Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (1)
DOI: 10.3278/HBV2101W003
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

CC BY SA

Selbstoptimierung – eine problematisierende Empirie der Weiterbildungsberatung

Farina Wagner

Zusammenfassung

Das Konzept der Selbstoptimierung ist eng mit Diskursen um das lebenslange Lernen verbunden und wird seit längerer Zeit in der Erwachsenenbildungsforschung diskutiert. Die Rede über Selbstoptimierung wird dabei zumeist als Kritik bzw. kritische Analyse artikuliert, erscheint als fast selbstverständlich und gerät damit in den Sog der Normalisierung. Die etablierte Problematisierung von Selbstoptimierung wird daher in diesem Beitrag ebenfalls einer Problematisierung unterzogen, um den Versuch zu unternehmen, das Denken des Problems wieder zu öffnen. Dies wird in eine problematisierende Empirie überführt, welche den Blick (wieder) auf die konkreten diskursiven Praktiken im Horizont lebenslangen Lernens richtet und diese anhand von Subjektivierungsprozessen in der Weiterbildungsberatung analysiert.

Stichwörter: Selbstoptimierung; lebenslanges Lernen; Problematisierung; Subjektivierung; Weiterbildungsberatung

Abstract

The concept of self-optimisation is closely linked to discourses on lifelong learning and has been discussed in adult education research for some time. The talk about self-optimisation is mostly articulated as a critique or critical analysis, appears as almost self-evident and thus gets caught up in the pull of normalisation. The established problematisation of self-optimisation is therefore also subjected to problematisation in this paper in an attempt to reopen the thinking of the problem. This is transferred into a problematising empiricism that (re)directs the gaze to the concrete discursive practices in the horizon of lifelong learning and analyses them on the basis of subjectification processes in continuing education guidance.

Keywords: self-optimisation; lifelong learning; problematisation; subjectification; further education guidance

1 Einleitung: Selbstoptimierung und lebenslanges Lernen

Das Konzept der Selbstoptimierung, als spätmodernes Verbesserungsstreben, das auf Körper, Arbeit und mindset zielt, erscheint allgegenwärtig und gestaltet sich dabei zumeist durch „kleine Modifikationen der alltäglichen Lebensführung hin zu einem glücklicheren, fitteren oder gesünderen Leben" (Duttweiler 2016, S. 27). Die Optimierung des Selbst geht im neo-/liberalen Freiheitsdenken mit der Optimierung gesellschaftlicher Zustände einher (vgl. Schäfer 2020, S. 24), was in Leistungsanforderungen bzw. -normen und in der Figur des unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2016) anschaulich wird: „Vor dem Tribunal des Optimierungsprinzips gelten nur jene Handlungen als legitim, die dem Gebot des effizienten Mitteleinsatzes gehorchen" (Bröckling 2020, S. 3). Stetiges Verändern, stetiges Verbessern des eigenen Selbst bilden einen nicht abschließbaren Prozess und mit Norbert Ricken ließe sich fragen, wie es um das Verhältnis von der Optimierung des Selbst und Bildungsprozessen steht, als ein Verbesserungsstreben im Verhältnis zum Anspruch von Selbstbestimmtheit oder auch in bildenden Transformationsprozessen (vgl. Ricken 2013, S. 240). In dieser begrifflichen und diskursiven Verstricktheit, vor allem im Zuge gouvernementalitätstheoretischer und machtanalytischer Auseinandersetzungen, hat das Beschreiben von *Selbstoptimierung* im Kontext von Bildungs- bzw. Lernprozessen verstärkt Eingang in die Erwachsenenbildungsforschung gefunden (für Anfänge dieser Rezeption vgl. exemplarisch Wrana 2006; Klingovsky 2009). Sehr häufig wird Selbstoptimierung in kritischer Perspektive und Analyse thematisch (vgl. u. a. Pongratz 2010; Holzer 2017; Felden 2020a, 2020c), jedoch auch in deskriptiven Ansätzen (vgl. u. a. Robak/Fleige 2017).

