

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 20, 2013

Didaktik im Spiegel

Das Ringen um den Kern
der Professionalität

Thema

Differenz(en) statt Kompetenz

Anmerkungen zu einer dekonstruktiven
pädagogischen Professionalität

Ulla Klingovsky



Differenz(en) statt Kompetenz

Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität

Ulla Klingovsky

Klingovsky, Ulla (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Neue Lernkultur, Subjekt, Macht, Diskurs, Foucault, Gouvernementalität, Professionalisierung, selbstgesteuertes Lernen, Poststrukturalismus, Professionstheorie, Lerntheorie

Kurzzusammenfassung

In einer „Neuen Lernkultur“ soll die Fremdsteuerung durch eine radikale Selbststeuerung abgelöst werden, in der Lernende lediglich unterstützt bzw. nach eigenem Wunsch beraten werden. Aber impliziert dies nun wirklich Machtfreiheit? Oder bleibt der Topos eines rationalen, eigenverantwortlichen und reflexiven Subjekts eine Illusion? Betrachtet man den Diskurs um das lebenslange kompetenzorientierte Lernen unter der von Foucault aufgespannten Perspektive, liest er sich als Totalisierungsregime, das mit seiner radikalen Subjektorientierung neue Formen der Macht platziert. Wird externe Steuerung zugunsten der Selbstwerdung zurückgenommen, führt dies zu einer Transformation und nicht zu einer Aufhebung der Machtverhältnisse innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen. Liegt hier also eine Täuschung vor? Die Autorin beschreitet im vorliegenden Beitrag einen komplexen Weg der Ent-Täuschung, an dessen Ende neue Möglichkeiten für das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung beleuchtet werden. Sie denkt dabei eine gänzlich neue differenztheoretische Lerntheorie weiter, die auf poststrukturalistischen Annahmen beruht. Lernen wird damit wie alle menschliche Praxis zu einer strukturierenden Tätigkeit, die Differenz- bzw. Normalitätsordnungen hervorbringt, welche allerdings relational und unvollständig, kontingent und unbestimmt bleiben müssen.

Differenz(en) statt Kompetenz

Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität

Ulla Klingovsky

Statt pädagogisch immer weiter an den Differenz- bzw. Normalitätsordnungen des Subjekts – auch seinen eigenen – anzusetzen, orientiert sich eine differenztheoretische Lerntheorie eben an der Differenz von Selbst- und Weltverhältnissen und ihrer Unzugänglichkeit. Sie fordert hieraus eine pädagogische Praxis, die das Denken von innen her für das öffnet, was diesem bislang ausgeschlossen war.

Pädagogik als Ent-Täuschung¹

In einem eindrucksvollen Beitrag zu der Frage nach dem Möglichkeitsstatus pädagogischer Sinnbestimmungen problematisiert Alfred Schäfer einen wohl nie zur Ruhe kommenden Streit über das, was denn das „Pädagogische“ professioneller pädagogischer Handlungsweisen sei. *„Offensichtlich handelt es sich bei dem Prädikat ‚pädagogisch‘ um eine qualifizierende Attribuierung, die sich aus einer bestimmten Sichtweise ergibt. Für eine solche Sichtweise aber scheint es wiederum keine einheitlichen Kriterien zu geben: Was der eine als ‚pädagogisch sinnvoll‘ qualifiziert, kann vom anderen als ‚gewaltsamer Eingriff‘ oder ‚Verhätschelung‘ der pädagogischen Sinnlosigkeit bezeichnet werden – und zwar ohne, dass man die pädagogische Disziplin als wissenschaftliche Schiedsstelle anrufen könnte“* (Schäfer 2007, S. 137). Schäfer zufolge lassen sich pädagogische Perspektiven auf das, was sein sollte oder zu unterlassen ist, deshalb auch nicht als „Technologien“ verstehen.

Mit ihrem „Technologiedefizit“² ist das konstitutive Problem der Pädagogik als Handlungs- bzw. praktische Wissenschaft bezeichnet, das auf Seiten von Praktikern und Praktikerinnen zu immer neuen Enttäuschungen führe. Nicht herstellen zu können, was pädagogisch intendiert, institutionell gefordert oder gesellschaftlich gewünscht scheint, und Bildungspraxis dennoch zu betreiben bzw. zu professionalisieren, gleicht einer nicht unbedeutenden Herausforderung. Die Versuchung bestehe darin, Eindeutigkeiten, Klarheiten und Sicherheiten herstellen zu wollen, wohingegen gerade deren Fehlen die Spezifik professionellen pädagogischen Handelns ausmacht (vgl. Wimmer 1996, S. 239).

Nun bergen Ent-Täuschungen selbst einen signifikanten Doppelsinn und hierin findet die Pädagogik als professionelle Praxis einen ihr angemessenen Ausgangspunkt. Am Beispiel des Diskurses um eine „Neue Lernkultur“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung soll in diesem Beitrag in kritischer Absicht eine Annahme ent-täuscht werden, die sich durch

1 Für wertvolle Anregungen und zahlreiche Diskussionen um die ent-täuschenden Dimensionen des pädagogischen Denkens danke ich Susanne Pawlewicz.

