



Leseprobe aus Schendzielorz, Berufliche Soft Skill Trainings, ISBN 978-3-7799-4749-3

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4749-3)

isbn=978-3-7799-4749-3

1. Einleitung

*„Der Versuch, die Kommunikationsverhältnisse in Ordnung zu bringen,
heißt letztlich die Gesellschaft in Ordnung zu bringen.“*

Roland Anhorn/Marcus Balzereit

Die Veränderungen im Verhältnis von Arbeit und Bildung in der Wissensgesellschaft spielen sich in einem doppelten Spannungsverhältnis ab: Zum einen verschwimmen die Grenzen zwischen Beruflichem und Privatem, insofern persönliche Kompetenzen zunehmend im Berufsfeld eingebracht werden; zum anderen sind wir Zeuge der Destabilisierung von Erwerbsbiografien bei gleichzeitig steigenden Kompetenzanforderungen. Am Kreuzungspunkt dieser Entwicklungen steht das politische Programm und Ziel des ‚lebenslangen Lernens‘¹, das zu großem Teil in Form beruflicher Weiterbildungen² umgesetzt wird. Diese umfassen neben der fachlichen

-
- 1 Seit Ende der 1990er Jahre ist lebenslanges Lernen sowohl in der deutschen als auch der europäischen Bildungspolitik sowie in den bildungswissenschaftlichen Debatten omnipräsent (vgl. Herzberg 2008; Dewe/Weber 2007).
 - 2 Seit der Bildungsreform der 1970er Jahre ist Weiterbildung als Vierte Säule (neben Schulbildung, beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung) im Bildungssystem fest verankert (vgl. Gnahs/Reichart 2014, S. 11; Dehnbostel 2008, S. 12). Da Weiterbildung in Deutschland gesetzlich nicht systematisch geregelt ist, umfasst sie ein breites Spektrum von Angeboten, deren Verwaltung je nach dem in die Zuständigkeit von Bund, Ländern oder Kommunen (beispielsweise VHS!Kurse) fällt. Es wird jedoch zwischen allgemeiner und politischer Weiterbildung einerseits und beruflicher Weiterbildung andererseits unterschieden. Für einen anschaulichen Überblick über die Untergliederung vgl. Dehnbostel 2008, S. 13. *Berufliche Weiterbildung* zielt auf die ‚Vertiefung und Ergänzung beruflicher Kenntnisse‘ (vgl. <http://www.bmbf.de/de/weiterbildung-71.html>). In diesem Sinne sind alle hier analysierten Seminare der beruflichen Weiterbildung zuzuordnen. Deren Bedeutung im Rahmen der Weiterbildung dokumentiert die Statistik, wobei ich aufgrund uneinheitlicher Begriffsdefinitionen in den Erhebungen in Anschluss an Dehnbostel betriebliche Weiterbildung immer auch als berufliche Weiterbildung fasse (vgl. Dehnbostel 2008, S. 19). *Die „beruflich-betriebliche Weiterbildung“ (ebd.) ist sowohl mit Blick auf die Beteiligung der größte als auch der ökonomisch bedeutendste Bestandteil.* Das Weiterbildungsverhalten in Deutschland wird alle drei Jahre im Adult Education Survey (AES), bis 2007 im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) vom BMBF erhoben, wobei die betriebliche Weiterbildung 70% aller Weiterbildungsaktivitäten ausmacht, sich insgesamt Erwerbstätige am häufigsten weiterbilden, darunter nicht nur Arbeiter und Angestellte in Führungspositionen, sondern

Weiterqualifizierung zunehmend auch die systematische Förderung, Erweiterung und Professionalisierung kommunikativer, sozialer und persönlicher Kompetenzen in so genannten ‚Soft Skill Trainings‘³. Indem derart die „innere Verfasstheit des Menschen“ (Gruber 2004, S. 87) Gegenstand der Bearbeitung wird, ist jenes breite Spektrum der beruflichen Weiterbildung sowohl Ausdruck einer ‚Pädagogisierung der Gesellschaft‘⁴ (ebd., S. 87–88) als auch einer ‚Therapeutisierung des Sozialen‘⁵. Im Zuge der Pädagogisierung kommt „Lernen als universelles Veränderungs- und Problemlösungs-

auch Fachkräfte, Selbstständige sowie un- und angelernte Arbeiter (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015, S. 4, S. 21–22). Auf Anbieterseite dokumentiert der Weiterbildungsmo-
nitor (seit 2001 erhoben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), seit 2007 in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)) die Strukturdaten und Trends der Weiterbildungslandschaft u. a. anhand eines Wirtschaftsklimawertes. Auch hier ist die vorrangig betrieblich finanzierte Weiterbildung ein zentraler und robuster Bestandteil, der seit 2008 dauerhaft Anteile von mindestens 50% Prozent ausmacht und auch Krisen der Branche, beispielsweise 2010 übersteht (für detaillierte Daten vgl. www.die!bonn.de/id/32322/about/html).

