

(Selbst-)Optimierung in der Erwachsenenbildung. Bildungsfragen im Horizont des Lebenslangen Lernens

Carolin Alexander, Hochschule Magdeburg-Stendal und Malte Ebner von Eschenbach, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Summary. This article examines the use of the terms “optimization” and “self-optimization” in the sub-discipline of adult education. Even if “optimization” and “self-optimization” are not genuinely categories of adult education science, discursive uses can be observed that refer primarily to an affirmative signification in educational economics. A special feature is the discourse of self-optimization, within which the concept of self-optimization has become a cipher of critical confrontation with the appropriations of the economics of education. Through the discourse of self-optimization, references to critical educational thinking are negotiated – more or less openly – which need to be explicated and strengthened through categorical confrontations. Therefore, this article asks what function the discourses of (self-)optimization take on and to what extent do they close off or open up questions about education within adult education studies debates? The leitmotif of the article is to trace the potential of renewal of the educational discussion within adult education in the discourses on self-optimization.

Keywords. Optimization, self-optimization, adult education, lifelong learning, education, problematization, perfectibilité

Zusammenfassung. Im Beitrag wird der Begriffseinsatz von „Optimierung“ und „Selbstoptimierung“ in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung beleuchtet. Selbst wenn „Optimierung“ und „Selbstoptimierung“ begrifflich keine genuin erwachsenenbildungswissenschaftlichen Kategorien darstellen, sind gleichwohl diskursive Einsätze zu vernehmen, die vornehmlich auf eine bildungsökonomische affirmative Signifizierung verweisen. Eine Besonderheit stellt dabei der Selbstoptimierungsdiskurs dar, innerhalb dessen der Begriff der Selbstoptimierung zu einer Chiffre kritischer Auseinandersetzung mit den bildungsökonomischen Vereinnahmungen avanciert. Über die Selbstoptimierungsdiskurse werden – mehr oder weniger offen – Bezüge zum kritischen Bildungsdenken mitverhandelt, die es durch kategoriale Auseinandersetzungen zu explizieren und zu stärken gilt. Daher wird sich im Beitrag die Frage gestellt, wel-

che Funktion die Diskurse um (Selbst-)Optimierung übernehmen und inwiefern diese innerhalb erwachsenenbildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen Fragen zu Bildung verschließen oder eben auch eröffnen. Das Potential der Erneuerung der Bildungsdiskussion innerhalb der Erwachsenenbildung in den Diskursen zur Selbstoptimierung aufzuspüren, begründet das Leitmotiv des Beitrags.

Schlüsselwörter. Optimierung, Selbstoptimierung, Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen, Bildung, Problematisierung, Perfektibilität

1. Einleitende Vorbemerkungen

Dass ein Fokus auf Optimierung in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft seit längerer Zeit zu vernehmen ist (Krekel und Seusing 1999; Mayer u.a. 2013; von Felden 2020), hatte bislang nicht zur Folge einen Wirkungsgrad zu erreichen, der zu einer breiteren Rezeption in den Sozial- und Kulturwissenschaften geführt hätte. Es ist anzunehmen, dass der im Jahr 2020 anberaumte Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Köln mit dem Kongressthema „Optimierung“, auch wenn die Veranstaltung aufgrund der Covid-19-Pandemie ersatzlos ausfallen musste, nunmehr jenen Impuls setzte, der zur verstärkten Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher Verhandlungen von Optimierung und Selbstoptimierung beitrug. Zumindest zeigen die erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen, dass sie in der Lage sind, eine Vielzahl an Beiträgen zum Phänomen der (Selbst)Optimierung beizusteuern (Zeitschrift für Pädagogik 2020; Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2020; Zeitschrift psychosozial 2021; Terhart u.a. 2021; Eulenbach 2022; Ebner von Eschenbach u.a. 2023). Im Horizont der Optimierungsdiskurse zeichnet sich im erziehungswissenschaftlichen Kontext ab, dass vor allem der Begriff der „Selbstoptimierung“ eine relevante Rolle spielt, werden über ihn – mehr oder weniger offen – Bezüge zum Bildungsdiskurs mitverhandelt. Man könnte meinen, hier zeigt sich ein für die Erziehungswissenschaft und insbesondere für die Erwachsenenbildung bekanntes Muster:

Auf der einen Seite vergeht kaum ein Tag, an dem in öffentlichen Debatten nicht auf die immense Bedeutung von ‚Bildung‘ hingewiesen wird. Gegenwärtig erscheint kaum etwas bedeutsamer als ‚Bildung‘ – und das ein Leben lang. [...] Auf der anderen Seite spielt die Erwachsenenbildungswissenschaft [...] bei weitem nicht die Rolle, die angesichts der offiziellen Wertschätzung des ‚Lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft‘ erwartbar wäre (Klingovsky 2019: 6f.).

Klingovsky spricht in diesem Zuge von einer „Omnipräsenz des Bildungsgeredes“ (Klingovsky 2019: 7), die vor lauter Worten eine differenzierende Debatte zum Bildungsbegriff verunmögliche und kategorial stilllege. In historiografischer Perspektive zeigt sich dieser Befund für die Erwachsenen-

bildung seit den 1960er Jahren in ähnlicher Weise (Röhrig 1989). Semantisch verschob sich die Bildungsdiskussion damals weg vom Bildungsbegriff – auch wenn er weiterhin in den Begriffen „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ anklang – hin zu Begriffen wie „Lernen“, „Sozialisation“, „Qualifikation“ und „Kompetenz“ (Pongratz 2010). Auch wenn diese Begriffe eine Diskurshegemonie in der Erwachsenenbildungswissenschaft errungen haben, bedeutete das nicht, dass der Bildungsbegriff gar keine epistemische Rolle mehr spielte, gleichwohl aber erschweren die „neuen“ Semantiken, sich Bildung kategorial zuzuwenden. Insbesondere mit dem Aufstieg des sogenannten „Lebenslangen Lernens“ seit der Jahrtausendwende (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) verschwindet die Bildungsvokabel zusehends und befördert leise ihre Dethematisierung einerseits und verwischt langsam ihre traditionsreichen Wurzeln zum Bildungsdenken andererseits. Vor diesem Hintergrund vermag „Selbstoptimierung“ – wie früher Lernen oder Kompetenz – als neue Semantik aufgefasst werden, die sich, ohne es sichtbar zu machen, zum Bildungsdiskurs positioniert. Um nicht für die Fortführung eines alltäglichen Bildungsgeredes zu stehen, wäre eine Öffnung des Optimierungsbegriffs, insbesondere der Selbstoptimierung, gegenüber kategorialen Auseinandersetzungen mit Bildungsfragen anzustreben.

