



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Kompetenzbegriff in ausgewählten Publikationen
der Europäischen Union - ein spätmoderner,
problematischer Umgang mit Kontingenz(erfahrungen)?
Kontingenztheoretische und subjektkritische
Betrachtungen“

verfasst von / submitted by

David Unterhuber BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
Teil I. Theoretische Rahmung - Kontingenz, Wissen und Subjektivität.....	8
Vorbemerkung.....	8
I.1 Zum Begriff der Kontingenz.....	10
Zusammenfassung.....	14
I.2 Epistemologische Kontingenz - Wissen, Legitimation und Ungewissheit	15
I.2.1 Kontingenz als Ausdruck der Begründungsproblematik modernen Wissens	15
I.2.2 Ungewissheit und die Pluralisierung moderner Wissensformen	19
Zusammenfassung.....	22
I.3 Anthropologische Kontingenz - Mensch und Subjekt	23
I.3.1 Anthropologische Betrachtungen menschlicher Unbestimmtheit	23
I.3.2 Kontingente Subjektivität.....	26
I.3.3 (Nicht-)souveräne Subjektivität.....	29
Zusammenfassung.....	34
I.4 Praktische Kontingenz - perfectibilité	35
Zusammenfassung.....	40
I.5 Fazit	41
Teil II. Methodische Hinweise und leitende Gesichtspunkte der Interpretation	43
Erkenntnisinteresse, Fragerichtung, leitende Fragestellung.....	43
Kompetenzbegriff, begriffliches Vorverständnis.....	45
Kontext der Dokumente	45
Warum wurden die Texte ausgewählt?	46

Teil III. Exemplarische Analyse des Untersuchungsmaterials.....	47
III.1 "Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen" (Text 1)	48
Vorbemerkung.....	48
Interpretation	49
Fazit	58
III.2 "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools." (Text 2).....	60
Vorbemerkung.....	60
Interpretation	61
Fazit	73
III.3 "Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen" (Text 3)	75
Vorbemerkung.....	75
Interpretation	76
Fazit	93
Teil IV. Ergebnisse, Zusammenschau	95
IV.1 Epistemologische Kontingenz - Querschnittskompetenz	95
IV.2 Anthropologische Kontingenz	98
IV.2.1 Lebenslange Fähigkeitsentwicklung.....	98
IV.2.2 Kompetente Selbstbeschreibung	99
IV. 3 Praktische Kontingenz - Naturalisierung des Wandels und das Neue	101
Resümee	104
Literaturverzeichnis.....	109
Abstract (Deutsch).....	115
Abstract (English)	116
Curriculum Vitae	117

Der Kompetenzbegriff in ausgewählten Publikationen der Europäischen Union - ein spätmoderner, problematischer Umgang mit Kontingenz(erfahrungen)?

Kontingenztheoretische und subjektkritische Betrachtungen

Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit einem modischen Begriffsgebrauch europäischer Bildungspolitik auseinander: dem Begriff der Kompetenz¹, der in unterschiedlicher Form Eingang in programmatische Ankündigungen, Empfehlungen und Stellungnahmen vor allem der Europäischen Kommission Eingang gefunden hat. Prima vista ergab sich im Zusammenhang dieser Publikationen der Verdacht, dass diese Begrifflichkeit über Gebühr repräsentiert und dabei gleichzeitig theoretisch unterbestimmt ist. Irritation entstand dabei aus dem Gedanken, dass von europäischen BürgerInnen damit fortlaufend verlangt wird, ihre Kompetenz (und die souveräne Verfügungsmacht über ihr eigenes Leben) innerhalb eines von zunehmender Ungewissheit geprägten gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Feldes zu behaupten respektive zu erneuern.

Diese Beobachtung wird im Folgenden vor dem Hintergrund theoretischer Betrachtungen verschiedener Facetten eines spezifischen Begriffes von Kontingenz näher behandelt - eine theoretische Perspektive (unter mehreren²), auf die sich diese Arbeit konzentriert und die darüber hinaus den Begriff des (modernen) Subjekts einschließt. Die Begründung für diese Verbindung folgt an späterer Stelle, hier sei nur so viel gesagt: Kompetenz ist in der Sprache europäischer Bildungspolitik immer auch individuell, selbst wenn diese eine systemische Seite besitzt; in erster Linie erwerben die Einzelnen ihre Kompetenzen und das idealerweise mit zunehmender Selbstbestimmung und -wirksamkeit. Der Hauptfokus dieser Arbeit liegt darauf, drei bildungspolitische Publikationen der Europäischen Union auf ihre jeweiligen argumentativen Kontexte hinsichtlich Kompetenz, Fähigkeit und Fertigkeit unter einem

¹ Vermehrt wird in den Publikationen der EU von "Kompetenzen, Qualifikationen und Fähigkeiten" gesprochen, eine Abbildung der englischen Begriffe "competencies, qualifications and skills".

² Prominent wurde das schon unter flexibilisierungs- und ökonomisierungskritischer Perspektive getan, wenn auch im Bezug auf andere Chiffren, wie Flexibilität, Employability, Exzellenz, Lebenslanges Lernen, etc., die dem Argumentationszusammenhang von Kompetenz allerdings inhaltlich nahe stehen (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2004, Dzierzbicka/Schirlbauer 2006).

bestimmten Blickwinkel von Kontingenz und Souveränität zu untersuchen. Aus diesem Grund wird im Folgenden vermieden, eine von den untersuchten Kontexten gelöste theoretische Beleuchtung des Kompetenzbegriffs zu leisten.

Bei den Texten handelt es sich konkret um das Amtsblatt "Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen" (2006), um die "Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools" (2008) sowie um die "Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen" (2012).

Ein wichtiger Gedanke, der aus Gründen selbstreflexiver Kritik einer Interpretation des zu beforschenden Materials zuvor gehen sollte, ist jener, dass (bildungs-)politischen Akteuren (in einem engen Sinne als Akteure organisierter politischer Organe verstanden) nichts anderes übrig bleibt, als Souveränität und Kompetenz zu signalisieren³. Es könnte allerdings als ein Ausdruck unzureichender disziplinärer Eigenständigkeit und Abgrenzung verstanden werden, wenn sich *bildungswissenschaftliche* Perspektiven auf Kompetenz (die als wissenschaftliche Perspektiven die Möglichkeit beinhalten, menschliche Verhältnisse differenziert zu untersuchen und zu diskutieren) von einer einseitigen Interpretation menschlicher Selbstermächtigung anstecken ließen. Insofern der Bildungswissenschaft die Orientierung an der Frage zugesprochen werden kann, *wie* mit Menschen zu verfahren sei⁴, und insofern dieser Frage notwendigerweise ein Verständnis davon zur Seite steht, *was* der Mensch sei, so können diese Fragen die Selbstbeschreibung des Menschen als Subjekt berühren, das auch nicht-souverän und in-kompetent gedacht werden kann. Diese Perspektive eröffnet einen eigenen Horizont bildungs- und erziehungstheoretischer Problematisierung, dem sich die vorliegende Arbeit widmet.

³ Vgl. hierzu auch Käte Meyer-Drawe (2000). Sie nimmt sich in ihrer Schrift "Illusionen von Autonomie" dem nach-aufklärerischen wissenschaftlichen und politischen Streit um die zu erhaltende oder zu verwerfende Annahme der Autonomie des Subjekts an. Meyer-Drawe zeigt, dass ein solcher Streit aus politischer Sicht immer zugunsten eines starken, autonomen Subjektes verfochten werde, mit dem Zweck tröstlicher "Heilsversprechen, die ein solides Selbst als Baustein einer neuen Zeit in Aussicht stellen" (Meyer-Drawe 2000, S. 10). Gesellschaftliche Mechanismen, die zu einer wahrnehmbaren Zersplitterung privater und öffentlicher Subjektivität führen und unerträglich scheinen, würden auf dem Weg solcher Heilsversprechen stabilisiert (vgl. ebd.).

⁴ Diese Frage ist in ihrer grundsätzlichen Form unabhängig davon, welchen starken oder schwachen Handlungsbegriff bildungswissenschaftliche Theorien dabei bemühen, wie behavioristisch sie geprägt sind, welche Einflussmöglichkeiten sie pädagogischer Praxis zuschreiben und ob sie pädagogische Praxis beispielsweise als unterstützend oder als formend begreifen.

Auch der Begriff der *Kontingenz* ist eine mindestens ebenso moderne Chiffre wie der Begriff der Kompetenz und markiert ein gegenwärtiges, philosophisch wie gesellschaftstheoretisch gangbar erscheinendes Denkmodell, das zur Beschreibung (spät-)moderner Ungewissheit und Unsicherheit herangezogen wird und wurde. Kontingenz ist, insofern sie auch die Begrenztheit menschlicher Erkenntnis tangiert, dabei eng mit dem Begriff des *Wissens* verknüpft und damit immer auch ein Teil des Bedeutungskomplexes rationaler menschlicher Welterfassung, -erfahrung und -interpretation. Nicht zuletzt ist sie, sofern mit ihr die Vorstellung eines Gewissheitsverlustes verbunden ist, eng mit der (Un-)Möglichkeit menschlicher Weltsteuerung verbunden. In diesem Zusammenhang wurde Kontingenz auch als Problem interpretiert, galt sie beispielsweise in organisationstheoretischen Zusammenhängen als eine Gefahr für gelingende Unternehmensführung⁵. Die zentrale These dieser Arbeit verläuft entlang einer Relationierung von Kompetenz und Kontingenz und lautet, *dass der Kompetenzdiskurs, wie er in den hier untersuchten programmatischen Publikationen der Europäischen Union zum Ausdruck kommt, einen Teil seiner Legitimation aus der Feststellung von Kontingenz zieht (1), einen spezifischen Umgang mit Kontingenz darstellt (2) und auf einem bestimmten Verständnis souveräner Subjektivität aufbaut (3)*. Der Aufweis des zweiten Punktes, *dass* der untersuchte Kompetenzdiskurs einen bestimmten Umgang mit Kontingenz und Ungewissheit darstellen kann, ist dabei kein eigentlicher Ertrag der Arbeit, diese Annahme liegt zu nahe um zu überraschen. Interessant ist erst die Frage, von welcher Art dieser Umgang ist und was er mit sich bringt. Der Umgang zumindest mit Ungewissheit läuft, folgt man Andrea Liesner und Michael Wimmer „immer auf ihre Umgehung hinaus“ (Liesner/Wimmer 2003, S. 36). Dies scheint zumindest auf den alltäglich-handelnden Umgang Einzelner zuzutreffen. Interessant sei allerdings, dass "die verschiedenen Umgangsweisen mit der Ungewissheit sehr unterschiedliche Konsequenzen [haben; D.U.]" (ebd.). Eine Betrachtung der Konsequenzen, die eine bestimmte Rede und Legitimation von Kompetenz zeitigt, ist damit Teil der hier vorgenommenen Analyse.

Der *erste Teil* der Arbeit entwickelt einen differenzierten Begriff von Kontingenz entlang dreier zentraler Argumentationslinien, die einen groben Rahmen für die Vielschichtigkeit des Begriffs darstellen. Dabei erfolgt nach einer ersten begrifflichen Annäherung (1) die Darstellung von Kontingenz als Problem der Legitimation menschlichen Wissens und als Gewissheitsverlust, der als eine Folge moderner wissenschaftlicher und philosophischer

⁵ vgl. hierzu Holzinger (2007). Dieser diskutiert einen Wandel von klassischen Organisationstheorien, die dazu tendierten, Kontingenz (im Sinne eines Verlustes von Eindeutigkeit) zu verdrängen, hin zu neueren Ansätzen, die das Phänomen der Kontingenz explizit in die Diskussion organisationaler Abläufe einführen (vgl. Holzinger 2007, S. 185ff.).

Diskurse diese selbst affiziert (2). Darauf folgt die Darstellung der auf den Begriff des Subjekts bezogenen Dimension von Kontingenz (3), die auch eine anthropologische Dimension genannt werden kann und die sich insbesondere mit dem Problem von Souveränität auseinandersetzt. Schließlich wird der Begriff der Kontingenz handlungstheoretisch beleuchtet (4). Nach dieser theoretischen Skizzierung des Kontingenzbegriffs folgt der *zweite Teil* der Arbeit, dieser besteht aus einigen methodischen Hinweisen und leitenden Gesichtspunkten der hermeneutischen Herangehensweise an das Untersuchungsmaterial. Vor dem Hintergrund der dann grundgelegten Gedanken wird dieses Material im *dritten Teil* der Arbeit einer exemplarischen hermeneutischen Analyse unterzogen und im *letzten Teil* auf die darin zum Ausdruck kommenden Dimensionen von Kompetenz, Kontingenz und souveräner Subjektivität sowie auf die Konsequenzen eines möglichen Umgangs mit Ungewissheit hin befragt.

Teil I. Theoretische Rahmung - Kontingenz, Wissen und Subjektivität

Vorbemerkung

Das Problem und die Thematik der Kontingenz erwächst zunächst einer modernen, alltäglichen Beobachtung, dass gegenwärtige (europäische) Lebensverhältnisse auf privater, beruflicher sowie wirtschaftlicher Ebene zunehmend unter dem "Vorbehalt" von Ungewissheit und Unsicherheit begriffen werden.

Dieser Vorbehalt hat dabei in der Regel zwei Seiten. Werner Helsper, Reinhard Hörster und Jochen Kade bemerken im Vorwort ihres Sammelband zur "Ungewissheit" im Anschluss an die Feststellung einer zunehmenden Reflexion postmoderner Gedanken im Diskurs der Modernisierung:

"Das Denken des Ungewissen, Vergewisserungen über Ungewissheit und Entwürfe der Ungewissheitsbewältigung begleiten [...] den Prozess der Modernisierung, allerdings in einer höchst ambivalenten Figur. Auf der einen Seite lässt sich Modernisierung als immer umfassendere Anstrengung der Erzeugung von Gewissheit lesen. Simulationsmodelle der Zukunft, Planungen, Prognosen, Suche nach Gesetzmäßigkeiten, Vermessung und Rationalisierung der Welt können als Versuche der 'Bannung' des Unvorhersehbaren, der Vorausberechnung des zukünftigen gelesen werden, dem damit sein Überraschungsmoment, die Unwägbarkeit des Kommenden genommen werden soll. Auf der anderen Seite lässt sich Modernisierung geradezu als Prozess der Freisetzung und Entbindung des Ungewissen, von neuen Möglichkeiten, neuen Horizonten der Selbst- und Weltdeutung und damit als Öffnung lesen." (Helsper/Hörster/Kade 2003, S. 16)

So sei der Modernisierung zum einen eine Form des Bewältigens oder der Vermeidung von Unwägbarkeiten eingeschrieben, zum anderen erlaube die Modernisierung auch das Denken einer Verfügbarmachung und ist bei zweiterem kein Anlass zur Vermeidung, im Gegenteil herrsche "das kreative, emergente Potenzial des Ungewissen als Ort der Entstehung des Neuen" (ebd., S. 16) vor. Insofern Ungewissheit in der eben skizzierten Zweideutigkeit⁶ eine Dimension von Kontingenz bezeichnet, hängt diese Zweideutigkeit mit Strukturen modernen Wissens und somit mit Versuchen rationaler Welterfassung zusammen, wie an späterer Stelle dieser Arbeit dargestellt wird.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist - gleich wie in den Beiträgen im Sammelband von Helsper/Hörster/Kade - eine Form von "erziehungswissenschaftliche[m] Nichtwissen" (ebd., S. 16f.), allerdings nicht als ein professionstypisches Nicht(bescheid)wissen, sondern als ein bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Blick auf Problematiken des Wissens. Die Perspektiven, die im Folgenden auf Ungewissheit eingenommen werden, sind demnach die des *Wissens* (eine epistemologische Sichtweise, u.a. zentriert um das Problem der

⁶ Diese skizzierte Zweipoligkeit von Ungewissheit wird im Laufe der Arbeit - v.a. mit Norbert Ricken - differenziert und um weitere Facetten des Kontingenzbegriffs erweitert.

Begründung und Begründbarkeit von Geltungsansprüchen), sowie des unter den Bedingungen von (Nicht-)Wissen und (Nicht-)Souveränität *handelnden Subjekts*, das sowohl pädagogisch als auch anthropologisch vor dem Problem der Kontingenz steht.. Dieses Subjekt ist in seiner diskursiven Selbstbetrachtung und -beschreibung auch in historische und gesellschaftliche Dimensionen von Kontingenz eingelassen⁷.

Helsper, Hörster und Kade bemerken, dass manche pädagogischen Beiträge über Ungewissheit auf eine Praktik der Vergewisserung und "Synthetisierung, Restabilisierung und Restrukturierung des Pädagogischen unter den Bedingungen unhintergebar Ungewissheits- und Unsicherheitserfahrungen" (Helsper/Hörster/Kade 2003, S. 18) abzielen, andere auf zunehmende Reflexion und krisenhafte sowie experimentell-auslotende beziehungsweise vorsichtig tastende Versuche der Auseinandersetzung mit Ungewissheit. Die theoretische Rahmung der vorliegenden Studie versteht sich als ein pädagogischer Beitrag zur Ungewissheitsthematik, allerdings mit dem primären Interesse, exemplarisch an einem konkreten bildungspolitischen Kompetenzdiskurs Dimensionen von Kontingenz und (nicht-)souveräner Subjektivität sichtbar sowie thematisierbar zu machen. Damit ist zu guter Letzt ein (selbst-)kritisches Ausloten der Aussagekraft und riskanten Handlungs- sowie Deutungsbezogenheit der erforschten Relationierung von Kompetenz und Kontingenz verbunden. Dieses Ausloten beleuchtet und problematisiert den im untersuchten Kompetenzdiskurs vermuteten Umgang mit Ungewissheit vor dem Hintergrund erkenntnistheoretischer wie subjektiver Unverfügbarkeit und Undurchsichtigkeit.

⁷ Dies berührt insbesondere die Frage nach kompetenter individueller Lebensführung. Thomas Höhne diskutiert die Forderung nach kompetenter Lebensführung unter der Frage der Verantwortungsverschiebung (vgl. Höhne 2011). Höhne macht dies an der Rede der AutorInnen von PISA 2000 im Bezug auf sogenannte Basiskompetenzen fest: Pisa poche auf "Basiskompetenzen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und beruflicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind" (Baumert et al. 2001, S. 29). Diese Aussage ziehe nun (neben der expliziten ökonomischen Aufladung von Basiskompetenzen) nach sich, dass "die Verantwortung für Aktivität/Passivität, Integration/Desintegration dem Individuum zugeschrieben" (Höhne 2011, S. 112) werde - Teilhabe erfordere schließlich "bloß" die erfolgreiche Aneignung der dafür notwendigen Basiskompetenzen.

I.1 Zum Begriff der Kontingenz

Norbert Ricken stellt in seiner Schrift "Subjektivität und Kontingenz" fest, dass der Kontingenzbegriff theoretisch in Mode gekommen sei (vgl. Ricken 1999, S. 178), ein Signalwort das grob umfasst, was als allgemein bekannt und akzeptiert erscheint: "es gibt keine Gewißheiten (mehr)" (ebd.). Wer sich allerdings, so Ricken weiter, im Denken mit dem Begriff und Problem der Kontingenz befasst, der "wird nicht umhin kommen, im 'Denken der Kontingenz' auch den Charakter seines Denkens selbst zu einem 'kontingenten Denken' zu verändern; dann aber sind Präzisierungen unvermeidbar" (ebd.). Das bedeutet, dass der riskante und im Denken verunsichernde Begriff der Kontingenz in seiner theoretischen Thematisierung einer Bestimmung, einer begrifflichen Festlegung bedarf, ein Akt, der zunächst paradox wirkt.

Ricken versucht sich einem Verständnis der *inhaltlichen* Dimensionen von Kontingenz anzunähern, in Abgrenzung zu primär formalen "Verengungen" (ebd., S. 179), die bei einer Berufung auf den Begriff Kontingenz stehen bleiben und diesen unausgeführt lassen (vgl. ebd., S. 178f.). Im Zuge der inhaltlichen Dimensionierung des Kontingenzbegriffs stellt Ricken dessen historisch bedeutsame Verwendung dar. Ricken stellt fest, dass der Kontingenzbegriff in der Logik von Aristoteles "zwischen den beiden metaphysisch sattem bekannten Polen der Notwendigkeit und Unmöglichkeit" (ebd., S. 180) schillert, Kontingenz als Möglichkeit wird durch die doppelte Negation des *Nichtnotwendigen* und *Nichtunmöglichen* bezeichnet. Sofern sich manches immer, meistens oder von Natur aus ereignet, lasse es sich theoretisch fassen, beschreiben und bearbeiten, selbst dann, wenn eine gewöhnliche "Notwendigkeit" unterbrochen wird, damit aber immer noch in einem Rahmen der Normalität verstanden wird. Sofern aber das Mögliche ein "Unbestimmtes und daher Zufälliges" (ebd., S. 181) ist, entzieht es sich jeder theoretischen Ausmessung. Dennoch, so Ricken, liegt in der aristotelischen Bezeichnung des Möglichen als "Boden des Erkennens" (ebd., S. 181) ein Schritt, der sich von einer substantialistischen Logik der Identität und Unveränderlichkeit, wie sie prominent Platon vertrat, entfernt.

In der mittelalterlich-christlichen Tradition erfährt der Kontingenzbegriff eine ontologische Erweiterung um die Dimension menschlicher und weltlicher *Endlichkeit und Vergänglichkeit*. Gleichmaßen verweist er als Defizitbegriff auf ein "Nicht-Defizitäres", sprich auf Gott, in dessen Abhängigkeit eine vergängliche Welt existiert (vgl. ebd., S. 182f.).

Hinsichtlich der neuzeitlichen Dimensionierung des Kontingenzbegriffes stellt Ricken fest, dass darin Kontingenz trotz der Beobachtung radikaler Endlichkeit des Gegebenen und trotz der zunehmenden diskursiven Betonung menschlicher Freiheit nicht als theoretischer (Gegen-

)Begriff zur Notwendigkeit aufgenommen wurde. Es fehle, so Ricken, neuzeitlich wie modern ein "positives Verständnis des Kontingenzbegriffs" (ebd., S. 183), nach wie vor werde Kontingenz als zu überwindende und - noch stärker - "überwindbare Vorläufigkeit und Uneigentlichkeit" (ebd.) verstanden. An dieser Stelle des historischen Diskurses stellt Ricken fest, was im Laufe dieser Arbeit noch von Bedeutung sein wird: Zum einen führt die Beobachtung der Veränderlichkeit der Wirklichkeit zu einem Bedeutungszuwachs menschlicher Verfügungsmacht, zum anderen scheint Kontingenz in diesem Zusammenhang auf ebendiese "bloße Veränderbarkeit von Wirklichkeit" (ebd., S. 184) reduziert zu werden. Damit gehe nun allerdings eine (ironische) Notwendigkeit der "Kontingenzbewältigung" (ebd.) einher. In der Moderne wird aus Kontingenz ein gleichermaßen ermöglichendes wie bedrohendes Potential menschlichen Selbst- und Weltverständnisses. So bezeichnet sie einerseits einen Zusammenbruch alter Ordnungen, der "neue Kräfte, Fähigkeiten und Freiheiten" (ebd.) freisetzt, zum anderen "erwachendes Bewusstsein moderner Haltlosigkeit und Bedrohung" (ebd., S. 185). In der Verbindung dieser beiden Dimensionen liegt ein ambivalenter Antrieb, der menschliche Potentiale der Weltveränderung stimuliert, in einem bedrohlich zufälligen und haltlosen Umfeld Halt und Gewissheit zu konstruieren (vgl. ebd.). Die Moderne als "Kontingenzbewältigungskultur" verfehle dabei allerdings - so Ricken - ein erweitertes inhaltliches Verständnis von Kontingenz, das neben dem Horizont des Möglichen auch einen Horizont des *Endlichen* (und damit sowohl aristotelische wie mittelalterlich-christliche Traditionsfiguren) beinhalten müsse, um den Begriff nicht seinerseits auf eine ordnend-verabsolutierende Verfügbarmachung des Möglichen zu reduzieren (vgl. ebd., S. 186). Das Problem der Endlichkeit nicht aufzunehmen hieße damit, Strukturen von Hierarchie, Ordnung und Totalität (wie beispielsweise die Unterordnung der Natur unter die Herrschaft eines Vernunftsubjekts) nicht selbst als mögliche Effekte einer Kontingenzproblematik thematisieren zu können. Kontingenz, so scheint man sich im theoretischen Diskurs der Moderne zunächst einig zu sein, ist ein zu vermeidendes Übel. Ricken diagnostiziert schließlich: "Ein anderes - vielleicht konstruktiveres - Verhältnis zum Problem der Kontingenz zu gewinnen bleibt daher eine noch ausstehende moderne (oder postmoderne) Aufgabe." (ebd.) Das hieße, Kontingenz als Phänomen (nicht nur) moderner Lebenszusammenhänge zu reflektieren, dieses allerdings nicht im Sinne einer "Kontingenzkultur" zu rezipieren. Vielmehr bestehe dieses Verhältnis darin, die Dimensionen der Möglichkeit *und* der Endlichkeit gleichermaßen als Grundprobleme menschlichen Handelns aufrechtzuerhalten, insofern Kontingenz als ein "Anders-Möglichsein" (ebd., S. 189) auch das "Nicht-(mehr-)Möglichsein" (ebd.) von Handlungsalternativen nach einem

Handlungsvollzug bezeichnet und damit auf die Endlichkeit menschlicher Handlungen verweist.

Der Spätmoderne attestiert Ricken zwar handlungs- und systemtheoretische Vorarbeit, Kontingenz nicht nur als vermeidbares Problem sondern vielmehr als grundsätzliche (wenngleich nach wie vor problematische) Dimension menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse zu sehen; ein theoretisches Bewusstsein für eine reflexive Grundkategorie Kontingenz stehe allerdings noch aus (vgl. ebd., S. 191).

Handlungstheoretisch (hier schließt Ricken an Bubner⁸ an) stehe dabei im Zentrum, dass menschliches Handeln (im Unterschied zum Verhalten) nur unter Bedingungen von Kontingenz und damit Nichtnotwendigkeit geschehen kann - nur, wenn es auch anders geht, könne menschliches Handeln vonstattengehen (vgl. Ricken 1999, S. 188). Gleichzeitig, so könnte man an Ricken anschließen, verweist Kontingenz auf die *Notwendigkeit* (oder die Nicht-Vermeidbarkeit) zu handeln, insofern Menschen in eine Welt geworfen sind, die das Problem der *Entscheidung* in sich trägt - der Begriff der Entscheidung beinhaltet dabei gleichermaßen Möglichkeit wie Notwendigkeit - und selbst das Aufschieben einer Entscheidung beinhaltet gewissermaßen eine getroffene Entscheidung zweiter Ordnung.

Ricken differenziert den Kontingenzbegriff anhand von vier Dimensionen:

1. als logische Figur: Kontingenz erhält hier die Dimension der Zufälligkeit, bezeichnet die von Aristoteles explizierte "logische Nichtnotwendigkeit wie Nichtunmöglichkeit" (ebd.) menschlicher Welterfahrung, also besagte doppelte Negation. Weiters sei diese doppelte Negation menschlich nicht verfügbar, "Kontingenz läßt sich verstehen als Grundlosigkeit wie Unverfügbarkeit, darin auch als Nichtrationalität (ausdrücklich unterschieden von Irrationalität), die die Grenzen unserer Rationalität markiert" (ebd., S. 191f.). Wichtig ist hierbei die Abgrenzung von Irrationalität und Nichtrationalität, Rickens Rede von Grenzen der Rationalität meint keine Gegenteiligkeit, kein Denken und Handeln entgegen rationaler Gründe, sondern Kontingenz als Figur, die sich rationaler Erfassbarkeit prinzipiell entziehe.
2. als erkenntnistheoretische Figur bezeichnet Ricken Kontingenz als sowohl "Beobachtungsabhängigkeit" von Dingen der Erkenntnis als auch "konstitutive[n] Zweifel" (Ricken 1999, S. 192) daran. Diese Dimension von Kontingenz markiere "die Grenzen der Erkenntnis wie die Begrenztheit des Erkennens" (ebd.) sowie, so

⁸ Vgl. Bubner (1984)

könnte weiterführend angemerkt werden, die Begrenztheit der *Gründe* des Erkennens und sowie deren *Begründungen*, sprich des Ausdrucks der Gründe (sofern ein Erkennen nicht per se schon mit einer Form des Ausdrucks verbunden ist).

3. als praktische Figur: Hier bewegt sich Kontingenz zwischen den Kategorien "Handelnmüssen", welches ein 'sich zu etwas Verhalten' und damit eine Handlungsnotwendigkeit einschließe, und "Handelnkönnen", welches eine bestimmte Handlungsfreiheit bezeichne, das allerdings vom Feld des "Handelnmüssens" begrenzt werde (ebd.). Kontingenz als praktische Figur bezeichnet damit menschliche Handlungsmöglichkeit, die, innerhalb der Grenzen von Handlungsnotwendigkeit, diese in Frage zu stellen in der Lage ist und gleichzeitig nicht einer Hybris unbegrenzter Machbarkeit verfallen dürfe.
4. als existenziale Figur: diese Figur erweitert das Kontingenzverständnis des Möglichen um die Dimension des Endlichen, sowohl in der Form von Vergänglichkeit und Nicht-(mehr)-Existenz als "'Nicht-Sein-Können' wie 'Nicht-Gewesen-Sein'" (ebd.) als auch in der Form von "'Abhängigkeit' als Geworfenheit wie als Angewiesenheit und Bedürftigkeit"⁹ (ebd.). Diese von Ricken beschriebene existenziale Angewiesenheit muss dabei, so könne man über Rickens unmittelbaren Argumentationszusammenhang hinausgehen, nicht auf eine göttliche Instanz bezogen sein, sondern kann ebenso eine soziale Abhängigkeit und Verwiesenheit auf andere bedeuten, aus der sich menschliches Leben nicht zu lösen vermag.

Wichtig scheint mir in diesem Zusammenhang darüber hinaus, dass Ricken auf dem Wege der Auseinandersetzung mit "Denkstilen einer Kontingenzphilosophie" zum Schluss kommt: "Kontingenz läßt sich nur angemessen denken innerhalb eines Konzeptes menschlicher Subjektivität" (ebd., S. 201), aus einem zweiwertigen Grund: "Denken der Kontingenz impliziert die Kontingenz des Denkens." (ebd.) Sofern also Kontingenz auf dem Wege des Denkens thematisiert werde, komme die Beschäftigung damit nicht umhin, es als ein Problem menschlicher Reflexionsfähigkeit zu thematisieren. Damit betreffe es immer auch menschliche Selbst-Reflexion. Anders würde Kontingenz halbiert "entweder nur als Moment einer übergreifenden Ordnung oder nur als eindimensionales Reflexionsproblem" (ebd.)

⁹ Abhängigkeit als menschliches Existenzial, das ins Bewusstsein rückt, wird von F.D.E. Schleiermacher (1884) in einem religiös-christlichen Kontext als "schlechthinnige Abhängigkeit" des Menschen von Gott bezeichnet: "In jedem christlich frommen Selbstbewußtsein wird immer schon vorausgesetzt, und ist also auch darin mit enthalten, das im unmittelbaren Selbstbewußtsein sich schlechthin abhängig finden, als die einzige Weise wie im allgemeinen das eigne Sein und das unendliche Sein Gottes im Selbstbewusstsein Eines sein kann." (Schleiermacher 1884, S. 159) Auf Schleiermachers Figur schlechthinniger Abhängigkeit weist auch Ricken hin (vgl. Ricken 1999, S. 117).

verstanden. Somit ist Kontingenz auch (und gewissermaßen fünftens) eine *subjektive Figur*, eine Figur, auf die diese Arbeit im Kapitel I.3. näher eingeht.

Ricken versteht Kontingenz als einen "Reflexionsbegriff" (ebd., S. 192), wenngleich die Möglichkeit dieser Reflexion selbst an die "Faktizität" eigener Existenz gebunden bleibt. Auf ähnliche Weise dient der Reflexionsbegriff Kontingenz als Folie, vor der die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit interpretiert werden. Als Reflexionsbegriff dient der Begriff auch, insoweit Ricken mit ihm erkenntnistheoretisch auf die Perspektivität und Endlichkeitsdimension menschlicher Wirklichkeit hinweist, "[...] daß Wirklichkeit auch jeweils anders gesehen werden kann, ist nicht nur Ausdruck differentieller Perspektivität, weil Menschen immer im Plural leben; vielmehr ist darin auch impliziert, daß Wirklichkeit - zwar immer Konstruktion - nicht beliebige Konstruktion ist, sondern in ihrer Konstruktivität von Endlichkeit selbst berührt ist." (ebd., S. 193) Ricken vermittelt hier eine phänomenologische wie eine (nicht radikal-) konstruktivistische "Lesart" von Wirklichkeit, insofern eine perspektivische, konstruierende Sicht der Welt immer dann problematisch wird, wenn sie auf die Widerständigkeit der (eigenen) Existenz trifft - wie uneinholbar diese Existenz durch das eigene Bewusstsein auch sei. Kontingenz zeigt sich hier einerseits in der *Pluralität* der interpretativen und konstruktiven Zugriffe auf Wirklichkeit und andererseits als die Begrenztheit dieser Zugriffe durch Wirklichkeit selbst, die *als solche* nicht gänzlich einholbar ist.

Zusammenfassung

Was mit Norbert Ricken den Kontingenzbegriff moderner Tradition umfasst, ist einerseits ein Begriff der (*logischen*) Nichtnotwendigkeit wie der Nichtunmöglichkeit und andererseits ein Begriff der (*existenzialen*) Endlichkeit. Dieser Begriff erhielt erst im Zusammenhang der Moderne die Dimension der Bewältigungsnotwendigkeit sowie ein besonderes, aktivierendes Potential der Möglichkeit von Erneuerung. Die (*praktische*) Notwendigkeit menschlichen Handelns (und, nicht in Rickens Worten: des Entscheidens) beinhaltet gleichzeitig die Handlungsmöglichkeit des Anders-Sein-Könnens, das allerdings (*erkenntnistheoretisch*) stets durch die Perspektiven unterschiedlicher, endlicher Erkenntnissubjekte und deren Existenz begrenzt ist. Wenn Ricken von Kontingenz als einem Reflexionsbegriff spricht, legt er damit folgende Sicht auf den Zusammenhang von Wirklichkeit und Kontingenz dar: Ein beobachtetes und damit konstruiertes "Sein" stößt auf ein beobachtetes, logisches wie praktisches "Anders-Sein-Können" und interpretierendes "Anders-Sehen-Können". Dieses "Anders-Sein-Können" liegt in der Möglichkeit menschlicher Handlung (und damit in der

Annahme menschlicher Freiheit) begründet und ist unvermeidlich durch eine Wirklichkeit beschränkt, deren "Eigenart" dem menschlichen Zugriff entzogen bleibt.

An den unterschiedlichen Kontingenzdimensionen, die Ricken skizziert, orientieren sich die Hauptlinien der folgenden Kapitel. Was Ricken als logische und erkenntnistheoretische Figur bezeichnet hat, wird im Folgenden unter dem Begriff epistemologischer Kontingenz gefasst und diskutiert. Die existenziale und praktische Bedeutung von Kontingenz wird im Folgenden unter den Begriffen anthropologischer und praktischer Kontingenz diskutiert. Grund für diese Verschiebung ist neben dem ohnehin bestehenden Problem der Trennschärfe anthropologischer, existenzialer, subjektiver und praktischer Betrachtungen (insofern die hier bemühte Anthropologie von einem handelnden Menschen ausgeht) der Fokus auf das *Bewusstsein* menschlicher Existenz und Endlichkeit, sprich auf Kontingenz als einen Reflexionsbegriff menschlicher Subjektivität.