- 3 In der beruflichen Weiterbildung, haben 68% aller Anbieter, „Führungs-Managementtrainings sowie Qualifizierungen in Selbstmanagement und Soft Skills“ im Programm, 28% davon legen hier sogar ihren Schwerpunkt (Koscheck/Weiland 2014, S. 9).
- 4 Diese beschreibt die seit den 60er Jahren konstatierte Tendenz einer Entgrenzung des Pädagogischen, die vornehmlich als Expansion pädagogischer Konzepte und Semantiken in andere gesellschaftliche Bereiche, Arbeit, Ökonomie, Politik und Kultur diskutiert wird. Im Zuge dieser Ausweitung richtet sich pädagogisches Handeln auch auf Erwachsene (vgl. Schelsky 1961; Lüders/Kade/Hornstein 1998). Darüber hinaus wird mit dem Begriff des Dispositivs dieser Entwicklungstendenz zuweilen die Ausbildung einer spezifischen Form sozialer Machtbeziehungen attestiert (vgl. Höhne 2004, S. 33–34).
- 5 In der Diagnose folge ich Anhorn und Balzereit in ihrem Begriffsverständnis: „Therapeutisierung als Form eines verallgemeinerten gesellschaftlichen Imperativs zur kontinuierlichen, selbstinitiierten und selbstgesteuerten und/oder fremddiagnostizierten und expertengeleiteten ‚Arbeit am Selbst‘ umfasst nicht mehr nur Zustände, Verhaltensweisen, Ereignisse und Situationen, denen ein ‚Krankheitswert‘ zugeschrieben werden kann, sondern vermehrt und zunehmend vorrangig Prozesse, die in den Dimensionen der ‚Gesundheit‘ (und explizit nicht der ‚Krankheit‘) angesiedelt sind und in denen sich die gesellschaftlichen Tendenzen der Therapeutisierung in den verallgemeinerten normativen Erwartungen eines performancesteigernden ‚Enhancement‘ und einer den Sozialetat entlastenden (Gesundheits-)Optimierung zum Ausdruck bringen.“ (Anhorn/Balzereit 2016, S. 19) Im Rahmen des Fokus auf berufliche Soft Skill Trainings, befasst sich diese Arbeit mit den Elementen einer Therapeutisierung „jenseits der Pathologisierung“ (ebd.). Diese sind gekennzeichnet durch die Einwirkung auf sich selbst und andere mithilfe von Technologien, die sich kommunikativer, psychosozialer und emotionaler Ressourcen bedienen. Nichtsdestoweniger sind die Prozesse der Pathologisierung, Medizinisierung, Psychiatrisierung und Pharmakotherapeutisierung, wie Anhorn und Balzereit darlegen, Teil der Therapeutisierung (vgl. ebd. S. 17–19). In eine ähnliche Richtung weist Sabine Maasens Analyse der Genealogie der Therapeutisierung in den „langen“ Siebzigern, die sich gegenwärtig im „beratenden Selbst“ artikuliert (vgl. Maasens et al. 2011).

modell“ (ebd. S. 89) zum Einsatz, wenn beispielsweise der Wandel in der Arbeitswelt von fordistischen zu neoliberal gerahmten Formen der Erwerbstätigkeit mittels der Didaktik der Erwachsenenbildung (ebd., S. 90–92) oder durch die Machtform der „Psychopolitik“ (vgl. Rau 2010; Rau 2016) bewältigt werden soll. Bei der u. a. lernend praktizierten, zunehmend therapeutisch inspirierten ‚Arbeit am Selbst‘ handelt es sich Ricken zufolge um eine Arbeit an einer mindestens vierdimensionalen Grenzfigur (vgl. Ricken 2013b, S. 246–250), sofern das Selbst sich als „Innenraum“ an erstens der Grenze des eigenen Körpers, zweitens der Grenze des/der Anderen, drittens der Grenze mit sich selbst und viertens der zeitlichen Begrenztheit durch Geburt und Tod‘ (vgl. ebd. S. 246) herausbildet. In dieser unabschließbaren Arbeit am Selbst deutet sich somit eine „Subjektivierungspraxis an, bei der [...] die Grenzen zwischen pädagogischen und therapeutischen Zugängen zunehmend unscharf werden“ (v. Kardoff 2016, S. 265). Das Amalgam erwachsenenpädagogischer und therapeutischer Methoden manifestiert sich in diversen Formen von Beratung, Coaching, Projekt- und Gruppenarbeit, Prozessorientierung, selbstgesteuertem Lernen und der Selbstanalyse mittels Reflexions!Verfahren wie dem inneren Team, dem Vier!Ohren!Modell (Schulz von Thun) oder der Themenzentrierten Interaktion (Cohn) um nur einige zu nennen. Zusammengenommen installieren sie ein Set von Selbsttechnologien einer pädagogisch-therapeutisierten Regierung, vermittels derer eine Selbstführung zur Flexibilisierung im dauerhaften Lernen operationalisiert wird, die zugleich ein unablässiges Anpassungsvermögen ermöglichen soll (vgl. Höhne 2004, S. 39; Anhorn/Balzereit 2016, S. 29; Rau 2016, S. 656 ff.).