2 Niklas Luhmann und Karl E. Schorr weisen darauf hin, dass das Erziehungssystem ein „Technologiedefizit“ aufweist, weil Lehrende nie gänzlich wissen können, welche ihrer Handlungen welche Lerneffekte bei den Einzelnen erzielen.

die „Hypostasierung des subjektiven Faktors“³ eine angemessene Lösung des beschriebenen Problems verspricht. Auf der Grundlage dieser Ent-Täuschung wird eine dekonstruktive Perspektive auf das Lernen als Horizont einer weiteren Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns aufgespannt. Auf diese Weise soll die Ent-Täuschung über die Nicht-Herstellbarkeit bildungsrelevanter Prozesse mit einer Ent-Täuschung der Suche nach immer neuen Möglichkeitsbestimmungen korreliert und in eine öffnende Professionalisierungsperspektive überführt werden.

De-Professionalisierung pädagogischen Handelns

Wird im pädagogischen Diskurs von „Lernen“ gesprochen, ist diesem eine bestimmte Vorstellung des „lernenden Subjekts“ ebenso implizit wie eine spezifische Annahme über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Es ist noch nicht allzu lange her, da wir mit einer professionellen Unterstützung und Förderung des „Lernens“ noch auf eine grundsätzliche „Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ (siehe Comenius 2007 [1657]) zielten.

Unabhängig davon, ob und in welcher Weise ein kausaler Zusammenhang von „Lernen“ und „menschlichen Angelegenheiten“ behauptet werden kann, galt die soziale Herausforderung, einen Lerngegenstand in ein Bildungsgut zu transformieren und die Prozesse zu strukturieren, mit denen Lernende die grundlegenden „*Figuren ihres je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs*“ (Kokemohr 2007, S. 21) überarbeiten, als Kerngeschäft erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Auch wenn das Aufeinandertreffen von Lehren und Lernen methodisch nicht beherrscht und Bildungsprozesse in diesem grundsätzlich nicht hergestellt werden können, kam und kommt das Bemühen um die Professionalisierung pädagogischen Handelns seither nicht zur Ruhe.

Nun haben wir es gegenwärtig nicht nur in der Pädagogik mit einer wahren Inflation lerntheoretischer

Ansätze zu tun. Seit sich allerdings die Pädagogik problemlos auf die Erklärungsmodelle und Begriffe der Psychologie oder anderer Disziplinen stützen kann, um das Lernen zu erklären, sehen wir uns eher einer De-Professionalisierungsstrategie gegenüber. Da die psychologischen Fragen nach dem „Wie“ des Lernens sowie die neurowissenschaftliche Suche nach dem „Wo“ sich in mehrfacher Hinsicht von den pädagogischen Überlegungen bezüglich des „Warum“ und des „Woraufhin“ unterscheiden, werden Fragen pädagogischer Professionalität auf die Suche nach adäquaten „*Technologieersatztechnologien*“ (Schäfer 2007, S. 138) beschränkt. Die Entwicklung individualisierender Lernmodelle scheint sich ebenso wie die Erforschung der Leistungen, die unser Gehirn und unsere Nervenzellen dabei erbringen, aber in erheblichem Maße von der Frage nach der Kontur des Lernens und seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit zu unterscheiden.

Die beobachtete De-Professionalisierungsstrategie betreibt die Individualisierung des Lernens ebenso wie dessen Formalisierung im Hinblick auf einen geforderten Kompetenzerwerb und kann in der Diskussion um eine „Neue Lernkultur“ – nicht nur in der Erwachsenenbildung – beobachtet werden.

Die Transformationen des Bildungsdiskurses, in dessen Zentrum die lernenden Subjekte und die Entwicklung ihrer individuellen Kompetenzen stehen, sind vielfach kritisiert worden (für die Erwachsenenbildung siehe Klingovsky 2009; Pongratz 2009; Forneck 2005). Zusammenfassend offenbart die Kritik zwei zentrale Begründungsfiguren, die dem Transformationsbemühen zugrunde liegen: Im Diskurs um das lebenslange kompetenzorientierte Lernen korrespondiert eine (bildungs-)politische Forderung mit einer lerntheoretischen Prophezeiung: Es treffen sich politisch und wirtschaftlich intendierte Anpassungsbemühungen an eine modernisierte Arbeitswelt mit einer emanzipatorisch ambitionierten Vorstellung vom „selbstgesteuerten“ Lernen, die anstrebt, das vormoderne Machtgefälle in der Erwachsenen- und Weiterbildung außer Kraft zu setzen, und die eine neue, bessere (pädagogische) Wirklichkeit propagiert. Zum anderen unterstellen

³ Peter Euler verweist auf die gesellschaftliche „Blindheit“ eines sich individualistisch begnügenden Humanismus, der die Vorstellung einer „unbeschädigten Subjektivität“ kultiviert (vgl. Euler 1995, S. 214). Hypostasierung wird vorliegend mit Peter Euler eher im Sinne einer mythologischen oder religiösen Vergegenständlichung einer personifizierten göttlichen Gestalt, also insgesamt i.S. einer übermäßigen, maßlosen, überzogenen Erhöhung verstanden.

die LerntheoretikerInnen – so die Kritik – einen pädagogischen Modernisierungsdruck, der den Herausforderungen der gegenwärtigen Wissensgesellschaft sowie der Arbeitswelt geschuldet sei und pädagogische Anstrengungen notwendig erscheinen lässt, mit denen das Lernen aller Menschen „in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, S. 5) und dabei von einer erwachsenenpädagogischen Profession lediglich unterstützt bzw. je nach Subjektstandpunkt beraten werden soll. Die Konstrukteure und Konstrukteurinnen einer lebenslangen kompetenzorientierten Lernkultur priorisieren eine subjektive Aneignungsperspektive, fokussieren den „learning outcome“ und stellen demzufolge das lernende Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen (siehe Arnold 2002).