Im Folgenden konzentrieren wir uns im Horizont der skizzierten Ausgangslage auf die Diskurse zur Optimierung und Selbstoptimierung in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung, um der Frage nachzugehen, welche Funktion die Diskurse übernehmen und inwiefern diese innerhalb erwachsenenbildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen Fragen zu Bildung verschließen (oder gar zu eröffnen) vermögen. Um dem nachzugehen, wird zunächst in Abschnitt 2 der erwachsenenbildungswissenschaftliche Begriffseinsatz von Optimierung nachgezeichnet. Dabei kann herausgestellt werden, dass, auch wenn Optimierung keine genuin erwachsenenbildungswissenschaftliche Kategorie darstellt, Begriffseinsätze zu verzeichnen sind, die vornehmlich auf eine bildungsökonomische affirmative Signifizierung verweisen. Eine Besonderheit stellt hingegen der Selbstoptimierungsdiskurs dar, innerhalb dessen der Begriff der „Selbstoptimierung“ zu einer Chiffre kritischer Auseinandersetzungen eben solcher bildungsökonomischer Vereinnahmungen avanciert (Abschnitt 3). Durch die Sondierung der Diskurse werden die Hintergrundannahmen, die in die jeweiligen Begriffsverwendungen eingeflossen sind, nicht nur sichtbar, sondern zugleich thematisch und dadurch problematisierbar. Vor dem Hintergrund semantischer Verschiebungen innerhalb gesellschaftsstruktureller Wandlungsprozesse, wird in Abschnitt 4 der Begriffseinsatz der Selbstoptimierung als Diskursimpuls verstanden, der das Potential einer Erneuerung der Bildungsdiskussion in der Erwachsenenbildung beherbergt (Abschnitt 5).

2. Zu den begrifflichen Einsätzen von Optimierung in Diskursen der Erwachsenenbildungswissenschaft

Zunächst werden wir herausstellen, innerhalb welcher erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurse und auf welchen Ebenen der Begriff Optimierung Verwendung findet. Wie bereits hinführend angemerkt, erweist sich Optimierung als keine genuin erwachsenenbildungswissenschaftliche Kategorie (Alexander 2021). Erst mit dem DGfE-Kongress 2020 nimmt sich auch die Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt dem Thema an. Einschlägige Veröffentlichungen zu Optimierung verdichten sich in dieser Zeit: Zu nennen seien hier beispielsweise das Heftthema *Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung* der *Hessischen Blätter für Volksbildung* (2021), das *Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (2021) mit dem Titel *Optimierung in der Weiterbildung* oder das Sonderheft der *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* mit dem Titel *Problematisierung statt Optimierung* (Ebner von Eschenbach u.a. 2023). Selbst wenn Optimierung nicht zum erwachsenenbildungswissenschaftlichen Begriffsinventar gehört, finden sich auch außerhalb der verdichteten Auseinandersetzungen in Folge des Kongresses Ansätze, die mit gewissen Anforderungen einer, wie auch immer terminierten, Optimierung befasst sind. Wolfgang Seitter stellt allgemein heraus, dass Erwachsenenbildungswissenschaft dabei zum „Medium der Optimierung durch Bildung“ (Seitter 2021: 6) werden kann: beispielsweise im Sinne einer gesellschaftsbezogenen bildungspolitischen Zielsetzung, in der Lebenslanges Lernen zum Grundprinzip einer wissensorientierten Wirtschaft und Gesellschaft avanciert. Dabei unterliegt die Erwachsenenbildungswissenschaft einer nicht zu unterschätzenden Verantwortung: Im *Memorandum über Lebenslanges Lernen* der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2000 wird dazu festgestellt, dass

Lebenslanges Lernen nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung (ist), vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten aus[zu]richten (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 3)

haben und – neben vielen anderen Zielen – „zwei gleichermaßen wichtige Ziele“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 6) beinhalte: „Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 6). In einer anschließenden Mitteilung der Europäischen Kommission mit dem Titel *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens* (Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur 2002) wird die bildungspolitische Programmatik des Lebenslangen Lernens folgendermaßen definiert: Lebenslanges Lernen meint

alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt (Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur 2002: 17; siehe kritisch zum Beispiel Dohmen 2002).

Erwachsenenbildung kann aber auch selbst zum Gegenstand von Optimierungsbemühungen werden, die einerseits die Entwicklung ihrer Disziplin betreffen, andererseits ihre Einrichtungen oder ihr Personal innerhalb ihrer Bildungsarbeit (beispielsweise im Kontext der Optimierung von Weiterbildungseinrichtungen und -organisationen (von Hippel u.a. 2008; Seitter 2021: 6)). Wie auch immer sich die Verhandlungen zu Optimierung in der Erwachsenenbildungswissenschaft darstellen, sich ihrer zu entziehen, ist dabei anscheinend keine Option (Schemmann 2021: 7).

Ogleich in der Erwachsenenbildungswissenschaft eine systematische Auseinandersetzung auf kategorialer Ebene weitgehend ausgeblieben ist (Alexander 2021), können doch Begriffseinsätze herausgestellt werden, in denen der Begriff „Optimierung“ explizit und implizit gebraucht wird. Dabei kommen mit den unterschiedlichen Einsätzen je differente Bedeutungen zum Ausdruck. Im Zuge eines systematisierenden Vorschlags rücken vor allem zwei Einsätze in den Vordergrund, in denen Optimierung verhandelt wird: (i) zum einen innerhalb bildungsökonomischer Auseinandersetzungen und (ii) zum anderen als Selbstoptimierung in einer kritischen Bezugnahme zum Konzept des lebenslangen Lernens.