Die Optimierung des Selbst ist bei näherer Betrachtung bereits in den Begriffen und letztlich den Diskursen und bildungspolitischen Anforderungen des lebenslangen Lernens als Programm (vgl. Rothe 2015) und in der Weiterbildung eingelagert. „Das Präfix ‚Weiter' markiert nun einen […] Anspruch organisierter Bildungsbemühungen auch noch in den an die Vorbereitungsphase anschließenden Episoden des Lebenslaufs" (Dinkelaker 2020, S. 323), also ein zeitliches Weiter des Lernens Erwachsener. Dieses behaftet dadurch Stillstand im beruflichen (Normal-)Lebenslauf mit einem hohen Risiko, sonst bräuchte es keine Weiterbildung, sodass in der Figur des lebenslangen Lernens „steigerungsfähige […], […] risikofähige […] und […] genussfähige […] Erwachsene" (Seitter 2001, S. 94) hervorgebracht werden, was wiederum unmittelbar an die Optimierbarkeit des Selbst, in allen Lebensbereichen, anschließt.

Heide von Felden hat das Verhältnis von Selbstoptimierung und lebenslangem Lernen in der Rezeption von Appellen lebenslangen Lernens ebenfalls untersucht und stellt dabei „Selbstverwirklichung im Sinne von Bildung und Selbstoptimierung im Sinne des Neoliberalismus" (Felden 2020b, S. 8) gegenüber. Auch bei Ludwig Pongratz findet sich eine ähnliche Gegenüberstellung: „Die alte Idee des Aufstiegs durch Bildung verkehrt sich in die lebenslange Pflicht zur marktkonformen Selbstoptimierung" (Pongratz 2010, S. 26). Es finden sich jedoch auch weniger polarisierende Beschreibungen, wie exemplarisch bei Ulla Klingovsky, die eine „unabschließbare Dyna-

mik der Selbstoptimierung“ (Klingovsky 2009, S. 204) in didaktisch-methodischen Selbst-/Regierungspraktiken herausgearbeitet hat, welche die individuelle Möglichkeit zur Veränderung und damit zum Lernen bereithält und gleichzeitig in Regierungs- und Selbst-/Führungspraktiken aufgeht.

In dieser knappen – exemplarischen – Skizzierung zeigt sich eine Kritik an Selbstoptimierung, einhergehend mit oder ausgehend von einer Analyse neoliberaler oder gouvernementaler Selbsttechnologien und Regimen lebenslangen Lernens, welche einen Problematisierungsraum eröffnet haben, der immer wieder aufs Neue in weiteren Publikationen von unterschiedlichen Autor*innen beschritten wird. Die Kritik zeigt sich in der Analyse, in welcher Techniken und Praktiken, Diskurse und Ordnungen offengelegt und diskutiert werden, um den Prozess der *Problematisierung* zu untersuchen und zu zeigen, „wie und warum bestimmte Dinge (Verhalten, Erscheinungen, Prozesse) zum Problem wurden“ (Foucault 1996, S. 178).

2 Normalisierte Kritik der Selbstoptimierung?

Meine These lautet nun: Die kritische Rede von Selbstoptimierung hat sich in der Erwachsenenbildungswissenschaft so weit etabliert, dass sie kaum (noch) eine risikobehaftete Artikulation darstellt. Sie hat wissenschaftliche Anerkennung erfahren, ist in den Raum des Sagbaren gerückt, kann allerdings so nur noch schwerlich kritische Wirkung freisetzen und läuft ihrem Einsatz zuwider.

Stabilisierung und Transformation von Verhältnissen greifen in der Problematisierung ineinander (vgl. Klöppel 2010, S. 260), allerdings könnte das Verhältnis hier ins Wanken geraten sein. Die kritische Rede von Selbstoptimierung hat in dem Maße Stabilität durch das Erzeugen von Sagbarkeit, durch das Wechselspiel von Artikulation und Anerkennung dieser Kritik erfahren, dass sie sich in ihr Gegenteil umzuwenden droht, in das Normalisierte und *Unkritische*. Der Aufforderungscharakter, bisherige Perspektiven zu transformieren, neoliberale Selbstoptimierungsanrufungen nicht affirmativ hinzunehmen, sondern diese zu untersuchen und kritisch einzuordnen, hat sich in erwachsenenbildungswissenschaftlichen Kontexten normalisiert, diese Transformation hat sich gewissermaßen also bereits ereignet, was sich u. a. in der Publikationsfähigkeit oder in der Thematisierung in Vorträgen zeigt.[1] Welche Transformationsmöglichkeiten bleiben somit, aus diesem Problematisierungsversuch heraus, ohne erneut Bekanntes zu benennen? Durch die Eingrenzung des Transformationsspielraums ist, überspitzt dargestellt, neben kleineren Variationen in einzelnen (empirischen) Fällen fast nur noch das Beschreiben von Reproduktionsmechanismen möglich. Dies steht individuellen Biografien, Verschiebungen in Rezeptions- und Aneignungsverhältnissen gegenüber, die unter dem Urteil und dem Fokus