I.2 Epistemologische Kontingenz - Wissen, Legitimation und Ungewissheit

Der Begriff der Kontingenz ist - sofern er auch als Teil rationaler Weltdurchdringung begriffen wird - eng mit dem Begriff des *Wissens* verschränkt. Im Folgenden werden zwei Dimensionen *epistemologischer* Kontingenz skizziert, die auf die Problematik der Nichtnotwendigkeit und mangelnden Feststellbarkeit moderner Wissensbestände und -diskurse hinweisen und diese Nichtnotwendigkeit thematisierbar machen. In diesem Fall kann Kontingenz (1) als Dimension einer prinzipiellen Begründungsproblematik modernen Wissens begriffen werden, das (2) in der Form von "Ungewissheit" selbst den unterschiedlichen wissenschaftlichen wie alltäglichen Diskursen innewohnt, die sich mit ihr befassen oder sie zu bewältigen trachten.

I.2.1 Kontingenz als Ausdruck der Begründungsproblematik modernen Wissens

"Wissen kann falsch sein. Falsches kann für richtiges Wissen gehalten werden. Wissen ist demnach nicht einfach Wissen, sondern an Kriterien und Gründe gebunden" (Schäfer/Thompson 2011, S. 9)¹⁰. So schreiben Alfred Schäfer und Christiane Thompson in der Einleitung ihres Sammelbandes zum Schlagwort "Wissen", in der sie Wissen vor dem Hintergrund moderner Dynamisierung und als Katalysator gesellschaftlicher Veränderungsprozesse thematisieren (vgl. ebd., S. 8). Im Vergleich zu vormodernen Vorstellungen einer Gebundenheit von Wissen an *außerhalb* des Menschlichen liegenden

¹⁰ Wolfgang Detel formuliert diese Legitimationsgebundenheit von Wissen ähnlich. Wissen in einem sehr allgemeinen Sinne sei "nach verbreiteter Auffassung eine Menge von Überzeugungen (Meinungen), die sprachlich artikulierbar sowie lehr- und lernbar sind; außerdem muss es anerkannte Selektionskriterien für die Auszeichnung des Wissens unter allen vorkommenden Überzeugungen geben." (Detel 2009, S. 184)

Offenbarungen formiert sich durch die moderne, experimentelle Empirie eine *menschliche* Wissensordnung, die die Wahrheit von Wissen an die Art seiner (menschlichen) Hervorbringung bindet und damit seine "Kriterien und Gründe" in den Zusammenhang menschlicher Handlungen stellt¹¹. Schäfer/Thompson bemerken hierzu: "In diesen Zusammenhang gehört die Vorstellung eines 'hypothetischen' Wissens, d.h. eines Wissens, das auf der Grundlage von Voraussetzungen und Unterstellungen gebildet wurde und das daher nicht kategorisch gilt, sondern nur unter der Richtigkeit der Bedingungen, von denen es abhängt." (ebd., S. 12) Was Schäfer und Thompson mit der Rede von der "Richtigkeit der Bedingungen" ansprechen, die Voraussetzungsabhängigkeit menschlich hervorgebrachten Wissens, verweist auf das im Folgenden explizierte zentrale Problem modernen Wissens.

Wird Wissen modern in seinen unterschiedlichen Dimensionen nur dann als solches bezeichnet, wenn es den Nachweis seiner Gültigkeit bringen kann¹² beziehungsweise in seiner Genese und Vermittlung stets "im Raum der Gründe" verbleibt, das heißt immer im Bewusstsein seiner Gründe thematisiert wird, bedeutet das aus epistemologischer Sicht also auch, dass mit diesen Gründen vielerlei Annahmen ins Spiel kommen, unter denen diese Gründe ihre Geltung erweisen. Welche davon geteilt werden können ist (nicht nur aus subjektiven Gründen) nicht schon beschlossene Sache. Wissen hat in seiner Mehrdimensionalität damit unterschiedliche (situative, pragmatische, soziale, ...) Geltungsbereiche, die perspektivisch unterschiedlich den jeweiligen Geltungsanspruch von Wissen (Alltagswissen, Schulwissen, ...) berühren. Ein zentrales Problem von Wissen zeigt sich dabei bereits an seiner Bindung an Legitimation, die allerdings auf unterschiedliche Weise erreicht werden kann: "Das Festhalten an der Gültigkeit eines Wissens hängt [...] davon ab, welches Verhältnis zu den Inhalten dieses Wissens eingenommen wird." (ebd., S. 9) Der Anspruch auf Geltung von Wissen kann somit vorweg weder bereichs- noch zeitübergreifend erhoben werden.

Doch wie ist es nun um diese beschränkte Gültigkeit modernen Wissens bestellt? Ein Aspekt von Kontingenz ist epistemologisch von hoher Relevanz und wurde pädagogisch vor allem von VertreterInnen des transzendental-kritisch-skeptischen Einsatzes in der Pädagogik (von und in der Nachfolge Wolfgang Fischers) fruchtbar gemacht. Er berührt die Problematik der Letztbegründung. Die Problematik der Letztbegründung entspringt hierbei der theoretischen Bemühung der Kant'schen Transzendentalanalyse. Diese richtet sich auf unsere Erkenntnisart, auf die transzendentalen, soll heißen logischen Bedingungen der Möglichkeit menschlicher Erkenntnis, die im empirisch Vorliegenden nicht auszumachen sind, sondern allererst - a

¹¹ Vgl. hierzu auch Benner (2007).

¹² Damit rückt es in seiner Begriffsbedeutung nahe an den Begriff der Erkenntnis (vgl. Mittelstraß 2004, S. 575).

priori - angenommen werden müssen, um es *als* Vorliegendes erkennbar zu machen.(vgl. Fischer 1984, S. 94f. sowie Ruhloff 2003, S. 25f.). Die transzendente Analyse richtet ihren Blick mit anderen Worten auf jene "allgemeingültigen und notwendigen Voraussetzungen, die dem Gegebenen [...] logisch bedingend zugrunde liegen" (Schönherr 2003, S. 21), sprich, auf metaphysische Grundlagen.

Die Problematik dieser Grundlagen liegt nun allerdings darin, dass sie als menschliche Annahmen aus einem bestimmten historischen, gesellschaftlichen und sprachlichen Horizont in ihrer Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit nicht zweifelsfrei begründet und bewiesen werden können¹³. An der formalen Darstellung einer Argumentationsreihe wird dieses Problem der Letztbegründung für den Bereich menschlichen Wissens sichtbar: Wird der Versuch unternommen, eine Aussage über einen Sachverhalt - im weiteren Sinne also den Ausdruck eines menschlichen Wissens - logisch nachvollziehbar zu begründen, leitet sich jede Aussage als Konklusion aus vorhergehenden Prämissen ab, die wiederum ursprünglich eine Konklusion darstellten, usw. Stößt man nun an den Punkt, von dem logisch folgerichtig ausgegangen werden muss, stellen sich Fragen nach dem "Wesen", dem "Eigentlichen", dem "Kern" von Sachverhalten, anhand dessen sich feststellen lässt, worum *es* sich denn handelt, worüber gesprochen wird, um beispielsweise legitimerweise von Pädagogik, Erziehung, Bildung, Politik¹⁴, etc. sprechen zu können. Die Voraussetzungen, von denen diese Wesensbestimmungen logisch abhängen, entziehen sich durch ihren transzendentalen Charakter sowohl empirischer Beweisbarkeit als auch sprachlogischer Folgerichtigkeit. Es handelt sich dabei mit anderen Worten um metaphysische Setzungen, um Annahmen. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden - und dies trifft den Punkt dieser Arbeit sehr zentral -, dass selbst bei allem Relativismus hinsichtlich der Unumstößlichkeit behaupteter Wahrheiten in der Regel eine differenzierte Reflexion zu diesem Thema in Situationen menschlicher

¹³ Ruhloff (2003) zeichnet prägnant nach, wie Wolfgang Fischer diese Problematik zum Anlass nahm, sich vom pädagogischen Programm seines Lehrers Alfred Petzelts abzuwenden. Dieses Programm versuchte als sogenannte "Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik" zu letzten Gründen und Prinzipien zu gelangen, die das Wesen dessen ausmachen, was legitim als pädagogisch (oder als pädagogisch richtig) bezeichnet werden könne und anhand dessen schließlich pädagogische Aussagen und Handlungen letztgültig legitimiert werden können. Fischer nun wies allerdings auf, dass das, was Petzelt als unumgängliche pädagogische Prinzipien auszumachen vorgab, wiederum nur dann diesen Status beanspruchen konnte, wenn man die von Petzelt bemühte anthropologische Annahme einer unveränderlichen "Natur des Ich" teilte. Letztlich handle es sich dabei allerdings um eine historisch kontingente "geschichtliche Deutung von Menschlichkeit" (Ruhloff 2003, S. 27), die den Status eines letztgültigen Prinzips nicht beanspruchen könne.

¹⁴ Der transzendental-kritisch-skeptische Einsatz in der Pädagogik behandelt das eben dargestellte Problem der Letztbegründung explizit im Zusammenhang mit *pädagogischen* Sachverhalten, allerdings lässt sich dieses Problem überall dort feststellen, wo es darum geht, menschliche Aussagen über das "Wesen", das "Eigentliche", sprich das Grundlegende eines Sachverhaltes zu untersuchen. In solchen Aussagen kommen unweigerlich ebenjene transzendental genannten Vorannahmen zur Geltung, die in diesem Kapitel angesprochen werden.

Lebenspraxis nicht stattfindet und nicht stattfinden kann, wenn Menschen handlungsfähig bleiben möchten. Sofern eine Handlung bewusst (also theoretisch anhand einer Sprachhandlung beschreibbar, reflexiv) gesetzt wird, scheint sie zumindest in den (kaum präzise eingrenzbaren) Momenten ihres Vonstattengehens für richtig gehalten zu werden und damit auch auf Annahmen von Richtigkeit zu beruhen. Schönherr formuliert dieses Problem im Zusammenhang mit Wissensproduktion und Wissenschaft wie folgt: "Man kann eben nicht ein bestimmtes Wissen von einem bestimmten Objekt 'produzieren' und *zugleich* die logischen Bedingungen der betreffenden Erkenntnis kritisch reflektieren." (Schönherr 2003, S. 32) Dies führt zu einer der Letztbegründungsproblematik inhärenten, praktischen Paradoxie: Die Annahme, dass keine menschliche Einstellung zur Welt oder Aussage über sie und ihre Beschaffenheit logisch letztgültig begründet und bewiesen werden kann, zieht das Problem nach sich, dass menschliche Handlungsfähigkeit streng gesehen nur unter zwei Bedingungen gegeben ist. Entweder wird die Frage nach der Gültigkeit metaphysisch-grundlegender Annahmen gänzlich vermieden, ein Vorgehen, das die Gefahr einer dogmatischen Setzung unumstößlicher Wahrheiten in sich trägt, die den Anschein vermitteln, zwingende Bedingungen menschlichen Denkens und Handelns zu sein. Sofern dieser Weg nicht als ein gangbarer erscheint, bleibt eine zweite Möglichkeit - die in der Pädagogik letztthin beispielsweise von Jörg Ruhloff¹⁵ und Christian Schönherr¹⁶ angedacht wurde. Die Herausforderung solcher Denkansätze besteht darin, menschliches Handeln und Denken unter der Perspektive der Vorläufigkeit und nur bedingten "Tragfähigkeit" seiner legitimierenden Gründe zu betrachten und dahingehend fortlaufend zu problematisieren, ohne damit jedoch die Möglichkeit preiszugeben, Orientierungen für pädagogisches Denken und Handeln zu entwickeln. Eine Diskussion dieser unterschiedlichen Unterfangen sowie ihrer Folgen und Implikationen muss an dieser Stelle außer Betracht bleiben.

Mit der Letztbegründungsproblematik geht nun einher, was im Folgenden noch näher zu erörtern ist und eng mit Annahmen menschlicher Subjektivität zusammenhängt: dass Menschen nicht nur aus mangelnder Expertise nicht um *das* Eigentliche, das Wahre, das Grundsätzliche wissen können, sondern, dass sich diese Unklarheit *erstens* generell und unabhängig vom individuellen oder kollektiven Wissensstand aufgrund ihrer (transzendentalen) Radikalität aufrechterhält und dass sie sich *zweitens* auch auf Fragen jenseits von Wahrheit (wie auf ethische Fragen des Guten, der Richtigkeit oder Angemessenheit) ausdehnt (vgl. Liesner/Wimmer 2003). Das heißt gleichsam, dass neben der

¹⁵ Vgl. Ruhloff (1990/92, 1994 und 1996)

¹⁶ Vgl. Schönherr (2003)

Frage, was das *Wahre* sei, gleichermaßen nicht gesichert ist (und auf empirischen oder hermeneutischen Weg nicht gesichert werden kann), was denn das *Gute* nun sei. Mit Schleiermacher (1826/1983) ist es bekanntlich leichter, um das Böse zu wissen als einen präzisen Begriff des Guten fassen zu können - und die begriffliche und konsensfähige Bestimmung des Bösen ist schon unsicher genug.

1.2.2 Ungewissheit und die Pluralisierung moderner Wissensformen

Andreas Liesner und Michael Wimmer machen in ihrem Aufsatz "Der Umgang mit Ungewissheit" (2003) auf Konsequenzen der eben skizzierten Letztbegründungsproblematik im Zusammenhang mit modernem Gewissheitsverlust aufmerksam. Zum einen skizzieren sie die Rolle, die die Wissenschaft bei diesem Verlust spielt und zum anderen die Mittel, den Verlust zu begreifen und diskursiv zu behandeln.

Funktional betrachtet stellen Liesner und Wimmer fest, dass sowohl religiöse und mythische als auch wissenschaftlich-technische Zugriffe auf die Welt historisch als unterschiedliche Formen des Umgangs mit Ungewissheit begriffen werden können, als Versuche, "existentielle Ungewissheiten zu bearbeiten, zu kompensieren oder gar zu bewältigen" (Liesner/Wimmer 2003, S. 32). Im Unterschied zur religiösen Gottesgewissheit bauen wissenschaftliche Begründungsversuche auf dem auf, was Liesner und Wimmer das "moderne Projekt" (ebd., S. 33) nennen, nämlich, die Welt nach Maßstäben der Vernunft zu ordnen. Anhand dieser Maßstäbe würden schließlich die "letzten, fundamentalen Gewissheiten einer transzendenten Instanz" (ebd., S. 32), ein außerhalb des Menschen liegendes, endgültiges Wissen in Frage gestellt und überwiegend verworfen. In dieser Infragestellung liege gleichzeitig ein Problem moderner Wissenschaft, das anhand der Letztbegründungsproblematik bereits aufgezeigt wurde, nämlich, dass moderne Wissenschaftsentwürfe zunehmend das Instrumentarium zur Verfügung gestellt haben, das es ermöglichte, sich selbst in Frage zu stellen. Liesner und Wimmer formulieren das so: Es "lässt sich in den Selbstbegründungsversuchen der Moderne eine autodekonstruktive Bewegung erkennen, insofern nicht nur die Unmöglichkeit einer Selbstfundierung immer deutlicher zu Tage trat, sondern immer mehr vermeintliche Selbstverständlichkeiten und Gewissheiten einer kritisch-reflexiven Befragung unterzogen wurden und erodierten, weil sie ihr nicht standhielten." (ebd., S. 33) Mit anderen Worten konnte eine vernunftgeleitete, kritische Wissenschaft selbst nicht die Gewissheit verbürgen, die sie zuvor religiös-mythischen Weltanschauungen abgesprochen hatte. Daraus folgte eine Delegitimierung modernen, wissenschaftlichen Wissens: "So hat paradoxerweise auch das wissenschaftliche Wissen selbst gerade durch seine Erfolge seinen Autoritätscharakter verloren, indem das Prinzip methodischer Skepsis auch auf die eigenen Grundlagen

angewendet wurde." (ebd.) Neben dem Autoritätsverlust wissenschaftlichen Wissens ergebe sich durch den modernen Gewissheitsverlust ein weiteres Paradoxon. Da sich die philosophische und wissenschaftliche Rede über Ungewissheit der - durch sie selbst - fragwürdig gewordenen Maßstäbe der logischen Konsistenz und Stringenz bedient (vgl. ebd.), bezeichnen Liesner und Wimmer diese paradoxe Rede wiederum als einen Versuch, Ungewissheit "in prädikativer Bestimmungsarbeit zu reduzieren" (ebd.). Die Radikalität der Kontingenz von Begründungen verunmöglicht damit einen zweifelsfreien Diskurs über Ungewissheit selbst, da sie bereits in dieser Bestimmungs- und Begriffsarbeit wirksam ist¹⁷.

Die Problematik modernen Gewissheitsverlustes mache sich schließlich an einer zunehmenden Pluralisierung der "Theorie-Mittel, ihn zu begreifen" (ebd., S. 34) bemerkbar, an der zunehmenden Differenzierung von *Wissensformen*. Liesner und Wimmer stellen fest, dass die wissenschaftliche Ausdifferenzierung der Moderne mit dazu führte, dass plurale Wissensformen und Diskursarten entstanden, "die sich nicht mehr ihrer Einheit und Zugehörigkeit zu einem Ganzen sicher sein können." (ebd.) Grund dafür sei das, was eingangs bereits mit Ricken unter dem Begriff der Beobachtungsabhängigkeit und Perspektivität menschlicher Erkenntnis dargestellt wurde: "[J]ede Theorie erzeugt ihre eigene Perspektive auf den Gegenstand und bringt zugleich die Kriterien mit, an denen allein ihre Geltung und Legitimität überprüft werden kann, so dass keine mehr behaupten kann, den Gegenstand an sich zu kennen und gleichsam als Prüfkriterium für die Richtigkeit ins Feld führen zu können." (ebd.)¹⁸ Wichtig ist an dieser Stelle, wie schon bei Ricken (vgl. Kap. I.1), dass die Unhintergebarkeit pluraler theoretischer Perspektiven nicht nur ein Ergebnis menschlicher Subjektivität und perspektivischer Unterschiedlichkeit sowie gesellschaftlicher

¹⁷ Folgerichtig könnte dieses Problem so formuliert werden: Wie soll über die Ungewissheit von Gründen und Begründungen gesprochen werden, wenn sich die Art und Weise, darüber zu sprechen, ihrerseits auf Gründe und Begründungen beruft?

¹⁸ Ähnlich versteht Benner die Differenzierung menschlicher Wissensformen als Ausdruck unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme und Wissenschaftsordnungen (vgl. Benner 2011). Diese Differenzierung verweist auf eine prinzipielle Unvereinbarkeit unterschiedlicher Wissensordnungen, die aus den je unterschiedlichen Bedingungen ihrer Wahrheit, Akzeptanz und Angemessenheit entspringt. Deutung von Welt als Bedeutungsgebung und das damit zusammenhängende Wissen sind somit sowohl von der eigenen Genese als auch vom jeweiligen gesellschaftlichen Teilsystem abhängig, in dem bestimmte Geltungsansprüche erhoben werden. Benner beantwortet die Frage nach dem Standpunkt, von dem aus Abstimmungsprobleme zwischen unterschiedlichen Wissensformen beurteilt werden - und allererst sichtbar werden - mit der Notwendigkeit "pragmatische[r] Abwägungen die keiner der [...] unterschiedenen Wissensformen folgen können, sondern sich mit Abstimmungsproblemen befassen, die über die Logiken der ausdifferenzierten Handlungsfelder und gesellschaftlichen Teilsysteme hinausführen." (vgl. ebd., S. 41). Gemeint ist also ein handelnd-urteilender Umgang mit der Unverfügbarkeit der Gründe und der perspektivischen Pluralität unterschiedlicher Wissensordnungen. Nicht jedoch kann dieser Umgang als sicherer Ort betrachtet werden, der eine einwandfreie Unterscheidung von Perspektiven ermöglicht, denn ein solcher Ort scheint - folgt man den bisherigen Überlegungen - nicht auffindbar zu sein.

Entwicklungen darstellt. Vielmehr liegt in der Unvereinbarkeit theoretischer Perspektiven ein "allen Bemühungen widerstehendes Unbestimmbares" (ebd., S. 34), eine Grenze theoretischer Bestimmungsfähigkeit. Diese liegt zum einen in der Annahme transzendentaler Erkenntnisvoraussetzungen, zum anderen (mit Ricken) in der Endlichkeit der jeweils Erkennenden - und sie macht es notwendig, selbst die diskursiven Mittel, mit denen "Unterscheidungsoperationen" (ebd., S. 35) durchgeführt werden, kritisch-reflexiv in Frage zu stellen. Die Problematik der Pluralität moderner Wissensformen bringen Liesner und Wimmer in folgender Aussage auf den Punkt: "Was man lange für einen sicheren Grund hielt, der Standhaftigkeit und Bodenhaftung garantierte, Gewissheit und Weltbezug, erscheint als eine Fiktion, Konstruktion, Interpretation und ist als solche kulturell relativ und historisch kontingent." (ebd.)¹⁹ Die Radikalität dieses Gewissheitsverlusts ist daran ersichtlich, dass auch die Ermöglichungsbedingungen des Unterscheidens²⁰ und des Weltbezugs von Ungewissheit affiziert sind.

¹⁹ Ab diesem Zeitpunkt beginnen Liesner und Wimmer, sich mit einer bestimmte Weise des Verhältnisses zu Unsicherheit und Ungewissheit auseinanderzusetzen. Die hier vorliegende Arbeit befasst sich in ihrem dritten Teil exemplarisch mit einer anderen Form des Umgangs mit Ungewissheit, untersucht diese explizit innerhalb ihres speziellen Argumentationszusammenhangs und beleuchtet sie hinsichtlich möglicher Konsequenzen. Daher wird die Darstellung von Liesner und Wimmer an dieser Stelle unterbrochen.

²⁰ Ausgehend von der etymologischen Nähe der Begriffe Unterscheidung und Kritik (siehe Kluge 2012, "kritisch", Online 21.10.15) vgl. hierzu Kubac (2014), der sich mit der Ortlosigkeit (post-)moderner Kritik unter dem Begriff der "Erkenntnispolitik" befasst. Erkenntnispolitische Erwägungen stehen dabei vor dem eben skizzierten Problem einer Pluralität erkenntnistheoretischer Legitimationsformen moderner Wissens- und Aussageordnungen, die es nicht zu erlauben scheint, einen sicheren Ort der Beurteilung und Problematisierung dieser Ordnungen zu finden. Ein Weg aus dieser Misere sei nun, unterschiedliche Legitimationseinsätze von Wissen als (Spiel-)Züge auf einem agonistischen, politischen (Spiel-)Feld der Wahrheit (vgl. Kubac 2014, S. 143) zu beurteilen und der Kritik auszusetzen, ohne in die von diesen Einsätzen bemühte Logik eines erkenntnistheoretischen Legitimationsdispositivs zu verfallen. Vielmehr bemüht Kubac Michel Foucaults Auseinandersetzung mit *parrhesiastischer* Kritik, die insbesondere die Ereignis- und Wagnishaftigkeit von Kritik "als *Haltung*" (ebd., S. 156; Hervorh. im Original) im Unterschied zur Kritik als epistemologischer Einsicht oder Methode unterstreicht. Dieser prozedurale Charakter von Kritik erlaube schließlich Grenzgänge zwischen dem, was in einem bestimmten erkenntnistheoretischen Feld als legitim sagbar oder nicht sagbar erscheint und darüber hinausweisenden erkenntnispolitischen Abwägungen, die diese Felder als je perspektivische Wahrheitsordnungen identifizieren. Solche Grenzgänge ermöglichen zum einen die Thematisierung von vormals (und nur innerhalb dieser Ordnungen) Fraglosem, von vormals Unaussprechlichem, sie ermöglichen eine Aktualisierung von Bildung "mit Blick auf die Ermöglichung einer nicht vorwegzunehmenden Zukunft [...], die dem Gegenwärtigen schlicht als Udenkbares entzogen bleibt." (ebd., S. 158) Zum anderen ermöglichen diese Grenzgänge, wenn schon nicht mehr, so zumindest die inhärente "Politizität *aller* diskursiven Praxen" (ebd., Hervorh. im Original) sichtbar zu machen, das heißt offenzulegen, dass diskursive Praxen jeweils als eine Form der Auseinandersetzung über legitimes Sprechen begriffen werden können. Das parrhesiastische *Subjekt* spricht rückhaltlos und verbürgt die von ihm vertretene Wahrheit nicht anhand eines bestimmten Legitimationsdispositivs, sondern nur durch den Vollzug, durch das Wagnis seines Sprechens. Darin liegt im Übrigen die Nähe zu den noch folgenden Auseinandersetzungen von Ricken und Sattler, die in ihren kontingenz- und subjekttheoretischen Aussagen bei aller Verabschiedung subjektiver Souveränität dem Potenzial riskanter, kontingenter Sprechhandlungen des Subjekts zentralen Stellenwert beimessen.

Zusammenfassung

Das zurückliegende Kapitel verfolgte das Ziel, auf den kontingenten Status modernen, menschlich hervorgebrachten Wissens hinzuweisen. Die Wendung *"menschlich hervorgebracht"* unterstreicht dabei, dass dieses moderne Wissen nicht als ein durch göttliche Akteure empfangenes Wissen begriffen wird, sondern in erster Linie als ein Produkt menschlicher Auseinandersetzung mit der Welt. Modernes Wissen hat sich dem Problem der Unerschöpflichkeit seiner Legitimation zu stellen, will es sich von anderen Formen der Meinung (wie dem Glauben) abheben und kritisierbar bleiben. Als menschlich hervorgebrachtes und nicht göttlich offenbartes Wissen bleibt es damit an die endliche Perspektivität seiner Genese gebunden. Sofern die Legitimierung dieses Wissens nun von Kriterien und Gründen abhängt, die wiederum transzendente, epistemologisch nicht letztbegründbare Voraussetzungen bemühen, steht menschliches Wissen vor einem grundsätzlichen Problem seiner Legitimation. Dieses Problem führt in wissenschaftlichem und philosophischem Zusammenhang zu einem Autoritätsverlust wissenschaftlichen Wissens, insofern modernes Wissen sich durch die kritisch-reflektierende Bindung an Vernunft zunehmend selbst den sicheren Grund fundierender Letztbegründung entzog. Verschiedene moderne Wissensformen sind somit aufgrund ihrer Diskursivität immer auch von Ungewissheit berührt und können sich eines übergeordneten Beurteilungs- und Ordnungsprinzips nicht sicher sein, selbst Diskurse, die sich explizit um Ungewissheit drehen, können sich der Vorläufigkeit ihrer Gründe nicht erwehren. Dies gilt im Übrigen auch für Wissensformen, die sich nicht auf dem Wege logischer Nachvollziehbarkeit legitimieren (sondern beispielsweise performativ, sozial oder technisch), nämlich spätestens dann, wenn Aussagen über ein derlei legitimiertes Wissen und seine Legitimierungsformen getätigt werden. Spätestens ab diesem Zeitpunkt werden diese Legitimationspraxen als im Medium menschlicher Sprache situiert sichtbar und in ihrer Perspektivität problematisierbar.

Diese grundlegende Problematik modernen Wissens eröffnet den Blick auf Kontingenz als Problematik derjenigen, die mit einem solchen Wissen handelnd umzugehen genötigt sind, und die im Folgenden Gegenstand näherer Betrachtung werden. Die Rede ist von Subjekten.

I.3. Anthropologische Kontingenz - Mensch und Subjekt

Die zweite in dieser Arbeit zentrale Dimension von Kontingenz bezieht sich zunächst auf anthropologische Verortungen menschlicher Unbestimmtheitsproblematiken und auf das (damit im Zusammenhang stehende) Verständnis des modernen Subjekts. Sie werden hier primär anhand von Texten von Dietrich Benner, Norbert Ricken und Elisabeth Sattler diskutiert. Die Abhandlungen von Ricken und Sattler behandeln die Dimensionen der Nichtnotwendigkeit und Undurchsichtigkeit menschlicher Subjektivität und problematisieren schon innerhalb ihres jeweiligen thematischen Rahmens das Sprechen über Kontingenz und Nicht-Souveränität als kontingentes, nicht souveränes Sprechen²¹.

I.3.1 Anthropologische Betrachtungen menschlicher Unbestimmtheit

Einen Ausgangspunkt für anthropologische Betrachtungen hinsichtlich menschlicher Unbestimmtheit und Kontingenz, die pädagogische Signifikanz aufweisen, bietet Dietrich Benners Interpretation eines antik griechischen Schöpfungsmythos, wie er in der Theogonie des Hesiod zu finden ist. Aus diesem Schöpfungsmythos über die Herkunft und Ausstattung des Menschengeschlechts durch Epimetheus, Prometheus und Zeus können systematisch-pädagogische Folgerungen im Zusammenhang mit menschlicher Kontingenz gezogen werden (vgl. Benner 1991).

In der Darstellung im platonischen Dialog Protagoras bleiben Epimetheus, der zunächst alle Tiere mit Fähigkeiten und Eigenschaften ausstattet, keine Fähigkeiten mehr zur Verfügung, um sie schließlich dem Menschen zu verleihen. Als Reaktion auf die mangelnde Ausstattung des Menschen mit Fähigkeiten verleiht Epimetheus' Bruder Prometheus dem Menschen Geschicklichkeit und Zeus verleiht ihm Gerechtigkeitssinn (*dike*) und Scham (*eidós*). Der Mensch ist damit *akósmetos*, was zunächst so viel wie nicht dem Kosmos, der Ordnung zugehörig bedeutet (vgl. ebd., S. 20). Benner weist darauf hin, dass dieser Zug des Mythos in der griechischen Staatsphilosophie so interpretiert wurde, dass der Mensch von seiner ersten Natur aus nicht gesellschaftsfähig sei und ihm erst die zweite - prometheische und von Zeus verliehene - Natur erlaube, dies zu werden. Daraus folge die Aufgabe, Menschen der Antike zu sittlichen, freien Bürgern der Polis zu erziehen (vorausgesetzt, sie wurden in den bürgerlichen Stand geboren). Benner macht daraufhin allerdings auf eine profunde

²¹ Gemeint ist damit die bereits erwähnte Problematik, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit kontingenter, nicht-souveräner Subjektivität stets vor der Problematik steht, selbst rückhaltlos zu sein. Diese Rückhaltlosigkeit resultiert daraus, dass ein Sprechen, das als wissenschaftliches Sprechen mit formallogischen Kriterien und Maßstäben operiert, aus epistemologischer Sicht eben jenem Gewissheitsmangel ausgesetzt ist, den es seinerseits den Grundlagen vermeintlicher subjektiver Souveränität attestiert. Das ist auch einer der Gründe, warum Sattler (2009, S. 14) von einem "riskanten" Sprechen schreibt. Das Risiko eines solchen Sprechhandels liegt in der Berufung auf wissenschaftliche Geltungsbedingungen des Sprechens, die gerade durch wissenschaftliche Reflexion zunehmend fraglich wurden.

pädagogische Erweiterung der Konnotation des Begriffes *akósmetos* aufmerksam: F.D.E. Schleiermacher übersetzt (durch J.-J. Rousseau beeinflusst) das Wort mit "*unbegabt*" und lässt die antike, Polis-gebundene Dimension der menschlichen Unausgestattetheit mit dieser Übersetzung fallen (vgl. ebd., S. 20). Wir sind in diesem Verständnis *als* und *sofern* wir Menschen sind zunächst schlicht unbegabt, nicht mit bestimmten Begabungen (oder im Sinne der mythologischen Erzählung besser: *Gaben*) ausgestattet - und damit offen, uns zu entwickeln. Wir sind, so Benner im Anschluss an die sokratische Interpretation des Mythos, "Experten in einem doppelten Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können" (ebd., S. 19f.). Worin dieses Expertentum besteht, wird anhand der folgenden Ausführungen geklärt.

Lässt sich diese Perspektive menschlicher Unausgestattetheit bereits im griechischen Mythos vorfinden, wurde sie insbesondere in pädagogischen wie in anthropologischen Theorien historisch immer wieder aufgegriffen, pädagogisch prominent in den Auseinandersetzungen Jean-Jacques Rousseaus. Ein Grundzug dieser Darstellungsfigur ist eine prinzipielle Entwicklungsoffenheit des Menschen, die daraus resultiert, dass mit der Geburt eines Mitgliedes der Gattung Mensch nicht festgeschrieben ist, welche Fähigkeiten dieses Mitglied erlernen wird, sprich, in welche Richtung es sich (innerhalb eines Rahmens von Möglichkeiten) entwickeln wird, geschweige denn woran es diese Fähigkeiten entwickeln wird und wofür es sie einsetzen wird. Der Mensch ist als Wesen geboren, das anhand seiner Umwelt Fähigkeiten entwickelt. Rousseau zieht daraus in seinem "Emile" einen pädagogisch revolutionären Schluss, nämlich den, Kinder nicht zu BürgerInnen, sondern zu Menschen zu erziehen, anhand eines (vielfach missdeuteten) Naturbegriffs, der sich in erster Linie schlicht auf die nicht festgestellte Natur des Menschen bezieht. Rousseau etabliert damit, so liest Benner dessen Ausführungen, prominent erstmals einen "hypothetischen" anstatt eines substantiellen Begriffs menschlicher Natur (vgl. ebd., S. 20) und erlaubt eine Ent-Naturalisierung von ideologisch geronnenen Vorstellungen menschlicher Natur, in die theoriegeschichtlich bloße gesellschaftlich-politische Umstände hineinprojiziert wurden, ohne deren historische Kontingenz zu thematisieren. Eine gesellschaftlich-politisch gefasste, normative Vor-Bestimmung menschlicher Entwicklung (als SklavInnen, freie BürgerInnen, ...), die als Bestimmung dem menschlichen Naturbegriff zugrundeliegt, weicht in Rousseaus Denken einer Unbestimmtheit menschlicher Veranlagung und Entwicklung, die nicht bestimmend hintergangen werden kann, einer *perfectibilité*²², die kein Vollendungsstreben im

²² Im Original lässt Rousseau die Gedanken zur *perfectibilité* folgen auf Betrachtungen hinsichtlich der menschlichen Freiheit, die Rousseau darin sieht, dass der Mensch zwar mit den gleichen oder ähnlichen Zwängen natürlicher Art konfrontiert ist, wie es Tiere sind, dass es dem Menschen allerdings möglich sei, "d'acquiescer, ou de résister" (Rousseau 1754/2002, S. 24), sprich, sich diesen Zwängen zu fügen oder ihnen zu

Sinne einer festgelegten Erreichbarkeit bezeichnet, sondern einen transzendental-hypothetischen Begriff menschlicher Natur als "Fähigkeit [...], Fähigkeiten hervorzubringen" (vgl. ebd., S. 22)²³. Damit im Zusammenhang steht schließlich auch eine Legitimierung der Offenheit moderner Lebensverhältnisse. So ist das, was Benner als "Expertentum" menschlichen Nicht-Wissens und Nicht-Wissen-Könnens bezeichnet eine menschliche Möglichkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, die gerade nicht durch ideologische Setzungen vorweggenommen wird. Vielmehr ergibt sich daraus eine Aufgabe für Menschen, die je eigene Bestimmtheit (nicht: Bestimmung) anhand der eigenen Unbestimmtheit zu entwickeln²⁴.