2.1 Bildungsökonomische Auseinandersetzungen

Der Begriff „optimieren“ findet innerhalb erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurse einerseits im Zusammenhang mit bildungsökonomischen Auseinandersetzungen Berücksichtigung: „Normatives Grundkonzept der Bildungsökonomie ist die Rationalitätsanforderung, mit knappen Ressourcen zu wirtschaften und die Mittelvergabe zu optimieren“ (Weiß 2011: 367). Optimieren bezieht sich dann auf die Steuerung des Bildungswesens unter Effizienzgesichtspunkten. Unter dem Schirm eines New Public Management versammeln sich Konzepte, wie beispielsweise Qualitätsmanagement, die den mithilfe marktaloger und nachfrageorientierter Instrumente erreichten Outcome von Bildungsprozessen in den Mittelpunkt stellen (Weiß 2011: 367). Auch wenn in diesem Zusammenhang der Begriff der „Optimierung“ nicht systematisch angewendet wird, lassen sich Bereiche in der Erwachsenenbildungswissenschaft ausfindig machen, die eine manageriale Perspektive einnehmen: Weiterbildungs- oder Qualitätsmanagement (Meisel und Sgodda 2018), Management als Tätigkeitsbereich in der Weiterbildung (Gieseke 2018), Milieumarketing (Tippelt u.a. 2008), betriebliche Weiterbildung unter dem Aspekt von Bildungscontrolling (Krekel und Seusing 1999)

und Kompetenzmanagement (in der beruflichen Weiterbildung) (Knackstedt u.a. 2020). In der wissenschaftlichen Weiterbildung finden sich eher implizit Ausführungen zu einer managerialen Begriffsverwendung im Kontext von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement (Maschwitz und Broens 2020; Hanft 2014) und explizit im Kontext von Matching-Prozessen: „Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung“ (Seitter u.a. 2018). Optimierung wird hier u.a. im Sinne von ‚Passung oder Matching‘, ‚Vereinbarkeit‘, ‚Verbesserung‘ und ‚Nutzen von Potentialen‘ verstanden. Prinzipiell geht es darum, „zentrale Gelingensbedingungen der Angebotsgestaltung zu erforschen und entsprechende Optimierungspotentiale abzuleiten“ (Seitter u.a. 2018: 2). Innerhalb jüngst erschienener Erwachsenenbildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen findet der Begriff „Optimierung“ ebenso als Ausdruck von ‚Passungsfähigkeit im Kontext von Qualifizierung‘ Verwendung, einmal bezogen auf das Erwachsenenbildungspersonal (Siegmond 2021) und andererseits bezogen auf die Kompetenzentwicklung von Teilnehmenden und die „Verbesserung von Leistungsfähigkeiten“ ihrer Organisationen (Rosenow-Gerhard 2021).

2.2 Selbstoptimierung in einer kritischen Bezugnahme zum Konzept des Lebenslangen Lernens

Innerhalb eher kritischer Aushandlungen im Kontext gesellschaftsstruktureller Wandlungsprozesse kommt andererseits der Begriff der „Selbstoptimierung“ zum Einsatz. Unter der Berücksichtigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse, wie zum Beispiel politische Gestaltwandelungsprozesse, demografischer Wandel und Strukturwandel der Arbeit, erhöhen sich die Flexibilisierungsanforderungen an Einzelne (Schäffter 2015). Die gesellschaftlichen Strukturveränderungen und der damit einhergehende expandierende Möglichkeitsraum (Zunahme von Optionen und Optionsvielfalt) steigert zum einen die Teilhabemöglichkeit, kann jedoch auch zu Orientierungsverlust, Ungewissheit oder Unbestimmtheit führen. Auch wenn Antworten und Reaktionsweisen auf die Zunahme und Kontingenzsteigerung gesellschaftlicher Verhältnisse in der Erwachsenenbildung different ausfallen, so herrscht Einigkeit darüber, dass deren Diskussion sich im Horizont des sogenannten Lebenslangen Lernens aufspannt. So erweist sich in diesem Zusammenhang das Lebenslange Lernen

einerseits als Ausdruck einer zunehmenden Subjektorientierung von Bildungsprogrammen (und Bildungsprozessen) [...] [und] zugleich [als] eine Anpassung an die subjektivierende Rationalität postfordistischer Arbeitsverhältnisse (Klingovsky 2013: 3).

Der Begriff „Optimierung“ wird unter dem Aspekt der Selbstoptimierung zu einer Chiffre für kritische Auseinandersetzungen mit den gesellschafts- und bildungspolitischen Anforderungen im Zuge des Lebenslangen Lernens.

Dabei gibt es in der Erwachsenenbildungswissenschaft unterschiedliche Herangehensweisen, den Begriff der „Selbstoptimierung“ in den Blick zu nehmen: Beispielsweise wird unter der Kategorie ‚Lernweltforschung‘ Lebenslanges Lernen zum Steuerungsinstrument der eigenen Selbstoptimierung, derer Apelle zur steten Flexibilität, Eigenverantwortung und kontinuierlichen Lernbereitschaft zugrunde gelegt werden (von Felden 2020). In dieser Perspektive geraten vornehmlich Lern- und Bildungsprozesse im bildungsbiografischen Kontext in den Blick. Im Zuge der „Subjektivierung von Arbeit“ wird Selbstoptimierung weiterhin als kritisch zu betrachtende Facette der Selbstkompetenz (zwischen Optimierung und Widerständigkeit) dargestellt (Lerch 2016). Der Begriff der „Selbstoptimierung“ wird in den hier benannten Ansätzen vornehmlich unter dem Aspekt bzw. der Herausforderung einer Vereinseitigung kritisch diskutiert. Selbstoptimierung setzt in einem neoliberalen Gesellschaftssystem auf eine Selbststeigerung bzw. Selbstverbesserung (von Felden 2020: 5). Innerhalb diskurs- und machttheoretischer Erwachsenenbildungsforschung wird weiterhin „die Konstruktion des modernen, lebenslang lernenden Individuums“ kritisch untersucht (Wrana 2012: 111). Dabei werden im Zuge von Gouvernementalitätsstudien Zusammenhänge von Fremd- und Selbstführungen problematisiert (Rothe 2011). Ohne explizit auf den Begriff der „(Selbst)Optimierung“ zu verweisen, lassen sich weitere Untersuchungen heranziehen, die sich mit derlei Fragestellungen kritisch auseinandersetzen: beispielsweise in der Biografieforschung (Dausien 2017) und im Kontext von Beratung (Wagner 2019). Bezogen auf die Begriffsverwendung von „Selbstoptimierung“ innerhalb der Erwachsenenbildung stellt Farina Wagner allerdings eine Art Übersättigung des Diskurses fest. Aufgrund der verbreiteten und etablierten „kritischen Rede von Selbstoptimierung“, könne nur noch schwerlich ihre kritische Wirkung entfaltet werden (Wagner 2021: 23).

