

Pongratz / Reichenbach / Wimmer (Hrsg.)

—

Bildung - Wissen - Kompetenz

ISBN 3-938076-34-8

Bildung - Wissen - Kompetenz

Pongratz, Ludwig A. / Roland Reichenbach /
Michael Wimmer (Hrsg.)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation
ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich.

© Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse, Bielefeld 2007

Satz: Gregor Eckert, Darmstadt

Druck: Druckerei Langner Erlangen

Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ISBN 3-938076-34-8

Inhalt

Vorwort	7
<i>Andreas Gruschka</i>	
Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben.	9
<i>Thomas Höhne</i>	
Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit	30
<i>Inka Bormann/ Jan Gregersen</i>	
Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft	44
<i>Roland Reichenbach</i>	
Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens	64
<i>Eva Borst</i>	
Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet	82
<i>Robert Kreitz</i>	
Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch	98

Eckhardt Fuchs

**Entmystifizierung und Internationalisierung:
Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte** 136

Astrid Messerschmidt

**Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in
globalisierten Zonen** 155

AutorInnenverzeichnis 169

Vorwort

Die Behauptung, der Bildungsbegriff und das ihm zugehörige bildungsphilosophische Diskursfeld gehöre einer ‚alteuropäischen‘ Denktradition an, ist nicht neu. Neu sind auch nicht die Versuche, dem Bildungsbegriff ‚zeitgemäßere‘ Kategorien zur Seite zu stellen. Allerdings zeichnet sich zur Zeit die Tendenz ab, den im Begriff der Bildung bezeichneten Problemzusammenhang nicht bloß zu erweitern oder zu ergänzen, sondern ihn umzuschreiben: Bildung erweise sich in erster Linie als Komplex empirisch fass- und messbarer Größen. Entsprechend übernimmt die empirische Bildungsforschung mehr und mehr die Zuständigkeit für Fragestellungen, die ehemals zur Domäne bildungsphilosophischer Reflexion gehörten.

Kein Wunder also, dass die aktuellen Diskussionen der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie sich auf die Verhältnisbestimmung von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung bzw. auf den Zusammenhang von Kategorien wie ‚Bildung‘, ‚Wissen‘ und ‚Kompetenz‘ konzentrieren. Während die Kommissionstagung 2004 sich vor allem dem Verhältnis von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung zuwandte (sämtliche Beiträge stehen als Online-Publikation unter dem Link <http://miless.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=12906> zur Verfügung), konzentrierte sich die Tagung 2005 auf das Thema: „Bildung – Wissen – Kompetenz: Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft“.

In den theoretischen wie praktischen Umbrüchen der gegenwärtigen Bildungsreform findet sich die Bildungsphilosophie in besonderer Weise herausgefordert: Weder versteht sie sich als Hüterin des klassischen Bildungsbegriffs und seiner metaphysischen Erblasten, noch kann sie den Gehalt bildungstheoretischer Reflexionen an den Kompetenz- oder Wissensbegriff problemlos abtreten. Zwar finden sich die Begriffe ‚Bildung‘, ‚Wissen‘ und ‚Kompetenz‘ in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion in vielfältiger Weise miteinander verknüpft, doch gehen sie keineswegs ineinander auf. Um ihre Differenzen zu bestimmen und fruchtbar zu machen, eröffnen die Beiträge des hier vorgelegten Sammelbandes (bzw. dieser Online-Publikation) vielfältige Perspektiven, die sich nicht einfach über einen Leisten schlagen lassen.

Während *Andreas Gruschka* sich in seinem Vortrag kritisch mit Bildungsstandards und Kompetenzmodellen am Beispiel der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ auseinandersetzt, beleuchtet *Thomas Höhne* den Kompetenzdiskurs im Kontext der neoliberalen Bildungsreform. *Inka Bormann* und *Jan Gregersen* rücken indessen den Innovations- und Zukunftsbegriff ins Zentrum der Aufmerksamkeit. *Roland Reichenbach* hinterfragt den hohen Kurswert von Softskills und *Eva Borst* konzentriert ihren kritisch-analytischen Blick auf das Bildungsverständnis von Consulting-Unternehmen wie McKinsey. Im Unterschied dazu versucht *Robert Kreitz* die Begriffe ‚Wissen‘, ‚Können‘ und ‚Bildung‘ mit Bezug auf die angelsächsische Tradition analytischer Philosophie voneinander abzugrenzen, während *Eckhardt Fuchs* internationale Perspektiven des Bildungsdiskurses thematisiert. *Astrid Messerschmidt* geht schließlich den postkolonialen Perspektiven nach, die der aktuelle bildungstheoretische Diskurs mit transportiert.

Die Frage, ob der Kompetenz- dem Bildungsdiskurs inzwischen den Rang abgelaufen habe, beurteilt die Mehrheit der Autorinnen und Autoren skeptisch. In gewisser Weise demonstriert der hier vorgelegte Sammelband das Gegenteil: Die Art und Weise nämlich, wie hier in kontroverser, offener und kritischer Manier um Fragen von Bildung und Bildungsreform gestritten wird, bezeugt die anhaltende Lebendigkeit und Produktivität bildungsphilosophischer Reflexion.

Darmstadt, im September 2006

Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Roland Reichenbach

Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben.

Andreas Gruschka

I

Was sich nicht alles mit PISA geändert hat! In Deutschland wurde bis vor kurzem (zuweilen auf die heftigste Art) darüber gestritten, was in das Programm der allgemeinen Bildung gehört und was nicht: Ob man nicht statt einer allen gemeinsamen Bildung für die verschiedenen Schulformen unterschiedliche Konzepte entwickeln müsse, wie das Verhältnis von materialer und formaler Bildung bestimmt werden könne, ob wir besser auf das klassische Konzept der Bildung setzen oder auf eines des Informationszeitalters usf. Dieser Streit scheint gegenwärtig faktisch beendet zu sein. Die KMK, weiland Austragungsort wüster Auseinandersetzungen über den Bildungsauftrag der Schule („Struwelpeter statt Goethes Faust“ - Franz Josef Strauß), fasst einen gemeinsamen Beschluss nach dem anderen. Fast lautlos hat sie sich auf Bildungsstandards verständigt. Nur wenige wissenschaftliche Beobachter dieser Entscheidungsfindung verfolgen das mit der gebotenen kritischen Distanz. Dafür bieten sich viele als Helfer der KMK an. In der Annahme, dass zukünftig alles, was nicht als Bildungsstandards zertifiziert wird, in der Schule bald nichts mehr zählt, werden Standards auch für Fächer entwickelt und angeboten, die die KMK noch gar nicht im Blick hatte.

Die aus der Bildungsforschung abgeleiteten und empfohlenen Konzepte wie „Bildungsstandards“ und „Kompetenzmodelle“ scheinen Konsensformeln geworden zu sein, die es erlauben, über allen alten Streit hinwegzugehen. Es geht nicht mehr um das „Was“ der Bildung, sondern nur noch darum, wie man das Gegebene so operationalisiert, dass die deutschen Schüler bei zukünftigen OECD-Messungen wieder (?) zur Spitzengruppe vorstoßen.

Die neue Bildungsforschung hat gegenüber der alten Bildungstheorie die Oberhoheit über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs errungen. Man diskutiert nicht mehr à la Klafki über „Konturen eines neuen Konzeptes der Allgemeinbildung“, sondern richtet entsprechend der Fokussierung auf PISA das schulische Lernen auf Kompetenzmodelle und Bildungsstandards aus. Man diskutiert nicht mehr bloß, sondern baut heftig an Mechanismen, die sicher stellen sollen, dass dieser Reformimpuls nicht wie viele vorher verpuffen kann: Verwiesen sei auf KMK-Beschlüsse zur verbindlichen Einführung der Standards, die neue Berliner Zentralbehörde an der Humboldt-Universität (sic!), die Inflation von Landesinstituten für Qualitätsentwicklung und -management, die die alten Curriculuminstitute ablösen etc. Schien es lange Jahre nach der großen Bildungsreform so zu sein, dass die wissenschaftliche Pädagogik ihren Kredit als Ratgeber und Wegweiser der Bildungspolitik verspielt hatte – nicht wenige Ministerien erwiesen sich in diesen Jahren stolz als nicht mehr beratungsbedürftig –, so agiert gegenwärtig eine kleine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern mehr denn als Berater. Sie sind zu Herolden der Schul- und Universitätsreform aufgestiegen und machen im Namen einer parteiübergreifenden Koalition der Erneuerer handfest Politik.

Wer eingeladen hatte an dieser Umstellung mitzuspielen, wurde der akademischen Pädagogik spätestens mit dem unglaublichen, anmaßenden und dann auch noch weitgehend unwidersprochen gebliebenen Auftritt des Politikwissenschaftlers und in der Rolle des Wissenschaftsmanagers prächtig einflussreichen Hans Weiler auf dem Münchener Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) deutlich. Danach konnte jeder wissen, was man andernorts, dort also, wo die Steuerung des Wissenschaftssystems inzwischen faktisch erfolgt, von der akademischen Pädagogik erwartet und von ihrer bisherigen Leuchtturmdisziplin, der Bildungstheorie, hält: Weil diese sich nicht um die Aufklärung und die Optimierung der realen Verhältnisse in der Schule kümmere, sich vielmehr als „letzte Bastion“ und „versprengte Saat des Positivismusstreites“ von empirischer Forschung fernhält und sich in „geistesgeschichtlichen, textkritischen und wertphilosophischen Reflexionen ergeht“ (Weiler 2003, S. 194f), sei sie überflüssig, abzuschaffen und durch eine Wissenschaft zu ersetzen, die als ‚international visible normal science‘, der Praxis und Politik das Wissen zur Verfügung stellt, mit dem die pädagogischen Handlungsmuster in der öffentlichen Erziehung verändert und verbessert werden können. Philosophische Reflexionen auf die Voraussetzungen und Bedingungen der Bildung, seien sie historisch auf die Klassiker oder auf Impakt aus den Nachbardisziplinen oder im strengsten Sinne allgemeinpädagogisch auf die Bedingungen der Möglich-

keit des pädagogischen Tuns gerichtet, haben in den Augen dieser Manager der Zünfte nur noch eine vegetative Funktion zu erfüllen.

Die meisten pädagogischen Institute haben diesen Paradigmenwechsel bereits zu spüren bekommen, nicht zuletzt durch den Prozess der Umwidmung von Hochschullehrerstellen. Vor allem in der allgemeinen und historischen Pädagogik ist abgegriffen worden, um nun überall im Sinne von PISA empirische Bildungsforschung betreiben zu können.

Im Folgenden sei nicht näher auf die teils fatalen Konsequenzen dieser generalstabsmäßig erscheinenden Umstellung für die Entwicklung des Faches geblickt (nicht auf Traditionsverlust und feindliche Übernahmen) und auch nicht auf die Verantwortung, die die allgemeine Pädagogik dabei selbst zu übernehmen hat, weil sie und mit ihr das Fach es in der jüngsten sozialwissenschaftlich gewendeten Vergangenheit versäumt hat, die eigenen einheimischen Begriffe empirisch zu spezifizieren. Darüber wurde bereits in der Pädagogischen Korrespondenz eine Analyse vorgelegt (Gruschka 2004). Interessieren soll im Folgenden, was man über den Sachverhalt erfahren kann, wenn man gedankenexperimentell einfach vom Gegenteil negativer Folgen ausgeht, d.h. mit einem Autor der Expertise behauptet, dass die neue Bildungsforschung, also PISA und Folgen, Ausdruck des Einflusses des bildungstheoretischen und damit genuin pädagogischen Denkens in der Forschung sei. Pointiert gesagt, dass die Bildungstheorie und mit ihr das pädagogische Anliegen endlich in der Forschung angekommen sein könnten.

Das Experiment lohnt sich, wenn man nicht umstandslos die oft theoriefern triste, in der Schlichtheit ihrer Erklärungen merkwürdig triviale normal science der pädagogischen Psychologie (vor allem ihre unverdrossene Suche nach Wirkungsmodellen) mit *der* empirischen Bildungsforschung gleichsetzt, sondern den Anspruch ernst nimmt, wie er durch PISA und nun auch praktisch über die Konzeption der „Bildungsstandards“ formuliert vorliegt.

Aus diesem Grunde sei eine analysierende Lektüre des entsprechenden Masterplantextes, der von KMK und BMBF gemeinsam bestellten Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, unternommen, um zu prüfen, wie und was von der Bildungstheorie in der Bildungsforschung und der Reform der Schule angekommen ist.

Einer der Ansatzpunkte zur Herstellung einer Kommunikation zwischen beiden Bereichen besteht in der Theoriehaltigkeit des Unternehmens und damit in der Tatsache, dass die neue *Bildungsforschung* trotz der bisherigen Forschungsgrößenunternehmen nicht zuletzt einen Forschungsansatz und nicht schon eine paradigmatische Forschungspraxis darstellt, die in fertigen Theorien und Verfah-

ren vorliegt. Das gilt entsprechend für das Feld des Praktisch-Werdens der Forschung bei der Durchsetzung von Bildungsstandards. Letztere werden als strategischer Hebel zur Veränderung der Schule eingeführt. Hier lebt man bislang vor allem von normativen Ansprüchen und Versprechen, nicht jedoch von einer durchgeführten und evaluierten Praxis. (Was wir übrigens aus den reformerisch fortgeschrittenen Ländern durch empirische Untersuchungen über die Wirkung dieses Instruments wissen, gibt eher den Kritikern als den Propagandisten der Idee Recht - vgl. Draheim/Reitz 2005, Bellmann 2005, Rauin 2005).

Vor allem die Ambition, die wir der Expertise entnehmen können, nämlich im Wortsinne „Bildungsstandards“ zu begründen, offeriert nicht nur unüberschaubaren Stoff für Grundlagenforschung, sondern bietet bereits jetzt den Anlass für kategoriale Reflexionen, die wiederum ohne Hilfestellung durch die Figuren der Bildungstheorie in der üblichen Subsumtionslogik des Forschungsbetriebs, in der pragmatischen Lösung ungeklärter Fragen, in der praxisblinden Postulatepädagogik und schließlich im „Ungefähr Gemeinten“ stecken bleiben dürften.

Weil das so ist, sollen in einem anschließenden kürzeren Teil einige ernüchternde Hinweise darauf gegeben werden, was in Deutschland bislang geschieht, wenn dieser Anspruch in der Wirklichkeit ankommt.

Zunächst seien also aus der Expertise die Teile herangezogen, die die Ambition und das Konzept betreffen und in einem zweiten kürzeren die bisherigen Folgen beleuchtet. Am Ende erlaube ich mir ein Plädoyer für eine empirische Wende des Nachdenkens über Bildung, das ein solches bleiben soll, nicht also in Empirismus umschlagen muss.

II

Die Expertise ist ein höchst interessanter, die aufmerksame Lektüre lohnender Text (auch in Theoriepolitik). Er gibt das von einer Gruppe um den Frankfurter Erziehungswissenschaftler Eckhard Klieme verfasste Programmgutachten wider, das Bund und Länder im Anschluss an den PISA-Schock in Auftrag gegeben haben.

Die Liste der Autoren ist lang, neben Klieme und einigen Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das die Organisation der Expertise übernommen hatte, gehören auch Manfred Prenzel, der Chef des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) und Ko-

ordinator von PISA 2003, sowie der der überkommenen Pädagogik ungleich näher stehende Kollege Heinz Elmar Tenorth.

Die verschiedenen Teile des Textes

- Anlass und Ziel der Bildungsstandards (BSt),
- Konzeption und Funktion von BSt,
- Grundlagen für die Entwicklung von BSt,
- Konsequenzen für die Einführung und
- Entwicklung und Implementation der BSt

sind nicht namentlich gekennzeichnet, aber es wird die unterschiedliche Handschrift vor allem bei den konzeptionellen Teilen deutlich. Es handelt sich hier um das Wechselspiel der Empiriker/der beiden PISA-isten mit dem allgemeinen Pädagogen in ihrem Kreis.

Nachdem „Konzeption und Funktion“ aus der Perspektive der Bildungsforschung zusammengefasst wurden, handelt das fünfte Kapitel über „Bildungsziele und Kompetenzmodelle“ aus der Sicht der „Konstruktions- und Legitimationsprobleme“. Hier wird vor allem mit der pädagogischen Denkform argumentiert.

Damit diese Aussagen freilich operativ geerdet, d.h. mit der gängigen Denkform der pädagogischen Psychologie kompatibel bleiben, folgt eine einschlägige Konkretisierung der „Kompetenzmodelle aus pädagogisch-psychologischer Sicht“. Das bereits kann man als Indiz dafür lesen, dass die Expertise keineswegs einen Weg gefunden hat, das Programm der angewandten Bildungsforschung als Aufhebung der Gegensätze zwischen Bildungstheorie und pädagogischer Psychologie zu konzipieren.

Begonnen sei mit dem fünften Teil, weil er ausführlich und direkt mein Thema aufgreift. Nach einer Antwort auf einfühlbar fingierte, aber erwartbare Argumente gegen das Konzept der Bildungsstandards (Reduktionismusvorwurf, Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung, Legitimationsdefizit) und einem Exkurs zum Problem der Begründungsfähigkeit von Bildungszielen in der modernen Gesellschaft kommt der Autor Tenorth zu pragmatischen Antworten, deren Möglichkeit er vor allem in den „kulturellen Selbstverständlichkeiten“ und dem faktischen „Konsens über Basisfähigkeiten“ begründet sieht. Wir kennen das aus anderen Texten Tenorths (1994), in denen er beobachtend den Streit um die öffentliche Erziehung mit der Geltungskraft und der *longue durée* des Faktischen relativierend konfrontiert. Aber damit bleibt der Autor primär bei der Rechtfertigung seiner Sicht der Wirklichkeit statt der des Streites und dessen, was er gegenüber möglichen Kritikern propagiert sehen möchte. Er ist noch

nicht bei der Sache der Verbindung von Bildung und Kompetenzen durch Bildungsstandards.

Indes ist der Umweg über die Widerlegung antizipierter Kritik bezeichnend: Die Kritiker haben – so unser Autor - letztlich auch deswegen Unrecht, weil die Sache, die sie kritisieren, nicht viel mit der Sache zu tun hat, die mit den Bildungsstandards betrieben wird. Sie sind in ihrer Kritik faktisch eifernd und wirklichkeitsblind. Der fingierte Einspruch schrumpft zu einem von Bedenken-trägern gegen die neue Bildungspolitik. Denn Bildungsstandards werden weder die Bildung reduzieren, noch anders auslegen, als es die Schule mit ihren Plänen immer schon tut. Einen gesellschaftlichen Dissens über den Inhalt der Standards mag der Autor schon wegen des latenten Konsenses, der darüber bereits besteht, nicht anerkennen. Niemand kann bezweifeln, dass Schule genau das als Kern-curriculum und Basisfähigkeiten vermitteln soll, was die Standards ausweisen. Sie sind deswegen nicht nur nicht umstritten, sondern auch alternativlos.

Aber die eigentliche Pointe der Kritik an der Kritik lautet anders: In der Reform nämlich werde letztlich das meiste dessen aufgehoben, was die Kritiker zur Kritik überhaupt motiviert. Es gehe nämlich mit den Standards um deren ur-eigenste Sache: die Bildung. An keiner Stelle dieses Teils wird die mit der Expertise betriebene Zusammenführung von Bildungstheorie, Bildungsstandards und Kompetenzmodellen so deutlich wie in folgender Ausführung auf Seite 65:

„Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zu erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen.“

Mit der Behauptung „Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes“ als die Befähigung durch Bildung wird die beruhigende Botschaft mitgeteilt, dass eine gravierende semantische Differenz zwischen dem humanwissenschaftlichen Konstrukt „Kompetenz“ und der klassischen philosophischen Reflexionsform „Bildung“ eigentlich sachlich nicht bestimmt werden kann. Kompetenz ist zur Seite des Subjekts demnach nichts anderes, als es auch die Bildungstheorie „gemeint und unterstellt“ hat.

Während noch die theoretisch etwas zurückgebliebenen empirischen Bildungspolitiker wie Weiler oder so manche pädagogischen Psychologen nicht

wissen, was sie mit diesem Nebulosum-Numinosum „Bildung“ anfangen können, d.h. sie den Begriff operativ meiden, weil sie dessen wissenschaftlich gebotene Operationalisierbarkeit vermissen und sie schon deswegen wissenschaftlich zur Kompetenzforschung greifen müssen, die sie freilich (warum eigentlich?) „Bildungsforschung“ nennen, erklärt die Expertise: Alles nur ein Missverständnis! Es gibt eine unbemerkt gebliebene Konvergenz der Denkformen: Während die fortgeschrittene pädagogische Psychologie immer anspruchsvoller auf das Lernen als Kompetenzerwerb blickt und sich damit der Logik von Bildungsprozessen nähert, tendiert jede sachhaltige und subjektbezogene Beschreibung von Bildung zur Auszeichnung von Kompetenz als ihrem empirischen Korrelat, einer Manifestation dessen, was in einem Bildungsprozess angeeignet wird. Im Kern ist Kompetenz nicht etwa bloß anschlussfähig an Bildung, sondern „nichts anderes“: Logisch gesprochen sind beide damit identisch, weil sie auf etwas Gemeinsames verweisen. Man hat es bislang vor lauter Abgrenzungsbedürfnissen hier wie dort nur noch nicht erkannt.

Das ist schon deswegen eine steile These, weil damit so getan wird, als ob entgegen aller Vielfalt der theoretischen und empirischen Modellierungen aus den diversen Disziplinen - die nicht selten ihre gegenseitige Unverträglichkeit behaupten - die Konstrukte „Kompetenz und Bildung“ sich im Kern nicht unterscheiden. Siehe da: Humboldt gleich Campe, Weinert gleich Chomsky, Adorno gleich Baader, Piaget gleich Klippert, Klafki gleich Prenzel usf.

Kompetenzen „beschreiben“ (also nicht analysieren, sondern fassen auf, machen deswegen verfügbar?) solche Fähigkeiten, die der Bildungsbegriff „gemeint“, aber leider nicht explizit ausgesprochen, systematisch ontogenetisch entfaltet und entsprechend operationalisiert hat!

Freilich, vor einer vorschnellen Empörung über die im Zitat vorgenommene illegitime Vereinnahmung aller Referenztheorien für das neue Konzept, sei konzediert: Diese Aussage kann überhaupt nur riskiert werden, weil sie auf den ersten Blick einige formale Bestimmungen enthält, mit denen in der Tat strukturtheoretische Grundannahmen und Beobachtungen mit den verschiedenen Theoretisierungen oder Modellierungen in Übereinstimmung gebracht werden können.

Wer wollte bezweifeln, dass sich ein Subjekt an der Welt durch den Erwerb von Gestaltungsmöglichkeiten *bildet und* indem es das tut, z.B. Schemata oder Deutungsmuster aufbaut, die *kompetentes* Problemlösen implizieren? Nicht erst die Psychologie der Lebensspanne hat festgestellt, dass dieser Prozess lebenslang andauert und zu steigerungsfähigen Ergebnissen führt. Erfolgreicher Kompetenzaufbau wie Bildung ist vielfach an „Selbstlernen“ gebunden (gemeint sind

vielleicht eher selbstbestimmtes Lernen und Selbstreflexion, denn Fremdlernen wäre genauso unsinnig wie Nicht-Selbstlernen; die Kollegen der Psychologie nennen das technisch Metakognitionen, Pädagogen zuweilen Lernkompetenz, Humboldt fasste sie unter die Figur des Lernens des Lernens). Dass uns Kompetenzen erlauben, offene unvorhersehbare Situationen aufzuschließen und Aufgaben zu lösen, verdankt sich ihrem durchweg unterstellten generativen Charakter und damit einer regelgeleiteten Tiefenstruktur des Könnens.

Kochen, ohne die Kompetenz dazu, vermag man nur, wenn man unter mechanischer Befolgung eines Rezeptes nichts mehr falsch machen kann. Das kommt selten vor. Das Auftauen einer Lasagne ist deswegen nicht das Kochen dieses Gerichtes.

Kompetenzen sind nicht an einen bestimmten Aufgabeninhalt und eine entsprechend enggeführte Anwendung gebunden, sondern erlauben vielfältige Lösungen und verlangen damit abwägende Entscheidungen. Das haben sie mit Bildung sicherlich gemeinsam, da sich diese in der Annahme und Lösung offener Situationen und Aufgaben bevorzugt als fortschreitende Bewegung des Subjekts aktualisieren. Ja, man kann sensu Piaget von Kompetenzen auch in dem Sinne sprechen, dass sie entsprechend der jeweils neu gestellten Aufgaben über sich selbst hinausweisen: nämlich zur Bildung neuer leistungsstärkerer Fähigkeiten tendieren. Überkommene Sichtweisen, Handlungsformen, Selbstbilder etc. geraten angesichts einer neuen Aufgabe, Erwartung oder eines neuen Wollens in eine Krise, sie werden als bisherige Problemlösungsroutinen problematisch. Etwas Neues muss an ihre Stelle treten. Gerade darin beweist sich gemeinhin ein Bildungsprozess.

Indem der Autor der Expertise bescheiden von der Zugänglichkeit zur Steigerung der Fähigkeiten spricht, vermeidet er sowohl einen ontogenetischen als auch einen pädagogisch zu bewirkenden Automatismus. Man kann Fähigkeiten im doppelten Sinne entwickeln: selbsttätig und unter Hilfestellung von außen. Mit diesem skeptischen Optimismus lässt sich an den traditionellen Vorbehalt gegenüber einer unbegrenzten und allgemeinen Herstellbarkeit von Bildung anschließen. Die klassische Denkform unterstellte einen Möglichkeitshorizont und ein Ideal, das vielfältige Graduierungen seiner Umsetzung nahe legte. Ihre Individualitätsthese besagt, dass die gemeinsame Welt mit „Totalität“ und „Universalität“ als Ansprüchen sich in einer qualitativ und quantitativ unterschiedlichen Bildung subjektiviert. Kompetenzmodelle versuchen das abzubilden; das Schulsystem operationalisiert es als synchrone wie diachrone Differenz von grundlegender und erweiterter Allgemeinbildung. Zugleich lässt sich „Steigerung“ kompatibel machen sowohl mit den aufsteigenden Kompetenzerwartungen an

die Heranwachsenden und dem schulischen Gebot der formalen Chancengleichheit als allen gemeinsamen Angeboten zum Lernen, die mehr oder weniger erfolgreich aufgegriffen werden. Dem nach wie vor aktuellen Gebot kann nach der Expertise wiederum besser durch den Prozess der Ausrichtung auf Bildungsstandards entsprochen werden als mit den althergebrachten reinen Formen der Postulatepädagogik.

Die an die Bestimmung von Universalien erinnernde Definition der ‚Kompetenz/Bildung‘ nennt erst einmal nur Bedingungen der Möglichkeit, ohne die Möglichkeit der Bedingungen mit anzugeben. Das konnte sich Piaget mit einer starken Theorie der Ontogenese partiell, Kohlberg schon nicht mehr erlauben. In unserem Fall liegen – wie die Autoren der Expertise selbst betonen – fast keine empirisch geprüften Modelle der Entwicklung von Kompetenzen vor. Es wäre schön, wenn die Stufung der Sachanforderungen der Entwicklung des Subjektes entspräche, aber um das wissenschaftlich, nicht bloß intuitiv zu begründen, wäre viel Grundlagenforschung notwendig, auf deren Ergebnisse die Bildungspolitik nicht warten wolle und könne.

Weil das aber so ist, werden die möglichen Bedingungen für die Bestimmung der Kompetenzen und ihrer Stufung essentiell. Kann deren Erscheinen/Nicht-Erscheinen in den Subjekten auf eine starke Strukturtheorie endogener Kompetenzentwicklung zurückgeführt werden oder ist sie doch in erster Linie abhängig von ihrer Herstellung durch einen bestimmten Unterricht? Und wenn das wie dieses gelten sollte, darf nicht nur das Verhalten standardisiert werden, sondern auch der Prozess seiner optimalen Hervorbringung. Soll mit den Standards nicht blank die Einheit von Wirklichem (von Lehrern herausgeforderte, von PISA vermessene und in Standards ausgegossene Kompetenzen) und Gewünschtem postuliert werden, müsste das Verhältnis von Präskription (Standards als gewünschtes Verhalten) und Deskription (Kompetenzen als Entwicklungslogik) geklärt werden. Die Aussagen der Expertise sind hier ausweichend und unbestimmt und damit klassisch pädagogisch: normativ und bloß als Erwartung empirisch: ‚Irgendwie so muss es sein, wie sollte man es anders denken?‘

Auf der Suche nach solcher Essenz macht sie schließlich (implizit) Unterschiede, so wenn sie negative Abgrenzungen zu anderem und weniger als ‚Kompetenz/Bildung‘ möglich macht: etwa die mechanische Lösung entsprechend standardisierter trivialer Aufgaben mit Hilfe gelernter Routinen, oder die frühe Stagnation des Ich-Welt-Verhältnisses. Kompetenz ist also eine Handlungsdispositionen eröffnende, nicht aber sie ausschließende Fähigkeit. Spätestens hier beginnen aber Verständnisfragen. Ich stelle sie in drei Anläufen.

(1) Wie unterscheidet man Kompetenz von weniger Fähigkeit?

Bedeutet die angebotene Definition nicht: Kompetenzen liegen eigentlich nicht mehr vor, sobald sich ein Subjekt nicht auf den Sinn der gestellten Aufgabe beziehen kann und statt dessen bloß auf ein Können zurückgreift, das ihm zur Bearbeitung der Aufgabe quasi einfällt? Was ist dabei als Kompetenz, was als andere Fähigkeit, was als Inkompetenz zu klassifizieren? Und lässt sich dieses Nicht-Können, wenn man es nicht bloß als Scheitern an der Aufgabe tautologisch *beschreiben* will (Das Können wird charakterisiert durch das Nicht-Können dessen, was man können sollte.), überhaupt anders als in terms of Kompetenzen rekonstruieren?

Wenn ein Schüler eine PISA-Aufgabe auf Grundschulniveau rechnet, verfügt er über Kompetenzen (die untere Stufe) als auch nicht über sie (entsprechend der gestellten Aufgabe)? Genauer: Welche Beschreibung für die Fähigkeit ist angemessen, wenn Schüler - wie etwa bei den meisten empirischen Lösungen der PISA-Aufgaben - bloß Rechenroutinen anwenden - wie geht das ohne Kompetenzen? Wenn 8-Jährige im überschaubaren Zahlenraum ganzer rationaler Zahlen in der Regel richtig addieren oder subtrahieren, zeigen sie dann Kompetenz, während dies bei den 13-14-Jährigen nicht mehr der Fall ist? Oder zeigen letztere vielmehr keine Bildungsbewegung und -bemühung „an und in“ der neuen Aufgabe?

Hat sich der scheiternde Schüler bei seinem Versuch nichts gedacht (im Sinne der einfachen oder anspruchsvolleren Modellierung) und entsprechend keine Bildungsbewegung durchlaufen oder vielleicht doch eine, aber eben eine, die nicht zum Ziel geführt hat, weil ihm die zureichende technische Regelbeherrschung (also die mechanische Kunst ihrer Anwendung, das nicht-kompetente Können) fehlte? Oder müssen wir von der Beschreibung nicht zur Rekonstruktion dessen übergehen, was allererst mit der Unterstellung sinnstrukturierter Versuche und Erwägungen, eben einer Bildungsbewegung verstanden werden kann?

Indem allein der Erfolg an der Aufgabe gemessen wird, gerät jede abweichende subjektive Bewegung aus dem Blick. Sie kann mit dem Modell nicht mehr genau beschrieben, geschweige den verstanden werden. Es reichte selbst nicht zur bloß beschreibenden Einordnung der Fähigkeit der Rückgang bis zu der niederen Kompetenzstufe, welche erlaubte, die leichtere Aufgabe immerhin noch vollständig zu lösen. Für die Zurückgebliebenen wird das Kompetenzmodell faktisch zum Inkompetenzmodell.

Mit solchen Rückfragen löst sich das überraschend Erschließende des Analogons von Kompetenz und Bildung auf. Die Bildung des Subjektes bleibt wie gehabt im spekulativ Verborgenen und übrig bleibt eine Testierung unterschiedlicher Fähigkeiten, die man ggf. hierarchisch ordnet, weil etwas als sachliche Voraussetzung für etwas anderes ausgegeben werden kann: Erst kommt das Rechnen auf Grundschulniveau und dann die einfache Modellierung und danach notwendig die weniger einfache ...! Das ist vor dem Hintergrund der erfahrenen Wirklichkeit des schulischen Ablaufes, nicht aber schon als Explikation von Kompetenz plausibel. Modellierung findet schon in der Grundschule statt, wie bloßes Rechnen in der Sekundarstufe.

(2) Wie kann man Kompetenzen als gegebene Strukturen steigern?

Schwierig wird es auch, sobald es darum geht, sich etwas Konkreteres unter der Steigerung von Bildung/Kompetenz vorzustellen. In welcher Weise und Richtung soll sich Steigerung vollziehen? Kompetenzen verweisen wohl erst einmal auf alles Nötige, eben das, was man benötigt, um ein Problem zu lösen. Eine halbe Kompetenz, guter Wille ohne Können, oder blinder Einsatz von Können nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum hilft oft nicht weiter, selbst wenn man sich dabei etwas gedacht und eine Bildungsbewegung gemacht hat. Der Schüler hat mehr als bloß falsch gerechnet; er wusste schlichtweg nicht, wie er diesen Fall eines Aufgabentyps bewältigen konnte. Man hat dazu die Fähigkeit oder man hat sie nicht (sehen wir mal von Tagesform, der flüchtig kreativen Lösung einer Aufgabe oder der Emergenz der Kompetenz angesichts der neuen Aufgabe ab).

Wer wie der Autor noch nicht rudern kann, es aber noch lernen will, dem sagt der Trainer im Frankfurterischen er „pöddele“ noch. Das beschreibt er in Schemata der Approximation, die freilich oft nicht Annäherungen an das Richtige darstellen, sondern eher dazu angetan sind, es nicht zu lernen. Nur im pädagogischen Kontext der Ermunterung kommt es zu Aussagen, es sei schon besser geworden. Sobald der Anfänger alle einzelnen Bewegungsparameter beherrscht und sie dann synthetisierend synchron umsetzt, beginnt er zu rudern. Anschließend steigert er die performative Umsetzung der bereits erworbenen Kompetenz, nicht aber diese selbst. Eine Steigerung der Kompetenz ist paradoxer Weise eher durch deren Neu- oder Umbau denkbar. Aber das ist dann nicht mehr die beschriebene Kompetenz die immanent gesteigert wird, sondern eine andere.

Hier zeigt sich das Problem, dass man Kompetenz ohne eine Theorie der Kompetenzentwicklung nicht intern als Stufenmodell graduieren kann. Wenn man ein Modell nicht von außen (im Sinne einer Evidenz beanspruchenden Beschreibung vom Einfachen zum Schweren, vom Mechanischen zum Bewussten, oder eben so wie der Stufe des Rechnens auf Grundschulniveau, der Stufe der einfachen Modellierung ...) setzen will, muss man es von innen heraus rekonstruieren. Damit aber sind wir wieder bei der Bildung des Subjektes und dessen Eigensinnigkeit. Ihr hätte die Beschreibung der sich dabei zeigenden Kompetenzen zu folgen. Ohne empirische *Bildungstheorie* gibt es nur normative Kompetenzmodelle (und seien es empiristische nach einem Testmodell).

(3) *Wie verhalten sich Verfeinerung und Kultivierung zur Steigerung?*

Im Sinne der These wird die Semantik der Verfeinerung und der Kultivierung (Bildung) mit der der Steigerung (Kompetenz) kurzgeschlossen. Leider bleiben die konkreten Gestalten, die der Kompetenzerwerb als Bildung annehmen kann, außerhalb der Bestimmungen der Expertise. Hier werden nur die bekannten PISA-Graduierungen wiederholt.

Insofern ist unwahrscheinlich, dass der Autor des Kapitels so etwas wie eine Typologie der qualitativ differierenden Formationen im Blick hat, wie wir sie etwa aus Adornos Musiksoziologie kennen: physiognomisch beschriebene und zugleich soziologisch erklärende Muster der An- und Zueignung der Musik durch das rezipierende Publikum. Mit einem solchen Modell könnte man zugleich Steigerung, Kultivierung und Verfeinerung skalierend quantitativ wie strukturlogisch qualitativ ausmachen.

Der Autor hat dabei des Weiteren wohl nicht Modellierungen des Aufeinandertreffens einer Bildungsbewegung mit einer gestellten Aufgabe im Blick, für deren Lösung man Kompetenzen entsprechend der Motivierung benötigt, die als Bildungsinteresse beschrieben werden kann. Denn dann ginge es um die Lösung von Entwicklungsaufgaben, die als krisenhafte Ausgangssituation das Subjekt herausfordern, sich an einer objektiv gestellten Aufgabe zu bewähren und sich selbst über zu erreichende Fähigkeiten zu setzen und zu beweisen. (Vgl. die Münsteraner Bildungsgangforschung zum Kollegsulversuch, Blankertz 1986). Bei einer Kultivierung muss es schließlich um mehr als bloß um ein quantitatives Plus gehen. Es geht um so etwas wie eine tiefere Einsicht in einen Sachverhalt, einen nicht zufälligen, sondern gezielt differenzierenden Ausbau der Register von Ausdrucksmöglichkeiten (Verfeinerung), eine gewachsene Urteilsbasis

und -sicherheit, d.h. um ein Wissen um die möglichen Begründungen für das gewählte Tun, nicht zuletzt um die Extension des sachlich Fachlichen um ergänzende „Modi der Weltbeherrschung“. Hier sind wir bei einer Einheit von Kompetenz und Bildung durch nachkonstruierendes Verstehen angelangt, wie sie Wagenschein vielfach für Schüler der Sekundarstufe I im Medium von Aufgaben beschrieben hat.

Aber auch nicht diese oder andere weitere denkbare Konkretisierungen des Zusammenhangs von Kompetenz und Bildung finden wir in der Expertise. Statt dessen wird einzig auf das Kompetenzmodell von PISA hingewiesen, das erlauben soll, Basisfähigkeiten graduiert zu bestimmen und formal und inhaltlich gefasste Selbstverständlichkeiten eines operativen Vermögens von erfolgreichen Schülern der Sekundarstufe I auszuweisen. Dabei wird auf eine als ausreichend eindeutig unterstellte Logik des Aufbaus fachlicher Fähigkeiten abgehoben, wiederum etwas, was die Schulpraxis und der Lehrplan intuitiv immer schon kannten und deswegen Unterricht entsprechend ausrichteten.

Gegen meine drei Rückfragen ließe sich aus der Sicht der Expertise antworten, so würde mit Kanonen auf Spatzen geschossen, mit Bildungstheorie auf Bildungspolitik und –reform! Dass erst gar nicht versucht wurde, Bildung als Kompetenzerwerb von der Logik der differierenden Aneignung oder gar Zueignung distinkter schulischer Inhalte aus zu konstruieren, hänge eben mit der eingeschränkten Funktion zusammen, die die Reflexion auf das Zugleich von Bildung und Kompetenz in der Expertise letztlich begründe.

In der Tat geht es in ihr nicht um die Rekonstruktion der Bildung als Kompetenzentwicklung, auch wenn dergleichen zwecks Nobilitierung der entsprechenden Bildungsforschung wiederholt beansprucht oder zumindest als wünschenswert herausgestellt wird, sondern um die Begründung von Bildungsstandards. Diese verlangen nach einer Bildung, die sich in Form von festgelegten Obligationen für alle Schüler beschreiben lässt. Damit wird nicht das alterierende Wie, sondern das einheitliche Was der schulisch vermittelten Kompetenz bedeutsam und dieses Was wird immer an dem erwarteten Maßstab des Erfolges gemessen. Eigentlich benötige man dazu nur eine Output- oder Zielgröße, die die Schüler schaffen oder nicht schaffen. Dass gleichwohl mit Stufen operiert wird, hängt wohl damit zusammen, dass auf diese Weise inhaltlich etwas über das massenhaft zu erwartende Nicht-Vermögen ausgesagt werden kann. Die Stufen unterhalb des angestrebten Standards liefern Angebote der Erklärung für das Misslingen: Der PISA-Schüler schafft die Pyramiden-Aufgabe nicht, weil ihm nur Rechnen auf Grundschulniveau zur Verfügung steht. Dass damit seine

Stufe der Kompetenz bereits erschlossen wäre, kann nur behaupten, wer Kompetenz als das begreift, was er misst.

Dass dieser Reduktionismus so bereitwillig als Form einer Aussage über das Ergebnis schulischen Lernens akzeptiert wurde, folgt nicht einfach aus der leichten Kommunikabilität und Evidenz der Formel „Rechnen auf Grundschulniveau!“ (Einer vergleichbaren Schlichtheit der Phasengliederung der „Konvention“ als Urteilsbasis in ein vorher-mittendrin-nachher verdankt übrigens auch Kohlberg seine Wirkung.) Jeder glaubt zu wissen, was wohl gemeint ist, weil er es mit seinen vorhandenen Universalerklärungen in Einklang zu bringen vermag. Der Reduktionismus folgt also nicht einfach aus der Unkenntnis über mögliche bildungstheoretische Einsichten in die Differenziertheit des Vorganges, sondern aus einer bereits erfolgreich vorbereiteten Form des Urteils und Konzipierens der Bildung als Allgemeinbildung.

Mit dem Konstrukt der Allgemeinbildung ist die neue Figur der Standards nicht nur vermittelbar. Man kann dem Autor der Expertise vielmehr Recht geben, dass es sich lediglich um zwei verschiedene Weisen der Bestimmung handelt. Traditionell sammelt Allgemeinbildung das für alle Wünschenswerte „domänenspezifische“ Wissen und die entsprechenden Fertigkeiten. Bildungsstandards sollen nun in der Breite ausweisen, was möglichst alle verinnerlicht haben sollen. Man legt die Standards dabei freilich nicht unbedingt so aus, dass alle sie realistischer Weise erreichen werden. Obwohl man von Regel- oder Mindeststandards ausgeht, rechnet man damit, dass manche Schüler sie unterbieten werden. Das Minimum bleibt eines der fachlichen Erwartungen an „Leistungsdispositionen“, es ist nicht eines der tatsächlichen Leistungen. Das geht wohl auch nicht anders, wenn man den Lahmsten nicht zum Maßstab für Geschwindigkeit der Gruppe erheben will. Man vermag also lediglich anzukündigen, mit den Standards werde die Allgemeinbildung realistischer gefasst und damit überprüfbar. Was daraus folgt, werde ich noch mit den KMK Regelungen zeigen.

Indem die Expertise auf diese Weise Bildung als Allgemeinbildung und Kompetenz als Leistungsdispositionen und „Kulturwerkzeuge“ in bereichsspezifischen Domänen konkretisiert hat, kann sie abschließend ein zusammenfassendes Bild des Ganzen entwerfen. Kompositorisch bietet sich hierfür ein Modell an, das die beiden Bezugsgrößen als eine zusammenhängende Einheit auszudrücken vermag. Die Basisfähigkeiten der Allgemeinbildung verweisen auf Inhaltsbereiche und auf ebenso basale Kompetenzbereiche. Hierfür wird Bildung objektivistisch und Kompetenz subjektivistisch gefasst. Es ginge wohl auch andersherum mit objektivierender Qualifikation in der Kompetenz und Modi der Aneignung und Zueignung in der Bildung. Die Expertise fasst diesen Zusam-

menhang nicht durch ein eigenes Modell, sondern übernimmt ein Schema Baumerts.

Baumert liefert eine bemerkenswerte Kreuztabelle, die vier basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (als Bildsamkeiten) mit fünf Modi der Weltbegegnung (als kanonisches Orientierungswissen, also materiale Bildung) kombiniert. In die daraus sich ergebenden zwanzig Felder der Tabelle, das legt das Schema zumindest nahe, ließen sich nun die Bildungsstandards eintragen. Auf

Abb. 5: Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons in Anlehnung an Baumert (2002).

Modi der Weltbegegnung (Kanonisches Orientierungswissen)	Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge)				
	Beherrschung der Verkehrssprache	Mathematisierungskompetenz	Fremdsprachl. Kompetenz	IT-Kompetenz	Selbstregulation des Wissenserwerbs
Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt Mathematik Naturwissenschaften					
Aesthetisch-expressive Begegnung und Gestaltung Sprache/Literatur Musik/Malerei/Bildende Kunst Physische Expression					
Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft Geschichte Ökonomie Politik/Gesellschaft Recht					
Probleme konstitutiver Rationalität Religion Philosophie					

Abb.: in: Klieme et al., 2003 S. 68.

diese Weise wären „allgemeine Bildungsziele zu formulieren“, die nicht ähnlich unverbindlich bleiben müssen wie die Vortexte der Lehrpläne. Vielmehr wären mit ihrer Kreuzung durch Kompetenzen systematisch „bereichsspezifische Leistungserwartungen“ zu begründen.

Es fehlt freilich noch etwas, was dieses Strukturgitter für den Zweck erst handhabbar machen würde: die entwicklungsbezogene bzw. schulbezogene Graduierung als dritte Dimension, so dass Standardisierung für die Grundschule genauso möglich wird wie eine für die Sekundarstufe I etc.

Das Schema selbst liefert hierfür keine Anhaltspunkte. Da mit ihm aber augenscheinlich keine neue Robinson-Debatte ausgelöst werden soll, muss auf das Bewährte und Legitimierte zurückgegriffen werden, die curricularen Selbstverständlichkeiten der bundesdeutschen Lehrpläne, denen allein noch die „domänenspezifischen Selbstregulationskompetenzen“ abgerungen werden müssten. Damit sollen die nachfolgenden Gremien beauftragt werden – dem nach den entsprechenden Beschlüssen durch die Bildung von KMK-Arbeitsgruppen teilweise entsprochen wurde.

Bleiben wir aber noch etwas bei dem Schema und unserer Frage nach der Einheit von Bildung und Kompetenz. Schaut man genauer hin, zeigt sich, dass die Illustration unfreiwillig das ungelöste Vermittlungsproblem deutlich macht. Es fällt nämlich schwer, die Felder sinnvoll zu füllen: Mathematisierungskompetenz verweist direkt auf die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, aber wie tut sie das in ästhetisch-expressiver Begegnung und Gestaltung? Vor allem: Soll sie dies als Bildungsstandard im Kunstunterricht tun? Das wäre eine ambitionierte Version jenes von mir benannten Extensionsgedankens der Bildung. Höchst unwahrscheinlich, dass dergleichen betrieben werden soll, bricht es doch ungemein mit den „curricularen Selbstverständlichkeiten“.

Wie muss man sich die besondere „Selbstregulierungskompetenz des Wissenserwerbs“, dazu noch domänenspezifisch vorstellen, wenn das Schema doch aussagt, dass alles Selbstregulierungskompetenz darstellt, die Beherrschung der Verkehrssprache ähnlich wie die IT-Kompetenz? Und indem diese Kompetenz so abstrakt wird, stellt sich nicht nur die Frage, wie sie domänenspezifisch vermittelt werden kann, sondern auch, wie sie zum Standard erhoben werden könnte.

Das Schema besitzt damit mehr eine rhetorische als eine instrumentelle Funktion. Mit ihm wird suggeriert, dass alles systematisch eingefangen wird. Aber immerhin, so kann man resümieren, offeriert der Ansatz und Entwurf eine Fülle von bildungstheoretischen wie empirischen Fragen. Unwahrscheinlich ist jedoch, ob ihre Beantwortung den weiteren Prozess begleiten sollen und können. Denn nach diesem Entwurf geht es in der Expertise ungleich weniger ambitioniert mit den Kompetenzmodellen aus pädagogisch-psychologischer Sicht weiter.

Fassen wir aber erst einmal zusammen: Der Standard der Bildung wird nicht aus der Sicht der Bildung bestimmt, sondern aus der mit Standardisierung verbundenen Hoffnung auf eine Effektsteigerung der Anstrengungen um allgemeine Bildung. Indem das Verhältnis von Kompetenz und Bildung dem untergeordnet wird, kann es nur noch zu Bildungsstandards kommen, die die real stattha-

bende Bildung streifen, nicht aber so beschreiben, dass daraus eine aufgeklärte Arbeit an der immanenten Verbesserung der Bildungsarbeit folgen könnte. Die Bildungsstandards müssen dann, weil sie blind bleiben für die Eigenlogik der subjektiven Bildung, Kompetenzentwicklung zirkulär anstreben, nämlich letztlich als training on the test der Kompetenzen, die aus den bestehenden Lehrplänen nach Maßgabe eines ungleich leichter handhabbaren (wie es dann heißt pragmatischen) Kompetenzbegriffs jenseits der Diffizilitäten des Bildungsbegriffs abgeleitet werden können.

So heißt es denn gleich zweimal im Gutachten (S. 21 und S. 72):

„In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f [den das Gutachten als Erziehungswissenschaftler und Psychologen einführt, A.G]) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Die Facetten der Kompetenz sind nach Weinert

„Fähigkeit,
Wissen,
Verstehen,
Können,
Handeln,
Erfahrung und
Motivation“.

Kompetenz ist damit der Oberbegriff für unterschiedliche Beschreibungsformen menschlichen Vermögens, ohne dass die „Facetten“ noch als notwendige und unterscheidbare Teile eines Ganzen ausgewiesen werden müssen. Es wird gar nicht mehr versucht, Kompetenz als innere Struktur eines Wissens, als Operator des Verstehens, als Modus des Handelns usf. zu bestimmen. Die Kompetenz erscheint mit *und* in vielen Facetten. Sie sind irgendwie immer beteiligt und man kann Kompetenz entsprechend pragmatisch beschreiben.

Der Text liefert eine solche Illustration für die Fremdsprachen:

„Fremdsprachenkompetenz drückt sich darin aus:

- wie gut man kommunikative Situationen bewältigt (Handeln und Erfahrung)
- wie gut man Texte unterschiedlicher Art versteht (Verstehen)
- selbst adressatengerecht Texte verfassen kann (Können),
- aber unter anderem auch die Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren (Fähigkeiten und Wissen)
- *oder in der Intention und Motivation sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen (Motivation)*“ Klieme et al. 2003, S. 73).

Man frage nicht, warum für das Erste nicht Wissen erforderlich ist oder für das Zweite Fähigkeiten. Sinn dieser Beschreibung ist wohl nicht ein Modell distinkter Faktoren, die zusammen Kompetenz ausmachen oder jede für sich eine Kompetenz bezeichnen. Vielmehr geht es darum, dass man sich unmittelbar etwas unter Fremdsprachenkompetenz als Pragmatik vorstellen und sich entsprechend an Aufgaben machen kann, an diesen Kompetenz zu üben. Hinsichtlich der Graduierung der Übungen, kann man auf die schulischen Selbstverständlichkeiten zurückgreifen.

Nichts spricht dagegen, dass das Schule tut und in Zukunft wirksamer als bisher dabei sein wird. Aber weder ist damit jene „ästhetisch expressive Begegnung und Gestaltung“ eingefangen noch deren Überschreitung durch andere Modi der Weltbegegnung noch ein Modus der Selbstregulation, der über die Einübung in vorgegebene Aufgaben hinausweist. Es ist ein Kompetenzbegriff der Anpassung, des Lernens, nicht aber schon einer der Bildung. Urteilt man begrifflich strenger, so kann man feststellen, dass es in dem realen Unternehmen *nicht mehr um Kompetenz* geht, sondern *schlicht um Performanz*, nämlich diejenigen, mehr oder weniger intelligente, verständliche und herausfordernde Aufgaben zu lösen. Man sage dagegen nicht, dass dies Urteil schlicht trivial und deswegen falsch sei, weil bestehende Kompetenz nur durch und als Performanz beobachtet werden könne. Es bleibt ja das Problem, dass die gezeigte Performanz nur dann etwas im Sinne der Bildungsstandards bedeuten kann, wenn sie nicht einer beliebigen Performanz didaktischer Aufgabenstellung folgt, sondern als Ausdruck einer bestimmten Kompetenz interpretiert werden kann.

III

Dass das Programm entsprechend pragmatisch, mit Blick auf Performanzen nicht auf Kompetenzen, von den Umsetzern verstanden wurde, möchte ich abschließend mit wenigen Hinweisen aus den Beschlüssen der KMK zu den Bildungsstandards belegen.

Das Beispiel stammt aus den Standards für das Fach Deutsch. In der Umsetzung haben wir es nicht mehr mit einem Kompetenzmodell, sondern bloß noch mit Kompetenzbereichen zu tun: (a) Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, (b) Sprechen und Zuhören, (c) Schreiben und (d) Lesen – incl. mit Texten und Medien umgehen. In diese Kompetenzbereiche integriert werden sog. Methoden- und Arbeitstechniken: also Lesen und Sprechen plus Technik. In den Er-

läuterungen finden wir vor allem Selbstverständlichkeiten der Art, wie die Expertise Fremdsprachenkompetenz bestimmt hatte.

So enthält „mit anderen Sprechen“ als Unterbereich „zu Sprechen und Zuhören“:

- „sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen,
- durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen,
- Gesprächsregeln einhalten,
- die eigene Meinung begründet vertreten,
- auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend eingehen,
- das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten.“ (KMK 2003)

Technisch wird dies durch „Wesentliches notieren“, „Video-feedback nutzen“ oder die „Anlage eines Portfolios“ konkretisiert. Verstanden wird darunter die Sammlung von Gesprächsregeln, Beobachtungsbögen und Selbsteinschätzungen.

Beides wird geübt durch „Diskussionen, Streitgespräche oder Arbeitsgespräche, Dialoge“. Es fehlen nur noch die Gesprächsanlässe. Man kann sich das als handlungsorientierten Unterricht, in Projekten oder als Arbeitsunterricht leicht vorstellen. Und je mehr man das Entsprechende übt, desto besser werden die Schüler darin. So die Hoffnung. Aber wie bestimmt man mit diesen *erzieherischen* Ansprüchen an die mündliche Kommunikation Bildungsstandards? Durch Stufen der Fähigkeit, die eigene Meinung begründet zu vertreten? Hat man die nicht, so entstehen – wie Hilbert Meyer gerne schreibt - Wege beim Gehen, jedoch keine Maßstäbe für Kompetenz. Das Erfüllungskriterium schrumpft am Ende auf die sozialpädagogische Pointe der Dankbarkeit: „Gut, dass wir darüber geredet haben!“ und darauf, dass kommunikative Kompetenz immer schon vorliegt.

Als Folge des bildungspolitischen Waffenstillstandes in der KMK kommt eine Graduierung ins Spiel. Die KMK hat sich darauf verständigt, zwei Bildungsstandards zu bestimmen, solche für den Mittleren Schulabschluss und solche für die Hauptschulklasse 9. Augenscheinlich konnte man sich unter den Kultusministern nicht darauf verständigen, die Mindeststandards für die Sekundarstufe I wenigstens dort einheitlich zu gestalten, wo nicht schon die Stunden tafeln für Unterschiede sorgen. So wird es interessant nachzuvollziehen, wie die KMK-Kommission hier Unterschiede konstruiert.

Sie beginnen nicht schon bei den Kompetenzbereichen und ihrer Erläuterung, wie sollte das auch plausibel gemacht werden!? Aber wir finden sie dort,

wo die Anthropologie des Hauptschülers verlangt, sie abzusetzen von der eines Schülers, der den mittleren Abschluss erreichen soll.

Die Mittleren verfügen über „einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz“, während die Hauptschüler über das Vokabular verfügen, das sie zur „Bewältigung der für sie geltenden schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Sprechsituationen“ erwartet. Entsprechend differieren die Sprechsituationen. Bei den Mittleren ist Gesprächsleitung vorgesehen, die man bei den Hauptschülern nicht findet, dafür sollen diese lernen und üben, was „Bitte und Dank“ bedeuten. Der Leser soll vermuten, dass das die Mittleren bereits so beherzen, dass es nicht mehr als Standard eingeführt werden muss? Nur die Mittleren erfahren etwas über die Klangfarbe der Sprache. Hauptschüler sollen „frei reden können“, das steigert sich bei den Mittleren auf „längere freie Redebeiträge“. Methodisch erfahren Hauptschüler etwas über das „Arbeitsgespräch“, während die Mittleren „Rollendiskussionen“ führen und „Debatten“ vorbereiten. In dieser Weise werden auch die anderen Kompetenzbereiche und die Textsorten unterschieden. Ein Tiger springt und landet als Bettvorläger.

Was als Ineinander von Kompetenz und Bildung begann und in Kompetenzmodelle münden sollte, endet in der beschreibenden Ausdifferenzierung von Erscheinungsformen des Umgangs mit der Sprache, die immerhin ausreichen, Schülergruppen via Schulform zu unterscheiden. In Berlin, am Zentralinstitut (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), will man Aufgaben, die danach gestrickt werden, sammeln, vergleichen und optimieren und in Testverfahren übersetzen. Man darf gespannt sein.