Unbestimmtheit als *perfectibilité* bezieht sich also konkret auf eine anthropologische Komponente der Kontingenz als mangelnde Festgestelltheit der Menschen auf konkrete körperliche wie geistige Fähigkeiten. Menschen wird dennoch die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln unterstellt, eine Beobachtung, die (vgl. Fußnote 23) eine zentrale transzendente Voraussetzung für pädagogisches Denken darstellt²⁵. Benner zieht eine pädagogische Konsequenz daraus: "Statt pädagogische Praxis, wie Aristoteles und viele nach ihm, als eine mit Gewöhnung beginnende und mit Einführung in vorgegebene Sitten endende Praxis zu deuten, kommt es heute darauf an, pädagogisches Denken und Handeln als einen theoretischen und praktischen Umgang mit der doppelten Unbestimmtheitsproblematik des Menschen zu begreifen: mit der unbestimmten Bildsamkeit der Einzelnen und der

widerstehen. Doch dies sei nicht genug der Unterscheidung: "Mais, quand les difficultés qui environnent toutes ces questions, laisseraient quelque lieu de disputer sur cette différence de l'homme et de l'animal, il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner; faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans. Pourquoi l'homme seul est-il sujet à devenir imbécile ? N'est-ce point qu'il retourne ainsi dans son état primitif, et que, tandis que la bête, qui n'a rien acquis et qui n'a rien non plus à perdre, reste toujours avec son instinct, l'homme rependant par la vieillesse ou d'autres accidents tout ce que sa *perfectibilité* lui avait fait acquérir, retombe ainsi plus bas que la bête même ?" (Rousseau 1754/2002, S. 24f)

²³ Damit setzt Rousseau eine transzendente Voraussetzung modernen pädagogischen Denkens und Handelns: Gehen pädagogisch Denkende und Handelnde von einer nicht hintergehbaren Kontingenz menschlicher Fähigkeiten und deren Entwicklung aus, verliert jegliche strenge Intentionalität pädagogischer Theorie wie Praxis ihren vermeintlich festen Boden. Was bleibt, ist die "Fähigkeit, Fähigkeiten hervorzubringen", die jenseits von konkreter Beeinflussung liegt. Freilich, es kann gleichwohl in pädagogischen Theorien eine konstitutive Grundprämisse von Pädagogik herrschen (sofern sie auch den Bereich der Erziehung als den ihren in Anspruch nimmt), dass zumindest auf irgendeine Art und Weise die Möglichkeit besteht, die Entwicklung bestimmter als notwendig erachteter Fähigkeiten wenn schon nicht einzuleiten oder herzustellen, so zumindest einen Rahmen dafür zu bieten, ihre Entwicklung zu erleichtern, zu begleiten oder welche andere vorsichtige Vokabeln historisch für dieses problematische Verhältnis von zu Erziehenden und PädagogInnen noch gefunden wurden.

²⁴ Es wäre eine eigene Auseinandersetzung wert, zu untersuchen, welche Vorstellungen des Individuums und des eigenmächtigen, selbst-bestimmten Einzelmenschen dieser Argumentation einer Bestimmungssuche zugrundeliegen.

²⁵ Anders formuliert: Nur unter der Voraussetzung der Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, ist auch (je nach Theorieperspektive) die Unterstützung, Provokation, Anleitung dieser Fähigkeit überhaupt *denkbar*.

Unbestimmtheit des Telos von Bildung und Geschichte." (ebd., S. 22). Insofern das im dritten Teil dieser Arbeit untersuchte Material als bildungspolitisch verstanden werden kann und damit ebenso in den Bereich pädagogischer Reflexion fällt, verweist diese erste anthropologische Verortung menschlicher Unbestimmtheit zugleich auf eine Möglichkeit der Legitimation eines *pädagogischen* Umganges mit Kontingenzenz.

Es geht in dieser Arbeit allerdings nun nicht um eine differenzierte Diskussion der pädagogischen Implikationen dieser Bennerschen Aussage. Vielmehr zielt die Darstellung von Benners Argumentation darauf ab, auf eine Form des Begründungszusammenhanges menschlicher Nichtfestgestelltheit und Nichtnotwendigkeit hinzuweisen, der die Grundlage für den kommenden Abschnitt dieser Arbeit bietet: den darauf aufbauenden Diskurs kontingenter wie nicht-souveräner Subjektivität. Dieser Schritt vom modernen Menschen zum modernen Subjekt verschiebt auch das Problem der Kontingenzenz vor allem insoweit, als damit das Problem von kontingenten *Selbstverhältnissen, Selbstbeschreibungen und Handlungen* ins Zentrum der Betrachtung rückt. Das Kapitel zur praktischen Kontingenzenz (I.4) wird noch einmal explizit an Benners Ausführungen zur *perfectibilité* anschließen.

I.3.2 Kontingente Subjektivität

Norbert Ricken behandelt in seiner Studie zu Kontingenzenz und Subjektivität einleitend das Verhältnis vereinzelnden Subjektdenkens zu gesellschaftlichen Einflüssen des und der "Anderen". So sei "das 'Eigenste' gerade nicht das hermetisch geschlossene Selbe, sondern seinerseits auf andere und anderes bezogen wie von anderen her erst verständlich - Relation in Relationalität. Subjektive, gar subjektivistische Beliebigkeit vs. objektive Notwendigkeit - diesen Gegensatz gilt es, auf verschiedenen Ebenen zu destruieren" (Ricken 1999, S. 12). Notwendigkeit für die Zerstörung dieses Gegensatzes sieht Ricken logisch in der Struktur menschlicher Sprachlichkeit. Die "eigene Stimme" sei immer "eingebunden in die Vielfalt menschlicher Stimmen, ohne von diesen bereits gesprochen zu sein" (ebd.), sprich, allein auf sprachlicher Ebene ist die Möglichkeit individuellen Sprechens gegeben, allerdings nicht ohne die kollektive Dimension von Sprache, die wiederum dieses individuelle Sprechen, die "eigene Stimme" nicht schon vorweg nimmt.

Abseits dieser Unmöglichkeit des Sprechens als "eigenstes" Subjekt bezeichnet Ricken subjektive Kontingenzenz als Problematik der Selbstbeschreibung. Ricken setzt dabei voraus, dass Menschen im Bemühen, sich selbst zu verstehen, vielfältige Versuche unternehmen, sich selbst zu beschreiben, und dabei "auf Selbstdeutungen angewiesen sind, die sie nicht von anderswo entleihen können". (ebd., S. 13) Dies bedeutet allerdings nicht, dass Menschen diese Selbstdeutungen alleine aus sich selbst generieren. Vielmehr stellen diese Deutungen

eine Abwandlung sozialer und historischer Formen des Selbstverhältnisses und der Selbstverständigung dar: "Menschen müssen sich zu sich selbst verhalten, wollen sie sich selbst verstehen; sie sind darin auf gemeinsame Verständigungen wie auf geschichtliche Vorverständigungen angewiesen." (ebd., S. 13). Das von Ricken beschriebene Verhalten zu sich selbst, vermittelt über soziale und historisch wandelbare Deutungsmuster, beschneidet damit eine souveräne Verfügung über sich selbst, insofern Einzelne innerhalb des gegebenen Deutungshorizontes "sich immer als Differenz, nicht als Identität gegeben" (ebd.) seien und damit an Bedingungen und Folgen ihrer Selbstverfügung nicht unmittelbar herankommen - die Differenz stellt dabei die Notwendigkeit dar, sich selbst als das zu setzen, das im Akt der Selbstbetrachtung und -beschreibung als Gegenüber fungiert, ein notwendig *nicht-identisches* Gegenüber, auch deshalb, weil die Mittel der Selbstbeschreibung nicht aus dem Selbst kommen. Da einer so vonstattengehenden Selbstdeutung ein historisch wandelbarer Deutungshorizont zugrunde liege, der durch das vom Subjekt als andere und anderes Abgehobene bestimmt werde und die jeweils Deutenden selbst einbinde, stehe ein substantialistischer, Identität beanspruchender Begriff von Subjektivität außer Diskussion (vgl. ebd., S. 13). Das Nicht-Identische stellt damit den Ausgangspunkt kontingenter Selbstthematisierung und -beschreibung dar, einer *Beschreibung des Selbst* inhäriert diese schlichte Beobachtung sprachlich bereits: Das Selbst teilt sich in Beschreibendes und Beschriebenes, sofern es sich als Subjekt beschreibt ist dieses Subjekt nicht mit sich identisch. Die von Ricken skizzierte "Differenzfigur als Form menschlicher Selbstverständigung" (ebd., S. 14) dient ihm als methodisch-diagnostisches Mittel, welches unter anderem aufweist, dass Differenzbeobachtungen einer Subjektivität historisch primär als Problem betrachtet wurden, gefolgt von dem Lösungsversuch einer Hierarchisierung und Ordnung, "die auf Einheit und Identität basiert, mindestens aber zukünftig in Identität überführt werden kann" (ebd.). Konsequenz aus dieser Differenzerfahrung ist Ricken zufolge der Anspruch vieler Auseinandersetzungen mit Subjektivität, diese Differenz insofern zu überwinden, als ein konstanter Selbstwerdungsprozess als ein anthropologisches Konstituens angenommen wird. Dieser Prozess wird als Wechselverhältnis gesehen: Wir sind, was wir werden und werden, was wir sind - Mensch²⁶. Gleichzeitig erlaubt diese Differenzfigur die Kritik eines Sprechens über das Subjekt, das ebenjene Differenz auf dem Wege einer Hierarchisierung - einer Ordnung menschlicher Selbstverständigung beispielsweise unter den anthropologischen

²⁶ Pädagogisch gewendet findet sich diese Aussage bekanntermaßen in Kants Vorlesung über Pädagogik: "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung" (Kant 1803/1983, S. 699).

Begriffen eines "'noch-nicht' und 'aber-dann'" - Menschen (ebd., S. 14) - letztlich gänzlich in Identität zu überführen oder aufzuheben trachtet.²⁷.

Nichtsdestotrotz scheinen Menschen aus der Notwendigkeit des Selbstverhältnisses nicht entkommen zu können: "Subjektivität - auch in ihrer radikalen Negation - meint daher nichts anderes als diese eigene Nichtvermeidbarkeit: sich vor sich selbst nicht ersetzen zu können, sich damit zu sich selbst verhalten zu müssen wie dann auch verändert verhalten zu können." (ebd., S. 173) Diese Feststellung hat weitreichende Folgen. "Sich vor sich selbst nicht ersetzen zu können" heißt schlichtweg, dass man sich immer selbst gegenüber steht, sofern man sich auf das eigene Selbst bezieht. Dass Ricken in seiner Argumentation zentral vom Subjekt und nicht vom Mensch oder Selbst spricht, liegt in der Problematik der reinen Verwendung des Begriffes Mensch: es "ginge, mit dem Begriff der Subjektivität so aufs Engste verbunden, die konstitutive Selbstverwicklung in die menschliche Selbstverständigung verloren: daß, wer sich menschlichen Selbstbeschreibungen zuwendet, dieses nur aus der je eigenen Perspektive tun kann; daß, wer sich in dieser Doppelung zu bewegen versucht, dieses nur als Differenzdenken tun kann, setzt doch die menschliche Selbstbefragung die immer wieder neu aufbrechende Fraglichkeit der Menschen ebenso voraus wie die darin bereits implizierte unaufhebbare Selbstdifferenz." (ebd., S. 174) Eine *eigene* Perspektive suggeriert damit nicht schon Unteilbarkeit, Identität oder einen unantastbaren, monadischen Vernunftkern. Gleichzeitig unterschlagen sowohl "Subjektbeschwörung" als auch "Subjektnegation" Kontingenz, insofern damit Absoluta postuliert werden.

²⁷ Doch dabei lässt es Ricken nicht bewenden. Er zielt ab auf einen pädagogischen Umgang mit kontingenter Subjektivität, zwischen "Subjektpädagogik" und "Kontingenzpädagogik", die die pädagogische Aufgegebenheit im Kantischen Sinne (siehe vorhergehende Fußnote) in eine bescheidenere Bestimmung pädagogischen Handelns wandelt, als "mögliches und - bestenfalls - hilfreiches Handeln, das Menschen ermöglicht 'von anderen zu lernen' (Meyer-Drawe) und darin sich selbst zu verändern: 'Anderswerden' statt 'Selbstwerden'" (Ricken 1999, S. 16).

So "wird man Selbst" - eine klare Fokussierung auf Konzepte des starken Selbst, das sich selbst organisiert und selbst wird. Im Gegensatz dazu steht ein Anderswerden, in anderen Worten: Wir werden anders, auch dadurch, dass wir stets von und durch andere(s) präformiert sind und formiert werden. In jedem Fall scheint der Anspruch, anders zu werden, statt man selbst zu werden, der Differenzformel und -beobachtung nachvollziehbarer Rechnung zu tragen, insoweit ein Erleben des Selbst ein Erleben der Differenz voraussetzt oder mit sich bringt (s.o.). Anders ausgedrückt: Sofern Selbstwerdung die Erfahrung von Alterität einschließt, bleibt uns nichts anderes übrig, als immer auch anders zu werden, ohne in der Selbstbeschreibung gänzlich mit uns selbst eins sein zu können. Eine Gefahr einer solchen Sicht liegt jedoch darin dass die normative Bedeutsamkeit des Selbst- und Anderswerdens in diesem Zusammenhang unterbestimmt ist. Worin liegt der Wert, man selbst zu werden, der Wert, anders zu werden? Ein Anderswerden (beispielsweise als Transformation (vgl. z.B. Koller 2012)) ist noch nicht per se wünschenswert, da mindestens die Frage der Richtung des Anderswerdens offen bleibt und damit eine Bemessensgrundlage sowie die Kriterien für die Wünschbarkeit der Transformation unterbestimmt bleiben.

Der Fokus der Ausführungen Rickens zu Subjektivität und Kontingenz liegt im Zusammenhang dieser Arbeit auf dem Übergang vom *Menschen* zum reflexiven *Subjekt der Selbstbeschreibung*. Das sprachlich konstituierte Selbst, das sich als Subjekt beschreibt, steht und stellt sich als ein Differentes, Nicht-Identisches gegenüber, da es *erstens* die Mittel, sich zu sich selbst zu verhalten und sich selbst zu beschreiben, auf dem sozialen Wege der und des Anderen erhält und da es *zweitens* im Akt der Selbstbeschreibung sich selbst als Beschreibendes und Beschriebenes geteilt sieht.

1.3.3 (Nicht-)souveräne Subjektivität

Das Werk "Die riskierte Souveränität" (2009) von Elisabeth Sattler erlaubt die Betrachtung des Problems der Subjektivität vor allem als Thematisierung der Kontingenz souveräner menschlicher Verfügung über Selbst und Welt. Nach einigen Vorbemerkungen zu Sattlers Forschungsinteresse, die sowohl den Argumentationszusammenhang als auch das Forschungsinteresse der hier vorliegenden Arbeit näher zu bestimmen erlauben, behandelt die folgende Darstellung die Kontingenzproblematik souveränen Subjektdenkens.

Vorbemerkungen zur pädagogischen Kontextualisierung

Sattlers Auseinandersetzung ermöglicht die Verdeutlichung der pädagogischen Bedeutsamkeit des folgenden Themas. Anhand von Sattlers Betrachtungen zur Subjektivität können implizite Voraussetzungen pädagogisch prominenter Begriffe allererst der Betrachtung zugeführt werden: "Wann immer pädagogisch 'einheimische' Begriffe oder auch bildungspolitische Forderungen als *Hauptfaden* zunächst scheinbar in den Griff genommen werden, verweisen die Studien auf die darin jeweils meist implizit bleibenden Verständnisse von Subjektivität, die als *Unterfaden* die jeweiligen Argumentationen fundieren." (Sattler 2009, S. 12; Hervorh. im Original). Dementsprechend stellt der Hauptfaden der exemplarisch-hermeneutischen Analyse dieser Arbeit die Chiffre der Kompetenz dar, die implizit vom Unterfaden eines bestimmten Subjektivitätsverständnisses getragen wird. Zugleich liegt der Grund, weshalb sich eine Betrachtung des Kompetenzdiskurses aus der Perspektive von Kontingenz stets auch mit einem Verständnis von Subjektivität befassen muss, darin, dass auch die Chiffre der Kontingenz (wie mit Rickens bereits gezeigt wurde) eine Dimension von Subjektivität einschließt.

Sattler geht explizit dekonstruktiv an die theoretische Sache heran, versteht dekonstruktives Denken "als Differenzdenken, das Subjektivität von Seiten der Alterität, von Seiten der Differenzen in den Blick nimmt" (ebd., S. 18). Als "dem Pädagogischen" angemessen identifiziert Sattler diese Vorgehensweise insoweit, als "sich in ihr eine für die Pädagogik konstitutive Erfahrung entziffern lässt: die Erfahrung des Anderen" (ebd.), insofern ein

Denken über Erziehung kein monadisches Denken ist, sondern stets vom Menschen spricht als ein mit sich Selbst und dem Anderen beziehungsweise dem Anderen im Selbst sowie dem Selbst im Anderen konfrontiert Seiendes. Irritierendes an ihren Studien sieht Sattler als "Zumutung an erziehungswissenschaftliches Denken" (ebd., S. 20), mit Zumutung als "Zutrauen, Ermutigen oder Mut-Zusprechen verstanden, wenn es gilt, angesichts der Abwesenheit letzter Fundamente oder tragender Gründe, angesichts der Fraglichkeit des Menschen im jeweiligen Selbstverständnis als Subjekt, angesichts der nicht in Wissen zu fundierenden Entscheidungsnotwendigkeiten erziehungswissenschaftlichem Denken Raum zu geben, in dem die Fragen nach dem Menschen, den Subjektformen und -formationen weiterhin und neu gestellt werden können, ohne das Paradoxale und Rätselhafte darin zu vermeiden oder auszuschließen." (ebd.) Sattler steht hier vor der gleichen Herausforderung wie Ricken, der bemerkt, dass ein Sprechen über Kontingenz und ein Denken über Kontingenz nichts anderes als kontingentes Denken sein könne - genauso könne ein Sprechen und Denken über Nicht-Souveränität nicht souverän sein und keine Letztbegründung beanspruchen. Vor dem gleichen Problem steht die vorliegende Studie. Auf die Frage hin, ob eine Studie solcher Art und Weise als erziehungswissenschaftliche Arbeit verstanden werden könne, bemerkt Sattler: "Aus meiner Sicht scheint es nicht nur möglich, Subjektivitätsstudien als disziplinären (Grenz-)Gang zu verstehen; mehr noch: Diese Einsätze sind notwendig, wenn Erziehungswissenschaft auf eine sachbezogene, Differenz sowie Kontingenz achtende, damit komplexitätssteigernde und der Aufklärung verantwortliche Theorie abzielt." (ebd., S. 20) Unter der Annahme, dass es in der Wissenschaft und Theorie (auch im Widerspruch zu praktischen Orientierungen) um eine Steigerung von Komplexität und eine vielschichtige, differenzierende Auseinandersetzung mit der Welt geht sowie unter der Annahme, dass die Reflexion der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Welt (als eine handelnde Auseinandersetzung im Feld des Anderen) als ein Spezifikum auch pädagogischer Theoriearbeit verstanden werden kann - unter diesen Annahmen können Studien über Kontingenz, Subjektivität und Souveränität als die Fragen von Erziehung und Bildung betreffend verstanden werden.

Subjekt und Souveränität

Sattler schließt an Ricken an und bemerkt über den Mehrwert ihrer Beschäftigung, dass es darum gehe, "die Grenzen der wirkungsmächtigen modernen menschlichen Selbstbeschreibungsformel souveräner Subjektivität auszuarbeiten." (ebd., S. 13) Von besonderem Interesse seien hierbei Einschränkungen epistemologischer Natur: "Diese Grenzen fassen ein gewandeltes Verständnis von pädagogischen Konzepten und Konzeptionierungen, beispielsweise von Wissen und Entscheidung, und auch von pädagogischen Kategorien selbst." (ebd.) Eine derartige Perspektive erlaubt es somit, voraussetzungskritisch an pädagogisch wie gesellschaftlich wirkmächtige und wirkmächtig gewordene Begrifflichkeiten heranzugehen und diese einer kritischen, wenngleich riskanten Betrachtung zu unterziehen.

Der Mensch als souveränes Subjekt könne, so Sattler, "als eine wirkmächtige (und wirkmächtig gewordene) Chiffre moderner menschlicher Selbstbeschreibungen ausgemacht werden" (ebd., S. 53). Subjektivität sei "als menschliche Selbstbeschreibungsformel [...] der Pädagogik beständig eingeschrieben" (ebd.). Diese Einschreibung, so könnte man Sattler verstehen, geschieht immer dann, wenn WissenschaftlerInnen, PraktikerInnen sowie von pädagogischer Praxis Berührte und in sie Verwickelte als Subjekte angesprochen werden, sich als solche verstehen und sich in ihrer Subjektivität angesprochen sehen²⁸.

Sattler richtet ihren Blick auf kritische Auseinandersetzungen und andere Denkweisen des Subjekts und des Souveränen, fokussiert "auf die damit einhergehenden Verschiebungen und deren Implikationen, die - angesichts des unerreichbaren modernen Projekts eines souveränen Subjekts - auf den Kreuzungspassagen von Subjektivität und Souveränität auszumachen sind. An diesen Passagen finden sich die modernen Fassungen von souveräner Subjektivität riskiert, weil sie in ihrer erkenntnistheoretischen Unerreichbarkeit und ethischen Bedenklichkeit aufs Spiel gesetzt und suspendiert werden" (ebd., S. 54). Mit anderen Worten scheint Sattler mit dem problematischen Bedeutungshorizont moderner Subjektivität und Souveränität zu spielen und andere Bedeutungsfelder auszuloten, die nicht weniger riskant sind, allerdings wohl insofern einen Erkenntnisgewinn versprechen, als sie in den Blick zu rücken vermögen, was gleichsam "außerhalb" souverän-subjektiven Denkens liegt, ohne

²⁸ Hier geht das Verständnis über das der Individualität hinaus, insoweit das Subjekt, wie Sattler mit Butler feststellt, als kritische, sprachliche Kategorie einen eigenen Deutungshorizont besitze, der im Feld "machtvollen Unterworfenenseins" (Sattler 2009, S. 11) sowie der "ermächtigenden Subjektivierung" (ebd.) und schließlich des sich Unterwerfens zu verorten ist. Das souveräne Subjekt ist damit als Subjekt immer schon ein Unterworfenes, das sich seiner Anrufung "des Anderen/der Anderen, um Subjekt zu werden" (ebd.) bereits unterworfen hat und sieht sich damit in einer Verstrickung mit dem "Nicht-Souveränen, Heterogenen und Anderen" (ebd.).

davon abgekoppelt zu sein - vielmehr verweist Sattlers Versuch auf Unbedachtes im Diskurs von Subjektivität und Souveränität.

Ohne nun im Detail auf Sattlers Interpretation der Subjektverständnisse von Ricken, Butler, Lippitz und Wimmer einzugehen, ist die zentrale Herausforderung nicht-souveräner Subjektivität, die sie daran expliziert, bemerkenswert. Diese Herausforderung bestehe darin, dass diese Subjektfassungen auf *Entscheidungen* verweisen, "allerdings" - und dies scheint der zentrale Unterschied zu souveränen Subjekttheorien zu sein - "auf solche Entscheidungen, die nicht in einem Wissen oder in einer Logik aufgehoben sind. Sie sind Entscheidungen, die angesichts von Unentscheidbarkeit, Singularität und (im Kommen bleibenden) Ereignissen zu treffen sind." (ebd., S. 68) Hier befindet sich das Subjekt in einer Lage, handelnd eine Not zu wenden, es steht vor einem Ereignis²⁹, auf das es nicht *nicht* reagieren kann, das dennoch kein vorhergesehenes oder schon reflexiv gefasstes Erlebnis oder eine Erfahrung ist.

Sattler macht in den von ihr untersuchten Verständnissen differenztheoretische Zugänge aus (vgl. ebd.), diese verweisen "auf eine Subjektivierung, die den Anderen anerkennt, auch wenn der Andere die identitätslogische Subjektfassung mehr als irritiert und sich als für sie unfassbar erweist" (ebd.) Wichtig ist an dieser Stelle auch, dass die Rede von *Subjektivierung* ist und damit der prozedurale Charakter von Subjektivierung entgegen substantialistischer Vorstellungen von Subjektivität oder Subjekt betont wird. Sattler unterstreicht das Subjektwerden "angesichts von Welt- und Anderen-Verhältnissen" (ebd.), allerdings sei Singularität im Denken und Handeln damit nicht grundsätzlich suspendiert, insofern zumindest der Sprechakt immer noch an das einzelne Subjekt gebunden bleibt³⁰. Sattlers Diagnose "irritiert jedoch jede Setzung von souveränem Sprechen und souveränen (Sprech-)Akten" (ebd., S. 69). Diese Irritation entsteht wie schon bei Ricken aus der Feststellung, dass das Subjekt in seiner erzählenden Selbstbeschreibung über die Bedingungen dieser Beschreibung innerhalb ebenjener Erzählung nicht verfügen kann. Es "scheitert jede Bemühung, von sich selbst Rechenschaft zu geben, an dem Ausgesetztsein dem Anderen gegenüber, in gesprochener wie in geschriebener Sprache. Darin lässt sich eine Bedingung der Narration ausmachen, die innerhalb derselben nicht vollständig thematisiert werden kann." (ebd., S. 77)³¹ Mit Butler argumentiert Sattler, dass das Ich immer schon in der Erzählung

²⁹ Vgl. Liesner/Wimmer (2003)

³⁰ Womöglich verweist dieses Aufrechterhalten von Singularität auch auf das, was an späterer Stelle dieser Arbeit mit Benner unter dem Begriff der Leiblichkeit diskutiert wird.

³¹ Meyer-Drawe (2000) formuliert dieses Problem im Zusammenhang mit der Unhintergebarkeit menschlichen Denkens beim Vorgang der Erkenntnis: "Sie [die Erkenntnis; D.U.] muß etwas als wirksam anerkennen, ohne es mit ihren Mitteln identifizieren zu können, weil es schon immer zu ihrer Geschichte gehört, ohne je Gegenstand einer unmittelbaren Erfahrung gewesen zu sein." (Meyer-Drawe 2000, S. 13) Dieses "etwas" ist bei Meyer-Drawe das Denken, das sich nicht in einem "cogito" als "ich denke" manifestieren muss, sondern als

anfängt, der Beginn des erzählenden Ich lässt sich in der Erzählung nicht finden, es wurde mit dem Beginn unter anderem in die Lage versetzt, überhaupt zu erzählen, der Punkt selbst ist allerdings nicht einholbar. Gleichzeitig sei es nicht möglich, von einem Ich zu sprechen, ohne dies innerhalb eines Rahmen von ethischen Normen zu tun, die immer schon gesellschaftliche Normen sind und die jede noch so individualisierende Selbstbeschreibung an ihre gesellschaftliche Bedingtheit zurückbinden. Im Bezug auf die Narration spricht Sattler dabei von einer Enteignung, von einer Unmöglichkeit, von einem gänzlich Eigenen auszugehen: "Das heißt, dass das 'Ich' gar keine Geschichte von sich selbst hat, die nicht zugleich auch die Geschichte seiner Beziehungen zu gesellschaftlichen Normen ist; in gewisser Hinsicht erscheint das 'Ich' somit als eines, das sich immer auch schon ein Stück weit durch seine gesellschaftlichen Bedingungen enteignet findet." (ebd., S. 77f.)

Was Sattler mit Butler im Kontext ethischer Verantwortung thematisiert, kann als Voraussetzung subjektiver Kontingenz im Bezug auf menschliches Sprachhandeln per se gelesen werden: "Wenn ein 'Ich' Rechenschaft über sich selbst ablegt, wenn es von sich selbst zu erzählen beginnt, dann kann es diese Geschichte(n) nur nach erkennbaren Normen erzählen. Es kann nur dann von sich Rechenschaft ablegen, wenn es von Anfang an zugestimmt hat, sich im Rahmen dieser Normen zu erzählen. Denn wenn ich anspreche, dann muss ich zuvor angesprochen worden sein, dann muss ich immer schon in die Struktur der Adressierung als Möglichkeit der Sprache eingetreten sein." (ebd., S. 80) Dies bedeutet auch in pädagogischen Zusammenhängen, dass die Erwartung der Verfügung über das Selbst nicht bruchlos an Andere herangetragen werden kann, insofern auch diese sich in Teilen undurchsichtig sind, nämlich in der Genese und den Bedingungen ihrer Selbstbeschreibung, die stets gesellschaftlich strukturiert und damit vom "Ich" uneinholbar sind, - dass also die Unterstellung von Souveränität (und Kompetenz), das Ansprechen des Subjekts als Souverän eine riskante Zumutung ist.

Die Uneinholbarkeit der Bedingungen subjektiver Selbstbeschreibung habe nun allerdings nicht zur Folge, dass Selbstbeschreibung redundant sei, das 'Ich' also von seiner Selbstbetrachtung und -beschreibung entkoppelt sein solle. Viel eher, so argumentiert Sattler mit Butler, sei eben jene Uneinholbarkeit Anlass dafür, die Entstehungsbedingungen und die gesellschaftlichen Präformierungen subjektiver Strukturen einer Kritik zu unterziehen und die Genese gesellschaftlicher Normen zu untersuchen, die dazu führen, Selbstbeschreibungen in

"Erfahrungsschicksal" (ebd.) unabhängig von einem über es verfügenden Subjekt hingenommen werden muss, um Erkenntnis allererst zu ermöglichen. Ähnlich verhält es sich bei Sattler mit einer dem singulären menschlichen Sprechakt immer schon vorausgehenden Bedingung des kollektiven Sprechens, in welches der Sprechakt eingelassen ist, auf das er sich allerdings nicht restlos beziehen kann.

der Form von Erzählungen durchzuführen. (vgl. ebd., S. 81) Kritik immer auch als Selbstkritik zu verstehen bedeutet hierbei, die Unverfügbarkeit eigener Subjektivität als Anlass zur kritischen Betrachtung gesellschaftlicher Strukturen zu nehmen.³²

Zusammenfassung

Hinsichtlich der These menschlicher Unbestimmtheit erlauben es die anthropologischen Betrachtungen Dietrich Benners, die sich auf den antiken griechischen Mythos wie auf Jean-Jacques Rousseau stützen, menschliche Unbestimmtheit als eine entwicklungsoffene mangelnde Fähigkeitsausstattung des Menschen zu skizzieren, als ein Wesen, das *akósmetos* ist, das, mit Rousseau, "perfektibel" ist, sprich in der Lage, unbestimmte Fähigkeiten zu entwickeln. Diese Verortung menschlicher Unbestimmtheit muss dabei freilich mit der Paradoxie kämpfen, dass sie rein formal eine *Bestimmung von Unbestimmtheit* darstellt. Nichtsdestoweniger erlaubt sie eine hypothetische, damit auch versuchende, anstatt einer substantiellen Perspektive auf die *conditio humana*. Der Begriff der *perfectibilité* wird in handlungstheoretischem Zusammenhang im nächsten Kapitel zentral.

Das menschliche Selbstverhältnis, wie es Norbert Ricken im Subjektbegriff diskutiert, beleuchtet menschliche Unbestimmtheit auf eine andere Weise, nämlich auf die sprachliche und die Wahrnehmung betreffende Gebundenheit des Selbst an Anderes und andere. Damit ist das Subjekt ein reflexives und konstituiert sich zu sich selbst als Differenz in der Reflexion. Diese Reflexion wird zwar als eigener Ausdruck des Subjekts zum Thema, sie ist allerdings in kollektive Sinnstiftung und Sprachlichkeit eingelassen. Damit verfügt das reflexive Subjekt nicht ohne Weiteres über die Bedingungen seiner Selbstbeschreibung, insofern diese außerhalb des Selbst existieren.

Auch Elisabeth Sattler unterstreicht die Unverfügbarkeit der Bedingungen des Selbstwerdens und der narrativen Selbstbeschreibung, insofern die Möglichkeit einer narrativen

³² Einen ähnlichen Zusammenhang von Subjektivität, Abhängigkeit und menschlicher Sprachlichkeit thematisieren Alfred Schäfer und Michael Wimmer im Zusammenhang mit Tradition: "Und ebenso kann man andererseits für die Moderne sagen, dass die Zumutungen, sich als selbstverantwortliches Subjekt verstehen zu müssen, stets von Abhängigkeitserfahrungen konterkariert werden, an denen der Autonomieanspruch scheitert, seien diese Abhängigkeiten inter- oder intrapsychisch bedingt" (Schäfer/Wimmer 2004, S. 19). Ob diese Abhängigkeiten auf psychische Prozesse allein bezogen werden müssen, sei dahingestellt, Schäfer und Wimmer scheinen damit (und im Anschluss an Arendt) eine auch praktische Abhängigkeit menschlichen Handelns von anderen zu meinen, ohne eine Psychologisierung menschlicher Praxis zu beabsichtigen. So ist auch die reine Begründung eines Selbst aus sich selbst mit Erfahrungen des Anderen verbunden, die das eigene Handeln in einen Horizont des Pluralen und der Kontingenz stellen. Dieser Horizont wiederum ist eine Form gewachsener Tradition, deren radikale Verneinung, deren radikale Konterkarierung der Kontingenz stets noch ein Anschluss an eine zumindest sprachliche Tradition vorhergeht - oder, wie Schäfer und Wimmer in Anschluss an Derrida formulieren, "[D]ennoch ist auch ein radikaler Bruch mit der Tradition im Sinne des Vorgegebenen nicht denkbar, da selbst dem radikalsten 'Nein' immer noch ein 'Ja' vorausgeht, das 'Ja' zur Sprache als auch etwas Übernommenem" (ebd., S. 20).

Selbstbeschreibung in der Narration selbst nicht vollständig greifbar werden kann. Das Ich, das den Versuch unternimmt, von sich selbst Rechenschaft abzulegen, erhält die Möglichkeit dieser Rechenschaftslegung durch soziale Normen, innerhalb derer jede individuelle Sprachhandlung und Selbstbeschreibung vonstattengeht. Subjekte sind nun allerdings vor Entscheidungssituationen³³ gestellt, über deren Bedingungen und Folgen sie wiederum nicht souverän verfügen können und die durch Ereignishaftigkeit ausgezeichnet sind.

Das folgende Kapitel behandelt nun eine eng mit dem bereits entwickelten Subjektbegriff zusammenhängende Darstellung menschlicher Praxis. Dieser Zusammenhang besteht insbesondere in der Zwischenstellung menschlicher Subjektivität - zwischen Unbedingtheit (und daraus folgender Eigen- und Gestaltungsmacht) und Bedingtheit (und damit völliger Determinierung durch Andere/s).

I.4 Praktische Kontingenz - *perfectibilité*

Dietrich Benners Praxeologie, die er in seiner "Allgemeinen Pädagogik" entwickelt, erlaubt es nun am Ende dieser theoretischen Rahmung, menschliches Handeln zwischen Notwendigkeit und Nichtnotwendigkeit zu thematisieren. Aus dieser Perspektive bedarf der Mensch als ein imperfektes Wesen (s. Kapitel I.3.1) eines Handelns, steht also vor einer Notwendigkeit und existiert in dieser, allerdings bleibt die Bestimmung des Menschen eine offene. Dieses Kapitel behandelt Benners Gedankengang einer *bestimmten Unbestimmtheit* menschlicher Praxis und streicht die Bedeutsamkeit dieser Konzeption für den in dieser Arbeit entworfenen Kontingenzbegriff hervor.

Benner entwickelt einen vorläufigen Begriff menschlicher Praxis: "Eine Tätigkeit kann dann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie *erstens* in einer Imperfektheit oder Not des Menschen ihren Ursprung hat, diese Not wendet, die Imperfektheit selbst aber nicht aufhebt, und wenn zweitens der Mensch durch sie eine Bestimmung erlangt, die nicht unmittelbar aus der Imperfektheit folgt, sondern durch seine Tätigkeit allererst hervorgebracht wird." (Benner 2005⁵, S. 33; Hervorh. im Original) Der Mensch steht damit, so Benner, handelnd in einer Notwendigkeit, die aus seiner Imperfektion entspringt, die keine Art der Vervollkommnungsfähigkeit meint, sondern eine *perfectibilité* nach Rousseau (s.o.), eine Unvollkommenheit, die nicht in tierische oder göttliche Perfektion überführbar ist³⁴. Die

³³ Vgl. Reichenbach (2012, S. 320), der das Problem der Entscheidungsnotwendigkeit ohne souveräne Verfügung über die Entscheidungssituation unter dem Begriff des Dilettantismus diskutiert und die moralische Dimension menschlicher Entscheidungssituationen stärker hervorhebt.