1 Hier sei auch auf einen Befund von Johannes Bellmann, Marcelo Caruso und Elke Kleinau in der Zeitschrift für Pädagogik (Heft 1/2020) zum Thema „Optimierung in Bildung und Erziehung“ bezüglich der Rückmeldungen zu den Beitragsanfragen hingewiesen: „Auffällig war, dass weit mehr Kritiker/innen als Anwältinnen bzw. Anwälte des Optimierungsdenkens bereit waren, ihre Perspektive auf das Thema in einem Kurzbeitrag zu bündeln“ (Bellmann et al. 2020, S. 4). Dies könnte als ein weiteres Zeichen der Etablierung der Kritik gedeutet werden.

auf Kritik an neoliberaler Selbstoptimierung verblassen und an der Funktion der Problematisierung zu scheitern drohen. Als wäre es fast schon eine Lösung der einstigen Problematisierung, zu sagen: Hier zeigt sich wieder Selbstoptimierung. Die wissenschaftliche Beglaubigung (vgl. Schäfer 2013, S. 545) des gesellschaftlichen Problems der Selbstoptimierung nimmt ihm in gewisser Weise seinen Problemstatus. Ähnlich wie es Eberhard Wolff für das gesellschaftskritische Feuilleton beschreibt, hat sich Selbstoptimierung vielleicht auch für die (kritische) Erwachsenenbildung zum „schicken Schimpfwort" (Wolff 2018, S. 58) stilisiert. Diese Darstellung ist sehr zugespitzt und dadurch verkürzt, wird den einzelnen Studien und Beiträgen damit sicher nicht in Gänze gerecht, und meine Forschung und Artikulationen sehe ich hier nicht außen vor, jedoch erachte ich diese Zuspitzung als hilfreich, um die Dynamik zwischen Stabilisierung und Transformation, hier mit einer Tendenz zur Normalisierung, für einen Analysemoment festzuhalten.

3 Eine problematisierende Empirie der Subjektivierung

Eine Problematisierung der verfestigten Selbstoptimierungsproblematisierungen fragt nun danach, wie oder ob dem Gegenstand der Selbstoptimierung sein Problemstatus zurückgegeben werden, wie das Denken des Problems wieder geöffnet werden kann.

Was in der foucaultschen Problematisierung oben schon angerissen wurde, soll nun vertieft werden: „Das Denken wird dadurch blockiert, dass man implizit oder explizit eine Form von Problematisierung annimmt und eine Lösung sucht, die sich an die Stelle der Lösung setzen lässt, die man akzeptiert. Nun, wenn die Arbeit des Denkens einen Sinn hat – dann den, die Art und Weise, wie die Menschen ihr Verhalten (ihre sexuelle Aktivität, ihre Strafpraxis, ihre Haltung gegenüber dem Wahnsinn, usw.) problematisieren, an ihrer Wurzel wieder aufzugreifen." (Foucault 2005, S. 751).

Das wissenschaftliche Sprechen über Selbstoptimierung nimmt offenbar die Stelle einer akzeptierten bzw. anerkannten Lösung ein und hat sich dadurch von der Praxis bzw. den Praktiken, der „Wurzel", der Herstellung von Selbstoptimierung entfernt. Im Sinne einer Reproblematisierung kann nicht mehr auf diese Norm gegründet werden, sodass sich die Frage oben nun in zwei Gegenstandsbefragungen gliedert: 1) Wie ist der kritische Einsatz, die Kritik der Selbstoptimierung zur Selbstverständlichkeit geworden, zu etwas, auf das sich viele innerhalb der Erwachsenenbildung einigen können? 2) Wie steht es um die Selbstoptimierung in den Praktiken des lebenslangen Lernens, wie kann sich diesem Gegenstand vielleicht anders angenähert werden, sodass es (wieder) an die „Wurzel" geht? Auch wenn beide Fragen zusammenhängen, möchte ich mich vor allem auf die zweite Frage konzentrieren und einige Überlegungen von Alfred Schäfer (vgl. 2013) sowie Sabrina Schröder und Daniel Wrana (vgl. 2017) zu einer problematisierenden Empirie aufgreifen.