IV

Solange es noch Lehrstühle an deutschen Universitäten gibt, die sich mit Fragen der Bedingungen der Möglichkeit der Pädagogik, mit Bildungsfragen und ihrer Behandlung durch Schulreformen beschäftigen dürfen, ist von ihnen die aufmerksame bildungstheoretische Analyse zu erwarten. Es handelt sich dabei um empirische Forschungen eigener Art, die das Ab- und Zugedeckte der Wirklichkeit der Bildung aufklärend aufgreifen. Der Sand, den solche Analysen ins Getriebe werfen können, könnte dazu dienen, dass die allfällige Reform der Schule nicht denen überlassen wird, die das Versprechen technischer Lösungen fahrlässig aussprechen. Ohne Besinnung auf das, was wir wissen (können) und das, was wir wollen, wird die Reform einmal mehr missraten.

Literatur

- Bellmann, Johannes: Ökonomische Dimensionen in der Bildungsreform, in Neue Sammlung, 1/2005, S. 15-31.
- Blankertz, Herwig (Hrsg): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II, Soest 1986.
- Draheim, Susanne / Reitz, Tilman: Währungsreform. Die neue Ökonomie der Bildung, in: Neue Sammlung 1/2005, S. 3-14.
- Gruschka, Andreas: Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten – Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten, in: Pädagogische Korrespondenz 32/1994, S. 5-35.
- Klieme et al: Expertise zu nationalen Bildungsstandards, Bonn 2003.
- KMK: Bildungsstandards für das Fach Deutsch, Bonn 2003.
- Rauin, Udo / Meier, U.: Auswirkungen von Bildungsstandards und standardisierten Leistungsvergleichstests auf die Unterrichtspraxis an baden-württembergischen Hauptschulen, Schwäbisch-Gmünd 2005.
- Tenorth, Hans-Elmar: «Alle alles lehren» - Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994.
- Weiler, Hans N.: Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft, in: Gogolin, I. / Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung, Opladen 2003, S. 181-203.

Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit

Thomas Höhne

Der Begriff der Kompetenz ist in aller Munde: Kein Bildungsprogramm mehr ohne den Bezug auf den Kompetenzbegriff, kein VHS-Kurs, der nicht soziale, kommunikative, methodische Kompetenzen anpries, kein politischer Diskurs, der nicht mit dem Verweis auf Kompetenzen auskäme, ehemalige Infostände heißen die nun Kompetenzcenter oder – wie es in einem Werbespruch eines Obsthändlers heißt: „Obst ist unsere Kompetenz“. Ich möchte im Folgenden den Gründen für diese Dominanz des Kompetenzbegriffs nachgehen und an dieser Stelle eine kurze methodische Vorbemerkung machen. Ziel ist es, eine *diskursanalytische Perspektive* stark machen, bei der drei Ebenen zu unterscheiden sind: a) eine *begriffsanalytisch-definitorische Ebene*, auf der Merkmale für die Begriffbestimmung festgelegt werden, um mit einem entsprechend definierten Begriff arbeiten zu können; b) eine *konzeptionelle Ebene*, auf der die impliziten Diskursanteile und Prämissen des Kompetenzkonzepts rekonstruiert werden können und c) der *Diskurs* selbst mit all seinen heterogenen Verknüpfungen wie etwa die Anchlüsse an andere thematische Diskurse – etwa der Frage nachzugehen, wie die Kopplung von ‚Kompetenz‘ und ‚Subjekt‘ im Kompetenzdiskurs hergestellt wird. Der Sinn dieser methodisch-analytischen Unterscheidung besteht darin, die jeweilige Verwendung des Kompetenzbegriffs deutlich zu machen. In Folgenden beziehe ich mich im Wesentlichen auf die konzeptionelle und diskursive Ebene bei der Rekonstruktion des Kompetenzdiskurses, bei der die Implikationen (implizite Differenzen und Diskurselemente) und die expliziten Anchlüsse an andere (thematische) Diskurse auf ihre Effekte hin untersucht werden. Es geht mir zum einen darum, die *diskursiv-konzeptionelle Struktur dieses Begriffs* herauszuarbeiten¹, um dann zum anderen der Frage nachzugehen,

¹ So wie methodologisch Nominal- und Realdefinition unterschieden werden, kann man bezüglich der Begriffsverwendung durch das Forschensubjekt auch diskursrekonstruktiv/diskursanalytisch

in welcher Weise das Verhältnis von Individuum und Sozialem im Neoliberalismus² sich verändert und neu konfiguriert wird.

Ich werde versuchen zu zeigen, dass sich Vorstellungen neoliberaler Subjektivität wesentlich auch aus kybernetisch-systemtheoretischen Vorstellungen speisen, was ein Verlust bzw. eine Umdeutung des Sozialen zur Folge hat. Es verschwindet nicht aus dem Diskurs, sondern wird als schicksalhaftes Risiko und Einschränkung der Möglichkeiten des Individuums dargestellt – der Markt wird hierbei zur umfassenden Metapher des Sozialen. Der Kompetenzdiskurs rationalisiert und legitimiert dabei entsprechende neoliberale Subjektvorstellungen und begründet die permanente Selbstrationalisierung des Individuums, mit den ‚Irrationalitäten‘ und Kontingenzen der ‚Markt-Gesellschaft‘ umzugehen. In diesem weiten Kontext schließlich legitimiert der Kompetenzbegriff auch Ausschließung durch die Zuschreibung vermeintlicher (In-)Kompetenzen. Die Argumentation wird mit einer begriffshistorischen Skizze eröffnet, der ein Blick auf die pädagogische Verwendung des Kompetenzbegriffs folgt. Im dritten Schritt wird der kybernetisch-systemtheoretische Hintergrund neoliberaler Subjektrationalisierung nachgezeichnet, um im folgenden Abschnitt die neoliberale Subjektform noch einmal genauer zu bestimmen. Schließlich wird die These, dass mithilfe des Kompetenzdiskurses Ausschließung legitimiert werden kann, noch kurz begründet, bevor abschließend einige Konsequenzen aus dem Gesagten für die Pädagogik skizziert werden.

und begriffsanalytisch-definitiv unterscheiden. In *beiden* Fällen ist Beobachtung an ein entsprechendes Vorwissen gebunden, wodurch es denselben Paradoxien wie denen des hermeneutischen Zirkels ausgesetzt ist, aber der Unterschied besteht in den verschiedenen Gegenständen und Gebrauchsfunktionen. Während es auf der diskursrekonstruktiv/diskursanalytischen Ebene um die Rekonstruktion und Analyse der konzeptionell-diskursiven Verknüpfungen geht – also der Diskurs selbst zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wird – besteht das Ziel der begriffsanalytisch-definitiven Bestimmung in der reflexiven Festlegung des eigenen Gebrauchs eines Begriffs zum Zweck der Anwendung auf entsprechende Phänomene – also etwa des Kompetenzbegriffs, um bestimmte Handlungen zu beschreiben, Entwicklungsstufen zu unterscheiden oder ähnlichem. Konstruktivistisch formuliert: Konstruktion (Vorstellungen und Verwendung von Konzepten auf Seiten der Forscherinnen) und Rekonstruktion (Analyse von Diskursregeln, Implikationen usw.) gehen im Beobachtungsprozess ineinander über, sind aber analytisch-reflexiv zu unterscheiden.

² Der Terminus ‚Neoliberalismus‘ bzw. ‚neoliberal‘ verweist hierbei nicht auf die Geschlossenheit einer Formation, sondern deutet Entwicklungen und Veränderungen an, sich im Verlauf der 1990er Jahre explizit beobachten lassen, auch wenn ihre Ursprünge weiter zurückreichen. Dazu zählen: „Privatisierung der Daseinsfürsorge, Deregulierung der Arbeitsmärkte, steuerliche Entlastung von Unternehmen, und Vermögenden (...) Es (das Programm, T.H.) definiert die Marktgesellschaft als zivilisatorischen Endpunkt menschlicher Geschichte und zielt fundamental auf eine ‚Entthronung der Politik‘“ (Ptak 2005).

Begriffshistorische Bestimmung von Kompetenz

Ich möchte begriffs- bzw. konzeptgeschichtlich einsteigen und hierbei finden sich drei Ableitungen bzw. metaphorische Verwendungsweisen von Kompetenz: 1) in der Biologie, 2) in der (Motivations-)Psychologie und 3) in der Linguistik.

Ad 1) In der Biologie wird unter Kompetenz die *Fähigkeit* eines tierischen oder pflanzlichen Organismus verstanden, eine bestimmte Entwicklungsreaktion hervorzurufen. In der Immunologie wiederum meint der Begriff die Fähigkeit bestimmter Zellen des lymphatischen Systems, auf Kontakt mit Antigenen mit der Entwicklung immunologischer ‚Fähigkeiten‘ zu *antworten*. Kompetenz wird dabei ganz im Sinne einer *latent* vorhandenen Fähigkeit verwendet, für deren Ausprägung oder Entwicklung bestimmte auslösende Situationen vorhanden sein müssen.

Ad 2) In die Motivationspsychologie wurde der Kompetenzbegriff 1959 zuerst von R.W. White eingeführt. Dort werden mit dem Konzept Ergebnisse der Entwicklungen von *grundlegenden Fähigkeiten* bezeichnet, die weder genetisch festgelegt noch das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum *selbst hervorgebracht* werden. Das Motiv der *optimalen Anpassung* an die jeweilige Umgebung und das Ziel der Kontrolle über die Umwelt begünstigen die Entwicklung und Ausbildung von Kompetenzen.

Ad 3) In der Linguistik ist der Kompetenzbegriff von Noam Chomsky 1960 zusammen mit dem Pendantbegriff der Performanz in die linguistische Terminologie eingeführt worden. Kompetenz bezeichnet hierbei als universalistisch-algorithmisches Prinzip die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines *begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potentiell unendlich viele Sätze bilden und verstehen* zu können.

Auch wenn die Verwendung des Kompetenzbegriffs in den einzelnen Feldern variiert, so lassen sich mithilfe der begriffsgeschichtlichen Rekonstruktion die folgenden 7 zentralen Merkmale eines übergreifenden Kompetenzkonzepts identifizieren: 1) Selbstreproduktion (Reproduktion eines Systems mit Referenz auf eigene Elemente) 2) universalistisch-algorithmisches Prinzip (Generierungsprinzip) 3) responsives/reaktives Moment (kontextabhängig) 4) Flexibilität (flexibles Reagieren) 5) latent/manifest-Differenz 6) Aktivität oder aktive Auseinandersetzung 7) Basisfähigkeit, elementares Vermögen. Dieses Merkmalscluster bildet eine Art konzeptionelles Raster, mit dessen Hilfe nun Diskursverknüpfungen und semantische Übertragungen genauer untersucht werden können.

Pädagogischer Kompetenzdiskurs

Der pädagogische Kompetenzdiskurs ist durch zwei Richtungen gekennzeichnet: eine wissenspsychologische und eine anthropologisierende Ausrichtung im Kontext des Wissensgesellschaftsdiskurses.

Im Anschluss an die *psychologische Wissensforschung* besteht das Ziel darin, mit dem Kompetenzbegriff ein Feld von Wissens- und Fertigkeitsbereichen zu definieren und empirisch zu überprüfen. In seiner universalistischen Ausrichtung – Kompetenz im Sinne von grundlegend und elementar – ist der Kompetenzbegriff an Individuen adressiert, d.h. es werden primär individuell-allgemeine Fähigkeiten gemessen und verglichen. In Absetzung vom Bildungsbegriff wird ‚Kompetenz‘ bewusst funktionalistisch gefasst, was auch im Verständnis des deutschen Konsortiums der PISA-Studie zum Ausdruck kommt. Dort ist die Rede von der „Bewährung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen“, worauf die „funktionalistische Orientierung der Rahmenkonzeption von PISA“ abziele (PISA, S. 19). So wird die Lesekompetenz in Informationen ermitteln, text bezogen interpretieren und Reflektieren/Bewerten aufgeteilt. Hieraus wird auch die Modularisierung in Form der Einteilung in Haupt- und Unterkompetenzen deutlich, die viele Kompetenzkonzepte auszeichnet³.

So wird unter anderem auch hervorgehoben, dass der Kompetenzbegriff sich nicht auf die Bildungstradition beziehe, sondern ein notwendiges Wissen und Können zur Bewältigung von Alltagssituationen darstelle. Hieran zeigt sich, wie der Kompetenzbegriff von Bildungsbegriff explizit abgekoppelt wird, weil es sich um *zwei verschiedene Bildungsprinzipien* handle.

Neben der erwähnten Modularisierung in Einzelkompetenzen gehört es zum Kompetenzkonzept, dass die Kompetenzen auf einer Skala abgebildet und in Stufen der Entwicklung unterteilt werden können, um Entwicklungen zu messen. In der Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Kompetenzen liegt eine Hauptfunktion des Kompetenzkonzepts. Schließlich ist noch der Zusammenhang von Wissen und Kompetenzen zu erwähnen, der Kompetenzkonzepte auszeichnet, d.h. es kann nur *domänenspezifische Kompetenzen* geben. In dieser Hinsicht konterkariert *dieser* Kompetenzdiskurs die universalistische und übergreifende Ausrichtung des oben beschriebenen Kompetenzbegriffs.

³ Es muss erwähnt werden, dass kein Konsens über irgendwelche elementaren Kompetenzen existiert, die weitgehend als notwendige Basis anerkannt wären. Je nach Schwerpunktsetzung können das ganz unterschiedliche Basiskompetenzen sein wie ‚kommunikative Kompetenz‘ oder ‚soziale Kompetenz(en)‘.

Diskursanalytisch ist von besonderem Interesse, zu untersuchen, wann und in welchem historischen Kontext ein Begriff auftaucht. Wird mit dem Begriff auf soziale Veränderungen reagiert? Ist mit ihm auch genuin ein neues Konzept, d.h. eine neue Sichtweise verbunden? Was nun die Entwicklung des Kompetenzkonzepts in der Pädagogik betrifft, so zeigt sich ein begrifflicher Wechsel von ‚Qualifikationen‘ und ‚Schlüsselqualifikationen‘ in den 1970/1980er Jahren hin zu ‚Kompetenzen‘ der 1990er Jahre. Legitimiert wird dieser Wechsel mit ‚neuen Notwendigkeiten und Herausforderungen‘, die der gesellschaftliche Wandel beinhaltet. Im Verlauf der 1990er Jahre wird dieser Wandel oftmals mit dem Verweis auf die ‚Wissengesellschaft‘ begründet, die - so eine These, die ich in dem Zusammenhang vertreten möchte – das zentrale soziologische Referenzkonzept für den Kompetenzdiskurs darstellt und noch schärfer formuliert: Dass die Popularität des Kompetenzbegriffs nicht ohne den wissengesellschaftlichen Diskursrahmen denkbar ist (vgl. Höhne 2003).

Hierbei findet nun eine *Anthropologisierung des Kompetenzbegriffs* vor allem im Diskurs um die Wissensgesellschaft statt, wie er etwa im Begriff des „homo competens“ (Alulaf/Strubants 1994: 54) auftaucht. Er stellt neben dem psychologischen Kompetenzbegriff die zweite dominante Verwendungsweise innerhalb der Pädagogik dar. Im Zusammenhang mit ‚Wissengesellschaft‘ als der großen sozialtheoretischen Klammer um Begriffe wie Schlüsselqualifikationen, Kompetenz, Selbstorganisiertes Lernen wird als zentrales Problem zumeist und an erster Stelle der Integrations- oder Orientierungsverlust von Wissen diagnostiziert. Dessen Einheitlichkeit – ob im Sinne von Werten, Normen, Weltwissen oder Interpretationsweisen – könne nicht mehr unterstellt werden (Wimmer 2002). Das gelte auch für das Allgemeinwissen wie auch für das Spezialwissen, denn ersterem wird nur noch in funktionaler Form als Erwerb von Kompetenzen Bedeutung beigemessen (de Haan/Poltermann 2002) und Spezialwissen als qualifizierter Abschluss wird als notwendige, aber nicht mehr hinreichende Bedingung für eine qualifizierte Arbeit erachtet.

So heben etwa De Haan/Poltermann die neue Bedeutung des „Allgemeinwissens“ in der Wissensgesellschaft hervor. Anschließend an Aussagen des Bildungs-Delphis, das das BMBF Ende der 1990er Jahre durchführen ließ, habe „Allgemeinbildung“ ihre „ideelle Emphase“ verloren und werde nun „funktional“ gesehen (de Haan/Poltermann 2002: 329). Allgemeinwissen sei durch 3 Funktionen – die des Einstiegs, der Kommunikation und der Bewertung – gekennzeichnet, was von den Autoren anhand eines „Katalogs von Kompetenzen“ wie instrumentelle, personale oder soziale Kompetenz konkretisiert wird (ebd.: 330). Dabei wird folgende Funktionsverschiebung von Bildung festgestellt

„Sie (die Allgemeinbildung, T.H.) dient – wie die klassische Allgemeinbildung auch – der Entfaltung der Person, sie ist zweitens aber auch – und dieses wohl in zunehmendem Maße – geprägt von der Identifikation eines Korpus an Kompetenzen, der funktional ist für die Fortentwicklung und die Reaktion auf die Wissensgesellschaft [...] Drittens verliert die Allgemeinbildung die Funktion der Formung und Entfaltung der Person zugunsten der Fähigkeiten für Kommunikation, Urteilsbildung, Problemlösung und Gemeinschaftlichkeit“ (ebd.: 330).

Während zum einen im Diskurs eine *Unterscheidung* von bildungstheoretischer Tradition und Kompetenzbegriff vorgenommen wird, findet sich bei de Haan/Poltermann nun eine *Substitution des Bildungsbegriffs* durch den funktionalen Kompetenzbegriff, der mit der Entwicklung zur Wissensgesellschaft begründet wird. Gleichzeitig wird aber aus den Ausführungen zur Wissensgesellschaft auch deutlich, dass sie sich noch nicht umfassend durchgesetzt hat, so dass die These der Ablösung des Bildungs- durch den Kompetenzbegriff im wesentlichen aus einer normativen Perspektive vollzogen wird.

Neoliberale Rationalisierung und kybernetische Subjektivität

Es ist nun zu fragen, welche sozialen Effekte dieser konstatierte Wandel des Wissens für die Individuen hat. Und was bedeutet dies für bildungsreformerische Vorstellungen einer sozialen und ökonomischen Integration durch Bildung für alle? Ich möchte mich diesen Fragen mit einer rationalisierungstheoretischen Perspektive nähern.

Was sich zunächst beobachten lässt, ist eine radikale *Verschiebung bezüglich des sozialen Integrationsmodus im Kontext des Neoliberalismus*: Von einer, mit Foucault ausgedrückt, sozialen, disziplinargesellschaftlich-institutionellen Integration hin zu einer *Selbst-Integration qua Individualisierungstechniken, Selbsttechnologien bzw. Selbstregierungstechniken*, wie sie gegenwärtige neoliberale Praktiken auszeichnen. Dabei handelt es sich weniger um heteronome Zurichtung der Individuen qua Moral bzw. um die Erzeugung einer (arbeits-)ethischen Haltung wie in der protestantischen Ethik oder um die standardisierten Optimierungsstrategien der tayloristischen Arbeitsorganisation, sondern um eine neue Form der *dauerhaften Selbst-Rationalisierung* der Subjekte, die eine permanente eigene aktive, adaptive Gestaltung des Lebens bzw. der Biographie erfordert. Das damit einhergehende neue Selbst-Verständnis bzw. Subjektivitätsverständnis speist sich wesentlich aus Praktiken der Distinktion und geht weniger auf bewusste Unterscheidung von ‚Zugehörigkeiten‘ oder klare Identitäten zurück.

Die neuen Impulse für das angedeutete andere Verständnis von Subjektivität – repräsentiert in Termini wie ‚Selbstreferenz‘, ‚Autopoiesis‘, oder ‚System/Umwelt‘ – lassen sich bis zu ihrem kybernetisch-systemtheoretischen Ursprung der zurückverfolgen. Worauf es im hier aufgezeigten Zusammenhang ankommt ist, dass sich ein aus der technischen Kybernetik und sozialwissenschaftlichen Systemtheorie (Konstruktivismus) stammendes Paradigma gesellschaftlich über Medien und andere popularisierende Institutionen (Weiterbildung, Beratungs- und Managementliteratur) verallgemeinert hat und zu einem dominanten sozialen Wissen wurde. Natürlich können die komplexen Prozesse der Entwicklung dieses Wissens hier nicht nachgezeichnet werden, doch soll zumindest deutlich gemacht werden, dass a) die Diskurskarriere des Kompetenzbegriffs an bestimmte herrschende Subjektvorstellungen anknüpft, die sich über viele Jahrzehnte entwickelt haben und b) welche Effekte bei der Verknüpfung von politisch-neoliberalen und wissenschaftlich-kybernetischen Diskurselementen entstehen. Denn analog zu den systemtheoretischen Vorstellung, dass die Umwelt gegenüber dem System notwendig diffus bleibt, da nur partiell Anschlüsse und maximal Irritationen erzeugt werden können, wird das Soziale – ob in Form des Staates, der sozialen Herkunft oder sozialer Privilegien – in herrschenden Diskursen kaum mehr thematisiert und wenn, dann nur noch negativ konnotiert ist. Als ‚Außen‘ wird das Soziale in neoliberalen Diskursen amorph und nur noch als Hemmschuh für die ‚freie‘, individuelle Entwicklung dargestellt. Entsprechend werden auch in Form einer Ermöglichungssemantik die Subjekte einseitig als Kompetenzsubjekte angerufen werden, und die *Inkompetenzen*, die logisch die Differenz im Diskurs bilden – sei es in der Figur der Konkurrenz (die anderen verfügen nicht über diese Kompetenzen) oder des Unvermögens (Kompetenzdefizit) –, werden ausgeblendet bzw. deren (Ausschluss-)Effekte werden nicht weiter reflektiert. Die weiterführende Frage lautet daher, in welcher Weise das Konzept der Kompetenzen genau diese Form der Subjektrationalisierung qua Anrufung befördert bzw. vielleicht sogar deren notwendige Bedingung darstellt.

Neoliberale Subjektivität

Eine wichtige Frage lautet: Wie gestaltet sich nun das Verhältnis von Subjektivität und dem *normativen Funktionalismus*, wie ich diese Verknüpfung von Konzept und Programm (handlungsanleitende Funktion) nennen möchte.

Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden nicht mehr in gut pädagogischer Manier entgegengesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen Typ (*multi*)*funktionaler bzw. polykontexturaler Subjektivität*⁴. Hierbei geht es nicht mehr, wie oft unterstellt wird, ausschließlich um die reine Subsumtion des Subjekts unter die funktionalen Erfordernisse eines Subsystems, die von „Außen“ (Ökonomie) an es herangetragen werden. Hierauf zielten kritische Bildungsdiskurse in aufklärerischer Absicht, welche die an sich freie Subjektivität als äußeren Verhältnissen unterworfen betrachteten. Die damit verbundene Entgegensetzung von sozialem Außen und subjektivem Innen wird in der Figur der polykontexturalen Subjektivität aufgehoben. Mit der viel genannten Flexibilität wird die Fähigkeit beschrieben, auf unterschiedliche Kontexte adäquat zu reagieren, ohne die Kontexte selbst zu problematisieren. Das Subjekt wird so normativ als Kompositum seiner Kompetenzen – besser: der ihm zugeschriebenen und als notwendig erachteten Kompetenzen – konstruiert.

Von welcher Art sind diese Kompetenzen? Genannt werden mit Blick auf die individuellen Kompetenzen u.a. Kreativtechniken, Fähigkeit zur Selektion von Information, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Reflexionsfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung (de Haan/Poltermann 2002: 330). Diese zunächst abstrakten und normativen Bestimmungen gewährleisten einen „totalen Zugriff auf die Person“ (Voß 2000: 158) und erfassen das Subjekt in unterschiedlicher biographischer Tiefe. Die – pointiert formuliert – begriffliche Gleichschaltung von Subjekt und System, wie sie sich allenthalben angesichts der autopoetischen Wende beobachten lässt, stellt sich vor dem Hintergrund im gewissen Sinne als ein totalitäres Theoriewissen dar, das keine Dialektik mehr zulässt. Ausgeblendet werden dabei vor allem die Widersprüche und „Dysfunktionalitäten“, die biographisch in jedem Subjekt selbst ja schon immer angelegt sind.

Hieran wird nun aber ein zentrales Defizit des Kompetenzdiskurses deutlich: trotz der Dauerthematization des Individuums und seinen vermeintlichen Fähigkeiten existiert keine Subjekttheorie im eigentlichen Sinne, die dem Kompetenzbegriff zugrunde läge. Lediglich normative Konstruktionen oder spekulativ-anthropologische Annahmen zeichnen die Subjektvorstellungen aus. Dabei wird auch an die Figur des *Unternehmers* angeschlossen, wodurch unternehmerisches Handeln – ganz in der liberalen Tradition – hierbei anthropologisiert und zum eigenen Handlungstypus aufgewertet wird:

⁴ So in Anschluss an Peter Fuchs' Begriff der polykontexturalen, dezentrierten sozialen Systeme (Fuchs 1992: 43 ff).

„Der Generalisierung der Unternehmerfunktion zu einem Anthropologicum entspricht die Verallgemeinerung des Marktes als Medium sozialer Integration“ (Bröckling 2002: 10)

Dabei ist – wie oben schon erwähnt wurde – *die* neoliberale Leitmetapher angesprochen, die zu entsprechenden Leitvorstellungen von ‚Markt‘ als ein Maximum an Kontingenz führt. In dem Zusammenhang tauchen dann Phrasen wie ‚der Markt hat seine eigenen Gesetze‘ oder ‚Eingriffe von außen beeinträchtigen die Freiheit‘ auf, die dem Markt einen naturhaften Zustand zuschreiben. Die Eigengesetzlichkeit der Natur/Markt zu stören hieße dann, in das ökologische/ökonomische Gleichgewicht einzugreifen – eine gleichermaßen systemtheoretisch-kybernetisch inspirierte Diskursfigur. Diese *Naturalisierung* des Marktes zum ‚quasi-natürlichen Biotop‘ des menschlichen Individuums (!) errichtet per se auf der Diskursebene qua Logik der Konstruktion schon eine Grenze für jede soziale Gestaltung bzw. für eine nicht-ökonomische Intervention. Meine Vermutung ist daher, dass dem kybernetisch und systemtheoretisch-autopoietischen Paradigma genau diese Natürlichkeitsannahme zugrunde liegt, bei dem Merkmale wie ‚Geschlossenheit‘, ‚Selbstreproduktion‘ usw. von (natürlichen) Systemen aus der Biologie in die Sozialwissenschaften und schließlich über entsprechende Formen der Popularisierung auch ins Alltagswissen eingedrungen sind. In diesem Sinne kann ein Paradigma auch zur Grundlage einer übergreifenden Diskursformation werden – mit allen Brüchen, heterogenen Verknüpfungen und Eigenlogiken der Diskurse –, mit der dominante soziale Wahrnehmungsformen und entsprechende Praktiken etabliert bzw. legitimiert werden.

Daher ist es diskursanalytisch von zentraler Bedeutung, zu untersuchen, wie die unterschiedlichen Logiken diskursiv-symbolisch konstruiert und etwa die Systemgrenzen gezogen werden – wenn es z.B. heißt, dass ‚der Staat‘ in den ‚Markt‘ nicht eingreifen dürfe, weil er die Eigengesetzlichkeit verletze. Daher scheint es nicht übertrieben, zu behaupten, dass ‚Unternehmer-Sein‘ eher einer Ontologie, einer Seinsweise entspricht, die sich erst in einer radikal kontingenten Umwelt – eben dem Markt – entfaltet. Dass solche Vorstellungen geschlechtsspezifisch grundiert sind, zeigt sich in der Rückübersetzung der Metapher ins ursprüngliche Feld, d.h. den semantischen Quellbereich. Dort ist es die ‚Natur‘, die in ihrer Eigengesetzlichkeit – nicht nur was das Risiko, sondern auch die Amoralität etwa eines survival of the fittest betrifft – der Raum radikaler Kontingenz, der sich der männliche Jäger mit all seinem Können und seiner Kompetenz stellt, um sie schließlich zu unterwerfen. Das geschickte ökonomische Handeln bzw. der ökonomische Erfolg findet zumeist in Kampfmotaphern seinen Ausdruck, durch welche die ‚Strategie‘ des ‚Siegens‘ hervorgehoben

wird, der Märkte – also feindliche Areale – ‚erobert‘ oder sie in ‚feindlicher Übernahme‘ unterwirft. Diese diskursiven Anschlüsse legen ein Stück weit die Dynamik offen, der Diskurse nicht nur auf der expliziten Ebene, sondern vor allem auch auf der impliziten Konzeptebene unterworfen sind. Die Frage, die sich dabei stellt, lautet: Wie konnte ‚Markt‘ in den 1990er Jahren zu einer zentralen Metapher im politischen Bereich werden, mit der die beschriebenen folgenreichen Vorstellungen und Assoziationen durchgesetzt wurden? Auf der begriffsanalytischen Ebene ergibt sich hierbei die Frage nach der ‚Substanz‘ des kompetenten Subjekts, des ‚homo competens‘, denn die paradoxe Problematik bei der Verwendung von Begriffen wie ‚Selbstverantwortung‘ besteht darin, dass sie ein Selbst voraussetzen, sich an einen Kern des Subjekts richten, der nicht bestimmt wird. Deutlich wird aber auch, dass die oben genannte These dahingehend präzisiert werden muss, als das Soziale nicht einfach dethematisiert oder ausgeblendet wird, sondern entweder a) als *Einschränkung individueller Möglichkeiten* oder b) als *radikale Kontingenz* im Sinne schicksalhafter Risiken zur Darstellung kommt. In der Durchsetzung eines solch naturalisierten Bildes von Individuum und Gesellschaft besteht ein zentraler Aspekt des neoliberalen Diskurses.

Die Vorstellungen, die über ‚die Gesellschaft‘ und ‚das Individuum‘ kursieren, sind abhängig von dominierenden kulturellen Vorstellungen, Paradigmen und Diskursen. So ist es ein entscheidender Unterschied, ‚Gesellschaft‘ als ‚Markt‘, als ‚Kampf‘ oder als ‚Maschine‘ aufgefasst wird (vgl. Rigney 2001). In allen drei Bildern wird das zentrale Verhältnis von ‚Individuum‘ und ‚Gesellschaft‘ jeweils unterschiedlich konfiguriert. Das liberale ‚Markt-Individuum‘ unterscheidet sich etwa grundsätzlich vom tayloristischen ‚Maschinen-Individuum‘ darin, dass ersterem Merkmale wie ‚Autonomie‘ und ‚Flexibilität‘ im Diskurs unterstellt werden, während mit dem zweiten Eigenschaften wie ‚Heteronomie‘ und ‚Einförmigkeit‘ assoziiert werden. Die beiden Metaphern ‚Markt‘ und ‚Maschine‘ stehen daher für zwei ganz unterschiedliche Paradigmen – historisch und systematisch. Dies verdient mit Blick auf den Kompetenzdiskurs deshalb Aufmerksamkeit, weil zum einen die sich dort widerspiegelnden Subjektvorstellungen ein Indiz für das entkoppelte Verhältnis von Individuum und Gesellschaft darstellen und zum anderen deutlich wird, dass diese Vorstellungen von jeweils dominierenden Diskursformationen (Kybernetik, Systemtheorie) abhängen.

Die Ausführungen zur Wissensgesellschaft und den Formen der Rationalisierung haben eine *übergreifende Diskurstransformation* im 20. Jahrhundert sichtbar werden lassen, bei der sich eine Verschiebung vom tayloristisch-ratio-

nalistischen Paradigma hin zu einem systemisch-kybernetischen Paradigma vollzogen hat. Ein Effekt dessen liegt in der *Subjektivierung transsubjektiver Einheiten* wie etwa Organisationen, durch den individuell-menschliche Eigenschaften - etwa komplexes Lernen, Identität - auf Organisationen und respektive auf ganze Gesellschaften übertragen werden. Diese *Metaphorisierung des Systembegriffs* hat eine wichtige Funktion im Wissensgesellschaftsdiskurs, denn Kommunikation stellt hierbei das zentrale Mittel von Rationalisierung und Optimierung dar, durch die alle Systemebenen miteinander gekoppelt werden (Individuen, Gruppen, Organisationen, Systeme). Ein Indiz dafür ist, dass in allen Kompetenzkonzepten kommunikative Kompetenz als zentral erachtet wird, durch welche die Anschlussfähigkeit der Subjekte an die Systeme stetig hergestellt werden muss. Vor diesem Hintergrund rationalisieren Konzepte wie selbstorganisiertes und lebenslanges Lernen und nicht zuletzt Kompetenz pädagogisch die erwähnte Form neoliberaler Selbstregierungspraktiken. Durch sie wird die Entwicklungs-, Veränderungs- und Lernfähigkeit der Subjekte immer wieder pädagogisierend hervorgekehrt und unter wissenschaftliche und politische Beobachtung gestellt. Auf diese Art wird der normative soziale Druck auf den Einzelnen erhöht und *soziale Exklusion dadurch individualisiert*, dass Misserfolge den Individuen zugerechnet werden können.

Kompetenz und Ausschließung

Mit den Kompetenzzuschreibungen und dem Ausblenden sozialer Restriktionen werden aber auch *Intentions- bzw. Willensunterstellungen* bezüglich des Subjekts gemacht, d.h. nicht-genutzte Möglichkeiten werden als Verfehlungen gewertet. Die ‚Kompetenzsubjekte‘ haben also eine Bringschuld, die bei nicht-Erfüllung die Zuschreibung von ‚Verantwortungslosigkeit‘ zur Folge hat. Auch in wissenschaftlichen Definitionen zeigt sich diese normative Komponente explizit, wie die bekannte Kompetenzdefinition von Weinert deutlich werden lässt: Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27)“.

Von Antrieb, über Willen bis zur Kommunikation reicht also das Spektrum der Zuschreibungen und der unterstellte Wille ist hierbei zentral. Kompetenzkatalo-

ge bilden hierbei ein normatives ‚System‘ von Fähigkeiten und Eigenschaften. Damit können *Deutungen des Handelns vorgenommen werden, wodurch die Handlungen und mithin Exklusionspraktiken entsprechend legitimiert werden*. Mit ‚Kompetenzen‘ wird daher eher ein bereichs- und inhaltsübergreifendes Feld habituelier Praktiken im Sinne Bourdieus etabliert. Es handelt sich bei den Kompetenzlisten um kulturelles Kapital, das im sozialen Raum über das staatlich formalisierte Bildungssystem schon immer privilegiert von einer gesellschaftlichen Elite angeeignet wurde. So haben milieu- und klassentheoretischer Ansätze stets darauf hingewiesen, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit über entsprechende Praktiken der Distinktion realisiert wird. Kompetenzen stellen so betrachtet also weniger ein integratives Konzept dar, sondern zielen wesentlich auf soziale Distinktion und Hierarchie und tragen letzt endlich zur Legitimation von Ausschlüssen bei. Jede Öffnung des sozialen Raums – also man besitzt Kompetenzen und hat dann Möglichkeiten – hat zugleich auch seine Schließung zur Folge. Diese *ambivalente Entwicklung* wird aber im herrschenden Kompetenzdiskurs zugunsten einer einseitigen Betonung der Möglichkeiten völlig ausgeblendet. Hier geht es zumeist um die Betonung von Dispositionsvielfalt, die aber weder Tugend noch ein pädagogisches Ziel per se darstellen.

Konsequenzen für die Pädagogik

Der dominierende Kompetenzdiskurs (Arbeitskraft- und Selbstunternehmer, Kompetenzsubjekte) konstituiert einen Raum möglichen und sozial erwünschten Handelns, in welchem den Subjekten permanent (potentielle) Fähigkeiten zugeschrieben werden. Er wirkt wie ein Raum öffentlicher Beobachtung, der die Haltung dauernder Selbstevaluation der Subjekte hervorbringt. Die Anrufung zu Selbstrationalisierung wird aus strukturellen Veränderungen heraus begründet – Stichwort ‚Wissensgesellschaft‘, in der es um Risikokalkulation geht. Leben heißt dann ‚Meistern‘, ‚Bewältigen‘ und ‚Problemlösen‘. In jedem Fall Agenssein, das eigene Leben in die Hand nehmen, um eine weitere Metapher der damit eingeführten aktiv/passiv-Differenz zu bemühen.

Ein Effekt neoliberaler Diskurse ist, dass ehemals soziale Begriffe wie Autonomie, Freiheit oder Verantwortung individualistisch umgedeutet werden. Verantwortung hat jetzt nicht mehr die ‚Gesellschaft‘ oder ‚Gemeinschaft‘, sondern der Einzelne oder auch die einzelne Organisation. Mit dieser Individualisierung ändert sich die Zuschreibungsrichtung. Nicht mehr soziale Beschränkungen der Möglichkeiten der Individuen werden thematisiert, sondern die Beschränkungen

werden gerade zur Voraussetzung der Möglichkeiten von Entwicklung undefiniert – nichts anderes meint die Betonung der sog. Problemlösungskompetenz. Die Pädagogik trägt zu dieser Individualisierung und dem Verlust bzw. der Umschreibung des Sozialen durch Pädagogisierung bei: Mit dem anthropologisch-normativen Konstrukt des ‚homo competens‘ umgeht sie das Problem einer fundierten Theorie des Subjekts, die auch einen Begriff des Sozialen, der Machtverhältnisse und der sozialen Beschränkungen individueller Entwicklung beinhalten müsste. Diese spezifische Kritik an der Pädagogik ist – wie gezeigt werden sollte – in einen viel breiteren Kontext eingebettet, der mit der Umdeutung des Sozialen nachgezeichnet wurde. Damit ist auch die Dimension angedeutet, auf der pädagogische Reflexionen zum Kompetenzbegriff unternommen werden sollten. Eine verengte, funktionalistische Sichtweise auf den Kompetenzbegriff führt zu den aufgezeigten Verstärkereffekten, bei denen dominierende Praktiken und Sichtweisen (z.B. Individuen zeichnen sich durch Kompetenzen aus, staatlich Regulierung beschränkt Autonomie) schließlich pädagogisch rationalisiert und legitimiert werden. Vor allem die einseitige Betonung von Kompetenz und die Dethematisierung von Inkompetenz, die mangelnde Reflexion einschränkender sozialer und ökonomischer Faktoren für die individuelle Entwicklung, die Ausblendung von Machtverhältnissen und die mögliche Legitimation von Ausschluss durch den (In-)Kompetenzdiskurs – spezifisch mit der Unterstellung mangelnden Willens – erfordern eine kritische Diskussion des Kompetenzkonzepts in der Pädagogik.

Literatur

- Alulaf, M./Stroobants, M. (1994): Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer? In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, 1/1994, S. 49-60.
- Bröckling, U. (2002): Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst. In: Mittelweg 36, S. 6-25.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Fuchs, P. (1992): Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit. Frankfurt/Main.
- de Haan, G./Poltermann, A. (2002): Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster. 310-341.
- Höhne, T. (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
- Ptak, Ralf (2005): Neoliberalismus. In: Wissenschaftlicher Beirat von attac (Hg.): ABC der Globalisierung. Hamburg, S. 132-133.
- Rigney, I. (2001): The metaphorical society. London.
- Voß, G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie und Erziehungssozialisation 2, 20. Jg. S. 149-166.
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.
- Wimmer, M. (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Opladen. S. 45-68.

Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft¹

Inka Bormann/ Jan Gregersen

Das Nachdenken über Bildungsprozesse spielt sich im Kontext wechselnder gesellschaftlicher Legitimationsarenen ab, bewährt sich in diesen Kontexten und erneuert sich aus diesen heraus. Im Folgenden gehen wir von der Annahme aus, dass wir heute in einer wissensbasierten Gesellschaft leben.

Eine Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen der Wissensgesellschaft und ihren Implikationen für die innere und äußere Organisation von Bildung scheint erforderlich, um zu Aussagen über ihre möglichen künftigen Aufgaben zu gelangen: Was bedeutet eine solche Gegenwartsdiagnose für zukünftige Kompetenzentwicklung und Innovationsprozesse?²

1 Hintergrund und Begriffe

Mandl und Krause formulieren, dass „Bildung den Lernenden in die Lage versetzen (muss, d. Verf.), mit den Anforderungen der Wissensgesellschaft zurecht zu kommen, Partizipation am öffentlichen Leben und demokratischen Prozessen ermöglichen“ (Mandl/Krause 2001: 4). Doch spätestens seit den großen Bildungs- und Curriculumreformen sowie aus neoinstitutionalistischer Perspektive ist bekannt, dass sich Bildungsorganisationen und -prozesse einer linearen, rationalen Steuerungslogik entziehen, dass eine Entkopplung zwischen Aktivitäten und ihrer Ergebnisse bzw. zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur stattfindet.

¹ Der Titel unseres Beitrags kommt in seiner Ausrichtung und seinen kontrovers diskutierten Begrifflichkeiten anmaßend groß daher – das ist uns bewusst. Unsere Absicht ist es, vor dem Hintergrund „Wissensgesellschaft“ zusammenzudenken, was sonst mitunter disziplinär getrennt gedacht wird.

² Die etwa von Höhne kritisierte „prognostisch-normative“ Ausrichtung des Diskurses um die Wissensgesellschaft (Höhne 2004: 22, 50) kann insofern nicht verborgen werden, da sie geradezu ihr wesentlicher Gehalt ist.

den kann (Schaefers 2002). Ein solcher Anspruch lässt sich also nicht bruchlos realisieren, sondern dient vielmehr der Orientierung des Handelns.

Wissen. Wissen und Kompetenzen eng miteinander verzahnt. Wissen wollen wir in Hinblick auf dessen Entstehung mit Polanyi (1985) als einen dynamischen, erfahrungsbasierten und sozialen Prozess verstehen (knowing) – und nicht als eine gespeicherte, beliebig abrufbare Reserve (knowledge). Damit ist nicht nur als explizites Wissen handlungsrelevant. Vor allem implizites Wissen, dessen Erwerb nur bedingt gelenkt werden kann, ist entscheidend für die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit. Auch das Kompetenzkonzept, das den internationalen Vergleichsstudien zugrunde liegt, ist wissensbasiert und fokussiert neben dem Erwerb von Wissen auch dessen flexible Anwendung zum Zweck der Lösung von komplexen Problemen bzw. einer selbstbestimmten Lebensführung (BMBF 2003; DeSeCo 2001). Insofern birgt Wissen ein emanzipatorisches Potential in sich, das auch der Erweiterung von Handlungsoptionen dient. Wissen kann so als „Fähigkeit zum sozialen Handeln“ verstanden werden (Stehr 2000: 81).

Explizites Wissen scheint eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Handeln zu sein (Cranach/Bangerter 2000: 229), erfordert ist auch die Fähigkeit, Wissen kontextspezifisch anzuwenden.

Kompetenzen. Unter Kompetenzen wollen wir im Folgenden erlernbare bzw. erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten verstehen, die zur Lösung von Problemen mobilisiert werden können: Kompetenzen sind nach Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.).³

Dieses Kompetenzkonzept überwindet die Trennung von Kompetenz und Performanz, wie sie zunächst durch die Rezeption von Chomskys Konzept erfolgt ist (Heursen 1989; Weinert 1999). Kompetenzen werden damit stärker in einen sozialen Bedingungs- und Wirkungszusammenhang eingebunden. Von einer rein funktionalistischen Ausrichtung auf fremdbestimmte Anforderungen aus der marktorientierten Arbeitswelt (Qualifikationen) wird abgerückt. Kompetenzen sind daher nicht nur Ausdruck von, sondern ebenso Voraussetzung für jegliches soziales Handeln, auch für Innovationen.

³ Gleichwohl birgt der auf Selbstorganisationsdispositionen (Erpenbeck/Heyse 1999) beruhende Kompetenzbegriff Probleme: Nicht nur Entwicklungschancen, auch ungewollte Nebenfolgen und Risiken werden den radikal freigesetzten Individuen überantwortet (Pongratz 2003; Höhne 2004).

Innovationen. Der Innovationsbegriff ist ein viel bemühter, relativer Begriff: Er ist abhängig von Person, Kontext, Zeit, gemeintem Gegenstand.⁴ Innovationen sind in der Wissensgesellschaft nach Willke Routine; sie basieren auf der kontinuierlichen, graduellen Revision bereits vorhandenen Wissens: „Innovationen (werden, d. Verf.) zum alltäglichen Bestandteil der Wissensarbeit“ (Willke 2001: 291). Insofern verlangt der scheinbar unhintergehbare Innovationsimperativ den Individuen eine permanente Lernbereitschaft ab.

Ein solch prozessuales Verständnis von Wissen macht plausibel, weshalb – auch im Bildungsbereich – radikale, revolutionäre Innovationen im Schumpeter’schen Sinne kein Echo finden, sondern stattdessen eher inkrementell verlaufen (Reinmann 2005). Innovationen vollziehen sich als von Friktionen begleitete, zirkuläre Annäherung an einen situativ und kontextuell als „neu“ oder „besser“ bewerteten Zustand. Scheitern Innovationen, geschieht dies nicht ausschließlich aufgrund einer „Trägheit“ von Bildungsorganisationen oder aufgrund kognitiver, motivationaler und volitionaler Aspekte der von Innovationen Betroffenen, sondern auch aufgrund der Eigenarten der Innovation selbst (Rogers 2003). Damit rücken auch die Folgen und unbeabsichtigten Nebenfolgen von Innovationsprozessen, die sich in die innere und äußere Gestalt von Bildung(sorganisation) einzuprägen scheinen, in den Blick.

Wissensgesellschaft. Mit der Fokussierung eines Wissensbegriffs, wie er gerade skizziert wurde, ist die Wissensgesellschaft keine Gesellschaft allein der Wissenden, sondern genauso eine Gesellschaft der Nicht-Wissenden. Unsicherheit und Orientierungsverluste wie sie durch die „Routine der Innovation“ – der ständigen gesellschaftlichen Veränderung – entstehen, unterstreichen die individuelle Brisanz der Wissensgesellschaft. Was nicht erfolgen soll, ist eine weitere definitorische oder genealogische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Wissensgesellschaft“. Diskurse um Innovationsprozesse und Kompetenzkonzepte sollten nach unserem Verständnis nicht im „luftleeren Raum“ stattfinden; sie sind eingebunden in einen gesellschaftlichen Kontext. Die Wissensgesellschaft bietet diesen „Rahmen“ und wird damit dem Anspruch, handlungsrelevant zu sein, gerecht. Neben der *Handlungsrelevanz* ist das *Erklärungs-* oder *Deutungs-*

⁴ Die Auseinandersetzung mit Innovationen findet seit einigen Jahren ihren (neuen) Platz in der deutschsprachigen, empirisch ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Debatte v.a. unter dem Aspekt des Transfers von Innovationen aus Modellversuchen (stellvertretend Nickolaus/Schnurpel 2001; Gräsel/Parchmann 2004; Rode 2005; Reinmann 2005), aber auch in professionsbezogenen bzw. bildungstheoretischen Reflexionen (Kuper 2004; Gogolin/Tippelt 2003; Ruhloff 1998).

potential ein weiterer Anspruch, den man – ganz allgemein – an gesellschaftliche Zeitdiagnosen herantragen kann.⁵

Wird Wissensgesellschaft als Perspektive betrachtet, versucht man damit den Kern von Gesellschaft zu beschreiben (Böhme 1997: 3). Da dies das Anliegen einer jeglichen Theorie von Gesellschaft ist, stehen diese in Konkurrenz zueinander. Wissensgesellschaft ist zunächst eine unter sehr vielen gesellschaftlichen Beschreibungsformeln, so dass man wie Pongs (1999, 2000) fragen kann: „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“. Wenn wir uns zur Beantwortung dieser Frage auf die Wissensgesellschaft beziehen, entscheiden wir uns gleichzeitig zunächst gegen den Begriff der Risiko- oder Freizeitgesellschaft. Das meint aber nicht, dass andere Perspektiven kategorisch ausgeblendet werden: So können Phänomene der Risikogesellschaft (Beck 1986) durchaus „durch die Brille“ der Wissensgesellschaft betrachtet werden. Demnach wären bspw. selbsterzeugte (technologische) Risiken immer auf die Anwendung von Wissen rückführbar. Oft ergibt sich somit eine mehr oder minder große Kompatibilität zwischen verschiedenen Gesellschaftsdiagnosen (vgl. Gregersen 2003).

Wissensgesellschaft wird hier nicht verstanden als ein rein analytisches, sondern als ein deutendes Modell.⁶ Wissensgesellschaft ist demnach eine „weiche“ Beschreibung und Deutung von Gesellschaft, die nicht ohne Interpretationsleistung auskommt. Sie bündelt Hoffnungen und Ängste von Menschen, zieht statistisches Material nur selektiv heran und versucht erkennbare Entwicklungen in die Zukunft zu projizieren, um dadurch zu Aussagen zu kommen, die einen sozialen Wandel skizzieren. „Diese Vermischung von zeitdiagnostischen Vereinfachungen und spekulativen Zukunftsvisionen ist unvermeidlich“ (Immerfall 1998: 261).

Je umfassender im Rekurs auf Wissen gesellschaftliche Dimensionen oder Verschiebungen kenntlich gemacht werden können, desto größer ist das Erklärungs-

⁵ Über den Anspruch gesamtgesellschaftlicher Zeitdiagnosen wird in der Literatur selten reflektiert. Zur Handlungsrelevanz schreibt Gernot Böhme: „In jedem Fall hat die Charakterisierung der Gegenwartsgesellschaft durch einen bestimmten Begriff Handlungsrelevanz: Es werden damit Entwicklungstendenzen identifiziert, denen man politisch handelnd zu entsprechen hat; es werden Möglichkeiten identifiziert, die Alternativen politischen Handelns eröffnen, und es wird für politisches Handeln selbst Legitimität verschafft“ (Böhme 1997: 3). Weiter wird das Erklärungs- und Deutungspotential auch funktional als „soziologische Aufklärung“ beschrieben, wonach Gesellschaftsdiagnosen „Lesarten des Heute und Morgen“ darstellen (Schimank/ Volkmann 2000: 17) und worin eine Bringschuld der Sozialwissenschaft besteht (vgl. Immerfall 1998: 262).

⁶ Immerfall differenziert zwischen Gesellschaftsanalysen und Gesellschaftsmodellen. Während erstere zum Ziel haben, „mit Hilfe der Methoden der empirischen Sozialforschung wichtige soziale Tatbestände einer Gesellschaft zu ermitteln“ (Immerfall 1998: 254), bieten Gesellschaftsmodelle darüber hinausgehende Deutungsmuster und Prognosen.

potential, desto stärker wiegen die Argumente, die für eine Wissensgesellschaft sprechen. Trägt man dieses zusammen, so ist Wissen bereits in der postindustriellen Gesellschaft nach Bell (1979) das „axiale Prinzip“ der Gesellschaft und nach Stehr (1994) die Leitvariable ökonomischer Entwicklung.⁷ Wissensgesellschaft sollte jedoch nicht auf diese ökonomische Zuspitzung reduziert werden. Die besondere Brisanz für das Individuum wird vor allem dann deutlich, wenn man Wissen auch als Zugang zu Lebenschancen versteht, da Wissen in immer geringerem Maße ein Allgemeingut ist (FiBS 2004). Für unsere Gesellschaft ist charakteristisch, dass mehrere Formen oder Arten von Wissen hierarchisch angeordnet sind. Diese Formen zeichnen sich durch unterschiedliche Zugangsschranken und Abgrenzungsstrategien aus. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, dass die gesellschaftliche Anwendung von wissenschaftlichem Wissen an bestimmte Zertifikationen gebunden (Professionen) ist. Bestimmte Wissensformen grenzen sich somit durch restriktive Zugangsbarrieren von anderen ab (vgl. Böhme 1997: 15-22). Diese Durchdringung der sozialen Struktur und der Lebenswelt durch Wissen lässt die Gesellschaft nicht unverändert (exemplarisch Heinrichs 2002; Bösch/Schulz-Schaeffer 2003; Roßmanith 2003; Bittlingmayer 2005).

Die Generierung von Wissen entfaltet dabei eine Eigendynamik, wie es bspw. durch das Nebenfolgentheorem oder den Gedanken der Reflexivität für Fürsprecher der „zweiten Moderne“ (Beck/Bonß/Lau 2001) zentral ist. Selbst etablierte Orte der Wissensproduktion verlieren ihre Monopolstellung. Regierungsbehörden, Think-Tanks, Beratungsbüros sind Erscheinungen, die neue Kontexte schaffen, die an die Stelle der Disziplinen treten. „Disziplinen sind nicht mehr die entscheidenden Orientierungsrahmen für die Forschung noch für die Definition von Gegenstandsbereichen. Statt dessen ist die Forschung durch Transdisziplinarität charakterisiert: Die Problemlösungen entstehen im Kontext der Anwendung, transdisziplinäres Wissen hat seine eigenen theoretischen Strukturen und Forschungsmethoden, die Resultate werden nicht mehr über die institutionellen Kanäle, sondern an die am Forschungsprozess Beteiligten kommuniziert“ (aus kritischer Perspektive: Weingart 1999: 3).

Vergleicht man das Konzept der Wissensgesellschaft mit anderen Gesellschaftsbeschreibungen – was nach Böhme (1997: 4) aufgrund der Konkurrenzsituation

⁷ Eine Reihe von Indikatoren werden von de Haan und Poltermann (2002) aufgeführt: Der Produktionsfaktor Wissen ist neben Arbeit und Kapital der gewichtigste; es besteht eine sektorielle Verschiebung zum dritten Sektor (gemessen am anteiligen BSP und an den Beschäftigten); die eingebaute Expertise bestimmt den Preis von Produkten, etc.

plausibel ist – so bietet die Wissensgesellschaft das umfassendste Erklärungspotential.

Wenn dem so ist, dann scheint die Erziehungswissenschaft unmittelbar davon betroffen – die Gesellschaftsdiagnose wäre nach den Worten Böhmes (1997: 3) unmittelbar handlungsrelevant. Mit Wissen und daran gebundene Prozesse wie Lernen oder Transfer und Begrifflichkeiten wie Kompetenz oder Innovation, aber auch Nicht-Wissen oder Unsicherheit wird etwas zum Kern gesellschaftlicher Entwicklung, dass seit jeher Bezugspunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion ist. Zudem wird die Theorie der Wissensgesellschaft – anders als in der Tradition von Daniel Bell – zu einer kritischen Gesellschaftstheorie, die ökonomische Dimensionen genauso wie Fragen der sozialen Ungleichheiten (vgl. Bittlingmayer 2005) zum Gegenstand macht.

2 Ökonomisierung und Ungleichheit in der Wissensgesellschaft

Ökonomisierung

Die Ökonomisierung pädagogischer Prozesse, ihrer Inhalte bzw. der Rahmenbedingungen unter denen Bildung und Erziehung stattfindet, ist Bellmann (2005) zufolge Ausdruck für die unbeabsichtigten Folgen von Bildungsreformen: Während die Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre programmatisch unter den Leitzielen von Demokratisierung, Quantität und Gleichheit standen, folgte die aktuelle Bildungsreform mit ihrer Umstellung von Input- auf Outputsteuerung den Leitgedanken von Qualität, Wettbewerb und Markt. Ihr wesentliches Kennzeichen sei es, Handlungsmöglichkeiten im Überschuss zu produzieren, auf die in einer unwägbareren gesellschaftlichen Zukunft zurückgegriffen werden könne (ebd.: 18). Eine pauschale Markierung der gegenwärtigen Reformanstrengungen mit dem Begriff der Ökonomisierung greife jedoch zu kurz, da sie zu wenig zwischen Demokratisierungs- und Wettbewerbseffekten differenziere (ebd.: 20).

Aufgrund der Debatte zur Ökonomisierung, Funktionalisierung und Instrumentalisierung von Bildung bzw. dem Bildungswesen (exemplarisch Radtke 2002; Lohmann 1999; auch Böttcher 2002) spricht einiges dafür, den Ökonomisierungsbegriff an dieser Stelle knapp zu differenzieren.

Zum einen können Bestrebungen, marktwirtschaftliche Instrumente ungebrochen auf das Bildungssystem anzuwenden, als Ökonomisierung i.e.S. verstanden werden. Dieser Ökonomisierungsbegriff wird mitunter mit dem Adjektiv

„neoliberal“ verknüpft. Damit wird Kritik bezüglich der organisierten Neuordnung des Bildungssystems mit dem Ziel, dessen Qualität bei gleichzeitiger Kosteneinsparung zu steigern, zum Ausdruck gebracht: Die in diesem Zusammenhang stattfindenden deregulierenden Maßnahmen gingen einher mit einem Rückzug des Staates und erfolgen angesichts einer, ggf. fälschlicherweise als desolat eingeschätzten Lage der öffentlichen Haushalte (Lohmann 1999).

Zum anderen kann unter Ökonomisierung i.w.S. eine auch angesichts von problematisch erscheinenden haushalterischen Bedingungssituationen vorgenommene Neudefinition von Bildungszielen verstanden werden. In ihrem Licht scheint die derzeitige, kontrovers geführte Kompetenzdiskussion auf. Hier rückt weniger das Bildungssystem, sondern vielmehr das lernende Individuum und dessen auch sozial bestimmter Kompetenzerwerb in den Blick. Kritik an diesem Verständnis richtet sich darauf, dass hier in emphatischer Weise mit dem Konzept des Kompetenzerwerbs gerade auf die durch Deregulierung entstandene Lücke gezielt und der Abbau staatlicher Strukturen zugunsten einer Individualisierung von Risiken des Nichtwissens und von Ungewissheiten kaschiert werde (Höhne 2004: 26, 57).