³⁴ Benner macht darauf aufmerksam, dass seine Abgrenzung von Mensch, Tier und Gott nicht dazu dient, eine biologische Natur des Menschen in einem naturalistischen Fehlschluss durch die Unterscheidung von Tier und

Bestimmung des Menschen ist dabei keine teleologische, sondern ein "Bestimmtsein zur Tätigkeit" (ebd., S. 32), durch die Menschen allererst unterschiedliche Bestimmungen entwickeln. Allerdings, und das ist besonders interessant für Gedanken von Nicht-Notwendigkeit, stellt Benner fest, "dass der Mensch die Notwendigkeit, handelnd seine Bestimmung zu finden, keineswegs willentlich hervorbringt, sondern in dieser existiert." (ebd., S. 33) Ein willentliches Erzeugen dieser Notwendigkeit menschlichen Handelns wäre eine Überdehnung des Freiheitsbegriffes. Vielmehr existiert der Mensch in einer Welt des Handelnmüssens, die allererst dadurch entsteht, dass er ein unfertiges Wesen ist, seine Imperfektion determiniert jedoch nicht schon die Art und Weise, wie er handelnd mit ihr umgeht. So steht die Notwendigkeit menschlichen Handelns als ein Existenzial (die Notwendigkeit, *dass*) der Unbestimmtheit des menschlichen Handelns, das seine Bestimmung erst in sich hervorbringt (der Nicht-Notwendigkeit, *wie*) gegenüber.

Die menschliche Imperfekteit oder *perfectibilité*, so könnte man formulieren, thematisiert menschliches Handeln zwischen Nichtnotwendigkeit und Nichttunmöglichkeit³⁵, als menschliche Unbestimmtheit setzt sie dabei keine notwendige Bestimmung des Menschen voraus, es ist jedoch durch sie möglich, menschliche Bestimmungen praktisch (wenn auch in Schranken) hervorzubringen. Benner nennt die Imperfekteit "Selbstbestimmungsnotwendigkeit und -möglichkeit menschlicher Praxis" (ebd., S. 36) - dies mag der eben getätigten Deutung der Nichtnotwendigkeit widersprechen. Nicht allerdings, wenn der Begriff der Imperfekteit auf verschiedenen Ebenen betrachtet wird: Der Mensch steht existenziell in seiner Imperfekteit vor einer Not, die er wenden muss, allerdings erlaubt es ihm ebenjene Imperfekteit gleichermaßen, sich jenseits eines fixen Telos menschlicher Entwicklung zu bewegen. Man könnte also sagen, bei aller Notwendigkeit des Handelns ist die Art und Weise des Handelns und sind die Folgen des Handelns sowie die damit hervorgebrachten Bestimmungen des Menschen innerhalb eines bestimmten Rahmens nicht-notwendig, sprich kontingent.

Nichtteleologisch sind auch die näheren Bestimmungen menschlicher Gesamtpraxis, die Benner als *Leiblichkeit*, *Freiheit*, *Geschichtlichkeit* und *Sprachlichkeit* bezeichnet. Benner

Gott festzulegen. Im Gegenteil möchte Benner damit "Praxis als fundamentale Weise menschlicher Existenz und Koexistenz" (Benner 2005, S. 31, Fußnote 4) ausweisen. Ebenso dient der Begriff der menschlichen Imperfektion nicht einer Beanstandung naturwissenschaftlicher Befunde menschlicher Biologie, sondern dem Ausdruck, "dass es für die Bildung des Menschen keine natur- oder geschichtsteleologisch definierbare *perfection*, sondern nur eine unbestimmte und offene *perfectibilité* gibt." (ebd.; Hervorh. im Original) Damit streicht Benner den Begriff der *perfectibilité* als eine pädagogische Dimension menschlicher Imperfektion heraus, die nicht ein Streben nach Vollendung kennzeichnen solle, sondern die Möglichkeit einer Entwicklung auf Ziele hin, die allererst durch menschliches Handeln generiert werden.

³⁵ Vgl. die obige Beschäftigung mit Ricken (1999).

verortet diese vier Merkmale menschlicher Gesamtpraxis auf dialektische Weise. Menschliche *Leiblichkeit* sei durch Imperfektheit insofern bestimmt, als der menschliche Leib "weder als ein fertiger Organismus, der sich bloß selbst erhält, noch als eine Maschine funktioniert, deren Bewegungen von Impulsen eines Steuerungssystems ausgelöst werden. Der Mensch hat nicht nur einen Körper, zu dem er sich - innerhalb bestimmter Grenzen - wie dessen Besitzer verhalten kann, sondern er existiert leiblich in dem Sinne, dass er sich und anderes nur aufgrund seiner leiblichen Verfasstheit spüren, bemerken, wahrnehmen, vernehmen und verstehen kann." (ebd., S. 36f.) Weder sei es die Leiblichkeit alleine, die menschliche Praxis durch ihre organische Verfassung determiniert, noch sei der menschliche Leib unumschränkt durch ein "Herrschaftssubjekt" (ebd.) steuerbar. Im Selbst- und Weltverhältnis seien menschliche Wesen vielmehr stets leiblich verfasst, ohne deshalb schon diese Verhältnisse in ihren Bestimmungen und Zielen alleine an ihrer Leiblichkeit auszurichten. Die menschliche Möglichkeit zum Selbstverhältnis sei "keine jenseits des Leibes, sondern ganz und gar leiblich strukturiert. Sie gründet sich darauf, dass unsere Leiblichkeit die über sie vermittelten Eindrücke und Artikulationen auf kein bestimmtes Telos ausrichtet, sondern auf eigentümliche Weise bestimmt und zugleich unbestimmt lässt." (ebd.). Leiblichkeit ist damit (wie auch die anderen von Benner angeführten Praxisbestimmungen) ein "präreflexives" Moment menschlicher Praxis, das dieser Praxis und ihrer Reflexion als Notwendigkeitsbedingung vorausgeht, ohne sie dennoch in ihrer Art und Weise gänzlich zu determinieren.

Gleichermaßen verhält es sich bei einem Begriff menschlicher *Freiheit* der Praxis, die sich weder als Wahl- noch als Willkürfreiheit angemessen beschreiben lasse. Gegen eine Bestimmung als Wahlfreiheit richtet Benner zum einen die menschliche Konstruktion von Wahlentscheidungen und damit die Notwendigkeit des Wählens der Wahl: "Als bloße Freiheit der Wahl lässt sich menschliche Freiheit nicht adäquat bestimmen, denn der Praxis ist das zu Wählende ja keineswegs unmittelbar vorgegeben, sondern sie bringt es als solches mit hervor. In Wahlentscheidungen wählen wir niemals nur ein zu Wählendes aus vorgegebenen Wahlmöglichkeiten aus, sondern stets auch die Wahl selbst." (ebd., S. 38) So gesehen handelt es sich bei menschlicher Freiheit immer auch um eine übergeordnete Wahl, die sich bietende Wahlentscheidung überhaupt wahrzunehmen. Diese Freiheit kommt negativ in der Möglichkeit zum Ausdruck, eine konkrete Wahl zu verweigern. Auch Willkürfreiheit sei, so Benner, eine unangemessene Vorstellung menschlicher Praxisfreiheit, da diese nicht in einem unbeschränkten Raum stattfinde: "Willkürlich kann die Freiheit der Praxis nicht sein, weil sie aus der Notwendigkeit, handeln zu müssen, resultiert und weil diese Notwendigkeit

keineswegs unserer Willkür entspringt, sondern diese gerade begrenzt." (ebd.) Was Benners Begriff menschlicher Freiheit hier bezeichnet ist ein Handlungsspielraum, der durch eine existentielle Notwendigkeit beschränkt ist, innerhalb dessen Menschen allerdings Wahlmöglichkeiten hervorbringen können, die wiederum nicht reiner schöpferischer Willkür unterliegen, sondern die ein Ergebnis von Praxis sind.

Die jeweilige Imperfekteit des Menschen ist in dieser Freiheit jenseits von Wahl und Willkür auch *geschichtlich*, so wie die Bestimmungen, die Menschen handelnd hervorbringen, stets geschichtlich sind. Menschliche Freiheit als ein "Verhältnis des Menschen zu seiner Gegenwart, welches den Rückblick auf Vergangenes und den Vorblick auf Zukünftiges einschließt" (ebd., S. 39) strukturiere damit Praxis als ein bewusstes Verhältnis des Menschen zu den Möglichkeiten und Grenzen seiner räumlichen und zeitlichen Existenz. Geschichtlichkeit sei "zurückgebunden an die den Menschen auszeichnende Imperfekteit, welche durch Praxis nicht willkürlich aufgehoben werden kann, und zugleich vermittelt über die verschiedenen Formen und Bereiche menschlicher Praxis, welche ihre Wahlmöglichkeiten niemals bloß vorfinden, sondern stets zugleich hervorbringen." (ebd.) Diese Bestimmung grenzt gleichzeitig zwei unangemessene Verständnisformen von Geschichtlichkeit von einer angemessenen ab: Weder könne Geschichte verstanden werden als unabänderliches menschliches Schicksal, das die Freiheit der praktischen Hervorbringung einer Wahl und deren Möglichkeiten verkennen würde, noch können Menschen den Lauf der Geschichte unbeschränkt ihrer Willkür unterwerfen, was eine Verkennung der existenziellen Notwendigkeit, handelnd menschliche Bestimmung(en) hervorzubringen bedeuten würde (vgl. ebd.). So folgt für Benner menschliche Geschichtlichkeit aus einer "produktive[n] Freiheit der Praxis" (ebd., S. 40), einer Praxis die weder auf eine bloße Wahl geschichtlich determinierter Handlungsmöglichkeiten beschränkt sei, noch den Lauf der Geschichte in die unbegrenzte Macht menschlicher Willkür ausdehne. Menschliche Geschichte sei damit weder eine objektive, menschlich unbeeinflussbare Entität noch unmittelbar menschlicher Herrschaft unterworfen.

Schließlich ist der Mensch im Sinne der Bennerschen Praxeologie ein *sprachliches* Wesen, dessen sprachliche Existenz innerhalb der Grenzen menschlicher Freiheit, Geschichtlichkeit und Leiblichkeit entstehe (vgl. ebd., S. 40). Menschlicher Geschichte wohnt in der Form der Tradition immer auch eine sprachliche Komponente inne, anhand derer Benner auf die erinnernde wie entwerfende Funktion menschlicher Sprachhandlungen aufmerksam macht: "In die Tradition als erinnerte gehen immer schon Entwürfe zukünftigen Handelns ein, die

zwar frühere Handlungen der Menschen niemals einfach ungeschehen machen, diese jedoch aus dem Horizont einer Gegenwart interpretieren, die aus den früheren Handlungen nicht unmittelbar hervorgegangen, sondern über andere Handlungen und Handlungen anderer vermittelt ist." (ebd., S. 41) Damit folgt Sprache in erinnernder Form einer Praxis nach und geht ihr in entwerfender Form voraus, ohne jedoch zu den Anfängen dieser voraus- und nachgängigen Verhältnisbestimmung dringen zu können, da sie als Resultat menschlicher Praxis präreflexiv an menschliche Existenz gebunden bleibt. Auch Sprachlichkeit verortet Benner zwischen zwei Überdehnungen, die jeweils einem angemessenen Verständnis menschlicher Imperfektheit nicht entsprechen: Weder ist sie "abbildtheoretisch", noch "nominalistisch" (ebd.). Sprache kann durch ihre praktische Genese deshalb kein bloßes Abbild der Welt sein, weil sie stets "mit ihrer kommunikativen oder verständigungsbezogenen Dimension verbunden ist" (ebd.). Mit anderen Worten: Solange Sprache immer auch eine Form der Mitteilung zwischen Menschen ist, ist sie nie bloß eine Darstellung von Welt, sondern vermittelt das von ihr Dargestellte, stellt eine Verständigung darüber dar. Gegen die nominalistische Deutung von Sprachlichkeit als "Produkt willkürlicher Namensgebung" (ebd.) bringt Benner das phänomenologische Argument, dass Sprache nie nur "Verständigung unter Sprechenden, sondern immer zugleich Verständigung über Weltinhalte ist" (ebd.). Ein angemessener Begriff menschlicher Sprachlichkeit liege für Benner dann vor, wenn er die Differenz "zwischen dem, was sprachlich ausgesagt wird, und dem, was eine sprachliche Aussage jeweils meint" (ebd., S. 42) berücksichtige. Gemeint ist damit, dass jede konkrete Aussage mit den Mitteln des Allgemeinen einer Sprache getätigt wird, allerdings nur dann verständlich wird, wenn sie als Ausdruck des Konkreten, wenn sie vor dem Hintergrund des je situativ damit Gemeintem interpretiert wird (vgl. ebd.). So ist - folgt man Benner - menschliche Sprachlichkeit stets als Verweisungszusammenhang von Allgemeinem und Konkretem zu fassen, indem konkrete Äußerungen auf die Mittel allgemeinen Sprechens angewiesen sind und dadurch ihre Bedeutung erhalten, ein allgemeines Sprechen aber nur durch Bezug auf konkrete, situative Erfahrungen in einer Aussage verständlich wird³⁶.

³⁶ Benner bringt dafür das Beispiel der Aussage: "Ich bin traurig, weil mein Großvater gestorben ist." (Benner 2005, S. 42) Soll diese Aussage in einer konkreten Situation verstanden werden, kann sie nicht rein als eine Aussage allgemeiner Art (geltend für jedes Ich, jeden Großvater und jeden Tod) verstanden werden, sondern als "Er/Sie ist traurig weil sein/ihr Großvater gestorben ist." Diese Aussage braucht damit eine Verbindung allgemeiner Sprachinhalte und Erfahrungen (Trauer und Tod) mit konkreten, individuellen Erfahrungsinhalten (er/sie trauert aufgrund des Todes eines Angehörigen).

Zusammenfassung

Die hier dargestellte praxeologische Betrachtung menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse erlaubt es, einen Blick auf eine Kontingenzdimension menschlicher Existenz zu werfen, die als eine solche von Notwendigkeit geprägt ist, allerdings in ihrer Bestimmtheit keine Determinierung eines bestimmten menschlichen Handelns darstellt. Gerade im praktischen Tätigwerden entwickeln Menschen Bestimmungen, die nicht schon durch die präreflexiv angenommene Imperfektion vorstrukturiert sind. Die hier skizzierte Praxis als eine kontingente Praxis ist gekennzeichnet durch eine Leiblichkeit, innerhalb derer menschliches Handeln möglich ist, ohne dieses schon zu determinieren, sowie durch eine Freiheit, die Wahl selbst zu wählen, durch Geschichtlichkeit, die Menschen als "Mitgestalte[r] der Geschichte" (Benner 2005, S. 43) statt als deren Opfer oder Herrschende verständlich macht sowie durch Sprachlichkeit, in der konkrete Einzelaussagen sich stets auf ein Allgemeines beziehen und damit eine Kommunikation von individuell Erfahrenem anhand eines Horizonts von Erfahrung ermöglichen, ohne Weltinhalte willkürlich zu generieren oder Welt rein abzubilden.

Die Gemeinsamkeit, die sich durch all diese Momente menschlicher Gesamtpraxis durchzieht, besteht darin, dass sie einerseits die beschränkte Verfügungsmacht des Praxissubjekts über sich selbst und die Welt zeigen, dass sie allerdings andererseits eine aus existenzieller Notwendigkeit begründete Möglichkeit nicht-teleologischen menschlichen Handelns skizzieren.

I.5 Fazit

An dieser Stelle ist es sinnvoll, ein Fazit hinsichtlich der zurückliegenden theoretischen Überlegungen zu ziehen. Der Begriff der Kontingenz, wie er in dieser Arbeit entwickelt wird, bewegt sich mit Norbert Ricken zwischen Nichtnotwendigkeit und Nichtunmöglichkeit, umfasst neben der Möglichkeit menschlichen Denkens und Handelns auch die Dimension der Endlichkeit menschlicher Existenz sowie menschlichen Wissens.

Dieser Begriff von Kontingenz erstreckt sich zunächst auf Dimensionen menschlicher Wissensgenese und der damit verbundenen Probleme hinsichtlich der Geltung und Begründung modernen Wissens. So steht dieses Wissen, sofern es an Kriterien und Gründe seiner Geltung gebunden bleibt, vor dem Problem der unausweichlich transzendentalen Voraussetzungen seiner Geltung, die letztlich die Form von Annahmen haben und keinen Letztgültigkeitsanspruch erheben können. Die Radikalität dieses Problems zeigt sich schließlich darin, dass selbst wissenschaftliche oder philosophische Diskurse Probleme der Letztgültigkeit und Ungewissheit nicht von einem sicheren kritisch-reflexiven Ort aus beurteilen können, sondern sich diesen historisch durch ihr eigenes an Vernunft ausgerichtetes Vorgehen entzogen haben.

Ein Wissensproblem prinzipieller Natur liegt auch hinsichtlich substantieller anthropologischer Bestimmungen von Menschlichkeit vor, folgt man Dietrich Benners Betrachtungen griechischer Mythologie und Rousseaus Rede von der *perfectibilité* menschlicher Wesen. So ist es in diesem Denkhorizont nicht fraglos möglich, zu wissen, welche Fähigkeitsausstattung Menschen entwickeln können. Figuren von "Unbegabtheit" und Entwicklungsoffenheit werden für die Beschreibung dieser Problematik bemüht. Das Problem der Unbestimmtheit menschlicher Natur entzieht damit pädagogischen wie gesellschaftlich-politischen Versuchen einer teleologischen Vorwegnahme menschlicher Entwicklung und Bestimmung den Boden.

In diese Problematik letzter Gewissheitsgründe, in die Pluralität menschlicher Wissensformen und in die doppelte Unbestimmtheitsproblematik menschlicher Natur sowie teleologischer Orientierungen menschlicher Entwicklung stellt sich das moderne Subjekt, wenn es sich in seiner Selbstbeschreibung thematisiert und dabei auf sprachlich hervorgebrachte Zusammenhänge zurückgreifen muss, die nicht in seiner souveränen Macht liegen, sondern immer auch - bei aller Idiosynkrasie - auf andere und anderes verweisen. Das moderne Subjekt hat dabei nicht ohne Weiteres die Möglichkeit, über die Kriterien und Gründe seiner eigenen Genese sowie der Genese seines Sprechens und Sprechen-Könnens zu verfügen. Legt Kontingenz in seiner Möglichkeitsbedeutung menschliche Beherrschung nahe, erlauben

Elisabeth Sattlers Ausführungen zu nicht-Souveränität einerseits eine Perspektive auf Subjektivität, die Subjekte daraufhin problematisiert, dass diese sich selbst in ihrer Narration über sich selbst unverfügbar sind. Andererseits kann mit Sattler das Subjekt in Entscheidungssituationen in den Blick genommen werden, in denen das Subjekt zwar eine Not zu wenden hat, dies allerdings in der Lage prinzipieller Unentscheidbarkeit und Ereignishaftigkeit leisten muss.

Eng im Zusammenhang mit den anthropologischen und das Wissen betreffenden Überlegungen zur menschlichen Auseinandersetzung mit Kontingenz und Notwendigkeit stehen Überlegungen zur praktischen Kontingenz, die Benners Begriff der *perfectibilité*, der Imperfektheit erneut aufgreifen. Der Mensch steht durch diese Imperfektheit vor der Notwendigkeit, handelnd eine Bestimmung zu finden und zu erzeugen und ist durch keine vorweg gefasste Teleologie auf eine Bestimmung festgeschrieben. Die darin liegende "unbestimmte Bestimmtheit" ist leiblich, frei, geschichtlich und sprachlich verfasst und bezeichnet bei aller Notwendigkeit des Handelns eine Nicht-Notwendigkeit der Art und Weise, des Zieles und der Folgen menschlichen Handelns.

Kontingenz wurde im zurückliegenden Teil der Arbeit zunächst als Figur der (epistemologischen) *Unbegründbarkeit* menschlichen Wissens dargestellt, die gleichzeitig auf dem Wege der Begründung eingeholt zu werden versucht. Daraufhin folgte die Skizzierung einer (anthropologischen) *Unbestimmtheit* menschlicher Natur und einer (subjektiven) *Unverfügbarkeit* menschlicher Selbstverhältnisse und -beschreibungen, die dennoch auf dem Wege der Betrachtung sozialer Bedingungen subjektiver Gewordenheit einer zumindest annähernden Betrachtung und Kritik unterzogen werden können. Schließlich folgte die Darstellung der (praktischen) "*unbestimmten Bestimmtheit*" menschlichen Handelns, die darin besteht, dass die existenzielle Not-Wendigkeit zu handeln, in der Menschen stehen, die Art und Weise des Handelns keineswegs präjudiziert, sie jedoch in einem Rahmen hält. Diese Dimensionen des Kontingenzbegriffes zwischen Nichtnotwendigkeit und Nichttunmöglichkeit menschlichen Denkens und Handelns dienen als Chiffren, anhand derer ein Diskurs menschlicher Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Folgenden einer exemplarischen Analyse unterzogen wird.

Teil II. Methodische Hinweise und leitende Gesichtspunkte der Interpretation

Im Folgenden werden einige hermeneutische Leitfragen und leitende Gesichtspunkte formuliert, anhand derer die Analyse der Dokumente erfolgt. Diese Leitfragen sind spezifisch auf das Forschungsanliegen dieser Arbeit abgestimmt und ermöglichen ein selbstkritisches Vorgehen bei der hermeneutischen Analyse. Gleichzeitig sollen diese leitenden Gesichtspunkte zumindest annähernd sicherstellen, dass widersprüchliche beziehungsweise der These widersprechende Momente im Material nicht übersehen oder gar eine selbsterfüllende empirische Prophezeiung im Laufe des Forschungsvorhabens bestätigt wird. Dieser Einschub dient damit der Rechenschaft hinsichtlich der Gewissenhaftigkeit der exemplarischen Interpretation des vorliegenden Materials und hat gleichzeitig eine Brückenfunktion zwischen der vorhergehenden theoretischen Kontextualisierung und der darauffolgenden exemplarischen Analyse.

Erkenntnisinteresse, Fragerichtung, leitende Fragestellung

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit fokussiert auf ein bestimmtes Subjekt- und Kontingenzverständnis im vorliegenden Text und untersucht diesen auf den Begriff der Kompetenz. Die Richtung der dabei verfolgten Frage richtet sich nicht so sehr auf den Nachweis einer bestimmten vorweg gefassten Behauptung, sondern ist explorativer Natur. Das Material verspricht einen gewissen Diskurs um den Begriff der Kompetenz zu behandeln, einen Diskurs, der stark von ökonomischen Interessen, wie einer Allokation Einzelner am Arbeitsmarkt und von europäischer Wettbewerbsfähigkeit, geprägt ist.

Die leitenden Fragen der exemplarischen Interpretation sind also, wie der Begriff der Kompetenz in der vorliegenden Literatur konstituiert und begründet wird, wie er mit der Frage des Subjekts in einen Zusammenhang und die Verbindung von Kompetenz und Subjekt mit den dargestellten Dimensionen epistemologischer, anthropologischer und pragmatischer Kontingenz in ein Verhältnis gesetzt werden kann. Dies umfasst Fragen nach den im Material vorherrschenden Konzepten von (Nicht-)Notwendigkeit und (Nicht-Un-)Möglichkeit sowie nach deren jeweiligen Begründungszusammenhängen.

Explizite Schlüsse und Konsequenzen, die aus den in der Analyse generierten Aussagen gezogen werden können, werden im vierten Teil dieser Arbeit dargestellt.

Die Analyse blickt in erster Linie auf die eben dargestellten drei Dimensionen von Kontingenz und wie diese in den Publikationen explizit oder implizit auffindbar sind. Kompetenz, so die These, stellt dabei einen spezifischen Umgang mit Kontingenz dar. Wenn hier von "Umgang" die Rede ist, ist zweierlei gemeint: Die Dimensionen von Kontingenz stellen einerseits die *Möglichkeitsbedingungen* für das Kompetenzmodell dar. Andererseits dienen sie als *Anlass* sowie *Legitimation* dieses Modells.

Im Zusammenhang mit Kontingenz interessieren dabei insbesondere Wissen, menschliche Souveränität sowie die Frage menschlicher Handlungsfähigkeit und -notwendigkeit³⁷. Die Analyse behandelt mit anderen Worten sowohl *Feststellungen* als auch *Implikationen* in den Texten hinsichtlich (erkenntnistheoretischer, anthropologischer sowie praktischer) Kontingenz und die argumentative Funktion dieser Implikationen und Feststellungen für die Etablierung einer europäischen Kompetenzorientierung (in einem zunächst sehr weiten Sinne, siehe Punkt "Kompetenzbegriff"). Nicht zuletzt ist dabei stets die Frage offen, was in den untersuchten Begrifflichkeiten *nicht* kontingent beziehungsweise *nicht* notwendig ist oder in dieser Weise dargestellt wird. Dieses "nicht" verweist ebenso auf einen weiteren methodologischen Grundsatz dieser Analyse: Die Frage, was in den Publikationen *nicht* gesagt wird, durch das, was gesagt wird. Was, so könnte man es anders formulieren, wird im Sprechen über Kompetenz ausgeschlossen, welcher Möglichkeitsraum von Bedeutung wird implizit wie explizit umgrenzt bzw. ausgegrenzt? Unter diesen Vorzeichen steht die Herangehensweise an das Material.

³⁷ Worum es explizit nicht geht, ist eine Detailanalyse der Begrifflichkeiten (wie Kreativität, Innovation, ...), vgl. dazu beispielsweise das Glossar der Gegenwart (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004) oder pädagogisch gewendet das pädagogische Glossar der Gegenwart (Dzierzbicka, Schirlbauer 2006). Es handelt sich in der hier vorliegenden Arbeit um die Analyse einer bestimmten (und nicht jeder) Form des Sprechens über Kompetenz und Kontingenz.

Kompetenzbegriff, begriffliches Vorverständnis

Der Grund dafür, dass der Kompetenzbegriff nicht vorweg eng gefasst wird und in dieser Hinsicht möglichst "voraussetzungsarm" an die im Material vorfindlichen Begriffe von "skills, qualifications and competencies" herangegangen wird, liegt zum einen darin, dass der im Material zum Ausdruck kommende Kompetenzbegriff nicht über Gebühr durch etymologische bzw. diskursive Setzungen eingeengt werden sollte. Ein zweiter Grund liegt darin, dass eine vorhergehende Sichtung des Materials ergeben hat, dass die Verwendung und der Bedeutungshorizont des Begriffes im Material selbst unterbestimmt ist, es wenig Klärung der Chiffre "Kompetenz" gibt, die - einem Schlagwort gleich - mit hoher Häufigkeit verwendet wird. So wird versucht, den Begriff der Kompetenz jeweils in den argumentativen Kontexten, in denen er verwendet wird, zu verstehen.

Gleichwohl muss das Vorverständnis, anhand dessen der Begriff verwendet wird, offengelegt werden. Der Begriff der Kompetenz wird hier - nach der ersten Sichtung des Materials und aus pragmatischen Gründen - zunächst auch auf die Begriffe der Fähigkeiten (skills) und Qualifikationen (qualifications) ausgeweitet, insofern diese Begriffe das explizite Verhältnis einer Einzelperson (oder eines Subjekts) mit einer bestimmten Form des *Vermögens* (hinsichtlich Wissen und Können) suggerieren, unabhängig davon, ob dieses Vermögen aus der Einzelperson selbst „entspringt“ oder ihr von außen "verliehen", zugeschrieben oder akkreditiert wird.

Kontext der Dokumente

Untersucht werden offizielle Dokumente der Europäischen Union, policy-Dokumente, die den Charakter einer öffentlichen Stellungnahme haben und gleichzeitig Empfehlungen und Handreichungen für BürgerInnen der europäischen Union darstellen. Die Schriften sind nicht gesetzgebender Natur, sondern Empfehlungen, Beschlüsse und Erklärungen, die auch auf einander Bezug nehmen. Damit stellen sie bildungspolitische Dokumente dar, die sich primär an im Bildungsbereich Tätige und davon Betroffene richtet.

Wichtig ist, dass in diesen Dokumenten keine Repräsentation empirischer Bildungs- und Ausbildungsbemühungen zu finden ist, sondern dass darin eine Repräsentation eines Diskurses sichtbar wird, wie er auf europäisch-politischer Ebene zumindest innerhalb einer bestimmten Zusammensetzung politischer Institutionen der EU geführt wird.

Die Autorenschaft liegt bei der Europäischen Kommission, dem Europäischen Rat sowie dem Europäischen Parlament, sprich den politischen Organen auf europäischer Ebene.

Die gewählten Publikationen sind die folgenden:

- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006)
- Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools (2008)
- Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen (2012)

Eine erste Sichtung zeigte, dass die drei gewählten Dokumente primär ökonomische Interessen bemühen, die aus unterschiedlichen Perspektiven bereits einer Problematisierung unterzogen wurden. Die Analyse legt allerdings stärkeres Gewicht auf die Explikation von "Unterfäden" (vgl. Sattler 2009) und Voraussetzungen, die dem Sprechen über ökonomische Wettbewerbsfähigkeit einerseits und dem Sprechen über Kompetenz, Fähigkeit und Qualifikation andererseits zugrunde liegen, ohne deshalb im Material explizit als Legitimation herangezogen zu werden. Eine solche Explikation ermöglicht es, die Geltungsbedingungen dieser Grundlegung zu problematisieren.

Warum wurden die Texte ausgewählt?

Die analysierten Texte stellen erstens einen starken Bezug zur Frage von Kompetenz und Qualifikation her, der zweitens über nationale Untersuchungen spezifischer Kompetenzstufen oder Kompetenzprogramme hinausgeht. Diese Dokumente stellen damit einen Versuch dar, europäische Rahmenkonzeptionen der Kompetenzentwicklung zu entwerfen, zu legitimieren und deren Akzeptanz abzusichern.

Neben dem bereits angesprochenen Kontext, in dem die Texte zu verorten sind, generiert die nachfolgende exemplarisch-hermeneutische Analyse einen Bedeutungsüberschuss, der aus der gezielten theoretischen Herangehensweise an die Texte und aus dem Versuch des Explizierens von Implikationen entspringt. Ein Bedeutungsüberschuss entsteht auch, insofern hermeneutisches Verstehen nie bloß eine deckungsgleiche Wiedergabe von Aussagen beinhaltet, sondern als ein *Deuten* auch Bedeutungen vor dem Hintergrund eines bestimmten, ausgewiesenen Vorverständnisses allererst zum Ausdruck bringt. Es ist nicht die Absicht der vorliegenden Arbeit, Bedeutungsdimensionen schlicht zu re-produzieren, vielmehr stellt sie einen Versuch dar, Aussagen der untersuchten Texte sorgfältig unter den vorher explizierten Begrifflichkeiten und Kategorien zu aktualisieren.

Teil III. Exemplarische Analyse des Untersuchungsmaterials

Die folgende exemplarische hermeneutische Analyse stützt sich in ihren Argumenten auf den ersten Teil dieser Arbeit und untersucht das Material daher explizit vor dem Hintergrund kontingenz- und subjekttheoretischer Überlegungen, sowie von Überlegungen zu menschlicher (Nicht-)Souveränität. Nach einleitenden Bemerkungen zu den einzelnen Dokumenten, die diese kontextuell verorten, folgt eine eingehende Analyse ausgewählter Textpassagen, die zum sofortigen Nachvollzug zur Gänze vor der jeweiligen Interpretation abgedruckt sind. Die Auswahl der Textpassagen geschah dabei nicht willkürlich, sondern orientierte sich zunächst an der simplen Frage, ob darin Aussagen getroffen werden, die vorrangig die Kompetenz, Fähigkeit und Qualifikation Einzelner als menschliches Vermögen in einem argumentativen Zusammenhang thematisieren - implizit wie explizit. Dabei wurden Passagen, die dem zuvor artikulierten Vorverständnis sowie den Thesen, die mit dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gefasst wurden, widersprechen, nicht ausgelassen, sondern im Gegenteil als Anreiz zu einer umso eingehenderen Analyse gesehen.

Die Seitenangaben am Ende der eingerückten, zitierten Passagen beziehen sich jeweils auf den analysierten Haupttext des jeweiligen Abschnittes (also auf Text 1, 2 oder 3).

III.1 "Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen" (Text 1)

(englischer Titel: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning)

Vorbemerkung

Dieser im Jahr 2006 verfasste Text dreht sich primär um den Begriff der *Schlüsselkompetenzen* auf europäischer bildungspolitischer Ebene. Das Europäische Parlament und der Europäische Rat sprechen in diesem Dokument vorrangig Empfehlungen aus. Die Empfehlungen sind bildungspolitische und -strukturelle Aussagen, die sich auf wirtschaftliche, beschäftigungs- und bildungspolitische Interessen der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten beziehen. Die Empfehlungen werden primär in Anlehnung an Tagungen, Mitteilungen und Berichte der europäischen politischen Organe (Parlament, Rat, Kommission) ausgesprochen und mit den damit in Zusammenhang stehenden Publikationen legitimiert.

Darauf folgt ein Anhang, der als *Referenzrahmen* bezeichnet wird, als Rahmen für die europäischen Mitgliedsstaaten, den diese "als Bezugsinstrument verwenden" sollen, wenn sie, wie ebenso empfohlen, "die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen gegenüber allen Menschen als Teil ihrer lebensbegleitenden Lernstrategien, einschließlich der Strategien zur Vermittlung der Fähigkeit an alle, lesen und schreiben zu können, ausbauen" (Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2006, S. 394/10). Damit richten sich die Dokumente sowohl an politische als auch an pädagogische AkteurInnen in einem sehr weiten Sinne.

Interpretation

Einleitend werden Gründe für die Vorlage des Dokuments angeführt:

"Der Europäische Rat kam auf seiner Tagung in Lissabon vom 23. und 24. März 2000 zu dem Schluss, dass als zentrales Element der Reaktion Europas auf die Globalisierung und den Übergang zu wissensbasierten Volkswirtschaften die neuen Grundfertigkeiten, die durch lebensbegleitendes Lernen zu erwerben sind, in einem europäischen Rahmen festgelegt werden sollten, und betonte nachdrücklich, dass die Menschen Europas wichtigstes Gut sind." (S. 394/10)

Zu Beginn des Dokuments steht damit die Behauptung der Notwendigkeit der Reaktion Europas auf Globalisierungsprozesse, die darin bestehen solle, in den Mitgliedsstaaten wissensbasierte Volkswirtschaften³⁸ zu etablieren. Es bleibt offen, worin diese Wissensbasierung liegt. Das Hervorkehren des Begriffes Wissen kann dabei einerseits heißen, dass Wissen in ökonomischen Prozessen ein Einflussfaktor mit einer neuen Bedeutung wird, nämlich, dass dieses explizit als Basis und Ausgangspunkt ökonomischer Prozesse verstanden wird. Andererseits kann die Wendung "wissensbasierte Volkswirtschaft" auch bedeuten, dass eine eigene *Ökonomie des Wissens* entsteht, dass also Wissen zentraler Gegenstand von Austausch- und Arbeitsprozessen ist, von Bemühungen, den menschlichen Lebensunterhalt zu gewährleisten. Das Erreichen einer solchen Volkswirtschaft sei nur anhand von "neuen Grundfertigkeiten" möglich, sprich von noch nicht dagewesenen Fertigkeiten mit grundsätzlicher oder grundlegender Bedeutung (gewissermaßen an der Stelle dessen, was zuvor unter dem Begriff der Allgemeinbildung gefasst wurde). Wofür diese Fertigkeiten die Grundlage bieten, bleibt ungenannt und lässt sich an dieser Stelle nur erraten, vermutlich handelt es sich um die Schaffung von Volkswirtschaften, die Europa als "global player" im ökonomischen Wettbewerb stärken. Die nähere Bestimmung dieser Grundfertigkeiten scheint damit Aufgabe des Dokuments zu sein.

