B. »kritische« Kritik – versucht werden. Dieser Schwierigkeit ist nicht zu entkommen. Aber noch unabhängig von dahinterliegenden Konzepten und Verständnissen spielen bereits die zur Benennung verwendeten Worte eine Rolle, sind sie doch – so sie keine Neukreationen sind – von gesellschaftlich geformten Konnotationen nicht zu trennen. Dies gilt es zu berücksichtigen. Bislang habe ich als allgemeine Bezeichnung von »Widerstand gegen (Weiter-)Bildung« gesprochen, und zwar aus dem Grund, weil sich darin am ehesten die von mir anvisierte Richtung verdeutlicht und dieser Begriff am nächsten an Axmachers Begriff orientiert ist, der den Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen bildet, auch wenn Axmacher unterschiedliche Bezeichnungen heranzieht. Erst zum jetzigen Zeitpunkt, nachdem vielfältige und unterschiedliche Betrachtungen vorliegen und gedanklich nachverfolgt wurden, macht es Sinn, einem eventuell adäquateren Wort nachzuspüren. Dazu verfolge ich zunächst noch einmal vorhandene Begriffsdiskussionen und Benennungspraxen, um anschließend meinen Vorschlag darzulegen.

6.1.1 Benennungsvielfalt und Konnotationen

»Widerstand« birgt bestimmte Konnotationen in sich, die je nach Position und Interesse andere sind, vor allem, wenn es darum geht, ob der Widerstand als lästig, störend und zu beseitigend oder als legitime und sinnvolle Gegenwehr verstanden wird. In der häufig aufzufindenden Offenheit und Unbestimmtheit von Begriffsverwendungen entsteht bei mir zuweilen der Eindruck, es werde gezielt damit gespielt, dass Leser_innen jeweils eigene Vorstellungen mit »Widerstand« verbinden, wobei in gesellschaftskritischen Ansätzen eine Art revolutionsgeschwängerte Ahnung angenommen, ein herrschaftskritisches

Interesse erhofft und eine Vorstellung von Formen subversiver und offener Aktionen vorausgesetzt wird. Der Begriff enthält entsprechende Anklänge, selbst wenn diese nicht ausgesprochen sind. In dieser Form wird der Terminus »Widerstand« zu einer Selbstverständlichkeit kritischer Analysen und zu einer sehnsuchtsgeladenen Metapher.

Benennungen und Erwähnungen sind entsprechend Spiele mit Konnotationen, die manchmal einem genaueren Verständnis hinderlich, manchmal aber auch als offenbleibende, aber erahnbare Verortung wichtig sein können. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob etwas als Opposition, als Verweigerung, als Widerstand oder als Abweichung benannt wird, da damit konnotierte Verständnisse Bewertungen ausdrücken, die entsprechende »Behandlungsbedürftigkeit« oder Akzeptanz mit sich führen. Das mit Worten transportierbare Interesse ist also nicht unerheblich, wenn es darum geht, was warum als Widerstand bezeichnet wird. Das eigene Interesse wird zuweilen eher mit (heroisch aufgeladenem) Widerstand ausgedrückt, während dem Widerstand des Gegenübers auch in der Benennung die Legitimation entzogen wird und in politischen Kontexten rasch das Wort »Terror« zur Hand ist. In vielen kritischen Forschungen ist die Tendenz auszumachen, Widerstand gerade deshalb als Wort aufzugreifen, weil es über die revolutionär angehauchten Konnotationen verfügt. In solchen Forschungen wird Widerstand eindeutig positiv bewertet bzw. wird nur jener Widerstand in den Blick genommen, der positiv bewertbar ist. Dabei werden differenziertere Widerstandsverständnisse eher abgeschnitten. Studien, denen ein psychologischer Widerstandsbegriff als Referenz dient, bleiben ambivalenter. Widerstand wird zwar als legitim, sinnvoll, wichtig, manchmal auch produktiv verwertbar gefasst, angestrebt wird aber eine Überwindung oder zumindest produktive Integration.

Es gibt aber auch Versuche, Widerstand sehr klar einzugrenzen und genauere Kriterien festzulegen, was als Widerstand bezeichnet werden kann. In einem strenger begrenzten Verständnis, zumeist an militärische Überlegungen oder in engem Sinn politischen Bewegungen angeschlossen, werden nur riskante, gesetzesübertretende, meist offene Handlungen für eine Benennung mit Widerstand zugelassen (vgl. z.B. Plaschka 2000a,b; Hentig 1989). Zur Bewahrung des Widerstandsbegriffs in seiner Bedeutung im Kampf gegen den Nationalsozialismus wurde in der deutschsprachigen Forschung unter anderem der Begriff der Resistenz geprägt, mit dem unauffälligere, vor allem aber indirekte, unterlassende Gegen-Handlungen bezeichnet wurden. Widerstand ist in dieser Unterscheidung aktive Gegenwehr in allen Formen, das heißt das, was herkömmlich als Widerstandskämpfe vertraut ist; Resistenz hingegen bezeichnet zwar auch zersetzend wirksame, aber weniger aktive und riskante Praktiken wie beispielsweise kleine Immunitäten gegen die Vereinnahmung (vgl. z.B. Rabinovici 2008: 60ff.; Hechler/Philipps 2008b: 8f.). Ähnlich ist Tietgens Anliegen, wenn er Axmachers Widerstandsbegriff, der aus seiner

Sicht zu starke Anklänge der Gegenwehr in sich trägt, »Resistenz« und »Renitenz« entgegenstellt (vgl. Tietgens 1991a: 11), und Huge und Dewe verwenden »Widerstand« und »Resistenz« undiskutiert synonym (vgl. Dewe/Huge 1986; Huge 1989a,b). Hechler und Philipps zeigen auf, dass mit dem Begriff »Resistenz« zwar unauffälligere Handlungen in die Diskussion geholt werden, zugleich aber eine Tendenz zur funktionalistischen Verkürzung besteht (vgl. Hechler/Philipps 2008b: 8f.). Rabinovici beschreibt, dass insbesondere bestimmte Gruppen von Widerstandskämpfer_innen gegen den Nationalsozialismus, aus seiner Sicht vor allem aus dem konservativ-katholischen Lager, ihren Widerstand weiter heroisieren und als einmalige Besonderheit festhalten wollen, weswegen – auch hier wieder – z.B. diverse aktuelle Protestaktionen diesen Begriff nicht »verdienen«, ihn lediglich verwässern würden. Rabinovici stellt hingegen fest, dass gerade der Resistenzbegriff verschwommen ist, weil er inhaltsleer ist und weil er sprachlich nur im deutschsprachigen Raum von Widerstand unterscheidbar bleibt (vgl. Rabinovici 2008: 60ff.). Ich schließe mich dieser Feststellung uneingeschränkt an und bleibe daher beim Begriff »Widerstand«.

Wenn also eine Eingrenzung des Begriffs »Widerstand« kaum stringent und sinnvoll erfolgen kann, sich vielmehr eine inhaltliche und kontextbezogene Konkretisierung aufdrängt, so mangelt es doch nicht an einer Vielzahl von in der Fachliteratur gebräuchlichen Worten, die zuweilen synonym verwendet werden. Eine kleine Sammlung: Protest, Ungehorsam, Dissidenz, Devianz, defiance, Resistenz, Widerborstigkeit, Gegen-Verhalten, Gegen-Macht, Gegenwehr, oppositionelles Verhalten, Verweigerung, Widerspenstigkeit, Delinquenz, Abweichung. Jeder dieser Begriffe ruft wiederum eigene Konnotationen hervor, vermutlich bei jeder und jedem andere. Je nach biographischer Erfahrung, politischer Haltung, Gesellschaftsbild oder Zukunftsvorstellungen zeigt sich Zustimmung oder Ablehnung, positive oder negative Bewertung, oder auch professionelles »Behandlungs«interesse, juristische oder therapiebedürftige Konsequenzen. »Wie der Widerstand bewertet wird, ist eine Frage des Standpunktes, der bei den Aufbegehrenden immer ein anderer ist als bei den Machthabern« (Rabinovici 2008: 12). Interessant ist, dass gerade mit der Erweiterung des Blickes auf kleine, unauffällige, weniger riskante und stille Formen der Gegenwehr der Versuch einer genauen und spezifischen Begriffsfassung eher wegfällt und »Widerstand« uneingeschränkt, wenn auch kaum terminologisch begründet, Anwendung findet. Aber gerade dadurch, dass der Begriff »Widerstand« scheinbar losgelöst von Interessen und Inhalten verwendet wird, wird ihm eine kritische Intention hinzugefügt, indem auf die konnotierten Anklänge an revolutionäre Gesten und kritische Gegenwehr gesetzt wird und diese gerade durch Nichtbenennung gepflegt werden.

Ähnlich vielfältig und uneinheitlich sind die in der (Weiter-)Bildung eingesetzten Worte. In (Weiter-)Bildungskontexten sind einige Begriffe jenen in

anderen Wissenschaftsfeldern ähnlich, z.B. Widerstand, Verweigerung, Abweichung oder Resistenz, meist mit einer fachspezifischen Ergänzung um Bildung, Weiterbildung oder Lernen. Was ich für andere Wissenschaftsfelder beschrieben habe, gilt auch in Lern- und (Weiter-)Bildungskontexten, wie Häcker festhält: »Dabei wird der Widerstandsbegriff allerdings häufig in einer selbstverständlichen Weise verwendet, die suggeriert, es handle sich dabei um ein erziehungswissenschaftlich hinlänglich geklärtes, deskriptives Konstrukt oder gar einen Erklärungsbegriff im Sinne einer definierten Kategorie« (Häcker 1999: 31). Diesbezüglich hat sich in den letzten Jahren nichts Wesentliches geändert. Auch der prominenter werdende Begriff der Lernwiderstände wird kaum weiter ausdifferenziert. »Der sich zeigende aktive oder passive, zornige oder gelangweilte Widerstand gegen Lernen oder eine Lehr-Lern-Situation wird hier – in aller Vorläufigkeit – als Lernwiderstand bezeichnet« (Grell 2006a: 9), wobei die Vorläufigkeit dann auch in weiteren Publikationen von Grell oder Faulstich beibehalten wird und keine Ausdifferenzierung des Begriffs erfolgt. Ein nochmaliger kurzer Blick auf die Begriffsgeschichte in Bildungskontexten verdeutlicht aufgrund der Vielfalt, vor allem aber aufgrund einer aus meiner Sicht in eine falsche Richtung weisenden Entwicklung, die Sinnhaftigkeit einer erneuerten Benennungspraxis.

Bei Tolstoi, Willis, Giroux, Axmacher und Huge, Bolder und Hendrich und in meinen früheren Arbeiten bleibt bei aller Unterschiedlichkeit ein politischer und kritischer Anspruch in der Benennung mit Widerstand aufrecht. Nähere Spezifizierungen finden sich dabei vor allem bei Giroux, der lediglich gesellschaftskritisch intendierte Vorhaben als »resistance« bezeichnet haben möchte. Bolder und Hendrich benennen ebenfalls nur in einem engeren Sinn jene als widerständig, die sich bewusst und aktiv gegen Weiterbildung entscheiden, obwohl sie ihre gesamte Abstinenzforschung in den Kontext von Widerstand gegen (Weiter-)Bildung stellen. Bei Axmacher und Huge ist zwar ein kritischer Anspruch enthalten, die Benennung mit Widerstand wählen sie aber vor allem aus dem Grund, weil sie in den historischen Quellen auf diese Bezeichnung gestoßen sind, mit der von der Obrigkeit ein zu beseitigender Tatbestand benannt wurde. Meine eigene Wortwahl war in meinen früheren Arbeiten vor allem dem Umstand geschuldet, dass ich diesen Forschungen weitgehend folgte. Ab den 1990er-Jahren tauchte dann der nicht mehr per se kritisch aufgeladene »Lernwiderstand«, häufig im Plural als Lernwiderstände, auf, der an einem psychologischen Widerstandsbegriff anschließt. Nicht zuletzt deshalb, weil sich dieser Begriff in Fachkreisen als umfassende Bezeichnung zu etablieren beginnt, aber mit dem Fokus bzw. der Terminologie des Lernens verbunden und damit als genereller Begriff ungeeignet, ist es aus meiner Sicht dringend erforderlich, dem einen anderen Vorschlag entgegenzusetzen.

Betrachten wir aber zunächst noch einige Aspekte genauer. Ich beginne die Überlegung mit sprachlichen Feinheiten. Bei Willis und Giroux ist durch-

gehend von »resistance« die Rede, dem in der englischen Sprache zumeist die auf den Widerstandsgegenstand verweisende Präposition »to« folgt. Dementsprechend spricht Giroux von »resistance *to* education«. Auch die Verbindung »resistance *against*« ist möglich. Die jeweiligen Phrasen können einerseits als stilistische Wahl verstanden werden, enthalten jedoch zusätzlich Anklänge an eine eher passive oder aktive Gegenwehr. Giroux bleibt aber beispielsweise bei »resistance to«, obwohl er sehr wohl auch von aktiver, eingreifender Gegenwehr spricht. In deutschsprachigen Wendungen gibt es diese Unterscheidungsmöglichkeit ohnehin nicht, daher wird Widerstand *gegen* etwas gerichtet, womit eine Kraft gegen eine Sache, einen Sachverhalt, eine Person oder Personengruppe(n) bezeichnet wird. In sprachlicher Genauigkeit handelt es sich allerdings um einen Pleonasmus, da bereits im *Wider*stand das Gegen ausgedrückt wird. Widerstand *in* z.B. Lehr-Lern-Prozessen umreißt hingegen eine Art räumliche Struktur, sowohl örtlich als auch im Sinne von Kontexträumen. Solche Benennungen bleiben unspezifisch, *wogegen* Widerstand geleistet wird, welche Inhalte, Erwartungen, Problemlagen also bekämpft werden, denn sie bezeichnen zunächst lediglich den Kontext, in dem dieser Widerstand stattfindet.

Eine dritte, einen spezifischen Aspekt von Widerstand umreißende Kombination beinhaltet die Präposition »für«. In meiner ersten Arbeit zu Widerstand (Holzer 2004) habe ich von »Widerstand *für*« als Möglichkeit einer positiven Wendung des sonst nur negierenden »gegen« gesprochen, aber auch als Ausdifferenzierung der Zielrichtung der Gegenwehr. Während »Widerstand gegen« auf ein gemeinsames Gegenüber gerichtet ist, z.B. gegen den Nationalsozialismus, und sich unterschiedlichste Interessen unter dem gemeinsam Bekämpften zusammenfinden können, wird mit dem Verweis, wofür Widerstand geleistet wird, ausdifferenziert, welche Ziele und Interessen verfolgt werden. An der Notwendigkeit von unterscheidbaren Interessen halte ich weiterhin fest, nicht zuletzt wende ich mich in der vorliegenden Arbeit auch der Suche nach kritischen Potenzialen von Widerstand in (Weiter-)Bildungskontexten zu. Allerdings gebe ich heute Negationen eine vorrangige Bedeutung. Die Betonung der Negation ist nicht nur einer Vorliebe geschuldet, sondern wird aus der kritisch-theoretischen Argumentation gespeist, dass das Positive, das Andere noch nicht fassbar, die Negativität des Vorhandenen aber benennbar ist, auch wenn deswegen utopische Momente dennoch nicht vollständig zurückzuweisen sind. Zudem ist dem in der Bildungswissenschaft und -praxis weit verbreiteten Drang nach positiven Handlungsperspektiven, mit der Gefahr in unreflektierte Positivität zu verfallen, umso entschiedener mit kritischer Negation zu begegnen.

Unabhängig von der beigefügten Präposition gibt es in der deutschsprachigen Diskussion um Widerstand aber eine Vielzahl von Begriffskombinationen und Synonymen, die kaum eingehender diskutiert werden. Wir treffen

auf Widerstand gegen Handwerkerfortbildung, Widerstand gegen Bildung und Widerstand gegen Wissen (vgl. Axmacher 1990a; Huge 1989a), auf Verweigernde und Widerständler_innen (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Ich habe in früheren Arbeiten daran anschließend vor allem von Widerstand gegen Weiterbildung gesprochen (vgl. Holzer 2004). Weitere eingesetzte Termini sind Resistenz, Renitenz, Ausweichen, Verweigerung etc. (vgl. z.B. Tietgens 1991a; kursiv 2008) oder mit etwas anderem Fokus Weiterbildungs*politik*widerstand (Barre 2012). Auf der lerntheoretischen Seite treffen wir auf Lernwiderstand, Lernwiderstände, Lernstörungen, Nicht-Lernen oder Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen (vgl. z.B. Holzkamp 1987/1997, 1993/1995; Häcker 1999; Faulstich/Grell 2005; Faulstich 2013; Illeris 2010; Jarvis 2012). Holzkamp wechselt vom ersten Entwurf seiner Lerntheorie (1987/1997) zur bekannten Fassung (1993/1995) sein Begriffspaar von Lernen und Lernwiderstand zu expansivem und defensivem Lernen. Er spricht auch von widerständigem Lernen, bei ihm mit defensivem Lernen zur Abwendung von Bedrohungen gleichgesetzt. Widerständiges Lernen findet aber auch sowohl als Synonym für Lernwiderstand Verwendung als auch in der Bedeutung von Lernen im Zusammenhang mit politischem Engagement (vgl. Steinklammer 2011). Weiters sei an das Begriffspaar Anpassung und Widerstand erinnert, das aber keinen Widerstand gegen Lern- oder Bildungsprozesse benennt. Besonders unspezifisch verfährt Siebert, dem es »gelingt« auf wenigen Seiten beinahe sämtliche in Verwendung befindlichen Begriffe – auch jene, die von Ausschlüssen in der Weiterbildung berichten – weitgehend undefiniert und undifferenziert, meist synonym und in unspezifischer Vermischung zu benützen: Lernbarrieren, Lernwiderstände, Lernstörungen, Lernresistenz, Verweigerung, Weiterbildungsdistanz, Lernhemmnisse, Weiterbildungsverweigerung, Lernverweigerung, Lernvermeidung, Nicht-Teilnahme, Hinderungsgründe, Weiterbildungsbarrieren, Teilnahmeverweigerung und das sperrige Weiterbildungsbeteiligungswiderstände (vgl. Siebert 2011: 104f.). Ein solches Durcheinanderwirbeln von Begriffen mit nicht nur unterschiedlichen Konnotationen, sondern vor allem mit teilweise völlig anderen Bedeutungen trägt jedenfalls nichts dazu bei, zu einer differenzierten, theoretisch und empirisch fundierten Analyse von Widerständen zu gelangen. Es bedarf also des dringenden Versuchs einer erneuerten Benennungspraxis.

6.1.2 Erneuerte Begriffspraxis: Weiterbildungswiderstand

Wenn wir, wie die negative Dialektik uns nahelegt, Widerstand nicht identifizieren, nicht endgültig fassen können, so macht es aus meiner Sicht auch wenig Sinn, ihn strikt und stringent von anderen Begriffen abzugrenzen. Dennoch sind Benennungspraxen notwendig und relevant, um in Diskursen ein gewisses Maß an Genauigkeit herzustellen. Die Kunst bestünde also darin,

ein treffendes Wort zu wählen und dessen begriffliche Bedeutung zu umreißen und dennoch sich das Nichtidentische im Bewusstsein zu halten, dem Begriff also von vornherein entsprechende Offenheiten mitzugeben. Und doch ist eine solche offene Definition nicht der Beliebigkeit preiszugeben, indem bereits eingeführte Worte undifferenziert synonym gesetzt werden. Warum soll aber überhaupt der Terminus Widerstand beibehalten werden, wenn er doch in bisherigen Forschungen so unklar und vielfältig ist, von Lernstörungen bis hin zu gesellschaftskritischer Gegenwehr reicht? Warum bei »Widerstand« bleiben, obwohl er politisch aufgeladen ist und ich ihn nicht nur kritisch eingrenzen möchte, zugleich aber derzeit ein Lernwiderstandsbegriff dominiert, der kritische Potenziale weitgehend ausklammert? Ich habe zwei vorrangige Gründe, bei Widerstand als zentralem Terminus zu verbleiben: Erstens ist nur so die Verbindung zu einer bereits vorhandenen, wenn auch randständigen und kleinen Forschungstradition herzustellen. Mein Anliegen ist nicht zuletzt, die Arbeiten von Giroux, Axmacher, Bolder und Hendrich aufzugreifen und ihre Ansätze zu erweitern und neuerlich in die Diskussion zu bringen. Zweitens wohnt dem »Widerstand«, selbst wenn er mit unterschiedlichen Interessen und Inhalten verbunden sein kann, die Konnotation der Gegenkraft, des Gegen-Handelns inne. Allein die sich darin manifestierende Negation von Lern- und Weiterbildungsaspekten – in welcher Ausprägung auch immer – hat in der Erwachsenenbildung höhere Wahrnehmung verdient.

Nicht zu befürworten wäre aus meiner Sicht, Widerstand in Bildungskontexten eng abzugrenzen, vielfältige Bedeutungen zu eliminieren und lediglich kritische Handlungen als widerständig »zuzulassen«. Dies würde den bisherigen Forschungslinien nicht gerecht und würde in die Blindheit verfallen, nicht-kritisch intendierte Gegen-Handlungen auszublenden. Eine solche Breite bedeutet nun aber weder, dass einer völligen, angeblich »wertneutralen« Beliebigkeit das Wort geredet wird, noch dass jeder Widerstand als gut zu bewerten oder gar kritisch zu überhöhen ist. Vielmehr ist das Wort mit materialen Gehalten zu füllen, denn nur entlang dessen ist eine kritische Diskussion zu führen. Erst in der inhaltlichen Bestimmung entfaltet sich der Begriff und erst in einer definitorischen und argumentativen Umkreisung kommt die Ahnung des Mehr und des Nichtidentischen zur Geltung. Eine Eingrenzung nehme ich aber dahingehend vor, dass Gegenstrategien und Handlungen von Herrschenden und Mächtigen nicht als Widerstand zu bezeichnen sind, da damit Interessengegensätze verschleiert würden und Widerstand auf eine formale Form reduziert würde. Ich werde diese Eingrenzung bei den Interessengegensätzen noch eingehender begründen.

Warum soll aber nicht einer der vorhandenen Begriffe beibehalten werden? Dagegen sprechen einige inhaltliche und forschungspragmatische Überlegungen. »Lernwiderstand« und »Lernwiderständen« wohnt das Problem inne, dass sie aus dem psychologischen Begriffsrepertoire stammen und sich

daher kaum als – in der Widerstandsdiskussion ebenfalls erforderliche – sozialwissenschaftliche Begriffe adaptieren lassen, obwohl Lerntheorien sich nicht lediglich auf die Aneignungsprozesse selbst beziehen, sondern auch das Umfeld des Lernens miteinbeziehen. Zu nahe an psychologischen und psychoanalytischen Begrifflichkeiten eignet er sich maximal zur Bezeichnung im Zusammenhang mit dem Lernen selbst, während strukturelle Aspekte sowohl des Lernens als auch der Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt nicht adäquat bezeichnet werden und Lernen außerdem nur ein Teilaspekt von Erwachsenen- und Weiterbildung ist. Dass diese Begriffe derzeit dominant sind, liegt aus meiner Sicht weniger an deren Treffgenauigkeit und Differenziertheit, sondern eher an deren Publikationspräsenz. Andere verwendete Bezeichnungen eignen sich insofern nicht als Kristallisationspunkt, als sie jeweils bestimmte Sachverhalte benennen bzw. ebenso in vielerlei Hinsicht ungenau bleiben. So ist mit Widerstand gegen Wissen ein anderer Aspekt beleuchtet als mit Widerstand gegen Bildung, zumindest wenn aktuellen Begriffsdiskursen gefolgt wird.

Weshalb halte ich aber nicht an »Widerstand gegen Weiterbildung« fest, der bereits zumindest ein wenig bekannt geworden ist? Auch hier sind inhaltliche und forschungspragmatische Überlegungen ausschlaggebend. Ich bin der Ansicht, dass die zunehmende Durchsetzung von »Lernwiderstand« nicht lediglich der großen Bekanntheit und dem entsprechend starken wissenschaftlichen Einfluss von Faulstich geschuldet ist – auch wenn das nicht unerheblich ist –, sondern vermute vielmehr, dass auch sprachpragmatische Gründe und wissenschaftliche Trends dazu beitragen. Der derzeitige wissenschaftliche Trend zeigt ein zunehmendes Interesse an »Lernen« in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in dem es aber nur zum Teil um eine Erkundung von Aneignungsprozessen geht, sondern die Bezeichnung »Lernen« vielmehr die Begriffe Bildung, Erwachsenenbildung oder Weiterbildung ersetzt. Dies mag unter anderem mit dem »lebenslangen Lernen« zu tun haben, ebenso mit der zunehmenden Beachtung von nichtorganisierten und informellen Lern- und Bildungsprozessen. Ich vertrete aber die Ansicht, dass mit diesem Trend ein Rückzug auf formale, inhaltsleere und »wertfreie« Aspekte erfolgt, Lernen wird zu einem »Container-Begriff« und einer »General-Metapher« (Faulstich 2006: 11; vgl. auch Euler 2011). Erwachsenen- und Weiterbildung verweisen stärker auch auf organisationale oder bildungspolitische Aspekte. Bildung hat als Begriff eine lange, einerseits kritisch- und andererseits bürgerlich-emanzipatorisch geprägte Geschichte, auch wenn »Bildung« zugleich als Überbegriff Anwendung findet, wenn beispielsweise vom Bildungssystem gesprochen wird. Mit dem Begriff »Lernen« werden all diese Konnotationen aufgelöst, es wird damit ein scheinbar neutraler Begriff gesetzt. Ich sehe aber auch sprachpragmatische Gründe hinter der Durchsetzung von »Lernwiderstand« für zuweilen alle Aspekte von Widerstand in Lern- und Bildungszusammenhängen:

Das Wort ist kurz, wenig sperrig und lässt sich sprachlich einfach verarbeiten, indem z.B. eine Adjektivierung – lernwiderständig – möglich ist.

Vor diesem Hintergrund trete ich für einen neuen Begriff ein: Weiterbildungswiderstand.[1] Dieser Terminus eignet sich als Ausgangspunkt, um vielfältige Widerstandsformen um sich zu versammeln, und zwar weniger im Sinne eines Überbegriffs, unter den alle anderen subsumiert werden, sondern eher als Kristallisationspunkt, an dem Ausdifferenzierungen, Spezialbereiche und spezifische Ausprägungen anschließen können. Wenn sich das Feld, innerhalb dessen sich Widerstände manifestieren, allgemein unter dem Begriff »Weiterbildung« versammelt, dann ist es umso adäquater, die Gegen-Handlungen als Weiterbildungswiderstand zu benennen, um eine ähnlich breite Dimension als Ausgangspunkt zur Verfügung zu haben. Sprachlich lassen sich mit dieser Benennung nicht nur Adjektivierungen vornehmen, sondern eine sprachlich einfache Eingliederung in unterschiedlichste Formulierungen ist leicht möglich. Dass pragmatische Anwendungsaspekte einen nicht unerheblichen Anteil daran haben, welche sprachlichen Wortformen und Phrasen Akzeptanz erlangen können, zeigt sich beispielsweise an den Widerständen gegen geschlechtssensible Sprachformen.

Ich habe aber auch inhaltsspezifische Gründe für diese Wortwahl. Während z.B. zwischen »Widerstand gegen Wissen« und »Widerstand gegen Weiterbildung« nicht notwendig ein direkter inhaltlicher Konnex herstellbar ist, so wäre Weiterbildungswiderstand dazu geeignet, dass sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen um ihn gruppieren können, auch wenn das »Gegen« leider verloren geht. Diesem kann in der Benennung inhaltlicher Akzente aber wieder Geltung verschafft werden, indem in den Details auf den Überbegriff verzichtet wird und spezifische Gehalte hervorgehoben werden, z.B. Widerstand gegen organisierte Weiterbildung, Widerstand gegen Teilnahme, Widerstand gegen Bildung, Widerstand gegen bestimmtes Wissen, Widerstand gegen Lernen. Mit der jeweiligen Bezeichnung »gegen« lassen sich quasi die »Gegner_innen« benennen, während Weiterbildungswiderstand den Gesamtkontext herstellt, unterschiedliche Widerstandsmöglichkeiten und -formen in Weiterbildungszusammenhängen benennt und als übergreifender Begriff den gesamten Sachverhalt zusammenfasst. Ein weiteres inhaltlich und kontextbezogen relevantes Argument für »Weiterbildungswiderstand« ist, dass sich mit dieser Benennung weitere Ausdifferenzierung von Interessen, aber auch Widerstandsformen formulieren lassen, die in den bisher üblichen Formen nicht expliziert werden können. Es eröffnet sich damit die Möglichkeit zwischen affirmativem, kritischem, restaurativem, beharrendem, aktivem, passivem,

1 | Erst kurz vor der Veröffentlichung dieses Buches entdeckte ich den Begriff auch bei Büchter (2016), wo er allerdings nicht weiter erläutert wird. Hatten wir vielleicht einen ähnlichen Gedanken zu ähnlicher Zeit?

unterlassendem etc. Weiterbildungswiderstand sprachlich adäquat zu unterscheiden.

Der Begriff »Weiterbildungswiderstand« hat aber auch einige Unzulänglichkeiten, die allerdings in Kauf genommen werden können und die zugleich davor bewahren, diesen Terminus im Sinne Adornos strikt festzuschreiben: »Die Entzauberung des Begriffs ist das Gegengift der Philosophie. Es verhindert ihre Wucherung: daß sie sich selbst zum Absoluten werde« (Adorno 1966/2003: 24). Eine Unzulänglichkeit ist, dass die Differenzierung zwischen Bildung, Erwachsenenbildung und Weiterbildung eine lange Diskurstradition aufweist, obwohl unterschiedliche Positionen eingenommen werden, welcher Begriff spezielle Aspekte benennt und welcher als Überbegriff einzusetzen ist. An der emanzipatorischen und speziell der kritisch-emanzipatorischen Ausrichtung von »Bildung« festhaltend, eignet es sich wohl kaum, Bildungswiderstand als zentralen Begriff vorzuschlagen. Und obwohl eine Trennung von Erwachsenenbildung als allgemeine und Weiterbildung als berufliche Kontextualisierung zunehmend aufgegeben wird, bleiben die historischen Entwicklungen nicht ohne Nachwirkungen und manche Konnotationen und Benennungen, wenn auch nach Ländern oder Fachgebiet unterschiedlich, erhalten. Eine Einigung, ob nun Weiterbildung oder Erwachsenenbildung als Überbegriff für alle Aspekte des Lernens, der Bildung, der Organisation etc. von und für Erwachsene geltend gemacht werden können, hat bislang noch nicht stattgefunden. Ich folge, wie bereits im Exkurs zu einigen Begrifflichkeiten formuliert, nicht einer Bevorzugung von Weiterbildung als Überbegriff, sondern schließe mich eher jenen Verständnissen an, die Erwachsenenbildung als allgemeinen Begriff bestimmen. Im Zusammenhang mit Widerstand, der zwar nicht auf berufliche Kontexte beschränkt sein muss, aber dort von größerer Relevanz ist und auf eine entsprechende Forschungslinie verweisen kann, wäre die Kombination mit Erwachsenenbildung aus meiner Sicht aber problematisch. »Erwachsenenbildungswiderstand« würde möglicherweise zu viele eher falsche Assoziationen hervorrufen. Mit »Weiterbildungswiderstand« wird hingegen eine Vorstellung davon hervorgebracht, dass alle Aspekte angesprochen sein können, und dennoch am ehesten ein treffender berufsbezogener Anklang erzeugt, denn dieser Bereich steht sowohl in den öffentlichen und fachlichen Diskussionen, in der Organisation und den Lernaufforderungen deutlich im Vordergrund. Widerstand manifestiert sich entsprechend in erster Linie dort, nicht zuletzt, weil hier die Lernappelle entsprechend stark verankert sind und diese einen nicht unwesentlichen Aspekt von Widerstand erzeugen. In der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung ist Widerstand hingegen unter teilweise anderen Vorzeichen zu diskutieren. »Weiterbildungswiderstand« ist also zwar nicht frei von Ambivalenzen und Nachteilen, erweist sich aber aus meiner Sicht derzeit als am adäquatesten, um einer notwendig in alle Richtungen offenen Definition gerecht zu werden – als Kristallisations-

punkt für die unterschiedlichsten Widerstände. Wir verabschieden uns damit vom bereits vertrauten »Widerstand gegen (Weiter-)Bildung«.

6.2 Weiterbildungswiderstand als negativ-dialektisches Widerspruchsverhältnis

Widersprüche sind inhärente Momente dialektischer Verhältnisse. Diese gilt es nun im Weiterbildungswiderstand aufzustöbern, was insofern nicht allzu schwierig ist, weil in den meisten Forschungen Widersprüchlichkeiten thematisiert werden. Die Hinweise werden aber kaum theoretisch näher ausgeführt und keine dieser Studien nutzt die Möglichkeit einer explizit negativ-dialektischen Lesart. Widersprüche treten in unterschiedlichen Formen zu Tage und das Widersprüchliche durchzieht die gesamten gesellschaftlichen Verhältnisse in all ihren größeren und kleineren Momenten. So treten sich einander widersprechende, gegensätzliche Interessen gegenüber, die ineinander verwoben sind, wobei die Negation eine überaus bedeutende Rolle in dialektischen Verhältnissen einnimmt, in Adornos negativer Dialektik noch mehr, weil auf der Negation bestanden wird, um nicht eine Synthesis zu erzwingen, die herrschaftliche Verhältnisse unweigerlich reproduziert. Da ich den Interessenwidersprüchen und der Negation jeweils eigene Kapitel widme, möchte ich hier drei anderen Aspekten dialektischer Widersprüche Raum geben: der dialektischen Verwobenheit von Weiterbildung und von Weiterbildungswiderstand, den Widersprüchen im Weiterbildungswiderstand selbst und der Dimension der dialektisch angetriebenen Bewegungen, Gegenbewegungen und Gegen-Gegenbewegungen.

6.2.1 Die Dialektik von Weiterbildung und Weiterbildungswiderstand

Die im Weiterbildungswiderstand aufzuspürenden dialektischen Momente in materialistisch negativer Ausprägung sind, wie Adorno formuliert, nicht als Denkform der Sache aufzuzwingen, indem Gegensätzlichkeiten, Widersprüche, Negationen für die Gewinnung der Erkenntnis konstruiert werden, denn die Dialektik wohnt der Sache bereits inne. Gesellschaft ist als Gesamtes und in all ihren Teilaspekten insofern dialektisch, als sie in sich widersprüchlich ist, auch wenn diese Widersprüche unsichtbar gemacht werden, indem die Negation, das Nichtidentische, die notwendig der Sache innewohnenden Gegensätze ihrerseits negiert werden und in Richtung einer Eindeutigkeit, Positivität, Identität und scheinbaren Naturgesetzlichkeit überführt werden, die die Form der Ideologie annimmt. Diese Ausblendung ist ein gewaltsamer Akt (vgl. z.B. Schäfer 2004b: 45), der Ausschließungen hervorbringt, der sich möglicher negativer Auswirkungen nicht stellt, der in einem Herrschaftsgestus glat-

te Oberflächen erzielen möchte, an denen Kritik abperlt und jede Unebenheit und Rauheit unkenntlich gemacht wird. Ein Beispiel für eine solch glattpolierte Oberfläche, die sich der Widersprüchlichkeit zu entledigen versucht, ist die Erwachsenen- und Weiterbildung, die – angetreten als Emanzipationskraft – ihre mit der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft erfolgte Umformung in eine herrschaftstragende und -hervorbringende Kraft negiert. Mit kritischer Theorie wird die glatte Oberfläche als Illusion entlarvt und angekratzt. In der kritischen Bildung wird die Dialektik von Bildung, von Erwachsenen- und Weiterbildung vielfach in den Blick genommen (vgl. z.B. Heydorn 1970/2004; Koneffke 1969, 2009; Pongratz 2010a; Messerschmidt 2007, 2009a,b). Heydorn denkt beispielsweise »Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft« (1970/2004) nach. Koneffke und in direkter Auseinandersetzung mit seinem Denken Messerschmidt betrachten immanente Gegensätze und deren dialektische Beziehung. In dieser dialektischen Betrachtungsweise ist Bildung gleichermaßen Unterwerfung unter die Herrschaft und Befreiungsmöglichkeit. Bildung ist unmöglich und möglich zugleich. Emanzipation, Mündigkeit, Freiheit und Autonomie, wesentliche Momente von Bildung, konstituieren die bürgerliche Herrschaft und bergen zugleich Potenziale zu deren Überwindung (vgl. Koneffke 1969, 2009; Messerschmidt 2007).

Den Gedanken der sich gegenseitig hervorbringenden dialektischen Widersprüche mit einem Fokus auf Widerständigkeit zeichnet Koneffke in seinem Beitrag »Integration und Subversion« besonders eindrucksvoll nach. Für die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft spielen Konzeptionen der Mündigkeit und der Selbstbestimmung eine zentrale Rolle. Diese sind ursprünglich subversiv konzipiert, um die feudale Herrschaft auszuhebeln. Für Koneffke ist Subversion so lange eine »intentionale Subversion« (Koneffke 1969: 417), solange sie Befreiung, Mündigkeit, Emanzipation von Herrschaftsverhältnissen mit sich trägt. Diese Subversivität wurde in der Aufklärung in die Bildung eingeschrieben. Mit der Etablierung bürgerlicher Herrschaft wurde das subversive Element allerdings zur Gefahr für die bürgerliche Vormachtstellung und entsprechend abgewandelt. Mündigkeit wird in Folge in erster Linie über die Teilhabe am ökonomischen Geschehen realisierbar. Für den ökonomischen Erfolg als Unternehmer_innen oder im Verkauf der Ware Arbeitskraft bleiben Mündigkeit und Selbstbestimmung notwendige, konstitutive Elemente, da die kapitalistische Ökonomie auf »freie«, selbsthandelnde, sich scheinbar gleichwertig gegenüberstehende Subjekte angewiesen ist, die sich am liberalen Markt nicht nur beteiligen, sondern für dessen Konstituierung maßgeblich sind. Die Subversion ist als nur noch »funktionelle Subversion« (ebd.) ihren emanzipatorischen und herrschaftskritischen Momenten entledigt, aber sie bleibt untilgbar aufbewahrt, weil an Mündigkeit und Selbstbestimmung zum Funktionieren des Systems festgehalten werden muss. »In ihrer individuellen und allgemeinen Reproduktion sind die Menschen nicht frei. Aber diese Un-

freiheit hat die Form der Mündigkeit. Das heißt: die reale Freiheit der Individuen ist die Bedingung ihrer Unfreiheit« (Koneffke 1999: 304). Freiheit wird demnach konstitutiver Bestandteil und damit auch die potenzielle Freiheit einer anderen Mündigkeit. Die in Konzepten der Mündigkeit historisch und konzeptuell eingewobenen subversiven Elemente sind daher nicht *trotz* der kapitalistischen Verhältnisse aufbewahrt, sondern bleiben erhalten, *weil* Mündigkeit konstitutiv für diese Verhältnisse ist. Sie wären daher prinzipiell als intentionale Subversion wieder aktivierbar. Das erfordert aber, Mündigkeit und Emanzipation kritisch zurückzugewinnen, sie von ausschließlich subjektiven wieder zu gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen zu machen und unterdrückende Anteile, z.B. Autoritätsverhältnisse, zu überwinden, allerdings vor allem, indem die kritischen Gehalte in neuer Form reaktiviert werden. »Es kann nur versucht werden, die alte Subversivität in völlig neuen Formen zu identifizieren, alte Faktoren und Bauelemente bürgerlicher Geschichte in völlig neuen Konstellationen wiederzuentdecken« (Koneffke 1969: 418).

Wenn wir diese eindrückliche Darstellung dialektischer Beziehungen auf Weiterbildung und Weiterbildungswiderstand anwenden, so könnte angenommen werden, dass Weiterbildungswiderstand auch noch aufbewahrt bliebe, wenn er gar nicht mehr als solcher sichtbar und erkennbar ist. Bevor ich auf diesen Gedanken der Aufbewahrung zurückkomme, ist noch zu prüfen, ob Weiterbildung und Weiterbildungswiderstand tatsächlich in einem dialektischen Verhältnis stehen. Dass Weiterbildung in sich selbst widersprüchlich ist, steht außer Frage. Ein wesentlicher Widerspruch zeigt sich beispielsweise darin, dass Erfolgsversprechungen gar nicht eingelöst werden dürfen. In jedem Versprechen, das mit Verweis auf Erwachsenen- und Weiterbildungsbereitschaft und -aktivität gegeben wird, steckt zugleich eine Einschränkung der Verwirklichung. Denn beispielsweise ist mit den Versprechen von Erfolg und Teilhabe durch höhere Ausbildung in kapitalistischen Gesellschaften notwendig verbunden, dass mit allen Mitteln verhindert werden muss, dass diese höhere Ausbildung gleichermaßen von allen erreicht werden kann. Denn würden alle den angepriesenen Level erreichen, würden die Verlockung der Versprechung und die Konkurrenzsituation wegfallen und der versprochene Nutzen, der nicht darauf ausgelegt ist, allen zuteilzuwerden, würde sich auflösen. Die angeblichen Erfolgsversprechen gelten aber nicht für alle, woran Bolder und Hendrich beispielsweise die selbstgewählte Abstinenz festmachen: Weil die Nutzenerwartung bei Geringqualifizierten kaum gegeben ist, ist es für sie umso sinnvoller, sich der Weiterbildung gar nicht auszusetzen.

Wenn wir uns an Tolstois Beschreibungen des Widerstands gegen die bürgerliche Volksbildung oder an die von Axmacher und Huge in ihren Forschungen in den Blick genommenen Handwerker erinnern, so wird sichtbar, dass Widerstand parallel mit den zunehmenden Weiterbildungsaufforderungen im Zuge der Durchsetzung bürgerlicher Bildungsideale im 19. Jahrhundert

präsent wurde. Er scheint also weitgehend gleichzeitig mit der Betonung der Wichtigkeit und Notwendigkeit von Bildung und Weiterbildung aufgetaucht zu sein, weswegen sich ein dialektischer Zusammenhang vermuten lässt. Mit Bildung und Weiterbildung und den sie konstituierenden Aspekten, wie individuelles Aktivhandeln, prinzipielle Freiwilligkeit oder Angewiesensein auf das Subjekt, treten dialektisch die Möglichkeit des individuellen Nicht-Weiterbildungshandelns, jene der Enthaltung, der Nicht-Teilnahme, des Nicht-Wollens hinzu. Alle diese Aspekte sind als Widerstand lesbar. Widerstand ist die Negation des Geforderten, die Negation der Teilnahme, die Negation des Lernens, er ist die »Antithese« zur Bildung und Weiterbildung. Zunächst lediglich im formalen dialektischen Verhältnis gedacht, wird er in materialer Füllung potenziell auch zu kritischem Weiterbildungswiderstand, wenn er sich als »Antithese« und Negation gegen (Weiter-)Bildung im Dienste der bürgerlichen Herrschaft und der kapitalistischen Verhältnisse richtet. Weiterbildungswiderstand ist dabei nicht erst mit einer verschärften Aufforderung zum lebenslangen Lernen negierend hervorgetreten, sondern Weiterbildung wohnt von Anfang an aufgrund ihrer Konzeption die Möglichkeit zum Widerstand dagegen inne, und zwar in doppelter Form als sich gegenüberstehende Interessen – (Weiter-)Bildung oder bestimmte Formen davon sind erstrebenswert oder eben nicht – und als dialektisch vermitteltes Verhältnis von (Weiter-)Bildung und dessen Negation.

Unter Bedingungen, in denen (Weiter-)Bildung noch darum rang, überhaupt als relevant wahrgenommen zu werden, und lediglich ein Minderheitenprogramm für wenige war – tendenziell jedoch für eine bestqualifizierte Minderheit –, hat auch Weiterbildungswiderstand noch wenig Kraft, denn Nicht-Teilnahme war, neben einer vermutlich großen Zahl unüberwindbarer Barrieren, eher ein desinteressiertes Abwenden oder gar eine nicht wahrnehmbare Handlungsoption. Diesen Aspekt betonen Bolder und Hendrich (2000) auch für aktuelle Bedingungen, wenn sie als Voraussetzung für unterlassende Abstinenz festlegen, dass Weiterbildung überhaupt als Möglichkeit wahrgenommen werden müsse. Allerdings zeigen bereits die »klassischen« bildungssoziologischen Erwachsenenbildungsstudien, die Hildesheim-Studie von Schulenberg (1957), die Göttinger-Studie von Strzelewicz und Kollegen (1966) und die Oldenburger-Studie von Schulenberg und Kolleg_innen (1978, 1979), dass zumindest die Wahrnehmung der Existenz von Weiterbildungsmöglichkeiten weit verbreitet ist. Das heißt noch nicht, dass sie als relevante Option wahrgenommen werden, aber es bedeutet, dass sie zumindest bekannt sind und, wie die Studien zeigen, dass diese Bildungsangebote auch in hohem Maß als grundsätzlich sinnvoll und als wichtig eingeschätzt werden. Dass die nichtteilnehmenden Befragten eine Teilnahme für sich als nicht relevant ansehen, ist bereits ein Hinweis auf eine Abwendung, die allein deswegen möglich ist, weil das Angebot vorhanden ist. Sind Weiterbildung und ständige Lern-

bereitschaft hingegen ubiquitär, wie es derzeit der Fall ist, muss damit auch gleichzeitig die Negation an Kraft gewinnen, zwar nicht in dem Sinn, dass sie tatsächlich kämpferisch und offen hervortritt, aber in der dialektischen Vermitteltheit in dem Sinn, dass die Negation umso negativer auffällt, je stärker das Gegenüber sich als unabwendbar positioniert.

Ich folge also Axmacher nicht ganz, dass nur unter der Voraussetzung einer bestimmten Erwartungshaltung Nicht-Handeln überhaupt erst als Widerstand lesbar ist. Vielmehr sehe ich in der bürgerlichen Konzeption der (Weiter-)Bildung den Widerstand dialektisch inhärent mitangelegt. Wie die bisherigen Widerstandsforschungen zeigen, ist Weiterbildungswiderstand auffindbar. Dialektisch gedacht ist er aber nicht *trotz* der Bedingungen möglich, sondern gerade *wegen* dieser. Gerade *weil* Weiterbildung auf Selbstaktivität angewiesen ist, besteht die Möglichkeit, selbstaktiv gegen Weiterbildung zu handeln. Gerade *weil* Weiterbildung eine Bewegung, ein Aktivsein, eine Handlung voraussetzt, kann sich diese Bewegung auch als Gegenbewegung, und sei sie nur unterlassendes Handeln, manifestieren. Gerade *weil* Weiterbildung individuelle Entscheidungen voraussetzt, kann die Entscheidung auch dagegen ausfallen. Selbst im Lernen tritt dieser Widerspruch hervor: Gerade *weil* – folgen wir den referierten Lerntheorien – Lernen eine Option der Bewältigung einer Diskrepanzerfahrung ist, ist auch Nicht-Lernen als weitere Option angelegt, wie dies insbesondere Jarvis und Illeris deutlich machen. Bei Jarvis ist Nicht-Lernen darüber hinaus sogar notwendigerweise existent, wenn gar keine Diskrepanzerfahrung gemacht wird (vgl. Illeris 2010; Jarvis 2010, 2012).

In der aktuellen Verschärfung von Weiterbildung als Norm tritt Widerstand entsprechend stärker hervor, reicht ein achselzuckendes Abwenden und als irrelevant Erklären nicht mehr so einfach aus, sondern bedarf es verfeinerter Widerstandsstrategien, wie dies Bolder und Hendrich eindrücklich nachzeichnen: ausweichen, abtauchen, den Arbeitsplatz wechseln, verschleiern etc. (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Aber auch Ausflüchte in sozial akzeptierte Gründe wie Zeitmangel, zu viel Stress, Krankheit etc. können erfolgreiche Widerstandsstrategien sein (vgl. Bolder/Hendrich 2000; Siebert 2011). Insofern sind sowohl Axmachers eng gesetzte Kriterien, um Unterlassungen als Widerstand zu deuten, und Bolders und Hendrichs Eingrenzung von unterlassender Abstinenz auf nur von der Weiterbildung Betroffene nachvollziehbar, denn dort wird Widerstand besonders deutlich sichtbar. Ich entdecke Weiterbildungswiderstand allerdings, wenn auch vielleicht schwierig empirisch »messbar«, bereits grundlegend in der Weiterbildung angelegt. Die Erwartung, die für Axmacher, Bolder und Hendrich so zentral ist, spielt dabei tatsächlich eine überaus gewichtige Rolle, aber ich sehe die Erwartung bereits in der bürgerlichen Bildungskonzeption angelegt. Der bürgerliche Bildungsbegriff ist mit der Aufforderung versehen, vernunftgeleitet Mündigkeit und Emanzipation zu erlangen. Dieses Streben – nach Beseitigung des Feudalismus allerdings

der subversiven Reichweite entledigt – ist wesentliches Konstitutionsmerkmal dieser Gesellschaft und der (Weiter-)Bildung. Und darin bleibt die Widerständigkeit aufbewahrt, sich mündig gegen (Weiter-)Bildung zu kehren, sich von der Weiterbildungsaufforderung selbst zu emanzipieren.

Gerade *weil* die Weiterbildung auf der bürgerlichen Konzeption mit immanenten Emanzipationspotenzialen beruht, kann sich eine emanzipatorische Handlung auch als Widerstand gegen diese bürgerliche Weiterbildung entfalten. Gerade *weil* Weiterbildungseinrichtungen Ausschlüsse und negative Weiterbildungserfahrungen mit hervorbringen, produzieren sie damit auch Gründe für Weiterbildungswiderstand. Die Teilnehmer_innenorientierung bleibt so gesehen eine oberflächliche Schimäre, denn wäre sie tatsächlich an den Interessen der Teilnehmenden orientiert, würde sie auch den Widerstand nicht nur als reflexiven Lernanlass neuerlich positiv wenden, sondern die Negation im Widerstand unterstützen. Gerade *weil* Weiterbildung auch an Inhalten orientiert ist, ist eine Ablehnung dieses Inhaltes jederzeit möglich (und vielleicht ein anderer einforderbar). Gerade *weil* Lehr-Lern-Situationen zu Lernaktivitäten auffordern, kann diese Aufforderung auch zurückgewiesen werden. Weil sich lebenslanges Lernen zunehmend als Zwang herausbildet, wird Widerstand dagegen zunehmend relevant, denn auch die letzten Winkel sind von der Aufforderung zum Lernen durchzogen. Da mit der Zunahme an Lernerwartungen inzwischen weitgehend alle zum Lernen ermahnt werden, steigt damit jedoch auch das Potenzial an Personen, die die Sinnhaftigkeit in Zweifel ziehen können.

Selbst bei scheinbar vollständiger Lern- und Weiterbildungsorientierung bleibt der Widerstand als Potenzial aufbewahrt. Axmacher verweist darauf, »wie schließlich Widerstand unter dem Banner von Massenbildung und Bildungsgesellschaft ein zähes unterirdisches Leben fortführte und uns als Ärgernis und antediluvianisches Relikt auch heute noch in Atem hält« (Axmacher 1990a: 9f.). In einer dialektisch formierten Gesellschaft ist Weiterbildung ebenso wenig völlig der Anpassung eingliederbar, wie sich Widerstand dagegen gänzlich auflösen lässt. Dies geschähe erst, wenn die Dialektik zum Stillstand gebracht wäre, indem Herrschaft eine absolute Form angenommen hätte, die aber nur jenseits der bürgerlichen Gesellschaft und den ihr immanenten Widersprüchen und potenziell enthaltenen anderen Lebensweisen, die z.B. den Begriffen von Freiheit und Mündigkeit innewohnen, vorstellbar ist. Wenn berufliche und betriebliche Weiterbildung nicht mehr auf Widerstand stoßen, ist das »eher ein weiteres Krisensymptom für die Destruktion der lebensweltlichen Milieus« (Axmacher 1990b: 72), in denen nichtinstrumentelle Vernunft überwiegt. Oder aber die Dialektik gerät in der von Adorno als Versöhnung bezeichneten Form zum Stillstand, wenn Widersprüche nicht mehr existent sind, weil die Welt eine richtige geworden wäre, was von Adorno zwar als Hoffnungspunkt aufbewahrt wird, zugleich aber derzeit jenseits der realen

Vorstellungskraft liegt. In der bürgerlichen Gesellschaft sind dennoch Freiheitsgrade vorhanden, die zu nutzen und auszuweiten möglich ist. Potenziell bestünde die Möglichkeit, diesen aufbewahrten Weiterbildungswiderstand auch intentional wieder zu reaktivieren – in kritisch-theoretischem Interesse als kritischen Widerstand.

Mögliche kritische Dimensionen lassen sich erahnen, wenn wir die Zusammenhänge nochmals rekapitulieren. Erwachsenen- und Weiterbildung als Teil herrschaftlicher Verhältnisse, als wesentlicher Beitrag zur Anpassung an vorherrschende Bedingungen, als Mitwirkung zur Hervorbringung von marktmündigen, den Kapitalbedürfnissen zu unterwerfenden Subjekten bringt demnach notwendig Widerstand hervor. Wo Freiheit grundlegendes Element ist, wenn auch auf liberale Marktfreiheit reduziert, bleibt die Möglichkeit einer anderen Freiheit angelegt. Wo Mündigkeit zu einem systemerforderlichen Element wird, wenn auch nur marktteilhabende Mündigkeit, bleibt darin das vorläufig zwar nur funktional subversive Potenzial enthalten, das aber dahingehend entwickelbar ist, über die bestehenden Verhältnisse hinauszureichen (vgl. Koneffke 1969). Wo Emanzipation weiterhin als relevantes Element für Gesellschaft gilt, wenn auch in reduzierter Form als individuelle Persönlichkeitsentwicklung innerhalb gegebener Grenzen, bleibt die Vorstellung einer Emanzipation von diesen Grenzen aufbewahrt und kritisch reaktivierbar. All diese und noch viele weitere Aspekte sind der Erwachsenen- und Weiterbildung immanent eingeschrieben. Mit jeder Freiheit eröffnet sich auch die Freiheit zu Widerstand gegen Vorherrschendes, mit jeder Mündigkeit auch die Mündigkeit, sich selbstdenkend gegen Vorhandenes zu stellen, mit jeder Emanzipation das Potenzial, sich von Bestehendem zu lösen. Erwachsenen- und Weiterbildung, die diese Aspekte weiterhin in sich bewahrt und doch zugleich primär die Stabilisierung von Herrschaft mitkreiert, trägt damit immer auch das Potenzial von Widerstand in sich. Erwachsenen- und Weiterbildung als Aufforderung, sich aktiv an die Selbstoptimierung zu machen, bringt damit zugleich mit hervor, aktiv oder passiv dagegenzuhandeln. Weiterbildung, die im Regime des lebenslangen Lernens zu einem Sollen und Müssen geworden ist (vgl. Pongratz 2010a: 162ff.), bringt damit auch möglichen Widerstand dagegen hervor. Selbst wenn das Regime so weit in unser Denken, Handeln, Wahrnehmen und Fühlen eingeschrieben ist, dass es zu einem scheinbar selbstbestimmten Wollen wird, birgt es in sich noch das Potenzial, sich diesem Wollen zu widersetzen, ob nun aus rationalen Erwägungen oder in idiosynkratischen Regungen, die in den noch vorhandenen Brüchen des Wollens noch ein anderes Wollen in sich bergen.

Koneffke diskutiert entlang von Foucaults Begriffen der Macht und des Widerstands die Frage nach der Möglichkeit von Erziehung und Mündigkeit angesichts durchgesetzter Disziplinarmacht. Koneffke deutet an, dass die Möglichkeit von Freiheit nicht notwendig mit ihrer Realisierung einhergehen

müsse, aber deswegen die Möglichkeit nicht erlösche, denn um Realisierung betrogene Freiheit realisiere sich im Widerstand (vgl. Koneffke 2001: 4). Koneffke selbst interessiert im Besonderen »die Machtausübung, die unter der Einwirkung von Widerstandsleistung [...] auf ihre Grenzen stößt« (ebd.: 5). Erst mit dem Blick auf die Individuen »wird der Schein ihrer [der Macht, Ergänzung D.H.] Absolutheit und Allgegenwart gebrochen« (ebd.). Weiterbildungswiderstand wäre so gesehen, ob nun real auslebbar oder nur als Potenzial aufbewahrt, ein Drang nach einer anderen Freiheit und böte dem Regime des lebenslangen Lernens zumindest die Stirn, damit es nicht völlig ungehindert verwirklicht werden kann.

Als letzter Schritt dialektischer Vermitteltheit von Weiterbildung und Weiterbildungswiderstand sei noch eine Umkehrung versucht. Wenn dialektisch in jedem der Pole das andere zwar einander gegenüberstehend, aber doch zugleich inhärenter Bestandteil des jeweils anderen ist, müssten auch im Weiterbildungswiderstand das Gegenüber auffindbar sein. In Abstinenz bleibt immer auch unrealisierte Teilnahme aufbewahrt. »Umgekehrt umgekehrt« (Marx 1894/1986: 115)[2]. Weiterbildungswiderstand verweist allein deswegen, weil es sich um die Negation von Weiterbildung handelt, auf Weiterbildung, von der sie sich abwendet. Im Widerstand spiegeln sich jene Aspekte, gegen die er sich richtet, ob nun bestimmte Inhalte, Lehr-Lern-Formen, didaktische Rahmungen oder die Teilnahme, die verweigert wird. Eine – derzeit eher spekulativ versuchte – Frage könnte sein, inwiefern Weiterbildungswiderstand die zunehmenden Lernaufforderungen und den Zwang zu lebenslangem Lernen mit hervorgebracht hat. Könnten also die Strategien des lebenslangen Lernens, die Verankerung der Notwendigkeit ständiger Weiterbildung als gesellschaftliche und weithin akzeptierte Norm oder die Appelle an die Motivation zum Lernen als mit Widerstand einhergehendes Moment verstanden werden?

Dieser Ansatz scheint unzutreffend und zutreffend zugleich. Da die Entwicklungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht von den Entwicklungen der bürgerlich-kapitalistischen Produktionsbedingungen und -verhältnisse zu trennen sind, gehen zahlreiche Impulse für die Erwachsenen- und Weiterbildung von dort aus. Lebenslanges Lernen ist eine bildungspolitische Strategie zur lernenden Einpassung von Menschen in verschärfte Wettbewerbsbedingungen des Neoliberalismus. Die permanente Mehr-, Höher- und Dauerqualifizierungsaufforderung dient der Herstellung der optimal ausbeutbaren Arbeitskraft, wie von zahlreichen Kritiker_innen ausführlich analysiert wird. Foucault spricht von der Herstellung von »Kompetenzmaschinen« (Foucault 1979/2004: 319). Dass dies eine »Reaktion«, wenn auch dialektisch nicht zwischen Aktion und Reaktion unterschieden werden kann, auf Widerstand

2 | Als ich bei der Marx-Lektüre auf diese sprachlich aufs absolute Minimum reduzierte »Argumentation« stieß, war klar, dass ich ihr irgendwo einen Platz einräumen *musste*.

sein soll, kann nicht grundsätzlich angenommen werden. Zugleich aber haben trotz der inzwischen erfolgreichen Etablierung von lebenslangem Lernen als Norm die Appelle an die Notwendigkeit, an die Motivation, an die Sinnhaftigkeit ständiger Qualifizierung noch zugenommen, was nicht notwendig wäre, wenn die Norm bereits volle Gültigkeit hätte. Selbst die gouvernementalen Strategien der Implementierung ins Wollen scheinen nicht vollständig erfolgreich zu sein, andernfalls wären die Anmahnungen nicht mehr nötig. Auffällig ist z.B. auch, dass erste bildungspolitische Dokumente der EU zum lebenslangen Lernen einen fast ausschließlich qualifikations-, arbeitsmarkt- und wirtschaftsorientierten Charakter aufweisen (vgl. Europäische Kommission 2000). Wurden neuere Dokumente (vgl. z.B. Europäische Kommission 2006) deshalb um das wesentliche Element der gesellschaftlichen Teilhabe ergänzt, um den Widerstand, den die so offensichtliche Nutzbarkeitsstrategie bei Kritiker_innen ausgelöst hat, zu kanalisieren? Um zu erkennen, dass gesellschaftliche Teilhabe wiederum lediglich als Nebenmoment wirtschaftlicher Entwicklung und ausschließlich über Einbindung in den Arbeitsmarkt erfolgen soll, braucht es schon einen geübten Blick, ansonsten lullen die Sprache und die Botschaften das Bewusstsein ein. Zumindest sind all diese Aspekte mögliche Signale dafür, dass Widerstand vermutet wird und die erklärte Unumgänglichkeit der ständigen Weiterbildung eben doch nicht umfassend erfolgreich war und dialektisch nie »gewinnen« wird können, denn der Widerstand bleibt konstitutiv aufbewahrt.

6.2.2 Die Widersprüchlichkeit des Weiterbildungswiderstands

Dass Weiterbildungswiderstand in sich selbst widersprüchlich ist, kann nach den bisherigen Ausführungen und den gelegentlich aufscheinenden Hinweisen in Forschungen zu bildungsbezogenen, aber auch anderen Widerstandsformen bereits angenommen werden, bedarf aber dennoch einer expliziten Diskussion. Jeder Widerstand und damit auch Weiterbildungswiderstand ist zutiefst widersprüchlich und von zahlreichen Ambivalenzen durchzogen. Er ist klug und dumm zugleich. Er ist sinnvoll und sinnlos zugleich. Er ist emanzipatorisch und unterwerfend zugleich. Diese Ambivalenzen treten manchmal offensichtlich und unmittelbar zu Tage, ein anderes Mal werden sie erst bei genauerem Hinsehen sichtbar und in anderen Fällen scheinen sie kaum vorhanden zu sein oder werden nicht thematisiert. Eine Auswirkung dieser Widersprüchlichkeiten ist, dass die Wahrscheinlichkeit eines Umschlags ins Gegenteil des Angestrebten nicht nur möglich, sondern sogar wahrscheinlich ist. Widersprüchlichkeiten zeigen sich vor allem darin, dass sich Intentionen »in ihrer Verwirklichung notwendig gegen ihre ursprüngliche Intention kehren« (Jaeggi 2009: 287). Zugleich aber steckt in der Widersprüchlichkeit auch die angelegte umgekehrte Möglichkeit, dass nicht-kritisch intendierte Hand-

lungen kritische Wirkung entfalten (vgl. Žižek 2009: 192ff.), ein Moment, das für Fragen kritischen Weiterbildungswiderstands eine nicht unwesentliche Rolle spielt und worauf ich noch mehrfach zurückkommen werde.

Widersprüchlichkeit äußert sich in zahlreichen Risiken und »Nebenwirkungen«, die für die Handelnden mit dem Widerstand einhergehen. Aber auch in der analytischen Abstraktion und in der gesellschaftlichen Kontextualisierung treten Widersprüchlichkeiten hervor, beispielsweise wenn kritisch intendierter Widerstand nicht nur wirkungslos bleibt, sondern sogar affirmativ erscheint. Manche der Risiken können bei jeder Form von Weiterbildungswiderstand relevant werden, andere nur bei bestimmten Formen, z.B. erscheinen insbesondere stillschweigende Unterlassungen unabhängig von ihrer Intention affirmativ, weil die Absicht unartikuliert bleibt. Der vordringlichste widersprüchliche Effekt von Weiterbildungswiderständen ist aber, wie uns Willis vor Augen geführt hat, die Reproduktion der sozialen Lage als scheinbar selbstgewählte Option. Für Willis, dessen Studie in gewissem Sinn der Auftakt für den wissenschaftlichen Blick auf Widerstandsphänomene in (Weiter-)Bildungskontexten ist, ist diese »Nebenwirkung« nicht lediglich ein Randphänomen, sondern Mittelpunkt seiner Forschung. Wie der Untertitel der englischen Originalausgabe deutlich zum Ausdruck bringt, zeigt er »how working class children get working class jobs«. Das fatale ist, dass erst durch den Widerstand die vollständige Einpassung in die Arbeiter_innenexistenz erfolgt und »Selbstausschluß und Arbeiterexistenz als vermeintlich freie Option[en]« (vgl. Axmacher 1990a: 27) selbst gewählt erscheinen.

Zugleich aber öffnet sich ein Fenster, eine Möglichkeit der Opposition (vgl. z.B. Willis 1977/2013: 273f., 289). Bei Willis könnte bei perspektivisch eingeengter Lesart der Eindruck entstehen, dass vor allem der Widerstand die Reproduktion der Verhältnisse hervorbringt, die Jugendlichen also quasi ausschließlich durch ihre eigenen Handlungen ihren Ausschluss in die Arbeiter_innenklasse betreiben. Der Widerstand erfüllt aber nur eine Teilfunktion, weil der Ausschluss und die Reproduktion in der bürgerlichen Schule und den gesellschaftlichen Verhältnissen bereits angelegt sind. Der Widerstand ist »nur« noch Ergänzung dazu. Giroux widmet der Reproduktion ebenfalls große Aufmerksamkeit und diskutiert drei Modelle: ein ökonomisch-reproduktives (an Althusser anknüpfend), ein kulturell-reproduktives (an Bourdieu anknüpfend) und ein hegemonialstaatlich-reproduktives Modell (an Gramsci anknüpfend). Für Giroux ist Schule unter allen drei Perspektiven ein wesentlicher Beitrag zur Reproduktion von ökonomischen Verhältnissen, kulturellen Distinktionen und hegemonialen Strukturen. Der bei Giroux ausschließlich kritisch definierte Widerstand wird dann zumindest zu einem Versuch der Abwehr solcher Reproduktionen: »Resistance, in these accounts, represents a significant critique of school as an institution and points to social activities and practices whose meanings are ultimately political and cultural« (Giroux

1983: 282). Die Reproduktion erfolgt eben nicht konfliktfrei und vollständig, sondern ist immer mit Oppositionen verbunden (vgl. ebd.: 283). Giroux fasst die Reproduktion explizit dialektisch, als von äußeren Strukturen ebenso hervorgebracht wie von den Handlungen der Subjekte.

Die mitangelegte Reproduktionsfunktion tritt aber nicht nur bei offen oppositionellen Handlungen wie jenen von Willis' »lads« auf, sondern wohnt jedem Widerstand inne. Auch bei Bolder und Hendrich (2000), die ihren Blick auf unterlassende Abstinenz richten, machen sich Selbstausschlüsse und Nachteile bemerkbar, obwohl diese kaum explizit thematisiert werden. Hohe Kosten (emotional, finanziell, sozial etc.) treten lediglich in Bezug auf die Frage der Abwägung von Weiterbildungsteilnahme auf, wobei eine negative Bilanz zu Unterlassungen führt. Die Kosten der Unterlassung, die einen etwas anderen Fokus erfordern, tauchen hingegen eher zwischendurch auf, beispielsweise wenn angenommen werden kann, dass ein Arbeitsplatzwechsel, um Weiterbildungen zu entgehen, auch negative Folgen haben kann. Dass Bolder und Hendrich die Reproduktion und die negativen Auswirkungen der Nicht-Teilnahme kaum in den Blick nehmen, führe ich auf zwei Aspekte zurück: Im Zentrum der Studie stand der dringend erforderliche Nachweis, dass Weiterbildung eben nicht für alle positiv ist. Nachdem Bolder und Hendrich der Annahme folgen, dass fast ausschließlich Geringqualifizierte verweigernd handeln, weil sie ohnehin kaum Nutzen aus Weiterbildung ziehen können, sind mögliche negative Folgen von Widerstand von vornherein irrelevant. Wie Willis' Studie zeigt, sind aber selbst hier massive »Nebenwirkungen« widerständigen Handelns nachzuweisen, und es ist anzunehmen, dass sich auch in der Weiterbildung ähnliche Effekte zeigen. Giroux verweist hingegen darauf, dass reproduktive und nachteilige Konsequenzen auch bei Bildungsaspiration und -aktivität nicht beseitigt sind, Verfestigung sozialer Benachteiligungen auch dann in großem Ausmaß bestehen bleibt, nicht zuletzt, weil Erfolgs- und Aufstiegsversprechen, wie ich bereits ausgeführt habe, in hohem Maß leere Versprechungen und Illusion sind. Weiterbildungsbemühungen schützen »nicht vor der Alltagserfahrung von Massenentlassungen« (Bolder/Hendrich 2000: 264).

Weiterbildungswiderstand bleibt dennoch widersprüchlich und mit möglichen negativen Folgen behaftet. Nachdem ich davon ausgehe, dass widerständiges, unterlassendes Handeln in allen sozialen Schichten, von Menschen mit unterschiedlichsten Qualifikationsstufen realisiert wird (vgl. unten), wären diese Widersprüchlichkeiten dort ebenso zu erkunden. Bislang gibt es kaum umfassende Untersuchungen dazu, auch wenn einige Ahnungen davon durch jene Studien vermittelt werden, die Teilnahme und Nicht-Teilnahme unter Perspektiven von motivierter oder nicht-motivierter Teilnahme oder Nicht-Teilnahme (vgl. Erler/Fischer 2012) oder im Verhältnis zu sozialstatistischen Erwartungsmustern (vgl. Reich-Claassen 2010) thematisieren.

Im Zusammenhang mit Nicht-Lernen und Lernwiderstand taucht sogar der Begriff der Selbstschädigung auf, beispielsweise spricht F. Haug bei Willis' »lads« von selbstschädigendem Widerstand (vgl. Haug, F. 2013b). Holzkamp legt seiner subjektwissenschaftlichen Theorie zugrunde, dass sich Menschen nicht bewusst selbst schädigen können, nicht gegen die eigenen Lebensinteressen handeln können (vgl. Holzkamp 1993/1995: 27). Allerdings kann ein von außen selbstschädigend erscheinendes Handeln subjektive Lebensinteressen verwirklichen, beispielsweise in riskanten politischen Aktionen. Die lernwiderständig handelnde Person »reproduziert und befestigt [...] hier gerade jenen Zustand der Fremdbestimmung, gegen den man mit der Abwehr der Lernzumutung protestieren will« (Holzkamp 1993/1995: 12). Aber: Durch die ideologische Verquickung von Lernen erhalte der »Protest gegen Gängelung, Entmündigung, Fremdbestimmung [...] häufig auch einen Protest gegen das Ansinnen zu lernen überhaupt« (ebd.).

Eine weitere Widersprüchlichkeit ist, dass insbesondere stille und unterlassende Weiterbildungswiderstände affirmativ erscheinen können, das heißt, ihnen haftet das in einigen Widerstandsforschungen thematisierte Problem an, in der Nichtartikulation weder die widerständige Intention zum Ausdruck zu bringen, noch entsprechende Wirkung zu erzielen. In betrieblichen Zusammenhängen beschreiben Ackroyd und Thompson am Beispiel der alltäglichen Satire (z.B. Dilbert-Cartoons), dass sich viele Menschen mit dem Gefühl zufriedengeben, dagegen zu sein (vgl. Ackroyd/Thompson 1999: 118). Für Fleming und Spicer tragen solche Widerstände nicht nur zur Reproduktion von Verhältnissen bei, indem der Widerstand nicht stark und wirksam genug ist, mehr noch sehen sie sogar das Problem, dass dadurch effektiverer Widerstand verhindert wird, weil – ähnlich wie bei Ackroyd und Thompson – sich die Menschen mit kleiner Gegenwehr zufriedengeben, sich sogar selbstberuhigt zurücklehnen (vgl. Fleming/Spicer 2003: 173). Žižek fragt darüber hinaus danach, was an Handlungen subversiv sei, wenn Mächtige sich gar nicht bedroht fühlten (vgl. Žižek 2009: 223). Diese Widersprüchlichkeit zeigt sich auch im Weiterbildungswiderstand.

Axmacher verweist darauf, dass unterlassendes, widerständiges Handeln nicht nur als »stillschweigende Affirmation« verstanden werden kann, sondern auch, dass damit nur geringe kritische und transformative Potenziale zur Geltung kommen können (vgl. Axmacher 1990a: 40). Noch stärker zum Tragen kommt dieser Widerspruch, wenn Widerstand sich gar nicht mehr in Handlungen äußert, sondern nur noch als solcher intrasubjektiv gedacht oder erlebt wird, wie dies Nevis und Häcker thematisieren (vgl. Nevis 1988; Häcker 1999). Solche Widerständigkeiten erfordern entsprechend feine Forschungsinstrumente und lassen sich zum Teil nur indirekt rekonstruieren oder erhalten nur kontextualisiert Bedeutung, indem beispielsweise individuelle Handlungen in massenhaftem Auftreten neue Geltung erfahren und sich neue Wirksamkei-

ten entfalten lassen. Die Unsichtbarkeit von Widerständen kann sogar eine gewisse Schutzfunktion haben, nicht nur, wenn es um Leib und Leben geht, wie bei den von Scott untersuchten Widerständen unter hochriskanten Bedingungen (vgl. Scott 1985, 1990), sondern auch in der Weiterbildung, wo sichtbarer Widerstand mit großer Wahrscheinlichkeit der pädagogischen »Behandlung« zugeführt wird (vgl. Pongratz 2010a: 165), wie manche Ansätze der reflexiven Nutzung von Lernwiderständen nahelegen.