Kompetenzen als systemrationale Anpassungsreserven

Die negative Seite der Ökonomisierung setzt sich durch eine denkbare Blickrichtung v.a. von der Wirtschaft auf das Individuum wirksam in Szene. Wie können dem lernenden Individuum aus der Perspektive des – globalisierten – Wirtschaftssystems passende Kompetenzen ‚vermittelt‘ und im Bedarfsfall ‚abgerufen‘ werden? Diese Blickrichtung rekurriert v.a. auf ein anhand ökonomischer Kriterien der Effizienz und Effektivität ausgerichtetes, formelles Bildungssystem. Die derzeit stattfindende performanzorientierte „Vermessung der Bildungslandschaft“ mit einem ökonomisch inspirierten Kompetenzkonzept ist nach Radtke (2002) Ausdruck einer Instrumentalisierung und Technisierung der (formellen) Erziehung und Bildung.⁸

Damit wird implizit ein Gedanke vorgetragen, der die Überwindung von Grenzen der Instrumentalisier- und Funktionalisierbarkeit⁹ voraussetzt. Aus einem

⁸ Diese Perspektive blendet allerdings wenig beeinflussbare Orte des informellen und nonformellen Lernens als Stätten des sozialen Lernens und Kompetenzerwerbs aus (Rauschenbach 2005).

⁹ Schließlich formuliert etwa Radtke selbst: „Erwartungen an die unmittelbare Verwertung sind bislang von allen Erziehungswissenschaften notorisch enttäuscht worden“ (Radtke 2002: 120). Er prognostiziert daher ein Scheitern des „Performanzkulturprojekts“ und begründet diese Voraussicht damit, dass Menschen keineswegs den Funktionsmechanismen trivialer Maschinen entsprä-

solchen Blickwinkel steht v.a. die Frage der Verwertung der in Bildungsprozessen erworbenen kognitiven Fähigkeiten i.S. von fremddefinierten Qualifikationen (verstanden als Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit) im Zentrum (Reetz 1999: 39). Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang als gestaltbare Anpassungsreserve¹⁰ gesehen.

Dies setzt voraus, dass Inhalte von systemfremden Akteuren determiniert werden, dass Lehrende in der Lage sind, das erforderliche Wissen quasi bruchlos zu vermitteln und Lernende sich für fremde Zwecke instrumentalisieren lassen und dass der Transfer ihres Wissens und ihrer Kompetenzen ohne Friktionen verläuft. Doch diese Annahmen halten einer Prüfung an Befunden der Transferforschung nicht gänzlich stand. Stattdessen wird konstatiert, dass gelungener Kompetenz- und Wissenstransfer ein Sonderfall der Interaktion ist (Weber 2004: 27)

Kompetenzen als Grundlage für Innovationen

Eine solche Intention, die die Anpassung des Individuums zum Ziel hat, so kritisiert Nieke mit Verweis auf Dahrendorf, sei „eine individuelle Zumutung und eine ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ (Nieke 2001: 144). Damit wird eine zu sehr auf das zukünftige Funktionieren der Gesellschaft hervorhebende pädagogisches Handeln thematisiert. Ein solcher Zukunftsbezug sei nur mit Betonung der individuellen Perspektive pädagogischen Handelns mit dem Ziel der Ermöglichung von Freiheit vertretbar. Da die Folgen heutigen Handelns schon in die Zukunft hineinwirken, sollen sie „berücksichtigt und bewertet werden“, weshalb „(d)ie Aufgabe pädagogischen Handelns (...) in der Unterstützung des Aufbaus von Gestaltungskompetenz“ bestehe (Nieke 2001: 143; zur Gestaltungskompetenz de Haan 2003).¹¹

chen, nicht ausschließlich rational handelnden und autonom agierende Organisationen insofern nicht zuverlässig extern steuerbar seien (ebd.: 128).

¹⁰ So liest es sich etwa in einem Bericht des Instituts für angewandte Innovationsforschung, in dem gefordert wird, die Kompetenzentwicklung sei einem controlling zu unterziehen, wobei der „Verwertungszusammenhang der Erfolgsmaßstab“ sei (Kriegesmann 2003: 17).

Eine solche Perspektive vermag ein Grund zu sein für Kritik an dem unter Manipulationsverdacht stehenden Anliegen, Kompetenzen „managen“ zu wollen und lässt sich als illegitimer Zugriff auf das lernende Individuum begreifen, da es im Kern um die Anpassung an einen extern vorgegebenen Zustand gehe (dazu Höhne 2004: 58f.).

¹¹ Gleichwohl könne ein Plädoyer für selbstgesteuertes Lernen der in die Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit entlassenen „Kleinunternehmer“ nur mit Vorsicht angestimmt werden, wie Pongratz (2003) es in einer Auseinandersetzung mit dem Import des Konstruktivismus' in didak-

Kompetenzen stehen in dieser Lesart nicht unter dem Verdacht, speziell auf von außen an das Individuum herangetragene Verwertungsinteressen zugeschnitten „vermittelt“ zu werden. Fokussiert wird stattdessen eine ermächtigende Funktion von Kompetenzen.¹² Damit werden das Individuum und dessen aktive Rolle in der Gesellschaft akzentuiert. Schließlich scheint eine von sozialen Einflüssen befreite Bildung, die nicht auf den Erwerb von Kompetenzen abzielt und somit auf die soziale Welt zurück wirkt, schwer denkbar, da Bildung einen doppelten Anspruch erfüllt: Zum einen Individuen dazu zu befähigen, ein selbstverantwortliches Leben zu gestalten und dies zum anderen mit Blick auf den kulturellen Fortbestand. Insofern geht es auch „um soziale Kohäsion, um kollektive Muster der Lebensführung und um die Integration der Subjekte in die Gesellschaft als solidarische, teilhabende und mitgestaltende Mitglieder“ (Rauschenbach 2005: 6). In dieser vom Individuum ausgehenden Betrachtung lassen sich die in Bildungsprozessen erworbenen Kompetenzen als Grundlage für Innovationsprozesse verstehen.

Ein pauschaler Ökonomisierungsvorwurf scheint also trotz der Evidenz ökonomischen Vokabulars als übereilt. Zwar lassen sich die Intentionen einer Ökonomisierung i.e.S., wie sie etwa Radtke beschreibt, nicht gänzlich widerlegen. Doch eine nur begrenzte Instrumentalisier- und Funktionalisierbarkeit vermag die negativen (Neben)Folgen solcher Intentionen zu mildern.

Ungleichheit.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass eine Chancengleichheit durch das deutsche Bildungssystem bislang nicht erreicht werden konnte und sich stattdessen soziale Ungleichheit fortsetzt, z.B. in Hinblick auf den sozial und auch geschlechtsspezifisch ungleich verteilten Zugang zu gymnasialer Bildung, im Bildungssystem (Büchner 2003; Lersch 2001; Geißler 2004). Gedankt sind diese Feststellungen der „Vermessung“, die sich in den vergangenen Jahren in der er-

tische Arrangements anmahnt: Nur jene, die bereits kompetent mit diesen Lernmethoden umgehen können, profitierten im Bildungssystem – die anderen nicht (ebd.: 130).

Allerdings kann gegen diese These eingewendet werden, dass selbstorganisiertes Lernen nicht ohne andere, lehrerorientierte Lehr-Lern-Methoden auskommen kann: Gäbe es keine (fremd)organisierten Lehr-Lern-Arrangements, müsste immer schon bekannt und beherrscht werden, was erst gelernt werden soll.

¹² Als Beispiele können globalisierungskritische, umweltpolitische etc. Initiativen und Bündnisse gelten.

ziehungswissenschaftlichen Forschung etabliert hat. Ist es auch eine angemessene Vermessung?

Zwar kann die Vermessung in Hinblick auf die Originalität der Ergebnisse hinterfragt werden. So macht PISA nicht etwa erstmalig deutlich, dass das deutsche Bildungssystem auf der Grundlage des sozioökonomischen Hintergrunds systematisch Ungleichheit (re)produziert. Seit dem programmatischen, aber weitgehend erfolglosen Ausruf „Bildung für alle“ vor nahezu vier Jahrzehnten ist es in Hinblick auf die Herstellung von Chancengleichheit bei der Bildungsbeziehung bis heute nicht wirksam gelungen, bestehende Ungleichheiten zu überwinden. Gleich, ob die Zahl der Studienanfänger nach beruflicher Stellung des Vaters (bmbf 2004: S. 180f.), die qualifikationsbezogene Arbeitslosenquote (Statistisches Bundesamt 2004), die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Berufsqualifikation und Schulbildung (Berichtssystem Weiterbildung 2005) oder das relative Einkommen nach Bildungsniveau (Wößmann 2004) betrachtet wird – es kann festgestellt werden, dass (1) das familiäre kulturelle Kapital sich i.S. eines positiven Rückkopplungsprozesses konsolidiert und (2) – zertifizierte – Bildung einerseits zugespitzt als sozial ungleich verteilte *Eintrittskarte* in den Arbeitsmarkt und – die im OECD-Vergleich mit 1% des BIP zu einem überdurchschnittlich hohen Anteil privat finanzierte – Weiterbildung (Schmidt 2005) nahezu als *Sitzplatzgarantie* charakterisiert werden kann.

Die Frage nach der Angemessenheit der Vermessung kann in Hinblick auf einige Konsequenzen, die aus den Ergebnissen gezogen wurden, positiv beantwortet werden. Als Beispiel kann die Neukonzeptualisierung des Verhältnisses von Schule und Kindergarten dienen. Mit dem Verständnis von Kindergärten als Stätten des Lernens, in denen die im frühen Kindesalter vorhandene Lernbereitschaft und -potentiale gefördert werden sowie der Entwicklung von Bildungsplänen für vorschulische Einrichtungen, können solche Effekte gesehen werden. Andererseits sind als Konsequenz der Interpretation der Vermessungsergebnisse auch Maßnahmen zu beobachten, die hinderlich für einen Abbau von Ungleichheiten im Bildungssystem und daher kritisiert werden, z.B. die Entwicklung von nach Schularten gestuften Bildungsstandards (Böttcher 2005).

3 Konsequenzen

Soziale Ungleichheit und Ökonomisierung deuten auf eine Krise des Bildungssystems hin. Durch die gegenwärtige Bildungssituation gerät die Politik unter massiven Reformdruck. Welche Konsequenzen werden gezogen?

Verlautbarungen unterschiedlichster Provenienz ist die Annahme gemein, dass mit der Investition in Bildung ein Ausweg aus der Misere gefunden wurde. Die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen Bildungsinvestitionen und wirtschaftlicher Prosperität besteht, ist nicht neu: Schon Dahrendorf und Picht haben sich angesichts der „Deutschen Bildungskatastrophe“ in den 1960er Jahren hiermit auseinandergesetzt. Trotzdem gewinnt die These „Bildung ist Zukunftsinvestition“ auch heute wieder an Bedeutung. Weiß formuliert, dass „dieser Satz in keiner bildungspolitischen Sonntagsrede (fehlt)“ (Weiß 1996: 162).

Die Bildungsökonomie beschäftigt sich seit den 1950er Jahren mit dem „Humankapitalansatz“. Diesem liegt die These zugrunde, dass die in Bildungsprozessen erworbenen Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten) die Arbeitsproduktivität einer Person erhöhen. Aufwendungen für Bildungsmaßnahmen lassen sich demzufolge als Investitionen begreifen, deren „Rendite“ wie bei Sachkapitalinvestitionen berechnet werden kann. Bis heute existiert allerdings kein eindeutiger empirischer Beleg zu dieser These. Dennoch werden Zusammenhänge zwischen Bildung und gesellschaftlicher Prosperität attestiert.

Im Folgenden geht es um die Parallelen und Unterschiede zwischen der damaligen und der heutigen Situation, sowie um einige Ergebnisse der Humankapitalforschung.

In einer kritischen Auseinandersetzung mit der „Erziehungswissenschaft der OECD“ zieht Franz Olaf Radtke einige Parallelen zwischen der Situation in den 1960er Jahren und heute. Durch den „Sputnik-Schock“ wurde 1957 das nationale Selbstwertgefühl der westlichen Länder empfindlich gekränkt. Während damals nach Bildung verlangt wurde, um im Wettlauf mit der Sowjetunion die Technologie-Lücke zu schließen (vgl. Radtke 2003: 110), ist Bildung bzw. „Wissen heute der entscheidende Wachstumsfaktor der wissensbasierten Gesellschaft“ (bmbf 2004).

Mit einiger Verspätung wurde die „deutsche Bildungskatastrophe“ ausgerufen (Picht 1964). Die Argumentationsfigur für den Stellenwert des Bildungswesen als „eines der tragenden Fundamente des modernen Staates“ (ebd.: 16) ist hier ähnlich: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. [...] Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht“ (ebd.: 17).

In beiden Situationen wendet dich die Politik der Empirie zu. Damals nannte es Heinrich Roth die „realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“, und forderte damit eine „empirische Sozial- und Personenforschung“ (Roth 1963: 109). Es ist kein Zufall, dass sich zu dieser Zeit die Bildungsökonomie als eigenständige Disziplin etabliert hat (vgl. Weiß 2002). Die gegenwärtige empi-

risch-ökonomische Orientierung ist so groß, dass man Parallelen zu der damaligen Situation zieht (Radtko 2003: 122f) und von einer „zweiten empirischen Wende“ spricht. Ein Indiz dafür ist auch die Einrichtung des DFG Schwerpunktprogramms „Empirische Bildungsforschung“ dienen, in dem die Präsenz der Erziehungswissenschaft nach Herrlitz (2004) allerdings noch verbesserungswürdig sei. Mit der empirischen Wende verbunden ist eine erneut einsetzende stärker sozialwissenschaftliche Orientierung des Fachs, die zu einem neuerlichen Strukturwandel der Erziehungswissenschaft führt.¹³

Die Auffassung von Bildung und dessen Verständnis als „Investitionsgut“ wird auch heute wieder bemüht. Daran geknüpft sind Hoffnungen an ein ökonomisches Wachstum nach dem Motto „Bildung ist Zukunftsinvestitionen“ (Weiß 1996). Auch für die OECD ist das „Humankapital seit langem als Schlüsselfaktor für das Wirtschaftswachstum und die Verbesserung des wirtschaftlichen Erfolges des Einzelnen bekannt“ (OECD 2005: 11).

Neben den aufgezeigten Parallelen zwischen der damaligen und der heutigen Situation gibt es eine Reihe von Differenzen. Während es in den 1960er Jahren sowohl eine ökonomische (Picht) als auch eine gesellschaftspolitische, auf Chancengleichheit und Emanzipation zielende (Dahrendorf 1968) Modernisierung des Bildungssystems im Zentrum steht, ist es heute anders: „(Es) geht nun unter dem Vorzeichen einer allgemeinen Austeritätspolitik allererst darum, die traditionelle Bildungsdebatte (...) pragmatisch zu entpolitisieren und ökonomischen Argumenten wieder Vorrang vor einer Dominanz der Emanzipations-, Gleichheits- und Gerechtigkeitssemantik zu verschaffen“ (Radtko 2003: 111).

Diese Verschiebung von einer Emotionalisierung zu einer Rationalisierung ist auch typisch für andere Diskurse wie sie bspw. in der Nachhaltigkeit und in der Umweltpolitik sichtbar sind. Bemerkenswert ist auch, dass man Bildungsziele heute weniger ideell als vielmehr funktionell bestimmt (vgl. z.B. im Bezug auf das „Allgemeinwissen“ Wolff/Stock 2000: 38f). Dies geschieht z.T. durch eine semantische Verschiebung, in dem man Kompetenzen formuliert, sie bspw. als „scientific-literacy“ operationalisiert und evaluiert (Deutsches PISA-Konsortium 2000: 66). Dabei ist Literalität nach dem PISA-Muster vergleichsweise einfacher zu messen, als abstraktere Bildungsziele, wie – um ein Beispiel zu nennen – die Demokratiefähigkeit eines Einzelnen. Man orientiert sich also stärker an messbaren Kompetenzen, wobei komplexere Bildungsziele dabei auf der Strecke zu bleiben drohen.

¹³ Sichtbar wird dies im Zusammenhang mit der Neuordnung von Studiengängen im Rahmen der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. Lohmann 1999).

Unter dem Etikett des „New Public Management“ vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in der Steuerungsphilosophie (vgl. Weiß 2004). Die Implementation ökonomischer Instrumentarien, wie Wettbewerb, Effektivität und Effizienz, im Bildungsbereich ist äußerst umstritten. Losgelöst von *normativen* Aspekten ist aber auch zu fragen, inwieweit die neue Steuerungsphilosophie erfolgreich ist – und das ist zunächst eine *empirische* Frage. Bei der Implementation wurde auf wissenschaftlich begleitete Erprobungsvorläufe offenbar verzichtet (ebd.: 1) und dieser „Vertrauensvorschuss“ ist durch die empirischen Befunde (im Nachhinein) nicht uneingeschränkt zu rechtfertigen.

So sind bspw. Effizienzverbesserungen bislang im Wesentlichen nur auf Seite der Kosten zu sehen, bei dem Nutzen – der Verbesserung der Schulleistung – sind die Ergebnisse uneinheitlich, bisweilen sogar negativ (ebd. S. 3). Als uneinheitlich sind ebf. die Ergebnisse die unter den Punkt Wettbewerb fallen, zu betrachten: Studien zum Wettbewerb zwischen den Schulen („Quasimärkte“) zeigen, dass hierbei vor allem Leistungsdisparitäten und Chancenungleichheiten verstärkt werden (Weiß 2001, 2004). Damit kommen wir zu einigen *Ergebnissen der Humankapitalforschung*.

Studien zum Zusammenhang zwischen Bildung und Sozialproduktwachstum kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen: Es fehlt an empirischer Eindeutigkeit (z.B. Temple 1999).

Mit dem Sozialproduktwachstum werden aber noch nicht alle Bildungserträge erfasst. Über ein erweitertes Humankapitalkonzept würden externe Erträge (Gesundheitsvorsorge, Kindererziehung, Konsum- u. Freizeitverhalten) einfließen, um zu den „full rates of return“ zu gelangen. Vorliegende Befunde stützen die These, „dass mehr Bildung in vielfältiger Weise die individuelle Lebensqualität erhöht und dass davon auch die Gesellschaft insgesamt in Form externer Erträge zu profitieren scheint“ (Weiß 2002: 187).

Doch zu vermuteten Korrelationen zwischen Input- (z.B. Lehrer-Schüler-Verhältnis, Ausbildung der Lehrer, Berufserfahrung, Lehrergehalt, Schulausstattung) und Output-Faktoren (Schulleistungstests) im Bildungssystem formuliert Gundlach Folgendes: „Höhere Bildungsausgaben je Schüler gehen in der Regel nicht mit einer Verbesserung der Schülerleistungen einher“ (Gundlach 2004: 11). Ihm gelingt der Nachweis, dass es keinen Zusammenhang gibt (vgl. ebd. S. 13). Folglich sind solcherlei Pauschalisierungen wie der Ruf nach „mehr“ Bildung und daran gebundene Hoffnungen, die Qualität des Bildungssystems würde dadurch steigen, unangebracht.

Schließlich ist Bildungsqualität nicht auf einzelne Ursachen zurückzuführen. Am Beispiel des Zusammenspiels von Schulautonomie und der Leistung bei

zentralen Abschlussprüfungen lässt sich dies verdeutlichen. „Damit eine Dezentralisierung des Schulsystems (...) zu positiven Leistungseffekten führt, muss durch zentrale Prüfungen sicher gestellt sein, dass die dezentralen Entscheidungsträger Anreize zu leistungsförderndem Verhalten haben“ (Grundlach/Wößmann 2003: 13). Wenn es keine zentralen Abschlussprüfungen gibt, ist der Effekt, den die Schulautonomie auf die Leistung hat, sogar kontraproduktiv.

Bildung ist insgesamt offenbar wieder „en vogue“ – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft, sondern auch, weil mit Bildung gesellschaftspolitische Erwartungen verbunden sind. Auf der Schnittstelle erziehungswissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Politik könnte dies eine Win-Win-Situation sein.

4 Wirklichkeitssinn, Möglichkeitssinn und das offene Ende von Reformprojekten

In der konstruktiven und zukunfts offenen Auseinandersetzung mit den Phänomenen einer Wissensgesellschaft könnte eine Alternative zur Ökonomisierung i.e.S., Verzweckung etc. bestehen. Folgende, nur kurz angeschnittene Punkte sollen unsere vorläufigen Überlegungen abschließen.

Re-Regulierung

Eine Zukunftsskizze kann so aussehen, dass eine Ökonomisierung i.e.S. mit den unerwünschten Nebenfolgen einer De-Regulierung, z.B. höhere Autonomie, weiter voranschreiten wird. Als Ursache kann ein aus dem Neo-Institutionalismus bekanntes Phänomen ausgemacht werden: das Auseinanderklaffen von *talk* (Artikulation von Reformbereitschaft: Herstellung von Chancengleichheit) und *action* (Fortdauern von Routinen und Habitualisierungen: Beibehaltung der Selektivität des Bildungssystems) (Brunsson nach Hasse/Krücken 1999: 38). Durch diese Scherenbewegung kann es zu einer weiteren Verschärfung von Ungleichheit kommen, die durch Benchmarkings, Zentralisierung bei gleichzeitig voranschreitender Privatisierung von Bildung unter einer Norm der Verwertbarkeit kontrolliert wird. Die durch eine Ökonomisierung i.e.S. voranschreitende De-Regulierung wird abgelöst von Prozessen der Re-Regulierung, .B. Durch die Einführung von Schulinspektionen.

Doch: Wie können heutige Strukturen i.S. einer institutionellen Innovation des Bildungssystems überwunden werden, ohne dass kosmetische Korrekturen oder simple, zum Scheitern bestimmte Imitationsversuche vorgenommen werden? Diese Frage wirft ein Inhalts- und Normproblem auf und berührt die Herausforderung des Innovationstransfers. Klar scheint indes zu sein, dass die derzeitige Situation im Bildungssystem ein zentrales Merkmal der Wissensgesellschaft auslöst: Unsicherheit. Diese ist – neben normativem oder finanziellem Druck und politisch-rechtlichem Zwang – eine Ursache für Strukturangleichungsprozesse, die durch die teilweise Organisationssystemgrenzen überschreitenden Kopie von erfolgreich scheinenden Rezepten initiiert werden. Ein solcher Prozess des ‚mimetischen Isomorphismus‘ kann die Konsequenz haben, dass Bewertungsmaßstäbe angelegt oder Regulierungsversuche unternommen werden, die dem betroffenen System fremd und äußerlich sind, wodurch nicht nur Angleichungen zwischen Organisationen innerhalb desselben Funktionssystems, sondern ebenso zwischen Organisationen unterschiedlicher Funktionssysteme, etwa Erziehungs- und Wirtschaftssystem, stattfinden. Jedoch *müssen* daraus nicht zwangsläufig Angleichungen, sondern können ebenso Innovationen hervorgehen (Brüsemeister 2002; Hasse/Krücken 2005).

*Emanzipation**

Mit Emanzipation* ist die Reflexion der *Konstitutionsbedingungen* des derzeitigen Diskurses angesprochen. Gemeint ist m.a.W. eine Emanzipation von der Abwehr einer selbstbestimmt übernommenen fremdbestimmten Sichtweise auf das Bildungssystem, die Auswirkungen auf das Verständnis von Bildungsprozessen und deren individuelle und soziale Erträge hat. Emanzipation* meint dann die Wiederherstellung von Handlungssicherheit – trotz der Kontinuität der Diskontinuität in der Wissensgesellschaft und trotz endemisch unsicheren (erziehungs)wissenschaftlichen Wissens, das sich auch in der Auseinandersetzung mit „fremden“ Ansprüchen an das Bildungssystem und die Erziehungswissenschaft entwickelt.

Auch in Hinblick auf das Spannungsverhältnisses zwischen De- und Re-Regulierung sowie die Steuerungsfrage kann ein Ausweg erkannt werden: Allemann-Ghionda sieht etwa in einer „Zusammenarbeit von Politik und Einzelschulen (...) bei welcher der Staat eine Kontrollfunktion behält oder – wo nötig – verstärkt, verfeinert und professionalisiert“ die Möglichkeit von Veränderungen,

„die mit demokratischen Bildungszielen und Prozeduren vereinbar“ sind (Alleman-Ghionda 2004: 136; auch Böttcher 2005).

„Second-order“-Forschung

Dies bringt die der den Konzeptionen von Wissensgesellschaft inhärente Vorstellung neuer Formen der Wissensproduktion durch „second-order“-Forschung zum Ausdruck: Diese ist auf ausgehandelte, anwendungsbezogene Zwecke gerichtet, weist zukunftsweisende Ziele aus, ist von handlungsleitenden „um-zu“-statt von legitimierenden „weil“-Motiven (Schütz) getragen. Um-zu-Motive sind Konstruktionen und können helfen, Wissens- und Kompetenzerwerbsprozesse so zu gestalten, dass ein „Zurechtfinden in der Zukunft“ (Nieke 2001; Mittelstraß 2002) ermöglicht wird. Second-order-Forschung definiert ihre Forschungsaufgaben im Kontext der Anwendung und nicht ausschließlich im selbstreflexiven Kontext einer scientific community (Gibbons u.a. 1994).

Die derzeitige Debatte um die Beziehungen zwischen Bildungstheorie, -forschung und -politik deutet in die Richtung einer Neubestimmung dieses von Spannungen gekennzeichneten Verhältnisses. Sie kann zu einer theoretischen Neukonstruktion und empirischen Sättigung des Bildungsverständnisses verleiten (Gruschka 2005). Diese schöpferische Neukonstruktion von Vorstellungen über Bildung, deren Organisationen und Institutionen wären auch als Innovationen in der Erziehungswissenschaft zu verstehen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2004): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a .M.
- Beck, U./ Bonß, W./ Lau, C. (2001). Theorie reflexiver Modernisierung - Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In U. Beck/ W. Bonß (Hrsg.), Die Modernisierung der Moderne (S. 11-59). Frankfurt a .M.: Suhrkamp.
- Bell, Daniel (1979): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York.
- Bellmann, Johannes (2005): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Neue Sammlung, Jg. 45, H. 1, S. 15-33.
- Berichtssystem Weiterbildung 2005
- Bittlingmayer, U. H. (2005): „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz.
- BMBF (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn.
- BMBF 2004: Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn.
- Böhme, G. (1997): Strukturen und Perspektiven der Wissensgesellschaft. Gutachten zum Thema Wissensgesellschaft erstellt für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Darmstadt.
- Bösch, S./ Schulz-Schaeffler, I. (Hrsg.)(2003): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Darmstadt.
- Böttcher, W. (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 12, S. 7-13.
- Böttcher, Wolfgang (2002): Kann eine ökonomische Schule eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim.
- Brüsemeister, Thomas (2002): Myths of efficiency and the School System: observed at the levels of interaction, organisation and society. In: European Educational Research Journal, vol. 1, no. 2, pp. 234-255.
- Cranach, M. v.; Bangerter, A. (2000): Wissen und Handeln in systemischer Perspektive: Ein komplexes Problem. In: Mandl, H., Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen, S. 221-245.
- Dahrendorf, R. (1968): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg.
- DeSeCo (OECD): Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations 2003: Summary of the final report: Key competencies for a Successful life and a well-functioning society (http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.Pdf; 25.8.2005)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)(2000): Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin.
- Erpenbeck, J.; Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München.
- FiBS = Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (2004): Deutschlands Bildungssystem im internationalen Vergleich. Studien zum deutschen Innovationssystem 2-2005. Köln.
- Geißler, Rainer (2004): Die Illusion der Chancengleichheit durch PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 24, H. 4, S. 362-380.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzmann, S.; Scott, P.; Trow, M. (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and research in Contemporary Societies. London: Sage.
- Gogolin, I.; Tippelt, R. (Hrsg.)(2003): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Gräsel, C.; Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: Der steinige Weg Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 32, H. 3, S. 196-214
- Gregersen, J. (2003): Analyse des Konzepts der Wissensgesellschaft und die Konsequenzen für ein zukunftsfähiges Bildungssystem. Berlin.

- Gruschka, A. (2005): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als praktischer Sieg der Bildungstheorie? Vortrag bei der Tagung „Bildung – Wissen – Kompetenz“ der Kommission „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“ der DGfE am 27. September 2005 in Heppenheim. (<http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.45;>)
- Gundlach, E. (2004): Input-Output-Relationen im Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Investitionsgut Bildung. Workshop „Investitionen in Humankapital“. Bonn.
- Gundlach, E./ Wößmann, L. (2003): Bildungsressourcen, Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität: Makroökonomische Relevanz und mikroökonomische Evidenz. Kiel.
- Haan, G. de (2002): Zukunft als Aufgabe – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Allgemeinwissen. In: Haan, G. de; Hamm-Brücher, H.; Reichel, N. (Hrsg.): Bildung ohne Systemzwänge. Innovationen und Reformen. Neuwied, S. 117-151.
- Haan, G. de (2003): Bildung als Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung – Kriterien, Inhalte, Strukturen, Forschungsperspektiven. In: Kopfmüller, J. (Hrsg.): Den globalen Wandel gestalten. Forschung und Politik für einen nachhaltigen globalen Wandel. Berlin, S. 113-137.
- Haan, G. de/ Poltermann, A. (2002): Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft. Paper Nr. 167 des Vereins zur Förderung der Ökologie im Nachhaltigkeitsbereich. Berlin.
- Hasse, R.; Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- Heinrichs, H. (2002): Politikberatung in der Wissensgesellschaft. Eine Analyse umweltpolitischer Beratungssysteme. Wiesbaden.
- Heursen, G. (1989): Kompetenz – Performanz. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Frankfurt, Bd. 2, S. 877-884.
- Höhne, T. (2004): Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wissen. Gießen.
- Immerfall, S. (1998): Gesellschaftsmodelle und Gesellschaftsanalyse. In: Schäfers, B./ Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Kriegesmann, B. (2003): Controlling von Kompetenzentwicklung – Neue Aufgaben für die Personalentwicklung. Bochum.
- Lersch, R. (2001): Bildungschancen in Deutschland, Ihre Entwicklung in den letzten vier Jahrzehnten. In: Die Deutsche Schule, Jg. 93, H. 2, S. 139-154.
- Lohmann, I. (1999): Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. in: Gogolin, Ingrid; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Medien - Generation. Beiträge zum 16. Kongress der DGfE. Opladen, S. 183-208.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt a. M.
- Mandl, Heinz; Krause, Ulrike-Marie (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft, Forschungsbericht 145 der LMU München (http://epub.uni-muenchen.de/archive/00000253/01/FB_145.pdf).
- Mittelstraß, J. (2002): Bildung und ethische Maße. Vortrag anlässlich des zweiten Werkstattgesprächs der Initiative McKinsey bildet in der Galerie der Gegenwart, Hamburg (http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/02_idee/w2_vortrag_mittelstrass.pdf)
- Nickolaus, R.; Schnurpel, U. (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuche in der beruflichen Bildung, hrsg. vom BMBF, 2 Bde. Bonn.
- Nieke, W. (2001): Gesellschaftliche und individuelle Zukunft als basale Kategorie für pädagogisches Handeln und seine erziehungswissenschaftliche Orientierung. In: Nieke, W.; Masschelein, J.; Ruhloff, J. (Hrsg.): Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft - pädagogisch kontrovers. Weinheim, S. 131-147.
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T.; Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Frankfurt, S. 13-27.
- OECD (2005): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005. Paris.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentation. Freiburg.

- Pongratz, L. (2003): Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück: Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen. In: Pongratz, L.; Nieke, W.; Masschelein, J. (Hrsg.): Pädagogik als Kritik. Opladen, S. 108-134.
- Pongs, A. (1999, 2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. 2 Bände. München.
- Radtke, F.-O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. Erziehungswissenschaft 14 (2003) 27, S. 109-136
- Rauschenbach, T. (2005): Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis - Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 12, S. 3-6.
- Reetz, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge Zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von F. Achtenhagen. Frankfurt, S. 32-51.
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 33, H. 1, S. 52-69.
- Rode, H. (2005): Motivation, Transfer, Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschlussequivalenz des BLK-Programms „21“, Berlin.
- Rogers, E.M. (2003): Diffusion of Innovation, New York.
- Roßmanith, B. (2003): Sozialinnovatives Wissen in der Wissensgesellschaft. München.
- Roth, H. (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, S. 109-119.
- Schaefers, C. (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: ZfPäd, Jg. 48, H. 6, S. 835-855.
- Schimank, U./ Volkman, U. (Hrsg.)(2000): Soziologische Gegenwartsdiagnosen 1. Opladen.
- Schmidt, M. (2005): Warum die öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland relativ niedrig und die privaten vergleichsweise hoch sind - Befunde des OECD-Länder-Vergleichs. In: Engel, Uwe (Hrsg.): Bildung und soziale Ungleichheit. Methodologische und strukturelle Analysen, Bonn, S. 105-121.
- Statistisches Bundesamt (2004): Mikrozensus (<http://www.destatis.de>)
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Frankfurt a. M.
- Stehr, Nico (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Weilerswist, S. 78-86.
- Temple, J. (1999): The new growth evidence. In: Journal of Economic Literature, 37. Jg, S. 112-158.
- Tenorth, Elmar (2003): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 2, S. 156-164.
- Weber, Tilo (2004): Gemeinsames Wissen. Unter welchen Bedingungen wir sagen, dass Wissenstransfer gelungen ist. In: Wichter, Sigurd; Stenschke, Oliver (Hrsg.): Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers, Frankfurt, S. 17-33.
- Weinert, F.E. (1999) Concepts of Competence. (http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/weinert_report.pdf)
- Weingart, P. (1997): Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode. IWT Paper: 15. Bielefeld.
- Weingart, P. (1999): Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion, Mode. In: TA-Datenbank-Nachrichten, Jg. 8, H. 3-4, S. 48-57.
- Weiß, M. (1996): Bildung ist Zukunftsinvestition. In: Die Deutsche Schule. 88 Jg. 1996. H. 2, S. 132-134.
- Weiß, M. (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, 43. Beiheft, S. 69-85.
- Weiß, M. (2002): Stichwort Bildungsökonomie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr. 5, S. 183-200.
- Weiß, M. (2004): Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. Trends in Bildung Nr. 8.

- Willke, H. (2001, 2.A.): Systemisches Wissensmanagement. Frankfurt.
- Wolff, H./ Stock, J. (2000): Allgemeinwissen – die Herausforderung der Wissensgesellschaft. In: de Haan, G./ Hamm-Brücher, H./ Reichel, N.: Bildung ohne Systemzwänge. Neuwied.
- Wößmann, L. (2004): Was macht die Bildungsökonomie, und warum Human⁶⁴kapital⁶⁵? In: BMBF (Hrsg.): Investitionsgut Bildung. Bonn, S. 7-11.

Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens

Roland Reichenbach

Was an dir Berg war
Haben sie geschleift
Und dein Tal
Schüttete man zu
Über dich führt
Ein bequemer Weg.
(Bertolt Brecht)

Einleitend

Es fällt nicht schwer, sich aus der bildungstheoretischen Perspektive über den „soft skills“-talk in seiner Repetitionsvielfalt und „Untiefe“, die man auch „internationale Geschmeidigkeit“ nennen könnte, zu mokieren. Es ist auch leicht, die tausendfach vorgestellten „Konzepte“ – meist Auflistungen von etwas beliebig erscheinenden, aber nicht unplausiblen Fertigkeiten und Kompetenzen – zu kritisieren und beispielsweise als ein Amalgam von politischer Korrektheit, froher Botschaft und Markttauglichkeit zu verstehen. Noch leichter kritisierbar scheinen zunächst die teilweise grotesken empirischen Behauptungen, in denen die „weichen Fähigkeiten“ und der Erfolg in Berufs- und Privatleben maximal positiv korrelieren. Der *soft skills talk* ist dem Bildungsdenken vielleicht deshalb ein Ärgernis, weil er ganz ohne tiefeschürfende Analysen auskommt, ohne jede intellektuelle Lust auf Ambivalenz, Widerspruch oder Paradoxie, er ist, mit anderen Worten, radikal optimistisch, und das ist natürlich schwer zu ertragen.

Doch auch wer solch simple Strukturiertheit belächelt oder sich darüber aufregt, wird eines akzeptieren müssen: der „soft skills talk“ hat sich durchgesetzt: international, global, interdisziplinär, cross-curricular und auf allen Ebenen der Abstraktion und Konkretheit. Die soft skills haben die perfekte Form, sie sind modularisierbar, polyvalent, multifunktional, attraktiv für nahezu jeden und jede, kommen dem Wunsch nach persönlichem und beruflichem Erfolg entgegen und sie sind fähig, sich mit *jedem* kulturellen Restbestand zu verbinden. Ihre Anbändelungswut ist sprichwörtlich: denken wir beispielsweise an einen Kurs wie „Socratic Selling Skills“, der von Shanghai über Hong Kong bis in die USA besucht werden kann (am Training von sokratischen Verkaufsstrategien mag sich die Bildungsphilosophie allerdings nur wenig freuen). Philosophisch

problemloser ist im Vergleich dazu vielleicht die angeleitete Steigerung der „dating skills“, die so wichtig sind, wenn man einen sympathischen Menschen – z.B. einen Erziehungsphilosophen oder eine Bildungsphilosophin – näher kennen lernen möchte. Oder denken wir an nur scheinbar weniger bedeutsame Fertigkeiten wie das gewandte Auftreten im Restaurant (Bonneau 1998) oder das stilvolle Feiern zu Hause (Bonneau 1999). Es gibt Hunderte von Beispielen und für viele trifft zu, dass soft skills als positiv konnotierte „*strategies for successful interpersonal interactions*“ verstanden werden können. Und weil erfolgreiche interpersonale Interaktionsstrategien schon immer sinnvoll und wünschenswert waren, paaren sich die soft skills ohne Skrupel auch mit Sokrates und Konfuzius, besonders Konfuzius, und zwinkern auch bei weniger gravierenden Figuren wie z.B. Klafki oder von Hentig kaum mit der Wimper. Die soft skills paaren sich mit sämtlichen Tugendlehren und lassen sich von deren Katalogisierungstrieb anstacheln: Politik? Ethik? Religion? Kein Problem für die soft skills, sie sind immer dann einsatz- und paarungsbereit, wenn es irgendwie um das Persönliche, das Interpersonale und/oder Soziale geht (und das ist häufig der Fall). Dieser Bereich wird seit Daniel Goleman – man erinnert sich, dass Goleman von Fragen, um die es wirklich geht, im Leben und überhaupt, schon seit den 80er Jahren mehr als alle anderen versteht – das „Emotionale“ genannt. Sind also Emotionen im Spiel, stehen die soft skills sofort zur Seite oder sollten es zumindest. Die soft skills haben etwas Schutzengel- und Schaumgummihafes, etwas Fürsorglich-Behütendes, sie sind weich, angenehm und drücken Verständnis für menschliche Schwächen aus. Im Grunde genommen sind soft skills spätkapitalistisch inkarnierte Weiblich- und Mütterlichkeit. Gehörten die Fähigkeiten zum zwischenmenschlichen Brückenbau nicht schon immer zum Weiblichen und Mütterlichen? Entspricht die Transformation der weiblichen Tugenden in emotionale Kompetenz nicht einer an manchen privaten und öffentlichen Orten schon vollzogenen Feminisierung der Verhaltens- und Interaktionsformen? Ja, ist es beispielsweise nicht besser, seine Probleme rechtzeitig zu kommunizieren und nicht erst nachdem man den Büronachbarn auch in der Wirklichkeit umgebracht hat? Soft skills sind die Ventile, die verhindern könnten, dass der (meist männliche) Dampfkessel explodiert. Explodieren ist wenig selbst- und sozialkompetent.

Dampfkessel sind primitiv, aber sie haben etwas Leidenschaftliches und Dramatisches – das wiederum geht den soft skills völlig ab. Wenn ein Dampfkessel explodiert, dann hat das etwas Tragisches und Peinliches zugleich – die ganze unkontrollierte Destruktion wäre nicht nötig gewesen, das weiß man dann immer, die kühlende, heilende, deeskalierende Wirkung der soft skills hätte geholfen

und das Unglück wäre verhindert worden. Dampfkessel stammen aus der emotionalen Frühzeit, damals gab es ja noch keine sozialen Kompetenzen, nur Stammhirne, alles war primitiv und angriffig. Trifft ein Dampfkessel auf die soziale Kompetenz, so erinnert dies an die Begegnung des Neandertalers mit dem homo sapiens. Zur aussterbenden Art gehören zu müssen und dabei noch – als sei dies nicht schon genug – Bekanntschaft mit der neuen und höheren Zivilisationsstufe zu machen, ist unfair, aber nicht immer vermeidbar.

Jedenfalls setzen sich die soft skills durch, denn der soft skills talk ist weniger primitiv als vielmehr Antwort auf das Primitive, nicht auf Macht oder Gewalt, sondern auf deren *primitiven* Gebrauch. Ganz abgesehen davon scheint man sich einfach nur allzu einig darüber zu sein, dass die Bedeutung der weichen Fähigkeiten und überfachlichen Qualifikationen in einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt stetig ansteigt (vgl. Schmidt & Dworschak 2004).

Nach diesen Auslassungen möchte ich mich der Frage nach der Attraktivität des soft skills talks und seiner destruktiven Potentiale in fünf Schritten nähern. *Erstens* muss ich ja kurz darauf eingehen, was unter „soft skills“ eigentlich verstanden wird – eine peinliche, aber notwendige Aufgabe. *Zweitens* möchte ich einige Bemerkungen zur Beziehung zwischen „soft skills“ und „hard skills“ anbringen, *drittens* Gründe für die offensichtliche Attraktivität von Kompetenzmodellen erörtern und *viertens* ein paar Bemerkungen zur Ideologie des Kompetenzdenkens anbringen. *Fünftens* und abschließend werde ich mich unter dem Motto „Replace the Negative with the Positive“ zur Moral des „soft skills talks“ und dem damit verbundenen Konzept des „emotionalen Kapitals“ äußern.

1. Was sind soft skills?

Mit „soft skills“ werden meist die sogenannten „sozialen“ und/oder „emotionalen“ Kompetenzen gemeint, die ihrerseits manchmal – begrifflich übrigens deviant – auch als sogenannte „Persönlichkeits-Faktoren“ bezeichnet werden. Zu den sozialen, emotionalen und persönlichen Kompetenzen werden teilweise auch die sogenannten Methodenkompetenzen hinzugerechnet. Manchmal werden die soft skills auch „überfachliche Kompetenzen“ bzw. „überfachliche Qualifikationen“ (Bullinger & Mytzek 2004) genannt, während die fachlichen Kompetenzen eben den „hard skills“ entsprechen. Grob und Maag Merki (2001), die sich auf vergleichsweise überzeugende Weise der Theorie und Empirie der überfachlichen Kompetenzen gewidmet haben, unterscheiden zwischen:

Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, Positiver Lebensbezug, Differenziertes Denken, Wahrnehmungsfähigkeit, Relative Autonomie, Problemlösefähigkeit, Respektvoller Umgang mit der Vergangenheit, Lernbereitschaft, Lernkompetenz, Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit, Kreativität, Leistung, Klassische Arbeitstugenden, Gesundheit, Balancefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Copingstrategien, Verantwortung allgemein, Verantwortung Subjekt, Verantwortung Mitmenschen, Verantwortung Umwelt, Umweltkompetenz, Gemeinschaftsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Kritikfähigkeit, Toleranz, Wertschätzung, Dialogfähigkeit, Politische Bildung, Wertbezogene Grundhaltungen, Persönlichkeitsentwicklung, Gemütsfähigkeit (Grob & Maag Merki a.a.O.).

Andere soft skills-Kataloge unterscheiden beispielweise zwischen

Persönlichkeit (Charisma), Vertrauenswürdigkeit, Urteilsvermögen, Analytisches und logisches Denken, Empathie (Mitgefühl), Einfühlungsvermögen, Menschenkenntnis, Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, Kreativität, Kampfgeist, Teamfähigkeit, Integrationsbereitschaft, Neugier, Kommunikationsverhalten, (psychische) Belastbarkeit, Umgangsstil bzw. Höflichkeit, Rhetorik bzw. Redegewandtheit, Motivation, Fleiß, Ehrgeiz, Verhandlungsführung, Kritikfähigkeit, Koordinationsgabe/Prioritäten setzen, Stressresistenz, Selbstbeherrschung, Selbstdarstellung (bei wichtigen Terminen oder öffentlichen Auftritten), Konflikt- und Misserfolgsbewältigung, Eigenverantwortung, Zeitmanagement, Organisationstalent, Informationskompetenz¹.

Ein weiterer Katalog unterteilt die soft skills in

1. *Aktivität*, worunter subsumiert werden: Belastbarkeit, Kontaktstärke, Kreativität und Innovationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Risikobereitschaft, unternehmerisches Denken; 2. soft skills der *Kommunikation*, wozu gehören: Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, soziale Sensibilität, Offenheit; 3. soft skills der persönlichen *Entwicklung*, darunter werden gezählt: ganzheitliches Denkvermögen, Lernbereitschaft, Selbstreflexionsbereitschaft; schließlich 4. der *Struktur und Organisation* mit den Subkategorien: Analytisches Denken, Konzeptionelle Fähigkeiten, Strukturierendes Denken, Organisatorische Fähigkeiten².

Wenn man lieber will, kann man sich auch an folgenden, doch recht schlichten soft skills-Katalog halten:

Kreativität, Flexibilität, Konzentration, Organisation, Disziplin, Mut, Motivation, Enthusiasmus, Optimismus, Selbstvertrauen, Teamegeist, Kommunikation, Humor³.

Diese und viele andere Auflistungen von weichen Fähigkeiten lassen erahnen, dass insbesondere zwischen Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensdispositionen und Tugenden weder analytisch noch überhaupt irgendwie unterschieden wird. Offenbar spielen diese Un-

¹ www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_skills.cfm

² www.jobpilot.at/content/journal/soft-skills/index.html

³ www.studserv.de/karriere/softskills.php

terscheidungen keine große Rolle, ganz nach dem pragmatischen Motto, wonach Unterschiede, die keine Unterschiede machen, keine Unterschiede sind. Bedeutsam ist allenfalls allein die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz⁴.

2. „Soft skills“, „hard skills“ und die vielmissbrauchte Eisbergmetapher

Ein Herr Rudolf Vogler (Qualification Network GmbH) erklärt uns:

„Beziehungen zwischen Menschen in Firmen spielen sich stets auf zwei Ebenen ab. Der Ansatz der zwei Ebenen lässt sich als ein Eisberg symbolisieren. Die Sachebene, die den Hard Skills entspricht, ist die Spitze des Eisbergs, sie ragt immer aus dem Wasser heraus. / Die persönliche Ebene ist die weitaus größere und befindet sich unter dem Wasser, ist also nicht sofort sichtbar. Hier geht es darum, wie wir miteinander umgehen, fühlen und denken und welche Wertvorstellungen, Motive und Bedürfnisse wir haben. Diese Ebene betrifft den Bereich der Soft Skills. Der nicht sichtbare, unter Wasser liegende Teil eines Eisberges war der Grund für das Sinken der Titanic. / Analog zu diesem Bild ist auch die Beziehungsebene die häufigste Ursache für Schwierigkeiten innerhalb von Teams. Das ist die schlechte Nachricht. Die gute Nachricht: Wenn man diese Ebene erkennt und hier den Umgang miteinander vereinbart, kann die Beziehung und die Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehreren Menschen gut funktionieren. Mit anderen Worten: Soft Skills lassen sich trainieren^{4,5}.

Diese Karrikatur – wiewohl sie nicht als solche gemeint ist – macht deutlich, wie um die Bedeutung der weichen Fähigkeiten geworben wird: gerade in ihrem Zusammenhang mit den „harten“ Fähigkeiten, welche allein gelassen offenbar nicht erfolgversprechend sind. Ein anderes Motiv für den soft skills talk scheint aber auch das pädagogisch-didaktische Bedürfnis nach Ganzheitlichkeit zu sein, welche ja ein pädagogisches Leitmotiv darstellt – hatte doch schon Pestalozzi darauf hingewiesen, dass es nicht nur auf den *head* ankomme, sondern auch auf das *heart* und die beiden *hands*. Tatsächlich hat Heinrich Roth (1971) mit seinem Handlungskompetenzmodell und dem Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz diesen quasi-pestalozzianischen Diskurs weitergeführt und popularisiert, in dessen Vollzug sich die Bildung über die Zwischenstationen Qualifikation und Schlüsselqualifikation in Kompetenz transformiert hat, wiewohl Roth im Grunde bloß „Mündigkeit“ operationalisieren wollte – also ganz in der Linie der wirklich verantwortlichen „Kompetenztheoretiker“ à la Piaget, Chomsky, Habermas u.a. (vgl. Bauer 1997). Seither wurden etliche Kompetenzmodelle

⁴ Der Kompetenzbegriff ist „subjektzentriert“, auf das „Handlungspotential einer Person“ gerichtet, während der Qualifikationsbegriff „sachverhaltsorientiert“ ist, „das heißt auf aktuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Durchführung definierter Arbeitsschritte notwendig sind“ (Mytze 2004, S. 19).

⁵ www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_Skills_Unternehmen.cfm

und Kompetenzkataloge entworfen und vorgestellt⁶; Modelle, die ja alle etwas Einleuchtendes, wiewohl meist nicht gerade Schockierendes haben, aber – und das doch bemerkenswert – insbesondere eine „Renaissance“ der sogenannten „Persönlichkeitsbildung“ (Huang a.a.O., S. 26f.) mitbewirkten. Und wenn von der Bedeutung der *Persönlichkeit* die Rede ist, hat man ja im Grunde schon die halbe Weiter- und Erwachsenenbildungswelt hinter sich, insbesondere in den doch harten Zeiten des „lebenslangen Lernens“ und Umlernens, in denen man auch noch „persönlich wachsen“ möchte.

Das Konstrukt „Kompetenz“ steht also für eine Verbindung von – um es nochmals mit Pestalozzi zu sagen – knowledge, skills und dispositions, wobei es immer gut ist, wenn der Kopf weiß, was die Hände tun, und das Herz nicht nur für sich alleine schlägt. Diese sogenannte „Komplexität“ erteilt dem soft skills talk offenbar eine eklektizistische „licence to kill“: alle haben immer irgendwie recht und man kann die Dinge immer von allen Seiten betrachten. Doch diese synästhetische Saturiertheit, wo die Ganzheitlichkeit schon zu tiefen beginnt, haben wir natürlich nicht allein dem „teacher of the unteachable“, „father of the fatherless“ und „lover of the unloved“ – wie Pestalozzi in einem Gedicht von Morris A. Shirts umschrieben wird – zu verdanken...

Es bleibt, dass Kompetenzen zunächst sozusagen alles beanspruchen. So werden sie beispielsweise im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) des Europarats als *Verbindung von harten und weichen Fähigkeiten* definiert, nämlich als „Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (GER, Europarat 2001, S. 21). Zum (1) deklarativen Wissen („savoir“), den (2) Fertigkeiten und dem prozeduralen Wissen („savoir-faire“) gesellen sich aber nicht nur die (3) persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen („savoir-être“), sondern auch die (4) Lernfähigkeit („savoir-apprendre“) überhaupt (vgl. Schneider 2005, S. 16).

Im Unterschied dazu werden Kompetenzen im Rahmen der heutigen Evaluationsbestrebungen bezüglich schulischen Leistungen wesentlich enger begriffen (das erhöht einerseits die Kohärenz des Diskurses, aber schafft andererseits nicht unbedeutende andere Probleme). So schreibt Klieme: „Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fä-

⁶ Beispielsweise von Johannes Weinberg, von John Erpenbeck, von Rolf Arnold, von Peter Faulstich, von Horst Siebert, aber auch von Dieter-Jürgen Löwisch oder von Oskar Negt (vgl. Huang in Vorb.)

higkeiten aufgebaut werden“ (Klieme 2004, S. 12). Statt dem „Weichen-Ganzen“ ist hier also das „Kontrolliert-und-systematisch-Aufbauende“ gefragt. Kompetenzmodelle umfassen in dieser Sicht idealerweise klar unterscheidbare Kompetenzteildimensionen, die in Bezug auf klar unterscheidbare Kompetenzniveaus untersucht werden können (ebd.). Im Hinblick auf dieses „Ideal“ wird auch verständlich, warum „ausgearbeitete, empirisch gestützte Kompetenzmodelle“ bisher nur „für einzelne Lernbereiche, Altersgruppen und Schülerpopulationen“ vorliegen (ebd.) und die Beschreibungen der Niveaus oft („noch“) zu abstrakt ausfallen (ebd.).

Was nun die Entwicklung und Messung der soft skills betrifft, sieht die Lage natürlich verdrießlicher aus: „Vor allem in Kompetenzbereichen, die affektive Aspekte und Einstellungen einschließen, wie der sozialen Kompetenz oder interkulturellen Kompetenz“, so nochmals Klieme, „gibt es möglicherweise keine klar abgrenzbaren und auf einer Skala von ‚niedrig‘ bis ‚hoch‘ bewertbaren Niveaus, sondern eher unterschiedliche Muster oder Typen“ (ebd.). Wenn es unklar wird, bildet man am besten Typen...

Unabhängig davon wird „Kompetenz“ auch in diesem Verständnis „als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen“ (Klieme 2004, S. 13) gesehen, d.h. die Aspekte der *Anwendbarkeit* bzw. *Transferierbarkeit*, die in einer zunehmend pragmatischen Kultur große Attraktivität besitzen, stehen in engem Zusammenhang mit der Popularität der „weichen Fähigkeiten“, wiewohl natürlich auch für Klieme und andere Kompetenztheoretiker und -empiriker klar ist, dass die „Vorstellung, bereichsspezifische Kompetenzen könnten durch einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, (...) nach Befunden vor allem aus der Expertiseforschung illusionär“ ist (a.a.O., S. 12).

Kompetenzmodelle sind jedoch nicht primär von den Motiven der Anwendbarkeit und Transferierbarkeit geprägt, sondern zu aller erst vom Motiv der *Messbarkeit*. Sie haben in Bezug auf Bildungsstandards zwei Zwecke zu erfüllen: erstens sollen sie das Gefüge der Anforderungen beschreiben, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell), und zweitens sollen sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber liefern, „welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell)“ (Klieme et al. 2003, S. 74).

Dass zentrale Aspekte von Bildungsstandards messbar sein können müssen, scheint außer Frage zu stehen. Effizienz- und Effektivitätsdiagnosen bzw. -evaluationen können im Bildungsbereich wie anderswo auch nur so gut sein, wie

sich das, worauf sie sich beziehen, mit akzeptablen Gütekriterien *messen* oder zumindest bestimmen lässt. Nun ist die Messbarkeit von „Bildung“ auf der einen Seite eine strittige Sache. Das ist auch kaum verwunderlich, denn erstens sind gesellschaftlich bedeutsame und dadurch konnotativ stark aufgeladene Konzepte fast immer strittig und zweitens ist die Messbarkeit von Strittigem eben selber strittig. Auf der anderen Seite *gibt* es natürlich Indikatoren und Maße für spezifische Kompetenzen, die wir der Bildung subsumieren.

Wer die Messbarkeit der Bildung und der Bildungssysteme kritisiert, mag monieren, relevante Bildungsdimensionen würden in die Operationalisierungen der grossen Vergleichsstudien keinen oder nur schwer Eingang finden. Es können aber auch die Operationalisierungen selbst kritisiert werden mit dem Verweis, dass bestimmte Kompetenzen oder Dimensionen der Bildung in Wahrheit viel komplexer seien und sich *so* oder *so* ganz sicher nicht messen lassen würden. Einige Diskussionen scheinen sich zumindest implizit um die Fragen zu drehen,

- wie sich das Messbare der Bildung zu den *nicht-messbaren* Komponenten der Bildung verhält,
- ob und welche bedeutsamen Bildungsdimensionen es denn gäbe, die sich nicht oder kaum oder nicht auf effiziente Weise messen lassen,
- ob und welche zentrale Bildungsdimensionen es gäbe, die sich zwar nicht messen, aber auf vernünftige Weise *beschreiben* lassen, und
- ob es allenfalls auch *nicht* oder *kaum wissenschaftlich beschreibbare* Bildungsdimensionen gäbe, die trotz diesem Defizit bedeutsam sein könnten⁷.