³⁸ Auffallend ist, dass der Begriff der "wissensbasierten Volkswirtschaft" (knowledge-based economy), auf den zu Beginn verwiesen wird, im Zusammenhang der zitierten *Lissaboner Beschlüsse* nicht verwendet wird, wenn es um Bildung und Ausbildung und um die erwähnten neuen Grundfertigkeiten (new basic skills) geht. Unter der Überschrift "Bildung und Ausbildung für das Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft" heißt es dort: "Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen. Sie werden Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten müssen, die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen zugeschnitten sind: junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, daß ihre Qualifikation mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten kann. Dieses neue Konzept sollte drei Hauptkomponenten aufweisen: Entwicklung lokaler Lernzentren, Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise." (Rat der Europäischen Union 2000, Online: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm; Stand 21.10.2015) Auch wenn die Lissaboner Beschlüsse unter einem klar wirtschaftlichen Vorzeichen stehen, wird an dieser Passage dennoch deutlich, dass die ursprüngliche Rede von einer (wie auch immer gearteten) "Wissensgesellschaft", auf welche Systeme der Bildung und Ausbildung vorbereiten sollen, im hier vorliegenden Kompetenzrahmen einen klaren wirtschaftlichen Schwerpunkt hat.

Zur fortbestehenden Frage nach der "Wissensbasierung" moderner Volkswirtschaften und der Bedeutung dieser Begrifflichkeit für vorliegende Kompetenzprogrammatisierung, gibt der darauffolgende Absatz Aufschluss:

"Der Europäische Rat bekräftigte auf seinen Tagungen in Stockholm (23. und 24. März 2001) und in Barcelona (15. und 16. März 2002) die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und beschloss ein Arbeitsprogramm (das Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“), um diese Ziele bis zum Jahr 2010 zu erreichen. Diese Ziele umfassen die Entwicklung von Kompetenzen für die wissensbasierte Gesellschaft und konkret die Förderung des Sprachenlernens, die Entwicklung des Unternehmergeistes und die allgemein notwendige Erweiterung der europäischen Dimension in der Bildung." (S. 394/10)

Wissen steht hier in klarer Verbindung mit allgemeiner und beruflicher Bildung, ferner scheint Wissensbasierung die Entwicklung von Kompetenz zu erfordern, diese Formulierung deutet auf eine unumgängliche Verbindung von Wissen und Kompetenz hin³⁹. Wer also über sprachliche Ausdrucksfähigkeit und über "Unternehmergeist" verfügt, ist gerüstet, um sich an einer wissensbasierten Gesellschaft zu beteiligen (-worin wiederum Unternehmergeist besteht, lässt sich erst am Ende dieser Publikation feststellen). Es folgt eine nähere Bestimmung der Ziele allgemeiner und beruflicher Bildung:

"Hinsichtlich der Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Gemeinschaft im Beschäftigungsbereich unterstrich der Europäische Rat auf seinen Tagungen in Brüssel im März 2003 und im Dezember 2003 die Notwendigkeit, Maßnahmen für lebensbegleitendes Lernen mit besonderer Berücksichtigung aktiver und präventiver Maßnahmen für Arbeitslose und Nichterwerbstätige zu entwickeln. Dieser Vorschlag geht auf den Bericht der Taskforce Beschäftigung zurück, in dem herausgestellt wurde, dass die Menschen in der Lage sein müssen, sich an den Wandel anzupassen, dass sie in den Arbeitsmarkt integriert werden müssen und dass lebensbegleitendes Lernen hierbei eine Schlüsselrolle spielt." (S. 394/10)

Die Notwendigkeit, die Beschäftigungsfähigkeit durch Änderungen der beruflichen Ausbildung europäischer BürgerInnen zu verbessern, folgt der Beobachtung, "dass die Menschen in der Lage sein müssen, sich an den Wandel anzupassen". Unklar ist, welcher Wandel damit konkret gemeint ist. Berücksichtigt man die vorhergehende Rede von einer "Reaktion Europas auf die Globalisierung und den Übergang zu wissensbasierten Volkswirtschaften" (ebd.), kann der Wandel nur unter dem Begriff der Globalisierung und einer Veränderung wirtschaftlicher Prozesse gefasst werden. Der Wandel, der Beschäftigung und Arbeit betrifft, benötigt dabei Anpassung, um das ökonomische Überleben europäischer BürgerInnen zu sichern. Die Notwendigkeit einer Anpassung an den Wandel suggeriert hier entweder, dass dieser Wandel wie ein Naturereignis thematisiert wird, das nicht von

³⁹ Die Differenzierung von Wissen und Kompetenz wird an einer späteren Stelle dieses untersuchten Dokuments relevant, wenn die darin zur Sprache kommende Kompetenzdefinition behandelt wird.

Menschen herbeigeführt wurde, oder dass zwischen zwei Gruppen von Menschen unterschieden wird: Die einen führen den Wandel mit ihrem Gestaltungswillen herbei, die anderen müssen sich diesem Wandel durch Ausbildung geeigneter Fähigkeiten anpassen. Das dafür notwendige Lernen, das das Leben der arbeitenden Bevölkerung Europas begleitet, verweist als Lernen auf eine Tätigkeit Einzelner, die eine "Schlüsselrolle" spielt. Auffallend ist hier der Begriff des Schlüssels, erinnernd an den Begriff der *Schlüsselkompetenz*⁴⁰ der im bisher noch nicht betrachteten Titel der Publikation vorkommt: Naiv interpretiert handelt es sich dabei im Kontext des bereits Gesagten um eine Kompetenz, die der Schlüssel für etwas ist, die jemandem oder etwas im übertragenen Sinne zumindest ein Schloss öffnet, sprich, den Zutritt zu etwas verschafft. Damit haben diese Kompetenzen eine klare Ermöglichungsfunktion, etwas zuvor Unzugängliches, Unerreichbares soll mithilfe dieser Kompetenzen für Individuen wie für europäische Bildungs- und Wirtschaftssysteme zugänglich, erreichbar werden. Ähnlich verhält es sich mit lebensbegleitendem Lernen, das den Zugang zu Beschäftigungsverhältnissen ermöglicht und dessen Vermeidung Ausschluss nach sich zieht. Dies macht auf die Kehrseite der postulierten Notwendigkeit von Schlüsselkompetenzen aufmerksam: Bleiben diese aus, bleiben Zutritte und Möglichkeiten versperrt. Neben der Beschäftigungsfähigkeit verweist das Dokument auf weitere durch Bildung und Ausbildung erreichbare Vorteile:

"In dem im November 2004 angenommenen Bericht des Rates über die umfassende Rolle der Bildung wurde betont, dass Bildung zur Erhaltung und Erneuerung des gemeinsamen kulturellen Hintergrunds eines Gemeinwesens sowie zum Erlernen grundlegender sozialer und bürgerlicher Werte wie Bürgersinn, Gleichheit, Toleranz und Respekt beiträgt und in einer Zeit, da alle Mitgliedstaaten mit der Frage konfrontiert sind, wie mit der zunehmenden sozialen und kulturellen Verschiedenheit umzugehen ist, von besonderer Bedeutung ist. Darüber hinaus spielt die Bildung bei der Stärkung des sozialen Zusammenhalts insofern eine wichtige Rolle, als sie die Menschen dazu befähigt, ins Erwerbsleben einzutreten bzw. erwerbstätig zu bleiben." (S. 394/10)

Bildung hat hier eine kulturelle wie soziale Dimension insofern, als sie zum *Erlernen* bestimmter als für die europäische Gemeinschaft wichtig erachteter Werte beiträgt. Bildung ist in dieser Aussage europäische Bildung, die auf zunehmende Verschiedenheit reagiert. Ohne dieser Aussage den Versuch eines differenzierten Bildungsbegriffs entgegenzusetzen, lässt sich doch anmerken, dass dieser hier gleichgesetzt wird mit einer Art Werterziehung oder eines Lernens von Werten, deren Erlernbarkeit (wie immer diese im Detail aussehen soll) vorausgesetzt wird. Problematisch an diesem Lernpostulat ist, dass es die Frage nach der

⁴⁰ An dieser Stelle wird bewusst vermieden, die Bedeutungsdimension von Schlüsselqualifikationen schlichtweg zu übernehmen, wie sie von Dieter Mertens in den 1970er Jahren eingeführt wurde (vgl. Mertens 1974). Ziel dieser Interpretation ist es, in den Publikationen zum Ausdruck kommende Bedeutungsdimensionen vorliegender Begrifflichkeiten aufzuweisen (freilich ohne die Begriffsherkunft im bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Zusammenhang zu verleugnen).

Auslegung und Bedeutung der erlernten Werte ebenso überspringt wie die Frage, ob denn Bildung nicht auch die Beurteilung der Wertigkeit von Werten einschließt. Darüber hinaus ist zumindest ungeklärt, ob diese Frage der Beurteilung den Gebildeten oder sich Bildenden advokatorisch abgenommen werden darf.

Lässt sich aus den dieser Passage voran gehenden Aussagen darauf schließen, dass "Bildung" hier primär Systeme der allgemeinen Bildung und beruflichen Ausbildung bezeichnet, sind vor allem zwei Punkte für den Zusammenhang dieser Arbeit wichtig: Erstens wird Bildung eine Funktion zur Erhaltung und Erneuerung eines europäischen kulturellen Hintergrunds zugewiesen, eine Funktion, die als Reaktion auf Wandlungsprozesse sozialer und kultureller Art gelesen werden kann und die dabei selbst gleichermaßen Konstanz wie Wandel beinhaltet. Zweitens beinhalten Systeme allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung eine befähigende Dimension, die Menschen "befähigt, ins Erwerbsleben einzutreten bzw. erwerbstätig zu bleiben" (ebd.) und damit eng an Kompetenz- und Qualifikationserwerb gebunden ist, der in seiner wirtschaftlichen Bedeutsamkeit als zentral für *sozialen* Zusammenhalt bezeichnet wird. Auf einzelne Menschen gewendet bedeutet dies, dass die Aneignung von Kompetenzen zum Zwecke wirtschaftlichen Bestehens auch das soziale Bestehen Einzelner in der Gemeinschaft sichert. Aus der Perspektive einzelner ArbeitnehmerInnen leitet das Dokument schließlich zur Rolle von Unternehmen über:

"Der Aktionsrahmen zur Förderung des lebensbegleitenden Erwerbs von Kompetenzen und Qualifikationen, der im März 2002 von den Sozialpartnern angenommen wurde, unterstreicht, dass die Unternehmen ihre Strukturen immer schneller anpassen müssen, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Teamwork, flachere Hierarchien, Dezentralisierung und ein größerer Bedarf an Multi-Tasking tragen zur Entstehung und Entwicklung lernender Organisationen bei. In diesem Zusammenhang stellt die Fähigkeit von Organisationen, Kompetenzen festzustellen, zu mobilisieren, anzuerkennen und ihre Entwicklung bei allen Arbeitnehmern zu fördern, die Grundlage für neue Wettbewerbsstrategien dar." (S. 394/10f.)

Ein Aktionsrahmen, der feststellt, welche wirtschaftlich unumgänglichen Handlungen von Unternehmen (als Sozialpartner der EU) gesetzt werden müssen, perpetuiert die Notwendigkeit, sich an den oben konstatierten Wandel anzupassen, auf struktureller Ebene. Genauer geht es um die Aufrechterhaltung von Wettbewerbsfähigkeit, um die Erschaffung "lernender Organisationen" (ebd.). Diese Anpassung müsse - wohl aufgrund der Geschwindigkeit von Wandlungsprozessen - "immer schneller" geschehen und erfordere "neue" Strategien, also ein neues planmäßiges Vorgehen, das in seiner Grundlage in der Feststellung, Mobilisierung⁴¹, Anerkennung und Förderung von Kompetenzen besteht. Sofern

⁴¹ Der Begriff der Mobilisierung verweist darauf, dass es eine eigene Untersuchung wert wäre, einen spezifischen Sprachgebrauch in europäischen, bildungspolitischen Schriften zu untersuchen, der militärischer Rhetorik entnommen ist. Besonders augenfällig ist der Begriff der *Strategie*, der längst aus seiner militärischen

es auf institutioneller Ebene um die Feststellung und Anerkennung von Kompetenz geht, ist damit auf individueller Seite die Notwendigkeit angesprochen, Kompetenzen sichtbar und anerkennbar zu halten, sowie das Potential, erworbene Kompetenzen als Ressource mobilisierbar zu machen. Die Notwendigkeit der bisher unterstrichenen Bemühungen der Erhöhung von Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit wird im Folgenden anhand vorhergehender politischer Beschlüsse unterstrichen:

"Die Notwendigkeit, junge Menschen mit den erforderlichen Schlüsselkompetenzen auszustatten und ihr Bildungsniveau zu verbessern, ist Bestandteil der Integrierten Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung 2005-2008, die im Juni 2005 vom Europäischen Rat gebilligt wurden. In den Beschäftigungsleitlinien wird insbesondere dazu aufgerufen, die Bildungs- und Berufsbildungssysteme an die neuen Wettbewerbserfordernisse anzupassen, indem die beruflichen Erfordernisse und Schlüsselkompetenzen in den Reformprogrammen der Mitgliedstaaten besser definiert werden. Ferner wird in den Beschäftigungsleitlinien dazu aufgerufen, die durchgängige Berücksichtigung des Gleichstellungsaspekt (sic) in allen Politikbereichen und die Gleichberechtigung bei allen Maßnahmen zu gewährleisten, und in der Europäischen Union eine durchschnittliche Beschäftigungsquote von insgesamt 70 % und von mindestens 60 % bei Frauen zu erreichen." (S. 394/11)

Die Notwendigkeit der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wird als Bestandteil eines bildungspolitischen Dokuments aus dem Jahr 2005 bezeichnet und erfährt ihre Begründung daraus. Legitim wird die Forderung nach Schlüsselkompetenzen darüber hinaus durch niedrige Beschäftigungsraten, die als Zeichen dafür stehen, dass Bildungs- und Berufsbildungssysteme an "neue Wettbewerbserfordernisse" angepasst werden müssten. Wiederum bleibt unbestimmt, worin diese Wettbewerbserfordernisse genau bestehen. Die Art und Weise der Anpassung besteht in dieser Passage darin, dass Schlüsselkompetenzen "besser definiert" werden. Worin eine bessere Definition besteht, bleibt ebenso offen, es lässt sich vermuten, dass das Kriterium der Güte darin besteht, Kompetenzen in ein System der Feststellung und Anerkennung eingliedern zu können und sie inhaltlich an Beschäftigung sowie an Anpassungsfähigkeit auszurichten. Bevor die einzelnen Kompetenzen im Detail beschrieben werden, folgt eine abschließende Aussage zu den Zielen des Dokuments:

"Diese Empfehlung sollte zur Entwicklung einer hochwertigen, zukunftsorientierten allgemeinen und beruflichen Bildung beitragen, die auf die Bedürfnisse der europäischen Gesellschaft zugeschnitten ist, indem die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unterstützt und ergänzt werden, damit deren Bildungs- und Berufsbildungssysteme allen jungen Menschen die Möglichkeit bieten, angemessene Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, die sie für das Erwachsenenleben rüsten⁴² und eine Grundlage für das weitere Lernen sowie das Arbeitsleben bilden, und es Erwachsenen ermöglichen, ihre Schlüsselkompetenzen im Rahmen eines kohärenten und umfassenden lebensbegleitenden Lernangebots weiterzuentwickeln und zu aktualisieren. Diese Empfehlung sollte ferner einen europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen darstellen, der sich an politische

Bedeutung gelöst wurde und in ein ökonomisches Begriffsrepertoire Einzug gehalten hat. Vgl. hierzu beispielsweise "Europa 2020" als "die Wachstumsstrategie der EU für das kommende Jahrzehnt." (Europäische Kommission, Online: http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm 21.10.15). Teil davon ist die "Europäische Beschäftigungsstrategie", in die auch das Programm "Neue Kompetenzen für Neue Beschäftigungen" fällt.

⁴² Zum Vokabular vgl. die vorhergehende Fußnote.

Entscheidungsträger, Bildungs- und Ausbildungsträger, die Sozialpartner und die Lernenden selbst richtet, um nationale Reformen und den Informationsaustausch zwischen den Mitgliedstaaten und der Kommission im Rahmen des Arbeitsprogramms 'Allgemeine und berufliche Bildung 2010' zu erleichtern und die vereinbarten europäischen Referenzniveaus zu erreichen. Sie sollte darüber hinaus andere Politikbereiche wie die Beschäftigungs- und die Sozialpolitik sowie andere junge Menschen betreffende Politikbereiche unterstützen." (S. 394/11)

Auffallend sind an dieser Stelle zu Beginn die Begriffe "hochwertig" und "zukunftsorientiert", welche die Legitimation des vorliegenden Kompetenzprogramms sichern sollen, allerdings inhaltlich unterbestimmt sind. Zukunftsorientierung an und für sich stellt dabei zunächst einen Leerbegriff insofern dar, als es schwer vorstellbar ist, dass sich die Entwicklung von Kompetenzen (in einem weiten Sinne) *nicht* auf Zukünftiges bezieht, geht man von einem Begriff von Geschichtlichkeit und Zeitlichkeit aus, der dem menschlichen Dasein immer auch einen Bezug zur Zukunft beimisst. Allerdings, so scheint dieser Begriff im Zusammenhang des bisher Gesagten nahezulegen, ist mit "zukunftsorientiert" eine Konzentration auf die Anpassung an "neue Erfordernisse", einen "Wandel" und "Veränderungen" gemeint.

"Hochwertig" scheint diese allgemeine und berufliche Bildung zunächst schlicht durch ihre Zukunftsorientierung, die positiv konnotiert ist. Diese Hochwertigkeit wird zusätzlich gemessen an der Möglichkeit, die Bildung (in der Form eines Bildungssystems) Individuen gibt, um Kompetenzen zu erwerben, die "angemessen" sind. Diese Angemessenheit wiederum liegt offenbar in der Vorbereitung junger Menschen auf das Erwachsenenleben und ihrer Befähigung, "weiter zu lernen" sowie im Erzeugen der dauerhaften Bereitschaft, im Erwachsenenleben ihre Schlüsselkompetenzen "umfassend" - also alle Kompetenzen betreffend - sowie "lebensbegleitend" - also über die gesamte wirtschaftlich relevante Biographie hinweg - weiterzuentwickeln und zu aktualisieren. In einem darauffolgenden (hier nicht abgedruckten) Absatz, der das bereits Beschriebene wiederholt, wird diese Formulierung noch darum ergänzt, dass Erwachsene dazu angehalten werden, "ihre Kenntnisse auf den neuesten Stand [zu; D.U.] bringen" (ebd.). Auch in der Weiterentwicklung und in der Erwartung des Neuen liegt offenbar der erwünschte Zukunftsbezug von Bildungssystemen. Ein "Weiterlernen" bedeutet damit eine aufrechte Teilnahme an Programmen lebensbegleitenden Lernens, um die jeweils gegenwärtig notwendige Fähigkeitsausstattung zu erreichen und zu entwickeln.

Der angehängte Referenzrahmen liefert nähere Begründungen, warum die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für europäische BürgerInnen notwendig sei. Unter der Überschrift "Hintergrund und Ziele" führt der Text an:

"Die Globalisierung stellt die Europäische Union vor immer neue Herausforderungen, so dass alle Bürger eine breite Palette an Schlüsselkompetenzen benötigen, um sich flexibel an ein Umfeld anpassen zu können, das durch raschen Wandel und starke Vernetzung gekennzeichnet ist. Bildung mit ihrer doppelten — sowohl sozialen als auch wirtschaftlichen — Rolle spielt eine entscheidende Rolle bei der Gewährleistung, dass die Bürger Europas die Schlüsselkompetenzen erwerben, die sie benötigen, um sich diesen Veränderungen flexibel anzupassen." (S. 394/13)

Schlüsselkompetenzen stellen wie eingangs eine Reaktion auf die Globalisierung dar, auf "raschen Wandel und starke Vernetzung"; wiederum wird der neuartige Charakter der Herausforderungen globalen Wandels unterstrichen. Allerdings wird diese bereits bekannte Feststellung um einen erwähnenswerten Begriff erweitert: Der zentrale Mehrwert, der in der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zu liegen scheint, ist der der *flexiblen* Anpassung⁴³ an "den" Wandel. Flexibilität als Eigenschaft kann dabei zunächst Begriffen wie Starrheit oder Unbeweglichkeit entgegengesetzt werden, als eine Biegsam- und Beugsamkeit, die dem ihr Entgegengesetzten keinen Widerstand bietet, sondern sich den auf sie einwirkenden Kräften fügt. In den Kontext dieses Dokuments versetzt bestehen diese Kräfte offenbar aus unvermeidlichen sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen.

Bildung wiederum habe eine doppelte soziale und ökonomische Rolle, der Kontext des Dokuments legt nahe, warum bei diesen zwei Dimensionen halt gemacht wird und nicht beispielsweise auf politische, ethische, religiöse oder ästhetische Dimensionen von Bildung eingegangen wird. Kompetenz als ein Ergebnis von Bildung ist in diesem Zusammenhang nicht primär dadurch ermächtigend als sie das Bestehen von europäischen BürgerInnen in einem herausfordernden Umfeld allererst sichert. Bildung spiele eine "entscheidende" Rolle beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen, - wiederum kann davon ausgegangen werden, dass damit ein Bildungssystem gemeint ist, das Menschen, die zur Entwicklung von Kompetenzen auch eigenständig in der Lage sind, bei dieser Entwicklung unterstützt.

⁴³ Dieses Bild der flexiblen Anpassung an ein Umfeld erinnert im Übrigen an die natürliche Anpassung von Organismen in Ökosystemen und orientiert sich damit im weitesten Sinne an Evolutionskonzepten.

Diese prinzipielle Möglichkeit der Kompetenzentwicklung von Individuen wird daraufhin expliziter thematisiert:

"Insbesondere sollte unter Berücksichtigung der verschiedenen individuellen Fähigkeiten auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden, indem Gleichberechtigung und Zugang für diejenigen Gruppen garantiert wird, die aufgrund von Bildungsbenachteiligungen, verursacht durch persönliche, soziale, kulturelle oder wirtschaftliche Umstände, besondere Unterstützung benötigen, um ihr Bildungspotenzial auszuschöpfen. Dazu gehören beispielsweise Menschen mit geringen Grundfertigkeiten, insbesondere mit geringer Fähigkeit zum Lesen und Schreiben, Schulabbrecher, Langzeitarbeitslose und Menschen, die nach längerer Unterbrechung wieder in den Arbeitsmarkt eintreten, ältere Menschen, Migranten sowie Menschen mit Behinderungen." (S. 394/13)

Die Aussage, dass Fähigkeiten und Bedürfnisse von Lernenden differieren, stellt dabei neben der Thematisierung von Bildungsbenachteiligung und "geringen Grundfertigkeiten" in Frage, wie weit Kompetenzerwerb durch Vermittlung steuerbar ist. Aktiv sind in erster Linie die Einzelnen, die ihr "Bildungspotenzial", ihre Wirkungsmöglichkeit "ausschöpfen". Erst in zweiter Linie unterstützen Bildungs- und Ausbildungssysteme dieses Ausschöpfen. Die Metapher des Ausschöpfens eines Potenzials impliziert, dass menschliche Möglichkeiten, Macht und Können bereits in den Einzelnen liegen und nur noch zutage gefördert werden - und das nicht von außerhalb, sondern von den Einzelnen selbst.

Schließlich folgt eine Definition von Kompetenzen im Allgemeinen und Schlüsselkompetenzen im Speziellen, im Sinne des Referenzrahmens für die Implementierung der Kompetenzprogrammatis:

"Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen." (ebd.)

Lag in vorherigen Abschnitten dieses Dokuments die Vermutung nahe, dass die Begriffe Kompetenz und Wissen in nur geringem Ausmaße voneinander abgegrenzt werden, sofern für eine wissensbasierte Gesellschaft Kompetenzen nötig seien (vgl. ebd., S. 394/10), wird an dieser Kompetenzdefinition sichtbar, dass Wissen einen Teilbereich des übergeordneten Kompetenzbegriffes darstellt.

Persönliche Entfaltung scheint stark an soziale Integration und ökonomisches Auslangen gebunden zu sein. Welche Aspekte zur persönlichen Entfaltung beitragen bleibt unerwähnt. Auch wenn die Formulierung "alle Menschen" bemüht wird, kann davon ausgegangen werden, dass europäische BürgerInnen unter diese Bezeichnung fallen. Der Schlüssel zum Bestehen in einer modernen europäischen Gesellschaft, daran besteht nunmehr kein Zweifel, liegt in der Entwicklung von Kompetenz. Persönliche Entfaltung, soziale Integration,

Bürgersinn und Beschäftigung sind dabei, so zeigt das folgende Zitat, Bestandteile eines erfolgreichen Lebens.

"Die Schlüsselkompetenzen werden alle als gleich bedeutend betrachtet, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen kann." (S. 394/13)

Erneut bleibt offen, was unter einem erfolgreichen Leben verstanden werden kann, in welcher Weise es Erfolg verspricht und für wen.

Die Detailbeschreibung der Kompetenzen gibt Aufschluss über zugrundeliegende Vorstellungen von Wissen, Können sowie über das Verständnis von "Einstellungen", das den Dokumenten zugrunde liegt.

" Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit." (S. 394/13)

"Kompetenzen in den wichtigsten Grundfertigkeiten — Sprechen, Lesen und Schreiben, Rechnen und Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) — sind eine wichtige Grundlage für das Lernen, und die Lernkompetenz fördert alle Lernaktivitäten. Eine Reihe von Begriffen taucht immer wieder im Referenzrahmen auf: kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle." (S. 394/13f.)

Hier werden weitgehend inhaltsleere Fähigkeiten hervor gestrichen, wobei sich die sogenannten Grundfertigkeiten auf "Kulturtechniken", erweitert um den Umgang mit IKT beziehen. Lernkompetenz stellt dabei eine Fähigkeit des Lernens an sich dar, unabhängig vom Lerninhalt, sie fördere "alle Lernaktivitäten". Die Arbitrarität dieser formalisierten Begriffe wird auch durch die Wortwahl deutlich, sie "tauch[en] immer wieder im Referenzrahmen auf" und "spielen [...] eine Rolle". Dabei bleibt offen, was mit welchem Recht und auf welche Weise kritisiert wird, wie sich Kreativität woran zeigt, hinsichtlich welcher Handlungen Initiative gezeigt oder gefordert wird, welche Art von Problemen wie gelöst werden, was als Problem, was als Risiko gilt und anhand welcher Kriterien dieses Risiko bewertet wird. Auf einen offenen Handlungsbezug verweist der Begriff der Entscheidungsfindung, offen bleibt aber auch, wer Entscheidungen in welchen Situationen zu finden im Stande und legitimiert ist. Zu guter Letzt ist nicht geklärt, was einen konstruktiven Umgang mit Gefühlen beispielsweise von einem nicht konstruktiven oder destruktiven Umgang unterscheidet.

Fazit

Der vorliegende Text versucht, den Begriff der *Schlüsselkompetenzen* diskursiv auf europäischer bildungspolitischer Ebene zu festigen. Er unterstreicht durchwegs eine Notwendigkeit der Anpassung europäischer BürgerInnen an moderne, globale Wandlungsprozesse. Nicht so sehr die Gestaltung von - oder gar der Widerstand gegen "den" Wandel (erstrangig in der Form wirtschaftlicher Wettbewerbsveränderungen und zweitrangig in der Form sozialer Veränderungen) steht im Zentrum von Kompetenzentwicklung, sondern Flexibilität in der Begegnung mit modernen Herausforderungen, deren Neuheit unterstrichen wird und die damit einen neuen Umgang erfordern.

AkteurInnen der Kompetenzentwicklung sind Individuen, die unabhängig von ihren sozioökonomischen Hintergründen dazu in der Lage gesehen werden, Kompetenzen zu entwickeln, ihr "Potenzial auszuschöpfen", sprich eine in den Individuen liegende Möglichkeit zur Wirkung zu bringen. Eine Kompetenzprogrammatik liefert dafür im besten Falle klar definierte Kompetenzen, die akkreditierbar sowie an den Einzelnen sichtbar und für ihn erwerbbar sind. Auch die Bereitschaft, diese Kompetenzen lebensbegleitend zu erwerben, ist eine zentrale Anforderung an diejenigen, die ein "erfolgreiches" Leben als europäische/r BürgerIn führen wollen. Dieser Erfolg ist klar an soziale Eingliederung und Beschäftigungsfähigkeit gebunden. Das *Umfeld*, in dem ein erfolgreiches Leben geführt werden soll, ist das einer "Wissengesellschaft" oder einer "wissensbasierten Volkswirtschaft". Auffallend ist dabei, dass der Begriff des Wissens in weiterer Folge eine untergeordnete Rolle einnimmt, auch in der Definition des Kompetenzbegriffes.

Bildung im Sinne von Systemen allgemeiner und beruflicher (Aus-)Bildung stellt damit die institutionelle Basis für die Unterstützung von Individuen dar, Kompetenzen eigenmächtig zu entwickeln. Gleichzeitig bieten diese Systeme einen Rahmen, innerhalb dessen es Individuen ermöglicht werden soll, all diejenigen Kompetenzen zu entwickeln, die legitim Schlüsselkompetenzen genannt werden können. Im Begriff des Schlüssels, dies wurde deutlich gemacht, liegt die einerseits befähigende und Zutritt verschaffende Funktion, die diesen Kompetenzen zugeschrieben wird, sowie die Gefahr des Ausschlusses beim Ausbleiben legitimer Kompetenzen. Legitim sind Schlüsselkompetenzen dann, wenn ihnen das Potenzial zugeschrieben wird, die Beschäftigungsfähigkeit und soziale Eingliederung Einzelner zu fördern sowie die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft zu steigern. Die Radikalität und Geschwindigkeit modernen Wandels hat darüber hinaus eine legitimierende Funktion für die tendenzielle Abwertung eines (als Information begriffenen) Wissensbegriffes zugunsten eines als umfassender bewerteten Kompetenzbegriffes. Ziel

dieser Bedeutungsverschiebung ist möglicherweise, moderne Problematiken des Gewissheitsverlusts durch eine Formalisierung menschlichen Könnens zu überbrücken. Wer nicht *weiß*, was ist und wird, muss zumindest flexibel damit umgehen *können*. Dass dieses Können ein Wissen impliziert, wird keineswegs unterschlagen, allerdings herrscht der Begriff der Kenntnisse vor, eine Bedeutungsverschiebung, die auch einen Abgrenzungsversuch von klassisch-schulischen Wissensorientierungen darstellt. Es ist dabei denkbar, dass bereits hier Beobachtungen moderner Kontingenz Rechnung getragen wird, die die Behauptung eines Wissens illegitim erscheinen lässt. "Eine Kenntnis von etwas zu erlangen" scheint dabei metaphysisch weniger aufgeladen zu sein als "etwas zu wissen" und scheint den Charakter einer Vorläufigkeit und Erweiterbarkeit expliziter zu unterstreichen.

Übergeordnete Kompetenzen sind dabei jene, die quer durch alle Fachgebiete eine Rolle spielen und "vorkommen", die allerdings inhaltlich unterbestimmt bleiben.

Auffällig ist - und dies wird sich über die folgenden Publikationen weiter zeigen - dass die Legitimation der vorliegenden bildungspolitischen Aussagen primär auf dem Weg des Rekurses auf vorweg und andernorts Beschlossenes, Empfohlenes und Ausgehandeltes erfolgt. Die AutorInnen des Dokumentes begreifen dieses damit als notwendige Folge und Umsetzung vorheriger Bestimmungen. Das Subjekt der Legitimation wird zunehmend weniger identifizierbar, die Verantwortung vernebelt.

III.2 "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools." (Text 2)

Vorbemerkung

Der vorliegende, 2008 verfasste, Text richtet sich "an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen" (Europäische Kommission 2008, S. 1) und ist dabei auf den Bereich der Schule konzentriert, wie schon der Titel verrät - dies ist auch der zentrale Unterschied zum ersten hier untersuchten Text. Diese Mitteilung konzentriert sich primär auf die Frage, wie und warum eine bestimmte Kompetenzorientierung auf schulischer Ebene etabliert werden solle.

Interpretation

Bereits der Titel provoziert nähere Betrachtung: "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools". Die Aussage "Improving competences for the 21st Century" lässt sich doppelt lesen. Entweder handelt es sich dabei um die Verbesserung bereits bestehender Kompetenzen, um für das 21ste Jahrhundert gerüstet zu sein, oder um die Verbesserung von Kompetenzen, die explizit als Kompetenzen für das 21ste Jahrhundert deklariert werden. Ob und inwiefern es sich vorrangig um Neues oder Bestehendes handelt, muss im Verlauf des Dokuments geklärt werden.

Zunächst eröffnet der Text, wie schon der zuvor interpretierte Text, mit einer Darstellung identifizierter gesamteuropäischer Problemlagen und der Notwendigkeit eines Umgangs mit diesen:

"1.1 Economic and social changes in the European Union bring new opportunities and challenges. Young people need a wider range of competences than ever before to flourish, in a globalised economy and in increasingly diverse societies. Many will work in jobs that do not yet exist. Many will need advanced linguistic, intercultural and entrepreneurial capacities. Technology will continue to change the world in ways we cannot imagine. Challenges such as climate change will require radical adaptation. In this increasingly complex world, creativity and the ability to continue to learn and to innovate will count as much as, if not more than, specific areas of knowledge liable to become obsolete. Lifelong learning should be the norm." (S. 3)

Veränderungen ökonomischer und sozialer Art bedeuten zunächst Gelegenheiten und Herausforderungen, werden als Ergebnisse menschlichen Handelns auch in einer möglichen Reaktion auf menschliches Handeln zurückbezogen. Herausforderungen kann man annehmen, Gelegenheiten beim Schopf packen. Die Notwendigkeit der Entwicklung vielfältigerer Kompetenzen wird durch eine globalisierte Wirtschaft und vielfältige Gesellschaften legitimiert. Worin diese Globalisierung und Vielfalt besteht, erklären die darauffolgenden Sätze: Viele junge Menschen werden in Arbeitsfeldern arbeiten, die bislang noch nicht existieren. Hier tritt die Dimension des Neuen hervor, des noch nie Dagewesenen, das an dieser Stelle inhaltlich nicht explizit vorweggenommen wird, von dem allerdings zumindest vermutet wird, dass ihm auf dem Weg der Entwicklung von Kompetenzen beigegeben werden könne.

Schließlich folgt eine in dreifacher Weise interessante Aussage zur Rolle moderner Technologie: "Technology will continue to change the world in ways we cannot imagine." *Erstens* fällt auf, dass diese Aussage den Zusammenhang menschlicher Handlung und Technologie nicht anspricht, diese hat sich quasi verselbständigt, ist ein eigener Akteur geworden. *Zweitens* verändert Technologie die Welt und wird damit eingeordnet in die anfangs aufgemachte Rede des Wandels und der Neuerung. *Drittens* seien die Veränderungen

durch Technologie in ihrer Art nicht vorstellbar, dennoch scheint es einen Weg zu geben, Menschen auf diese Unvorstellbarkeiten vorzubereiten: Kompetenz. Von radikaler Unvorstellbarkeit⁴⁴ kann daher nicht ausgegangen werden, technologische Veränderungen sind in ihrer Struktur offenbar zumindest so vorhersehbar, dass der eingeschlagene Weg eines "kompetenten" Umganges erfolgsversprechend ist.

Auch der Klimawandel als Veränderung wird sprachlich zunächst entpersonalisiert dargestellt, allerdings müsse menschliche Handlungsfähigkeit darauf durch Anpassung reagieren. Ob damit eine nachgängige Anpassung menschlicher Lebensweisen an den Klimawandel gemeint ist oder eine Anpassung an Lebensweisen, die dem Klimawandel entgegenzuwirken sollen, bleibt zunächst offen.