Diese dem Weiterbildungswiderstand innewohnenden Widersprüche lassen sich nicht auflösen, ein von Negativ-Effekten befreiter Widerstand lässt sich nicht denken, nicht zuletzt, weil er sich in widersprüchlich verfassten gesellschaftlichen Verhältnissen bewegt und sich gegen diese wendet. Eine kritisch-reflexive Wahrnehmung und Einbeziehung der Widersprüchlichkeit ist erforderlich, um nicht nur die eine oder andere Seite des Widerstands überzubetonen. Überhöhungen widerständiger Möglichkeiten laufen Gefahr, die Reproduktion und andere negative Aspekte, z.B. die Brutalität, Frauen- und Fremdenfeindlichkeit im Widerstand von Willis' »lads«, aus dem Blick zu verlieren, und eine ausschließlich auf negative Effekte und deterministische Reproduktion reduzierte Sichtweise übersieht vorhandene Handlungsräume. Für Axmacher besteht ein Problem der Selbstwidersprüchlichkeit des Weiterbildungswiderstands darin, dass sie »es seinen Gegnern leicht macht, ihn zu übersehen (›vergessen‹)« (Axmacher 1990c: 97). Dass selbst kritische und ansonsten dialektisch denkende Menschen dem Weiterbildungswiderstand zuweilen gerade wegen seiner Widersprüchlichkeit überaus skeptisch bis sogar eher ablehnend begegnen, verwundert hingegen. Für Bünger ist Widerstand gegen Bildung eine verfallstheoretische Annahme des Verlusts von emanzipatorischen Potenzialen, bis sich Emanzipation nur noch paradox in solchen Widerständen äußere und sich gegen sich selbst wende (vgl. Bünger 2009a: 180). Die Widersprüche, die sich eben auch in Gegenwendungen äußern, sind nicht zu bestreiten, aber Bünger scheint darin kein emanzipatorisches Potenzial mehr zu entdecken und übersieht dadurch gerade die Widersprüchlichkeit. Auch Pongratz beurteilt, wie bereits in Kapitel 4.1.8 ausgeführt, Weiterbildungswiderstand umso skeptischer, je ambivalenter er ihm erscheint (vgl. Pongratz 2007: 16), auch wenn er sich dann wieder vorsichtig interessiert nähert (vgl. Pongratz 2010a: 165). Ein wenig verwundert aber, dass die Lesart als Negation, als Teil der dialektischen Widersprüchlichkeit nicht aufgenommen wird.

Risiken und negative Folgen von Weiterbildungswiderstand bleiben jedenfalls bestehen, manche werden aber – wenn sie als solche wahrgenommen werden – von widerständig handelnden Subjekten als akzeptable »Kosten« in Kauf genommen, wie Bolder und Hendrich zeigen (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Zudem ist die Frage zu stellen, mit welchen Maßstäben negative Konsequenzen bewertet werden. Entlang vorherrschender gesellschaftlicher Normen mag so

manches als eindeutig negativ klassifiziert werden, was in alternativer Betrachtungsweise in ganz anderem Licht erscheinen kann. Auf beruflichen Aufstieg zu verzichten (der mit Weiterbildung versprochen, aber nicht notwendigerweise eingehalten wird), auf nicht-beruflichen Interessen zu beharren oder auf Erfahrungswissen zu pochen mag dem vorherrschenden ökonomischen Fortschrittsdenken widersprechen, macht aber nicht nur subjektiv Sinn, wie alle Widerstandsforschungen nahelegen. Unter anderen gesellschaftlichen Prämissen wären sie vielleicht sogar ein »Erfolgs"kriterium. Wie die Forschungen ebenso nahelegen, werden bewusst abschätzbare negative Konsequenzen nicht als so gravierend eingeschätzt, dass stattdessen eine Weiterbildungsteilnahme in Erwägung gezogen wird. Die Verfestigung von Benachteiligungen bleibt zudem in hohem Maß auch bestehen, wenn der eigene widerständige Beitrag zur Reproduktion nicht geleistet wird, wiewohl die Benachteiligung als scheinbar selbst gewählte Option eine Bekämpfung der ungerechten Verhältnisse dennoch eher erschwert. Zugleich wohnt dieser eigenen Zu- und Unterordnung das Moment inne, kollektive Gemeinsamkeiten herzustellen, die in (neo-)marxistischen Perspektiven von Gramsci bis hin zu Scott eine nicht unbedeutende Rolle einnehmen. Auf keinen Fall kann jedenfalls Weiterbildungswiderstand die Bedeutung abgesprochen werden oder als kritische Handlungsoption verworfen werden, nur weil er in sich selbst widersprüchlich ist. Gerade die Widersprüchlichkeit verbindet ihn untrennbar mit den widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen und der Widersprüchlichkeit der Weiterbildung. Gerade wegen der Widersprüchlichkeit hat sich Weiterbildungswiderstand die Lorbeeren verdient, in einer dialektischen Denkart und Gesellschaftsanalyse als Potenzial wahrgenommen zu werden.

6.2.3 (Gegen-)Gegen-Gegenbewegung

Das dialektische Verhältnis ist ein bewegtes. In den Widersprüchen, den Antagonismen, den verwobenen Beziehungen lösen Veränderungen Bewegung aus und Bewegungen Veränderung. Die sich dialektisch gegenüberstehenden Gegensätze sind keine starren Gebilde, zwischen denen ein tiefer Abgrund klafft, sondern vielmehr ineinander verschlungen und dennoch um Raum kämpfend. Kritisches Denken will Verhältnisse in Bewegung bringen, widersprüchliches Denken ist bewegtes Denken dynamischer Widerspruchslagen (vgl. Pongratz 2010b: 22). Die diskutierten Widersprüche von Weiterbildung und Weiterbildungswiderstand rufen daher notwendig Bewegungen und Gegenbewegungen hervor, die wiederum Gegen-Gegenbewegungen evozieren, wenngleich diese Bewegungen nicht als lineare Abfolge von Ursache und Wirkung erfolgen, sondern dialektisch gleichzeitig hervortreten. Einige der bereits diskutierten Widerspruchslagen werden nochmals deutlicher, wenn

sie unter der Perspektive der Bewegungen beleuchtet werden, wodurch neue Aspekte hinzutreten.

In dialektischen Verhältnissen ist die Hervorbringung dessen, was sich gegen einen wendet, bereits immanent angelegt. In der »Dialektik der Aufklärung« beschreiben Horkheimer und Adorno, wie die Natur, die zu bekämpfen die Vernunft angetreten ist, nicht nur in den Körpern der Menschen zurückkehrt, sondern auch in der Form, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Weise ideologisch gestaltet sind, dass sie naturwüchsig erscheinen. Die Aufklärung, angetreten, die Mythologie zugunsten der Vernunft zu zerschlagen, wendet sich gegen sich selbst, indem die geschaffenen Verhältnisse mythologisiert werden (vgl. Horkheimer/Adorno 1969/1988). W.F. Haug nennt als konkreteres Beispiel für einen dialektischen Umschlag die Außenpolitik der USA, die nun jene Kräfte als terroristisch bekämpfen, die sie erst durch frühere Außenpolitik selbst aufgebaut und bewaffnet haben (vgl. Haug, W.F. 2008: 26). In der den Verhältnissen innewohnenden Widersprüchlichkeit sind solche Wendungen in jedem Moment möglich. Dennoch sind die Kräfte selten gleich verteilt. Herrschende Personen, herrschende Gruppen, aber auch herrschende Normen verfügen über stärkere, wirkmächtigere Mittel als die Gegenseite. Widerstand, bereits dem Namen nach ein »Gegen« – gegen Herrschende und herrschende Normen und Vorstellung, z.B. gegen Weiterbildung –, befindet sich auf der schwächeren Seite und ist insofern mit massiver Gegenwehr konfrontiert. Adorno beschreibt daher, dass das Nicht-Mitmachen »Widerstand gegen etwas Stärkeres ist und das deshalb in sich eigentlich in jedem Augenblick auch das Moment des Hoffnungslosen hat« (Adorno 1963/1996: 18). Oder an anderer Stelle verweist er darauf, dass Widerstand im Bewusstsein objektiver Ohnmacht zu leisten sei (vgl. Adorno 1963/1996: 249). Auf seiner Suche nach einer praktisch werdenden Dialektik verweist W.F. Haug in ähnlicher Manier auf Walter Benjamin, der es für entscheidend hält, »dass der Dialektiker die Geschichte nicht anders denn als eine *Gefahrenkonstellation* betrachten kann, die er, denkend ihrer Entwicklung folgend, abzuwenden jederzeit auf dem Sprunge ist« (Benjamin, Passagen, GS V, 587 N 7, 2; zit.n. Haug, W.F. 2008: 29, Hervorhebung D.H.). Der dialektischen Widersprüche und Bewegungen bewusst, muss also jederzeit damit gerechnet werden, eigentlich sogar spekulativ angenommen werden, dass das Pendel der dialektischen Bewegung zugunsten von Herrschaft ausschlägt und (kritische) Abwehrversuche zunichtemacht.

Bereits in den Widersprüchlichkeiten zeigen sich Ansätze davon, dass sich Widerstand gegen sich selbst kehrt. Die im Weiterbildungswiderstand (unter aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen) mitangelegte (Selbst-)Reproduktion ist wohl die massivste und vor allem kaum beeinfluss- und kontrollierbare Form der Gegenwendung. An die Diskussionen von Horkheimers und Adornos »Dialektik der Aufklärung«, in denen Bewegungen und der Umschlag ins

Gegenteil Aspekte betrifft, die die gesamte Gesellschaft durchdringen, z.B. das Verhältnis von Natur und Kultur, lässt sich Weiterbildungswiderstand insofern nicht ganz anschließen, als dort der Umschlag im Moment der Verwirklichung erst voll zur Geltung kommt. Nachdem Weiterbildungswiderstand weder gesellschaftsweite Bedeutung hat, noch annähernd dabei ist, sich umfassend zu verwirklichen, ist ein solcher »großer« Umschlag lediglich als spekulative Warnung vorzuformulieren. Würde Weiterbildungswiderstand solche Kraft erhalten, zu einer neuen normativen Grundlage zu werden, schlüge er jedenfalls vermutlich in sein Gegenteil um, indem nicht nur bestimmten (Weiter-)Bildungen widerstanden würde, sondern vermutlich (Weiter-)Bildung insgesamt verhindert und verunmöglicht würde. Weiterbildungswiderstand richtet sich jedoch nicht gegen (Weiter-)Bildung per se, sondern gegen bestimmte Inhalte, Formen, Verwertungsaspekte, fehlende Einlösungen von Erfolgsversprechen etc.

In der dialektischen Bewegung ist aber die herrschende Weiterbildung die stärkere Kraft, sie tritt als Norm des lebenslangen Lernens auf und widerständige Gegenbewegungen werden mehr oder weniger offensiv bekämpft. Dies ist eine gegen die Gegenbewegung des Widerstands gerichtete Kraft, der dann aber wiederum mit einer gegen die Gegen-Gegenbewegung gewendeten Bewegung begegnet wird, denn wenn sich Formen des Regierens, der Herrschaft ändern, ändert sich auch das Gegen-Verhalten und umgekehrt – in einer ständigen Bewegung. Axmacher warnt genau deshalb vor Heroisierungen von Widerständen, da mit Gegen-Widerstand zu rechnen sei und die »Lernfähigkeit des Bildungssystems« überaus hoch sei (vgl. Axmacher 1990c: 89f.). Widerstände weisen nicht zuletzt auf Schwachstellen der Herrschaft hin, und auch hier gilt die dialektische »Formel«, dass gerade wegen des Widerstands die Abwehrmaßnahmen dagegen umso erfolgreicher und passgenauer sind. Ackroyd und Thompson halten allerdings fest, dass die Effektivität der Gegenmaßnahmen begrenzt ist: »We think it does not work in the manner that it is expected to« (Ackroyd/Thompson 1999: 120). Die Gegen-Gegenbewegung manifestiert sich in drei Formen, die allerdings nicht trennscharf unterscheidbar sind: erstens als Vereinnahmung für Herrschafts- und Regierungsformen, zweitens als Befriedung und drittens als direkte Bekämpfung.

Vereinnahmung

In der Vereinnahmung wird die Gegenwehr absorbiert, aufgesaugt, verschlungen. Die Gegenwehr wird entwendet, ihrem Ansinnen entrissen und nicht nur in herrschaftliche Anliegen integriert, sondern für diese sogar nützlich. Über die Absorbierung von Kritik und von Widerstandsstrategien wird im aktuellen Wissenschaftsdiskurs viel debattiert, zuweilen lamentiert. Obwohl diese Befunde nicht neu sind, erleben sie derzeit wieder großen Zuspruch. Bereits Marcuse formulierte: »Der Markt hat diese Rebellion [die Student_innen-

bewegung mit ihren Happenings etc., Ergänzung D.H.] unterlaufen und zu einem Geschäft gemacht« (Marcuse 1969: 291). Während Marcuse deswegen auf dem Vorrang von Inhalten vor der Form insistiert und weiterhin kritische Handlungsmöglichkeiten ausmacht, ist spätestens mit der von Boltanski und Chiapello vorgelegten Analyse »Der neue Geist des Kapitalismus« (2003) die Stimmung eher in die Richtung gekippt, dass die Absorptionskräfte so stark seien, dass ihnen nichts entkomme und selbst wohlgemeinte Strategien ungehindert kapitalistisch-produktiv gewendet würden. Die Rede ist von einer Unmöglichkeit der Kritik und der Rebellion, weil jeder Versuch postwendend für die Herrschaft nutzbar gemacht werden kann.

Die Kritik der so genannten 1968er-Generation mit ihren Forderungen nach individueller Entfaltung und humaneren Produktionsbedingungen wurde in entsprechende neue Managementkulturen transformiert, in denen Selbstbestimmung scheinbar ernst genommen wird, sich aber lediglich als verfeinerte Herrschaft durch Selbstkontrolle entpuppt. Noch daran glaubend, kritisch zu agieren »wurden ehemalige 68er, Grüne und Sozialdemokraten selbst zu treibenden Kräften einer Orientierung auf Eigenverantwortung und Entstaatlichung« (Candeias 2007: 29f.). Nicht nur Kritik, sondern auch Widerstandsversuche werden absorbiert, wenn »nicht selten vergangene Formen ungehorsamen Verhaltens zu späteren Herrschaftstechniken umfunktioniert werden oder sich zumindest in diese eingliedern« (Kastner 2008: 49). Befunde der Umformung von Kritik, sozialer Bewegungen und von Widerständen zu Zwecken der Herrschaftsstabilisierung finden sich an zahlreichen Stellen: bei Foucault oder bei Butler und ihrer Frage, wie angesichts dessen noch Widerstand möglich ist (vgl. z.B. Foucault 1976/1997; Butler 2001), bei Hoy (2004) oder Bröckling (2007). Auch von vielen anderen Autor_innen wird dieses Moment aufgegriffen, wobei der Ton häufig ein skeptisch-fragender, zuweilen aber auch ein eher pessimistisch-resignierender ist. Insbesondere in manchen Gouvernementalitätsstudien entsteht der Eindruck der Unentrinnbarkeit und eine damit verbundene Resignation und Hoffnungslosigkeit, insbesondere wenn mögliche Dissidenzen und Entziehungen zwar thematisiert, aber zugleich wieder als unmöglich zurückgenommen werden (vgl. z.B. Bröckling 2007; ein Versuch einer Gegenrede in Holzer 2015).

Die Absorption von Widerstand beginnt schon in der Sprache. Heydorn verweist bereits in den 1970er-Jahren darauf, dass eine Vereinnahmung von Befreiungsbestrebungen stattfindet, indem sich Herrschaft der Begriffe »Emanzipation« und »Mündigkeit« bedient, um sie nicht geschehen zu lassen (vgl. Heydorn 1970/2004: 283), und Žižek warnt: »Man sollte stets aufmerksam werden, wenn Gegner beginnen, dieselbe Sprache zu sprechen und von denselben Prämissen auszugehen – diese Gemeinsamkeit ist in aller Regel ein symptomaler Punkt« (Žižek 2009: 216). Die Diagnosen zum Widerstand lauten: »Widerstand ist Teil des Lifestyles des Bürgertums« (Reese 2008: 206),

»radical chic« wird als Moderichtung vermarktet (Rabinovici 2008: 101), rundum wird »Widerstands-Folklore« (Ebner 2004: 4) betrieben und in eigenen »Subversiv-Messen« (Dyk 2010: 33) oder über Revolutionsseminare werden Widerstandsstrategien zur Vermarktung gebracht (vgl. z.B. The Yes Men o.J.). Al-Ani (2013a,b), bereits im Rahmen der organisationstheoretischen Ansätze diskutiert, ist ein Musterbeispiel für die kapitalistische Nutzung von Widerstand und revolutionärem Chic. Manche Teilaspekte mögen Rebellion und Widerstand antreiben, höhlen den Widerstand aber gleichzeitig aus, berauben ihn inhaltlicher Auseinandersetzung, reduzieren ihn sogar auf eine Ware und verleiben ihn schlimmstenfalls sogar den Herrschaftsstrategien ein.

Beziehen wir diese Überlegungen auf Weiterbildungswiderstand, so lassen sich ähnliche Entwicklungen derzeit erst spekulativ vermuten. Noch ist Weiterbildungswiderstand zu gering und zu wenig bedrohlich, als dass bereits gezielte Vereinnahmungsstrategien eingesetzt hätten. Am ehesten tauchen bei der Diskussion von Lernwiderständen versteckt Vereinnahmungen auf, allerdings weniger als gezielte Strategie, sondern eher als Thema möglicher Bedrohung. Die Notwendigkeit der Überwindung von Lernwiderständen steht in einigen Ansätzen jenseits kritischer Interessen gänzlich außer Frage (vgl. Datler/Funder/Hover-Reisner 2013). In völlig unreflektierten Nutzbarkeitsphantasien soll »Widerstand als Motivation« (Lahninger 2005) produktiv genutzt werden. Hingegen tragen Zugänge mit zumindest ansatzweise kritischen Interessen dem Widerstand als subjektiv sinnvoller Handlung Rechnung (vgl. z.B. Holzkamp 1993/1995; Faulstich/Grell 2005; Faulstich 2013; Illeris 2010; Jarvis 2012) und anerkennen die widerständige Abwehr von Lernzumutungen. Dennoch sollen Widerstände als Lernanlässe genutzt werden, die zwar auf expansives und emanzipatorisches Lernen gerichtet sein sollen, wobei in den Diskussionen dennoch ein Nutzungsverständnis überwiegt, das Gefahr läuft, für eine noch effizientere Lernmaschinerie eingesetzt zu werden. Perfektionierung didaktischer Rahmenbedingungen, Aufhebung subjektiver Abwehr und professionell gestaltete Lehr-Lern-Situationen werden unter aktuellen Bedingungen wohl eher dazu verwendet, anpassungsorientiertes Lern- und Weiterbildungsgeschehen zu verschärfen, als kritische Widerstandsfähigkeit auszubauen.

Auffallend ist zudem, dass häufig nach ausführlicheren und zum Teil sehr differenzierten und elaborierten Ausführungen gegen Ende von Texten eine Wendung zum Lernanlass vollführt wird. Typische Sätze eines Schlussteils sind z.B.: »Die Widerständigkeit der Subjekte darf und kann nicht gebrochen, sie kann aber produktiv genutzt werden« (Klein/Kemper 2000: o.S.), oder: »Widerständigkeit und Erfahrungen mit Störungen werden zum reflexiven Lernanlass und können als Grundlage für eine ›Kontextsteuerung des Lernens‹ genutzt werden« (Schäffter 2000: o.S.; allerletzter Satz). Ich befürchte, dass die Lernwiderstandsdiskussion, angetreten, um der subjektiven Abwehr Stimme und Sinn zu verleihen, an einem Grat steht, an dem sie in einverlei-

bende Produktivität zu kippen droht. Über die kapitalistische Einverleibung, in der unterlassender Widerstand völlig nutzbar, sogar systemnotwendig wird, kann tatsächlich vorerst nur warnend spekuliert werden. Meine kritisch ausgerichtete Phantasie reicht nicht dazu aus, mir dementsprechende Szenarien auszumalen, die unternehmensorientierten Widerstandsmanagements vermitteln aber Ahnungen davon. Viel eher sehe ich allerdings Gefahren der Umgehung von Widerständen, indem sich beispielsweise der Druck von einem Teilnahmezwang, innerhalb dessen dem Lernen noch ausgewichen werden kann, zu einem Selbstlernzwang verlagert, der kaum Ausweichmöglichkeiten bietet. Hierbei handelt es sich aber eher um eine Bekämpfungsstrategie denn um eine Vereinnahmung.

Befriedung

Die zweite Form der Gegen-Gegenbewegung ist die Befriedung von Widerstand, die quasi zu einer Art »Entwaffnung« führt. Die Strategie ist: Ich lasse den Widerstand Widerstand sein, kanalisiere ihn aber so weit, dass er keine Wirksamkeit entfaltet. In der kritischen Diskussion von zivilem Ungehorsam tritt dieses Moment in Erscheinung, wenn Widerstand in legitime Bahnen, z.B. beim Demonstrationsrecht, gelenkt wird, allerdings innerhalb der Regelungen bleiben muss, nicht zu radikal sein darf und gesellschaftliche Verhältnisse nicht grundlegend in Frage stellen darf (vgl. z.B. Demirović 2014). Es wird gerade so viel Widerstand zugelassen, dass die Stabilisierung der Herrschaft nicht gefährdet ist, aber auch die Unzufriedenheit nicht überhandnimmt. Wir erkennen hier Motive aus Gramscis Hegemoniekonzept der Kompromisse, um die Herrschaft zu sichern (vgl. Gramsci 1929-35/2012: 1567, 13/§18). Marcuse formuliert, dass konzentrierte Macht radikal andere Meinungen tolerieren, ja sogar verteidigen kann, solange sie sich innerhalb der etablierten Regeln bewegen. »Die Opposition wird so gerade in die Welt hineingezogen, der sie opponiert« (Marcuse 1969: 295). Was zuvor als abzustellend widerständig galt, erhält nun eine Legitimation, wodurch widerständige Bedürfnisse befriedigt werden, das Gewissen beruhigt wird und – mit widerständigem Pathos aufgeladen – radikalere Widerstände verhindert werden können. Solche Befriedungen sind beispielsweise humorvolle, satirische Gesten (vgl. Bröckling 2007; Ackroyd/Thompson 1999). Žižek attestiert Rückzugsformen auf Auszeiten oder New-Age-Religionen, die teilweise bereits akzeptiert sind, aber revolutionär wirkungslos bleiben, eine solche Funktion (vgl. Žižek 2009).

Zu diesem Aspekt fallen mir nur wenige Beispiele aus den Weiterbildungswiderständen ein. Eine Form der Befriedung könnte in Lehr-Lern-Prozessen auftreten, indem auf Widerstände teilweise dadurch reagiert wird, dass didaktische Anpassungen vorgenommen werden und bei den Teilnehmenden so der Eindruck erweckt wird, dass sie Einfluss nehmen konnten, wodurch sich eine grundlegendere Infragestellung der Sinnhaftigkeit ausschalten lässt. Teilneh-

mer_innenorientierung, die sich lediglich innerhalb unverrückbarer Inhalte und Ziele bewegt, erscheint so als Befriedungsstrategie, solange lediglich Selbststeuerung des Vorgegebenen, nicht aber umfassende Selbstbestimmung von Lernformen, Inhalten, Zielen oder sogar mögliches Nicht-Lernen zugelassen wird. Als Befriedungsstrategie für unterlassenden Widerstand könnte die weiterhin vorrangig barrierenorientierte Diskussion von Nicht-Teilnahme gelten. Barrieren, Hindernisse oder selbst gesellschaftlich akzeptierte »Ausreden« wie »keine Zeit« lassen keinen Spielraum dafür, dass Weiterbildung entweder grundlegend oder in spezifischen Facetten dezidiert abgelehnt wird. Befriedungsstrategien sind aber ebenso wie Vereinnahmungen noch nicht eingehender erforscht.

Direkte Bekämpfung

Die dritte Gegen-Gegenbewegung ist die direkte Bekämpfung, die im Unterschied zu den anderen beiden Strategien die Auflösung des Widerstands zum Ziel hat. Direkte Bekämpfung von Widerständen ist umfassend und ausufernd (vgl. Scott 1985, 1990; Ackroyd/Thompson 1999 u.a.) und auch in der Weiterbildung sichtbar, insbesondere bei Fragen der Benennungspraxen, der pädagogischen »Behandlung« und der Besonderheiten unsichtbarer Widerstandsformen. Hinsichtlich der Benennung von Widerständigkeit sehen Hechler und Philipps die Problematik, dass gerade durch die Thematisierung von kleinen, unauffälligen Widerständen Herrschende in der Folge jede störende Kleinigkeit als dissident annehmen und eventuell verfolgen können (vgl. Hechler/Philipps 2008b: 9; Philipps 2008). Wie Axmacher und Huge vorführen, ist dies aber kein neues Phänomen, denn auch die Unterlassungen der Handwerker wurden im 19. Jahrhundert als Widerstand benannt und entsprechend bekämpft (vgl. Axmacher/Huge 1986; Huge 1989a; Axmacher 1990a). Ebenso als Benennungspraxis lesbar ist Faulstichs Feststellung, dass die »Klage über Widerständigkeit, Faulheit und Widerborstigkeit der Lernenden weit verbreitet« (Faulstich 2013: 133) und der Ruf nach Bekämpfung und Rezepten laut sei. »Dies folgt aber einer technokratischen Herstellungsillusion – man könne Lernwiderstände verhindern, umgehen oder sogar beseitigen, [um] dann Lernerfolge durchzusetzen. Man sucht nach Instrumenten-Koffern, um die Krankheit des Nicht-Lernens zu heilen. *Bekämpft werden allerdings dann nicht die Widerstände, sondern die Nicht-Lernenden*« (ebd., Hervorhebung D.H.). Hier zeigt sich Faulstichs Kritik an herkömmlichen Bearbeitungen von Lernwiderständen, denen er eine Anerkennung der subjektiven Sinnhaftigkeit und einen reflexiven Umgang damit entgegensetzt.

Wenn auch Faulstich eher verhalten kritisch bleibt und eine »objektive« Sinnhaftigkeit der Widerstände kaum in den Blick gerät, lassen Illeris (2010), Jarvis (2012), Holzkamp (1987/1997) und F. Haug (2003) Anklänge durchblitzen, dass der Widerstand eigentlich verstärkt und um eine gesellschaftskriti-

sche Dimension erweitert werden müsste. Statt Widerstand gesellschaftskritisch zu entwickeln, wird er aber herkömmlich in Anpassung umfunktioniert, und gegen den Widerstand in pädagogischen Zusammenhängen schlägt die Pädagogik mit »Behandlungen« zurück. Holzkamp attestiert diesen Bemühungen allerdings letztlich ein Scheitern, obwohl die Bemühungen groß sind: »Der ›Widerstand‹ des lernenden Subjekts wäre demnach durch immer ausgeklügeltere Kanalisierungen, Barrieren, Bestechungen, Täuschungen in die ›gewünschte‹ Richtung zu lenken. Das damit erreichte tatsächliche Ereignis ist natürlich nicht das Verschwinden des Lernwiderstandes, sondern lediglich ein Wechsel seiner Erscheinungsweise in Anpassung an die Art der nun ›aufgenötigten‹ neuen Lernbedingungen« (Holzkamp 1987/1997: 168). F. Haug hingegen verdächtigt bestimmte pädagogische Methoden der Widerstandsbekämpfung, beispielsweise wenn in Rollenspielen Einübungen in die vorhandene Gesellschaft vorgenommen werden. »Widerstand gegen Lernen wird nicht umgebaut in einen Widerstand gegen die verstellte Teilhabe an der Gesellschaft, sondern er wird gleichsam überlistet und in Anpassung gewendet« (Haug, F. 2003: 45). Deutlich schärfer formuliert Pongratz: »Doch gewährt das Regime kein Pardon. Wer sich der omnipräsenten Zumutung widersetzt, liefert der pädagogischen Maschine die besten Gründe zum Weiterlaufen: Jeder Nicht-Teilnehmer ist ein potentieller Teilnehmer – er weiß es nur noch nicht« (Pongratz 2010a: 165). Mit noch größerer Vehemenz wird versucht werden, den »Lernreflex« herzustellen (vgl. Orthey 2006: 22f.). Geißler und Kutscha, auf die Pongratz Bezug nimmt, formulierten bereits 1992: »Widerstand gegen die omnipräsente Zumutung ist kaum möglich, da durch den totalisierenden Zugriff der erziehungsformierten Gesellschaft dieser Widerstand mit den gleichen Mitteln (mit pädagogischen nämlich) bearbeitet wird, gegen die er entstanden ist. Die Nicht-Teilnahme am lebenslangen Lernprozeß setzt Aktivitäten in Gang, die die Nicht-Teilnehmer zu Teilnehmern, zumindest aber zu Noch-nicht-Teilnehmern macht. Widerstand gegen den Zwang zur Bildungsbeteiligung erhöht die pädagogische Zuwendung« (Geißler/Kutscha 1992: 17).

Aufgrund der inzwischen weiter verschärften Forderungen nach lebenslangem Lernen müsste eigentlich umso mehr pädagogische Zuwendung erfolgen, auch wenn ich der resignativen Haltung nicht zustimme, sondern hier z.B. Holzkamp, Scott oder Ackroyd und Thompson folge, die sagen, dass sich die Widerstände dann in andere Formen transformieren. Dass Weiterbildungswiderstand pädagogisiert wird, verwundert nicht, kann die Weiterbildung doch auf eigene Mittel zur Bekämpfung des Widerstands zurückgreifen. Eine weitere Erklärung für die pädagogische Behandlung könnte aber auch sein, dass Hegemonieverhältnisse – wie Gramsci beschreibt – immer auch pädagogische Verhältnisse sind, weil pädagogische Mittel wesentlich dazu beitragen, Menschen in Herrschaftsinteressen einzugliedern, indem zu einem gemeinsamen

Willen zusammengeschweißt wird, das Erreichen des »ein und desselben kulturellen ›Klimas‹« angestrebt wird (Gramsci 1929-35/2012: 1335, 10/II/§44).

Pongratz vermutet, dass gerade die potenziell pädagogische Behandlung dazu führt, dass Weiterbildungswiderstand die Form der stillschweigenden Unterlassung oder stillen Abwendung annimmt. Wenn Sichtbarkeit eine Falle ist, macht sich der Widerstand unsichtbar (vgl. Pongratz 2010a: 165). Dieses Moment des Verschwindens, der Tarnung, des Unsichtbarwerdens, um der Bekämpfung zu entgehen, findet sich abseits der Weiterbildung auch bei Scott (1990) oder Ackroyd und Thompson (1999). Dass solche Entziehung Bekämpfung erschwert, steht außer Zweifel. Axmacher hingegen argumentiert unterlassenden Widerstand damit, dass er die einzig adäquate, weil passive Antwort auf das geforderte Aktivhandeln in der Weiterbildung ist (vgl. Axmacher 1990a). Beide Aspekte spielen vermutlich eine Rolle. Der »Schutz«, den Unsichtbarkeit bietet, stellt allerdings die Forschenden vor das Dilemma, selbst bei noch so wohlwollender Intention manche Widerstände durch die Beforschung sichtbar und damit bekämpfbar zu machen. Dies wird in einer Studie von Schröder, Schiel und Aust (2004) deutlich, die Motive der Nicht-Teilnehmenden erkunden, um Gegenoffensiven zu entwerfen. Dieser Ambivalenz, in der auch meine Arbeit gefangen bleibt, ist nicht zu entkommen, sie kann nur mit größtmöglicher Sorgfalt selbstreflexiv ständig im Auge behalten werden. Das Schlimmste vorweg anzunehmen ist im Sinne von Benjamins oben genannter »Gefahrenkonstellation« angebracht, um jederzeit bereit zu sein, zu versuchen, das Gröbste abzuwenden. Reflexive Aufmerksamkeit bedarf z.B. die Frage: Wird vielleicht nur deshalb so vehement an die Weiterbildungsmotivation appelliert, weil bereits klar ist, dass Nicht-Teilnahme eben *nicht* nur Barrieren geschuldet ist, Widerstand also wahrgenommen wird? Es ließen sich aber auch zynische Bekämpfungsstrategien spekulieren, die sich als Gefahr herausstellen könnten, z.B.: Wenn Zufriedene eine typisch widerständige Abstinenzgruppe sind (vgl. z.B. Bolder/Hendrich 2000; Ahlheim et al. 1991), so könnte es doch Strategie werden, Unzufriedenheit zu schüren, um – voilà – Weiterbildung zu verwirklichen. Eine solche Vorgehensweise ist als äußerst problematisch zu beurteilen, erste Ansätze in diese Richtung zeigen sich aber bereits. In einem Tageszeitungsbericht wird über eine Studie informiert, die attestiert, dass sich die »Lust auf Weiterbildung [...] in sehr engen Grenzen hält«. Weiter heißt es: »Wie auch andere Studienergebnisse zeigen, ist die Zufriedenheit mit dem persönlichen Bildungsstand sehr hoch. Diese Einschätzung berge aber eine generelle *Gefahr für die Bereitschaft für lebenslanges Lernen*« (der Standard vom 12./13. Jänner 2013: K21, Hervorhebung D.H.).

Gegen die Gegen-Gegenbewegung

So perfid und unausweichlich die Gegen-Gegenbewegungen auftreten, sie sind doch nicht undurchdringlich, sondern eröffnen nicht nur *trotz* ihrer Ver-

einnahmungs-, Befriedungs- und Bekämpfungsversuche neuerliche Widerstandspunkte, sondern auch *gerade deswegen*. Eine neuerliche Gegenbewegung gegen die Gegen-Gegenbewegung setzt ein. Der Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit bewusst, wie dies Adorno formuliert, heißt es, nach neuen Handlungsräumen zu suchen. Pure Aussichtlosigkeit läuft Gefahr, dass sich Kritik und Widerstand selbst lähmen und damit genau jenen Ideologien in die Hände spielen, die zu bekämpfen sie angetreten sind. Resignation stützt die Ideologie der Naturwüchsigkeit und Alternativlosigkeit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, treibt die Absorbierung und Auslöschung der Gegenbewegung also selbst voran. Im Bewusstsein von Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit zu denken und zu handeln unterscheidet sich von der puren Resignation durch ihr Festhalten an der Veränderlichkeit und an utopischen Momenten, obwohl die Verwirklichung unmöglich scheint. Dieses Moment differenziert konsequent und radikal negatives von resignativem und pessimistischem Denken. Koneffkes (1969) dialektisch aufbewahrte intentionale Subversion ist ein Beispiel dafür, dass potenzielle Gegenkräfte nicht nur vorhanden sind, sondern notwendig aufbewahrt bleiben.

Obwohl Selbständigkeit, Freiheit, Mündigkeit lediglich auf instrumentelle Verwertung reduziert sind, öffnet sich in ihnen das dialektische Spannungsfeld, dass sie als Elemente zwar affirmativ und herrschaftsstabilisierend sind, zugleich jedoch aufgrund ihres Ursprungs und der ihnen innewohnenden Bedeutungsmöglichkeiten auch potenziell kritische Form annehmen können. Mit der Betrachtung dieser Dialektik erhalten auch die Diskussionen, dass Widerstandsstrategien, Kritik oder Reflexion in Herrschaftsinstrumente umgewandelt und so zu produktiv nutzbaren Instrumenten absorbiert werden, eine andere Lesart. Dass die Absorbierung stattfindet, ist Teil der kapitalistischen Logik, sich ständig auszuweiten und möglichst alle Kräfte, auch die Gegenkräfte, in die ökonomische Produktion aufzunehmen. Weil aber jedes dieser Elemente weiterhin widersprüchlich bleibt, die dialektische Spannung sich nicht automatisch auflöst, bleiben widerständige und kritische Elemente erhalten. Weiterbildungswiderstand, dialektisch mit jeder Bewegung neu hervorgebracht, bleibt so lange bestehen, solange die Dialektik fortbesteht. Bei allen Bekämpfungsversuchen kann eine vollständige Auflösung gar nicht gelingen und ist eine Auflösung mit einem kritisch-emanzipatorischen Anspruch auch keinesfalls wünschenswert, solange die Verhältnisse sind, wie sie sind. Widerstand, der da ist, muss sich transformieren, wenn er bekämpft wird, er lässt sich dialektisch gedacht aber nicht einfach eliminieren, unterdrücken, auflösen etc. Im schlimmsten Fall sucht er sich Auswege in andere Ausweichformen, worauf Holzkamp ebenso verweist (vgl. Holzkamp 1987/1997: 168; Holzkamp 1993/1995: 484ff.) wie Axmacher, der bei zunehmendem Teilnahmezwang mehr und sogar offensivere Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen erwartet (vgl. Axmacher 1990b: 62). Sie müssen aber nicht notwendig offensi-

ver sein, sondern können auch dort unterlassende, ausweichende Gestalt annehmen. Schlimmstenfalls und keinesfalls wünschenswert reichen neue Ausweichformen bis hin zu manifesten Krankheiten (vgl. Jain 2006: 7).

Die Widerstände lassen sich also nicht einfach beseitigen. An jedem Punkt treten immer wieder neue Widersprüche hervor, die neue Bewegungen erzeugen. »Gramsci führt die Kategorie des Bruchs ein für die Diagnose einer Unvereinbarkeit im Kräfteverhältnis, bevor es zu einer Revolution kommt, etwa wie wenn es schon zu einem Sprung in einem Porzellan gekommen ist, das noch hält, aber an dieser Stelle brechen muß« (Haug, F. 1998: 85). Candeias, der sich auf diese Arbeit von F. Haug bezieht, spricht ebenfalls mit Gramsci von einer Verdichtung von Widersprüchen, die »Risse in der hegemonialen Apparatur« erzeugen. »Diese Brüche gilt es auszuweiten« (Candeias 2007: 31). Weiterbildungswiderstände, die mit dem Zwang hervorgebracht werden, verweisen »auf eine Leerstelle im Qualifizierungsgeschäft, die durch die Institutionalisierung von Bildungsbedürfnissen aufgerissen wird. Wer auf diese Leerstelle stößt, stößt zugleich auf die Möglichkeit, den Zwangscharakter des expandierenden Bildungsmarkts zu durchschauen. Damit wendet sich das Blatt. Denn wer den Zwangszusammenhang durchschauen will, der hat ein Interesse an Aufklärung. In diesem Sinn führt die Ökonomisierungstendenz ihren eigenen Widerpart im Gepäck. Nichts schützt Erwachsenenbildung davor, selbstreflexiv zu werden. An den Widersprüchen im Bildungssystem selbst entzündet sich ihr kritischer Gehalt« (Pongratz 2010a: 118). Die Gegen-Gegenbewegungen weisen auf mögliche Brüche hin, die es zu nutzen gilt. So wie der Widerstand auf Schwachstellen der Kontrolle verweist, verweisen auch Gegenmaßnahmen auf Lücken, an denen anzusetzen möglich ist, um die Wendung zu wenden. W.F. Haug zieht dafür einen Gedanken Bert Brechts aus dem Fragment »Me-ti« heran: »Der Moment, in dem der Gegner angreift, kann der Moment sein, in dem er angreifbar wird, weil er aus der Deckung hervortritt« (Haug, W.F. 2008: 27). Für Gronemeyer wird Macht sichtbar, auffällig und damit angreifbar, wenn sie sich gegen Widerstand durchsetzt und damit ihre sonst »elegant« indirekte und unsichtbare Steuerung über Bedürfnisse aufgibt, mit der sie trachtet, Widerstand bereits im Keim zu ersticken (vgl. Gronemeyer 2002: 36).

Widerstand muss sich diese Momente zunutze machen und seine Strategien und Handlungsweisen entsprechend verändern. Ein stures Beharren auf bisherigen Widerstandspraktiken verliert die Sinnhaftigkeit, wenn sie vereinnahmt, befriedet oder wirkungslos bleiben. Selbstkritisch und reflexiv muss sich Widerstand aber weiterhin der neuen Fallen der Absorption und der Wendung gegen sich selbst gewahr sein. Hoy rät, die Machtstrategien zu übernehmen und wieder gegen die Herrschaft zu richten (vgl. Hoy 2004: 83), und für Bröckling ist das Anders-anders-Sein »der Versuch, die Unausweichlichkeit dieser Alternative [der Absorption von anderem durch den Markt, Er-

gänzung D.H.] in Frage zu stellen und Wege jenseits von Einverleibung und Aussonderung aufzutun« (Bröckling 2007: 98). In neuen Absetzbewegungen seien durchaus auch kapitalistische oder vereinnahmte Tugenden anzuwenden und dagegenzuwenden. Die Widersprüchlichkeit der vermutlich neuerlichen Wirkungslosigkeit nimmt Bröckling in der weiteren Diskussion aber gleich vorweg, was reflexiv angebracht ist, bei ihm allerdings in Formulierungen endet, die das kritische Gewissen ein wenig anstacheln, es zugleich aber in Selbstzufriedenheit zurücksinken lassen, dass solches Anders-anders-Sein bereits praktiziert werde. Die Widersprüchlichkeiten aufnehmend und sich der Gefahr der Absorption bewusst, aber dennoch nicht in einem lähmenden Stillhalten ob dieser Aussichtslosigkeit verbleibend, fordert Dyk hingegen eine Soziologie des Widerstands, um gerade entlang dieser Schwierigkeiten Wege zu entwickeln und »anhand konkreter Praktiken realer Akteure auszuloten, unter welchen Bedingungen genau dies *nicht* geschieht« (Dyk 2010: 51, Hervorhebung i. Orig.). Um der Vereinnahmung möglichst zu entgehen, die Heydorn unter anderem in der Übernahme von Begriffen wie Mündigkeit und Emanzipation durch Herrschaft entdeckt, fordert er entsprechend: »Die Antithese muß so deutlich wie möglich werden, um sie der Einplanung zu entziehen, dem Ausverkauf, dem alles unterliegt« (Heydorn 1970/2004: 289). Marcuse hingegen insistiert darauf, nicht an der Form des Widerstands hängen zu bleiben, vielmehr gehe es darum, »wogegen sich der Protest richtet« (Marcuse 1969: 291), und nur in der Überschreitung von Regeln könne verhindert werden, als selbst radikal andere Meinung von der Herrschaft toleriert zu werden (vgl. ebd.: 295).

Für Weiterbildungswiderstand bedeuten all diese Anforderungen, dass Vereinnahmungs-, Befriedungs- und Bekämpfungsversuche erst sichtbar gemacht werden müssen, um ihnen mit neuen Formen entgegenzutreten. Hinter der weitverbreiteten »Strategie«, sich der Weiterbildung mit gesellschaftlich akzeptierten »Ausreden« zu entziehen, könnte – neben tatsächlich vorhandenen Barrieren – eine solche neue Gegen-Handlung vermutet werden. Unterlassend wird die Akzeptanz von bestimmten Gründen genutzt und damit zugleich die Handlungsaufforderung an die Strukturen zurückgespielt. Dies ruft zwar vermutlich wiederum neue Kontrollformen hervor, aber darüber müssen sich wenigstens *die* den Kopf zerbrechen, also jene, die neue Vorkehrungen gegen den Widerstand ersinnen müssen (vgl. Axmacher 1990a: 40) und nicht die Widerständigen. Vielleicht würden manche Bekämpfungen dieser Ausweichstrategie sogar den real Benachteiligten zugutekommen, indem z.B. Barrieren wie mangelnde Zeit abgebaut werden. Falls dann irgendwann die »Ausrede« nicht mehr greifen würde, weil diese Barriere tatsächlich beseitigt ist (was aber nicht anzunehmen ist), dann könnte immer noch auf andere Widerstandsformen umgeschwenkt werden. Der Widerstandsforschung käme hier nun eine deutlich weniger problematische Funktion zu: Anstatt Widerstandsformen sichtbar

zu machen und damit potenziell der Bekämpfung auszusetzen, könnten Ansatzpunkte und Brüche in der Herrschaft und Hegemonie ausfindig gemacht werden und könnten veränderte Regierungstechniken daraufhin untersucht werden, wo neue Widerstandsformen möglich sind.

6.3 Weiterbildungswiderstand als Negation

Die Negation ist einer der zentralen Angelpunkte der dialektischen Widersprüchlichkeit, als das Gegenüberstehende, das invers Gegenteilige und als das negativ zu Beurteilende. In Adornos negativer Dialektik stehen die Negation und das Negative im Zentrum und in einer kritisch-theoretischen Diskussion von Weiterbildungswiderstand erhält die Negation eine herausragende Rolle, nicht nur, weil die Frage zu stellen ist, inwiefern Widerstand die Negation der Weiterbildung sein könnte, sondern auch, weil – der negativen Dialektik folgend – einem Beharren auf Negation, einer Unmöglichkeit und Unerwünschtheit der Auflösung in ein Positives besonderer Vorrang einzuräumen ist. In den soeben diskutierten Widersprüchen ist Weiterbildungswiderstand als Negation, als »Antithese« zur Weiterbildung bereits deutlich geworden. Einige bereits angesprochene Momente gilt es aber noch zu vertiefen und neue, ergänzende Nuancen herauszuarbeiten. Die grundlegenden Elemente von Adornos Überlegungen seien nochmals ins Gedächtnis gerufen: Die Negation und das Negativ benennen zunächst abstrakt formal nicht mehr als die Inversion des Positivs, des Sichtbaren, des Gegebenen – ähnlich dem Positiv und dem Negativ in der Fotografie oder der negativen Gussform einer daraus hervorgehenden Skulptur. Im dialektischen Zusammenhang hat die (erste) Negation dann die spezifische Funktion, dem Einen das jeweils Andere, das Entgegengesetzte gegenüberzustellen. Allerdings beginnt Adorno seine Negative Dialektik mit der Feststellung, dass er der herkömmlichen dialektischen Denkart, dass aus der Negation der Negation (der zweiten Negation) ein neues Positives entstehe, mit seiner Arbeit entgegentrete (vgl. Adorno 1966/2003: 9). Die Hoffnung, über die Negation zu einer positiven Neubestimmung zu gelangen, zerschlägt er, indem er den affirmativen und neuerlich herrschaftsdurchzogenen Charakter des neuen Positiven offenlegt und damit seinen Zugang begründet, in der Negation verbleiben zu müssen, um nicht neuerlich Herrschaft hervorzubringen. Die theoretische Begründung reicht aber noch weiter. Aufgrund der grundlegend widersprüchlichen Verfasstheit aktueller Gesellschaften ist jedes Moment von Negation durchdrungen. Diese bleibt auch noch aufbewahrt, wenn sie getilgt scheint, wie dies Koneffke zum Beispiel an der Subversion nachzeichnet. Bleibt der Widerspruch bestehen, dann damit einhergehend auch die Negation. Da Inhalt und Form aber nicht voneinander zu trennen sind, fließt der ausschließlich formal lesbare dialektische Begriff der

Negation in einen inhaltlich bestimmten Teil über. Das Negative und die Negation werden zu einer kritischen Beurteilung von Verhältnissen, zu einer inhaltlich bestimmten Benennung dessen, was in dieser Gesellschaft als abträglich und abzuschaffen eingeschätzt wird. Als *bestimmte* Negation ist daher festzuhalten, was negiert wird, um nicht in eine abstrakte und absolute Haltung des Negierens um des Negierens willen zu verfallen. Es geht also nicht um die Negation an sich, sondern um die Negation von als falsch beurteilten Verhältnissen. Weil sich die Personen, das Denken und das Handeln nicht aus diesen Verhältnissen entheben können, bleibt es unmöglich, zu benennen, was das richtigere Andere wäre. Es ist schlicht und einfach noch nicht denkbar, aber sehr wohl erahnbar, und es lässt sich versuchsweise spekulativ und utopisch erkunden.

Widerstand birgt bereits als Begriff die Negation in sich. Das »Gegen« ist das elementare Bestimmungsmoment, und insofern bietet es sich geradezu an, ihn als Negation zu lesen, auch wenn eine solche Explikation in vielen Widerstandsforschungen nicht selbstverständlich ist. Negativ-dialektisch ist aber herauszuarbeiten, inwiefern der negierende Weiterbildungswiderstand nicht nur als Antithese zur Weiterbildung gelesen werden kann, sondern auch dass er unauflöslich verwoben bleibt, sich nicht einfach durch eine Negation der Negation in eine Synthese überführen lässt, sondern Widersprüche vielmehr untilgbar bestehen bleiben. Die Negation ist eine inhaltlich bestimmte Negation, eine Stellungnahme, ein Urteil. Suchen wir zunächst begrifflich nach der Negation der Weiterbildung. Unter dem Begriff der Weiterbildung sind zahlreiche Aspekte versammelt, die von der Aneignung über die Lehr-Lern-Umgebung, Interaktionen in den Lehr-Lern-Prozessen, organisationale Bedingungen auf der Mikroebene des Lehren und Lernens und der Mesoebene von Weiterbildungseinrichtungen oder -management bis hin zu bildungspolitischen Vorhaben und Steuerungen und gesellschaftlichen Erwartungen und normativen Vorgaben reichen. Fassen wir all diese Aspekte allgemein unter den Begriff der Weiterbildung und versuchen daran eine Denkweise dialektischer Negation, so ist zunächst auffällig, dass »Nicht-Weiterbildung« als Terminus nicht gebräuchlich ist. Der erste Verweis auf eine Negation anhand des »Nicht-« ist hier also nicht auffindbar. Dies mag nicht zuletzt dem Umstand geschuldet sein, dass unter Weiterbildung eine Vielzahl von Aspekten gefasst wird, die zwar allesamt im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen von Erwachsenen stehen, aber auf sehr unterschiedliche Ebenen und Elemente verweisen. In Einzelaspekten ist die begriffliche Negation hingegen als Nicht-Lernen oder Nicht-Teilnahme auffindbar, diese spiegeln aber lediglich kleine Ausschnitte des gesamten Weiterbildungsgeschehens wider. Wenn Weiterbildung als Begriff konstituiert ist, so vielfältig auch die in ihm enthaltenen Aspekte sind, so müsste sie dennoch in ein dialektisches Verhältnis eingewoben sein, das in sich und aus sich heraus auf ein entsprechendes widersprüchliches, dialektisches Gegenüber verweist

und dies zumindest in Anteilen in sich birgt. So wie die Negation der Anpassung die Nicht-Anpassung und damit die Emanzipation ist, indem die Begriffe dialektisch aufeinander verweisen und Momente des einen im anderen enthalten sind, so müsste das Gegenüber von Weiterbildung die Nicht-Weiterbildung sein. Nicht-Weiterbildung trägt daher mehr in sich als lediglich Nicht-Lernen oder Nicht-Teilnahme, die in bisherigen Widerstandsforschungen in den Blick genommen wurden. Ebenso wie Weiterbildung in viele Bereiche ausdifferenziert ist, ist es angebracht, mit der Nicht-Weiterbildung ebenso zu verfahren, auch wenn das formal dialektische Gegenüber tatsächlich derzeit über den Begriff der Nicht-Weiterbildung treffend benannt werden könnte.

Im Weiterbildungswiderstand verbinden sich aber – negativ-dialektisch unumgänglich – formale und inhaltliche Negationen, das eine ohne das andere bleibt nicht nur leer, sondern wäre eine Form abstrakter Negation. Weiterbildungswiderstand ist demgegenüber als bestimmte Negation zu fassen, in der das Negierte genauer benannt wird und in der das formal dialektisch Inverse mit einer materialen Füllung versehen wird. Weiterbildungswiderstand als Gegenpol ist daher nicht gegen Weiterbildung in all seinen Teilaspekten zu verstehen, aber in beinahe jedem Teilaspekt ist solcher Widerstand aufzuspüren. Weiterbildungswiderstand kann sowohl Inhalte, bestimmte didaktische Formationen oder soziale Aspekte von Lehr-Lern-Situationen als auch Weiterbildungseinrichtungen, Teilnahme oder informelle Lernaufforderungen und laut Barre (2012: 122) Bildungspolitik negieren. An jedem Punkt von Weiterbildung tritt ein möglicher Widerstand hervor. Die inhärenten Widersprüche, die dialektische Vermitteltheit der beiden Pole und all ihrer Schattierungen dazwischen lassen an jedem Punkt eine Negation und damit auch ein widerständiges Dagegen zu. Ermöglicht wird Lernwiderstand, gerade *weil* Lernen auf der Lernbereitschaft der Subjekte beruht und diese jederzeit auch Nicht-Lernen wollen können (vgl. Holzkamp 1987/1997: 182f.; Jarvis 2010: 88). Im Wollen selbst steckt eine Möglichkeit, denn nur »derjenige, der will, macht die Erfahrung, daß er auch nicht wollen kann« (Duns Scotus, zit.n. Agamben 1998: 53). Unterlassender Widerstand ist auch nur deshalb möglich, weil Weiterbildung ein Aktivhandeln erfordert. Ohne Kursteilnehmende keine Kurse, ohne Lernbereitschaft kein Lernen, ohne Sich-Weiterbildende keine Weiterbildung. An diese Prämisse schließt an, dass in jedem dieser Elemente die Möglichkeit eines anderen schlummert, die Möglichkeit, die Weiterbildung von sich zu weisen, sich ihr nicht auszusetzen, sie nicht zu erfüllen, sich ihr zu entziehen.

6.3.1 Ein- und Entgrenzungen

In bisherigen Forschungen wurde Weiterbildungswiderstand als Abwehr und Ablehnung von bestimmten Weiterbildungsaspekten und damit als Negation entworfen, allerdings erfolgte die Eingrenzung entlang bestimmter Maßstäbe.

Innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen fällt die Eingrenzung nicht allzu eng aus, indem sämtliche Formen des Nicht-Lernens in Lehr-Lern-Prozessen, des Kursabbruchs, der Nicht-Aktivität, des Störens, Wegschlafens bis hin zum Teilnahmeabbruch unter Widerstand zusammengefasst werden (vgl. z.B. Faulstich 2013; Grell 2006a). Diese Widerstände gegen Lernen und in Lehr-Lern-Prozessen sind also primär negativ bestimmt, als alles, was nicht (erfolgreiches) Lernen ist. Ähnlich negativ verfahren Huge und Axmacher, die den Handwerkerwiderstand »ex negativo« (Huge 1989a: 72) erkunden, der nur aus dem Kontrast zur Teilnahme, nur in der Negation zu erfassen sei (vgl. Axmacher 1990a: 44). Im Unterschied zum Widerstand innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen kommt der von Huge, Axmacher und dann auch von Bolder und Hendrich erkundete Widerstand allerdings lediglich in der spezifischen Handlungsform der Unterlassung zum Ausdruck, weswegen eine engere Grenzziehung erfolgt, um die Negation, also das Nicht-Teilnehmen, nicht per se unter Widerstand zusammenzufassen. Zentralstes Moment dabei ist, dass sich Widerstand nur gegen eine Erwartung formieren kann. Wenn keine Lern- oder Teilnahmeerwartung vorhanden ist – bei Bolder und Hendrich gilt dies auf berufliche Weiterbildung bezogen z.B. für Pensionist_innen oder Personen, die nicht ins Erwerbsleben einsteigen wollen –, ist auch Unterlassung kein Widerstand. In Lerntheorien wird das ähnlich formuliert: Erst wenn ein Lernanlass gegeben ist, erhält das Nicht-Lernen eine spezifische Bedeutung, wenn auch nicht notwendig als Lernwiderstand. Hinzu kommt das psychologische Element der unbewussten Lernabwehr, die ein subjektiv sinnvoller und notwendiger wesentlicher Faktor des Identitätserhalts und der Abwehr bedrohlicher Veränderungen ist.

Auch wenn Erwartung zweifellos eines der wichtigsten Momente des Weiterbildungswiderstands ist, so reicht diese Eingrenzung meines Erachtens nicht weit genug. Wenn Weiterbildungswiderstand als dialektische Negation verstanden wird und zudem Überlegungen aus anderen Widerstandsforschungen hinzutreten, so kann Weiterbildungswiderstand auch zu einer Negation ohne vorherige Erwartung erweitert werden. In Lerntheorien und psychologischen Widerstandsbegriffen kommt eine Bewegung zu oder gegen Lernen erst durch eine Diskrepanzerfahrung, also einen Lernanlass, zustande, wobei erst dann die Negation einsetzen kann. In der Unterlassungsthese wird Nicht-Teilnahme erst als Nicht-Aktivität rekonstruierbar, wenn ein Aktivhandeln, die Teilnahme, gefordert ist. In beiden Zugängen dreht sich Weiterbildungswiderstand lediglich um die weiterbildend handelnde oder unterlassende Person. Bei Giroux (1983/2001) oder Vassallo (2013) hingegen leisten auch Lehrer_innen Widerstand, obwohl sie nicht direkt von der Erwartung betroffen sind, sondern weil sie sich (teilweise gemeinsam mit Schüler_innen) gegen die Unterwerfungsmaschinerie der Schule, gegen bestimmte Inhalte und Vermittlungsformen aussprechen. Politischer Widerstand entsteht ebenfalls nicht notwendig gegen eine Erwartung oder eine verfestigte Norm, Widerstand kann sich an

Überzeugungen entzünden, die Anlass dafür geben, für sich selbst, mit anderen oder für andere gegen eine Entwicklung, gegen Verhältnisse, gegen bestimmte Themen Widerstand zu leisten.

In diesem Sinn ist Weiterbildungswiderstand als bestimmte Negation von bisherigen Eingrenzungen zu befreien und weiter zu fassen: Negiert werden können Inhalte, Lernformen, Erwartungen, Zwänge, Vorhaben unabhängig davon, ob die jeweilige Person direkt davon betroffen ist oder nicht. Obwohl es eine unabdingbare und äußerst wertvolle Leistung bisheriger Forschungen ist, Weiterbildungswiderstand als subjektiv sinnvoll und möglich zu rekonstruieren, um die Ideologie unumgänglicher und »vernünftiger« Weiterbildung zu durchbrechen, ist es angebracht, die Negation durch Weiterbildungswiderstand dahingehend zu erweitern, dass er »objektiv« sinnvoll sein und als mögliches kollektives Interesse verstanden werden kann, darüber hinaus als dialektisches Gegenüber von (bestimmten) Weiterbildungsaspekten, als Negation, die der Sache innewohnt, unabhängig davon, ob sie sich in Handlungen von Personen manifestiert oder nicht.

6.3.2 Wider die Positivierung

In der negativen Dialektik erhält die Negation insofern mehr Bedeutung als in anderen Dialektikverständnissen, als sie im unauflöslichen Widerspruch nicht einfach in ein neuerlich Positives gewendet werden kann. Widersprüche synthetisch aufzulösen hieße, dass die Negation, die mit einer inhaltlichen Bestimmung angetreten ist, mit dem, wogegen sie sich stellt, in Versöhnung gebracht wird, was eine zumindest partielle Aufgabe der Negation erfordert. Adorno verweist mit Nachdruck darauf, dass die Negation der Negation (der klassischen Dialektik) keine Lösung hervorbringen könne. Diese ließe sich erst allmählich und langsam entwickeln. Erst in gänzlich anderen historischen Verhältnissen ließe sich vielleicht ein Zustand erreichen, in der die zweite Negation keine gewaltsame Unterordnung bedeutet. Am Beispiel der Weiterbildung hieße dies: Wenn Nicht-Teilnahme negiert würde, also versucht würde, sie aufzulösen, entstünde maximal eine Form von Nicht-Nicht-Teilnahme, nicht jedoch Teilnahme im erwünschten Sinn. Der unterlassende Widerstand würde lediglich in anderen Widerstand transformiert, der sich nun vermutlich stärker innerhalb von Lehr-Lern-Situationen manifestieren oder in neue Ausweichstrategien münden würde. Solange Weiterbildung widersprüchlich bleibt, solange das, was widerständig negiert wird, in der negierten Form bestehen bleibt, wird Widerstand, in welcher Form auch immer, bestehen bleiben. Erst eine Weiterbildung, die *nicht* jene Elemente transportiert, die negiert werden, also eine gänzlich andere Weiterbildung, würde Widerstand überflüssig machen. Weiterbildung, die nicht Erfolgsversprechen macht, die sie nicht einhalten kann, die Menschen nicht zu verwertbarer Ware Arbeitskraft opti-

miert, oder – in kleinerem Maßstab – Weiterbildung, die umfassende Selbstbestimmung (und nicht nur Selbststeuerung) lebt, böte erste Ansätze dazu, keinen Widerstand hervorzurufen. Aber erst Bildung unter völlig anderen Lebens- und Gesellschaftsverhältnissen würde Widerstand tatsächlich unnotwendig machen. Solche Verhältnisse sind erst erahnbar, bislang aber nicht vollständig denkbar.

Das Beharren auf der Negation hat in der negativen Dialektik aber auch die Funktion, sich nicht von Versprechungen ruhigstellen, sich nicht in den Fetisch des Positiven hineinziehen zu lassen, wie es zuweilen in Vereinnahmungs- und Befriedungsstrategien erfolgt. Widerstand ist Praxis der Negation, nicht der Affirmation. Der Weiterbildung haftet der Fetisch des Positiven an: Erfolg, Fortschritt, Wissenserweiterung, Ausweitung der Vernunft, Emanzipation, Mündigkeit, gesellschaftliche Teilhabe, Arbeitsplatzsicherung, Aufstieg, Karriere, Chancen, Kompetenzerwerb etc. Die Verheißungen sind groß. (Weiter-)Bildung wird als das Erstrebenswerte, Gute an sich stilisiert, völlig losgelöst von tatsächlichen Einlösungen. Kritische Bildungswissenschaften und Bildungspraxis hat diese Positivität schon längst als Ideologie entlarvt. Dementsprechend negativ fallen auch Befunde zur Bildung aus: »Kritische Theoretiker [sind], was die Möglichkeiten der Bildung in unserer Gesellschaft betrifft, pessimistisch. Sie sehen in der bestehenden Bildung primär ein Mittel gesellschaftlicher Unterdrückung und nicht ein Mittel individueller Selbstverwirklichung« (Miedema/Wardekker 1999: 93). Wie bereits in Kapitel 3.5 gezeigt, finden viele kritische Bildungswissenschaftler_innen in der radikalen Negation einen notwendigen und sinnvollen Weg kritischer Analysen, die sich nicht der Positivierung verschreiben, sondern konsequent in der Ablehnung des Falschen bleiben.

Solche Negativität schmerzt, lässt Irritation und Wünsche nach einfachen Lösungen zurück. Lösungen verführen aber dazu, nicht mehr kritisch überprüft zu werden. Lösungen lassen zu, sich nicht selbstkritisch, reflexiv mit den Problemen beschäftigen zu müssen. Lösungen besänftigen die Irritation, sodass im watteweichen Optimismus kein Raum für notwendige, radikale Veränderung verbleibt. Aus dieser Position ist die Skepsis kritischer Erwachsenen- und Weiterbildung gegen Weiterbildungswiderstand verständlich, zu groß ist die Gefahr, in unreflektierte positive Handlungsoptimismen zu verfallen. Die Skeptiker_innen haben nicht unrecht, denn selbst wenn Weiterbildungswiderstand negative Praxis ist, so haftet ihr doch der Drang nach dem Positiven an, der nicht zuletzt durch das »Abfeiern« widerständiger Mikropraktiken und in der satten Zufriedenheit über unwirksame, mit revolutionärem Pathos aufgeladene Gesten noch vorangetrieben wird. Widerstand wird zu einer hoffnungsgeladenen Alternative stilisiert, die Gefahr läuft, ihre Kritik und Negativität zu verlieren und zu einem neuen Positiv zu werden. Widerstand verliert dadurch die Bedeutung als negierende Praxis. Etwas seltsam Verstricktes liegt darin,

dass Widerstand zwar als bestimmte Negation antritt, in seinen Erscheinungs- und Handlungsformen aber den Eindruck erwecken kann, positive Alternative zu sein. Die Skepsis kritischer Stimmen gegenüber Widerstand ist daher mehr als nachvollziehbar.

Selbst bei Foucault oder Adorno erhält Widerstand den Anklang des Positiven, der die Negation vernachlässigt. Foucault formuliert, dass die vielfältigen Widerstände nicht bedeuten, dass sie »gegenüber der Herrschaft eine Folgewirkung, eine Negativform darstellen, die letzten Endes immer nur die passive und unterlegene Seite sein wird« (vgl. Foucault 1976/1997: 117). In einem früheren Werk ist für Pongratz Foucaults Widerstands »als Gegen-Macht ja nichts weiter als die positive Kehrseite von Macht und damit alles andere denn kritische Negativität« (Pongratz 1986: 82). Im Unterschied zu Adorno sei bei Foucault widerständige Praxis möglich. »Hier trennen sich die Wege der kritischen Theorie und des Poststrukturalismus« (ebd.). Aber selbst bei Adorno, bei allem Insistieren auf Negation, gerät Widerstand in den Sog positiver Handlungsoptionen. Miedema und Wardekker lesen bei Adorno, dass er die Möglichkeit sehe, dass der Zorn über totale Negativität, sublimiert in Reflexion, zu einer Macht des Widerstandes werden könne (vgl. Miedema/Wardekker 1999: 90). Dies würde bedeuten, dass Adorno im Widerstand eine Positivierung sieht, die der Negativität entgegentritt, quasi eine Negation der Negation, die er ansonsten nicht gutheißt. Widerstand scheint insgesamt so positiv aufgeladen, dass in ihm eine Kraft zum Ausdruck kommt, sich gegen das als negativ Beurteilte zur Wehr zu setzen, eben als kritische Praxis. Zugleich verfällt eine solche Herangehensweise aber in die Schwierigkeit, die Negation als das Positive zu fetischisieren, wovor Adorno eindringlich warnt, weil dies sowohl die dialektische Komplexität auszulöschen versucht als auch jegliche Kritik zum Schweigen bringen will, insbesondere jene, die keine positiven Alternativen vorschlägt.

So gesehen wohnt dem Entwurf von Weiterbildungswiderstand als kritische Praxis das Problem möglicher fehlender Negation und Kritik inne. Wie ich in Bezug auf die Heroisierung von Widerstand und auf positives »Abfeiern« von vielfältigsten widerständigen Praktiken bereits ausgeführt habe, ist solchen Zugangsweisen mit großer Skepsis zu begegnen, weil sie den Widerstand häufig jenseits konkreterer inhaltlicher Bestimmung als per se kritisch aufladen oder Widerstand vor allem hinsichtlich der Erscheinungsform und weniger in Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung in den Blick nehmen. Unter anderem wird dies an Agambens Diskussion der »Potenz des Nicht« (Agamben 1998: 13, 23) deutlich, in der er über Bartlebys totale Verweigerung in Form von »Nicht« nachdenkt und darin enthaltene Potenziale aufspürt. Das darin liegende Potenzial ist interessant, doch zugleich führt eine inhaltsleere Diskussion zu dem, was Adorno als abstrakte Negation benennt, die für ihn wiederum eine Positivierung der Negation ist, die nicht negativ genug ist, weil ihr die Bestimmtheit und die Selbstreflexion abhandenkommen. Bartle-

bys unterlassende Handlungen mögen widerständig sein, aber sie enden letal und ohne gesellschaftliche Auswirkung. Sein Widerstand ist abstrakte statt bestimmter Negation.

Mit solchen positiven Wendungen wird Widerstand seiner Kritik und seiner Negation beraubt. Weiterbildungswiderstand ist aber vielmehr als negierende Praxis zu sehen, auch wenn er zugleich nicht vollständig pessimistisch negativ im dem Sinn ist, dass jegliche kritische Praxis verunmöglicht sei. Die immanente Widersprüchlichkeit, dass Weiterbildungswiderstand zugleich Ausdruck kritischer Negation und positive Handlungsoption sein kann, ist der Sache innewohnend und nur reflexiv aufzugreifen. Es bedarf weder einer Lösung dieses Widerspruchs, noch ist diese möglich: Wenn, wie manche Autor_innen der kritischen Erwachsenenbildungswissenschaft vertreten, auf der Negation der Weiterbildungsverhältnisse zu bestehen ist, erscheint Weiterbildungswiderstand als hoffnungsgeschwängerte Veränderungsperspektive. Dem ist entgegenzuhalten, dass Weiterbildungswiderstand, will er kritisch verstanden werden, eben nicht als mit unbändigem Optimismus aufgeladene Handlungsoption verstanden werden kann, sondern im Gegenteil als letzte Notwehrhandlung und als Versuch, Negation in konkrete Handlung zu gießen. Es bleibt somit keine andere Möglichkeit als tiefgreifende Reflexion dieser positiven Negativität. Weiterbildungswiderstand ist vorrangig als negierende Handlung zu verstehen, denn das »Dafür« muss noch unbestimmt bleiben. Aus der Notwendigkeit der Negation allerdings zu schließen, dass Handlung nicht mehr möglich ist, wäre eine Verkennung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die nicht total sind, die weiterhin von Brüchen und dialektischen Widersprüchen durchzogen sind, wobei sich gerade darin Handlungsoptionen eröffnen, mögen diese auch vor allem in ablehnender, das heißt negativer Perspektive verortet sein. »Eine solche Argumentation behauptet nicht, jegliche Möglichkeit sei verstellt, sondern dass eine positive Möglichkeit sich mittels der Reflexion auf das Negative erst ergibt, wobei das Negative dabei nicht nur das als schlecht Bewertete, sondern in einem schlichteren Sinne auch das logisch Entgegengesetzte ist« (Knoll 2005: 212). Widerstand ist von dieser primär negativen Perspektive geprägt, indem das »Dagegen« im Vordergrund steht. Doch allzu leicht wird der weit verbreiteten Abwehr der Negation nachgegeben und ein Versuch zum Positiven gemacht, um sogleich mit der Kritik konfrontiert zu werden, dass dieses dogmatisch sei. Genau deswegen, und dies ist in der Kritischen Theorie mehr als ausreichend begründet, ist ein Bestehen auf der Negation ein unerlässliches Moment von Kritik und letztlich auch von Widerstand.

Entgegen einiger meiner früheren Arbeiten zu Widerstand gegen Weiterbildung, in denen ich eine positive Wendung von Weiterbildungswiderstand insofern versuchte, als ich der Bestimmung, was abgewehrt wird, auch Überlegungen anschloss, wofür sich dieser Widerstand einsetzt (vgl. Holzer 2004),

vertrete ich inzwischen ein vorrangig negatives Verständnis von Weiterbildungswiderstand. Obwohl ich Weiterbildungswiderstand als kritische Praxis verstehe, ist diese Praxis nicht vorrangig daran ausgerichtet, was das negativ Beurteilte ersetzen soll – zu unklar ist das »Dafür«, zu groß die Widersprüche, zu leicht die Möglichkeit, diese positiven Setzungen zu absorbieren und als produktiven Beitrag in Stellung zu bringen, wie dies Franz (2014: 309ff.) mit Bezug auf meine Arbeit propagiert. Auch wenn in empirischen Forschungen deutlich wird, dass Weiterbildungswiderstand nicht zuletzt deswegen geleistet wird, um stattdessen etwas anderes zu bewahren oder zu bekommen (Zeit für andere Interessen, Freunde oder Familie etc., vgl. Bolder/Hendrich 2000), so richtet sich der Weiterbildungswiderstand dennoch negierend gegen eine Vereinnahmung dieser Räume. Mein Beharren auf der Negation entspringt auch dem Unbehagen, das z.B. Hardt und Negri auslösen, wenn sie in ihrer Analyse des Empire, das wenig Anlass zur Hoffnung gibt, sondern vielmehr eine Durchdringung der Gesellschaft mit Herrschaft bis in jeden Winkel zeigt, gegen Ende zu einer Art »Weichspüler«-Folgerung kommen, dass das Dagegensein sich in ein Dafürsein in Richtung »Liebe und Gemeinschaft« verwandeln solle (vgl. Hardt/Negri 2003: 369). Als Sehnsuchtsmetapher kann ich ihnen hierbei folgen, in der Art der Darstellung und Argumentation allerdings nicht, weil sich alles in Wohlgefallen aufzulösen scheint und die Kraft der Negation verloren geht.

Dass Negation kraftvoll ist, zeigt sich am Widerstand gegen den Weiterbildungswiderstand. In einer Diskussion seines Vortrages stößt Axmacher auf das Bedürfnis der Zuhörer_innen nach Auflösung in Wohlwollen, wenn seinen Thesen zu Weiterbildungswiderstand vorgehalten wird, weshalb er Widerstand nur als Abwehr definiere, wo er doch gleichwohl auch in seinem Kreativitätspotenzial gesehen werden könnte (vgl. Schiersmann 1985: 140). Und Gnahs (2006) konstatiert (in einem Sammelband zu Lernwiderständen), dass »Widerstand« als Kategorie in einem konstruktivistischen Lernverständnis verworfen werden müsse, da er zu negativ besetzt sei. Die Negation und das Negative scheinen also weiterhin Irritationen auszulösen und nicht zuletzt deshalb, als reflexive und kritische Irritation, ist an der Negation und am Weiterbildungswiderstand als Negation festzuhalten. Wenn ein Wofür zu bestimmen ist, dann eines *für* Negation, *für* Nicht-Weiterbildung, *für* Nicht-Unterdrückung, *für* Nicht-Lernen. 2004 habe ich noch aus der Befürchtung heraus, für die Negativität kritisiert zu werden, nach möglichen positiven Ausrichtungen gefragt. In der intensiveren und weiterführenden Auseinandersetzung ist mir diese positive Bestimmung von Weiterbildungswiderstand allerdings weitgehend abhandengekommen. Insbesondere Interpretationen wie jene von Franz oder Ansätze und Gefahren der produktiven Wendung bestärken mich in der Notwendigkeit, Widerstand primär als Negation zu fassen.

6.3.3 Das »Nicht-« als Normbruch

Im Spiel mit Begrifflichkeiten ist es aber nicht unerheblich, ob und aus welcher Perspektive das »Nicht-« formuliert wird, da Benennungen normative Setzungen und/oder aktuelle Hegemonien zum Ausdruck bringen und Erwartungen mittransportieren können. Die Verneinung geht zumeist mit einer negativen Beurteilung einher. Weiterbildung und Nicht-Weiterbildung, Teilnahme und Nicht-Teilnahme, Lernen und Nicht-Lernen sind derzeit mit einer Vielzahl von normativen Besetzungen aufgeladen. Insbesondere, wenn kein antonymer Eigenbegriff zur Verfügung steht, liegt die Vermutung nahe, dass der Hauptbegriff vorherrschend ist, historisch vor dem Gegenbegriff auftritt und in vielen Fällen eine normative Erwartung ausdrückt. Weiterbildung, Teilnahme, Lernen, Weiterbildungsbeteiligung, Weiterbildungsentscheidungen etc. sind solche aufgeladenen Termini. Sie sind zentrale Begriffe der Erwachsenen- und Weiterbildung und ihre bürgerliche Geschichte hat sie zu positiven, erstrebenswerten, unumgänglichen Anforderungen für die Teilhabe an der Gesellschaft und für individuelle Chancen stilisiert, obwohl die Realität deutlich davon abweicht. Scott entdeckt hinter solchen positiven Aufladungen eine Strategie der Herrschenden, Euphemismen anzuwenden, die alles für schön und gut erklären, während jene, die dagegenreden, stigmatisiert werden (vgl. Scott 1990: 52ff.). Sowohl das Positiv als auch das Positive werden hegemonial bestimmt und die Negation – meist als kritische Perspektive – findet wenig Gehör. Die Negation scheint für viele unvorstellbar, unvernünftig, nicht erstrebenswert und es ist das besondere Verdienst der bildungswissenschaftlichen Widerstandsforschungen, diese andere Seite unter einer Perspektive der Sinnhaftigkeit in den Blick zu holen. Nur nebenbei sei erwähnt, dass wir die meiste Zeit unseres Lebens nicht mit Weiterbildung und Lernen verbringen, Nicht-Lernen und Nicht-Weiterbildung damit eigentlich entgegen der Norm die Normalität ist (vgl. Jarvis 2010: 87).