Das rationale, eigenverantwortliche und reflexive Subjekt – machtfrei?

Sowohl die vollzogene Formalisierung als auch die beobachtbare Individualisierung der professionellen Fragestellungen eröffnen eine mehrdimensionale Problemlage, die in diesem Beitrag als ein in sich verwobenes Ensemble vorgestellt werden soll: Diese Problemlage nimmt ihren Ausgang in einem spezifischen Topos des rationalen, eigenverantwortlichen und reflexiven Subjekts, das im Diskurs um eine neue kompetenzorientierte Lernkultur hypostasiert wird.⁴

Der diskursiven Rationalität, die das Selbst und sein Lernen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, liegt eine spezifische Weise der Problematisierung zugrunde: Das Subjekt soll aus den Verstrickungen, die es im Machtverhältnis „Lernen“ erfährt und von denen es determiniert wird, durch Rückgriff auf eine vordiskursive Autonomie „befreit“ werden. Diese „Befreiung“ hat allerdings ihren Preis: Das Lernen

der Subjekte soll fortan von einer professionellen Bevormundung unabhängiger und damit selbstbestimmter und selbstverantworteter gestaltet werden. (De-)Professionalisiertes erwachsenenpädagogisches Handeln habe dabei lediglich Prozesse zu ermöglichen, in denen Lernende ihre eigenen Lernbedürfnisse feststellen, so dass diese zum Gegenstand des Lernprozesses werden können. Darüber hinaus formulieren Lernende ihre eigenen Lernziele und identifizieren ihre persönlichen Ressourcen für das Lernen. Schließlich wählen und realisieren sie angemessene Lernstrategien, um ihren individuellen Lernbedarf zu befriedigen. Damit obliege die didaktisch-methodische Gestaltung nicht länger der „Gewalt“ einer Profession, die Entscheidungen darüber treffe, welches die optimale Art und Weise des Lernens sei. Schließlich sei auch der Lernerfolg lediglich individuell zu bewerten, von „außen“ weder erkenn- noch evaluierbar. In einer „Neuen Lernkultur“ soll die Fremdsteuerung durch eine radikale Selbststeuerung abgelöst werden, in der Lernende lediglich unterstützt bzw. nach eigenem Wunsch beraten werden. (Vgl. Dauber 1999, S. 42)

In der Hinwendung zum lernenden Subjekt und seiner individuellen Kompetenz wird nun eine Machtfreiheit unterstellt, die eben gerade jene Problematik bedingt bzw. hervorbringt, die sie zu lösen vorgibt. Dies wird plausibel, wenn die Machtanalyse Michel Foucaults herangezogen wird. In einer gouvernementalitätstheoretischen Analyse über die Transformationen der Macht in der Weiterbildung (siehe Klingovsky 2009) konnte gezeigt werden, dass der Diskurs sich entlang einer subjektiven Ermächtigungslinie bewegt, die im Foucault'schen Sinne eine Ausweitung des Regierungshandelns evoziert und damit veränderte Machteffekte produziert.⁵ Individualisierung beschreibt Foucault als neue Strategie einer totalen Vergesellschaftung (vgl. Foucault 1984, S. 999).

Betrachtet man den Diskurs um das lebenslange kompetenzorientierte Lernen unter der von Michel

⁴ Der Topos des rationalen, eigenverantwortlichen und reflexiven Subjekts wird aus dekonstruktiver Perspektive problematisch (s.u.).

⁵ In seinem Spätwerk schlägt Foucault vor, den Terminus „Führung der (Selbst-)führungen“ zu verwenden, um Macht als „Regierung“ („gouvernement“) zu beschreiben. „Führung“ ist zugleich „die Tätigkeit des ‚Anführens‘ anderer und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten“ (Foucault 1994, S. 255). „Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren“ (ebd., S. 255). Jegliches Handeln ist somit durch Machtbeziehungen konstituiert, die das Handeln der Subjekte nicht nur ermöglichen, sondern die Subjekte als solche im Handeln hervorbringen. Macht ist nicht nur repressiv oder unterdrückend, sondern produktiv. Sie produziert Objekte, Wahrheit und gesellschaftliche Ordnungen, die bestimmen, was es bedeutet, Subjekt zu sein, und wie dieses Subjekt sich zu sich selbst und anderen verhält.

Foucault aufgespannten Perspektive, liest er sich als Totalisierungsregime, das mit seiner radikalen Subjektorientierung neue Formen der Macht platziert. Für Foucault steht diese Strategie geradezu paradigmatisch für die moderne politische Rationalität, in der „*die Integration des Individuums in eine Gemeinschaft oder in eine Totalität aus der stetigen Korrelation zwischen einer wachsenden Individualisierung und der Stärkung eben dieser Totalität resultiert*“ (ebd., S. 1015).