Auffallend an diesen eröffnenden Forderungen ist, dass die Anforderungen des Neuen, Unerwarteten und Unvorhersehbaren offenbar in einer Weise ausgelegt werden, dass sie Einzelnen das Vermögen der Neuerungen und Schöpfungen (*creatio*) abverlangen. Die Mittel zu diesen Erneuerungen sollen dabei *allgemeine* Fähigkeiten (des Lernens und der Kreativität) werden, im Gegensatz zu "specific areas of knowledge". Knowledge als Wissen ist hier offenbar ein bereichsspezifisches Fachwissen, das sich auf die Inhalte spezifischer Lebens- und Arbeitsbereiche erstreckt und durch den konstatierten Wandel tendenziell als obsolet verstanden wird. "Lebenslanges Lernen" soll die Norm sein, belässt man diese Aussage zunächst im Kontext des Textes, bezeichnet es ein allgemeines und abstraktes Lernen, das unabhängig von stets alternden Wissensbeständen funktionieren soll. Wissen, das veraltet, ist damit etwas, das seine Legitimation aufgrund eines schwindenden Gegenwartsbezugs, also eines schwindenden Bezugs zu gegenwärtigen Anforderungen von Beschäftigung und sozialer Diversität verliert. Dieser Bezug scheint nur dann gegeben zu sein, wenn bestimmte Wissensbestände Menschen in die Lage versetzen, sich ökonomischen Wandlungsprozessen und sozialer Diversität anzupassen sowie am Arbeitsmarkt unternehmerisch, kreativ und innovativ zu handeln. Diese Verbindung schafft einen klaren Verwertungs- und Anwendungsbezug von Wissen, das sich auf dem Wege der Nützlichkeit für ökonomische und soziale Anpassung bewährt und andernfalls als illegitim gilt. Erschwerend kommt hinzu, dass die steigende Komplexität "der Welt" *an sich* auf soziale und ökonomische Wandlungsprozesse reduziert zu werden scheint und nicht etwa um beispielsweise ethische und politische Komplexität erweitert wird. Daran ändert auch die Vermutung nichts, dass der Begriff des sozialen Wandels tendenziell auch politische Fragestellungen beinhaltet.

⁴⁴ Es ist nicht Anliegen dieser Arbeit, den Begriff radikaler Unvorstellbarkeit in seinem Problemgehalt zu diskutieren, zumal es sich bei dem untersuchten Dokument um keinen philosophischen Text handelt und an dieser Stelle wohl alltäglicher, unvorsichtiger Sprachgebrauch vorliegt.

Die soeben explizierte Reduktion wird dann begreiflich, wenn der folgende Abschnitt gelesen wird:

"1.2 The European Council has repeatedly stressed the key role of education and training for the future growth, long-term competitiveness and social cohesion of the Union. To achieve this it is crucial fully to develop the potential for innovation and creativity of European citizens. The education element of the knowledge triangle "research-innovation-education" should be strengthened, starting early – in schools. The competences and learning habits acquired at school are essential for developing new skills for new jobs later in life." (S. 3)

Die Anforderungen an Individuen, die von diesem Dokument angesprochen werden sollen oder mit den RezipientInnen dieses Dokumentes in einem Lehr-Lernverhältnis stehen, beschränken sich hier auf all jene Fähigkeiten, die wirtschaftlichem Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und sozialem Zusammenhalt auf europäischem Raum dienen. Dieser steht offenbar vor dem Problem des Neuen, "new skills for new jobs" würden erforderlich. Sind diese neuen Jobs, wie festgestellt wurde, nicht vorhersehbar, zählen fachunspezifische Kompetenzen und Lerngewohnheiten sowie zentrale Potenziale des Neuen, sprich Kreativität und Innovation⁴⁵, mehr als das genannte Bereichswissen.

⁴⁵ "Entlehnt aus l. *innovatio* 'Erneuerung, Veränderung', Abstraktum zu l. *innovāre* 'erneuern', zu l. *novus* 'neu'. Der neuere Gebrauch unter englischem Einfluss." (Kluge 2012, "Innovation", Online 21.10.15)

Unter der Überschrift "Purpose of this Communication" führt das Dokument an:

"1.7 The challenge facing the EU, then, is to strengthen the reform of school systems so that every young person can develop his or her full potential, through improved access and opportunities, to become an active participant in the emerging knowledge economy, and to reinforce social solidarity." (S. 4; Hervorh. im Original)

Das vorliegende Dokument versteht sich damit als Reformvorschlag für Schule, mit dem Ziel der Befähigung von jungen Menschen, aktive Mitglieder einer "knowledge economy", einer Wissensökonomie, zu werden und der Stärkung sozialer Solidarität. Dieses Ziel kehrt die Aktivität und Potentialität des Individuums hervor, das in der Lage ist, an einer globalen Ökonomie Anteil zu nehmen, die - bei aller vorhergehender Ablehnung spezifischer Wissensorientierungen - eine Ökonomie des Wissens sei. Wie schon im ersten in dieser Arbeit analysierten Dokument bleibt der Begriff der knowledge economy unterbestimmt. In jedem Fall scheint der Fokus der Reformbemühungen nicht auf bereichsspezifischen Wissensbeständen zu liegen, sondern darauf, die Entwicklung von Fähigkeiten anzustoßen, anhand derer in die moderne Wissensökonomie aktiv eingegriffen werden kann.

Das darauf folgende Kapitel 2 des Textes ist mit dem programmatischen Schwerpunkt "Focus on Competences" überschrieben und beginnt mit dem Schritt "Implementing key competences":

"2.1 The Council has stressed the need to equip people with 'new skills for new jobs' and to raise overall skills levels, by providing 'initial and continuing education and training for skills and competences of the highest quality, even excellence, in order to maintain and strengthen their capacity for innovation which is required for greater competitiveness, growth and employment'¹³." (S. 5)

Schlüsselkompetenzen, deren Legitimität bereits andernorts⁴⁶ erschöpfend bewiesen wurde und an dieser Stelle nicht erneut einer Untermauerung zu bedürfen scheint, verlangen nun nach Implementierung. Diese Implementierung soll Innovationsfähigkeit stärken. Diese Innovationsfähigkeit (als Neuerung bzw. Erneuerung) muss dabei eine Reaktion auf Unvorhergesehenes, auf Herausforderungen und auf Nie-Da-Gewesenes ermöglichen und wird erst durch die Voraussetzung globaler Wandlungsprozesse und unter der Annahme, dass diesen auf dem Wege von Neuerung und Kreativität beigegeben werden kann, eine notwendige Bedingung der Wettbewerbsfähigkeit, des Wachstums und der Beschäftigung.

⁴⁶ Das Dokument scheint sich dabei auf den zuvor analysierten Text aus dem Jahre 2006 (Text 1) zu stützen.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen schwenkt der Text inhaltlich in die spezifischen Anforderungen europäischer Schulcurricula:

"2.2 The trend in school curricula is to help learners acquire knowledge and the skills and attitudes necessary to apply it in real life situations. The European Framework of Key Competences describes the knowledge, skills and attitudes required for a successful life in a knowledge society. It is a basis for a coherent approach to competence development, in school and in vocational training." (S. 5)

Die Anwendbarkeit von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen in "real life situations" scheint Voraussetzung der Güte vermittelter Kompetenzen, sofern der hier angesprochene "Trend" von den AutorInnen des Textes nicht in Frage gestellt wird. Fraglich ist gleichwohl, wogegen "real life situations" abgegrenzt werden - die Vermutung liegt nahe, dass es sich hier um Situationen außerhalb der Schule handelt, die im Vergleich zu Unterrichtssituationen den Charakter des "realen Lebens", der "Echtheit" zugesprochen bekommen. Doch die Anwendung alleine ist noch nicht genug, sie solle auch erfolgsversprechend sein. Der Erfolg eines "successful life in a knowledge society" scheint an wirtschaftliche Faktoren gebunden, im Sinne von Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit. Interessant ist vor allem die Forderung einer Befähigung einzelner Subjekte zur aktiven Anwendung ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten. Das (in dieser Arbeit bereits analysierte) *European Framework of Key Competences* bietet den legitimierenden Rahmen für diese Forderung und sichert die Kohärenz der Umsetzung der Kompetenzentwicklung.

Mit der Orientierung am Europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen geht auch eine Orientierung am darin dargelegten Konzept des Lernens einher:

"2.3 To acquire competences, learners need, from an early age, to 'learn to learn' by reflecting critically on their learning aims, managing their learning with self-discipline, working autonomously and collaboratively, seeking information and support when necessary, and using all the opportunities of new technologies." (S. 5)

Eine besonders hervorgehobene Kompetenz, die gleichsam als Metakompetenz, als Bedingung weiterer Kompetenzentwicklung fungiert, stellt das sogenannte Lernen des Lernens dar. Sie wird hier als unumgängliche Voraussetzung von Kompetenzentwicklung dargestellt. Diese Universalkompetenz versetzt das Individuum zunächst in die Lage, eigene Lernziele kritisch zu reflektieren - offen bleibt, anhand welcher Maßstäbe diese Lernziele einer Kritik unterzogen werden sollen, welche Ziele demnach als kritikwürdig gelten können und welche nicht. Weiters umfasst das Lernen-Lernen⁴⁷ die Möglichkeit, selbständig auf verschiedenste Anforderungen zu reagieren und Unterstützung zu suchen - und das nur bei Bedarf. Hier liegt der Fokus der Lernorientierung auf einer starken Figur des

⁴⁷ Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Sprechen vom Lernen des Lernens vgl. beispielsweise Ruhloff (1998).

selbstdisziplinierten, autonomen Subjekts, das kollaborativ vorgeht, in der Form gemeinsamer Arbeit, als "co-labor".

Auch der Entwurf angemessener Lernumgebungen ist Bestandteil der curricularen Anforderungen von Kompetenzentwicklung:

"2.4 The school consultation responses called for a more flexible learning environment that helps students develop a range of competencies, while retaining a grounding in basic skills. Proposed approaches included new pedagogies, cross-curricular approaches to supplement single-subject teaching, and greater involvement of students in the design of their own learning." (S. 5)

Flexibilisierung steht wiederum im Zentrum der Entwicklung von Kompetenzen, Lernumfelder müssen dabei flexibler sein, um umfangreiche Kompetenzen ("a range of competencies") zu ermöglichen. Bisherige Lernumgebungen scheinen es nicht zu ermöglichen, jenes Ausmaß an Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, das den Anforderungen moderner Gesellschaften gerecht wird. Die Flexibilität von Lernumgebungen ist dabei eine andere als die der Individuen. Ohne dass der Begriff explizit geklärt wird liegt die Annahme nahe, dass die Flexibilität eine Anpassung an die Bedürfnisse einzelner SchülerInnen bedeutet. Neue, fächerübergreifende pädagogische Ansätze seien gefordert. Wiederum sticht hervor, dass die Orientierung an spezifischen Inhalten zu wenig sei, dass eine ganze Bandbreite an quer zu den Fächern liegenden Kompetenzen vonnöten sei, um das ökonomische und soziale Bestehen der Lernenden möglichst zu sichern. Diese Lernenden sollten mehr in den Entwurf ihres eigenen Lernens involviert werden oder sich selber mehr involvieren, die substantivische Formulierung "involvement" lässt beide Lesarten zu. Im ersteren Falle, allerdings im zweiten Falle umso stärker, stellt sich dabei die Frage, welche Spielräume den Lernenden in der Gestaltung ihres Lernens tatsächlich zugeschrieben werden und welche Begründung dieser Forderung des Involvierens zugrunde liegt. Es lässt sich nur vermuten, dass die eigene Lernplanung in einem bildungsinstitutionell strukturierten Feld ein Einüben in die eigenständige Entwicklung der als notwendig betrachteten Kompetenzen symbolisieren und fördern soll. Damit scheint Selbsttätigkeit als Modus sowie als Ziel der Lernbemühungen Einzelner diesem Gedanken zugrunde zu liegen. Betrachtet man die diesen Absatz abschließenden Bemerkungen hinsichtlich fächerübergreifenden Unterrichts und der (schwer übersetzbaren) "neuen Pädagogien" sowie den explizit curricularen Kontext, liegt die Vermutung nahe, dass die Rede von "learning environment" kein räumliches Umfeld meint, sondern die Gestaltung von Unterricht. Die Rede von "Lernumfeld" deutet allerdings auf eine Schwerpunktverschiebung hin, die eine Vermittlung durch Lehrende einer Bereitstellung von Umgebungen für Lernende weichen lässt.

In der folgenden Passage wird allerdings das räumliche und konkret körperliche sowie psychische Schulumfeld in seinem Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung angesprochen:

"2.5 Curricular reform to improve competences needs a holistic approach, organising learning within and across subjects, teaching competences explicitly, new teacher training and didactic approaches, and, vitally, involving teachers, learners and other actors fully. Similarly, schools should promote the health and wellbeing of pupils and staff, and active citizenship (including in its European context). The acquisition of a range of competences, including entrepreneurship education and languages, can be reinforced in a school environment where staff and students are encouraged to be innovative and creative." (S. 5f.)

Auf curricularer Ebene sei also neben der Forderung des Einbeziehens aller Akteure, neuer Lehrmethoden und fächerübergreifender Arbeit ein *explizites Lehren* von Kompetenzen nötig. Worin ein solches ausdrückliches Lehren besteht, bleibt dahingestellt, ebenso welche Grenzen einem Involvieren aller gesetzt sind oder gesetzt werden sollen. Der curricularen Ebene entspricht auf der Ebene des Schulumfeldes ein "gesundes" Umfeld, woran sogleich die Erwartung aktiven europäischen Bürgersinns (vgl. Text 1) der Lernenden und Lehrenden gebunden wird. Unternehmerisches Handeln und Sprachmächtigkeit wiederum seien verstärkt in einem Umfeld möglich, welches das Neue und Schöpferische unterstützt und positiv bewertet.

Geht es nunmehr um die Implementation der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit, werden diese ebenfalls in einen größeren gesellschaftlichen wie wirtschaftlichen Zusammenhang eingebettet:

"2.8 Numeracy, mathematical and digital competences and an understanding of science are also vital for full participation in the knowledge society and for the competitiveness of modern economies. Children's first experiences are crucial, but students are too often anxious about maths and some distort their learning choices to avoid it. Different teaching approaches can improve attitudes, raise attainment levels, and open up new learning possibilities." (S. 6)

In der Unterstreichung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen wird die individuelle Dimension gesellschaftlicher Partizipation angesprochen, die sogleich an wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit gebunden wird. Volle Partizipation an einer Wissensgesellschaft ist damit als ein klares Ziel, als eine klare Erwartung an europäische BürgerInnen gesetzt. In der Verbindung mit ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit liegt zugleich der Grund, warum diese volle Partizipation wünschenswert ist: So solle der Lernerfolg Einzelner, der durch persönliche Ängste eingeschränkt zu sein scheint, auf dem Wege neuer Lehr- und Lernmethoden erhöht werden, um den Wirtschaftsstandort Europa auf einem unsicheren globalen Feld zu stärken. Partizipation als handelnde Teilhabe an

Gesellschaft scheint dabei eine aktive Leistung Einzelner zu sein, die erst durch den Aufweis des Erwerbs unterschiedlicher, anerkannter Kompetenzen gewährleistet ist.

Auf die Empfehlungen zur Implementation des Kompetenzbegriffes in inner- und außerinstitutionelle Bildungsbemühungen folgen nun als weiterer Bestandteil des "Fokus auf Kompetenzen" die "Personalised approaches to learning":

"2.9 Every learner's needs differ. Every classroom is a place of diversity: of gender, socioeconomic groups, ability or disability, mother tongues and learning styles. Improving competences means teaching learners in a more personalised way." (S. 6)

Vielfalt als eine Vielfalt der Bedürfnisse wird als eine Herausforderung begriffen, die mit dem Begriff "personalised" den Faktor der Person ins Zentrum von Lehr-Lernverhältnissen stellt. Im Zentrum stehen damit Einzelpersonen, deren Lernformen (learning styles) sich stark voneinander unterscheiden. Die Rede von der *Person* wird im Weiteren vertieft:

"2.10 Better tailoring teaching to each child's needs can increase student interest and engagement in learning activities and improve their results, but its benefits should reach all students equitably." (S. 6)

SchülerInnen als Personen sind durch individuelle Bedürfnisse gekennzeichnet, damit ergibt sich auf Seiten der Lehrenden ein Raum von Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten, die durch diese Bedürfnisse entstehen und im Spannungsfeld von individuellen Bedürfnissen und Stärkung von Lernergebnissen aller SchülerInnen verortet sind. Ist von "needs", von Bedürfnissen die Rede, zeigt der darauf folgende Abschnitt, dass damit primär individuelle Probleme angesprochen werden:

"2.11 Early identification of individual difficulties and comprehensive preventive strategies within the school are the most important ways to reduce numbers leaving early. Teachers require specific training to work effectively in diverse classrooms. More flexible education and training pathways can facilitate the completion of schooling and ensure that all students are prepared for lifelong learning." (S. 6)

Die bereits angesprochene Vielfalt scheint als primäre Ursache für Schulabbruch gesehen zu werden. Wünschenswert hingegen seien der Schulabschluss und die damit zusammenhängende Vorbereitung auf lebenslanges Lernen. Daraus erschließt sich die Bedeutung von lebenslangem Lernen nicht als eine prinzipielle menschliche Möglichkeit zu lernen, sondern die auf dem Wege von Akkreditierung und Evaluierung legitimierte Möglichkeit, an Programmen nachschulischer Kompetenzentwicklung teilzunehmen. "Personalisierung" ist dabei am ehesten als angemessenes Erkennen individueller Schwierigkeiten des Lernens und des daran anschließenden Versuches einer Anpassung an Schulstrukturen zu verstehen.

Der letzte inhaltliche Schwerpunkt des "Focus on Competences" betrifft Lernergebnisse, im Wortlaut "Assessing learning outcomes":

"2.12 Research shows that explicitly designing assessment to promote learning is one of the most powerful tools for raising standards, particularly among low-achieving pupils, and for empowering lifelong learners. However, assessment is too often used merely to grade pupils, and not to help them improve; tests do not always assess what competences pupils can use, only what information they can remember." (S. 6f.)

Ziel einer Evaluation in der Form des Testens sei eine Anhebung von "Standards" sowie die Unterstützung lebenslangen Lernens. Eine Standardhebung scheint dabei eng an *Lernergebnisse* gebunden, also an formalisierte, operationalisierbare Lernziele. Anhand des vorhergehenden Absatzes erschließt sich erneut eine Lesart von lebenslangem Lernen: Werden Lernziele explizit scheint damit die Möglichkeit gegeben, sich durch das zertifizierte Erreichen solcher Ziele für lebenslanges Lernen zu qualifizieren.

Die Testung von SchülerInnen solle sich zudem auf Kompetenzen erstrecken, die SchülerInnen anwenden können. Dieser Anwendungsbezug wird abgegrenzt von Informationen, an die sich SchülerInnen erinnern können. Die explizite Unterscheidung zwischen einer Anwendbarkeit von Kompetenzen und einem Erinnern von Informationen stellt damit ein Verhältnis von Wissen und Können dar, das auf ein tendenziell technisches Kompetenzverständnis verweist. Im Zentrum steht dabei kein *Wissen-Können*, bei dem darüber hinaus Wissen auf Information reduziert wird und Können auf das reine Abrufen einer Erinnerung. Im Gegenteil liegt der Fokus auf einem *Anwenden-Können*, das die Anwendung auf Bereiche jenseits des Abrufens von Informationen zum Zwecke der Beantwortung einer Prüfungsfrage erstreckt. An dieser Stelle bleibt offen, mit welchen Gründen dieses Erinnern aus dem Bereich der Kompetenzanwendung ausgeschlossen wird. Es lässt sich aus dem Argumentationszusammenhang dieses Textes heraus nur vermuten, dass es um die Anwendbarkeit von Fähigkeiten in sogenannten "real life situations" geht, also in außerschulischen Situationen, die von Unvorhersehbarkeit und der Notwendigkeit wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit und sozialer Anpassung geprägt sind.

Damit endet der thematische Block, der sich um den Fokus auf Kompetenzen dreht, allerdings kommen die bereits erwähnten Themenfelder der Kompetenz einerseits und des radikalen, globalen Wandels andererseits in zweierlei Hinsicht erneut zur Sprache. Zunächst unter der Überschrift "High quality learning for every student":

"3.1 Providing all young people with the full range of competences for life is an equity challenge." (S. 7)

Ziel dieses Textes und der darin stark gemachten Kompetenzprogrammatik scheint es zu sein, Vorschläge zu entwickeln, wie jungen Menschen der volle Umfang ("full range") von Kompetenzen für das Leben zur Verfügung gestellt werden kann. Die Züge eines solchen Lebens lassen sich wiederum nur aus dem zuvor Gesagten erschließen: Volle Teilhabe an der sogenannten Wissensökonomie, in der Form kreativer und innovativer Beteiligung an ökonomischen Prozessen sowie in der Form des Umganges mit sozialer Vielfalt. In der Überschrift wird einerseits deutlich, dass die hohe Qualität des Lernens an die Lebensanbindung von Kompetenz gebunden wird. Andererseits liegt der Fokus auf dem Wort "every" in der Überschrift, schließlich gehe es um Gleichheit. Ziel ist damit, dass Institutionen die Möglichkeit *und* Dringlichkeit der Entwicklung qualitativ als hochwertig beurteilter Kompetenzen wahrnehmen. Mit dem Anspruch, den vollen Umfang von Kompetenzen für das Leben zur Verfügung zu stellen, ist gleichzeitig die Anmaßung verbunden, das, was das Leben an Herausforderungen und Überraschungen mit sich bringen kann, "in vollem Umfange", sprich erschöpfend und vorweg zu kennen. Die Unmöglichkeit eines solchen Wissens erfordert wiederum Flexibilität.

Die auf diesen Absatz folgenden Aussagen befassen sich nicht explizit mit Fragen der Kompetenz, allerdings unterstreichen sie die Bedeutsamkeit des sozioökonomischen Hintergrundes von SchülerInnen für deren schulischen Erfolg:

"There remains a need to understand better, and reduce, the correlation between learners' socio-economic background and educational outcomes." (S. 7)

Insbesondere, wenn es um frühe Lernangebote geht, identifizieren die AutorInnen des Textes Handlungsbedarf:

"3.4 Pre-school education can reduce the educational disadvantages of children from low-income and minority backgrounds. It can reinforce learning of the language of instruction or of a second language. Early, intensive, multi-systemic approaches offer impressive long-term results and can bring the highest rates of return over the whole lifelong learning process, especially for the most disadvantaged. There is evidence that pre-primary education improves children's average attainment, attention, and participation in class in primary school. Early childhood education should focus not only on academic performance but also on social and emotional care and should be articulated with wider social services. Staff need specialist training and qualifications." (S. 8)

Die Maßnahmen, anhand derer schulische Leistungsfähigkeit verbessert werden soll, werden hier entlang sozialer und ökonomischer Kriterien entworfen und konzentrieren sich erstmals auch auf soziale und emotionale Bedürfnisse von SchülerInnen, ohne auf Leistungserfordernisse beschränkt zu bleiben. Worin letztlich die durch die Maßnahmen erwünschten "highest rates of return" im Detail bestehen, bleibt offen.

An diesen Aussagen wird jedoch deutlich, was der Kompetenzbegriff bislang nur unzureichend abgebildet hat, nämlich die soziale Abhängigkeit individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bislang eng an ein Bild einzelner Subjekte gebunden wurden. Nun richtet sich der Blick auf soziale und systemische Aspekte. Wichtig an dieser Verschiebung ist, dass die Leistungsfähigkeit Einzelner als ein Effekt sozialer Konfigurierungen bezeichnet wird und nicht an der subjektiven Fähigkeit oder Unfähigkeit festgemacht werden muss. Diese Sichtweise verweist neben sozioökonomischen Zusammenhängen auch auf tieferliegende Effekte sozialer Prägung und Gemeinschaft, die Einfluss auf die Selbstbeschreibung Einzelner nehmen.

Für die Gestaltung von Systemen bedeutet dieser Fokus aber nichtsdestotrotz eine Konzentration auf Leistung:

"3.6 Research indicates that the most successful school education systems build high expectations for all pupils, particularly those who do not experience high expectations at home. Systems should seek to ensure that no 'failure' is seen as definitive and no pupil leaves school believing that he or she is 'unable' to learn." (S. 8)

Diejenigen SchülerInnen, die als "disadvantaged" bezeichnet werden, erfahren offenbar auch dadurch Benachteiligung, dass ihr familiäres Umfeld keine hohen Ansprüche an sie stellt. Diese Ansprüche scheinen primär jene der Leistung, Beteiligung und Aufmerksamkeit in der Entwicklung von Kompetenzen zu sein. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass insbesondere Lernfähigkeit als zentrale menschliche Fähigkeit unterstrichen wird, die auch durch schulischen Misserfolg nicht negiert werden sollte.

Thematisch wird die Notwendigkeit der (nun im Verständnis erweiterten) Kompetenzorientierung im Sinne des vorliegenden Textes erneut, wenn es um Schulabbruch geht:

"3.13 Early school leaving (ESL) means wasted potential. It has social costs (social breakdown, increased demand on the health system, and lower social cohesion) and economic costs (lower productivity, lower tax revenues and higher welfare payments). The costs to the individual include low skills, unemployment, lower lifetime earnings, lower participation in learning later in life, and less adaptability to change." (S. 9)

Bemerkenswert ist an dieser Stelle die Skizzierung von ESL als sozialen und ökonomischen Risikofaktor. Aus Sicht des Textes handelt es sich hierbei um "wasted potential", um

vergeudetes Potenzial. Eine Möglichkeit, die schulisches Lernen aufgebaut hat, wird damit negiert. Neben sozialen und ökonomischen Kosten ergeben sich "Kosten des Individuums". Durch diese Rede von individuellen Kosten werden Kompetenzen (an dieser Stelle als "skills" bezeichnet) als direkte Voraussetzungen von Beschäftigung, Verdienst, Teilhabe an anerkannten Lernprogrammen sowie sozialer und wirtschaftlicher Anpassungsfähigkeit an Wandlungsprozesse bezeichnet und damit legitimiert.

Der vierte Schwerpunkt des Textes behandelt die bislang unerwähnt gebliebenen Kompetenzen und Qualifikationen von *Lehrkräften*:

"4.1 Teacher quality is the most important within-school factor affecting student performance. (...) Staff need the skills to give every pupil adequate opportunities to acquire necessary competences in a safe and attractive school environment based on mutual respect and cooperation, which promotes social, physical and mental well-being and where bullying and violence have no place." (S. 11)

Im Sinne des Dokumentes müsse sich ein Programm der Kompetenzentwicklung auch auf Lehrkräfte konzentrieren, die spezifische Fähigkeiten brauchen, um SchülerInnen die Möglichkeiten zu eröffnen, Kompetenzen für ihr Bestehen im 21sten Jahrhundert zu erwerben - in einem sicheren und attraktiven Schulumfeld. Auch Lehrkräfte "should have sufficient incentives throughout their careers to review their learning needs and to acquire new knowledge, skills and competence, including in languages" (S. 11). Die Fähigkeiten der Lehrenden werden allerdings nicht als Fähigkeit zu lehren deklariert, sondern als Fähigkeit, SchülerInnen Möglichkeiten zu eröffnen, die diese selbständig wahrnehmen um Kompetenzen zu erwerben⁴⁸.

⁴⁸ An dieser Stelle lassen sich Parallelen zu klassisch-reformpädagogischen Überlegungen hinsichtlich der Rolle der Lehrenden im Lehr-Lern-Verhältnis ausmachen.

Fazit

Das Dokument endet mit einer knappen Zusammenfassung, deren erster Satz die Ausgangslage der Argumentation erneut ins Gedächtnis ruft:

"5.1 This Communication has identified areas where change, sometimes radical, will be needed if Europe's schools are to equip young people fully for life in this century." (S. 12)

Radikale Veränderungen brauche es, um junge Menschen voll für ein Leben in diesem Jahrhundert vorzubereiten, ein Jahrhundert, das offenbar selbst von vielen Veränderungen geprägt ist. Ausgehend von der Aussage, dass sich die moderne, europäische Gesellschaft und Wirtschaft in radikalen Wandlungsprozessen befinde, wird in dem vorliegenden Text die Forderung unterstrichen, darauf anhand einer Orientierung an Kompetenzentwicklung zu reagieren. Diese Kompetenzorientierung stellt einen Rahmen von formalen Fähigkeiten und Wissensbeständen, die von *allen* Menschen benötigt würden, um ein erfolgreiches Leben führen zu können. Ein solches erfolgreiches Leben bestehe aus der Möglichkeit und dem Willen, vollständig an einer Gesellschaft und Wirtschaft teilzunehmen, die als eine Wissensökonomie bezeichnet wird. Wissen wird demgemäß auf den Zusammenhang seiner Verwertbarkeit als Anwendungswissen beschränkt, es müsse sich in "real life situations" bewähren, die von sozialer und ökonomischer Anpassung diktiert sind. Doch auch Können wird diskursiv nicht beispielsweise als ein Wissen-Können dargestellt, sondern vorrangig als ein Tun-Können, als eine Teilhabe an Neuerungs- und Schöpfungsprozessen, daher auch die besondere Fokussierung auf die Begriffe der Kreativität und Innovation. Diese Kraft der Erneuerung, die den Individuen abverlangt wird, liegt zugleich im Kern der Herausforderungen des 21sten Jahrhunderts. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Unmöglichkeit einer Vorhersage und Einschätzung des Neuen als Anlass dafür genommen wird, eben diesem unbekannten Neuen mit inhaltlich möglichst unterbestimmten Kompetenzen zu begegnen. Diese Kompetenzen zeichnet aus, dass ihre Referenzen unklar sind oder zumindest unklar gehalten werden (Kritikfähigkeit- hinsichtlich welcher Kriterien, Problemlösefähigkeit - mit welchem Ziel abseits einer Lösung, Kreativität - auf welches Ziel hin), dass sie in erster Linie mehr Gegenstand der Aneignung denn der Vermittlung sind und dass sie als fächerübergreifende Kompetenzen, als Querschnittsfähigkeiten angelegt sind, die möglichst in allen inhaltlichen Bereichen von Nutzen sein können, die die Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen erhöhen. Augenscheinlichstes Beispiel dafür ist die Fähigkeit des Lernens des Lernens, eine Metakompetenz, die die Aneignung weiterer Kompetenzen erleichtern und somit eine Vorbereitung auf radikale Wandlungsprozesse sicherstellen soll. Die Skizzierung dieser Kompetenzen wirkt wie ein umfassendes Paket an

Fähigkeiten, das es erlaubt, sich flexibel, kreativ, innovativ, unternehmerisch, selbstbestimmt und lebenslang auf Neues und Ungewisses einzustellen.

III.3 "Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen" (Text 3)

(englischer Titel: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes)

Vorbemerkung

Dieser Text, 2012 verfasst, richtet sich an die gleichen AdressatInnen wie Text 2 und stellt sowohl eine Zusammenfassung bereits geschehener Bemühungen als auch Vorschläge weiterer Verbesserungen der europäischen Bildungssysteme zur Verfügung. Ziel dieser Bemühungen ist eine Steigerung europäischer Wettbewerbsfähigkeit und Produktivität, der Weg bestehe darin, in "skills", in Qualifikationen zu investieren.

Interpretation

Erneut ist der Titel des Textes bemerkenswert:

"Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen"

Es bleibt dabei zunächst offen, ob Qualifikationen hier rein auf formaler Ebene als Abschluss oder im Sinne einer Fähigkeit gedacht werden. Liest man den Begriff als Fähigkeit, ist menschliches Vermögen damit etwas, das einen Mehrwert generiert oder eine Sicherheit darstellt, in die es sich - so der Titel - auch zu investieren lohnt.

Die Ausgangslage des Textes stellt, wie schon in den beiden vorhergehenden Texten, eine für europäische Bildungs- und Ausbildungssysteme dar, allerdings nicht in Form einer Reaktion:

"Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung zur Verbesserung der Qualifikationen sind für die Steigerung von Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit von entscheidender Bedeutung, denn nur durch qualifizierte Arbeitskräfte kann Europa seine Produktivität weiter steigern." (Europäische Kommission 2012, S. 2)

Qualifikation der Arbeitskräfte ist hiermit ein zentraler, wenn nicht *der* zentrale Faktor für die ökonomische "Wettbewerbsfähigkeit" und die Steigerung von Produktivität Europas. Es bleibt dabei zunächst offen, was eine „Verbesserung“ von Qualifikationen konkret bedeutet. Unstrittig ist allerdings, dass Europa seine Produktivität steigern solle und dass dafür sogenannte Qualifikationen vonnöten seien.

Auf die Eingangsbemerkung folgt eine Spezifizierung des Wertes von Qualifikationen:

"Längerfristig können Qualifikationen die Innovation und das Wachstum vorantreiben, die Produktion auf eine höhere Stufe der Wertschöpfungskette verlagern, die Bündelung höher qualifizierter Arbeitskräfte in der EU anregen und den künftigen Arbeitsmarkt prägen." (S. 2)

Neben Wachstum, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit ist es wiederum Innovation, sprich Erneuerung⁴⁹, die ein unstrittiges Ziel europäischer Bemühungen darzustellen scheint. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass Qualifikationen ihren Wert selbstreferenziell zu erhalten scheinen, indem sie wiederum „die Bündelung höher *qualifizierter* Arbeitskräfte in der EU anregen“ (S. 2; Hervorh. D.U.). Um einer Tautologie zu entkommen, kann damit nur gemeint sein, dass eine Verbesserung des Angebotes zur „Qualifikationsentwicklung“ dazu führt, dass Europa bessere Arbeitskräfte aufweisen kann. Schließlich können diese Angebote „den künftigen Arbeitsmarkt prägen“ (ebd.), wobei die Feststellung einer Prägung an sich noch keine Bewertung beinhaltet.

⁴⁹ Vgl. die bereits im Text 2 vorgenommene Auslotung der Begriffsbedeutung von Innovation.

Die AutorInnen des Textes machen daraufhin eine Handlungsnotwendigkeit europäischer Länder aus, es gelte, die Not steigender Konkurrenz zu wenden:

„Europa wird durch das in den letzten zehn Jahren erheblich gestiegene weltweite Angebot an hoch qualifizierten Arbeitskräften auf die Probe gestellt: Die Zeiten, als Europa vor allem mit Ländern im Wettbewerb stand, die nur gering qualifizierte Arbeit zu bieten hatten, sind zu Ende. Überall auf der Welt haben sich die Qualität der Bildung und das Qualifikationsangebot verbessert, und Europa muss hierauf reagieren.“ (S. 2)

Dieses Ansteigen internationaler Konkurrenz scheint also die oben genannte „Bündelung höher qualifizierter Arbeitskräfte“ im europäischen Raum notwendig zu machen. Die Aussage, "Europa muss hierauf reagieren" richtet sich dabei auf einem kollektivierend ansprechenden Umweg an Individuen, die ihren Wert am europäischen Arbeitsmarkt zu steigern haben.

Qualifikationen führen dabei direkt zur Möglichkeit der Beschäftigung, ebenso scheint es keine ausreichende Kommunikation zwischen (Aus-)Bildungseinrichtungen und Institutionen am Arbeitsmarkt zu geben:

„Den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung gelingt es weiterhin nicht in ausreichendem Maße, die für die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erforderlichen Qualifikationen zu vermitteln, und die Bildungseinrichtungen arbeiten nicht intensiv genug mit Unternehmen und Arbeitgebern zusammen, um das Lernen enger mit der Realität am Arbeitsplatz zu verknüpfen.“ (S. 2)

"Das Lernen" solle gewissermaßen realitätsgerecht werden. Diese Aussage suggeriert eine fehlende Passung zwischen „Lernen“ (womit höchstwahrscheinlich die Beobachtung der Ergebnisse von Qualifikationsvermittlung gemeint ist) und der „Realität“, genauer: den Konditionen europäischer Arbeitsplätze. Maßstab für diese mangelnde Verknüpfung scheint eine festgestellte „niedere“ Leistungsfähigkeit von Arbeitskräften zu sein, wie an der folgenden Passage ersichtlich wird:

"Bis 2020 wird der Anteil der Arbeitsplätze, die höhere Qualifikationen erfordern, um 20 % steigen. Um dieser Nachfrage zu begegnen, müssen sowohl die Bildungsstandards als auch die Leistungsniveaus angehoben werden, und es müssen verstärkt Querschnittskompetenzen vermittelt werden, die junge Menschen zum unternehmerischen Handeln und zur Anpassung an die unvermeidlichen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt während ihrer beruflichen Laufbahn befähigen." (S. 2)

Nun wird ersichtlich: es gibt eindeutig zu vermittelnde Qualifikationen. Erneut gilt es, auf einen attestierten Mangel zu reagieren und Vorbereitungsarbeit zu leisten. Zentral sind hierbei offenbar sogenannte "Querschnittskompetenzen"⁵⁰, deren Notwendigkeit hier erstmals mit dem Vorherrschen von "unvermeidlichen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt" legitimiert wird. Nötig sei eine Anpassung durch unternehmerisches Handeln, ein Reagieren auf

⁵⁰ Der Begriff der Querschnittskompetenz wird an einer späteren Stelle genauer erläutert.

unvorhersehbare Situationen beruflicher Art. Welcher Art die attestierten Veränderungen sind, bleibt offen, abgesehen von der Aussage, dass höhere Qualifikationen nötig seien, um diesen Veränderungen zu begegnen. Ebenso werden die für diese Begegnung als unumgänglich erachteten Fähigkeitsbereiche der Querschnittskompetenzen und des unternehmerischen Handelns zunächst nicht näher definiert.