Diese müsste „dem ‚Wirklichen' seinen Problemstatus zurückgeben" (Schäfer 2013, S. 545), „indem sie zeigt, dass diese Wirklichkeit polyphon und vieldeutig ist,

dass sie nicht auf ‚einen' Begriff zu bringen ist" (Schröder & Wrana 2017, S. 64). Vielleicht ist die Selbstoptimierung einer dieser Begriffe geworden, unter dem sich so viel versammelt, der so oft in der beständigen Arbeit am eigenen Selbst einsetzbar erscheint, sodass er an Aussagekraft verloren hat – ein Begriff, der sich in seiner großen Offenheit aufgrund seiner hohen Anwendbarkeit pauschalisierend verfestigt hat, einen recht eindeutigen kritikfähigen Sinn zugewiesen bekommen und dadurch eine Schließung erfahren hat (Frageperspektive 1). Für die Frage nach den konkreten Praktiken in ihrer Vieldeutigkeit (Frageperspektive 2) rückt aus einer genealogischen bzw. poststrukturalistischen Perspektive das empirische Material in den Fokus, indem die „problematisierende Dynamik in der diskursiven Praxis im Material selbst zum Spielen gebracht wird" (ebd.). Dies kann gelingen, wenn Problematisierung mit Foucault einerseits als analytische Haltung und andererseits als „Prozess der untersuchten diskursiven Praxis" (ebd., S. 67) verstanden wird.

Mit Blick auf das Material und die Analyse kann bei der Betrachtung dieses Prozesses ein Problem aufgeworfen werden. Das wissenschaftliche *Sprechen-über* wird in der Beschreibung der Praktiken stetig mit hervorgebracht, hier ist ein Entziehen erkenntnispolitisch kaum möglich. Dennoch möchte ich mit einer empirischen Subjektivierungsforschung eine Variante problematisierender Empirie vorschlagen, die sich zunächst schon im Subjektverständnis gegen die Einheitsfiktion verwehrt und dort einsetzt, wo das Problem erzeugt oder nicht erzeugt, bearbeitet, transformiert wird. Subjektivierung meint dabei einen Prozess gleichzeitiger Unterwerfung unter sozial etablierte intelligible Normen und deren Überschreitung (vgl. Ricken et al. 2017, S. 200) als Möglichkeit von Handlungsfähigkeit im Vollzug bis hin zu Subversion. Die Analyse zielt auf die Betrachtung der Vollzüge von diskursiven Praktiken und stellt damit das Selbst, die Selbstthematisierung und somit auch die Möglichkeiten der Optimierung des Selbst in den Fokus. In diesem Sinne ziehe ich für diesen Beitrag Material heran, welches ich im Rahmen meiner Dissertation erhoben habe:[2] keine zu Forschungszwecken initiierten, sondern sogenannte natürliche Situationen bzw. Daten (vgl. Bergmann 1981). Damit kann vielleicht einer anderen Wirklichkeit lebenslangen Lernens der Problemstatus eher zurückgegeben werden als in einer Interviewsituation, in der möglicherweise durch die Positionierung der Forschenden andere Optimierungsbewegungen und -inszenierungen adressiert werden. Mein Untersuchungsfeld, die Weiterbildungsberatung, lässt sich im Anschluss an den Begriff der Weiterbildung in einer Logik der Selbstoptimierung denken, im Sinne des eingelagerten lebenslangen Veränderungs- bzw. Verbesserungsprozesses. Denn in der Weiterbildungsberatung werden permanent Veränderungsprozesse vollzogen (vgl. Nittel 2016, S. 23), wenn unterschiedliche Positionierungen des Selbst durch Ratsuchende und Beratende verhandelt werden, wenn unterschiedliche situative Identitätskonstruktionen zur Disposition stehen.