Mit dem Widerstandsbegriff wird nun zugleich gegenüber dem neutraler und passiver klingenden »Nicht-« eine aktivere Note betont, selbst wenn der Widerstand dann unterlassend geleistet wird. Bolder und Hendrich ist es zudem gelungen, mit der »Weiterbildungsabstinenz« ein alternatives Antonym zur Teilnahme zu formulieren, die in den meisten Arbeiten weiterhin als Nicht-Teilnahme benannt wird. Im »Nicht-« kommt die Negation aus der Perspektive der vorherrschenden Norm zum Tragen, die sich dann darin äußert, dieser mit einer zweiten Negation zu Leibe zu rücken. Die erste Negation – die Nicht-Teilnahme und das Nicht-Lernen – wird negativ bewertet, bekämpft und soll möglichst beseitigt werden. Aus den bildungswissenschaftlichen Widerstandsforschungen hingegen werden die Nicht-Teilnahme, das Nicht-Lernen, die Nicht-Aktivität in Lehr-Lern-Situationen als erste Negation konsequent in den Blick genommen und als vernünftig begründbar rekonstruiert, zumin-

dest dann, wenn die Subjekte nicht ausgeschlossen sind, Nicht-Teilnahme oder Nicht-Lernen also aufgrund einer Verweigerung von Möglichkeiten (eines Widerstands »von oben«) zustande kommt. Während für Letzteres notwendig wird, das Nicht zu negieren, also den Benachteiligungen und Verhinderungen entgegenzutreten, wird mit der möglichen Sinnhaftigkeit von Nicht-Teilnahme, Nicht-Lernen etc. einer Perspektive Rechnung getragen, in der Aspekte der Weiterbildung, des Lernens, der Aktivität, der Lernbereitschaft als negativ zu bewertend beurteilt werden. Nicht-Teilnahme wird zu einer »negativen Stellungnahme« (Axmacher 1990b: 64).

Die subjektiven Begründungen von entsprechend widerständigen Handlungen sind überaus vielfältig und reichen von fehlendem Interesse und mangelndem Nutzen über ein Pochen auf vorhandenes Erfahrungswissen, Weiterbildung als Gefährdung der Erwerbsperspektive (vgl. Bolder/Hendrich 2000) bis hin zu unangenehmen sozialen Lernsituationen, schlechten oder unsympathischen Lehrenden und irrelevanten Inhalten (vgl. z.B. Grell 2006a). Kritische Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis analysieren und kritisieren hingegen Aspekte wie die Verwertungs- und Anpassungsorientierung oder die ökonomischen Interessen hinter dem Konzept des lebenslangen Lernens. Interessanterweise wird, obwohl aus dieser Perspektive analytisch die Negation eine herausragende Rolle einnimmt, in Überlegungen zu Handlungsoptionen die radikale Negativität von Weiterbildungswiderstand kaum wahrgenommen, sondern sogar eher eine andere, eben kritische Bildung entgegengestellt und damit auf das Potenzial der widerständigen Negierung leider verzichtet. Zuweilen ambivalent wird für kritische Bildung eingetreten, Weiterbildungswiderstand hingegen skeptisch beurteilt. Damit wird in der kritischen Erwachsenen- und Weiterbildung die Negation aus meiner Sicht nicht weit genug getrieben, wird das Moment von Nicht-Weiterbildung nicht ausreichend in den Blick genommen.

6.3.4 Die Negation nicht-beruflicher Erwachsenenbildung

Aus dem bisher Gesagten und aus einem Verständnis von Weiterbildungswiderstand heraus, dass dieser nicht per se eine kritische Handlungsoption ist, sondern breiter zu fassen ist, ergibt sich konsequenterweise, dass Weiterbildungswiderstand sich nicht nur gegen berufliche und organisierte Weiterbildung richten kann, sondern gegen jede Form des Lernens, jeden Inhalt, jeden Organisationsgrad. Diese Überlegung wird vermutlich die größte Irritation hervorrufen. Widerstand, für viele positiv und kritisch aufgeladen, mag ja gegen berufliche und brauchbarkeitsorientierte Weiterbildung noch gutgeheißen werden, aber Widerstand gegen allgemeine Erwachsenenbildung, gegen kritische Bildung, gegen informelles Lernen? Rasch wird die Perspektive gewechselt, vom positiv bewerteten Widerstand gegen die »andere« Weiterbildung zu einer verurteilenden Haltung von Widerstand gegen (kritisch-)eman-

zipatorische Bildungsbemühungen. Dennoch gilt auch hier, dass Widerstand dagegen nicht nur möglich, sondern in vielerlei Hinsicht wahrscheinlich ist. Dieser Aspekt fordert Vertreter_innen der nicht-beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung besonders zu Selbstkritik und Selbstreflexion heraus, denn eben auch »ihre« Angebote sind nicht frei von Elementen, denen manche widerständig begegnen. In nicht-beruflichen Weiterbildungen sind Lehrende ebenso wie in beruflichen Kontexten mit Störungen, mit Abwehrhaltungen, mit Ignoranz oder geringem Engagement vertraut.

In einzelnen, kleineren Beiträgen über Widerstände werden diese auch thematisiert. Nolda beschreibt beispielsweise Widerstände in der allgemeinen Erwachsenenbildung, die aus der Interaktionssituation heraus entstehen, und diskutiert die Widerstände aus der Perspektive von Machtkonstellationen, die auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung vorhanden sind (vgl. Nolda 1999). Auch wenn die von ihr untersuchten Widerstände nicht eskalierend sind und letztlich die gemeinsame Arbeitsfähigkeit von den widerständigen Kursteilnehmer_innen wiederhergestellt wird, so bleibt doch das Moment des Widerständigen als eine mögliche Interaktionsform. Bastian (1991) beschreibt Widerstände, die in einem freizeitorientierten Malkurs auftreten, wo – ähnlich wie bei Nolda – Machtaspekte eine Rolle spielen. Sie thematisiert auch normative Aspekte, die in solchen Weiterbildungen ebenso vorhanden sind, beispielsweise, weil der Mallehrer ganz bestimmte Kunstvorstellungen hat und darauf besteht, wogegen eine Teilnehmerin überaus widerständig reagiert. Aber selbst Unterlassungen, die Axmacher, Bolder und Hendrich ausschließlich auf berufsbezogene Erwartungen beziehen, können sich in der allgemeinen Erwachsenenbildung zeigen. Axmacher schließt Weiterbildungen wie Batikkurse und Hobbylernen explizit aus: »Sie fallen aus einer Theorie des Bildungswiderstands heraus, weil sie sich nicht auf eine vorgängige, durch bürokratische Strukturen erzwungene Unterwerfung der Subjekte und fremd gesetzte willkürliche Zwecke berufen können« (Axmacher 1990b: 69). Mit dieser Eingrenzung schließt Axmacher von vornherein aus, nach Widerständen in diesen Bereichen zu suchen. Bastian entdeckt aber beispielsweise eine besondere Form der widerständigen Unterlassung: Eine Befragte möchte eigentlich unbedingt einen Malkurs besuchen, die Kursbeschreibung führt aber zu einer Entscheidung dagegen (Bastian 1991: 38).

In der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung und in nichtorganisiertem Lernen lässt sich die Frage von Widerständigkeiten entlang der Negation aber noch näher ergründen. Diese Bildungssegmente sind in eine widersprüchliche Welt eingebettet und sind selbst notwendig widersprüchlich, weshalb negierende Aspekte inhärent sein müssen. Beispiele zu solchen Widersprüchen sind: Selbst allgemeine Erwachsenenbildung wird zunehmend beruflich integrierbar, nicht zuletzt deshalb wird eine Trennung in berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung in den Bildungswissenschaften weitgehend

einhellig als obsolet angenommen. Oder: Erwachsenenbildung, die antritt, eine Auszeit vom beruflichen Alltag und Stress anzubieten, trägt dadurch zur Perfektionierung der Ware Arbeitskraft bei und arbeitet den bestehenden Arbeitsbedingungen zu, anstatt ihnen entgegenzutreten. Oder als letztes von vielen möglichen Beispielen: Die Anerkennung informellen Lernens, unter anderem angetreten, um Benachteiligungen abzufedern und alternative Wege zu eröffnen, erzeugt neue Benachteiligungen, indem nur bestimme Anerkennungsformate zugelassen werden, die nicht allen einfach zugänglich sind, und indem jene, die dieses »Zertifikat« (oder Portfolio etc.) nicht haben, das heißt, ihr Können nicht »belegen« können, erst wieder doppelt benachteiligt sind.

In Widersprüchen stecken also immer auch Negationen, andere Seiten, negative Seiten und damit auch potenziell die Möglichkeit, negativ Stellung zu nehmen. Tietgens denkt insbesondere über die »Zurückhaltung« von Arbeiter_innen gegenüber allgemeinen Bildungsangeboten nach (vgl. Tietgens 1964/1978; Tietgens 1991a). Bereits in den »klassischen« Erwachsenenbildungsstudien (Schulenberg 1957; Strzelewicz et al. 1966; Schulenberg et al. 1978, 1979) standen, in den beiden frühen Arbeiten besonders ausgeprägt, im Wesentlichen Fragen der allgemeinen Bildung im Vordergrund. Dies wird in der Diskussion dieser Studien häufig übergangen. Gemeinsamer Tenor der Studien ist: Trotz insgesamt hoher Wertschätzung von Bildung ist die Realisierung von informeller Bildung und Teilnahme an organisierter Erwachsenenbildung aus verschiedenen Gründen gering, z.B. wegen fehlender Zeit, weil diese als unpassend für die eigene Lebenswelt wahrgenommen wird oder negative Schulerfahrungen gemacht wurden. Der Widerstand wird in diesen Studien zwar als etwas befremdlich beäugt, zugleich werden aber die subjektiven Interessen anerkannt und wertgeschätzt, deutlich mehr als in den meisten aktuellen Weiterbildungserhebungen.

Auch nicht-beruflicher Weiterbildung kann also widerständig begegnet werden, obwohl hier keine Erwartung zur Teilnahme und Aktivität vorliegt, z.B. weil etwas einfach nicht als richtig empfunden wird. Ein anderes Moment des Widerständigen gegen nicht-berufliche Erwachsenenbildung oder auch informelle Weiterbildung kann eine Art Stellvertretungsfunktion sein. Für Holzkamp ist das defensive Lernen, ein widerständig-abwehrendes Lernen, um Bedrohungen abzuwehren, in gewisser Weise eine stellvertretende Abwehr. Die Probleme sind Gängelung, Fremdbestimmung und Entmündigung – und die ist bei Holzkamp nicht nur auf berufliche Aspekte bezogen –, weshalb stellvertretend das Lernen abgewehrt wird (vgl. Holzkamp 1993/1995: 12f.). Aber auch in anderer Form spielt die Stellvertretungsfunktion eine Rolle: Wenn Lernen in sehr hohem Maß erforderlich ist, das berufliche Leben ständige Weiterbildung erfordert, viel Zeit, Mühe und andere Ressourcen in andere Weiterbildungen investiert werden müssen, der berufliche und private Alltag stressgeladen und verdichtet ist, so bleiben nur wenige Widerstandsräume übrig. Es ist

nicht unwahrscheinlich, dass die nicht-berufliche Erwachsenenbildung jenen, vor allem unterlassenden, Widerstand abbekommt, der unter anderen Bedingungen ihr vielleicht gar nicht gelten würde. Auf diesen Umstand verweist beispielsweise bereits die Studie von Schulenberg von 1957. Die Beanspruchung durch die Arbeit ist so hoch, dass keine Energie für kulturelle, politische, allgemeine Bildungsaktivitäten bleibt (vgl. Schulenberg 1957: 85ff.; vgl. auch z.B. Holzkamp 1993/1995: 12).

Ein weiteres Moment für Widerstand ist inzwischen auch in nichtorganisierten und nicht-beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildungen angekommen: Die Erwartung lernender Bewältigung ist ubiquitär geworden. Nolda spricht bereits 1999 davon, dass allein der tragende Gedanke, dass die Legitimität von Bildung und Lernen nicht in Frage gestellt wird, machtvoll ist und die Sinnhaftigkeit, mit der Erwachsenenbildung belegt ist, eine gewisse normative Teilnahmeerwartung auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung bildet (vgl. Nolda 1999: 209). Deutlicher und differenzierter analysiert wird dies bei Rothe, die in ihrer beeindruckenden diskursanalytischen Untersuchung des bildungspolitischen Programms des lebenslangen Lernens vom »Lernen als Imperativ der Lebensführung« (Rothe 2011: 293ff.) spricht. Es geht nicht mehr nur um die Anpassung beruflicher Qualifikationen, »sondern darum, Weiterlernen auf alle Lebensbereiche auszudehnen: auf das Arbeits- und Privatleben sowie die Teilnahme an der sozialen und politischen Öffentlichkeit. In allen Bereichen werden grundlegende Orientierungsbedarfe unterstellt, die durch entsprechende Lernbemühungen erfüllt werden können beziehungsweise müssen« (Rothe 2011: 353). Erwartet werden stetige Lernbereitschaft, Lernwilligkeit, lernende Bewältigung. Ähnlich formuliert Geißler: »Heute ist und bleibt das Subjekt jederzeit, also ein Leben lang, nur mehr das Halbfertigprodukt all dessen, was es für diese Gesellschaft und ihre Ökonomie zu lernen gilt« (Geißler 2005: 17), und er fährt fort: »Nicht der gebildete Mensch stellt den Horizont pädagogischen Bemühens das, sondern der sich permanent als lernbedürftig definierende« (ebd.). Wenn also die Erwartung ein wesentliches Kriterium von unterlassendem Widerstand ist, gilt das spätestens seit einigen Jahren für alle Lebensbereiche. Lernen wird dabei nicht nur in Kursen erwartet, sondern überall, stetig, informell und generell. Selbst in statistischen Weiterbildungserhebungen, wie dem Adult Education Survey (vgl. z.B. Statistik Austria 2013), wird inzwischen auch Nicht-Teilnahme an informeller und nicht-beruflicher Weiterbildung gemessen, zumindest Anteile davon müssen als Widerstand angenommen werden.

6.4 Interessenlagen

In Widersprüchen treffen – wie bereits deutlich geworden ist – unterschiedliche Interessenlagen aufeinander. Widerstreitende Kräfte, Erwartungen, Bedürfnisse oder Ziele stehen sich gegenüber. Im Widerstand treten diese Gegensätze besonders deutlich zu Tage, ist er doch per se gegen etwas gerichtet und deutet dadurch auf notwendig unterschiedliche Interessen hin. Versuche, Widerstand lediglich formal zu fassen, würden daher gewaltsam Aspekte abschneiden, die nicht abtrennbar sind. Zuweilen wird versucht, Widerstand als »neutralen« Formbegriff zu beschreiben, der lediglich daran festgemacht wird, dass und wie er als Gegenkraft fungiert. Blicke auf Formen und Prozesse können zwar sehr wohl Vorgänge und Beziehungen erhellen, eine alleinige Reduktion auf formale Kriterien gibt aber ein leeres Instrument zur Hand, dem in einer Welt ohne Musik kaum Töne zu entlocken sind. In der Kritischen Theorie wird daher die notwendige Verbindung von Methode und Inhalt betont, da die Reduktion auf formale Instrumente den falschen Schein erwecke, diese stünden jenseits von Interessen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Analog gilt dies für Widerstand, der als nur formal gefasster Begriff unsichtbar macht, dass Interessengegensätze aufeinandertreffen. Foucaults Macht- und Widerstandsbegriff hat zumindest in manchen Textpassagen Anklänge solch formaler Reduktion; eingebettet in seine gesamte Arbeit wird jedoch der materiale Gehalt deutlich, auch wenn dies in manchen Rezeptionen seiner Arbeiten etwas in den Hintergrund gerät.

»Neutralisierungen« von dem Widerstand innewohnenden Interessen können in zwei Weisen erfolgen: Erstens indem ein Rückzug auf Widerstand als dynamische Bewegung erfolgt. Diese Reduktion ist insbesondere in herkömmlichen, unkritischen Organisations- und Managementzusammenhängen häufig anzutreffen (vgl. z.B. Franz 2014; in Ansätzen Nevis 1988 oder Schiersmann/Thiel 2011). Eine zweite Variante taucht, so unerwartet dies auf den ersten Blick sein mag, bei einer per se kritischen Aufladung von Widerstand auf. Hier besteht die Inhaltsleere darin, dass eine revolutionäre Ahnung gepflegt, nicht aber expliziert wird, wodurch inhaltliche Interessen, Ziele von Widerständen hinter der Handlung oder Geste verschwinden und nicht mehr diskutiert wird, mit welchen Anliegen der Widerstand antritt, und weiters auch nicht thematisiert wird, dass Widerstand nicht per se radikal herrschafts- oder gesellschaftskritisch ist. »Man sollte in Betracht ziehen, dass der Begriff alleine nichts über seinen Inhalt vermittelt. Dass er vieldeutig und zugleich hohl bleibt, wenn nicht dazugesagt wird, wer gegen wen mit welchen Motiven und Methoden Widerstand leistet. Zugleich muss stets gefragt werden, wer warum welche Handlungen als Widerstand anerkennt und welche nicht« (Multitude e.V./Unfriendly Takeover 2008, zit.n. Peball 2011: 32). Aber selbst so eine materiale Füllung macht Widerstand nicht per se zu einer kritischen Hand-

lung, auch wenn dies in manchen Widerstandsforschungen so angenommen oder definiert wird (z.B. Hoy 2004; Giroux 1983/2001). Diese Einengung verhindert – wie bereits diskutiert –, Widerstand in seiner Vielfalt und Breite zu verstehen, und umgeht lediglich die Diskussion, was kritischen Widerstand von anderen unterscheidet. Auch wenn Widerstand gegen Herrschaft und ihre Institutionen geleistet wird, ist damit noch nicht notwendig ein radikal kritisches Interesse verbunden, sondern ein solches ist eigens zu explizieren. »Der Verzicht auf einen inhaltlichen Standpunkt hat zur Konsequenz, dass nur danach gefragt wird, ob die aus der Negation der Subjektivierungsformen gewonnenen Mechanismen die gegebene Ordnung stören, nicht aber, ob sie emanzipatorisch die Lebensverhältnisse, Möglichkeiten und Perspektiven für die Menschen verbessern« (Dyk 2010: 47). Der inhaltliche Standpunkt dient aber nicht dazu, Widerstand als per se kritisch festlegen zu wollen, sondern vielmehr danach zu fragen, welche Widerstände keine, kaum oder weniger kritische Interessen zum Ausdruck bringen und welche in engem Sinn kritische Anliegen vertreten. Der materiale Gehalt erlöst zudem davon, an bestimmten widerständigen Handlungsformen festzuhalten, obwohl sie vielleicht schon vereinnahmt sind oder wirkungslos bleiben.

Dementsprechend ist jede Diskussion um Widerstand dahingehend zu führen, welche Interessen zum Ausdruck gebracht werden beziehungsweise gegen welche er sich zur Wehr setzt. Diese Diskussion führe ich in diesem Kapitel zunächst auf abstrakter Ebene entlang der Frage der Legitimierung und Anerkennung von Widerstand und der asymmetrischen Herrschaftsverhältnisse, um dann in einer Umkehrung der in Weiterbildungskontexten üblicheren Diskussion um Weiterbildungsbedürfnisse und -interessen nach Weiterbildungswiderstandsinteressen zu fragen. Den sich in den Interessenlagen gegenübertretenden »Beteiligten« – Personen, Institutionen, reale oder diffuse Gegenüber – widme ich hingegen ebenso ein eigenes, nächstes Kapitel sowie Fragen eines kritischen Weiterbildungswiderstands.

6.4.1 Manifestationen von Interessengegensätzen

Ideologiekritischer Ausgangspunkt in den kritischen Bildungswissenschaften ist, die Interessenbestimmtheit zu thematisieren und damit der angeblichen Neutralität vorherrschender Bedingungen entgegenzutreten. »Viele erziehungswissenschaftlichen Positionen verschweigen (ob absichtlich oder nicht sei dahingestellt) diesen *Grundsachverhalt* der gesellschaftlichen Interessenbestimmtheit von pädagogischer Theorie, Forschung und Praxis. Sie verschweigen den Umstand, daß sich in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und pädagogischen Handlungen [...] immer auch politische Interessen artikulieren« (Bernhard/Rothermel 2001: 14, Hervorhebung i. Orig.). In ideologiekritischen Analysen wird die gesellschaftliche und herrschaftsförmige Struktur

und Rolle der Weiterbildung und damit gesamtgesellschaftliche Phänomene in den Blick genommen: von der Individualisierung über Regierungs- und Kontrollformen mittels Selbststeuerung bis hin zur Ausdehnung kapitalistischer Verwertungsinteressen. Zu durchbrechen ist der Schein, dies alles geschehe im Interesse der Einzelnen.

In der Weiterbildung vergegenständlichen sich die »Mächte der Bildung gegenüber dem Subjekt als aparte gesellschaftliche Strukturen (als ›Bildungsanforderungen‹), die dem einzelnen als objektive soziale Gesetzmäßigkeit gegenübertreten« (Axmacher 1990b: 64): als Norm des lebenslangen Lernens, als Versprechung, durch Weiterbildung seien Teilhabe und Erfolg gesichert, und noch tiefer und länger verankert als die bürgerliche Aufladung von Bildung als »das Gute« schlechthin, das individuelle (nicht soziale!) Emanzipation ermögliche. Dadurch wird ein grundsätzliches Bildungsinteresse fetischisiert. Die Vernunft, die sich zur Beherrschung der Natur aufgeschwungen hat, wird als unerschütterliches Ideal weitergetragen, wodurch Widerstand als illegitim, dumm oder pathologisch diffamiert wird (vgl. Axmacher 1990a, 1992; auch Bolder/Hendrich 2000). Im aktuellen Weiterbildungsgeschehen steckt »ein Stück gesellschaftlicher Gewalt« (Bolder/Hendrich 2000: 263), und dennoch konnte sie sich als breit akzeptierte oder zumindest hingenommene Bringschuld der Einzelnen etablieren. Sie »muß offensichtlich eine gesellschaftliche Funktion erfüllen, die mit der Sache, der Weiterqualifizierung Minderqualifizierter, wenig oder nichts zu tun hat«, es ist »der Verdacht nicht ausgeräumt, daß es [...] subkutan um die Wahrung von Herrschaftsinteressen qua Differenzerzeugung geht« (ebd.: 264). Die Zusammenhänge, die die gesellschaftliche Ungerechtigkeit, Konkurrenz- und Ausschlussprinzipien etc. hervorbringen und pflegen, werden von den Herrschenden nicht thematisiert, sondern vielmehr als naturwüchsig und unabänderlich ideologisiert. Eine kritische Thematisierung dieser Vorgänge aber »wird von den Lemmingen der kapitalistischen Selbstzerstörung, wie könnte es anders sein, mit Sicherheit als ›Ideologisierung der Weiterbildung‹ diffamiert werden« (Axmacher 1990b: 71). Statt der eigenen Ideologie als Verschleierung der Interessen und damit der angeblichen »Neutralität« wird den kritischen Gegenspieler_innen die Ideologisierung im Sinn einer Interessenvertretung vorgeworfen.

Interessenabhängige Legitimierung

Anhand der Argumente, ob Widerstand legitim oder illegitim sei, lassen sich erste Interessenlagen herausarbeiten. Es geht weniger darum, welche Handlungen berechtigterweise als Widerstand bezeichnet werden oder nicht, wie ich dies weiter oben bereits dargestellt habe, sondern vielmehr, ob Gegen-Handlungen, wie auch immer sie bezeichnet sein mögen, als zulässig erachtet werden. Es geht auch nicht um rechtliche Legalität, beispielsweise unter welchen Bedingungen ein politisches Recht auf Widerstand gewährt (»gewährt« und

nicht »in Anspruch genommen«) wird oder dass zuweilen Widerstand nur als rechtsüberschreitend definiert wird (vgl. Kapitel 5.3). Vielmehr geht es bei der Frage der Legitimation darum, wer für sich in Anspruch nimmt, Widerstand zu leisten, und wie dieser beurteilt wird. Die Legitimität ist also nicht nur eine Frage einer analytischen Perspektive, von der aus – aufklärerisch-demokratisch verankert – Widerstand eigentlich immer zulässig sein müsste, sondern sie wird zu einer Frage der Durchsetzung von Interessen. An diesen Interessen entzünden sich aber entsprechende Urteile und Diffamierungen, aber auch Selbstermächtigungen der widerständig Handelnden. Foucault beruft sich in seiner Wortmeldung zu den Menschenrechten genau auf diesen Aspekt, eben nicht beauftragt worden zu sein. Die Legitimierung des Widerstands speist sich aus der Empörung über das Vorhandene (vgl. Foucault 1984a/2005: 873). Plaschka spricht von politischer Notwehr (vgl. Plaschka 2000b: 226) und für Ebeling ist vernünftiger Widerstand jede Abwehr von Bedrohungen (vgl. Ebeling 1986: 243ff.). Im Bildungskontext warf bereits Tolstoi die Frage der Berechtigung auf: »Wie bei jedem Zusammenstoß, hätte man auch bei diesem [zwischen dem Volk und den Bildungsbemühungen der Regierenden, Anmerkung D.H.] zuerst die Frage lösen müssen: was ist berechtigter, die Gegenwirkung oder die ursprüngliche Wirkung, soll man den Widerstand brechen, oder ist es vielleicht richtiger, die Einwirkung selbst zu ändern?« (Tolstoi 1862/1990: 68). Für Tolstoi ist es mit der bürgerlichen Bildungsidee allerdings gelungen, Widerstand gegen Bildung die Legitimation zu entziehen.

Ähnlich argumentiert Axmacher den Weiterbildungswiderstand über Fragen der bürgerlichen Vernunft und Aufklärung, allerdings beginnt er mit umgekehrten Vorzeichen. Die derzeit vorherrschende »vernünftige« Annahme sei: »Wer sich nicht bildet, ist dumm, bleibt dumm, wird dumm« (Axmacher 1990b: 54). Angesichts des derzeitigen bürgerlichen Vernunftbegriffs, der mehr als Rationalität gelesen werden muss und antritt, sich von der Natur zu emanzipieren, könne Widerstand nur als dumm, als »Noch-nicht-Aufklärung« oder »Wahnsinn« verurteilt werden (Axmacher 1990b: 63ff.; auch Axmacher 1990a: 15ff.). Weiterbildungswiderstand sei aus dieser Perspektive nicht legitimierbar, sehr wohl aber, wenn nicht lediglich Maßstäbe der bürgerlich-kapitalistischen Normen angelegt werden, sondern (ideologie-)kritisch hinter die Fassaden der angeblich unumgänglichen Bildungsnotwendigkeit und eines unterstellten grundsätzlichen Bildungsbedürfnisses geblickt werde. Eine analytische Trennung von gesellschaftlichen Anforderungen und subjektiven Interessen lässt nun einen Perspektivenwechsel zu: »Die Beweislast, die bisher auf den schwachen Schultern desjenigen ruhte, der sich den Bildungsangeboten entzog (aktiv oder passiv), kann jetzt auf zwei Seiten verteilt werden: Bildungswiderstand ist jetzt prinzipiell denkbar als *unvernünftige Stellungnahme zu einer vernünftigen, rationalen objektiven Struktur*, oder – anderes Extrem – *als rationale Stellungnahme zu einer objektiv irrationalen Welt*, die den einzel-

nen in ihr ›ehernes Gehäuse‹ zwingt, indem sie ihn von seinen subjektiven (›materialrationalen‹), lebensweltlichen Phantasien, Wünschen, Kompetenzen und Neigungen enteignet« (Axmacher 1990b: 64, Hervorhebung D.H.). Die Variationen ließen sich allerdings erweitern, denn Widerstand ist weder nur rational, noch trifft er auf eine ausschließlich irrationale Umgebung. Weiterbildungswiderstand trägt auch Aspekte des Irrationalen in einer irrationalen Gesellschaft, des Rationalen in einem rationalen Umfeld in sich. Er ist unvernünftig und vernünftig, ist entgegen und zugleich mit den Logiken einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft vernünftig, sinnvoll, wertvoll etc. und zugleich auch das Gegenteil. Was für unterlassenden Widerstand gilt, gilt ebenso für Lern- und Didaktikwiderstände, die in subjektwissenschaftlichen Zugängen als subjektiv legitim, also begründet und sinnvoll, sichtbar gemacht werden.

Mit der Frage der Legitimität ist meistens auch die Beurteilung als zu akzeptierend und gut oder abzulehnend und schlecht verknüpft, wobei zwischen diesen beiden Extremen eine Vielzahl von Zwischenpositionen denkbar ist, die Widerstand teilweise als nützlich und sinnvoll, teilweise aber auch als störend und illegitim einschätzen. Beispielsweise könnte Widerstand gegen den Zwang zu Weiterbildungsteilnahme gutgeheißen werden, während die Aufforderung aufrechtbleibt, lern- und entwicklungsbereit zu bleiben, dann eben selbstorganisiert und informell. Ebenso sind auch in der Bildungswissenschaft und -praxis vermutlich Positionen zu finden, in denen Widerstand gegen didaktische Arrangements für die Qualitätsentwicklung als wichtig und nützlich eingeschätzt werden, die Teilnahme(-notwendigkeit) an organisierten Bildungsprozessen aber nicht in Frage gestellt wird. In der kritischen Bildung ist zu vermuten, dass vielfach zwar Widerstand gegen die instrumentelle Weiterbildung gutgeheißen, Widerstand gegen kritische Bildung aber vehement verurteilt wird. Dabei geht es noch nicht notwendig darum, ob und welcher Widerstand gebilligt wird, sondern auch in hohem Maß darum, lediglich jene Widerstände als legitim einzuschätzen, die den eigenen Vorstellungen entsprechen, wobei selbst innerhalb dessen aber zuweilen Widersprüche auftreten.

In Gesprächen mit Weiterbildungsexpert_innen treffe ich immer wieder darauf, dass Widerstand gegen andere, gegen diverse Zumutungen gutgeheißen wird, sich manche sogar selbst als widerständig verstehen. Für Widerstand, der ihren Bildungsvorstellungen, ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrende oder Weiterbildungsorganisierende entgegenschlägt, wünschen sie sich jedoch Wege, wie dieser beseitigt werden könnte. Auch Begriffe werden entsprechend »angepasst«, denn als legitim angesehene Gegenwehr wird häufig mit Widerstand bezeichnet, während für anderes schnell andere Begriffe zur Hand sind: von Terror und Abweichung bis hin zu »Spinnereien« und »Dummheiten«. In diesen Beurteilungen spiegeln sich Legitimierungen und Interessen wider und es steht außer Frage, dass Widerstand nicht per se als

positiv oder negativ zu beurteilen ist, sondern sich jeweilige Interessen in solchen Beurteilungen ausdrücken. Beispiele dazu: In der christlichen Mythologie ist der gute Widerstand jener gegen das Böse, aber böser Widerstand jener gegen das Gottgewollte (vgl. Axmacher 1990a: 12), und F. Haug beschreibt, dass sich auch der Faschismus als Widerstand verstand, dieser aber eindeutig negativ zu beurteilen sei (vgl. Haug, F. 2013b: o.S.). In kritischen Ansätzen in der Weiterbildung ist der »gute« Widerstand jener, der sich gegen Herrschaft, gegen Zumutungen, gegen Anpassung wendet. Axmacher plädiert für »eine Erweiterung des Spektrums legitimer Argumente im Feld beruflicher Weiterbildung um Widerstand, Verweigerung, Nicht-Teilnahme«, unter anderem in Verbindung mit Fragen nach dem guten Leben (Axmacher 1988: 9). Aus der Legitimierung und Bewertung und damit den Interessen ergibt sich, wie mit Widerstand verfahren werden soll, ob er gebrochen, vereinnahmt, bekämpft, befriedet oder bearbeitet, reflektiert, partiell genutzt oder unterstützt, gestärkt und ausgebaut werden soll.

Asymmetrische Kräfteverhältnisse

Die Kräfte sind dennoch – wie bereits oben thematisiert – ungleich verteilt. Die herrschenden Interessen und ihre Proponent_innen können auf ungleich stärkere Instrumentarien zur Durchsetzung ihrer Interessen zurückgreifen als die Opponent_innen und der Widerstand gegen mächtigere, stärkere Institutionen und Gegner_innen hat eben immer etwas Ohnmächtiges und Hoffnungsloses (vgl. Adorno 1963/1996: 18, 249). Unabhängig davon, ob die Kräfteverhältnisse über Machtbeziehungen (z.B. Foucault), als Herrschaftsverhältnisse (z.B. Adorno) oder als hegemoniale Strukturen (z.B. Gramsci) analysiert werden, eine Asymmetrie bleibt unbestreitbar. Die bürgerliche Gesellschaftsverfassung, dass sich im Tauschgeschäft angeblich gleichwertige »Vertragspartner_innen« gegenüberstehen, die miteinander im gegenseitigen Tausch über die Ware Arbeitskraft verhandeln, wird als Schimäre entlarvt (vgl. Koneffke 1999: 317). Jede Widerstandsdiskussion, die diese Asymmetrie ignoriert, läuft Gefahr, Unterschiede zwischen herrschenden Personen und Strukturen und Beherrschten aufzuheben und zumindest ähnliche Handlungsprinzipien auf beide Seiten zu transferieren. Es ist meines Erachtens aber wesentlich, die Kräfte-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse als asymmetrisch, mit differenten Interessen und ungleichen Möglichkeiten, diese durchzusetzen, bewusst zu halten und auch Weiterbildungswiderstand daraufhin zu befragen.

Während Herrschaft unzählige Möglichkeiten hat, ihren Einfluss geltend zu machen, steht Subalternen häufig nur Widerstand – offen, still, leise, laut etc. – zur Verfügung. Widerstand, der sich gegen stärkere, herrschaftliche Kräfte formiert, könnte insofern in einem breiten Sinn als herrschaftskritisch verstanden werden, allerdings nicht notwendig im Sinn der Kritischen Theorie als Kritik an Herrschaft an sich, mit dem Ziel der Überwindung nicht nur

von aktuellen Herrschaftsverhältnissen, sondern von Herrschaft überhaupt. Es kann sich auch um widerständige Kritik an Teilaspekten handeln, deren Veränderung und Verbesserung eingefordert werden, wobei an den gegebenen Verhältnisse graduell unterschiedlich weitreichend, aber nicht radikal gerührt wird. Je nach Herrschaftsverhältnissen und Intentionen des Widerstands sind auch die Praktiken deutlich unterschiedlich. Scott zeigt, dass sich unter besonders riskanten Bedingungen politische Widerstände in großem Ausmaß in unsichtbaren Formen manifestieren (vgl. Scott 1990). Stille, unsichtbare Formen können aber auch in weniger riskanten Umgebungen auftreten, um die Bekämpfbarkeit möglichst gering zu halten (vgl. z.B. Ackroyd/Thompson 1999; Bolder/Hendrich 2000).

An dieser Stelle ist die begriffliche Eingrenzung von Widerstand auf Handlungen gegen Herrschaft zu vertiefen. In manchen Verständnissen erfolgt eine zu enge Einschränkung auf Widerstand als lediglich kritische Handlung und ich plädiere für ein breiteres Verständnis. Äußerst irritierend finde ich aber, wenn auch Gegenstrategien von Herrschenden und Mächtigen – hier tritt die Problematik primär formaler Verständnisse hervor – als Widerstand bezeichnet werden. Es ist nun – ausgestattet mit umfangreichen Einblicken in Argumentationen – angebracht, eine Abgrenzung zu argumentieren. Sowohl Nevis im Zusammenhang mit Organisationsveränderungen als auch Hoy in Bezug auf politischen Widerstand thematisieren die im inhaltsoffenen Widerstand inhärente Möglichkeit, dass er sich in jede Richtung wenden kann. Wenn – so Nevis – allein Machtunterschiede als entscheidend für Widerstand angenommen werden, dann könne dieser sich sowohl von oben nach unten als auch von unten nach oben richten (vgl. Nevis 1988: 174). Er sieht aber, dass die weniger Mächtigen weniger Möglichkeiten haben, Nein zu sagen, und daher eher zu Widerständen in Form einer Art »indirektes Nein« greifen (ebd.: 172f.). Hoy hält Widerstand ebenfalls in beide Richtungen für möglich und spricht deshalb von »*critical* resistance« (Hoy 2004: 2, Hervorhebung i. Orig.), wenn es um Widerstand von Nichtherrschenden geht, wodurch er leider das Potenzial des Begriffs »kritisch« verwässert, denn ich will ihm nicht folgen, jeden Widerstand »von unten« als per se kritisch kritisch zu fassen. Mit Widerstand »von oben« werden herrschende Interessen verteidigt oder durchgesetzt. In (Weiter-)Bildungszusammenhängen tritt dieser Widerstand vor allem als Barrieren, Hindernisse und Verweigerungen auf. Pfeiffer arbeitet entlang von Heydorns Arbeiten einen solchen hemmenden Widerstand heraus, der von Menschen erfahren, erduldet, passiv erlitten wird. Ihren Bestrebungen wird Widerstand entgegengesetzt, der Formen von Hemmnissen und Barrieren annimmt (vgl. Pfeiffer 1999: 16f.). Axmacher beschreibt Schelskys Bildungsreformverweigerung als Widerstand »von oben« (vgl. Axmacher 1990c) und für Sturzenhecker (2008) sind Barrieren und Hindernisse Verweigerung »von oben«. Selbst wenn sich Herrschaft dagegen wehrt, unterminiert, gefährdet

oder gar gestürzt zu werden, und gegen an sie gestellte Forderungen Abwehr formiert, so hat dies in asymmetrischen Verhältnissen eine gänzlich andere Bedeutung und Funktion.

Als Gegen-Gegenwehr haben solche Handlungsweisen formal widerständige Momente. Ich halte es allerdings für unabdingbar, hier genauer zu unterscheiden. Ich beharre daher darauf, diese Widerstände »von oben« als Zugangsverweigerungen, als Behinderungen und Ungerechtigkeit, als Barrieren und Hindernisse zu benennen, um die handlungs- und wirkmächtigere Komponente zu betonen. Für Harney ergibt sich aus der Etablierung von lebenslangem Lernen ein »hierarchisch strukturierter Raum« zwischen denen, die es einfordern können, und jenen, von denen es gefordert wird (vgl. Harney 2011: 57). Holzkamp skizziert Lernwiderstand nur als wahrnehmbar und theoretisierbar, wenn die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die Lernaufforderungen der Herrschenden und die relativ machtlose Situation des lernenden Subjekts als Ausgangspunkt genommen werden. Subjektive Lebens- und Lerninteressen werden dann so weit verletzt, dass Widerstände (später als defensives Lernen bezeichnet) als Bedrohungsabwendung nachvollziehbar und sinnvoll werden (vgl. Holzkamp 1987/1997: 170f.). Selbst wenn die Verwehrungen der Mächtigeren und der Herrschaft prinzipiell als Widerstand bezeichnet werden können – mächtiger sind nicht nur gesellschaftliche Verhältnisse und große Instanzen, sondern auch Weiterbildungseinrichtungen oder Lehrende –, verweigere ich mich dieser Verwendung. Der Widerstand, den ich in den Blick nehme, ist daher lediglich der Widerstand der Ohnmächtigeren, derjenigen, an die die Aufforderung gerichtet ist, derjenigen, die gegen herrschaftlich installierte Anforderungen antreten, derjenigen, die außer Widerständigkeit kaum andere Handlungsoptionen zur Verfügung haben.

6.4.2 Weiterbildungswiderstandsinteresse

Es ist bekannt, welche Weiterbildungsanforderungen an die Erwachsenen herangetragen werden, angefangen bei beruflicher Qualifikationsanpassung über das Anlegen von Kompetenzvorräten für alle Eventualitäten bis hin zu lernender Lebensbewältigung und pädagogisierten Welt- und Gesellschaftskrisen (Ökologie, Energie, Gesundheit etc.). Ich will sie daher an dieser Stelle nicht ausbreiten. Dass diese Anforderungen mit Interessen unterlegt sind, wird, wie bereits angesprochen, tunlichst verschwiegen, wodurch die transportierten Ansprüche eine ideologische Form annehmen, indem sie als scheinbar unausweichliche, »naturgegebene«, menschlich nicht beeinflussbare Notwendigkeiten auftreten. Die Bildungswissenschaft und -praxis hat seit der Aufklärung die Aufgabe übernommen, diese bürgerlich-kapitalistischen Interessen mit hervorzubringen und voranzutreiben, was »in der pädagogischen Theoriebildung verdunkelt, in die Latenz gedrängt« (Koneffke 1999: 314) wird. Wesent-

licher Aspekt des bürgerlichen Bildungsverständnisses ist, ein grundlegendes Bildungsbedürfnis, ein intrinsisches Interesse an Vernunfterweiterung zu installieren, um so die Voraussetzung zu schaffen, dass (Weiter-)Bildung zu einem »natürlichen« Trieb wird, der nur noch in die richtige Richtung gelenkt werden muss (vgl. z.B. Gronemeyer 2002: 88ff.). Der Glaube an ein Weiterbildungsinteresse, ob nun aus einem Bedürfnis heraus oder unter Einsicht der Notwendigkeit, wird nicht zuletzt von den (Weiter-)Bildungsverantwortlichen unumstößlich hochgehalten.

Unter diesen Bedingungen kann Weiterbildungswiderstand nur als unvernünftig, dumm und pathologisch erscheinen und *muss* in dieser Weise verurteilt werden, um die herrschenden Interessen nicht zu gefährden. In der Weiterbildungsforschung richtet sich der übliche Blick darauf, welches Interesse Erwachsene daran haben (sollen), sich weiterzubilden, welche Gründe vorliegen, um Weiterbildung zu betreiben. Grotlüschen hat sich beispielsweise ausführlich mit der Gestalt und Genese von Weiterbildungsinteresse beschäftigt und entwirft eine Erneuerung der Interessetheorie, in der sie Interesse nicht als (stabiles) Persönlichkeitsmerkmal verstanden wissen will, sondern mehrdimensional und komplexer. Interesse entwirft sie als Prozess, der sich auf einen Gegenstand richtet und sich permanent verändern kann. Interesse generiert sich aus einer Verbindung von Subjekt und Welt, die erst im Zusammenspiel Interesse hervorbringen. Interesse ist bei Grotlüschen auch nicht nur am Subjekt und seinen momentanen Vorlieben oder Motivationen festgemacht, sondern diese tragen auch kollektive Momente in sich, beispielsweise gemeinsam geteilte Werte, die dann als unterschiedliche Interessenlagen aufeinandertreffen können (vgl. Grotlüschen 2010). In diesen Punkten ist die Arbeit von Grotlüschen aufschlussreich. Allerdings richtet sie ihren Blick vorranging auf Bildungsinteresse, und indem sie dieses subjektwissenschaftlich entwickeln will, stellt sie dem Interesse den Widerstand als Pendant gegenüber. »Widerstände richten sich immer gegen etwas oder jemanden, Interessen auf etwas oder jemanden« (ebd.: 292). Ich kann Grotlüschen zustimmen, wenn sie Bildungsinteresse als *Für*-Interesse, Widerstand als *Gegen*-Interesse entwirft, allerdings schneidet sie mit dieser Entgegensetzung wesentliche Potenziale, die im Interessebegriff stecken, ab. Es entsteht die Konnotation, dass Widerstand allein mit Desinteresse gleichzusetzen sei, obwohl unter anderem Bolder und Hendrich (2000) deutlich gemacht haben, dass dies lediglich ein Aspekt von Widerstand ist. Sie unterscheiden beispielsweise Desinteressierte und Verweigernde. Grotlüschen hingegen entdeckt im Widerstand kein Interesse.

Ich stelle nun die Perspektive auf den Kopf und frage nach dem Widerstandsinteresse. Weiterbildungswiderstand ist das Gegen-Interesse, das Interesse an Nicht-Lernen, der Ausdruck von Bedürfnissen und Positionierungen jenseits der Weiterbildung. Widerstand lässt sich dann nicht nur als individuell oder kollektiv sinnvoll und vernünftig entwerfen, sondern tritt als Wille

zum Widerstand hervor. Dieser Wille richtet sich gegen Erwartungen, wenn »eigenen Bedürfnissen und Intentionen gefolgt wird, die im Gegensatz zu äußeren Anforderungen stehen« (Billmann/Held 2013: 23). Weiterbildungswiderstandsinteresse lässt sich aber auch als eine grundlegende Haltung formulieren, als ein Interesse »in eigener Sache«. Im Weiterbildungswiderstandsinteresse tritt jedoch wiederum eine eigenartige Kombination hervor. Ähnlich wie sich beim Weiterbildungswiderstand als negierende Praxis eine positive Fassung und Aufladung einer negativen Handlung zeigen, tritt hier die Seltsamkeit zu Tage, dass sich ein negatives Interesse in einem positiven Interesse ausdrückt, dass also ein Gegen- oder Nicht-Interesse (an Weiterbildung) in Form eines Interesses (für Widerstand) auftritt und dies das Interesse an einer Negation ist. Dies birgt die Gefahr einer positiven Wendung einer eigentlich durch und durch negierenden Haltung und Handlung, wodurch sie aber ihres negativen Potenzials beraubt würde.

Entgegen meinen Positionen in früheren Arbeiten (z.B. Holzer 2004) halte ich daher an der Negation fest und orientiere auch das Weiterbildungswiderstandsinteresse primär an der Negation. Im Unterschied zu Perspektiven, die häufig allen Menschen ein Bildungsbedürfnis unterstellen, werde ich aber vermeiden, allen ein Widerstandsinteresse zu unterstellen. Weil ein Widerstandsinteresse jedoch bislang kaum erkundet ist, sind einige Umwege nötig, um ein paar Spuren zusammenzutragen, die gemeinsam vielleicht Auskunft geben können. Es geht mir dabei nicht um eine Genese von Widerstandsinteressen, äquivalent zu Grotlüschens Weiterbildungsinteresse, vielmehr suche ich nach Auskunftspunkten über Widerstandsinteressen und diskutiere einige Auswirkungen, wenn ein Weiterbildungswiderstandsinteresse angenommen wird. Formungen des Subjekts folge ich dabei ebenso wie der Frage, wo und wie sich in derzeitigen Forschungen Anzeichen für ein solches Interesse zeigen. Im Zuge dessen greife ich auch die Diskussion auf, wie sich ein eventuell vorhandenes Weiterbildungswiderstandsinteresse auf Entscheidungen auswirken kann.

Gesellschaftliche Hervorbringung von Körper, Denken, Fühlen und Wahrnehmen

Die Frage der Formung der Körper, des Denkens und Fühlens durch gesellschaftliche Prozesse ist nicht unerheblich für die (Un-)Möglichkeit von Weiterbildungswiderstand. Ich habe bereits mehrfach aufgezeigt und andiskutiert, inwiefern Subjekte gesellschaftlich hervorgebracht werden, diese ihre Unterwerfung und Formung zugleich mit hervorbringen und die Reproduktion der Verhältnisse nicht nur hinnehmen, sondern bewusst oder unbewusst mitbetreiben. Obwohl diese Erkenntnisse gegen strukturalistische und deterministische Perspektiven antreten, in denen der Mensch ohne sein Zutun gesellschaftlich geformt wird, haftet ihnen umso mehr ein Moment des Hoffnungslosen

an, scheint doch im Mitvollzug der Unterwerfung ein Entkommen und ein widerständiges Dagegensein kaum noch möglich zu sein. Weiterbildung ist nicht mehr nur ein Muss, sondern der Zwang wird in ein Wollen transformiert (vgl. Pongratz 2010a: 163ff.) und das lebenslange Lernen ist zu einem Imperativ der Lebensführung avanciert (vgl. Rothe 2011: 293ff.). Die Hegemonie ist aber brüchig, es gibt Risse im ideologischen Gewebe und Widersprüche, in denen sich die Negation, die Kritik, das Widerständige äußern.

Weiterbildungswiderstand ist jedenfalls empirisch sichtbar zu machen (vgl. Huge 1989a; Axmacher 1990 a; Bolder/Hendrich 2000; Grell 2006a etc.) und das heißt, dass er auch theoretisch als Gegen-Interesse erklärbar sein müsste. Wenn auch mit unterschiedlichen Begriffen und theoretischen Hintergründen belegt wird und das Ausmaß und die Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Person unterschiedlich erklärt werden, lässt sich die Herausbildung von Interessen und damit auch von Widerständen nicht einfach entlang eines anthropologischen Kerns des Menschseins argumentieren, den es nur der Entfremdung zu entreißen gilt. Foucault und Butler machen in ihren Arbeiten deutlich, dass die Formungen so weit in den Menschen hineinragen, dass erst dadurch und durch die Reproduktion durch die Subjekte selbst das Subjekt als solches hervorgebracht wird (vgl. z.B. Foucault 1976/1997, 1979/2004; Butler 2001). Nicht, dass mit dem »Tod des Subjekts« zugleich der Mensch als Wesen ausgelöscht wird, aber die engen Verstrickungen, insbesondere die im Zuge der Subjektwerdung mit hervorgebrachte Unterwerfung des Subjekts als durch und durch gesellschaftliches, wendet das Subjekt gegen sich selbst und es löst sich in gewissem Sinn auf. Das Subjekt lässt sich eben nicht als Entität, als Einheit, schon gar nicht anthropologisch fixiert bestimmen, sondern vielmehr als Konglomerat von gesellschaftlichen Formungen, situativen Verortungen, individuellen Lebenserfahrungen und subjektiven Eigensinnigkeiten. Der Begriff und das dahinterstehende »Konzept« eines ganzen, in sich geschlossenen Selbst in Form eines Subjekts werden damit zerstört. Aber auch der gängige Begriff des Individuums ist erst mit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft in der aktuellen Form konzeptuell hervorgebracht. Nur mit der Fassung des Menschen als Individuum lässt sich die liberale Intention voll entfalten, indem jedes Individuum angeblich gleichgestellt am Markt partizipiert und gegen das jeweils andere Individuum seinen/ihren Platz einnimmt. Horkheimer und Adorno haben die Hervorbringung des Individuums und des bürgerlichen Subjekts in der »Dialektik der Aufklärung« nachgezeichnet (vgl. Horkheimer/Adorno 1969/1988).

Während die Formung bestimmter Einstellungen, Lebensweisen oder Haltungen selbst in den dem Materialismus am weitesten entfernten Forschungen noch außer Frage steht, wird in kritischen Theorien der Blick von der Oberfläche positivistisch wahrnehmbarer Merkmale auf tiefere Schichten ausgedehnt. Materialistische Arbeiten darüber, wie das Denken, die Psyche, die Emotion

geformt werden, reichen weit. Vom Marx'schen Sein, das das Bewusstsein bestimmt (das er aber sehr wohl in ein dialektisches Verhältnis und nicht als unilineare Wirkung fasst), über Freuds Ebenen des Ich, Es und Über-Ich bis hin zu unzähligen weiteren, teilweise daran anschließenden Forschungen zeigen sich die komplexen Zusammenhänge der Hervorbringung des jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Menschen als »Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse«, in dem subjektive, individuelle Momente mit objektiven, materialen Strukturen zusammenfließen (vgl. Gramsci 1929-35/2012: 1341, 10/II/§48). Bei Bourdieu manifestieren sich im Habitus gesellschaftlich – allerdings klassenspezifisch unterschiedlich – geformte unbewusste Vorlieben, Interessen und Handlungsweisen (vgl. Bourdieu 1983). Der eigene Habitus ist kaum bewusst wahrnehmbar, denn die Formung reicht bis in die Emotionen und die Körperwahrnehmungen hinein. Der Mensch wird also als Gesamtes, auch seine angebliche »Natur«, gesellschaftlich geprägt.

Dass Kultur und Natur nicht einander getrennt gegenüberstehende Gegensätze sind, zeigen Horkheimer und Adorno ebenfalls in der Dialektik der Aufklärung (Horkheimer/Adorno 1969/1988). Im aufklärerischen Versuch der Beherrschung der Natur durch Vernunft wird Natur zu einem dialektisch in die Kultur eingewobenen Moment. Vernunft wird zur neuen Natur, Natur wird kulturell erzeugt. »Natur ist *in* der Kultur aufzusuchen (nicht *vor* ihr)« (Wussow 2007: 77, Hervorhebung i. Orig.). Bei Bourdieu wird der Habitus im Wesentlichen zu einem Distinktionsmerkmal, um klassenspezifische Abgrenzungen beizubehalten und dadurch auch gesellschaftliche Ungleichheiten aufrechtzuerhalten – von herrschenden und bevorteilten Klassen zum Erhalt ihrer Position, von subalternen Klassen mit hervorgebracht und reproduziert. Die Formung der Körper in der Verwobenheit mit dem Denken und Fühlen durch Kontroll- und Disziplinierungsmaßnahmen haben auch Foucault (z.B. 1976/1997, 1979/2004) oder Hardt und Negri (2003: 227ff.) eindringlich gezeigt. Butler bearbeitet unter anderem die Herausbildung des Gewissens (Butler 2001), Illouz beschreibt die Instrumentalisierung und Kommodifizierung von Emotionen für kapitalistische Verhältnisse und die Formierung des Selbst für einen emotionalen Kapitalismus (Illouz 2006) und Ehrenberg rekonstruiert den Aufstieg von Depressionen und Erschöpfungszuständen als »*Krankheit der Verantwortlichkeit*, in der ein Gefühl der Minderwertigkeit vorherrscht« (Ehrenberg 2004: 4, Hervorhebung i. Orig.), in der Aktivität, Initiative, Entscheidungen und Souveränität gefordert sind. Um nur einige Überlegungen zu diesem Aspekt zu nennen.

Daraus ergeben sich Fragen nach der (Un-)Freiheit des Willens, die sich nicht mit der simplen und gerade diese Formungsbedingungen ausblendenden Reduktion begnügen wollen, dass die Neuronen im Gehirn die Entscheidung fällten, bevor das Bewusstsein überhaupt folgen könne. Giroux fordert ein: »What is needed is a notion of alienation that points to the way

in which un-freedom reproduces itself in the psyche of human beings« (Giroux 1983/2001: 106). Gruschka fasst die (Selbst-)Reproduktion und das Eindringen bis in die Emotionen für sich zusammen: »Die Menschen sind deshalb oft nicht in dem schlichten Sinne Opfer der Gesellschaft, daß sie gegen ihren festen Willen zu ihrer Lebensweise gezwungen werden müssen. Sie tun vieles nicht aus freien Stücken, aber willentlich. Sie verinnerlichen nicht nur gesellschaftliche Normen, so daß sie den Zwang, der objektiv von diesen ausgeht, gar nicht merken, sie integrieren sie in ihre Bedürfnisstruktur« (Gruschka 1988: 45). Wir sind an Willis' »lads« und an zahlreiche Befunde der kritischen Erwachsenenbildungswissenschaft erinnert (vgl. z.B. Willis 1977/2013; Pongratz 2010 a). Selbst Emotionen werden zu nutzbaren Trägern bürgerlicher Steuerungsinteressen. »Die Einbeziehung des emotionalen Lebens in den Zugriff von instrumenteller Vernunft hat diese herrschaftlich erweitert: Die Manipulation und der Zwang zur Selbstmanipulation sind umfassend geworden« (Steinert 2007a: 253; vgl. auch Illouz 2006). Gronemeyer diskutiert beispielsweise die Nutzung von Bedürfnisstrukturen und Bedürfniserzeugungen für Machtausübungen, in der die »Selbstgenügsamkeit, die Bedürfnislosigkeit unter Zensur« gestellt werden (Gronemeyer 2002: 41). Die Formung greift also bis tief in das Denken, Empfinden, Fühlen, Wahrnehmen der Menschen ein. Als dialektisches Verhältnis bringt eben das wiederum die Gesellschaft in der jeweiligen Form hervor, nicht als simple Wechselwirkung von »wenn – dann«, »Aktion – Reaktion« oder »sowohl – als auch«, sondern als sich zugleich hervorbringend und dialektisch vermittelt. Im Individuum mit seinem Denken, Fühlen und Wahrnehmen ist, obwohl nicht gleichzusetzen, dennoch das gesellschaftliche Ganze mitvorhanden und zumindest teilweise zu erschließen.

Die Antworten darauf, wie angesichts dieser Formungen und der damit einhergehenden Einschreibung primär herrschaftlicher Interessen Widerstand überhaupt möglich sein soll, fallen selbst in kritischen Forschungen äußerst unterschiedlich aus. Bei Foucault sind Macht und Widerstand in einer Art dialektischer Dynamik konzipiert (wiewohl er diesen Begriff und die Konzeption meidet), wodurch trotz dessen, dass der Machtzugriff in asymmetrischen Verhältnissen ungleich verteilt ist, jede Macht immer mit seinem Gegenüber, dem Widerstand, konfrontiert ist (vgl. z.B. Foucault 1976/1997). Butler will Foucaults Ansatz kritisch erweitern und zieht dazu insbesondere psychoanalytische Zugänge heran, um nach der Einlagerung von Macht in das Subjekt selbst zu fragen. Widerstandspunkte entdeckt sie darin, dass die subjektive, innere Reproduktion der herrschenden Normen nie vollständig erfolgt, sondern sich »Zitierfehler« unbewusst einschleichen oder bewusst und gezielt eingebaut werden. Widerstand manifestiert sich in vielen kleinen Abweichungen und Umdeutungen. Diese Abweichungen können auch gezielt und bewusst forciert werden, um politische Kraft zu gewinnen (vgl. Butler

2001). Jain ist bezüglich der Möglichkeiten des Widerstandes skeptischer, vor allem, weil sich Herrschaft mit ihren Interessen, Werten und Normen bis in die Körper einschreibt. Aber die Körper wehren sich: »Sie reagieren mit Schmerz und Abstoßung« (Jain 2006: 7). Der Körper hat Grenzen der Formbarkeit und Jain fordert eine »Besinnung auf die eigene Stimme des Unbehagens. [...] Zwar mögen wir von außen geformt sein, aber als materielle Wesen sind wir nicht beliebig verformbar. Es gibt für uns Grenzen unserer Zurichtung. Wo an diese Grenzen herangegangen wird, entsteht fühlbarer und erfahrbarer Widerstand in uns – der sich in Unbehagen äußert (und zu Widerstand nach außen werden kann). Auch das Fühlen ist eine Substanz, und das gefühlte Unbehagen ist eine substantielle Kraft« (Jain 2006: 8). Auch Hardt und Negri entwerfen den Körper als Gegen-Ort, als Ort der Provokation (vgl. Hardt/Negri 2003: 228).

Trotz allen Gehorsamkeitszwangs und der freiwilligen Unterordnung muss also »darauf bestanden werden, dass Individuen eine Vielzahl von Praktiken der Subversion, des Widerstandes oder des Ungehorsams im Alltag entwickeln« (Demirović 2014: 15). Die negativ-dialektische Antwort trägt Aspekte all dieser Befunde mit sich: Das Leiden als Ausgangspunkt für Kritik und kritisches Handeln impliziert auch widerständiges Handeln und selbst, wenn die Sensibilität für die Wahrnehmung von Leid und dessen Verurteilung gesellschaftlich geformt sind, heißt das nicht, dass dem Leiden nicht mit Abscheu begegnet werden kann, aber auch nicht, dass sich diese aufgrund der inneren »Natur« des Menschen automatisch einstellt (vgl. Schäfer 2004a: 30). Oder dialektisch gesprochen: Gerade weil die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft ein Bild der Freiheit und des glücklichen Erfolgs entwirft, tritt das Leid besonders deutlich negativ hervor und kann empfunden, gesehen, wahrgenommen oder auch verschleiert und verdrängt werden, weswegen es aber nicht ausgelöscht ist. Dialektisch bleibt in den gesellschaftlichen Widersprüchen aber auch die Subversion aufbewahrt, wie Koneffke argumentiert und ich oben dargelegt habe (vgl. Koneffke 1969). Da durch die Herrschaftsinteressen unser Denken, Fühlen, Erfahren »kontaminiert« (Adorno 1966/2003: 52) sind, bedarf es aber auch eines Widerstands gegen sich selbst, gegen die eingeschriebenen Ideologien und gegen »all das, worin wir dazu tendieren, mitzuspielen« (Adorno 1963/1996: 20), also unnachgiebige Selbstkritik und Selbstreflexion. Wir stoßen wieder einmal auf eine eigentümliche Verstrickung: Widerstand ist zugleich einer, den wir *mit* uns selbst gegen Äußeres leisten und zugleich *gegen* uns selbst richten müssen.

Widerstandsmotive als Nicht-Thema in Teilnahme- und Nicht-Teilnahme-Studien

Wo und wie sich ein Widerstandsinteresse zeigt, darüber geben Forschungen kaum Auskunft, zu selten wird der Blick auf diese negative Praxis gelegt,

wie ich bereits beim Streifzug durch die bildungswissenschaftlichen Widerstandsstudien deutlich gemacht habe. Während dem Weiterbildungsinteresse, der Motivation, dem Nutzen, den Gründen für Weiterbildungsteilnahme in der Weiterbildungswissenschaft hohe Aufmerksamkeit gewidmet wird, wird Nicht-Teilnahme deutlich seltener thematisiert[3]. Mit unterlassendem Widerstand befassen sich dann, wie bereits beschrieben, nur noch wenige Arbeiten – und wenn, dann primär unter einer Defizitperspektive. »Dieser Defizitblick auf Nicht-Teilnahme an Weiterbildung stellt einen allgemeinen, breit geteilten und quasi unhinterfragbaren Konsens dar, der darauf basiert, dass Weiterbildung und Qualifizierung grundsätzlich als etwas Positives und Wünschenswertes verstanden werden. In diesem Kontext wird Weiterbildungsabstinenz in zweifacher Weise thematisiert. Zum einen, indem versucht wird, Barrieren für die Beteiligung an Weiterbildung zu identifizieren, wobei dahinter die Vorstellung steht, dass diese Faktoren an sich an Weiterbildung interessierte Personen davon abhalten. Zum anderen wird die Nicht-Beteiligung weitgehend mit bildungsfernen Dispositionen gleichgesetzt. Dahinter steht jedoch ein normativer Bildungsbegriff, der weitgehend dem bildungsbürgerlichen Milieu entspricht und der heute zusätzlich stärker mit ökonomischen Verwertbarkeitskriterien versetzt wird« (Krenn 2010: 16f.).

So vielfältig und differenziert die vorliegenden Erkenntnisse über Weiterbildungsteilnahme und -interesse sind, so wenig ausdifferenziert bleibt bislang Weiterbildungswiderstand, obwohl es entgegen Arnolds Annahme (vgl. Arnold 2000: 23) noch viel zu erforschen gäbe. Vermessen wird in den meisten Studien das Positiv der Teilnahme und des Weiterbildungsinteresses, kaum jedoch das Negativ, und wenn, dann primär unter der Annahme, dass hier vor allem Barrieren und Hindernisse wirksam sind. Was Scott für politischen

3 | Um den Text nicht mit einer großen Zahl Quellenverweise zu überfrachten, nenne ich eine Auswahl in einer Fußnote: Schulenberg 1957; Tietgens 1964/1978; Strzelewicz 1965; Strzelewicz et al. 1966; Höhn 1974; Schulenberg et al. 1978, 1979; Kuwan 1990; McGivney 1990; Tietgens 1991a; Loeber-Pautsch 1993; Bardeleben et al. 1996; Schräder-Naef 1997, 1999; Friebel et al. 2000; Nuissl 2000; Tietgens 2000; Gallenberg 2002; Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Schröder/Schiel/Aust 2004; Schneider 2004; Tippelt/Reich/Drexl 2004; Kolland 2005; Reutter 2005; Bayer/Heimann 2006; Barz/Tippelt 2007; Friebel 2008; Stenfors-Hayes/Griffiths/Ogunleye 2008; Kapeller et al. 2009; Schmid 2009; Reich-Claassen 2010; Grotlüschen 2010; Hartmann/Kuwan 2011; Gnahs/Rosenbladt 2011; Rosenbladt/Bilger 2011; Kuwan 2011; Kuwan/Seidel 2011a,b; Dörner 2012; Erler/Fischer 2012; Friebel 2012; Statistik Austria 2013; Bilger et al. 2013; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014 etc. Nicht mehr ganz aktuell, aber mit spezifischem Blick auf Nicht-Teilnahme habe ich 2004 eine Anzahl von Studien diskutiert (Holzer 2004) und Grotlüschen (2010) gibt ebenfalls einen umfassenden Überblick über entsprechende Studien.

Widerstand formuliert, nämlich dass Widerstand von den Machthabenden ungern thematisiert werde, da sonst klar würde, dass ihre Politik unpopulär ist (vgl. Scott 1987: 422), gilt vermutlich in ähnlicher Weise für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Die umfassenden Nicht-Ergebnisse der meisten Weiterbildungsstudien sind daher besonders auffällig.

Es gibt wahrscheinlich »zwischen den Zeilen« herkömmlicher Forschungen einiges an Widerständigkeit zu entdecken, was ein interessantes Forschungsvorhaben wäre. Widerstand ist zuweilen erahnbar, z.B. bei Reich-Claassen (2010) in den erwartungswidrigen Teilnahmen und Nicht-Teilnahmen oder bei Erler und Fischer (2012), die in einer Sekundärauswertung des Adult Education Survey zwischen motivierten Teilnehmenden, nicht-motivierten Teilnehmenden, motivierten Nicht-Teilnehmenden und nicht-motivierten Nicht-Teilnehmenden differenzieren. Einen ganz anderen Einblick gewährt die Langzeitstudie von Friebel und Kolleg_innen, die aufgrund der Längsschnittperspektive Schwankungen von Weiterbildungsaktivität und -inaktivität verdeutlicht (vgl. Friebel et al. 2000; Friebel 2008, 2012). Ahnungen des Widerständigen wird in solchen Studien aber kaum Raum gelassen, sondern die Rückkehr zu Demotivation, Desinteresse, Barrieren etc. folgt auf den Fuß, als würde die Ahnung Angst machen, dass das wunderbare Bild der Weiterbildung Kratzer bekommen könnte. Während bei Schulenberg (1957) und Strzelewicz (1966) die Bedürfnisse und der Wille des Subjekts, sich nicht für Weiterbildung zu interessieren, sogar noch mehr Raum erhielten und ein respektvoller Umgang mit diesen Haltungen zu erkennen ist, wurde lange Zeit in herkömmlichen Weiterbildungserhebungen gar nicht mehr nach Desinteressen oder Gründen für Nicht-Teilnahme gefragt, und wenn, dann wurde es defizitär und kaum wertschätzend aufgegriffen (vgl. z.B. Schröder/Schiel/Aust 2004). Selbst wenn der Sinn von Nicht-Beteiligung untersucht wird, heißt das noch lange nicht, dass damit eine Widerstandsperspektive eingenommen wird, auch wenn manche Aspekte in diese Richtung weisen (vgl. z.B. Dörner 2012). Interessant ist aber, dass in jüngeren statistischen Weiterbildungserhebungen die Kategorie »kein Interesse« wieder eingeführt wurde (vgl. Statistik Austria 2013). Mit zunehmender Erfassung von informellem Lernen liegt sogar darin ein Potenzial, auch hier Widerstände zu erkunden. Was alle diese Studien, in denen Teilnahme, Nicht-Teilnahme, Bildungsinteressen, Bildungsnutzen und Bildungsmotivationen im Mittelpunkt stehen, nicht leisten können, ist, differenziert Auskunft über Gründe für unterlassenden Widerstand und Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen zu geben. Inverse Umkehrungen von Aktivitätsgründen sind nicht zulässig, z.B. ist der Wunsch nach Kompetenzerweiterung bei Teilnahme in keiner Weise dahingehend umzukehren, dass Abstinenz aufgrund des Fehlens eines solchen Wunsches realisiert wird, um nur ein Beispiel zu nennen (vgl. Grotlüschen 2010: 103; auch Holzer 2004).

In den meisten dieser Studien werden zudem Nicht-Teilnehmenden beinahe ausschließlich strukturelle Einschränkungen der Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeit, Teilnehmenden hingegen hohe Selbstbestimmungsmöglichkeiten attestiert. Grotlüschen beschreibt diese Zuschreibung als asymmetrisches Verhältnis: »Überspitzt formuliert findet sich das selbst bestimmt interessiert oder das fremdbestimmt desinteressiert handelnde Subjekt im gleichen Forschungsansatz« (Grotlüschen 2010: 286). Axmacher betonte diesen Befund bereits 1989. Aus seiner Sicht können nun Widerstandsforschungen »aus einem theoretischen Schisma herausführen, das dem idealisierten Teilnehmer ein unrealistisches Maß an Handlungssouveränität im Bildungsprozess, dem Nichtteilnehmer dagegen ein ebenso unrealistisches Maß an Handlungsunfähigkeit und Hinnahmebereitschaft übermächtiger Strukturen unterstellt« (Axmacher 1989: 37). In der Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen werden externe Faktoren weitgehend ausgeblendet und die Anwesenden als selbständig handelnde und entscheidende Subjekte angenommen, die es didaktisch anzuleiten gilt. Strukturelle und externe Faktoren werden zwar mit angedacht, die Wendung wird aber auf das Subjekt vollzogen, indem Lernwiderstände dann lediglich aus deren Perspektive und als in den Subjekten sich manifestierende Handlung angenommen werden, die auch nur von ihnen überwunden werden können (vgl. z.B. Faulstich/Grell 2005; Grell 2006a). Hingegen werden bei der Diskussion um Weiterbildungsbarrieren und -hindernisse die Subjekte kaum als handlungs- und entscheidungsfähig angenommen.

Hinzu kommt, dass die beiden Begriffe »Barrieren« und »Hindernisse« zumeist synonym verwendet werden, obwohl sich wichtige Unterschiede in den Konnotationen feststellen lassen, die unter anderem an den hauptsächlich beigefügten Verben ersichtlich werden. Während Barrieren eher »durchbrochen« werden müssen, werden Hindernisse eher »überwunden«. In diesem Sinn unterscheide ich zwischen Barrieren als Ausschluss, der kaum aus eigener, subjektiver Kraft beseitigt werden kann, und Hindernissen, die zwar deutlich benachteiligend und erschwerend wirken, aber unter bestimmten Bedingungen durch eigenes Zutun überwindbar sind, unabhängig davon, ob diese Barrieren oder Hindernisse struktureller, lebensweltlicher oder psychischer Natur sind. Die Grenzen zwischen Barrieren, Hindernissen und Widerständen sind fließend und nur im jeweiligen Einzelfall und aus der Situation heraus lässt sich annähernd erschließen, was gerade zum Tragen kommt. Siebert verweist beispielsweise auf den in Erhebungen besonders häufig angegebenen Nicht-Teilnahme-Grund »keine Zeit«, der als gesellschaftlich akzeptierte »Ausrede« vermutlich häufig andere Gründe versteckt (vgl. Siebert 2011: 106ff.), er dient als »Fluchtkategorie« (Schmidt-Lauff 2011: 214). Die Norm des lebenslangen Lernens und damit die Unvorstellbarkeit von Nicht-Bildung lässt keinen Raum für kämpferischen Widerstand, so Harney: »Wer sich im alltäglichen Wortsinn

nicht bildet, muss entweder schweigen, auf entschuldigende Bedingungen verweisen oder seine Benachteiligung darstellen können« (Harney 2011: 57). Selbst Benachteiligungen könnten also inszeniert werden, um Widerstand zu verstecken, indem der Eindruck erweckt werden soll, über keine »objektiven Chancenstrukturen« (Bolder/Hendrich 2000: 36) zu verfügen, oder indem diese gezielt nicht wahrgenommen werden.

Ich behaupte keinesfalls, dass keine Benachteiligungen und Ausschlüsse vorliegen, dies steht sowohl bei organisierten als auch informellen Lerngelegenheiten außer Frage. Die Faktoren und deren Kumulationen setze ich als bekannt voraus[4], die Grenzen sind aber fließend. Ich vertrete vielmehr die These, dass beinahe jeder einzelne Grund, jeder Faktor Barriere, Hindernis oder Widerstandsanlass sein kann und erst aus dem Kontext und im Einzelfall eine nähere Festlegung erfolgen kann. Dies betrifft nicht nur Aspekte wie Ängste oder Bildungseinstellungen, sondern auch die »hard facts«, wie beispielsweise finanzielle Ressourcen. Fehlende finanzielle Mittel können bei der einen Person oder in einer bestimmten Lebenslage als absolute Barriere wirken. Bei einer anderen Person oder in einer anderen Situation hingegen sind geringe finanzielle Mittel möglicherweise ein Hindernis, das unter bestimmten Bedingungen zu überwinden wäre. Die Geldfrage kann aber auch ein Grund sein, sich für Weiterbildungsabstinenz zu entscheiden, z.B., weil vorhandene Mittel lieber für etwas aufgewendet wird, das als wichtiger erachtet wird als Weiterbildung (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Dass sich in armen oder armutsgefährdeten Haushalten diese Entscheidung zumeist gar nicht stellt, zeigt umso mehr die Ungleichverteilung von Entscheidungsfreiheiten. Die üblichen Variablen von Weiterbildungsbeteiligungserhebungen werden unter einer solchen Perspektive deutlich relativiert und auf den ersten Blick ist nicht feststellbar, hinter welchen Variablen sich Widerstand versteckt.