Durch die kursorische Zusammenschau der begrifflichen Einsätze von Optimierung in der Erwachsenenbildungswissenschaft wird sichtbar, dass sich die Diskurse, in denen der Begriff implizit oder gar explizit Verwendung findet, nahezu diametral gegenüberstehen. Wenn in bildungsökonomischen und managerialen Auseinandersetzungen der Steigerungs- und Effizienzgedanke eine Rolle spielt, fließt dieser mit der Begriffsverwendung von Optimierung auch in Verhandlungen ein, die sich nicht primär als bildungsökonomisch fundiert verstehen. Mit Optimierung werden Anliegen zum Ausdruck gebracht, die sich auf Prozesse der Anpassung, Verbesserung oder Passung beziehen. Dabei wird nicht immer sichtbar, auf welcher Grundlage festgelegt wird, warum eine Optimierungsbedürftigkeit vorliegt, woraus sich ein Optimierungsbedarf ergibt und in welcher Weise eine Optimierung umgesetzt werden soll. Diese Anfragen sind insofern relevant, wenn es darum geht, hegemoniale Setzungen intelligibel zu machen (Laclau und Mouffe 2000). An dieser Stelle wäre der zweite Diskursstrang anzuschließen, in dem mit dem Begriffsgebrauch von „Selbstoptimierung“ eine Kritik an neoliberalen Anforderungen im Zuge des Lebenslangen Lernens u.a. machtanalytisch diskutiert werden.

3. Eine kritische Perspektive auf den Begriffseinsatz von Optimierung und Selbstoptimierung in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Die Verwendung des Optimierungsbegriffs scheint vor allem innerhalb bildungsökonomisch ausgerichteter erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurse einer modernen Idee von Optimierung zu entsprechen. Im Gegensatz zu antiken (u.a. die Entfaltung immanenter Potenziale) oder vormodernen (Nutzung bestehender Ressourcen) Vorstellungen von Optimierung, stellen Boris Traue und Lisa Pfahl für die Erziehungswissenschaft die mit der Moderne aufkeimende monoperspektivische Signifizierung heraus.

Sie zielt vielmehr auf die Herstellung des Besten durch ein planendes und kalkulierendes Subjekt und setzt drei Entitäten voraus: Optimierende, zu Optimierende, und die Mittel der Optimierung einschließlich der Evaluation des Fortschritts (Traue und Pfahl 2020: 39).

In einer solchen triadischen Konzeption erhält in der modernen Vorstellung von Optimierung die Perspektive der Optimierenden einen Vorrang. Die Monoperspektivität gängiger Optimierungsweisen verortet Traue und Pfahl in der Mathematik, die mit der Entdeckung der Integralrechnung (17. Jahrhundert) Einzug in die Naturwissenschaften erhält. Die Ermittlung optimaler Parameter komplexer Systeme und deren Formalisierungs- und Darstellungstechniken werden für industrielle Zwecke genutzt (Traue und Pfahl 2020: 39). Mittlerweile handelt es sich um eine

für die Industrie unverzichtbare Kulturtechnik des kalkulierenden Überblicks über mannigfaltige Vorgänge von einem Standpunkt aus – nämlich dem Standpunkt derer, die Gleichungen aufstellen, Parameter definieren, diese Formalisierungen veranschaulichen und physikalisch-industrielle Prozesse organisieren (Traue und Pfahl 2020: 39).

Im Zuge der fordistischen Massenproduktion werden derart monoperspektivische Optimierungsstrategien für die Personalwirtschaft übernommen und finden sich nun in Konzepten der Organisation menschlichen Handelns wieder (u.a. Humankapital, Human Ressource) (Traue und Pfahl 2020: 39). Optimierung im Sinne einer Steigerung der Handlungs- und Leistungsfähigkeit scheint zweifelsohne die heutzutage dominierende Auffassung zu sein, die mit der Orientierung an und mit der Anforderung durch ökonomistische Aufwand-Nutzen-Erwägungen kompatibel ist (Lorenz 2020: 61). Mit der Verwendung des Optimierungsbegriffs innerhalb erwachsenenbildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen werden, wie vorangehend aufgezeigt, Anliegen zum Ausdruck gebracht, die sich vor allem auf manageriale Prozesse der Anpassung, Verbesserung oder Passung beziehen. Dabei bleiben die Hintergründe, vor denen sich ein Optimierungsbedarf konstituiert, oftmals verdeckt. Vielmehr scheinen die Zielführungen relevant, woraufhin optimiert bzw. angepasst oder verbessert werden soll. Eine solche eindimensionale

Perspektive schafft Raum für hegemoniale Setzungen entsprechend spezifischer Vorstellungen der, nach Traue und Pfahl (2020), ‚Optimierenden‘.

Eine besondere Richtung schlägt der Begriff der „Selbstoptimierung“ innerhalb erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurse ein. Entsprechend der triadischen Konzeption eines modernen Optimierungsbegriffs, in der die Seite der Optimierenden einen Vorrang erhält, scheint eben diese im Sinne einer Selbstoptimierung mit den Seiten der ‚zu Optimierenden‘ sowie den ‚Mitteln der Optimierung‘ zusammen zu fallen. Hier zeigt sich in Anschluss an Ulla Klingovsky eine besonders perfide Variante machtvollen Zugriffs auf das Subjekt. Klingovsky verdeutlicht aus gouvernementalitätsanalytischer Perspektive anhand des Diskurses um das Lebenslange Lernen, inwiefern „spätmoderne, also postfordistische Gesellschaften ihre Bildungsaufgabe bestimmen“ (Klingovsky 2013: 5). Innerhalb bildungstheoretischer Auseinandersetzungen akzentuiert der Bildungsbegriff seit jeher das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. Anpassung und Widerstand. Subjekte treten dabei in einen permanenten Suchprozess zwischen widersprüchlichen Selbst- und Weltverhältnissen (Klingovsky 2013: 2). Im Zuge postfordistischer Arbeits- und Gesellschaftsverhältnisse dehnt sich allerdings das Ökonomische bis auf den Bereich des Sozialen aus, wodurch sich neue Machtverhältnisse etablieren.