2 Das Datenmaterial habe ich in meiner Dissertation nicht mit dem Fokus auf Selbstoptimierung ausgewertet, jedoch in der subjektivierungstheoretischen Positionierungsanalyse Verhandlungen zur Optimierung des Selbst beschreiben können. Daran möchte ich in diesem Beitrag anschließen und habe einen Transkriptausschnitt eines Beratungsgesprächs gewählt, welches im Rahmen meiner Datenerhebung von einer Beraterin aus einer eigenständigen Weiterbildungseinrichtung im Dezember 2016 aufgezeichnet wurde.

4 Analyse: Verhältnisse von Selbstoptimierung und Selbstproblematisierung in der Weiterbildungsberatung

Für den Versuch einer problematisierenden Subjektivierungsanalyse habe ich einen kurzen Transkriptausschnitt eines aufgezeichneten Weiterbildungsberatungsgesprächs gewählt, direkt nach der Eingangssequenz, mit welchem ich in der Interpretation den Problemhorizont öffnen und die Tendenz der Einseitigkeit des Selbstoptimierungsbegriffs irritieren möchte und das Verhältnis von Stabilisierung und Transformation vielleicht (wieder) etwas dynamisieren kann.

Für die Interpretation, die auf den Vollzug von Subjektivierungsprozessen, als Verhandlung von Selbstverhältnissen, zielt, nutze ich die Positionierungsanalyse nach Bamberg & Georgakopoulou (vgl. 2008) in subjektivierungstheoretischer Fortführung, in der drei Ebenen unterschieden werden (vgl. ausführlich Wagner 2019). Ebene 1 beschreibt das Erzählte, Ebene 2 das Geschehen des Erzählens. In Ebene 3 wird aus 1 und 2 interpretativ erschlossen, wie welche Aspekte von Selbstverhältnissen herund dargestellt werden, als Identitätskonstruktion über Positionierungen, welche hier subjektivierungstheoretisch interpretiert werden. Im Folgenden stelle ich jedoch die Ebeneninterpretationen und -verschränkungen gekürzt und unvollständig dar und nutze die vorangegangene Betrachtung von Selbstoptimierung und Problematisierung als sensibilisierendes Konzept (vgl. Blumer 1954).

19 B: ja, (.) erzählen sie mal, was für ne ausbildung haben se denn ähm gemacht?

20 R: isch hab eine ausbildung(.) << f >Slehre > als stahl- und betonbauer

21 gemacht,

22 B: okay, hmm,

23 R: aber, (.) isch bin da irgendwie reingerutscht. isch kann auch kurz erzählen

24 [wie und] warum,

25 B: [ja gern]

In dieser Sequenz ratifiziert die Beraterin B das Hilfegesuch bzw. legitimiert die zugehörige Erzählung und setzt mit einer Erzählaufforderung ein, die gleichzeitig eine Informationsabfrage nach der Ausbildung beinhaltet.

In der Erzählung vom Ratsuchenden R (Ebene 1) ist der Protagonist in seine Ausbildung als Stahl- und Betonbauer „reingerutscht" (Z. 23). Die Wortwahl verweist darauf, dass er in diesem vielleicht schnellen, vielleicht nicht ganz überblickbaren Prozess zumindest ohne direkte Intention bei dieser Ausbildung gelandet ist, als hätte eines zum anderen geführt, ohne dass R darauf hätte einwirken können. Das erzählte Selbst wird dadurch wenig aktiv oder wenig aufmerksam modelliert. Das Reinrutschen kann auf fehlendes Wissen verweisen, dass der Protagonist also nicht so recht wusste, worauf er hätte achten sollen, was er hätte beachten müssen, auf was er sich

einließ. Das „irgendwie“ (Z. 23) räumt eine gewisse Unbestimmtheit ein, die eine vergangene unfreiwillige, möglicherweise abgenommene oder unüberlegte Entscheidung in der Ausbildungswahl von R repräsentieren kann. Diese problemanfällige Offenheit kann als eine Problematisierung dieses erzählten Selbst gedeutet werden, vielleicht auch ein Scheitern einer anderen Veränderungs- bzw. Verbesserungsbewegung. Aber heute kann er erzählen „[wie und] warum“ (Z. 24) das passiert ist, hat also daraus gelernt oder dazugelernt, dort also die Veränderung als Lernprozess vollzogen und kann das Vergangene reflektieren und einordnen. Dadurch wird das erzählte Ich der Vergangenheit, der Unwissende, Unaufmerksame, mit einer Gegenfigur – und bleibt die Betrachtung auf Ebene 1 –, mit einer Gegenerzählung eines Wissenden kontrastiert, um die aufgeführte Positionierung wieder zu stabilisieren und dadurch aufzuwerten.