Mit anderen Worten: Auch wenn die Begriffe *so* nicht gebraucht werden, so richtet sich die Evaluationskritik doch implizit auch auf den mangelnden Einbe-

⁷ Es wird auch mit gutem Grund kritisiert, dass die Messungen nicht primär normorientiert (z.B. als Ländervergleich), sondern kriteriumorientiert sein, also Aussagen über den Stand der erworbenen Kompetenzen ermöglichen sollten. Sicher ist nur: das Nicht-Gemessene – sei es ungemessen, weil es nicht messbar ist oder einfach nicht gemessen wird – und das Nicht-Beschriebene haben es schwer, im politischen und fachlichen Diskurs überhaupt als gewichtig oder auch nur irgendwie bedeutsam zu erscheinen! Was nicht als „Rohwert“ aus den Fragebögen auftauchen kann, darf ruhig verborgen bleiben, scheint es. Dieser Datenzentrismus kann man kognitionspsychologisch mit dem sogenannten *information availability bias* in Verbindung bringen: Man macht sich eben jeweils ein Bild nur aufgrund der Informationen, die einem aktuell zur Verfügung stehen und fragt sich kaum, wie dieses Bild durch nicht unmittelbar zur Verfügung stehende Informationen tangiert, relativiert, demontiert würde. Jedenfalls darf man aber annehmen, dass auch eine Welt ausserhalb der Fragebogendaten tatsächlich existiert, und dass dieselbe ein Universum darstellt, in welcher ganz unterschiedliche Aspekte der Bildung in Erscheinung treten können, während die Welt der Daten im Vergleich dazu eher Bereichs- als Universumscharakter aufweist und ohne Aussenperspektive überhaupt bedeutungslos ist.

zug oder die mangelnde Messbarkeit jener Bildungsdimensionen, die – ob man dies gut heißt oder nicht – „soft skills“ genannt werden. Neben der Anwendbarkeit und der Transferierbarkeit muss nichtsdestotrotz auch die *Messbarkeit* von „soft skills“ im Kompetenzdiskurs zumindest suggeriert werden. Doch jeder, der über einschlägiges Wissen darüber verfügt, was es bedeutet, bestimmte soziale Kompetenzen, etwa die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme oder zum moralischen Urteilen oder die Verhandlungskompetenz einer Person zu messen, weiß wie gutgläubig sich hier der „soft skills talk“ geben muss. Diese Gutgläubigkeit betrifft jedoch nicht nur die Messung, sondern insbesondere auch die Lehre der „soft skills“. So schreiben beispielsweise Johnson und Johnson in Bezug auf das sogenannte „kooperative Lernen“, welches ja einen soft skill-Liebling mancher Didaktiker darstellt: “Persons must be taught the social skills for high quality cooperation and be motivated to use them. Leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict-management skills have to be taught just as purposefully and precisely as academic skills” – “... social skills are required for interacting effectively with peers from other cultures and ethnic groups” (Johnson & Johnson 2000, S. 21). Insbesondere das Multikulturthema – diversity among students – verführt zu prekären, aber immer edel motivierten Varianten des soft skills-„Denkens“⁸.

3. Die Attraktivität von Kompetenzmodellen: Kompetenzidealismus

Nach Basil Bernstein (1996) ist das Konzept der Kompetenz in diversen Sozialwissenschaften in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts aufgetaucht: als Sprachkompetenz (sensu Chomsky) in der Linguistik, als kommunikative Kompetenz (sensu Dell Hymes) in der Soziolinguistik, als kognitive Kompetenz (sensu Piaget) in der Psychologie oder als kulturelle Kompetenz (sensu Lévi-Strauss) in der Ethnologie (S. 55). Wiewohl es vielleicht nur wenige einigende Elemente dieser Verwendungen des Kompetenzbegriffes gibt, bestand

⁸ So meinen die gleichen Autoren, dass es drei Arten des impliziten Lehr-Lern-Ethos in den Schulzimmern gebe (als „part of the hidden curriculum“, namentlich das kooperative (teaches the values committing oneself to the common good, etc...), das kompetitive (teaches the values of beating and getting more than other people) und das individualistische (teaches the values of viewing success as dependent on one’s own efforts...)) (S. 27), in der Tat eine interessante Unterteilung, nur: “While competitive, individualistic, and cooperative efforts should all three be part of schooling, cooperation is by far the most necessary if diversity is to result in positive outcomes. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning” (Johnson & Johnson 2000, S. 27).

doch die damalige Attraktivität u.a. im anti-behavioristischen Selbstverständnis dieser Ansätze: Welt wird hier in Interaktion mit der Umwelt konstruiert, als Leistung individueller und sozialer Aktivität. „The concept [Kompetenz] refers to procedures for engaging with, and constructing, the world. Competencies are intrinsically creative and tacitly acquired in informal interactions. They are practical accomplishments” (Bernstein 1996, S. 55). Bernstein interessiert sich insbesondere für die „soziale Logik“ des Kompetenzbegriffes bzw. –diskurses, d.h. für das mit dem Kompetenzbegriff einhergehende *implizite Modell* des Sozialen, der Kommunikation, der Interaktion und des Subjekts. Seine Analyse eröffnet nun fünf Aspekte, die man als *Kompetenzidealismus* auffassen könnte und welche die Attraktivität von Kompetenzmodellen erklären helfen, die sich heute – vielleicht ganz im Gegenteil zu den 70er Jahren – als sehr ambivalent entpuppt (ich gebe die fünf Aspekte hier kommentierend wieder):

1. Die Auffassung des Kompetenzerwerbs drückt eine *universelle Demokratie* aus: „All are inherently competent and all possess common procedures” (S. 56). Wir können sozusagen alle und wir sind alle gleich bzw. wir könnten alle und wären alle gleich... das ist schon mal eine frohe Botschaft, selbst wenn sie im Konjunktiv formuliert ist.
2. Das Subjekt ist *aktiver* und *kreativer Konstrukteur* einer bedeutungsvollen Welt (z.B. Sprachproduktion bei Chomsky, Akkommodationsprozesse bei Piaget); Kompetenzentwicklungstheorien sind also weniger interaktionistisch als wofür sie gemeinhin gehalten werden, als vielmehr selbstgestalterisch bzw. Selbstgestaltungstheorien. Jedenfalls sind „aktiv“ und „kreativ“ schon immer gute Wörter gewesen – Wörter, die den pädagogischen Diskurs noch in der heruntergekommensten Form und entlegendsten Diskurswinkeln veredeln.
3. Die Entwicklung der Subjekte bzw. der Kompetenzen verläuft *selbstreguliert*, und es handelt sich hierbei immer um eine Ausdifferenzierung. Bedeutsamer noch: Entwicklung kann nicht durch formale Lehre vorangetrieben werden. In den Worten von Bernstein: „Official socializers are suspect, for acquisition of these procedures is a tacit, invisible act not subject to public regulation“ (S. 56). Die Behauptung, bloße Sozialisation erkläre und bestimme alles oder doch das meiste, darf so mit einer humanistischen Geste vom Tisch gewiesen werden.
4. Soziale Hierarchien werden kritisch betrachtet, Kompetenz und Kompetenzerwerb hingegen mit *Emanzipationsprozessen* und -bemühungen in Zusammenhang gebracht. Intentionale Sozialisation in Form von Erziehung und Unterricht, da es ja ganze ohne nicht zu gehen scheint, werden deshalb eher

als „facilitation“ (of learning and development) verstanden. Didaktisch, pädagogisch und psychologisch würden deshalb vor allem die Gestaltung der *Ermöglichungsbedingungen* von Lernen und Entwicklung interessieren.

5. Ein fünfter Aspekt ist nach Bernstein die Tendenz zur Gegenwartszentrierung: die relevante Zeit ist die Realisation der Kompetenz, „for it is this point which reveals the past and adumbrates the future“ (ebd.).

Nun wird nicht jeder Kompetenzdiskurs gleichermaßen von diesen Aspekten tangiert, aber, wie Bernstein meint, doch die meisten (S. 56). Es ist nicht leicht, *gegen* Demokratie, Kreativität und Selbstregulation und das ganze Steigerungsethos zu argumentieren, welches mit Kompetenztheorien und -modellen verbunden ist. Ob edel oder unedel motiviert, ob unter gerechten oder ungerechten Bedingungen, ob frei gewählt oder erzwungen, jedenfalls erhöht sich mit dem anti-behavioristischen, anti-positivistischen Demokratie-Kreativitäts-Selbstregulations-Denken der Druck auf das Individuum, sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen. Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz. Dieselbe können wir auch mit dem Begriff der „*Trainability*“ belegen. Sertl definiert sie als die Fähigkeit, *sich ausbilden zu lassen*, die „Fähigkeit erfolgreich auf die ständigen, kontinuierlich oder mit Unterbrechungen aufeinander folgenden Pädagogiken zu reagieren“ (Sertl, 2004, S. 21). Man könnte Trainability einfach nur als Komponente von *Employability* verstehen, aber das wäre m.E. verkürzt, Trainability heißt auch nicht nur, sich den Diktaten nach vermehrter Flexibilität, Lernbereitschaft und Disponibilität einfach unterzuordnen, sondern es handelt sich um die soziale Fähigkeit, *situationskluge Strategien des Sich-führen-Lassens* zu entwickeln und einzusetzen. Ja, es scheint, dass die subtilen Strategien des Sich-führen-Lassens um so wichtiger werden, je diffuser – wenn man will: je „offener“ und je „demokratischer“ – die pädagogischen und nicht-pädagogischen Führungsstrategien werden⁹. Man kann diese weiche Fähigkeit mit Theorien des sozialen Austausches und der interpersonalen Täuschung, aber auch der Selbsttäuschung, die ja eine wirksame *soziale* Kompetenz darstellt (vgl. Reichenbach in Vorb.), zu rekonstruieren und verstehen suchen; und man kann sich dann fragen, wie sich sozial kompetente Schlitzohren, die keine Schlitze in den Ohren haben, noch als Schlitzohren erkennen können und warum sie sich als solche überhaupt erkennen sollten? Verschwindet nicht hinter den sozialen Kompetenzen, je raffi-

⁹ Niggli und Kersten (1999) haben beispielsweise gezeigt, welche ungünstigen Wirkungen sogenannte „offene“ Lehr- und Lernformen (wie der Wochenplanunterricht) insbesondere für die mittel-leistungstarken und schwachen Schüler/innen haben können.

nierter und subtiler sie entwickelt sind, überhaupt die Frage der Identität? Menschen mit Macken, Fehlern, Schwächen und Problemen, mit Sehnsüchten und Träumen ausgestattet, die sich fast sicher nicht erfüllen werden, peinliche Dilettanten eben, können wir gerade an ihrem Unvermögen, ihrer Inkompetenz und ihrem „lack of skills“ erkennen, obwohl wir sie deshalb noch lange nicht schätzen müssen. Aber was könnten wir über Zeitgenossen sagen, die über sämtliche der vorher genannten „successful interpersonal interaction strategies“ in einem ausgereiften Sinn verfügen würden? Wahrscheinlich am letzten, dass sie menschlich sind. Wer sich mit dem „krummen Holz der Humanität“ (ein Ausdruck Kants, vgl. Berlin 1995) nicht abfinden kann, fühlt sich wohl von einem Kompetenz- und Steigerungsethos angezogen und bringt in einer anti-tragisch zuversichtlichen Kompetenz-, Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft eine scheinbar vernünftige, scheinbar transparente, pragmatische und entheiligte Pädagogik hervor. Vielleicht hat Bernstein den entzündeten Nerv der Zeit getroffen, als er schrieb: „Ich denke, was wir gerade erleben, ist eine pädagogische Panik, die die moralische Panik maskiert, eine tiefe Panik in unserer Gesellschaft, die nicht weiß, was ist und wohin es geht. Und das ist eine Periode der pädagogischen Panik. Und es ist das erste Mal, dass pädagogische Panik die moralische Panik maskiert bzw. verschleiert“ (Bernstein [379f.], zit. nach Sertl 2004, S. 26). Der Kompetenzdiskurs und insbesondere der ganze „soft skills talk“ füllt offenbar die Leerstelle, die mit dem Verschwinden von politischen und moralischen Gewissheiten oder zumindest deren Schwächung entstanden ist. Eine Leerstelle, die zunächst eine Befreiung dargestellt hat: eine Befreiung von biederer Varianten der Aufklärung und allzu disziplinierter Altbackenheit. Doch eine solche Stelle *konnte* nur mit seichten, leichten und geschmeidigen Konzepten ausgefüllt werden, die „irgendwie gut“ und begrüßenswert sind, irgendwie international, „irgendwie offen“ für alles („anschlussfähig“) und vor allem überhaupt „nicht autoritär“, schon irgendwie idealistisch, aber ohne schnöde Verpflichtungen, sondern irgendwie rein „optional“. Pongratz schrieb kürzlich: „Der Erfolg des modernen Weiterbildungssystems ist seine Substanzlosigkeit“ (2005, S. 13).

4. Zur Ideologie des Kompetenzdenkens

Der pädagogische Preis für den pseudo-demokratischen und pseudo-egalitären Kompetenzidealismus ist die Isolierung des Individuums von Fragen der Macht und Kontrolle. Die Entwicklungsaufgaben des Individuums und die Kontroll-

prinzipien, welche den Erwerb von Kompetenzen selektiv modulieren, sind nun diskursiv von einander getrennt. Kontrolle hat nach Bernstein die Funktion, *innerhalb* bestimmter Interaktionsformen (Kategorien, Sprachspiele, sozialen Settings) legitime Kommunikationen zu etablieren und sicherzustellen, während Macht darin besteht, legitime Beziehungen *zwischen* den Interaktionsformen zu etablieren und sicherzustellen¹⁰. Da wir kompetenztheoretisch alle gleich sind und unsere „aktive“, „kreative“ und „partizipative“ Entwicklung immer dem Sozialen dient, werden Differenzen zwischen den Individuen sozusagen als „kulturell“ verstanden. So gesehen verhalten sich Kompetenztheorien nach Bernstein auch als Mittel der Kritik, nämlich als Kritik an der Differenz zwischen dem, was wir (eigentlich) sind und was aus uns geworden ist bzw. zwischen dem, wozu wir fähig sind (wären) und unserer konkreten Leistung¹¹. Die Analyse müsste sich demzufolge – und das tut sie in manchen Bereichen etwa der psychologischen und pädagogischen Entwicklungsforschung auch – den jeweils kompetenzspezifischen Performanzfaktoren widmen, also der Untersuchung der Bedingungen, welche für Performanzen *unterhalb* des Kompetenzniveaus verantwortlich sind. Dennoch bleibt der Preis für solche Kompetenztheorien für Bernstein bestehen: die Vernachlässigung der Beziehungen zwischen Macht, Kultur und Kompetenz, zwischen Bedeutung und den Strukturen, die Bedeutung möglich machen. Die „Demokratie der Kompetenztheorien“ sei deshalb eine Demokratie ohne Gesellschaft¹², anders formuliert: solche Kompetenztheorien sind politisch zahnlos.

Dennoch wurden Kompetenzmodelle gerade in liberalen, progressiven und auch radikalen Erziehungs- und Bildungsdiskursen und –ideologien in den 60er und 70er Jahren und später gerne aufgenommen, und es interessierte nicht oder kaum, dass Fragen der Erziehung und Bildung im Entstehungszusammenhang dieser Theorien ignoriert worden sind (1996, S. 56f.). Dies ist vielleicht mit ein Grund für die etwas verwunderliche Tatsache, dass das Kompetenzparadigma, auch wenn es nicht ohne jede emanzipative Kraft ist, unfreiwillig einen Transformationsprozess der Erziehungs- und Bildungssysteme unterstützt, den Hyland als Prozess der „McDonaldisierung“ bezeichnet hat (Hartley 1995, S. 414-19; Hyland 2000b S. 164). Damit ist

¹⁰ „Thus, power constructs relations *between*, and control relations *within* given forms of interaction“ (Bernstein 1996, S. 19)

¹¹ „From this point of view competence theories may be regarded as critiques showing the disparity between what we are and what we have become, between what we are capable of and our performance“ (ebd.).

¹² „The democracy of competence theories is a democracy removed from society“ (Bernstein 2003, S. 90).

- erstens die Fokussierung auf *Effizienzkriterien* gemeint und damit verbunden die Bewertung der Ausbildungs- und Erziehungsziele nach Input-Output-Vergleichen;
- zweitens – und mit dem ersten Punkt verbunden – der Wunsch nach *Quantifizierung* und *Berechenbarkeit*: denn um dem Effizienzmodell zu genügen, müssen Ausbildungs- und Erziehungsziele *gemessen* werden können;
- so soll drittens *Vorhersagbarkeit* und *Kontrolle* ermöglicht werden, was man auch mit Hinweis auf moralische Gründe rechtfertigen kann und nota bene auch rechtfertigen *können* muss,
- und schließlich und viertens sollen die damit verbundenen Freiheits Einschränkungen minimiert werden oder zumindest als minimal oder minimiert erscheinen. Hierzu leistet die Idee oder Ideologie der Selbstregulation ihre besondere Rechtfertigungshilfe: „in order to make the new dehumanised and deterministic system acceptable to consumers, students and teachers need to be persuaded that they have more control over their own learning“ (Hyland ebd.).

Der *soft skills talk* erscheint so als subtile und vielleicht auch wirksame Schützenhilfe der Individualisierung und Psychologisierung sozialer Probleme. Subtil: Denn eine Welt, in welcher gilt „You can get it, if you really want, but you must try“ ist *keine* Welt der Rücksichtslosigkeit, der bloßen Ellenbogenmentalität und Einschüchterung, sondern vielmehr eine Welt der sozialen Geschmeidigkeit, der angenehmen Kommunikationsschmiere und des PanAm-Smiles, eine Welt, in welcher die persönlichen Niederlagen, auch wenn sie sozial bedingt sind, sozial kompetent eingesteckt werden, in welcher man durchaus auch sieht, was aus einem hätte werden oder was man hätte erreichen können und dass man die Chancen gehabt, aber leider nicht genutzt hat oder besser hätte nutzen sollen, eine sportliche Welt also, die man kritisieren kann, wiewohl deren realistischen Alternativen auch nicht gerade attraktiv erscheinen mögen.

5. „Replace the Negative with the Positive“ – zur Moral der soft skills

Soft skills werden mit einem technologischen Anspruch verbunden, dies kann als eine „moralische Verarmung“¹³ betrachtet werden und man möchte für den pädagogischen Bereich vielleicht Hyland (2000a) zustimmen, wenn er mit David Carr (1994) behauptet, „that most problems in professional spheres such as

¹³ Als „morally impoverished“ (vgl. Fish 1993)

teaching call for a ‘moral rather than a technical response’ and that practice needs to be characterized in terms of ‘virtues rather than skills’“ (S. 225)¹⁴. Doch es ist natürlich nicht so einfach, den soft skills das Tugendhafte ganz abzuschreiben, und es ist auch nicht korrekt, sie „bloß“ technisch-strategisch zu verstehen. Freilich ist zutreffend, dass es immer auf den konkreten *Gebrauch* der Kompetenz ankommt: Kompetenzen sind nicht *an sich* gut, sie lassen sich natürlich auch für fragwürdige Zwecke einsetzen. Allerdings trifft dies zumindest für die sogenannten Sekundärtugenden auch zu. Die Tugend bezeichnet wie die Kompetenz ein (lebenspraktisches) *Können*, aber darüber hinaus verstärkt ein *Wollen* und verlangt vom Subjekt gewissermaßen in direkter Unbedingtheit, gemäß seiner Einsichten zu handeln, was bei „bloßen“ Kompetenzen nicht der Fall ist. Obwohl der Tugendbegriff inhaltlich nicht rigide fixiert ist, ist er doch weniger formal als der Begriff der Kompetenz und stärker mit dem verbunden, was früher „Charakter“ genannt worden ist¹⁵. Nun ist „Charakter“ zwar ebenfalls ein Begriff, der in den von aufklärerischen Vokabularen geprägten Erziehungs- und Bildungsdiskursen fast ausschließlich noch im „aristotelischen Lager“ benützt wird, aber eben dennoch ein Begriff, der in bestimmten Situationen als der treffende erscheint¹⁶. Wir können in bezug auf unsere Kompetenz „Heilige im Urteilen“ und „Halunken im Handeln“ sein (vgl. Althof, Garz & Zutavern 1988) – in Bezug auf die Tugenden macht eine solche Rede jedoch wenig Sinn. Zu sagen, „Hans ist ein ehrlicher Kerl, aber in letzter Zeit lügt er ein bisschen viel“, stellt natürlich gerade in Frage, ob Hans tatsächlich ein ehrlicher Kerl ist. Doch mit diesem Argument wird die Kompetenz von der Tugend nicht ausgebootet. Denn wenn Hans nicht auch über die soziale Kompetenz des Lügens (!) verfügt, dann stellt seine tugendhafte Ehrlichkeit wiederum in mancher Situationen ein Problem dar – und zwar ein moralisches Problem –, es kommt, mit anderen Worten, natürlich auch in bezug auf Tugend immer auf deren konkreten Gebrauch oder Einsatz an. Aus diesem Grunde sind auch neuere Tugendkataloge bzw. -diskussionen (vgl. z.B. Comte-Sponville 1998, Seligman 2003) nicht unbedingt überzeugender als der „soft skills talk“ aus Arbeitswelt und Weiterbildung, sie sind aber immerhin raffinierter und befriedigen deshalb vor allem aka-

¹⁴ Ganz ähnlich argumentieren Blake, Smeyers, Smith & Standish (2000).

¹⁵ Vgl. Herbart (1983/1806). In Kants *Metaphysik der Sitten* steht treffend: „Tugend bedeutet eine moralische Stärke des Willens“ (1797/1990, S. 283)

¹⁶ Wir sagen von jemandem, dass er oder sie „Charakter“ (umgangssprachlich auch: „Format“, „Stärke“ etc.) habe, und meinen damit, dass diese Person die Fähigkeit oder vielmehr die Kraft gezeigt habe, ihren Prinzipien *gegen äußere* oder *innere Widerstände* bzw. unter widerwärtigen Bedingungen treu zu bleiben. Der so benützte Begriff des Charakters wird als Geste der Achtung geäußert, als Respekt vor dem Willen, den die betreffende Person aufbringen kann.

demische Bedürfnisse.

Der soft skills talk hebt die Dichotomie zwischen Strategie und Moral vielleicht nicht gerade auf, aber schwächt sie doch sehr ab, während das Überleben des Tugenddiskurses von dieser Dichotomie geradezu abhängt. Man kann den soft skills talk als moralisch und politisch naiv bezeichnen, man kann aber auch argumentieren, dass hier die Verzahnung von Strategie und Moral affirmiert wird. Erfolgsversprechende interpersonale Interaktionsstrategien verhelfen nicht nur den partiellen oder partikulären Interessen sich zu verwirklichen, sondern können auch den gemeinsamen Interessen dienen. Im soft skills talk gibt es so auch keine Gegensätze zwischen ethischen und moralischen Fragen, also Fragen nach dem Guten und nach dem Richtigen bzw. Gerechten, es gibt weiter keinen prinzipiellen Gegensatz zwischen individuellem und kollektivem Nutzen. Die Entwicklung der soft skills ist weder moralisch-imperativisch gefordert noch erfolgt sie aus freiwilliger Selbstlosigkeit. Die soft skills helfen nicht nur, das soziale Kapital zu erhöhen, sondern, damit eng verbunden, das sogenannte *emotionale* Kapital. Mit der ökonomischen Metapher des „Kapitals“ wird gerade die Doppeldeutigkeit des Wertes und der Werterhöhung angezeigt. Emotionales Kapital definieren McGrath & Van Buskirk (1996) als einen errungenen Sinn für Vertrauen, Sicherheit und Wechselseitigkeit, damit verbunden als ein erhöhtes interpersonales Engagement bzw. Verpflichtungsgefühl. Dieses Kapital ermöglicht und stimuliert, was manche „positive self talk“ nennen, positive Narrative des Selbst, welche der Bewältigung von diversen Schwierigkeiten und Aufgaben dienen und damit das Wohlbefinden erhöhen. Eine der wichtigsten self management skills ist freilich der dadurch gestützte Selbstwirksamkeitsglaube („self efficacy belief“ Bandura 1977) und in der Tat ist die empirische Evidenz für die günstigen Effekte des Selbstwirksamkeitsglaubens erschlagend (vgl. Seligman 2003) und nimmt jedem anständigen Pessimisten die Freude am Leben: wer unter positivem Denken leidet und der Illusion unterliegt, die Dinge kontrollieren, verändern und bewältigen zu können, dem geht es ganz offensichtlich besser und er wird dadurch – wahrscheinlich einfach um die deutschen Bildungstheoretiker zu demütigen – vielleicht noch ein besserer Mensch. In der soft skills-Welt wird es knapp für Pessimisten, Tragiker und Tiefschürfer, deren gesellschaftlicher Blick nun etwas bieder wirkt. Die Glücksforschung, auf der andren Seite – die sogenannte „happiology“ und „positive Psychologie“ (ebd.) –, gibt uns Auskunft über den letzten Stand der neo-aristotelischen soft skills-Moral, die im Kern besagt: tu Gutes, jammere nicht und denk an dich!

Literatur

- Althof, W., Garz, D., & Zutavern, M. (1988). Heilige im Urteilen, Halunken im Handeln? Lebensbereiche, Biographie und Alltagsmoral. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 8, 162-181.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bauer, W. (1997). Subjektgenese und frühes Erwachsenenalter. Entwicklungs- und biographietheoretische Zugänge. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Berlin, I. (1995). *Das krumme Holz der Humanität*. Frankfurt a.M.: Fischer (engl. Original: 1959).
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London a.o.: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control, Vol. IV, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge & Farmer (first published 1990).
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (2000). *Education in an Age of Nihilism*. London & New York: Routledge & Farmer.
- Bonneau, E. (1998). *In aller Form. Gewandtes Auftreten im Restaurant*. Mering: Hampp Verlag.
- Bonneau, E. (1999). *Stilvoll feiern zu Hause*. Mering: Hampp Verlag.
- Bridges, D. (2000). *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*. London & New York: Routledge & Farmer (first published 1997).
- Bullinger, H.-J. & Mytzek, R. (Hrsg.) (2004). *Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Carr, D. (1994). Educational enquiry and professional knowledge: towards a Copernican revolution. *Educational Studies*, 20(1), 33-52.
- Clarke, L. & Winch, Ch. (2004). Apprenticeship and Applied Theoretical Knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 36, No. 5, 509-521.
- Comte-Sponville, A. (1998). *Petit traité des grandes vertus*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. (<http://www.goethe.de/referenzrahmen>)
- Fish, D. (1993). Uncertainty in a Certain World: Values, Competency-based Training and the Reflective Practitioner. *Journal for the National Association for Values in Education and Training*, 8, 7-12.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Hartley, D. (1995). The McDonaldisation of Higher Education: Food for Thought? *Oxford Review of Education*, 21(4), 409-23.
- Herbart, J.F. (1983). *Allgemeine Pädagogik - aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Herausgegeben von H. Holstein. Bochum: Ferdinand Kamp (Original: 1806).
- Huang, N. (in Vorb.). *Dissertationsvorhaben zum Thema: Menschenbild, Kompetenz und Lernkultur. Ein Vergleich des Kompetenzdiskurses in Deutschland und Taiwan (Republik China)*.
- Hyland, T. (2000a). Ethics, National Education Policy and the Teaching Profession. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values, Vol. I, Systems of Education. Theories, Policies and Implicit Values*. pp. 217-228.
- Hyland, T. (2000b). Values and Studentship in Post-compulsory Education and Training. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values, Vol. IV, Moral Education and Pluralism*. pp. 161-170.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2000). Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values, Vol. III, Classroom Issues*. pp. 15-28.
- Kant, I. (1990). *Die Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam (Original, 1797).
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen. *Pädagogik*, 56(6), 10-13.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung).

- Lang, P. (2000a). Parents, School and Values. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values, Vol. II, Institutional Issues. Pupils, Schools and Teacher Education*, pp. 72-79.
- McGrath, D. & van Buskirk, B. (1996). Social and Emotional Capital in Education: Cultures of Support for At Risk Students. *Journal of Developmental Education*, 1(1), February 1996 (online-publication).
- Mytzek, R. (2004). Überfachliche Qualifikationen – Konzepte und internationale Trends. In H.-J. Bullinger & R. Mytzek (Hrsg.), *Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17-41.
- Niggli, A. & Kersten, B. (1999). Wochenplanunterricht und das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte im Kontext von Mathematikleistungen und psychologischen Variablen der Lernenden. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 272-291.
- Pongratz, L. (2005). *Untiefen im Mainstream. Zur kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Schmidt, S. L. & Dworschak, B. (2004). Früherkennung überfachlicher Qualifikationen in einer sich wandelnden Arbeitswelt. In H.-J. Bullinger & R. Mytzek (Hrsg.), *Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7-16.
- Schneider, G. (2005). Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(1), 13-34.
- Seligman, M. (2003). *Der Glücks-Faktor*. Bergisch Gladbach: Lübbe, Ehrenwirth.
- Sertl, M. (2004) A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. In *Schulheft*, 116/2004 (Thema: Pädagogisierung). Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 17-29.
- Winch, Ch. & Clarke, L. (2003). 'Front-loaded' Vocational Education versus Lifelong Learning. A Critique of Current UK Government Policy. *Oxford Review of Education*, Vol. 29, No. 2, 239-252.

Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet

Eva Borst

Als besonderes Kennzeichen der im Namen der Unternehmensberatung McKinsey erscheinenden Texte zur Bildung kann die Behauptung gelten, man argumentiere ohne *jene* ideologischen Vorannahmen, von denen die Diskussionen zur Bildung im 20. Jahrhundert stets affiziert gewesen seien. Ausgehend von einer solchermaßen unterstellten Objektivität macht sich McKinsey anheischig, über Bildung zu reden, als habe es niemals vorher wissenschaftlich differenzierte und dezidiert analytische wenn auch durchaus kontroverse Debatten innerhalb unterschiedlicher Theoriefelder über den Begriff gegeben. Diese als „fruchtlose ideologische Grabenkämpfe“ (Kluge 2003, S. 19) auszuweisen zielt an der eigentlichen Aufgabe von Wissenschaft vorbei, der es überlassen bleiben muss, im Vollzug ihres Nachdenkens zu anderen Ergebnissen zu kommen als die von einer Unternehmensberatung erwünschten und von der Politik forcierten. Schon die Annahme, man wüsste, von was man spricht, wenn von Bildung die Rede ist, entspringt einem fundamentalen Missverständnis, das das reflektierte Bemühen um eine widerspruchsreiche Annäherung an den Begriff in seinen Grundzügen verkennt und um einer allgefälligen Einheitlichkeit willen seine konstellative Bedeutung (vgl. Adorno 1998, S. 420)¹ bestreitet. Darin schon liegt ein Zwang, der, erst in die menschlichen Individuen prolongiert, die existentielle Frage nach dem Unverfügbaren eines jeden Subjekts dementiert.

Auf diese Weise geht die vielfach entfaltete, facettenreiche und kritische Ausdeutung des Begriffs und eine damit verbundene *ernsthafte* Auseinandersetzung darüber, was Bildung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen sein könnte, in einer öffentlichen Geschwätzigkeit unter, die Bildung anpreist, sie aber im gleichen Moment desavouiert, indem sie ihr einen nur wirtschaftlichen Wert zugesteht. Von der medial aufbereiteten und zur Norm geron-

¹ Dort heißt es: „Das Oberste, das zu denken wäre und das dem Gedanken widerstrebt, verschandelt der Jargon, indem er sich aufführt, als ob er es – ‚je schon‘, würde er sagen – hätte. [...] Die Transzendenz der Wahrheit über die Bedeutung der einzelnen Worte und Urteile wird von ihm den Worten als ihr unwandelbarer Besitz zugeschlagen, während jenes Mehr [an Bedeutung] allein in der Konstellation, vermittelt sich bildet.“

nenen Rede über Bildung als Rohstoff in einem rohstoffarmen Land und der gleichzeitig aufgeheizten Debatte über den Innovationsstandort Deutschland bleiben auch die Bedingungen der Möglichkeit zur Subjektconstitution der Individuen nicht unberührt. Da Bildung, Macht und Herrschaft ineinander aufgehoben sind und einander bedingen, ist das Verhältnis von Subjektconstitution und Bildung ein zutiefst widersprüchliches. Bildungstheorie hätte diese Widersprüchlichkeit zu reflektieren.

Im Folgenden geht es jedoch weniger um Bildungstheorie als um die Frage, in welcher Weise die Diskussionen über Bildung geführt werden und welche Konsequenzen diese möglicherweise im Zusammenhang mit ihrer Ökonomisierung zu gewärtigen haben. Dabei interessiert vor allem der oben bereits angesprochene Umgang mit Ideologie im Kontext der jüngsten Debatten über Bildung, wie sie sich vor allem im Zusammenhang mit der PISA-Studie entfalten.

Der ironische Titel des Aufsatzes verdankt sich einer inneren Verärgerung, die besonders dort zum Ausdruck kommt, wo eine Verflachung der Begriffsbildung in der öffentlichen Diskussion zu beobachten ist und Begriffe als das aufgefasst werden, was sie per definitionem niemals sein können, nämlich ein Abbild von Realität. Ironie lebt von dem nicht explizit Genannten, sie ist eine rhetorische Figur der Annäherung an Wahrheit, sie ist aber nicht die Wahrheit selbst. Ihr kommt ein hoher Grad an Doppeldeutigkeit zu, insofern in ihr das Gegenteil dessen, was zur Kenntnis gebracht werden soll, aufgehoben ist, ohne aber einen unmittelbaren Zugang zum eigentlich Gemeinten aufzuweisen. Eine ironische Ausdrucksweise erhebt demnach nicht den Anspruch auf Endgültigkeit, sie belässt vielmehr das Gesagte in der Schwebe und eröffnet somit eine Vielzahl an Interpretationsmöglichkeiten. So müssen beispielsweise auch Ideologien nicht wiederauferstehen, denn selbst wenn sie für tot erklärt werden, strukturieren sie nachhaltig das alltägliche Leben und bestimmen auf eine sehr nachdrückliche Weise das Handeln. Das bisweilen triumphal in Szene gesetzte Wort vom Ende der Ideologie erfüllt daher in letzter Konsequenz das Gegenteil dessen, was es auszudrücken vorgibt. In dem machtvoll vorgetragenen Ende ist der Anfang stets schon enthalten. Das postulierte Ende der Ideologie ist daher gleichursprünglich mit dem Anfang *aller* Ideologie. Ideologien mögen demnach zwar bisweilen unsichtbar sein, keinesfalls aber sind sie abwesend.

Der folgende Versuch gilt einer Analyse, die die beiden Begriffe „Bildung“ und „Ideologie“ in ihrer Verschränkung darstellen will. Dabei wird es zunächst darum gehen, den fragwürdigen Umgang der Initiative „McKinsey bildet“ mit dem Ideologie- sowie mit dem Bildungsbegriff zu erörtern, um anschließend im Sinne Althussers Ideologie als Repräsentationsverhältnis zu erläutern. Im Kon-

text seiner Theorie der Anrufung wird zum Schluss der Frage nachgegangen, welche Rolle der Bildung von McKinsey zugeordnet wird und welche Konsequenzen diese Auffassung von Bildung möglicherweise zeitigt.

1.

McKinsey & Company, eine weltweit operierende Unternehmensberatung, behauptet, sie könne, ideologiefrei und mit größter Sachkompetenz im Stile der „Macher“ das – explizit als „deutsch“ ausgewiesene - Bildungsproblem widerspruchsfrei einer Lösung zuführen. Zu diesem Zweck wurde im Jahr 2000 von der Organisation die Initiative „McKinsey bildet“ ins Leben gerufen, „um“, wie es auf der Homepage heißt, „konkrete Vorschläge zur Bildungsreform in Deutschland zu erarbeiten und auf die überragende Bedeutung der Bildung für den Wirtschafts- und Innovationsstandort Deutschland hinzuweisen.“ Man möchte, wie es weiter heißt, „eine umfassende Reform des Bildungssystems anstoßen“. An anderer Stelle ruft man gar zum „Systembruch“ (Kluge 2003, S. 225) auf.

In öffentlichkeitswirksamen Werkstattgesprächen und Wettbewerben, die flankiert werden von drei größeren Publikationen, eine bei Campus, zwei bei Suhrkamp, wird das Ziel der Unternehmensberatung, zur „Sanierung der Schulbildung“ (ebenda) beizutragen, unterstrichen. Werkstattgespräche und die zwei bei Suhrkamp veröffentlichten Bücher zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen sowohl Politiker, Manager, Wissenschaftler, Künstler und ein Mainzer Kardinal zu Wort kommen und der Eindruck entsteht, es herrsche Konsens zwischen den einzelnen Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Bereiche über das Problem der Bildung. Dieser Eindruck wird noch verstärkt, wenn wir im Vorwort eines der Bände lesen, dass dort das präsentiert wird, was „Wissenschaft und Forschung heute über Bildung wissen“ (Killius, Kluge, Reisch 2003, S. 9). Pikant an dieser Formulierung ist vor allen Dingen, dass diejenigen, die über Bildung reden, nicht diejenigen sind, die kompetent darüber Auskunft geben könnten, nämlich Erziehungswissenschaftler und Pädagogen. Mit Ausnahme eines Beitrags von Heinz-Elmar Tenorth über die Autonomie der Universität und mehreren Beiträgen von Jürgen Baumert, der uns allen bekannt ist als Empiriker, handelt es sich bei den Wissenschaftlern um Soziologen, Mediävisten, Historiker, Psychologen und Mediziner bzw. Neurobiologen. Herausgegeben sind die beiden Suhrkampbände von Nelson Killius (Mitarbeiter bei McKinsey), Jür-

gen Kluge (Chef von McKinsey Deutschland) und Linda Reisch (Projektkoordinatorin von „McKinsey bildet“).

Neben diesen beiden Bänden existiert eine von Jürgen Kluge verfasste Publikation mit dem Titel: *Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept*. Interessanterweise zierte den Einband dieses Buches ein kindlicher Abzählreim: Eene meene muh und raus bist du! Dieser Kinderreim hat programmatischen Charakter, da er gewissermaßen als Grundposition in jeweils gewandelter Form den gesamten Text durchzieht und an späterer Stelle noch von Interesse sein wird. Soweit zu den äußeren Umständen, die eine Auseinandersetzung mit „McKinsey bildet“ nicht nur aus einer pädagogischen Perspektive, sondern auch aus einer wissenschaftskritischen Sicht als notwendig erscheinen lassen.

Der Begriff der „Ideologie“ stammt ursprünglich von dem Franzosen Destutt de Tracy, den er zum ersten Mal in einem Vortrag im Jahre 1796 verwandte. Die Ideologie bezeichnete dort eine philosophische Richtung, die eine Verbindung zwischen Physiologie und Moral behauptete und das menschliche Denken, Fühlen und Wollen von der physischen Existenz abhängig machte. Dabei rekurierten die „Idéologues“ auf empirische Erkenntnisse, die es ihnen erlauben sollten, sich mit den exakten Naturwissenschaften zu vergleichen. Ihre empiristische Lehre machte sie zu Vorläufern des Positivismus (vgl. Ritter 1976, Sp. 158 ff.).² Spätestens seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts ist der Begriff zum Instrument der Diffamierung verkommen. Der politische Gegner konnte, einmal unter Ideologieverdacht geraten, auf diese Weise ins Unrecht gesetzt und so der eigene Standpunkt, ohne noch auf die Argumentation des anderen eingehen zu müssen, verteidigt werden. Diese unhistorische und alltagswissenschaftliche Verwendung findet man auch heute noch, wenn es darum geht, das Eigene gegen das Andere durchsetzen zu wollen.³

„McKinsey bildet“ nun behauptet, um die „Zukunft der Bildung“ zu sichern, sei es unerlässlich auf empirische Erkenntnisse zurückzugreifen. So heißt es: „Zunächst geht es darum, die Diskussion nicht auf *Ideologie*, sondern auf ein solides wissenschaftliches Fundament zu gründen, also auf *Fakten*“ (Killius, Kluge, Reisch 2002, S. 8/9). Diese Geste erscheint zunächst banal, im besten Sinne des Wortes als geistlos, weil sie im alltagswissenschaftlichen Sinn nichts anderes bedeutet, als differenzierte theoretische Auseinandersetzungen über den

² Mit Blick auf die Geschlechteranthropologie ist z.B. der *médecin-philosophe* Cabanis hervorgetreten, der aufgrund seiner anatomischen Untersuchungen eine unhintergehbare Differenz zwischen den Geschlechtern auch in geistiger Hinsicht festzustellen glaubte (vgl. Honegger 1991).

³ Empfehlenswert zur Entstehung und Entwicklung des Begriffs der Ideologie ist der Artikel im Historischen Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von Ritter 1976.

Bildungsbegriff stillzustellen, um schließlich selbst als Kritiker vergangener Bildungsdebatten auftreten zu können. Auf den zweiten Blick entlarvt dieser Satz, der stellvertretend für andere steht, McKinsey jedoch als ein Unternehmen, das in völliger Unkenntnis einen Begriff verwendet, der, historisch betrachtet, ursprünglich auf Empirie gegründet ist und daher vortrefflich das beschreibt, was McKinsey zu tun fordert.⁴ Diese kleine Bemerkung am Rande könnte man vernachlässigen, denn sie zeigt nur, dass McKinsey wenig Aufhebens von den zuweilen doch recht komplexen und wissenschaftshistorisch bedeutsamen Zusammenhängen macht, wäre da nicht der Versuch, vermittelt über eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs auf der Basis empirischer Erkenntnisse einen hegemonialen Diskurs zu implementieren, zu verbreitern und weiterzutragen, der Eingang in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft gefunden hat. McKinsey kann daher als nur *eine* wenn auch gewichtige Stimme im Chor gelten, die sich über eine breit angelegte Öffentlichkeitsarbeit Gehör verschafft.

Kehren wir zurück zur Ideologie. An vielen Stellen lässt sich der explizite oder implizite Hinweis darauf finden, dass McKinsey im gesellschaftlichen Auftrag (vgl. Killius, Kluge, Reisch 2003, S. 9) bei jeder Ideologie tätig werde, weil man nun endlich auf empirische und experimentelle Fakten (vgl. Kluge 2003, S. 11) zurückgreifen könne. In dieser Behauptung ist aber schon das enthalten, was fortwährend und beharrlich dementiert wird: Ideologie. Es handelt sich dabei mehr noch sogar um eine Ideologie der Ideologie, die sich über sich selbst täuscht, weil sie dem Irrtum verhaftet bleibt, über die Wirklichkeit im Namen der Wahrheit und im Namen der Gesellschaft, also im Namen jeden einzelnen ohne Unterschied, zu sprechen.

Dabei vergisst McKinsey, dass jede behauptete Faktizität die bedeutungsvolle Zuschreibung einer Faktizität als Faktizität schon immer voraussetzt, dass also ein Experiment im Kontext von kulturell vorgeformten Erkenntnisrastern einen Sinn produziert, der als anerkannt gilt und unsere Wahrnehmungen steuert.⁵ Gilt er als nicht anerkannt, so tritt er erst gar nicht in Erscheinung. Das heißt, bestimmte experimentelle Anordnungen erzeugen bestimmte Aussagen,

⁴ Es wäre für eine historische Bestandsaufnahme sicherlich sehr aufschlussreich zu untersuchen, inwieweit Zusammenhänge und Unterschiede zwischen sowie Gemeinsamkeiten zu den historischen Ideologen um 1800 und der heute in vielen Bereichen favorisierten Hirnforschung besteht. Für die Pädagogik wäre eine solche Fragestellung schon deshalb interessant, weil die „Ideologisches“ Einfluss auf die zeitgenössische Erziehung und Bildung hatten.

⁵ Dies trifft zum Beispiel auf die Hirnforschung zu, die allmählich zur Leitdisziplin nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern auch in anderen Kulturwissenschaften aufrückt und Deutungshoheit beansprucht. Wie kontrovers aber über die Hirnforschung gestritten werden kann, zeigt der Sammelband von Geyer 2004 zur Hirnforschung und Willensfreiheit.

die nur auf dem Weg der Interpretation zu erschließen und daher stets ein Ort wirkungsmächtiger Auseinandersetzungen sind. Wer, wann, was zu welchem Thema sagen darf, unterliegt einem regelgeleiteten Diskurs, der Macht konstituiert und Ausschlüsse produziert.

Nach der Lesart von McKinsey indes sind Fakten unhintergebar, sie bilden gewissermaßen die Essenz jeder Aussage und erhalten auf diese Weise den Charakter einer Letztbegründung, der in der Art eines Glaubensbekenntnisses durch fortwährende Wiederholung Gültigkeit zugeschrieben wird. Unter diesen Voraussetzungen bedarf das, was als Faktum behauptet wird, keinerlei Rechtfertigung, mehr noch: Es stilisiert sich zu dem, was es gerade *nicht* ist: es stilisiert sich zu einer allgemeingültigen Wahrheit. Daher glaubt sich McKinsey im Besitz einer Wahrheit, die diesseits aller Ideologie schon immer war und sein wird.

Aus dieser scheinbar unangefochtenen und von Bildungspolitikern unterstützten Position heraus wird ein theoretisch fundierter, am Neuhumanismus anknüpfender Bildungsbegriff einerseits als ideologisch und nicht mehr zeitgemäß verworfen. Andererseits erfährt er eine Umschrift, insofern er von den Vertretern und Vertreterinnen der von McKinsey favorisierten Bildungsauffassung als ein Instrument zur Hervorbringung von Subjekten im Geiste neoliberaler Strategien verstanden wird.

Die Verwerfungsgeste zeigt sich dort, wo es um die Rekonstruktion der Entstehung des Nationalsozialismus geht. Der Soziologe Wolf Lepenies, Beiträger zu dem von „McKinsey bildet“ herausgegebenen Band „Bildung der Zukunft“, vertritt die eindimensionale und pauschalierende These, dass die „chronische Überhöhung des Bildungsbegriffs“ zur „Kompensation nationaler Schmach“ gedient habe und, im Hinblick auf den Nationalsozialismus, „zum Treibsatz nationaler Hybris“ wurde (Lepenies 2003, S. 17). Das Problematische an dieser Aussage ist nicht etwa, dass das deutsche Bildungsbürgertum den Nationalsozialismus nicht begrüßt hätte, das hat es ja in Teilen tatsächlich getan; das Problematische ist die Verwechslung von historischer Begriffsbildung und dem Missbrauch eines Begriffs zur Legitimation für politisches Handeln. Die Tatsache, dass Lepenies hier ohne große Umstände die Entstehung des Nationalsozialismus in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff skizziert, lässt ihn schließlich zu dem Schluss kommen, dass „die grundlegend normative Ausrichtung [...] der Pädagogik“ von „großem Nachteil“ sei, und so fordert er „empirisch gut abgesicherte Befunde der Erziehungswirklichkeit“ (ebenda, S. 19/20), wobei er Erziehungswirklichkeit weitgehend mit schulischen Bildungsprozessen identifiziert, ohne gesellschaftliche Einflüsse noch zu erwähnen.

Mit der Forderung nach einem Verzicht auf einen theoretisch fundierten Bildungsbegriff zugunsten der Empirie korrespondiert dessen Instrumentalisierung im Kontext von Herrschafts- und Machtbeziehungen, wie sie etwa von Michel Foucault und Louis Althusser entfaltet wurden.

2.

Wenn im Folgenden über Ideologien gesprochen wird, dann nicht etwa in der Art, dass, wie Foucault immer wieder vermutete, der Begriff ein selbstbewusstes Subjekt, das im Besitz der Wahrheit ist, voraussetzt (vgl. Foucault 1978, S. 34). Vielmehr müssen wir uns auf die Vieldeutigkeit, die mit dem Begriff verbunden ist, einlassen. Es geht dementsprechend nicht um „die“ Ideologie und um „die“ Wahrheit an sich, sondern es geht um die Formen ihrer Inszenierung, ihrer Verkörperung in bestimmten Praktiken, und es geht um den in den Praktiken vollzogenen wechselseitigen Bezug von Ideologie und Wahrheit. Es geht kurz gesagt um einen Ideologiebegriff, der imstande ist, diese dialektische Bewegung im Durchgang durch die Subjekte darzustellen.

Ulrich Bröckling, Thomas Lemke und Susanne Krasmann haben in ihren Studien zur „Gouvernementalität der Gegenwart“ im Anschluss an Foucault gezeigt, dass sich Individuen Selbsttechnologien unterwerfen, die produktiv für die Hervorbringung eines Selbst im Sinne neoliberaler Individualisierungsstrategien sind. Diese Selbsthervorbringung der Subjekte vollziehe sich aber in Abhängigkeit von Herrschaftstechnologien, die darauf aus seien, nachhaltig Einfluss auf das Verhalten der Individuen zu gewinnen, so dass es zu einem Wechselverhältnis zwischen Selbst- und Herrschaftstechnologien komme. Foucault schreibt dazu: „Man muss die Punkte analysieren, an denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muss man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- oder Herrschaftsstrukturen integriert werden“ (Foucault zit. nach Lemke, Krasmann, Bröckling 2000, S. 29). Dabei unterscheidet Foucault - im vorliegenden Fall allerdings stillschweigend - zwischen Macht und Herrschaft. Während Macht allgegenwärtig und veränderbar ist und Freiheitspraktiken ermöglicht, stellt Herrschaft alle Formen von Machtbeziehungen still. Herrschaft verstetigt Macht, sie stellt sie auf Dauer. Macht indes ist ohne Freiheit nicht denkbar (vgl. Foucault 2005, S. 890). Um aber dem Verdacht zu entgehen, Herrschaft sei in dieser Lesart ein für alle Male unumkehrbar, führt Foucault den, wie Thomas Lemke schreibt, „intermediären Begriff“ (Lemke 1997, S. 308) der „Regierung“ ein.

Mit den Regierungstechnologien beschreibt Foucault eine Form der Führung in dem doppelten Sinn, dass es sich einerseits um die „Tätigkeit des Anführens“, also des Einwirkens auf andere, handelt. Andererseits aber ist es eine „Weise des Sich-Verhaltens“ (Foucault 1994, S. 255) in Form von Selbsttechnologien, die zwar eine Spannbreite von Handlungsoptionen bereithalten, dabei aber stets integriert sind in einen Zwang zum Handeln. Bröckling, Lemke und Krasmann schließen nun daraus mit Blick auf neoliberale Herrschaftsstrategien, dass die dem Neoliberalismus zugrundeliegende These von der radikalen Freiheit nur insoweit zutrifft, als die Individuen die Verantwortung für ihr Handeln in vorgeblich freier Willensbildung sich selbst zuzurechnen haben. Um überhaupt als intelligibles Subjekt im Neoliberalismus in Erscheinung zu treten, sind charakteristische Verhaltensmuster bzw. Verhaltensweisen von Nöten: „Wer es an Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine oder ihre Unfähigkeit, ein freies und rationales Subjekt zu sein“ (Lemke, Krasmann, Bröckling 2000, S. 30).

Ich möchte an dieser Stelle das Referat über die Foucault-Lektüre der drei Autoren abrechnen und mich der Frage zuwenden, auf welche Weise Individuen dazu gebracht werden, sich als intelligible Subjekte im obigen Sinne zu verstehen. Bröckling, Lemke und Krasmann stellen zwar fest, dass dies so ist, sie können aber nicht beantworten, wie dies vonstatten gehen könnte.

Althusser's „Theorie der Ideologie“ und seine Überlegungen zur „Anrufung“ scheinen mir in diesem Zusammenhang weiter zu führen. Althusser unternimmt nämlich den Versuch zu begründen, auf welche Weise Individuen dazu gebracht werden, sich bestimmten Strukturen zu unterwerfen.

Zunächst unterscheidet er zwischen zwei Kategorien von Ideologie, denen er unterschiedliche Funktionen zuschreibt: Zum einen spricht er im Singular von der „Ideologie im Allgemeine“, zum anderen spricht er im Plural von den „Ideologien“. Mit der „Ideologie im Allgemeinen“ weist er darauf hin, dass Ideologie gewissermaßen ein unhintergebar Zustand der Menschheit im Medium der Repräsentation ist. Jeder Vorstellung von Welt liegt demnach schon immer eine Ideologie zugrunde (vgl. Althusser 1968, S. 182). Sofern etwas wahrnehmbar ist und Sinnbildung seitens der Individuen anstößt oder ermöglicht, begegnet es nur und immer in Gestalt eines ideologischen Repräsentationsverhältnisses. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist nur vermittelt durch die Repräsentation erkennbar. Niemand steht außerhalb der Ideologie. Daher können wir auch getrost sagen, dass derjenige, der sich außerhalb der Ideologie wähnt, sich schon immer innerhalb derselben befindet. Ideologie im Allgemeinen „repräsentiert [also] das imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“ (Al-

thusser 1977, S. 133). Das „freie und rationale Subjekt“ bei Bröckling, Krasman und Lemke entspräche dann einem Individuum, das lediglich glaubt, frei und rational zu sein, und sich auch so verhält, ohne noch den sich daraus ergebenden Widerspruch zu reflektieren. Entsprechend vertritt Althusser die Überzeugung, dass „die Menschen ihre Handlungen, die die klassische Tradition üblicherweise der Freiheit und dem ‚Bewußtsein‘ zuschreibt, in der Ideologie, *über und durch die Ideologie leben*; kurz, daß das ‚gelebte‘ Verhältnis der Menschen zur Welt [...] über die Ideologie geht, besser noch, *die Ideologie selbst* ist“ (Althusser 1968, S. 184). Das bedeutet, dass die Ideologie im Unterschied zur Marxschen Definition nicht im Bewusstsein, sondern dass sie „von Grund auf *unbewußt*“ (ebenda, S. 183) ist. Hören wir noch einmal Althusser: „Die Ideologie ist zwar ein System von Vorstellungen; aber diese Vorstellungen haben in den meisten Fällen nichts mit dem ‚Bewußtsein‘ zu tun: sie sind meistens Bilder, bisweilen Begriffe, aber der Mehrzahl der Menschen drängen sie sich vor allem als *Strukturen* auf, ohne durch ihr ‚Bewußtsein‘ hindurchzugehen. Sie sind wahrgenommene-angenommene-ertragene kulturelle Objekte und wirken funktional auf die Menschen ein durch einen Vorgang, der ihnen entgeht“ (ebenda).

Obgleich Althusser Ideologie als einen Vorgang bezeichnet, der den Menschen entgeht, beharrt er gleichwohl auf der Annahme, dass es möglich sei, über Ideologie zu reflektieren. Dann nämlich, wenn wir die Existenz und die Notwendigkeit von Ideologie anerkennen, können wir sie ihm zufolge in ein „Instrument der reflektierten Einwirkung der Geschichte“ (ebenda) verwandeln.⁶ Diese Aufgabe gesteht er der Wissenschaft zu. Dabei kann sich Wissenschaft allerdings nicht an die Stelle von Ideologie setzen oder als deren Gegensatz gerieren. Sie kann aber ein Bewusstsein darüber schaffen, dass Ideologie „eine für das historische Leben der Gesellschaft wesentliche Struktur ist“ (ebenda) und sie kann ihrem Erkenntnisinteresse folgend die Funktion dieser Struktur analysieren.

Von der Ideologie im Allgemeinen unterscheidet Althusser *die Ideologien*, die historisch veränderbar sind und von den Ideologischen Staatsapparaten repräsentiert werden. Als Beispiele für Ideologische Staatsapparate wären etwa zu nennen: Schule, Familie, Kirche, Medien etc. Der dominante Ideologische Staatsapparat ist für ihn die Schule.⁷

⁶ In diesem Zusammenhang heißt es bei Althusser: „Nur eine ideologische Weltanschauung konnte Gesellschaften *ohne Ideologien* erdenken und die utopische Idee einer Welt zulassen, in der die Ideologie [...], ohne Spuren zu hinterlassen, verschwinden würde, um durch *Wissenschaft* ersetzt zu werden“ (Ebenda, S. 182).

⁷ Althusser nimmt zur Ausweitung des Staatsbegriffs Bezug auf Gramsci. In einer Anmerkung in dem Text „Ideologie und ideologische Staatsapparate“, S. 152/7 schreibt er: „Gramsci ist meines

Es handelt sich also um eine Vielzahl von Ideologien, innerhalb derer sogar so etwas wie Widerstand möglich sein könnte, weil sie ein „Feld für Widersprüche“ (Althusser 1977, S. 123) liefern, wie Althusser meint (vgl. Althusser 1977, S. 122).⁸ Ihre Vereinheitlichung erfahren die unterschiedlichen Ideologien jedoch durch die herrschende Ideologie eines repressiven Staatsapparats, der aufgrund des Einsatzes von Polizei und Militär sowie der Hoheit über Gefängnisse, Gerichte und Verwaltung in Form von Regierung und Parlamente physische und nicht-physische Gewalt ausübt. Der repressive Staatsapparat kann sich allerdings nur solange an der Macht halten, solange er die Hegemonie (vgl. ebenda)⁹ über und in den Ideologischen Staatsapparaten ausübt und auf diese Weise die politischen Bedingungen für die Arbeit der Ideologischen Staatsapparate schafft. Deren erste Aufgabe ist Althusser zufolge die Reproduktion der Produktionsverhältnisse, sprich auch die Reproduktion der Arbeitskraft, die sich in entwickelten kapitalistischen Industriegesellschaften vor allem in Form der Qualifizierung zeigt: Die „zur Verfügung stehende Arbeitskraft [muss] ‚kompetent‘“ sein, sie muss „je nach den Erfordernissen der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung“ (Althusser 1977, S. 111) ausgebildet werden, und zwar in einem Schulsystem, das erstens einen Unterschied zwischen Arbeiter, Techniker und Manager macht und das zweitens darauf aus ist, Verhaltensregeln im Sinne der herrschenden Ideologie so zu vermitteln, dass das Subjekt in je unterschiedlicher Weise zum Träger der Ideologie wird. Die Schule ist *die* Institution, die die Subjekte der Ideologie nicht nur unterwirft, sondern mehr noch dafür sorgt, dass sie von der „Ideologie ‚durchdrungen‘“ werden, „um ‚bewußt‘ ihre Aufgabe wahrzunehmen“ (ebenda, S. 112). Das bedeutet aber letztlich wiederum, dass das Subjekt, das „bewußt“ seine Aufgabe wahrnimmt, in einem imaginären Verhältnis zu seinen wahren Existenzbedingungen steht.