Das Selbst – einst Quelle von Autonomie und Widerstand – [...] [wird] nun zum Angriffs- und Stützpunkt einer postfordistischen Rationalisierungsstrategie: An die Stelle des einstigen Kontroll- und Kommandosystems ist ein Selbstmanagement getreten, in dessen Zentrum die entwicklungs offene Arbeit am eigenen Selbst steht (Klingovsky 2013: 4).

Das Selbst ist hinsichtlich spezifischer Leistungsanforderungen zu optimieren und wird zugleich zum Mittel der Optimierung, um weitere Leistungsreserven zu mobilisieren. Darüber hinaus erhält das Subjekt zudem die Verantwortung Selbst-Optimierer zu sein. Klingovsky zufolge scheint hier ein neuer Machttypus auf, der nicht direkt durch Zwang und Repressionen agiert, sondern vielmehr durch die Aktivierung und Anreizung der Subjekte (Klingovsky 2013: 5). Die semantische Neuausrichtung des Lebenslangen Lernens (als Ergänzung zum Bildungsbegriff) kann nun als Ausdruck ebendieser gesellschaftsstrukturellen Wandlungsprozesse verstanden werden und gilt zugleich als konstitutiv für entsprechende Praktiken und institutionelle Strukturen. So verschiebt sich mit der aktuellen Bildungsprogrammatisierung des Lebenslangen Lernens der Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung von der Schaffung der Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe und der Entfaltung der Persönlichkeit, avisiert durch eine vormalige Angebotsorientierung, hin zu einer verstärkten Nachfrageorientierung (Klingovsky 2013: 3). Die Erwachsenenbildung fügt sich der neuen Rationalisierungsstrategie und stellt im Sinne der Programmatisierung des Lebenslangen Lernens lebenslange und selbstgesteuerte Lerngelegenheiten bereit. Dabei folgt sie den gesellschafts- und bildungspolitischen Appellen an die Eigenverantwortlichkeit der Einzel-

nen, durch Lernen stets flexibel und anpassungsfähig zu bleiben (von Felden 2020: 5). So kann der Appell zur Selbstoptimierung als Selbstverwirklichung im Sinne einer humanitären Idee von Vervollkommnung bzw. Persönlichkeitsbildung missverstanden werden. Findet der Begriff „Optimierung“ unter Gesichtspunkten eines ökonomisch utilitaristischen Kalküls Anwendung,

kann an dem vor allem bildungstheoretisch proklamierten Versprechen von Autonomie, Freiheit und Emanzipation, das bislang mit dem Subjektbegriff einherging, kaum festgehalten werden (Klingovsky 2013: 4).

4. Mit und gegen Selbstoptimierung: Ausgangspunkt einer Erneuerungsbewegung

In Anschluss an die begriffsgeschichtlichen Überlegungen Reinhart Kosellecks (Koselleck 1972) ließen sich semantische Verschiebungen als Ausdruck gesellschaftsstruktureller Dynamiken deuten. Mit der Annahme, dass die Wahrnehmung der modernen Welt vor allem durch Begriffe erfolgt (Koselleck 1972: XIV), werden Begriffe zu „Indikatoren der vorgefundenen Realität“ und sind zugleich wirksamer „Faktor dieser Realitätsfindung“ (Koselleck 2010: 99). Mit anderen Worten: Zentrale Begriffe,

mit denen die Mitglieder einer Gesellschaft ihre eigene Epoche deuten beziehungsweise sich ihrer eigenen geschichtlichen Identität zeitdiagnostisch zu versichern versuchen, [stellen] ein geistiges Korrelat der jeweils gegebenen Sozialstruktur dieser Gesellschaft dar (Lichtblau 2011: 327).

In der Vorstellung Kosellecks bedeutet das, dass die gesellschaftliche Struktur einer Semantik in der Regel vorausgeht und begriffliche Beschreibungen den gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen nachfolgen. In Anschluss an Klingovsky kann dahingehend die semantische Neuausrichtung des Lebenslangen Lernens in Ergänzung zum Bildungsbegriff als Ausdruck gesellschaftsstruktureller Wandlungsprozesse verstanden werden. Im Zuge einer spätmodernen, postfordistischen Gesellschaft, so Klingovsky, findet auch der Bildungsauftrag eine Neuausrichtung. Denn mit dem Einsatz von primär ökonomistisch angelegten Begriffen, wie hier aufgezeigt durch „(Selbst)Optimierung“, sind zugleich entsprechende Praktiken und institutionelle Strukturen verbunden. So kann für unsere Abhandlung festgehalten werden, dass Optimierung, wenn auch keine genuin erwachsenenbildungswissenschaftliche Kategorie, über ihre unterschiedlichen Terminierungen (beispielsweise als ‚Anpassung‘, ‚Steigerung‘ oder ‚Passung‘), spezifische Formen der Adressierung und Anrufung zum Ausdruck gebracht werden. Der Begriff der Selbstoptimierung scheint in einem neoliberalen Gesellschaftssystem vor allem auf eine hegemoniale Vereinseitigung und auf eine Selbststeigerung bzw. Selbstverbesserung abzu zielen.