Aus dieser Perspektive stellen sowohl die radikale Individualisierung des (Selbst-)Lernens als auch die geforderte Kompetenzorientierung die Bedingung der Möglichkeit dar, die „Selbstführung“ der Lernenden und damit eine neue Form der Unterwerfung zu evozieren (hervorzubringen; Anm.d.Red.). Das lebenslange kompetenzorientierte Lernen offenbart einen widersprüchlichen Konstruktionsfehler mit weitreichenderen Folgen für das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

(De-)Professionalisierung zielt auf Selbstführung

Das lebenslange kompetenzorientierte Lernen ist mit Foucault als eine Anleitung zu verstehen, die es Lernenden ermöglicht, auf sich selbst einzuwirken (vgl. Foucault 1993, S. 26). Als „Technologien des Selbst“ verfolgen diese Anleitungen das Ziel, wonach Lernende selbstständig oder mit Unterstützung anderer eine Reihe von Operationen an ihrem Denken, ihrem Verhalten und ihrer Existenzweise vornehmen und damit sich selbst und ihr eigenes Lernen (um-)gestalten. (De-)Professionalisierte Handlungsweisen erscheinen vor diesem Hintergrund als Regierungspraktiken, mit denen nicht direkt und unmittelbar auf andere eingewirkt wird, sondern auf deren Selbstführung. Diese Form von Machtverhältnissen wirkt nicht negativ einschränkend oder verhindernd, sondern eröffnet ein weites Feld von Möglichkeiten, in dem mehrere Reaktionen und Handlungsweisen stattfinden können. Die proklamierte Reduktion externer Steuerung führt, gerade indem sie sich an einen Freiheits- und Selbstbestimmungsdiskurs bindet, zu einer Transformation der Machtverhältnisse innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen.

(De-)Professionelle Gestaltungspraktiken in einer „Neuen Lernkultur“ zielen nicht länger auf eine bestimmte Wirkung. Vielmehr eröffnen sie den Lernenden weitreichende Handlungsmöglichkeiten, indem sie stimulierend und produktiv vorgehen. Feststehende oder definierte Lerninhalte verlieren ihre Bedeutung, stattdessen werden Lernprozesse angeregt, die ein flexibles Agieren von Lernenden mit ihren Lerninteressen ermöglichen. In dieser „*kontrollierenden Entkontrollierung*“ (Opitz 2004, S. 120) zeigt sich eine wesentliche Intention (de-)professioneller Praktiken. Da die pädagogisch evozierte Veränderung keine ist, die von außen herstellbar wäre, wird die Veränderung als eine konzipiert, die die Subjekte an sich selbst vornehmen. Dabei werden sie einer strategischen Situation ausgesetzt, die eine spezifische Weise der Selbstführung befördert.

Die Modulation nur lose gekoppelter Elemente in einer „Neuen Lernkultur“ verbindet sich so mit einem Imperativ: Das Individuum muss diese unstrukturierte Modulation selbstständig autonom bewältigen. Das nicht nur scheinbar, sondern realiter offene Feld flexibler Handlungsmöglichkeiten, das pädagogische Regierungspraktiken eröffnet, ist damit durch neue Verpflichtungen gekennzeichnet. Diese implizieren die Entwicklung von Flexibilität ebenso wie die gleichzeitig gesteigerte Verantwortung für das eigene Handeln auf Seiten der Subjekte. Beide Aspekte können als Zielperspektive des Regierungshandelns dechiffriert werden: Der pädagogische Auftrag an die selbstverantwortlichen Subjekte lautet Aktivität und Selbstgestaltung. Mit Maurizio Lazzarato kann man in diesem Zusammenhang von einem „*autoritären Diskurs*“ (Lazzarato 1998, S. 42) sprechen, der die Subjekte permanent dazu auffordert, sich selbst auszudrücken, situativ zu handeln und sich jederzeit neu, flexibel und anschlussfähig zu entwerfen.

Diese Form der strategischen Führung in einer „Neuen Lernkultur“ arbeitet mit und an der Subjektivität der lernenden Subjekte. Galt die Subjektivität einst als „*Stachel der Pädagogik*“ (Adam 1988, S. 11), wird sie nun zum Operationsfeld für subjektive Interessen, Wünsche und Bedürfnisse. In dieser strategischen Situation sind Subjektivität und Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke nicht länger als entgegengesetzt anzusehen. Stattdessen

verschmelzen sie zu einem Typ funktionaler Subjektivität. Funktionalität wird in diesem Zusammenhang als Chance für das Subjekt vorgestellt und mit der Forderung nach Flexibilität, Produktivität und Selbstverantwortung verbunden. Zugleich wird der normative soziale Druck auf den Einzelnen/ die Einzelne erhöht und soziale Exklusion dadurch individualisiert, dass Misserfolge den Individuen zugerechnet werden können (vgl. Höhne 2007, S. 40).

Die durch (de-)professionelle Regierungspraktiken nahe gelegten Selbstverhältnisse dienen folglich nicht einzig der Ermächtigung der lernenden Subjekte. Während das Subjekt im disziplinierenden Rahmen zur Verbesserung seines Lernens und damit zur Optimierung seiner Funktionalität angehalten wurde (und sich immerhin noch gegen Zumutungen von außen zur Wehr setzen konnte), wird es im Sinne der Technologien des Selbst für flexibel, offen und anschlussfähig gehalten. Zentrales Merkmal (de-)professioneller Regierungspraktiken ist die Bereitschaft der Subjekte zur eigenen „Verflüssigung“, zur permanenten Hervorbringung des Selbst in einem anderen Modus. Damit kann eine unabsehbare Dynamik der Selbstoptimierung in Gang gesetzt werden.