Die Dissertation befasst sich mit diesen insbesondere pädagogisch-therapeutisch inspirierten sozio!psycho!emotionalen Technologien der Selbst- und Fremdführung, indem sie den Blick auf Subjektivierungsprozesse in beruflichen Soft Skill Trainings richtet. Nicht zuletzt deren vielfältiges, branchenübergreifendes Angebot im Rahmen beruflicher Weiterbildung indiziert die Entwicklungstendenz: „nicht mehr Pathologisierung der Normalen, sondern Therapie und Beratung für Alle als Hilfe zur Selbstführung und zur persönlichen Weiterentwicklung sind die Parameter einer abstrakten Flexibilisierung“ (v. Kardoff 2016, S. 287).⁶ Mit dem Ziel der Flexibilisierung sind die in jenen Trainings wirkmächtigen pädagogisch-therapeutischen Dispositive bestens kompatibel mit dem aktivierenden neoliberalen

6 Diese Diagnose ist breit geteilt (vgl. u. a. Rau 2010; 2016, S. 653; Anhorn/Balzereit 2016; Maasen et al. 2011; Traue 2010a, wobei Castels und Lowells Diagnose einer „Psychiatries! rung des Alltags“ (vgl. Castel et al. 1982) eine der zentralen Referenzen bildet.

Staat. Mitunter fungieren sie als dessen Erfüllungsgehilfen, wenn im Postfordismus lebenslanges Lernen die „*Vorbereitung auf die Selbstanpassung an den Wandel*“ (Gruber 2004, S. 98)⁷ bedeutet. (vgl. a. Anhorn/Balzereit 2016, S. 95–110; v. Kardoff 2016, S. 280–281). In diesem Sinne lässt sich sowohl die Diagnose der Pädagogisierung als auch der Therapeutisierung der Gesellschaft als „Institutionalisierung eines gesellschaftlichen Problembearbeitungsmusters“ (Maasen 2011, S. 9) begreifen.⁸

Mit Blick auf ein solches Paradigma, tendieren Soft Skill Trainings dazu, Probleme und Konflikte als Kommunikationsprobleme zu fassen. Entsprechend ihres Anspruchs, kommunikative, soziale und personale Kompetenzen zu vermitteln, wird Kommunikation somit „zum Instrument der Veränderung“ (Anhorn/Balzereit 2016, S. 96), um misslungene, fehlinterpretierte Interaktionen aufzulösen und zukünftig zu verhindern. Diese in Soft Skill Trainings praktizierten (Kommunikations-)Problembehandlungen sind gesellschaftspolitisch deshalb so attraktiv, weil sie vermittels der „Entpolitisierung von gesellschaftlichen Konfliktverhältnissen und Interessenslagen“ (ebd., S. 186) eine Harmonisierung von ökonomischen Verwertungsinteressen mit jenen der privaten Lebensführung in Aussicht stellt (vgl. Höhne 2004, S. 38; Anhorn/Balzereit 2016, S. 99–103). Indem sie an individuellen, kommunikativen und psycho!sozialen Ressourcen ansetzt, prädestinieren sie Lösungen, die vermittels einer „Arbeit am Selbst“ (vgl. Mayer/Thompson 2013, S. 7–11, 23–24) jeweils situationsspezifisch erschlossen werden. Insofern jene Selbstbearbeitung auf eine verbesserte Selbststeuerung zielt, weist sie auch in Richtung einer ‚funktionalen Bewältigungskompetenz‘⁹ (vgl. Wieland 2011, S. 189–190), die den psychologischen Resilienz-Begriff kennzeichnet. Norbert Wielands begrifflicher Systematisierung liegen jedoch andere Phänomene zugrunde, in denen „jemand eine extrem bedrohliche, d. h. hoch riskante Situation unerwartet¹⁰ gut bewältigt“ (ebd., S. 185).