Ich bin mir der Gefahr bewusst, dass ich hiermit Ansätze liefere, die für herrschende Interessen benutzbar sind, indem die Wendung vollzogen wird, Ausschluss und Benachteiligung wegzudiskutieren. Dagegen ist kein Ansatz gefeit. Ein wenig Abhilfe schaffen könnten allerdings Evidenzen, so komplex sie unter dieser Perspektive auch sein mögen, weil umfassende Kontextuali-

4 | Die bekannten Unterschiede der Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz nach Geschlecht, Alter, sozialer und ethnischer Herkunft, beruflicher Stellung etc. sind inzwischen weitgehend vertraut. Weniger Beachtung erhalten meines Erachtens allerdings immer noch differenziertere Betrachtungen, in denen Familien- und Geschlechterrollenverständnisse, der Status der Familienplanung und -realisierung, Bildungseinstellungen, politische Haltungen, Gesellschaftsbilder und deren Auswirkungen auf Schul-, Aus- und Weiterbildungshandeln oder die Signale, Strukturen und Kulturen der Weiterbildungseinrichtungen und deren Einfluss auf Weiterbildungsteilnahme analysiert werden (z.B. McGivney 1990; Loeber-Pautsch 1993; Friebel et al. 2000; Friebel 2008).

sierungen und subjektive, teilweise schwer zu erfassende Interessen einzubeziehen wären. Es heißt eben nicht, dass mit entsprechender Motivationssteigerung oder Zwang die Barrieren oder Hindernisse von den Einzelnen jeweils überwunden werden können, denn manche bleiben absolut aufrecht und Ausschluss bleibt Ausschluss, Benachteiligung bleibt Benachteiligung. Der notwendige Kraft- und Ressourcenaufwand bleibt ungleich verteilt und damit ungerecht. Es heißt aber, dass nicht jede Barriere und jedes Hindernis für jede_n in jeder Lebenssituation bestehen bleibt. Und es heißt, dass es unzählige Gründe für Weiterbildungswiderstand geben kann, Widerstand also nicht erst jenseits von Barrieren und Hindernissen Relevanz erhält. Vielmehr kann jeder Grund je nach Situation und subjektiven Interessen potenziell zu einem Grund für Weiterbildungswiderstand werden, womit die Diskussion geöffnet werden muss, ob nicht jede_r jederzeit widerständig handeln kann.

Entscheidungsmöglichkeiten und nichtrationale Entscheidungserklärungen

Wenn überhaupt eine Entscheidungsdimension angenommen werden kann, wenn also keine unüberwindlichen Barrieren den Weg versperren, dann stellt sich die Frage, inwiefern sich Widerstandsinteresse in Entscheidungen äußern kann. Worüber herkömmliche Studien indirekt Auskunft geben, ist, dass die Perspektive weitgehend auf eine Entscheidung *für* Weiterbildung reduziert wird, eine Entscheidung *dagegen* hingegen kaum als Option zur Verfügung steht. Aber Entscheidungen werden dennoch verlangt, denn das Motto lautet: Du hast keine Wahl, entscheide dich! Bröckling arbeitet heraus, »dass die gegenwärtige Ökonomisierung des Sozialen den Einzelnen keine andere Wahl lässt, als fortwährend zu wählen, zwischen Alternativen freilich, die sie sich nicht ausgesucht haben: Sie sind gezwungen, frei zu sein« (Bröckling 2007: 12). So mancher Zwang, so Geißler, wird sogar als Freiheit angesehen und begrüßt, wozu er auch das lebenslange Lernen zählt. Wirkliche Freiheit bestünde aber darin, manches »eben nicht lernen zu müssen« (Geißler 2005: 16), aber: »Warum macht eigentlich niemand von den vielen klugen Erwachsenenpädagogen [...] darauf aufmerksam, dass die Erfindung des lebenslangen Lernens auch mit der Abschaffung der Freiheit identisch ist, die es uns erlaubt, dumm und naiv bleiben zu dürfen« (ebd.). Der Entscheidungszwang mit gleichzeitiger Einschränkung darauf, dass ein Dagegen-Entscheiden nicht vorgesehen ist, ist nicht nur in der Weiterbildung anzutreffen. »Kein unternehmerisches Selbst ohne Entscheidungsfreiheit« (Bröckling 2007: 285), das heißt, die liberale Freiheit ist in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft angelegt, diese funktioniert nicht ohne ein (eingeschränkt) freies, mündiges, souveränes Individuum (vgl. z.B. Koneffke 2009; Ehrenberg 2004: 222). Worauf kritische Zugänge allerdings verweisen, ist, dass in dieser Freiheit auch potenziell andere, freie Entscheidungen – in den Eingrenzungen des geformten Denkens,

Fühlens, Wahrnehmens – möglich sind (vgl. z.B. Koneffke 2009). Darauf, dass sich in der bürgerlichen Gesellschaft, die kritische Souveränität erfordert, nicht mehr unterscheiden lässt, »ob die Individuen mit ihrer souveränen Entscheidung sich kritisch oder angepasst verhalten« (Schäfer 2004a: 16), habe ich schon hingewiesen. Weil eine Freiheit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft inhärent, diese Freiheit jedoch nicht voll entfaltet ist, entstehen aus dieser Widersprüchlichkeit Brüche, Lücken und Risse, die grundsätzlich andere Entscheidungen zulassen, denn »die Nötigung, zwischen Alternativen zu wählen, bietet immer auch die Möglichkeit, sich anders zu entscheiden, als es das Regime der unternehmerischen Selbstoptimierung nahe legt« (Bröckling 2007). Bröckling besteht darauf, dass es »jenseits der Freiheit zu wählen und der Unfreiheit, nicht wählen zu dürfen, noch etwas Drittes gibt: die Freiheit, nicht wählen zu müssen« (ebd.: 286). Diese drei Dimensionen erinnern an erstens Weiterbildungsteilnahmemöglichkeit, zweitens verhindernde Weiterbildungsbarrieren und drittens Weiterbildungswiderstand. Aber Bröcklings Zugang löst den grundlegenden Entscheidungszwang nicht ganz auf, denn auch die Wahl des Nicht und sogar die Nicht-Wahl ist Wahl, wie dies Rush im Lied »Freewill« zum Ausdruck bringen: »If you choose not to decide, you still have made a choice« (Rush 1980). Aus diesem Dilemma gibt es in der derzeitigen Gesellschaft wohl kaum einen Ausweg, dennoch wäre in der Erwachsenen- und Weiterbildung bereits die Anerkennung der Gegen-Wahl schon ein Erfolg.

Eine Anekdote, die ein Schlupfloch aus der Entscheidungsnot erkennen lässt, findet sich in der Diskussion im Anschluss an Foucaults Vortrag »Was ist Kritik«. Es entspinnt sich ein Dialog: Sernin fragt Foucault um eine Entscheidung zwischen Comte und Platon. Foucault fragt: »Muß man tatsächlich wählen?«, und Sernin meint: »Nein, man muß nicht wählen, aber zu welcher Seite würden Sie eher neigen …?« Sernin will Foucaults Frage wohl nicht wahrnehmen und beharrt trotz Zustimmung zur möglichen Nicht-Wahl auf eine Antwort. Foucault aber lässt sich nicht festlegen (und ich vermute ein leichtes Schmunzeln im Tonfall): »Ich würde versuchen, mich durchzuschwindeln!« (Foucault 1978/1992: 55) Durchschwindeln wird zu einer sympathischen Alternative, die gerade in der Erwachsenen- und Weiterbildung häufig auftritt, ob nun in vielfältigen Entziehungsformen (vgl. Bolder/Hendrich 2000) oder innerhalb von Lehr-Lern-Situationen (vgl. Faulstich/Grell 2005; Grell 2006a; Hovestadt 1999 u.a.). Obwohl es eine äußerst anregende und interessante Frage ist, ob Weiterbildungswiderstand eine Nicht-Entscheidung oder eine Entscheidung für das »Nicht« ist, werde ich ihr nicht weiter folgen. (Hier wäre neuerlich ein Anknüpfungspunkt für weitere Forschungen.) In der Erwachsenen- und Weiterbildung ist derzeit aber vor allem vorgesehen, das Positiv zu wählen, nicht die Negation. Hinzu kommt, dass es ungleich schwieriger ist, gegen Normen oder gegen eine in der sozialen Gruppe übliche Handlungsweise zu entscheiden (vgl. Gigerenzer 2007: 193ff.). Die Möglichkeit negativer Ent-

scheidung zurückzuerobern ist aber mein Anliegen. Eine zwar widersprüchlich bleibende, aber listige Lösung im Weiterbildungswiderstand wäre: Ich habe mich *für* etwas zu entscheiden, nicht *dagegen*, also entscheide ich mich jetzt *für Dagegen*sein.

Wenn für eine Person keine absoluten Barrieren vorliegen – solche schließen eine widerständige Entscheidung aus, weil sie die Möglichkeit zur Entscheidung an sich ausschließen –, stellt sich die Frage, wie sich Widerstandsinteresse bei Entscheidungen in Stellung bringen kann. Dass Entscheidungen weder völlig frei noch ausschließlich gesellschaftlich determiniert sind, müsste aus der bisherigen Diskussion bereits außer Frage stehen. Aus der Irritation heraus, dass Bolder und Hendrich (2000) Unterlassungsentscheidungen als Ergebnis einer rationalen Abwägung beschreiben, auch wenn Emotionen darin einfließen, und eingedenk der in der Kritischen Theorie aufgeworfenen Bedeutung somatischer, emotionaler und irrationaler Momente, verfolge ich einige Gedanken zur Geltung von Emotionen in Widerstandsinteressen. In der Kritischen Theorie steht der vermittelte Zusammenhang von Rationalität und Emotionen spätestens seit Adorno außer Frage. Vernunft ist dann, wie bereits dargestellt, nicht lediglich der Emotionalität gegenüberstehende Rationalität, sondern Vernunft ist ein untrennbares Zusammenspiel von Rationalität, Leiblichkeit, Emotionen, Irrationalität, geistiger und emotionaler Erfahrung (vgl. z.B. Adorno 1966/2003; Guzzoni 2003; Schäfer 2004 a 2011; Steinert 2007a).

Die meisten Untersuchungen zu Weiterbildungsbeteiligung oder -abstinenz erklären diese aber über rationale Kosten-Nutzen-Abschätzungen, in die vor allem finanzielle Ressourcen und beruflicher Nutzen einfließen (vgl. z.B. Bardeleben et al. 1996; Schröder/Schiel/Aust 2004; Seidel/Hartmann 2011; Gnahs/Rosenbladt 2011). Solche Überlegungen schließen an Rational-Choice-Modelle und andere rationale Entscheidungsmodelle an, die vor allem in den Wirtschaftswissenschaften und in Managementforschungen entwickelt wurden, um unternehmerische Entscheidungen mit komplexen Modellen zu erleichtern (vgl. z.B. Laux/Gillenkirch/Schenk-Mathes 2014). Die Grundannahmen in all diesen Modellen sind, dass Individuen oder Gruppen rational abwägen und, was noch viel bedeutender ist, dass sie ausschließlich an einer Nutzenmaximierung (meist in engem Sinn entlang kapitalistischer Normen) interessiert sind. Ausgeblendet bleiben hingegen zumeist – weil kaum abschätzbar und nicht beeinflussbar – soziale und kulturelle Einflüsse, die aber größtenteils unbewusst in Entscheidungen wirksam werden, auch wenn sie kaum zum »bewussten Teil der subjektiven Entscheidungsprozesses gemacht, also bewusst ins Kalkül gezogen« werden (Preißer 1997: 149). Gesellschaftliche Einflüsse habe ich bereits ausgreifend diskutiert. Ich widme mich hier daher der spezifischen Rolle von Emotionen in Entscheidungsprozessen und alternativen Entscheidungsmodellen.

Gieseke verfolgt, ebenfalls aus einer Kritik an rationalen Entscheidungsmodellen heraus, den Ansatz, dass rationale und emotionale Aspekte in Entscheidungsprozessen zusammenspielen und diese nicht in einem hierarchischen Verhältnis stehen, sondern vielmehr in einem vermittelten Verhältnis. Ihre umfassende Auseinandersetzung mit der Rolle von Emotionen nicht nur in Entscheidungsprozessen, sondern in Bildungssituationen insgesamt, ist ein fundierter und umfassender Überblick über Emotionstheorien und deren übersehene und unterschätzte Bedeutung innerhalb der Weiterbildung. In Bezug auf Entscheidungen im Kontext der Weiterbildung werden aber wiederum lediglich Entscheidungen *für* eine solche aufgegriffen (vgl. Gieseke 2004, 2007).[5] Dass in Weiterbildungs- oder Widerstandsentscheidungen Emotionen wie Freude, Ängste, Lust und Unlust, frühere positive oder negative Erlebnisse etc. Einfluss nehmen, bestreiten auch Bolder und Hendrich nicht, sondern entwerfen ein rationales Entscheidungsmodell, in das gesellschaftliche und emotionale Aspekte miteinfließen. Strukturelle Bedingungen, habituelle Formungen und biographische Erfahrungen bilden die Rahmungen und Bedingungen für Entscheidungen. »Die individuelle Entscheidungssituation ist also zum einen durch die *objektiven Chancenstrukturen* bestimmt, die als näherer oder weiterer Umweltkontext Handlungsmöglichkeiten (Optionen) überhaupt erst eröffnen oder aber verweigern, zum anderen durch die *individuellen*, biographisch vorgezeichneten *Chancen* [...] und schließlich durch *Relevanzsetzungen und Intentionen* des wägenden, handelnden Subjekts« (Bolder/Hendrich 2000: 36, Hervorhebung i. Orig.). Interessen und Bedürfnisse fließen bei Bolder und Hendrich erst in den letzten Aspekt ein, den sie nun als rationale Abwägung verstehen, in die aber sämtliche Kosten und Nutzen eingehen, die von finanziellen und zeitlichen Ressourcen über andere Interessen bis hin zu »entgangenen oder gefährdeten sozialen und emotionalen Beziehungen in der Lebenswelt« (ebd.: 260) reichen, es geht um einen »Einsatz von Lebensqualität im weitesten Sinn« (ebd.). »In unterwartet vielen Fällen wurden Kosten und Nutzen in den biographischen Interviews explizit thematisiert, etwa in der Weise, daß der individuell erforderliche Aufwand enumerativ aufgeführt wurde, eine – in der Regel skeptische – Ertragsprognose aufgestellt und schließlich die – dann negative – Bilanz mit einer rhetorischen Frage der Art ›Was bringt mir das denn?‹ abgeschlossen wurde« (Bolder/Hendrich 2000: 261).

Obwohl die Entscheidungsgründe erweitert werden und zuweilen auch durchscheint, dass Handlungen auch unbewusst gesetzt werden, bleiben Bol-

5 | Eine Auseinandersetzung mit Emotionen in (Weiter-)Bildungskontexten findet sich auch bei Arnold und Holzapfel (vgl. Arnold 2000, 2001; Holzapfel 2005; Arnold/Holzapfel 2006). Obwohl insbesondere Arnold Emotion als einen Faktor von Lernwiderständen beleuchtet, geben diese Ansätze jedoch keine Auskünfte zur Rolle in Entscheidungsprozessen.

der und Hendrich bei einer rationalen Abwägung. Sie berücksichtigen nicht, dass emotionale Faktoren die Entscheidung selbst direkt beeinflussen oder hervorrufen können, dass auch in Abwägungsprozessen unaussprechbare, teilweise unbewusste Aspekte mitwirken (vgl. Grotlüschen 2010: 22), und sie lassen außer Betracht, dass entweder bereits vorher oder in der Gesprächssituation vermutlich in großem Ausmaß nachträgliche Rationalisierungen stattfinden. Rationale Erklärungen sind gesellschaftlich akzeptierter und »wertvoller« als einfache Unlust und beruhigen damit auch das eigene Gewissen. Rationalisierungen sind umso notwendiger, wenn Negativ-Entscheidungen gegen »Naturgegebenes« getroffen werden, wie Diehl (2014) in ihrer eindrucksvollen Streitschrift darstellt. Frauen, die den »natürlichen« Kinderwunsch nicht verspüren, geraten in (rationalen) Erklärungszwang. In ähnlicher Weise wird jede einfache Unlust entgegen dem »natürlichen« Bildungsinteresse erklärungsbedürftig oder pathologisiert (vgl. z.B. Axmacher 1990 a; Harney 2011: 57), ein einfaches Widerstandsinteresse ist weder denkbar noch zulässig. Obwohl Axmacher, Bolder und Hendrich das unterstellte Bildungsinteresse als ideologisches Interesse entlarven, die Vernünftigkeit von Widerstand argumentieren, bleiben sie selbst in der Rationalisierungsschiene gefangen, indem sie auf rationalen Erklärungen beharren und emotionalen Regungen Bedeutung absprechen.

Ein Entscheidungsmodell, das in gewisser Weise zwischen Rationalität und Emotion/Leiblichkeit angesiedelt ist, ist in sogenannten intuitiven Entscheidungen zu finden (vgl. auch Holzer 2011b). Gigerenzer (2007) untersucht »Bauchentscheidungen« in vielfältigen Feldern, angefangen bei Finanzinvestitionen über sportliche Bewegungsabläufe bis hin zu Konsumentscheidungen, sozialen und moralischen Entscheidungen. Die zentrale Aussage lautet, dass entlang einfacher Heuristiken (»Faustregeln«) Handlungen und Entscheidungen rasch und erfolgreich jenseits von komplexen, im Alltag nicht zu bewältigenden Abwägungen erfolgen. Im Fokus stehen Entscheidungen unter unsicheren Bedingungen, das heißt, wenn nicht alle Faktoren erhebbar und nicht alle Folgen abschätzbar sind. Die meisten Entscheidungen finden unter solchen Bedingungen statt und rationale Entscheidungsmodelle entwerfen entsprechend komplexe Systeme, um Unsicherheiten zu minimieren (vgl. Laux/Gillenkirch/Schenk-Mathes 2014). Demgegenüber untersuchen Gigerenzer und seine Mitarbeiter_innen am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, dass Entscheidungen nicht nur auf einfachen Heuristiken beruhen, sondern diese Entscheidungen sogar bessere Ergebnisse liefern, als komplexe Rational-Choice-Modelle das können. Bauchentscheidungen sind insofern zwischen Rationalität und Emotion/Leiblichkeit angesiedelt, weil sie als Intuitionen auftauchen, es sich aber um »evolvierte Fähigkeiten« handelt, das heißt, rational oder körperlich Erfahrenes und Gelerntes wird verinnerlicht und damit unbewusst (vgl. Gigerenzer 2007: 25f.). Jarvis erklärt ähnliche Abläufe ein

wenig anders: Das in das Unbewusste verdrängte Erlebte und Erfahrene beeinflusst vor allem die emotionalen Reaktionen, die dann wiederum bewusste Entscheidungen beeinflussen (vgl. Jarvis 2010: 88). Entscheidungen sind also weder nur rational noch nur emotional oder leiblich, weder nur bewusst noch nur unbewusst und in den Relevanzen der jeweiligen Gründe manifestieren sich zudem gesellschaftlich und habituell geformte Wertungen. Bei Intuitionen handelt es sich also nicht wirklich um »Bauch*gefühle*«, sondern sie sind eine »Kristallisation eines unbewußten Wissens« (Adorno 1965-66/2003: 139). Für Adorno sind Intuition und Einfälle daher nicht frei, unbeeinflusst oder »natürlich«, und auch wenn sie wichtig sind, um sonst vielleicht übersehene Momente in rationales Denken hineinzuholen (vgl. ebd.), weisen sie nicht über das Gegebene hinaus (vgl. ebd.: 137).

Für Widerstandsentscheidungen ist vor allem die Heuristik des »One-Reason Decision Making« (vgl. Gigerenzer 2007: 145ff.) relevant, bei der ein einzelner Grund entscheidungsrelevant wird. Zwei oder mehr Optionen werden nebeneinandergestellt und die Gründe aufgezählt, sobald sich jedoch ein subjektiv relevanter Unterschied feststellen lässt, wird die Suche nach weiteren Gründen abgebrochen und die Entscheidung getroffen. Unter der Annahme, dass für Weiterbildungswiderstand überhaupt die beiden Optionen Teilnahme und Nicht-Teilnahme als Denkvariante vorhanden sind, könnte dieses Modell erklären, dass ein einziger, subjektiv sinnvoller und gewichtiger Grund für eine Entscheidung ausreichen würde. Und zwar sowohl für die Verwirklichung von Widerstand als auch von Teilnahme. Hindernisse erscheinen dadurch in einem neuen Licht. Wenn gewonnene Freizeit für die Person besonders wichtig ist, könnte dies ausreichen, um Widerstand zu realisieren. Wenn – und hier tritt wieder mein Argument fließender Übergänge zwischen Barrieren, Hindernissen und Widerstandsgründen hinzu – der Drang nach neuem Wissen groß ist, könnte dies so manches Hindernis überwindbar werden lassen. Aber auch umgekehrt: Ein einzelnes Hindernis kann ausreichen, um nicht teilzunehmen. Dieses Vorgehen ließe sich an jedem möglichen Entscheidungsgrund durchspielen: soziale Beziehungen, finanzielle Vor- und Nachteile, soziale Bedürfnisse oder Phobien, Ängste, familiäre Bedingungen etc. Einen empirischen Beleg für solche Entscheidungsprozesse liefert Grotlüschen: Die Suche nach weiteren E-Learning-Möglichkeiten wird abgebrochen, sobald eine technische Schwierigkeit auftaucht (vgl. Grotlüschen 2003: 207ff.).

Weiterbildungswiderstandsinteressen im Detail

In Studien zu Weiterbildungswiderstand bahnt sich nun das Weiterbildungswiderstandsinteresse seinen Weg. Was ich hier Weiterbildungswiderstandsinteresse nenne, wird in den meisten Arbeiten als »Gründe« für Abstinenz, für Lernwiderstand und die Abwehr von didaktischen Rahmungen bezeichnet. Die Benennungen unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihrer Konnotation als

auch in der Ausrichtung, was damit in den Blick genommen wird. »Gründe« sind Erklärungen für subjektive Wahrnehmungen und Handlungen, beruhen aber ebenso auf Wünschen, auf einem Wollen. Faulstich und Grell orientieren sich eng an Holzkamps subjektwissenschaftlichem Zugang und arbeiten subjektiv be*gründ*etes Handeln heraus. Das Interesse, verstanden als (stabiles) Lebensinteresse, ist nur ein Aspekt von »Gründen« (vgl. Faulstich/Grell 2005: 22ff.). Ich folge aber eher dem bereits beschriebenen Interessebegriff von Grotlüschen, der sich aus einem Zusammenspiel von grundlegenden, kollektiv geteilten, gesellschaftlich und biographisch geprägten Lebensinteressen und dem spezifischen, subjektiven Interesse an einem Gegenstand zusammensetzt. Im Interesse äußert sich aus meiner Sicht daher stärker das Moment eines spezifischen Wollens, ob nun als grundlegende Haltung oder als situativer Entscheidungs- und Handlungsfaktor. Das Nicht-Interesse beziehungsweise das Interesse am Nicht ist Haltung (vgl. Hoy 2004; Häcker 1999), ist Gewohnheit (vgl. Grotlüschen 2010: 22), ist explizites oder internalisiertes kollektives Interesse und ist subjektives Wollen (vgl. ebd.). Sowohl der Zugang über »Gründe« als auch jener über das Interesse sind aber jedenfalls vom Subjekt in all seinen gesellschaftlichen, klassenspezifischen, lebensweltlichen und biographischen Einbettungen aus zu denken, und damit geht es um ein verstehendes Erschließen von Begründungen, Wollen, Interessen, die aus der Beobachtung von Verhaltensweisen nicht erschlossen werden können (vgl. z.B. Faulstich 2006: 16ff.). Zumindest für die Diskussion in diesem Kapitel wähle ich das Interesse, um den Weiterbildungswiderstand explizit den unterstellten und erwarteten Bildungsinteressen entgegenzusetzen und zu verdeutlichen, dass Abwendung von der Weiterbildung nicht Desinteresse bedeuten muss, sondern auch ganz bestimmten Interessen folgen kann. Weiterbildungswiderstandsinteresse neben das Bildungsinteresse zu stellen, macht sie zu gleichwertigen Benennungen, nichtsdestotrotz bleibt der dialektische Widerspruch aufrecht.

Über Gründe für Widerstände geben einige Forschungen Auskunft. Faulstich und Grell formulieren unmissverständlich ihre Blickrichtung auf Widerstandsgründe: »Die zentrale Perspektive zur Analyse von Lernwiderständen ist die Frage nach den Gründen, und zwar nicht nach den Gründen für die Widerstände, sondern nach den Gründen für das Lernen« (Faulstich/Grell 2003: 11). Sie fragen daher eigentlich nach Lerngründen. Widerstandsgründe sind lediglich ein »Umweg« dorthin. Widerstandsgründe zu beleuchten soll also in erster Linie dem gelingenden Lernen dienen, Widerstand als eigenständiges Wollen erhält nicht die entsprechende Anerkennung. In ähnlicher Weise lassen sich auch die in Teilnahmeforschungen zuweilen erkundeten Abstinenzgründe lesen, die aber im Unterschied zu Weiterbildungsgründen in den meisten Fällen wenig ausdifferenziert bleiben. Ich konzentriere mich im Folgenden auf Ergebnisse aus Forschungen, die negierende Beteiligung unter der Widerstandsperspektive beleuchten, weil ich darin am ehesten Ansätze

vermute, die über ein Weiterbildungswiderstandsinteresse Auskunft geben. Eine umfassende und verbindende Diskussion von Forschungsergebnissen aus der Teilnahme- und Nicht-Teilnahme-Forschung wäre interessant und weiterführend erhellend, eine solche soll hier aber zugunsten einer umfassenden Einbettung von Weiterbildungswiderstand nicht geleistet werden.

Die Gründe für Widerstand sind den entscheidenden und handelnden Personen nicht notwendig bewusst und von ihnen artikulierbar, sondern vielfach unbegründbar und unerklärbar (vgl. Grotlüschen 2010: 22). In forschender Nachfrage können sie aber hervortreten und über lebensweltliche und gesellschaftliche Kontexte sind sie rekonstruierbar. Über Rekonstruktionen lassen sich zudem Zusammenhänge mit gesellschaftlichen Bedingungen herstellen, wodurch Widerstand auch jenseits von Einzelhandlungen Relevanz und Begründbarkeit erhält. Während Faulstich und Grell (2005; Grell 2006a) trotz ihrer Suche nach Lern- und Widerstandsgründen in den Auswertungen und Beschreibungen primär auf der Handlungsebene verbleiben, treten bei Bolder und Hendrich (2000) zumindest bei den intensiver beleuchteten Fällen subjektive Gründe für die Abwehr deutlicher hervor. Individuelle Gründe und Bedürfnisse, nur scheinbar zutiefst subjektiv, real aber vielfach geformt und beeinflusst, verschwimmen in der analytischen und reflexiven Ebene mit gesellschaftlich normativen Anforderungen. Es gibt eben nicht nur einfach »kein Interesse« oder »keinen Bedarf« oder »fehlenden Nutzen«, worauf die Negation von Weiterbildung in manchen Teilnahmestudien reduziert wird, sondern im jeweiligen Konglomerat, in der jeweiligen Situation treten verschiedenste subjektive, gesellschaftliche, klassen- oder milieubedingte, organisationsinduzierte, didaktisch hervorgebrachte etc. Faktoren zusammen und formen differenzierte Weiterbildungswiderstandsinteressen. Da Weiterbildungswiderstand Negation ist, ist das Interesse zunächst in erster Linie Abwehr: Abwehr von Erwartungen, Abwehr von Zumutungen, Zurückweisen von Ansprüchen oder auch einfaches uninteressiertes Abwenden. Zwei Ebenen sind daher zu unterscheiden: zum einen subjektive Gründe für diese Abwehr und zum anderen, was abgewehrt wird. Beide Ebenen sind unter dem Begriff »Weiterbildungswiderstandsinteresse« zusammenzufassen, das neben subjektiven Gründen auch zum Ausdruck bringen kann, wogegen der Widerstand geleistet wird.

Studien und einzelne Überlegungen zu Weiterbildungswiderstand geben nun Einblicke in dieses Interesse, wenn auch noch bei weitem nicht erschöpfend. Zunächst einige Gründe für unterlassenden Weiterbildungswiderstand und Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen aus den bisher diskutierten Studien (ich verzichte auf einzelne Quellenverweise, da die meisten Gründe in vielen Studien in ähnlicher Form auftreten): kein Interesse, kein Bedarf, Erfahrungswissen reicht aus, Beruf im Vordergrund, negative Schul- und Lernerlebnisse, Erschöpfung, aufgrund des Alters beruflich nicht mehr Neu- und Umlernen wollen, Misserfolge in der Weiterbildung, fehlender Nutzen, feh-

lender lebensweltlicher oder beruflicher Sinn, Freizeitinteressen, berufsfernes Rollenverständnis, negative Erfahrungen von anderen Personen aus Familie, Freundeskreis und Berufsumfeld, Zufriedenheit, hohe berufliche Ansprüche, keine Zeit, kein Anlass, fehlende Wertschätzung durch Lehrende, Lerninhalte entsprechen nicht den Erwartungen, fehlende Unterstützung durch Lehrende, Überforderung, Unterforderung, sich nicht verunsichern lassen wollen, Uneinigkeit mit der/dem Lehrenden, unbewusste psychische Abwehrmechanismen etc. Wir sehen, dass viele Gründe aus Diskussionen um Barrieren und Hindernisse vertraut sind, wiederum also zum Tragen kommt, dass jeder Grund je nach Kontext und Situation Barriere, Hindernis oder Widerstandsgrund sein kann.

Neben einzelne, subjektive Gründe tritt nun auch hinzu, welche Aspekte abgewehrt werden. Zuweilen sind abgewehrte Situationen auch zugleich Gründe, aus anderen Abwehrungen lässt sich hingegen indirekt ein subjektives Interesse ablesen. Quasi invers tritt in der Negation das Interesse hervor, und zugleich sind viele dieser abgewehrten Aspekte nicht mehr nur subjektiv begründet, sondern gesellschaftstheoretisch rekonstruiert. Ich nenne wiederum nur eine Auswahl, wogegen sich der Widerstand richtet. Die Aufzählung erfolgt entlang des »Auftretens« in meiner Darstellung und ich weise die entsprechenden Arbeiten aus, weil die Rekonstruktionen höchst unterschiedlich ausfallen können. Es treten aber auch viele Ähnlichkeiten zu Tage, weshalb ich auch Wiederholungen zulasse: nicht den Bedürfnissen entsprechende Bildungserwartungen (Tolstoi 1862/1990), lebensweltfremde Inhalte und Lernformen, Anpassung an bürgerliche Normen (Willis 1977/2013; Giroux 1983/2001), Gängelungen, Zumutungen, Bedrohungen, fehlende Verfügungserweiterung (Holzkamp 1987/1997, 1993/1995), neue Produktionsformen, neue Wissenstypen, unnützes Wissen (Axmacher 1990 a), als Zwang wahrgenommene Weiterbildungserwartung, Sinnlosigkeit, Belastung, fehlender Nutzen (Bolder/Hendrich 2000), Anpassung, Mitspielen müssen (Pongratz 2010 a), Bildungspolitik (Barre 2011), unkritische Inhalte (Vassallo 2013), Image und Inhalte von Volkshochschulen (Tietgens 1964/1978), normative Ansprüche des Mallehrers (Bastian 1991), soziale Interaktionsstrukturen (Nolda 1999), normative Kurssituationen und Machtverhältnisse (Hovestadt 1999), angsterzeugende oder -erinnernde Situationen, Lernherausforderungen, Diskrepanzerfahrungen (Häcker 1999; Tröster 2000), didaktische Zumutungen (Klein/Kemper 2000), Zuschreibungen und Intentionalitätserwartungen (Schäffter 2000), Schulorganisation und -inhalte (Duncker 2008), Identitätsgefährdung, lernend nicht verarbeitbare Darreichungsform von Inhalten (Jarvis 2010), die Lebensentfaltung einschränkende Aspekte (Illeris 2010), Anpassungszwänge, Fremdbestimmung, lebenslanges Lernen, Lehrende, Lernmaterialien etc. (Faulstich 2013), Anpassungszwänge, gesellschaftliche Eingliederungsinstrumente, Identitätsbedrohungen (Haug, F. 2003), Identitätsbedrohungen, Lehr-

Lern-Arrangements (Häcker 1999), Lehrende, Inhalte, Lehr-Lern-Formen etc. (Faulstich/Grell 2005; Grell 2006a), Lernsettings, technische Überforderungen (Grotlüschen 2003), Organisationskulturen (Franz 2014), Verlust und Verdrängung von Wissen (Atherton 1999) etc.

Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass sich Zumutungserfahrungen, Leistungsdruck oder Erschöpfung, die aus beruflichen, privaten oder gesellschaftlich bedingten Situationen entstehen, in Weiterbildungswiderstand manifestieren können, die Abwehr aber quasi stellvertretend an der Weiterbildung »ausgelassen« wird. Solche Vermutungen bestätigen sich teilweise im »Belastungssyndrom« bei Bolder und Hendrich, bei dem sowohl Belastungen in und durch die Weiterbildung als auch Belastungen in der Erwerbsarbeit und im Privatleben thematisiert werden, die einer Weiterbildungsteilnahme entgegenstehen (vgl. z.B. Bolder/Hendrich 2000: 235). Holzkamp geht ebenso davon aus, dass sich Erfahrungen der Gängelung und der Zumutung in anderen Kontexten auch in einem Widerstand gegen Lernen äußern können (vgl. z.B. Holzkamp 1993/1995: 12).

Im Zusammenspiel

Widerstandsinteresse ist also ein Gemenge von subjektiv sinnvollen Gründen in einem Zusammenspiel mit einer Abwehr von direkt situativ oder aus gesellschaftlichen Zusammenhängen heraus herangetragenen Erwartungen, Anpassungserfordernissen, Lernaufforderungen etc. In der gesellschaftlichen Kontextualisierung zeigt sich im Weiterbildungswiderstandsinteresse auch – als *ein* Aspekt – die Abwehr von Herrschaftsinteressen, die nur widerständige Eingliederung in normative Vorgaben und angeblich unumgängliche Notwendigkeiten. Kehren wir gedanklich zurück an den Beginn dieses Kapitels, zu den Interessenlagen, so standen sich dort widersprechende Interessen gegenüber, in einem asymmetrischen Verhältnis mit deutlich unterschiedlichen Handlungsoptionen. Tritt nun das Herrschaftsinteresse als Lernzumutung, als machtvolle Einflussnahme, als Gängelung und Anpassungszwang auf – und in Weiterbildungszusammenhängen tritt sie fast ausschließlich in dieser Form auf, wenn auch häufig hinter angeblicher Nützlichkeit und Notwendigkeit versteckt –, so können die Gegen-Handlung und das Gegen-Interesse nicht nur als Ausdruck subjektiver Einzelbedürfnisse innerhalb dieser Bedingungen gelesen werden, sondern ebenso als Abwehr der Bedingungen selbst oder zumindest bestimmter Aspekte dieser Bedingungen.

Weiterbildungswiderstandsinteresse ist aber nicht notwendig kritisch kritisch. Auch wenn das Gegen-Interesse eine Art Gemeinschaft zu verbinden scheint, können dahinterliegende Widerstandsinteressen äußerst unterschiedlich sein. In Widerstandsforschungen in anderen Feldern wird dieser Aspekt immer wieder betont. Beispielsweise spricht Marcuse bei Widerständen von anarchistischen bis hin zu unpolitischen (vgl. Marcuse 1969: 294) und Demi-

rović zeigt entlang von antikapitalistischen Protesten, dass diese von links bis rechtspopulistisch ausgerichtet sein können (vgl. Demirović 2014: 17f.). Solche Unterscheidungsversuche sind im Weiterbildungswiderstand bislang kaum aufzufinden. Zwar treten mit unterschiedlichen Gründen und Rekonstruktionen vielfältige Interessen zu Tage, in den Studien dominiert aber zumeist eine spezifische Perspektive, z.B. auf nur kritischen Widerstand, auf nur die Abwehr von Erwartungen oder auf Lernvermeidung. Zu vermuten ist, dass sich Widerstandsinteressen weiter ausdifferenzieren und sich ein Spektrum von kritischen bis hin zu reaktionären Interessen ergründen ließen. Die aktuelle Datenlage lässt diese Zuordnung derzeit aber meines Erachtens nicht zu, weil dies einen bislang nicht versuchten, spezifischen Fokus auf differente Interessenlagen innerhalb des Weiterbildungswiderstands erfordern würde.

Weiterbildungswiderstandsinteresse ist aber nicht notwendig bewusst, sondern kann sich aus Intuitionen, geronnenen Erfahrungen und habituellen Einübungen als Haltung oder Handlung manifestieren. Subjektive Begründungen und Interessen sind von den Einzelnen nicht notwendig artikulierbar und präsent, zu weit sind gesellschaftliche Normen, Erwartungen, Lebensumstände bis in die denkenden und emotionalen subjektiven Strukturen eingeschrieben, und mancher Handlungssinn tritt nicht subjektiv intendiert hervor, sondern erst in einer kontextualisierten Rekonstruktion. Auf die Bedeutung von bewussten und unbewussten Intentionen für widerständiges Handeln komme ich bei der Erkundung der Praktiken nochmals zurück. Es eröffnet sich eine Lesart, in der gesellschaftliche Formungen in die Interessen, in Entscheidungen und Handlungen hineinragen und gerade deswegen Weiterbildungswiderstandsinteresse nicht nur subjektiv, sondern im Gesamtkontext erfasst werden muss, sich aber auch selbstreflexiv gegen sich selbst und die eingeschriebenen Normen richten muss. Die objektiven und biographischen Chancenstrukturen bilden zudem ein dichtes Geflecht, in denen Barrieren, Hindernisse und Widerstandsgründe ineinanderfließen, die Entscheidungsmöglichkeiten jedoch wesentlich beeinflussen. Sind Entscheidungssituationen gegeben, ist also kein absoluter Ausschluss durch Barrieren vorhanden, so drängt sich ein massiver Entscheidungszwang für Weiterbildung auf. Und obwohl Entscheidungen dagegen normativ nicht vorgesehen sind, werden solche Gegen-Entscheidungen entlang rationaler Abwägungen, emotionaler Faktoren und zuweilen einfacher Heuristiken getroffen. Bislang noch weitgehend unerkundet, aber spekulativ anzunehmen ist, dass mit vielfältigen Entscheidungsmodellen, in die rationale, emotionale, intuitive und heuristische Momente aufgenommen werden, erklärbar gemacht werden kann, weshalb trotz Hindernissen so manche Teilnahme realisiert wird, weshalb trotz Möglichkeiten Unterlassungen folgen, aber auch, welche Rolle Emotionen und Entscheidungssituationen bei Widerständen in Lehr-Lern-Situationen spielen. Weiterbildungswiderstandsinteresse ist auch nicht notwendig stetig und stabil, sondern nach Situation, Anlass,

Lebenslage, konkretem Gegenüber, momentaner Lernaufforderung etc. wird sich Widerstand zu unterschiedlichen Zeitpunkten, gegen unterschiedliche Aspekte, aus veränderlichen Interessen heraus und aus unterschiedlichen Gründen formieren: zuweilen widerständig gegen das eine, nicht aber gegen anderes. In einer Lebensphase widerständig, dann wieder nicht. Oder auch beharrlich konstant gegen bestimmte Inhalte, Lernformen, Weiterbildungsverpflichtungen. Nie-Teilnahme, aber viel Lernen. Oder stetige Teilnahme, aber kaum Lernen. Et cetera.

Es öffnet sich eine dynamische Lesart, in der sich Widerstandsinteressen jederzeit verändern können, selbst innerhalb von Lehr-Lern-Situationen. So kann eine Weiterbildungsteilnahme abgebrochen werden, eine Teilnahme nur widerständig realisiert werden oder Abstinenz später in eine Teilnahme münden. Eine Perspektive auf Weiterbildungswiderstandsinteresse statt auf nur subjektive Gründe reicht über situative Ereignisse hinaus, indem auch Haltungen und Einstellungen stärker zum Tragen kommen, die in Bildungsentscheidungen eine nicht unwesentliche Rolle spielen und daher auch im Weiterbildungswiderstand zur Geltung gebracht werden müssen. Mit Weiterbildungswiderstandsinteresse lässt sich zudem der Blick von Einzelhandlungen und -entscheidungen dahingehend erweitern, dass auch kollektive Interessen mitwirken, wodurch Weiterbildungswiderstand neuerlich einer individualisierten Interpretation entrissen wird und der Blick zu solidarischem und sekundärem Weiterbildungswiderstandsinteresse geöffnet werden kann.

6.5 Antagonist_innen

Bevor ich jene Handlungen erkunde, in denen sich Weiterbildungswiderstandsinteresse äußert, bleibe ich zunächst noch nah an den Interessenlagen, indem ich nach den Antagonist_innen im Weiterbildungswiderstand frage. Die Asymmetrie tritt neuerlich deutlich hervor: Weiterbildungswiderstand wird derzeit weitgehend ausschließlich von einzelnen, widerständig handelnden Personen geleistet, eine kollektive Organisation liegt nicht vor und es gibt auch keine Einrichtungen, die Weiterbildungswiderstand in irgendeiner Form vertreten, unterstützen oder mittragen und dem Widerstand daher eine Stimme verleihen. Nicht einmal kritische Erwachsenenbildung macht sich ausreichend für Widerstand stark. Diesen einzelnen und vereinzelt erscheinenden widerständigen Personen stehen nun zwar auch einzelne Menschen – z.B. Vorgesetzte oder Lehrende – gegenüber, die Weiterbildungsansprüche stellen, jedoch auch als Stellvertretungsinstanzen verstanden werden können. Insbesondere aber bilden größere Systeme, Einrichtungen, Institutionen, reale und diffuse Herrschaftsstrukturen das Gegenüber. Diese haben eine ungleich stärkere und mächtigere Position inne, sind wenig angreifbar und gerade, wenn

sie nicht als empirisch fassbare Subjekte in Erscheinung treten, sind ihre Einflüsse umso wirkmächtiger. Die Antagonist_innen stehen zwar in einer dialektisch vermittelten Beziehung mit zahlreichen und fließenden Übergängen und in der Mitreproduktion durch alle gesellschaftlich Beteiligten werden Anforderungen und Interessen des Gegenübers mit hervorgebracht. Dennoch treten sich in ihren Funktionen oder realen Situationen antagonistische Interessen gegenüber und lassen sich zumindest analytisch Gegner_innen feststellen. Harney unterscheidet im hierarchisch strukturierten Raum zwischen jenen, die etwas einfordern können, und jenen, von denen etwas gefordert wird (vgl. Harney 2011: 57). Auf Weiterbildungswiderstand angewendet ist zwischen jenen, die Erwartungen wie lebenslanges Lernen etc. formulieren, ihre Erfüllung verlangen und gegebenenfalls eine Nichterfüllung sogar sanktionieren können, und jenen, die von dieser Erwartung betroffen sind, die sie erfüllen sollen und bei Nichtbeachtung Folgen zu tragen haben, zu differenzieren. Diese Funktionen können aber auch in einer Person zusammenfallen, wodurch höchst ambivalente Konstellationen entstehen: Beispielsweise sind Lehrende Erwartungsvertreter_innen und zugleich selbst von Weiterbildungserwartungen betroffen. Weiterbildungseinrichtungen tragen Erwartungen an Erwachsene heran und sind zugleich selbst in Erwartungsstrukturen des lebenslangen Lernens gefangen. Die Unterscheidung der Antagonist_innen bleibt also diffus, aber dennoch beschreibbar.

6.5.1 Das Gegenüber des Weiterbildungswiderstands

Vom Gegenüber des Weiterbildungswiderstands spricht Axmacher als »›Bildungspartei‹, wie wir vorläufig die Gegenspieler nennen wollen, die für Bildung einstehen« (Axmacher 1990b: 60). Die »Bildungspartei« ergreift nicht nur für persönliche oder individuelle Interessen Partei, sondern steht real oder stellvertretend für die gesellschaftlichen Weiterbildungsanforderungen, die an die Erwachsenen herangetragen werden. Möglichkeiten, überhaupt Widerstand leisten zu können, und Formen des widerständigen Handelns und deren Wirksamkeit sind wesentlich von der Gestalt und den Handlungsweisen des Gegenübers bestimmt. Ist das Gegenüber diffus und kaum an realen Organisationen oder Personen festzumachen, wird widerständiges Handeln umso schwieriger, fehlt doch eine Instanz, gegen die er sich richten kann. Es ist daher kein Zufall, dass gerade im Strom von Gouvernementalitätsstudien und deren Herausarbeitung von Regierungstechnologien (Gronemeyer 2002 spricht von »eleganter Machtausübung«) subversive und andere kleine Widerstandsformen »entdeckt« und zuweilen sogar als einzig mögliche Gegenkräfte gesehen werden. Ob nun Foucaults Widerstandskonzept (vgl. z.B. Foucault 1976/1997), Butlers »subversive Reterretorialisierung« (Butler 2001: 95) oder Bröcklings »anders anders sein« in den Lücken der Programmierung (Bröck-

ling 2007) – sie alle gehen davon aus, dass Macht und Herrschaft in alle Lebensbereiche diffundiert ist und mehr als Struktur, als Logik, als scheinbar substanzloses Regime den Beherrschten gegenübersteht, sodass Widerstand vorwiegend in Mikropraktiken, im Entziehen, im Nicht-Mitspielen in kleinen Nischen möglich ist. Das »Empire« (Hardt/Negri 2003) entbehrt klar feststellbarer Akteure und gouvernementale Regierung steuert das Verhalten über Selbstkontrolle und Selbststeuerung und damit durch die Regierten hindurch. Aber auch in jenen Zugängen, die Herrschaft deutlicher benennen und festlegen, sind es nicht nur konkret handelnde Personen, die zum Gegenüber des Widerstands werden, sondern vielmehr herrschende Strukturen, Normen, Werte, etablierte Muster, grundlegende gesellschaftliche Verhältnisse. Gramsci beschreibt diese herrschenden Strukturen als Hegemonien, die aus einer Verflechtung von Herrschaftsinteressen, Koalitionen zwischen ähnlichen Interessen, Kompromissen, um die Zustimmung der Beherrschten zu erlangen, hervorgehen (vgl. Gramsci 1929-35/2012: 1567, 13/§18). Die bürgerlich-kapitalistische Herrschaft bringt jene Strukturen und Normen hervor, hinter denen konkrete Herrschaftsinteressen so weit verschwinden, dass sie scheinbar losgelöst von menschlichem Einfluss zu naturgesetzlichen Unabwendbarkeiten ideologisiert werden. Bereits Marx sprach von den Charaktermasken der Kapitalist_innen, die eher eine Funktion einnehmen, indem sie die kapitalistischen Logiken erfüllen, denn eine reale Person (vgl. Marx 1867/1988: 100).

In der weitgehenden Unmöglichkeit, real handelnde Personen und Institutionen auszumachen, sehen nun Vertreter_innen wie Foucault, Bröckling, Butler oder Hardt und Negri lediglich die Möglichkeit, solchen Strukturen und Verhältnissen dadurch indirekt widerständig gegenüberzutreten, dass die gestellten Anforderungen nicht erfüllt werden, indem versucht wird, sich den Einflussnahmen zu entziehen. Widerstand, insbesondere offener und sichtbarer, entzündet sich hingegen umso leichter, je greifbarer und konkreter das jeweilige bekämpfte Gegenüber ist. Der Widerstand richtet sich so auch gegen Stellvertreter_innen der Strukturen, gegen jene Einrichtungen, Organisationen und Personen, die Partei für diese Strukturen nehmen, die sie vorantreiben und unterstützen. An ihnen können sich der Unmut und die Abwehr struktureller oder normativer Anforderungen kristallisieren. Die meisten Widerstände sind so in gewisser Weise Stellvertretungskämpfe. Arbeiter_innenwiderstand richtet sich gegen die direkten Arbeitgeber_innen, gegen die sie vertretenden Institutionen wie Wirtschaftskammer oder politische Vertreter_innen, im Grunde aber gegen weitreichendere Entwicklungen. Studentische Widerstände richten sich gegen die Rektorate und die Hochschulpolitiker_innen, bekämpft wird aber eine gesellschaftliche Entwicklung, die Hochschulen nach Effizienz- und Leistungskriterien ökonomisiert. Und die Occupy-Bewegung wählte sich die Wall Street bzw. die am Kapitalmarkt agierenden Personen und Einrichtungen als Kristallisationspunkt des Widerstands aus. Diese

Widerstände müssen nicht notwendig offen, laut und offensiv sein, denn auch gegen diese Stellvertretungen lassen sich subversive, unauffällige Widerstände richten, beispielsweise in Form von Organizational Misbehaviour (vgl. Ackroyd/Thompson 1999), als getarnte hidden transcripts (vgl. Scott 1990) oder in kleinen Subtraktionen (vgl. Žižek 2009). In einigen Kontexten steht aber nicht einmal ein solches stellvertretendes Gegenüber zur Verfügung, also Personen und Organisationen, die explizit für die herrschenden Normen eintreten, wodurch es kompensatorische Stellvertretungen treffen kann, also Personen, denen *statt* der Gemeinten widerständig begegnet wird; die widerständige Interaktion findet dann nicht mit den eigentlichen Adressat_innen statt (vgl. Haunss/Ullrich 2013: 297). Beispielsweise fehlt Arbeitslosen oder Hartz-IV-Bezieher_innen das »schuldige« Gegenüber und mangels Kollektivierung sind traditionelle Arbeitskämpfe verunmöglicht (vgl. Philipps 2008: 265; Heiter 2008).

Gegen wen richtet sich nun Weiterbildungswiderstand? In der Weiterbildung scheinen zunächst Lehrende und Weiterbildungseinrichtungen ein direktes Gegenüber zu sein. Im Unterschied zur Schule, die Willis und Giroux in den Blick nehmen, ist Weiterbildung allerdings gänzlich anders strukturiert: Es gibt kaum gesetzliche Verpflichtungen zur Teilnahme, obwohl die für einige Berufsfelder verpflichtende Weiterbildung, z.B. bei Lehrer_innen, zunehmend auf andere Bereiche übergreift. Die Weiterbildungseinrichtungen haben keinerlei Sanktionsmöglichkeit bei Abweichungen. Die Weiterbildungen sind zumeist nur kurz, das heißt, die Weiterbildungseinrichtung bildet keinen längere Zeit relevanten Alltagsraum mit konstanten sozialen Beziehungen. Es herrscht zwischen den Einrichtungen ein massiver Konkurrenzkampf um Ressourcen. Et cetera. Dementsprechend sind Widerstände anders gestaltet als in der Schule, beispielsweise lässt sich unterlassender Widerstand unter diesen Bedingungen relativ leicht verwirklichen und nur ein (kleiner) Teil der Widerstände kristallisiert sich daher direkt, stellvertretend oder kompensierend an Einrichtungen und Lehrenden. Aber selbst Widerstände gegen didaktische Situationen, gegen konkrete Inhalte, gegen Gruppensituationen oder Lehr-Lern-Materialen treffen nur zum Teil das richtige Gegenüber. An Lehrenden können sich auch Widerstände kristallisieren, die aus ganz anderen Kontexten hereingetragen werden, z.B. eine als unangenehm empfundene Verpflichtung durch das Unternehmen oder Ärger über Vorgesetzte.

Der Weiterbildungswiderstand trifft kaum auf konkrete Gegner_innen, sondern vielmehr auf ein diffuses Gegenüber: Weiterbildungserwartungen, Appelle, der Druck ständiger Weiter- und Höherqualifizierung, Erwartungen lernender Situationsbewältigung oder defizitäre Zuschreibungen an Geringqualifizierte und »Lernfaule«. Bildung, Lernen, individuelle Weiterentwicklung, stetige Wissenserweiterung und Weiterbildungsanpassungen sind (ausgehend vom bürgerlichen Bildungsbegriff) so weit in Normen und Werten

verfestigt, dass jeder Gegenruf als unvernünftig, dumm und leistungsschwach diffamiert werden kann. Mit dem lebenslangen Lernen ist es in den letzten Jahrzehnten gelungen, Weiterbildung endgültig auf instrumentelle Aspekte zu reduzieren, dafür aber unausweichlicher als Regime, Imperativ und sogar als erzwungenes Bedürfnis zu verankern (vgl. z.B. Pongratz 2010 a; Ribolits 2011; Rothe 2011). Harney arbeitet heraus, dass das lebenslange Lernen die Form einer gesellschaftlichen Institution angenommen hat (vgl. Harney 2011; auch Kade/Seitter 1998: 51). Institutionen als normalisierte Selbstverständlichkeiten, die gesellschaftliche Anerkennung genießen und unbewusst das Denken steuern, dienen »der Herstellung einer spezifischen Art der Bewusstlosigkeit, in der ihr Herrschaftscharakter zum Tragen kommt« (Harney 2011: 51). An der normalisierten Institution messen sich nun die Entsprechung und die Abweichung. »In diesem Zustand ist das Vorzeichen verändert: Wer sich nicht weiterbilden möchte, fällt auf, wer sich weiterbildet, fällt nicht auf« (ebd.: 56). Das Gegenüber formiert sich in der Weiterbildung also als diffuse Erwartung, als empfundener Druck, bestimmtes Verhalten an den Tag legen zu müssen, oder als bis in das Fühlen eingedrungene Leistungsanforderung, die zudem noch von den handelnden Subjekten stetig mit hervorgebracht werden. Dieser diffuse Erwartungscharakter ist dabei nicht lediglich ein analytisch und theoretisch argumentierbares Verhältnis, sondern wird von den Personen selbst so wahrgenommen, wie beispielsweise Bolder und Hendrich (2000) aufzeigen. Indem Weiterbildung den Einzelnen als scheinbar objektive Gesetzmäßigkeit gegenübertritt (Axmacher 1990b: 64), laufen offene Widerstände gegen eine Institution ins Leere, die ein Aktivhandeln erwartet, es aber nicht erzwingt, »es fehlt ihnen das [...] herrschaftlich organisierte Gegenüber, an dem sie sich interaktiv entfalten könnten« (Axmacher 1990c: 96). Für Harney lässt »die Normalität des lebenslangen Lernens keine Möglichkeit von Widerstand mehr« (Harney 2011: 57). Er fasst unter Widerstand allerdings nur offene, kämpferische Formen, während er im nicht als Widerstand benannten Schweigen, Sich-Entziehen, Ausweichen die letzte mögliche Option sieht (vgl. ebd.).

Aber wie bei anderen Widerständen, lassen sich auch in der Weiterbildung Stellvertretungen ausmachen, an denen sich Widerstand jenseits des unterlassenden Entziehens kristallisieren kann. Unternehmen und Vorgesetzte verkörpern ebenso die Weiterbildungserwartung wie das Arbeitsmarktservice, das in (sinnlose) Kurse verpflichtet. Weiterbildungseinrichtungen mit ihren penetranten erfolgversprechenden Werbungen und Weiterbildungsangeboten, die sich uns medial aufdrängen, und Gewerkschaften und Arbeitnehmer_innen-Interessenvertretungen, die mit ernsten Gesichtern ihre Appelle vortragen, machen sich zu Kompliz_innen herrschaftlicher Interessen und damit zu potenziellen Stellvertretungen für Weiterbildungswiderstand. Lehrende und andere Kursteilnehmende sind dann nur noch letzter Fluchtpunkt des Widerstands, wenn andere Strategien nicht gefruchtet haben. Daraus resultie-

rende Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen sind nicht durch Reflexionen und didaktische Anpassungen zu beseitigen, weil die Strukturen, Bedingungen und Personen, denen der Widerstand gilt, außerhalb der jeweiligen Lehr-Lern-Situation liegen. Dafür bestünde in solchen Situationen das Potenzial, diesen Widerstand weiterbildend zu begleiten und zu stärken, wenn auch unwahrscheinlich ist, dass sich in den abgewehrten Weiterbildungen jene Lehrenden finden, die dies unterstützen wollten.

Als diffuse Regierungsformen, als Stellvertretungen für die generalisierte Weiterbildungserwartung, als empfundener Druck und Zwang, als kompensatorisches Gegenüber, dem widerständig begegnet wird, obwohl jemand anderer adressiert ist, oder als direktes Gegenüber treten demnach auf: gesellschaftliche Weiterbildungserwartungen, das lebenslange Lernen, Pädagogisierungen gesellschaftlicher Problemlagen, Unternehmen, Vorgesetzte, Arbeitgeber_innen, das Arbeitsmarktservice und seine »Berater_innen«, Gewerkschaften, Interessenverbände der Wirtschaft und der Arbeitnehmer_innen, Personalentwickler_innen, Weiterbildungseinrichtungen, Weiterbildungswissenschaft, Lehrende, Kolleg_innen, andere Teilnehmende und nicht zuletzt durch unsere internalisierten und mit hervorgebrachten Normen und Erwartungen wir selbst.

6.5.2 Die (potenziell) Widerständigen

Am Eingang dieses Kapitels habe ich unter anderem postuliert, jeder und jede könne in jedem Moment widerständig handeln. Ergänzt um die Möglichkeit sekundären Widerstands hieße das, dass grundsätzlich alle Menschen potenziell widerständig sein können. Eine zunächst sehr vereinfacht klingende Annahme, die es näher auszuführen gilt. Angesichts des soeben beschriebenen Gegenübers des Widerstands erscheint es umso prekärer, dass Widerständige derzeit vor allem als Einzelne, als Individuen widerständig handeln und weder auf kollektive Strukturen zurückgreifen können noch über einen mächtigen Apparat des Diffusen verfügen. Sie schaffen weder Normalitäten, noch bestimmen und formulieren sie gesellschaftliche Erwartungen, außer in der Form, dass sie herrschende Normen und Bedingungen unweigerlich mit hervorbringen. Dennoch ist ihr Tun oder Unterlassen jene Substanz, die als Widerstand gefasst werden kann.

Zumindest über einige Widerständige geben bisherige Forschungen Auskunft, wenn auch – nicht zuletzt aufgrund der noch geringen Forschungslage – lediglich ein kleines Segment potenziell Widerständiger bislang sichtbar gemacht wurde. Axmacher und Huge beschreiben widerständige Handwerker im 19. Jahrhundert, die sich mit verändernden Strukturen und neuen, nun kapitalistisch orientierten Wissensbeständen konfrontiert sehen, jedoch still und leise geforderte Weiterbildung einfach unterlassen und die Handwerker-

schulen entsprechend ins Leere laufen lassen (vgl. Huge 1989a; Axmacher 1990 a u.a.). Bolder und Hendrich entwerfen eine Typologie, in der nach den nicht von der Weiterbildungserwartung Betroffenen und den Verhinderten die Desinteressierten die »erste große Gruppe der im engeren Sinn willentlich Abstinenten« sind (Bolder/Hendrich 2000: 211). Diese sehen beispielsweise aufgrund des Alters, früherer Misserfolge, ihrer Berufstätigkeit oder aufgrund anderer Interessen keinerlei Veranlassung für berufliche Weiterbildung. Die Verweigernden weichen über diverse Strategien aus oder sind in engerem Sinn »Widerständler_innen«, indem sie sich in sanften oder offenen Formen verweigern (vgl. ebd.: 38f., 214ff.).

Die besondere Leistung der Arbeit von Bolder und Hendrich ist aber, dass sie den hinter diesen Typen stehenden Personen ein Gesicht verleihen. In soziobiographischen problemzentrierten Interviews geben diese Einblicke in ihre Lebenssituationen, ihre Ängste, Wünsche und Bedürfnisse. Lebensgeschichten treten hervor und die Widerständigen erheben ihre Stimme. Es wird deutlich, dass zwar abstrakte Kategorien der Vereinfachung und Erklärung in Form einer Typologie analytisch dienlich sind, die Vielfalt der Widerstandsinteressen und deren Kontexte werden aber vor allem in den Fallbeschreibungen deutlich. Weiterbildung als Zumutung ohne Erfolgsaussichten tritt besonders deutlich hervor. Während Bolder und Hendrich vor allem unterlassenden Widerstand untersuchen, werden ähnlich vielfältige Geschichten bei Grell deutlich, die Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen erkundet. Durch die eingesetzte Methode der Forschungswerkstatt, mit teilweise kreativen Methodenelementen, werden individuelle Biographien und Erfahrungen sichtbar gemacht und tritt die subjektive Sinnhaftigkeit immer wieder deutlich hervor (vgl. Grell 2006a). Neben der – allerdings schulbezogenen – Forschung von Willis (1977/2013), der seinen »lads« und der Beschreibung ihrer Lebenswelt ebenso viel Aufmerksamkeit zukommen lässt, finde ich ansonsten keine so eindringliche Beschreibung von real widerständig handelnden Personen. Die Widerständigen tauchen sonst nur als eher abstrakte »Träger_innen« von Handlungs- und Erklärungsstrukturen oder sozialstruktureller Daten, die mit einzelnen Motivationslagen und Gründen verbunden werden, auf (vgl. Häcker 1999; Bremer 2006; Schröder/Schiel/Aust 2004 u.a.).

Wer bleibt in all diesen Forschungen aber ausgeschlossen? Welche (potenziell) Widerständigen bleiben unsichtbar? Bei Bolder und Hendrich liegt der Fokus auf organisierter beruflicher Weiterbildung und innerhalb dessen auf formal Geringqualifizierten. Sie begründen dies damit, dass lediglich hinsichtlich beruflicher Weiterbildung eine normative Erwartung vorhanden ist und dass bei den Geringqualifizierten widerständiges Handeln deshalb besonders zu erwarten sei, weil sich der Nutzen für sie nicht einstelle. Dass der Widerstand die Form der Unterlassung annimmt, vermutet Bolder – ähnlich wie Scott (1985, 1990) – darin, dass subalternen Gruppen andere Handlungs-

formen weniger zur Verfügung stehen (vgl. Bolder 2008: 42), während sich zumindest in Bezug auf Teilnahmeverweigerung Höherqualifizierte eher mit der Begründung zurückziehen können, auf andere Lernformen zuzugreifen (vgl. Reich-Claassen 2010). Bremer weist zudem darauf hin, dass Zumutungen von unterschiedlichen Milieus unterschiedlich erfahren werden (vgl. Bremer 2006: 51), was aber nicht per se ausschließt, dass sich Widerstände in allen sozialen Schichten formieren können. In manchen Studien blitzen diesbezügliche Annahmen durch (vgl. z.B. Erler/Fischer 2012; Reich-Claassen 2010), allerdings ohne Fokus auf Widerständigkeit. Eingehende Forschungen hierzu sind noch ausständig, wären meines Erachtens aber ein wichtiger Beitrag zur differenzierten Sichtweise auf Widerstand. Die Leerstelle teilnehmender Widerständiger, die bei Bolder und Hendrich nur am Rande thematisiert werden, füllen hingen die Studien über Lern- und Didaktikwiderstände (vgl. Häcker 1999; Faulstich/Grell 2005; Grell 2006a u.a.).

Aus den bisherigen Studien treten als potenziell Weiterbildungswiderständige also Teilnehmende und freiwillig Abstinente hervor. Indem Bolder und Hendrich aber in ihrer Eingrenzung Axmacher folgen, dass nur jene widerständig handeln können, die überhaupt von der Erwartung betroffen sind und über Möglichkeiten verfügen, sie sich zudem auf berufliche Weiterbildung konzentrieren, bleiben viele Personen von potenziell widerständigem Handeln von vornherein ausgeschlossen. Mit der Voraussetzung, dass der Widerstand zudem eine halbwegs stabile Struktur aufweisen muss, wird zumindest unterlassender Widerstand zu einem Minderheitenereignis, was ihn aber nicht per se irrelevant macht. Daran knüpft Alheit seine Kritik an Axmacher: »Es ist gewiss kein Risiko zu prognostizieren, dass diese exklusiven Kriterien nur auf eine sehr kleine Minderheit der Nichtteilnehmer von Weiterbildung tatsächlich zutreffen. Damit gilt auch für die renitente Selbsthilfe-Idee, dass sie keineswegs ›jedermann zu jeder Zeit‹ zur Verfügung steht« (Alheit 2010: 562). Erweitert um die Perspektive von Widerstand in Lehr-Lern-Situationen relativiert sich dieses Bild allerdings bereits wieder. Die Problematik besteht aber weiterhin, dass sowohl bei Axmacher als auch bei Bolder und Hendrich unterlassender Widerstand beinahe eine Art »Ehrung« in die Richtung erhält, dass es noch vereinzelte »aufrechte« Renitente gibt. Die Ein- und Ausgrenzungen folgen jedoch drei argumentativ nachvollziehbaren, aber meines Erachtens ungünstig gewählten Grundannahmen.

Erstens hat Axmacher die Voraussetzung, um Unterlassungen als Handlungen fassen zu können – das Nicht-Ereignis im Verhältnis zu einem erwarteten Ereignis –, unreflektiert auf Weiterbildungswiderstand übertragen, wodurch er in seinem theoretischen Denken im Widerstand als Unterlassung gefangen blieb. Zweitens verliert Axmacher mit der Festlegung einer notwendigen halbwegs sozial stabilen Dauer dieses unterlassenden Widerstands aus dem Blick, dass es weniger um grundsätzlich Widerständige geht, sondern um

Widerstände als Gegen-Handlung. Und drittens wird potenzielle Teilnahmemöglichkeit vorausgesetzt, die aber kaum als fließender Übergang, sondern als deutlich feststellbare Grenze definiert wird. Bereits indem Bolder und Hendrich Axmachers Annahmen folgen, schließen sie ebenfalls eine große Zahl potenziell Widerständiger von vornherein aus. Sie engen den Fokus sogar noch weiter ein: Nur für Geringqualifizierte sei dieser unterlassende Widerstand relevant, wodurch Widerstand als Handlungsfigur nur einer bestimmten Gruppe zur Verfügung steht. Mit der Annahme, dass die Erwartungsstruktur nur auf organisierte berufliche Weiterbildung zu beziehen sei, können sie ihren Blick nicht für andere Erwartungsstrukturen öffnen. Mit der Festlegung von Typen binden sie zudem Widerstand an Personen und persönliche Strukturen, wodurch einzelne, temporäre Widerstände unberücksichtigt bleiben. Stattdessen formiert sich fast so etwas wie ein revolutionäres Subjekt, das schon Adorno und Horkheimer für verloren hielten. Allerdings werden zugleich die Benachteiligten, die bereits auf andere Weise Be- und Verhinderten, die Ausgeschlossenen gleich nochmals ausgeschlossen, nämlich von der Möglichkeit, Widerstand zu leisten.

An diesen Einengungen kann aus meiner Sicht nicht argumentativ schlüssig festgehalten werden. Gegen die Ausschließlichkeit, Widerstand nur als Unterlassung zu fassen, liegen bereits die Studien zu Lern- und Didaktikwiderständen und einige Überlegungen in Lerntheorien vor. Bereits Bolder und Hendrich haben festgestellt, dass »ein Verschwimmen der Konturen der doch so einfach scheinenden Alternative von Teilnahme oder Nichtteilnahme zumindest in den Situationsinterpretationen der Interviewten festzustellen« (Bolder/Hendrich 2000: 261) sei. Das Kriterium der Stetigkeit widerständigen Handelns reduziert Widerstand auf ein Persönlichkeitsmerkmal und übersieht, dass Widerstände temporär, partiell, momentan erfolgen können (Backes, Mure und Tuor 2006 sprechen von chronischer und temporärer Nicht-Teilnahme). Ich halte es für wenig relevant, ob sich Gruppen oder Personen mit stabilem Widerstandshandeln ausfindig machen lassen, auch wenn dies für Kollektivierungsversuche vielleicht wichtig sein könnte. Für viel bedeutender erachte ich es, dass sich die Rolle von Weiterbildung für jede_n Einzelne_n in veränderlichen Lebenslagen und -situationen jederzeit wandeln kann, was Friebel und Kolleg_innen in ihrer Langzeitstudie eindrücklich zeigen (vgl. Friebel et al. 2000; Friebel 2008, 2012). Grotlüschen entwirft ihre Interessetheorie in eine ähnliche Richtung, wenn sie feststellt, dass es sich beim Interesse »um ein gegenstandsbezogenes Konzept, nicht um eine unveränderliche Personenvariable« (Grotlüschen 2010: 22) handelt.

Ich gehe anknüpfend an solche Zugänge davon aus, dass sich für jede Person aus verändernden Bedingungen, aus neuen Lebenssituationen, aus einzelnen Anforderungen heraus in jeder Situation zu jedem Zeitpunkt immer wieder die Möglichkeit bietet, widerständig zu sein, ob nun kurzfristig

situativ oder lang andauernd grundsätzlich. Gegen den prinzipiellen Ausschluss der Ausgeschlossenen spricht – insbesondere in Zusammenhang mit den veränderlichen Situationen und der daraus folgenden Unmöglichkeit, Widerstand an Personen zu binden –, dass sich deren Situation jederzeit ändern kann, insbesondere aber, dass sich Barrieren und Hindernisse nicht als so eindeutig festlegbar erweisen, dass sie als eindeutige Kriterien für einen Ausschluss gelten können. Aber selbst, wenn Barrieren und Hindernisse wirksam genug sind, schließt dies nicht aus, dass die Betroffenen nicht auch gegenüber bestimmten Aspekten eine widerständige Haltung einnehmen, und selbst wenn sie keine Möglichkeit haben, diesen Widerstand in Handlungen umzusetzen, schlummert darin potenzielle Widerständigkeit. Dass sich die Lern- und Weiterbildungserwartungen nicht mehr ausschließlich auf organisierte berufliche Weiterbildungen beschränken, sich Widerstand daher auch gegen nicht-berufliche Erwachsenenbildung richten kann, habe ich schon deutlich gemacht. Ich greife diesen Aspekt bei den Widerstandshandlungen ebenso erneut auf wie den bereits andiskutierten Aspekt, dass Widerstand nicht nur gegen eine Erwartung gerichtet sein muss, sondern auch als eigenständiges, inhaltlich bestimmtes Interesse gefasst werden kann. Vor diesem Hintergrund können auch Nicht-Teilnehmende jederzeit widerständig sein, beispielsweise als grundlegende Haltung oder gegen informelles Lernen. Angesichts der ubiquitären Erwartung, die inzwischen beispielsweise auch nicht mehr vor alten Menschen Halt macht, die ihr Alter vital, fit und gesund gestalten müssen (die entsprechenden Angebote liegen vor), sind auch all jene von Weiterbildungserwartungen betroffen, die Bolder und Hendrich noch ausgeschlossen haben (Ältere, haushaltsführende Frauen ohne Berufsperspektive etc.). Wie Foucault formuliert, dass wir alle Regierte sind (vgl. Foucault 1984a/2005: 874) und uns daher das Recht auf Widerstand dagegen nehmen, so kann auch für die Weiterbildung formuliert werden, dass wir alle stetig lernen und uns weiterbilden sollen und uns daher alle ein Recht auf Widerstand nehmen können. Vor diesem Hintergrund gibt es aus meiner Perspektive nicht »die Widerständigen«, vielmehr kann jede_r zu jedem Zeitpunkt gegen Weiterbildung insgesamt oder gegen bestimmte Weiterbildungen oder einzelne Aspekte widerständig sein.

Da Widerstand nicht widerspruchsfrei ist und Widerständige mit ihren Handlungen die Verhältnisse mit hervorbringen, müssten sie selbstreflexiv auch widerständig gegen sich selbst sein. Im Blick zu behalten, dass Widerständige auch Risiken eingehen und Nachteile erleiden, bewahrt vor Romantisierungen und Überhöhungen. »Im Diskurs der Weiterbildung kann er [der Nicht-Lernende, Ergänzung D.H.] dann zum Widerständler erklärt werden und in gewisser Weise auch diskursive Wertschätzung erfahren. In der realen sozialen Welt wird ihm vermutlich das Arbeitslosengeld gestrichen« (Harney 2011: 59). Zugleich heißt Nicht-Widerständigkeit aber nicht, keine Risiken ein-

zugehen, und die angeblichen Chancen durch Weiterbildungsaktivität sind auch lediglich potenziell, beispielsweise kann der Arbeitsplatz trotz Weiterbildungsaktivitäten verloren werden. Die Vereinzelung von Weiterbildungswiderstand verstärkt diese Widersprüchlichkeiten und Risiken noch zusätzlich. Wie andere Widerstandsforschungen zeigen, bieten kollektive Strukturen teilweise einen gewissen Schutz für die Einzelnen und können zu einer Stärkung des Widerstandes beitragen (vgl. Scott 1990; Ackroyd/Thompson 1999). Giroux verfolgt den Ansatz, dass sich im resistance to education Schüler_innen und Lehrer_innen zusammentun können. Der Widerstand, der in der Schule beginnt, soll über die Schule hinausgehen und weitere gesellschaftliche Räume erobern, also nicht allein auf den Bildungsbereich beschränkt bleiben. Die Solidarität zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen mag aufgrund der organisationalen Strukturen der Schule etwas leichter sein als in der Weiterbildung, ausgeschlossen ist sie aber auch hier nicht. Foucault appelliert nicht nur, dass sich alle das Recht auf Widerstand nehmen können, sondern er fordert auch, sich für andere einzusetzen, für sie und mit ihnen Widerstand zu leisten, was Kupke als sekundären Widerstand beschreibt (vgl. Kupke 2008: 77, 84ff.). Foucault formuliert, wir seien schließlich alle Regierte und dadurch verbunden (vgl. Foucault 1984a/2005: 874). Damit werden alle zu potenziell Widerständigen. Die oben als Antagonist_innen des Widerstands genannten Instanzen wären mögliche Mitstreiter_innen und könnten die Seite wechseln. Solche Denkfiguren sind Diskussionen um Weiterbildungswiderstand bislang aber noch völlig fremd.

6.6 Handlungen und Praktiken: Widerstand in allen Farben und Formen

Im Zusammenfließen von Widerstandsinteressen und widerständigen Personen bildet sich jener Raum, in dem widerständige Handlungen realisiert werden. Aber ebenso wenig, wie unterschiedlichste Gründe notwendig Widerstandsanlass sein müssen, es aber jederzeit können, und ebenso wenig, wie Widerstand fix und unveränderlich an bestimmte Personen, Typen oder Gruppen gebunden bleiben muss, verfolge ich analog dazu den Ansatz, dass verschiedenste Handlungen als potenziell widerständig zu fassen sind. Zentraler Dreh- und Angelpunkt ist, dass die Handlungen nur im Kontext als widerständig oder nicht-widerständig lesbar sind. Widerständige Handlungen können – wie aus der oben geführten Diskussion bereits hervorgeht – auf einem Weiterbildungswiderstandsinteresse beruhen, das bewusst, unbewusst, direkt wahrnehmbar und artikuliert oder nur indirekt rekonstruierbar, situationsbezogen oder stetig sein kann. Auf der Handlungsebene tritt ein zweites Element hinzu: Selbst wenn Handlungen weder direkt, noch indirekt widerständig

intendiert sind, können sie widerständige Wirkung entfalten. Dies gilt in anderen Widerstandsbereichen (vgl. z.B. Žižek 2009) ebenso wie in der Weiterbildung. Und obwohl bisherige Widerstandsforschungen in (Weiter-)Bildungskontexten bereits vielfältige Handlungen aufgezeigt haben, gibt es – so meine Annahme – darüber hinaus eine große Zahl Handlungen, die bislang noch nicht als widerständig interpretiert wurden.