Für den Optimierungsbegriff lässt sich in Anschluss an Edgar Forster Ähnliches festhalten, da der Optimierungsbegriff durch sein hegemoniales Gebaren jegliches Kontingenzbewusstsein zu verunmöglichen anstrebe (Forster 2020). Mit dem Begriffseinsatz von „Optimierung“ vollzieht sich eine Perspektivverlagerung hin auf eine Lösungsorientierung, wodurch die Voraussetzungen des markierten Problems als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Diese Form von Schließung scheint eine Aushandlung des Problems bzw. der Hintergrundbedingungen, vor denen sich vermeintliche Optimierungsbedarfe konstituieren, zu verunmöglichen. Vor dem Hintergrund der epistemologisch bedenkenswerten Dimension einer Optimierungsideologie lässt sich in Übereinstimmung mit Forster ein Perspektivwechsel einfordern, der die „(Optimierungs-)Versuchsanordnung für die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion“ (Forster 2020: 15) intelligibel macht. Um den Begriffseinsatz von Optimierung innerhalb erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurse vor terminologischen Engführungen zu bewahren, müsse dieser sich zunächst öffnen. Ganz im Sinne Kosellecks Überlegungen zur Unterscheidung von Begriff und Wort, müsse ein Begriff mehrdeutig und interpretationsoffen bleiben, um „die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungszusammenhangs“ (Koselleck 1972: XXII) aufzunehmen und auszudrücken. Aus dem engen Zusammenhang zwischen Begriffen und den erkenntnistheoretischen und sozialgeschichtlichen Bedingungen (Casale 2016: 23) ergibt sich ihre Mehrdeutigkeit.

Ein Begriff kann also klar, muss aber vieldeutig sein. Er bündelt die Vielfalt geschichtlicher Erfahrung und eine Summe von theoretischen und praktischen Sachbezügen in einem Zusammenhang, der als solcher nur durch den Begriff gegeben ist und wirklich erfahrbar wird. Überspitzt formuliert: ‚Wortbedeutungen können durch Definitionen exakt bestimmt werden, Begriffe können nur interpretiert werden‘ (Koselleck 1972: XXIII).

Diese Erfassung von „(Selbst-)Optimierung“ als Begriff ermöglicht es, ihn zu problematisieren, ihn also über den Einbezug historischer Kontextualisierung aus einer terminologischen Engführung zu lösen, und ihn innerhalb bildungstheoretischer Überlegungen zu verhandeln.

5. Zurückeroberung einer kategorialen Bildungsdiskussion in der Erwachsenenbildung: Sondierungen

Die Funktion des Diskurses zur Selbstoptimierung in der Erwachsenenbildung zeigt sich vor allem darin, die Reintegration einer kritischen Perspektive auf Fragen der Optimierung zu mobilisieren. Darüber hinaus wird mit dieser Mobilisierung noch ein weiterer Impuls gesetzt, der die Überlegungen zum kritischen Selbstoptimierungsdiskurs auch als Bewegung verstehen kann, die prinzipiell versucht, Fragen zu Bildung in der Erwachsenenbildung anzuspielen.

Es konnte gezeigt werden, dass durch den Begriffseinsatz von „Optimierung“ (implizit und explizit) spezifische Formen der Adressierung und Anrufung zum Ausdruck gebracht werden. Dabei vollzieht sich eine Perspektivverlagerung hin auf eine Lösungsorientierung, wodurch die Voraussetzungen des markierten Problems verdeckt werden. Diese Form von Schließung scheint eine Aushandlung des Problems bzw. der Hintergrundbedingungen, vor denen sich vermeintliche Optimierungsbedarfe konstituieren, zu verunmöglichen. Bezogen auf unsere Ausgangsfrage, welche Funktion die Diskurse zur (Selbst)Optimierung übernehmen und inwiefern diese innerhalb erwachsenenbildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen Fragen zu Bildung zu verschließen (oder gar zu eröffnen) vermögen, erweist sich vor allem der Selbstoptimierungsdiskurs als relevant. Der Begriff der „Selbstoptimierung“ scheint in einem neoliberalen Gesellschaftssystem vor allem auf eine hegemoniale Vereinseitigung und auf eine Selbststeigerung bzw. Selbstverbesserung abzielen. Zugleich provoziert er über kritische Auseinandersetzungen erneute Hinwendungen zum Bildungsdiskurs. Daher begründen wir den Selbstoptimierungsdiskurs in der Erwachsenenbildung als ein doppelgesichtiges Ereignis: Einerseits ist er als Symptom zu verstehen, weiterhin die Leerstelle einer kategorialen Bildungsdiskussion zu überdecken; andererseits – und darauf heben wir mit unserem Vorschlag ab – ermöglicht er aber auch die Frage einer kategorialen Diskussion zur Bildsamkeit von Erwachsenen nunmehr entschieden zu erneuern! Durch die Negation des Selbstoptimierungsanspruches kann der Diskurs als Steigbügelhalter verstanden werden, sich gezielt dem Bildungsgedanken zuzuwenden.

Diese Zuwendung zum Bildungsbegriff erscheint zunächst paradox, sei doch zu meinen, dass im Begriff „Erwachsenenbildung“ bereits ‚Bildung‘ anklinge und daher im Fokus stehen müsste. Vor diesem Hintergrund ist die Bezeichnung Lebenslanges Lernen vielleicht sogar ein Stück weit transparenter, zeigt sie doch den Entzug des Bildungsbegriffs und dessen Ersetzung durch „Lernen“. Mit der Zuwendung zu einer Erneuerung des Bildungsdenkens ist es aber nicht getan, wenn – wie wir mit Rückgriff auf Klingovsky zeigen konnten – wieder nach Referenzpunkten wie Autonomie, Selbstbestimmung oder Individualität gesucht werden würde, um Bildung zu bedenken. Vielmehr gilt es zu berücksichtigen, sich „nicht an normativen Bezugspunkten jenseits seiner sozialen und gesellschaftlichen Beanspruchung (zu orientieren)“ (Klingovsky 2019: 17), sondern Bildung als

Problematisierungsformel [zu entfalten], mit der gegenwärtige Machtverhältnisse und Subjektivierungsmuster ebenso in den Blick genommen werden können wie Verengungen von scheinbar alternativlosen Perspektiven auf sozialen Wandel (Klingovsky 2019: 17).