7 Hervorhebungen in Zitaten stammen, sofern nicht anders angegeben, von den zitierten Autoren.

8 Beide bedingen die Herausbildung spezifischer Formen von Subjektivität (vgl. Höhne 2004, S. 30, 40–43; Anhorn/Balzereit 2016, S. 5, Fn. 2, S. 70; v. Kardoff 2016, S. 288), die dem Imperativ diverser Varianten der Selbstoptimierung unterworfen sind (vgl. v. Kardoff 2016, S. 287; Maasen 2011, S. 16; Höhne 2004, S. 41).

9 Dabei ist Kompetenz anders als in der Bildungsforschung nicht inhaltlich definiert, sondern funktional als „psychische Struktur“ (Wieland 2011, S. 190) konzipiert.

10 In diesem Kontext wird das Verhalten als „unerwartet“ gekennzeichnet, weil es als unwahrscheinlich gilt, sofern die Bewältigung nur einer Minderheit gelingt (vgl. Wieland 2011, S. 184); Das ist nicht zu verwechseln mit der in sozialwissenschaftlichen und sicherheitspolitischen Diskursen als unerwartete Schocks bezeichneten plötzlichen und gravierenden Er-

Hingegen widmet sich die Arbeit am Selbst in den untersuchten Soft Skill Trainings dem Umgang mit allgegenwärtigen Situationen und Anforderungen am jeweiligen Arbeitsplatz. Dementsprechend handelt es sich bei dem hier trainierten Selbststeuerungsvermögen gerade nicht wie im psychologischen Begriffsverständnis um die Bewältigungskompetenz einer Minderheit (vgl. ebd., S. 185), sondern um eine für alle möglichen Angestellten erlernbare Fähigkeit. Soft Skill Trainings erscheinen somit in erster Linie als Instrumente der skizzierten Expansion des pädagogisch-therapeutisch aktivierte[n] Zugriffs auf sozio-psycho-emotionale Ressourcen.

Fragestellung der Arbeit

Die Dissertation befasst sich mit dem konkreten Vollzug dieser Arbeit am Selbst, indem sie untersucht, wie sich in beruflichen Soft Skill Trainings spezifische Formen von Subjektivität herausbilden. Die Trainings werden als Settings und Ereignisse analysiert, in denen sich Subjektivierungsvorgänge paradigmatisch vollziehen. Die Fragestellung fokussiert somit weder die individuellen Akteur_innen, noch die diskursive Anrufung in der Erwachsenenbildung, sondern die Seminarsituation als Schnittstelle von Beidem. Als Formung von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen sollen Subjektivierungsvorgänge an empirischen Fallbeispielen in der Interaktion untersucht werden, wobei die Möglichkeit und Bandbreite individueller Handlungsspielräume innerhalb des gouvernementalen Regimes des ‚lebenslangen Lernens‘ ausgelotet werden. Soft Skill Trainings geraten somit als Element des Dispositivs beruflicher Weiterbildung in den Blick, in denen sich in der Arbeit an sich und mit anderen lernende Subjektivitäten konstituieren. Dabei werden Subjektivierungsprozesse ausgehend von ihren Vollzugstechnologien erschlossen, die situationsspezifisch variable und komplexe Gemengelagen umfassen, in denen Formen der Selbst- und Fremdführung zusammenwirken: Entlang jener Technologien soll entschlüsselt werden, wie das Konglomerat von reflexiven Praktiken der Selbstsorge, Selbstdokumentation, -narration, -bearbeitung sowie der Selbstdisziplinierung zusammenwirkt mit Praktiken des Einwirkens auf Andere, die sich interaktiv realisieren, sowie mit Versuchen, sich Einwirkungen und Zugriffen von Lehrenden oder Teilnehmenden zu entziehen oder zu widersetzen. Derart soll das Subjektivierungsgeschehen in einem intersubjektivitätstheoretischen Rahmen gedacht werden, wie Norbert Ricken es anregt

eignissen, für deren bessere Handhabung Resilienzpotenziale ausgeschöpft werden sollen (vgl. Bonß 2015, S. 21, 23).

(vgl. Ricken 2013b, S. 254). Folglich bedarf es im Sinne Foucaults einer Analyse der „Mikrophysik“ (Foucault 1994, S. 40) der Machteinwirkungen, um das ‚kleinteilige, bewegliche in diversen variierenden Ausrichtungen aufeinander wirkende‘ (vgl. Gehring 2004, S. 112) Geflecht von Machtbeziehungen zu erfassen.