Für Ebene 2 wird noch einmal der Beginn der Sequenz eingeholt: B formuliert eine Erzählaufforderung, da zur Problemelaboration offenbar noch Erzählteile fehlen. Die Pause bei bzw. die Betonung des „s“ in „ausbildung (.) S lehre“ (Z. 20) von R kann eine sprachliche Unsicherheit darstellen. In der ersten Sequenz hatte R den Begriff bereits eingeführt, greift nun die von B eingebrachte „Ausbildung“ (Z. 19) auf und dehnt diese wieder zu seinem Begriff der Ausbildungslehre aus, um zu seiner Formulierung und seiner Geschichte zurückzukehren. Mit dem „aber“ (Z. 23) kann einerseits die Widersprüchlichkeit der Gleichzeitigkeit von Information und Erzählung bearbeitet werden. Denn die einzelne Information reicht nicht aus, um die Hintergründe für Geschichte 1, den Weg in die Weiterbildungsberatung, zu beschreiben. Dazu bietet R explizit eine Erzählung an, wie und warum er in diese Ausbildung „reingerutscht“ (Z. 23) ist. Er hat den Gesprächsmodus von B, welcher in der hier nicht abgebildeten Eingangssequenz deutlich wurde, adaptiert, fast schon ein: „Erzählen Sie mal, wie und warum“, vorweggenommen, und stellt die Erfüllung der Anforderung des Erzählens an das Beratungsgespräch performativ in Aussicht. Er geht sogar darüber hinaus, indem er die Frage antizipiert, nicht darauf wartet, und die Klärungsbedürftigkeit des Reinrutschens als reflexiv verfügbar darstellt. Durch die Ankündigung der Struktur der Erzählung („wie und warum“) wird die Reflexivität verstärkt. Das „aber“ (Z. 23) kann andererseits oder gleichzeitig die inhaltliche Widersprüchlichkeit, den Bruch kennzeichnen, zwischen dem ersten Einsatz, souverän eine Ausbildung gemacht zu haben, und der nun benötigten Darstellung, zu erklären, wieso diese nicht abgeschlossen wurde und dieses Scheitern in die souverän angelegte Erzählung einzuordnen. Dies geschieht durch die Darstellung der Kompetenz der Reflexion, welche sich mit der Veränderung als Lernprozess aus Ebene 1 verschränkt. Die Schließung der Vergangenheit ermöglicht eine Öffnung von Zukünften, Optionalitäten des Entscheidens (vgl. Traue & Pfahl 2016), und damit wieder einen Möglichkeitshorizont der Optimierung.

Durch das Adaptieren des Gesprächsmodus geraten zudem die aufgerufenen Positionen zwischen B und R in Bewegung. Das „ja gern“ (Z. 25) von B legitimiert diese Vorgehensweise, ruft vielleicht auch einen gewissen Dienstleistungscharakter auf, welcher eigentlich umgekehrt bei dem Aushändigen von Informationen durch B

vorstellbar gewesen wäre und sich in anderen Fällen entsprechend zeigt. Der Positionswechsel von R war gleichsam als Adressierung wirksam, welche B dadurch angenommen hat.