Im Zentrum steht hingegen nach wie vor die Beschreibung dringlicher ökonomischer und sozialer Zustände:

"Zu den übergeordneten Aufgaben der allgemeinen und beruflichen Bildung zählt es, aktiven Bürgersinn zu vermitteln und einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung und zum persönlichen Wohlbefinden zu leisten. Zwar steht dies auch mit der Notwendigkeit im Einklang, die Qualifikationen zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern; angesichts des stagnierenden Wirtschaftswachstums und der – aufgrund der demografischen Alterung – schrumpfenden Erwerbsbevölkerung bestehen die dringlichsten Herausforderungen für die Mitgliedstaaten jedoch darin, auf die Bedürfnisse der Wirtschaft zu reagieren und Lösungen zur Bekämpfung der schnell ansteigenden Jugendarbeitslosigkeit zu finden. In der vorliegenden Mitteilung geht es demnach vor allem darum, wie die richtigen, für die Beschäftigung relevanten Qualifikationen vermittelt werden können, wie Effizienz und Inklusionsfähigkeit unserer Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen zu steigern sind und wie die Zusammenarbeit mit allen relevanten Akteuren intensiviert werden kann." (S. 3)

Die Aufgabenbeschreibung, dass Qualifikationen zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit auch aktiven Bürgersinn und persönliche Entwicklung sowie Wohlbefinden beeinflussen, lässt auf eine in EU-Publikationen gängige Kompetenzdefinition zum Lebenslangen Lernen schließen⁵¹. Im Vordergrund dieser Publikation steht allerdings nicht der darin herrschende Zusammenhang von Wohlbefinden, Entwicklung und aktivem Bürgersinn mit Qualifikation, sondern eine Reaktion auf die "Bedürfnisse der Wirtschaft". Ein Weg, auf die prekäre Lage wirtschaftlichen Abstiegs zu reagieren, ist damit die höhere Qualifizierung von Arbeitskräften. Effizienz und Inklusionsfähigkeit institutioneller (Aus-)Bildung sowie die Intensivierung von Zusammenarbeit sind dabei erneut inhaltlich unterbestimmte Begriffe, die vermeintlich keinen normativen Gehalt aufweisen. Effizienz ist dabei ein technischer Begriff - ein effizientes Bildungssystem funktioniert, allerdings lässt es die Urteilsfrage außen vor (dazu weiter unten mehr). Genauso steht es um die Inklusionsfähigkeit von Bildungssystemen: Die Frage, wer wen zu welchem Zwecke, hinsichtlich welcher konkreten Ziele inkludiert, inkludieren soll und inkludieren kann, ist in einer solchen Aussage nicht enthalten. Was bleibt, ist das Ziel einer Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit europäischer BürgerInnen.

⁵¹"In einer Wissensgesellschaft ist der Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind, für alle Personen von grundlegender Bedeutung. Diese Kompetenzen sind ein Gewinn für den Arbeitsmarkt, den sozialen Zusammenhalt und den aktiven Bürgersinn, denn sie bringen Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Zufriedenheit und Motivation." ("Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen", Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:c11090;21.10.15>)

Die Erreichung dieses Zieles ist von "Herausforderungen" geprägt, die erste Herausforderung wird bezeichnet als "Qualifikationen für das 21. Jahrhundert aufbauen" und steht unter dem Vorzeichen "Querschnittskompetenzen und Grundfertigkeiten":

"Notwendig sind intensivere Bemühungen zur Entwicklung von Querschnittskompetenzen,...

Moderne, wissensbasierte Wirtschaftsräume benötigen Arbeitskräfte mit höheren, relevanteren Qualifikationen. Vorausschätzungen des CEDEFOP zufolge wird der Anteil der Arbeitsplätze in der EU, die Qualifikationen auf tertiärer Ebene erfordern, von 29 % im Jahr 2010 auf 34 % im Jahr 2020 ansteigen, während der Anteil der Arbeitsplätze für gering qualifizierte Arbeitskräfte im selben Zeitraum vom 23 % auf 18 % zurückgehen wird. Querschnittskompetenzen wie kritisches Denken, Initiativegeist, Problemlösungsvermögen und Teamfähigkeit sind unerlässliche Voraussetzungen für die abwechslungsreichen, verschlungenen Berufswege von heute." (S. 4; Im Folgenden werden alle Zwischenüberschriften im zitierten Text kursiv dargestellt.)

Die Aussage "Qualifikationen für das 21. Jahrhundert" wurde (allerdings mit dem Begriff der competences) bereits in der Diskussion der zweiten in dieser Arbeit herangezogenen Publikation interpretiert und verweist erneut auf den Charakter der behaupteten Unumgänglichkeit solcher Qualifikationen für das Bestehen Einzelner in einer modernen europäischen Gesellschaft. Bildungspolitische Bemühungen müssten dabei Qualifikationen (die von Querschnittskompetenzen nicht scharf abgegrenzt werden) *relevanter* gestalten, eine Paraphrase der zuvor getätigten Aussagen - interessant ist allerdings, dass Europas Wirtschaftsräume im Zusammenhang mit dieser Aussage als (modern und) wissensbasiert bezeichnet werden. Dies scheint nahezu legen, dass eine Wissensbasiertheit ein Novum darstellt, die Wirtschaftsräume haben nicht nur mit Wissen zu tun, vielmehr basieren sie darauf. Wissen ist damit ein grundlegendes Element moderner Wirtschaft. Geht man allerdings davon aus, dass Wissen stets ein auch explizit zentraler Bestandteil menschlicher Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft war, bleibt fraglich, welche *neue* Qualität Wissen in diesem Zusammenhang hat. Die Verbindung von "höheren, relevanteren Qualifikationen" und wissensbasierter Wirtschaft legt nahe, dass die neue Qualität des Wissens im Wesentlichen eine höhere Komplexität meint.

Die Bezeichnung "Querschnittskompetenzen" suggeriert - liest man die letzten Worte dieses Abschnittes - die Möglichkeit, quer durch unterschiedliche Tätigkeitsbereiche mit immer den gleichen Kompetenzen ein Auskommen zu erlangen, sprich aus diesen Kompetenzen trotz "Abwechslungsreichtum" und "Verschlungenheit" der Berufswelt in diversen Feldern Nutzen ziehen zu können. Diese Kompetenzen ermöglichen es also idealerweise sich in einem Umfeld zurechtzufinden, das nicht vorhersehbar scheint. Dieses Umfeld erfordert die Fähigkeit zur Kritik, erfordert schnelle Entscheidungen (Initiativegeist) und wirft Probleme auf (Problemlösungsvermögen), die dennoch nicht in Vereinzelung gelöst werden können (Teamfähigkeit). Allerdings – und dies scheint erneut ein Indiz für die Zurückhaltung

hinsichtlich einer Vorhersehbarkeit moderner beruflicher Umfeldler zu sein – bleiben (wiederum⁵², s.o.) folgende konkrete Fragen offen: Was soll anhand welcher Kriterien einer Kritik unterzogen werden? Woraufhin soll Initiative ergriffen werden? Welche Probleme scheinen es wert, sie zu lösen oder scheinen überhaupt als Probleme auf und welches Vermögen löst diese Probleme? Welche Vorteile liegen in der Arbeit im Team im Vergleich zur individuellen Arbeit und worin besteht Teamfähigkeit? Ohne eine Festlegung auf inhaltliche Gesichtspunkte wird nicht klar, worin die konstatierte Unerlässlichkeit dieser Querschnittskompetenzen für ein Bestehen auf modernen, europäischen Arbeitsmärkten besteht und ob dieser zugestimmt werden kann. Was bleibt sind Begrifflichkeiten, die die Möglichkeit einer Reaktion auf Unvorhersehbarkeiten unterstellen und darin unterbestimmt bleiben.

Es folgt eine Präzisierung bestimmter Querschnittskompetenzen:

"[Notwendig sind intensivere Bemühungen zur Entwicklung von Querschnittskompetenzen; D.U.]...insbesondere unternehmerischen Kompetenzen,...

Besonders große Aufmerksamkeit sollte der Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen gewidmet werden: Dadurch wird nicht nur die Gründung neuer Unternehmen gefördert, sondern auch die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen. Allerdings verfügen bislang nur sechs Mitgliedstaaten über spezifische nationale Strategien für unternehmerische Bildung. Zur Behebung dieses Defizits wird die Kommission 2013 strategische Leitlinien vorlegen, um qualitative Verbesserungen und die Verbreitung unternehmerischer Bildungsangebote EU-weit zu unterstützen. Die Mitgliedstaaten sollten die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen ab der Grundschule durch neue, kreative Lehr- und Lernmethoden fördern;" (S. 4)

Es gilt also früh ("ab der Grundschule"), Kompetenzen zu vermitteln, die Menschen dazu befähigen, ein Unternehmen zu gründen und zu führen. Aufgabe der (Aus-)Bildungsinstitutionen und -bemühungen ist es hier, in jungen Menschen ein Vermögen zu erzeugen, mit dem sie (ihre eigenen) Arbeitgeber werden können, eine Befähigung, über die eigene Lebenssituation zu verfügen. Zum anderen sei unternehmerische Kompetenz auch der "Beschäftigungsfähigkeit" zuträglich. Diese Beschäftigungsfähigkeit liegt im Individuum, insofern sie keine Beschäftigungsmöglichkeit bezeichnet, die stärker institutionell verankert sein kann.

Methodische Aufgabe pädagogischer Praxis der europäischen Mitgliedsstaaten sei es, Neues zu schaffen, konkret Lehr- und Lernmethoden, die eine Befähigung zur Beschäftigung in der Form unternehmerischer Kompetenzen unterstützen. Darüber hinaus wohnt dieser Aussage die Annahme inne, dass unternehmerische Kompetenzen in ihrem Wesen etwas seien, das neue Methoden in der Vermittlung erfordere, was Anlass zur Vermutung gibt, dass diese

⁵² An dieser Stelle wird ersichtlich, was im Fazit dieses Abschnittes unter der *performativen Absicherung von Gültigkeit durch Wiederholung* angesprochen wird.

Kompetenzen entweder bislang unzureichend vermittelt wurden oder etwas gänzlich Neues darstellen, das durch herkömmliche Methoden nicht angemessen vermittelt und angeeignet werden kann.

Die Bedeutsamkeit unternehmerischen Denkens wird daraufhin weiter betont:

„zugleich sollte die Gründung eines Unternehmens in der Sekundar- und Hochschulbildung stärker als mögliches Karriereziel herausgestellt werden. In alle Unterrichtsfächer und auf allen Bildungsebenen sollten maßgeschneiderte arbeitspraktische Erfahrungen integriert werden, bei denen problembasiert gelernt wird und Verbindungen zur Wirtschaft genutzt werden. Zudem sollten alle jungen Menschen mindestens eine unternehmerische Erfahrung gesammelt haben, bevor sie die Pflichtschulbildung beenden.“ (S. 4)

Problembasiertes Lernen ist hier ein Schlagwort, das auf Widerstände und Hindernisse menschlicher (wirtschaftlicher) Weltverhältnisse hinweist. Zugleich verweist die Orientierung an Problemen auf die Denkmöglichkeit ihrer Lösung. Es sei darüber hinaus zunehmend nötig, unternehmerische Erfahrungen zu sammeln und unternehmerisch zu denken, auch, wenn das Karriereziel europäischer BürgerInnen im konkreten Fall nicht darin besteht, ein Unternehmen zu gründen⁵³. Wie sich die erwünschte unternehmerische Erfahrung auswirkt, wie sie gemacht wurde und ähnliche Fragen der Qualität stehen dabei nicht im Vordergrund, sondern die quantitative Tatsache, dass mindestens eine derartige Erfahrung gesammelt wurde - und als eine gesammelte nunmehr im Besitz dieser jungen Menschen ist.

Schließlich gilt es allerdings auch, die Qualität des Erwerbes des gewünschten unternehmerischen Denkens zu sichern:

„Dabei ist es wichtig, die Wirkung solcher Maßnahmen zu messen. Um die Mitgliedstaaten zu unterstützen, wird die Kommission analysieren, welche Instrumente für die Fortschrittsbewertung und zur Veranschaulichung der erworbenen unternehmerischen Kompetenzen geeignet sind. Auf Ebene der einzelnen Bildungseinrichtungen sollen die Fortschritte durch einen Selbstbewertungsrahmen verstärkt werden, der gemeinsam mit der OECD eingerichtet wird. Das Ziel ist, die Entwicklung von Bildungseinrichtungen (einschließlich allgemeinbildender Schulen und der Berufsbildung), die unternehmerische Kompetenzen vermitteln, zu unterstützen und voranzubringen.“ (S. 4f.)

Die angeeigneten unternehmerischen Kompetenzen bedürfen einer Sichtbarmachung, um bildungspolitisch motivierte Maßnahmen legitimieren zu können. Ziel ist wiederum nicht, unternehmerische Kompetenzen explizit als wünschenswert zu begründen, diese legitimieren sich offenbar selbst. Ziel ist, Bildungseinrichtungen zu unterstützen, die zeigen können, dass sie diese Kompetenzen vermitteln und damit legitim vorgehen. Der angestrebte "Selbstbewertungsrahmen" für Bildungsinstitutionen lässt durch die Mitwirkung der OECD auf eine starke ökonomische Akzentuierung der Bewertungskriterien schließen.

⁵³ An anderer Stelle findet sich eine Definition unternehmerischer Kompetenz: "Sense of initiative and entrepreneurship refers to an individual's turning of ideas into action. It includes creativity, innovation, risk-taking and ethical values, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives." (Europäische Kommission 2012a, S. 52)

Nach einem Verweis darauf, dass " Nachfrage nach STEM⁵⁴-Qualifikationen weiter hoch ist" (S. 5), bleibt der Fokus allerdings auf Fähigkeiten, die als prinzipieller bewertet werden:

"...doch als erstes müssen alle die notwendigen Grundfertigkeiten erwerben..."

Der dieser Mitteilung beigefügte Anzeiger für die allgemeine und berufliche Bildung 2012 macht deutlich, dass Lesen, Schreiben und Rechnen sowie grundlegende mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse das Fundament für das weitere Lernen bilden und den Weg zu Beschäftigung und sozialer Eingliederung ebnen. Da durch die fortlaufende digitale Revolution neue Formen des Lesens und Schreibens entstehen und die Vielfalt an Informationsquellen wächst, werden diese Grundfertigkeiten jedoch derzeit neu definiert.“ (S.5)

Lesen, Schreiben und Rechnen sowie grundlegende mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse, die als Grundfertigkeiten ein Fundament (und damit eine Grundlage) für weiteres Lernen bilden, sind Fertigkeiten, die gleichsam lebensnotwendig in einer gesellschaftlichen Dynamik sind, in der fortwährendes Lernen erwartet wird. Zudem sind diese Fertigkeiten als "erworbene" (und nicht etwa beigebrachte) Fertigkeiten der "Besitz" Einzelner und liegen damit in der Verantwortung dieser. Dabei bleibt offen, was „weiteres Lernen“ sei (vgl. hier auch Text 1) und warum es auf den Grundfertigkeiten aufbauen muss und nicht auch unabhängig von diesen vonstattengehen kann. Grundfertigkeiten ebnen darüber hinaus den Weg zu Beschäftigung und sozialer Eingliederung, es liegt also zunächst an den vom Individuum angeeigneten Fähigkeiten, ob sich dieses eingliedern kann.

Eine "digitale Revolution" bedingt neue Formen des Lesens und Schreibens, ein Wachsen von Informationsquellen definiere Grundfertigkeiten neu. Darin liegt ein klarer Verweis auf Unvorhersehbarkeiten menschlicher Lebens- und Arbeitswelten, in denen Menschen sich nicht mit herkömmlicher Fähigkeitsausstattung bewegen können, ohne sich zu verändern.

⁵⁴ Diese Abkürzung steht für "science, technology, engineering and mathematics; Naturwissenschaften, Technik, Ingenieurwissenschaften und Mathematik" (ebd.).

Die zweite große "Herausforderung" europäischer Mitgliedsstaaten besteht in der Anforderung "Offenes und flexibles Lernen anregen", zunächst geteilt in die Aufgaben "Verbesserung der Lernergebnisse, der Bewertung und der Anerkennung":

"Lernergebnisse sollten die treibende Kraft für den Lernerfolg sein..."

Allgemeine und berufliche Bildung können nur zum Wachstum und zur Schaffung von Arbeitsplätzen beitragen, wenn die Bildungsgänge auf die Lernergebnisse ausgerichtet sind – also auf das Wissen, die Kompetenzen und die Fertigkeiten, die die Schülerinnen, Schüler und Studierenden im Lernprozess erwerben sollen, – statt auf das Absolvieren einer bestimmten Stufe oder eines bestimmten Zeitraums an einer Bildungseinrichtung.“ (S. 8)

Im Aufruf, Lernen solle offen und flexibel sein, scheint der Fokus darauf zu liegen, Lernen an sich als einen Weg für europäische Mitgliedsstaaten zu sehen, auf erhöhte Anforderungen der Gegenwart zu reagieren, allerdings nicht in einer (wie auch immer) geschlossenen Weise.

Die Aussage „Lernergebnisse sollten die treibende Kraft für den Lernerfolg sein“, mit der unterstrichen wird, dass nicht der Abschluss beispielsweise einer Schulstufe aussagekräftig für so genannten Lernerfolg sein sollte, betont, dass der Erfolg der Tätigkeit des Lernens an Ergebnissen festgemacht werden solle. Was damit nicht in den Blick kommt, sind beispielsweise der Prozess des Lernens, Hindernisse, Probleme und Rückschläge, Krisen, Umlernen oder Verlernen. Im Zentrum des Lernerfolgs stehen Ergebnisse, die – das zeigt die nächste Passage – darstellbar und messbar sein sollten, um allererst als relevante Ergebnisse identifiziert werden zu können. Ziel dieser Ergebnisorientierung ist wiederum ein wirtschaftliches, nämlich Wachstum und die Schaffung von Arbeitsplätzen. Wachstum stellt eine Metapher dar, die nicht per se auf ein konkretes Ziel hin gerichtet ist, eine Entwicklungsoffenheit darstellt. Was wächst, muss nicht auf ein klares Ende hin wachsen, möglicherweise sogar auf keines hin.

Bildungsgänge sollten ausgerichtet werden auf ein Vermögen, von dem angenommen wird, dass es SchülerInnen und Studierende im Zuge der Ausbildung "erwerben sollen", damit auch erwerben können und werden.

Sofern es um die *Ergebnisse* des Lernens geht, stellt sich daraufhin die Frage, wie diese Ergebnisse festgestellt werden. Damit kommt das Dokument auf Evaluation zu sprechen:

„Wie in der Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen zur Bewertung von Schlüsselkompetenzen im Anhang dargelegt, muss die Bewertung wirksamer genutzt werden, indem Kompetenzen in Form von Lernergebnissen definiert und Tests und Prüfungen dementsprechend breiter angelegt werden. Zudem muss die Bewertung auch vermehrt als pädagogisches Instrument genutzt werden, um den alltäglichen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in der Schule zu unterstützen. Hier gilt es das Potenzial neuer Technologien voll zu erschließen, um Wege zur Bewertung von Schlüsselkompetenzen zu finden.“ (S. 9)

Der Erwerb von Kompetenzen ist es also, anhand dessen ein bestimmter Lernerfolg bemessen wird, dies bedeutet im Lichte der letzten Passage eine Ausrichtung von Bildungsgängen daran.

Die Bewertung von Kompetenzen stellt darüber hinaus, ein "pädagogisches Instrument" dar, das, so die AutorInnen, vermehrt genutzt werden solle. Damit ist die Intentionalität pädagogisch Tätiger angesprochen, die eine Aneignung von Kompetenzen erreichen sollen. Allerdings, das scheint bemerkenswert, geht es dabei um eine Unterstützung des alltäglichen Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten in der Schule, und damit wohl auch im schulischen Alltag. Die Formulierung legt nahe, dass keine gesonderten Settings zur Unterstützung des Erwerbs solcher Kenntnisse und Fertigkeiten erdacht werden sollen, sondern dass die *Evaluation* dieser alltäglich erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Zentrum steht⁵⁵. Die Evaluation richtet sich auf den Beweis Einzelner, Kompetenzen erworben zu haben und diese in der Form definierter Lernergebnisse auch sichtbar zu machen. Die Evaluation dieser Kompetenzen solle sich allerdings nicht auf schulische Umfelder beschränken:

"Zugleich sollten die Bürgerinnen und Bürger auch außerhalb von Bildungseinrichtungen die Möglichkeit haben, Qualifikationen bewerten, validieren und anerkennen zu lassen, um ein Qualifikationsprofil für potenzielle Arbeitgeber aufzustellen. Behörden können anhand von Informationen über Qualität und Quantität von Qualifikationen mögliche Defizite besser ermitteln und ihre Bemühungen auf die Bereiche konzentrieren, in denen sich Investitionen am besten rentieren. Entsprechend sollte die Entwicklung von Instrumenten für die Bewertung von Qualifikationen – insbesondere in den Bereichen Problemlösungsvermögen, kritisches Denken, Teamfähigkeit und Unternehmergeist – weiter vorangetrieben werden." (S. 9)

Zentral an dieser Passage ist die Implikation einer kompetenten *Selbstbeschreibung* in Form eines "Qualifikationsprofils". Qualifikationen werden bewertet, validiert und anerkannt und bieten damit einen Katalog zur Selbstbeschreibung Einzelner, die ein gewisses Maß von als anerkennenswert erachteten Lernergebnissen erreicht haben. Folgt man den vorhergehenden

⁵⁵ Eine alternative Lesart des Wortes "unterstützen" als *erweitern* (im Gegensatz zu *bestärken*) könnte dabei sein dass *einerseits* der "alltägliche Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in der Schule" durch *andererseits* konkrete Bewertungsstrategien (die nicht mehr alltäglich sind) erweitert oder ergänzt wird, damit also zwei unterschiedliche Sphären des Kenntnis- und Fertigkeitserwerbs angesprochen sind.

Passagen, so sind diese Ergebnisse klar definierte Kompetenzen, die in institutionellem Zusammenhang als Test eingesetzt werden können.

Die Bewertung von Qualifikationen müsse allerdings auch außerhalb von Bildungseinrichtungen geschehen können. Zentral sind dabei erneut folgende Qualifikationen: "Problemlösungsvermögen, kritisches Denken, Teamfähigkeit und Unternehmergeist" - Qualifikationen, die neben ihrem bereits festgestellten formalen Charakter offenbar als zum Großteil unabhängig von institutioneller Bildung begriffen werden.

Hier entsteht eine Verbindung von kompetenter Selbstbeschreibung und Dimensionen von Kontingenz ("potentielle Arbeitgeber"). Sofern ein Qualifikationsprofil vorhanden ist, sich also Individuen als qualifiziert selbst beschreiben und dies auf institutionellem Wege bestätigen lassen, ermöglicht dieses Profil stellvertretend für die Individuen ein Einstehen für die Eignung für einen Arbeitsmarkt, der von Unsicherheit geprägt ist. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Qualifikationen außerhalb von klassischen bildungsinstitutionellen Settings anerkannt werden sollten, so das Dokument.

Diese Form der Anerkennung soll schließlich auch in ihrer Transparenz erhöht werden, sprich, Individuen sollen in die Lage versetzt werden, ihre Kompetenzen leichter sichtbar zu machen:

"Letztlich sollen die verschiedenen Instrumente und Dienste [EQR, ESCO, ECTS, ...] – u. a. zur Verbesserung der Transparenz und der Anerkennung von Qualifikationen, zur Validierung des nichtformalen und informellen Lernens und für lebenslange Beratung – zusammen ein koordiniertes Angebot ergeben. So tragen das klare Verständnis und die schnelle Anerkennung des Wissens, der Qualifikationen und der Kompetenzen einer Person zu einer echten europäischen Mobilität bei. Diese Bestrebung, in der Berufs- und Hochschulbildung erworbene Abschlüsse grenzübergreifend transparent zu machen und anzuerkennen, wird durch die Schaffung eines Europäischen Raums der Kompetenzen und Qualifikationen unterstützt werden." (S. 9)

Anerkennung und Validierung sind zentrale Momente einer Sichtbarmachung menschlicher Kompetenz und Fähigkeit, die - so das Dokument - insbesondere das ökonomische Überleben von Individuen sichert. Nichtformales und informelles⁵⁶ Lernen seien damit Vorgänge

⁵⁶ Die europäische Kommission definiert diese Begrifflichkeiten in ihrer Veröffentlichung "Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen" (2001). Informelles Lernen sei "Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder „inzidentell“/„beiläufig“)." (Europäische Kommission 2001, S. 33) Nicht-formales Lernen sei "Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet." (ebd., S. 35) Diese beiden Begrifflichkeiten werden abgegrenzt von formalem Lernen, dieses sei "Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder

menschlicher Fähigkeitsentwicklung, denen in ökonomischen Verwertungszusammenhängen noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Eine Validierung setzt Invalidität (im Sinne von Ungültigkeit) voraus. Erworbenenes Wissen und Können erlangt damit auf institutionellem Wege eine (noch fehlende) Legitimation. Diese Legitimation ist gleichwohl kein Aufweis der Wahrheit (im Sinne begründeter Richtigkeit), sondern der Nützlichkeit (im Sinne der Einsatzfähigkeit für berufliche Zwecke) und damit eher pragmatisch als rational konturiert. Wissen, Qualifikation und Kompetenz sind "klar verständlich", sprachlich auf einem Weg formulierbar, der diese Fähigkeiten unmissverständlich darstellt - dies setzt sowohl Klarheit bei den kompetenten Einzelnen als auch bei den Verstehenden voraus. Ein Raum der Kompetenzen und Qualifikationen erinnert dabei an einen "Raum des lebenslangen Lernens" (Europäische Kommission 2001, vgl. Fußnote 56 der vorliegenden Arbeit).

Die Orientierung der oben angesprochenen Validierungsdienste liegt klar auf der Seite des positiven Wissens und der Qualifikationen, nicht etwa geht es um Unvermögen oder Nicht-Wissen. Dies ist nicht verwunderlich, geht es doch um die Anerkennung der positiven, erreichten Kenntnisse einer Person, um ihre Anstellbarkeit beurteilen zu können. Auf dieser Seite des Spektrums an Wissen, Können, Qualifikation, Kompetenz ist naheliegend, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit Unvermögen nicht zielführend ist, insofern die Beurteilung der Möglichkeit einer Anstellung von Arbeitskräften von positiven Wissensverständnissen und weniger von einem Reflexionsvermögen paradoxaler menschlicher Weltverhältnisse abhängt. Was diese Sicht allerdings mit sich bringt, ist ein Diskurs der Kompetenz, der aufgrund seiner ökonomischen Schlagkraft als Arbeitsplatzbeschaffung und als Umgang mit Kontingenz theoretisch starken Einfluss auf Verständnisse von Wissen und Können haben kann - Wissen und Können nehmen damit die Gestalt formalisierbarer Klein- und Kleinstleistungen an, die auf dem Wege der Akkreditierung die Selbstbeschreibung von modernen Individuen diktieren.

Hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen lässt sich ein starker Fokus auf "die Technologie", gemeint sind technische Hilfsmittel für Lehr- und Lernprozesse, feststellen:

"Die digitale Revolution bietet wertvolle Chancen für die Bildung,...

Die Technologie eröffnet nie da gewesene Chancen, um Qualität, Zugänglichkeit und Gerechtigkeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu verbessern. Sie kann als wichtiger Hebel dienen, um das Lernen effizienter zu machen und Hindernisse – insbesondere soziale Barrieren – aus dem Weg zu räumen. Zugleich ermöglicht sie es den Menschen, überall und jederzeit zu lernen und ihre Lernwege flexibel und individuell zu gestalten.“ (S. 10; Hervorh. im Original)

Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden zielgerichtet.“ (ebd., S. 33)

Die Eröffnung des "nie da Gewesenen" unterstreicht die Dimension des Neuen, Technologie erschafft damit einen Möglichkeitsraum und stellt eine positiv konnotierte Dimension von Kontingenz dar. Die Möglichkeiten, die durch technologische Neuerungen erschlossen werden, sind dabei nicht vorhersehbar, aber in jedem Fall hilfreich für die Entwicklung von Kompetenz. Hilfreich insofern, als sie effizient sind: Effizienz ist damit ein wesentlicher Faktor des Lernens. Am Begriff der Effizienz zeigt sich ein Abstand von inhaltlichen Faktoren zugunsten von technisch-pragmatischen Abwägungen, die Fragen der Beurteilung von Lernzielen hinsichtlich ihrer Angemessenheit oder Erwünschtheit umgehen.

Technologie erlaube es darüber hinaus, "überall und jederzeit zu lernen", damit entkoppelt sich Lernen im Idealfall von Räumen und konkreten Zeitpunkten sowie von sozialen Standorten. Dieser Möglichkeit des "überall und jederzeit" inhäriert gleichzeitig der Imperativ, diese Möglichkeiten stets zu nutzen. Mit anderen Worten: Wer überall und jederzeit lernen kann, unterliegt immer dann einem Legitimationsdruck, wenn kein (sichtbares) Lernen geschieht.

Darüber hinaus ermögliche Technologie den Menschen, "ihre Lernwege flexibel und individuell zu gestalten". Sofern von *Lernwegen* gesprochen wird, klammert diese Aussage Anfangspunkte sowie Ziele aus, diese scheinen unabhängig von den Lernenden festgelegt. Die Gestaltungsmacht, die den Individuen zugeschrieben wird, bewegt sich in einem Rahmen der Flexibilität, einer Biegsamkeit. Letztlich diktieren schwer vorhersehbare Veränderungs- und Wandlungsprozesse des Arbeitsmarktes die Notwendigkeit flexibler Lernwege. Der Begriff des individuellen Lernweges legt dabei nahe, dass die Gestaltung von Lernwegen auch nicht-individuell passieren kann.

Konkret handelt es sich bei der Rede von "Technologie" um sogenannte "Informations- und Kommunikationstechnologien", kurz IKT, deren Bedeutsamkeit in der Folge unterstrichen wird:

"...weshalb der IKT-Einsatz für Lehre und Lernen jetzt intensiviert werden sollte,...

[...] In einem sich schnell wandelndem [sic] Umfeld ist die Integration der Forschung in die Bildungspraxis notwendiger denn je. *Communities of practice* (praxisorientierte Gemeinschaften, z. B. eTwinning, Wissens- und Innovationsgemeinschaften des Europäischen Innovations- und Technologieinstituts (EIT)) sowie Drehscheiben für IKT-Exzellenz sollten weiterentwickelt werden, und die Ergebnisse der Innovationsforschung sollten schneller Eingang in den Alltag finden. Eine Erfolgsvoraussetzung für all dies ist die Einbindung und Mitwirkung der relevanten Akteure." (S. 11; Hervorh. im Original)

Forschungseinbindung ist hier primär die Einbindung von "Communities of practice", gemeint ist also zunächst keine wissenschaftliche Forschung, sondern der Austausch zwischen in der pädagogischen Praxis tätigen Akteuren. Beispiel dafür ist das sogenannte "eTwinning",

eine online Austauschplattform für europäische Lehrende und Schulen, anhand derer Kooperationen und "best practice"-Austausch ermöglicht werden soll⁵⁷.

Da sich "das Umfeld" (offen bleibt, welches Umfeld, vermutlich ist von einem beruflichen Umfeld die Rede) schnell wandelt, sei die angemessene Reaktion eine schnelle Einbindung von Forschungsergebnissen. Schnelligkeit ist ähnlich wie Effizienz ein Begriff, der Fragen der Richtigkeit oder Angemessenheit nicht berührt, sondern nur die technische Art und Weise eines Geschehens beschreibt.

Mit der Steigerung von Effizienz, Schnelligkeit und Flexibilität im Umgang mit Technologie ist schließlich mit der Zugänglichkeit von Lehr- und Lerninhalten verbunden:

"...um frei zugängliches Wissen zu nutzen

Die Qualität des Bildungsangebots ist auch von der richtigen Mischung unterschiedlicher Lehrmaterialien abhängig. Hierzu müssen OER⁵⁸ besser zugänglich gemacht und intensiver genutzt werden und zugleich klare Qualitätsstandards und Mechanismen festgelegt werden, um die mithilfe der Materialien erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten zu bewerten und zu validieren. Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung, die OER noch nicht in ihren Unterricht integriert haben, sollten sich um eine Zusammenarbeit mit Anbietern bemühen, die über mehr Erfahrung im Technologieeinsatz verfügen, um die Erwartungen der Lernenden aus der Generation der „Digital Natives“ zu erfüllen. Lehrkräfte erwerben die Kompetenz zum didaktischen Einsatz von IKT eher in der Erstausbildung als im Rahmen der beruflichen Weiterbildung; doch ihre Fähigkeit, das Potenzial der neuen Technologien für die Lehre voll auszuschöpfen, ist unerlässlich, um die Lernenden zu motivieren und einzubeziehen." (S. 11)

Die Zwischenüberschrift spricht über "frei zugängliches Wissen", das genutzt werden könne. Wissen als technisch *zugängliches* Wissen ist aus seiner Entstehungssituation entkontextualisiert und nicht an (sichtbare) Akteure gebunden, die zu diesem Wissen in einem Verhältnis stehen. Dies legt die Vermutung nahe, dass es sich dabei primär um Information handelt. Der Absatz gibt Aufschluss: Gemeint ist ein "Lehrwissen", es handelt sich hierbei um Lehrmaterialien sowie um Richtlinien der Bewertung und Validierung von Kompetenzen. Wie zuvor im Zusammenhang mit "best practice" erwähnt, gilt es hier für Lehrende und Bildungsinstitutionen, technologische Entwicklungen verstärkt zu nutzen, um Materialien "zugänglicher" zu machen und "intensiver" zusammenzuarbeiten. Bemerkenswert ist hier also die neue Dimension der Kompetenz von Lehrkräften, der Fähigkeit, IKT didaktisch einzusetzen. Weiters wird Lehrenden die Fähigkeit abverlangt, IKT-"Potenzial [...] voll auszuschöpfen", dies sei "unerlässlich" für die Motivation Lernender. Erneut fällt hierbei auf, dass der Fokus dieser Ausführungen ein technischer ist, nicht die Frage *ob* und *in welchem Fall* OER in Unterrichtszusammenhänge integriert werden sollen, sondern die Frage *wie* steht im Zentrum.

⁵⁷ vgl. http://www.etwinning.net/de/pub/discover/what_is_etwinning.htm (21.10.15)

⁵⁸ OER ist hier die Abkürzung für "Open Educational Resources".

Immer noch unter dem Vorzeichen "Offenes und flexibles Lernen anregen" werden im weiteren Verlauf des Dokuments Lehrpersonen in den Fokus genommen:

"Die Anforderungen an die Lehrkräfte verändern sich schnell,...