Im Zentrum der Arbeit steht also die Frage, vermittelt welcher Instrumente und in welcher Weise in Soft Skill Trainings die Anrufungen im Handeln und Sprechhandeln der beteiligten Individuen praktisch wirksam werden und wie sie ebenso die Selbstverhältnisse wie die Sozialitätskonzeptionen präfigurieren, in deren Zusammenwirken sich Subjektivitäten herausbilden. In Anschluss an Stefanie Graefe umfassen Subjektivitäten

„die inter- und transindividuelle Dimension subjektiver Handlungsmächtigkeit – bedingt und bedingend, konstituiert und konstituierend zugleich. (Graefe 2010, S. 308)

Dementsprechend fokussiert die Untersuchung die Verstrickung konkreter Adressierungen mit der Selbstformierung der Arbeitnehmer_innen in sozialen Praktiken.¹¹ Die konkreten Verflechtungsbeziehungen werden mittels der Analyse der Vollzugstechnologien von Subjektivierungsprozessen in Soft Skill Trainings erforscht, indem *erstens* die Rahmungspraxen rekonstruiert werden, in denen das Setting der Seminare bestimmt und im Dispositiv beruflicher Weiterbildung verortet wird, *zweitens* die den Führungsmodi der Lehrpersonen inhärenten gouvernementalen Regime herausgearbeitet werden; und *drittens* die tätige Einübung auf Seiten der Teilnehmer_innen in den Blick genommen wird, mit der in diesen Seminaren situatives Wissen erlangt, neue Verhaltensweisen und Umgangsformen entwickelt, mithin inkorporiertes Wissen produziert werden sollen.

Im Rahmen des Lehr-Lern-Formats von Soft Skill Trainings erfolgt unweigerlich eine machtvolle Zurichtung (vgl. Friedrichs 2015, S. 144). Gleichwohl konstatiert die Forschung zu Subjektivierungsprozessen recht übereinstimmend, dass „keine bruchlose“ Übernahme diskursiver Anrufungen erfolge (vgl. Bröckling 2007, S. 40; 2013, S. 58; Butler 1998, S. 230; Balzer/Ludewig, S. 105; Graefe 2010¹²). Über diese vornehmlich theoretisch überzeugend argumentierte Annahme hinaus gilt es daher, die Vollzugswei-

11 Selbstformierung bezeichnet hier im Sinne Foucaults (vgl. Foucault 2005) die Arbeit des Subjekts als praktischer Reflexivität an sich selbst im Spannungsfeld von Machtstrategien und Wissensfeldern (vgl. Saar 2007, S. 249–250).

12 Auch Stefanie Graefe setzt jenen Bruch voraus, wenn sie erörtert, wie Handlungsmacht als eigensinniges Agieren der Subjekte konzipiert werden kann.

sen jener Umwendung der Angerufenen zur Adressierung empirisch zu ergründen. In der reflexiven Wendung der erfahrenen Anrufung tut sich eine Vielfalt von Aneignungsmodi auf. Diese Mannigfaltigkeit, die sich aus den im Einzelnen unkontrollierbaren Ausprägungen speist, kann ebenso durch das strukturelle Technologiedefizit der Pädagogik (vgl. Luhmann/Schorr 1982, S. 14)¹³ wie durch das spezifische Arrangement des präfigurierenden Dispositivs bedingt sein. Derart gerät das situative Spiel mit verschiedenen Formen des Selbstbezugs in den Blick, durch das die Einzelnen an der Hervorbringung und Ausgestaltung der eigenen Subjektivität mitwirken (vgl. Foucault 2005, S. 876). Diesem Eigenanteil versuche ich ausgehend von ethnografischen Beobachtungen und von nachträglich mit den Seminarteilnehmer_innen geführten Interviews, welche die Adressierungsanalyse ergänzen, Rechnung zu tragen. Dafür arbeite ich in der Analyse an Fallbeispielen heraus, welche Technologien an welcher Stelle, in der Fremd- oder Selbstführung in den Lehr-Lernformaten von Reflexions-Übungen, prüfungs!ähnlichen Trainingsmethoden und Spielsituationen oder im Zuge der Gruppenkonstituierung zu Tage treten.

Warum Soft Skill Trainings?