Wenn erst der Kontext Handlungen oder Wirkungen widerständig lesbar macht, kann es daher nicht darum gehen, bestimmte Handlungen eindeutig als widerständig festzulegen. Entgegen Dyks Kritik, dass es (sozialwissenschaftlichen) Widerstandsforschungen an Untersuchungen konkreter Praxen mangle (vgl. Dyk 2010: 44ff.), sehe ich vielmehr das Problem, dass häufig einzelne Praxen erkundet werden, eine systematischere und theoretische Fundierung aber oft ausbleibt und die vielfältigen Praktiken nur ansatzweise in größere wissenschaftliche und gesellschaftliche Kontexte eingebettet werden. Für problematisch halte ich auch, wenn eine Art Katalog »widerständiger Handlungen« erstellt wird, in dem nicht berücksichtigt wird, dass Handlungen zu einem bestimmten Zeitpunkt, in einer bestimmten historischen Konstellation oder in einer bestimmten Situation widerständig sein können, in einer anderen jedoch nicht. Dass ich der in vielen Arbeiten expliziten oder impliziten Annahme, Widerstand sei per se kritisch, nicht folge, wurde bereits deutlich.

Ein so breit gefasster Widerstandsbegriff läuft zwar Gefahr, beliebig und undifferenziert zu werden, wodurch selbst kleinste Handlungen als widerständig romantisiert werden. Zu Recht wird daher vor Überhöhungen, Romantisierungen und normativen Aufladungen gewarnt. Ich sehe das Hauptproblem allerdings nicht darin, dass einzelne Handlungen – Mikropraktiken, unbewusst gesetzte Handlungen etc. – als widerständig lesbar sind, sondern halte es für problematischer, wenn an einmal »festgelegten« Praktiken festgehalten wird, selbst wenn sie vereinnahmt, befriedet oder wirkungslos sind. Damit wird einer Objektivierung von gesellschaftlichen Verhältnissen Vorschub geleistet, weil ahistorische Bedingungen unterstellt werden, was die Kritische Theorie strikt zurückweist. Es geht nicht darum, dass jede Handlung widerständig *ist*, sondern dass sie aus dem Kontext widerständig *sein kann*. Wie die »Entdeckung« stiller und unauffälliger Widerstandsformen zeigt, führen veränderte gesellschaftliche Bedingungen, politische Strategien, soziale Verhältnisse dazu, dass neue Widerstandsformen entwickelt werden. Da sich nicht nur das Gegenüber, sondern auch die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse, die Regierungsformen, die Regime und Kontroll- oder Disziplinierungstechniken verändern, häufig den ihnen entgegengesetzten Widerstand absorbieren und ihrem eigenen Gelingen einverleiben, müssen widerständige Handlungen nicht nur angepasst, sondern immer wieder neu erfunden werden. Wenn Weiterbildungsverpflichtungen stillschweigende Unterlassungen erschweren, muss sich der Widerstand neue Handlungsformen suchen. Wenn Anleitungen

für Subversion und Revolution zu vermarktbarer Ware werden, muss sich antikapitalistischer Widerstand neue Wege eröffnen. Etc.

Deshalb können Widerstandsforschungen zwar Praktiken erkunden und bisher ungesehene Handlungen als widerständig rekonstruieren, wie dies Scott (1985, 1987, 1990) in politischen Kämpfen, Ackroyd und Thompson (1999) in Organisationszusammenhängen oder Häcker (1999), Grell (2006a), Bolder und Hendrich (2000) in der Weiterbildung gemacht haben. Das bedeutet aber weder, dass diese Praktiken ahistorisch konstant als widerständig angenommen werden können, noch, dass es nicht unzählige andere Handlungen gibt, die bislang nicht als widerständig angesehen werden oder widerständige Wirkung entfalten, obwohl dies eventuell nicht intendiert war. Aus diesen Gründen folge ich weder einer taxativen und katalogischen Aufzählung von Widerstandsformen noch grenze ich von vornherein spezifische Handlungsformen ab. Vielmehr versuche ich zunächst eine Art »Vermessung« von möglichen Dimensionen widerständigen Handelns, die unterschiedliche Grade und Facetten erahnbar machen. In einem zweiten Schritt erkunde ich die Bedeutung der Kontextualisierungen, die widerständige Handlungen erst in ihrer ganzen Vielfalt sichtbar machen. Da wir uns dem Ende dieses Buches nähern und vieles bereits dargestellt und erläutert wurde, treten nun vermehrt bereits verfolgte Gedankengänge neuerlich auf. Auf der ausgeleuchteten Bühne wird es zuweilen schon etwas eng.

6.6.1 Widerständige Handlungsdimensionen

Widerständige Handlungen zu erkunden führt in ein unendlich scheinendes Feld von Forschungen, in denen verschiedenste Möglichkeiten und Ausdrucksformen von Widerstand aufgespürt, bestimmte Widerstandskämpfe diskutiert und Protestformen differenziert werden. Charakteristika, mit denen Widerstände abgegrenzt, definiert, kategorisiert oder einfach beschrieben werden, bedienen sich häufig Begriffspaaren wie groß – klein, aktiv – passiv, individuell – kollektiv, still – laut, offen – versteckt, gewalttätig – friedlich, legal – illegal, sichtbar – unsichtbar etc., die entweder explizit oder scheinbar dichotom auftreten, vielmehr aber als Pole mit vielfältigen Abstufungsgraden verstanden werden müssen. Heiter unterscheidet beispielsweise vier Handlungsformen entlang der streng zweigeteilten Kategorien von agonal – kooperativ und individuell – kollektiv (vgl. Heiter 2008: 69). Andere hingegen kategorisieren Handlungsformen eher in Abstufungen (vgl. z.B. Scott 1990: 136; Ackroyd/Thompson 1999). Dyk schlägt vor, eine solche Differenzierung entlang von Grenzbearbeitungen in Angriff zu nehmen. Zu unterscheiden sei beispielsweise zwischen Widerstandsformen, die Grenzen (subversiv) umgehen oder unterlaufen, und solchen, die die Grenzen problematisieren und die Ordnung grundlegend in die Kritik nehmen. Zu unterscheiden seien weiters Widerstän-

de, die sich für einen Grenzerhalt einsetzen, z.B. Proteste gegen den Sozialabbau, oder die neue Grenzziehungen einfordern, z.B. die Einführung eines Grundeinkommens. Zu differenzieren sei zwischen Handlungen, die kaum auf ein Publikum oder eine Massenbewegung angewiesen sind, z.B. subversive Formen, und kollektiven Handlungsformen, z.B. Streiks, Proteste, breiter ziviler Ungehorsam (vgl. Dyk 2010: 51).

Aus den bisherigen Diskussionen von Widerstandsformen lassen sich daran anknüpfend aus meiner Sicht folgende graduelle Abstufungen vornehmen. Eine erste Form sind Widerstände, die grundlegende Veränderungen anstreben und revolutionäre Umwälzungen zumindest versuchen, wozu aus meiner Sicht z.B. auch Bewegungen wie Blockupy oder die Kämpfe und Lebensformen der Zapatistas zählen. Solcher Widerstand kann nur kollektiv organisiert sein. Ebenso meist kollektiv und in offenen, sichtbaren Protestformen organisiert ist die zweite Form von Widerständen – jene Widerstände, die innerhalb der bestehenden Verhältnisse für Verbesserungen kämpfen, z.B. Streiks oder ziviler Ungehorsam. Eine dritte Variante sind kleine, unauffälligere Formen, die aber gezielt Schaden verursachen und wahrgenommen werden wollen, z.B. Sabotage oder stumme Verweigerungen. Hingegen umfasst eine vierte Form Irritationen und Störungen, die sich durch ihren eher symbolischen Charakter von der dritten Form unterscheiden, wie z.B. Flashmobs oder Spaßguerilla. Als fünfte Variante können kleine, unauffällige Formen benannt werden, bei denen es in erster Linie darum geht, sich selbst zu entziehen, und bei denen die störende Wahrnehmung zweitrangig ist oder sogar gezielt vermieden wird. Hierunter fallen viele Formen von Weiterbildungswiderstand, z.B. Wegtauchen, Drop-out, stilles Abwenden, unkommentierte Unterlassung oder Ausflüchte. Eine sechste und letzte Form sind kleine Alltagshandlungen, die gar nicht widerständig intendiert oder sogar unbewusst sind, aber im Gesamtzusammenhang Wirkung entfalten können. Weitere Nachschärfungen und Differenzierungen wären noch entlang inhaltlicher Dimensionen oder möglicher gesellschaftstransformierender Wirkung sinnvoll.

Ich folge in meiner weiteren Darstellung aber nicht dieser graduellen Einteilung, weil ich ausgewählten Aspekten Raum geben möchte, die nicht in dieses Schema einzupassen sind, sondern eher spezifische Momente und ergänzende Ausformen benennen, die nochmals andere Blicke auf Widerstand zulassen. In der Mehrdimensionalität und deren komplexen Zusammenhängen ist dementsprechend ein vereinfachtes Schaubild leider – oder besser glücklicherweise – nicht zu haben. Ich erkunde aber einige Dimensionen und Kontextualisierungen, die mir für Weiterbildungswiderstand besonders relevant erscheinen: die bereits mehrfach andiskutierte Bedeutung von kleinen, unauffälligen, stillen Handlungsformen, die ebenfalls schon mehrfach gestreifte Problematik individueller versus kollektiver Praktiken und die beim Weiterbildungswiderstandsinteresse bereits aufgegriffene Frage der Bewusstheit.

Vielfältigkeit von Widerstandsformen, aber im Fokus die kleinen, unauffälligen

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Widerstandsforschung dahingehend entwickelt, Verständnisse aufzuweichen und Widerstand nicht nur in eng politisch definierten Feldern und nur entlang »traditioneller« (kollektiver, offener) Kämpfe in den Blick zu nehmen. Nicht zuletzt aufgrund des Aufgreifens von Widerstand unter anderen theoretischen Prämissen – insbesondere aus dem Poststrukturalismus und den Cultural Studies – fanden auch kleine, unauffällige Widerstandsformen Eingang in die Diskussionen, die die Widerstandsforschung außerordentlich belebt und vielfältiger gemacht haben. Die Positionierungen und Argumentationen reichen von der Integration solcher Formen in sonst eher klassisch gedachte offene, oppositionelle Widerstandsformen bis hin zur Absage an kollektive, »veraltete« Widerstandsformen und der Überhöhung oder dem resignativen Rückzug auf diese kleinen Formen.

Aufgrund veränderter Herrschaftsstruktur, der Auflösung herkömmlicher Machtzentren und des Eindringens hegemonialer (Selbst-)Zwangsstrukturen bis in die kleinste gesellschaftliche Zelle werden zuweilen ausschließlich individualisierte, entziehende Widerstandsformen als noch möglich angesehen (vgl. z.B. Laclau/Mouffe 1985; z.T. Foucault 1978/1997; Butler 2001; Bröckling 2007). Dadurch erhalten diese kleinen Formen beinahe schon eine Art Held_innenstatus, z.B. Bartlebys »I would prefer not to« (Deleuze 1994; Agamben 1998). Ich folge dieser Ansicht nicht, denn obwohl in der Weiterbildung derzeit vor allem solche Widerstandsformen auftreten, ist umso mehr eine kritische und reflexive Befragung nötig, ob allein solche Formen möglich und ausreichend sind. Bislang unterschätzte Möglichkeiten kollektiver, solidarischer und offener Formen sind anzudenken, um Weiterbildungswiderstand nicht von vornherein in beschränkten Handlungsdimensionen festzuschreiben und um nach ergänzenden widerständigen Potenzialen zu fahnden. Und obwohl Widerstand immer widersprüchlich bleibt, ist gerade bei leisen, entziehenden Formen die Problematik stillschweigender Affirmation und der Reproduktion besonders hoch, beispielsweise wenn kontemplativer Rückzug systemstabilisierende Wirkung hat (vgl. Žižek 2009: 226). Dass das Gegenüber aber Einfluss auf mögliche Widerstandsformen nimmt und deshalb entziehende Widerstände angesichts diffuser Herrschaftsformen derzeit eine große Rolle spielen, habe ich bereits verdeutlicht, einige Nuancen werde ich aber noch hinzufügen.

Neue Widerstandsformen entdeckte Marcuse bereits in den Studierendenprotesten der 1968er-Generation, die er als eine »Absage an die traditionellen politischen Praktiken« (Marcuse 1969: 293) versteht. Die Rebellion habe zuweilen skurrile Formen wie Satire, Ironie oder lachende Provokation angenommen, die er durchaus widersprüchlich, teilweise als unpolitisch, einschätzte (vgl. ebd.: 291). Rabinovici hingegen streicht die Stärken von Vielfalt heraus:

»Den einen und einzigen Widerstand gibt es nicht und hat es nie gegeben. So vereinzelt er meist nur auftrat, so vielfältig konnten seine Formen sein. Die Vielseitigkeit war selbst ein Merkmal und eine Stärke des Widerstands, da er eben nicht einem einzigen Befehl folgte« (Rabinovici 2008: 51). Widerstandsformen reichen von Revolutionen über soziale Bewegungen, Arbeitskämpfe und zivilen Ungehorsam bis hin zu Versuchen alternativer Lebensweisen (vgl. Hechler/Philipps 2008b; Steinklammer 2011), symbolischen Handlungen oder dem akribisch exakten Einhalten von Gesetzen (vgl. Rabinovici 2008: 9ff., 28ff.). Ackroyd und Thompson stellen neben herkömmliche Arbeitskämpfe vielfältige Formen von Organizational Misbehaviour, von missmutigem Gemurmel über kleinere Diebstähle bis hin zu kleineren oder größeren Sabotageakten (vgl. Ackroyd/Thompson 1999). Für Foucault gibt es (in Anspielung auf Marcuse) keinen Ort der großen Weigerung, aber »einzelne Widerstände: mögliche, notwendige, unwahrscheinliche, spontane, wilde, einsame, abgestimmte, kriecherische, gewalttätige, unversöhnliche, kompromißbereite, interessierte oder opferbereite Widerstände« (Foucault 1976/1997: 117). Ein kleines Fenster zu möglichen Ausprägungen öffnet Demirović: »Es bedürfte eines genaueren Verständnisses dafür, in welchen vielfältigen Formen sich die Kämpfe abspielen – nicht allein politische, sondern vor allem soziale Kämpfe, die so häufig als alltägliche Verzweiflung, Enttäuschung, Entmutigung, Ärger, Wut, als Mobbing, Schikane, Druck, als Verweigerung, Absentismus, Selbstermutigung, freundschaftliche Gespräche, Rumhängen zur Geltung kommen« (Demirović 2003: 52). In allen Widerstandsforschungen tauchen mannigfaltige Formen auf – von Subversion und Dissidenz über anders anders sein und Depression bis hin zu symbolischen Akten. Widerstand beginnt in solchen Beschreibungen in bunten Farben zu schillern und die einsetzende Euphorie, was nicht alles widerständig sein könnte, verführt dazu, den Alltag als durch und durch widerständig zu überinterpretieren, sich gegebenenfalls sogar auf symbolischen Widerständen oder auf dem Gedanken an Widerstand auszuruhen und diese selbstberuhigend genussvoll zu zelebrieren.

Einige Handlungsdimensionen von Weiterbildungswiderständen werden von Faulstich und Grell anhand von Strategietypen beschrieben: Sie kategorisieren diese in zorniges Verweigern, nischenaktives Situationsbewältigen, lautes Experimentieren, verdecktes Aktivsein, unsicheres Signalisieren, sicheres Signalisieren und effektives Karriereverwirklichen/leistungsstarkes Situationsbewältigen (vgl. Faulstich/Grell 2005: 77ff.; Grell 2006a: 197ff.). Einige dieser Handlungstypen fasst Grell als defensives, andere als zumindest ansatzweise expansives Lernen auf (vgl. Grell 2006a: 219ff.). Widerstände äußern sich konkret z.B. in vollständigem Blockieren, in schlagartig einsetzender Müdigkeit, Zu-spät-Kommen etc. (ebd.: 9ff.). Für Axmacher äußert sich »Widerstand gegenüber ›freiwilligen‹ Bildungsangeboten […] im knappen Abwenden, wo ein beherztes Ergreifen einer Chance geboten wäre; im sturen

Sich-stumm-Stellen, obwohl man die Botschaft vernommen hat und eine Reaktion gefordert wäre. Er verbirgt sich im Wegbleiben, im kommentarlosen drop-out [...] wie im ebenso schweigsamen Desinteresse von Adressaten, auf deren Interessiertheit die Initiatoren von Bildungsangeboten gesetzt hatten« (Axmacher 1990c: 96). Bolder und Hendrich beschreiben interessanterweise in der Kategorie der Desinteressierten kaum Handlungsformen, hier wird einfach Unterlassung angenommen. Bei den Verweigernden gibt es zunächst die eher ausweichend Handelnden, die versuchen, Weiterbildungssituationen zu vermeiden, z.B. durch Arbeitsplatzwechsel, oder akzeptierte Rückzugsformen wie Krankheit, Überlastung oder private Aufgaben anführen. Als zweite Gruppe nennen Bolder und Hendrich die Widerständigen, deren Handlungen entweder sanfte Formen annehmen, z.B. Nicht-Beteiligung in Lehr-Lern-Situationen oder indem sie sich in organisationalen Hierarchien verstecken, oder offene Formen, z.B. offene Verweigerung, offensives Stören von Lehr-Lern-Situationen oder Abbruch (vgl. Bolder/Hendrich 2000).

Aus anderen Widerstandsforschungen ließen sich noch einige Anregungen für weitere widerständige Handlungsformen gewinnen, die vielleicht bereits existieren, aber noch nicht sichtbar gemacht wurden. Würde sich beispielsweise die »Fehlzitierung« von Butler (2001) dafür eignen? Neben der zufälligen, unbewussten Fehlzitierung beschreibt sie auch gezielt gesetzte Umdeutungen. Eine solche Fehlzitierung wäre, die Lernerwartung aufzunehmen, ihr sogar zu entsprechen, allerdings mit der Erwartung gegen die Erwartung: »Du sollst lernen!« »Mach ich ja! Aber nicht das, was du willst, sondern genau das, was du nicht willst.« Selbst Nicht-Lernen kann ein starker Antrieb für Lernprozesse sein, wenn auch andere als die intendierten (vgl. Illeris 2010: 169ff.). Eine andere widerständige Strategie könnte sein, in Diskrepanzerfahrungen gezielt nach nicht-lernenden Lösungen zu suchen, um damit, wenn es sinnvoll erscheint, die Erwartung lernender Bewältigung zu umgehen und andere Lösungswege aufzuzeigen. Foucault wollte sich durch die Entscheidungssituation durchschwindeln (vgl. Foucault 1978/1992: 55) und bei Bolder und Hendrich werden einige in diese Richtung weisende Handlungen sichtbar. Vielleicht gibt es aber noch mehr? Heiter (2008) beschreibt die (erfolgreiche) Strategie der Ein-Euro-Jobber, in ungeeigneten Schuhen zur verordneten Arbeit zu erscheinen. Was wäre die Strategie in der Weiterbildung? Keine Unterlagen mitzubringen? Oder zum Outdoor-Seminar nicht adäquat gekleidet zu erscheinen? Die Anzahl potenzieller Gegen-Handlungen ist vermutlich um ein Vielfaches größer als derzeit erforscht und imaginierbar. Ganz zu schweigen von möglichen Ausreden.

Individuell oder kollektiv

Eine nächste Dimension ist die Frage nach individuellen und kollektiven Widerstandsformen.[6] Im Weiterbildungswiderstand ist besonders auffällig, dass er in erster Linie als individuelle Handlung erfolgt oder als solche wahrgenommen wird. Wesentlichster Grund dafür ist meines Erachtens die Konzeption und Organisation von Weiterbildung. Bürgerlich konzipiert ist (Weiter-)Bildung ein ausschließlich subjektiver Vorgang und der gesamte Weiterbildungsbereich ist in dieser Form gestaltet, angefangen beim Entscheiden und Hinbewegen zu organisierten Lernformen bis hin zur didaktischen Konzeption der Teilnehmer_innenorientierung, selbst wenn Ausnahmen wie Teamseminare und die Berücksichtigung gruppendynamischer Prozesse in Lehr-Lern-Situationen anderes vermuten lassen. Verhindert wird, dass sich Gruppen als Kollektiv wahrnehmen, selbst wenn es um so große Gruppen wie jene der in Schulungen verpflichteten Arbeitslosen geht. Weiterbildung ist eine individuelle Bringschuld (vgl. Bolder/Hendrich 2000: 9ff.) und ein individualisiertes Erfolgsversprechen. Im Unterschied zu anderen Widerstandsforschungen fehlen daher in der Weiterbildung kollektive Möglichkeiten beinahe gänzlich, während sie in der Schule, in der bestimmte Kollektivformen Teil der Organisation sind, thematisiert werden (vgl. Willis 1977/2013; Giroux 1983/2001). Aber auch in der Weiterbildung gibt es in den Lehr-Lern-Situationen Formen kollektiver Gegenwehr, wenn sich Gruppen zusammenfinden, die den Kurs »sprengen« (vgl. z.B. Hovestadt 1999; Holzer 2014). Ein großer Teil des Weiterbildungswiderstands erfolgt aber still, unterlassend, abstinent. In dieser Handlungsform sind Kollektivitäten nur noch indirekt wahrnehmbar, wenn sie in so hohem Maß auftreten, dass es auffällt, oder wenn sie strukturell-analytisch in diesem Sinn rekonstruiert werden (vgl. Axmacher 1986c: 65ff.; Huge 1989a: 72; Axmacher 1990a: 40). Sie können aber als »akkumulierte vereinzelte und gleichwohl sozialstrukturell verortete Unterlassungshandlungen konzipieren lassen« (Axmacher 1990a: 41), sind nur scheinbar isoliert (ebd.: 44) und können sogar in entsprechender Masse »den Eindruck kollektiv-strategischer Vereinbarungen erwecken« (Axmacher 1989: 34). Für Marcuse können subjektive Faktoren »im Verein mit den objektiven ökonomischen und politischen Spannungen, denen das System global ausgesetzt ist, materielle Gewalt annehmen« (Marcuse 1969: 311).

Dass selbst unauffällige Widerstände nicht notwendig individuell sein müssen, zeigt uns Scott (1990) anhand des hidden transcripts, in deren Rahmen gerade der soziale Raum die individuelle Handlung zu einer kollektiven macht. Die Widerstände selbst sind getarnt, erscheinen zwar individuell, sind deswegen aber nicht unkoordiniert. Die Kollektivität bietet nicht nur einen ge-

6 | Eine interessante Diskussion von Entwürfen zu kollektiver Handlungsfähigkeit bei Gramsci, Holzkamp und Laclau/Mouffe bietet Süß (2015).

wissen Schutz für die individuell Handelnden, sondern ein Teil ihrer Wirkung entfaltet sich erst aus der Masse. »Everyday resistance does not throw up the manifestos, demonstrations, or pitched battles that normally compel attention. It makes no headlines. But just as millions of anthozoan polyps create, willy-nilly, a coral reef, so do thousands of individual acts of insubordination and evasion create a political and economic barrier reef of their own« (Scott 1987: 422; vgl. auch Reese 2008: 204). Ackroyd und Thompson setzen sich sogar explizit zum Ziel, die verstreuten Aspekte von Misbehaviour zusammenzuführen, weil sie darin eine Form von unverbundener Kollektivität lesen (vgl. Ackroyd/Thompson 1999: 14). Neben einer möglichen Wirkung massenhaft auftretender Einzelhandlungen erfordern Kollektivität und Solidarität eine gewisse Verbundenheit (vgl. Billmann/Held 2013).

In Bildungszusammenhängen wäre neben dem soeben erwähnten Widerstand von Gruppen in Lehr-Lern-Situationen eine Kollektivierung derart denkbar, dass sich bislang unverbundene Einzelpersonen solidarisieren, z.B. Erwerbslose, wiewohl dies wohlweislich mit allen (Individualisierungs-)Mitteln verhindert werden würde. Oder die Solidarisierung findet in einer Form sekundären Widerstands (vgl. Kupke 2008) durch Gewerkschaften, Bildungseinrichtungen, kritische Erwachsenenbildung, NGOs etc. statt, obwohl bislang der »Glaube« an die per se gute Bildung auch in diesen Einrichtungen kaum erschüttert ist (vgl. auch Holzer 2014). Einige Gedanken dazu formuliere ich noch im Schlusskapitel. Weiterbildungswiderstand ist aber darüber hinaus überhaupt als gesellschaftliche Praxis wahrzunehmen. Allein weil Weiterbildung gesellschaftliche Praxis ist, muss es auch ihre Negation sein. Weiterbildungswiderstand wird zu gesellschaftlicher Praxis vor allem insofern, als er nicht jenseits gesellschaftlicher Verhältnisse lesbar ist. Dies hebt ihn aus der Sphäre einer Weiterbildungsverhaltenserklärung und eines individuellen Gegen-Handelns und macht deutlich, dass nicht Einzelentscheidungen der relevante Bezugspunkt für Erklärungen sind, sondern die Einzelhandlungen erst im gesellschaftlichen Kontext widerständigen Charakter annehmen.

Passiv, unsichtbar, leise, versteckt

Weitere für Weiterbildungswiderstand wesentliche Dimensionen umfassen Grade der Aktivität und Passivität, der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, der leisen oder lauten, versteckten oder offenen Handlungen. Weiterbildungswiderständiges Handeln tritt in überaus hohem Ausmaß als still, unauffällig, passiv, unterlassend zu Tage. Giroux holt – nach Willis' offen oppositionellen »lads« – solche Handlungsformen als widerständig in die Bildungsdiskussion. Die ersten Auseinandersetzungen mit Weiterbildungswiderstand (vgl. Huge 1989a; Axmacher 1990 a; Bolder/Hendrich 2000) befassen sich insbesondere mit solchen Handlungsformen. Mit der Thematisierung von Lern- und Didaktikwiderständen traten zwar zunehmend wieder offen störende Handlungen in den

Blick, aber selbst dabei spielen entziehende, stille, unsichtbare Widerstände eine herausragende Rolle, ob als Drop-outs, als Unterlassungen oder als stilles Wegschlafen. Axmachers Verdienst ist es, stillschweigende Unterlassungen als sinnvolle Handlungen fassbar zu machen, und Bolder und Hendrich machen die Überlegungen aktuell empirisch sichtbar. Die Argumentation der Unterlassung als zentrale Handlungsform lautet, dass Weiterbildung ein Aktivhandeln einfordert und gerade deswegen die adäquate Negation im Entziehen, im stillschweigenden Unterlassen ihren Ausdruck findet (vgl. Axmacher 1990a,b; Bolder/Hendrich 2000). Unter dem Regime des lebenslangen Lernens sei nur schweigendes Abwenden oder Ausweichen in andere entschuldigende Bedingungen möglich (vgl. Pongratz 2010a: 165; Harney 2011: 57). Das Entziehen als aktuell einzig adäquate widerständige Handlung wird, wie ich schon gezeigt habe, auch in anderen Widerstandsforschungen aus gesellschaftlichen Bedingungen begründet (vgl. Foucault 1976/1997; Hardt/Negri 2003: 224ff.; Bröckling 2007; Ehrenberg 2004). Aktuelle Widerstandsdiskurse folgen weitgehend diesen Befunden, sodass Mikropraktiken zu zentralen Widerstandsfiguren werden, wiewohl sich deren Widersprüchlichkeit und Gefahr der Vereinnahmung in teilweise resignativen Anklängen widerspiegeln.

Eine andere Dimension des Entziehens bietet Žižek an: Entziehungsformen seien darauf zu prüfen, ob sie das System ergänzen und damit wenig wirksam sind (z.B. Rückzug in New-Age-Räume) oder ob sie das System ins Wanken bringen, indem nicht irgendeine Entziehung inszeniert wird, sondern gezielt (subversiv) die unterste Karte des Kartenhauses subtrahiert wird (vgl. Žižek 2009: 225f.). Für Gronemeyer wird gegen die diagnostische Macht, also die Macht zur Normalisierung, sogar Ohnmächtigkeit – in Anlehnung an die körperliche Ohnmacht als »Streik des Körpers« – zur radikalsten Abwehrstrategie, weil sie der Macht nicht nur etwas entgegensetze, sondern sich dieser radikal entziehe, der Macht die Anerkennung verweigere, sie einfach ignoriere (vgl. Gronemeyer 2002: 626off.). Dass Unterworfene häufig gar keine anderen Ausdrucksmöglichkeiten als die leisen hätten, betont hingegen Scott (1987: 450ff.; vgl. auch Nevis 1988), wodurch unterschiedliche Widerstandsformen auch Ausdruck bestimmter Klassen seien (vgl. Scott 1987: 450ff.). Unter besonders großer Gefahr werde Widerstand zuweilen nicht einmal mehr artikuliert, sondern nur noch in Gedanken durchgespielt (vgl. Scott 1990: 37), nichtsdestotrotz attestiert er all diesen Widerständen, dass sie Formen eines Klassenkampfes seien (vgl. Scott 1987: 432f.; auch Ackroyd/Thompson 1999; Hardt/Negri 2003: 225).

Die Entziehung ist als Negation lesbar, als Subtraktion (vgl. Žižek 2009), als Verweigerung einer Erwartung, als schützende Handlungsform, als adäquate Regierungsentgegnung. In der Weiterbildung entziehen sich die Desinteressierten, Verweigernden, Ausweichenden, Widerständigen (vgl. Bolder/Hendrich 2000) und wie die Handwerker des 19. Jahrhunderts nehmen sie

eine deutliche »Abstimmung mit den Füßen« (Axmacher 1990b: 62; Bolder/Hendrich 2000: 29) vor. Widerstand wird kaum offen artikuliert und ist erst in entsprechenden Interviews sichtbar zu machen (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Die Unterlassung, das Entziehen ist aber eine spezifisch individuelle Widerstandsform und widersprüchlich, häufig affirmativ erscheinend und zumindest hinsichtlich der gesellschaftlichen Wirksamkeit eingeschränkt (vgl. Pongratz 2010a: 165), nicht jedoch hinsichtlich der momentanen subjektiven Abwehr von Zumutungen, Bedrohungen etc. In bestimmten Formen taucht die Unterlassung daher auch in Lern- und Didaktikwiderständen auf, und zwar nicht nur als stilles Wegdriften, Sich-nicht-Beteiligen etc., sondern auch als Nicht-Lernen, z.B. weil in der Diskrepanzerfahrung die Identität gefährdet scheint.

Die Diagnose, dass aktuell nur noch stille, leise, entziehende Widerstände möglich sind, erhellen zwar gesellschaftliche Verhältnisse und machen insbesondere auf das diffuse Gegenüber und auf Selbstkontrollmechanismen aufmerksam, dennoch sehe ich sie nicht als einzig mögliche widerständige Handlungsformen in Weiterbildungskontexten. Offene, »störende«, laute Handlungen sind in Lehr-Lern-Situationen vielfach präsent, wiewohl es auch hier vermutlich eine große Zahl bislang kaum unter dem Aspekt von Widerständigkeit angesprochener stiller, entziehender Formen gibt, beispielsweise Lernunterlagen nicht dabei zu haben oder nicht ausgeschlafen zu sein. Auf die Kehrseite unartikulierten Widerstands, auf dessen Affirmation und Wirkungslosigkeit, habe ich bereits ausreichend hingewiesen. Axmacher hatte noch erwartet, dass mit zunehmenden Weiterbildungszwängen in quasischulischen Strukturen zu erwarten sei, dass »der Widerstand der Teilnehmer aus seiner Reserve heraustreten und offene Formen des Aktivhandelns, des Bestreitens, Kontrollierens und Koalierens annehmen muß« (Axmacher 1990b: 62), was bislang noch nicht geschehen ist oder zumindest in Lehr-Lern-Situationen noch nicht wissenschaftlich sichtbar gemacht wurde. Aber der stille Widerstand ist – so Scott – ›the silent partner of a loud form of public resistance« (Scott 1990: 199) und kann jederzeit auch zu offenem Widerstand führen, wenn – so würde Žižek sagen – dies auch versucht werde, denn von selbst stelle sich eine solche Entwicklung nicht ein (vgl. Žižek 2009: 159).

Bewusst und unbewusst, intendiert und nichtintendiert

Eine nächste Dimension widerständigen Handelns ist die Frage der Bewusstheit und der explizit widerständigen Intention, woran anknüpfend die Frage des Zusammenhangs mit Handlungen zu verfolgen ist. Widerstand als intentionales oder nicht-intentionales Tun beschäftigt nicht nur die Weiterbildungswissenschaft, sondern auch andere Widerstandsforschungen (vgl. z.B. Hechler/Philipps 2008b; Dyk 2010). Axmacher beschreibt, dass die Theoriefigur, Widerstand und Nicht-Teilnahme als mögliche bewusste Handlung an-

zusehen, mit einer grundsätzlichen Unterstellung eines Bildungsbedürfnisses und der Erklärung von »Nicht-Teilnahme als Effekt ungünstiger Umweltbedingungen« (vgl. Axmacher 1990b: 62) abgeschnitten worden sei. Dem tritt nun die bildungswissenschaftliche Widerstandsforschung mit ihren Erkenntnissen entgegen. Neben einer möglichen Bewusstheit und Intentionalität sind aber auch unbewusst gesetzte Widerstandshandlungen möglich, die die Unterstellung eines im Menschen angelegten Bildungsinteresses Lügen straft. Während einige Ansätze ihren Fokus auf intentionale Widerstandshandlungen legen, nehmen andere unbewusste Aspekte in den Blick. Explizit widerständige Intentionen macht beispielsweise Giroux aus, er thematisiert aber auch nichtintendierte und dennoch widerständig wirkende Handlungen (vgl. Giroux 1983/2001). Viegas Fernandes schlägt beispielsweise vor, zwischen latenten und manifesten Widerständen ebenso zu unterscheiden wie zwischen potenziellen/virtuellen und wirksamen (vgl. Viegas Fernandes 1988: 175f.). Bei Axmacher, Bolder und Hendrich dominieren ebenso wie bei Giroux Handlungen als bewusste (rationale) Entscheidungen, die aber nicht notwendig widerständig intendiert sein müssen, von den Personen auch nicht als solche bewusst artikuliert werden, die aber – so zeigen Bolder und Hendrich – nachfragend zum Vorschein treten können (vgl. Axmacher 1990 a; Bolder/Hendrich 2000: 389ff.).

In psychoanalytisch und psychologisch orientierten Ansätzen überwiegen hingegen unbewusste Anteile, da sie auf einem Widerstandsbegriff fußen, in dem Widerstände zwar sinnvoll und notwendig sind, sich aber in erster Linie als innere Abwehr von Bedrohungen oder Veränderungen manifestieren, die den Personen selbst häufig gar nicht bewusst sind, die aber subjektiv sinnvoll und begründet sind (vgl. z.B. Holzkamp 1993/1995; Häcker 1999; Faulstich 2013; Grell 2006a; Jarvis 2012). Gesucht wird nach Wegen, solche unbewussten Widerstände reflexiv zugänglich zu machen, wiewohl sich die Anliegen unterscheiden. Entweder wird mit einem Blick auf den Widerstand das didaktische Geschehen (selbst-)kritisch beurteilt (vgl. z.B. Klein/Kemper 2000) oder eine Überwindung des Widerstands angestrebt. In den meisten Ansätzen ist eine Mischung aus beiden herauszulesen (vgl. z.B. Holzkamp 1987/1997; Faulstich/Grell 2005; Grotlüschen 2010). In solchen Ansätzen erhält Widerstand primär die Rolle des Identitätserhalts, der durch äußere Einflüsse, Diskrepanzerfahrungen, ambivalente Lernherausforderungen oder Veränderungsanforderungen gefährdet wird.

Zentrales Element solcher Widerstände ist das Beharren, das von psychologischen Zusammenhängen auch auf organisationale und gesellschaftliche Aspekte übertragen wird, z.B. als Wandelwiderstand (vgl. z.B. Nevis 1988; Schiersmann/Thiel 2011; Franz 2014) oder als Bestehen auf vorhandenem Wissen und Erfahrungen (vgl. z.B. Bolder/Hendrich 2000). Bereits der Widerstand der Handwerker bei Axmacher und Huge war in erster Linie ein Behar-

ren, ein Verweigern von außen herangetragener Produktions- und Wissensveränderungen (vgl. Huge 1989a; Axmacher 1990 a). Beharren als Widerstand ist quasi der negative Partner von offen auf Veränderung pochenden Widerständen und ähnlich wie die Unterlassung angesichts des Imperativs der Aktivität eine sinnvolle und adäquate Negation darstellt, so ist das Beharren angesichts des Imperativs stetigen Wandels eine überaus sinnvolle und adäquate widerständige Handlungsform. Unabhängig davon, ob beharrend oder verändernd intendiert oder wirksam, überwiegt in Weiterbildungszusammenhängen – im Unterschied zu Widerständen als politische und soziale Stellungnahmen – die Annahme, dass widerständiges Handeln zwar wahrnehmbar ist, aber selten die dahinterliegenden Interessen bewusst als solche artikuliert werden. Wie wir bereits im Zuge des Weiterbildungswiderstandsinteresses gesehen haben, ist nicht jedes Interesse begründbar, sondern manches bleibt unaussprechlich oder ist schlicht Gewohnheit (vgl. Grotlüschen 2010: 22). Obwohl Handlungen bewusst vorgenommen werden können, heißt das nicht, dass eine widerständige Intention artikuliert sein muss – »The fish do not talk about the water« (Scott 1987: 452). Sie können bewusst widerständig intendiert und in Handlungen umgesetzt werden, aber auch gänzlich unbewusst erfolgen.

Als weitere Möglichkeit kann eine widerständige Intention vorhanden sein, obwohl sich dieses »Widerstandserleben« (vgl. Nevis 1988; Häcker 1999) oder eine widerständige Haltung (vgl. Hoy 2009: 9) nicht in Handlungen manifestiert. Neben der besonderen Gefahr der reproduktiven Wirkung von unbewussten und damit unreflektierbaren Widerständen zeigt sich als gegenteilige Dimension, dass selbst nicht widerständig intendierte Handlungen eine solche Wirkung entfalten können (vgl. Scott 1987: 452; auch Žižek 2009). Ein Widerstandsbegriff, der entsprechend der bereits geführten Diskussion von Weiterbildungswiderstandsinteresse sowohl bewusste als auch unbewusste Momente in sich aufnimmt, eignet sich auf jeden Fall am ehesten dafür, die vielfältigen Widerstandsformen zu beschreiben. Widerstand lediglich als bewusste, vielleicht noch mit ganz bestimmten (z.B. kritischen) Interessen verknüpfte Handlungen festzulegen, schließt meines Erachtens zu viele Momente aus, die sich aus spontanen, situationsbezogenen Erfahrungen ergeben oder in noch unbewussten Schichten der Wahrnehmung vergraben sind. Weite Bereiche unserer Einstellungen, ethischen Grundhaltungen, Handlungsfähigkeiten etc. sind nicht oder nicht zu jedem Zeitpunkt bewusst präsent und dennoch werden Handlungen von diesen Einflüssen wesentlich geformt. Bourdieu entwickelt weitgehend Synonym zum »Habitus« den Begriff des »Praxissinns«, ein Konglomerat aus erworbenen Präferenzen, Wahrnehmungsprinzipien, kognitiven Strukturen und Handlungsschemata, das im konkreten Moment das Handeln bestimmt (vgl. Bourdieu 1985/1998: 41f.). Manche Aspekte lassen sich nur schwer ins Bewusstsein holen, andere wiederum können über Reflexionen und Erweiterung von Wissen und Analysefähigkeit zunehmend bewusster

werden. Die nicht notwendig widerständige Intention oder Artikulation erfordert entsprechend eine Kontextualisierung widerständigen Handelns.

6.6.2 Facetten weiterbildungswiderständiger Praxis lesbar machen – der Kontext

Ausgestattet mit diesen möglichen Dimensionen widerständigen Handelns unter Einbeziehung vorangegangener Argumentationen gilt es nun, nochmals die These aufzunehmen, inwiefern Handlungen je nach Situation und je nach Kontext als weiterbildungswiderständig lesbar werden, aber auch inwiefern über bisherige Handlungsmöglichkeiten hinausgegangen werden könnte. Die zwei zentralen Ankerpunkte sind erstens der bereits aufgegriffene Zusammenhang von weiterbildungswiderständigem Handeln und Erwartungen und zweitens, darüber hinausgehend, die Frage der Wirkung.

Vor uns liegt ein breites Handlungsspektrum weiterbildungswiderständiger Praxis, der in bisherigen Forschungen durchgängig subjektive Sinnhaftigkeit attestiert wird. Entlang des diskutierten Weiterbildungswiderstandsinteresses, der sich gegenüberstehenden Interessenlagen, aber auch Bezug nehmend auf die Frage des Vernünftigen in der bürgerlichen Gesellschaft lassen sich allerdings auch Interessen und Sinnhaftigkeiten jenseits subjektiver Gründe argumentieren. Diese Ansätze aufnehmend, aber auch über sie hinausgehend möchte ich hingegen Widerstand als Handlung entwerfen, die jederzeit, je nach Situation, je nach Kontext auftreten kann, die nicht nur an eine Erwartung gebunden ist, sondern auch explizite Widerstandsinteressen zum Ausdruck bringen kann, die auch nicht erst eine längerfristig stabile Handlungsoption ist, sondern jederzeit, kurzfristig, spontan entstehen kann. Es geht also vielmehr darum, Weiterbildungswiderstand breiter zu fassen, als lauernde Option, als Zwischendurch-Handlung bis hin zu einer gesellschafts- und weiterbildungskritisch intendierten Grundhaltung.

Weiterbildungswiderstand breiter lesbar zu machen und ihn zugleich nicht zu einer beliebigen Handlungsform zu öffnen, kann nur gelingen, wenn Handlungen im jeweiligen Kontext interpretiert werden. »In short, context matters« (Dundon/Broek 2012: 154). So wenig wie offene, aktive Opposition per se widerständig ist, so wenig sind dies stille, passive, auf den ersten Blick unsichtbare, beharrende Handlungen. So wenig wie Unterlassungen per se eine Abwehr signalisieren, so wenig sichert Teilnahme Nicht-Widerstand. So wenig momentane Lernbereitschaft stetig anhalten wird, so wenig bedeutet Lern- oder Weiterbildungswiderstand, dass nicht gelernt werde. Die Kontexte, in die Weiterbildungswiderstand gesetzt werden muss, reichen von subjektiven Lebensumständen, momentanen Ereignissen bis hin zu gesellschaftlich rekonstruierbaren normativen Erwartungsstrukturen. Es kann hier kaum gelingen, die gesamte Bandbreite möglicher Kontexte zu thematisieren. Ich strei-

fe lediglich mögliche Ausgangspunkte, wie Handeln erst im Kontext als widerständig gelesen werden kann. Das Interesse und die Intention habe ich bereits ausgeführt, nun schweift mein Blick zur Möglichkeit von Sinnkonstruktionen jenseits eines subjektiven Sinns, um dann nochmals auf die bereits mehrfach diskutierte Frage der Erwartungswidrigkeit zurückzukommen und zuletzt die Frage der Wirkungs- und Störungskontexte zu erkunden.

Die Sinnfrage birgt Dimensionen, die von subjektiven und objektiven Bedeutungen bis hin zu Fragen reichen, was warum als sinnvoll betrachtet werden kann. Sowohl die Lernwiderstände als auch unterlassende Abstinenz werden in den Forschungen als subjektiv sinnvoll lesbar gemacht. Bolder und Hendrich betonen die Sinnlosigkeit als eine zentrale Kategorie für unterlassenden Widerstand (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Sie ist also eng mit dem Widerstandsinteresse verbunden. Darüber hinaus lässt sich aber auch ein objektiver Sinn rekonstruieren, der nur aus dem Kontext zu erschließen ist. Anzuknüpfen ist dazu z.B. an Bourdieus Paradox des »objektiven Sinns ohne subjektive Intention« (Bourdieu 1987: 115f.). Bei Axmacher, Bolder und Hendrich wird der Sinn von Weiterbildungswiderstand ebenso vor allem über Rekonstruktionen entlang gesellschaftlicher Bedingungen erfasst. Ribolits hingegen argumentiert die Sinnfrage zwar ebenfalls als gesellschaftliche, stellt aber die inhaltliche Füllung zur Diskussion, indem er Sinn als Kategorie eines guten Lebens fasst und gerade *nicht* als kapitalistischen Nutzen (vgl. Ribolits 2009: 56ff.). Auch daran lässt sich sinnvoller Widerstand als nicht nur subjektiv wahrgenommene Sinnhaftigkeit, sondern als gesellschaftliche Frage von Sinn und Unsinn, von Richtig und Unrichtig argumentieren. Axmacher attestiert unter einem ähnlichen Verständnis: »Sinnfragen werden wie Wesen von fremden Sternen bestaunt oder mit dem Allerweltargument von der Konkurrenz, dem Weltmarkt, oder schlichter noch: den in den Menschen hineingeheimnisten Lernbetrieb beiseitegewischt« (Axmacher 1988: 9). Eine andere Dimension ist hingegen die erst über den Sinn erfassbare Bedeutung von Handlungen. Axmacher illustriert die Rekonstruktionsmöglichkeiten des widerständigen Sinns an folgendem Beispiel: »[...] der Unterschied zwischen der Nicht-(mehr-) Teilnahme des früheren Kursbesuchers und der Nicht-Teilnahme dessen, der eine Teilnahme nie in Erwägung gezogen hatte, [liegt] nicht in der konkreten Art der Unterlassungshandlung (beide trinken abends zwischen 20 und 22 Uhr ein Bier), sondern in dem *Sinn* dieser Handlung: Fortführung einer eingeregelten Routine hier, Bruch mit einer normativ verankerten Erwartungsstruktur dort« (Axmacher 1990b: 60).

Indem Weiterbildungswiderstand in den Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse gestellt wird und entlang der Erwartung des Aktivhandelns, eines unterstellten Bildungsbedürfnisses und -interesses diskutiert wird, wird die einzelne Handlung zu einer sozialstrukturell bedeutsamen und als Negation der Erwartung zu einer widerständigen. In dieser Kontextualisierung spielt

demnach der Bruch einer Erwartung eine herausragende Rolle, die sich auf gesellschaftlicher Ebene ebenso zeigen kann wie auf höchst individueller. Und angesichts ubiquitärer Lernerwartungen wird Widerstand sogar gegen jede Form der Erwachsenenbildung denkbar. Die Negation der gesellschaftlichen Erwartung des Aktivhandelns ist Passivität, die Negation der Erwartung lernender Lebensbewältigung ist Nicht-Lernen, die Negation ständiger Veränderungserfordernisse ist Beharren, die Negation unterstellten Bildungsinteresses ist Desinteresse, die Negation aktiver Beteiligung in Lehr-Lern-Situationen ist Nicht-Aktivität, die Negation der inhaltlichen oder sozialen Autorität von Lehrenden ist Untergrabung dieser Autorität oder sich ihr Entziehen, die Negation einer an sich selbst gestellten Lernaktivität (»das sollte ich jetzt aber …«) ist Nicht-Lernen. In welcher konkreten Handlung sich die jeweilige Negation äußert, bleibt dabei offen. Ein Spaziergang kann unter solchen Bedingungen ebenso weiterbildungswiderständig sein wie sich mit Freund_innen zu treffen, sich in Arbeit zu stürzen oder offensiv zu protestieren.

Das heißt aber im Umkehrschluss nicht, dass jede Handlung weiterbildungswiderständig ist. Dass wir die meiste Zeit nicht weiterbildungswiderständig handeln, obwohl wir uns die meiste Zeit nicht weiterbilden, sondern stattdessen arbeiten, essen, schlafen, Musik hören, Sport betreiben, uns mit Freund_innen unterhalten etc., steht außer Frage. Dass wir zu diesen Zeiten lernen können oder Nicht-Lernen aktivieren, ist auch offensichtlich. Zu diesen Zeiten ist aber weder eine Weiterbildungserwartung aktiv, noch folgen wir einem expliziten grundsätzlichen Weiterbildungswiderstandsinteresse, das uns aber als Grundhaltung begleiten kann. In Kurssituationen ist auch nicht jede Störung, jedes Wegschlafen, jeder Abbruch widerständig, sondern kann ganz andere Ursachen haben, z.B. eine belastende private Situation, ein stressiger Projektabschluss, Ärger mit Vorgesetzten oder Kolleg_innen etc. (vgl. auch Grell 2006a: 10).

Weiterbildungswiderstände sind auch deshalb lediglich im Kontext lesbar, weil das jeweilige Gegenüber die Handlungsform wesentlich beeinflusst. Wie bereits diskutiert, müssen sich Widerstände nicht nur bei Vereinnahmungen und Befriedungen ändern, sondern auch, weil sie wirkungslos bleiben oder weil neue Herrschaftsformen neue Gegenstrategien erfordern. Wie ein großer Teil der auf entziehende Praxis setzenden Widerstandsforschung zeigt, erfordern diffuse Gegenüber und auf Selbstkontrolle setzende Regierungsformen in großem Ausmaß Entziehungen, obwohl ich die Ausschließlichkeit dieser Möglichkeit nicht teile. Die jeweilige Erwartung bestimmt, wie soeben gezeigt, die entsprechende Negation. Deswegen halte ich es auch für nicht argumentierbar, widerständige Handlungsformen zu fixieren. Selbst die unterlassende Abstinenz könnte, würde sie gegen sich selbst gewendet, wie ich oben diskutiert habe, ihre Widerständigkeit verlieren. Offene Opposition in Lehr-Lern-Situationen verliert ihre widerständige Kraft, wenn sie erwünscht ist oder ihre

widerständige Emotion mit »quasitherapeutischen« Methoden – wie dies Arnold vorschlägt (vgl. Arnold 2001: 27) – sediert wird. Und »natürlich kann sich über Lernprozesse oder erzwungene Anpassungen an geschicktere Schachzüge der Gegenseite, der ›Bildungspartei‹, [...] diese Struktur wandeln« (Axmacher 1990b: 60).

An diesem Punkt setzt der nächste Parameter widerständiger Kontextualisierung ein: der Wirkungsgrad. Dieser wird nicht nur dahingehend bedeutsam, dass vereinnahmte, befriedete, wirkungslos gewordene Widerstände ihre gegen-handelnde Kraft verlieren können, sondern auch, dass nicht widerständig intendierte Handlungen entlang einer Wirkungsdimension eine widerständige Bedeutung erhalten können. Sowohl eine ausschließlich an Erwartungen orientierte als auch eine ausschließlich auf Intentionen und Motiven beruhende Festlegung von Handlungen als widerständig schneiden eine ganze Kontextfigur ab. Die Wirkungsdimension kann zuweilen aber äußerst schwierig zu erfassen sein, werden Resultate doch zumeist erst retrospektiv sichtbar. Adorno beginnt die ersten Sätze seiner Negativen Dialektik damit, dass vorläufige Wirkungslosigkeit nicht notwendig bedeutet, dass der Weg deswegen unbedingt der falsche war, sondern auch von Herrschenden als Vorwand verwendet wird, um Vorhaben abzuwürgen und veränderte Praxis einzufordern (vgl. Adorno 1966/2003: 15). Die Wirkungsdimension ist deshalb mit großer Vorsicht einzusetzen.

Scott (1990), Žižek (2009), Ackroyd und Thompson (1999) betonen die Wirkungsdimension, weil sie kritisch daran interessiert sind, wie auch kleine Widerstandsformen gesellschaftliche Wirkung entfalten könnten. Die vier Aspekte der Wirkungsdimensionen sind: Erstens: Die Masse macht's. Zweitens: Selbst systemstabilisierend intendierte Strategien und Handlungen können gegenteilige, also widerständige und revolutionäre Wirkung entfalten. Drittens (als Nuance von zweiterem): Selbst weder widerständig noch systemstabilisierend intendierte Handlungen können widerständige Wirkung entfalten. Und viertens: Selbst kleinste Interventionen können, wenn z.B. die Subtraktion an der richtigen Stelle ansetzt – an den unteren Karten des Kartenhauses –, Wirkung entfalten. Für Žižek sind Widerstand und Revolution dann keine Frage des »rechten Maßes«, sondern der Wirkung (vgl. Žižek 2009: 221). Die Wirkungsdimension ist in größerem Maßstab ausschließlich im gesellschaftlichen Kontext lesbar, in Weiterbildungssituationen kann sie aber auch direkt erfahrbar sein. Entlang der Wirkung lassen sich manche Ausgrenzungen von Personen oder Gruppen, die aufgrund der fehlenden Erwartung an sie beispielsweise von Bolder und Hendrich von der Möglichkeit des Widerstandes ausgeschlossen werden, wieder hereinholen: Auch ihr Nicht-handeln-Können könnte eine wirkungsvolle Rolle spielen, zumindest im Zusammenspiel mit anderen Widerständen.

Ein weiterer Parameter widerständiger Kontextualisierung ist der Störungsgrad und damit zusammenhängend die Benennung als Widerstand durch das Gegenüber. Huge und Axmacher stießen nur wegen dieses Aspekts überhaupt auf den Begriff des Widerstands, der insbesondere Axmacher dann zu einer Ausformulierung erster Ansätze einer Widerstandstheorie führte. Als widerständig bezeichnet werden nicht nur widerständig intendierte Handlungen und auch nicht nur bewusste Handlungen ohne abwehrende Absicht, sondern auch Handlungen, die weder gezielt noch bewusst noch widerständig intendiert sein müssen. Als widerständig werden auch »nicht als Widerstand intendiertes Verteidigen, Nutzen oder Schaffen von Handlungsspielräumen, zumeist: abweichendes, oft alltägliches und banales Verhalten, das aus der Perspektive der Macht dennoch als widerständig erscheint« (Hechler/Philipps 2008b: 8; vgl. Dyk 2010), tituliert. Solche Benennungen dienen vor allem dazu, Bekämpfung zu initiieren, um die Störung zu beseitigen. Mit dieser Benennung wird jedoch sichtbar, wo sich das Gegenüber gestört fühlt, womit sich eine Schwachstelle der Gegner_innen zeigt, an der für eine Ausweitung gezielten Widerstands angesetzt werden kann. In der Weiterbildung benennen Lehrende Handlungen, die nicht ihren Erwartungen an aufmerksames Zuhören, aktive Beteiligung etc. entsprechen, als störend, störrisch, widerständig (vgl. Grell 2006a: 117ff.). Obwohl Grell herausarbeitet, dass das nicht notwendig widerständige Handlungen sein müssen, so öffnet sich dennoch ein Fenster für mögliche Störungspotenziale.

Widerstand lässt sich daran bemessen, wem er schadet, wen er stört, obwohl dieses Potenzial in der Weiterbildung äußerst begrenzt ist. Streiks schaden den Betrieben, Organizational Misbehaviour ebenso. Andere Widerstände schaden hingegen wenig oder nicht direkt, beispielsweise Demonstrationen (auch wenn sie es beabsichtigen). Reese fragt skeptisch: »Sind am Ende alle Praxen ›politisch widerständig‹, die als Sand im Getriebe der herrschenden Gouvernementalität wirken, ganz gleich, ob sie auch beabsichtigt sind?« (Reese 2008: 204) Er ortet darin die Gefahr, alles zu Widerstand zu erklären und diesen zu romantisieren. Dem ist allerdings zu entkommen, wenn die Störung nicht als einziger Maßstab gesetzt wird, sondern auch andere Kontextualisierungen mit herangezogen werden. Žižek beispielsweise verortet die Störungen auf höherem Niveau, wenn er fragt, was an Handlungen denn subversiv sei, wenn Mächtige sich nicht bedroht fühlten (vgl. Žižek 2009: 223), wodurch viele symbolische Widerstände, z.B. Nichtwählen, wirkungslos bleiben. In der Weiterbildung sind Fragen von Störungen und Schaden schwierige Parameter. Direkte Störungen sind fast ausschließlich in Lehr-Lern-Situationen möglich, bleiben allerdings vermutlich weitgehend wirkungslos. Im Unterschied zur Unterlassung in einem Streik, der dem Unternehmen schadet, ist eine Weiterbildungsunterlassung kaum nachhaltig störend. Arbeitnehmer_innen können umso leichter »mit gutem Gewissen« weiterbildungswiderständige Arbeits-

kräfte durch andere ersetzen. Das Arbeitsmarktservice würde durch Weiterbildungsunterlassungen sogar eher gestärkt als geschwächt: Es kann finanzielle Sanktionen verhängen und spart sich monetäre Ressourcen. Etc.

Ein Schaden bzw. eine Störung treten bei unterlassender Weiterbildung erst ein, wenn die Unterlassung in Masse erfolgt. Weiterbildungseinrichtungen ohne Teilnehmende wären verloren. Das Konzept des lebenslangen Lernens könnte nicht länger aufrechterhalten werden (würde sich vielleicht zeigen, dass die angebliche Notwendigkeit gar nicht gegeben ist?). Bis zur Erzielung solcher Wirkungen überwiegen allerdings individuell negative Konsequenzen. Romantisierungen des Widerstands sind daher unangebracht. Weiterbildungswiderstand erfordert also Mut, aber »Menschen sind tatsächlich in ihrem Alltag bereit, sich zu entziehen und auszuweichen, sich zu verweigern oder zu widerstehen, dieses Kommando über ihren Körper, über ihr Leben und über ihre Arbeit nicht mitzumachen« (Demirović 2014: 15). Gerade deswegen wären aber umso mehr kollektiver und sekundärer Widerstand gefordert, die teilweise Schutzfunktionen haben können. Oder manche Strategien müssten subtiler und subversiver werden. Manche nehmen die Nachteile aber vielleicht in Kauf, weil sie mehr Nachteile darin sehen, nicht widerständig zu sein.

Exkurs: Ein Ausflug in die Bar

Ein Anspruch widerständiger Handlungsentwürfe ist immer wieder, sie von Faulheiten und alltäglichen »Grillen« abzugrenzen (vgl. Axmacher 1990b: 60; Philipps 2008: 271), was bereits angesichts eines Widerstandsbegriffs, der auch unbewusste und nicht widerständig intendierte Handlungen mit aufnimmt, einer gewissen Grundlage entbehrt. Dennoch bleibt die Aufladung als »hehre« Haltung und Handlung bestehen und äußert sich entweder in Überhöhungen von möglichst allen Handlungen als widerständig oder in einer strengen Eingrenzung von »erhabenen« Widerstandsformen. Beide Wege ignorieren die notwendige Kontextualisierung. Für Atherton ist mancher Widerstand »not so complex as suggested by the discussion to date« (Atherton 1999: 85) und manchmal habe jemand einfach keine Lust zu etwas (vgl. ebd.). Diese spontane, momentane Unlust wird zur Faulheit abgewertet oder als Desinteresse beiseitegeschoben. In meinem bislang entwickelten komplexen Lesesystem von Widerständen kann ich aber solche Unlust oder Faulheit nicht einfach als emotionale Regung hinnehmen und ignorieren. Vielmehr drückt auch Unlust ein nicht auf den ersten Blick ersichtliches Interesse oder Bedürfnis aus, ob nun das Bedürfnis, stattdessen etwas anderes zu tun, oder eine innere Abwehr gegen eine von außen gesetzte Anforderung. Selbst sogenannte Faulheiten stehen in gesellschaftlichen Kontexten. Lessenich formuliert im Vorwort zu Paul Lafargues »Recht auf Faulheit« kritisch, dass das Büchlein immer noch auf massive Abwehr stößt, und: »Was so viel Gegenwind von so Vielen erfährt, kann nicht ganz schlecht sein« (Lessenich 2014: 8). Wenn Leistung und Akti-

vität zu den Imperativen moderner Lebensführung geworden sind, wird jede »Faulheit« zu einer Form des Zuwiderhandelns. Insbesondere Handlungsformen, die nicht auf den ersten Blick und explizit deklariert als Widerstand auftreten, sind demnach aufgrund des Kontextes und in der symbolischen Aufladung in ihrer Bedeutung wahrzunehmen oder zu rekonstruieren.

Dazu lade ich Sie zu einem kurzen Besuch in eine Bar ein. Axmachers Beispiel für den notwendigen Sinnbezug von Handlungen war die konkrete Tätigkeit, »abends zwischen 20 und 22 Uhr ein Bier« zu trinken (Axmacher 1990b: 61). Egal, ob Sie nun Bier mögen oder lieber Wein oder einen Tee – spielen wir anhand dieses Beispiels einige Kontextualisierungen durch: Die eine flüchtet in die Bar statt im Kurs zu bleiben, sie wird zur Kurs-Abbrecherin oder entzieht sich zumindest eine gewisse Zeit. Der andere geht auf ein Bier, obwohl sein Arbeitgeber von ihm an diesem Abend einen Kursbesuch erwartet, er verweigert sich. Die andere kommt aus einem Kurs, in dem ein gesunder Lebensstil thematisiert wird, sie denkt sich (aus welchen Gründen auch immer) vielleicht: »Aber grad extra nicht!« Der andere weiß, dass der Kurs am nächsten Tag weitergeht und ihm die Inhalte sinnlos erscheinen, er trinkt sich einen Kater an, um am nächsten Tag nicht aufmerksam sein zu können. Die andere hatte sich selbst vorgenommen, sich an diesem Abend endlich mit den Grundlagen von Zapfenverbindungen im Möbelbau zu befassen, sie wehrt sich gegen eine selbst gesetzte Erwartung. Der andere ist davon belastet, dass seine Vorgesetzte von ihm schon seit langem eine Höherqualifizierung einfordert, er ertränkt seinen Widerwillen in Alkohol. Die andere …

6.7 Kritischer Weiterbildungswiderstand

Die negativ-dialektische Perspektive leitete in der gesamten vorliegenden Arbeit den Blick, wie Weiterbildungswiderstand in all seinen Formen und Ausprägungen kritisch beleuchtet werden kann. Der Gegenstand – Weiterbildungswiderstand – ist aber nicht notwendig kritisch, aber auch nicht nicht-kritisch, wie schon mehrfach erwähnt. Und so wie der negativ-dialektische Zugang analytische Perspektive und im Gegenstand auffindbares Element zugleich ist, so ist der kritische Blick der grundlegend erkenntnisleitende Fokus und ein Teil des Gegenstands selbst. Von den am Anfang dieses Kapitels aufgeworfenen möglichen Dimensionen von Weiterbildungswiderstand ist lediglich die Frage von Widerstand als mögliche kritische Praxis im Sinne einer kritischen Kritik noch ausständig.

Wie bereits erwähnt, warnt Dyk vor der praxistheoretischen Tendenz, nicht ganz konforme Handlungen als per se subversiv aufzuladen (vgl. Dyk 2010: 45f.). Umgekehrt wird aber häufig gerade unauffälligen Widerstandsformen eine politische und damit potenziell kritische Bedeutung abgesprochen. »Un-

til quite recently, much of the active political life of subordinate groups has been ignored because it takes place at a level we rarely recognize as political« (Scott 1990: 198), wodurch die gesellschaftliche Relevanz allzu leicht beiseite gewischt werden kann. Problematisch ist auch, wenn der Begriff »Widerstand« nur für kritische Zugänge besetzt wird. Der Begriff »Widerstand« ist grundsätzlich zu offen, um ihn ausschließlich kritisch zu belegen, er benennt in zu vielfältiger Weise und in seinem historischen Kontext zu unterschiedliche Dinge. Aber selbst eine Titulierung als kritisch oder radikal gibt möglicherweise nicht ausreichend Auskunft, denn: »Was als ›radikal kritische Haltung‹ oder als subversive Tätigkeit erscheint, könnte in Wirklichkeit als ›inhärente Transgression‹ des Systems wirken« (Žižek 2009: 193). Die Frage nach Kritik oder Affirmation ist demnach differenzierter zu stellen und kritische Gehalte sind komplexer zu ergründen. Nicht nur kritische Intentionen sind in die Wahrnehmung zu holen, sondern auch potenziell kritische Wirkungen. Für Viegas Fernandes stecken im potenziellen (virtuellen) Widerstand gegenhegemoniale Zielsetzungen, während sich im effective resistance reale gegenhegemoniale Wirksamkeiten entfalten (vgl. Viegas Fernandes 1988). Die kritische Dimension von Weiterbildungswiderstand ist demnach weder an bestimmte Widerstandsformen noch an bestimmte Personen(-gruppen) oder Handlungsräume gebunden. Vielmehr ist es die gesellschaftliche Bedeutung, die dem Widerstand Kritik einschreibt. Einzelne oder kollektive Handlungen, laut oder leise, offen oder versteckt, oppositionell oder entziehend, können kritisch intendiert sein, abseits davon kritische Wirkung entfalten oder in reflexiver Rückbindung als potenziell kritisch gefasst werden. Die Frage nach kritischem Weiterbildungswiderstand ist also zu verfolgen, indem materiale Gehalte erkundet werden, die explizit oder implizit, intendiert oder wirksam, radikal oder weniger radikal kritisches Potenzial entfalten können.

Kritische Forschungen widmen diesen Aspekten in unterschiedlicher Ausprägung Aufmerksamkeit. Giroux rückt den gesellschafts- und ideologiekritischen Charakter von Widerstand explizit in den Vordergrund und lässt überhaupt nur dann eine Bezeichnung als Widerstand zu. Er stellt Emanzipation als zentrales Interesse in den Mittelpunkt, was bedeutet, dass Widerstandsakte am Grad gemessen werden müssen, die sie zu Befreiung beitragen. »In other words, the concept of resistance must have a revealing function that contains a critique of domination and provides theoretical opportunities for self-reflexion and struggle in the interest of social and self-emancipation« (Giroux 1983: 290; ähnlich Dyk 2010: 47). Bei Axmacher, Bolder und Hendrich treten ebenfalls ihre kritischen Interessen deutlich hervor, was sich unter anderem daran zeigt, dass sie Widerstand zwar als individuelle Handlungen erforschen, diese dann aber in einen gesellschaftlichen Kontext setzen. Ausgangs- und Mittelpunkt der Analysen ist die Diagnose, dass Weiterbildung derzeit vor allem die Funktion erfüllt, die Ware Arbeitskraft für die Ausbeutung adäquat auszustatten

(und diese »Ware« mit höherer Qualität auszustatten bei gleichzeitig sinkendem Preis, vgl. Bolder/Hendrich 2000: 18), und die Weiterbildungserwartung von den Einzelnen als Zumutung erfahren wird. Sie fragen unter anderem danach, inwiefern Widerstand kritische Potenziale entfalten könnte. Für Bolder und Hendrich steckt kritisches Potenzial darin, dass mit einer Sichtbarmachung der Widerstände und einer analytisch-reflexiven Betrachtung die kritischen Forderungen nach anderen Weiterbildungsverhältnissen gestärkt werden, sich daraus konkrete Forderungen ergeben. Etwas resignativ stellen sie allerdings fest, dass die dringend notwendige Absetzung der Bringschuld »angesichts der mit ihr transportierten Herrschafts- und professionellen Interessen eine auf absehbare Zeit wohl unerfüllbare Aufgabe« (Bolder/Hendrich 2000: 264) sei. Realistischer sei, an der Weiterbildung selbst anzusetzen und mit den Erkenntnissen aus der Widerstandsforschung dafür einzutreten, die Anliegen der Adressat_innen ernst zu nehmen und die Einlösung kritischer Weiterbildung voranzutreiben (vgl. ebd.: 264f.). Axmacher hingegen setzt gewisse Hoffnungen in den Weiterbildungswiderstand. Auch wenn der Widerstand der Handwerker im 19. Jahrhundert gescheiterte, so ersinnt Axmacher dennoch einige Gedanken dazu, dass Weiterbildungswiderstand aktuell zu einem kritischen Einspruch gegen instrumentelles Wissen oder gegen den Weiterbildungszwang werden könnte, zumindest aber dass er Ausdruck einer Forderung nach einem Wissen und nach (Weiter-)Bildung im Dienste eines guten Lebens jenseits der kapitalistischen Verwertungsökonomie ist (vgl. Axmacher 1990a: 224).

Die kritische Dimension eröffnet sich aber erst in der Kontextualisierung der empirisch sichtbar gemachten Handlungen und wird vor allem indirekt zugänglich, indem Widerständigkeit daraufhin befragt wird, welche Funktion und Rolle sie im Gesamtgefüge von Weiterbildung und kapitalistischer Verwertung einnehmen kann. Explizit kritisch intendierte Haltungen und Handlungen im Sinne eines explizit ausgedrückten gesellschaftskritischen Anliegens sind eher rar. Bei Bolder und Hendrich (2000) werden bei den Befragten aber Ansätze ausgemacht, wenn jene Momente in Frage gestellt werden, die für verwertbarkeitsorientierte Weiterbildung grundlegend sind, also z.B. Steigerungslogiken, Entwertung vorhandenen Wissens oder – grundlegender – Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit. Interessant ist auch das Beispiel von Vassallo (2013), der einen dezidiert kritisch intendierten Widerstand bei einer Lehrerin sichtbar macht, die aus gesellschaftskritischen Überzeugungen heraus viele Inhalte und erzieherische Aspekte in der Schule ablehnt. Kritischer Weiterbildungswiderstand ist aber kaum zugänglich zu machen, wenn lediglich die Einzelnen in ihren Praxen in den Blick genommen werden, wie dies in der Bildungswissenschaft und -praxis zuweilen vorschnell passiert. Vielmehr ist die kritische Wissenschaft dazu aufgefordert, Strukturen, Bedeutungen und Wirkungen des Handelns jenseits individueller Aktionen zu beleuchten. Die

kritische Veränderungsdimension ist demnach nicht lediglich eine Frage der verfolgten Interessen und der bewussten Intentionen, sondern insbesondere der realen oder potenziellen Wirkungen, die erst aus dem Kontext erschlossen werden können.

Ein im Kontext zugänglich zu machender Aspekt ist die ideologiekritische Dimension von Weiterbildungswiderstand. Diese zeigt sich beispielsweise darin, dass mit der Verweigerung die als naturwüchsig dargestellte Notwendigkeit von Weiterbildung in Frage gestellt wird, mehr noch aber, dass das unterstellte Weiterbildungsinteresse und -bedürfnis als Schimäre entlarvt wird, zumindest im Hinblick auf das Interesse und Bedürfnis nach brauchbarer, verwertbarer Weiterbildung, vermutlich aber sogar darüber hinaus. Ideologiekritische Momente trägt der Weiterbildungswiderstand bereits insofern in sich, als allein mit der Möglichkeit, sich absichtlich und freiwillig zu entziehen, die Scheinhaftigkeit des unumgänglichen Imperativs des lebenslangen Lernens aufgezeigt wird. Die Botschaft der Notwendigkeit, der Unausweichlichkeit, des nur über ständiges Lernen zu meisternden Lebens wurde so weit glaubhaft gemacht und als einzig vernünftig dargestellt, dass jedes Rütteln daran ketzerisch erscheint. Selbst wenn in neueren bildungspolitischen Dokumenten die Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsorientierung nun weicher in Richtung gesellschaftlicher Teilhabe gezeichnet wird, bleibt nicht nur der Ton der Dringlichkeit erhalten, sondern scheint bei genauem Hinsehen der angeblich einzig über Verkauf der Ware Arbeitskraft zu realisierende soziale Zusammenhalt deutlich hervor (vgl. z.B. Europäische Kommission 2006). Mit der Zunahme an Pädagogisierungen gesellschaftlicher Problemlagen, mit dem Imperativ lernender Bewältigung und der Integration vormals »allgemeiner« Erwachsenenbildung und informeller Lernprozesse in Verwertbarkeitsanforderungen wird deutlich, dass Erwachsenen- und Weiterbildung jenseits der Nützlichkeit und Verwertbarkeit kaum noch vorhanden ist.

Dass (Weiter-)Bildung zusätzlich generell als sinnvoll und gut aufgeladen ist, erweist sich als weiterer Mosaikstein in der Festigung der Undenkbarkeit von Nicht-Bildung. Insofern ist Weiterbildungswiderstand bereits in Ansätzen ideologiekritisch, indem er Handlungen realisiert, die angeblich gar nicht möglich sind. Damit macht er jedoch nicht nur deutlich, dass es auch anders sein könnte, sondern er enthält Hinweise darauf, dass von widerständig Handelnden durchschaut und direkt erlebt wird, dass die proklamierte Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit eine Schimäre ist. Nun tritt hinzu, was Jaeggi als interne Kritik bezeichnet (vgl. Jaeggi 2009: 285f.): Das Versprochene wird auf seine Realisierung hin befragt und das Ausständige einklagt. In diesem Sinn kann die Interpretation von Bolder und Hendrich gelesen werden, dass sich der Widerstand vor allem aus Nutzlosigkeitserfahrungen speist und Ergebnis einer Nutzenabwägung ist, wodurch der Widerstand auf das nicht eingelöste Versprechen verweist. Zugleich aber bleibt solcher Widerstand in dieser internen

Kritik gefangen, indem es nicht gelingt, über die bürgerlich-kapitalistische Norm der Nützlichkeit hinauszugelangen. Hinterfragt wird nicht die Nutzendimension an sich, sondern die fehlende Verwirklichung. Ideologiekritik tritt nun an, die Herrschaftsfunktion dieser Normen sichtbar zu machen, die verdeckten Interessen hervorzuholen und darauf zu pochen, dass sie nicht naturwüchsig unabänderlich, sondern vielmehr gesellschaftlich hervorgebracht und transformierbar sind. Als immanente Kritik nimmt sie daher nicht nur die fehlende Verwirklichung in die Kritik, sondern die Maßstäbe, die Normen selbst, weil die gesellschaftlichen Verhältnisse nur emanzipatorisch überschreitbar sind, wenn die ihr zugrunde liegenden Normen transformiert werden. Relevant sind demnach nicht nur »Makro-Prozesse gesellschaftlichen Wandels«, sondern auch »viele kleinteilige gesellschaftliche Konfliktkonstellationen, in denen der Outcome nicht soziale Transformation, sondern Policy-, Norm- oder Einstellungswandel ist« (Haunss/Ulrich 2013: 295). Einige Aspekte von Weiterbildungswiderstand können in diesem Sinn als Beitrag gelesen werden, an den herrschenden Normen zu kratzen, die sich in der Weiterbildung manifestieren: an Weiterbildungsbedürfnissen und -interessen, an Lernleistungsimperativen, an gesellschaftlicher Teilhabe durch Qualifizierung, an Aktivitätsimperativen, Anpassungsanforderungen etc., aber auch an Erwartungen in den Lehr-Lern-Situationen selbst (aktive Beteiligung am Lernprozess, Aufmerksamkeit, Interesse für die Inhalte und Lernformen, Unterwerfung unter die machtförmig gestalteten Lernverhältnisse etc.).