Um die Reproduktion der Arbeitskraft im Lichte eines neu gefassten Bildungsbegriffs geht es auch im vorliegenden Fall, denn Bildung dient nach McKinsey vor allem dem Wirtschafts- und Innovationsstandort Deutschland, sie dient der Ökonomie, die für Althusser die letzte Instanz, das Substrat aller Ideologien darstellt.

Wissen der einzige, der jenen Weg gegangen ist, den wir einschlagen. Er hatte jenen ‚eigenartigen‘ Gedanken, daß der Staat sich nicht auf den (repressiven) Staatsapparat reduziert, sondern, daß er – wie er sagte – eine Reihe von Institutionen der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ (‚societas civilis‘) umfasse: die Kirche, die Schulen, die Gewerkschaften usw. [...].“

⁸ Der Ideologische Staatsapparat ist für Althusser der Ort des Klassenkampfes, dort nur fände die „ausgebeuteten Klassen [...] die Mittel und die Gelegenheit [...] sich Gehör zu verschaffen.“

⁹ Den Begriff der Hegemonie übernimmt Althusser von Gramsci. Zum Vergleich Althusser/Gramsci, vgl. Charim 2002, S. 45-53.

Besonders Jürgen Kluge legt Wert auf die Feststellung, dass es einem veralteten Denken angehöre, wenn man davon ausgehe, Bildung bzw. Kultur und Ökonomie bzw. Wettbewerb als Gegensätze zu begreifen: „Wer immer noch glaubt, Bildung und Wettbewerbsfähigkeit als manichäischen Gegensatz sehen zu müssen, schätzt offensichtlich ideologisches Beharrungsvermögen mehr als den Anspruch auf Zukunft“ (Kluge 2003, S. 47). Folgen wir Althussers Argumentation, dann bestätigt aber Kluge hier in doppelter Verknennung und in aller Naivität das Prinzip, nach denen Ideologien funktionieren:

Erstens hat jede Ideologie eine materielle Existenz, insofern sie immer in einem ideologischen Apparat und dessen Praxen existiert. Das heißt die Ideologie verkörpert sich in Handlungen, die als nur scheinbar freigewählte in Erscheinung treten. Die Schule – Althusser zufolge die materielle Existenz der Ideologie - hätte nach Kluge die Aufgabe, Wettbewerb zu fördern, und er unterstellt dabei Kindern als anthropologische Konstante das Bestreben, sich in beständiger Konkurrenz bewähren zu wollen. Die Zukunftsfähigkeit erweist sich also an dem Vermögen, konkurrieren zu können. Da aber Konkurrenz und Leistungsbereitschaft Kennzeichen eines bürgerlichen Sozialcharakters sind, wie er sich um 1800 herauszubilden begann und schließlich Eingang in das Repräsentationssystem der Gesellschaft gefunden hat, erweist sich der „Anspruch auf Zukunft“ als nichts anderes als Ideologie.

Zweitens aber funktionieren Ideologien nur im Durchgang durch die Subjekte. Im vorliegenden Fall vermittelt über die Bildung, die maßgeblich die Subjektwerdung des Individuums beeinflusst und sich in dem widersprüchlichen Verhältnis von Unterwerfung und Selbstermächtigung ausdrückt.

An dieser Stelle können wir zurückkehren zu der Frage, was Individuen dazu veranlasst, sich freiwillig zu unterwerfen und inwieweit Bildung daran beteiligt sein kann.

3.

Althussers These ist, dass die Ideologie die Individuen als Subjekte anruft, dass Subjektsein bedeutet, in und durch die Ideologie zu sein. Jedes konkrete Subjekt ist somit, tautologisch ausgedrückt, ein ideologisches Subjekt, Effekt der Ideologie. Die Szene ist bekannt: Ein Polizist ruft ein Individuum von hinten an „He, Sie da!“. Das Individuum wendet sich um und wird im Moment der Umwendung zum Subjekt. Die Umwendung ist dabei also konstitutiv für die Subjektwerdung in und durch die Ideologie, mehr noch: erst durch die Umwendung er-

hält das Subjekt seine Identität.

Diese Szene muss sich so nicht zugetragen haben, um in sinnfälliger Weise zu verdeutlichen, dass hier eine Autorität im Namen des Gesetzes oder im Namen der Wahrheit ein Individuum anruft, das von ihr fortstrebt, das sich ihr entziehen will, das möglicherweise der Freiheit – wie immer die auch aussehen mag – zustrebt. Es gäbe demnach keinen Grund, sich umzuwenden, es gäbe keinen Grund, sich gegen sich selbst zu wenden und sich der Autorität zu unterwerfen.

Judith Butler vermutet in ihrem Essay über Althusser's Text, dass der Grund für das Umwenden in einer „leidenschaftliche[n] Komplizenschaft“ (Butler 2001, S. 103) mit der Autorität zu suchen und dass diese Komplizenschaft Ergebnis einer Schuld sei, die sie als „erzwungene Folge eines narzißtischen Verhaftetseins mit der eigenen Weiterexistenz“ (ebenda, S. 107) liest. Die Autorität, man könnte auch sagen: die gesellschaftliche Autorität ruft das Individuum ins Leben, sie zwingt es ins soziale Dasein, sie verleiht ihm erst durch die Anrufung eine Existenz.

Diesen Gedanken möchte ich aufgreifen, ihn aber um einen Aspekt erweitern. Denn das Individuum, das in das Antlitz der Autorität blickt und augenblicklich zum Subjekt wird, tut dies nicht nur im Hinblick auf das Versprechen, eine Existenz verliehen zu bekommen, sondern in der Hoffnung auf uneingeschränkte Anerkennung eben dieser Existenz in der Sicherheit eines sozialen Zusammenhangs. Diese ist aber stets im Rahmen eines Ideologischen Apparates vorzustellen, der die Anerkennung nur in der Unterwerfung gewährt und damit seine Herrschaft konstituiert, eine Herrschaft, an die die Subjekte über die Ideologie gebunden bleiben.¹⁰

Dieses Anerkennungsverhältnis begegnet implizit auch bei Nietzsche, der darauf hinweist, dass zur Begründung einer sozialen Existenz die Autorität gehalten ist, das Versprechen zu erfüllen. Wenn wir mit Nietzsche das Verhältnis unter Rechtspersonen in der einfachen ökonomischen Formel des Schuldners und des Gläubigers ausdrücken (vgl. Nietzsche 1997, S. 805), so wird die Abhängigkeit, die das gegenseitige Verhältnis erst begründet, offensichtlich: *Ers- tens* stehen Autorität und Subjekt in einem Wechselverhältnis zueinander, insofern nicht nur die Autorität das Subjekt erzeugt, sondern umgekehrt das Subjekt die Autorität erst konstituiert. *Zweitens* aber leistet das Subjekt seine Schuld ab, indem es sich unterwirft. In „Zur Genealogie der Moral“ bezieht Nietzsche die Unterwerfung noch deutlich auf ein Gemeinwesen. Das Subjekt hat ihm zufolge

¹⁰ Zum Anerkennungs-begriff von Butler vgl. dies. 2001, S. 7-34; zum bildungstheoretischen Anerkennungs-begriff Borst 2003, besonders S. 98-222.

seine Freiheit der Gemeinde verpfändet, die es im Umkehrschluss vor Schädigungen und Feindseligkeiten schützt. Nietzsche untersucht dieses Verhältnis vor allem aus der Perspektive desjenigen Schuldners, der sich gegen das Ganze stellt, der also vertrags- oder wortbrüchig wird, ein „Verbrecher [...], der die ihm erwiesenen Vorteile und Vorschüsse nicht nur nicht zurückzahlt, sondern sich sogar an seinem Gläubiger vergreift“ (Nietzsche 1997, S. 812), einer also, der das Gesetz verwirft. Umgekehrt aber stellt sich die Frage nach der Kohärenz eines Gemeinwesens, das seinerseits nicht in der Lage oder willens ist, das Versprechen nach Schutz einzulösen. In anderen Worten: Wenn die Autorität noch nicht einmal mehr trotz erfolgter Unterwerfung unter ihre Gesetze die soziale und materielle Existenz sicherstellt, dann droht ein Zivilisationsbruch von Seiten derjenigen, die der Aufforderung, sich dem Gemeinwesen zu unterstellen nicht mehr folgen und die Freiheit jenseits der Grenze allgemeiner Übereinkünfte bzw. *notwendig* auferlegter Zwänge suchen. Denn die Vorstellung einer „absolute[n] Garantie, daß alles in Ordnung ist und daß alles gut gehen wird“ (Althusser 1977, S. 148)¹¹ in der Imagination des (ideologischen) Subjekts stellt für Althusser eine Voraussetzung für das Funktionieren der Ideologie und der Ideologischen Staatsapparate dar. Wenn aber diese wechselseitige Abhängigkeit von der Autorität verkannt oder gar bewusst aufgekündigt wird, dann geht auch die Anrufung ins Leere.

4.

Steckbrieflich gesucht wird von McKinsey die „gebildete Persönlichkeit“, die, bei Lichte betrachtet, das Fragment eines Bildungsbürgers verkörpert (vgl. Kluge 2003, S. 14), der das Risiko nicht scheut und dies in seine Lebensweise zu integrieren vermag. Bildung ist, wie es heißt, „eine Lebenshaltung“ (ebenda, S. 17), mit der sich Individuen als vereinzelte „Lebensunternehmer“ (ebenda, S. 18) im globalen Wettbewerb zu bewähren haben. Wer diesem Modell nicht zu entsprechen vermag, hat seine Existenzberechtigung verwirkt. In bisweilen demagogischen Worten wird der Niedergang prophezeit. Sätze wie „Wer nicht mithalten kann, wird aus dem Rennen geworfen“ (ebenda, S. 45) oder „Selbstbewusste Leute sind auf Dauer die einzige Ressource. Alles andere ist Blech, Beton und tote Materie“ (ebenda, S. 48) mögen nur als Beispiele dienen. Bil-

¹¹ Wörtlich heißt es dort: „die absolute Garantie, daß alles in Ordnung ist und daß alles gut gehen wird, solange die Subjekte nur wiedererkennen, was sie sind, und sich dementsprechend verhalten: ‚Amen!‘“

derung oder besser: die steckbriefliche Suche nach der „gebildeten Persönlichkeit“ kann dabei als Anrufungsparadigma gelten, das aber nur jene in die soziale Existenz ruft, die sich den Gesetzen des Marktes geschmeidig anpassen und den vielfältigen Qualitätskontrollen standhalten können. Letztlich geht es um die Unterwerfung unter die ökonomischen Bedingungen einer neoliberalen Gesellschaft, die es sich im Moment erlaubt, Selektionskriterien in Korrespondenz mit repressiven Strukturen durchsetzen zu wollen, die totalitär insofern sind, als sie Alternativen nicht zulassen und das besondere Andere unter das vorgeblich Allgemeine zwingen; wobei das Allgemeine nichts weiter bedeutet als die radikale Freisetzung der Individuen im Interesse des Kapitals. Althusser würde in diesem Zusammenhang gar von der „Erpressung zur Freiheit“ (Althusser 1968, S. 186) reden, denn in „der Ideologie der *Freiheit* lebt so die Bourgeoisie sehr genau ihr Verhältnis zu ihren Existenzbedingungen, d.h. ihr *wirkliches* Verhältnis (das Recht der liberalen kapitalistischen Ökonomie), *aber eingebettet in ein imaginäres Verhältnis*“, gemäß der Maxime: „alle Menschen sind frei, auch die freien Werktätigen“ (ebenda). Auch wenn wir heute nicht mehr von den Werktätigen als der ausgebeuteten Klasse reden können, so weist doch Althusser hier auf eine Struktur hin, die sich auf das neoliberalistische Bildungssystem übertragen lässt. Es geht nämlich um das Abschöpfen der geistigen Ressourcen einer ganzen Bevölkerung im Interesse eines Humankapitalbestandes, um die *technologische* Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands voranzutreiben und die „Rendite des Sachkapitals“ zu erhöhen: „Ein effizienter Einsatz des Sachkapitals erfordert [...] einen hohen Humankapitalbestand,“ wie es in der Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung dazu lapidar heißt (Henke 2005, S. 1).

Der Initiative „McKinsey bildet“ geht es daher nicht nur um Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität, sondern die Anrufung gilt einem solipsistischen Subjekt, das seine eigenen Interessen und Nützlichkeitsabwägungen mit den wankelmütigen marktwirtschaftlichen Erfordernissen gegen seine Konkurrenten trotz ausbleibender Anerkennung in Übereinstimmung bringen soll. Zwar garantiert Bildung, selbst in der von McKinsey gewünschten Form, keinen Arbeitsplatz, gleichwohl aber brauchen „wir alle Talente,“ wie Jürgen Kluge schreibt, „kein einziges dürfen wir durch mangelhaftes Bildungsmanagement verschleudern“ (Kluge 2003, S. 14).¹²

Interessant am Beispiel McKinsey ist nun die Tatsache, dass hier eine Unternehmensberatung, die sich offen zum Neoliberalismus bekennt, dessen spezifische Prinzipien bricht. Das Unternehmen bedient sich nicht nur ideologischer,

¹² An anderer Stelle heißt es deutlicher noch: „dass jedes individuelle Potenzial möglichst vollständig ausgeschöpft wird“ (Kluge 2003, S. 73).

sondern auch repressiver Instrumente, die nachhaltig das Postulat der Freiheit in Frage stellen, so zum Beispiel die Forderung nach permanenter Qualitätskontrolle im Einklang mit Sanktionen im Falle der Nichterfüllung. Andererseits, und das scheint mir viel wesentlicher zu sein, wird das Versprechen auf Lebenssicherheit zur Disposition gestellt und das narzisstische Begehren der Subjekte nach Anerkennung nicht mehr befriedigt. In dieser Anrufung ist schon das aufgehoben, was sie letztlich zu verhindern trachtet: Die Zerstörung der Autorität im Lichte der von ihr selbst erzeugten anomischen Strukturen.

Die Notwendigkeit nämlich, sich einem sozialen Dasein zu verpflichten, seine Schuld in Form von Bildung abzutragen und eine „leidenschaftliche Komplizenschaft“, wie Butler betont, einzugehen, schwindet, je weniger das Gemeinwesen den in diesem Vertrag ausgehandelten Schutz noch zu erbringen vermag bzw. je mehr die begehrte Anerkennung versagt bleibt. Vorausgesetzt, Autorität und ideologisches Subjekt stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander, dann löscht sich die Autorität in dem Moment aus, in dem sie nicht mehr imstande ist, das Subjekt ins soziale Dasein zu rufen. Das „narzisstische Verhaftetsein mit der eigenen Weiterexistenz“ kann sich dann womöglich andere, auch zutiefst destruktive Auswege suchen.

Literatur

- Adorno, Theodor: Jargon der Eigentlichkeit, in: ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. von Rolf Tiedemann, Bd. 6, Darmstadt 1998, S. 413-523.
- Althusser, Louis: Für Marx, Frankfurt am Main 1968.
- Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate, in: ders.: Ideologie und ideologische Staatsapparate, Hamburg/Westberlin 1977, S. 108-153.
- Borst, Eva: Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung, Baltmannsweiler 2003.
- Butler, Judith: „Das Gewissen macht Subjekte aus uns allen“. Subjektivierung nach Althusser, in: dies.: Psyche der Macht, Frankfurt am Main 2001, S. 101-123.
- Charim, Isolde: Der Althusser-Effekt. Entwurf einer Ideologietheorie, Wien 2002.
- Foucault, Michel: Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit, in: ders.: Dits et Ecrits. Schriften, Band IV, Frankfurt am Main 2005, S. 875-902.
- Foucault, Michel: Dispositive der Macht, Berlin 1978.
- Foucault, Michel: Wie wird Macht ausgeübt?, in: Hubert L. Dreyfus, Paul Rabinow: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, 2. Aufl., Weinheim 1994, S. 251-261.
- Geyer, Christian (Hg.): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente, Frankfurt am Main 2004.
- Henke, Christina: Zur Berechnung des Humankapitalbestands in Deutschland, in: Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, 32. Jg., Heft 1 (2005).
- Honegger, Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib, Frankfurt am Main /New York 1991
- Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4, Basel/Stuttgart 1976.
- Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt am Main 2003.
- Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main 2002.
- Kluge, Jürgen: Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept, Frankfurt am Main /New York 2003.
- Lemke, Thomas: Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität, Berlin/Hamburg 1997.
- Lemke, Thomas; Krasmann, Susanne; Bröckling, Ulrich: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien, in: dies. (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main 2000, S. 7-40.
- Lepenies, Wolf: Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit, in: Nelson Killius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt am Main 2003, S. 13-31.
- Nietzsche, Friedrich: Zur Genealogie der Moral, in: Werke in drei Bänden, zweiter Band, hrsg. von Karl Schlechta, Darmstadt 1997, S. 761-900.

Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch

Robert Kreitz

Bildung ist ohne Wissen und Können nicht zu haben. Wer nichts weiß oder kann, verfügt auch nicht über Bildung. Wenn man weiß, was es heißt, etwas zu wissen oder zu können, dann weiß man auch etwas darüber, was es heißt, Bildung zu haben. Wer daher den Bildungsbegriff klären will, ist gut beraten, sich auch über „Wissen“ und „Können“ und deren Beziehung zu „Bildung“ zu verständigen. Von dieser Annahme gehen die folgenden Überlegungen aus.

Eine begriffliche Analyse von „Bildung“ hat die Klärung der Bedeutung dieses Begriffs zum Ziel. In klassischer Weise geschieht dies durch die Angabe der jeweils notwendigen und zusammen hinreichenden Merkmale des Begriffs. Anders gesagt, wenn wir sagen, daß etwas Bildung sei, also unter den Begriff der Bildung fällt, dann behaupten wir, daß jenes etwas diese Merkmale besitzt. Wenn Bildungsbegriffe den Prozeß der Formung des Menschen und das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins bestimmen (Benner 2004, S. 174), dann wären alle Bestimmungen mißlich, die nicht unterstellen, daß die Menschen, denen solche Bildung auferlegt wird, nicht etwas für sie tun könnten und nicht wüßten, worum es für sie dabei geht. Verantwortung für seine Bildung hat nur der, der auch etwas für sie tun kann. Auch dies rechtfertigt die Annahme, daß Wissen und Können jeweils notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für Bildung sind. Wer Bildung hat, weiß auch etwas und kann auch etwas.

Im Folgenden möchte ich *erstens* die Vermutung, daß Bildung ohne Wissen und Können nicht zu haben ist, untermauern, und Überlegungen dazu anstellen, wie die Beziehung zwischen diesen Begriffen und den damit bezeichneten Entitäten bestimmt werden kann. Im *zweiten* Schritt möchte skizzieren, was meiner Meinung nach unter „Wissen“ und unter „Können“ zu verstehen ist. Dabei beziehe ich mich auf Positionen, die innerhalb der angelsächsischen analytischen Philosophie vertreten werden. *Drittens* möchte ich einige vorläufige Überlegungen dazu anstellen, was aus diesem Verständnis von Wissen und Können für das Verständnis von Bildungsprozessen folgt.

1. Wissen und Können als notwendige Bedingungen für Bildung

Von jemandem, der nichts weiß und nichts kann, sagen wir nicht, er verfüge über Bildung. Andererseits würde man nicht notwendigerweise jemandem, der viel weiß und vieles kann, Bildung zusprechen. Die Beziehung zwischen Wissen und Bildung mag eng sein, ist aber keine der Identität.

Die Vorstellung einer begrifflichen Nähe zwischen Wissen, Können und Bildung wird dadurch unterstützt, daß man Wissen wie Bildung erwerben, aber auch verlieren kann, und zwar in beiden Fällen auf eine andere Weise, wie man z.B. ein Auto oder einen Führerschein erwirbt oder verliert. Wer etwas weiß, besitzt keinen Gegenstand und verfügt nicht im Sinne eines Rechtstitels über eine Sache. Man kann Wissen wie Können zertifizieren, doch besteht das Wissen und Können nicht im Besitz von Zertifikaten: Das Wissen und das Können, über das man verfügt, kann verlorengehen, ohne daß man die mit den Zertifikaten verbundenen Rechtstitel verliert. Wenn ich mein Wissen verliere, indem ich es vergesse, dann ist da kein Ort, wo ich nach ihm suchen könnte - auch wenn wir so reden und in unserer Erinnerung „kramen“ als sei sie eine unaufgeräumte Schublade. In ähnlicher Weise ist auch die verloren gegangene Bildung nicht etwas, was sich an einem Ort wiederauffinden ließe: Wer alles vergißt, was er mal gelernt hat, oder auf Dauer keinen Zugang mehr zu all dem hat, was mal seine Bildung ausmachte, ist nicht mehr gebildet. Wie Können und Wissen, ist auch Bildung graduierbar, man kann mehr oder weniger davon haben. All dies spricht für die Vermutung, daß es sich bei Wissen, Bildung, Können um verwandte Begriffe handelt, die auf sehr ähnliche Weise Eigenschaften von Personen bezeichnen.

Während man jedoch sagen kann, daß jemand *etwas* weiß und *etwas* kann, gibt es im Falle der Bildung kein Einzelding, auf das sich Bildung bezieht. Im Falle des Wissens gibt es eine Tatsache, einen in Form einer Proposition beschreibbaren Sachverhalt, der besteht, und von der der Wissende glaubt, daß er besteht. Im Falle des Könnens gibt es eine Handlung bzw. eine Tätigkeit, die der Könnende tun kann. Während man zeigen kann, daß man etwas weiß oder kann, indem man auf Fragen Antworten gibt oder eine Handlung vollzieht, ist es nicht möglich, Bildung in vergleichbarer Weise zu demonstrieren. Bildung - so könnte man in erster Annäherung sagen - demonstriert man nicht, indem man zeigt, daß man dieses oder jenes weiß oder kann, sondern indem man zeigt, daß man eine *Menge* weiß oder kann. Bildungsbegriffe wären demnach Begriffe, die eine zuvor definierte Menge dessen, was man wissen oder können kann, als „zu Bildung gehörend“ auszeichnen.

Diese sehr einfache und wenig beeindruckende Bestimmung des Bildungsbegriffs deckt sich mit alltäglichen Vorstellungen. Bildung bezieht sich dem-

nach auf ein Aggregat von Kenntnissen und Fähigkeiten, das im Laufe der Zeit, insbesondere an Schule und Hochschule, erworben wird. Es handelt sich nicht um beliebige Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern um solche, die besonders geschätzt werden - woher auch immer diese Wertschätzung rührt. Wer über Bildung verfügt, hat Anteil an diesem Bestand wertvollen Wissens und Könnens.

Ein Beispiel für eine derartige Aggregat-Konzeption ist das der deutschen PISA-Studie unterlegte Grundbildungskonzept. Aus einer funktionalistischen Perspektive werden dort „Basiskompetenzen“ bestimmt, die für die Verfolgung individueller Ziele in modernen „Wissensgesellschaften“ als unverzichtbar gelten. Hierzu gehören die Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift, ein hinreichend sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen und Grundkenntnisse in den Naturwissenschaften als „als Voraussetzung einer verständigen und verantwortungsvollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (Baumert u.a. 2001, S. 20). Dem Konzept liegt ein „kognitiver Kompetenzbegriff“ zugrunde, der sich auf „prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“ bezieht (S. 22). Unter Bezugnahme auf dieses Grundbildungskonzept wird von den Befürwortern der Einführung von „Bildungsstandards“ vorgeschlagen, Kompetenzerwartungen in Hinblick auf die Entfaltung der den aktuellen schulischen Curricula zugrundeliegenden „Modi der Welterfahrung“ zu formulieren und so durch Testaufgaben zu operationalisieren, daß das Vorliegen der Kompetenzen auf noch festzulegenden Kompetenzniveaus überprüfbar ist (Klieme u.a. 2003). Die Testaufgaben simulieren Anwendungssituationen, deren erfolgreiche Bearbeitung „prozeduralisiertes Wissen“ (S. 78) erfordert. Die Aufgaben testen demnach, ob in einer Schülerpopulation das aus einer funktionalistischen Perspektive für unabdingbar gehaltene Wissen und Können vorliegt.¹

„Bildung“ ist jedoch ein Begriff, der sich, ganz im Gegensatz zu alltags-sprachlichen Intuitionen, eigentlich nicht zur Bezeichnung einer Klasse von Kenntnissen und Fähigkeiten eignet. „Bilden“ heißt zunächst, einem Ding eine Form oder Gestalt geben (Hentig 1996, S. 37), unterstellt also die Plastizität ei-

¹ Gegen die Grundbildungskonzeption der PISA-Studie und die Konzeption von Bildungsstandards wurden innerhalb der Erziehungswissenschaft auf unterschiedlichen Ebenen Einwände erhoben. Kritisiert wird u.a. die funktionalistische Perspektive, die Indifferenz gegenüber den Bildungsinhalten, die Ausrichtung an einem Bildungsminimum und die Beschränkung auf einen begrenzten Ausschnitt schulischer Aufgaben und Leistungen (Benner 2002; Herrmann 2003; Ladenthin 2003; Messner 2003; Koch 2004). Tenorth (2004; 2004a) und Klieme u.a. (2003) versuchen zu zeigen, daß diese Einwände ins Leere laufen. Ich möchte zu dieser Diskussion hier keine Stellung nehmen, sondern nehme an, daß die Grundbildungskonzeption und die von ihren Kontrahenten vertretenen Konzeptionen allgemeiner Bildung legitime Positionen im Bildungsdiskurs sind, weil sie von gebildeten (und so sogar beruflich mit Forschung über Bildung befaßten) Personen mit Gründen vertreten werden, die auf die begriffliche Tradition Bezug nehmen.

nes Objekts und die Möglichkeit, die räumliche Anordnung seiner Teile zu verändern. Wenn bei Humboldt von Bildung des Menschen die Rede ist, dann ist nicht die äußere Gestalt des Menschen, sondern etwas „in ihm“ Liegendes gemeint, das überdies nicht durch außerhalb des Individuums liegende „Kräfte“ geformt wird, sondern als Werk des sich selbst bildenden Menschen zu verstehen ist.

Bildung im Humboldtschen Sinne ist nicht um die Befähigung zu dieser oder jener Tätigkeit zentriert. Der Mensch bildet sich nicht, um dieses oder jenes zu wissen oder zu können, sondern er bedarf der Auseinandersetzung mit der Welt außer ihm nur als Gegenstand, um seine eigenen, individuellen Kräfte ausbilden zu können. So liegt ihm „nicht eigentlich an dem, was er von jener [einer Welt außer ihm; R.K.] erwirbt oder vermöge dieser außer sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt“ („*Theorie der Bildung des Menschen*“, Humboldt 1956, S. 28).

Diese innere Kraftentfaltung ist aber nichts anderes als die Aneignung von Wissen und Können, denn bei Humboldt besteht „allgemeine“ Bildung ja gerade in allgemeingültigen Anschauungen und in Fähigkeiten, die auf dem Wege der Einsicht und des Verstehens der gegenständlichen Welt erworben werden („*Litauischer Schulplan*“, Humboldt 1956, S. 77). Schulunterricht ist für ihn Vorbereitung für die Universität, wo er ohne Anleitung eines Lehrers lernen kann; schulischer Unterricht eine methodische Einführung in die systematische Befassung mit der Welt, ohne die „wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist“ („*Königsberger Schulplan*“, Humboldt 1956, S. 70). Bildung ist demnach bei Humboldt nicht von Wissen und Können abtrennbar, sondern besteht im Erwerb von Wissen und Kenntnissen - nur eben keiner speziellen, auf konkrete Anwendungen bezogenen Kenntnisse, sondern allgemeinen. Obgleich das Allgemeinbildungskonzept Humboldts und das Grundbildungskonzept der PISA-Studie zahlreiche Unvereinbarkeiten aufweisen, stellen Wissen und Können dennoch einen gemeinsamen Bezugspunkt dar.

Auch Jörg Ruhloffs Verständnis von „Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch“ nimmt mindestens *ein* „Können“ in Anspruch, nämlich die Fähigkeit, habitualisierte Deutungen von sich und der Welt in ihrem unbedingten Geltungscharakter einzuschränken und auf ihre Gründe und ihre Bedingungen hin zu befragen (1996, S. 151). Hier wird das „transzendental-kritisch-skeptische“ Programm des Aufdeckens von Begründungslücken pädagogischer Programmatiken und des Aufweises der Unmöglichkeit von Letztbegründungen des Bildungsbegriffs zum Begriff der Bildung selbst erhoben. Das, was man geworden ist und wie man die Welt sieht, wird nicht mehr als schlechthin Gegebenes gesehen, sondern als etwas, was auch anders sein könnte. Die Kontingenz des

Faktischen ist die Voraussetzung dafür, daß gefragt werden kann, ob es denn nicht nur Ursachen für seine Faktizität gibt, sondern auch Gründe. Die Berechtigung des Faktischen läßt sich dann anhand von Rationalitätsstandards prüfen. Bei der Prüfung kann sich ergeben, daß anderes nicht nur möglich wäre, sondern zugleich den angesetzten Vernunftstandards eher entspricht, als das was ist. - Wenn dies das ist, was Ruhloff vorschwebt - die kritische Prüfung der angesetzten Rationalitätsstandards eingeschlossen - so läßt sich wohl sagen, daß ein solcherart „gebildetes“ Individuum über ein spezifisches Können verfügt.

Es lassen sich zwanglos weitere Autoren anführen. Sowohl das „theoretische Erkennen“ als auch das „Bewußtsein des Könnens“ sind Aspekte eines umfassenden Bildungsbegriffs im Anschluß an Kant, zumindest so, wie Koch (1996) sie konzipiert. Dietrich Benners Überlegungen zu einem „nicht-affirmativen Bildungsbegriff“ münden darin, „Bildung als ein reflexives Verhältnis zu den Positivitäten und Errungenschaften der Neuzeit zu konzipieren, in welchem diese nicht affirmiert, sondern (...) problematisiert und in neue Wechselwirkungen von Mensch und Welt transformiert werden“ (2001, S. 168). Dieses gegen „Halbbildung“ á la Schwanitz gerichtete Bildungsverständnis setzt zum einen die Kenntnis des zu Problematisierenden und die Fähigkeit zum Problematisieren voraus.

Nicht für alle gegenwärtig diskutierten Konzepte von Bildung sind „Wissen“ und „Können“ tragende Begriffe. In der Bildungslehre Theodor Ballauffs gibt es zwar Formulierungen, aus denen man folgern könnte, hier werde Bildung als ein sprachliches Vermögen verstanden. So heißt es an einer Stelle:

„Denken, Erkennen, Wissen sind den Menschen das nächste, wenn sie nach sich selbst fragen: eben dieses Fragen und Bedenken, das wir Menschen voraussetzen müssen, um als fragende, antwortende, definierende Wesen in Erscheinung zu treten, nämlich vor uns selbst.“ (Ballauff 1989, S. 25)

Doch die Gesamtkonzeption der Bildungstheorie von Ballauff widersteht solcher Interpretation. „Denken“ wird von Ballauff als eine aller möglichen Erfahrung von etwas vorausgehende Bedingung der Möglichkeit von Wahrnehmung verstanden. Denken ist nicht etwas, was zur Ausstattung des Menschen gehört, sondern ihm „unverfügbar“ bleibt (Thompson 2003, S. 122). Freigegeben in die Selbständigkeit im Denken sind die Menschen nur, wenn die Selbstinterpretation des Denkens als eines Verfügbarmachens umgekehrt werde. In dieser Kehrtwendung sieht Ballauff die Voraussetzung zur „Freigabe des Menschen zur Selbständigkeit im Denken“ und der Verwirklichung der Idee der Menschlichkeit, die seiner Bildungskonzeption zugrundeliegt. Leider bleibt der tragende Begriff des „Denkens“ unscharf, wie aus der Analyse von Thompson (2003, S.

114ff.) zu entnehmen ist. Das bildungsphilosophische Projekt von Ballauff läßt sich daher mit einem Projekt, das die Klärung von Begriffen an den Anfang stellt, um von dort aus das, worum es in Pädagogik geht, auf den Begriff zu bringen, schwerlich vereinbaren. Die anderen hier erwähnten Bildungskonzeptionen setzen hingegen voraus, daß das gebildete Subjekt etwas kann oder weiß. Eine Analyse der Begriffe „Wissen“ und „Können“ ist daher ein Beitrag zur Analyse ihres jeweiligen Bildungsbegriffs - unabhängig davon, was gemäß dieser Konzeptionen unter Bildung zu verstehen ist.

2. Wissen und Können: eine Analyse

Der Ausdruck „Wissen“ wird ebenso wie der der „Bildung“ auch für Komposita verwendet (z.B. Wissensgesellschaft, Wissensformen, Wissenssoziologie), und es mag dahingestellt bleiben, ob in diesen Komposita „Wissen“ noch irgendetwas mit „Wissen“ im epistemologischen Sinne zu tun hat. Wenn aber „Wissensgesellschaft“ eine Gesellschaft meint, für die Erkennen eine zentrale Rolle spielt, so käme mir das entgegen, weil Erkennen impliziert, daß man etwas über das Erkannte weiß. „Können“ hingegen ist ein eher Alltagssprachlicher Ausdruck und ich verwende ihn hier synonym zu „praktisches Wissen“. Seit Ryle ist die Unterscheidung zwischen *knowing-that* und *knowing-how* zur Unterscheidung zwischen propositionalem oder theoretischem und praktischem Wissen geläufig. Wenn im folgenden von „Wissen“ die Rede ist, dann beziehe ich mich auf propositionales Wissen, meine also das Wissen davon, daß etwas der Fall ist, und nicht das praktische Wissen, wie man etwas tut.

2.1 Wissen: Überzeugungen aufgrund verlässlicher Information

Seit der Veröffentlichung des einschlägigen Aufsatzes von Gettier (1963) gibt es eine verwickelte Diskussion um den Begriff des Wissens. Wissen wird traditionell mit Platon (Menon, 98a ff.; Theaitetos, 201c8ff) als eine wahre und gerechtfertigte Überzeugung verstanden. Wissen ist demnach eine Relation zwischen einem epistemischen Subjekt und einem Sachverhalt, die durch drei Merkmale gekennzeichnet ist: Das epistemische Subjekt glaubt, daß der Sachverhalt besteht, diese Überzeugung ist wahr und das Subjekt ist in der Lage, sie epistemisch zu rechtfertigen, i.e. kann gute Gründe dafür angeben, weshalb sie wahr ist. In dem Aufsatz von Gettier und der an ihn anschließenden Diskussion

werden Beispiele gegeben, die zeigen, daß diese traditionelle Position nicht korrekt sein kann.² Die für Wissen angegebenen Bedingungen sind vielleicht je für sich notwendig, zusammengenommen aber nicht hinreichend.

Brendel (1999) schildert ein Beispiel, das von Keith Lehrer stammt: Mr. Nogot ist ein Student von *S* und besucht dessen Seminare. *S* glaubt, daß jemand in seinem Seminar einen Ford besitzt, weil er glaubt, daß Mr. Nogot einen besitzt, und dies weiß er, weil er jeden Morgen beobachtet, daß Mr. Nogot am Steuer eines Fords zur Universität fährt und ihn hat sagen hören, daß er einen Ford besitzt. In Wahrheit aber besitzt Mr. Nogot keinen Ford, dafür aber Mr. Havit, der ebenfalls das Seminar von *S* besucht. Die Überzeugung von *S*, daß jemand in seinem Seminar einen Ford besitzt, ist daher wahr und zugleich gut begründet. Dennoch würden wir nicht sagen, daß *S* dies weiß, „...da der Grund für diese Meinung in einer falschen Annahme (Mr. Nogot besitzt einen Ford) besteht“ (S. 178).

Die allgemeine Struktur der Gettierbeispiele ist laut Brendel, daß eine Person *S* eine wahre Meinung *p* hat und *p* durch *q* rechtfertigen kann, da die Implikation gilt $q \rightarrow p$ und *S* für *q* starke Evidenzen hat. Trotz dieser Evidenzen ist *q* jedoch falsch, während *p* (aufgrund anderer Umstände) wahr ist. Daher weiß *S* nicht, daß *p* (ebd. S. 180). Zwischen der Wahrheit einer Aussage und ihrer epistemischen Rechtfertigung klafft somit eine Lücke. Die neuere Diskussion um den Wissensbegriff kann als Diskussion der Versuche betrachtet werden, diese Lücke zu schließen.³

Hierfür gibt es verschiedene Strategien. Die naheliegendste ist vielleicht, den traditionellen Wissensbegriff um eine weitere Bedingung zu erweitern. Derartige Versuche scheinen jedoch nicht erfolgversprechend zu sein.⁴ Die Diskussion

² Baumann (2002, S. 40f.) weist darauf hin, wie erstaunlich es ist, daß diese Unstimmigkeit erst so spät entdeckt wurde. Allerdings hätten bereits Russell und Meinong auf sie hingewiesen. In Brendel (1999, S. 176f.) werden die ursprünglichen Gettier-Beispiele dargestellt und diskutiert. Baumann (2002, S. 40) präsentiert ein eigenes Beispiel. Bartelborth (1996, S. 17 u. 84f.) variiert ein Beispiel von Keith Lehrer.

³ Ein anderer Diskussionsstrang beschäftigt sich mit dem radikalen Skeptizismus. Der radikale Skeptiker behauptet, daß es doch sein könne, daß das epistemische Subjekt ein „Gehirn im Tank“ ist, dem seine Eindrücke und seine Gedanken von einem findigen Neurowissenschaftler vorge spiegelt werden, der dieses Gehirn an Maschinen angeschlossen hat. Da jede Wissenschaft, die versucht, Aussagen über die Wirklichkeit zu machen, unterstellen muß, daß dem nicht so ist, und auch niemand ernsthaft behauptet, dies könne doch so sein, ist dieses (von Putnam stammende) Gedankenexperiment vor allem für die philosophische Diskussion um den Wissensbegriff in der Erkenntnistheorie von Interesse.

⁴ Baumann (2002, 42ff.) stellt einige solcher Erweiterungsversuche vor. Sie führen aber in einen Regreß oder sind zirkulär. Auch der Ausschluß derjenigen Rechtfertigungen, die durch Umstän-

läuft daher darauf hinaus, die Rechtfertigungsbedingung zu verändern. Dabei gibt es grundsätzlich zwei Varianten: Die eine geht davon aus, daß die Fähigkeit des epistemischen Subjekts, seine Überzeugungen zu rechtfertigen, eine notwendige Voraussetzung für Wissen ist. Die rechtfertigenden Gründe müssen ihm daher kognitiv zugänglich sein (Baumann 2002, S. 53; Brendel 1999, S. 189f.). Derartige Positionen werden „internalistische Wissenskonzeptionen“ genannt. Die andere Variante hält dies nicht für notwendig, sondern postuliert, daß es eine, dem epistemischen Subjekt nicht notwendigerweise bekannte, Beziehung zwischen der Tatsache, daß p , und der sie ausdrückenden Meinung geben muß (Brendel 1999, S. 196). Das epistemische Subjekt muß daher nicht notwendigerweise in der Lage sein, seine wahren Überzeugungen zu rechtfertigen, und dennoch könne man von „Wissen“ sprechen, wenn diese Überzeugungen auf die „richtige“ Weise erworben wurden. Derartige Positionen nennt man „externalistisch“. Beide Varianten haben mit dem Problem zu kämpfen, die Voraussetzungen für Wissen so zu formulieren, daß sie zum einen mit den Gettier-Beispielen umgehen können und zum anderen unseren sprachlichen Intuitionen hinsichtlich des Wissensbegriffs gerecht werden. Die Position, die ich im folgenden vorstelle, ist eine externalistische und wurde seit Ende der 60er Jahre von Fred Dretske entwickelt. Ich beschränke mich auf die Darstellung dieser Position, weil ich sie im Vergleich mit anderen Entwürfen für die aussichtsreichste halte.

Muß derjenige, der etwas weiß, auch wissen, daß er es weiß? Von einem internalistischen Standpunkt aus liegt die Bejahung dieser Frage nahe: Nur wenn wir wissen, daß wir eine Überzeugung haben, können wir sie auch rechtfertigen - das sogenannte „KK-Prinzip“ (*knowledge-knowledge-principle*). Für eine externalistische Position ist es hingegen nicht notwendig, daß das epistemische Subjekt einen eigenen kognitiven Zugang zu seinen Überzeugungen hat. Wissensbehauptungen können aus externalistischer Perspektive wahr sein, auch wenn sie sich nicht rechtfertigen lassen. Dretske (2004a, S. 176) lehnt das KK-Prinzip ab, und folglich spielt für ihn die Frage, ob epistemische Subjekte ihre Wissensbehauptungen rechtfertigen können, für die Frage danach, was Wissen ist, keine Rolle (Dretske 2000a, S. 18f.). Man kann daher Tieren oder kleinen Kindern Wissen zuschreiben, auch wenn diese nicht in der Lage sind, ihr Wissen zu rechtfertigen.

Für eine externalistische Position spielt hingegen die Art und Weise, *wie* jemand zu einer Überzeugung gekommen ist, eine zentrale Rolle bei der Frage, ob es sich bei dieser Überzeugung um Wissen handelt. Daher bezieht sich Dretskes

de, wie sie in den Gettier-Beispielen angeführt werden, „entwertet“ werden können, führt nicht weiter, da hierdurch Fälle von Wissen ausgeschlossen würden.

externalistische Wissenskonzeption nicht auf propositionales Wissen im Allgemeinen, sondern auf Wahrnehmungswissen, also auf Wissen von Tatsachen, von denen wir aufgrund unserer Sinneserfahrungen Kenntnis haben. Es bleibt daher zunächst offen, welche Bedeutung eine externalistische Position für den Begriff des Wissens um abstrakte Zusammenhänge (z.B. die Theoreme der Geometrie) hat.⁵

Nach Dretske (2000a) muß jemand über „abschließende“ Gründe (*conclusive reasons*) dafür, daß p der Fall ist, verfügen, um sagen zu dürfen, er „wisse“ daß p der Fall ist. Ein abschließender Grund ist nach Dretske derart, daß es nicht sein kann, daß p nicht der Fall ist, wenn r der Fall ist (S. 4). Dretske erläutert seine Position anhand der Temperaturmessung unter Verwendung eines Fieberthermometers: Man hat einen abschließenden Grund zur Annahme, daß die Temperatur einer Person X normal ist, solange es keinen Grund dafür gibt, anzunehmen, das Thermometer zeige die Temperatur nicht korrekt an. Wenn man dafür aber einen Grund hat, dann weiß man eben nicht, ob X keine erhöhte Temperatur hat, auch wenn das Thermometer eine normale Temperatur anzeigt: „Wissen wird nicht dadurch erworben, daß man sich auf etwas verläßt, das in genau den Hinsichten unzuverlässig ist, bei denen man sich auf es verläßt“ (S. 5). Wenn es demnach (1) einen abschließenden Grund r dafür gibt, daß p der Fall ist, (2) das epistemische Subjekt S der Überzeugung „ p “ ist und zudem (3a) entweder weiß, daß r der Fall ist oder (3b) r Inhalt seiner (sinnlichen) Erfahrung ist, dann hat S einen abschließenden Grund für p und weiß daher, daß p der Fall ist (S. 17).

Abschließende Gründe für Wahrnehmungswissen haben nach Dretske zwei Eigenschaften: (a) Sie zeigen an, daß etwas bestimmtes der Fall ist. (b) Sie zeigen dies so zuverlässig an, daß ausgeschlossen werden kann, daß sie es falsch anzeigen. Für eine reliabilistische Position, wie Dretske sie hier vertritt, ver-

⁵ Hierzu ein Vorschlag: Zunächst müßte zwischen der Frage, wann jemand ein solches Theorem „weiß“ und wann jemand weiß, daß es wahr ist, unterschieden werden. Im ersten Fall ist von propositionalem Wissen gar nicht die Rede, vielmehr von der *Kenntnis* eines abstrakten Gegenstandes, z.B. eines mathematischen Zusammenhangs zwischen formal bestimmten Entitäten. - Wann weiß man, daß z.B. mathematische Theoreme wahr sind? Eine Antwort wäre, daß man das weiß, wenn man diese Theoreme aus anderen erschließen kann, von denen man bereits weiß, daß sie wahr sind. Geht man hierbei bis auf die Axiome und grundlegenden Definitionen zurück, so läßt sich sagen, daß man weiß, daß ein mathematisches Theorem wahr ist, wenn man es aus als gegeben unterstellten (axiomatischen) Sätzen ableiten kann (vgl. hierzu: *Wahrheit und Beweis* in: Tarski 1977, S. 263ff.). Ein Satz ist daher wahr, weil andere Sätze wahr sind, und das Verfahren, aufgrund dessen man weiß, daß ein Satz wahr ist, ist identisch mit dem Verfahren der Rechtfertigung der diesbezüglichen Wissensbehauptung. Folglich kann derjenige, der weiß, daß ein mathematisches Theorem wahr ist, es auch rechtfertigen.

schiebt sich daher die Frage nach dem Wissen auf die Frage, unter welchen Bedingungen wir uns darauf verlassen können, daß unsere Sinnesdaten uns über einen Sachverhalt p nicht täuschen. Dies ist das Thema seiner Theorie der Information.

Information ist für Dretske eine objektive Größe, die unabhängig davon ist, ob sie jemand wahrnimmt und mit ihr etwas anfangen kann. Ein Signal trägt die Information, daß p der Fall ist, wenn zwischen einer Eigenschaft dieses Signals und der Tatsache p eine gesetzmäßige Beziehung besteht. Daß ein Thermometer 37° anzeigt, ist auf eine nicht zufällige Weise mit seiner Umgebungstemperatur verbunden. Wenn es richtig funktioniert, dann besteht ein fester Zusammenhang zwischen der Höhe der Quecksilbersäule und ihrer Umgebungstemperatur. Nur wenn dieser Zusammenhang auch tatsächlich besteht, enthält die Höhe der Quecksilbersäule eine Information über die Umgebungstemperatur. Wenn es an diesem Zusammenhang berechnete Zweifel gibt (z.B. weil das Thermometer kaputt ist), dann gibt uns die Höhe der Quecksilbersäule keine Information über die Außentemperatur. Dretske kommt daher zu folgender Definition: Ein Signal r trägt die Information, daß s F ist, genau dann, wenn die bedingte Wahrscheinlichkeit, daß s F ist, bei gegebenem r gleich 1 ist (2004b, S. 106).

Würde man den Schwellenwert für das Vorliegen von Information niedriger ansetzen, hätte dies kontraintuitive Konsequenzen: Angenommen man legt diesen Wert auf 0.9 fest und die bedingte Wahrscheinlichkeit dafür, daß - bei gegebenem r - s F ist, sei 0.91, und daß s G ist, sei ebenfalls 0.91. Dann ist die kombinierte Wahrscheinlichkeit dafür, daß s F und G ist, kleiner als 0.9. Das Signal r trüge demnach die Information $I[s(F) \wedge s(G)]$ nicht aber die Information $I[s(F \wedge G)]$, und das spricht gegen einen Schwellenwert, der kleiner als 1 ist. Nur bei einem Schwellenwert von 1 ist die Informationsbeziehung transitiv: Wenn das Signal A die Information, daß s F ist, an B überträgt und B diese Information an C weitergibt, dann würde bei einem Schwellenwert unter 1 jegliche Information schnell verlorengehen, zumal bei jedem Informationsfluß an beliebiger Stelle (und daher auch beliebig viele) Übergabepunkte eingesetzt werden können. Die Beziehung zwischen Information und Wahrnehmungswissen ist folglich sehr eng: Wissen liegt vor, wenn jemand etwas glaubt, das durch Information hervorgerufen wurde. Ob Information vom epistemischen Subjekt richtig repräsentiert wird, hängt davon ab, wie seine „repräsentationalen Systeme“⁶ funktionieren.

Wenn ich jemandem zuwinke, dann ist das für den Adressaten eine Information, weil mein Winken eine Begrüßungs- oder eine Abschiedsgeste ist. Der

⁶ Zu Dretskes Begriff repräsentationaler Systeme siehe: Dretske (1995; 1998).

Adressat kann daher je nach Situation wissen, daß ich ihn begrüßen oder mich von ihm verabschieden möchte. Dieselbe Bewegung meiner Hand kann aber auch eine Fliege aufscheuchen. Für sie hat mein Winken eine andere „Bedeutung“, wenn überhaupt irgendeine. Die Fliege ist so „konstruiert“, daß sie losfliegt, sobald sich Gegenstände in ihrer Nähe rasch bewegen. Da sie dies nicht erst zu lernen braucht, verfügt sie auch nicht über Überzeugungen und kann daher auch nichts wissen. Die Fliege wird also nicht aufgescheucht, weil ich jemanden begrüße, sondern weil ich meine Hand bewege.

Wenn ich jemandem zuwinke, um ihn zu begrüßen, dann gebe ich ihm diese Information, auch wenn er sie nicht versteht. Er mag glauben, daß ich ihm sagen will: „Bleib stehen!“, weil Winken in der Kultur, aus der er kommt, genau dies bedeutet. Aber er repräsentiert dann meine Geste falsch und weiß nicht, was sie bedeutet. Das gleiche wäre der Fall, wenn er zwar weiß, daß die Geste mal Abschied mal Begrüßung bedeutet, aber nicht unterscheiden kann, in welchen Situationen sie welche Bedeutung hat. Es gibt dann keine stabile Verbindung zwischen der Information, die das Signal trägt, und den Repräsentationen, die durch sie hervorgerufen werden. Selbst wenn der Adressat meiner Geste sie richtig interpretiert, weiß er nicht, was ich ihm sagen will. Er hat aufgrund meiner Geste eine wahre Überzeugung erworben, nicht aber Wissen. Anders läge der Fall, wenn dieselbe Geste in gleichartigen Situationen mal dieses, mal jenes bedeutet: Dann ist sie kein zuverlässiger Träger von Information, kann diese daher auch nicht liefern und erzeugt folglich kein Wissen, selbst wenn der Adressat aus ihr errät, was ich ihm mitteilen möchte.

Der Informationsbegriff von Dretske erfüllt das Kriterium für abschließende Gründe: Wer über Information verfügt und aufgrund dieser Information glaubt, was sie ihm mitteilt, verfügt über Wissen. Wissen ist daran gebunden, daß es in unserer Welt gesetzmäßig zugeht und daß wir als Rezipienten von Informationen über repräsentationale Systeme verfügen, die diese Informationen auf verlässliche Weise interpretieren. Der Preis, den wir für Wissen zu zahlen haben, ist hoch: Wir müssen sicher sein, daß es nicht möglich ist, daß ein Signal r nicht bedeutet, daß s F ist. Unsere repräsentationalen Systeme müssen das Signal r auf verlässliche Weise so interpretieren, daß es „sagt“, daß s F ist. Können wir aber den Irrtum ausschließen? Kann es irgendein Signal geben, das uns auf untrügliche Weise darüber informiert, daß s F ist?

Nach Dretske muß jedoch nicht jede beliebige Fehlermöglichkeit ausgeschlossen werden. Es genügt, wenn die Alternativen ausgeschlossen werden, die im gegebenen Zusammenhang relevant sind. Dretske (2000b) hebt hervor, daß Wissen für ihn ein „absolutes“ Konzept sei, aber eines relativ zu bestimmten

Standards. Eine Lagerhalle sei für uns leer, wenn sich in ihr nichts befindet, das dort gelagert wird (Waren, Geräte und dergleichen). Dem steht nicht entgegen, daß sie mit Luft angefüllt ist oder Glühbirnen in ihr hängen. Ähnlich sei es mit Konzepten wie „flach“. Flache Straßen sind nicht notwendigerweise flache Objekte und große Mäuse keine großen Tiere. Wissen sei daher eine Frage der Standards und diese sind wiederum kontextgebunden (S. 51f.).

In (2004a) bezeichnet Dretske diese Position als *modest contextualism* um sie von radikal kontextualistischen Positionen abzugrenzen, die vom Kontext desjenigen ausgehen, der Wissen zuschreibt. Nach beiden Positionen kann die Lagerhalle für den Lagerarbeiter leer sein, für den Feinstaubanalytiker aber nicht. Für Dretske ergibt sich kein Konflikt zwischen beiden Sichtweisen, da er vom Kontext desjenigen ausgeht, der Wissen hat. Daher kann der Feinstaubanalytiker nicht dem Lagerarbeiter das Wissen mit dem Argument absprechen, daß die Lagerhalle voller Feinstaub sei. Radikale Kontextualisten sehen diese Möglichkeit jedoch durchaus: Man kann jemand seines Wissens berauben, indem man die Standards höher setzt.

Nach Dretske müssen jedoch nur die relevanten Alternativen zu einem Sachverhalt ausgeschlossen werden. Die Klasse der relevanten Alternativen wird durch die Kontrastgruppe einer Behauptung, den Fokus bzw. die Emphase einer Behauptung und die kontextrelativen Standards festgelegt. Dies hilft, skeptischen Zweifeln entgegenzutreten, die die Verlässlichkeit des Kanals, über den wir Informationen erhalten, infragestellen: Ich sehe, daß mein Glas halbvoll ist, aber ist es nicht möglich, daß ich halluziniere, mir ein böswilliger Dämon mir etwas vorspiegelt, ich einer Sinnestäuschung unterliege oder ich doch nur ein Gehirn im Tank bin? In vielen Fällen können wir ausschließen, daß wir getäuscht werden und die abstrakten Möglichkeiten der Täuschung sind viel zu abwegig, als daß sie ausgeschlossen werden müssen: Das Glas steht vor mir, ich sehe, daß es halbvoll ist. Warum sollte ich daher nicht über das Wissen verfügen, daß das Glas halbvoll ist?

Diese Antwort auf skeptische Zweifel steht in engem Zusammenhang mit einem Prinzip, dessen generelle Geltung Dretske ablehnt, das aber von der überwiegenden Zahl der Erkenntnistheoretiker geteilt wird, das sogenannte *Principle of Closure*: Wenn ich weiß, daß p der Fall ist, und weiß, wenn p dann q , und wenn ich der Überzeugung bin, daß q der Fall ist, dann weiß ich auch, daß q der Fall ist. Ich gehe mit dem zehnjährigen Anton in den Zoo und wir sehen ein Zebra. Am Gehege steht ein Schild, das besagt, daß dort Zebras stehen. Also bin ich berechtigt zu sagen, daß dort ein Zebra steht. Da Zebras keine Esel sind, und ich überzeugt bin, daß ich dort kein Maultier sehe, weiß ich auch, daß dort kein

Maultier steht. Nichts scheint daher plausibler zu sein als das *Principle of Closure*. Seine Akzeptanz hat jedoch zur Folge, daß für alle Präsuppositionen einer Behauptung epistemische Verantwortung getragen wird, da diese als Implikationen einer Behauptung notwendigerweise mitgesagt werden.

Das Zebra-Beispiel stammt von Dretske (2000c, S. 39), um die unerfreulichen Konsequenzen des *Principle of Closure* vorzuführen: Ein Zebra ist kein Maultier und insbesondere kein Maultier, das von den Zoo-Betreibern auf clevere Weise verkleidet wurde, so daß es wie ein Zebra aussieht. Ich weiß, daß dort ein Zebra steht. Weiß ich aber auch, daß dort kein auf clevere Weise verkleidetes Maultier steht? Für ersteres habe ich Evidenzen, für letzteres jedoch nicht. Und da ich letzteres nicht weiß, da ich nichts über die Zoo-Betreiber und ihre möglichen Gründe für solches Tun weiß, weiß ich nicht nur nicht, daß dort kein verkleidetes Maultier steht, sondern auch nicht, daß dort ein Zebra steht.