Berufliche Soft Skill Trainings eignen sich in besonderem Maße dazu, das Zusammenwirken von Fremd! und Selbstkonstitution in Subjektivierungsprozessen zu untersuchen, da sie am Knotenpunkt gesellschaftspolitischer Konzepte und individueller Handlungspraxis operieren. Als Teil des lebenslangen Lernens sind sie eingebettet in arbeitsmarkt-, sozial- und bildungspolitische Steuerungsprogramme und beanspruchen zugleich auf individueller Ebene Verhaltensweisen zu verändern, die insbesondere die Kommunikation miteinander betreffen. Als fest etabliertes Element der beruflichen Weiterbildung – 2/3 aller Anbieter haben Soft Skill Trainings im Programm, knapp 1/3 davon als Schwerpunkt – ermöglichen sie kurz-

13 Luhmann und Schorr konstatieren in Bezug auf Lehr-Lern-Konstellationen mit Robert Dreeben: „Die Interdependenz zwischen individuellen und sozialen Prozessen seien auf jeden Fall zu hoch für die Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungskapazität des Lehrers. Er könne gar nicht wissen, bei wem er welche Wirkungen direkt oder indirekt auslöse.“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 15) Somit kommen auch sie zu dem Schluss, dass die Lehrperson auf ein ‚situationsrelatives, variables und ereignisorientiertes‘ Agieren verwiesen ist (vgl. ebd., S. 27). Infolge des Technologiedefizits fasst Nele Kuhlmann in Anschluss an Luhmann und Schorr auch die Steuerungstechniken und Methoden des „Neuro-Linguistischen Programmierens“ (NLP), die zum Teil auch in Soft Skill Trainings als Führung zur Selbstführung eingesetzt werden, als eine Form der „Technologieersatztechnologie“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 21) (s. Kuhlmann 2015).

fristig, variabel und zielgruppenspezifisch Wissen zu vermitteln und flexibel auf die sich wandelnde Nachfrage zu reagieren.¹⁴ Damit befinden sich Soft Skill Trainings in einer Vermittlungsposition: Allgemein gefasste Vorstellungen von tendenziell professionalisierter Sozialkompetenz sollen vermittels der tätigen Einübung im Seminar praktisch erprobt werden, um Eingang in das Handeln der einzelnen Akteur_innen zu finden.¹⁵ Derart ist die spezifische Wissens- und Machtformation der Lernkonfiguration von Soft Skill Trainings exemplarisch für die gesellschaftliche Tendenz, Probleme als Kommunikationsprobleme zu fassen.

Diese Mittler-Funktion der Soft Skill Trainings zeigt sich zudem in der Tatsache, dass die Reflexionen der Teilnehmer_innen auf Situationen, Konflikte und Verhaltensmuster am Arbeitsplatz immer schon Teil der Seminare sind. Auch das Veranstaltungsformat der Trainings trägt dieser Transfer-Aufgabe Rechnung. Bei den untersuchten Soft Skill Trainings handelt es sich um berufliche Fortbildungen¹⁶, welche die Arbeitnehmer_innen aus Weiterbildungsportfolios ihres Arbeitgebers bzw. ihrer Interessenvertretung ausgewählt und in Absprache mit den jeweils zuständigen Vorgesetzten gebucht haben.¹⁷ Einerseits sind sie als Fortbildungen, für deren Besuch die Teilnehmer_innen freigestellt sind, vom routinierten Arbeitsalltag abgegrenzt, andererseits als begleitende Lern- und Bildungsprozesse dennoch Teil des Erwerbslebens. Sie sind eingebettet in berufliche Laufbahnen und Arbeitstätigkeiten und als solche durchdrungen von gegenwärtigen Diskursen zu Arbeit und Bildung als gesellschaftsprägenden Erfahrungen, die auch für die Gestaltung gesellschaftlicher Integration und Kohäsion zentral sind. In diesem Sinne analysiere ich berufliche Soft Skill Trainings als Brennglas gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen in der Bildungs-Arbeit, in deren Spannungsfeld sich die *Konturen und Bedin-*

14 Diese Reaktionsschnelligkeit und Flexibilität teilen sie mit den „Psy-Wissensordnungen“ (v. Kardoff 2016, S. 275), für deren Umsetzung sie das Format zur Verfügung stellen und deren Logik sie sich im Zuge der Therapeutisierung des Sozialen annähern.

15 Dieser Positionierung an der Schnittstelle trägt u. a. das partizipative Lehr-Lern-Format Rechnung, welches für jene Seminare der Erwachsenenbildung charakteristisch ist und in der empirischen Untersuchung in Kapitel 3. genauer bestimmt wird.

16 Es handelt sich um berufliche Weiterbildungen aus dem tertiären Sektor, d. h. um Fortbildungen ohne öffentlich rechtliche Prüfungsvorschriften zur Vertiefung und Erweiterung beruflicher Kompetenzen.