Als kritische Stellungnahme negiert und verurteilt Weiterbildungswiderstand grundlegende Funktionen, die die Weiterbildung innerhalb der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft einnimmt. Er richtet sich gegen Lernzumutungen, Qualifikationskonkurrenz, instrumentelle Wissensinhalte, Humankapitalisierung, Weiterbildungszwang. Jene, die das mühsam aufgebaute Bild der angeblichen Wichtigkeit und Leistung von Weiterbildung mit allen Kräften als Ideologie erhalten wollen, sehen dieses erwartungsgemäß bedroht. Ich vermute, dass nicht zuletzt deshalb die Thematisierung von Weiterbildungswiderstand bislang eher großräumig umschifft wurde, zumal er derzeit noch weitgehend vereinzelt und unsichtbar bleibt und – zumindest noch – kein Weg gefunden wurde, ihn nützlich vereinnahmen zu können.

Kritische Potenziale liegen in allen Facetten, die ich für Weiterbildungswiderstand insgesamt diskutiert habe und die nun entlang kritischer Maßstäbe betrachtet und beurteilt werden können. Wenn der Widerstand von der »Bildungspartei« mit Attributen wie Leistungsunwilligkeit, Faulheit und Unvernunft versehen wird, scheint er kritisch die normativen Anforderungen zu unterlaufen. Wenn er als Verweigerung, Gegenwehr und negative Stellungnahme wahrgenommen wird, scheint er jene Punkte zu treffen, die der Einpassung in die Herrschaftsförmigkeit zuwiderlaufen. Wenn er zum Ausdruck von Nichtbildungs-Interessen wird, erschüttert er die normative bürgerliche

Annahme eines grundsätzlichen Bildungsinteresses. Wenn er sich die Freiheit nimmt, sich nicht im vorgegebenen Schema *für* Weiterbildung zu entscheiden, sondern dagegen, untergräbt er die möglichst lückenlose gouvernementale Verhaltenssteuerung. Indem er zum Störfaktor der Weiterbildungsmaschinerie wird, hat er das kritische Potenzial, diese zu unterlaufen, zu unterwandern, sich dagegenzustellen, sie in ihren Grundfesten anzugreifen. Das revolutionäre Pathos ist aber sogleich wieder herauszunehmen, denn Weiterbildungswiderstand ist in seiner derzeitigen vereinzelten und eher entziehenden Form kaum in der Lage, diese Wirkungen tatsächlich zu erzielen. Er trägt aber das Potenzial dazu in sich, die für kritische Anliegen weiterentwickelt werden und die in entsprechender Masse und im Verhältnis zu den aktuellen Bedingungen kritische Kraft entfalten, in ihrer Widersprüchlichkeit aber auch genau das Gegenteil hervorrufen können, beispielsweise entsprechende Strategien der Vereinnahmung, der Befriedung und der Bekämpfung.

Deshalb ist gefordert, kritische Potenziale nicht in bestimmten Handlungsformen zu suchen, sondern ausschließlich in deren direktem oder indirektem Gehalt. Diese lassen je nach Perspektive und Standpunkt unterschiedliche Interpretationen zu. Ein Beispiel dafür ist, wie unterschiedlich das Beharren in Widerstandszusammenhängen verstanden wird. Widerständiges Beharren taucht beispielsweise als Festhalten an vorkapitalistischen Produktionsbedingungen und altem Wissen (vgl. Axmacher 1990 a), als Verweigerung von organisationalen Wandlungsprozessen (vgl. Nevis 1988; Schiersmann/Thiel 2011) oder als Identitätsverteidigung gegen lernende Veränderung (vgl. Häcker 1999; Holzkamp 1993/1995) auf. Axmacher entdeckt im Beharren der Handwerker ein kritisches Potenzial darin, dass sie sich kapitalistischen Produktions- und Wissensformen verwehren, und liest eine Forderung nach anderen Wissensformen und anderer Wissensproduktion heraus, tendiert allerdings dazu, das darin ebenfalls ausgedrückte Interesse für den Erhalt vorangegangener Herrschaftsmechanismen (Zünfte, Rolle des Meisters) zu übersehen. Dem identitätsverteidigenden Beharren wird hingegen, trotz Anerkennung der subjektiven Sinnhaftigkeit, eher unterstellt, die Potenziale der Veränderung nicht zu erkennen. Äußert er sich als Lernwiderstand, so soll er reflexiv ins Bewusstsein geholt werden, um (expansive) Veränderungen zu ermöglichen (vgl. Faulstich/Grell 2005). In organisationalen Prozessen sollen die Beteiligten möglichst vom Nutzen der Veränderung überzeugt werden, damit sie ihren Widerstand aufgeben und ihre persönlichen Chancen erkennen (vgl. Nevis 1988 u.a.). Der Erklärung von Widerstand als Identitätserhalt wohnt damit eine tendenziell unkritische Herangehensweise inne, reduziert sie den Widerstand doch weitgehend auf einen subjektiven Abwehrprozess, während dieselben Widerstände und Handlungen auch umgekehrt erklärt werden können. Ackroyd und Thompson verstehen Organizational Misbehaviour nicht als Verteidigung von Bestehendem und Beharren auf Vorhandenem, wie in traditionellen Ma-

nagementtheorien üblich, sondern im Gegenteil als Streben nach Autonomie, nach Spielräumen und Freiheitsgraden (vgl. Ackroyd/Thompson 1999). In diesem Sinn formuliert Geißler bereits 1988 gegen das lebenslange Lernen: »Dem arbeitenden Subjekt wird die Veränderungsleistung aufgebürdet. Es soll sich verändern, weil sich die (Arbeits-)Umstände geändert haben. Warum aber sollen die Subjekte nicht auch die Umstände ändern, daß sie bleiben können, was sie sind?« (Geißler 1988: 35) Stures Beharren auf vorhandenem Wissen, auf Nicht-Lernen, auf nicht-beruflichen Freiräumen etc. kann demnach kritisch lesbar sein. Das Motiv der Wirkung von vervielfältigten Einzelhandlungen aufnehmend, kann massenhaftes Beharren sogar große Veränderungen bewirken. Insofern wohnt auch der Negation der Veränderung das Potenzial der Veränderung inne, z.B. der Veränderung des Imperativs ständiger Veränderung.

Ansätze für die Nutzung und Entwicklung des kritischen Potenzials von Widerstand gibt es bereits vereinzelt, wobei die »Nutzung« im Vergleich zur produktiven Wendung unter umgekehrten Vorzeichen steht. Der Widerstand wird nicht zum Anlass für eine subjektive Bearbeitung genommen und schon gar nicht soll er aufgelöst werden. Genau gegenteilig dreht sich die Frage darum, inwiefern Widerstand als Anlass genommen werden kann, die Kritik zu schärfen, die Weiterbildung noch radikaler in Frage zu stellen und den Widerstand zu verstärken (vgl. z.B. Giroux 1983, 1983/2001; Bolder/Hendrich 2000; Holzer 2004). Auch in lerntheoretischen Arbeiten finden sich Ansätze der kritischen Wendung, z.B. bei F. Haug, die zu ihrer 1977 formulierten Kritik am Rollenspiel rückblickend ergänzt: »Es ging mir im Wesentlichen darum, Wege zu finden, auf denen der Widerstand gegen das Lernen genutzt werden könnte zur eingreifenden Kritik« (Haug, F. 2003: 45). Ähnlich formuliert dies Holzkamp, der Lernwiderstand auch deshalb bewusstseinsfähig machen will, um widerständige, politische Praxis voranzutreiben (vgl. Holzkamp 1987/1997: 190; auch Holzkamp 1993/1995: 193) – dies ist jener Aspekt des expansiven Lernens, der bei Faulstich und Grell weitgehend verloren geht. In diesen Versuchen der kritischen Erweiterung von Widerstand zeigen sich Anschlussmöglichkeiten an Koneffkes funktionale und intentionale Subversion (vgl. Koneffke 1969). Weiterbildungswiderstand kann als funktionale Subversion gelesen werden, indem er zwar noch unterminierenden und abwehrenden Charakter aufweist, dieser aber zunächst formal bleibt. Wird aber eine Verbindung mit emanzipativen, überschreitenden Gehalten hergestellt, so kommt das einer Reaktivierung intentionaler Potenziale gleich, die im Widerständigen aufbewahrt sind.

Allerdings haben kritische (Erwachsenen-)Bildung und Bildungswissenschaft ein eigentümliches Verhältnis zum Weiterbildungswiderstand, wodurch eine kritische Aktivierung von Weiterbildungswiderstand derzeit eher unwahrscheinlich ist. Die Wahrnehmungen reichen von der bereits beschriebenen skeptischen Distanz ob seiner Widersprüchlichkeit bis hin zu völliger Nicht-Wahrnehmung. Kaum ein Interesse scheint daran zu bestehen, Weiter-

bildungswiderstand näher zu beleuchten oder ihn gar als mögliche kritische Praxis anzuerkennen, obwohl er mit den Entwicklungen in der Weiterbildung zum lebenslangen Lernen, zur fast ausschließlichen Nutzbarkeit und Verwertung und dem damit einhergehenden verstärkten herrschaftlichen Zugriff auf die Subjekte immer virulenter wird. Der Blick auf Weiterbildungswiderstand mag davon verstellt sein, dass es sogar kritischer Bildung kaum gelingt, in Kategorien der Nicht-Bildung zu denken. Insofern reichen bürgerliche Bildungsvorstellungen bis tief in die kritischen Zugänge hinein. Axmacher macht für die Ignoranz von Weiterbildungswiderstand beispielsweise mitverantwortlich, dass gerade in der Arbeiter_innenbildung zwar der Widerstand gegen bürgerliche Bildung gefeiert werde, der Stolz auf die Arbeiter_innenbildung selbst aber so groß sei, dass grundlegende Kritik an Bildung und noch mehr Widerstand dagegen entrüstet von sich gewiesen wird (vgl. Axmacher 1990a: 22ff.). Kritische Bildung wittert – nicht zu Unrecht – die Gefahr, dass sich Weiterbildungswiderstand auch gegen kritische Bildungsbemühungen richten könnte.

Damit bleibt aber nicht nur das Potenzial ungenutzt, Weiterbildungswiderstand als kritische Praxis zu verstehen und mit dem kritischen Anliegen zu verbinden, sondern – für Widerständige prekärer – jegliche Anerkennung widerständiger Praxis wird verweigert und die handelnden Personen dementsprechend in ihrer Widersprüchlichkeit und Vereinzelung nicht nur belassen, sondern sogar festgeschrieben. Vielleicht liegt die Ausblendung von Weiterbildungswiderstand aus der kritischen Erwachsenenbildung daran, dass Weiterbildungswiderstand in seiner stillschweigenden Passivität nicht mit jenem revolutionären Pathos versehen ist, der dazu anregt, ihn näher heranzuholen, vielleicht aber fällt es einfach leichter, verbale negative Kritik zu formulieren, als aktives, eingreifendes negierendes Handeln zu thematisieren, das zudem nicht einfach sichtbar ist, sondern mühsame Suche und Rekonstruktion verlangt. Manchmal entsteht sogar der Eindruck, dass zynische Distanzierung für eine kritische Erwachsenenbildung(-swissenschaft) bequemer ist, als mögliche Wirksamkeit zu erkunden. Kritik an der Weiterbildung müsste aber konsequenterweise Widerstand gegen diese mitdenken und mitbewirken wollen. Solche Anliegen bleiben jedoch in kritischen Analysen maximal ein kleines, kaum wahrnehmbares Rinnsal. Kritische Erwachsenenbildung könnte ihr Denk- und Handlungsspektrum aber deutlich erweitern, wenn sie Widerstand nicht nur als Inhalt und Ziel von Bildung – also als Widerstand *durch* Erwachsenenbildung – aufgriffe, sondern Weiterbildungswiderstand begrifflich, theoretisch und empirisch fundiert diskutierte und forcierte. Kritisch intendierter oder wirkender Widerstand ist nicht nur gegen andere Gesellschaftsfelder notwendig, sondern angesichts der Dialektik der Bildung umso mehr gegen die Bildung selbst. Wenn Erwachsenen- und Weiterbildung nicht nur Anpassung und Reproduktion von Verhältnissen vorantreibt, sondern in einer dialektischen Spannung diese ständig mit hervorbringt, ist auch dagegen Widerstand

von Nöten. Nur in wenigen Arbeiten wird – manchmal eher kokettierend als analytisch fundiert – mit Weiterbildungswiderstand geliebäugelt (vgl. z.B. Geißler 2005: 16).

Vertreter_innen kritischer Bildung und kritischer Bildungswissenschaft sind aber nicht nur aufgefordert, Weiterbildungswiderstand als ergänzende kritische Praxis zu entdecken und aufzugreifen, sondern sie können auch selbst widerständig Handelnde sein. Eine Handlungsform wäre, selbst Weiterbildungsverweigerung zu betreiben, um dem verbalen Anliegen auch Taten folgen zu lassen. Sie haben aber auch die wichtige Funktion, sekundären Widerstand zu leisten und somit nicht nur mit und für andere Widerständige einzutreten, sondern auch Kristallisationspunkte für Kollektivierungen widerständiger Praxis anzubieten. So wie bei Giroux die Lehrer_innen mit den Schüler_innen gemeinsam kritisch widerständig handeln können, so können auch Lehrende in der Weiterbildung dies zumindest versuchen. Anzunehmen ist, dass es solche Ansätze gibt, wenn auch hier eine massive Forschungslücke besteht und Lehrende bislang vor allem als den Widerstand anprangernd auftreten. Zumindest einen Einzelfall kann ich anbieten (vgl. Holzer 2014): Aus Gesprächen mit einem Kursteilnehmer, der in eine Maßnahme für Langzeitarbeitslose, euphemistisch »fit4job«, verpflichtet wurde, ergab sich folgendes Bild. Ausgangspunkt war: Einige Teilnehmer_innen begannen die Maßnahme bereits mit Unzufriedenheit, da sie die Schulung, zum Teil aus Erfahrungen früherer Pflichtkurse, als Gängelung, nicht aber als reale Hilfe für die Arbeitssuche empfanden. Von einzelnen Teilnehmer_innen forciert, entspannen sich kritische Diskussionen zum Arbeitsmarkt und zur Kursmaßnahme selbst. Der »Trainer« war offen und mutig genug – was angesichts der eigenen Abhängigkeiten vom Auftraggeber »Arbeitsmarktservice« nicht einfach ist –, diese Diskussionen aufzugreifen und die Kursinhalte von »Kommunikations- und Bewerbungstraining« zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Untiefen des Arbeitsmarktes umzuformen.

Solche Handlungen wären ein Beitrag dazu, (kritischen) Weiterbildungswiderstand aus der Vereinzelung zu holen. Darüber hinaus ist Weiterbildungswiderstand aber grundlegend auf die Agenda kritischer (Erwachsenen-)Bildung und kritischer Bildungswissenschaft zu setzen, um ihn – bei aller Widersprüchlichkeit – sichtbar zu machen, kollektive Ansatzpunkte zu suchen und das Wissen um kritisch-widerständige Handlungsräume in der Weiterbildung zu erkunden. Der Blick bleibt eingeengt, wenn Weiterbildungswiderstand übersehen wird oder wenn er nur als Handlungsoption einzelner Personen verstanden wird und nicht realisiert wird, dass er sich, gleich den Widerstandsverständnissen in anderen Zusammenhängen, als kritische Grundstruktur diskutieren lässt, die bei widerständigen Empfindungen beginnen und über stille, unauffällige Widerstände bis hin zu stellvertretenden bzw. solidarischen Kämpfen reichen können.

Zugleich ist aber bewusst zu halten, dass Weiterbildungswiderstand lediglich in einem kleinen gesellschaftlichen Teilsegment verortet ist, der Beitrag also kein radikal transformierender sein kann. Analog zur Bildung und Weiterbildung, die nicht die zentrale Grundlage bürgerlicher Gesellschaft sind, aber einen wesentlichen Teil zur Produktion und Reproduktion passender Werte und Verhaltensweisen beitragen, richtet sich der Weiterbildungswiderstand nicht gegen sämtliche Grundfesten der gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern primär gegen jene Aspekte, zu denen (Weiter-)Bildung ihren Beitrag leistet. Da Weiterbildung im gesamtgesellschaftlichen Gefüge lediglich *ein* Feld darstellt, ist kaum anzunehmen, dass vom Weiterbildungswiderstand eine umfassende radikale Gesellschafts- und Herrschaftstransformation ausgehen wird. Die zuweilen anklingenden Allmachtsphantasien (kritischer) Erziehung und Bildung sind reflexiv zu relativieren. Pongratz betont mit Nachdruck, Erwachsenenbildung solle sich nicht »zum Schlüssel der Weltprobleme« deklarieren (Pongratz 2010a: 45), und Keckeisen warnt: Wenn kritische Erziehungswissenschaft davon ausgehe, dass gesamtgesellschaftliche Emanzipation allein von emanzipatorischer Erziehung abhänge, »läuft sie Gefahr, Erziehung wie Erziehungswissenschaft in ihren Möglichkeiten *eklatant zu überschätzen*« (Keckeisen 1992: 134, Hervorhebung D.H.). In gleichem Maße wäre es eine eklatante Überschätzung, diesen Anspruch dem kritischen Weiterbildungswiderstand zuzuschlagen.

Weiterbildungswiderstand ist nicht *die eine*, richtige Antwort auf die Weiterbildung in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Er bleibt widersprüchlich, hat kaum gesellschaftsumfassende Reichweite, vermag in der aktuellen Form nur geringe Wirkungsbreite zu erzielen. Obwohl sich dieser Widerstand innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse nur gegen das Teilsegment »Weiterbildung« richtet und nicht notwendig die Verhältnisse als Gesamtes in den Blick nimmt, so bekämpft er doch ein wesentliches Konstitutionselement bürgerlicher Gesellschaft und ist dadurch *ein* kleiner Beitrag für radikale Veränderungen. Wiewohl Weiterbildungswiderstand dennoch als kritische Praxis Potenziale entfalten kann, widerständige Alltagspraxis und kleine Widerstände (re-)politisiert werden können (vgl. Dyk 2010) und Weiterbildungswiderstand als gegenhegemoniales »Projekt« entwickelbar wäre, ist er doch für eine Entfaltung der kritischen Potenziale auf eine Einbindung in andere gesellschaftskritische Felder angewiesen. Bernhard konstatiert in seinem Anspruch auf kritische Entwicklungen: »Bildung ist kein Ersatz für eine sozialpolitische Kraft« (Bernhard 2010: 142) und Weiterbildungswiderstand kein Ersatz für umfassenderen Widerstand. Weiterbildungswiderstand wird derzeit aber gar nicht als Teil anderer Widerstände wahrgenommen. Bildung und Weiterbildung erhalten nur die Rolle, zu widerständigem Handeln beizutragen, z.B. in einer neuen Form von »Revolutionsseminaren« und anderen »Tutorials« für rebellisches oder subversives Handeln, die den Eindruck erwecken, dass Wi-

derstandsmethoden zu einer Ware geworden sind und der Weiterbildung sich damit sogar ein neues, lukratives Marktsegment erschließt. Weiterbildungswiderstand als Parallele zu anderen Widerstandsfeldern und -formen ist weder in deren Fokus noch im Fokus der Weiterbildungswiderstandsforschung. Er kann aber als weitere widerständige Handlungsoption und als Widerstandsfeld sowohl mit politischen Widerständen und sozialen Bewegungen als auch mit Widerstand in Arbeits- und Organisationszusammenhängen verknüpft werden, z.B. als eine Form von Organisational Misbehaviour. Axmacher betrachtete Giroux' ausschließlich gesellschaftskritischen Ansatz und seinen Gedanken der Ausweitung des Widerstands in öffentliche Sphären skeptisch und fürchtet, Widerstand könne als »Stellvertreterkonflikt« aufgeladen werden, in den andere gesellschaftliche Anliegen hineingepackt werden (Axmacher 1990a: 35). Vor einem ausschließlichen Stellvertreter_innenkonflikt mag zu Recht gewarnt werden, eine Verknüpfung gesellschaftskritischer Anliegen mit Weiterbildungswiderstand wäre aber mehr als zu begrüßen.

7. Essayistische Skizzen und Miniaturen

An das Ende meiner Ausführungen stelle ich statt einer komprimierten Essenz der vorangegangenen Überlegungen eine andere Form der Zusammenfassung, die einer negativ-dialektischen Erkundung am ehesten gerecht wird. Die vielen Schleifen, Verwebungen, Differenzierungen, konstellativen Facetten, dialektischen, selbstkritischen und reflexiven Gedankengänge lassen sich nicht in ein Fazit zwängen, ohne bereits Gesagtes lediglich ähnlich zu wiederholen und gleichzeitig die vieldimensionale Komplexität in nur scheinbare Klarheiten zu zwängen. Ich komprimiere stattdessen einige zentrale Themen und Argumentationen in essayistische Skizzen und Miniaturen, in denen ich mit Metaphern und sprachlichen Bildern, mit verdichteten und teilweise neu verwobenen Gedankengängen einige Überlegungen Revue passieren lasse und gleichzeitig in spielerischen Spekulationen manches weiterspinne.

Der negativ-dialektische Grundzug erlangt nun also in neuer Form Geltung, indem ich mir erlaube, die Überlegungen in die spezifische Form von essayistischen Skizzen zu fassen. Adorno sieht – wie bereits referiert – in Essays die einzig adäquate Form, um der Gebrochenheit, Widersprüchlichkeit und Offenheit der gesellschaftlichen Verhältnisse auch nur ansatzweise zu entsprechen und zugleich dem Nichtidentischen in Ahnungen und Unausgesprochenem Raum zu geben. Der Essay ist bereits in seiner Form Kritik an der subordinierenden, kategorisierenden, definierenden Wissenschaft, indem nur darin die Vorläufigkeit des Umkreisten nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Form der Darstellung, zur Geltung gelangen kann. Der Essay verweigert sich herkömmlicher wissenschaftlicher Argumentation und Darstellung, denn er nutzt spekulative und offene Momente, um sich dem Gegenstand zu nähern. »Glück und Spiel sind ihm wesentlich. Er fängt nicht mit Adam und Eva an sondern mit dem, worüber er reden will; er sagt, was ihm daran aufgeht, bricht ab, wo er selber am Ende sich fühlt und nicht dort, wo kein Rest mehr bliebe« (Adorno 1958/1974: 10). Der Essay folgt keiner Methode, denkt nicht instrumentell von Anfang bis zum Ende, der Gedanke dringt tief ein, aber nur in einem Ausschnitt, bleibt stückhaft, tastend, experimentierend und spekulativ. »In Freiheit denkt er zusammen, was sich zusammenfindet in dem

frei gewählten Gegenstand« (ebd.: 19). Im Essay tritt die Selbstkritik radikal hervor, indem dem eigenen Gedanken zugleich vertraut und misstraut wird, und er ist Kritik, die in Inhalt und Form gleichermaßen hervortritt. Der Essay denkt in Brüchen, wie die Realität brüchig ist. Er tut nicht so, als »bliebe nichts mehr zu sagen«, sondern muss so gestaltet sein, »als ob er immer und stets abbrechen könnte« (ebd.: 24).

Die folgenden Stücke sind eher Skizzen als strukturierte Herleitungen, wenn auch nicht als ausführliche Essays, sondern nur in einer miniaturartig verkürzten Form mit allen Freiheiten und Einschränkungen dieser Darstellungsform. Die Skizzen schließen an den bisherigen Ausführungen an und weisen doch in kleinen Lücken zuweilen über das bisher Gesagte hinaus. Ich erlaube mir Spekulationen, Denkversuche, Umkehrungen, Leerstellen, unvertraute Bezugspunkte, also Ansätze, die ich im Entwurf einer negativ-dialektischen Methode als relevante kritische und theorieentwickelnde Vorgehensweisen argumentiert habe. Als essayistische Miniaturen sind sie weder systematisch, noch haben sie – ganz in Adornos Sinn – einen expliziten Ausgangspunkt oder Abschluss. Selbst die gewählten Themen sind zwar aus dem bisher Gesagten gewonnen, entbehren aber nicht einer gewissen Zufälligkeit, denn zahllose andere und weitere Skizzen wären möglich. Ich erlaube mir aber die »Freiheit in der Wahl der Gegenstände« (ebd.: 28) und bewege mich von eher vertrauten Bezugspunkten zu immer spekulativeren und ungewohnteren Perspektiven.

Pointillismus

Im Pointillismus steht Punkt an Punkt in reinen Farben. Er gilt als wissenschaftlicher Malstil, weil er auf den damals neuesten Erkenntnissen beruhte, dass die Farbe erst in der Wahrnehmung der Betrachtenden entsteht, sich also in einer optischen Verschmelzung aus wenigen Grundfarben vielfältige Farbnuancen ergeben, sodass das Bild sich erst im Betrachten aus den unzähligen Punkten zusammensetzt. Weiterbildungswiderstand liegt nach den bisherigen Ausführungen in zahlreichen Facetten jenseits bisheriger Eingrenzungen vor uns. Bisherige Widerstandsforschungen verengen den Blick jeweils auf ein spezifisches Widerstandsverständnis, auf einen besonderen Teilaspekt von Weiterbildung und schaffen damit Leerstellen, in denen ein breites, vielfältiges Verständnis von Weiterbildungswiderstand zuweilen schwierig scheint. Die auf den ersten Blick kaum miteinander korrespondierenden Widerstandsforschungen aus kritisch-sozialwissenschaftlicher (Weiter-)Bildungsforschung, aus lerntheoretisch-psychologischen Forschungen und aus Widerstandsforschungen in rechtlichen, politischen, philosophischen und sozialtheoretischen Feldern habe ich versucht, in einen Dialog zu bringen. Das Ergebnis ist ein facettenreiches Bild unterschiedlichster negativ-dialektischer Verknüpfungen, unauflöslicher Widersprüche, sich gegenübertretender, zuweilen

komplexer gesellschaftlicher und subjektiver Interessenlagen und vielfältiger Widerstandspraxen. Weiterbildungswiderstand ist ebenso wenig auf bestimmte Personengruppen oder Subjekte reduzierbar wie auf bestimmte Handlungsformen und weder erwartungswidrig rekonstruierbar noch als ausschließlich bewusste Gegenposition. Er ist vielmehr ein Konglomerat von widerständigen Intentionen, bewusster und unbewusster Abwehr, negativer Stellungnahme, widerständig handelnden Einzelpersonen, kollektiv lesbarer Masse an Einzelhandlungen und kollektivierbarer Sekundärpraxis. Er ist vielfältige Praxis von unterlassendem, offen abwehrendem, vermeidendem, entziehendem, oppositionellem, störendem Handeln. Erst in der gesellschaftlichen und lebensweltlichen Kontextualisierung werden aus diesen vielfältigen Möglichkeiten widerständige Intentionen, Bedeutungen und Wirkungen lesbar, treten die negativ-dialektischen Verhältnisse und immanenten Widersprüche hervor und lässt sich Weiterbildungswiderstand in seiner kritischen Dimension erfassen.

Erst im Gesamten wird aus den Punkten ein Bild, denn Weiterbildungswiderstand setzt sich aus vielzähligen Praxen, Interessen und Handlungsmöglichkeiten zusammen. Der einzelne Punkt ist für sich allein isoliert und ohne Aussage. Im Verhältnis zu den Nachbarpunkten ist er in seiner Rolle und Bedeutung lesbar. Handlungen sind einzelne Punkte, die erst im Kontext ihre Widerständigkeit offenbaren oder auch nicht. Personen sind einzelne Punkte, die erst im Rahmen ihrer Handlungsmöglichkeiten, ihrer Intentionen und ihrer Interessen widerständig sind oder auch nicht. Lebenssituationen sind einzelne Punkte, die Widerstand hervorbringen oder auch nicht. Wenn Weiterbildungswiderstand nicht auf erwartungswidrige Unterlassung, auf Störungen der Lehr-Lern-Situation, auf intendierte Widerstände, auf bloß unter bestimmen Möglichkeitsbedingungen realisierbar und auf eine konstante Konsequenz beschränkt wird, kann jede_r jederzeit in jeder Situation in jeder Handlungsform widerständig sein. Das bedeutet nicht, dass alles per se widerständig ist, was nur annähernd einige Kriterien erfüllt, oder dass per se alle widerständig sind. Aber: Aus einem Widerstandsinteresse heraus können auch Verhinderte eine weiterbildungswiderständige Haltung einnehmen. Je nach Situation wird in einem Moment bestimmten Inhalten, bestimmten Organisationsformen, bestimmen Weiterbildungserwartungen widerständig begegnet, in einem anderen nicht. Wer heute weiterbildungswiderständig ist, könnte es möglicherweise morgen nicht sein. Wer heute Weiterbildung betreibt, ist vielleicht morgen widerständig. Jede Handlung kann – muss aber nicht – je nach Kontext widerständig intendiert sein oder widerständig erscheinen oder als Widerstand wirksam werden: vom »Vergessen« von Lernunterlagen über das Bier in der Bar bis hin zu Ausflüchten jeder Art. Nicht nur, dass jeder Punkt eine Facette des Gesamtbildes ist, sondern jeder Punkt kann ein Widerstandspunkt sein, je nachdem, wo er sich im Bild befindet.

Weiterbildung? Nein, danke.

»Niemand soll sich dem Normalitäts-Diktat durch ein unbekümmertes ›Nein, danke!‹ entwinden können« (Gronemeyer 2002: 41). Weiterbildung? Nein, danke? »Niemandem kann erlaubt werden, dass er sich dieser Teilnahmeverpflichtung verweigert« (ebd.: 91). Erlauben sich tatsächlich Menschen, sich den hehren Ansprüchen der Weiterbildung zu enthalten? Erlauben sich Menschen, sich den »Naturgesetzen« entgegenzustellen, die vorgeben, Weiterbildung sei unumgänglich? Auch wenn mit allen Mitteln vermieden wird, die Widersprüche dieser Ansprüche sichtbar zu machen, so verschwinden sie deswegen nicht. Negation bahnt sich in dialektischen Verhältnissen ihren Weg, ist untilgbar eingewoben, ist zwar manchmal kaum sichtbar, nichtsdestotrotz aber vorhanden. Weiterbildungswiderstand ist Negativ und Negation. Er ist das der Weiterbildung notwendig innewohnende inverse Negativ. Er ist dialektische Negation. Und als negativ-dialektische Negation bleibt er bestehen, lässt sich nicht einfach auflösen, in Synthese überführen. Er ist bestimmte Negation, negative Stellungnahme zu abgelehnten Verhältnissen, Erwartungen, Zumutungen, Inhalten, Interaktionssituationen.

Träte mit der Negation der Stadioneffekt in umgekehrter Richtung ein? Das bekannte Bild, wenn eine_r aufsteht und nach und nach alle aufstehen, bis schließlich alle gleich viel sehen wie zuvor, nur diesmal unbequem stehend statt angenehm sitzend. Warum aber nicht neuerlich hinsetzen? Dies bringt zwar im Moment individuell einen Nachteil, nämlich schlechter zu sehen, aber immerhin den Vorteil, bequemer zu sitzen. Im Unterschied zum Aufsteheffekt, der aus dem erwachsenden Nachteil fast zwangsläufig einsetzt (unter der Voraussetzung, dass Sehen wichtiger ist als die Bequemlichkeit des Sitzens), ist der Niedersetzeffekt allerdings nicht durch die Zwangslage des persönlichen Nachteils hervorgebracht, sondern durch eine Neubewertung der Interessen: Bequemes Sitzen wird wertvoller als gutes Sehen. Es wird der Nachteil des Nichtsehens entweder nicht mehr als solcher bewertet oder in Kauf genommen. Wenn aber andere die verweigernde Idee, zu sitzen, nachahmenswert finden und dem Beispiel folgen, wäre das kollektive Ergebnis, dass kein Nachteil übrigbliebe: Alle sehen wieder gleich gut oder schlecht wie in dem Fall, dass alle stehen. Aber alle sitzen dabei bequem. Bestechend.

Weiterbildungswiderstand stellt sich also – indem er andere Maßstäbe als die gesellschaftlich herrschenden anwendet – gegen Imperative, (uneingelöste) Versprechen, unangenehme Situationen, gestohlene Zeit. Daher doch lieber: Weiterbildung? Nein, danke.

Sinnvoll »dumm« statt sinnlos »gescheit«

»Wer sich nicht bildet, ist dumm, bleibt dumm, wird dumm« (Axmacher 1990b: 54), dieser Satz, mit dem Axmacher einen seiner Beiträge beginnt, fände immer noch – aktuell vielleicht noch mehr – große Zustimmung. Als dumm gilt Nicht-Weiterbildung, so Axmachers Argumentation, weil Bildung und Weiterbildung bürgerlich geprägt, dann der Herrschaftskritik beraubt, als Sinnbild für Vernunft und Aufklärung stehen, als Enthebung von der Natur, als für die Gesellschaft und die gesellschaftliche Entwicklung grundlegend. Damit kann Nicht-Weiterbildung nur dumm sein, »Noch-nicht-Aufklärung« und »Wahnsinn«, keinesfalls aber vernünftig (vgl. Axmacher 1990b: 63ff. und 1990a: 15ff.). Wird allerdings ein anderer Vernunftbegriff gewählt, der sich nicht von der bürgerlichen Ideologie ruhigstellen lässt, sondern vielmehr kritisch über sie hinausgehen will, dann ist – mit Ebeling gesprochen – jedes Ansinnen zur Abwendung von Leid vernünftiger Widerstand (vgl. Ebeling 1986; siehe oben); und Nicht-Weiterbildung kann überaus vernünftige Züge annehmen, indem sie sich nicht in den »Fallstricken des Aufklärungsdiskurses« (Axmacher 1990a: 17) verfängt. Wenn aber an der vorherrschenden Ideologie festgehalten wird, die Bildung und Weiterbildung als etwas per se Gutes stilisiert – die von Adorno gründlich zerlegte Fetischisierung des Positiven ist unübersehbar –, dann ist Nicht-Weiterbildung nicht nur dumm – die lediglich subjektive Konsequenz –, sondern geradezu systemzersetzend, subversiv.

Die Angst der Herrschenden vor der zersetzenden Konsequenz ist ungleich höher als vor subjektiver Dummheit, die systemimmanent sogar vorgesehen ist, schließlich ist das gesamte Bildungssystem so gestaltet, dass es – entgegen aller fadenscheinigen Beteuerungen – notwendig Verlierer_innen und »Dumme« hervorbringt. Als dumm diffamiert wird aber all das, was dem angeblich »Guten«, insbesondere aber den Anforderungen der hegemonialen Imperative zuwiderläuft. Wenn die Weiterbildung aufgeladen ist mit Fortschritt, mit Erneuerung des Wissens, mit Anpassung der Qualifikationen an neue Verwertungs- und Konkurrenznotwendigkeiten – Grundlagen kapitalistischer Profitsteigerung –, gilt das als das Richtige und das Gute der Weiterbildung. Sind aber nicht gerade diese Aspekte sinnlos und nur wertvoll im Sinne des kapitalistischen Waren-Tauschwertes, wie Ribolits (2009: 11ff.) dies werttheoretisch argumentiert? Sinn wird von ihm als Eigen-Sinn, als Sinnlichkeit entlang eines jenseits der Verwertungslogik denkbaren guten Lebens skizziert. Bildung in diesem Sinne »hat keinen Wert« (ebd.: 33). Demnach sind viele Weiterbildungen in diesem Sinn sinnlos, indem sie stattdessen technische Neuerungen, neuestes Wissen bis hin zu für den Profit nutzbaren und reibungslose Abläufe garantierenden erforderlichen Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen vermitteln sollen. Aber selbst innerhalb des Verwertbarkeitsimperativs lassen sich Sinnlosigkeiten auffinden: Von Weiterbildungen um der Weiterbildung willen, ohne dass die Inhalte wirklich nutzbar wären, bis hin zum zigmal

durchgeführten »fit4job« für Erwerbsarbeitslose. Dementsprechend »leiden« die Verweigernden unter einem »Sinnlosigkeitssyndrom« (Bolder 2006: 30).

Abseits von normativen Lebenslang-lernen-Erwartungen und damit verbundenen Zumutungen formiert sich Weiterbildungswiderstand gegen bestimmtes Wissen, gegen Inhalte, gegen Nutzbarkeits- und Verwertungsorientierung, gegen marktorientierte Anpassungsimperative, gegen Formierungen und Formatierungen, gegen erzieherische Momente, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung nichts verloren haben, gegen Sinnentfremdungen, aber auch gegen bestimmte Weiterbildungsorganisationsformen, gegen Lernarrangements, gegen didaktische (Miss-)Gestaltungen. In Lehr-Lern-Situationen wird Widerstand gegen Sinnlosigkeit als Protest oder Abwendung, als Opposition oder Wegtauchen, als Machtkampf oder Drop-out realisiert. Wer es schafft, wird sich gar nicht in diese Situationen begeben, und es bedarf nicht notwendig der Erwartung, um die Unterlassung als solche zu fassen, sondern die Unterlassung folgt hier der Eigenlogik der Sinnhaftigkeit oder Sinnlosigkeit.

Für Willis' »lads« war die bürgerliche Schule sinnlos »gescheit«. Ob ihre scheinbar selbstbestimmte Wahl für den Verbleib in der Arbeiter_innenklasse, vordergründig »dumm«, sich als sinnvoll erweist, bleibt ambivalent. Bestimmte Dinge nicht lernen zu wollen, in der Diskrepanzerfahrung den möglichen Weg des Nicht-Lernens – zumindest nicht das Vorgegebene, vielleicht aber etwas ganz anderes, viel sinnvolleres – einzuschlagen (vgl. Holzkamp 1993/1995: 214f.; auch Illeris 2008, 2010 und Jarvis 2012) ist eine Option, die über die Gegenüberstellung von Interesse und Widerstand (vgl. Grotlüschen 2010) hinausreicht und die Möglichkeit des Interesses für Widerstand eröffnet. »Kritik kann angesichts dieser Entwicklungen als Negation von Bildung zum Ausdruck kommen, als Ansatzpunkt, um Bildung zu unterlaufen, sich ihr zu entziehen, wenn sie zu einer affirmativen Veranstaltung verkommt, bei der immer alle schon wissen, was gemeint ist. Ohne sich selbst als gemeint zu erkennen« (Messerschmidt 2009b: 216). »Oder wenn sie nur zum Nachvollzug einer Ordnung des Denkens und Handelns auffordert, in dem diejenigen, die sprechen, nie danach fragen, warum andere schweigen« (Messerschmidt 2007: 153f.). Weiterbildungswiderstand wird dann zu einer Stellungnahme, einem Urteil, mit möglichen kritisch-emanzipatorischen Intentionen und Wirkungen. Vermutlich stecken hinter solchen widerständigen Stellungnahmen mündige, selbstbestimmt handelnde Subjekte, die für sich in Anspruch nehmen, das Spiel nicht mitzuspielen, sondern radikal vernünftig anders zu denken und zu handeln. Im Weiterbildungswiderstand findet dann kritische Bildung statt (vgl. Sturzenhecker 2008 u.a.), und nochmals gewendet, könnte die häufig auftretende Figur der Bildung als Beitrag zu Widerstand, die bislang unverbunden zu Weiterbildungswiderstand ist, in diesem Zusammenhang ein nur vordergründig scheinbar paradoxes Potenzial entfalten: Durch Bildung zu

Widerstand gegen Bildung. Das erscheint sinnvoll »dumm« und damit klüger als sinnlos »gescheit«.

Zu Risiken und unerwünschten Nebenwirkungen …

Lesen Sie die gesamte Packungsbeilage sorgfältig durch, bevor Sie mit der Anwendung beginnen, denn sie enthält wichtige Informationen.

Was sollten Sie vor der Anwendung beachten? Weiterbildungswiderstand sollte nicht angewendet werden, wenn Sie überempfindlich gegen Vereinnahmungs-, Befriedungs- und Bekämpfungsstrategien sind. Vorsicht ist geboten, sobald Sie solche Gegen-Gegenbewegungen wahrnehmen. Besonders auf pädagogische Behandlungsversuche ist zu achten, die nicht notwendig offensichtlich zu Tage treten, sondern eventuell von Ihnen unbemerkt in Form verstärkter normativer Erwartungen, glaubhafter Notwendigkeitsappelle und des Versuchs, neue Lernreflexe hervorzurufen, auftreten können. Gewarnt wird zudem vor auftretenden Ambivalenzen, denn Weiterbildungswiderstand ist nicht frei von belastenden Emotionen, unsicheren Entscheidungssituationen und uneindeutigen Interessenlagen. Im Zweifelsfall unterbrechen Sie die Anwendung und reflektieren Sie die weitere Vorgehensweise.

Welche Wechselwirkungen können auftreten? Bei gleichzeitiger Anwendung anderer Widerstandsmaßnahmen könnte sich die Wirkung verstärken. Wenn Sie Weiterbildungswiderstand allein anwenden, besteht das Risiko negativer individueller Effekte. Noch weitgehend ungeklärt sind Zusammenhänge zwischen Weiterbildungswiderstand und Weiterbildungsbarrieren und -hindernissen. Es besteht der berechtigte Verdacht, dass Barrieren Weiterbildungswiderstand erheblich erschweren, teilweise sogar gänzlich verhindern. Dies schließt allerdings nicht aus, dass Sie der Weiterbildung skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen und zum gegebenen Zeitpunkt mit der Anwendung erneut beginnen können. Es besteht zudem eine enge Wechselwirkung mit Ihrem sozialen Status und Ihrer Ausbildungs- und Berufssituation. Mögliche Wechselwirkung bei geringerer Ausgangsqualifikation ist die Verstärkung von Benachteiligungen, allerdings ist der Nutzen von Weiterbildung in solchen Fällen häufig ohnehin nicht gegeben. Mit höherem Schulabschluss oder akademischer Qualifikation können Sie vermutlich davon ausgehen, dass Sie einige Nachteile kompensieren können und Ihnen einfachere Ausweichmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Die realen Wechselwirkungen können aber erst in der Gesamtsituation beurteilt werden, denn jeder Kontext eröffnet neue, positive wie negative Möglichkeiten und Wirkungen.

Welche Nebenwirkungen sind möglich? Häufig sind negative individuelle Konsequenzen, die Sie nur in Teilaspekten direkt wahrnehmen und beeinflussen können. Mögliche wahrnehmbare Nachteile können sein: berufliche Benachteiligungen, verstärkter Ausschluss, Missachtung durch Vorgesetzte, Kolleg_innen, durch das gesamte gesellschaftliche Umfeld, ambivalente Emo-

tionen etc. Weitere mögliche Nebenwirkungen werden Sie selbst vielleicht nicht als solche wahrnehmen, sie bleiben aber dennoch bestehen, beispielsweise: Festschreibung des sozialen Status, Reproduktion von Benachteiligungen und Ausschlussmechanismen, affirmative Wirkung etc. In der Häufigkeit unbekannt sind mögliche Auswirkungen auf das Weiterbildungssystem, auf manche individuellen Situationen, auf Weiterbildungsorganisationen und auf Lehr-Lern-Situationen.

Ich bin (anders) ich

Ein kleines Etwas – durchwegs nett und sympathisch – macht sich im Bilderbuchklassiker von Mira Lobe und Susi Weigel auf die Suche und entdeckt sich als »Ich-bin-ich« (Lobe/Weigel 1972). Es hat viel gemeinsam mit den anderen, ist aber in seiner Besonderheit dennoch anders und einzigartig. Erst in seiner Ich-Entdeckung steht es zu sich selbst und findet Anerkennung, ohne sich mimetisch anzupassen. Das Buch beginnt – zumindest in seinem konkreten Inhalt – allerdings, indem das kleine Ich-bin-ich schon fertig auf die Bühne tritt. Blättern wir allerdings zurück, werfen den Blick auf die ersten Seiten hinter dem Buchdeckel, so erkennen wir, wie das Ich-bin-ich entsteht. Nach einer Anleitung wird es von einem nicht in Erscheinung tretenden Wesen »gebaut«. Der Bauplan – obwohl zur Nachahmung konzipiert – könnte auch als Werdung gelesen werden. Es entsteht zuerst, bevor es Ich sein kann.

Dieses überaus charmante Büchlein dient hier nur als Metapher, denn es verfolgt ein anderes Anliegen. Aber dennoch bietet sich mit ihm die Frage an, wie ein widerständiges Ich überhaupt werden kann. Wer baut es zusammen? Wie kann es trotz eines anders gedachten »Bauplans« ein anderes Ich werden? Individuum, Subjekt und Selbst sind nicht jenseits gesellschaftlicher Kontexte zu denken. Sie formieren die Gesellschaft und werden gleichzeitig von ihr formiert. Wie also gegen das Widerstand leisten, das uns erst hervorbringt? Die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft ist zwar ubiquitär, aber nicht bruchlos. Sie hat sich in alle Lebensbereiche eingenistet, aber nicht in jeden Winkel. Und doch »baut« sie jenes Subjekt, das sich funktional in die herrschenden Interessen einschmiegen soll, und bringt Baupläne in Anschlag, die das Ich, das Subjekt, das Selbst bis in die tiefsten Schichten kognitiver, emotionaler, körperlicher Empfindungen formen. Trotz der vorhandenen Widersprüchlichkeiten, der Brüche und Risse im ideologischen Gewebe, die Widerstandsräume eröffnen, erfordert Widerstand in hohem Maß auch Widerstand gegen sich selbst, gegen eingeschriebene Muster, gegen »ideologische Selbsttäuschungen« (Pongratz 2010a: 33). Kein Widerstand ist daher möglich ohne Widerstand auch gegen sich selbst.

Widerstand gegen sich selbst heißt, überhaupt der Wirkmächtigkeit der gesellschaftlichen Einschreibungen gewahr zu werden, sich nicht als autonomes Wesen zu verstehen, das nur die eigenen Bedürfnisse zu entdecken braucht,

die losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen als die Wirklichen und Wahren angesehen werden können. Es heißt, das eigene Wollen und Können als in hegemonialen Verhältnissen hervorgebracht und damit auch als veränderlich zu begreifen. Es heißt, eigene Zweifel, Ohnmachtsgefühle und Ängstlichkeiten zu überwinden, weil Widerstand ein Mindestmaß an Mut erfordert. Es heißt, den Verlockungen der Kulturindustrie nicht zu folgen, denn die Flucht dorthin ist »nicht, wie so oft behauptet wird, Flucht vor der schlechten Realität, sondern Flucht vor dem letzten Gedanken an Widerstand, den jene noch übriggelassen hat« (Horkheimer/Adorno 1969/1988: 153). »Triumph und Ende der Introjektion bildet die Stufe, auf der die Menschen das Herrschaftssystem nicht ablehnen können, ohne sich selbst, ihre eigenen repressiven Triebbedürfnisse und Werte, abzulehnen« (Marcuse 1969: 256). Dieser Zustand scheint – wenn auch nicht bruchlos – erreicht und das Wollen selbst muss zur Disposition stehen. Der kritisch beanspruchten Selbstkritik und Selbstreflexion wohnt dieser Anspruch zwangsweise inne – und als nichts anderes kann dieser Widerstand gegen sich selbst gelesen werden. Die Selbstkritik ist ein Innehalten: »Aber dann bleibt das Tier mit einem Ruck, mitten im Spazierengehen, mitten auf der Straße stehen, und es sagt ganz laut zu sich: Sicherlich gibt es mich: ICH BIN ICH!« (Lobe/Weigel 1972: o.S.) Damit es aber nicht nur es selbst bleibt, muss und kann es auch ein Ich-bin-anders-ich werden.

Ermutigung gegen Zumutung

Zumutungen sind das allgegenwärtige Leiden, dem jedes Subjekt in den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen ausgesetzt ist. In Form gesellschaftlicher Gewalt treffen Zumutungen als scheinbar unabhängiges Gegenüber in objektiven Strukturen, in Erwartungen und Forderungen, in Normen und Wertverbindlichkeiten mit voller Wucht auf Einzelne. Auch wenn dieses Gegenüber nur scheinbar losgelöst von den handelnden Individuen ist, vielmehr dialektisch vermittelt von diesen zugleich hervorgebracht ist, sind die Kräfte doch ungleich verteilt. Die gesellschaftlichen Verhältnisse zeigen sich äußerst stabil gegen Veränderungsinteressen und der Einfluss Einzelner ist gering, während umgekehrt das Subjekt zumindest in mancher Hinsicht relativ leichter formbar ist, insbesondere, wenn mit dem Entzug von Lebensgrundlagen gedroht wird. Über Zumutungen wird der Druck, sich den kapitalistischen Wandlungsprozessen anzupassen, ständig erhöht. Wie sonst ließe sich die diese Wirtschafts- und Gesellschaftsform allein am Funktionieren haltende Profitsteigerung realisieren? Kurzzeitiger Extraprofit und stetige Steigerungen verlangen strukturell Prinzipien der Konkurrenz, der Leistungsverdichtung, der Produktivitätssteigerung und die Ware Arbeitskraft muss entsprechend bearbeitet und eingesetzt werden. Auch hier daher: Verdichtung und/oder Ausweitung der Erwerbsarbeitszeit, steigender Leistungsdruck, Warenüberfluss

– ich rede immer noch von menschlicher »Ware« –, um beste Auswahl treffen zu können und damit notwendig Ausschuss übrig zu lassen etc.

Die Ökonomie ist dabei kein abgetrenntes Sonderfeld der Gesellschaft, sondern kapitalistische Dogmen bestimmen das Gefüge des Zusammenlebens. Entsprechend ubiquitär sind die Anforderungen und Erwartungen nach immer mehr, immer schneller, immer höher. So wie der Ausweitung des Arbeitstags natürliche Grenzen gesetzt sind, so stoßen auch die gestellten Anforderungen auf Grenzen der Belastbarkeit – körperlich, psychisch, emotional – und auf Grenzen der Anpassungsbereitschaft. Sie werden zur Zumutung, sie erzeugen Leid. Das Subjekt ist gesellschaftlich hervorgebracht und geformt und insofern gibt es kein Sein jenseits der Verhältnisse, in die es eingebettet ist. Sie reichen bis in die Empfindungen und Wahrnehmungen hinein.

Trotz allem gelingt dies nicht in Perfektion, sondern kann sich etwas dagegen wehren. Zwischen hegemonialem Zwang und Konsens (Gramsci), zwischen Schuld und Gewissen (Butler), zwischen Notwendigkeit und Unumgänglichkeit bleibt ein Leiden zurück, weil in die gesellschaftlichen Verhältnisse Unmenschlichkeit eingeschrieben ist und Versprechen uneingelöst bleiben, aber etwas anderes denk- und realisierbar ist. Selbst die Zumutungen sind aber nicht eindeutig zu fassen, denn die subjektiven Grenzen sind unterschiedlich und die eigene Haltung, die Bedürfnisse, die Vorstellungen bestimmen, was als Zumutung erfahren oder analysierbar wird. Auch die Forderung nach kritischer Reflexion kann als Zumutung erlebt werden, und dennoch ist es ein kritisches Anliegen, nicht nur subjektiv Erlebtes, sondern auch abstrakt Argumentierbares als Zumutung sichtbar zu machen, z.B. die Zumutung, Zumutungen nicht mehr als Zumutung wahrnehmen zu können.

Weiterbildung ist nicht nur vom Kapitalismus kolonialisiert (vgl. Jarvis 2008: 1), sondern Bildung hat in der bürgerlichen Gesellschaft seit jeher eine spezifische Funktion – in den Anfängen eine revolutionäre zur Überwindung der feudal-klerikalen Herrschaft, heute fast ausnahmslos eine verwertbarkeitsorientierte und systemerhaltende. Mit dem lebenslangen Lernen ist es gelungen, ein umfassendes Regime der lernenden Bewältigung, der ständigen Höher- und Weiterqualifizierung, der permanent vor sich herzutragenden Lernbereitschaft, des Um- und Neulernens zu etablieren, das von einem Müssen sogar zu einem Wollen umfunktioniert wurde (vgl. Pongratz 2010 a), in dem die Lernaktivität, möge sie noch so sinnlos sein, den Alltag füllen und die Menschen disziplinieren soll (vgl. Ribolits 2009: 51ff.). Zugemutet wird eine Bringschuld, eine Eigenaktivität, sich selbst lernend verwertbar zu halten, die Anforderung, sich ständigen Veränderungen um- und weiterlernend anzupassen. Zugemutet werden Kurse als »Verwahranstalten« der Arbeitsmarktpolitik, beschämende und verachtende Lernsituationen, Lehr-Lern-Situationen jenseits aller Teilnehmer_innenorientierung (und wenn ein wenig, dann nur als Selbststeuerung, nicht als Selbstbestimmung in kritisch-emanzipatorischem

Sinn). Zugemutet wird aber auch, Lebenserfahrungen und bisheriges Wissen entsorgen zu müssen, Biographien und Identitäten als unbrauchbar und daher neu zu kreierend »flexibel« zu halten und Teile des Lebens für berufliche Zwecke mit Weiterbildung zu füllen. Die Zumutung ist ein komplexes Gebilde aus direktem und indirektem Druck, aus Misserfolgsängsten, Ausschlussdrohungen, Erfolgsversprechen und axiomatisch proklamierter Notwendigkeit. Es ist eine Zumutung, dass eventuelles Scheitern zu mangelhaftem Eigenengagement individualisiert wird, dass gar nicht beabsichtigt ist, gemachte Versprechen einzuhalten, und dass kein Lebensbereich verbleibt, der nicht lernend bewältigt werden soll. Selbst Alter schützt vor Weiterbildung nicht (mehr).

Dialektisch wohnt diesen Zumutungen die negierende Gegenwehr inne, selbst wenn sie nicht in Erscheinung tritt oder unbemerkt bleibt. In der allumfassenden Lern- und Weiterbildungsaufforderung, die sich zu einem alltäglichen schlechten Gewissen auswächst, vielleicht doch lernen zu sollen, spätestens aber in direkten Zugriffen und gewaltsam erscheinenden Einpassungsversuchen bricht Widerstand – wenn auch meist still und leise – hervor. Axmacher, Bolder und Hendrich setzen die Erwartungsstruktur und die Wahrnehmung dieser Erwartung voraus, um von einer Unterlassung als Widerstand oder freiwilliger Abstinenz zu sprechen. Der bürgerlichen Gesellschaft ist aber Weiterbildung als etwas Wichtiges, Notwendiges und Gutes eingeschrieben, wodurch sie in die Lebenswelten aller vordringt, sei es, weil es angeblich alle tun, sei es, weil ohne sie angeblich nichts geht. Bereits diese grundlegende Zurichtung auf eine bestimmte Annahme, umso mehr aber das public transcript des unumgänglichen lebenslangen Lernens, die mit sämtlichen weiteren kapitalistischen Leistungsanforderungen strukturell verstrickt sind, machen Weiterbildungswiderstand – ob sichtbar oder nicht, einzeln oder gemeinsam, gezielt kritisch oder stillschweigend ausweichend – zu einer Negation dieser Zumutungen. In der Psychologie und daran anknüpfend in der Organisationstheorie ist die widerständige Abwehr von unzumutbaren Bedrohungen fixer Bestandteil der Fachdisziplin, nicht aber – abgesehen von Lerntheorien – in den Weiterbildungswissenschaften, wiewohl es eine Menge an Bedrohungen und Zumutungen gibt, denen widerständig zu begegnen nicht nur subjektiv Sinn machen würde, um ein Leiden abzuwenden, sondern auch als mehrheitliche und solidarische kritische Praxis, um gegen das gesamtgesellschaftliche Leiden, das sich auch in der Weiterbildung niederschlägt, zu kämpfen. Für Ebeling ist Widerstand gegen Missachtung ein vernünftiger und das Leid wahrzunehmen ein wesentliches Motiv für Widerstand (vgl. Ebeling 1986: 173). Anders gesagt: »Widerstand ist ›not-wendig‹: Er wendet sich aus der Not gegen die Not« (Jain 2006: 1). Nicht nur psychoanalytisch gelesen erfüllt Weiterbildungswiderstand also eine (Selbst-)Schutzfunktion, sondern auch gesellschaftlich. Hier wie dort wäre es, solange die Bedrohungen und Zumutungen fortbestehen, verhängnisvoll, eine Überwindung anzustreben. Es wäre

eine schutzlose Auslieferung. Über den Selbstschutz hinausgehend hat Weiterbildungswiderstand aber die gesellschaftliche Funktion, die Zumutungen in Grenzen zu halten, und wäre als kritische Praxis mit kritischen Bewegungen zu verbinden, um nicht im Binnenraum der Weiterbildung ohnmächtig und partiell zu bleiben. Dazu sei ermutigt.

Ersatz(-los) gestrichen

Erschöpfung, Depression, Burnout werden in kritischen Analysen als Folgen des Leidens an der neoliberalen Leistungsverdichtung, der befeuerten individuellen Konkurrenz- und Wettbewerbssituationen, der Beschleunigung, der sich verschärfenden Unsicherheiten gelesen. Eskapismus, »romantischer« Rückzug, Esoterik-Boom, religiöse Fundamentalismen, Wellness sind darauf antwortende individualistische und größtenteils herrschaftsstabilisierende Heilsversprechen (vgl. Hardt/Negri 2003; Bröckling 2007; Žižek 2009 u.a.). Entgegen der ideologischen Beteuerungen, dass ein kurzfristiges »Marktversagen«, ein vorübergehender Einbruch des kapitalistischen Erfolgs oder ein noch nicht ausreichend freier Kapitalismus diese Missstände hervorbringe, weisen kritische Stimmen auf die Systemlogik hin. Der Kapitalismus gedeiht nur unter der Voraussetzung des Ausschlusses, der massenhaften Verlierer_innen und des erhöhten Drucks auf die gesellschaftlichen Mitglieder, der umso prekärere und folgenreichere Auswirkungen hat, je weiter entfernt sich diese Mitglieder vom Zentrum der Herrschaft befinden, also die Ärmsten, die am meisten Benachteiligten, die Schwächsten. Die Krisendynamik, die mit dem Platzen von diversen Finanzblasen um 2008 einsetzte und bis heute fortdauert, ist kein »Ausrutscher« des Systems, sondern vielmehr eine historisch und analytisch belegbar notwendige Phase kapitalistischen Fortschritts. Die Anrufungen, mit noch mehr Einsatz, noch mehr Leistungswillen, noch mehr Verdichtungen einen neuen Aufschwung herbeiführen zu können und so die Missstände auf lange Sicht beseitigen zu können, lassen sich als ideologische entlarven. Wobei die Hoffnungsmetapher, es werde irgendwann Besserung eintreten, nicht einmal mehr bemüht wird, sondern nur noch das Mantra bleibt, dass die Verschärfungen nun mal unumgänglich seien. Durchhalteparolen feuern an, zumeist aber bleibt es bei nicht einmal mehr weiter kommentierten Einschnitten: Entlassungen, infolge derer die gleiche (oder mehr) Arbeit auf deutlich weniger Köpfe verteilt wird, oder stillschweigende Reduzierungen von Sozialleistungen.

Hervorgebracht werden Verunsicherung und Ängste hinsichtlich der eigenen und/oder gesellschaftlichen Zukunft. Die Grenzen der kapitalistischen Marktlogik und der menschlichen Belastbarkeit werden deutlich, und obwohl sie unmissverständlich sind, werden sie häufig nicht als solche wahrgenommen. Der globale neoliberale Kapitalismus scheint sich darüber zu wundern, dass mit der von ihm hervorgebrachten Zerstörung von anderen Produktions-

weisen, von Natur, deren Ressourcen und deren regionaler und globaler Lebensnotwendigkeit sowie von bisherigen Lebensweisen fundamentalistische Gegenströmungen, massenhafte Fluchtbewegungen, Hungersnöte etc. zum Vorschein kommen. Entzogene Lebensgrundlagen, gebrochene Versprechen und unrealisierte Teilhabe an der Aufrüstung des Warenmarktes erzeugen nicht nur Unzufriedenheit, sondern Unsicherheit, Ängste etc. Nicht, dass das »Alte« notwendig das Bessere ist, aber das Neue ist jedenfalls mit seiner Ausbeutung, massenhaften Vernichtung und immanentem Ausschluss keinesfalls das Gute. Im relativen Wohlstand von kapitalistisch voll ausgeprägten Gesellschaften tritt – wenn auch weniger offensichtlich dramatisch – das Leiden an der Leistungsverdichtung, den erhöhten Anforderungen und des massenhaften Ausschlusses unter anderem in Form von nichtüberschreitbaren Grenzen körperlicher, emotionaler und psychischer Belastungen hervor. Das »erschöpfte Selbst« (Ehrenberg 2008), zunehmende psychische und emotionale Erkrankungen, wie Depression oder Burnout, sind die als Negation zu diagnostizierenden Folgeerscheinungen, mit unübersehbaren zynischen Anklängen, diese als widerständige Entziehung lesbar machen zu müssen. In den Rückzugs- und Ausweichgefechten, z.B. in boomende High-Speed-Regenerations-Angebote, in denen die »Batterien wieder aufgeladen« werden sollen oder der »innere Ausgleich wiedergefunden« werden soll, im zunehmenden Wunsch junger Frauen, sich in die scheinbare Sicherheit familiärer Aufgaben von der Unsicherheit der Erwerbsarbeitswelt zurückzuziehen, oder in anderen Ausstiegsszenarien an scheinbar heile Rückzugsorte zeigen sich – unglücklicherweise positiv aufgeladen – die Grenzen der Belastbarkeit.

Die Unsicherheit, die hohen Leistungsanforderungen, die Verdichtungen und Effizienzforderungen sind bereits im Arbeits- und Lebensalltag kaum zu bewältigen und suchen sich Ausgleichsventile, Ersatzmechanismen, die sich schlimmstenfalls in Krankheiten manifestieren. Eine kluge Strategie oder letzte Notwehr ist es, nach Möglichkeit jede zusätzliche Belastung – und eine solche stellt Weiterbildung zweifelsohne häufig dar – zu vermeiden. Unterlassender Weiterbildungswiderstand lässt sich relativ leicht und unauffällig realisieren, ob nun im Ringen um Freizeit, um andere Interessen als bewusstes Entziehen oder indem aufgrund der massiven Auslastungen sich gar kein Gedanke an Weiterbildung einstellt, sie ganz in Vergessenheit gerät. Weiterbildung ist zudem noch symbolische Vertreterin der negativ erfahrenen Leistungsanforderungen und bricht ihr Versprechen von Sicherheit und steigenden Möglichkeiten systematisch. Sicherheiten, Aufgehobensein, Lebensqualitäten werden im kapitalistischen »Fortschritt« ersatzlos gestrichen, als Ausgleich wird von den Betroffenen Weiterbildung gestrichen.

Wir sind doch die Guten!?

Widerstand gegen anpassungs-, verwertbarkeits- und nutzbarkeitsorientierte – und damit in erster Linie mit beruflichen Aspekten konnotierte – Weiterbildung wird von emanzipatorischen und kritischen Erwachsenenbildungsexpert_innen ohne allzu großes Zögern als wünschenswert beurteilt. Skepsis äußert sich vielleicht gegenüber den widerständigen Spielräumen, der Wirksamkeit oder der Gefahr der Vereinnahmung (vgl. Pongratz 2010a: 165f.), die – wenn auch vielleicht vorsichtige – positive Grundeinschätzung überwiegt dennoch. Das Wohlwollen erlischt allerdings abrupt, wenn es um die (hehren) eigenen Ansprüche geht. Widerstand ja, aber gegen die eigenen Bildungsbemühungen, das kann wohl nicht gemeint sein, schließlich gehe es um Unterstützung der Menschen (im neoliberalen Kampf), um emanzipatorische Ansprüche, um Kritik und um die politischen Grundlagen der Gesellschaft.

Aber erstens: Der bürgerliche Bildungsbegriff, nach der Etablierung der bürgerlichen Herrschaft von seiner Herrschaftskritik »befreit« und auf individuelle Emanzipationsbestrebungen reduziert, liegt vielen dieser Bildungsbestrebungen zugrunde und die Subversion ist nur als funktionale aufbewahrt (vgl. Koneffke 1969). Der Gestus der individuellen Entfaltung schreibt sich in die Bildung ein. Herrschaft bedient sich Begriffen wie Mündigkeit und Emanzipation, die im Munde geführt werden, um sie nicht geschehen zu lassen (vgl. Heydorn 1970/2004: 283). Erwachsenenbildung sitzt noch heute größtenteils der Täuschung auf und merkt nicht, dass die Begriffe entwendet, verunstaltet wurden. Der Bildung und der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung bleibt das Etikett der nützlichkeitsfreien Entfaltung aber anhaften, sie sieht sich über die Niederungen beruflicher Weiterbildung erhaben und übersieht geflissentlich die in ihr historisch angelegte Funktion der Herausbildung jenes Menschentypus, der in der bürgerlichen – sprich kapitalistischen – Gesellschaft souverän, mündig und autonom agieren soll. Aus kritischer Perspektive, die nach Möglichkeiten jenseits der bürgerlichen Gesellschaft sucht, ist Widerstand gegen diese bürgerlichen Funktionen der (Weiter-)Bildung legitimierbar, sinnvoll, vernünftig, um auf die – wenn auch subtile – Anpassungsfunktion und die mit individueller Emanzipation verschleierten ideologischen Interessen hinzudeuten. Die allgemeine und politische Erwachsenenbildung steht aber unter einer Art Schutzmantel genereller Sinnhaftigkeit, der – besonders angesichts der übermächtigen offensichtlicheren Nützlichkeitsorientierung beruflicher Weiterbildung – gegen Kritik an allgemeiner und politischer Bildung zu immunisieren scheint. Vor einem Angriff auf solche Erwachsenenbildung schrecken sogar kritische Erwachsenenbildner_innen zuweilen verschämt zurück. Widerstand dagegen ist undenkbar, dumm, unvernünftig. Das Urteil ist aber vorschnell gefällt, denn unter dem Schutzmantel der »guten« Erwachsenenbildung verbirgt sich so manches Nutzbarkeitsorientierte, Sinnlose oder bar jeglichen Bildungsanspruchs lediglich Freizeitgestalterische, wie

Gronemeyer zu Recht boshaft attestiert (vgl. Gronemeyer 2009). Allgemeine und politische Erwachsenenbildung ist in nur geringem Ausmaß kritisch, wodurch wiederum kritischer Weiterbildungswiderstand gegen nicht-kritische Erwachsenenbildung durchaus angebracht ist. Aber sogar kritische Erwachsenenbildung hat sich – da für sich Selbstkritik beanspruchend – mit dem Widerstand gegen sich selbst zu konfrontieren.

Zweitens: Nicht-berufliche Erwachsenenbildung ist genauso wenig frei von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und kann es – mit Foucault gesprochen – auch nicht sein. Asymmetrische Machtverhältnisse treten zwischen Lehrenden und Lernenden, unter Mitlernenden, zwischen Weiterbildungseinrichtungen auf. Widerstand als Gegenpart von Macht steht dementsprechend notwendig im Raum. Widerstand gegen Dominanz und Hegemonie tritt in Lehr-Lern-Prozessen hervor, ob als »marodierende Männerhorden« (Hovestadt 1999), gegen die Auflagen des Mallehrers (Bastian 1991) oder in der Interaktion mit den Lehrenden (Nolda 1999).

Drittens: Wenn sich sämtliche Energie darauf richten muss, die steigenden Anforderungen des Erwerbslebens zu meistern, sich möglicherweise dafür in berufliche Weiterbildung zu begeben – wenn nicht bereits dahingehend Widerstände auftreten –, dann ist kaum anzunehmen, dass noch Energie für – in einer kapitalistisch-ökonomisierten Gesellschaft zur Nebensache gewordene – allgemeine oder politische Erwachsenenbildung bleibt. Im Hamsterrad von Wirtschaftswachstum, Standortsicherung und Arbeitsplatzkonkurrenz bleibt wenig Puste für anderes. Wörtlich eine der Interviewpartner_innen von Bolder und Hendrich: »Erschöpfung! Wer hat denn noch Lust, nach acht Stunden Arbeit sich auf die Volkshochschule zu setzen?« (vgl. Bolder/Hendrich 2000: 235) Wenn man sich schon nicht beruflicher Weiterbildung entziehen kann, so doch wenigstens dem »unwichtigen« Bereich politischer Bildung. Wenn Lernen in beruflichen Kontexten als Zwang erlebt wird, erhält Bildung einen unangenehmen Beigeschmack. Warum sich also dem freiwillig aussetzen? Zudem: Bildung und kritische Bildung sind nicht ohne Einsichten und Reflexionen zu haben, die Weltbilder und Lebensmuster in Frage stellen, die so manche Aussichtslosigkeit und Ohnmacht erst sichtbar machen. Solche Bildung will ins Wanken bringen, was angesichts der gesellschaftlich bereits erzeugten Unsicherheit, Orientierungs- und Haltlosigkeit möglicherweise nicht zu bewältigen ist. Die letzten Sicherheitsnetze sind gefährdet. Sich dem zu entziehen und an den letzten haltgebenden Mechanismen nicht rütteln zu wollen, macht subjektiv Sinn. So gesehen ist allgemeine und politische Bildung ein Opfer neoliberaler Entwicklung. Dieser Zustand ist nicht durch Aufforderung und Motivation zu lösen.

Viertens: Obwohl ausschließlich die spezifische Perspektive gewählt wird, dass sich Unterlassungen nur gegen vorher vorhandene Erwartungen als widerständig rekonstruieren lassen, bleibt nicht-berufliche Erwachsenenbildung

davon nicht notwendig ausgenommen, wie Axmacher, Bolder und Hendrich das festlegen (vgl. Axmacher 1990 a; Bolder/Hendrich 2000). Auch nicht-berufliche Erwachsenenbildung ist von normativen Teilnahme- und Lernerwartungen durchzogen. Selbst wenn keine direkte normative Teilnahmeforderung erhoben wird, bringt allein der nicht hinterfragte, tragende Gedanke der Sinnhaftigkeit von Erwachsenenbildung eine Art Erwartung hervor (vgl. Nolda 1999: 209), und das Lamenti der geringen Bedeutung und geringen Teilnahmezahlen von Seiten der in diesem Feld Tätigen befeuert diese Erwartung. Noch problematischer ist die Anbiederung an berufliche Nützlichkeit, die betrieben wird, indem versucht wird, auch allgemeiner Erwachsenenbildung entsprechenden »Wert« einzuhauchen. Spätestens mit dem lebenslangen Lernen als Imperativ der Lebensführung (Rothe 2011) und dessen omnipräsenten Erwartungen lernender Bewältigung ist die Erwartung endgültig vollständig etabliert. Kaum ein Lebensbereich, kaum ein gesellschaftliches Feld, das nicht mit lernenden Erwartungen verknüpft ist. Ob nun Partner_innenschaft, ökologisches Handeln, Verkehrsproblematik oder soziale Brennpunkte, die lernende Bewältigung dieser Problemlagen ist gefordert. Im Zweifelsfall lernen und sicherheitshalber auf Weiterbildung setzen. Das kritische Stichwort lautet: Pädagogisierung. Und auch allgemeine und politische Erwachsenenbildung sind deren Instrumente.

Selbst das angeblich »Gute« ist also nicht uneingeschränkt zu positivieren. Die Negation bahnt sich auch hier ihren Weg. Das Gute gilt es selbstkritisch und gesellschaftlich kontextualisiert zu prüfen, ein Rückzug auf eine angeblich erhabene Position, auf »Wir sind doch die Guten«, prolongiert unkritische Affirmation, anstatt radikale Widerständigkeit zu unterstützen.

Kritisches Tun und Lassen

Kritische Erwachsenenbildung tritt an, mit kritischem Denken und Handeln gesellschaftliche Bedingtheiten, herrschende Interessenlagen, ideologische Verquerungen sichtbar zu machen, und beteiligt sich eingreifend an einer Veränderung der Bedingungen, die Entfremdung, Ausbeutung, Benachteiligung, Unterdrückung und Leiden hervorbringen. Diese gilt es zu beseitigen, indem die vorhandenen Verhältnisse überschritten und transformiert werden hin zu einer Gesellschaft, in der Freiheit nicht nur liberale und damit individuelle und ungleich verteilte Freiheit ist, in der Mündigkeit mehr ist als die eigenverantwortliche Beteiligung am kapitalistischen Markt, in der Emanzipation ihren in der individuellen Entfaltung bürgerlicher Subjekte verloren gegangenen gesellschafts- und herrschaftskritischen Charakter zurückgewinnt und zu einer aus herrschenden Verhältnissen befreienden, kollektiven Emanzipation wird. Kritische Erwachsenenbildung tritt an, indem sie als Praxis auf Bildungsprozesse setzt, in denen kritisch-reflexiv die Wirkmächtigkeit, aber auch die Veränderlichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse erschlossen wird, in

denen die eigene Verwobenheit und Verstrickung zur Aufrechterhaltung herrschender Bedingungen thematisiert und nach Möglichkeit transformiert wird, in denen nach Wegen kritischer Praxis gesucht wird. Sie tritt an im Bewusstsein, dass kritische soziale Transformationen nicht allein über Erziehung und Bildung zu bewerkstelligen sind, dass selbst kritisch intendierte Bildung in ihrer Widersprüchlichkeit zur Reproduktion der Verhältnisse mit beiträgt, dass sie in einer komplexen, widersprüchlichen Welt keine einfachen, eindeutigen Antworten anbieten kann und dass sie ohne einen festen Untergrund auskommen muss, weil das angestrebte andere erst in der fortschreitenden Überschreitung gelingen kann und in den jeweils historischen Gegebenheiten gar nicht alle Möglichkeiten denkbar sind. Analytische, theoretische, reflexive Elemente sind mit praktisch eingreifenden, konkret handelnden Ansprüchen verbunden. Sowohl soziale Transformation als auch darauf gerichtete Bildungsprozesse sind nicht individuell, sondern nur kollektiv machbar. Das Interesse ist nicht auf individuellen, sondern auf kollektiven Vorteil gerichtet.