Im Horizont einer derartigen Problematisierungsbewegung (Ebner von Eschenbach u.a. 2023) wird Bildung als ein offener Begriff mit dem Ziel konzeptualisiert, nicht neue Schließungen zu erzeugen, sondern die je auf-

kommenden Öffnungs- und Schließungsdynamiken verhandelbar zu halten. Damit bleibt die Frage nach der Bildung in der Erwachsenenbildung – und vielmehr im Horizont des lebenslangen Lernens – immer eine un abgeschlossene. Nochmal mit Klingovsky gesprochen:

Es wäre dies der Versuch, der ausgeführten kategorialen Stilllegung zu begegnen und damit zu verhindern, dass die Disziplin nicht mehr nur nichts Neues zu ‚Bildung‘ in Erwachsenenbildung zu sagen hat, sondern darüber hinaus zu erkennen, wie die Disziplin an der Konstitution dessen, was sie verspricht, selbst mitwirkt, ohne sich ihrer impliziten Annahmen und kategorialen Voraussetzungen zu vergewissern (Klingovsky 2019: 20).

Neben diesen noch unspezifischen Überlegungen, könnte auch ein weiterer Diskurs weiterhelfen. Vera King, Benigna Gerisch und Hartmut Rosa unterscheiden in ihrem Band *Lost in Perfection* (2021) den Begriff Optimierung vom Begriff Perfektionierung.

Zugunsten einer präzisen terminologischen Unterscheidung der Varianten eines Vervollkommnungs- und Verbesserungsstrebens fassen wir [...] den Begriff der *Perfektionierung* als ein auf das Ganze der Lebensgestaltung, auf Integration und Balance ausgerichtetes regulatives Ideal. Demgegenüber folgen Verbesserungsbestrebungen zunehmend Vorstellungen von *Optimierung* in einer weitgehend instrumentellen, strukturell an Renditen und Investitionsabwägungen orientierten Logik der Unabschließbarkeit. Optimierung ist dabei zwangsläufig in höherem Maße auf einzelne Zielfunktionen und in der Tendenz immer auf kleinteiligere Parameter ausgerichtet (King u.a. 2021: 11).

Dieser Hinweis auf die Unterscheidung zwischen Optimierung und Perfektionierung ist aus erziehungswissenschaftlicher, besser: bildungsphilosophischer Perspektive interessant, wird hier doch eine Spur zum Begriff „Perfektibilität“ eröffnet, einer der sogenannten „einheimischen Begriffe“ (Herbart) der Pädagogik (Moro 2014) und damit zugleich ein Hinweis auf Bildungsfragen angesprochen. Es stellt sich hierbei die Frage, in welcher Form nicht auch Diskurse zur Bildsamkeit des Erwachsenen aufgegriffen werden könnten (oder besser sollten), die im Zuge der 1960er Jahre in der Erwachsenenbildung verloren gingen. Eine erneute Begutachtung der Arbeiten Wolfgang Schulenbergs (1957), Theodor Ballauff's (1958) oder auch Kurt Gerhard Fischers (1956) unter einem bildungstheoretischen Aspekt vermag so manche Überlegung in den Bildungsdiskurs der Erwachsenenbildung zurückholen und überhaupt sichtbar werden zu lassen.

Dass derartige Einsätze zur Erneuerung einer Bildungsdiskussion in der Erwachsenenbildung gegenwärtig womöglich reüssieren, liegt daran, dass kategorial ausgerichtete Diskussionen in der Erwachsenenbildung zum Bildungsbegriff auch andernorts bereits laufen. Neubefragungen zum Erwachsenen und zur Erwachsenenheit aus der Perspektive einer pädagogischen Anthropologie mit Überlegungen zu einer „Erzogenenbildung“ (Dinkelaker

2021) zur „Identität“ (Noack Napoles 2021) zum „Weiterbildungswiderstand“ (Holzer 2022) oder zum „Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung“ (Seiverth u.a. 2023) sind vernehmbare Anzeichen, die eine Erneuerungsdynamik zum Bildungsdenken stützen würden.

Literatur

- Alexander, Carolin (2021). Optimierung zum Problem machen – kritische Anfragen für die Erwachsenenbildungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung* 71, 1, 9–20.
- Ballauff, Theodor (1958). *Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Casale, Rita (2016). Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. In: Gerhard Kluchert, Carola Groppe und Eva Matthes (eds.). *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: VS, 21–38.
- Dausien, Bettina (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken (eds.). *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: VS, 87–110.
- Dinkelaker, Jörg (2021). Erziehungsbildung. Varianten der Adressierung Erwachsener im Horizont ihrer pädagogischen Vergangenheit. In: Juliane Noack Napoles, Michael Schemmann und Jörg Zirfas (eds.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim: Beltz, 26–42.
- Dohmen, Günther (2002). Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“? *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49, 8–14.
- Ebner von Eschenbach, Malte, Maria Kondratjuk, Maria Stimm, Jana Trumann und Farina Wagner (eds.) (2023). *Problematisierung statt Optimierung? Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung*. Sonderheft *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 1. Opladen: Budrich.
- Eulenburg, Marcel (eds.) (2022). *Selbstoptimierung – Theoretische und empirische Erkundungen*. Weinheim: Beltz.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (2002). *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Fischer, Kurt Gerhard (1956). *Wo steht die Erwachsenenbildung heute?* Weinheim: Beltz.
- Forster, Edgar (2020). Die brüchige Welt der Optimierung. *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 1, 15–21.
- Gieseke, Wiltrud (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (eds.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden: VS, 1051–1069.
- Hanft, Anke (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hessische Blätter für Volksbildung (2021). *Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung*. Heft 1.