Die Perspektive einer radikalen Subjektorientierung ist nur auf der Folie einer Denkfigur sinnvoll, in der die professionelle Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen Erwachsener grundsätzlich als verhindernd und beschränkend beschrieben wird. Aus einer machttheoretischen Perspektive im Anschluss an Foucault muss demgegenüber aber davon ausgegangen werden, dass die Effekte der Macht keineswegs nur unterdrückende oder verhindernde, sondern eine ausgesprochen produktive Funktion haben, d.h. in der Folge, dass selbstgesteuerte Lernprozesse nicht nur nicht „machtfrei“ verlaufen, sondern sogar zu einer vertiefenden Unterwerfung führen.

Professionstheoretische Überlegungen sollen sich demzufolge von einer juristisch-diskursiven Vorstellung von Macht lösen.⁶ Dies wäre eine

Voraussetzung, um das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung und seine „Verstrickungen“ in das Ensemble der Gouvernementalität der Gegenwart⁷ neu reflektieren zu können. Wenn die Vorstellung, pädagogisches Handeln könnte jenseits von Macht stattfinden, als Zielperspektive entfällt, da erkannt wird, dass sich das professionelle Handeln auch trotz anders lautender Bekundungen nicht aus diesen Verstrickungen lösen kann, eröffnet sich ein Raum, in dem die sich neu einstellenden Widersprüche offenzuhalten sind.

„Differenz“ als Raum pädagogischer Professionalität

Es scheint zunächst angezeigt, „Macht“ nicht länger als lediglich verhindernd bzw. beschränkend zu beschreiben. Macht ist produktiv, indem sie Selbst- und Weltverhältnisse hervorbringt, sie wandert, sie ist nicht eindeutig lokalisierbar und sie konstituiert Erfahrungsräume. Machtverhältnisse strukturieren ein System von Unterscheidungen, die das Sag-, Denk- und Erfahrbare konturieren.

Eine differenztheoretische Lerntheorie berücksichtigt diese Umstände, indem sie Macht – im Anschluss an Foucault – ohne Rekurs auf individuelle Intentionalität beschreibt und das Ensemble von Praktiken erforscht, in das das „Lernen“ als gesellschaftliche Aktivität eingebettet ist. Aus dieser Perspektive geraten die produktiven Effekte von Lehr-Lern-Arrangements in den Blick, die auch oder gerade weil sie „Freiheit“ ermöglichen wollen, neue Unterwerfungen hervorbringen. Das lebenslange kompetenzorientierte Lernen erscheint aus dieser Perspektive als eine gesellschaftliche Aktivität par excellence sowohl in seinen gesellschaftlichen Begründungen als auch in seinen professionellen Ausformungen. Werden Menschen angehalten, sich von der „Wiege bis zum Grab“ als dynamische, sich selbst qua Lernen permanent neu entwerfende Wesen hervorzubringen, zielt Lernen auf Praktiken der Selbstführung und professionell pädagogisch

6 Die Bezeichnung „juristisch-diskursiv“ wird von Foucault eingeführt, um eine repressive Machtkonzeption, die Macht anhand ihrer Wirkungen der Ausschließung, Verwerfung, Verneinung, Verschleierung zu analysieren versucht, im Unterschied zu seinem „strategisch-produktiven“ Verständnis von Macht zu charakterisieren.

7 In seinen Gouvernementalitätsstudien verbindet Foucault die Begriffe Regieren („gouverner“) und Denkweise („mentalité“) und analysiert soziale Beziehungen unter dem Blickwinkel der Menschenführung. Dabei untersucht er die systematischen Beziehungen zwischen Macht und Subjektivität, Herrschaftstechniken und „Technologien des Selbst“.

Handelnde werden zu AgentInnen eines Regierungsregimes (vgl. Höhne 2007, S. 40). Auf der Suche nach anderen professionellen Handlungsmöglichkeiten, die sich nicht auf die Bereitstellung von (de-)professionellen Regierungspraktiken beschränken, werden nun all jene Versuche interessant, die sich mit dem Gestus der Offenheit für das Andere, die Differenz und das konstitutive Außen dem kulturellen Raum des Lehrens und Lernens nähern. Einen solchen Versuch stellt eine poststrukturalistisch informierte Professionstheorie dar.

Offenhalten der Differenz

Die zeitgenössische französische Philosophie wird häufig als Differenzphilosophie vorgestellt. Um poststrukturalistische Problematisierungen (einführend siehe Münker/Rösler 2000) nachvollziehen zu können, muss allerdings der poststrukturalistische Differenzbegriff selbst vorab erläutert werden. Während herkömmlich Differenz, verstanden als Unterschied, einen Dualismus impliziert, also einen Gegensatz von zwei in sich geschlossenen Einheiten, akzentuiert der poststrukturalistische Differenzbegriff das Uneinheitliche des Einen und stellt Identitäten als eine zweiseitige Medaille vor. Jede Seite verweist auf die andere und beide sind konstitutionslogisch nie unabhängig voneinander zu denken. Nicht die Opposition von zwei Positivitäten, sondern die strukturierenden Prozesse der Abgrenzung, die zwei eindeutig unterscheidbare Seiten erst herstellen, drücken sich in einem poststrukturalistischen Differenzbegriff aus. Er betont das Offene, Nicht_Identische⁸, das Unabgeschlossene der Differenz (vgl. Rendtorff/Moser 1999, S. 315).