Das Verhältnis kritischer Erwachsenenbildung zum Weiterbildungswiderstand ist aber ein ambivalentes, abgeneigtes und skeptisches. Warum? Als »Antwort« bieten sich weitere Fragen an: Ist der Anspruch kritischer Erwachsenenbildung zu kollektiv geprägt und erscheint daher individuelles Gegen-Handeln nicht adäquat? Sieht sich kritische Erwachsenenbildung selbst als zu erhaben an, um die Niederungen alltäglicher negierender Praxis anzuerkennen, die dem Anspruch nach bewusster Haltung, nach reflexiver und analytischer Begründung nicht uneingeschränkt standhalten kann? Ist es die in negativen Konsequenzen und reproduktiven Funktionen hervortretende Widersprüchlichkeit des Weiterbildungswiderstands, die ihn suspekt erscheinen lässt, obwohl doch gerade kritischen Zugängen die grundlegende Widersprüchlichkeit (auch ihrer selbst) vertraut sein müsste? Obwohl Weiterbildungswiderstand nicht per se kritisch und subversiv ist, so lassen sich doch Anklänge davon entdecken. Weiterbildungswiderstand kann kritisch sein, kann kritische Wirkung entfalten, kann in Verbindung und Koalition mit anderen kritischen Interessen, mit anderen Kämpfen eine Rolle spielen. Die kritische Erwachsenenbildung könnte sich an solcher durch und durch negierenden Praxis ein Beispiel nehmen. Die Wege bleiben aber getrennt, anstatt gemeinsam zu tun und zu lassen.

Allein kollektiv gegen kollektiv allein

Bartlebys Widerstand ist beharrlich, aber einsam. Sein unausweichlicher Tod heroisch konsequent, aber leer. Mit dem Tod fällt auch der Widerstand notgedrungen dem Ende anheim. »Das Bild des widerständigen Einzelnen mit dem aufrechten Gang als Tugend, das ist doch nicht zu Ende gedacht. [...] Widerstand kann nur als kollektive Handlung sinnvoll gedacht werden« (Haug, F. 2013b: o.S.). Galt es in politischen Kontexten, Einzelhandlungen und kleinere

Widerstandspraxen überhaupt erst widerständigen Raum zuzugestehen, so ist im Weiterbildungswiderstand der umgekehrte Weg zu versuchen. Alles spricht dagegen, dass es gelingen kann. Von den Personen selbst wird Weiterbildungswiderstand kaum als mit anderen geteilte Praxis wahrgenommen, was nicht zuletzt daran liegt, dass Weiterbildung selbst als Vereinzelung organisiert ist, während in der Schule zumindest gemeinschaftsähnliche Organisationsformen vorhanden sind, die solidarische Möglichkeiten des Gegen-Handelns erleichtern (vgl. Willis 1977/2013; Giroux 1983/2001). Selbst wenn in Kursen, in Lehrgängen, an Lernorten Menschen in Gruppen zusammentreffen, so ist deren Gemeinsamkeit zwar der momentan geteilte Raum, vielleicht noch eine geteilte Erfahrung, wird das aber kaum als gemeinschaftlich wahrgenommen. Die normative Belegung der Weiterbildung bleibt: Du brauchst …! Hol es dir! Setze dich durch! Sichere oder verschaffe dir deine Position! Für dich allein!

Dass Weiterbildungswiderstand angesichts dessen primär individuelle Handlungen umfasst, kann daher kaum verwundern. Zudem trifft das weiterbildungswiderständige Subjekt kaum auf ein konkretes Gegenüber, an dem sich Gemeinsamkeiten kristallisieren könnten, sondern trifft auf stellvertretende Instanzen, die die gesellschaftlichen Normen des individualisierten ständigen Lernens verkörpern und mit ihren Artikulationen und Forderungen permanent vorantreiben. Die Logik der Vereinzelung und das diffuse, tief bis in uns selbst eingedrungene normative Regime des lebenslangen Lernens machen kollektive, solidarische Praxis entsprechend schwierig. Aufgabe kritischer Erwachsenenbildungswissenschaft wäre es, abzutauchen, um das Korallenriff des Widerstands zu erkunden. Scotts Metapher des Riffs ruft das Bild hervor, wie Abermillionen von Einzelwesen ohne Bauplan, einfach im Tun Stück für Stück ein phantastisches Gebilde hervorbringen, das sich den Kräften des Meeres entgegenstellt. In enger Gemeinschaft mit der umgebenden Pflanzen- und Tierwelt. Zugleich kreiert die Metapher aber negative Assoziationen: Der Entstehungsprozess ist ein unendlich langer, jenseits einzelmenschlicher Zeiträume. Die Größe erreicht das Riff erst durch viele abgestorbene Generationen. Und: Sogar kleine Eingriffe zerstören es nachhaltig und unheilbar. Aber um die Bauweise und Funktion des Korallenriffs zu erkennen, braucht es die forschende Analyse, die mit ihrem mikrologischen Blick auf das Einzelne in Verbindung mit dem makrologischen Blick auf das Gesamte das Zusammenspiel sichtbar machen kann. Erkenntnisbasierte Luzidität ist *ein* Schritt, aber viele weitere Wege sind zu begehen, denn allein kollektiv besteht die Möglichkeit, gegen das kollektive Alleinsein im Weiterbildungswiderstand anzutreten.

Get up, stand up

Was wäre, wenn kritischer Weiterbildungswiderstand eine Art soziale Bewegung wäre, die ihr Recht, ihren Anspruch, ihr Anliegen auf Weiterbildungswiderstand einfordert? Widerstand in politischen, gesellschaftlichen Kontexten

ist häufig in der einen oder anderen Form in eine Art soziale Bewegungen eingebunden, die sich in weitgehender Übereinstimmung oder aber auch Differenz der Interessen dennoch für ein bestimmtes Anliegen gemeinsam engagieren. Obwohl sich (kritischer) Weiterbildungswiderstand als kollektives Phänomen rekonstruieren lässt, indem Einzelhandlungen kontextualisiert mit gemeinsamen Interessen sichtbar gemacht werden können, tritt dasselbe Phänomen zu Tage wie bei der Weiterbildung selbst: Obwohl vorwiegend gesellschaftlich bestimmt und daher in seinen subjektübergreifenden herrschaftlichen Interessen sichtbar zu machen und obwohl in den Appellen und Aufforderungen eine kollektive Notwendigkeit angerufen wird, bleibt Weiterbildungsaktivität selbst hochgradig individualisiert. Proklamiert werden Selbstaktivität, Nutzung eigener Vorteile, individuelle Durchsetzung in der Konkurrenz um Qualifikationen, Bringschuld jeder und jedes Einzelnen. Zugleich wird mit gesellschaftlichen Notwendigkeiten, kapitalistischen Wettbewerbsimperativen, sogar sozialer Teilhabe geworben und gedroht. Alle sind – scheinbar individuell – »eingetaktet in die gesellschaftliche Norm lebensbegleitender Bildung« (Gieseke 2004: 148).

Was also wäre, wenn kritischer Weiterbildungswiderstand eine soziale Bewegung wäre? Zuallererst wäre dies Ausdruck davon, dass in die kollektive Wahrnehmung von zumindest einer Gruppe von Menschen vorgedrungen wäre, dass Weiterbildung ebenso wenig nur individuell ist wie der mögliche Widerstand dagegen. Die Unantastbarkeit der Weiterbildung als etwas prinzipiell Gutes und Sinnvolles wäre zumindest angekratzt. Zwischen kritischer Erwachsenenbildung, die diese Aspekte kritisch in den Fokus nimmt, und handelnden Personen, die bislang von der kritischen Erwachsenenbildung übersehen wurden, wäre eine Verbindung hergestellt. Die Folge wäre ein Riss in der glatten Oberfläche der Nützlichkeit und der Notwendigkeit von Weiterbildung, eine nicht mehr zu übergehende Artikulation davon, dass Weiterbildung Druck erzeugt, Zumutung ist, leere Versprechungen macht, negative Erfahrungen hervorbringt. Es wäre ein Signal an andere soziale Bewegungen – die der Weiterbildung häufig naiv unkritisch begegnen –, dass auch die Weiterbildung in die Kritik genommen wird und in Protestaktivitäten miteinbezogen werden muss. »Bildung ist kein Ersatz für eine sozialpolitische Kraft« (Bernhard 2010: 142), aber eine sozialpolitische Kraft ist nötig, um überhaupt Bildung in einem kritischen Sinn zu ermöglichen und gegen anpassungs- und nützlichkeitsorientierte Weiterbildung aufzutreten. Die Vorteile einer sozialen Bewegung lägen darin, dass ihre Stimme lauter wäre als jene, die nur innerhalb der Weiterbildungswissenschaft und -praxis schreit, oder von einzelnen Personen, die stillschweigend handeln. Soziale Bewegungen schaffen oft – zumindest für eine bestimmte Zeit – mediale und politische Aufmerksamkeit. Verantwortungsträger_innen sind aufgefordert, Stellung zu beziehen. Interessenverbände, Parteien, andere soziale Bewegungen und sozialpolitische Insti-

tutionen sind damit konfrontiert, sich solidarisch oder ablehnend zu äußern – selbst wenn Solidaritätserklärungen häufig inhaltslose Verbalisierungen sind. Stellen wir uns vor, Interessenverbände auf Arbeitnehmer_innenseite wären aufgefordert, sich zu Weiterbildungswiderstand als Forderung und Recht zu verhalten. Entweder müssten sie zwei Seiten gleichzeitig vertreten, Weiterbildungsaufforderungen und Weiterbildungswiderstand – eine paradoxe Situation –, oder sie müssten sich wenigstens überlegen, was sie vertreten wollen.

Gegenbewegungen und Gegenmaßnahmen würden vermutlich umgehend einsetzen. Mit Diffamierungen, Drohungen und Einschüchterungen wäre zu rechnen. Die Aktivist_innen würden der Lächerlichkeit ihrer angeblich irrationalen Forderungen preisgegeben. Und doch schützt das Kollektiv zumindest in einem gewissen Maß. Es gibt ein Minimum an Organisationsstrukturen, Rechtsbeistände lassen sich finden und beiziehen, soziales Zusammengehörigkeitsgefühl kann erlahmende Kräfte neu beleben. Selbst wenn ich pessimistisch bleibe, was die Formierung einer sozialen Bewegung des Weiterbildungswiderstands in absehbarer Zeit betrifft, und wenn ich vermute, dass die Folgen der Gegenreaktionen nicht abschätzbar und dass die tatsächliche Wirksamkeit höchst unsicher ist, besticht der Gedanke trotzdem: Get up, stand up.

Nur ein Flüstern

Was wäre, wenn es ein »hidden transcript« des Weiterbildungswiderstands gäbe? Das hidden transcript ist die »Hinterbühne«, auf der in sozialen Räumen eine Art »Zweitsprache« gesprochen wird, die von jenen, die ihre Bedeutung erkennen, entsprechend eingesetzt und verstanden wird, während andere – die Herrschenden, die Bekämpften – vom Verständnis ausgeschlossen bleiben (vgl. Scott 1990). Nicht notwendig verbal artikuliert, sondern auch in einer Vielzahl von Gesten und Symbolen ausgedrückt, hat das hidden transcript die Funktion, versteckte widerständige Aktionen miteinander in eine gewisse Koordination zu bringen, und sei es nur, indem Unterstützung und ähnliche Praktiken signalisiert werden. Das hidden transcript ist eine Widerstandsform mit größtmöglichem Schutz der Einzelnen bei dennoch hoher Wirksamkeit. Das hidden transcript, nach außen getarnt, braucht nach innen Öffentlichkeit, Sichtbarkeit und ein geteiltes Verständnis. Für Scott ist das hidden transcript weder leere Pose noch Ersatz für »richtigen« Widerstand (ebd.: 185). Es setzt kollektive Energien frei, es ist mit konkreter widerständiger Praxis verbunden, es kann zu anderen Widerstandsformen führen, es kann zu umwälzenden Veränderungen kumulieren, insofern: »It would be more accurate, in short, to think for the hidden transcript as a condition of practical resistance rather than a substitute to it« (ebd.: 191). Žižek warnt dennoch davor, dass subversiv erscheinende Praktiken, die den Herrschenden nicht weh tun, die die Herrschaft nicht tatsächlich gefährden, nicht wirklich subversiv sind, und somit nicht jede widerständige Geste, jede Ironisierung, jedes hidden transcript not-

wendig subversiv oder kritisch ist (Žižek 2009: 223). Sie tragen aber jedenfalls dazu bei, ein »climate of opinion« (Scott 1987: 452) zu kreieren und – wieder Žižek – als zweiten Aspekt von Revolution neben dem faktischen Umsturz zu einer geistigen Erneuerung beizutragen, zum Kampf um neue Gewohnheiten, einen neuen Alltag (vgl. Žižek 2009: 171). Während in der Erwerbsarbeit humorvolle, symbolische, aber auch konkret subversiv zerstörerische Widerstände nicht nur bekannt sind, sondern auch eine gewisse Verbreitung gefunden haben – angefangen bei Dilbert-Comics über Diebstähle bis hin zu Sabotageakten (vgl. Bröckling 2007; Ackroyd/Thompson 1999) –, fehlen ähnliche Praktiken in Bezug auf Weiterbildung gänzlich.

Was aber wäre, wenn es gelänge, einen sozialen Raum zu schaffen, in dem es selbstverständlich ist, die Sinn- und Nutzlosigkeit von Weiterbildungen zum Ausdruck zu bringen? Wären Handlungsformen nach dem hidden transcript vielleicht eine Möglichkeit, das herrschende Bildungsideal zu unterlaufen? »Only by specifying how such social spaces are made and defended is it possible to move from the individual resisting subject – an abstract fiction – to the socialization of resistant practices and discourses« (Scott 1990: 118). Einzelhandlungen können soziale Wirkung entfalten, indem sie Stimmung erzeugen, Erwartungen kreieren, wie uns das aus dem Erwerbsarbeitsleben wohlvertraut ist. Angeblich nur aus eigenem Antrieb ist gängige Praxis: Im Büro bleiben, weil ja noch viel zu tun. E-Mail am Wochenende schreiben, weil gerade Zeit. Dies setzt andere unter Druck, dies ebenfalls zu tun, es erzeugt neue Erwartungen und neue Gebräuche. Warum das Phänomen nicht auch umgekehrt denken? Mit dem Ziel, einen solidarischen Raum für das hidden transcript zu schaffen. Widerständige Solidarität wäre hier denkbar, indem entsprechende Signale in Kolleg_innen-, Bekannten- und Freundeskreisen nicht nur wahrgenommen, sondern gepflegt werden. Ein Augenrollen hier, ein »Nicht-schon-wieder« da, wenn von Weiterbildung die Rede ist, kann Verbindungen zwischen den Vereinzelten herstellen, eine sozialen Raum schaffen. Oder wie wäre es, wenn ein Austausch über Strategien des Entziehens stattfinden würde? Oder wie wäre es, wenn sich Kolleg_innen gegenseitig vor Weiterbildungszugriffen schützen, indem sie Ausweichung vertuschen, Ausreden aufeinander abstimmen oder koordinieren, wer dieses mal da Los zur Entlastung der anderen auf sich nimmt? Über individuelles weiterbildungswiderständiges Handeln hinaus würde eine Vergemeinschaftung beginnen. Dies könnte ein Beitrag sein, um die fetischisierte positive Besetzung von Weiterbildung Stück für Stück zu unterminieren, indem »zulässig« gemacht wird, über Weiterbildung als nicht immer sinnvoll und erstrebenswert zu sprechen, indem die »Blasphemie« begangen wird, Weiterbildung zu bemängeln, indem ein gemeinsames kritisches Verständnis herausgebildet und weiterentwickelt wird.

Für Scott wird die Herausbildung eines hidden transcript aber weitgehend verhindert, wenn Einzelnen Aufstieg und Verbesserung ermöglicht wird, wodurch ihre Hoffnung aufrechterhalten wird und Atomisierungen statt geteilter sozialer Räume die Folge sind (vgl. Scott 1990: 85). Insofern steht es um ein hidden transcript des kritischen Weiterbildungswiderstands ebenso schlecht wie um andere Kollektivierungsformen. Doch selbst wenn die Wirksamkeit zumindest zu Beginn sehr begrenzt ist, wäre es trotzdem sinnvoll, einen Anfang zu wagen, und sei es nur ein Flüstern.

Stell dir vor, es ist Weiterbildung und keine_r geht hin

Ein Denkexperiment: Stell dir vor, es ist Weiterbildung und keine_r geht hin. Das von mir abgewandelte Original – bekanntermaßen auf den Krieg bezogen – stammt vom US-amerikanischen Schriftsteller Carl Sandburg aus seinem 1936 publizierten buchlangen Gedicht »The People, Yes«, in dem er das von der Wirtschaftskrise gezeichnete Leben beschreibt. Bereits die übliche deutsche Übersetzung gibt Anlass genug zu weiterbildungswiderständigen Reflexionen, noch mehr aber, wenn das Original genauer betrachtet wird: »Sometime they'll give a war and nobody will come« (Sandburg 1936/1990: 43). Den Satz führt übrigens ein kleines Mädchen angesichts einer Militärparade im Mund. Einige Feinheiten der Perspektive verschieben sich entlang des Originals. Im »sometime« drückt sich ein Vertrauen darin aus, dass es irgendwann anders sein wird, dass eine andere, bessere Zukunft eintreten wird. Es geht nicht nur um eine im deutschen durchklingende spekulative Vorstellung von »Was wäre, wenn …«. Mit der Phrase »they'll give« werden handelnde Personen benannt. Krieg »passiert« nicht einfach, losgelöst von jeder Entscheidung und jedem Einfluss, quasi naturwüchsig, sondern wird betrieben, wird gemacht und wird uns aufgedrängt. Am besten gefällt mir allerdings – in der Übertragung auf die Weiterbildung besonders zutreffend – der Schluss: »and nobody will come«. Niemand wird kommen. Sie machen Weiterbildungsangebote, sitzen dort und warten, und niemand kommt. In diesen Worten wird die Kraft der Unterlassung richtig spürbar. Sie sitzen vor leeren Räumen, warten auf den Ansturm, aber er bleibt aus. Übersetzen wir Sandburg – in Bezug auf Weiterbildung – also anders, so hieße es wortgetreuer: »Irgendwann werden sie Weiterbildung anbieten und keine_r wird kommen.«

Solcherart wird zumindest organisierte Weiterbildung vollständig subtrahiert, wie Žižek mit Badiou sagen würde (vgl. Žižek 2009: 225ff.). Die individuelle Subtraktion durch einzelne Weiterbildungswiderstandsunterlassungen läuft Gefahr, negativ auf die Einzelnen zurückzuschlagen, und sie zieht wohl kaum die unterste Karte heraus, damit das Kartenhaus zusammenbricht. Was aber, wenn die Einzelhandlungen massenhaft auftreten? An diesem Punkt kommen die von Scott aufgeworfene Wirkung von Massen ins Spiel: »Acts which, taken individually, may be trivial, need not have trivial consequences

when taken cumulatively« (Scott 1987: 448). Das Regime des lebenslangen Lernens lebt derzeit von der zuströmenden Masse, die – den Versprechungen der Notwendigkeit und den entspringenden Vorteilen Glauben schenkend –, scheinbar nur individuell handelnd, den Weiterbildungsmarkt am Leben erhalten und ihren individuellen Beitrag dazu leisten, dass die gesellschaftliche Aufforderung zu ständiger Weiterbildungsaktivität genährt wird. Während diese Masse allerdings von bildungspolitischer Seite, unterstützt von mittragenden Weiterbildungsforschungen, in Bewegung gehalten wird, findet unterlassender Weiterbildungswiderstand keine für sie eintretende und werbende »Lobby«. Die individuelle Unterlassung findet im Gegenteil statt sozialer Unterstützung sogar eher Ächtung.

Welche Wirkung hätte aber eine vollständige Subtraktion? Orthey stellt sich die Frage, was passieren würde, wenn die Lernenden sich vom Lernen emanzipieren, sich »freisprechen« würden: Den Lehrenden und den Institutionen würde ihre Grundlage entzogen, die Gegen-Gegenbewegung würde unmittelbar einsetzen (vgl. Orthey 2006). Ich spekuliere weiter und stelle fest: Die organisierte Weiterbildung stünde mit einem Schlag vor dem Aus. Weder öffentliche Gelder noch private Bildungsinvestitionen würden fließen, der »liberale Markt« hätte zugeschlagen und ein als überflüssig erachtetes Segment wäre vernichtet. Die zahlreichen Lehrenden, Trainer_innen, Weiterbildungsorganisator_innen würden »freigesetzt«. (Vermutlich haben sie sich selbst zu wenig mit eigener Weiterbildung vor der Arbeitslosigkeit geschützt?) Die Erwachsenenbildungswissenschaft käme in arge Legitimationsnot, richtet sie doch ihren Blick vor allem auf Teilnehmende, Organisationsstrukturen, also das Positiv der Weiterbildung. Das Arbeitsmarktservice hätte keine Möglichkeit mehr, ihre Langzeitstatistiken mit Weiterbildungsverpflichtungen zu entlasten und eine erzieherische Sanktionsmaßnahme fiele weg. Eine ganze Seminarhotel-Industrie würde in Konkurs gehen. Betriebe könnten ihre Mitarbeiter_innen nicht mehr zu Weiterbildungen verpflichten, fehlen doch jetzt die Anbieter_innen. Weiterbildung als Disziplinierungs- und Erziehungsinstrument würde wirkungslos. Die Illusion würde entlarvt werden, dass die kapitalistische Produktionsweise auf ständige Weiterbildung angewiesen ist, denn es ist anzunehmen, dass die Subtraktion der Weiterbildung kaum ernstzunehmende Auswirkungen hätte, denn der Kapitalismus ginge wohl daran nicht zugrunde. Etc. Etc. Manches wäre anders, vieles bliebe unverändert. Gelernt würde immer noch werden – und vielleicht gäbe es dann endlich wieder Raum für Bildung.

8. Literatur

Ackroyd, Stephen (2012): Even more misbehavior: What has happened in the last twenty years? In: Barnes, Alison/Taska, Lucy (Hg.): Rethinking misbehavior and resistance in organizations. United Kingdom, North America, Japan, India, Malaysia, China: Emerald Group, S. 1-27.

Ackroyd, Stephen/Thompson, Paul (1999): Organizational Misbehaviour. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Adorno, Theodor W. (1951/1980): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften, Band 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1958/1974): Der Essay als Form. In: Ders. (1974): Noten zur Literatur. Gesammelte Schriften, Band 11. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9-33.

Adorno, Theodor W. (1959/2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (auch in: Ders. (1972): Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93-121).

Adorno, Theodor W. (1962/1972): Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Ders. (1972): Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 547-565.

Adorno, Theodor W. (1962-1963/1974): Philosophische Terminologie. Band 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1963/1996): Probleme der Moralphilosophie. Nachgelassene Schriften, Abteilung IV, Vorlesungen, Band 10. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1965-66/2003): Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66. Nachgelassene Schriften, Abteilung IV, Vorlesungen, Band 16. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1966/1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88-104.

Adorno, Theodor W. (1966/2003): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1968/1993): Einleitung in die Soziologie. Nachgelassene Schriften. Abteilung IV, Vorlesungen, Band 15. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1969/1972): Einleitung zum »Positivismusstreit in der deutschen Soziologie«. In: Ders. (1972): Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 280-353.

Adorno, Theodor W. (1969a/1971): Kritik. In: Ders. (1971): Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 10-19. (Auch in: Ders. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften, Band 10.2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 785-793).

Adorno, Theodor W. (1969b/1971): Resignation. In: Ders. (1971): Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 145-150. (Auch in: Ders. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften, Band 10.2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 794-799).

Adorno, Theodor W. (1969c/1971): Erziehung zur Mündigkeit. In: Ders. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 133-147.

Adorno, Theodor W. (1969a/1977): Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Ders. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften, Band 10.2. (Erstveröffentlichung in: Stichworte. Kritische Modelle 2). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 759-782.

Adorno, Theodor W. (1969b/1977): Anmerkungen zum philosophischen Denken. In: Ders. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften, Band 10.2. (Erstveröffentlichung in: Stichworte. Kritische Modelle 2). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 599-607.

Adorno, Theodor W./Bloch, Ernst (1964): Möglichkeiten der Utopie heute. Gespräch. Auszüge unter dem Titel »Etwas fehlt ... Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht. Ein Gespräch« in: Traub, Rainer/Wieser, Harald (Hg.) (1975): Gespräche mit Ernst Bloch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 58-77.

Agamben, Giorgio (1998): Bartleby oder die Kontingenz gefolgt von Die absolute Immanenz. Berlin: Merve.

Ahlheim, Klaus (2010): Theodor W. Adornos »Erziehung nach Auschwitz« – Rezeption und Aktualität. In: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin, S. 38-55.

Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo/Schrader, Josef/Wolf, Willi (1991): »Lernen muß sich lohnen«. Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsmotivation am Beispiel eines Großbetriebes – ein Forschungsbericht. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 28, S. 60-70.

Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hg.) (2010): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin.

Ahrens, Johannes/Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen (2011): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebil-

dung. Zur Einführung. In: Ahrens, Johannes/Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen (Hg.): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: VS, S. 9-24.

Al-Ani, Ayad (2013a): Widerstand in Organisationen. Organisationen im Widerstand. Virtuelle Plattformen, Edupunks und der nachfolgende Staat. Wiesbaden: Springer.

Al-Ani, Ayad (2013b): Widerstand in Organisationen – Organisationen im Widerstand. Vortrag auf der Tagung »Das neue Arbeiten« in Wien. Online: https://vimeo.com/80261574 [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Alheit, Peter (2010): Vom kritisch motivierten »Lernen in Selbsthilfe« zum ökonomisch gerahmten »selbstgesteuerten Lernen«: Eine symptomatische Karriere? In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS, S. 557-567.

Alvesson, Mats/Deetz, Stanley (2000): Doing Critical Management Research. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.

Alvesson, Mats/Bridgman, Todd/Willmott, Hugh (2009): The Oxford handbook of critical management studies. Oxford u.a.: Oxford University Press.

Angehrn, Emil (2008): Kritik und Versöhnung. Zur Konstellation Negativer Dialektik bei Adorno. In: Kohler, Georg/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Wozu Adorno? Beiträge zur Kritik und zum Fortbestand einer Schlüsseltheorie des 20. Jahrhunderts. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, S. 267-291.

Arnold, Rolf (2000): Identität und Emotion als Faktoren. Erkenntnisse aus der Lernwiderstandsforschung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 23-25.

Arnold, Rolf (2001): Die Polarität von Kognition und Emotion in der Erwachsenenbildung. Lernwiderstand als Indikation emotionalen Lernens. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 26-28.

Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (2006): Emotionen und Lernen: die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Assheuer, Thomas (2013): Die neuen Neinsager. Warum jetzt Herman Melvilles Figur Bartleby wiederentdeckt und Politik-Verweigerung betrieben wird. In: Die Zeit, Nr. 39, September 2013.

Astleitner, Hermann (2011): Theorieentwicklung für SozialwissenschaftlerInnen. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Atherton, James (1999): Resistance to learning: a discussion based on participants in in-service professional training programs. In: Journal of Vocational Education and Training. 51. Jg., Heft 1, S. 77-90.

Axmacher, Dirk (1986a): Die Durchsetzung organisierter Erwachsenenbildung in der Lebenswelt ihrer Adressaten im 19. Jahrhundert (Projektantrag). In: Axmacher, Dirk/Huge, Wolfgang (1986): Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Berichte aus einem Projekt. Osnabrück: Universität Osnabrück, S. 1-25.

Axmacher, Dirk (1986b): Die Durchsetzung organisierter Handwerkerfortbildung in Osnabrück in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Axmacher, Dirk/Huge, Wolfgang (1986): Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Berichte aus einem Projekt. Osnabrück: Universität Osnabrück, S. 26-55.

Axmacher, Dirk (1986c): Bildung und Renitenz. In: Axmacher, Dirk/Huge, Wolfgang (1986): Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Berichte aus einem Projekt. Osnabrück: Universität Osnabrück, S. 56-127.

Axmacher, Dirk (1988): »Nicht mehr lernen, als man unbedingt braucht«. Plädoyer gegen eine (lebenslange) Pflicht zur Weiterbildung. In: Frankfurter Rundschau Nr. 245 vom 20.10.1988. Wiederabdruck in: Nachrichtendienst der Deutschen evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), Nr. 1, 1989, S. 48-49.

Axmacher, Dirk (1989): »Widerstand gegen Erwachsenenbildung« als historische und theoretische Kategorie. Fallstudien und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 9. Jg., Heft 1, S. 23-40.

Axmacher, Dirk (1990a): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Studienverlag.

Axmacher, Dirk (1990b): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer »Paratheorie des Widerstands« gegen Weiterbildung. In: Prokla. Zeitschrift für politische Ökonomie und sozialistische Politik. 20. Jg., Heft 79, 1/1990, S. 54-74. Widerveröffentlicht in: Kipp, Martin/Czycholl, Reinhard/Dikau, Martin/Meueler, Erhard (Hg.) (1992): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 149-185.

Axmacher, Dirk (1990c): Widerstand gegen Bildung – Handlungsstruktur und narrativer Kontext eines vergessenen Phänomens. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 7. Jg., Heft 1, S. 83-103. Wiederveröffentlicht in: Kipp, Martin/Czycholl, Reinhard/Dikau, Martin/Meueler, Erhard (Hg.) (1992): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 187-213.

Axmacher, Dirk/Huge, Wolfgang (1986): Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Berichte aus einem Projekt. Osnabrück: Universität Osnabrück.

Backes-Gellner, Uschi/Mure, Johannes/Tuor, Simone N. (2006): The Puzzle of Non-Participation in Continuing Training – An Empirical Study of Chronic vs. Temporary Non-Participation. Working Paper No. 4. Zürich, Bern: Swiss Leading House.

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Balzer, Nicole/Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 95-124.

Bardeleben, Richard v./Beicht, Ursula/Herget, Hermann/Krekel, Elisabeth M. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Barnes, Alison/Taska, Lucy (Hg.) (2012a): Rethinking misbehavior and resistance in organizations. United Kingdom, North America, Japan, India, Malaysia, China: Emerald Group.

Barnes, Alison/Taska, Lucy (2012b): Introduction – misbehavior in the air. In: Dies. (Hg.): Rethinking misbehavior and resistance in organizations. United Kingdom, North America, Japan, India, Malaysia, China: Emerald Group, S. ix-xxiii.

Barre, Kirsten (2012): »Bildung« und »Widerstand« im Kompetenzparadigma. In: Barre, Kirsten/Hahn, Carmen (Hg.): Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität, print und online, S. 95-127.

Bartonek, Anders (2011): Philosophie im Konjunktiv : Nichtidentität als Ort der Möglichkeit des Utopischen in der negativen Dialektik Theodor W. Adornos. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bastian, Hannelore (1991): »Die Kaffeekanne hab‹ ich dringelassen, obwohl er sie nicht mochte«. Nachdenken über »Lernwiderstände« als Signal für eigenständige Aneignung von Kursangeboten durch die Lernenden. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 28, S. 33-44.

Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Keller, Carsten/Schultheis, Franz (2014): Einleitung. Rezeption, Wirkung und gegenseitige (Fehl-)Wahrnehmung. In: Dies. (Hg.): Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus. Bielefeld: transcript, S. 7-28.

Bayer, Mechthild/Heimann, Klaus (2006): Doppelte Lernbarrieren und gewerkschaftliche Strategien. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.):

Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 182-190.

Becker, Hellmut (1960): Zum Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen – zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Ders. (1975): Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie. 1956-1974. Stuttgart: Ernst Klett, S. 128-134.

Beer, Bettina (2008): »Methode«, »Methodik« und »Methodologie« in der Ethnologie. In: Ethnoscripts. 10. Jg., Heft 2, S. 8-23.

Behrens, Roger (2007): Bemerkungen zur Aktualität der Kritischen Theorie. In: Winter, Rainer/Zima, Peter (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 47-66.

Behrens, Roger (2009): Kritische Theorie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hg.): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden: VS, S. 199-219.

Benjamin, Walter (1925/1991): Ursprung des deutschen Trauerspiels. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Online: www.projekt.gutenberg.de/buch/ursprung-des-deutschen-trauerspiels-6523/2 [letzter Zugriff: 12.01.2017]. (Zitierung aus der Online-Ausgabe)

Berardi, Franco ›Bifo‹ (2015): Der Aufstand. Über Poesie und Finanzwesen. Berlin: Matthes & Seitz.

Bernhard, Armin (2010): Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik. Hannover: Offizin.

Bernhard, Armin (2014a): Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus. In: Zeitschrift für Pädagogik. 60. Jg., Heft 5, S. 764-781.

Bernhard, Armin (2014b): Gegenhegemoniale Impulse – Zu Neuakzentuierung der Kritik und Forschungsstrategie Kritischer Pädagogik in einer affirmativen Wissenschaftskultur. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hg.): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 91-109.

Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (2001): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 11-17.

Bernstein, Jay (2006): Negative Dialektik. Begriff und Kategorien III. In: Honneth, Axel/Menke, Christoph (Hg.): Negative Dialektik. Berlin: Akademie, S. 89-118.

Bierbaum, Harald (2004): Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 180-199.

Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten (2007): Bildung – Wissenschaft – Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail.

In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 155-171.

Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hg.) (2007): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (2014): Kritik – Bildung – Forschung? Einleitende Bemerkungen. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hg.): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 7-26.

Bildungszentrum HVHS Hustedt (Hg.) (2014): 50 Jahre »Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen«. Tagungsband Emanzipative politische Bildung. Braunschweig: Books on Demand.

Bilger, Frauke/Gnahs, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann. Open Access unter www.die-bonn.de/id/11056 [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Billmann, Lucie/Held, Josef (2013): Einführung. Solidarität, kollektives Handeln und Widerstand. In: Dies. (Hg.): Solidarität in der Krise. Wiesbaden: Springer, S. 13-29.

Bittlingmayer, Uwe H./Demirović, Alex/Bauer, Ullrich (2011): Normativität in der Kritischen Theorie. In: Ahrens, Johannes/Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen (Hg.): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: VS, S. 189-219.

Bloch, Ernst (1959/1985): Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.

Böhme, Hartmut/Böhme, Gernot (1985): Das Andere der Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bohn, Herbert/Offenbartl, Susanne (2000): Bewusstseinsprozesse einleiten, um Lernblockaden aufzulösen. Ein Gespräch. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 4-6.

Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Opladen u.a.: Budrich.

Bolder, Axel (1994): Widerstand gegen Weiterbildung. Ein Lehrstück über blinde Flecken sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis. 17. Jg., Heft 3, S. 199-213.

Bolder, Axel (2002): Warum es Widerstand gegen berufliche Weiterbildung gib – eine Herausforderung für die Berufspädagogik? In: Hendrich, Wolfgang (Hg.): Anderes Lernen in der beruflichen Bildung. Aktuelle Probleme und Perspektiven. Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik 1. Goldebek: Mohland, S. 41-55.

Bolder, Axel (2006): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter gebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 26-38.

Bolder, Axel (2008): Bildungsverweigerung als Lebensstil? Sozialstrukturelle Kontexte des Widerstands gegen Bildung. In: kursiv – Journal für politische Bildung. Heft 2, S. 38-46.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Nowak, Daniela/Reimer, Andrea unter Mitarbeit von Ute Neuhalfen und Axel Spindler (1994): Weiterbildungsabstinenz. 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland 1993. Köln: Institut zur Erforschung sozialer Chancen.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Nowak, Daniela/Reimer, Andrea/Spindler, Axel unter Mitarbeit von Ute Neuhalfen (1995): Weiterbildungsabstinenz. 2. Kontexte des Handelns – Die Mesoebene als intermediärer Ort der Vermittlung zwischen weiterbildungsrelevanten gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang. Köln: Institut zur Erforschung sozialer Chancen.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Reimer, Andrea/Spindler, Axel/Zech, Verena (1998a): Weiterbildungsabstinenz. 3. Bilanzen von Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang. Köln: Institut zur Erforschung sozialer Chancen.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Reimer, Andrea (1998b): Weiterbildungsabstinenz. 4. Bildungsappell, subjektive Relevanzen und Arbeitsmarktkonformität: Auf der Suche nach Ansatzpunkten pädagogischer Intervention. Köln: Institut zur Erforschung sozialer Chancen.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Reimer, Andrea (1998c): Weiterbildungsabstinenz: Ausgrenzung und Widerstand in Bildungs- und Erwerbsbiographien. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild/Krohn, Miriam (Hg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, München: Juventa, S. 198-208.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.

Bonß, Wolfgang (1983): Empirie und Dechiffrierung von Wirklichkeit. Zur Methodologie bei Adorno. In: Friedburg, Ludwig v./Habermas, Jürgen (Hg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 201-225.

Bonß, Wolfgang (2011): Kritische Theorie und empirische Sozialforschung – ein Spannungsverhältnis. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlag, S. 232-247.

Borelli, Michele (2003): Utopisierung von Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 46. Beiheft »Kritik in der Pädagogik«. Weinheim: Beltz, S. 142-154.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicole (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeite Auflage, Nachdruck. Heidelberg: Springer.

Bourdieu, Pierre (1980/1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1983): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1985/1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Breinbauer, Ines M. (2011): VO + UE Philosophische Methoden in der Bildungswissenschaft: Hermeneutische und kritische Methoden. Skriptum. In: http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_bw_allg_erziehungswissenschaft/Skriptum_Philosophische_Methoden_SS_2011.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Bremer, Helmut (2006): Lernen, Lernwiderstände und soziale Milieus. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 39-54.

Brock, Adolf/Dressel, Jochen/Herrmann, Christina/Wienen, Wilfried/Zeuner, Christine (2005a): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Gerechtigkeits-Kompetenz. Flensburg. Online: www.hsu-hh.de/download-1.4.1.php?brick_id=EyrLe5RtC4f5tUct [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Brock, Adolf/Gruber, Elke/Zeuner, Christine (2005b): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Technologische Kompetenz. Flensburg. Online: www.hsu-hh.de/download-1.4.1.php?brick_id=Hlk80GZ34ERY3Rru [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Brock, Adolf/Haussmann, Robert/Leithäuser, Gerhard/Zeuner, Christine (2005c): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Ökonomische Kompetenz. Flensburg. www.hsu-hh.de/download-1.4.1.php?brick_id=aFJacSPn9dElkg4V [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Brockett, Ralph G. (1994): Resistance to Self-Direction in Adult Learning: Myths and Misunderstandings. In: Hiemstra, Roger/Brockett, Ralph G. (Hg.): Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 5-12.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Feustel, Robert (2010): Einleitung: Das Politische denken. In: Dies. (Hg.): Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld: transcript, S. 7-18.

Brunkhorst, Hauke (1990): Theodor W. Adorno. Dialektik der Moderne. München, Zürich: Piper.

Büchter, Karin (2016): Weiterbildungswiderstand – ein verblasstes Thema? In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 70. Jg., Heft 161, S. 12-14.

Bude, Heinz (2011): Die Stunde der Gesellschaftstheorie? Über Tatbestände der Ungleichheit, Formen der Herrschaft und Artikulationen von Ideologie. In: Mittelweg 36. Heft 6/2011, S. 13-21.

Bünger, Carsten (2009a): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 171-190.

Bünger, Carsten (2009b): Op-Positionen der Kritik. Reflexiver Widerstand zwischen Entunterwerfungspraxis und kritischer Gesellschaftstheorie. In: Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 147-160.

Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hg.) (2009): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de/print [letzter Zugriff: 12.01.2017]. Veröffentlicht in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 50. Jg., Heft 2, S. 249-265. Wiederabdruck in: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.) (2009): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 221-246 (auf letzteren Abdruck beziehen sich die Seitenangaben im Text).

Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Argument Sonderband Neue Folge AS 305. Hamburg: Argument, S. 15-32.

Centro Intercultural de Documentación (Hg.) (1974): Der Preis lebenslanger Erziehung. Das Manifest von Cuernavaca. (CIDOC-Dokument I/V74/70). In: Dauber, Heinrich/Verne, Etienne (Hg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek bei Hamburg:

Rowohlt. Online: www.heinrichdauber.de/uploads/media/MANIFESTvon_Cuernavaca.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.

Chisholm, Lynne/Larson, Anne/Mossoux, Anne-France (2005): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Dammer, Karl-Heinz (1999): Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 184-209.

Datler, Margit/Funder, Antonia/Hover-Reisner, Nina (2013): Institutionelle Abwehr im Kontext der Organisation. Über Grenzen von Weiterbildung und die Notwendigkeit des Deutens. In: Schnoor, Heide (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 147-164.

Deleuze, Gilles (1994): Bartleby oder die Formel. Berlin: Merve.

Demirović, Alex (1999): Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Demirović, Alex (2001): Der theoretische Text als Geste. Zur Performanz in den Texten der älteren Kritischen Theorie. In: Pfeiffer, Ludwig K./Kray, Ralph/Städtke, Klaus (Hg.): Theorie als kulturelles Ereignis. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 167-178.

Demirović, Alex (2003): Stroboskopischer Effekt und die Kontingenz der Geschichte. Gesellschaftstheoretische Rückfragen an die Regulationstheorie. In: Brand, Ulrich/Raza, Werner (Hg.): Fit für den Postfordismus? Theoretisch-politische Perspektiven des Regulationsansatzes. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 43-57.

Demirović, Alex (2007a): Arche Noah: zur Aktualität der kritischen Gesellschaftstheorie. In: Winter, Rainer/Zima, Peter v. (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 67-78.

Demirović, Alex (2007b): Hegemonie und die diskursive Konstruktion der Gesellschaft. In: Nonhoff, Martin (Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript, S. 55-85.

Demirović, Alex (2008): Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In: Ders. (Hg.): Kritik und Materialität. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 9-40.

Demirović, Alex (2010): Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 65-76.

Demirović, Alex (2013): Kritik der Politik. In: Jaeggi, Rahel/Loick, Daniel (Hg.): Nach Marx. Philosophie, Kritik, Praxis. Berlin: Suhrkamp, S. 463-485.

Demirović, Alex (2014): Eine Frage der Reife. Überlegungen zum Verhältnis von Ungehorsam und Demokratie. In: Burschel, Friedrich/Kahrs, Andreas/Steinert, Lea (Hg.): Ungehorsam! Disobedience! Theorie Praxis kollektiver Regelverstöße. Münster: edition assemblage, S. 13-30.

Demirović, Alex (o.J.): Kritik und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In: Grundrisse. Zeitschrift für linke Theorie & Debatte. Online: www.grundrisse.net/grundrisse26/KritikundWahrheit.htm [letzter Zugriff: 12.01.2017]. Abweichender Vorabdruck von ders. (2008): Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In: Ders. (Hg.): Kritik und Materialität. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 9-40.

der Standard vom 12./13. Jänner 2013: Keine Pläne für lebenslanges Lernen. Umfrage: Lust auf Weiterbildung hält sich in sehr engen Grenzen. In: der Standard, Sa./So., 12./13. Jänner 2013: K21.

Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hg.) (1995): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt a.M..

Detel, Wolfgang (2007): Habermas und die Methodologie kritischer Theorien. In: Winter, Rainer/Zima, Peter v. (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 177-202.

Deutinger, Gerhild (2013): Widerstand! Wenn die Akzeptanz fehlt. In: der Standard, Sa./So., 27./28. Juli 2013: K10.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Dies. (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1954-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart: Ernst Klett, S. 857-928.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Dewe, Bernd/Huge, Wolfgang (1986): Akzeptanz und Resistenz gegenüber dem Einsatz der »neuen Medien« in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 36. Jg., Heft 3, S. 255-261.

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2000): Heftschwerpunkt: Lernbarrieren, Lernblockaden, Lernwiderstände. Heft 2.

Diefenbach, Katja (1999): [The crack up:] Kapitalismus verstehen. Poststrukturalistische Mikropolitiken bei Guattari, Deleuze und Foucault. In: jour fixe initiative berlin (Hg.): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen. Argument Sonderband 271. Berlin, Hamburg: Argument, S. 79-95.

Diefenbach, Katja (2008): Den wirklichen Ausnahmezustand herbeiführen. Macht der Ausnahme bei Agamben, Macht des Vermögens bei Negri. In:

http://translate.eipcp.net/strands/02/diefenbach-strands01en?lid=diefenbach-strands01de#redir [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Diehl, Sarah (2014): Die Uhr, die nicht tickt. Kinderlos glücklich. Eine Streitschrift. Zürich, Hamburg: Arche Literatur.

Dörfler, Sebastian (2012): An die Arbeit: Warum Bartleby sich selbst abschaffen müsste. In: http://sebastian-doerfler.de/2012/09/an-die-arbeit-warum-bartleby-sich-selbst-abschaffen-musste/[letzter Zugriff: 12.01.2017].

Dörner, Olaf (2012): Zum Sinn von Nichtbeteiligung an Weiterbildung. In: Schäffer, Burkhard/Schemmann, Michael/Dörner, Olaf (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 113-124.

Dörre, Klaus (2010): Die neue Landnahme: Prekarisierung im Finanzmarktkapitalismus. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 1, S. 5-24.

Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1987): Michel Foucault: jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Athiäum.

Dunayevskaya, Raya (1953-1987/2002): Die Macht der Negativität. Schriften zur Philosophie der Revolution. Hg. von Peter Hudis und Kevin B. Anderson. Münster: Unrast.

Dunayevskaya, Raya (1973/1981): Algebra der Revolution. Philosophie der Befreiung von Hegel bis Sartre. Wien, München, Zürich: Europaverlag.

Duncker, Ludwig (2008): Bildungsverweigerung. Ein übersehenes Problem der Didaktik? In: kursiv – Journal für politische Bildung. Heft 2, S. 14-24.

Dundon, Tony/Broek, Diane van den (2012): Incorporating institutionalism: reconceptualizing the resistance and misbehavior binaries. In: Barnes, Alison/Taska, Lucy (Hg.): Rethinking misbehavior and resistance in organizations. United Kingdom, North America, Japan, India, Malaysia, China: Emerald Group, S. 141-159.

Dvorák, Johann/Zeuner, Christine/Franke, Annemarie (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Historische Kompetenz. Flensburg. www.hsu-hh.de/download-1.4.1.php?brick_id=N8EZMZKnfUMYbMAF [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Dyk, Silke van (2009): Gegenstrategien als (neue) Systemressource des Kapitalismus? Zur Problematisierung einer populären Zeitdiagnose. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 39. Jg., Heft 157, 4/2009, S. 633-680.

Dyk, Silke van (2010): Grenzüberschreitung als Norm? Zur »Vereinnahmung« von Gegenstrategien im Kapitalismus und den Konsequenzen für eine Soziologie des Widerständigen. In: Becker, Karina/Gertenbach, Lars/Laux, Henning/Reitz, Tilman (Hg.): Grenzverschiebungen des Kapitalismus.

Umkämpfte Räume und Orte des Widerstands. Frankfurt, New York: Campus, S. 33-54.

Dyk, Silke van (2011): Wird Abweichung zur Norm, Dissidenz zur Systemressource? Dagegensein im flexiblen Kapitalismus. In: arranca! Nr. 44, Online: http://arranca.org/ausgabe/44/wird-abweichung-zur-norm-dissidenz-zur-systemressource [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Dyk, Silke van (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 42. Jg., Heft 167, 2/2012, S. 185-210.

Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.) (2008): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2., erweiterte Auflage. Wien: Löcker.

Ebeling, Hans (1986): Vernunft und Widerstand. Die beiden Grundlagen der Moral. Freiburg i.Br., München: Alber.

Ebner, Christopher (2004): Zur Dialektik des Widerstands. In: kuckuck. Notizen zur Alltagskultur. 20. Jg., Heft 2, S. 4-8.

Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Eisenberger, Naomi I./Liebermann, Matthew D./Williams, Kipling D. (2003): Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion (2003): In: Science. Bd. 302 vom 10.10.2003, S. 290-292.

English, Leona M./Mayo, Peter (2012): Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction. Rotterdam: Sense Publishers.

Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2012): Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007. Wien: Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung. Online: www.oieb.at/upload/4777_OIEB_Studie_Teilnahme_an_Erwachsenenbildung.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Euler, Peter (2000): Veraltet die Bildung? Oder: kritische Bildungstheorien im vermeintlich »nachkritischen« Zeitalter! In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 26, S. 5-27.

Euler, Peter (2003): Bildung als »kritische« Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. Jg., Heft 3, S. 413-420.

Euler, Peter (2004): Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-28.

Euler, Peter (2007): Einsicht und Menschlichkeit. Bemerkungen zu Gernot Koneffkes logisch-systematischer Bestimmung der Bildung. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 47-58.

Euler, Peter (2011): Bildung zur Demokratie und gesellschaftlicher Lernzwang. Oder verschwindet die Bildung im Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 1, S. 32-41.

Euler, Peter (2014): Notizen über die »Kritik der Kritik« oder: Über das Verhältnis von Substanz und Revision kritischer Bildungstheorie. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hg.): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 27-54.

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsstellen. SEK(2000) 1832.

Europäische Kommission (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission. KOM(2006) 614 endgültig.

Faulstich, Peter (1999a): Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3, S. 193-194.

Faulstich, Peter (1999b): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3, S. 254-262.

Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München, Wien: Oldenbourg.

Faulstich, Peter (2005): Theoretische Bezüge der Erwachsenenbildung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1, S. 25-26.

Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 7-25.

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.

Faulstich, Peter/Grell, Petra (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Überarbeitete Fassung eines im Rahmen der 2. Bilanzveranstaltung des Projekts SELBER gehaltenen Vortrags im Gustav-Stresemann-Institut in Bonn. In: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_01.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 18-92.

Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Häßner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hg.) (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.) (2006): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel: Beltz.

Fleischhacker, Michael (2000): Über die Banalität des Guten. In: Der Standard vom 13. April 2000, S. 7.

Fleming, Peter/Spicer, Andre (2003): Working at a Cynical Distance: Implications for Power, Subjectivity and Resistance. In: Organization. 10 Jg., Heft 1, S. 157-179.

Flick, Uwe/Kardoff, Ernst v./Steinke, Ines (Hg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Foucault, Michel (1976/1997): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Orig. 1976, dt. Erstausgabe 1983)

Foucault, Michel (1978/1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1978/2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1979/2004): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978-1979. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1980/2005): Gespräch mit Ducio Trombadori. In: Ders. (2005): Dits et Ecrits. Schriften. Band 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 51-119.

Foucault, Michel (1982/2013): Subjekt und Macht. In: Ders. (2005): Analytik der Macht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240-263.

Foucault, Michel (1983/2005): Strukturalismus und Poststrukturalismus. (Gespräch mit G. Raulet). In: Ders. (2005): Dits et Ecrits. Schriften. Band 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-555.

Foucault, Michel (1984a/2005): Den Regierungen gegenüber: die Rechte des Menschen (Wortmeldung). In: Ders. (2005): Dits et Ecrits. Schriften. Band 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 873-875.

Foucault, Michel (1984b/2005): Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In: Ders. (2005): Dits et Ecrits. Schriften. Band 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 875-902.

Foucault, Michel (1984c/2005): Michel Foucault, ein Interview: Sex, Macht und die Politik der Identität. In: Ders. (2005): Dits et Ecrits. Schriften. Band 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 909-924.

Fournier, Valérie/Grey, Chris (2000): At the critical moment: Conditions and prospects for critical management studies. In: Human Relations. 53. Jg., Heft 1, S. 7-32.

Franz, Melanie (2014): Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer.

Freikamp, Ulrike (2008): Bewertungskriterien für eine qualitative und kritisch-emanzipatorische Sozialforschung. In: Freikamp, Ulrike/Leanza, Matthias/Mende, Janne/Müller, Stefan/Ullrich, Peter/Voß, Heinz-Jürgen

(Hg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz, S. 215-232.

Freikamp, Ulrike/Leanza, Matthias/Mende, Janne/Müller, Stefan/Ullrich, Peter/Voß, Heinz-Jürgen (2008): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz, S. 7-18.

Freire, Paolo (1970/1981): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paolo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paolo (1981a): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paolo (1981b): Aspekte einer befreienden Bildungsarbeit. In: Ders.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 101-117.

Friebel, Harry (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das »Lebenslange Lernen«. Augsburg: ZIEL.

Friebel, Harry (2012): Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft? In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 2, S. 15-29.

Friebel, Harry/Epskamp, Heinrich/Knobloch, Brigitte/Montag, Stefanie/Toth, Stephan (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der »Moderne«. Opladen: Leske + Budrich.

Friedrich, Paul (2015): La Escuelita Zapatista. Die »Kleine Zapatistische Schule«. Lektionen der Befreiung aus Chiapas, Mexiko. Bachelorarbeit im Studium »Pädagogik« an der Universität Graz.

Froebus, Katarina (2015): Kritische Wendungen – Verortungen der Kritik in der Pädagogik. In: Gasteiger, Ludwig/Grimm, Marc/Umrath, Barbara (Hg.): Theorie und Kritik. Dialoge zwischen differenten Denkstilen und Disziplinen. Bielefeld: transcript, S. 231-252.

Frost, Ursula (2008): Anpassung und Widerstand. Reflexionen über Bildung in Zeiten der Unbildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 84. Jg., Heft 1, S. 10-26.

Frost, Ursula (2010): Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 86. Jg., Heft 3, S. 312-322.

Fuchs, Thorsten (2012): Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von ›Annäherungsarenen‹ im Kontext der qualitativen Forschung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 129-147.

Gallenberger, Wolfgang (2002): Weiterbildungsabstinenz älterer Beschäftigter in einer alternden Bevölkerung? Opladen: Leske + Budrich.

Gamm, Gerhard (2006): Standhalten. Motive einer kritischen Pädagogik. In: Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 45-60.

Gartenschlaeger, Uwe/Urdze, Toms (2000): Lernzumutungen der Transformation: Lernkulturen in Russland und Lettland. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 28-31.

Geißler, Karlheinz A. (1988): Ökonomisierung der Subjektivität und planvolle Bewirtschaftung des Menschen. Die Weiterbildungsoffensive. In: Widersprüche. Heft 27, S. 25-35. Online: www.widersprueche-zeitschrift.de/article412.html [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Geißler, Karlheinz A. (2005): Hat das lebenslange Lernen ein Ende? – Eine Zumutung? In: Rumpfhuber, Caroline, Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hg.): Erwachsenenbildung – eine Zumutung? Kritische Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Dokumentation der 48. Salzburger Gespräche. Wien, S. 13-22.

Geißler, Karlheinz A./Kutscha, Günter (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorien. In: Kipp, Martin/Czycholl, Reinhard/Dikau, Martin/Meueler, Erhard (Hg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 13-23.

Gertenbach, Lars (2010): Das kulturell Unbewusste. Zu einem gemeinsamen Forschungsinteresse von Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. In: Soeffner, Georg (Hg.): Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008. Wiesbaden: VS. Und Online: www.soziologie.uni-jena.de/soziologie_multimedia/Downloads/LSRosa/Gertenbach/Kulturell_Ubw+_+ad+hoc_gruppe.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Gertenbach, Lars/Moebius, Stephan (2010): Soziale Unsicherheiten und neue Formen kritischer Gesellschaftstheorie. Zu Analysepotenzial und Verschränkung von Poststrukturalismus und Kritischer Theorie. In: Soeffner, Georg (Hg.): Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008. Wiesbaden: VS. Und Online: www.soziologie.uni-jena.de/soziologie_multimedia/Downloads/LSRosa/Gertenbach/Gertenbach_Moebius_+Einleitung.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Gieseke, Wiltrud (1991): Feministische Bildungsforschung zur Analyse von Selbstaufklärungsprozessen und selbstdestruktiven Lernwiderständen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 28, S. 19-32.

Gieseke, Wiltrud (2004): Weiterbildungsentscheidungsverhalten – Auswirkungen auf pädagogische Beratungskompetenz. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1, S. 145-149.

Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gigerenzer, Gerd (1991): From Tools to Theories: A Heuristic of Discovery in Cognitive Psychology. In: Psychological Review. 98. Jg., Heft 2, S. 254-267.

Gigerenzer, Gerd (1994): Woher kommen Theorien über kognitive Prozesse? In: Schorr, Angela (Hg.): Die Psychologie und die Methodenfrage. Göttingen: Hogrefe, S. 109-127. Wiederabdruck der Veröffentlichung in der Psychologische Rundschau, 39/1988, 91-100.

Gigerenzer, Gerd (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: W. Bertelsmann.

Giroux, Henry A. (1983): Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a Critical Analysis. In: Harvard Educational Review. 53. Jg., Heft 3, S. 257-293.

Giroux, Henry A. (1983/2001): Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition. Westport, London: Bergin & Garvey.

Gloy, Karen (2001): Vernunft und das Andere der Vernunft. Freiburg, München: Alber.

Gnahs, Dieter (2005): Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1, S. 141-146.

Gnahs, Dieter (2006): Organisiertes Lernen – Organisierter Widerstand. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 55-68.

Gnahs, Dieter/Rosenbladt, Bernhard v. (2011): Individuelle Kosten der Weiterbildung. In: Rosenbladt, Bernhard v./Bilger, Frauke (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 185-190.

Göhring, Walter (1983): Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945. Wien, München, Zürich: Europaverlag.

Gorz, André (1994): Kritik der ökonomischen Vernunft. Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft. Hamburg: Rotbuch.

Gorz, André (2000): Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gramsci, Antonio (1929-35/2012): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hg. von Wolfgang Fritz Haug und Klaus Bochmann. 10 Bände. Hamburg: Argument.

Grande, Sandy (2007): Red Lake Woebegone. Pedagogy, Decolonization, and the Critical Project. In: McLaren, Peter/Kincheloe, Joe L. (Hg.): Critical Pedagogy. Where Are We Now? New York u.a.: Peter Lang, S. 315-336.

Grell, Petra (2006a): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.

Grell, Petra (2006b): Lernen lernen durch kritisch-reflexive Analyse. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 79-89.

Grey, Chris/Willmott, Hugh (2005): Critical management studies: a reader. Oxford u.a.: Oxford University Press.

Gronemeyer, Marianne (2002): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gronemeyer, Marianne (2009): Erwachsenenbildung im Dilemma. Vortrag bei »The dark side of LLL« – Zur Pflege kritischer Distanz und Reflexion vom 21. bis 23. September 2009 in St. Wolfgang. Online in der Dokumentation: http://kritische-eb.at/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/The-dark-side-01-2009.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Grotlüschen, Anke (1999): Kontaminierte Lernverhältnisse im Bildungsurlaub. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 49. Jg., Heft 3, S. 221-230.

Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.

Grotlüschen, Anke (2006): Lernwiderstände und Lerngegenstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 69-78.

Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS.

Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.

Gruber, Elke (2009): Auf der Spur ... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23.12.2014 (BGBl. I S. 2438). Online: https://www.bundestag.de/grundgesetz [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, Andreas (2006): Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 34-48.

Gruschka, Andreas (2011): Kritische Pädagogik nach Adorno. In: Gruschka, Andreas/Oevermann, Ulrich (Hg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M.: Büchse der Pandora, S. 135-160.

Gruschka, Andreas/Oevermann, Ulrich (Hg.) (2011): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M.: Büchse der Pandora.

Guzzoni, Ute (2003): Sieben Stücke zu Adorno. Freiburg, München: Karl Alber.

Häcker, Thomas H. (1999): Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Peter Lang.

Hafner, Kornelia (1999): Liquidation der Ökonomie oder ihre Kritik? In: jour fixe initiative berlin (Hg.): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen. Argument Sonderband 271. Berlin, Hamburg: Argument, S. 121-144.

Hammer, Heide (2007): Revolutionierung des Alltags: auf der Spur kollektiver Widerstandspraktiken. Wien: Milena.

Hardt, Michael/Negri, Antonio (2003): Empire. Die neue Weltordnung. Durchgesehene Studienausgabe. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Harney, Klaus (2011): Die Karriere der Weiterbildung – Lernen als Normalität: Die Differenz von Herrschaft und Knechtschaft als Medium der Institutionalisierung von Klassifikationen. In: Schulze, Bernd/Marker, Ulrike (Hg.): Gesellschaftlicher Wandel und Sportentwicklung: Bilanz und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 51-62.

Hartmann, Josef/Kuwan, Helmut (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen. In: Rosenbladt, Bernhard v./Bilger, Frauke (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 70-79.

Hartz, Ronald (2011): Die ›Critical Management Studies‹ – eine Zwischenbilanz in kritischer Absicht. In: Bruch, Michael/Schaffar, Wolfgang/Scheiffele, Peter (Hg.): Organisation und Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 211-246.

Haug, Frigga (1977): Erziehung und gesellschaftliche Produktion: Kritik des Rollenspiels. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Haug, Frigga (1998): Gramsci und die Produktion des Begehrens. In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 22. Jg., Heft 2/3, S. 75-92. Online: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-287876 [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument.

Haug, Frigga (2013a): Erfahrungen mit Willis – Learning to labour. In: Willis, Paul (1977/2013): Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Dt. Neuübersetzung. Hamburg: Argument, S. 11-14.

Haug, Frigga (2013b): Wir brauchen Zeit, um mehr Freundlichkeit in diese Welt zu bringen. Interview mit Wolfgang Storz. In: WOZ Nr. 37/2013 vom 12.09.2013 und online: https://www.woz.ch/-4488 [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Haug, Wolfgang Fritz (1991/2012): Vorwort. In: Gramsci, Antonio (1929-35/2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hg. von Wolfgang Fritz Haug und Klaus Bochmann. 10 Bände. Hamburg: Argument, S. 7-14.

Haug, Wolfgang Fritz (2008): Für praktische Dialektik. In: Das Argument. Heft 274, S. 21-32.

Haunss, Sebastian/Ullrich, Peter (2013): Viel Bewegung – wenig Forschung. Zu- und Gegenstand von sozialwissenschaftlicher Protest- und Bewegungsforschung in der Bundesrepublik. In: Soziologie. 42. Jg., Heft 3, S. 290-304.

Hechler, Daniel/Philipps, Axel (Hg.) (2008a): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript.

Hechler, Daniel/Philipps, Axel (2008b): Einleitung. In: Hechler, Daniel/Philipps, Axel (Hg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript, S. 7-16.

Heidbrink, Ludger (2004): Die Grenzen kritischer Negativität. Perspektiven reflexiver Dialektik im Anschluß an Adorno. In: Ette, Wolfram/Figal, Günter/Klein, Richard/Peters, Günter (Hg.): Adorno im Widerstreit. Zur Präsenz seines Denkens. Freiburg, München: Alber, S. 98-120.

Heinzlmaier, Bernhard (2015): Verleitung zur Unruhe. Zur Hölle mit den Optimisten. Salzburg Ecowin.

Heiter, Bernd (2008): »... nicht dermaßen regiert zu werden«. Über juridische Formen, Hartz IV und Widerstandspraktiken. In: Hechler, Daniel/Philipps, Axel (Hg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript, S. 57-74.

Hendrich, Wolfgang (1999): Weiterbildungsabstinenz – eine verdrängte Perspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 49. Jg., Heft 3, S. 195-208.

Hentig, Hartmut v. (1989): Widerstand. Ein Kapitel aus der Erziehung zur Politik. In: Neue Sammlung. 29. Jg., Heft 4, S. 425-450.

Hessel, Stéphane (2011): Empört euch! Berlin: Ullstein.

Hessische Blätter für Volksbildung (1999): Heftschwerpunkt: Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung. Heft 3.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke Band 3, Studienausgabe. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Heydorn, Heinz-Joachim (1972/2003): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1971-1974. Werke Band 4, Studienausgabe. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 56-145.

Hoffmann, Arnd/Bedorf, Thomas/Skrandies, Timo/Maaßen, Jens (2003): Einleitung – Keine Würdigung. In: Dies. (Hg.): Marginalien zu Adorno. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7-23.

Hoffmann, Dietrich (2007): Kritische Erziehungswissenschaft. Historische und systematische Rekonstruktionen eines verdrängten Paradigmas. Hamburg: Kovač.

Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: schulheft, Nr. 112: Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen, S. 30-44.

Holz, Hans Heinz (2005): Weltentwurf und Reflexion. Versuch einer Grundlegung der Dialektik. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.

Holzapfel, Günther (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung: Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holzer, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: Lit.

Holzer, Daniela (2008): ... und wer will schließlich lebenslänglich. In: kursiv – Journal für politische Bildung. Heft 2, S. 48-53.

Holzer, Daniela (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Holzer, Daniela (2011a): Negative Kritik. Zur Notwendigkeit pessimistischer Reflexion. In: Holzer, Daniela/Schröttner, Barbara/Sprung, Annette (Hg.): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 39-51.

Holzer, Daniela (2011b): Reicht ein einzelner Grund aus? In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Heft 2, S. 10-13.

Holzer, Daniela (2014): Widerstand gegen (Weiter-)Bildung als solidarische Praxis? Zwischen Heroisierungen, begrifflichen Missverständnissen und gesellschaftspolitischen Möglichkeiten. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer, S. 357-375.

Holzer, Daniela (2015): Nur durch dialektisches Denken und Selbstkritik zu haben. Kritische Bildung jenseits eines absoluten Subjekts und diesseits seiner totalen Auflösung. In: Christof, Evelin; Ribolits, Erich (Hg.): Bildung und Macht – eine kritische Bestandsaufnahme. Wien 2015: Löcker, S. 61-79.

Holzkamp, Klaus (1987/1997): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Holzkamp, Klaus: Schriften. 1. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg, Berlin: Argument, S. 159-195.

Holzkamp, Klaus (1993/1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Honneth, Axel/Menke, Christoph (Hg.) (2006a): Negative Dialektik. Berlin: Akademie Verlag.

Honneth, Axel/Menke, Christoph (2006b): Zur Einführung. In: Honneth, Axel/Menke, Christoph (Hg.): Negative Dialektik. Berlin: Akademie Verlag, S. 1-9.

Horkheimer, Max (1937/2011): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969/1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch. Engl. Erstausgabe 1944.

Hovestadt, Gertrud (1999): Lernwiderstände, Widerstände gegen Belehrungen oder Dominanz? Männer in marodierenden Horden. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 49. Jg., Heft 3, S. 215-220.

Hoy, David Couzens (2004): Critical Resistance. From Poststructuralism to Post-Critique. Cambridge, London: The MIT Press.

Hudis, Peter/Anderson, Kevin (2002): Raya Dunayevskayas Begriff der Dialektik. In: Dunayevskaya, Raya (1953-1987/2002): Die Macht der Negativität. Schriften zur Philosophie der Revolution. Münster: Unrast, S. 12-44.

Huge, Wolfgang (1986a): Adressatenverhalten im Durchsetzungsprozeß neuzeitlich-moderner Bildungseinrichtungen. In: Axmacher, Dirk/Huge, Wolfgang (1986): Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Berichte aus einem Projekt. Osnabrück: Universität Osnabrück, S. 128-223.

Huge, Wolfgang (1986b): Handwerkerverein Osnabrück 1838-1865. In: Axmacher, Dirk/Huge, Wolfgang (1986): Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Berichte aus einem Projekt. Osnabrück: Universität Osnabrück, S. 223-331.

Huge, Wolfgang (1989a): Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Huge, Wolfgang (1989b): Teilnahme und Nichtteilnahme in der Weiterbildung. Abstinenz oder Widerstand? Reihe Osnabrücker Sozialwissenschaftliche Manuskripte. Osnabrück: Universität Osnabrück.

Illeris, Knud (2003): Adult education as experienced by the learners. In: International Journal of Lifelong Education. 22. Jg., Heft 1, S. 13-23.

Illeris, Knud (2008): How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond. London, New York: Routledge. (deutsch: Illeris 2010)

Illeris, Knud (2010): Lernen verstehen: Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Illich, Ivan (1972/2013): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: C. H. Beck.

Illich, Ivan/Verne, Etienne (1976/1981): Imprisoned in the Global Classroom. Reprint. London, New York: Writers and Readers Publishing Cooperative.

Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 266-295.

Jain, Anil K. (2006): Ankerpunkte des Widerstands. Die Gegenmacht des Unbehagens. In: www.power-xs.net/jain/pub/ankerpunkte.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Jakob, Gisela (2010): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage (Neuausgabe). Weinheim: Juventa, S. 219-234.

Jarvis, Peter (2008): Rediscovering Adult Education in a World of Lifelong Learning. In: International Journal of Critical Pedagogy. 1/2008, S. 1-6. Online: http://freireproject.org/wp-content/journals/TIJCP/Vol1No1/52-42-1-PB.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Jarvis, Peter (2010): Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice. 4th ed. London, New York: Routledge.

Jarvis, Peter (2012): Non-learning. In: Jarvis, Peter/Watts, Mary (Hg.): The Routledge International Handbook of Learning. London, New York: Routledge, S. 94-99.

jour fixe initiative berlin (Hg.) (1999a): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen. Argument Sonderband 271. Berlin, Hamburg: Argument.

jour fixe initiative berlin (1999b): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen. In: Dies. (Hg.): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen. Argument Sonderband 271. Berlin, Hamburg: Argument, S. 5-12.

jour fixe initative berlin (2013): Einleitung. In: Dies. (Hg.): »etwas fehlt«. Utopie, Kritik und Glücksversprechen. Münster: edition assemblage, S. 7-12.

Jungk, Robert/Müllert, Norbert R. (1981): Zukunftswerkstätten. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Kade, Jochen (1993): Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung. Heft 4, S. 233-236.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1998): Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel,

Rainer/Kade, Jochen (Hg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand, S. 51-59.

Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth (2013): Wie lassen sich Lernblockaden reduzieren? In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Heft 4, S. 35-39.

Kapeller, Doris/Sladek, Ulla/Stiftinger, Anna unter Mitarbeit von Kowatsch, Nicole und Rieser, Elisabeth (2009): »... weil für mich hat es sowieso nie Angebote gegeben« Bildungswünsche und -bedarfe von nicht erwerbstätigen bildungsbenachteiligten Frauen mit Pflichtschule als höchstem Abschluss. Kurzfassung der Studie. Graz, Salzburg: learn forever. Online: http://learnforever.at/uploads/000992.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Kastner, Jens (2008): (Was heißt) Gegenverhalten im Neoliberalismus? In: Hechler, Daniel/Philipps, Axel (Hg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript, S. 39-56.

Keckeisen, Wolfgang (1992): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1 Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 117-138.

Kejcz, Yvonne/Monshausen, Karl-Heinz/Nuissl, Ekkehard/Paatsch, Hans-Ulrich (1979-1981): Das Bildungsurlaubsversuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP). Endbericht Bände 1-8. Heidelberg: AfeB-Verlag.

Kejcz, Yvonne/Nuissl, Ekkehard/Paatsch, Hans-Ulrich (1985): Bildungsurlaub und Weiterbildung. Studie zur Integration des Bildungsurlaubs in die Weiterbildung. Heidelberg: AfeB-Verlag.

Kieser Alfred/Ebers, Mark (Hg.) (2006): Organisationstheorien. 6., erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hg.) (2014): Organisationstheorien. 7., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Kim, Kyung Hi (2000): Critical Teaching and Learning Blockage. A Contextual Analysis. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 31-34.

Kirchhoff, Christine (2004): Die Möglichkeit als eine der Wirklichkeit fassen. Über den Erfahrungsbegriff Theodor W. Adornos. In: Kirchhoff, Christine/Engemann, Christoph/Heckel, Judith/Meyer, Lars (Hg.): Gesellschaft als Verkehrung. Perspektiven einer neuen Marx-Lektüre. Freiburg: Ça Ira-Verlag, S. 83-103. Zitierte Seitenzahlen nach der Online-Leseprobe in: www.isf-freiburg.org/verlag/leseproben/pdf/kirchhoff.et.al-gesellschaft_lp2.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Klass, Tobias N. (2008): Foucault und Widerstand: Anmerkungen zu einem Missverständnis. In: Hechler, Daniel/Philipps, Axel (Hg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript, S. 149-168.

Klein, Edwin/Weick, Edgar (1970): Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 342-352. Wiederabdruck in: Knoll, Joachim H. (Hg.) (1974): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 51-61.

Klein, Richard (2011): Deutschland II: Philosophische plus politische Resonanz. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlag, S. 435-445.

Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hg.) (2011): Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlag.

Klein, Rosemarie/Kemper, Marita (2000): Nicht-Teilnahme als Verweigerung. Lernwiderstände und reflexive Lernberatung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, Online: www.diezeitschrift.de/22000/positionen2.htm [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Kleining, Gerhard (1995): Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 11-22.

Kleining, Gerhard (2010): Qualitative Heuristik. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 65-78.

Klemm, Ulrich (1990): Bildung ohne Herrschaft. Texte zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik. Frankfurt a.M.: dipa.

Klemm, Ulrich (1992): Zwanzig Jahre Antipädagogik und Kinderrechtsbewegung – Genese und Bilanz. In: Klemm, Ulrich (Hg.): Quellen und Dokumente der Antipädagogik. Frankfurt a.M.: dipa, S. 9-39.

Knights, David/McCabe, Darren (2000): ›Ain't Misbehavin‹? Opportunities for Resistance under New Forms of ›Quality‹ Management. In: Sociology. 34. Jg., Heft 3, S. 421-436.

Knoll, Heiko (2005): Zur Dialektik von Theorie und Praxis bei Adorno. Dissertation. Frankfurt a.M..

Knoll, Joachim H. (1974): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Kögler, Hans-Herbert (2007): Autonomie und Anerkennung: Kritische Theorie als Hermeneutik des Subjekts. In: Winter, Rainer/Zima, Peter v. (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 79-96.

Kohler, Georg (2008): Wozu Adorno? Über Adornos Verfahren, Motiv und Aktualität. In: Kohler, Georg/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Wozu Adorno?

Beiträge zur Kritik und zum Fortbestand einer Schlüsseltheorie des 20. Jahrhunderts. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, S. 9-27.

Kolland, Franz (2005): Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Wien: Lit.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Wilhelm Fink.

Koller, Hans-Christoph (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2012): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 47-62.

Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument. Heft 54, S. 389-430.

Koneffke, Gernot (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 301-326.

Koneffke, Gernot (2001): Fragen an Foucault. Unveröffentlichtes Manuskript. In: www.kritische-bildungstheorie.de/documents/koneffke/Koneffke_Fragen-an-Foucault.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Koneffke, Gernot (2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 29-44.

Koneffke, Gernot (2009): Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 215-227.

Kreisky, Eva (2000): »Die Phantasie ist nicht an der Macht …« Vom Verschleiß des Utopischen im 20. Jahrhundert. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. 29. Jg., Heft 1, S. 7-28.

Krenn, Manfred (2010): Gering qualifiziert in der »Wissensgesellschaft« – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? Forschungsbericht im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. FORBA-Endbericht. Wien: FORBA.

Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 162-183.

Krüger, Jens Oliver/Schenk, Sabrina (2014): Zum Verhältnis von Positionalität zu Kritik. Übersetzen und Parodieren. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hg.): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 195-214.

Kühberger, Leopold (2010): Das Prinzip Widerstand. Dissertation an der Universität Graz.