Diese Transformation ist für Ebene 3 bedeutsam, da sich eine Wendung ereignet hat: Die Handlungsmacht des Ratsuchenden in der kurzzeitigen Übernahme der Gesprächsführung, das Ankündigen des Erzählens des Wie und Warums, welche sich in der Unterordnung bzw. Unterwerfung unter diese Gesprächsorganisation vollzieht, ist nur möglich durch das Einbinden der Geschichte um Ohnmacht, Scheitern und die gefährdete Position. Sie mündet in die heutige Situation des Beratungsgesprächs. Die handlungsmächtige Positionierung wird entfaltet, indem R sich auf spezifische, elaborierte Weise als Wissender erzählt, der an den Ort der anstehenden Entscheidung gekommen ist, alles in dieser Lage Richtige macht und sein Scheitern dieser Haltung entsprechend thematisieren kann. Dies kann als eine Selbstoptimierungsinszenierung beschrieben werden, die aus der Not, aus dem Scheitern an Optimierung im Horizont lebenslangen Lernens, hervorgegangen ist und nur durch das Eingeständnis des Scheiterns, die Problematisierung des Selbst, vollzogen werden kann. Es entspannt sich ein Oszillieren zwischen Anfang und Ende, Erlebnis und Reflexion, Vergangenheit und Gegenwart und eine Bestimmtheit im Begehren und Unbestimmtheit im eigenen Anteil am Geschehen, was die verschiedenen, sich überlagernden Positionierungen ermöglicht. Ein anerkennbarer Subjektstatus steht bei einer Wiederholung des Scheiterns auf dem Spiel. Um aber im Spiel zu bleiben, muss sich R in dieser risikobehafteten Positionierungsbewegung anbieten, mit der Problematisierung des eigenen Selbst, verbunden mit der Hoffnung, damit eine anerkennbare Subjektposition gemeinsam mit B entwerfen und verhandeln zu können.

Die Performanz der Reflexion, des Lernprozesses wirkt wie eine Übung von Selbstoptimierung, die unter Beweis gestellt werden muss, um glaubhaft zu machen, dass der Wille und damit die Möglichkeit zum Besseren besteht. Das Ablegen der Rechenschaft in dieser Übung kann „eine sprachliche und gesellschaftliche Gelegenheit zur Selbsttransformation dar(stellen)" (Butler 2007, S. 173). Selbstproblematisierung als diskursive Praxis ist hier jedoch nicht als Reflexionsprozess misszuverstehen (vgl. Schröder & Wrana 2017, S. 67), sondern zeigt sich in der Inszenierung dieser Reflexion, als Einsatz im Spiel, und markiert damit einen Problemstatus von Selbstoptimierung. In der Dynamik von Selbstoptimierung und Selbstproblematisierung konstituiert sich im Weiterbildungsberatungsgespräch ein *Wille zum lebenslangen Lernen*, eine hier problembehaftete Optimierungsfigur, mit einem gewissen Ersatzcharakter, da der Prozess als solcher nicht optimal bzw. optimierend verlief. Ähnliche Figuren zeigen sich ebenfalls in der Analyse von weiteren Weiterbildungsberatungsgesprächen, in welchen prekär gelagerte Hilfegesuche und Subjektpositionen zum Ausdruck kommen, wenn Optimierungsbewegungen lebenslangen Lernens zu stocken bzw. zu scheitern drohen, jedoch Handlungsmacht in Erzählungen aktiver Zielgerichtetheit hergestellt wird – also ein gewisses Als-ob der Optimierungsbewegung durch die Ebene des Erzählten erzeugt wird.

5 Problematisierung als Forschungspraxis und Forschungsgegenstand

In diesem Beitrag habe ich im Sinne einer problematisierenden Empirie versucht, Problematisierung einerseits als analytische, forschende Haltung gegenüber der fast selbstverständlichen kritischen Rede von Selbstoptimierung zu entfalten. Dafür wurde der Blick (zurück) auf die „Wurzel" (Foucault 2005, S. 751) von Selbstoptimierung gerichtet, auf die diskursiven Praktiken im Feld lebenslangen Lernens, konkret die Weiterbildungsberatung, was nun andererseits eine Problematisierung des Selbst freigelegt und damit gewissermaßen einen Forschungsgegenstand konstituiert hat.