Die generelle Gültigkeit des *Principle of Closure* hätte letztlich zur Folge, daß wir nichts wissen können, da niemals alle skeptischen Einwände eliminiert werden können. Dretske stimmt nun mit den skeptischen Positionen in zweierlei Hinsicht überein: (a) Man kann im Zebra-Beispiel in der Tat nicht ohne weitere Prüfung wissen, daß es sich nicht um ein auf clevere Weise verkleidetes Maultier handelt. (b) Wenn das *Principle of Closure* gelten würde, dann würde man auch nicht wissen, daß dort ein Zebra steht. Doch die allgemeine Geltung dieses Prinzips wird von Dretske zurückgewiesen. Er begründet dies damit, daß epistemische Verben (wie „wissen“, „kennen“, „glauben“) nicht die Präsuppositionen des Behaupteten einbeziehen: Wer weiß, daß eine Kirche *leer* ist, muß nicht wissen, daß es eine *Kirche* ist, die leer ist (2000c, S. 36f.), und das liegt daran, daß sich die Gründe für die Wissensbehauptung nur auf das fokussierte Element beziehen. Es ist nun leicht zu sehen, daß zwischen der Ablehnung des *Principle of Closure* und dem Konzept der relevanten Alternativen eine enge Beziehung besteht: Epistemische Verantwortung wird nur für die Sachverhalte übernommen, die zur Klasse der relevanten Alternativen gehören. Für diese Elemente gilt auch, daß sie in die Wissensbehauptung eingeschlossen sind: Wenn man weiß, daß etwas der Fall ist, dann ist ausgeschlossen, daß eine der relevanten Alternativen der Fall ist.

In eine Information sind zumeist weitere Informationen eingebettet. Wer etwas Quadratisches sieht, sieht auch etwas Rechteckiges und kann wissen, daß es nicht kreisförmig ist. Ich höre ein Klingelgeräusch, aus dem ich entnehmen kann, daß meine Türglocke klingelt. Ich kann ihm überdies entnehmen, daß der Klingelknopf gedrückt wurde (Dretske 2004b, S. 108). Im einen Fall ist die unspezifischere Information eine Implikation der spezifischeren, im anderen Fall

gibt es eine Beziehung kontrafaktischer Dependenz zwischen dem Ereignis, das das Signal erzeugt, und dem Signal, das mich erreicht. Es handelt sich dabei um eine Information, die aus der Eigenschaft des Signals geschlossen werden kann, welche die betreffende Information liefert. Aus dem Klingelgeräusch entnehme ich, daß es die Türglocke ist, die klingelt. Sie würde nicht klingeln, wenn der Klingelknopf nicht gedrückt worden wäre. Ich sehe die Form eines flachen Gegenstandes vor meinen Augen. Sie ist quadratisch. Da quadratische Gegenstände zugleich rechteckige sind, weiß ich (wenn ich dies weiß) auch, daß ich einen rechteckigen Gegenstand vor mir habe. Ich weiß aber nicht, daß es sich um einen Gegenstand aus Plastik handelt, selbst wenn ich in einer Welt lebe, in der Gegenstände, die rechteckig sind, auch aus Plastik sind, wenn es sich dabei nur um einen zufälligen Zusammenhang handelt (ebd., S. 109).

Überzeugungen können als Wissen gerechtfertigt werden, wenn man über einen abschließenden Grund verfügt. Ein abschließender Grund für die Überzeugung P ist die Information, daß p der Fall ist. Eine Information liegt vor, wenn die bedingte Wahrscheinlichkeit, daß p der Fall ist, bei einem gegebenen Signal r gleich 1 ist. Vorausgesetzt, es gibt einen gesetzmäßigen Zusammenhang zwischen der informationsliefernden Eigenschaft des Signals und der Tatsache, daß p , können die relevanten Alternativen zu p ausgeschlossen werden. Ein Signal r liefert nicht die Information, daß q der Fall ist, selbst wenn q eine Implikation von p ist. Solch ein generelles Implikationsprinzip (*Principle of Closure*) ist nicht gültig. Von einer Information kann nicht auf beliebige andere Tatsachen geschlossen werden, selbst wenn sie durch p impliziert sind. Durch diese Positionen ist Dretskes Wissenskonzeption gekennzeichnet. Er ist in Bezug auf den Wissensbegriff ein Externalist, in Hinblick auf die Quellen des Wahrnehmungswissens vertritt er eine reliabilistische Position, die aber nicht im eigentlichen Sinne probabilistisch ist, sondern eine strikte kontrafaktische Dependenz unterstellt. In Hinblick auf den Wissenserwerb ist er Kausalist: Wenn eine Überzeugung durch Information hervorgerufen wurde und zwischen dieser Repräsentation und den Sachverhalten eine gesetzmäßige Beziehung besteht, dann liegt Wissen vor. Wer etwas weiß, muß nicht notwendigerweise einen kognitiven Zugang zu seinem Wissen haben. Wer aber sein Wissen rechtfertigen möchte, der muß die abschließenden Gründe nennen können, die zu seinem Wissen geführt haben.

Dretske sieht mehrere Vorteile seines Ansatzes. Auf der Hand liegt, daß Gettier-Probleme nicht auftreten können, da Wissen nicht gerechtfertigt werden muß. Auch den Gettier-Problemen ähnliche Schwierigkeiten, mit denen kausalistische Wissenskonzeptionen zu kämpfen haben, nämlich die Möglichkeit ab-

weichender Kausalverläufe (Baumann 2002, S. 48), werden durch das Reliabilitätskriterium ausgeschlossen.⁷ Ein weiterer Vorteil ist die Vermeidung des sogenannten Lotterie-Paradoxes: Bei einer Lotterie (Gewinnchance 1:1.000.000) hat man bezogen auf jeden einzelnen Teilnehmer einen guten Grund anzunehmen, daß er verlieren wird, aber man kann es nicht wissen. Die Konzeption von Dretske zeigt, warum dem so ist: Die erforderliche Information ist einfach nicht vorhanden (Dretske 2004b, S. 112). Schließlich kann skeptischen Einwänden entgegnet werden, daß sie häufig zu weit entfernt liegen, als daß sie eine konkrete Wissensbehauptung entkräften könnten. Skeptische Hypothesen wie die Möglichkeit, daß ich ein Gehirn im Tank bin und mir meine Wahrnehmungen nur vorgespiegelt werden, müssen nicht zurückgewiesen werden, um das Wissen um die Tatsache, daß ich gerade mit dem Computer einen Text schreibe, bewahren zu können.

Dretskes externalistische Wissenskonzeption ist eine aussichtsreiche Position, die nicht nur eine Antwort auf die Gettier-Fälle bietet, sondern auch mit radikal-skeptischen Einwänden zurechtkommt. Wer Wissensbehauptungen aufstellt, ist verpflichtet, sie zu rechtfertigen, aber nicht weil sie ihren Status verlieren, wenn dies nicht gelingt, sondern weil wir als Personen, die Sachverhaltsbehauptungen aufstellen, für ihre Richtigkeit verantwortlich sind.

2.2. Können: Wissen, wie man etwas macht

Die im folgenden vertretene Position habe ich aus der Auseinandersetzung mit den nicht sehr zahlreichen Arbeiten zum Begriff „*knowing-how*“ gewonnen. Sie bezieht sich auf den in meiner Habilitationsarbeit ausgearbeiteten Handlungsbe-griff und auf den hier vorgestellten Begriff des Wissens. Über Können verfügt jemand, wenn er weiß, wie eine Handlung bestimmter Art zu vollziehen ist.

⁷ Ein bekanntes Beispiel gegen die kausalistische Wissenskonzeption (die davon ausgeht, daß *S* weiß, daß *p*, weil die Überzeugung von *S*, daß *p*, von der Tatsache, daß *p*, kausal bewirkt wurde) ist Henry, der über sehr gute Augen verfügt, und in der Ferne eine Scheune sieht. Tatsächlich handelt es sich um eine Scheune und gemäß der kausalistischen Wissenskonzeption weiß Henry, daß dort eine Scheune ist, weil er sie sieht. Ohne Wissen von Henry, befinden sich in derselben Gegend aber auch zahlreiche Scheunenattrappen, die von echten Scheunen nicht zu unterscheiden sind. Wenn er eine Scheunenattrappe sehen würde, wäre er daher dennoch der Meinung, es handle sich um eine Scheune, auch wenn diesmal seine Überzeugung nicht durch das Sehen einer Scheune hervorgerufen wurde. Folglich sprechen wir Henry ab, er wisse, daß sich dort eine Scheune befindet (vgl. Brendel 1999, S. 197f.).

Die heutige Diskussion über den Status praktischen Wissens ist ohne Ryles *The Concept of Mind* (1990, Ch. II) nicht denkbar. Intelligentes Verhalten ist nach Ryle nicht das Ergebnis eines vorausgehenden mentalen Aktes, sondern direkter Ausdruck der Intelligenz: In ihm zeigt sich die Fähigkeit, die eigenen Aktivitäten im Lichte von Standards und Regeln zu steuern und zu korrigieren. Jede Ausführung eines Aktes ist daher zugleich ein weiterer Akt des Lernens. Die Kunstfertigkeit, die das intelligente Verhalten auszeichnet, ist daher Ergebnis eines allmählichen Lernprozesses, nicht einer plötzlichen Einsicht. Sie ist ein *knowing-how* und kein *knowing-that*. Wäre es anders, so Ryles zentrales Argument, müßte auch dem intelligenten Denkakt, der die Handlung entwirft, ein weiterer Denkakt vorausgehen, der diesen Denkakt entwirft. Die traditionelle dualistische Vorstellung mündet demnach in einen Regreß und kann nicht erklären, wie wir es überhaupt zustandebringen, situationsangemessen zu handeln. Propositionales Wissen allein führt keineswegs zu Können: Weder wird das Wissen um die aristotelische Lehre des richtigen Schließens von jemanden abgerufen, der kunstvoll argumentieren möchte, noch kann derjenige, der die aristotelischen Syllogismen rezitieren kann, deshalb schon überzeugend argumentieren.

Ryles Unterscheidung wirkt unmittelbar einleuchtend. Daher wird bis heute immer wieder auf sie Bezug genommen.⁸ Doch sie ist mit so vielen Problemen behaftet, so daß sie keine solide Grundlage zur Unterscheidung zwischen theoretischem und praktischem Wissen bietet.

Bereits das zentrale Argument Ryles, daß die Annahme eines vorherigen Denkaktes, der ein Tun zu einem intelligenten Handeln macht, in einen infiniten Regreß führe, kann nicht überzeugen. Nach Stanley und Williamson (2001, S. 413) geht Ryle von zwei Prämissen aus:

- (1) Wenn jemand *F* tut, dann gebraucht er sein praktisches Wissen, wie man *F* tut.
- (2) Wenn jemand sein Wissen gebraucht, daß *p* der Fall ist, dann betrachtet er die Proposition, daß *p* der Fall ist.

Der Regreß tritt nur auf, wenn der Gebrauch propositionalen Wissens als intentionale Handlung konzipiert wird, und (1) auf intentionale Handlungen beschränkt ist - wofür es allerdings gute Gründe gibt. Ist aber die Betrachtung einer Proposition die einzige Weise, wie epistemisches Wissen gebraucht werden

⁸ Ein neueres Beispiel hierfür ist Neuweg (2002; 2005), der aber die an Ryle's Überlegungen anschließende kritische Diskussion innerhalb der analytischen Philosophie nicht berücksichtigt. Von der nachfolgenden Kritik an Ryle sind daher auch Neuwegs Positionen betroffen.

kann? So fragen die beiden Autoren und referieren ein Argument von Carl Ginet gegen Ryles Konzeption: Mein Wissen, *daß* man eine Tür durch Drücken der Klinke öffnen kann, zeige ich, indem ich es tue, und dazu muß ich mir den Sachverhalt, *daß* eine Tür durch Drücken der Klinke geöffnet werden kann, nicht in Form einer Proposition vor Augen führen (S. 415). Wenn hingegen, so Ginets Einwand, das Betrachten einer Proposition gar keine intentionale Handlung ist, kann (2) nicht in (1) eingesetzt werden und der Regreß entsteht erst gar nicht. Ryles Argument ist folglich nicht stichhaltig und damit ist die Frage, ob *knowing-how* nicht doch in Form von *knowing-that* beschrieben werden kann, wieder offen. Besteht praktisches Wissen möglicherweise darin, daß man weiß, *daß* man *k* tun kann, indem man *h* tut, also im Wissen über praktische Zusammenhänge?

Ryle hat *knowing-how* mit praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung gebracht: Wer über praktisches Wissen verfügt, ist in der Lage, es in praktischen Kontexten zu verwenden. Da es Ryle um die Abgrenzung intelligenten Tuns von zufälligem Erfolg und von Gewohnheiten ging, stand für ihn außer Frage, daß man etwas auch tun kann, wenn man weiß, wie man es tun kann. Doch die Beziehung zwischen tatsächlicher Fähigkeit und praktischem Wissen ist nicht so eng, wie Ryle vermutete. Ein Klavierspieler kann nach einem tragischen Unfall seine beiden Hände nicht mehr bewegen, also auch nicht mehr Klavier spielen. Dennoch würden wir sagen, er wisse, wie man Klavier spielt (Carr 1981, S. 53). Eine ältere Skilehrerin mag nicht mehr selbst alle Tricks, die sie ihren Schülern zeigt, ausführen können, dennoch weiß sie, wie man es tut (Stanley u. Williamson 2001, S. 416). Daß jemand in der Lage ist, etwas zu tun, ist somit keine *notwendige* Bedingung dafür, daß jemand in dieser Hinsicht über praktisches Wissen verfügt.

Die Fähigkeit, etwas tun zu können, ist auch keine *hinreichende* Bedingung dafür, daß jemand weiß, wie man es tut. In dieser Hinsicht besteht zwischen den verschiedenen Ansätzen weitgehend Übereinstimmung. Dinge, die aus Gewohnheit oder aufgrund eines Konditionierungsprozesses getan werden (bereits Ryle erwähnt den Papagei, der immer „Sokrates ist sterblich!“ kräht, wenn jemand „Alle Menschen sind sterblich“, und „Sokrates ist ein Mensch“ sagt), fallen nicht unter den Begriff praktischen Wissens. Wenn jemand, der die Regeln des Schachspiels nicht kennt, zufällig einen richtigen Zug macht, spielt er deshalb noch kein Schach (Ryle 1990, S. 40). Carr (1981, S. 53) bringt das Beispiel des Anfängers, der beim Trampolinspringen einen komplizierten Salto vollführt. Trotz des Erfolgs würden wir seine Bewegungen nicht als Ausdruck praktischen Wissens sehen, wenn er nicht zuvor gelernt hat, einen Salto zu vollführen.

Wenn wir sowohl jemanden, der Klavierspielen kann, als auch jemanden, der nicht Klavier spielen kann, aber es mal gelernt hat, das Wissen, wie man Klavier spielt, zusprechen, dann ist das ein erster Hinweis darauf, daß solche Ausdrücke wie „*P* weiß, wie man *k* tut“, mehrdeutig sind. Carr (1981, S. 58) hat in seiner Definition praktischen Wissens, die er am Modell des traditionellen Wissensbegriffs entwickelt, zwischen einem „starken“ und einem „schwachen“ Sinn von *knowing-how* unterschieden. Das Zusprechen praktischen Wissens hängt aus seiner Sicht nicht von der graduierbaren Fähigkeit ab, entsprechend handeln zu können, sondern davon, praktische Schlüsse (in Form eines praktischen Syllogismus) ziehen zu können. Nach Stanley und Williamson (2001) hat der Satz: „*Hannah knows how to ride a bike*“, vier Bedeutungsvarianten, da durch die Form des Satzes nicht festgelegt ist, ob Hannah weiß, wie sie selbst oder wie „man“ Fahrrad fahren kann. Aufgrund des fehlenden Pronomens im Englischen und der Verwendung des unspezifischen „man“ im Deutschen, ist offen, *wer* es nun ist, der hier etwas kann. Wer weiß, wie man Fahrrad fährt, kennt entweder *einen* oder *den* Weg, wie ein Fahrrad gefahren wird. Grundsätzlich gibt es viele Weisen, in denen etwas getan werden kann. Häufig geht es aber nicht darum, etwas irgendwie, sondern auf eine bestimmte Art und Weise zu tun. Praktisches Wissen kann demnach nicht nur eine pragmatische, sondern auch eine präskriptive Bedeutung haben.⁹

Wir schreiben daher nicht immer dann jemandem praktisches Wissen zu, wenn er etwas irgendwie tun kann, sondern wenn er es auf bestimmte Art und Weise oder mit besonderem Erfolg tut. Standards können sich sowohl auf den hervorzubringenden Sachverhalt des Handelns, aber auch auf die Art und Weise seines Hervorbringens beziehen. Nicht immer ist ein lockeres „Hallo“ der geeignete Gruß - selbst wenn er verstanden wird. Der „Könnner“ seines Fachs weiß nicht nur wie man etwas macht, sondern er kann es besonders gut. An den Ergebnissen seines Tuns erkennt man, daß er mehr weiß als andere. Einem Kind mag man zugestehen, daß es weiß, wie man kocht, wenn es Nudeln und eine

⁹ Von einigen Autoren wird diese normative Bedeutungskomponente in den Mittelpunkt gerückt. Carr (1981, S. 61) hält die Berücksichtigung praktischer Regeln für eine Form des Befolgens von Vorschriften. Brown (1970), der Wissenszuschreibungen als eingebettete (indirekte) Fragen betrachtet, glaubt, daß diesen Fragen nicht Antworten im Indikativ, sondern im Imperativ entsprechen. - Brown stützt seine Position mit syntaktischen Analysen. Auf die syntaktische Form von „*knowing-how*“-Zuschreibungen rekurrieren auch Stanley und Williamson (2001) bei ihrem Versuch, *knowing-how* als eine Spielart von *knowing-that* zu erweisen. Rumfitt (2003) hat jedoch in seinem Kommentar zu Stanley u. Williamson auf die unterschiedlichen syntaktischen Realisierungen solcher Zuschreibungen in anderen Sprachen hingewiesen. Auf die Syntax rekurrierende Argumente können folglich nicht wirklich überzeugen.

Fertigsoße zu erhitzen vermag. Von einem Chefkoch wird anderes erwartet. Ob wir einer Person praktisches Wissen zusprechen oder nicht, hängt demnach auch von dem jeweiligen Kontext und von den Standards ab, die in diesen Kontexten in Kraft sind.

Ein adäquater Begriff praktischen Wissens muß mit den genannten Schwierigkeiten umgehen können. Er sollte die verschiedenen Bedeutungsvarianten umfassen und ihnen einen Platz im Gesamtkonzept zuweisen. Er sollte so entwickelt werden, daß die Verwandtschaft mit dem Begriff des epistemischen Wissens sichtbar wird, und mit einem tragfähigen Handlungsbegriff operieren.

Sätze, mit denen einer Person praktisches Wissen zugeschrieben wird, haben im Deutschen die Form: „A weiß, wie man *k* tut.“ „Ich weiß, wie man Fahrrad fährt“, „Peter weiß, wie man auf die Insel kommt“. In diesen Sätzen werden Personen und Handlungen bzw. Aktivitäten beschrieben, sowie behauptet, daß zwischen ihnen eine Relation besteht. Die Personen können unbestimmt bleiben oder über ihre Zugehörigkeit zu einer Klasse charakterisiert werden, doch bleibt praktisches Wissen etwas, das Individuen zugeschrieben wird. Was aber steht auf der anderen Seite der Relation? Was ist es, was jemand weiß, wenn er über praktisches Wissen verfügt?

Betrachten wir ein einfaches Beispiel: „Der Billardspieler weiß, wie er seinen nächsten Stoß ausführen muß, damit die XY-Kugel ins Loch fällt“. Hier möchte eine Person, der Billardspieler, einen Sachverhalt, das Ins-Loch-Rollen der XY-Kugel, hervorbringen. Der Billardspieler hat daher einen Grund zum Handeln. Er weiß auch grundsätzlich, wie dies zu geschehen hat: Den Spielregeln entsprechend muß zunächst die weiße Kugel angestoßen werden. Er hat daher einen Grund dafür, die weiße Kugel so anzustoßen, daß sie die XY-Kugel so in Bewegung setzt, daß diese ins Loch rollt. Er hat folglich einen Grund, seinen Stock auf bestimmte Weise in Position zu bringen und in den Händen zu halten, den eigenen Körper zu halten, die eigenen Armbewegungen zu koordinieren usw. Wir haben es demnach mit einer Hierarchie intentionaler Einstellungen zu tun, die zu haben dem Billardspieler zugesprochen werden kann, wenn er die nächste Kugel einlochen möchte und weiß, wie das geht. Er hat diese intentionalen Einstellungen aber nur, weil es zwischen den zu erreichenden Sachverhalten und den damit verbundenen Handlungen ebenfalls eine Hierarchie gibt: Die XY-Kugel kann eingelocht werden, *wenn* sie auf bestimmte Weise durch die weiße Kugel angestoßen wird. Die weiße Kugel kann in dieser Weise angestoßen werden, *wenn* der Billardstock ihr auf bestimmte Weise einen Bewegungsimpuls gibt. Der Stock kann die weiße Kugel in die geeignete Bewegung versetzen, *wenn* der Billardspieler ihn auf bestimmte Weise handhabt.

Carr (1981, S. 58) stellt an den Anfang seiner Definition praktischen Wissens, daß der Wissensträger eine *Absicht* hegt („*entertains a purpose*“), und Hawley (2003, S. 22) unterstellt das Gegebensein einer *Aufgabe*. Beide Ansätze haben aber mit dem Problem zu kämpfen, daß jemand wissen kann, wie man etwas macht, ohne die Absicht zu hegen, es zu tun, oder es als eine Art Aufgabe zu verstehen. Außerdem: Man kann den Wunsch haben, etwas zu tun, ohne wissen zu können, wie man es macht, ganz einfach, weil es nicht möglich ist, es zu tun. Ich möchte daher die Intuitionen von Carr und Hawley aufgreifen, indem ich die Möglichkeit des Vorliegens praktischen Wissens daran knüpfe, daß es Sachverhalte gibt, die (handelnd) hergestellt werden können. In diesem Sinne gehört die Betrachtung der Rückseite des Mondes zu den lösbaren Aufgaben, nicht jedoch die Aufgabe, den Mond so zu drehen, daß von der Erde aus die Rückseite zu sehen ist. Vom einen kann man wissen, wie man es macht, über das andere bestenfalls phantasieren. Von allem aber, was man machen kann, möchte ich hier annehmen, daß man es auch beabsichtigen kann. Für unseren Billardspieler heißt dies: Er hört nicht auf, zu wissen, wie er die nächste Kugel einlochen könnte, wenn er plötzlich die Lust am Spiel verliert oder von Beginn an dem ganzen Spiel bloß als Zuschauer beiwohnt. Was aber angenommen werden muß, ist, daß er weiß, *daß es einen Sachverhalt gibt, den man hervorbringen und der somit Inhalt einer Absicht werden kann*. Dinge, die sich nicht ändern lassen, kann man nicht hervorbringen, und von Dingen, von denen man noch nie etwas gehört hat, kann man nicht wissen, wie man sie macht. Ausgangspunkt für den Begriff praktischen Wissens sind daher herstellbare und bekannte Tatsachen.

Handlungen lassen sich als Relationen zwischen Akteuren und Sachverhalten verstehen: Eine Handlung liegt vor, wenn der Akteur für das Bestehen des Sachverhalts verantwortlich gemacht werden kann. Dabei kann zwischen vier Grundformen unterschieden werden: dem produktiven Tun steht das Verhindern gegenüber. Beides sind Formen des an Körperbewegungen, also an Ereignissen, gebundenen Handelns. Die beiden anderen Handlungsformen unterstellen die Möglichkeit faktischen Handelns, sind also kontrafaktischer Art: Bei Unterlassungen und beim Geschehenlassen hätte man etwas tun können, hat es aber nicht getan. Gemeinhin sagen wir nicht, jemand wisse, wie er etwas unterläßt oder wie er etwas geschehen läßt. Zwar kostet es für einen Süchtigen eine gewisse Anstrengung, von seiner Sucht zu lassen, doch wenn wir sagen, er wisse, wie er von ihr lassen kann, dann denken wir eher an bestimmte Vorkehrungen, die ihn bei seinem Vorhaben unterstützen. Wissen, wie man etwas macht, bezieht sich folglich auf produktives Tun oder auf aktives Verhindern.

Wissensbehauptungen nehmen nicht auf einzelne Handlungen einer Person Bezug, sondern beziehen sich auf Beschreibungen von Handlungen, die als das Hervorbringen von Sachverhalten charakterisiert werden. Selbst der Akteur muß nicht identifiziert werden, wenn jemand sagt, er wisse, wie *man* Fahrrad fährt. Zuschreibungen praktischen Wissens können daher keine Relation zwischen einer Person und einer konkreten Handlung behaupten, sondern nur eine Relation zwischen einer Person und einer abstrakten Handlung.

Doch auch abstrakte Handlungen sind nicht das direkte Objekt von Wissenszuschreibungen. Behauptungen praktischen Wissens sagen ja nicht, daß jemand eine Handlung „weiß“, sondern daß jemand weiß, *wie* sie vollzogen werden kann (oder sollte). In Handlungsbeschreibungen wird dieses *Wie* zumeist nicht näher spezifiziert. Die Aussage: „Ich habe das Licht angemacht“, läßt offen, wie das Licht angemacht wurde. Die Aussage: „Ich bin heute morgen zur Insel geschwommen“, spezifiziert nicht nur was, sondern auch wie es getan wurde. Bezieht sich daher eine Behauptung praktischen Wissens auf dieses *Wie*? Wir haben oben am Beispiel des Billardspielers gesehen, daß das *Wie* einer Handlung auf die in eine Handlung eingebetteten Teilhandlungen verweist: Der Billardspieler kann die XY-Kugel einlochen, *indem* er die weiße Kugel auf bestimmte Weise anstößt. Und man kann zu einer nahegelegenen Insel gelangen, *indem* man hinschwimmt. Die Dinge, die man tut, so daß man damit etwas anderes tut, sind aber selbst wiederum Handlungen, in diesem Fall des Schwimmens und des Kugelanstoßens. Auch diese Handlungen können daher nicht einfach als Objekte praktischen Wissens in Wissensbehauptungen eingesetzt werden. Objekt praktischen Wissens kann daher nur die Relation, die zwischen übergeordneten und eingebetteten Handlungen besteht, sein: Jemand weiß, wie man etwas tut, wenn er weiß, daß man es tun kann, *indem* man etwas anderes tut. Wenn jemand weiß, wie man etwas macht, dann weiß er etwas über eine *Relation*, die zwischen Handlungen dieses Typs (möglichen Hervorbringungen von Sachverhalten bestimmter Art) und einem anderen Typ von Handlungen besteht.¹⁰ Behauptungen praktischen Wissens beziehen sich daher auf hierarchische Handlungsgefüge. Dies eröffnet zugleich eine einfache Erklärung, warum man normalerweise nicht sagt, jemand wisse, wie er seinen Arm hebt, seinen Mund öffnet oder seine Augen schließt (siehe auch: Carr 1981, S. 53). Von solchen *Basishandlungen*

¹⁰ Von anderen Autoren wird dies ähnlich gesehen. Carr versteht seine Bedingung, daß der Akteur eine Klasse von Prozeduren kennen muß, die für den Handlungserfolg notwendig sind, im Sinne des praktischen Syllogismus: Der Akteur „versteht, daß *h*-Tun ein hinreichender Weg für *k*-Tun“ sei und weil er *k* tun möchte, tut er *h* (1981, S. 58). Stanley und Williamson formulieren dies so, daß die Wissende einen der „Wege“ kennt, auf dem etwas getan werden kann (2001, S. 426).

gen läßt sich nicht sagen, daß man weiß, wie man sie macht, weil man sie nicht vollzieht, indem man etwas anderes tut.

Nun bestehen solche Handlungshierarchien nur, wenn die Handlungen auch stattgefunden haben. Wir haben aber gesehen, daß dies für die meisten Zuschreibungen praktischen Wissens nicht gilt. Um das daraus entstehende Problem des Status solchen Wissens zu lösen, möchte ich den Vorschlag von Hawley (2003, S. 19) aufgreifen und das Objekt praktischen Wissens als kontrafaktisches Konditional einführen: Jemand weiß, wie man etwas macht, wenn er weiß, daß es vollzogen würde, wenn man etwas anderes täte. Ich weiß, wie man das Licht anmacht, wenn ich weiß, daß es anginge, wenn man den Lichtschalter betätigte. Ich weiß, wie man zur Insel gelangt, wenn ich weiß, daß sie erreicht werden würde, wenn man dorthin schwimmen würde. Behauptungen praktischen Wissens sind wahr, wenn derartige kontrafaktische Konditionale wahr sind.

Wann sind derartige Konditionale wahr? Um diese Frage zu beantworten, muß man sich zunächst vor Augen halten, daß Handlungsbeschreibungen die Art und Weise des Tuns zumeist völlig offen lassen und auch Behauptungen praktischen Wissens nicht *die* Weise explizieren, in der etwas getan werden kann, sondern nur sagen, daß es (mindestens) eine Weise gibt, und daß jemand (mindestens) eine von ihnen kennt. Behauptungen praktischen Wissens setzen also voraus, daß es eine nicht-leere Menge möglicher Handlungen gibt, durch die etwas bestimmtes getan werden kann, bzw., daß es eine nicht-leere Menge von Relationen zwischen einer Handlung und den Weisen sie zu realisieren gibt. Die Wissensbehauptung selbst drückt nur aus, daß jemand ein Element aus dieser Menge kennt.

Betrachten wir zunächst die *Voraussetzung* für korrekte Zuschreibungen praktischen Wissens: Es gibt eine nicht-leere Menge H kontrafaktischer Relationen zwischen einer Handlung k und beliebigen Handlungen h , so daß jede Handlung $h_1, h_2 \dots h_n$ eine Art und Weise ist, k zu tun. Die Menge H wäre leer, wenn es keine Handlungen gäbe, auf die das zutrifft. Dann wäre es aber entweder nicht möglich, k zu tun, oder k wäre eine Basishandlung. In beiden Fällen könnte man dann auch nicht wissen, *wie* man k tut. Greifen wir ein Element h_k aus H heraus, dann soll gelten: (1) Wenn h_k getan würde, würde k getan werden. Es soll *nicht* gelten: (2) Wenn h_k getan würde, würde k nicht getan werden. Wenn h_k die einzige Handlung ist, mit der k getan werden könnte, dann würde überdies auch noch gelten: (3) k würde nicht getan werden, wenn h_k nicht getan werden würde. Praktisches Wissen hängt demnach davon ab, daß es zwischen zwei Handlungen eine verlässliche Beziehung gibt.

Wenn k verlässlich getan werden kann, indem h getan wird, unter welchen Bedingungen weiß jemand, daß dem so ist? Da der Gegenstand praktischen Wissens eine Tatsache ist, die in Form einer Proposition wiedergegeben werden kann, sind die Bedingungen für praktisches Wissen keine anderen als die für epistemisches Wissen: Wer gesehen hat, wie jemand zur Insel geschwommen ist, der weiß unter normalen Umständen, wie man zur Insel gelangen kann. Der Billardspieler kann sein Wissen aus eigener Erfahrung beziehen oder aufgrund von Berechnungen physikalischer Größen zu seinem Wissen gelangen. Wer die Regeln des Schachspiels kennt und weiß, was es heißt, jemanden Schachmatt zu setzen, der kann normalerweise einfache Aufgaben wie „Matt in zwei Zügen!“ lösen. Er mag durch Überlegung, Intuition oder mithilfe eines Spielprogramms zwei geeignete Züge finden. Wenn er sie aber einmal gefunden und geprüft hat, dann weiß er, wie er in diesem Fall den Gegner Schachmatt setzt.

Wer nicht weiß, wie man etwas tut, kann diesbezügliche Überzeugungen haben. Man kann es für möglich halten, die Leine bei Göttingen mit einem Sprung zu überqueren. Doch was Heinrich Heine dazu schreibt, ist nicht gesichert. Wer sonst nicht wüßte, wie die Leine bei Göttingen tockenen Fußes überquert werden kann, der kann dies auch nach der Lektüre der Harzreise nicht wissen, wohl aber glauben. Wenn jedoch selbst für einen Bob Beamon ein Sprung über die Leine ein Sprung ins Wasser wäre, dann wäre diese Überzeugung falsch. Die Meinung, man könne k tun, indem man h tut, ist nur dann praktisches Wissen, wenn es auch möglich ist, h zu tun.

Der Billardspieler weiß, wie er seinen Stock halten muß, wenn er die weiße Kugel in eine bestimmte Bewegung versetzen möchte. Er weiß auch, daß die XY-Kugel, wenn sie von der sich so bewegenden weißen Kugel angestoßen wird, ins Loch rollt. Er weiß dann auch, daß er die XY-Kugel einlochen kann, indem er auf eine bestimmte Weise seinen Stock handhabt. Die Beziehung des praktischen Wissens ist *transitiv*, weil die Beziehung der Handlungen innerhalb einer Handlungshierarchie transitiv ist.

Je „tiefer“ das Wissen des Billardspielers in die verschachtelte Struktur der Handlungshierarchie seines nächsten Stoßes reicht, umso vollständiger ist sein praktisches Wissen. In diesem Sinne ist es möglich zu sagen, jemand wisse mehr oder weniger, besser oder schlechter, wie man etwas macht. Die h -Handlung, mit der k getan wird, kann aus einer Folge verketteter Handlungen bestehen. Bei der oben erwähnten Schachaufgabe genügt es nicht, einen Zug herauszufinden, sondern man muß eine komplette Folge von zwei Zügen entdecken, die dem Gegner keine Chance läßt. Wer sie nicht kennt, sondern nur einen von

beiden, oder die Reihenfolge der Züge nicht weiß, weiß nicht, wie man den Gegner in zwei Zügen mattsetzt.

Bisher wurde der Begriff praktischen Wissens nur im „schwachen“ oder „propositionalen“ Sinne entwickelt. In seinem „starken“ Sinn, also so wie Ryle *knowing-how* verstanden hat, wird unterstellt, daß jemand auch in der Lage ist, entsprechend zu handeln. Betrachten wir nochmals den Billardspieler: Angenommen, er kennt die Aufgabe, vor der er steht, bereits aus früheren Spielen. Es handelt sich für ihn um ein Standardproblem. Er muß kein Kunststück vollführen, um die nächste Kugel einzulochen. Er weiß daher nicht nur im propositionalen, sondern auch in einem praktischen Sinn, was er zu tun hat. Er hat seine Erfahrungen gemacht und kann sie als Hintergrundüberzeugungen dazu nutzen, seine Bewegungen zu koordinieren. Er steuert also seine Bewegungen, die nichts anderes sind als sein Anstoßen der weißen Kugel, anhand eines aus früheren Erfahrungen abgeleiteten Musters. Bei der Feinsteuerung seiner Bewegungen kann er sich darauf verlassen, daß Automatismen, die er zuvor erworben hat, seinen Wünschen entsprechend funktionieren. Er weiß demnach nicht nur, was zu tun ist, sondern auch, wie man es macht. Aus seinen Erfahrungen kann er nicht nur verlässlich folgern, wie er den Stock halten muß, er kann dieses Wissen auch umsetzen, also ihm die Aufgabe der Steuerung seiner Handlungen zuweisen. Ein Anfänger könnte vielleicht aus theoretischen Überlegungen erschließen, was getan werden müßte, und möglicherweise diese Überlegungen besser und klarer formulieren als der Köhner. Aber es wäre Zufall, wenn sein Stoß glücken würde, weil er ohne weitere Übung seine Bewegungen nicht hinreichend kontrollieren kann. Der Köhner hingegen muß nicht sagen können, wie er es macht. Er zeigt sein Wissen, wie die nächste Kugel einzulochen ist, indem er es einfach tut. Sein Wissen hat folglich nicht nur einen propositionalen Inhalt, sondern er zeigt zudem ein performatives Vermögen. Ich möchte daher das praktische Wissen in diesem zweiten, stärkeren Sinn „*performatives Wissen*“ nennen.

Im Unterschied zu Handlungen, welche an Mustern orientiert sind, die aus beliebigen Erfahrungen abgeleitet wurden, beruhen Handlungen, die performatives Wissen offenbaren, auf *verlässlichen* Erfahrungen, also Erfahrungen, die die Zusammenhänge, welche sie repräsentieren, auf *reliable* Weise repräsentieren. Daher werden die Handlungen, durch die etwas erreicht wird, auch auf *verlässliche* Weise vollzogen.¹¹ Dies schließt die Fähigkeit zur Korrektur untergeordne-

¹¹ Hawley (2003) diskutiert zwei Möglichkeiten, die starke Forderung nach hundertprozentigem Handlungserfolg abzuschwächen. Die eine ähnelt dem Versuch, einen probabilistischen Informationsbegriff für den Begriff epistemischen Wissens zu nutzen (s.o.) und sieht sich mit den glei-

ter Bewegungen im Verlaufe einer Gesamthandlung nicht aus. Es geht nicht darum, bei einer komplexen Handlung, alles was kommen wird, bereits vorauszusehen, sondern darum, daß man sicher das Ziel erreicht. Wer einmal eine Strecke von A-Stadt nach B-Stadt zurückgelegt hat, weiß zumeist noch nach längerer Zeit, wie er von A nach B kommt. Er muß dazu nicht alle Stationen, Kreuzungen und Strecken im einzelnen rekapitulieren können. Es kann ausreichen, daß er weiß, daß der Weg über C-Stadt führt. Selbst wenn er beim Abfahren der Strecke hier und da irren sollte, seinen Irrtum aber bemerkt und korrigiert, führt das nicht dazu, ihm dieses Wissen abzusprechen. Sein Begleiter mag es besser wissen als er selbst, aber das führt nicht dazu, daß er deswegen sein Wissen verliert. Er weiß es nur nicht so gut wie sein Begleiter.

Durch diese Definition performativen Wissens werden Fälle ausgeschlossen, bei denen der Lernprozeß (also die Art und Weise, wie die Erfahrungen, auf welchen die handlungssteuernden Muster beruhen, zustande gekommen sind) zwar verwendbare („viable“) Muster hervorbrachte, aber selbst unzuverlässig war. Stanley und Williamson (2003, S. 435) haben hierfür ein Beispiel vorgelegt: Bob möchte fliegen lernen und wendet sich hierzu an Henry, einem unfähigen und böswilligen Fluglehrer, der den Flugsimulator so präpariert, daß die Steuerung auf ganz zufällige Weise auf die Bewegungen des Simulators einwirkt. Außerdem hat Henry vor, Bob unsinnige Anweisungen zu geben. Durch schieren Zufall bewegt sich der Simulator aber so, wie wenn er richtig funktionieren würde, und der unfähige Henry gibt zufällig Bob immer die richtigen Instruktionen. Bob besteht daraufhin die Flugprüfung mit Bestnoten. Weiß Bob, wie man ein Flugzeug steuert? Nach der hier vertretenen Auffassung muß dies verneint werden: Zwar kann Bob möglicherweise ein Flugzeug steuern, doch da seine praktischen Überzeugungen auf unzuverlässige Weise entstanden sind, verfügt er weder im propositionalen noch im performativen Sinne über prakti-

chen Problemen konfrontiert: Wer die einzelnen Teilaufgaben einer komplexen mathematischen Aufgabe nur mit 91-prozentiger Sicherheit lösen kann, wird die gesamte Aufgabe nur mit geringer Wahrscheinlichkeit lösen können, obgleich jede Teillösung vielleicht mit genügender Sicherheit gelöst wird. Die andere von Hawley diskutierte Möglichkeit liegt in der Spezifikation der Rahmenbedingungen für performatives Wissen. Auch einer guten Köchin kann mal ein Gericht mißlingen. Doch dann hatte sie entweder mit nicht voraussehbaren Widrigkeiten zu kämpfen oder sie hat etwas Entscheidendes „übersehen“, „vergessen“ oder „versehentlich“ anders getan als sonst. Wenn derartige Ereignisse nicht dazu führen, daß wir ihr die Kompetenz absprechen, ihre Aktivitäten hinreichend zu kontrollieren, sprechen wir ihr auch das Wissen, wie man kocht, nicht ab. Es hängt, wie beim epistemischen Wissen, vom Kontext ab, wie sicher jemand etwas handhaben können muß, damit wir sagen, er verfüge über das performative Wissen, wie man etwas macht.

sches Wissen. Davon könnte erst gesprochen werden, wenn er einige Flugstunden in technisch einwandfreien Flugzeugen überlebt hat.

Wie ist aus Sicht der hier entwickelten Position der traurige Fall des Klavierspielers zu bewerten, der nach einem schweren Unfall seine Hände nicht mehr bewegen kann? Wir hatten übereinstimmend mit Carr festgestellt, daß er immer noch weiß, wie man Klavier spielt, aber nicht mehr Klavier spielen kann. Verfügt er deshalb nur noch über propositionales Wissen praktischen Inhalts? Da er Klavier spielen gelernt hat, verfügt er auch über Muster, die seine Fingerbewegungen steuern würden, wenn sie sich noch bewegen ließen. Er verfügt daher auch über performatives Wissen, hat aber keine Gelegenheit, sein Können zu beweisen.

Ryle war der Ansicht, daß es viele Formen gebe, praktisches Wissen zu zeigen (1990, S. 54). Was man tun kann, kann man auch anderen lehren, es sich vorstellen oder imaginieren. Das praktische Wissen, wie man etwas macht, kann sich demnach in unterschiedlichen performativen Formen zeigen. Der Billardspieler kann sein Wissen dazu nutzen, seinen nächsten Stoß auszurechnen, aber auch dazu, eine Computersimulation zu programmieren. Er kann es dazu nutzen, über Kausalitätsbegriffe nachzudenken oder dazu, anderen zu lehren, wie man Billard spielt. Manche dieser Aktivitäten erfordern ein *explizites* Wissen darüber, wie man etwas tut, andere nicht. Ein erfahrener Billardspieler kann den nächsten Stoß imaginieren, bevor er ihn ausführt, doch er muß hierfür nicht explizit wissen, wie der eine oder andere Aspekt seiner Bewegung dazu beiträgt, daß die Gesamthandlung gelingt. Wenn er aber sein Können anderen nicht nur vorführen, sondern ihnen zeigen möchte, wie er es macht, dann kommt er nicht darum herum, die propositionale Struktur seines performativen Wissens offenzulegen.

Fassen wir zusammen: Praktisches Wissen hat sich als eine Relation zwischen einem epistemischen Subjekt und einem Handlungsgefüge erwiesen. Sie ist „praktisch“, weil das Subjekt weiß, daß es etwas tun kann, indem es etwas anderes tut. Dieses Wissen setzt voraus, daß sowohl das eine wie das andere getan werden kann. Von Sachverhalten, die man nicht hervorbringen kann, kann man auch nicht wissen, wie man sie hervorbringt. So verstanden ist praktisches Wissen eine Spielart epistemischen Wissens und funktioniert nicht anders als dieses: Auch praktisches Wissen hängt von verlässlichen Informationen über Sachverhalte ab. In diesem Fall ist es jedoch ein besonderer Sachverhalt, weil er eine kontrafaktische Beziehung zum Inhalt hat: Nicht von tatsächlichen Handlungen ist die Rede, sondern von abstrakten, die man vollzöge, wenn man etwas anderes täte. Dieser propositionale Begriff praktischen Wissens geht in den Be-

griff performativen Wissens ein, also des Wissens, das man gebraucht, wenn man etwas erfolgreich tut und dabei seine praktischen Fähigkeiten zeigt. Wer nicht im propositionalen Sinne weiß, wie man etwas macht, weiß es auch nicht im performativen Sinne - selbst dann, wenn er es auf perfekte Weise tun kann.¹² Zu performativem Wissen wird demnach sowohl das „theoretische“ Wissen, wie man etwas macht, als auch die praktische Fähigkeit zum Handeln benötigt. Perfektion ist dazu nicht erforderlich, wohl aber die Übereinstimmung zwischen den Überzeugungen, die das Handeln steuern, und den Kausalverläufen, welche zum Handlungsergebnis führen. Ob man einer Person praktisches Wissen zuspricht, hängt von den Standards ab, die in solche Urteile eingehen. Diese können sich sowohl auf das Resultat der Handlung als auch auf die Qualität der Performanz beziehen. Wer anderen praktisches Wissen vermitteln möchte, muß, sofern es um das bloße „Wie“ geht, ein verlässlicher Informant sein. Es muß wahr sein, was er über die Zusammenhänge sagt und er muß es selbst aus einer verlässlichen Quelle erfahren haben. Wer anderen sein Können weitergeben möchte, - sei es als Mathematikerin, Schachspielerin oder Tänzerin - muß dieses Wissen explizieren können.

3. Schlußfolgerungen für Bildungstheorie und -praxis

Aus der externalistischen Analyse des Wissensbegriffs von Dretske ergibt sich, daß die Verfügung über Wissen weder davon abhängt, daß man weiß, daß man etwas weiß, noch davon, daß man einen guten Grund für die Richtigkeit einer wahren Überzeugung angeben kann. Entscheidend ist vielmehr, auf welchem Wege man zu seinen Überzeugungen gelangt ist. Gleiches gilt auch für das praktische Wissen: Auch hier ist die Art und Weise, wie die Fähigkeit, etwas tun zu können, erworben wurde, ausschlaggebend dafür, ob jemand über praktisches Wissen verfügt oder nicht. Jemand kann etwas wissen, ohne etwas mit diesem Wissen anfangen zu können. Niemand kann jedoch über praktisches Wissen verfügen, ohne über propositionales Wissen zu verfügen.

¹² „Epistemisches“ Wissen und „propositionales“ Wissen werden hier wie Synonyma verwendet. Damit wird nicht behauptet, epistemisches Wissen sei so etwas wie das „Wissen“ einer wahren Proposition, sondern, daß epistemisches Wissen einen propositionalen Inhalt hat, der sich durch Aussagesätze ausdrücken läßt. Eine Überzeugung ist wahr, wenn ein Aussagesatz, der sie adäquat zum Ausdruck bringt, wahr ist. Performatives Wissen ist „propositional“, da sich auch sein Inhalt in Form von Aussagen über das Bestehen von Handlungsgefügen ausdrücken läßt. Performatives Wissen ist aber mehr als „bloß“ propositionales Wissen, da es in Form handlungsleitender Muster die Funktion hat, Handlungen zu steuern.

Betrachtet man Bildung als einen Vorgang, der zu Wissen und Können führt, so können Bildungsprozesse nur solche Prozesse sein, die im genannten Sinne verlässlich sind. Anders gesagt: Wenn Schule und Unterricht zu Bildung führen sollen, dann muß die unterrichtliche Vermittlung von Wissen und Können verlässliche Informationen über das, was der Fall ist, anbieten und auf verlässliche Wege zu Wissen und Können führen. Betrachtet man Bildung hingegen als einen Vorgang, bei dem sich Wissen und Können bereits zeigen, dann kann es keine Bildungsprozesse geben, wenn die Kenntnisse und Fähigkeiten, auf die sie beruhen, auf epistemisch schwankendem Boden erworben wurden. Schließlich wäre in einem reflexiv-kritischen Verständnis von Bildungsprozessen Bildung nur möglich, wenn die Gegenstände der Reflexion eine verlässliche Basis für die Bildung abgeben - vielleicht im Sinne eines Nachdenkens darüber, wie man zu seinem Wissen gekommen ist, wie es verallgemeinert werden kann, in welchen Grenzen es gültig ist usw.

Nicht alles, was Menschen in ihrem Leben widerfährt, ist in irgendeiner Form „bildend“, nur weil es bei den Betroffenen Spuren hinterläßt. Unter der Annahme, daß Wissen und Können notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bestandteile einer als Prozeß verstandenen Bildung sind, kann man aus obiger Analyse Prozesse bestimmen, die Bildungsprozessen entgegenstehen. Es sind in jedem Fall solche, durch die die Aneignung von Wissen und Können verhindert wird oder durch die vorhandenes Wissen und Können destruiert werden. Man kann durch Alterungsprozesse, durch Krankheiten oder Unfälle Teile seines Wissen und Könnens verlieren. Diese Prozesse wären demnach keine Bildungsprozesse. Bildungsprozesse wären hingegen solche, durch welche verlorengangene Fähigkeiten wiedererlangt werden, oder bei denen in der Auseinandersetzung mit Krankheit, Alter und Unfällen einer Person neue Fähigkeiten erwachsen. Auch Prozesse, durch die man bloß konfundiert und irritiert wird bzw. die auf schlichte Desinformation hinauslaufen, können keine Bildungsprozesse sein. Ein Unterricht, der alles im Ungefähren läßt, der keinen Unterschied zwischen wahren und falschen Aussagen trifft, der sich nicht um Logik oder korrekte Argumentation kümmert, kann kein bildender Unterricht sein. Betrachtet man Bildung als Selbstbildungsprozeß, dann können Vorgänge, bei denen die Individuen durch eine „Bildungs-“ Institution „prozessiert“ werden (ein Ausdruck aus der Biographieforschung) keine Bildungsprozesse sein, weil sie die Selbststeuerungsfähigkeit der sich bildenden Individuen einschränken. Gleiches gilt generell für „Verlaufskurven des Erleidens“, bei denen den Betroffenen die Fähigkeit, die eigenen Lebensumstände zu gestalten, zunehmend aus den Händen ge-

nommen wird. Aus der hier eingenommenen Perspektive auf „Bildung“ lassen sich daher Bildungs- klar von Entbildungsprozessen unterscheiden.

Ob Schülerinnen und Schüler nach einer Unterrichtsstunde mehr wissen als vorher, hängt davon ab, ob ihre Lehrerin eine verlässliche Informantin ist. Ob sie das ist oder nicht, hängt unter anderem auch davon ab, wie sie selbst zu ihrem Wissen gekommen ist. Wenn sie selbst nicht weiß, was sie vermitteln möchte, dann werden auch ihre Schüler nicht aufgrund ihrer Ausführungen zu Wissen gelangen - vorausgesetzt, dies ist der einzige Weg, über den sie etwas über einen Zusammenhang erfahren können. Da die Lehrerin für ihre Wissensbehauptungen verantwortlich ist und auch die Schüler dies sind, wenn sie die Behauptungen wiederholen, kommt sie nicht umhin, den Schülern zu zeigen, woher sie weiß, daß etwas der Fall ist. Dies führt letztlich auf die Rekonstruktion der Quellen ihres Wissens.

Wenn hier behauptet wird, daß es im bildenden Unterricht (auch) um die Vermittlung von Wissen geht, dann schließt dies ein zu zeigen, worin die Grenzen des Wissens bestehen. Wissen ist kein Bestand ewiger Wahrheiten, sondern etwas, über das wir relativ zu bestimmten Standards verfügen. Wir verlassen uns darauf, daß Dependenzbeziehungen zwischen den informationstragenden Signalen und den Dingen, über die sie informieren, bestehen. Wenn es gute Gründe gibt, diese Dependenzbeziehungen infragezustellen, dann sind unsere Überzeugungen zweifelhaft geworden. Es ist sicherlich nicht verkehrt, Schülerinnen und Schüler über den letztlich eingeschränkten epistemischen Status von Wissensbehauptungen aufzuklären.¹³

Ein Weg, Schülerinnen und Schülern Wissen zu vermitteln, ist, ihnen zu zeigen, wie sie sich selbst über die betreffenden Sachverhalte informieren und wie sie so eigenständig zu Wissen gelangen können. Man kann dies summarisch als Einführung in *epistemische Praktiken* bezeichnen. Zu wissen, wie man zu Wissen gelangt, heißt zu wissen, daß man die gewünschte Information *x*, die einem „sagt“, daß etwas der Fall ist, bekommen könnte, insofern man etwas anderes täte.

Wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollen, selbständig Informationen zu gewinnen und auf diesem Wege zu Wissen zu gelangen, dann ist zweierlei notwendig: Zum einen muß der von ihnen eingeschlagene Weg auch tatsächlich auf verlässliche Weise die gewünschte Information liefern. Zum an-

¹³ Im Unterricht werden auch Überzeugungen vermittelt, von denen man weiß, daß sie falsch, zweifelhaft hypothetisch oder sogar unbegründet sind. Sie müssen dann aber entsprechend epistemisch „markiert“ werden, so daß die Schülerinnen und Schüler wissen, welchen Status diese Überzeugungen haben.

deren müssen die Schülerinnen und Schüler diese Information auch erkennen, also als Wissen, daß etwas der Fall ist, repräsentieren können. Wissenserwerb setzt demnach Rezeptionsfähigkeit voraus.

Wenn man wissen möchte, ob jemand etwas weiß oder kann, also z.B. prüfen möchte, ob eine Schülerin über Wissen bestimmter Art verfügt, sind nach der reliabilistischen Analyse des Wissens zwei Dinge notwendig: Zum einen muß man in Erfahrung bringen, ob jemand auf entsprechende Fragen richtig antworten kann, oder ob er einen Weg kennt, wie eine gestellte Aufgabe erfüllt werden könnte. Zum anderen muß man etwas darüber wissen, wie jemand zu seinem Wissen und Können gekommen ist. Wenn eine Person wissen möchte, ob jemand im propositionalen oder im praktischen Sinne etwas weiß, muß sie selbst über ein verlässliches Prüfungsverfahren verfügen und Fehlerquellen ausschließen können. Diese Anforderung kann erfüllt werden, wenn die prüfende Person nicht nur dabei war, wie jemand zu seinem Wissen gekommen ist, sondern auch noch zusieht, wie er zu seinen Antworten und zu seinen praktischen Lösungen findet. Aus dieser Sicht ist es naheliegend, wenn die Wissen und Können vermittelnden Personen auch prüfen, ob die Adressaten der Vermittlungstätigkeit auch das wissen und können, was sie lernen sollten.

Sowohl für die Vermittlung propositionalen wie praktischen (einschließlich des performativen) Wissens als auch für die Prüfung des Wissens sind *face-to-face* Situationen, in denen die Beteiligten des Vermittlungs- und des Prüfungsprozesses miteinander kooperieren, der „Königsweg“, weil die Beteiligten auf simultane und direkte Weise einander aufzeigen können, was sie gerade tun. Sie können nicht nur sehen, was die jeweils andere Seite tut, welche Mimik und Gestik zur Mitteilung verwendet wird, sondern auch hören, was und wie es gesagt wird. Handlungen können kommentiert und das Gesagte handelnd begleitet werden. Derartige Gesprächs-Handlungs-Sequenzen können in ihrem Ablauf von den Beteiligten jederzeit verändert, vorherige Züge im Zusammenspiel evaluiert und korrigiert werden. Darin liegen die besonderen Chancen unterrichtlicher Vermittlungs- und Prüfungstätigkeit. Ob diese Chancen wahrgenommen werden, hängt zum einen davon ab, ob die Beteiligten in der Lage sind, die Informationsfülle, die die *face-to-face* Situation liefert, wahrzunehmen, und ob sie das, worauf es ankommt, auszudrücken vermögen. Zum anderen muß die Unterrichtssituation den Informationsfluß auch gestatten.

Dieser „Königsweg“ der Prüfung propositionalen bzw. praktischen Wissens wird bei Untersuchungen wie PISA und dem in der Klieme-Expertise vorgeschlagenen System der Evaluation von Bildungsstandards nicht besprochen. Die Prüfungssituation ist personell, zeitlich und inhaltlich von der Vermittlungssi-

tuation abgekoppelt. Betrachtet man die Aufgabenstellungen der PISA-Studie und ihrer Vorläufer wie z.B. die TIMSS-Untersuchung, so läßt sich sagen, daß mit ihnen eine bestimmte Klasse praktischen Wissens überprüft wird. Es wird geprüft, ob die Schülerinnen und Schüler epistemische Prozeduren kennen und anwenden können, durch die sie zu richtigen Aussagen hinsichtlich der in den Aufgabestellungen beschriebenen Problemstellungen gelangen, also ob sie über diesbezügliche „Kompetenzen“ verfügen.

In einem Gutachten von Weinert für die OECD (1999) wird unter „Kompetenzen“ nicht mehr etwas ähnliches wie „Intelligenz“ verstanden, mit dessen Hilfe „erklärt“ werden kann, *warum* jemand eine Aufgabe lösen konnte und jemand anderes nicht, sondern Kompetenzen sind einfach die Fähigkeiten, die erforderlich sind, um eine derartige Aufgabe zu lösen. Wer eine Aufgabe lösen kann, verfügt über die hierzu erforderlichen Kompetenzen, derjenige, der die Aufgabe nicht lösen kann, eben nicht. Nach Weinert handelt es sich um ein „funktionales“ Verständnis von „Kompetenz“.

Dieser funktionale Kompetenzbegriff läßt sich recht gut in den Begriffen propositionalen und praktischen Wissens reformulieren. Dadurch läßt sich auch die Frage beantworten, ob die Aufgabenstellungen, wie sie bei PISA bzw. TIMSS angewendet wurden, dazu geeignet sind, uns *verlässlich* über die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern informieren. Können wir durch derartige Tests wissen, was Schülerinnen und Schüler können bzw. wissen?

So verstanden, sollen die Adressaten der Testaufgaben zeigen, ob sie über das praktische und insbesondere das performative Wissen verfügen, um zu propositionalem Wissen zu gelangen. Sie werden nicht direkt gefragt, wann die Schlacht bei Waterloo war, sondern ob sie einem ihnen vorgelegten Text diese Information entnehmen können. Das Erschließen solcher Informationen aus Texten, das Errechnen des korrekten Resultats einer „Textaufgabe“, das Erschließen der richtigen Lösung aus schematischen Zeichnungen, sind für Untersuchungen wie der PISA-Studie typische Aufgabenstellungen.