Kupke, Christian (2008): Widerstand und Widerstandsrecht. Ein politikphilosophischer Versuch im Ausgang von Foucault. In: Hechler, Daniel/Philipps, Axel (Hg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript, S. 75-91.

Kursiv – Journal für politische Bildung (2008): Heftschwerpunkt: Bildungsverweigerung. Heft 2.

Kuwan, Helmut (1990): Weiterbildungsbarrieren. Ergebnisse einer Befragung typischer »Nicht-Teilnehmer« an Weiterbildungsveranstaltungen. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

Kuwan, Helmut (2011): Weiterbildungsbarrieren: Messung, empirische Befunde für Ältere und Schlussfolgerungen. In: Eckert, Thomas/Hippel, Aiga v./Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS, S. 387-399.

Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (2011a): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Rosenbladt, Bernhard v./Bilger, Frauke (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 159-172.

Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (2011b): Informelles Lernen. In: Rosenbladt, Bernhard v./Bilger, Frauke (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 219-232.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985/1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Dt. Ausgabe 1991. Wien: Passagen.

Lahninger, Paul (2005): Widerstand als Motivation. Herausforderungen konstruktiv nutzen in Moderation, Training, Teamentwicklung, Coaching und Beratung. Münster: Ökotopia.

Landes, Miriam/Steiner Eberhard (2013): Psychologische Auswirkungen von Change Prozessen: Widerstände, Emotionen, Veränderungsbereitschaft und Implikationen für Führungskräfte. In: Dies. (Hg.): Psychologie der Wirtschaft. Wiesbaden: Springer, S. 723-749.

Laux, Helmut/Gillenkirch, Robert M./Schenk-Mathes, Heike Y. (2014): Entscheidungstheorie. 9., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

Lavagno, Christian (2012): Jenseits der Ordnung. Versuch einer philosophischen Ataxiologie. Bielefeld: transcript.

Lehr, Andreas (2000): Kleine Formen. Adornos Kombinationen: Konstellation/Konfiguration, Montage und Essay. Dissertation. Freiburg. Online: www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/27/[letzter Zugriff: 12.01.2017].

Lemke, Thomas (2001a): Gouvernementalität. In: Kleiner, Marcus S. (Hg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt a.M.: Campus, S. 108-122.

Lemke, Thomas (2001b): »Freiheit ist die Garantie der Freiheit« – Michel Foucault und die Menschenrechte. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik. 40. Jg., Heft 3, S. 270-276.

Lenk, Elisabeth (2011): Die uneingelösten Versprechen der Theorie. In: Gruschka, Andreas/Oevermann, Ulrich (Hg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M.: Büchse der Pandora, S. 161-187.

Lenz, Werner (1979): Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

Lenz, Werner (1987): Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

Lenz, Werner/Sprung, Annette (Hg.) (2004): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster: Lit.

Lessenich, Stephan (2014): Von nichts kommt nichts: Arbeit an der Faulheit. (Vorwort zu Paul Lafargues »Das Recht auf Faulheit«). In: Lessenich, Stephan/Lafargue, Paul: Das Recht auf Faulheit. Hamburg: Laika, S. 8-28.

Liebau, Eckart (2002): Bildungswissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Disziplin. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 78. Jg., Heft 3, S. 293-299.

Lippe, Rudolf zur (2011): Vom Pathos der Negativität zur Zurückweisung des Absoluten. In: Gruschka, Andreas/Oevermann, Ulrich (Hg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M.: Büchse der Pandora, S. 299-318.

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1991) [später: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung]: Heftschwerpunkt: Lernwiderstände bei Erwachsenen. Heft 28.

Lobe, Mira/Weigel, Susi (1972): Das kleine Ich bin ich. Wien: Jungbrunnen.

Loeber-Pautsch, Uta (1993): Familie und Weiterbildung. Die familiale Situation Erwachsener und ihre Bedeutung für die Weiterbildung. Oldenburg: BIS.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) (2010a): Kritische politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010b): Einleitung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 7-10.

Ludwig, Christian (2013): Kritische Theorie und Kapitalismus. Die jüngere Kritische Theorie auf dem Weg zu einer Gesellschaftstheorie. Wiesbaden: Springer.

Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschance in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Maaßen, Jens (2003): Der böse Blick – Ein Versuch, die Gegenwart aus der Perspektive Adornos zu denken. In: Hoffmann, Arnd/Bedorf, Thomas/Skrandies, Timo/Maaßen, Jens (Hg.): Marginalien zu Adorno. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 25-64.

Marcuse, Herbert (1967a): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Gesellschaft. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Marcuse, Herbert (1967b): Das Ende der Utopie. Vorträge und Diskussionen in Berlin. Frankfurt a.M.: Verlag Neue Kritik.

Marcuse, Herbert (1969): Versuch über die Befreiung. In: Ders. (1984): Aufsätze und Vorlesungen 1948-1969. Schriften Bd. 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 237-317.

Marini, Uta (2008): Die Kritische Theorie Theodor W. Adornos. Grundlinien zum Verständnis und Herausforderungen für die Pädagogik. Saarbrücken: VDM.

Markard, Morus (2005): Die Rolle der Utopie für kritische Theorie. In: Kaindl, Christina (Hg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Marburg: BdWi-Verlag, S. 153-160.

Markert, Werner (1974): Erwachsenenbildung und Emanzipation. In: Knoll, Joachim H. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 62-70.

Markert, Werner (1985): Implizite Bildungstheorien bei Horkheimer und Adorno – Zur Bedeutung der Kritischen Theorie für eine Theorie der Erwachsenenbildung. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1984 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Tagungsberichte Nr. 13. Bremen: Universität Bremen, S. 87-109.

Marx, Karl (1843/1976): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. MEW Band 1. Berlin/DDR: Dietz, S. 378-391.

Marx, Karl (1867/1988): Das Kapital, Bd. I, MEW Band 23. Berlin/DDR: Dietz.

Marx, Karl (1894/1986): Das Kapital, Bd. III, MEW Band 25. Berlin/DDR: Dietz.

Masschelein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Benner, Dietrich/Borelli, Michele/Heyting, Frieda/Winch, Christopher (Hg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 46. Beiheft, S. 124-141.

McGivney, Veronica (1990): Education's for Other People. Access to Education for Non-Participant Adults. Leicester: NIACE.

McLaren, Peter (1999): Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 10-34.

McLaren, Peter (2000): Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution. Lanham: Rowman & Littlefield.

McLaren, Peter (2010): Revolutionary Critical Pedagogy. In: InterActions. UCLA Journal of Education and Information Studies. 6 (2), Artikel Nr. 7.

McLaren, Peter (2014): Eine marxistische Epistel an die transnationale kapitalistische Klasse. In: schulheft, Nr. 156: Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?, S. 9-27.

McLaren, Peter/McClelland, Ken (2003): Traveling the Path of Most Resistance: Peter McLaren's Pedagogy of Dissent. In: Correspondence, S. 26-34. Wiederabdruck in: Ders. (Hg.) (2006): Rage + hope : interviews with Peter McLaren on war, imperialism, and critical pedagogy. New York u.a.: Peter Lang, S. 321-340.

Meisel, Klaus (1992): Anpassung und Widerstand – Leitorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, Ekkehard (Hg.): Person und Sache: zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 76-84.

Melville, Herman (1853/2004): Bartleby, der Schreiber. Neuübersetzung. Frankfurt a.M., Leipzig: Insel.

Merleau-Ponty, Maurice (1974): Die Abenteuer der Dialektik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Merleau-Ponty, Maurice (1994): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen. München: Fink.

Messerschmidt, Astrid (2007): Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 145-154.

Messerschmidt, Astrid (2009a): Verdrängte Dialektik. Zum Umgang mit einer widersprüchlichen Bildungskonzeption in globalisierten Verhältnissen. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 121-135.

Messerschmidt, Astrid (2009b): Zwischenräume. Anfragen an den Umgang mit Kritik in der Erziehungswissenschaft. In: Kubac, Richard/Rabl, Christine/Sattler, Elisabeth (Hg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 208-217.

Métraux, Alexandre (2012): Verfahrenskunst, Methodeninnovation und Theoriebildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe/Kardoff,

Ernst v./Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 643-652.

Meueler, Erhard (1992): Nachruf auf Dirk Axmacher. In: Kipp, Martin/Czycholl, Reinhard/Dikau, Martin/Meueler, Erhard (Hg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 127-130.

Meueler, Erhard (2009): Die Türen des Käfigs: subjektorientierte Erwachsenenbildung. Völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Peter Kirchheim.

Miedema, Siebren/Wardekker, Willem L. (1999): Pädagogik, Identität und gesellschaftlicher Wandel. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 87-111.

Moebius, Stephan (2013): Strukturalismus/Poststrukturalismus. In: Kneer. Georg/Schroer, Markus (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS, S. 419-444.

Moebius, Stephan/Gertenbach, Lars (2008): Kritische Totalität oder das Ende der Gesellschaft? Zum Gesellschaftsbegriff des Poststrukturalismus. In: Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 4130-4137 (CD-ROM). Und Online: www.soziologie.uni-jena.de/soziologie_multimedia/Downloads/LSRosa/Gertenbach_Moebius+Vortrag+_Zum+Gesellschaftsbegriff+des+Poststrukturalismus_.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Müller, Elfriede (1999): Die Fluchtlinien des Gilles Deleuze. In: jour fixe initiative berlin (Hg.): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen. Argument Sonderband 271. Berlin, Hamburg: Argument, S. 96-107.

Müller, Stefan (2008): Dialektik und Methode – Ein kleiner Blick auf eine große Diskussion. In: Freikamp, Ulrike/Leanza, Matthias/Mende, Janne/Müller, Stefan/Ullrich, Peter/Voß, Heinz-Jürgen (Hg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Dietz, S. 287-298.

Müller, Stefan (2011): Logik, Widerspruch und Vermittlung. Wiesbaden: VS.

Müller-Doohm, Stefan (1996): Die Soziologie Theodor W. Adornos. Eine Einführung. Frankfurt a.M.: Campus.

Müller-Doohm, Stefan (2008): Sagen, was einem aufgeht. Sprache bei Adorno – Adornos Sprache. In: Kohler, Georg/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Wozu Adorno? Beiträge zur Kritik und zum Fortbestand einer Schlüsseltheorie des 20. Jahrhunderts. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, S. 28-50.

Münz-Koenen, Inge (1997): Konstruktion des Nirgendwo. Die Diskursivität utopischen Denkens bei Bloch, Adorno, Habermas. Berlin: Akademie Verlag.

Naeher, Jürgen (Hg.) (1984a): Die Negative Dialektik Adornos. Opladen: Leske + Budrich.

Naeher, Jürgen (1984b): »Unreduzierte Erfahrung« – »Verarmung der Erfahrung«. Die Einleitung der Negativen Dialektik (13-66). In: Ders. (Hg.): Die Negative Dialektik Adornos. Opladen: Leske + Budrich, S. 163-203.

Negt, Oskar (1968): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.

Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.

Neill, Alexander Sutherland (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung : das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Neusüss, Arnhelm (1986): Schwierigkeiten einer Soziologie des utopischen Denkens. In: Ders. (Hg.): Utopie. Begriff und Phänomen des Utopischen. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 13-112.

Nevis, Edwin C. (1988): Organisationsberatung. Ein gestalttherapeutischer Ansatz. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Nienhüser, Werner (2004): Politikorientierte Ansätze des Personalmanagements. In: Gaugler, Eduard/Oechsler, Walter A./Weber, Wolfgang (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 1671-1685.

Nolda, Sigrid (1999): Kursinteraktion und bedingter Widerstand. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 49. Jg., Heft 3, S. 209-214.

Nolda, Sigrid (2014): Geleitwort. In: Franz, Melanie (2014): Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer, S. 7-9.

Noll, Monika (1999): »Radikalisierung des Marxismus«. Zu Derridas dekonstruktiver Lektüre der Wertformanalyse. In: jour fixe initiative berlin (Hg.): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen. Argument Sonderband 271. Berlin, Hamburg: Argument, S. 108-120.

Nuissl, Ekkehard (1991): Widerstände im Lehr-Lern-Prozeß. Einige Re-Interpretationen zum Bildungsurlaubsprogramm BUVEP. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 28, S. 45-59.

Nuissl, Ekkehard (2000): Barrieren, Blockaden, Widerstände. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 3.

Nuissl, Ekkehard (2015): AW: Historische Spurensuche. E-Mail vom 20. und 22. Juli 2015.

Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst/Tietgens, Hans/Winberg, Johannes (1991): Editorial. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 28, S. 7-8.

Oevermann, Ulrich (2011): Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: Gruschka, Andreas/Oevermann, Ulrich (Hg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M.: Büchse der Pandora, S. 189-234.

Opp, Karl-Dieter (2005): Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung und praktischen Anwendung. 6. Auflage. Wiesbaden: VS.

Orthey, Frank Michael (2003): »Drop your tools!« Zwischenrufe zu Widerständen beim Lernen und Ver-Lernen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 34. Jg., Heft 2, S. 167-175.

Orthey, Frank Michael (2006): Finger weg von der Lernabstinenz! In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Heft 6, S. 22-24.

Oswald, Hans (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage (Neuausgabe). Weinheim: Juventa, S. 183-202.

Pabst, Andrea (2012): Ziviler Ungehorsam: Annäherung an einen umkämpften Begriff. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 25-26, S. 21-29.

Peball, Tanja (2011): Kritik und Widerstand – Möglichkeiten und Perspektiven im kulturellen Diskurs. Diplomarbeit Universität Graz.

Pettenkofer, Andreas (2010): Radikaler Protest. Zur soziologischen Theorie politischer Bewegungen. Frankfurt, New York: Campus.

Pfeiffer, Ursula (1999): Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn. Hamburg: Kovac.

Philipps, Axel (2008): Proteste und Resistenzen der Erwerbslosen. In: Hechler, Daniel/Philipps, Axel (Hg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript, S. 261-275.

Plaschka, Richard Georg (2000a): Avantgarde des Widerstands. Modellfälle militärischer Auflehnung im 19. Und 20. Jahrhundert. Bd. 1. Wien, Köln, Graz: Böhlau.

Plaschka, Richard Georg (2000b): Avantgarde des Widerstands. Modellfälle militärischer Auflehnung im 19. Und 20. Jahrhundert. Bd. 2. Wien, Köln, Graz: Böhlau.

Pongratz, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung. Weinheim, Basel: Beltz.

Pongratz, Ludwig A. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Pongratz, Ludwig A. (1995): Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. In: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 11-38.

Pongratz, Ludwig A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Pongratz, Ludwig A. (2005a): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Pongratz, Ludwig A. (2005b): Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1, S. 34-40.

Pongratz, Ludwig A. (2007): Sammeln sie Punkte? Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 1, S. 5-18.

Pongratz, Ludwig A. (2009): Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 99-120.

Pongratz, Ludwig A. (2010a): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS.

Pongratz, Ludwig A. (2010b): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Schöningh.

Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich.

Preißer, Rüdiger (1997): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln. Dissertation an der Freien Universität Berlin. 2003 veröffentlicht vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in: URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97_01.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Prengel, Annedore (1999): Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 231-254.

Rabinovici, Doron (2008): Der ewige Widerstand. Über einen strittigen Begriff. Wien, Graz, Klagenfurt: Styria.

Radermacher, Hans (1984): Kritische Theorie und Geschichte. In: Naeher, Jürgen (Hg.): Die Negative Dialektik Adornos. Opladen: Leske + Budrich, S. 130-159.

Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2007): Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, Karl H. (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 40-53.

Reckwitz, Andreas (2008): Kritische Gesellschaftstheorie heute. Zum Verhältnis von Poststrukturalismus und Kritischer Theorie. In: Ders.: Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld: transcript, S. 283-299.

Reese, Niklas (2008): Zu dumm um sich zu wehren? Die »gemeinen Menschen«, die Politik und der Widerstand. In: Altenhain, Claudio/Danilina, Anja/Hildebrandt, Erik/Kausch, Stefan/Müller, Annekathrin/Roscher, Tobias (Hg.): Von »Neuer Unterschicht« und Prekariat. Gesellschaftliche Verhältnisse und Kategorien im Umbruch. Kritische Perspektiven auf aktuelle Debatten. Bielefeld: transcript, S. 195-215.

Reich-Claassen, Jutta (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Münster: Lit.

Reichenbach, Roland (2008): »Nichts aus sich machen«: Postpolitik und passiver Nihilismus. In: kursiv – Journal für politische Bildung. Heft 2, S. 32-37.

Report – Zeitschrift für Weiterbildung (2005): Heftschwerpunkt: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Heft 1.

Reutter, Gerhard (2005): Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte. In: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/reutter05_01.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Ribolits, Erich (1991): Dialektik von Anpassung und Widerstand – Angelpunkt berufspädagogischer Professionalisierungsbemühungen. In: Gruber, Elke/Lenz, Werner (Hg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. Wien: Profil, S. 267-280.

Ribolits, Erich (2004): Pädagogisierung – Oder »Wollt Ihr die totale Erziehung«? In: schulheft, Nr. 112: Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen, S. 9-16.

Ribolits, Erich (2007): Zwangsehe. Vom ewigen Flirt der Pädagogik mit der Emanzipation und ihrer Zweckheirat mit der Ökonomie. In: Streifzüge, Nr. 40, S. 29-33.

Ribolits, Erich (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker.

Ribolits, Erich (2011): Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien: Löcker.

Ribolits, Erich (2013): Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution. Wien: Löcker.

Rieger-Ladich, Markus (2004): Böse Blicke. Streifzüge durch das Feld der Erziehungswissenschaft mit Pierre Bourdieu. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 134-155.

Ritsert, Jürgen (1997): Kleines Lehrbuch der Dialektik. Darmstadt: Primus.

Ritsert, Jürgen (2009): Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff? In: Müller, Stefan (Hg.): Probleme der Dialektik heute. Wiesbaden: VS, S. 161-176.

Ritsert, Jürgen (2011): Methode. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlag, S. 223-232.

Rosenbladt, Bernhard v./Bilger, Frauke (Hg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Roth, Roland (2012): Occupy und Acampada: Vorboten einer neuen Protestgeneration? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 25-26, S. 36-43.

Rothe, Daniela (2011): Lebenslanges Lernen als Programm: eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Campus.

Ruschig, Ulrich (2011): Materialismus: Kritische Theorie nach Marx. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlag, S. 335-345.

Rush (1980): Freewill. Auf dem Album »Permanent Waves«. Polygram Records.

Sandburg, Carl (1936/1990): The People, yes. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Schäfer, Alfred (2004a): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Schäfer, Alfred (2004b): Kritik und Subjekt. Anmerkungen zu einem problematischen Implikationsverhältnis. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-50.

Schäfer, Alfred (2009): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 193-214.

Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.

Schäffter, Ortfried (1987): Lernen als Ausdruck von Widerstand. Die gesellschaftliche Funktion alternativer Gruppen, ihre Bedeutung für die Subjektivität ihrer Mitglieder und mögliche Konsequenzen für die Bildungsarbeit.

In: Ebert, Gerhard/Hester, Willi/Richter, Klaus (Hg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Band II: Von der Interpretation zur Rekonstruktion. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., S. 67-97.

Schäffter, Ortfried (2000): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 20-22.

Schäffter, Ortfried (2010): Lernstörungen – Lernwiderstände. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klinkhardt/UTB, S. 200-201.

Schelsky, Helmut (1961): Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg: Quelle & Mayer.

Scherr, Albert (2013): Vorwort zur aktualisierten Neuausgabe. In: Willis, Paul (1977/2013): Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Dt. Neuübersetzung. Hamburg: Argument, S. 5-10.

Schiersmann, Christiane (1985): Protokoll zum Referat von Dirk Axmacher »Resistenz« und »Renitenz«: Die Durchsetzung organisierter Handwerkerfortbildung in Osnabrück in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1984 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Tagungsberichte Nr. 13. Bremen: Universität Bremen, S. 139-141.

Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2011): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2014): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer.

Schmid, Kurt (2009): Weiterbildungs»abstinenz« – Ausmaß und Gründe der Nichtbeteiligung an beruflicher Weiterbildung. ibw-Mitteilungen 4. Quartal.

Schmidt-Lauff, Sabine (2011): Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, S. 213-228.

Schneider, Käthe (2004): Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung. Theorienartige Aussage zur Erklärung der Handlungsinitiierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schnoor, Heike (2014): Die Gesellschaft, der Mensch, die Organisation und die Widerstände gegen das Neue. In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/

Schröer, Andreas/Fahrenwald, Claudia/Macha, Hildegard (Hg.): Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer, S. 323-330.

Schochow, Maximilian (2008): Wi(e)derstand vs. Traum/Programm vs. Utopie: Zukünfte bei Butler und Foucault. In: Hechler, Daniel/Philipps, Axel (Hg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript, S. 183-199.

Schön, Susanne/Nölting, Benjamin/Meister, Martin (2004): Konstellationsanalyse. Ein interdisziplinäres Brückenkonzept für die Technik-, Nachhaltigkeits- und Innovationsforschung. Discussion paper Nr. 12/04. Berlin. Online: www.ztg.tu-berlin.de/pdf/Konstellationsana.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Schräder-Naef, Regula (1997): Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz. Chur, Zürich: Rüegger.

Schräder-Naef, Regula (1999): Bildungshindernisse für Erwachsene. In: Egger, Rudolf/Grilz, Wolfgang (Hg.): Bildung an der Grenze. Graz: Leykam, S. 81-95.

Schreiber-Barsch, Silke/Jakobsone, Anita/Olesen, Henning Salling/Tuna, Aija/Zeuner, Christine (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz. Flensburg. www.hsu-hh.de/download-1.4.1.php?brick_id=HHYYx40t9aZqcH4G [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schulenberg, Wolfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Ferdinand Enke.

Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart: Klett-Cotta. (=Oldenburger Studie Gesamtbericht)

Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann. (=Oldenburger Studie gekürzte Taschenbuchausgabe)

Schwendter, Rolf (1994): Utopie. Überlegungen zu einem zeitlosen Begriff. Berlin: Edition ID-Archiv.

Schweppenhäuser, Gerhard (2011a): Negative Moralphilosophie. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlag, S. 397-405.

Schweppenhäuser, Gerhard (2011b): Humane Zellen im inhumanen Allgemeinen? Adornos negative Moralphilosophie. In: Ellmers, Sven/Elbe, Ingo (Hg.): Die Moral in der Kritik. Ethik als Grundlage und Gegenstand kritischer Gesellschaftstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 151-177.

Scott, James C. (1985): Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance. New Haven u.a.: Yale University Press.

Scott, James C. (1987): Resistance without Protest and without Organization: Peasant Opposition to the Islamic Zakat the Christian Tithe. In: Comparative Studies in Society and History. 39. Jg., Heft 3, S. 417-452. Und Online: www.jstor.org/stable/179032 [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Scott, James C. (1990): Domination and the Arts of Resistance. Hidden transcripts. New Haven, London: Yale University Press.

Seel, Norbert M./Hanke, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin, Heidelberg: Springer.

Seibert, Thomas (2014): Dissens statt Konsens. Demokratie als konstituierender Prozess. In: Burschel, Friedrich/Kahrs, Andreas/Steinert, Lea (Hg.): Ungehorsam! Disobedience! Theorie Praxis kollektiver Regelverstöße. Münster: edition assemblage, S. 31-42.

Seidel, Sabine/Hartmann, Josef (2011): Nutzen und Erträge von (Weiter-)Bildung. In: Rosenbladt, Bernhard v./Bilger, Frauke (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 191-201.

Siebert, Horst (1974): Probleme der Erwachsenenpädagogik. In: Knoll, Joachim H. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 268-279.

Siebert, Horst (1991): Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 28, S. 75-81.

Siebert, Horst (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 3, S. 9-14.

Siebert, Horst (2006): Theorien für die Praxis. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Siebert, Horst (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Smith, Matthew/Ryoo, Jean/McLaren, Peter (2009): A Revolutionary Critical Pedagogy. Manifesto for the Twenty-First Century. In: Education and Society. 27 Jg., Heft 3, S. 59-76.

Sonderegger, Ruth (2009): Wie diszipliniert ist die (Ideologie-)Kritik? Zwischen Philosophie, Soziologie und Kunst. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 55-80.

Spiegel, Bernt (2012): Die obere Hälfte des Motorrads. Vom Gebrauch der Werkzeuge als künstliche Organe. 7., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Motorbuch.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988/2008): Can the Subaltern Speak? Wien: Turia + Kant.

Stäheli, Urs (2004): Subversive Praktiken? Cultural Studies und die ›Macht‹ der Globalisierung. In: Hörning, Karl H./Reutter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 154-166.

Statistik Austria (2013): Erwachsenenbildung 2011/2012. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Verlag Österreich. Online: www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung %2C+Kultur&pubId=656 [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Steinert, Heinz (1998a): Kulturindustrie. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Steinert, Heinz (Hg.) (1998b): Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs. Frankfurt a.M.: FB 3, WBE Methodologie d. J.-W.-Goethe-Universität.

Steinert, Heinz (1998c): Reflexivität. Zur Bestimmung eines Gegenstandsbereichs der Sozialwissenschaften. In: Steinert, Heinz (Hg.): Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs. Frankfurt a.M.: FB 3, WBE Methodologie d. J.-W.-Goethe-Universität, o.S.

Steinert, Heinz (2007a): Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Steinert, Heinz (2007b): Dialektik der Aufklärung als Ideologiekritik der Wissensgesellschaft. In: Winter, Rainer/Zima, Peter v. (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 207-234.

Steinhardt, Kornelia/Sengschmied, Irmtraud (2013): Widerstand und Abwehr in Beratungsprozessen. Die psychoanalytische Methode der Work Discussion und der Umgang mit Versagensgefühlen im Dienste der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In: Schnoor, Heide (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 165-180.

Steinhoff, Uwe (2011): »Natürlich gibt es moralisch vertretbares Töten« Interview. In: der Standard vom 9.11.2011.

Steinklammer, Elisabeth (2011): Widerstand lernen?! Über Praxis, informelle Lernprozess und Hegemonie. In: Sandoval, Marisol/Sevignani, Sebastian/Rehbogen, Alexander/Allmer, Thomas/Hager, Matthias/Kreilinger, Verena (Hg.): Bildung MACHT Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 206-228.

Stenfors-Hayes, Terese/Griffiths, Christopher/Ogunleye, James (2008): Lifelong learning for all? Policies, barriers and practical reality for a socially excluded group. In: International Journal of Lifelong Education. 27. Jg., Heft 6, S. 625-640.

Stern, André (2011): ... und ich war nie in der Schule. Geschichte eines glücklichen Kindes. München: ZS Verlag.

Stern, Bertrand (1992): »Schule? Nein danke! – Für ein Recht auf freie Bildung«. In: Klemm, Ulrich (Hg.): Quellen und Dokumente der Antipädagogik. Frankfurt a.M.: dipa, S. 215-228.

Strzelewicz, Willy (1965): Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft. In: Ders. (Hg.): Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Elf Beiträge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-39.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart: Ferndinand Enke.

Sturzenhecker, Benedikt (2008): »Bildungsverweigerung« als Chance politischer Jugendbildung. In: kursiv – Journal für politische Bildung. Heft 2, S. 26-31.

Sünker, Heinz (1999): Kritische Theorie und Gesellschaftsanalyse: Bildung, Arbeit, Emanzipation. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 327-348.

Sünker, Heinz (2005): Bildung – Gesellschaft – Widerstand. Möglichkeiten und Perspektiven gelingender Bildungsprozesse. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau. Heft 51, S. 85-95.

Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Süß, Rahel Sophia (2015): Kollektive Handlungsfähigkeit. Gramsci – Holzkamp – Laclau/Mouffe. Wien, Berlin: Turia + Kant.

Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen »kritischer Erziehungswissenschaft«. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 135-161.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Erziehungswissenschaft. In: Brenner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 341-382.

Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Struktur der Erziehungswissenschaft. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 850-865.

Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.):

Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa, S. 89-100.
Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): Beltz-Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
Thaler, Tilman (2013): Methodologie sozialpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer.
The Yes Men (o.J.): Online: http://theyesmen.org oder http://yeslab.org [letzter Zugriff: 12.01.2017].
Theunissen, Michael (1983): Negativität bei Adorno. In: Friedburg, Ludwig v./Habermas, Jürgen (Hg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 41-65.
Thompson, Christiane (2011): Exercising Theory: A Perspective on its Practice. In: Studies in Philosophy & Education. Heft 30, S. 449-454.
Thompson, Christiane (2012): Theorizing Education and Educational Research. In: Studies in Philosophy & Education. Heft 31, S. 239-250.
Thompson, Christiane/Weiß, Gabriele (Hg.) (2008a): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript.
Thompson, Christiane/Weiß, Gabriele (2008b): Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In: Dies. (Hg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, S. 7-20.
Thoreau, Henry David (1849/1973): Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat. Zürich: Diogenes.
Thyen, Anke (1989): Negative Dialektik und Erfahrung. Zur Rationalität des Nichtidentischen bei Adorno. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Tiedemann, Rolf (2003): Nachbemerkungen des Herausgebers. In: Adorno, Theodor W. (1965-66/2003): Vorlesung über Negative Dialektik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 225-346.
Tietgens, Hans (1964/1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? Arbeitspapier aus dem Jahr 1964, veröffentlicht 1978 in: Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98-174.
Tietgens, Hans (1991a): Historische Varianten der Zurückhaltung gegenüber Bildungsangeboten für Erwachsene. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 28, S. 11-17.
Tietgens, Hans (1991b): Widerstand gegen Bildung im Licht der Statistik. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 28, S. 71-74.
Tietgens, Hans (1998): Anpassung und Widerstand. Historischer Rückblick und aktuelle Herausforderung. In: forumEB. Heft 1, S. 4-9.
Tietgens, Hans (2000): Mehr Hemmnisse und Barrieren als Widerstand. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 40.

Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/Drexl, Doris (2004): Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz und zentrale Weiterbildungsbarrieren in sozialen Milieus. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1, S. 45-52.

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (2009): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 9-19.

Tolstoi, Leo N. (1862/1990): Gedanken über Volksbildung. In: Klemm, Ulrich (Hg.) (1990): Bildung ohne Herrschaft. Texte zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik. Frankfurt a.M.: dipa, S. 67-74. (Original In: »Jasnaja Poljana«. Heft 1, 1862).

Tröster, Monika (2000): Lernwiderstände. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 41.

Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegungen. Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript.

Türcke, Christoph/Bolte, Gerhard (1994): Einführung in die Kritische Theorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Vassallo, Stephen (2013): Resistance to Self-Regulated Learning Pedagogy in an Urban Classroom: A Critique of Neoliberalism. In: The Journal of Critical Education Policy Studies. 11. Jg., Heft 2, S. 239-281.

Vater, Stefan (2005): Widerstand gegen Bildung. A Stupid Attitude? In: Rumpfhuber, Caroline, Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hg.): Erwachsenenbildung – eine Zumutung? Kritische Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Dokumentation der 48. Salzburger Gespräche. Wien, S. 41-52.

Vater, Stefan (2007): »Von der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.« Michel Foucault: der Archäologe des Wissens. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 2, 2009. Wien. Online im Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Viegas Fernandes, João (1988): From the Theories of Reproduction to the Theory of Resistance. In: British Journal of Sociology of Education. 9. Jg., Heft 2, S. 169-180.

Vogt, Stefan (1997): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Ist der Poststrukturalismus eine antidialektische Weiterentwicklung der Kritischen Theorie auf der Höhe der Zeit? In: Jungle World Nr. 47, 13. November 1997. Online: http://jungle-world.com/artikel/1997/46/38036.html [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Walker, James (1985): Rebels with our applause? A critique of resistance theory in Paul Willis' ethnography of schooling. In: Journal of Education. 167. Jg., Heft 2, S. 63-83.

Wedege, Tine/Evans, Jeff (2006): Adults' Resistance to Learning in School versus Adults' Competences in Work: The Case of Mathematics. In: Adults Learning Mathematics – an International Journal. 1. Jg., Heft 2, S. 28-43.

Weiß, Edgar (2010): Grundlagen kritischer Theorie. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 77-88.

Welzer, Harald (2013): Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Wesche, Tilo (2009): Reflexion, Therapie, Darstellung. Formen der Kritik. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 193-220.

Wesche, Tilo (2011): Negative Dialektik: Kritik an Hegel. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft, J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlag, S. 317-325.

Willis, Paul (1977/2013): Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Dt. Neuübersetzung. Hamburg: Argument.

Winkler, Michael (1999): Reflexive Pädagogik. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 270-300.

Winkler, Michael (2013): ... und die Wahrheit ist ja ein Prozess. Über Adornos Vorlesung »Einführung in die Dialektik«. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. Heft 67, S. 5-13.

Winter, Rainer (2001): Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Winter, Rainer (2007): Kritische Theorie jenseits der Frankfurter Schule? Zur aktuellen Diskussion und Bedeutung einer einflussreichen Denktradition. In: Winter, Rainer/Zima, Peter v. (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 23-46.

Winter, Rainer (2013): Cultural Studies. In: Kneer. Georg/Schroer, Markus (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS, S. 67-85.

Winter, Rainer/Zima, Peter v. (Hg.) (2007a): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript.

Winter, Rainer/Zima, Peter v. (2007b): Vorwort: Zur Aktualität der Kritischen Theorie. In: Dies. (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 9-20.

Wissel, Jens (2011): Beitrag bei der Podiumsdiskussion »Was tun? Emanzipatorische Strategien gegen Neoliberalismus und Krise ... für ein gutes Leben für alle« beim Symposium »Neoliberalismus – Krisenfolgen – Machtverhältnisse 2011« vom 17.-19.6.2011 im Forum Stadtpark Graz.

Wölk, Angelika (2011): Osama bin Laden. Ist der Tyrannenmord legitim? In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 03.05.2011.

Wrana, Daniel (2010): Subjektivierung in Lesarten. In: Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter/Wrana, Daniel (Hg.): Die Sorge um das Lernen. Bern: hep, S. 98-108.

Wussow, Philipp von (2007): Logik der Deutung. Adorno und die Philosophie. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Zeuner, Christine (2008): Theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung. Teil des Vorlesungsskriptums zur »Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung« an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Hamburg, am 18.11.2008.

Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 53-62.

Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Zeuner, Christine/Mundt, Petra/Nielsen, Birger Stehen/Nielsen, Kurt Aagaard (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Ökologische Kompetenz. Flensburg. www.hsu-hh.de/download-1.4.1.php?brick_id=59D6FdkqKubqkDl2 [letzter Zugriff: 12.01.2017].

Zima, Peter v. (2007): Kritische Theorie als Dialogische Theorie. In: Winter, Rainer/Zima, Peter v. (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 97-112.

Zimmermann, Ulrike (2007): Widerstand gegen Bildung. Weiterbildungsabstinenz und Emotionalität. Saarbrücken: VDM.

Zimmermann, Ulrike (2013): Emotionalität und der subjektive Sinn von Widerstand gegen Bildung. In: Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: VS, S. 67-75.

Žižek, Slavoj (2009): Auf verlorenem Posten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Žižek, Slavoj (2012): Das »unendliche Urteil« der Demokratie. In: Agamben, Giorgio/Badiou, Alain/Bensaïd, Daniela/Brown, Wendy/Nancy, Jean-Luc/Rancière, Jacques/Ross, Kristin/Žižek, Slavoj: Demokratie? Eine Debatte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 116-136.

9. Anhang

Denken

Mehrdimensionalität

Das eine zu betrachten, aber auch noch das andere, und das auch noch, und noch ein anderes …	• Habe ich weitgehend alle möglichen Dimensionen betrachtet? • Welche habe ich vergessen oder welche werden bewusst nicht näher beleuchtet?

Bewegung

So weit denken, bis »Knoten« entstehen, die – Auflösung suchend und doch nicht findend – zu Bewegung zwingen, verschiedenartig, frei, in viele Richtungen; unter dem hypothetischen Vorbehalt: Wenn das Denken sich beruhigt, liegt der Verdacht der Falschheit nahe.	• Habe ich so weit gedacht, bis »Knoten« entstanden sind, und habe ich diese bewusst wahrgenommen? • Habe ich versucht, möglichst frei und verschiedenartig zu denken? • Wo hat sich das Denken beruhigt und gibt so möglicherweise einen Hinweis auf falsche Gewissheiten?

Verflüssigung

Gewohnte Bahnen verlassen; versuchen, Undenkbares zu denken; feste Denkgewohnheiten zumindest versuchsweise aufgeben; das Denken fließen lassen, statt es zu stauen oder mit Dämmen zu begrenzen	• Habe ich gewohnte Denkstrategien zumindest zeitweise verlassen? • Waren die Denkgewohnheiten neuartige Versuche oder entsprangen sie vorherrschenden Denkformen und -traditionen? • Habe ich die Gedanken ausreichend, frei und unbegrenzt fließen lassen?

Komplexität

Einfachheiten misstrauen; gewebeartig statt kausal-linear denken	• Habe ich Kausalitäten und Linearitäten zu komplexen Verbindungen hin aufgebrochen? • Habe ich bei Widerständen im Denken einen einfachen Weg gewählt, statt mich auf die Schwierigkeiten einzulassen? • Habe ich ein Gedankennetz gesponnen, das unterschiedliche Wege zulässt?

Geduld

Langsames und geduldiges Hinschauen; Innehalten bei Irritationen, Einfachheiten, Klarheiten ...	• Habe ich mir ausreichend Zeit genommen, mich in den Gegenstand zu vertiefen? • Welche äußeren Rahmenbedingungen haben mich am geduldigen Hinsehen gehindert? • Habe ich bei Irritationen und Klarheiten innegehalten und sie geprüft?

Dialog mit der Sache

Mit der Sache in ein Gespräch treten; sich auf einen Austausch einlassen, ohne die betrachtete Sache in vorgegebene Denkweisen zu zwingen; die Sache selbst auch sprechen lassen	• Habe ich mich ausreichend auf die Sache eingelassen? • Habe ich der Sache meine Vorannahmen, mein Gedankengerüst aufgedrängt? • Habe ich die Sache selbst »sprechen« lassen und sie mir gegenüber verselbständigen lassen?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Wahrnehmung und genaues Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Umkehrungen, konsequente Bewusstheit des Nichtidentischen, gegen sich selbst denken, gewaltloser Blick, Spiel, Spekulation, denkfreies Denken, leibliche Momente, innere Stimme, Wachheit, Inkubation, Zeit, Was wäre, wenn, unvertraute Bezugspunkte

Kritik

Wahrnehmung und genaues Hinsehen

Genauen Blick auf Verhältnisse richten; Negatives überhaupt als solches erkennen	• Habe ich meine Wahrnehmung ausreichend »geschult«, um Verhältnisse erfassen zu können? • Welche negativen Aspekte habe ich möglicherweise übersehen? • Habe ich genau hingesehen?

Misstrauen und Skepsis

Scheinbar positiven Verhältnissen mit Vorbehalten begegnen; Gegebenes darauf überprüfen, ob es auch anders sein könnte; Herrschaft und negative Wirkungen vorbehaltlich späterer Prüfung vorerst voraussetzen	• Welchen Aspekten habe ich vertraut? • War ich ausreichend misstrauisch gegenüber positiven Verhältnissen? • Bin ich allen Aspekten mit genügend Vorbehalten und mit Skepsis begegnet? • Welche Verhältnisse, Argumente, Begründungen ließen sich in welcher Form anders beschreiben, erklären und ausführen? • Welche Aspekte scheinen zunächst von Herrschaft unbeeinflusst? • Habe ich meinen Gedanken und Argumenten ausreichend misstraut?

Ursachenergründung

Suche nach Ursachen für bestehende Verhältnisse, für vorhandene Maßstäbe und für Auswirkungen; mehrdimensional und radikal	• Habe ich bei der Suche nach Ursachen radikal genug gedacht und analysiert? • Lassen sich noch tiefer liegende Ursachen ausfindig machen? • Welche normativen, moralischen, herrschaftsförmigen Hintergründe bewirken die aktuellen Verhältnisse? • Habe ich die Entstehung von vorhandenen Maßstäben ergründet? • Wenn ich »so tue, als ob« meine Ursachenerklärung richtig wäre, ergibt sich dann ein stimmiges Gesamtbild?

Ideologiekritik

Suche nach aufrechterhaltenem Schein und nach dahinterliegenden Interessen; angebliche Notwendigkeiten und Unveränderlichkeiten auf deren Gültigkeit und auf deren herrschaftliche Konstitution befragen; scheinbare Unveränderlichkeiten dadurch aufdecken, dass man so tut, als ob diese veränderbar wären	• Habe ich die Begründungsmuster ausreichend auf deren herrschaftliche Interessen befragt? • Was könnte auch ganz anders sein? • Wenn ich »so tue, als ob« ein Zustand veränderbar wäre, zeigt sich dann, dass eine solche Transformation tatsächlich möglich wäre?

Veränderungsorientierung

Anstreben einer Veränderung der Gesellschaft und aller in ihr wirkenden Mechanismen und Handlungen zu einem möglichen Besseren; Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen, zumindest als Gedankenexperiment (so tun, als ob ...)	• Verfolge ich konsequent genug ein transformatorisches Interesse? • Sind meine Analysen und Ergebnisse auf die Abschaffung von Leid, Ungerechtigkeit, Unfreiheit ausgerichtet? • An welchen Punkten bin ich zu pragmatisch und zu resignativ? • Wenn ich so tue, als ob eine Veränderung bereits stattgefunden hätte, welches neue Bild ergibt sich daraus?

Selbstkritik

Die Kritik mit den eigenen Maßstäben nochmals der Kritik zuführen; Befragung der eigenen Erkenntnisse auf mögliche affirmative und negative Konsequenzen; die eigenen Maßstäbe, Denkgewohnheiten, Vorannahmen, Normen etc. kritisch überprüfen	• Habe ich meine Maßstäbe der Kritik auch auf meine Kritik angewendet? • Habe ich meine Kritik so weit geöffnet, dass sie in die Kritik genommen werden kann? • Welche blinden Flecken hat meine eigene Analyse? • Welchen Interessen diene ich gewollt oder ungewollt?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Komplexität, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Dialektik, Widersprüchen, Negation/Negativem, gegen sich selbst denken, offenen Antworten, Illusionslosigkeit, Stärke für die Schwere, unvertrauten Bezugspunkten, Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen, auf der Kritik bestehen

Reflexion

Innehalten und Zurücktreten

Sich die Zeit lassen, zwischendurch aus dem Tun und Denken auszusteigen, und versuchen, von einer fiktiven Außenposition zurück- und vorauszuschauen	• Habe ich mich zwischendurch distanziert und versucht, die Inhalte, die Wege, die Prozesse selbst nochmals zu betrachten? • Habe ich Reflexionen anderer auf mein Denken eingeholt? • Habe ich mir Zeit und Ruhe zum Nach- und Vorausdenken verschafft?

Selbstreflexion

Befragung des eigenen Denkens und Wahrnehmens auf mögliche affirmative und negative Konsequenzen; sich selbst auf Irritationen befragen; eigene Verwobenheit suchen und so weit präsent halten, wie möglich	• Welche blinden Flecken hat meine eigene Wahrnehmung? • Bin ich mir unsicher genug, ob meine Kritik das trifft, was sie treffen soll? • Bin ich mir meiner Vorannahmen und Normen so weit als möglich bewusst? • Welche Irritationen könnten Anlass sein, eigene Zugänge neuerlich zu überprüfen? • War ich ausreichende genau und kritisch und differenziert und misstrauisch und skeptisch und ...?

Hypothetische Vorbehalte

Misstrauen gegen Vorgaben und gegen bereits Gedachtes; hypothetische Vorbehalte als Ausgangspunkte für weiteres Denken formulieren (z.B. der Emanzipation den hypothetischen Vorbehalt der unterdrückenden Wirkung beistellen)	• Habe ich zu zentralen Annahmen hypothetische Vorbehalte formuliert oder zumindest mitgedacht? • Habe ich die hypothetischen Vorbehalte nochmals kritisch reflektiert? • Welche negativen Momente enthalten positiv scheinende Entwicklungen und umgekehrt?

Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung

Prüfung der Prozesse und Ergebnisse auf affirmative Momente und auf mögliche Irrtümer, selbstkritisch und selbstreflexiv	• Habe ich darüber nachgedacht, welche affirmativen Momente in den Ergebnissen enthalten sind? • Habe ich gezielt danach gefragt, welches Gegenteil jeweils enthalten ist? • Welchen Irrtümern bin ich möglicherweise erlegen? • Kann das Ergebnis meinem Verständnis entsprechend richtig oder auch falsch sein?

Umkehrungen

Aussagen auf den Kopf stellen; Gegenteile suchen	• Was wäre, wenn es genau umgekehrt wäre? • Welche gegenteiligen Momente habe ich noch nicht berücksichtigt? • Wie zeigt sich das Gesamtbild oder das Detail, wenn es von einer anderen Perspektive aus betrachtet wird?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Mehrdimensionalität, Komplexität, Geduld, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Selbstkritik, gegen sich selbst denken, gewaltlosem Blick, reflexiver Rückbindung, innerer Stimme, Wachheit, Zeit; Was wäre, wenn …

Dialektik, Negation/Negatives, Nichtidentisches und Konstellation

Dialektik, Widersprüche

In der Wirklichkeit vorhandene Widersprüche wahrnehmen und aufspüren; vermittelte Beziehung statt dichotomer Gegensätze ergründen; dialektisches Denken gegen vereinfachende Kausalitäten; Unauflöslichkeit der Widersprüche akzeptieren; dialektischen Umschlag ins Gegenteil beachten	• Wo und wie sind die Verhältnisse widersprüchlich? • Welche Gegenteile sind noch vorhanden? • In welcher vermittelten Beziehung stehen scheinbare Gegensätze? • Wo schlägt Positives in sein Gegenteil um? • Habe ich die Widersprüche vermittelt oder gegenüberstehend gedacht? • Habe ich dialektisch oder kausallinear gedacht? • Halte ich es aus, Widersprüche bestehen zu lassen? • Wo bin ich vor Widersprüchen bewusst oder unbewusst geflohen, z.B. indem ich sie übersehen habe?

Negation/Negatives

Einerseits als operative Verneinung, Inverssetzung, andererseits das als schlecht, falsch Beurteilte; bestimmte Negation statt abstrakte Negation als undifferenzierte Ablehnung; Negation als Mittel, sich der Positivierung und dem möglichen Umschlag ins Negative zu verwehren	• Was beurteile ich warum negativ? • Welche gesellschaftlichen Zustände sind mit kritisch-transformatorischem Interesse zu negieren? • Habe ich versucht, Gedanken invers negativ zu denken? • Habe ich versucht, auch meine Gedanken zu negieren?

Nichtidentisches

Nicht begrifflich fassbar und dennoch vorhanden; nicht (formal) positiv benennbar; erahnbar, spürbar, vermutbar	• Habe ich bewusst gehalten, dass nicht alles identifiziert fassbar ist? • Habe ich meine Ausführungen ausreichend vor reduzierenden Identifizierungen bewahrt? • Was könnte noch, wenn auch nicht fassbar, enthalten sein? • Habe ich meinen Ahnungen ausreichend nachgespürt?

Konstellation

Stellung der Gegenstände zueinander; konstellatives Umstellen und Umstellen des Gegenstands; Umkreisen von Sache und von Begriffen, um sich deren Komplexitäten und dem Nichtidentischen zu nähern; Berücksichtigung in der Forschungsplanung und Durchführung	• In welchen möglichen Konstellationen stehen die betrachteten Elemente zueinander und zu den Verhältnissen insgesamt? • Habe ich in der Auswahl der in die Forschung einbezogenen Elemente ausreichend verschiedene Elemente kombiniert? • Habe ich ausreichend unterschiedliche Perspektiven eingenommen? • Habe ich Elemente immer wieder neu angeordnet? • Habe ich die Komplexität ausreichend erhöht?

Unmittelbare Verflechtungen mit: allen Aspekten und Fragen

Vollständige Lücken

Erfassung von Gesamtheiten

Einzelne Sachverhalte in Gesamtzusammenhänge stellen; komplexe Verwebungen ergründen und darstellen; den Blick immer wieder auf ein (imaginiertes) Ganzes richten	• Habe ich ausreichend Bezüge zu Nachbardisziplinen, Nachbarthemen und gesellschaftlichen Verhältnissen insgesamt hergestellt? • Habe ich versucht, das eigene Puzzleteil in das Gesamtbild einzupassen? • Habe ich ausreichend »Beweismaterial« und »Spuren« gesammelt und stimmig zusammengefügt?

Vielfältige Anordnungen

Lücken und Nichtidentisches durch Konstellationen erahnbar machen; viele mögliche Konstellationen einbeziehen, zumindest Verweise zu nächsten Knotenpunkten herstellen; Beleuchtung aus möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven	• Habe ich verschiedene Konstellationen ausprobiert? • Reichen die Beschreibungen, Fälle und Argumentationen so weit, dass möglichst viele Denkvarianten abgedeckt werden? • Wurden die Auslassungen gut überlegt und gründlich argumentiert? • Habe ich eine Ahnung des Nichterfassten erhalten?

Leerstellen

Gezielt Lücken offen lassen; hermetische Geschlossenheiten vermeiden, da diese nur scheinhaft wären; Anknüpfungspunkte herstellen, an denen weitergedacht werden kann; Nichtidentisches erahnen; Ergebnisoffenheit und Unabgeschlossenheit	• Inwiefern habe ich durch Argumentationen Denkmöglichkeiten geschlossen statt eröffnet? • Habe ich genügend Leerstellen gelassen? • Habe ich auf Anknüpfungspunkte verwiesen? • Habe ich im gesamten Forschungsprozess ergebnisoffen gearbeitet? • Verweise ich ausreichend und ausdrücklich auf die Unabgeschlossenheit? • Lasse ich zu, dass ich mein Ergebnis selbst als unabgeschlossen betrachte und vermittle? • Gelingt es mir, nicht auf der Endgültigkeit meiner Ergebnisse zu bestehen?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Mehrdimensionalität, Komplexität, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Ideologiekritik, hypothetischen Vorbehalten, Umkehrungen, Nichtidentischem, Konstellation, konsequenter Bewusstheit des Nichtidentischen, offenen Definitionen, Makrologie, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, Lösung tritt hinzu oder auch nicht, Aufblitzen von Möglichkeiten

Begriffslose Begriffe

Konsequente Bewusstheit des Nichtidentischen

Konsequent im Bewusstsein halten: Nichtidentisches nicht begrifflich fassbar und dennoch vorhanden, nicht (formal) positiv benennbar, nur erahnbar, spürbar, vermutbar	• Habe ich bewusst gehalten, dass nicht alles identifiziert fassbar ist? • Habe ich meine Ausführungen ausreichend vor reduzierenden Identifizierungen bewahrt? • Was könnte noch, wenn auch nicht fassbar, enthalten sein? • Habe ich meinen Ahnungen ausreichend nachgespürt?

Offene Definitionen

Begriffe definieren und zugleich Nichtdefinierbares anerkennen; Ahnungen Raum geben und verfolgen; Stellung von Begriff und Sache zueinander kritisch reflektieren	• Habe ich zentrale Begriffe definiert und doch wieder geöffnet? • Habe ich konsequent darauf geachtet, Begriffe nur vorläufig festzuschreiben? • Habe ich mich zu klaren Definitionen hinreißen lassen oder ist es mir gelungen, eine Ahnung der Begriffe und der begriffslosen Anteile erst in der gesamten Darstellung durchscheinen zu lassen? • Habe ich Definitionen nochmals gegen den Strich gebürstet und Inversionen und Negationen versucht? • Binde ich Sache und Begriff zu eng aneinander, sodass kein Raum für Nichtidentisches mehr bleibt? • Habe ich in den Blick genommen, dass der Begriff die Sache nie treffen kann?

Kontexte erfassen

Begriffe und deren Verwendung genau in den Blick nehmen und zugleich versuchen, den Blick darüber hinaus schweifen zu lassen	• Wie werden Begriffe in welchen Zusammenhängen verwendet? • Habe ich mögliche Herrschaftsförmigkeiten von Begriffen überprüft? • Habe ich ausreichend nach Verwendungen in anderen Fachbereichen und Kontexten gesucht?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Geduld, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Ideologiekritik, Umkehrungen, Nichtidentischem, Konstellation, Leerstellen, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, Spekulation, unvertrauten Bezugspunkten

Mikrologische Makrologie

Mikrologie

Blicke auf kleine Einheiten, z.B. Individuum, Vernunft, Emotion, Handlung, Lernprozess	• Habe ich die kleinen Details in den Blick genommen? • Habe ich danach gefragt, in welchem Verhältnis diese kleinen Elemente zu größeren Zusammenhängen stehen?

Makrologie

Blicke auf Gesamtheiten, auf größere Zusammenhänge, z.B. Gesellschaft, Ökonomie, Denksysteme	• Habe ich meine Fragestellungen in Bezug zu angrenzenden Gebieten und zu den Gesamtverhältnissen gesetzt? • Habe ich versucht, das Ganze zu erfassen? • Habe ich danach gefragt, in welchen Formen das Ganze bis ins Kleinste hinein wirksam wird?

Vom Großen zum Kleinen, wieder zurück und das eine durch das andere hindurch

Makro- und Mikroebene nicht als sich gegenüberstehend verstehen, sondern als einander durchdringend, als vermittelt	• Habe ich darauf geachtet, unterschiedliche Ebenen nicht nur als sich gegenüberstehende, scheinbar voneinander unabhängige Einheiten zu begreifen? • Welche makrologischen Momente lassen sich in mikrologischen Betrachtungen auffinden und umgekehrt? • Wie sind die Ebenen miteinander verbunden? • Habe ich in meinen Konstellationen unterschiedliche Größenordnungen berücksichtigt? • Habe ich die Zwischenebenen und Nebenmomente in den Blick genommen?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Mehrdimensionalität, Bewegung, Komplexität, Ursachenergründung, Ideologiekritik, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Dialektik, Widersprüchen, Konstellation, Erfassung von Gesamtheiten, vielfältigen Anordnungen, gewaltlosem Blick, unvertrauten Bezugspunkten, Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen, Widersprüche aushalten

Ungewisse Gewissheit

Widersprüche aushalten

Widersprüche nicht in lineare Kausalitäten pressen; Uneindeutigkeiten und Antinomien als wesentliche Erkenntnismittel verstehen, statt als Störfaktoren; Unauflöslichkeit zulassen	• Wo habe ich dem Drang nach Eindeutigkeiten nachgegeben und Widersprüche dadurch übersehen? • Wo lassen sich in meinen Ergebnissen unzulässig lineare Kausalitäten ausfindig machen? • Bin ich gegenüber meinen eigenen, scheinbar schlüssigen Argumentationen misstrauisch genug? • Wo hat sich das Denken beruhigt und gibt so möglicherweise einen Hinweis auf falsche Gewissheiten? • Aus welchen privaten und beruflichen Ressourcen kann ich Kraft für das schwierige Aushalten von Widersprüchen schöpfen?

Gegen sich selbst denken

Eigene Gewissheiten selbstreflexiv hinterfragen; spekulativ anders und dagegen denken; sich selbst und das eigene Denken als weniger richtig, erkenntnisreich und relevant annehmen, als es vielleicht narzisstisch erhofft wird	• Habe ich meinen Gedanken und Argumenten ausreichend misstraut? • Habe ich versucht, zumindest spekulativ, auch noch gänzlich anders, sogar widersprüchlich zu denken? • War ich ausreichend selbstreflexiv? • Bin ich mir der Vorläufigkeit meiner Gedanken bewusst geblieben?

Gewaltloser Blick

Gewissheit nicht erzwingen; langsames, genaues Hinschauen; zweifelndes, skeptisches Umkreisen des Sachverhalts	• Habe ich mir ausreichend Zeit genommen, im Ungewissen zu verharren, oder bin ich rasch auf eine scheinbar klare Lösung zugesteuert? • Habe ich die Gewissheit »gezwungen«, sich zu zeigen, oder habe ich ausreichend Raum und Zeit für Ungewissheit gelassen?

Offene Antworten

Sich der eigenen Position vergewissern; Antworten versuchen, die dennoch offen und unabgeschlossen bleiben; vorläufige Ergebnisse hervorbringen und in Diskussion und Kritik bringen	• Habe ich reflektiert und klar formuliert, von welcher Position aus ich Antworten gebe? • Habe ich mit Genauigkeit, Analyse, Kritik etc. Antworten gegeben und argumentiert? • Habe ich ausreichend darauf geachtet, die Antworten offen genug und unabgeschlossen zu halten und sie nicht als absolute Gewissheiten festzuschreiben? • Bin ich offen und bereit, meine Erkenntnisse der Kritik und kritischen Erweiterung durch andere auszusetzen?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Verflüssigung, Komplexität, Dialog mit der Sache, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Veränderungsorientierung, Selbstkritik, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Umkehrungen, Dialektik, Widersprüchen; vom Großen zum Kleinen, wieder zurück und das eine durch das andere hindurch; Spekulation, Lösung tritt hinzu oder auch nicht

Undisziplinierte Diszipliniertheit

Spiel

Spontan, sinnlich, ziellos; sich verlieren; Denken fließen lassen; Phantasie, Gedanken so weit treiben, wie es nur möglich ist; Abschweifungen, zufällig Aufblitzendes wahrnehmen	Das spielerische Moment lässt sich nicht in Fragen gießen, diese hätten eine zu starke Disziplinierungsfunktion, die es zu vermeiden gilt. Ich formuliere als allgemeine Frage daher nur: • Habe ich ausreichend über die vordergründige Realität hinaus mit Gedanken in möglichst viele Richtungen und möglichst weitreichend, ziellos und undiszipliniert gespielt?

Spekulation

Spekulative Entwürfe versuchen; Denkexperimente wagen; unsicheres Terrain betreten; Negation über sich selbst hinaustreiben; Fragmente eines Besseren versuchen	• Habe ich mich ausreichend auf unsicheres Terrain begeben? • Wie könnten sowohl die Kritik als auch die Verhältnisse anders sein? • Habe ich versucht, möglichst weit hergeholte Vergleiche anzustellen? • Was könnte noch sichtbar, denkbar sein? • Habe ich versucht, meine Kritik und die Negationen so weit zu denken, dass sie nur Denkentwürfe sind, die (noch) nicht überprüfbar sind?

Reflexive Rückbindung

Zu Theorien und Praxis in Bezug setzen; reflexive Überprüfung der Gedankenexperimente auf deformierte und affirmative Hintergründe; Selbstkritik und Selbstreflexion	• In welches Verhältnis lassen sich die Gedankenexperimente zu vorhandenen Theorien und zu gesellschaftlicher Praxis setzen? • Inwiefern erweitern die Spekulationen bestehende theoretische Erklärungen, inwiefern bedürfen sie der Berichtigung auf Basis vorhandener Theorien? • Welche widersprüchlichen, welche affirmativen, welche negativen Aspekte sind in den Spekulationen auszumachen?

Anwendung von Regeln

Dialektisches Denken, Urteil, Kritik, Reflexion, Empirie, Analyse ...	• Habe ich die spielerischen, spekulativen Momente ausreichend mit vorhandenen Regeln und Instrumenten geprüft? • Welche empirischen Ergebnisse bestätigen, ergänzen die Spekulationen oder welche widersprechen ihnen? • Welche Aspekte sind nach kritischer Prüfung und Anwendung von Regeln zu verwerfen, welche zu behalten?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Innehalten und Zurücktreten, hypothetischen Vorbehalten, Umkehrungen, Leerstellen, gegen sich selbst denken, gewaltlosem Blick, denkfreiem Denken, leiblichen Momenten, Inkubation, Zeit, Aufblitzen von Möglichkeiten, unvertrauten Bezugspunkten, Systematik brechenden Darstellungsformen

Sinnliche Rationalität

Denken

... in allen bereits beschriebenen Facetten	

Denkfreies Denken

Misstrauen gegenüber eigenen Denkgewohnheiten; spielerische Verflüssigung des Denkens; Erzeugung spekulativer Überschüsse; sich verlieren	• Statt neue Fragen zu stellen, ist aus der Vielfalt von bereits formulierten zu schöpfen, z.B. aus den Fragen zu Verflüssigung, Spekulation, Leerstellen, gewaltlosem Blick, Spiel

Leibliche Momente

Beachtung eigener idiosynkratischer Abwehrreaktionen; Wahrnehmung von Abscheu gegen Ungerechtigkeit, Unfreiheit etc.; Berücksichtigung von Irritationen und emotionalen Empfindungen	• Worauf reagiere ich »allergisch«, was irritiert mich? • Welche körperlichen und emotionalen Empfindungen werden wodurch ausgelöst? • Achte ich ausreichend auf Irritationen? • Fühlen sich die Prozesse, Wege, Darstellungen, Erkenntnisse »stimmig« an? Beruhigt sich also das Denken, was wiederum reflexiv geprüft werden muss? • Wie integriere ich solche Wahrnehmungen in denkerische Prozesse? • Habe ich mein Leid und das Leiden anderer wahrgenommen und Überlegungen zur Überwindung angestellt?

Innere Stimme

Verinnerlichtes seismographisches Instrumentarium; Selbstreflexion von eigenen Normen und Emotionen; »Training« der inneren Stimme als Selbsttransformation; Ahnungen nachgehen	• Worauf meldet sich meine innere Stimme zu Wort? • Habe ich meine innere Stimme selbstreflexiv und selbstkritisch »trainiert«, sodass sie kritisch reagiert? • Welche verinnerlichten Normen, Werte und Ideologien sprechen durch meine innere Stimme? • Welche Einwände hat meine innere Stimme gegen meine eigenen Argumentationen? • Welche Ahnungen nehme ich wahr? • Gehe ich einem Gespür nach?

Wachheit

Aufmerksamkeit im Denken und Empfinden; Gespür für sich und die Welt; offener Blick; Wahrnehmung von Leid, Ungerechtigkeit etc.; hohe Selbstreflexion; Geistesgegenwart	• Habe ich mein Denken und Empfinden weit genug geöffnet, um vorerst Unsichtbares und Verstecktes zu entdecken? • Habe ich meine körperlichen Empfindungen wahrgenommen? • Habe ich ein Gespür dafür entwickelt, mich und die Welt kritisch wahrzunehmen? • War ich wach genug für Verschiedenheiten und mögliche differierende rationale Begründungen? • Habe ich mich der Wahrnehmung von Leid ausgesetzt?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Innehalten und Zurücktreten, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Dialektik, Widersprüchen, Nichtidentischem, Leerstellen, Widersprüche aushalten, gegen sich selbst denken, gewaltlosem Blick, Spiel, Inkubation, Zeit, Illusionslosigkeit, Stärke für die Schwere, Metaphern der Leichtigkeit

Kontrollierte Unkontrollierbarkeit

Inkubation

Vertrauen, dass das Denken und die Empfindung unterhalb der Wahrnehmungsschwelle weitergehen; »sickern« lassen; lässt sich weder steuern noch beschleunigen	• Habe ich dem Denken ausreichend Inkubationszeit zur Entfaltung gelassen? • Habe ich Gedanken, Empfindungen und Erkenntnisse reifen lassen?

Zeit

Geduld, Langsamkeit, Reifung	• Habe ich mir ausreichend, geduldig Zeit gelassen, Gedanken reifen zu lassen? • Habe ich in meinem Forschungsplan ausreichend Zeit vorgesehen, Gelesenes, Gedachtes und Geschriebenes für einige Zeit beiseitezulegen?

Lösung tritt hinzu oder auch nicht

Lösungen und Antworten lassen sich nicht erzwingen; mit allen beschriebenen Mitteln danach suchen, aber ohne Erkenntnisgarantie	• Habe ich umfassend genug nach Lösungen und Antworten gesucht? • Lasse ich mich auf das Risiko ein, keine Lösung zu finden? • Habe ich eine eventuell aufblitzende Lösung überhaupt wahrgenommen oder gar übersehen?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Bewegung, Verflüssigung, Geduld, Innehalten und Zurücktreten, Nichtidentischem, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, Spiel, denkfreiem Denken, leiblichen Momenten, Wachheit, Aufblitzen von Möglichkeiten, Metaphern der Leichtigkeit

Dystopische Utopien

Negation/Negatives

Einerseits operative Verneinung, Inverssetzung, andererseits das als schlecht, falsch Beurteilte; bestimmte Negation statt abstrakter Negation als undifferenzierte Ablehnung; Negation als Mittel, sich der Positivierung und dem möglichen Umschlag ins Negative zu verwehren	• Was beurteile ich warum negativ? • Welche gesellschaftlichen Zustände sind mit kritisch-transformatorischem Interesse zu negieren? • Habe ich versucht, Gedanken invers negativ zu denken? • Habe ich versucht, auch meine Gedanken zu negieren?

Illusionslosigkeit

Misstrauen und Skepsis den bestehenden Verhältnissen gegenüber, aber keine Hoffnung an Illusionen knüpfen	• Bin ich misstrauisch und skeptisch genug? • Habe ich geprüft, inwieweit meine Hoffnungen lediglich an Illusionen oder aber an realen Veränderungsmöglichkeiten geknüpft sind? • Bin ich hoffnungslos genug?

Aufblitzen von Möglichkeiten

Irritationen wahrnehmen; ein Flirren in der Wüste entdecken, das die bessere Möglichkeit erahnen lässt; an Gesellschaftsveränderung festhalten	• Wo lassen sich bessere Verhältnisse erahnen? • Welche Irritationen lassen sich nutzen, um Risse zu größeren Brüchen auszuweiten? • Was wäre zusätzlich denkbar, anders denkbar?

Was wäre, wenn …

Hypothetische Denkexperimente und Prüfung auf einen Umschlag des Positiven ins Negative	• Welche Folgen hätte es, wenn ich annehme, dass »…« schon realisiert wäre? • Wenn ich so tue, als ob eine Veränderung bereits stattgefunden hätte, welches neue Bild ergibt sich daraus? • Habe ich reflexiv geprüft, welche negativen und affirmativen Konsequenzen sich aus dem Neuen ergeben könnten?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Dialog mit der Sache, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Ursachenergründung, Ideologiekritik, Veränderungsorientierung, Selbstkritik, Innehalten und Zurücktreten, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Umkehrungen, Negation/Negativem, Nichtidentischem, Leerstellen; vom Großen zum Kleinen, wieder zurück und das eine durch das andere hindurch; Widersprüche aushalten, gewaltlosem Blick, Spiel, Spekulation, denkfreiem Denken, Lösung tritt hinzu oder auch nicht, Stärke für die Schwere, Metaphern der Leichtigkeit, unvertrauten Bezugspunkten, Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen, auf der Kritik bestehen

Schwere Leichtigkeit

Stärke für die Schwere

Den Blick nicht von den negativen Zuständen abwenden; die Wahrnehmung des Schlechten aushalten; sich den Schwierigkeiten negativ-dialektischen Denkens stellen	• Wo bin ich ausgewichen, um Negatives nicht wahrnehmen zu müssen? • Habe ich mir das Denken zu leicht gemacht? • Woher hole ich mir persönliche, inhaltliche, wissenschaftliche und berufliche Stärke, die radikale Kritik beizubehalten und durchzustehen?

Metaphern der Leichtigkeit

Ironie, emotionaler Ausgleich, spielerische Momente	• Welche Metaphern der Leichtigkeit könnte ich mir immer wieder vergegenwärtigen, z.B. »Philosophie ist das Allerernsteste, aber so ernst wieder auch nicht« (Adorno 1966/2003, S. 26)? • Versuche ich immer wieder, ironische Distanzierungen herzustellen? • Wann darf ich wieder mal »zum Spielen raus«?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Geduld, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Innehalten und Zurücktreten, Selbstreflexion, Negation/Negativem, Widersprüche aushalten, gewaltlosem Blick, Spiel, Spekulation, leiblichen Momenten, Wachheit, Zeit

Unsystematische Systematik

Konstellation

Stellung der Gegenstände zueinander; konstellatives Umstellen und Umstellen des Gegenstands; Umkreisen von Sache und von Begriffen, um sich deren Komplexitäten und Nichtidentitäten zu nähern; Berücksichtigung in der Forschungsplanung und Durchführung	• In welchen möglichen Konstellationen stehen betrachtete Elemente zueinander und zu den Verhältnissen insgesamt? • Habe ich in der Auswahl der in die Forschung einzubeziehenden Blickrichtungen ausreichend verschiedene Elemente kombiniert? • Habe ich ausreichend unterschiedliche Perspektiven eingenommen? • Habe ich die Elemente immer wieder neu angeordnet? • Habe ich die Komplexität ausreichend erhöht?

Unvertraute Bezugspunkte

Gedankenexperimente mit wissenschaftlich unüblichen Vergleichen; Suche nach Überschreitungen; Denkversuche mit »was wäre, wenn ...«	• Statt neue Fragen zu stellen, ist aus der Vielfalt von bereits formulierten zu schöpfen, z.B. aus den Fragen zu Verflüssigung, Spekulation, Umkehrungen, gegen sich selbst zu denken, sinnlicher Rationalität, Spiel ...

Systematik brechende Darstellungsformen

Drehen und wenden; umkreisen; tastende Sprache; Metaphern zur Verbildlichung, aber auch, um bisher Übersehenes zu entdecken; Redewendungen	• Habe ich den Gegenstand aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet und auch beschrieben? • Ist meine Sprache offen genug, um Raum für Ahnungen, Irritationen, Nichtidentisches zu lassen? • Habe ich die Bühne nach und nach mit Scheinwerfern ausgeleuchtet, wodurch zwar nur ein Stück sichtbar wird, aber das Ganze doch erahnt werden kann? • Welche Metaphern eignen sich für den jeweiligen Themenbereich und was zeigen diese zusätzlich? • Welche Redewendungen könnten das dialektische Denken noch verdeutlichen (Adorno verwendet z.B. immer wieder: Etwas sei wahr, weil ... und unwahr, weil ...)?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Mehrdimensionalität, Komplexität, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Dialektik, Widersprüchen, Erfassung von Gesamtheiten, vielfältigen Anordnungen, Leerstellen, offenen Definitionen, Widersprüche aushalten, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, Spiel, Spekulation, reflexiver Rückbindung, Anwendung von Regeln, leiblichen Momenten, Lösung tritt hinzu oder auch nicht, Aufblitzen von Möglichkeiten; Was wäre, wenn ...; Metaphern der Leichtigkeit, Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen

Unpraktische Praxis

Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen

Gesellschaftliche Veränderung anstreben; Herrschaft identifizieren und bekämpfen; Kritik von Bestehendem, von Maßstäben, von Kategorien ...	• Inwiefern tragen meine Forschung und Ergebnisse zu Veränderungen bei? • Wo verfestigen meine Überlegungen bestehende, negativ beurteilte Verhältnisse (Ungleichheiten, Unfreiheiten, Herrschaft etc.)? • Habe ich auch mein Denken selbst und meine Verständnisse in Bewegung gebracht und darüber hinausgedacht?

Widersprüche aushalten

Widersprüche nicht in lineare Kausalitäten pressen; Uneindeutigkeiten und Antinomien als wesentliche Erkenntnismittel verstehen, statt als Störfaktoren; Unauflöslichkeit zulassen	• Wo habe ich dem Drang nach Eindeutigkeiten nachgegeben und Widersprüche dadurch übersehen? • Wo lassen sich in meinen Ergebnissen unzulässige lineare Kausalitäten ausfindig machen? • Bin ich gegenüber meinen eigenen, scheinbar schlüssigen Argumentationen misstrauisch genug? • Wo hat sich das Denken beruhigt und gibt so möglicherweise einen Hinweis auf falsche Gewissheiten? • Aus welchen privaten und beruflichen Ressourcen kann ich Kraft für das Aushalten von Widersprüchen schöpfen?

Auf der Kritik bestehen

Der Versuchung der Vereinfachung und pragmatischen Umsetzbarkeit widerstehen; Radikalität statt Relativierung; radikale Praxis und Veränderung gegen alle Widerstände weiter einfordern	• Wo habe ich Zugeständnisse an herrschaftsstabilisierende Interessen gemacht? • Habe ich ausreichend argumentiert, weshalb Radikalität statt Relativierung erforderlich ist?

Unmittelbare Verflechtungen mit: Geduld, Wahrnehmung und genauem Hinsehen, Misstrauen und Skepsis, Ursachenergründung, Ideologiekritik, Veränderungsorientierung, Selbstkritik, Innehalten und Zurücktreten, Selbstreflexion, hypothetischen Vorbehalten, Affirmationsprüfung und Irrtumsvermeidung, Umkehrungen, Dialektik, Widersprüchen, gewaltlosem Blick, offenen Antworten, reflexiver Rückbindung, Lösung tritt hinzu oder auch nicht, Illusionslosigkeit, Stärke für die Schwere, Metaphern der Leichtigkeit, unvertrauten Bezugspunkten

Pädagogik

Anselm Böhmer
Bildung als Integrationstechnologie?
Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten

September 2016, 120 S., kart., 14,99 € (DE),
ISBN 978-3-8376-3450-1
E-Book: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3450-5
EPUB: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-3450-1

Jan Erhorn, Jürgen Schwier, Petra Hampel
Bewegung und Gesundheit in der Kita
Analysen und Konzepte für die Praxis

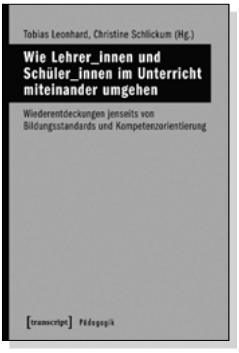
August 2016, 248 S., kart., 19,99 € (DE),
ISBN 978-3-8376-3485-3
E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3485-7

Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hg.)
Teaching Gender?
Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung

2015, 564 S., kart., zahlr. z.T. farb. Abb., 34,99 € (DE),
ISBN 978-3-8376-2822-7
E-Book: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-2822-1

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Pädagogik



Tobias Leonhard, Christine Schlickum (Hg.)
Wie Lehrer_innen und Schüler_innen im Unterricht miteinander umgehen
Wiederentdeckungen jenseits von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

2014, 208 S., kart., 29,99 € (DE),
ISBN 978-3-8376-2909-5
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-2909-9

Peter Bubmann, Eckart Liebau (Hg.)
Die Ästhetik Europas
Ideen und Illusionen

Juli 2016, 206 S., kart., zahlr. z.T. farb. Abb., 29,99 € (DE),
ISBN 978-3-8376-3315-3
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3315-7

Inga Eremjan
Transkulturelle Kunstvermittlung
Zum Bildungsgehalt
ästhetisch-künstlerischer Praxen

Juni 2016, 448 S., kart., 29,99 € (DE),
ISBN 978-3-8376-3519-5
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3519-9

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de