- Holzer, Daniela (2022). Weiterbildungswiderstand als gegenimpulsive Kraft? Eine Erkundung von Nuancen und Potenzialen. In: Lukas Eble, Simon Kunert und Manuel Rühle (eds.). *Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven*. Heft 8: *Gegenimpulse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 121–134.
- Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung (2021). *Optimierung in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- King, Vera, Benigna Gerisch und Hartmut Rosa (2021). Einleitung. Lost in Perfection – Optimierung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Vera King, Benigna Gerisch und Hartmut Rosa (eds.). *Lost in Perfection. Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche*. Berlin: Suhrkamp, 7–25.
- Klingovsky, Ulla (2013). Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 18. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf> [Letzter Zugriff am 6.10.2023].
- Klingovsky, Ulla (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 2, 1, 5–22.
- Knackstedt, Ralf, Kristin Kutzner, Miriam Sitter und Inga Truschkat (eds.) (2020). *Grenzüberschreitungen im Kompetenzmanagement. Trend und Entwicklungsperspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen)*. URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf [letzter Zugriff am 6.3.2023].
- Koselleck, Reinhart (1972). Einleitung. In: Otto Brunner, Reinhart Koselleck und Werner Conze (eds.). *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1: A–D*. Stuttgart: Klett-Cotta, XIII–XXVIII.
- Koselleck, Reinhart (2010). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krekel, Elisabeth M. und Beate Seusing (eds.) (1999). *Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Laclau, Ernesto und Chantal Mouffe (2000). *Hegemonie und radikale Demokratietheorie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Lerch, Sebastian (2016). *Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung*. Wiesbaden: VS.
- Lichtblau, Klaus (2011). *Die Eigenart der kultur- und sozialwissenschaftlichen Begriffsbildung*. Wiesbaden: VS.
- Lorenz, Maren (2020). Optimierung als ästhetisiertes und naturalisiertes Ideal. Einige historische Bemerkungen zum Konnex zwischen Zucht und ‚Selbstzucht‘. *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 1, 56–63.
- Maschwitz, Annika und Andrea Broens (2020). Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Wolfgang Jütte und Matthias Rohs (eds.). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS, 523–535.
- Mayer, Ralf, Christiane Thompson und Michael Wimmer (eds.) (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer VS.

- Meisel, Klaus und Regine Sgodda (2018). Weiterbildungsmanagement. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (eds.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden: VS, 1457–1472.
- Moro, Nadia (2014). Das Helldunkel einheimischer Begriffe: Der wissenschaftliche Ort der Pädagogik in Herbarts System der Philosophie. In: Rotraud Coriand und Alexandra Schotte (eds.). *„Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung (Herbartstudien, Vol. V)*. Jena: Garamond, 173–186.
- Noack Napoles, Juliane (2021). Identität – Grund des Erwachsenseins? In: Juliane Noack Napoles, Michael Schemmann und Jörg Zirfas (eds.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim: Beltz, 114–124.
- Pongratz, Ludwig (2010). *Kritische Erwachsenenbildung: Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS.
- Röhrig, Paul (1989). Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 3, 347–368.
- Rosenow-Gerhard, Joy (2021). Mitarbeitende oder Organisationen optimieren? *Hessische Blätter für Volksbildung* 71, 1, 45–56.
- Rothe, Daniela (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schäffter, Ortfried (2015). Übergangszeiten – „Transitionen“ und „Life Trajectories“. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebenslauf. In: Sabine Schmidt-Lauff, Heide von Felden und Henning Pätzold (eds.). *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen: Budrich, 19–34.
- Schemmann, Michael (2021). Optimierung in der Weiterbildung. Eine thematische Einführung. In: Michael Schemmann (ed.). *Optimierung in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv, 7–9.
- Schulenberg, Wolfgang (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*. Stuttgart: Enke.
- Seitter, Wolfgang (2021). Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung* 71, 1, 5–8.
- Seitter, Wolfgang, Marianne Friese und Pia Robinson (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Eine Einleitung. In: Wolfgang Seitter, Marianne Friese und Pia Robinson (eds.). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. Wiesbaden: VS, 1–3.
- Seiverth, Andreas, Joachim Twisselmann und Malte Ebner von Eschenbach (2023). Einführende Bemerkungen zur Konzeptualisierung und zum Aufbau des Bandes. In: Andreas Seiverth, Joachim Twisselmann und Malte Ebner von Eschenbach (eds.). *Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung. Beiträge aus der „Werkstatt kritische Bildungstheorie“*. Bielefeld: wbv, 15–30.
- Siegmund, Ramin (2021). Optimierung inklusionsorientierter Passungsfähigkeit durch Qualifizierung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 71, 1, 33–44.
- Terhart, Henrike, Sandra Hofhues und Elke Kleinau (eds.) (2021). *Optimierung: Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Tippelt, Rudolf, Jutta Reich, Aiga von Hippel, Heiner Barz und Dajana Baum (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 3: *Milieumarketing implementieren*. Bielefeld: wbv.

- Traue, Boris und Lisa Pfahl (2020). Multiperspektivische Optimierung. Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzepts in den Bildungswissenschaften und der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 1, 36–47.
- von Felden, Heide (2020). Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang und Selbstzwang. In: Heide von Felden (ed.). *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Apelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: VS, 3–14.
- von Hippel, Aiga, Sandra Fuchs und Rudolf Tippelt (2008). Weiterbildungsorganisation und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 5, 636–678.
- Wagner, Farina (2019). Subjektivierung in der Weiterbildungsberatung – Beratungsgespräche in erzählanalytischer Perspektive. In: Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schübler, Cornelia Maier-Gutheil und Chisrtiane Schiersmann (eds.). *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, 237–248.
- Wagner, Farina (2021). Selbstoptimierung – eine problematisierende Empirie der Weiterbildungsbereitung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 71, 1, 21–32.
- Weiß, Reinhold (2011). Bildungsökonomie und Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (eds.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Auflage. Wiesbaden: VS, 367–384.
- Wrana, Daniel (2012). Machtanalytische Studien zur Weiterbildung. In: Burkhard Schäffer und Olaf Dörner (eds.). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, 101–113.
- Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2020). *Der optimierte Mensch*. Heft 3.
- Zeitschrift für Pädagogik (2020). *Optimierung in Bildung und Erziehung*. Heft 1.
- Zeitschrift psychosozial (2021). *Bildung und Erziehung optimieren? Reflexionen und Einsichten der Psychoanalytischen Pädagogik*. Heft 1.

Dr.in Carolin Alexander

Hochschule Magdeburg-Stendal

*Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien/Pädagogik in der Sozialen Arbeit
Breitscheidstraße 2*

39114 Magdeburg

Deutschland

E-Mail: carolin.alexander@h2.de

Dr. Malte Ebner von Eschenbach

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften/Institut für Pädagogik/
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung*

Franckeplatz 1

06099 Halle (Saale)

Deutschland

E-Mail: malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de