

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.

Weitbildungswiderstand 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 Unterlassungstheorie 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, selbst-organisierte, 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 eignen, 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 erkennbar. 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 Hüge und Dewe verwenden »Widerstand« und »Resistenz« undiskutiert synonym (vgl. Dewe/Hüge 1986; Hüge 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: 6off.). 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 Erklärungs-begriff 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 Hüge, 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 Hüge 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 *Widerstand* 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; Hüge 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 Weiterbildungspolitikwiderstand (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), so lange 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 Hüge 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 einfordern). 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 dagegenuhandedeln. 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 eingengter 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 Büniger 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. Büniger 2009a: 180). Die Widersprüche, die sich eben auch in Gegenwendungen äußern, sind nicht zu bestreiten, aber Büniger 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, schließe 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 Gouvèrnementalitätsstudien 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 Weiterbildungs-geschehen 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 Teilnahmepflicht, 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, kanalisieren 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 Hüge 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/Hüge 1986; Hüge 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 Herstellungssillusion – 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 ›aufgeklärten‹ 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 Größte 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 Aussichtslosigkeit 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 Teilnahmeprozess 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 erheben 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 also 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 Hüge und Axmacher, die den Handwerkerwiderstand »ex negativo« (Hüge 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 Hüge, 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 unnötig 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 abhanden kommen. 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 neutralen und passiven 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 bestimmte 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 dar, 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. Widerstrebende 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 gegenüberstehenden »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 gegenüberstehen« (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 hingegenommene 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 Differenzierung 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 Lemmungen 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 entzündeten 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 aufrechterbleibt, 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 inhalts offenen 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 Vernunftweiterung 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 Interestheorie, 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 vorrangig 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. Hüge 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 erfahrbare 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 thematisiert³. 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; Schröder-Naef 1997, 1999; Friebe et al. 2000; Nuisl 2000; Tietgens 2000; Gallenberg 2002; Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Schröder/Schiel/Aust 2004; Schneider 2004; Tippelt/Reich/Drexel 2004; Kolland 2005; Reutter 2005; Bayer/Heimann 2006; Barz/Tippelt 2007; Friebe 2008; Stenfors-Hayes/Griffiths/Ogunleye 2008; Kapeller et al. 2009; Schmid 2009; Reich-Claassen 2010; Grotlüschen 2010; Hartmann/Kuwan 2011; Gnähns/Rosenblatt 2011; Rosenblatt/Bilger 2011; Kuwan 2011; Kuwan/Seidel 2011a,b; Dörner 2012; Erler/Fischer 2012; Friebe 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 ungerne 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 Friebe und Kolleg_innen, die aufgrund der Längsschnittperspektive Schwankungen von Weiterbildungsaktivität und -inaktivität verdeutlicht (vgl. Friebe et al. 2000; Friebe 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. Grotluschen 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 Hinnahmehereitschaft 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« zu meist 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 voraus⁴, 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; Friebe et al. 2000; Friebe 2008).

sierungen und subjektive, teilweise schwer zu erfassende Interessen einzu-
beziehen wären. Es heißt eben nicht, dass mit entsprechender Motivations-
steigerung 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 un-
zählige 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 ge-
öffnet 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 lau-
tet: 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 be-
grüßt, 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 Erwachsenenpäda-
gogen [...] 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 gleichzeiti-
ger 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 libe-
rale Freiheit ist in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft angelegt, diese
funktioniert nicht ohne ein (eingeschränkt) freies, mündiges, souveränes In-
dividuum (vgl. z.B. Koneffke 2009; Ehrenberg 2004: 222). Worauf kritische
Zugänge allerdings verweisen, ist, dass in dieser Freiheit auch potenziell an-
dere, 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 -abstinnenz 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/Rosenblatt 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 Konsumententscheidungen, 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 »Bauchgefühle«, 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 *begründetes* 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.

Weitbildungswiderstandsinteresse 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 eintreten« (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 längeren 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-Materialien 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 erfolversprechenden 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 Hüge 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. Hüge 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 ausstehend, 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 hingegen 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 Teilnahme-möglichkeit 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 Friebe und Kolleg_innen in ihrer Langzeitstudie eindrücklich zeigen (vgl. Friebe et al. 2000; Friebe 2008, 2012). Grottlüschen entwirft ihre Interesse-theorie in eine ähnliche Richtung, wenn sie feststellt, dass es sich beim Interesse »um ein gegenstandsbezogenes Konzept, nicht um eine unveränderliche Personenvariable« (Grottlüschen 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 Romanisierungen 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 vermarktbaren Ware werden, muss sich anti-kapitalistischer 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 agonial – 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 auszu-ruhen 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, abstinert. 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.; Hüge 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 Weiterbildungsverhaltensklärung 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. Hüge 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 entsetze, sondern sich dieser radikal entziehe, der Macht die Anerkennung verweigere, sie einfach ignoriere (vgl. Gronemeyer 2002: 626off.). Dass Unterworfenen 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/Philippis 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 nicht-intendierte 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 Hüge war in erster Linie ein Behar-

ren, ein Verweigern von außen herangetragenem Produktions- und Wissensveränderungen (vgl. Hüge 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. Grotluschen 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 eingeregelter 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 gegenhandelnde 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 zweitem): 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. Hüge 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 erinnert 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 Anliegen 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 Nutzen-dimension 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 Anpassung 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 Weiterbildungsmaschine 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 vereinzelt 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(-wissenschaft) 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 eingengt, 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 abhängen, »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 »Revolutionseminaren« 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.