Damit eine Schülerin überhaupt eine schriftlich vorgelegte Aufgabenstellung, die eine praktische Anforderungssituation simuliert, lösen kann, muß sie die Aufgabe verstehen. Dies verlangt eine klare Aufgabenstellung einerseits und ein gewisses Leseverständnis andererseits. An die Aufgabenformulierung sind besonders hohe Qualitätsanforderungen gestellt, weil sie in einem nicht veränderbaren „Gesprächszug“ etwas mitteilen sollen, was im natürlichen Gespräch in mehreren Schritten unter Berücksichtigung der Rückmeldungen des Adressaten mitgeteilt werden kann. Dies erklärt auch, weshalb schriftliche, in standardisierter Form gestellte Aufgaben von den Adressaten mehrfach gelesen werden

müssen, um verstanden zu werden. Auch an die Adressaten sind daher höhere Verstehensleistungen gestellt, als dies in natürlichen Situationen der Fall wäre.

Für die Aufgabentexte bedeutet dies, daß sie klar machen müssen, welcher Art das erfragte Wissensselement ist. Aus der Aufgabenstellung muß hervorgehen, wo die zu ihrer Lösung erforderlichen Informationen zu finden sind. Schließlich muß der Text, der diese Informationen liefert, auch die zur Lösung der Aufgabe erforderlichen Informationen liefern. Seitens der Schülerin bedeutet dies, daß sie erfassen muß, welcher Art die zu gebende Antwort überhaupt ist. Ferner muß sie die in der Aufgabenstellung beschriebene Ausgangssituation verstehen. Der entscheidende Schritt aber besteht darin, die dort gegebenen Informationen auf die Problemstellung der Aufgabe zu beziehen. Dabei wird unterstellt, daß es zwischen den Informationen und dem erfragten Element einen Zusammenhang gibt, der funktionaler, mathematischer oder sachlicher Art sein kann. Anders gesagt: Es wird nach der Regel gesucht, mit der unter Heranziehung der gegebenen Informationen die Aufgabenstellung gelöst werden kann. Welcher Art diese Regel ist, ergibt sich teils aus der Fragestellung, teils aus den Informationen.

Hierfür ein fiktives Beispiel. Die „Information“, welche gegeben wird lautet: „Sokrates ist ein Mensch“, und die dazugehörige Frage: „Ist Sokrates sterblich?“ - Die korrekte Antwort lautet natürlich „Ja!“ Der Lösungsweg, der zu dieser Antwort führt, besteht in der Anwendung der Regel: „Alle Menschen sind sterblich“. Wer sie kennt und auf die beschriebene Fragestellung anzuwenden weiß, verfügt über eine wie auch immer zu bezeichnende „Kompetenz“, über ein kleines Stück „naturwissenschaftliche Grundbildung“. Im Unterschied zur „klassischen“ Verwendung syllogistischer Strukturen wird im Falle von PISA-artigen Aufgaben nicht gesagt, daß Sokrates ein Mensch ist und daß alle Menschen sterblich sind, um anschließend die Frage zu stellen, was daraus bezüglich des Sokrates zwingend gefolgert werden kann, sondern die Fragestellung und die gegebenen Informationen sind so formuliert, daß die dazugehörige Regel erst gefunden werden muß. Die Anzahl einsetzbarer Regeln wird aber durch die Art der Fragestellung und die zur Verfügung stehenden Informationen restringiert.¹⁴

Was müßte eine Schülerin wissen, um die „Sokrates-Aufgabe“ zu lösen? Die Frage, ob Sokrates sterblich ist, läßt völlig offen, wie man die Antwort auf diese Frage herausfinden könnte. Falls die Frage entscheidbar ist, dann gibt es jeden-

¹⁴ Oben wurde gesagt, daß ein bildender Unterricht auf Erwerb „epistemischer Praktiken“ abzielt. Die Aufgabenstellungen, wie sie in der PISA-Studie verwendet werden, fragen nur eine Unterklasse solcher Praktiken ab, eben der, die eine syllogistische Struktur aufweisen und die auf bereits gegebenen Informationen aufbauen.

falls nur zwei mögliche Antwortalternativen, weil Einzeldinge - zu denen Sokrates (vermutlich) gehört - entweder sterblich sind oder nicht. Wenn die Schülerin weiß, daß der Ausdruck „sterblich“ eine notwendige Eigenschaft alles Lebendigen bezeichnet, dann weiß sie auch, daß man wissen kann, ob Sokrates sterblich ist oder nicht, wenn man weiß, ob „Sokrates“ ein Eigenname eines lebendigen Dings ist. Wenn sie also die semantischen Eigenschaften der in dieser Aufgabe verwendeten Ausdrücke kennt, wird sie den Informationssatz „Sokrates ist ein Mensch“ daraufhin analysieren, ob das Prädikat „ist ein Mensch“ die Information liefert, ob „Sokrates“ unter die lebendigen Dinge fällt oder nicht. Wenn sie wiederum den Ausdruck „Mensch“ versteht, wird sie dies bejahen und die Fragestellung schließlich richtig beantworten können.

Wenn die Schülerin die semantischen Eigenschaften der in der Aufgabenstellung verwendeten Ausdrücke nicht so versteht, wie die Aufgabensteller sie gemeint haben, wird sie möglicherweise die Aufgabenstellung gar nicht oder nicht richtig verstehen. Doch dies wäre kein sicherer Indikator dafür, daß sie über die von ihr erwartete „Modellierungsfähigkeit“ nicht verfügt. Es kann auch an Ungenauigkeiten in der Frageformulierung liegen oder daran, daß die Schülerin die Absichten der Fragesteller falsch einschätzt. Angenommen, sie wüßte, daß Sokrates ein griechischer Philosoph war und bereits seit langem tot ist. Wie würde sie dann die Information, daß er ein Mensch *sei*, aufnehmen? Wird sie sich sagen, daß es sich um eine kleine Ungenauigkeit in der Formulierung handelt, die man am besten übersieht, oder wird sie vermuten, daß es bei den Aufgaben auf die kleinste Nuance ankommt?¹⁵ Entscheidet sie sich für letzteres, dann stehen ihr viele Wege offen: Sie könnte auf den Gedanken verfallen, daß der Informationssatz falsch und die Frage folglich nicht beantwortbar ist. Oder daß man ihr eine Falle stellen möchte und die richtige Antwort lautet, daß Sokrates nicht sterblich ist, weil er bereits seit langem tot ist. Vielleicht stellt sie auch Überlegungen darüber an, ob die Fragesteller davon ausgehen, daß es so etwas wie eine Wiedergeburt gibt.

Angenommen, die Schülerin versteht die Aufgabe genau so, wie sie gemeint war. Um die Aufgabe lösen zu können, muß die Schülerin (1) über geeignete Mittel, - „epistemische Prozeduren“ - verfügen und (2) in der Lage sein, sie zur Lösung auch tatsächlich heranzuziehen, also zu selektieren. (3) Ferner muß sie in

¹⁵ Ein klassisches Problem: Was glaube ich, was jemand anderes über mich glaubt? Und: Was glaubt er, was ich über ihn glaube? - Nach Lewis (1975) münden solche Situationen nicht in Paradoxien, sondern in konventionelle Lösungen. Also: Je häufiger getestet wird, desto eher wissen beide Seiten voneinander Bescheid und spielen sich aufeinander ein.

der Lage sein, die epistemischen Prozeduren auch in der richtigen Reihenfolge einzusetzen, wenn es sich um eine mehrschrittig zu lösende Aufgabe handelt.

Wenn eine Aufgabenstellung mit sehr unterschiedlichen Prozeduren gelöst werden kann, und der von der Schülerin eingeschlagene Lösungsweg bei der Beurteilung der Lösung nicht berücksichtigt wird, dann kann uns die richtige Lösung nicht verlässlich darüber informieren, ob die Schülerin über die epistemischen Prozeduren verfügt, die wir für den „normalen“ Lösungsweg unterstellen. In Baumert (2002, S. 122) werden zwei Aufgaben vorgestellt. Bei der einen soll man herausfinden, wer von vier Personen, welche einen Raum durch einfaches Abschreiten „messen“, den größte Schrittlänge hat. Die anzuwendende „Regel“ ist der Zusammenhang zwischen Schrittlänge und der Anzahl der benötigten Schritte. Es wird aber nicht gefragt, wie die richtige Lösung gefunden wurde. Bei vier Personen, gibt es eine 25%-Chance die richtige Lösung zu erraten. Erkennt man, daß die Aufgabe nach einen der beiden Extremwerte fragt, erhöht sich die Chance auf 50%. Vermutet ein Schüler, daß bei den PISA-Aufgaben immer ein „Trick“ verborgen ist, würde er auf dieser Grundlage zur „richtigen“ Antwort gelangen, ohne irgendetwas über den Zusammenhang zwischen Schrittlänge und der Anzahl der benötigten Schritte zu wissen. - Bei der zweiten Aufgabe haben drei Kinder bei einer Wahl an ihrer Schule 120, 50 und 30 Stimmen bekommen. Errechnet werden soll der Prozentsatz der Stimmen des Kandidaten mit der höchsten Stimmenzahl. Er liegt bei 60% und soll durch Einsetzen der Zahlen in die Prozentformel ausgerechnet werden. Leider kann man auf diese Lösung auch durch eine falsche Rechenoperation kommen. Ein Schüler könnte glauben, es ginge um das Verhältnis von 120 Stimmen zu den anderen 80 Stimmen und rechnet aus, daß es 1,5 beträgt. Da er weiß, daß dies noch nicht der Prozentwert sein kann, multipliziert er 1,5 mit der Differenz von 120 und 80, um der Intuition zu genügen, daß Prozentwerte auch irgendetwas mit den absoluten Größen zu tun haben, und gelangt so ebenfalls auf die Zahl 60. Auch hier kann man auf falschem Wege zur „richtigen“ Lösung kommen.

Wenn man sowohl durch „Einsicht“ und relativ einfache Rechenoperationen zur korrekten Lösung einer Aufgabe finden kann, aber auch ohne „Einsicht“ unter Anwendung deutlich komplexerer Rechenverfahren, und beide Lösungswege als Indikator für ein und dieselbe Kompetenz betrachtet werden, dann ist die korrekte Lösung der Aufgabe kein verlässlicher Indikator für Vorliegen einer bestimmten Kompetenz. Eine Aufgabenstellung, die mit diesem Problem behaftet ist, findet sich ebenfalls bei Baumert (2002, S. 124).

Selbst wenn man sich den Lösungsweg von der Schülerin beschreiben läßt, kann es immer noch sein, daß sie selbst sich gar nicht sicher ist, ob ihre Lösung

die richtige ist. Sie vermutet möglicherweise nur, daß die von ihr verwendete Formel die richtige ist, vielleicht, weil sie im Unterricht nicht gut aufgepaßt hat oder weil sie diese Formel nicht von einer ihr ähnlich erscheinenden trennscharf unterscheiden kann. Würden wir dann sagen, sie „wisse“, wie die an sie gestellte Aufgabe zu lösen ist?¹⁶

In dem Gutachten von Weinert (1999) wird am Ende die Empfehlung abgegeben, bei der Analyse und Messung von Kompetenzen auch kompetenzspezifische motivationale Einstellungen zu erfassen, da derartige Einstellungen für das Verhalten beim Problemlösen und beim Erwerb der dazu erforderlichen Kompetenzen erfahrungsgemäß eine große Rolle spielen. Dagegen ist nichts zu sagen. In Klieme (2003, S. 72) werden die motivationalen Faktoren jedoch als *Teil* der Kompetenz betrachtet. Solch ein Kompetenzbegriff widerspricht unseren Begriffen des Wissens und des Könnens. Derjenige, der kein Interesse hat, sein Wissen und Können zu zeigen, verliert es deshalb nicht. Eine Schülerin kann zu Aufgabenstellungen, wie sie für die PISA-Untersuchung typisch sind, sehr unterschiedliche motivationale Einstellungen entwickeln, die völlig unabhängig davon sind, was sie kann oder weiß. Ihre volitionalen Einstellungen sind *Voraussetzungen* für ihren Umgang mit den Aufgabenstellungen, nicht aber *Teil* der „Kompetenz“, welche sie u.U. bei der Lösung der Aufgabe zeigen würde, wenn sie es denn wollte.

Die Schülerin, welche eine PISA-Aufgabe löst, bringt auf drei Ebenen die hierfür erforderlichen volitionalen Voraussetzungen mit: (1) Sie möchte sich mit der vor ihr liegenden Aufgabe überhaupt beschäftigen. (2) Sie wünscht zu einer richtigen Lösung der Aufgabe vorzudringen. (3) Sie möchte die gefundene Lösung bzw. den von ihr gefundenen Lösungsweg auch präsentieren. Verliert sie auf dem Weg von der Wahrnehmung der Aufgabe bis zur Präsentation der Lösung das Interesse, dann wird sie keine richtige Lösung präsentieren, auch wenn sie die dafür erforderlichen Fähigkeiten besitzt.

Wenn man über Aufgabenstellungen, wie sie für die PISA-Studie typisch sind, etwas über „Kompetenzen“ von Schülerinnen und Schülern erfahren will, also wissen möchte, welche Kompetenzen sie haben und welche nicht, dann muß man die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben umgehen, dokumentieren und anschließend analysieren. Man muß in standardisierter Form das tun, was eine Lehrerin unter günstigen Voraussetzungen während des Unterrichts tun könnte: Beobachten und Nachvollziehen, wie ihre

¹⁶ In diesem Fall würde es auch nicht helfen, der Schülerin mehrere gleichartige Aufgaben zu stellen. Denn sie kann ja entdecken, daß es sich um gleichartige Aufgaben handelt und dennoch unsicher bleiben, ob die von ihr jedesmal korrekt angewendete Formel die richtige ist.

Schülerinnen und Schüler mit den ihnen gestellten Aufgaben umgehen. Während die Lehrerin in der *face-to-face* Situation des Unterrichts in einer epistemisch günstigen Lage ist (aber wenig Zeit zur distanzierten Analyse hat), bringt die Anlage standardisierter Leistungstests die Tester in eine epistemisch unvorteilhafte Situation: Wenn sie die volitionalen Voraussetzungen für die individuellen Leistungen nicht kontrollieren, sie teilweise darauf verzichten, sich die Lösungswege darstellen zu lassen, qualitativ unterschiedliche Lösungen als Indikatoren für dieselben Kompetenzen betrachten, nicht unterscheiden können, ob die Schüler sich ihrer Antworten sicher sind oder nicht, und „Abwege“, auf welche die Schüler aufgrund mißverständlicher Formulierungen oder ihres sonstigen Wissens kommen, nur als Irrtümer betrachten, dann kann man wohl nicht sagen, daß sie nach der Auswertung eines Leistungstests wissen, ob eine Schülerin oder ein Schüler über diese oder jene Kompetenzen verfügt oder nicht. Und wenn man über einzelne nichts weiß, dann weiß man auch nicht mehr, wenn man über viele nichts weiß.

Ich glaube nicht, daß es unmöglich ist, Tests zu entwickeln, die uns darüber informieren, ob Schülerinnen und Schüler über die epistemischen Prozeduren verfügen und sie auch adäquat anwenden können, die im Sinne der der PISA-Studie zur „Grundbildung“ gehören. Die Beispielaufgaben, die bekannt sind, deuten jedoch darauf hin, daß die bisherige Testpraxis diese Information nicht liefert.

Literatur

- Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. 2., erw. Aufl. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1989.
- Bartelborth, Thomas: Begründungsstrategien. Ein Weg durch die analytische Erkenntnistheorie. Berlin (Akademie Verlag) 1996.
- Baumann, Peter: Erkenntnistheorie. Stuttgart u. Weimar (Metzler) 2002.
- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Aus: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2002. S. 100-150.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich (Hrsg.): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. Aus: Baumert, Jürgen, u.a. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich) 2001. S. 15-68.
- Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm: Bildsamkeit, Bildung. Aus: Benner, Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel (Beltz) 2004. S. 174-215.
- Benner, Dietrich: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg. (2002), H. 1, S. 68-90.
- Brendel, Elke: Wahrheit und Wissen. Paderborn (mentis) 1999.
- Brown, D.G.: Knowing How and Knowing That, What Aus: Wood, Oscar P.; Pitcher, George (Hrsg.): Ryle. A Collection of Critical Essays. Garden City NY (Anchor Books) 1970. S. 213-248.
- Carr, David: Knowledge in Practice. In: American Philosophical Quarterly, 18. Jg. (1981), H. 1, S. 53-61.
- Dretske, Fred: Explaining Behavior. Reasons in a World of Causes. 4th. print Cambridge Mass. (MIT Press) 1995.
- Dretske, Fred: Die Naturalisierung des Geistes. Paderborn u.a. (Schöningh) 1998.
- Dretske, Fred: Conclusive Reasons. Aus: Dretske, Fred (Hrsg.): Perception, Knowledge, and Belief. Selected Essays New York (Cambridge University Press) 2000a. S. 3-29.
- Dretske, Fred: The Pragmatic Dimension of Knowledge. Aus: Dretske, Fred (Hrsg.): Perception, Knowledge, and Belief. Selected Essays New York (Cambridge University Press) 2000b. S. 48-63.
- Dretske, Fred: Epistemic Operators. Aus: Dretske, Fred (Hrsg.): Perception, Knowledge, and Belief. Selected Essays New York (Cambridge University Press) 2000c. S. 30-47.
- Dretske, Fred: Externalism and Modest Contextualism. In: Erkenntnis, 61. Jg. (2004a), S. 173-186.
- Dretske, Fred: Précis of 'Knowledge and the Flow of Information'. Aus: Bernecker, Sven; Dretske, Fred (Hrsg.): Knowledge. Readings in Contemporary Epistemology. Oxford (Oxford University Press) 2004b. S. 103-117.
- Gettier, Edmund L.: Is Justified True Belief Knowledge? In: Analysis, 23. Jg. (1963), S. 121-123.
- Hawley, Katherine: Success and Knowledge-How. In: American Philosophical Quarterly, 40. Jg. (2003), H. 1, S. 19-31.
- Hentig, Hartmut v.: Bildung - Ein Essay. Weinheim (C.H.Beck) 1996.
- Herrmann, Ulrich: "Bildungsstandards" - Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. (2003), H. 5, S. 625-639.
- Humboldt, Wilhelm v.: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf, München 1956.
- Klieme, Eckhard: Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin 2003. (= Bildungsreform Bd. 1)
- Koch, Lutz: Kritische Bildungsphilosophie. Aus: Borrelli, Michele; Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2 Baltmannsweiler (Schneider Verl. Hohengehren) 1996. S. 41-53.
- Koch, Lutz: Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg. (2004), H. 2, S. 183-191.

- Ladenthin, Volker: PISA - Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 79. Jg. (2003), H. 3, S. 354-375.
- Lewis, David: Konventionen. Eine sprachphilosophische Abhandlung. Berlin, New York (De Gruyter) 1995.
- Messner, Rudolf: PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. (2003), H. 3, S. 400-412.
- Neuweg, Georg Hans: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg. (2002), H. 1, S. 10-29.
- Neuweg, Georg Hans: Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Jg. (2005), H. 4, S. 557-573.
- Ruhloff, Jörg: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. Aus: Borrelli, Michele; Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2 Baltmannsweiler (Schneider Verl. Hohengehren) 1996. S. 148-157.
- Rumfitt, Ian: Savoir Faire. In: The Journal of Philosophy, 98. Jg. (2003), H. 3, S. 158-166.
- Ryle, Gilbert: The Concept of Mind. London (Penguin) 1990.
- Stanley, Jason; Williamson, Timothy: Knowing how. In: The Journal of Philosophy, Jg. 2001, H. 96, S. 411-444.
- Tarski, Alfred: Einführung in die mathematische Logik. 5. Aufl. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1977.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. (2004), H. 5, S. 650-661.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg. (2004), H. 2, S. 169-182.
- Thompson, Christiane: Selbständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauffs. Opladen (Leske+Budrich) 2003. (= Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGFE)
- Weinert, Franz E.: Concepts of Competence. o.O. (OECD) 1999.

Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte

Eckhardt Fuchs

Blickt man auf die gegenwärtigen Debatten über Universitäts- und Bildungsreformen scheint der Feind ausgemacht: Neoliberale Bildungsideologien und -praktiken führen zu einer Entstaatlichung nationaler Bildungssysteme, die durch die Ersetzung eines auf individuelle Selbstformung abzielenden Bildungsideales durch eine marktorientierte, auf wirtschaftliche Nutzeffekte und Effizienz abhebende Bildungspolitik gekennzeichnet sind. Die semantische und reale Ökonomisierung von Bildung trifft in der deutschen Pädagogik auf ein wesentlich neohumanistisch und geisteswissenschaftlich geprägtes Diskursfeld, auf dem es beiderseits keine Andockstellen zu geben scheint. Nach dem ersten Schrecken ist eine massive Verteidigungslinie – man denke hier an die fünf „Einsprüche“ des Frankfurter Aufrufs gegen die „technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“ – aufgebaut worden. (Gruschka 2005)¹ Dabei ziehen sich die Gräben nicht allein zwischen zwei unterschiedlichen Positionen zu Bildungszielen, Bildungspolitik und den entsprechenden Steuerungselementen, sondern geht es einerseits – in Bezug auf die Disziplin – um institutionelle Verschiebungen, um Verlust und Gewinn akademisch-politischen Einflusses und um einen wissenschaftlichen Paradigmenwechsel.² Andererseits – bezogen auf die soziale Funktion von Pädagogik – betrifft die Debatte auch die Frage nach Deutungsanspruch und -hoheit über das, was als Bildung bezeichnet wird.

Im Folgenden besteht mein Anliegen nicht darin, die konträren Positionen im Einzelnen zu rekapitulieren. Ich möchte vielmehr – ausgehend von drei Beobachtungen – versuchen, einige bisher wenig thematisierte Aspekte in das

¹ Zur Kritik an dem „reaktionären“ Duktus des Aufrufs, der in die 1970er Jahre zurückweise, siehe Oelkers, Vortrag 225. Als Beispiel einer Gegenposition siehe Böttcher, 2005, der für eine „ökonomische Bildungsreform“ – basierend auf dem Konzept einer „reflexiven Pädagogik“ – plädiert.

² Auf die sich seit den frühen 1980er Jahren in Schüben vollziehende Debatte über Gegenstand und Systematik der Erziehungswissenschaften, in der es ja auch explizit um die Frage der theoretischen Selbstreflexion geht, kann hier nicht näher eingegangen werden. Vgl. den Überblick in Rathmyr, 2003 und Vogel, 1998.

Blickfeld zu rücken. Die erste Beobachtung besteht darin, dass die Argumentationsstrategien bewusst oder unbewusst auf eine historisch-kritische Selbstreflexion verzichten. Zweitens vollzieht sich die Debatte um Bildungsreformen in einem internationalen Kontext, während der Referenzhorizont in Deutschland rein national definiert ist. Daran schließt sich drittens die Beobachtung an, dass die bildungstheoretische Erörterung wenig in die gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse eingebettet wird, sondern auf einzelne Aspekte – Standards, Kerncurricula, Qualifikation oder Leistungstests, um nur einige zu nennen – verengt bleibt. Ein neues Bildungskonzept setzt aber eine rationale Analyse von Globalisierung und deren Effekte auf Bildungssysteme im Allgemeinen und die Universität im Besonderen voraus, die nicht in einer Einengung auf den „Neoliberalismus“ stehen bleiben kann. Insgesamt wird argumentiert, dass ein historisch-kritischer Zugang, eine Internationalisierung der Theorieentwicklung und die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit der Globalisierung neue Perspektiven in der Diskussion eröffnen können. Ich werde im folgenden auf diese drei Beobachtungen eingehen und jeweils mit einer These beginnen.

These 1. Die Mystifizierung des Bildungsbegriffs verhindert eine Neukonzipierung von Bildung, die den Erfordernissen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse gerecht wird.

In der kontroversen und nicht selten polemisch geführten Diskussion um die heutige und zukünftige Rolle von Bildung ist nicht zu übersehen, dass der Rekurs auf den klassischen Begriff der (höheren) Bildung zum Standardnarrativ derjenigen gehört, die sich vehement gegen die sogenannte neoliberale Bildungspolitik und deren Diskurs aussprechen.³ Die Humboldtsche Universitätsidee bildet „immer noch den Resonanzboden für Krisendiagnosen“ und dient als „Kritikfolie gegenüber Versuchen, die Universität zu ökonomisieren und an die

³ Der Begriff „neoliberal“ selbst ist kein analytischer Begriff und wird hier als Verlegenheitsterminus benutzt. Verstanden wird darunter eine Auffassung, die den ökonomischen Nutzen von Bildung im Kontext eines an Humankapital und Arbeitsmärkten orientierten Menschenbildes in den Vordergrund stellt. Die damit verbundenen Annahmen bestehen darin, dass ein solches ökonomisches Modell eine Vielzahl von Bildungskonzeptionen entsprechend der Nachfrage zulässt, dass die Ineffizienz eines staatlichen Systems durch die Effizienz des privaten Sektors ersetzt wird, und dass dieses System flexibel auf Nachfrageänderungen reagiert. Nachteile werden vor allem in einem Ausblenden gesellschaftlicher Interessen gesehen. Zugleich stellt sich die Frage, ob die Konsumenten von Bildung über das Wissen und die Verantwortung verfügen, die jeweils richtige Entscheidung zu treffen, und wie mit Problemen verfahren wird, die einer zentrale Regelung bedürfen. Vgl. Winch/Gingell, 2004, S. 13f.

kurze Staatsleine zu legen.“ (Wimmer, 2005, S. 27 und 30) Die Beteiligten haben sich, so Heinz-Elmar Tenorth schon vor mehr als zehn Jahren, „sehr beschaulich eingerichtet, theoretische Differenzen zu Revieren ausgebaut und verstetigt, sich gegen Kritik durch relative Blindheit nach außen abgeschottet, Dynamik gewinnt anscheinend nur der jeweilige Binnendiskurs.“ (Tenorth, 1997, S. 970) So gehört, um nur wenige Beispiele zu nennen, das „aufklärerische(n) Verständnis von Erziehung, Pädagogik und Bildung [...] ungeachtet der ebenso vielen Zäsuren und Brüche auch in dieser Ideenentwicklung – zum Wichtigsten der humanistischen Bildungstradition“ (Bauer/Billingmayer, 2005, S. 4) und geht es gegenüber dem „propagierten Bildungspragmatismus“ um „das Festhalten am aufklärerischen Allgemeinbildungsbegriff“. (Jürgens, 2005, S. 6; Ruhloff, 1999; Heitger, 2004; Ladenthin, 2003) Das übergreifende Ziel der Universität bestünde in der „Erkenntnis“, zu deren Grundvoraussetzung die „Freiheit“ der Forschung gehöre. (Hügli, 2004) Auch in der Debatte um Bildungsstandards wird die klassische Bildungsidee und die Autonomie der Pädagogik ins Feld geführt. (Ipfling, 2004; Herrmann, 2003)⁴

Nun lässt sich gegen einen Rückgriff auf Traditionen zunächst nichts einwenden. Problematisch ist es allerdings, wenn damit eine Mystifizierung und Moralisierung einhergeht, die sich der Frage der kritischen Selbstüberprüfung nicht einmal stellt und den Blick auf mögliche Alternativen verschließt. Zugespitzt könnte man sagen, dass mit der Reduzierung des Problems auf den Gegensatz von „Pragmatismus“ und „Aufklärung“ quasi jedes „neoliberale“ Argument als „anti-humanistisch“ denunziert werden kann. Insofern überrascht, wie wenig in den gegenwärtigen Diskussionen auf die inzwischen über weite Strecken gut erforschte Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte verwiesen und dem, wie Ash formuliert, „Mythos Humboldt“ angehangen wird.

Ein erster Mythos besteht im Postulat von der Allgemeingültigkeit der auf Humboldt zurückgeführten Bestandteile der höheren Bildung, zu dem die – gegenüber staatlichen Autoritäten – Autonomie und Freiheit der Forschung und Lehre, die Einsamkeit und Freiheit des Wissenschaftlers, die Einheit von forschendem Lernen und lehrendem Forschung, und die (Selbst-)Bildung durch wissenschaftliche, keinem Nützlichkeitskalkül unterworfenen Wahrheitsuche gezählt werden. Abgesehen davon, dass die Theorie der Bildung bei Humboldt umstritten und der Bildungsbegriff wegen der Spaltung zwischen elitärer und egalitärer Auffassung ein eher assoziatives denn einheitliches theoretisches

⁴ Zur Verteidigung der Standards siehe Klieme, 2004. Vgl. insgesamt auch Artelt/Riecke-Raulecke, 2004.

Konzept darstellt⁵, sind diese Humboldt zugeschriebenen Ideen schon vor mehr als 100 Jahren aus guten Gründen für obsolet erklärt worden. Wie Rüdiger vom Bruch, Bernhard vom Brocke und andere gezeigt haben, befand sich zum einen die deutsche Universität mit dem Übergang zur Massenuniversität, dem Zerfall der Einheit der Wissenschaften und der Herausbildung der nicht mehr allein aus staatlichen Mitteln finanzierbaren Großforschung – um nur drei Gründe zu nennen – an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in einer Krise und entsprach längst nicht mehr diesen Idealen. (Kimmich/Thumfart, 2004; vom Bruch, 1999; vom Brocke, 1999; von Prondczynski, 2002) Ein neues Krisenbewusstsein ist in den 1960er Jahren artikuliert worden und seitdem nicht mehr verstummt.

Zum anderen ist „objektive“ Wissenschaft, wie Lorraine Daston und andere nachgewiesen haben, selbst eine Konstruktion, wie auch der Begriff der Wahrheit. (Daston, 1998; Daston/Gallison, 1992; Megill, 1994) Und auch die Freiheit der Forschung und Lehre war in der Realität stets von politischen, ideologischen, wissenschaftsinternen und wirtschaftlichen Faktoren beschränkt, wofür die deutsche universitäre Geschichte ungezählte Beispiele kennt. Dazu kommt die dem Bildungsbegriff und der Pädagogik schlechthin inhärente Paradoxie, dass die Erziehung zur Freiheit selbst nicht ohne Zwang auskommt, Freiheit der Lehre also aufgrund curricularer und formal-struktureller Zwänge eine Fiktion ist. (Baecker, S. 2ff.)⁶

Ein zweiter Mythos zeigt sich in der Annahme, dass das Humboldtsche Universitätsmodell zum weltweiten Vorbild avancierte, zum „Export-Schlager wie die Produkte deutscher Ingenieurkunst“ wurde. (Liesner/Sanders, 2005, S. 9.) Abgesehen davon, dass dafür bisher keine empirischen Bestätigungen für weite Teile der Welt vorliegen, zeichnen neuere Arbeiten mit Bezug auf Frankreich, die USA und England ein wesentlich differenzierteres Bild. (Lingelbach, 2002; Schalenberg, 2002; Schwinges, 2001) Bereits im 19. Jahrhundert bildete das „klassische“ oder auch „humanistische“ Bildungsideal eine spezifisch deutsche Art der Bildungstheorie, die nicht zuletzt wegen ihres ursprünglichen – auf das

⁵ Eine definatorische Systematik des Bildungsbegriffs unternimmt Tenorth, 1997, S. 976ff., der zwischen Thematisierungsweisen, in denen der Bildungsbegriff als „Substratkategorie“ fungiert, und solchen Zugängen, in denen aus kritischer und philosophischer Perspektive von Bildung die Rede ist, unterscheidet. Zu letzteren zählt er die vier Formen Klassikerpflege und -exegese, die Verwendung des Bildungsbegriffs in geschichtsphilosophischer, weltanschaulicher und utopischer Verwendung sowie als Platzhalter für das Unsagbare und schließlich als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft.

⁶ Über das Kernthema gegenwärtiger Debatten, wie Lehr-Lern-Prozesse so gestaltet werden können, dass Freiheit und Selbstverantwortung mit der Struktursetzung und Zielorientierungen von Bildungsprozessen vereinbar werden, siehe Chur, 2006.

Ideal der Antike zurückzuführenden – elitär-aristokratischen Charakters im Ausland nur sehr selektiv rezipiert worden ist. Von einem deutschen Universitätsmodell kann demnach keine Rede sein.

Drittens wird implizit davon ausgegangen, dass Bildungstheorie und Bildungsideale einen direkten Einfluss auf die Institutionen des Bildungssystems hätten und dass die Bildungspraxis ein Reflex auf bildungstheoretische Reformideen darstelle. Ein Blick etwa auf die Schulgeschichte zeigt hingegen die relative Stabilität dieser Institution, die relativ autonom innerhalb ihres eigenen Organisationssystems Strukturveränderungen vornimmt, die sie selbst als beste Problemlösung ansieht. (Oelkers, Vortrag 223)

Viertens schließlich ist die Entgegensetzung von Bildung und (verkürzt interpretierter) Ökonomie in historischer Perspektive nicht aufrechtzuerhalten. (Faschinge, 2005; Zymek, 2005; Lohmann/Rilling, 2002; Hoffmann/Maack-Rheinländer, 2001) Jürgen Zabeck hat auf den Unterschied zwischen einem Ökonomieprinzip als einer Rationalität, die auf einen verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen verweist, aber dabei nicht andere Aspekte der Universität außer Acht lässt, und einem Ökonomismus, der einzig auf Nützlichkeit und Gewinnmaximierung abhebt, aufmerksam gemacht. Die Verbindung von Bildung und ökonomischen Aspekten ist in der Geschichte des bildungstheoretischen Denkens nachweisbar (Zabeck, 2003; Bellmann, 2001; Wimmer, 2005, S. 30ff.), und selbst die klassische Universität war immer auch eine Ausbildungsstätte für Berufe. (Welbers, 2001) So ist zumindest zu fragen, ob man Ökonomisierung mit Humboldt kritisieren kann. Das Forum Bildung gelangt denn auch zu der Auffassung, dass die Entgegensetzung von Bildung und Qualifikation nicht der „Realität von Bildungsprozessen“ gerecht wird, und hat dementsprechend drei Zieldimensionen – die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Beschäftigungsfähigkeit – formuliert, die beide Bereiche zusammenführen. (Arbeitsstab, S. 2)

Das alles heißt nun nicht, dass eine Reinterpretation des auf Humboldt zurückgeführten Bildungsbegriffs nicht durchaus zu einer kritischen Neuformulierung bildungsphilosophischer Traditionen führen kann, allerdings sind dafür – mit Blick auf die angeführten Mythen – drei Voraussetzungen nötig. Erstens kann diese Reinterpretation nicht allein aus der Bildungsphilosophie her ohne Bezug zu anderen historischen oder sozialwissenschaftlichen Konzepten, Theorien und Modellen erfolgen. In diesem Sinne schrieb Tenorth schon 1984, dass eine Erziehungsphilosophie, die „mit eigenen Erkenntnisansprüchen gegenüber der Realität auftritt, ein rhetorisches Unterfangen ohne Wert“ sei. (Tenorth, 1984, S. 65)

Zweitens erfordert eine solche Reinterpretation die Entmystifizierung des Begriffs. Versuche dazu sind unternommen worden, denkt man beispielsweise an die – an Humboldts Sprachphilosophie anknüpfende – informationstheoretische Neubestimmung des Bildungsbegriffs bei Rainer Kokemohr, die von Lyotard ausgehende postmoderne Theorie der Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen von Hans-Christoph Koller oder das Konzept eines integrativen Bildungskonzepts von Dietmar Chur. Chur schlägt eine Integration des „personologischen“ und „praktisch-funktionalistischen“ Bildungsdiskurs vor und exemplifiziert das Konzept der Schlüsselkompetenz – als Brückenschlag zwischen Bildung und Ausbildung – anhand eines realen Modells an der Universität Heidelberg jenseits normativer Aufladungen. (Koller, 2005; Koller 2003; Kokemohr, 1992; Chur, 2006)⁷ Dieter Lenzen versucht unter Aufgabe der pädagogischen Grundbegriffe im Kontext von Entgrenzung und Pluralisierung, Erziehungswissenschaft als Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese zu beschreiben und dabei Termini wie Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz anstelle des humanistischen Bildungsbegriffs zu setzen, kommt aber nicht ohne Verzicht genau auf diesen Bildungsbegriff aus. (Tenorth, Bildung, S. 982, Anm. 9; Lenzen, 1997, 1997a.)⁸ Heinz-Elmar Tenorth, um ein letztes Beispiel anzuführen, versucht eine Auflösung der dualen Kodierung des Konflikts über die Bildungsstandards, indem er letztere in den weiten Kontext des kulturellen Gedächtnisses stellt und dabei die für die schulische Kanonisierung zentralen Prozesse erörtert. (Tenorth, 2004)

Drittens unterliegen alle diese Versuche der Neubestimmung des Bildungsbegriffs einer ausschließlich deutschen Perspektive, was die Frage aufwirft, ob damit allein geeignete Antworten auf die neuen Herausforderungen des globalen Zeitalters gefunden werden können.

These 2. Der Rückgriff auf die deutsche Bildungsphilosophie reicht nicht aus, um eine bildungstheoretisch adäquate Antwort auf die Globalisierung zu finden.

Die in der gegenwärtigen Diskussion zu beobachtende nationale Ausrichtung hat Tradition in der deutschen Bildungsgeschichte, und die fehlende internatio-

⁷ Zur Geschichte und aktuellen Diskussion über Schlüsselkompetenzen in Deutschland siehe Witt/Lehmann, 2001.

⁸ Zu weiteren Versuchen, die Grundbegriffe „Erziehung“ und „Bildung“ durch andere Termini zu ersetzen, siehe Vogel, 1998, S. 166ff.

nale Anschlussfähigkeit der Theorieentwicklung über Humboldt hinaus ist ein Merkmal der deutschen Entwicklung generell. (Oelkers, 2006) Eine Ursache ist in der disziplinären Entwicklung der akademischen Erziehungswissenschaft zu finden. Während, nimmt man als Vergleichsfolie die USA, die dortige sozialwissenschaftlich und auf die pädagogische Praxis ausgerichtete Erziehungswissenschaft „verwaltungs- und klientelnah“ ausgelegt ist, orientierte sich die deutsche geisteswissenschaftliche Pädagogik an der Philosophie und blieb damit auf den Bildungsbegriff, institutionenfern und ohne internationale Anbindung ausgerichtet. Das führte dazu, dass die sich am Anfang des 20. Jahrhunderts herausbildende empirische Pädagogik aus den Universitäten herausgedrängt wurde und sich die deutsche Erziehungswissenschaft über den Prozess einer „defensiven Disziplinbildung“ konstituierte. (Drewek, 2002; Hopf, 2004) Blieb so in Deutschland die international weit vernetzte empirische Forschung – von einem Zwischenhoch in den 1970er Jahren abgesehen – bis in die jüngste Gegenwart marginalisiert, spielte die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft in den USA seit den 1920er Jahren eine bedeutende schul- und bildungspolitische Rolle. (Drewek, 2004, S. 35) Während diese neben – und nicht gegen – einer philosophischen Bestimmung von Bildung Dewey'scher Prägung bestand und die amerikanische Erziehungswissenschaft – nicht zuletzt wegen ihrer Inklusivität – international wesentlich erfolgreicher blieb,⁹ hat, wie Oelkers schreibt, die „deutsche akademische Pädagogik des 20. Jahrhunderts [...] kaum internationale Wirkung gezeigt. Sie ist nur von der nationalen Historiographie registriert und kontinuieriert worden. Eine ‚geisteswissenschaftliche‘ oder eine ‚neukantianische‘ Pädagogik gibt es nur im deutschen Sprachraum.“ (Oelkers, 2006)

Dieser Befund einer nationalen Verortung deutscher Erziehungswissenschaft und -theorie spiegelt sich in der aktuellen Forschungslandschaft wieder. Es existieren bisher kaum international systematisch-vergleichende Studien über die Geschichte von Bildungstheorien oder über deren internationale Diffusions- und Transfermechanismen, sieht man von zumeist bilateralen Rezeptionsbeziehungen einzelner Pädagogen ab.¹⁰ Es wäre daher durchaus sinnvoll zu untersuchen, welchen theoretischen oder philosophischen Grundannahmen der Bildungsbegriff in anderen modernen Gesellschaften zugrunde lag – was würde beispiels-

⁹ Zur Frage der Anschlussfähigkeit aus gegenwärtiger Perspektive vgl. Heytig, 2004.

¹⁰ Als Versuch, die Geschichte der Internationalisierung von Erziehung und Bildung zu untersuchen, siehe Fuchs, 2006. Einen Vergleich im Hinblick auf Kerncurricula unternimmt von Prondczynski, 1999. Als Beispiele für die Analyse von bilateralen Rezeptionsprozessen siehe Drewek, 2002; Bittner, 2001.

weise ein Vergleich der Universitätsauffassungen von Humboldt und Newman ergeben – und wie die gegenseitigen Externalisierungen und Rekontextualisierungen in veränderten kulturellen Kontexten erfolgten, um hier vielleicht Anregungen und Argumente für die deutsche Diskussion zu finden. (Fritzell 2005; Horlacher, 2004)

Blickt man etwa auf den angelsächsischen Sprachraum, wird man feststellen können, dass dort ein vom deutschen Bildungsbegriff differentes Konzept von „education“ entstand. Dieses Konzept der *liberal education* (im weiteren Sinn) – man denke an Mill, Newman oder Arnold – schließt wie der deutsche Bildungsbegriff das Moment der Allgemeinbildung, das Streben nach Selbstvervollkommnung und Exzellenz und den Glauben an die humanisierenden Effekte liberaler Bildung ein. Über den deutschen Bildungsbegriff hinaus enthält es durch Pragmatismus und *progressive education* die Idee der Demokratie – *education as a common good* – und die Praxisrelevanz als wichtige Komponenten und ist damit nicht explizit elitär ausgerichtet. Demokratie versus Staat, (darwinistisch verstandene) Entwicklung versus organisches Wachstum, Kind und soziales System versus Mensch und Welt, Natur und Geist versus Lernen und Erfahrung, Bildung für das Leben und Selbstbildung sind zentrale Gegensätze zwischen (hier: progressiver) amerikanischer und deutscher Bildungstheorie. (Oelkers, 2006)

Innerhalb der liberalen Bildung (im weiteren Sinne) lassen sich drei Aspekte unterscheiden: *liberal education* (im engeren Sinn), das heißt in deutscher Tradition die Selbstbildung des Individuums; *civic education*, d.h. die Erziehung zum mündigen Bürger; und *vocational education*, d.h. die Ausbildung für ein spezifisches Tätigkeitsfeld. (Winch/Gingell, 2004, S. 6) Das Konzept der *liberal education* stand im Laufe des 20. Jahrhunderts immer unter dem Spannungsverhältnis dieser drei Säulen. Das zeigt beispielsweise ein 1983 von der von Präsident Reagan einberufenen National Commission on Excellence in Education veröffentlichter Bericht unter dem Titel „A Nation at Risk“. (A Nation, 1983) Hier wurde erstmals eine direkte Verbindung zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Bildungswesen hergestellt, indem als eine der Ursachen für den Niedergang der amerikanischen Führungsrolle in der Welt das schwache amerikanische Bildungssystem ausgemacht wurde. Die Forderung nach einer Reform dieses Bildungswesens in die Richtung eines Dienstleistungsbetriebes für ökonomische Prosperität hat zwar zu viel Rhetorik und durchaus auch institutionellen Veränderungen geführt, aber nicht das Konzept der *liberal education* in Frage stellen können. Es hat aber wohl zu seiner Modifizierung geführt. So fokussiert die sogenannte *modern liberal education* der Gegenwart nicht mehr auf

dem Konzept der Vorbereitung auf das Leben, in dem Werte, soziale Rollen und Karrieremuster stabil, sondern im Gegenteil im Fluss sind. Es geht also nicht mehr darum, dass Bildung einen Platz im Leben präfiguriert, sondern dass Bildung den Einzelnen auf die Fähigkeit zur Wahl von Werten, Karrieren und sozialer Stellung in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft vorbereitet. (Winch/Gingell, 2004, S. 95f.) Damit liegt das Bildungsziel in der Autonomie des Einzelnen und seiner Rationalität, was wiederum Wissen und Können voraussetzt.

Das neoliberale Konzept ist eine spezifische, nämlich die ökonomistische Variante des Liberalismus. Sie bildet daher neben *civic education* und *liberal education* (im engeren Sinn) einen Teil der liberalen Bildungstradition. Hat in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die *liberal education* im engeren Sinne dominiert und nach dem zweiten Weltkrieg *civic education* eine bestimmende Rolle eingenommen, gewinnt in der Gegenwart die ökonomistische Ausrichtung eine zentrale Bedeutung. Man wird daher mit Blick auf die *longue durée* der Bildungsgeschichte von Konjunkturen zwischen diesen drei Bestandteilen sprechen können. Die permanente Herausforderung von *liberal education* besteht zum einen im Austangieren der Balance zwischen den drei Säulen, zum anderen in dem Problem, wie man mit jenen Bildungskonzepten umgeht, die deren Werte nicht teilen, etwa fundamentalistischer Art. (Halstead, 2005; Smith, 2002)

Was verdeutlicht dieser Exkurs: Erstens gibt es in modernen Gesellschaften nicht nur eine Auffassung von Bildung, sondern eine Vielfalt, deren Ausbildung und Wirksamkeit von einem sich stetig wandelnden, komplexen Geflecht von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Staat abhängt. Setzt man, bezogen auf den deutschen Diskurs, den Humboldtschen Bildungsbegriff als absoluten Maßstab, vor dessen Hintergrund Bildungspolitik diskutiert wird, vergibt man sich einerseits die Chance, alternative Bildungskonzepte der modernen Gesellschaft wahrzunehmen, andererseits wird ein solcher Bildungsbegriff selbst ideologisch. Eine kritische Historisierung der eigenen Tradition – eine Emanzipation zweiter Ordnung, wenn man so will – und eine Internationalisierung der Perspektive eröffnen die Möglichkeit, auch bildungstheoretisch einen Ausweg aus der weit verbreiteten Wagenburgmentalität zu weisen. Erst eine solche Kontextualisierung führt zu einer Rückgewinnung des Deutungsmonopols über Traditionen – so ist beispielsweise in „A Nation at Risk“ Thomas Jefferson als Gewährsmann für die neoliberale Bildungswende instrumentalisiert worden (Tröhler, 2005) – und kann dann Anregungen für die Theoriebildung gewinnen. Aber man muss solche Theorie – wie etwa den Pragmatismus (Tröhler/Oelkers, 2005) – und strukturelle Lösungsversuche ähnlicher Probleme in anderen Ländern – bei-

spielsweise der amerikanischen *No Child Left Behind Act* von 2001 oder der britische *Education Reform Act* von 1988 – auch Ernst nehmen. Dabei geht es nicht um eine kritiklose Übernahme anderer Modelle, sondern um die Suche nach den in spezifischen Kontexten optimalen bildungspolitischen Strategien. In diesem Sinne ist in einer Studie des Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung zu lesen, dass ein „systematischer themenorientierter Vergleich der Diskussionen und Entwicklungen unter besonderer Berücksichtigung ihrer nationalen und internationalen Rahmenbedingungen erforderlich“ sei, aber „gewiss keine ‚Rezepte‘ zum Kopieren von Entwicklungen und Erfahrungen [biete], [...] aber durch die Analyse funktional bzw. strukturell gleicher Probleme unter variierenden Bedingungen zu stimulierenden Einsichten führen“ könne. (Döbert/Döbrich/von Kopp/Mitter; von Pronczynski, 1999) Ein solcher internationaler Blick würde eine pädagogische Reflektion der Interdependenz von Politik, Wirtschaft und Bildung ermöglichen, ohne sie gegeneinander auszuspielen. (Tröhler, 2005)¹¹

3. These: Die Erziehungswissenschaft setzt sich nicht ausreichend und offensiv mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und den damit verbundenen Wirkungen auf Erziehung und Bildung auseinander.

Es ist eine wichtige Frage, warum die gegenwärtig so intensiv und mit nicht geringen realen Effekten verlaufende Debatte gegenwärtig stattfindet und nicht zu einem früheren Zeitpunkt, wo doch viele der Problemstellungen selbst nicht neu sind. Das umfangreiche System von Intelligenz- und Leistungstests stellte, um nur ein Beispiel zu nennen, bereits in den 1930er Jahren durch das International Inquiry in Education ein internationales Phänomen mit entsprechenden Vernetzungen dar und zielte auf die gesellschaftliche Modernisierung und den Führungsanspruch von Experten in diesem Prozess – finanziert von privaten Einrichtungen wie etwa der Carnegie-Stiftung. (Lawn, 2004) Ein wesentlicher Grund für die große Relevanz der heutigen Debatten ist im Globalisierungsprozess und dem damit verbundenen, sich weltweit vollziehenden gesellschaftlichen Strukturwandel zu sehen, der zu einer Veränderung der Lebensverhältnisse führt. Zu diesen Wirkungen gehören u.a. die Entstehung einer – von einem

¹¹ Im Diskurs verlaufen die Fronten zwischen (universitärer) Wissenschaft, Politik und Wirtschaft auch nicht so eindeutig, wie die Polemik es suggeriert. Vgl. etwa von Seiten der Politik Rau, 2004; und von Seiten der Wirtschaft Butzmann, 2005. Wimmer hat allerdings zu Recht auf das Problem der Kommunikation zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen hingewiesen. Vgl. Wimmer, 2005, S. 22f.

Funktionswandel von Wissen begleiteten – Wissensgesellschaft (Stroß, 2001), die Individualisierung der Gesellschaft und Veränderungen im Beschäftigungssystem.

Beim Rekurs auf Humboldt (oder andere „Klassiker“ pädagogischen Denkens) wird leicht übersehen, dass die entsprechenden Bildungskonzeptionen Konstrukte sind, deren Entstehung in spezifischen politischen, kulturellen und philosophischen Kontexten zu verorten ist, die sich von den heutigen Bedingungen wesentlich unterscheiden. Die Effekte der gegenwärtigen Veränderungen auf Erziehung, Bildung und Erziehungswissenschaft sind bisher nur unzureichend erforscht, und der internationale Forschungsstand wird, so scheint es, in den Diskussionen wenig wahrgenommen. (Scheunpflug, 2003; Hornstein, 2001; Scheunpflug/Hirsch, 2000; Welch, 2006; Burbules/Torres, 2000; Currie/Newson, 1998; Currie, 1998) Lenzen, um ein Beispiel zu ersterem zu nennen, hat mit Kompetenzentwicklung, Neuer Lernkultur, professionellen pädagogischen Tätigkeiten, erziehungswissenschaftliches Studium und Erziehungswissenschaften fünf bildungsrelevante Konsequenzbereiche aus diesem gesellschaftlichen Wandel benannt. (Lenzen, 2003)

Darüber hinaus ist im Hinblick auf das Bildungssystem ein Wechsel der Steuerungselemente unübersehbar. Zentral ist hierbei die veränderte Rolle des Staates, lässt sich dieser Wechsel doch als eine Abkehr von dem seit zwei Jahrhunderten herrschenden Prinzip, dass Bildungspolitik und -reform als Bestandteil nationalstaatlicher Souveränität gelten, beschreiben. Im Selbstverständnis des modernen Nationalstaats fungierte Bildung stets als ein Schlüsselement für dessen Reproduktion und Legitimation. Dieses Prinzip scheint seine Gültigkeit zu verlieren. Die nationalstaatliche Bildungspolitik unterliegt heute einem Reformdruck, der nicht mehr allein als ein Reflex auf nationale Bildungsbedürfnisse entsteht, sondern aufgrund internationaler Anpassungsprozesse und -zwänge. Das führt dazu, dass Bildungstheorie und die Reformen selbst nicht mehr nationalspezifisch determiniert sind. Dies ist ein Prozess, der aus gesellschaftlichen Veränderungen resultiert, und dessen Realität außer Frage steht – unabhängig davon, ob er über einen neoliberalen oder einen globalisierungskritischen Diskurs interpretiert wird.

Die Frage nach den Ursachen und den Effekten, die zu einer globalen Vereinheitlichung des Bildungsdiskurses führen, wird unterschiedlich beantwortet, wobei die neoinstitutionelle Auffassung einer *world culture* weite Verbreitung gefunden hat. Seit den 1970er Jahren haben John Meyer und seine Kollegen an der Stanford University eine institutionstheoretisch, makrosoziologisch und kulturalistisch ausgerichtete Theorie entwickelt, in der *world culture* eine zentrale

Größe transnationaler Entwicklung einnimmt. Danach sind technischer Fortschritt, Kapitalismus, Bürokratisierung, Staaten und Märkte in kulturelle Modelle eingebettet, die Handlungsorientierungen liefern und zugleich Akteure – nämlich Staaten, Organisationen und Individuen – konstituieren. Die Diffusion dieses kulturellen Modells erfolgt weltweit homolog, da die Akteure sich überall auf ähnliche Weise definieren und ähnliche Zwecke durch das Nutzen ähnlicher Mittel verfolgen – allerdings variiert das konkrete Handeln in spezifischen Kontexten. (McNeely/Cha, 1994) Diese Annahme einer *world culture* bildet, wie in den zahlreichen Studien der Neoinstitutionellen festgestellt wurde, den entscheidenden Bezugspunkt nationaler Bildungsreformen. (Meyer/Ramirez/Rubinson/Boli, 1977; Thomas/Meyer/Ramirez/Boli, 1987; Meyer, 2004) Die mit dieser These verbundene Abkehr von länderspezifischen Merkmalen als zentralen Aspekten nationaler Bildungssysteme rückte erstmals die globale Dimension moderner Bildung in das Blickfeld. Diese Dimension ist dadurch charakterisiert, dass sich Bildung quasi aus sich selbst heraus als ein weltweit gleichförmig verlaufendes und auf Standardisierung abzielendes Phänomen entwickelt. Die rasche Entstehung und Ausbreitung nationaler Bildungssysteme – unabhängig vom geographischen Ort, dem Entwicklungsstand, dem politischen System und von nationalen Traditionen – und der mit diesem Prozess verbundene globale Isomorphismus hinsichtlich der Bildungsstrukturen und Curricula wird mit einer nationalstaatlichen Strategie der Anpassung an Weltmodelle erklärt; Schulcurricula etwa agieren in dieser Perspektive nicht mehr primär als Legitimationsmittel nationaler oder lokaler Politiken, sondern als eine Anpassung und Übernahme weltweiter standardisierter Bildungsnormen und sind damit extern präfiguriert. (Krücken, 2002) So hat sich beispielsweise international ein Kanon der Grundbildung mit entsprechendem Curriculum und Kompetenzprofilen durchgesetzt, hinter den jegliche nationale Diskussion über Mindeststandards oder Basiskompetenzen nicht mehr gehen kann. Eine ähnliche Entwicklung der internationalen Angleichung ist auch für den Sekundarbereich zu beobachten. (Kamens/Meyer(Benavot, 1996; Baker/LeTendre, 2005)

Die Entstehung globaler Bildungssemantiken hat zweifelsohne auch Auswirkungen auf die Theoriebildung. Zum einen geraten dadurch Perspektiven in den Blick, die aus der nationalen bildungstheoretischen Perspektive wenig oder keine Beachtung finden. Als Beispiel seien hier globale Themen wie die Definition von Bildung als Menschenrecht oder Bildung für eine nachhaltige Entwicklung genannt. Zum anderen besteht ein Effekt des Globalisierungsprozesses auf die theoretische Reflexion darin, dass sie nicht mehr national differenziert werden kann, wie Jürgen Oelkers anhand der hinter PISA stehenden Theorieelemente –

die Human Capital-Theorie, die damit verbundene Lernpsychologie und die Kompetenztheorie – gezeigt hat. „De facto geben Projekte wie PISA eine Internationalisierung der Theoriebildung vor, die wenig bis nichts mit ‚pädagogischen Traditionen‘ zu tun hat. Die nationale Systemreflexion hat dann nicht mehr viele Wahlen, sie kann sich selbst marginalisieren oder sich auf die neuen Verhältnisse einstellen, vermutlich um den Preis, die historischen Sicherheiten zu verlieren.“ (Oelkers, 2006)

Schlussbemerkung

Es ist keine Verschwörung marktorientierter Politiker, Korporationen oder Organisationen, sondern ein Reflex auf Globalisierungsprozesse, die die Bildungssysteme vor neuartige Herausforderungen stellen. Auf der erziehungswissenschaftlichen Ebene erfordert dies eine Neuformulierung von Bildungszielen und eine Neukonzipierung des Bildungsbegriffs. Eine entscheidende Aufgabe besteht dabei darin, die Interdependenz des Wirtschafts- und Bildungssektors erziehungswissenschaftlich zu reflektieren und nicht entgegenzusetzen. Die Geschichte zeigt, dass es keine Eindimensionalität im Bildungsdiskurs gibt, sondern dass gerade das Spannungsverhältnis zwischen konkurrierenden Anschauungen der entscheidende Impulsgeber für Innovationen im Bildungsbereich darstellt. Bildungstheorie ist nicht obsolet geworden, muss sich aber selbst historisieren, internationalisieren und über traditionelle Selbstbestimmungen hinweg – etwa hinsichtlich der „Klassiker“, der sozialen Adressaten und der Zielstellungen – öffnen, um in der Zukunft handlungsorientierend wirken zu können. Es geht schlicht darum, dass beschrieben werden muss, was Bildung ist und zwar, mit Oelkers, „nicht an sich, sondern in den Kontexten heutiger Erfahrungswirklichkeit“. (Oelkers, 1990) Dies wird mit paradigmatischen Verschiebungen innerhalb der Erziehungswissenschaft verbunden sein. Aber aus wissenschaftstheoretischer Perspektive stellt auch die Erziehungswissenschaft eine von Erkenntnisfortschritt und Expertenformierung gekennzeichnete Disziplin dar, die sich weiter entwickelt und neue Antworten auf neue – und alte – Bildungsfragen formuliert. Mit Thomas Kuhn gehört es zur Natur der Wissenschaft, dass die Disziplinentwicklung durch Paradigmen gekennzeichnet ist, die umstritten sind, wechseln und damit inhaltliche, theoretische, institutionelle etc. Verwerfungen hervorrufen. Darin liegt ja gerade das Dynamisierungs- und Innovationspotential moderner Wissenschaften.