17 Den Schilderungen in Gesprächen im Feld und in den Interviews zufolge, waren alle befragten Teilnehmer_innen in die Entscheidungsprozesse bzgl. des Fortbildungsbesuchs aktiv eingebunden und niemand nahm gegen seinen expliziten Willen am jeweiligen Seminar teil.

gungen einer im professionellen Kontext akzeptablen Subjektivität abzeichnen.

Entsprechend ihrer Vermittlungsfunktion werden in Form von Modellen zur Gesprächsführung und zum Konfliktmanagement in diesen Trainings konkrete Handlungsempfehlungen propagiert und es wird versucht kommunikationsdienliche Instrumente zur Verfügung zu stellen: Beispielsweise rät das „Harvard-Konzept“ getreu des Slogans „hart in der Sache, weich zu den Menschen“ Probleme anstelle von Menschen anzugehen, indem man Interessen anstatt Positionen zu vereinen versucht (vgl. Fisher/Ury/Patton 1991); Gemäß der Logik des „Inneren Teams“ gilt es, die disparaten „Stimmen“ in einem inneren Selbstgespräch in Einklang zu bringen, um ein nach außen konsistentes Handeln zu ermöglichen (vgl. Schulz von Thun 1998); Die Eskalationsstufen von Konflikten versprechen eine Diagnose des Stands der Konfliktsituation, von der sich die jeweils unterschiedlichen möglichen Maßnahmen zur Lösung ableiten (vgl. Glasl 2004). Diese Lerninhalte werden als Konzepte vorgestellt und anschließend in praktischen Übungen anhand von Beispielen aus dem Berufsalltag der Seminarteilnehmer_innen in veränderte Handlungs! und Sprechhandlungsweisen überführt: zum Beispiel wird geübt, „Du-Botschaften“ zu vermeiden und nur über eigene Eindrücke zu sprechen; Bei der gewaltfreien Kommunikation (vgl. Marshall B. Rosenberg 2004) trainiert man die „Giraffensprache“, die Bedürfnisse und Bitten äußert sowie Beobachtung und Bewertung trennt. Im Unterschied zur „Wolfssprache“, die moralisch (ver!)urteilt und Forderungen aufstellt, soll jene ermöglichen, sich dem Ursprung der Probleme zu widmen, anstatt um einzelne taktische Schachzüge zu ringen. Derart erfordern diese Seminare die stetige Selbstreflexion und ‚Arbeit am Selbst‘ der Teilnehmer_innen.

Als Forschungsfeld hat das Veranstaltungsformat der ausgewählten Soft Skill Trainings überdies den Vorteil, dass die Seminare einen klar definierten Anfang und ein Ende haben, sodass gewisse Formgebungsprozesse in ihrer Explikation sichtbar werden, die andernfalls häufig latent wirksam sind, aber als „tacit knowledge“ für die von außen kommende Forscherin schwer zu erheben und zu erfassen wären. Im Rahmen der ethnografischen Feldforschung besuchte ich als teilnehmende Beobachterin mit Einverständnis aller Beteiligten insgesamt sechs Seminare zu den Themen Konflikt!, Zeit- und Selbstmanagement, Besprechungsleitung Storytelling, Beratungsgesprächsführung sowie Rhetorik. Die Auswahl berücksichtigt unterschiedliche Kontexte – Gewerkschaft, Behörde und Versicherung – in denen je zwei Fortbildungen besucht wurden und umfasst sowohl externe Seminare wie In!house!Schulungen, mal mit externen, mal mit internen

Trainer_innen. Anhand dieses Spektrums der Angebotskontexte und Lehr-Lern-Konstellationen soll die Varianz des Bildungsformats erfasst werden, um etwaige Einflussgrößen ausmachen zu können. Im Nachgang führte ich insgesamt 35 qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden und Lehrenden. Dieses Datenmaterial soll ermöglichen, in der Auswertung die in situ vollzogenen Technologien der Subjektivierung herauszuarbeiten und zum konkreten Fortbildungsdispositiv ins Verhältnis zu setzen. Vorab gilt es die zentralen Begrifflichkeiten einzuführen: Was bedeutet Subjektivierung, was wird als Dispositiv bezeichnet, und wie verhält sich das eine zum anderen?