Die Problematisierung setzt als Selbstproblematisierung in den diskursiven Praktiken dort ein, wo Selbstoptimierung zum Problem geworden, mit Foucault: in die Krise geraten ist (vgl. Foucault 1996, S. 78). Diese Krisenhaftigkeit zeigt sich auf der Ebene der Selbstverhältnisse, welche als risikobehaftete Subjektpositionen verhandelt werden. Durch die Selbstproblematisierung wird im Verhältnis zur Selbstoptimierung eine Differenz hervorgebracht, jedoch nicht im Modus einer wertenden Gegenüberstellung, wie zu Beginn kurz dargestellt: als Selbstoptimierung im Sinne des Neoliberalismus vs. Selbstverwirklichung als Zeichen von Bildung oder Anpassung vs. Widerstand. Das Verhältnis erscheint hier dynamischer, da sich unterschiedliche Ebenen im Weiterbildungsberatungsgespräch verbinden und lösen und nicht eine Seite die schlechtere oder bessere darstellt. Es zeigt sich ein sich transformierendes problematisch optimiertes Selbst, welches in der Beratung erzeugt, verhandelt und eingeübt wird, was als Strategie der Subversion von Optimierungsanforderungen des lebenslangen Lernens, in der Ersatzhandlung/-sfähigkeit zum Einsatz kommen und/oder als eine Vorbereitung auf zukünftige Optimierungsleistungen auf dem „rechten Weg" des lebenslangen Lernens dienen kann. Die „Wurzel" verbleibt zumindest in diesem Ausschnitt in einer Uneindeutigkeit und damit einer Offenheit, die vielleicht die Verfestigung eines durch die Normalisierung unhinterfragten Begriffs von Selbstoptimierung etwas lockert und einen Beitrag zur Transformation einer analytischen Haltung bzw. einer problematisierenden Forschungspraxis leisten kann. Bis zur nächsten wissenschaftlichen Beglaubigung und einer erneuten Notwendigkeit der (Re-)Problematisierung.

Literatur

Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text & Talk, 28*(3), 377–396.

Bellmann, J., Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(1), 1–7.

Bergmann, J. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung* (S. 9–51). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Blumer, H. (1954). What Is Wrong With Social Theory? *American Sociological Review 19*(1), 3–10.

Bröckling, U. (2016). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bröckling, U. (2020). *Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart*, S. 1–11. https://www.soziopolis.de/beobachten/gesellschaft/artikel/optimierung-preparedness-priorisierung /

Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dinkelaker, J. (2020). Weiterbildung. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 323–338). Bielefeld: transcript.

Duttweiler, S. (2016). Nicht neu, aber bestmöglich. Alltägliche (Selbst)Optimierung in neoliberalen Gesellschaften. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 65*(37/38), 27–32.

Felden, H. v. (2020a) (Hrsg.). *Identifikation, Anpassung, Widerstand: Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.

Felden, H. v. (2020b). Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In Felden, H. v. (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz: Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen* (S. 3–14). Wiesbaden: Springer VS.

Felden, H. v. (2020c) (Hrsg.). *Selbstoptimierung und Ambivalenz: Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Foucault, M. (1996). *Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia*. Berlin: Merve.

Foucault, M. (2005). Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Band 4. Hg. v. Daniel Defert/François Ewald (S. 747–776). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.

Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.

Klöppel, U. (2010). Foucaults Konzept der Problematisierungsweise und die Analyse diskursiver Transformationen. In A. Landwehr (Hrsg.), *Diskursiver Wandel* (S. 255–263). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nittel, D. (2016). Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung". In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 20–30). Weinheim/Basel: Beltz.

Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen Und Anstöße*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Ricken, N. (2013). An den Grenzen des Selbst. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer VS.

Ricken, N., N. Rose, N. Kuhlmann & A. Otzen (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Zu den theoretischen und methodologischen Perspektiven auf ‚Anerkennung' in der Erforschung von Unterrichtspraktiken. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93*(2), 193–233.

Robak, S. & Fleige, M. (2017). Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.283

Rothe, D. (2015). Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38*(1), 23–36.

Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(4), 536–550.

Schäfer, A. (2020). Rahmungen der Selbst-Optimierung. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(1), 22–28.

Schröder, S. & D. Wrana (2017). Zurück ins Problem. Über Problematisierung und Materialisierung in der Analyse des Pädagogischen. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 61–76). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Seitter, W. (2001). Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs. In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich?* (S. 83–96). München: Hampp.

Traue, B. & Pfahl, L. (2016). Die (Psycho-)Macht des Therapeutischen und die Optionalisierung des Handelns. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (S. 249–261). Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, F. (2019). Subjektivierung in der Weiterbildungsberatung – Beratungsgespräche in erzählanalytischer Perspektive. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil, & C. Schiersmann (Hrsg.), *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder* (S. 237–248). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Wolff, E. (2018). ‚Selbstoptimierung': Ein Skandaltypus. *Uni Nova, 132*(2), S. 58 f. https://www.unibas.ch/dam/jcr:8838e9a2-ef46-4eaa-93a2-60ffd102032d/UNINOVA_132_DE.pdf

Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Autorin

Farina Wagner, Promovendin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 11.1.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article war accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 11th of January 2021.