Das Offenhalten der Differenz ist dabei nicht im alltagssprachlichen Sinne als Produktion von Zwi-spältigkeit oder Beliebigkeit zu verstehen, sondern in Anlehnung an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als Arbeit an einer „Nahtstelle“ (Laclau/Mouffe 1991, S. 157). Die Nahtstelle offen zu halten, bedeutet, die durch hegemoniale Schließungsbemühungen

hergestellten Differenz- bzw. Normalitätsordnungen zu unterlaufen und deren Fixierungen zu widerstehen. In poststrukturalistischen Differenztheorien werden fundamentale Kategorien abendländischer Philosophie als Konstrukte von Machtstrukturen problematisiert und die Eindeutigkeit von Identität, Nationalität, Geschlecht, Wahrheit und Geschichte sowie binäre Oppositionen aller Art (Mann_Frau, schwarz_weiß, homo_heterosexuell etc.) in Frage gestellt.⁹

Dieses dekonstruktive Vorgehen zielt auf die Problematisierung, Umdeutung und Ent-Täuschung eines metaphysischen Denkens, das von einem festen Ursprung, einer natürlichen Identität oder einer „reinen, mit-sich-identischen Präsenz“ (Menke 1995, S. 39) und einem immanenten Sinn ausgeht. Um diese Differenz- bzw. Normalitätsordnungen zu sichern, bedarf es stets eines „polar entgegengesetzten Anderen“ (ebd.), das in der Ordnung hierarchisch nach- oder untergeordnet werden muss. Der Prozess der Fixierung kann als Ausdruck hegemonialer Bestrebungen bezeichnet werden, als ein Versuch, eine kontingente gesellschaftliche Ordnung herzustellen.

Obwohl folglich jedwede pädagogische Praxis an der Hervorbringung strukturierter Differenz- bzw. Normalitätsordnungen beteiligt ist, sind diese Ordnungen keine endgültig festgelegten. Sie stellen vielmehr einen offenen und sich im Wandel befindlichen Zusammenhang dar. Differenz- bzw. Normalitätsordnungen werden – eben weil sie sich als strukturierte erweisen – in und durch Bildungskontexte wiederholt und verschoben. Es war Jacques Derrida, der den Begriff der „différance“ entwickelte, um diese prinzipielle Offenheit artikulieren zu können (vgl. Derrida 1991, S. 15). Die strukturelle „Schwäche“ des Nicht_Fixierbaren, Nicht_Herstellbaren nutzt eine differenztheoretische Perspektive als Raum für professionelle Handlungsweisen. Die professionelle Praxis kann als eine kunstvolle, notwendig analytische, beständig sich entwickelnde und unabschließbare Praxis der Dekonstruktion und Artikulation verstanden werden, die von der

8 Ich bediene mich hier der Schreibweise des „gender gap“ (Geschlechter-Zwischenraums). Mittels eines Unterstrichs versuche ich die binäre Struktur der Sprache zu überschreiten. In der Queer Theory dient dies dem Versuch, der potenziellen Vielfalt geschlechtlicher Positionierungen Raum zu geben.

9 Vgl. zur Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Theoriefolien innerhalb der Pädagogik z.B. Ricken/Balzer 2012 und Fritzsche et al. 2001, im Zusammenhang mit Gender-Kompetenz Smykalla 2010 und mit rassismuskritischer Pädagogik den Sammelband von Broden/Mecheril 2010.

Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12).

Differenztheoretische Lerntheorie

Dieser Perspektive auf erwachsenenpädagogische Professionalität liegt zunächst die Einsicht zugrunde, dass Lernen als wissens- und erfahrungsbegründete Transformation personaler Selbst- und Weltverhältnisse seinen Ausgangspunkt in allen inhaltlichen Gegenständen findet, die Erfahrung und Wissen strukturieren. Das Lernen Erwachsener ist in gesellschaftliche Differenz- bzw. Normalitätsordnungen verwoben, die ihm vorausgehen, von ihm stabilisiert und zugleich neu hervorgebracht werden. Diese Ordnungen oder Strukturen stehen Lernenden allerdings nicht als etwas „Räuberisches“ gegenüber, sie täuschen sie nicht hinsichtlich ihrer „eigentlichen“ oder „wahren“ Interessen. Vielmehr ist es die Differenz- bzw. Normalitätsordnung selbst, die sich in ihnen und durch sie verwirklicht. Aus differenztheoretischer Perspektive entfällt die Figur eines „autonom handelnden Subjekts“, denn die Aneignung, Transformation und Strukturierung von Selbst- und Weltverhältnissen findet im Medium und mit Bezug auf Differenz- bzw. Normalitätsordnungen statt, „die das Subjekt nicht selbst setzt, durch die es vielmehr in die Welt und in der Welt gesetzt wird“ (Brodén/Mecheril 2010, S. 11). Statt pädagogisch immer weiter an den Differenz- bzw. Normalitätsordnungen des Subjekts – auch seinen eigenen – anzusetzen, in denen das Selbst doch nicht eingeholt werden kann, orientiert sich eine differenztheoretische Lerntheorie eben an der Differenz von identifizierbaren Selbst- und Weltverhältnissen und ihrer konstitutiven Unzugänglichkeit (vgl. Schäfer 2007, S. 144). Sie fordert hieraus eine pädagogische Praxis, die das Denken von innen her für das öffnet, was diesem bislang ausgeschlossen war.