1.1 Konzeptionelle Grundlagen: Subjektivierung und Dispositive

Subjektivitäten formen sich in Subjektivierungsprozessen. Damit ist das Subjekt nichts Gegebenes, es existiert nicht als Substanz, sondern im Sinne Foucaults als Form. Einerseits stetig werdend und fluide, muss sie weder konsistent, noch „mit sich selbst identisch“ (Foucault 2005, S. 888) sein; andererseits stiftet und nährt sie einen Identitätsdrang, der zum Identitätszwang tendiert, insofern das Werden des Subjekts immer mit einer Unterordnung unter gesellschaftlich lesbare und (an)erkennbare Kategorien einhergeht, um lebbar zu sein (vgl. Butler 2001, S. 8, 18, 25¹⁸). In diesem Sinne ist im Kontext des Subjektivierungsgeschehens „Unterordnung der Preis der Existenz.“ (Butler 2001, S. 25; vgl. a. Butler 2001b, S. 592–593)

Um diese Formungen konkreter zu bestimmen, richtet Foucault seinen Blick auf die „Objektivierungsformen“ (Foucault 2005, S. 269), die – wie er formuliert –

„den Menschen zum Subjekt machen [...] zum Beispiel [...] die Objektivierung des sprechenden Subjekts in der Grammatik, der Philologie und der Sprachwissenschaft [...] oder auch [...] die Objektivierung des produzierenden, arbeitenden Subjekts in den Wirtschaftswissenschaften“ (ebd.).

Die Subjektformungen im Zuge von Subjektivierungspraktiken vollziehen sich also eingebunden in Objektivierungen, d. h. Wissens- und Machtfor-

18 Dementsprechend konstatiert Butler „Die Annahme von Machtbedingungen, die man sich nicht selbst gegeben hat, für die man jedoch anfällig ist, von denen man, um zu sein, abhängig ist, erscheint als nüchterne Grundlage der Subjektwerdung.“ (Butler 2001, S. 25)

mationen. Im untersuchten Kontext können beispielhaft Bildungs- und Erziehungszusammenhänge einschließlich der dazugehörigen Wissenschaften als solche Wissens- und Machtformationen verstanden werden; derart, dass sie die Lernenden sowie Lehrenden zum Gegenstand haben und auf diese gerichtet sind, welche unterdessen zu jenen lernenden Subjektivitäten werden. Dieser Ansatz denkt das Subjekt in Anschluss an Althusser (vgl. Althusser 2010, S. 84–98) konsequent als ein gemachtes, etwas, das sich herausbildet, wenn der einzelne Mensch zum Gegenstand der Analyse wird, und begreift es damit als ein historisches Produkt (vgl. Saar 2013, S. 21). Das bedeutet, dass das Subjekt erst im Blick, der versucht, es als Objekt zu erfassen, zu seiner spezifischen historisch wandelbaren Form gerinnt.

Das Konzept der Subjektivierung bricht also mit der Idee des Subjekts als einer Substanz, das als Quelle seiner Handlungen sich selbst entwirft und wechselt die Blickrichtung. Im Zentrum steht der diskontinuierliche *Prozess der Subjektformung*, der ebenso notwendig unabgeschlossen ist wie die Formung des Subjekts unvollendet bleibt. Er ist folglich nicht als „ein lineares Entfaltungs! oder Produktionsgeschehen“ (Reh/Ricken 2012, S. 39) zu fassen, sondern muss relational in „Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen“ (Ricken 2013a, S. 43, 47) gedacht werden. Dabei richtet sich das Augenmerk auf das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Macht und Freiheit: Die Freiheit ist in den Machtbeziehungen angelegt und Teil von ihnen, insofern je nach Kontext unterschiedlich große Freiheitsspielräume bestehen, die Bedingung der Möglichkeit sind, Macht auszuüben, indem man handelnd auf andere oder auf sich selber einwirkt (vgl. Foucault 2005, S. 287; s.a. Butler 2001¹⁹). Das Subjekt ist somit ein Produkt der Machtverhältnisse und der in ihnen enthaltenen Freiheit. Es ist sowohl unterworfen als auch handlungsfähig (vgl. Butler 2001, S. 19–20). Insofern wird es nicht nur im Zuge eines Machtverhältnisses, das es bedingt und von dem es abhängt, hervorgebracht, sondern hat ebenso Anteil an seiner eigenen Konstitution (vgl. Foucault 2005, S. 888–889). Dieses Zusammenwirken lässt sich prägnant in Frieder Vogelmanns Worten fassen:

„Schematisch lässt sich der Subjektivierungsprozess als Zusammenspiel von den das Subjekt erst konstituierenden Machtbeziehungen und der Ausbildung eigener Machtbeziehungen durch das in dieser Unterwerfung entstandene Subjekt begrei-

19 Ähnlich erläutert Butler die Ambivalenz des Subjekts, das „weder durch die Macht voll determiniert ist noch seinerseits vollständig die Macht determiniert (sondern immer beides zum Teil)“ (Butler 2001, S. 22).