Auf der bildungspolitischen Ebene lassen sich in modernen Gesellschaften im Wesentlichen drei Arten der Bildungsregulierung unterscheiden. Zum einen das „elitäre Modell“, bei dem eine politische Elite über die Bildungspolitik und Bildungsziele entscheidet; ein „demokratisches Modell“, das die Interessen der Mehrheit einer Gesellschaft berücksichtigt; und schließlich das „ökonomische Modell“, in dem Bildung als Ware nach marktwirtschaftlichen Prinzipien verhandelt wird. Der historische und internationale Blick offenbart, dass diese Typen nie in Reinform auftraten, sondern Überlappungen und Mischformen existierten. Auch wenn sich als Ergebnis von Globalisierungsprozessen gegenwärtig ein Diskurs durchgesetzt zu haben scheint, der im Investitionsobjekt Bildung eine Schlüsseldeterminante für wirtschaftlichen Erfolg sieht, ist kaum zu erwarten, dass das demokratische Modell völlig verschwinden wird, da sonst die demokratische Gesellschaft selbst in Frage gestellt wird. Zudem gibt es international durchaus verschiedene Lösungsmöglichkeiten, deren Kenntnis und Rezeption durchaus produktiv sein kann.

Diese Modelle werden aber zunehmend über externe Einflüsse gesteuert. Damit sind zum einen die Effekte von internationalen Schulleistungsvergleichen, auf die hier nicht eingegangen werden konnte, gemeint, aber auch die erwähnte Internationalisierung von Theorien und Konzepten im Sinne einer *world culture*. Zum anderen entstehen gegenwärtig neue Formen von Bildungspolitik, die sich sowohl als Alternative zur nationalstaatlich determinierten Bildungspolitik als auch zur neoliberalen Bildungsideologie artikulieren. So werden auf Druck internationaler und nationaler nichtstaatlicher Akteure bildungspolitische Prozesse auf nationaler Ebene eingeleitet; die Regierungen der westlichen Industrienationen greifen etwa mit dem Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung einen globalen Bildungsdiskurs auf und setzen ihn politisch um, der durchaus an das humanistische Bildungskonzept anknüpft und statt der Entwicklung von Humankapital globale Verantwortung als Bildungsziel formuliert (Learning, 1996).

Die Universität, wie wir sie kennen, hat sich überlebt – nicht weil neoliberale Ideologen dies so wollen, sondern weil sich die Welt ändert. Politik und Wirtschaft haben die Krise der Universität nur verstärkt, aber nicht verursacht. Will sie sich im Sinne einer *learning institution* aus sich selbst heraus regenerieren, darf sie den Bruch mit ihren eigenen Mythen nicht scheuen, um damit die Kompetenz darüber zurückzuerobern, wie Bildung an der Universität bestimmt werden kann.

Literatur

[Alle Internetverweise wurden am 22.02.2006 eingesehen]

- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, April 1983, in:
www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html.
- Arbeitsstab Forum Bildung. C. Einzelergebnisse des Forum Bildung, in:
http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_II_einzelergeb.pdf.
- Artelt, Cordula und Thomas Riecke-Baulecke, Bildungsstandards. Fakten, Hintergründe, Praxistipps (München 2004).
- Baecker, Dirk, Wozu brauchen wir eine universitäre Erziehung? In:
www.uni-muenster.de/PaeCon/hochschule/UniversitaereErziehung.htm.
- Baker, David P. und Gerald K. LeTendre, National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling (Stanford 2005).
- Bauer, Ullrich und Uwe H. Bittlingmayer, Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform, in: APuZ 12 (2005) [online-Version].
- Bellmann, Johannes, Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs allgemeiner Pädagogik (Weinheim 2001).
- Bittner, Stefan, Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000 (Bad Heilbrunn 2001).
- Böttcher, Wolfgang, Soziale Auslese und Bildungsreform, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (im Folgenden APuZ) 12 (2005) [online-Version] http://www.bpb.de/publikationen/3MYWHA,0,0,Soziale_Auslese_und_Bildungsreform.html.
- Burbules, Nicholas C. und Carlos A. Torres (Hg.), Globalization and Education. Critical Perspectives (London 2000).
- Butzmann, Helmut, Verpackungen, in: Liesner/Sanders, Bildung, S. 65-77.
- Chur, Dietmar, (Aus-) Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen – Zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses, in: Nicole Colin, Joachim Umlauf und Alain Latard (Hg.), Germanistik – eine europäische Wissenschaft (München 2006, i.Dr.), S. 202-244.
- Currie, Jan und Janice Newson (Hg.), Universities and Globalization. Critical Perspectives (Thousand Oaks 1998).
- Currie, Jan, Globalization Practices and the Professoriate in Anglo-Pacific and North American Universities, in: Comparative Education Review 42 (1998), S. 15-29.
- Daston, Lorraine und Peter Gallison, The Image of Objectivity, in: Representations 40 (1992), S. 81-128.
- Daston, Lorraine, Die Kultur der wissenschaftlichen Objektivität, in: Otto G. Oexle (Hg.), Naturwissenschaft, Geisteswissenschaft, Kulturwissenschaft: Einheit – Gegensatz – Komplementarität? (Göttingen 1998), S. 9-39.
- Döbert, Hans, Peter Döbrich, Botho von Kopp und Wolfgang Mitter, Studie zum Stand aktueller Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen, in:
<http://bildungplus.forum-bildung.de/files/bildungsdiskussion.pdf>.
- Drewek, Peter, Defensive Disziplinbildung. Die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext der Dynamik des deutschen Bildungssystems, in: Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly (Hg.), Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin (Bern 2002), S. 113-139.
- Drewek, Peter, Die bilaterale Rezeption von Bildung und Erziehung am Beginn des 20. Jahrhunderts im deutsch-amerikanischen Vergleich, in: Marcelo Caruso und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive (Frankfurt a. Main 2002), S. 185-209.
- Drewek, Peter, Entwicklungsformen der Schulforschung in Deutschland und in den Vereinigten Staaten vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.), Handbuch der Schulforschung (Wiesbaden 2004), S.35-69.

- Faschingeder, Gerald (Hg.), *Ökonomisierung der Bildung: Tendenzen, Strategien, Alternativen* (Wien 2005).
- Fritzell, Christer, A Late-Modern Concept of *Bildung* (Vortrag gehalten auf der European Conference on Educational Research, Dublin, 2005).
- Fuchs, Eckhardt (Hg.), *Bildung International: Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen* (Würzburg 2006).
- Fuchs, Eckhardt, Die internationale Organisation der edukativen Bewegung. Studien zu Transfer- und Austauschbeziehungen im Aufbruch der Moderne (im Erscheinen 2007).
- Gruschka, Andreas u.a., Aufruf. Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb (Frankfurt 2005), in: www.uni-frankfurt-de/fb/fb04/einsprueche/index.html.
- Halstead, J. Mark, Liberal Values and Liberal Education, in: Wilfred Carr (Hg.), *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education* (London/New York 2005), S. 111-123.
- Heitger, Marian, *Bildung als Selbstbestimmung* (Paderborn 2004).
- Herrmann, Ulrich, „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2003), S. 625-639.
- Heytig, Frieda, Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), S. 99-111.
- Hoffmann, Dietrich und Kathrin Maack-Rheinländer (Hg.), *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“* (Weinheim 2001).
- Hopf, Caroline, *Die experimentelle Pädagogik: empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts* (Bad Heilbrunn 2004).
- Horlacher, Rebekka, *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie: die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert* (Würzburg 2004).
- Hornstein, Walter, *Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001), S. 517-537.
- Hügli, Anton, Über das Gute in Bildung und Lehrerbildung und die Frage, wie man dies misst, in: Marian Heitger, *Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten* (Würzburg 2004), S. 15-38.
- Ipfling, Heinz-Jürgen, Vom Wiegen und Füttern. Kritische Anmerkungen zu Bildungsstandards, in: Udo Beckmann/Horst Brandt/H. Wagner (Hg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA* (Weinheim 2004), S. 44-54.
- Jürgens, Eiko, Standards für schulische Bildung? In: *APuZ* 12 (2005) [online-Version] http://www.bpb.de/publikationen/1W7D99.0.0.Standards_f%FCr_schulische_Bildung.html.
- Kamens, David, John W. Meyer and Aaron Benavot, Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula, in: *Comparative Education Review* 40 (1996), S. 116-138.
- Kimmich, Dorothee und Alexander Thumfart, *Universität und Wissensgesellschaft: Was heißt Autonomie für die moderne Hochschule?* In: dies. (Hg.), *Universität ohne Zukunft?* (Frankfurt a. Main 2004), S. 7-35.
- Klieme, Eckhard, Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), S. 625-634.
- Kokemoor, Rainer, Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem, in: Hartmut Enrich und Lothar Stack (Hg.), *Sprache und Verstehen im Biologieunterricht* (Alsbach 1992), S. 16-30.
- Koller, Hans-Christoph, Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nichtverstehen. Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2003), S. 515-531.
- Koller, Hans-Christoph, *Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform*, in: Liesner/Sanders, *Bildung der Universität*, S. 79-100.
- Krücken, Georg, Amerikanischer Neo-Institutionalismus – europäische Perspektiven, in: *Sociologica Internationalis* 40 (2002), S. 1-33 (hier: Online-Version <http://www.whomes.uni-bielefeld.de/kruecken/importe/krueckentext.pdf>).

- Ladenthin, Volker, PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79 (2003), S. 354-375.
- Lawn, Martin, The Institute as Network: the Scottish Council for Research in Education as a Local and International Phenomenon in the 1930s, in: Paedagogica Historica 40 (2004), S. 719-732.
- Learning: The Treasure Within : Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Hrsg. v. Jacques Delors (Paris 1996).
- Lenzen, Dieter, Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 949-968.
- Lenzen, Dieter, Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und Humanontogenese, in: Erziehungswissenschaft 8:15 (1997a), S. 5-22.
- Lenzen, Dieter, Was ist Erziehungswissenschaft? Europäisierung und Globalisierung als Herausforderungen für eine zeitgenössische Pädagogik, in: Rathmayr/Ralser, Zukunft, S. 29-46.
- Liesner, Andrea und Olaf Sanders (Hg.), Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs (Bielefeld 2005).
- Liesner, Andrea und Olaf Sanders, Bildung der Universität. Einleitung, in: dies., Bildung der Universität, S. 7-17..
- Lingelbach, Gabriele, Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA von den 1860er Jahren bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts (Göttingen 2002).
- Lohmann, Ingrid und Rainer Rilling (Hg.), Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft (Opladen 2002).
- McNeely, Connie und Yun-Kyung Cha, Worldwide Educational Convergence Through International Organizations: Avenues for Research, in: Educational Policy Archives 2:14 (1994) <http://epaa.asu.edu/epaa/v2n14.html>.
- Megill, Allan (Hg.), Rethinking Objectivity (Durham/London 1994).
- Meyer, John M., Francisco O. Ramirez, Richard Rubinson und John Boli-Bennett, The World Educational Revolution, 1950-1970, in: Sociology of Education 50 (1977), S. 242-258.
- Meyer, John W. , Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen (Frankfurt a. Main 2004).
- Oelkers, Jürgen, Bildung und Bildungsreform: ein grundlegender Unterschied?, in: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/223_St.Gallen.pdf.
- Oelkers, Jürgen, Bildungsstandards, Tests und die Gestaltung der Bildungsübergänge, in: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/225_LuzernRotary.pdf.
- Oelkers, Jürgen, Die Internationalisierung der pädagogischen Theoriebildung, in: Fuchs, Bildung International, S. 29-43.
- Oelkers, Jürgen, Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S.1-13.
- Rathmayr, Bernhard, Zukunft Erziehungswissenschaft. Zur Emigration des Allgemeinen aus der Pädagogik in das Besondere des vielgestaltigen Lebens, in: ders. und Michaela Ralser (Hg.), Zukunft Erziehungswissenschaft. Auffassungen und Neufassungen einer Disziplin im Umbruch (Innsbruck 2003), S. 11-27.
- Rau, Johannes, Den ganzen Menschen bilden – Wider den Nützlichkeitszwang, in: http://www.bundespraesident.de/Die-deutschen-Bundespraesident/Johannes-Rau/Reden-11070.94180/Rede-von-Bundespraesident-Joha.htm?global.back=/Die-deutschen-Bundespraesident/Johannes-Rau/-/%2c11070%2c0/Reden.htm%3flink%3dbpr_liste%26link.sTitel%3dNuetzlichkeitszwang.
- Ruhloff, Jörg, Bildung heute, in: Thorsten Bürklin und Christoph von Wolzogen (Hg.), Gegenwärtiges Denken: „metaphysische“ Fragen zwischen Philosophie und Pädagogik (Hildesheim 1999), S. 133-141.
- Schalenberg, Marc, Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des "deutschen Universitätsmodells" in den französischen und britischen Reformdiskussionen (1810-1870) (Basel 2002).

- Scheunpflug, Annette und Klaus Hirsch (Hg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (Frankfurt 2000).
- Scheunpflug, Annette, Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2003), S. 159-172.
- Schwinges, Rainer Ch. (Hg.), *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert* (Basel 2001).
- Smith, Barry (Hg.), *Liberal Education in a Knowledge Society* (Chicago 2002).
- Stroß, Annette M., „Wissengesellschaft“ und Reformpädagogik im aktuellen bildungspolitischen Diskurs. Über notwendige Synthetisierungsleistungen der Erziehungswissenschaft, in: *Pädagogischer Blick* 9 (2001), S. 207-216.
- Tenorth, Heinz-Elmar, „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997), S. 969-984.
- Tenorth, Heinz-Elmar, Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S.49-68.
- Tenorth, Heinz-Elmar, Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), S. 650-661.
- Thomas, George M., John W. Meyer, Francisco O. Ramirez und John Boli (Hg.), *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual* (Newbury Park 1987).
- Tröhler, Daniel und Jürgen Oelkers (Hg.), *Pragmatismus und Pädagogik* (Zürich 2005).
- Tröhler, Daniel, Öffentliche Schule, Governance und Demokratie, Vortrag gehalten auf der Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE (Münster 2005).
- Vogel, Peter, Stichwort: Allgemeine Pädagogik, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1998), S. 157-180.
- vom Brocke, Bernhard, Wege aus der Krise: Universitätsseminar, Akademiekommission oder Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung in den Geistes- und Naturwissenschaften 1810-1900-1995, in: Christoph König und Eberhard Lämmert (Hg.), *Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900* (Frankfurt a. Main 1999), S. 191-218.
- vom Bruch, Rüdiger, Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945, in: Mitchell Ash (Hg.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (Wien u.a. 1999), S. 29-57.
- von Prondczynski, Andreas, Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 759-767.
- von Prondczynski, Andreas, Von den „Stätten des Geistes“ zu den Stätten des Geizes. Klassische Universitätsidee und ihre Wirklichkeit, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 78 (2002), S. 212-231.
- Welbers, Ulrich, Das Humboldtsche Bildungsirreal als produktives Ärgernis – Ein vorläufiges Schlusswort, in: ders. (Hg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (Neuwied 2001), S. 505-520.
- Welch, Anthony R., Konkurrenzkultur? Internationalisierung des australischen Hochschulsystems in einer Zeit der Globalisierung, in: Fuchs, Bildung, S. 305-329.
- Wimmer, Michael, Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution, in: Liesner/Sanders, *Bildung der Universität*, S. 19-41.
- Winch, Christopher und John Gingell, *Philosophy and Educational Policy. A Critical Introduction* (London/New York 2004).
- Witt, Ralf und Rainer Lehmann, Definition and Selection of Key Competencies in Germany (o.O. 2001), in: www.portal-stat.admin.ch/deseco/sfso_deseco_ccp_germany_19122001.pdf.
- Zabeck, Jürgen, Das Ökonomische als Element einer Theorie der Universität, in: Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.), *Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“* (Weinheim 2003), S. 43-60.

Zymek, Bernd, Was bedeutet „Ökonomisierung der Bildung“? Analyse des Guthabens der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“, in: Berliner Debatte Initial 16:4 (2005), 3-13.

Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen

Astrid Messerschmidt

Wissen über Andere kann als eine Wissensform herausgebildet werden, die von sich selbst absieht und zugleich eigene Vorstellungen auf Andere projiziert. Darum soll es zunächst gehen, wenn ich den pädagogischen Diskurs um Interkulturalität skizziere. Diesen Wissensdiskurs über Andere versuche ich, durch einen postkolonialen Zugang gegen zu lesen. Entscheidend wird dabei das Fragwürdigwerden von Identitäten und Zuordnungen. Strategien, dieses Fragwürdige und Uneindeutige zurückzuweisen, diskutiere ich anhand von Beobachtungen einer Renaissance des Antisemitismus im Zusammenhang aktueller Auseinandersetzungen um Globalisierung. Dabei betrachte ich Antisemitismus als einen Diskurs, der Vergewisserung über Opfer- und Täteridentitäten begünstigt. Abschließend möchte ich eine Perspektive auf den Umgang mit Uneindeutigkeiten in Bildungsprozessen geben. Insgesamt arbeite ich mit einer Facette aus dem Bedeutungsumfeld des „Wissens“ – es geht um Überzeugungen und Weltbilder, um Auffassungen von der Art und Weise, wie ich selbst und wie andere in der Welt positioniert sind. Es geht darum zu zeigen, wie in *globalisierten Zonen* Vergewisserungen über widerspruchsfreie Identitäten betrieben werden. Globalisierte Zonen bilden den geteilten Kontext aller, von denen hier die Rede ist – transnationale Orte kapitalistischer Vergesellschaftung, die miteinander verbunden sind durch Produktion, Konsum und Zirkulation. Einwanderungsgesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass die Verbindung auf demselben Territorium hergestellt wird, quasi intranational, wobei aber weiterhin die Differenz zwischen den Gruppen der Einheimischen und der Eingewanderten entlang nationaler Kategorien gezogen wird. Wissen ist dabei eine wichtige Ressource.

Wissen über Andere: der Umgang mit Differenz in der interkulturellen Pädagogik

Die Wissensbildung über als anders betrachtete Andere funktioniert durch die „Aufladung von beobachtbaren Unterschieden mit Bedeutung“ (Terkessidis 2004, S. 75). Davor hat aber schon einiges stattgefunden. Schließlich gibt es bereits die Anderen, an denen bedeutsame Unterschiede festgemacht werden; sie sind bereits zu Anderen gemacht worden. „Zuerst kommt die Ausgrenzung, dann erst entsteht, im Zusammenhang mit den modernen Formen der Wissensbildung, ein Wissen über `die Anderen`, das wiederum eine explizit bewertende Komponente haben kann“ (ebd., S. 83). Diesen Zusammenhang von sozialer Praxis bei gleichzeitiger Wissensbildung“ bezeichnet Mark Terkessidis als den „Apparat des Rassismus“ (ebd., S. 75). Wie wird in der Pädagogik die Praxis des Unterscheidens und der gruppenbezogenen Differenzierungen problematisiert?

Mit dem Herausbilden einer Fachrichtung *interkulturelle Pädagogik* innerhalb der allgemeinen Pädagogik wird ein pädagogisches Objekt hervorgebracht: der Migrant / die Migrantin / die Jugendlichen mit Migrationshintergrund / bestenfalls vielleicht die „anderen Deutschen“ oder die *zweite* und *dritte Generation*. Diese Bezeichnungsversuche illustrieren schon, dass man es sich zunehmend schwerer machen musste mit der Identifikation der Zielgruppe. Dennoch entgehen sie nicht dem Problem, dass der pädagogische Diskurs jene „Anderen“ als Objekte pädagogischer Intervention zu genau diesen macht. Interkulturelle Pädagogik ist somit produktiv. Konzepte interkultureller Pädagogik sind Teil einer pädagogischen Machtstruktur. Dieses Moment wird zunehmend innerhalb der interkulturellen Pädagogik selbst diskutiert, die begonnen hat, ihre eigenen Prämissen zu hinterfragen. Deutlich wird dies vor allem an der Kritik der Kulturalisierung (vgl. Kiesel 1996 und Höhne 2001). Etwa seit Mitte der 90er Jahre gerät das Deutungsmuster „Kulturdivergenz“ zunehmend unter Kritik. Kulturelle Differenzen werden „nicht als unabhängige Ursache, sondern als Bestandteil und Effekt von Prozessen der Segregation, Benachteiligung und Diskriminierung“ gesehen in einer Konstellation von Etablierten und Außenseitern (Hormel, Scherr 2004, S. 35). Statt sich auf eine Pädagogik der Verständigung zu fokussieren, wird der Zusammenhang von Selbstethnisierung und Ungleichheit sichtbar gemacht. Anne Broden geht von folgenden Grundpositionen interkultureller Pädagogik aus: kulturelle Zuschreibungen vermeiden, Differenz und Ungleichheit unterscheiden, Ungleichheiten benennen, paternalistische Haltungen überwinden, d.h. Migranten als handlungsfähige Subjekte sehen (Broden, zit. bei

Hormel, Scherr 2004, S. 39). Ulrike Hormel und Albert Scherr sehen den „politischen Bildungsauftrag interkultureller Pädagogik“ darin, „ihre Adressaten zu einer gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit der Frage zu befähigen, wie Ethnizität, Kultur und Identität in der Einwanderungsgesellschaft mit sozialen Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschränkt sind“ (ebd., S. 40). Es zeichnet sich ein Perspektivenwechsel ab von der Problematisierung von Identitäten zur Analyse der Bedingungen von Zugehörigkeit und Partizipation. Zunehmend wird dabei das eigene Wissen über Migranten in Frage gestellt, und zwar durch eine Reflexion der Ausgangsbedingungen dieses Wissens. Wer spricht über wen und wie stellt sich die eigene Einbindung in Dominanzverhältnisse dar? Birgit Rommelspacher hat gezeigt, dass Dominanz auf Zustimmung basiert – darauf, dass die Verhältnisse der Diskriminierung, Ausgrenzung und Ungleichheit hingenommen werden. Die Dominanzkultur stabilisiert sich durch den Mangel an Kritik, und das Fehlen von Kritik bedeutet effektiv Zustimmung. Hier lässt sich der Hegemoniebegriff einsetzen, der genauso wie die Bezeichnung „Dominanzkultur“ das Funktionieren durch Konsensstrukturen akzentuiert. Im Unterschied dazu ist Herrschaft nach Rommelspacher ein Prozess aktiver Unterdrückung (vgl. Rommelspacher 1995). Die Unterscheidung erleichtert es, sich des eigenen Maßes an Privilegierung bewusst zu werden, um die eigene Integration zu wissen und sich die Verstrickung in Dominanzstrukturen klar zu machen, denen ich andauernd zustimme, solange ich sie nicht bekämpfe. Für professionell Handelnde in sozialen und pädagogischen Feldern wird dieses Integrationswissen zu einem wichtigen Aspekt ihrer Kompetenz. Maria do Mar Castro Varela beschreibt mit dieser Perspektive einen Weg einer „radikale(n) Politisierung der Pädagogik“ (vgl. Castro Varela 2002, S. 40). Dabei zielt sie vor allem darauf, den strukturellen Kontext pädagogischen Denkens und Handelns wieder stärker in den Blick zu nehmen, die ökonomischen Bedingungen unserer Professionalität, die Tatsache, dass wir alle in einem Markt agieren, dessen Regeln wir weitgehend verinnerlicht haben.

Für pädagogische Professionalität im interkulturellen Feld wird die Analyse des Involviertseins in die Produktion der Klientel und ihrer Differenzen zu einem zentralen Ansatzpunkt. Es hat sich eine selbstkritische Ausrichtung interkultureller Konzeptionen herausgebildet. Sie verlangt, sensibel zu werden für die Performativität pädagogischer Konzepte, für die Verkennung realer Dominanzverhältnisse und die Bestätigung der Unterscheidung von Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen. Einen Ansatzpunkt, von diesen Verkennungen und Unterscheidungen auszugehen und diese zu problematisieren, anstatt andauernd die Zielgruppe zum Problem zu erklären, bildet Paul Mecherils „Päd-

agogik der Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril 2004, S. 220), womit er auf eine „Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“ (ebd., S. 223) zielt. Differenz ist dann nicht mehr der Ort, an dem Identitäten verhandelt werden, sondern eine der Bedingungen von Partizipation. Umgekehrt kann eine homogenisierte nationale Identität dann nicht mehr zur Voraussetzung für gesellschaftliche Zugehörigkeit und Mitwirkung erhoben werden.

Mit der reflexiven Selbstanalyse interkultureller Theorie und Praxis rückt der gesellschaftliche Kontext, in dem interkulturelle Arbeit entwickelt wird schärfer in den Blick – die neue Ökonomie des globalen Unternehmertums mit ihrer Arbeitsteilung. Migration ist Teil dieser Ökonomie, wird von ihr benötigt und eingesetzt, stellt aber gleichzeitig deren Grenzen und Zuteilungsformen in Frage. Migranten beanspruchen Zugehörigkeit an Orten, an denen sie nicht vorgesehen sind, sie beanspruchen Gleichheit in Verschiedenheit. Die dauernde Thematisierung von Integration ist ein Anzeichen dafür, dass die Zugehörigkeiten nach wie vor prekär sind. „Interkulturelle Arbeit wird zur politischen Bildung, wenn sie Differenz nicht auf das Problem gegenseitiger Verständigung reduziert, sondern den Raum der Differenzen als ein gesellschaftliches Terrain erkennt, in dem Bewegungen entstehen, die sich gegen ihre Vereinnahmung wie gegen ihre Festschreibung, gegen ihre Integration wie gegen ihre Ausgrenzung zur Wehr setzen“ (vgl. Messerschmidt 2005a, S. 214). In diesem inneren Widerspruch der Differenz liegt die Chance, interkulturelle Bildung als Entgegensetzung zu verstehen, als dauernden Einspruch gegen das vermeintliche Wissen über den Anderen. Die Aufmerksamkeit verschiebt sich vom Wissen über die Identitäten anderer hin zu einer Auseinandersetzung mit dem Kontext, in dem Andere zu Anderen werden. Terkessidis beschreibt diesen Kontext als ein „Territorium“, auf dem illegitime Spaltungen einer Bevölkerung vollzogen werden (Terkessidis 2004, S. 8) und akzentuiert damit die Zugehörigkeit aller, die umkämpft ist und durch Operationen der sozialen Ausgrenzung und der Wissensbildung entzogen wird. Welche Einsichten können gewonnen werden, wenn ich dieses umkämpfte Territorium als ein postkoloniales beschreibe?

Postkolonialität: in Gegensätzen denken

Postkolonialität meint nicht etwas Vergangenes, das die Zeit nach der Entkolonialisierung betrifft, sondern markiert das Andauern und die Gegenwärtigkeit der kolonialen Erfahrung. Es ist weniger ein Epochenbegriff als vielmehr eine Analysekatgorie, die nicht auf etwas Zurückliegendes, Erledigtes, sondern auf

etwas Unabgeschlossenes hinweist (vgl. Ha 2004, S.95). Es geht bei diesem Konzept um das Beziehungsgeflecht zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Der Begriff der *Postkolonialität* enthält drei Dimensionen: die Beschreibung einer historischen Situation nach dem Ende des Kolonialismus; ein theoretisches Konzept zur Kritik kolonial geprägten Wissens; eine Analyse der Nachwirkungen kolonialer Macht – und zwar in den Kolonisierten und in den Kolonisatoren.

Aufgenommen wird im Begriff von Postkolonialität das Krisenhafte der Prozesse von Dekolonisation und Unabhängigkeit, das Problem der Wiederkehr kolonialer Muster nach dem Ende der Kolonialzeit. Und diese Muster finden sich nicht nur bei den früheren Kolonialmächten, sondern in den dekolonialisierten Ländern selbst. Eliten in den früheren Kolonien haben sich zu Agenten neokolonialer Politik entwickelt und die Ausbeutungsökonomie auf ihre Weise fortgesetzt. Deshalb eignet sich die postkoloniale Analyse nicht zur Vergewisserung über Identitäten von Tätern und Opfern. Wie wirkt koloniale Macht nach? Die Frage stellt sich für die Gegenwart der postkolonialen Gesellschaften, in denen diejenigen leben, deren Existenzbedingungen globale Ungleichheit widerspiegeln. Gegenwärtige Probleme auf eine historische Entwicklung zurückzuführen, ist aber ein zwiespältiges Unternehmen. Schnell sind ein paar Schuldige gefunden und schnell kann man sich selbst als Opfer eben dieser geschichtsmächtigen Täter ausgeben. Das funktioniert umso besser, je sicherer man sich ist, wer koloniale Macht ausgeübt hat und wer ihre Opfer sind. Gemeinschaftsidentitäten werden gerade unter gesellschaftlichen Gruppen, die Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen gemacht haben zunehmend über Opferidentitäten herausgebildet (vgl. Eckmann 2005, S. 107ff). Der Opferstatus ist begehrenswert geworden. Genau diese Opferimago bildet ein Syndrom der Kolonialisierung. Postkolonialität als Mittel zur Analyse kolonialer Macht kann provozieren, das zu erkennen. Dabei ist es gar nicht mehr so einfach, sich auf der richtigen Seite zu wissen. Eher wird es auf jeder Seite ungemütlich. Postkoloniale Kritik wendet sich notwendigerweise auch nach innen, in den entkolonialisierten Raum selbst; sie kann sich nicht allein auf einen äußeren Gegner (die „Herrschenden“ in den reichen Ländern) richten, sondern muss die kolonialen Muster aufgreifen, die im Prozess der Befreiung reaktiviert worden sind.

Eine postkoloniale Einwanderungsgesellschaft

Es macht einen Unterschied, ob ich die Einwanderungsgesellschaft als eine *multikulturelle* oder einer *postkoloniale* beschreibe. Genau diese Sichtweise auf die

Struktur der Einwanderungsgesellschaft ist in der pädagogischen Diskussion um Migration lange vernachlässigt worden und kommt erst durch die Einsprüche einer kritischen „Migrationspädagogik“ (Mecheril 2004) in die Debatte, eine Perspektive, die aber nach wie vor eine Minderheitenposition ist. Der Mainstream pädagogischer Debatten um Einwanderung konzentriert sich immer noch viel zu sehr auf die Einwanderer und die Probleme, die sie angeblich verursachen, ihre kulturellen Praktiken, ihre Identitäten sind im Blickpunkt. In der interkulturellen Pädagogikdiskussion ist als Reaktion darauf versucht worden, den Blick auszuweiten auf die Mehrheitsgesellschaft und deren Integration in die Verhältnisse der Migrationsgesellschaft. Wie aber wird die Struktur einer modernen Einwanderungsgesellschaft betrachtet? In der *multikulturellen* Konzeption wird von einer Vermischung verschiedener Komponenten ausgegangen. Kulturen begegnen einander, kommen zusammen, treten in einen Austausch und verändern sich dabei. Jedenfalls ist hier klar, wer wer ist. Das Multikulturelle macht Differenz fest – kulturell, religiös und auf Herkünfte bezogen. Dieses Konzept versucht, ein positives Verhältnis zur Differenz zu etablieren und in der Verschiedenheit ein schöpferisches Potenzial zu sehen. Pluralität wird begrüßt und an identifizierbaren Differenzen festgemacht. Es entsteht ein Hype um Differenz, und Pluralität wird geradezu zur neuen Leitkultur. Die Rhetorik der Buntheit, die oft gegen rechtsextreme Tendenzen vorgebracht wird – „Bunt statt Braun“ –, bedient diese kulturalistischen Vorstellungen, in denen implizit ein unhinterfragtes Wissen über kulturelle Identitäten transportiert wird. Man begegnet einander in vielfältiger Verschiedenheit, Machtunterschiede in dieser Begegnung bleiben ausgeblendet.

Die Analyse der Zugehörigkeitsbedingungen in der Einwanderungsgesellschaft verschiebt den Fokus auf die „illegitimen Spaltungen innerhalb einer Bevölkerung auf einem Territorium“ (Terkessidis 2004, S. 8). Es wird ein bestimmtes Wissen über Migranten etabliert, das ihre Nichtzugehörigkeit bestätigt und sozial organisiert. Die Geschichte des kolonialen Rassismus hat gezeigt, dass die Kolonisierten irgendwann die ihnen zugeschriebenen Identitäten annehmen und sich genauso verhalten, dass sie das rassistische Wissen immer wieder bestätigen. In der Einwanderungsdebatte ist dann von Ethnisierung die Rede. Migranten ziehen sich selbst zurück, bilden „Ghettos“ und „Parallelgesellschaften“ und müssen dringend integriert werden. Der Aufforderung zur Integration geht meistens eine Skandalisierung der Abweichung voraus, was Migranten in ihrem Selbstbild bestätigt, nicht dazu zu gehören. Terkessidis spricht von einer „Dialektik der Repräsentation von Migranten“ (Terkessidis 2004, S. 103). Politisch und gesellschaftlich werden sie als „Personen, die eigentlich woanders hin-

gehören“ unsichtbar gemacht, während die Verwaltungsorgane und die Bildungsinstitutionen sie als „Problem“ registrieren, sie als „Ausländer“ institutionalisieren und sie damit auf einen anderen Ort verweisen, so als seien sie Gäste, „die quasi zu lange geblieben sind“ (ebd., S. 102). Ungleichheit bleibt so etwas Selbstverständliches, auch für die Betroffenen selbst, die sich mit ihrer marginalisierten Position zu identifizieren beginnen und die ihnen zugeschriebene kulturelle „Andersartigkeit“ dementsprechend inszenieren. Die Situation wird widerspruchsfrei für alle Beteiligten.

Versuche ich, die Einwanderungsgesellschaft als eine *postkoloniale* zu beschreiben, wird die Globalisierung als Kontext dieser Gesellschaft aufgegriffen und auf ihre historischen Bedingungen hin untersucht. Die kolonialen Voraussetzungen des Globalisierungsprozesses kommen in den Blick und zugleich die Globalisierungsaspekte der Kolonialisierung. Dieser zweite Aspekt kommt zu kurz, wenn Kolonialisierung einseitig als imperialistisches Unternehmen betrachtet wird und die inneren Widersprüche kolonialer Souveränität ausgeblendet bleiben. In einer Konzeption hingegen, die von inneren Widersprüchen im Globalisierungsprozess ausgeht, ist postkoloniale Einwanderung hervorgegangen aus den Unterwerfungen und Besetzungen von Territorien und Bevölkerungen *und* aus den Grenzüberschreitungen, die im Zuge dieser Prozesse ausgelöst wurden – und zwar Grenzüberschreitungen nicht nur derer, die andere Länder eroberten, sondern eben auch derer, die in der Folge aus den Kolonien in die Metropolen der Kolonialmächte gekommen sind.

In der europäischen Einwanderungspolitik spiegeln sich koloniale Muster, insbesondere die Vorstellung, die Zugewanderten seien dazu da, den Einheimischen zu dienen und hätten jenseits dieser Arbeitsleistung kein eigenes Interesse (vgl. Ha 2004, S. 27ff). Wenn sie diesen Zweck nicht mehr erfüllen, haben sie zu verschwinden, was sie aber nicht tun. Dieses Nichtverschwinden markiert den Ausgangspunkt der postkolonialen Überlegung. Die Trennung der Welten hat nicht funktioniert. Wenn nun aber der postkoloniale Zustand als Identitätsangebot aufgegriffen wird, indem sich Migrant*innen als Nachfahren der Kolonisierten identifizieren oder als solche identifiziert werden in der Absicht, in ihnen bedauernde Opfer einer ausbeuterischen Macht zu sehen, wird die Trennung wieder hergestellt. Aus den beiden Perspektiven der Selbst- und Fremdentifikation kommt es zur Annahme beziehungsweise zur Zuschreibung von Opferidentitäten bei gleichzeitiger, meist aber diffus bleibender Täterzuordnung: „Wir die Verlierer, ihr die Sieger.“ Dies kann deshalb funktionieren, weil die Erfahrungen vieler Migrant*innen gerade der zweiten Generation genau den kolonialen Mustern entsprechen – wenn wir nicht so sind, wie ihr uns haben wollt, müssen wir

gehen, zurück dahin, wo wir nicht herkommen. Genau das drückt sich ja bereits in der Bezeichnung „zweite Generation“ aus. Sie benennt Migranten, die keine sind. Einen sogenannten „Migrationshintergrund“ zu haben bedeutet dann, Globalisierungsverlierer zu sein. Fatalerweise werden dabei die Identitäten wieder hergestellt, die durch die Analyse des Durchsetzens und Scheiterns kolonialer Macht aufgebrochen worden sind. Die koloniale Identifikation funktioniert von zwei Seiten: Durch die Mehrheitsgesellschaft, die den eingewanderten Minderheiten mit einem kolonialen Blick begegnet und durch die Migrantengemeinschaften selbst, die sich mit ihrem marginalisierten Status identifizieren.

Verstrickungen - postkoloniale Antisemitismen

Der Kontext, auf dem die doppelten Identifikationen sich vollziehen, ist die globalisierte Zone, der Ort, an dem Mehrheit und Minderheit verstrickt sind in die Zwänge einer auf Gewinnmaximierung ausgerichteten Gesellschaftsstruktur und zugleich in die ungleich verteilten Chancen, von dieser Struktur zu profitieren. *Globalisierung* mit ihren widersprüchlichen Effekten der Öffnung und Schließung, der Integration und der Ausgrenzung wird als übermächtig und unvermeidlich erlebt. Sie ist ein Nervenzentrum politischer Auseinandersetzung und kultureller Selbstverständigung, Schreckgespenst und Verheißung. Man kann überall hingehen und man kann nirgends bleiben. Man hat alle Möglichkeiten, und es ist alles schon besetzt. Es gibt nur noch Gegenwart und man wird dauernd an die Vergangenheit erinnert. Wird Globalisierungskritik im Sinne einer sich selbst vergewissernden Identitätspolitik betrieben – also indem eine Welt konstruiert wird, in der Unterdrückte und Verlierer Tätern und Gewinnern gegenüber stehen, dann sind Bekenntnisse und Abgrenzungen gefordert. Gegner müssen benannt werden, und weil das so schwierig geworden ist, macht man eben genau diese Schwierigkeit zum Gegner – die Abstraktionsprozesse des Weltmarktes, die undurchschaubare Sphäre der Finanzwirtschaft, die spekulativen Dynamiken der Gewinnmaximierung. Hinter diesen Prozessen müssen dann Agenten ausgemacht werden, Kräfte, von denen man vermutet, dass sie genau von dem profitieren, was die eigene Ohnmacht verursacht. Innerhalb der Auseinandersetzung um Globalisierung zeichnet sich eine Renaissance antisemitischer Muster ab (vgl. Messerschmidt 2005b). Ohnmachtserfahrungen werden zu einer identifikatorischen Praxis. Auf der Suche nach den Verursachern der Ohnmacht werden Feinde bestimmt. Diese Feinde gehören weder zu den Einheimi-

schen noch zu den Einwanderern, sie sind in den Kategorien des Eigenen und Fremden nicht zu fassen.

Sie ähneln nicht den Kolonisierten, die aus einem fremden Territorium gekommen sind. Im Unterschied zum kolonialen Anderen ist der antisemitisch markierte Andere nicht nur minderwertig, sondern mit Macht ausgestattet und deshalb gefährlich. Antisemitismus bietet die Gelegenheit, sich selbst als Opfer zu sehen und sich vorzustellen, beherrscht und ausgebeutet zu werden. Dies funktioniert spiegelbildlich zum kolonialen Diskurs, in dem sich das europäische Selbst als überlegen stilisiert: Dort ist es nicht Opfer, sondern Sieger und verachtet die Kolonisierten. Im Antisemitismus-Diskurs hingegen ist dieses Selbst uneigennützig, es geht produktiver Arbeit nach und verdient sich mühsam seinen Wohlstand. Es glaubt von sich, nicht durch die Ausbeutung von anderen reich geworden zu sein, sondern alles sich selbst zu verdanken.

Dieses Selbst ist mit sich im Reinen, weil es eine Projektionsfläche für alles Unreine gefunden hat. Die Ausbeutung des Anderen gilt ihm als moralisch verwerflich. Sie wird den Juden zugeschrieben, die weniger das Verachtete, sondern – weil als machtvoll phantasiert – das Bedrohliche repräsentieren. Diese Bedrohung bezieht sich auch auf die nationale Identität des Antisemiten, auf sein Aufgehobensein in einem Kollektiv. Der kolonisierte Andere steht für das, was nicht zur nationalen Identität gehört, er ist scharf aus- und abgegrenzt: Der postkoloniale Migrant ist in dieser Logik eben der Ausländer. Der Jude hingegen ist weder Ausländer noch Inländer, sondern repräsentiert die nationale Nicht-Identität, eine dritte Figur, eine Differenz im Inneren der nationalen Form, die diese damit verformt und gefährdet (vgl. Holz 2001).

Die nationale Form bleibt erhalten, solange den Einwanderern ein Platz auf der Außenseite zugewiesen werden kann. Die Logik nationaler Identität wird aber angreifbar dadurch, dass Migranten sich diese Identität aneignen und umformen, als *andere Deutsche*, *Wahldeutsche*, *Bindestrichdeutsche* und ähnliches. Offensichtlich tauchen in dem Raum nationaler Nicht-Identität mittlerweile vielfältige Figuren auf und erzeugen Zweifel, Unsicherheit und Krisen in der nationalen Semantik. Antisemitische Projektionen kommen zum Einsatz, um zweifelhaft gewordene Identitäten durch die Markierung verwerflicher Anderer zu re-stabilisieren.

Politiken der Uneindeutigkeit

Jeder Versuch, mit dem postkolonialen Ansatz lediglich eine Geschichte vom Kampf gegen die Ausbeutung erzählen zu wollen, fällt hinter die Erkenntnis des kolonialen wie des dekolonialen Versagens zurück und verfehlt den interessantesten Punkt: das Scheitern eindeutiger Bestimmungen – sei es die der Eroberer oder die der Befreier. Kritische postkoloniale Konzepte zielen auf eine endlose Bewegung von Kritik, die auf eigene Ausblendungen, Projektionen und Zuschreibungen stößt. Globalisierung wird dann nicht mehr als mächtige Struktur außerhalb meiner selbst gesehen, die von zwielichtigen Mächten gelenkt wird. Sondern sie ist der widersprüchliche Kontext, in dem ein Machtprinzip wirksam wird, das wir selbst reproduzieren, das uns in seine Logik zwingt und integriert und das zugleich Effekte wie Transnationalisierung, Migration, Interkulturalität hervorbringt. Globalisierung umfasst sowohl Durchsetzung wie Scheitern kolonialer Macht, Unterwerfung und Handlungsfähigkeit, Ausgrenzung und Integration.

Blenden wir eine Seite aus, wird aus der Globalisierung entweder der Moloch der kapitalistischen Verwertung oder der verheißungsvolle Ausgangspunkt unbegrenzter Freiheit. Keines dieser Konzepte wird den Erfahrungen postkolonialer Gegenwart gerecht. Die erste Variante verfällt der revolutionären Vereinfachung, die zweite der kolonialen Amnesie. Beide tun sich schwer mit der Erinnerung an die Geschichte dieser Weltbilder. Beide müssen sich von dem jeweils anderen rein halten, sonst brechen sie zusammen. Ihre Protagonisten fürchten nichts so sehr wie die Vermischung mit der anderen Position. Sie müssen beanspruchen, die ganze Geschichte zu erzählen, und sich gegen jede Unterstellung von Partikularität verwahren. Dafür bedarf es einer Ideologie, die den Gegner dingfest macht.

Genau diese Muster zeigen sich offensichtlich in Teilen der globalisierungskritischen Bewegung. Gegner werden dingfest zu machen versucht. Sie sind das, was man selbst nicht ist: reich und mächtig. Das Feindbild *USA* erfüllt einige dieser Funktionen. (Nord-)Amerika ist zu einem obsessiven Gegner geworden, mit seinem Namen bietet sich eine Containerbezeichnung für alles Verurteilenswerte der Globalisierung an. Gerade weil das, was bekämpft werden soll, immer abstrakter wird und immer schwerer zu fassen ist, will man es nun einmal ganz konkret haben. Das Verschwinden des „Bösen“ im System, das man selbst mit reproduziert, von dem man abhängt und profitiert, produziert das Bedürfnis, diesem unsichtbaren Strukturellen wieder ein Gesicht zu geben und dessen undurchschaubare Komplexität radikal auf „die Täter“ zu reduzieren. Die Weltpro-

bleme scheinen so ineinander verwoben, dass man wissen will, wo es den Knoten gibt, von dem die Fäden ausgehen und dessen Lösung dann eben auch alles andere lösen würde. Der Nahostkonflikt erfüllt offensichtlich gegenwärtig diese Funktion und lässt sich auch wunderbar mit dem Feindbild Amerika verschränken. Israel gibt eine Projektionsfläche ab für den antiglobalen Zorn. Dieses neue Gesicht des Antisemitismus, das auch Züge des alten enthält, zeigt sich aktuell in den globalisierten postkolonialen Einwanderungsgesellschaften. Klassische Antisemitismen und neuere Antizionismen gehen neue Verbindungen ein. Hinter den komplizierten Funktionsmechanismen des Weltmarktes ein paar Drahtzieher ausmachen zu können, ist ein Bedürfnis, das offensichtlich mit antisemitischen Weltbildern und Verschwörungstheorien zu befriedigen ist. Die „Achse Israel-USA“ scheint eine Projektionsfläche für das Unbehagen an der Globalisierung und für einfache Erklärungsmuster internationaler Konflikte abzugeben. Die Pädagogik reagiert noch kaum auf diese Phänomene und steht in der Gefahr, die jungen Migranten als Problemverursacher zu sehen, insbesondere die Jugendlichen mit arabischem oder maghrebinischem Hintergrund. Ein muslimischer Antisemitismus wird sichtbar und es bietet sich an, die jungen Muslime nun pädagogisch aufzuklären. Antisemitismus ist in dieser Problemsicht ein Ausdruck der Desintegration, des Nichtangekommenseins in der deutschen Gesellschaft. Zugehörigkeitsordnungen können so restabilisiert werden. Zugleich wird das Problem des Antisemitismus exterritorialisert, so als würden diese Haltungen von außen hereingetragen. Darin kommt eine Verkennung der europäischen Wurzeln antisemitischen Denkens zum Ausdruck und eine Verdrängung der Tatsache, dass diese Haltungen in der eigenen Gesellschaft entstehen oder aktualisiert werden und hier Anknüpfungspunkte finden.

Bildungsprozesse in Widersprüchen

In einer Pädagogischen Werkstatt zum aktuellen Antisemitismus, die ich im Jahr 2004 mit Bernd Fechler von der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank und Gottfried Kößler vom Fritz Bauer Institut in Frankfurt am Main durchgeführt habe, haben wir mit der These gearbeitet, dass Antisemitismus unter Jugendlichen eine Politisierung, eine Unruhe, ein Beteiligtsein an politischen Erfahrungen zum Ausdruck bringen kann (vgl. Fechler 2005, S. 190f). Wenn sich junge Leute antisemitisch äußern, bringen sie einen Konflikt zum Ausdruck, ein politisches Beunruhigtsein, eine Aufregung, eine Provokation. Offensichtlich geht es darum, dies erst mal hinzunehmen, um überhaupt die Motive der Äußerungen

thematisieren zu können. Was soll damit gesagt werden und wie lässt sich das in die bestehende antisemitische Diskurslandschaft einordnen? Wiederhole ich damit Stereotype bestimmter Gruppierungen und will ich zu diesen gehören? Welche Welterklärung liefert mir der Antisemitismus - bin ich darin Täter und/oder Opfer und wodurch? Die Bekämpfung von Antisemitismus hat sich als kein befriedigendes Ziel für die Bildungsarbeit erwiesen, weil dieser Ansatz die Teilnehmenden verfehlen muss. Eher geht es darum, den Raum für Kontroversen zu öffnen, Konflikte und Abwehr als Ausgangspunkte zu nehmen (vgl. Eckmann 2003). Antisemitismus kommt im Kontext der Einwanderungsgesellschaft neu auf die Tagesordnung. In der pädagogischen Werkstatt haben wir versucht, das Problem nicht anhand von identifizierten Gruppen zu betrachten, also von einem diagnostizierten Antisemitismus bei bestimmten Migrantengemeinschaften oder den berühmten „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ auszugehen, sondern vom gemeinsamen Kontext einer postkolonialen Einwanderungsgesellschaft, jenem Territorium also, auf dem die Zugehörigkeiten umkämpft sind. Denn Antisemitismus aktualisiert sich auf diesem geteilten Territorium, in einer globalisierten Zone, wo das Unbehagen an eben dieser Globalisierung einen Angriffspunkt sucht. Ausgangspunkt war also nicht die Frage von Differenz, sondern jene der Verstrickung. D.h. nicht frei zu sein von dem, was ich kritisieren will, selbst Teil des Problems zu sein, nicht außen stehen, keinen Überblick haben, involviert sein. Genau das macht ja das Leben in globalisierten Zonen aus, dass man dauernd selbst mit von dem profitiert, was man eigentlich verändern möchte. Mit diesem Zugang haben wir versucht, nicht in jene Sackgasse zu laufen, in der die pädagogische Thematisierung von Einwanderung häufig gelandet ist, weil sie eben nicht den Kontext der Einwanderungsgesellschaft in den Blick genommen hat, sondern die Einwanderer als Problemgruppe. Die gerade erst begonnene pädagogische Diskussion um den Umgang mit aktuellem Antisemitismus steht in genau dieser Gefahr, Migranten als Verursacher zu identifizieren, indem aktuelle Antisemitismen, die nur teilweise den alten gleichen als Phänomene islamistischer Gesinnungen betrachtet werden. Migrantische Gruppen würden damit wieder exterritorialisieren. Schließlich entstehen diese Weltbilder hier, auf dem geteilten Territorium. Aus der selbstkritischen Debatte um den pädagogischen Umgang mit Migration wäre ja genau das zu lernen, Probleme nicht einer aus- und abgegrenzten Problemgruppe zuzuschreiben, sondern sie auf den Kontext zu beziehen, in dem man sich gemeinsam befindet (vgl. Messerschmidt 2006).

In einer auf die Reflexion von Verstrickungen angelegten Bildungspraxis gehe ich nicht von reinen Positionen aus. Es geht nicht um Entlarvung, wer wel-

che Haltung vertritt und auch nicht um Bekämpfung dieser Haltung. Darin liegt die Chance, das kritische Moment der Bildungsarbeit zu entfalten und es nicht zu einem affirmativen umzumodeln. Affirmativ bezeichne ich eine Form von Bildung, bei der immer alle schon wissen, was gemeint ist, ohne sich selbst als gemeint zu erkennen. Das ist sehr häufig bei moralisch aufgeladenen Themen der Fall. Die Teilnehmenden ahnen, was hier korrekterweise zu sagen ist. Das Thema wird damit als etwas erlebt, das von hierarchisch höher stehenden Lehrpersonen besetzt ist. Es kann nicht zum eigenen Thema werden. Wird der Raum der Diskussion und die Art der Thematisierung geöffnet, kommt es zwar zu problematischen Äußerungen, auch zu Verletzungen, aber es kann sich die Möglichkeit eröffnen, zu dem vorzudringen, was einen selbst an der Thematik beunruhigt. Bleibt aber die Frage, für wen was problematisch ist und wem zugemutet wird, Verletzungen auszuhalten. Kann eine sich selbst begrenzende Bildungsarbeit sensibel sein für Opfererfahrungen? Was ist zu lernen aus dem Scheitern von Ansätzen, die mit Selbstbeziehung und Entlarvung arbeiten? Statt Antworten auf diese Fragen zu geben, kann ich zunächst nur festhalten: In einer Bildungsarbeit, die genau diese Erfahrungen zerlegt, zersetzt und reflektiert stößt man auf eigene Verstrickungen. Das ist für alle Beteiligten riskant, weil diese Verstrickungen sich nicht durch Bildungsarbeit auftrennen lassen.

Literatur

- Castro Varela, Maria do Mar: Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise, in: Georg Auernheimer, Hg., Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen 2002, S. 35-48
- Eckmann, Monique Miryam Eser Davolio: Rassismus angehen statt übergehen, Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Luzern 2003
- Eckmann, Monique: Antisemitismus im Namen der Menschenrechte? Migration, europäische Identitäten und die französische Diskussion, in: Hanno Loewy, Hg., Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen 2005, S. 101-120
- Fechler, Bernd: Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention, in: Hanno Loewy, Hg., Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen 2005, S. 181-206
- Ha, Kien Nghi: Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs, Berlin 2004
- Höhne, Thomas: Kultur als Differenzierungskategorie, in: Helma Lutz, Norbert Wenning, Hg., Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2001, S. 197-213
- Holz, Klaus: Die Figur des Dritten in der nationalen Ordnung der Welt, in: jour fixe initiative berlin, Hg., Wie wird man fremd? Münster 2001, S. 26-52
- Hormel, Ulrike, Albert Scherr: Interkulturelle Pädagogik: Standpunkte und Perspektiven, in: kursiv – Journal für politische Bildung Nr. 2/2004, S. 32-44
- Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim 2004
- Messerschmidt, Astrid: Differenz im interkulturellen Lernen. Anmerkungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg., Heft 2/2005 (a), S. 203-216
- Messerschmidt, Astrid: Antiglobal oder postkolonial? Globalisierungskritik, antisemitische Welterklärungen und der Versuch, sich in Widersprüchen zu bewegen, in: Hanno Loewy, Hg., Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen 2005 (b), S. 123-146
- Messerschmidt, Astrid: Verstrickungen. Postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit zum Antisemitismus, in: Fechner, Bernd/ Gottfried Köbler/ Astrid Messerschmidt/ Barbara Schäuble, Hg., Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus, Frankfurt am Main 2006 (im Erscheinen)
- Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin 1995
- Terkessidis, Mark: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld 2004

AutorInnenverzeichnis

Bormann, Inka, geb. 1971, Dr. phil., wiss. Assistentin an der Freien Universität Berlin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung; Arbeitsschwerpunkte: Innovations- und Transferforschung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, allgemeine Erziehungswissenschaft.

Borst, Eva, Dr. phil. habil., Hochschuldozentin am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationstheorie, besonders: Auswirkung von Ökonomisierung und Beschleunigung auf den Bildungsprozess, Bildung und Geschlecht.

Fuchs, Eckhardt, Dr. phil. habil., Privatdozent an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim, Arbeitsschwerpunkte: Historische und vergleichende Bildungsforschung, Globalgeschichte, Wissenschaftsgeschichte.

Gregersen, Jan, geb. 1975, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Freien Universität Berlin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung; Arbeitsschwerpunkte: Zukunftsforschung, Gesellschaftstheorien, Hochschulforschung.

Gruschka, Andreas, Dr. phil. habil., Prof. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik /Allgemeine Pädagogik an der Goethe Universität Frankfurt / Main, Arbeitsgebiete: empirische Bildungsforschung zur Schulentwicklung, schulischer Erziehung und Unterricht, Belehrungen durch bildende Kunst.

Höhne, Thomas, Dr. phil, Privatdozent, Vertretungsprofessur an der Giessener JLU-Universität. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik, Medienpädagogik, Interkulturelles Lernen, Politische Ökonomie der Bildung, Qualitative Methoden (insb. Diskursanalyse).

Kreitz, Robert, geb. 1962, Dr. phil., derzeit Lehrbeauftragter am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen, Arbeitsschwerpunkte: Erziehungstheorie, Qualitative Sozialforschung.

Messerschmidt, Astrid, geb. 1965, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt, Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung, zeitgeschichtliche Lernprozesse, Kritische Bildungstheorie, Pädagogischer Umgang mit Heterogenität.

Pongratz, Ludwig, geb. 1948, Dr. paed. habil. Prof. für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Darmstadt, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Methodologie und Theoriegeschichte, Kritische Theorie bzw. Bildungstheorie, Erwachsenenbildung / Weiterbildung.

Reichenbach, Roland, geb. 1962, Professor für Allgemeine und Systematische Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophische Fragen, Politische Bildung, Pädagogische Ethik, Verhandlungs- und Einigungsprozesse.

Wimmer, Michael, Dr. phil. habil., Prof. für Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; Arbeitsgebiete: Erziehungs- und Bildungsphilosophie im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse; Dekonstruktion und Pädagogik; Erziehungswissenschaft und das Problem der Alterität.