Um diese Öffnung zu evozieren, verabschiedet sich eine differenztheoretische Lerntheorie von

den Produkten des Lernens und fokussiert demgegenüber die Praktiken ihrer Produktion, d.h., wie zu Lernendes hervorgebracht wird. Den Gegenstand differenztheoretischer Lerntheorien „bilden daher nicht Strukturen des Lernens, sondern [...] Lernen und didaktisches Handeln als Praktiken der Strukturierung“ (Wrana 2008, S. 69). Lernen ist aus differenztheoretischer Perspektive kein Prozess der Wissens- und Erfahrungsanhäufung, „weder als Repräsentation eines subjektiv gemeinten Sinns, noch eines wahren Sachverhalts oder gar einer tatsächlichen Wirklichkeit“ (ebd.). Lernen ist wie alle menschliche Praxis eine strukturierende Tätigkeit, die Differenz- bzw. Normalitätsordnungen hervorbringt, die allerdings relational und unvollständig, kontingent und unbestimmt bleiben müssen.¹⁰

Die professionelle pädagogische Leistung steht aus dieser Perspektive vor einer widersprüchlichen Aufgabe: Lernprozesse finden in einem Gefüge sozialer Strukturierungen statt, die sie aufgreifen und zugleich neu hervorbringen. Zugleich ist es das Ziel, den Raum für jene Akte des Strukturierens offen zu halten, die in der Wiederholung zu einer Verschiebung von weiterhin unzugänglichen Selbst- und Weltverhältnissen führen könnten. Es ist dies die Arbeit an der Nahtstelle gesellschaftlicher Identitäten, die niemals vollständig geschützt sind vor einem Anderen, das sie umformt und verhindert, dass der Prozess zur Ruhe kommt, also Identitäten vollständig „genäht“, festgestellt oder fixiert wären (vgl. Brodén/Mecheril 2010, S. 10).

Professionelles pädagogisches Handeln kann aus dieser Perspektive ein Lernen evozieren, das weder dem Verstehen noch dem Begreifen dient, sondern dem immer wiederkehrenden Zerschneiden dieser Identitäten (vgl. Foucault 2004, S. 402). Dieses Lernen hätte dann etwas Gestalterisches: „Es ist Refiguration der diskursiven Strukturen, manchmal nur Reproduktion, manchmal ein Ereignis der Transformation“ (Forneck/Springer 2005, S. 112).

Professionellen pädagogischen Handlungsweisen kommt im Hinblick auf hegemoniale Differenz- bzw.

¹⁰ Dies ist eine erkenntnistheoretische Prämisse des Poststrukturalismus. Alle Positivitäten (als auch vorhandene Normalitätsordnungen) werden hervorgebracht, indem in einem Prozess der Signifikation Mannigfaltigkeiten auf eine Einheit projiziert werden. Über die Erkenntnis dieser Bezeichnungspraxis verlieren sie nicht nur ihren Status der Ursprünglichkeit und Natürlichkeit (weil sie ja immer nur eine machtvolle Verkürzung darstellen), sondern es wird deutlich, dass die kontingenten Beziehungen auch immer wiederholt, also neu hergestellt werden müssen.

Normalitätsordnungen eine signifikante Bedeutung zu: In erwachsenenpädagogischen Bildungszusammenhängen lernen die Individuen sich, die Welt und die anderen immer wieder neu kennen. Versteht man Lernen als Praktiken des Strukturierens, besteht die professionelle Herausforderung darin, dabei nicht schlicht die unverrückbare Wiederholung des ewig Gleichen zu befördern. Die professionelle Leistung bestünde stattdessen darin, Strukturierungsräume bereitzustellen, in denen die Genese und Geltung der Differenz- bzw. Normalitätsordnungen verschoben, verrückt und modifiziert werden kann. Zugleich wird in professionell gestalteten Bildungsräumen eine beständige Unruhe erlebbar, eine Unbestimmtheit, in der das Zurückweisen von Fixierungen, Identifizierungen, Positionierungen allgegenwärtig bleibt. Es ist offensichtlich, dass die Möglichkeit unkontrollierbarer Transformationsprozesse dabei nicht beherrscht, kontrolliert oder hergestellt werden kann.¹¹

Professionelles pädagogisches Handeln zielt dann auf eine Achtsamkeit, die jeden Versuch, eine Bedeutung festzuschreiben und fixieren zu wollen, zurückweist, und sich schließlich bemüht, jene Situationen offen zu halten, gegen die ein „So-Sein“ festgestellt werden soll. Entzieht der pädagogische Raum jeglicher Identifizierung die Existenzgrundlage, kann offensichtlich werden, dass die Identität eine Praxis des Strukturierens darstellt

und Selbst- und Weltverhältnisse den Effekt einer repetitiven und variablen Bezeichnungspraxis. Was bleibt, ist ein Möglichkeitsraum, in dem jede „ursprüngliche“ Identifizierung neu als persönliche und kulturelle Geschichte übernommener Identifikationen und Differenzierungen begriffen und zurückgewiesen werden kann. Foucault spricht in diesem Zusammenhang von der Stilistik der Existenz und betont: „*Vielleicht ist es heute nicht so sehr das Ziel, zu entdecken, was wir sind, als vielmehr zurückzuweisen, was wir sind*“ (Foucault 1992, S. 82) und was wir sein sollen. Untrüglich bleibt dabei, dass „*diese Stile sich niemals vollständig als Selbst-Stilisierung begreifen lassen, da sie eine Geschichte haben, die ihre Möglichkeit bedingt und begrenzt*“ (vgl. Butler 1991, S. 205).

Eben in dieser kulturellen Geschichte, die inhaltlich und materialbestimmt auch weiterhin den Gegenstand professionell gestalteter pädagogischer Handlungsräume darstellt, könnte eine differenztheoretische Lerntheorie über die eingangs problematisierte Individualisierung und Formalisierung des Lernens hinausweisen. Sie nimmt die Ent-Täuschung über die Nichtherstellbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen sowie deren regulative Orientierungen auf und weist mit dem Versuch, die Differenz in pädagogischen Praxen offen zu halten, zugleich darüber hinaus.

¹¹ Und dennoch eröffnet das professionelle pädagogische Handeln einen Raum für performative Praktiken. In ihrem Werk „gender troubles“ arbeitet Judith Butler einen Performativitätsbegriff aus (vgl. Butler 1991, S. 198ff.), der geeignet scheint, die kritische Potenz dieser professionell gestalteten Lernräume zu markieren. Performative Praktiken sind für Butler eben gerade nicht als ein einzelner, intentionaler Akt aufzufassen, sondern Teil einer Wiederholungspraxis innerhalb einer regulativen Struktur, die die Identitäten, die sie bezeichnet, ebenso re-produziert, wie es das Risiko ihrer Fehlbenennung und Desintegration mit sich bringt (vgl. ebd., S. 213).

Literatur

Adam, Erik (1988): Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 49, S. 26-38.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Dies. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 7-26.

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2004):** Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. 115). Auch online im Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> [Stand: 2013-09-09].
- Butler, Judith (1991):** Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001):** Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Comenius, Johann A. (2007):** Große Didaktik (1657). Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und herausgegeben von A. Flitner. 10. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta.
- Dauber, Heinrich (1999):** Neue Lernkulturen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 44, S. 38-47.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992):** Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (1991):** Gesetzeskraft. Der mystische Grund der Autorität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Euler, Peter (1995):** Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 203-222.
- Forneck, Hermann J. (2005):** Selbststeuerung und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, Hermann/Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (Hrsg.): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 6-48.
- Forneck, Hermann/Springer, Angela (2005):** Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann/Grell, Petra/Häßner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 133-153.
- Foucault, Michel (1984):** Die politische Technologie der Individuen. In: Schriften in vier Bänden – Dits et Ecrits, Band IV, 1980-1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 999-1015.
- Foucault, Michel (1992):** Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1993):** Technologien des Selbst. In: Luther, Martin H./Gutman, Huck/Hutton, Patrick H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24-62.
- Foucault, Michel (1994):** Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 243-261.
- Foucault, Michel (2004):** Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität, Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001):** Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Opladen: Leske+Budrich.
- Höhne, Thomas (2007):** Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 30-43.
- Klingovsky, Ulla (2009):** Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.
- Kokemohr, Rainer (2007):** Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Kossack, Peter (2006):** Lernen beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991):** Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Lazzarato, Maurizio (1998):** Immaterielle Arbeit. Gesellschaftliche Tätigkeit unter den Bedingungen des Postfordismus. In: Atzert, Thomas (Hrsg.): Umherschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion. Berlin: ID Verlag, S. 39-52.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard Karl (1982):** Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim/München: Juventa, S. 12-28.

- Menke, Bettine (1995):** Dekonstruktion der Geschlechteropposition – das Denken der Geschlechterdifferenz. Derrida. In: Haas, Erika (Hrsg.): Die Verwirrung der Geschlechter. Dekonstruktion und Feminismus. München/Wien: Profil, S. 35-71.
- Münker, Stefan/Rösler, Alexander (2000):** Poststrukturalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Opitz, Sven (2004):** Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg: Argument.
- Pongratz, Ludwig (2009):** Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.) (1999):** Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012):** Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, Alfred (2007):** Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-158.
- Smykalla, Sandra (2010):** Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext des Gender Mainstreaming. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, Michael (1996):** Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hrsg.): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Leuven, S. 219-265.
- Wrana, Daniel (2008):** Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 1. Opladen: Leske+Budrich, S. 31-102.



Foto: Heidi Schemm

Dr. in Ulla Klingovsky

ulla.klingovsky@qineb.de
<http://www.qineb.de>
 +49 (0)6151 164487

Ulla Klingovsky studierte Pädagogik, Soziologie und Psychologie in Freiburg im Breisgau und promovierte an der Universität Potsdam. Seit dem Sommersemester 2011 vertritt sie die Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der TU Darmstadt. Als Geschäftsführerin des Netzwerks Studienqualität Brandenburg war sie für den Aufbau, die Konzeption und Umsetzung des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms im Land Brandenburg verantwortlich. Sie forscht an der Schnittstelle von Bildung, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und didaktisch-methodischen Strukturierungsformen und arbeitet als Trainerin und Beraterin in zahlreichen Praxisfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Difference(s) instead of Competence

Notes on deconstructive pedagogic professionalism

Abstract

In a “new culture of learning,” external control should be replaced by radical self-control, where learners are only given support or advising at their own request. But does this actually imply being free from the influence of power relations? Or does the topos of a rational, self-dependent and reflexive subject remain an illusion? If one looks at the discourse about lifelong competence-oriented learning from the perspective introduced by Foucault, it can be read as a totalising regime that puts into place new forms of power through its radical orientation towards the subject. If external control is reduced in favour of self-realisation, this leads to a transformation and not to an abolishment of power relations within teaching and learning processes. Is this a case of a deception? In this article, the author follows the complex path of de-deception to its end, where new opportunities for professional action in adult and continuing education are examined. She develops an entirely new theory of learning that focuses on difference and is based on poststructuralist assumptions. Learning therefore becomes a structuring action – like all human practices – which brings about difference or normality rules that nevertheless have to remain relational and incomplete, contingent and undefined.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783732281046

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 20, 2013

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Roswitha Ranz (Institut EDUCON)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>