Gut ausgebildete Lehrkräfte, die hochwertigen Unterricht halten, können Lernende bei der Entwicklung der Kompetenzen unterstützen, die sie auf dem globalen Arbeitsmarkt mit seinen immer höheren Qualifikationsanforderungen benötigen. Untersuchungen belegen, dass die Qualität der Lehre und des Lernens maßgeblichen Einfluss auf die Leistungen der Lernenden hat. Die Lehrkräfte stehen heute jedoch vor nie dagewesenen Herausforderungen. Wie der beigefügten Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen zu entnehmen ist, werden die steigenden Anforderungen in der Bildung, der hohe Anteil der kurz vor der Pensionierung stehenden Lehrkräfte aus den geburtenstarken Jahrgängen (siehe Abbildung 2) und der erhebliche Personalmangel in bestimmten Fächern zu einer verstärkten Nachfrage nach qualifizierten Lehrkräften auf allen Bildungsstufen führen. Daher sind umfassende Maßnahmen zur Verbesserung der Attraktivität des Berufsbildes notwendig, und zwar sowohl durch finanzielle als auch durch nichtfinanzielle Anreize. Die Krise und das derzeitige Arbeitskräfteangebot bieten zugleich auch die Chance, im gesamten Berufsstand eine umfassende Qualifikationsanpassung umzusetzen und neue, qualifizierte Lehrkräfte zu gewinnen." (S. 12)

Die nächste schnelle Veränderung wird bezüglich der Anforderungen an Lehrkräfte formuliert. Das Lehren dieser Lehrkräfte scheint allerdings mehr einer Unterstützung des Lernens gleichzukommen⁵⁹: Lehrende unterstützen Lernende bei ihrer individuellen Entwicklung von Kompetenzen, die damit auch selbst dafür verantwortlich sind. Diese Verantwortungsverschiebung kann ein Indiz dafür sein, dass angesichts einer konstatierten Unvorhersehbarkeit und Geschwindigkeit eines Wandels und einer Veränderung nicht mehr die Verantwortung seitens staatlicher Bildungssysteme übernommen wird, BürgerInnen dafür in geeignetem Maße auszubilden. Im Gegenteil sollen diese sich selbst ausbilden, sich ihre Kompetenzen selbst aneignen⁶⁰.

Eine nächste Dimension von Veränderung stellen wechselnde Anforderungsprofile Lehrender dar. Zentral ist dabei folgende Aussage: "Die Lehrkräfte stehen heute jedoch vor nie dagewesenen Herausforderungen." So wird die Neuigkeit der Herausforderungen herausgestrichen in einer Weise, die die Emergenz und Notwendigkeit des Umganges mit diesen Herausforderungen (hohes Alter der Lehrenden und Personalmangel in speziellen Fächern) unterstreicht. "Herausforderung" ist möglicherweise ein Euphemismus für "Problem", der dieses handelnd verfügbar macht, was aufgrund der politischen Natur des Dokuments nicht überrascht. Auch ein Zustand der "Krise" wird mit der Ermöglichung einer "Chance" verbunden, um menschliches Handlungs- und Verfügungspotential hervorstreichend. Dieses Handlungspotential erstreckt sich wiederum auf eine *Anpassung* von Qualifikationen sowie auf das Gewinnen neuer Lehrkräfte.

⁵⁹ Wiederum eine Wiederholung von bereits Festgestelltem, die im folgenden Fazit thematisiert wird (s.o.).

⁶⁰ Vgl. hierzu Höhne (2011)

"...weshalb Lehrkräfte, Ausbilder von Lehrkräften und Führungskräfte im Bildungswesen einen neuen Kompetenzmix benötigen,...

Um jedoch kompetente Lehrkräfte zu gewinnen, sie im Beruf zu halten und ihre berufliche Entwicklung zu fördern, müssen fundierte Strategien festgelegt werden, die sowohl die Erstausbildung als auch die Weiterbildung der Lehrkräfte während der gesamten beruflichen Laufbahn abdecken. Die Mitgliedstaaten müssen einen Kompetenzrahmen oder ein Berufsprofil für Lehrkräfte – einschließlich Lehrkräften in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung – festlegen. Entsprechend sollte auch die Rolle der Ausbilder von Lehrkräften auf Grundlage kompetenzbasierter Kriterien klar definiert werden. Zusammen mit Qualitätssicherungsmaßnahmen sollte dies die Grundlage für eine Neuausrichtung der Einstellungssysteme bilden, so dass kompetente Kräfte dauerhaft für den Lehrerberuf gewonnen werden. Gleichmaßen wichtig ist es, geeignete Personen für Führungspositionen auf allen Ebenen der Bildung vorzubereiten und zu gewinnen und sie in diesen Positionen zu halten. Hier sind weitere Investitionen notwendig. Diese Führungskräfte müssen sich insbesondere auf die Verbesserung der Lehre und des Lernens konzentrieren, was in vielen Mitgliedstaaten aufgrund des wachsenden Verwaltungsaufwands weiter problematisch ist. Führungsakademien und Weiterbildungsprogramme können als Beispiele für vorbildliche Verfahren dienen." (S 12f)

Kompetenzen müssen nicht nur vorhanden sein, sie müssen auch einen "Mix" darstellen, das heißt (zunächst nur) unterschiedliche Kompetenzen beinhalten, dieser soll gleichermaßen "neu" sein. Inwiefern dieser Mix neu ist, kann zweierlei bedeuten: Entweder er besteht aus gänzlich neuen Kompetenzen, oder bereits als aner kennenswert deklarierte Kompetenzen werden neu gemischt. Die allumfassende Natur des Kompetenzbegriffs und -diskurses erstreckt sich hiermit auf die Lernenden, die Lehrenden sowie auf diejenigen, die die Lehrenden ausbilden. Schließlich sei eine "Neuausrichtung" von Beschäftigung gefordert - die Rhetorik des Neuen scheint allgegenwärtig.

Neben den Kompetenzen der Lehrkräfte erstreckt sich der konstatierte Neuerungsbedarf auch auf Methoden des Lehrens und Lernens:

"...neue Konzepte für Lehre und Lernen nachdrücklich vorangetrieben werden müssen..."

Insbesondere in der Berufsbildung sollte die Relevanz der Lehrpläne für die Arbeitswelt gesteigert werden, und zwar vor allem durch eine fortlaufende Zusammenarbeit mit Unternehmen und Arbeitgebern, z. B. indem verstärkt Unternehmerinnen und Unternehmer zur Unterstützung des Lernens in den Unterricht eingeladen werden. Auf allen Ebenen ist es notwendig, Lehr- und Lernansätze zu reformieren, und es muss eine berufliche Weiterbildung mit guter Ressourcenausstattung etabliert werden, die auch regelmäßiges Feedback und Unterstützung durch Lehrkräfte-Ausbilder umfasst. Die eigene Aus- und Weiterbildung muss für Lehrkräfte zu einem Anliegen werden – ob es um den Einsatz neuer Technologien, die Verbesserung von Lernkompetenzen, die Berücksichtigung von Vielfalt und Inklusion oder die Bedürfnisse benachteiligter Lernender geht, etwa Roma, Kinder mit Behinderung oder mit Migrationshintergrund. Das Ziel all dieser Aktivitäten sollte letztlich die Verbesserung der Lernergebnisse sein." (S. 13)

Auch "Konzepte für Lehre und Lernen" müssen neu werden, bedürfen einer Reformierung. Reformierung ist dabei in seiner Wortbedeutung zunächst ein wieder-bilden oder ein wieder-gestalten oder ein zurück-bilden oder zurück-gestalten⁶¹. Im Zusammenhang mit der Zwischenüberschrift ("neue Konzepte") sowie vorhergehender Behauptungen hinsichtlich der Ausrichtung von Lehre und Lernen bekommt das Wort allerdings die Bedeutung einer Erneuerung statt einer Wiederholung oder einer Rückwärtsgewandtheit.

Ziel der Bemühungen ist eine "Verbesserung der Lernergebnisse", also (vgl. oben) das Erreichen messbarer, ökonomisch verwertbarer Fähigkeiten, die wirtschaftliches Wachstum ermöglichen. Das Erreichen dieser Ergebnisse geschieht unterstützt durch kompetente Lehrkräfte. Gefordert wird auch von diesen eine Anpassung an den Arbeitsmarkt, sowie die Einstellung auf steigende Anforderungen, die durch zunehmende Diversität der Lernenden hinsichtlich ihrer Nationalität sowie körperlicher und geistiger Fähigkeiten angezeigt scheinen.

Die Aussage: "Die eigene Aus- und Weiterbildung muss für Lehrkräfte zu einem Anliegen werden" suggeriert zum einen, dass dies bislang nicht der Fall war und zum anderen, dass auch die Ausbildung der Lehrenden zunehmend von selbsttätiger Aneignung statt von Vermittlung geprägt sein solle. Nicht die "Ausbilder" werden zur Initiative angehalten, sondern den Lehrkräften selbst wird gegenwärtig abgesprochen und zukünftig abverlangt, dass sie aktiv und gemäß ihrer eigenen Fähigkeiten neue Technologien einsetzen sowie ihre Lernkompetenzen und ihren Umgang mit der Vielfalt Lernender verbessern. Letztes Ziel sei,

⁶¹ Kluge beschreibt das Wort "reformieren" in seinem etymologischen Wörterbuch: "Entlehnt aus l. *refōrmāre*, zu l. *fōrmāre* 'gestalten, bilden' (zu l. *fōrma* 'Gestalt, Figur') und l. *re-* und die Vorsilbe "re-" als "Präfix (mit der Bedeutung 'wieder, zurück', zB. regenerieren, reagieren, reparieren)" (Kluge 2012, "reformieren", Online 21.10.15)

wie schon erwähnt, "die Verbesserung der Lernergebnisse", hier bleibt allerdings offen, wessen Lernergebnisse, es können genauso gut die der Lehrenden gemeint sein.

Diese Interpretation umfasst die wesentlichen Aussagen des vorliegenden Dokuments, die sich mit der Thematik der Kompetenz auseinandersetzen, mit Ausnahme einer letzten Anmerkung im Abschnitt "Partnerschaften":

"Auch das vorgeschlagene Programm „Erasmus für alle“⁶² wird Anreize für Partnerschaften bieten. So sollen Wissensallianzen unterstützt werden, die mittels umfassender Aktivitäten die Weitergabe, den Austausch und die Verbreitung von Wissen unter Bildungseinrichtungen und Unternehmen anregen. Die Allianzen sollen Exzellenz und Innovation fördern und fächerübergreifende Lehrpläne erarbeiten, die die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen anregen, beispielsweise Unternehmergeist, spontanes Problemlösungsvermögen und kreatives Denken. Im Bereich der Berufsbildung sollen Allianzen für branchenspezifische Fertigkeiten finanziert werden, in denen Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Berufsverbände gemeinsam Lehrpläne und Ausbildungsprogramme entwickeln." (S. 16)

"Wissensallianzen" sorgen für die Weitergabe, den Austausch und die Verbreitung von Wissen auf intrainstitutioneller Ebene. Wissen hat hier klaren Gebrauchswert und kann transferiert werden, erinnert damit an Information. Der Begriff der Allianz im Sinne des Bündnisses hat dabei eine klar positive Konnotation, die Begriffswahl könnte dabei möglicherweise den Versuch darstellen, europäischen Zusammenhalt zu stärken, beachtet man die eingangs festgestellte Notwendigkeit, Europa wettbewerbsfähig zu machen. Dieser Wettbewerb erfordere offenbar Allianzen, die keine militärischen sind, sondern Allianzen der Wissensweitergabe und des Austausches. Die Hoffnung, die in solche Allianzen gesteckt wird, ist dabei erneut die Möglichkeit des Schaffens von Neuem und die Erzeugung von Exzellenz, sprich von außerordentlich fähigen Menschen. Die daraus resultierende Lehrplanentwicklung solle "fächerübergreifend" geschehen, solle also inhaltlich nicht auf einzelne Fächer beschränkt werden. So ist es nicht verwunderlich, dass diese Lehrpläne "die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen anregen" sollen, also von Fähigkeiten, die wiederum keiner bestimmten inhaltlichen Ausrichtung zugerechnet werden können. Vielmehr scheint die Erwartung zu herrschen, dass in allen - oder möglichst vielen - schulischen Fächern unternehmerisch, problemlösend und kreativ denkend gehandelt werden kann und soll. Diese Fähigkeiten sind es nun auch, die das oben explizierte Wissensverständnis präzisieren: Offenbar müsse das vergegenständlichte Wissen, das in diesen Allianzen zwischen Bildungsinstitutionen und Unternehmen zirkuliert, auch (oder nur?) ein Wissen *über* "Unternehmergeist, spontanes Problemlösungsvermögen und kreatives Denken" sein. Eine andere Lesart ist die, nicht von einem Wissen *über* diese Qualifikationen zu sprechen sondern

⁶² Das Dokument erläutert "Erasmus für alle" wie folgt: "'Erasmus für alle' ist das von der Europäischen Kommission am 23. November 2011 vorgeschlagene neue EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport." (ebd., S. 3)

anzunehmen, dass in diesem Kontext von einer Gleichsetzung von Wissen und Qualifikation ausgegangen wird. Diese Lesart wird im Kontext der Aussage plausibel, dass im Bereich der Berufsbildung "branchenspezifische Fertigkeiten" Gegenstand der Lehrpläne und Ausbildungsprogramme werden sollen. Sind diese Fertigkeiten nun nicht mehr fächerübergreifend und formalisiert, so bleiben sie im Vergleich zur vorherigen Bedeutung der Schlüsselqualifikationen begrifflich immer noch im Bereich der Fähigkeit.

Fazit

Wo in diesem Text die Rede von Kompetenz ist, steht sie wiederum im Zusammenhang mit der Notwendigkeit einer Anpassung an steigende Herausforderungen globaler Arbeitsmärkte. Diese stellen sowohl Lernende als auch Lehrende vor die Herausforderung des Neuen, wobei das Neue eine sowohl umfassende als auch inhaltlich offene und flexible Entwicklung von Kompetenzen erfordert. Indizien für die inhaltliche Offenheit und den Formalismus der geforderten Kompetenzen ist die Rede von Querschnittskompetenzen auf der Seite curricularer Entwürfe und die Rede von Personalisierung, Individualisierung und Technologieorientierung auf der Seite Lernender und Lehrender. Veränderungen und rasche Wandlungsprozesse machen eine flexible Anpassung aller Akteure nötig, darüber scheint Einigkeit zu bestehen. Es steht allerdings nicht in Frage, ob diese Anpassung wünschenswert ist, ebenso scheint festzustehen, wer vor der größten Herausforderung einer Anpassungsleistung steht: die Lernenden. So entscheiden schließlich formale Querschnittskompetenzen wie kritisches Denken, Initiativefähigkeit, Problemlösefähigkeit und Teamgeist, ob Individuen dazu in der Lage sind, sich den konstatierten Gegebenheiten anzupassen.

Die Vorgänge, die die Fähigkeit zur flexiblen Anpassung legitimieren, sind die institutionell geregelte Beschreibung, Evaluation und Akkreditierung von Kompetenzen. So wird im besten Fall eine Praxis der kompetenten *Selbstbeschreibung* provoziert, in der Lernende dazu angehalten werden, auch außerinstitutionelle Lebenserfahrungen in einen Kontext berufstauglicher Kompetenzmodelle einzuordnen (d.h. informelles Lernen zu akkreditieren) und einen kompetenten Lebensentwurf vorzuweisen. Ein solcher Lebensentwurf sagt schließlich aus, dass eine Person dazu in der Lage und dazu bereit ist, sich eigenständig, unter Zuhilfenahme moderner Technologien in einem (beruflichen) Feld zu bewegen, das von raschen Veränderungen und Unsicherheit geprägt ist und dass sie darüber hinaus dazu bereit ist, sich weitere Fähigkeiten anzueignen, sofern dies die raschen Wandlungsprozesse dieses Feldes erfordern. Offenes Lernen verweist dabei auf die Fähigkeit Einzelner, sich immer

neuen Herausforderungen (oder pessimistischer: Problemen) zu stellen und sich diesen anzupassen.

Im Zentrum stehen Zugänglichkeit, Möglichkeit durch technische Neuerungen und Effizienz der Bildungssysteme. Lernen solle überall und jederzeit möglich sein und in akkreditierbare Einheiten gegliedert werden können. IKT-Technologien sollen genutzt werden, die Frage ist primär, wie sie genutzt werden sollen, um die bereits gefassten Ziele zu erreichen. Inklusion ist ein Beispiel dafür, ebenso wie Querschnittskompetenzen ein technisches Können bezeichnen, das normative Fragen weitgehend zu umschiffen versucht. Damit scheint, sofern von Wissen überhaupt die Rede ist, in dieser Publikation primär von einem Wissen *für* etwas, nicht beispielsweise von einem Wissen *um* etwas die Rede zu sein.

Insbesondere die Analyse dieses dritten Textes hat darüber hinaus auf eine besondere Art der Legitimation aufmerksam gemacht: Die Gültigkeit der Rede über globalen Wandel und die Anpassung durch Kompetenz wird in den vorliegenden Dokumenten überwiegend performativ abgesichert. Das heißt zum einen, dass Wiederholungen und Referenzen auf bereits Behauptetes die Stelle sachlicher Argumentation einnehmen. Zum anderen bedeutet dies, dass nach und nach keine anderen sprachlichen Mittel mehr zur Verfügung zu stehen scheinen, um über die in den Publikationen angesprochenen Themen zu sprechen, als eben diejenigen, die durch die vorherrschende Nomenklatur eingeführt wurden. Insofern diese Art der performativen Absicherung von Gültigkeit eine Art der Sprachpraxis darstellt, wird sie im folgenden Teil in der Diskussion bezüglich praktischer Kontingenz (Kap. IV.3) erneut aufgegriffen.

Teil IV. Ergebnisse, Zusammenschau

Im Folgenden werden die Aussagen der untersuchten Texte im Lichte der eingangs dargestellten Dimensionen (1) epistemologischer, (2) anthropologischer und (3) praktischer Kontingenz diskutiert⁶³. Darauf folgen abschließende Gedanken in Form eines Resümees.

IV.1 Epistemologische Kontingenz - Querschnittskompetenz

Die epistemologische Dimension von Kontingenz wird in den untersuchten Texten primär in der Relationierung von Wissen und Kompetenz sichtbar. Wissen besitzt darin befähigendes Potenzial und ermöglicht ein Tun. In der Abwendung von spezifischen Wissensinhalten und der Wendung zu abstrakten Querschnittskompetenzen liegt damit eine tendenzielle Vernachlässigung der Wissenslegitimation in der Form von Erkenntnis, als ein "Wissen *um* etwas". Stattdessen wird Wissen nur legitim in seiner Anschlussfähigkeit an Kompetenzentwicklungsprogramme und Programme des lebenslangen Lernens, das heißt in der Möglichkeit seiner Akkreditierung und Zertifizierung als *für* ein gelingendes soziales und ökonomisches Leben zuträgliches Wissensbestand. Im Zusammenhang mit Wissen war zu Beginn dieser Arbeit die Rede von der Begründungsproblematik modernen Wissens (Kap. I.2.1) sowie von daraus erwachsenden Begründungsproblemen moderner Wissenschaft (Kap. I.2.2) und pluralen Wissensformen (Kap. I.2.3). In diesem Zusammenhang ergibt sich aus der Analyse der vorliegenden Dokumente der Schluss, dass die Problematik der Gültigkeit moderner, menschlicher Wissensbestände Anlass dazu gibt, Wissen in die Form von Kompetenz zu überführen. Wissen als Kompetenz wird damit eine höhere Wirkmächtigkeit, eine höhere Potenzialität zugeschrieben als traditionellen, nicht mit dem Etikett Kompetenz versehenen Wissensbeständen. Diese Überführung von Wissen in Kompetenz ist keineswegs eine bloße begriffliche Spielerei, das zeigen die in den Publikationen propagierten Programme der Akkreditierung. In diesen Programmen erhält Wissen als Kompetenz seinen Wert dadurch, dass es beschäftigungsfördernd - funktional - zur Anwendung kommen kann.

Im Zusammenhang mit dieser Anwendung macht sich überdies ein explizit technologisches Verständnis von Wissen⁶⁴ bemerkbar. In der Forderung von Flexibilität, Kreativität und

⁶³ Insbesondere zwischen den Dimensionen anthropologischer und praktischer Kontingenz tauchen im Folgenden so manche Überschneidungen auf. Diese fehlende Trennschärfe resultiert daraus, dass die in dieser Arbeit dargelegten Gedanken über Mensch und Subjekt stets auch den handelnden Menschen, das handelnde Subjekt umfassen.

⁶⁴ Vgl. Lyotard, der Ende der 70er Jahre eine ähnliche Technologisierung im Zusammenhang mit universitärem, wissenschaftlichem Wissen in seiner Schrift "La condition postmoderne" (1979) festhält. Die von ihm konstatierte zunehmende performative Legitimierung von Wissen scheint an dieser Stelle auch in den Publikationen der EU durch, insofern das in ihnen vertretene Wissen in seiner Umsetzung (als Kompetenz)

Unternehmertum liegt dabei eine Beurteilung von Wissensbeständen vor, die diese an ökonomischer Nützlichkeit ausrichtet. Diese Möglichkeit einer solchen Beurteilung liegt allerdings nicht in der Hand derjenigen, die vor der Notwendigkeit stehen, sich durch ein flexibles Können auf Kontingentes, Neues einzustellen. So gesehen müssen sich die Subjekte die problematische Frage der Urteilskraft jenseits technischer Rationalität nicht stellen, diese Frage ist zum Zeitpunkt des Kompetenzerwerbs bereits beantwortet⁶⁵. Das propagierte Können umfasst freilich auch Wissen, nämlich eines, das durch inner- oder außerinstitutionelle Akkreditierungsprozesse als tauglich legitimiert wird. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass sich daraus ein nicht zu vernachlässigendes Problem ethischer Urteilsfindung ergibt: Durch eine Betonung von Effizienz und technischer Möglichkeit der Wissensbereitstellung, -verbreitung und -zugänglichkeit sowie -aneignung rücken Fragen der ethischen Angemessenheit (Wem nützt dieses Wissen wozu? Wer darf darüber verfügen? Wer wird davon ausgeschlossen, wer eingeschlossen? Welche moralischen Probleme werfen die Inhalte dieses Wissens auf?) an den Rand. Die drei analysierten Texte können damit als ein Versuch der *technischen Legitimierung von Wissens- und Könnensbeständen angesichts moderner Ungewissheit* gelesen werden⁶⁶. Um einer problematisch gewordenen (respektive immer schon problematischen) beurteilenden Begründung von Wissen und Können sowie des Inhalts von Wissen ausweichen⁶⁷ zu können, legen Kompetenzprogramme den Fokus auf formale Querschnittskenntnisse, die darüber hinaus möglichst selbstbestimmt von den Lernenden angeeignet werden sollen. Wichtig bleibt, *wie* Wissen und Können angeeignet wird und *wozu* es nützt, in den Hintergrund tritt (oder: ausgeblendet bleibt) die schwierige Frage, was denn daran jenseits von Nützlichkeit gut und wünschenswert sei. Diese Abwendung von ethischen und urteilenden Begründungen kann als ein Versuch verstanden werden, der Begrenztheit menschlicher Begründungen und Gründe (vgl. Ricken 1999, S. 192) zu entgehen.

Unter dem Aspekt der Kontingenz als Unvorhersehbarkeit und Unverfügbarkeit kann der Diskurs innerhalb der vorliegenden Publikationen als ein Wissensdiskurs um (Un-)Verfügbarkeit gelesen werden. Die Legitimation von Kompetenzprogrammatiken geschieht

gerade durch Performativität seine Geltung erhält. Gleichzeitig ist - wie andernorts bereits dargelegt - die Art der Legitimierung des in diesen Publikationen Behaupteten ebenfalls von performativer Art.

⁶⁵ Vgl. dazu Biesta (2011, S. 97), der auf eben dieses Problem der Aufhebung des Bereichs der Urteilsfindung durch die Betonung technologischen Wissens aufmerksam macht.

⁶⁶ Zur Problematizität einer solchen technischen Legitimation von Wissen vgl. auch Benner (2011), der diese Legitimation als Vorgehensweise einer Denkform identifiziert, die in der Tradition von Francis Bacons Gleichsetzung von Wissen und Macht steht.

⁶⁷ Wolfgang Fischer nannte ein solches Vermeiden der Grundlegungs- und Legitimationsproblematik "wissenschaftliche Legitimationsaskese" (Fischer 1983, S. 70).

einerseits auf dem Wege eines abstrakten Könnens, das dazu befähigt, Kenntnisse lebenslang zu erwerben und andererseits auf der prinzipiellen Anerkennung eines Noch-Nicht-Wissens, das allerdings - so die Hoffnung - auf dem Wege selbsttätiger Aneignung schöpferisch (kreativ und innovativ) überbrückbar ist. *Bekannt* sind moderne "Herausforderungen", "Wandlungsprozesse" und "Veränderungen"⁶⁸, die in ihrer Komplexität anscheinend kaum einzuholen sind, zumindest nicht durch den Versuch einer Definition spezifischer, notwendiger Wissensinhalte. Vielmehr scheint es den AutorInnen der untersuchten Publikationen angemessen, die Möglichkeit menschlicher Wissens- und Könnensentwicklung zumindest soweit offenzuhalten, dass Lernende, die *als* Lernende explizit in ihrer Eigentätigkeit angesprochen werden, selbst Lösungen für Probleme finden, die sie auch selbst als Probleme identifizieren können. Die Kriterien für die Identifizierung eines Problems als solches allerdings kommen wiederum (und dieser Eigentätigkeit widersprechend) implizit in der Gesamtorientierung des Sprechens über Kompetenz zum Tragen: Es handelt sich im Kleinen um Probleme der Beschäftigung sowie der ökonomischen und sozialen Eingliederung und im Großen um solche des internationalen Wettbewerbs. Vorhersagen lassen sich schlecht treffen, das noch nie Dagewesene kann als solches nicht im Vorhinein identifiziert werden, - sonst könnte man nicht vom „Noch-nie-Dagewesenen“ sprechen. Damit steht die Entwicklung eines Kompetenzprogrammes vor dem Problem des nicht Wissbaren, dem auf dem Wege eines Querschnittes an Kenntnissen, Fähigkeiten, Kompetenzen beigegeben werden sollte. Dies stellt keineswegs eine pädagogische Neuheit dar, gehören Unvorhersehbarkeit und Ungewissheit beispielsweise zu den Begründungen für rosseauistisch geprägte moderne Gedanken über eine Pädagogik, die sich in den Fragen ihrer Ziele, Wege und Aufgaben vermehrt (und vor allem vonseiten anderer Praxisfelder) mit der Pluralisierung menschlicher Lebenszusammenhänge und -entwürfe konfrontiert sieht⁶⁹. Allerdings unterscheidet sich die Kompetenzprogrammatik der vorliegenden Dokumente von solchen Entwürfen insofern, als der Zunahme von Ungewissheit und Unvorhersehbarkeit eine Teleologie unternehmerischer Verfügbarmachung entgegengesetzt wird, die ihre Schlagkraft aus wirtschaftlichen Krisenzuständen erlangt. Was nicht *gewusst* werden *kann*, wird in ein "Potenzial" (vgl. Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2006, 394/13) der jeweils in den Arbeitsfeldern Tätigen verlagert. Damit wird die Frage der Legitimation erforderlichen Wissens und Könnens aus dem Gebiet politischer Entscheidungsfindung und pädagogischer Reflexion teilweise auf die Lernenden übertragen, die für ein von Unvorhersehbarkeit

⁶⁸ Beachtenswert ist nebenbei die aktivierende und menschliche Gestaltungsmacht erlaubende Formulierung dieser Schlagwörter ("Herausforderung", "Veränderung", ...).

⁶⁹ vgl. Wimmer (2014) oder Helsper/Hörster/Kade (2006)

bestimmtes Leben gerüstet werden. Die potenzielle Arbeitslosigkeit Lernender ist damit nicht das Ergebnis widriger Umstände oder unvorhersehbarer Ereignisse (vgl. Liesner/Wimmer 2003), sondern ein Resultat mangelnder Kompetenz, die es, wenn man sie denn zeitgerecht erworben hätte, erlaubt hätte, auf Unvorhersehbarkeit mittels Erfindungsreichtum zu reagieren.

IV.2 Anthropologische Kontingenz

IV.2.1 Lebenslange Fähigkeitsentwicklung

Geht man von den Anthropologie wie Subjektivität betreffenden Prämissen der theoretischen Rahmung dieser Arbeit aus, versuchen die vorliegenden Dokumente eine offene menschliche Entwicklungsfähigkeit (in Rousseaus/Benners Worten eine *perfectibilité*) so zu wenden, dass unter europäischen BürgerInnen eine erhöhte Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit an radikale Wandlungsprozesse erzeugt wird. Nicht irgendein Wissen und Können, sondern ein solches, das eine *Ermöglichung*, einen *Schlüssel* darstellt, ist Ziel von Aneignung und Vermittlung. Der Möglichkeitsraum ist dabei primär beruflicher Natur, Wissen und Können erhalten damit ihren Wert pragmatisch im Sinne einer Tauglichkeit zur Arbeitsplatzbeschaffung sowie zur Aufrechterhaltung von Arbeitsplätzen. Menschen sollen flexibel, kreativ und unternehmerisch handeln, damit sie in einem gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Feld von Nichtnotwendigkeit und radikalen Neuerungen zurechtkommen. Kompetent ist dabei, wer beschäftigungsfähig ist. Sofern lebenslanges Lernen mit dem Erwerb und der Entwicklung von Kompetenzen in Verbindung gebracht wird, trägt es nur vermeintlich der Vorstellung menschlicher Möglichkeiten als Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln Rechnung. Vielmehr stellt die lebenslange Möglichkeit des Lernens eine Notwendigkeit, einen Aufruf zum Erwerb anerkannter und per vorgegebener Nomenklatur erfasster Lernergebnisse dar. Die Fülle menschlicher Möglichkeiten wird so auf die Tauglichkeit für berufliches Fortkommen eingeschränkt und diese wird nicht als ein Können, sondern als ein Müssen ohne wünschenswerte Alternativen dargestellt.

Eine Lesart, die durch die in den Publikationen gepflegte Rhetorik des Wandels, der Umwälzungen, des Neuen, noch nie Dagewesenen ermöglicht wird, ist die, dass Kompetenzen, Qualifikationen und Fähigkeiten *Sicherheit* spenden. Kreativität, Flexibilität und unternehmerisches Handeln als bereits angesprochene Querschnittskompetenzen würden es auch zukünftig ermöglichen - und hier schließen die Publikationen zumindest implizit an Rousseau an -, die menschliche Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, soweit aufrechtzuerhalten, dass keine verfrühte Festlegung auf ein bestimmtes Wissen und

bestimmtes Können getroffen werden muss. Wäre diese Festlegung der Fall, würden Ausbildungsprozesse der Gefahr anheimfallen, dass eine spezifische Form von Beschäftigungsfähigkeit für ein Arbeitsfeld durch die in den Publikationen konstatierten technologischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse obsolet wird. Anders gesagt könnte ein bestimmtes Feld von Expertise mit einem Mal nutz- und damit wertlos werden.

IV.2.2 Kompetente Selbstbeschreibung

Die Betonung der Evaluierung und schließlich der Validierung von non-formalen und informellen Lernergebnissen verweist auf eine Veränderung und Erweiterung gewünschter Selbstbetrachtung und -beschreibung Einzelner. Das Subjekt ist im Rahmen von Anerkennungsprozessen dazu angehalten, erworbenes Wissen und Können schriftlich (und damit sprachlich) "möglichst klar" darzulegen und dieses damit (mit Sattler 2009 gesprochen) in eine Erzählung über das Selbst einzugliedern, in eine Selbstbeschreibung, die ein menschliches Können und Wissen suggeriert. Zweck und Ziel dieser Selbstbeschreibung ist Beschäftigungsfähigkeit. Um diese zu gewährleisten ist es erforderlich, sich jederzeit mit allen Kompetenzen möglichst vorteilhaft zu präsentieren. Fähigkeiten, die auf diese Weise nicht gezeigt werden können, sind in dieser Logik auch nicht im Besitz der Einzelnen. Als entscheidende Subjekte werden europäische BürgerInnen insofern angesprochen, als sie vor der Notwendigkeit stehen, anhand abstrakter, formaler Kenntnisse in einem Feld hoher Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit zu handeln (vgl. auch Kap. IV.3). Dementsprechend schwer greifbar sind diese Kenntnisse, die es erlauben sollen, zu entscheiden: einerseits angesichts einer Unausweichlichkeit wirtschaftlichen und sozialen Handelns, andererseits angesichts einer konkreten Ausgestaltung wirtschaftlichen und sozialen Handelns, die zwischen Nichtnotwendigkeit und Nichtunmöglichkeit liegt. Den Maßstab für richtige Entscheidungen stellen ökonomische Gesichtspunkte dar. *Welche* Entscheidungen getroffen werden sollen, liegt in der kritischen, kreativen, innovativen, flexiblen Hand der Einzelnen. Das Subjekt bewahrt seine Souveränität und seine Verfügungsmacht als ein an Kompetenz- und Lernprogramme anschlussfähiges Subjekt, das über die Bedingungen der eigenen institutionalisierten wie nicht institutionalisierten Lernprozesse verfügen kann und sich Unterstützung nur dann holt, wenn es diese benötigt (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 5). Dabei verlangt "der Wandel" dem Subjekt eine ständige Bereitschaft ab, sich überall und jederzeit zu in-formieren. Sich zu in-formieren heißt hierbei sowohl nötige Kenntnisse zu erlangen als auch sich selbst in-Form zu bringen.

Diese Anforderung der steten Anpassung verweist auf weitere Implikationen hinsichtlich subjektiver Souveränität: Das Verständnis von Kompetenz, das den drei hier analysierten Texten zugrunde liegt, basiert auf der Vorstellung eines Subjekts, das in der Lage ist, über das eigene Leben weitgehend selbständig zu verfügen. Allerdings wird dieses Subjekt vor allem in einem ökonomischen Zusammenhang stark in Frage gestellt: Als lebenslang lernendes Subjekt hat es nicht nur die Möglichkeit, zu lernen, sondern ist geradezu in die Notwendigkeit gestellt, dies zu tun - als Reaktion auf eine Nichtnotwendigkeit und Nichtunmöglichkeit der Entwicklung moderner Arbeitsbedingungen. Der Erwerb von Kompetenzen, Fähigkeiten und Qualifikationen ist dabei stets kontingent aufgrund des potentiell nur kurz andauernden Gebrauchswertes dieser. Allerdings stellt die Formalisierung des Kompetenzerwerbs, also die möglichst geringe Bindung an spezifische Fachinhalte, einen Versuch dar, dieser Kontingenz aus dem Weg zu gehen. Die Festlegung formaler Querschnittskompetenzen ist dabei ein Versuch, zumindest annähernd prinzipielles und allgemeingültiges Wissen und Können zu finden, das es ermöglicht, Konstanz in ein unklares Feld menschlicher Fähigkeiten zu bringen. So könnte in Hinblick auf Querschnittskompetenzen simplifiziert gefragt werden: "Was müssen europäische BürgerInnen heutzutage grundsätzlich wissen und können⁷⁰, um in einem Arbeitsfeld und in einer Lebenswelt, die von radikalen gesellschaftlich-politischen, ökonomischen und technologischen Veränderungen geprägt sind, überleben zu können?" Diese Kompetenzen sollen dabei potentiell vor einem schnellen Verfall ihres Gebrauchswertes geschützt sein. Darin liegt allerdings gleichzeitig der Anschein der Souveränität des Subjekts, das sich innerhalb des Rahmens der Anforderungen von Kompetenzkatalogen einen eigenen Bildungs- und Ausbildungspfad zu suchen gezwungen ist, um Anstellbarkeit zu erreichen und soziale Isolation zu vermeiden.

War zu Beginn dieser Arbeit mit Ricken und Sattler die Rede von der Selbstbetrachtung und -beschreibung (vgl. Kap. I.3), so scheinen die analysierten Publikationen dahingehend zu argumentieren, pädagogisches Handeln speziell auf das werdende Subjekt als ein selbstwerdendes Subjekt auszurichten, das die Verantwortung für seine Genese als lernendes, kompetentes Subjekt selbst übernimmt. Damit erzeugt der Diskurs der Publikationen ein mögliches Selbstverhältnis der Subjekte, das sprachlich durch die darin vorherrschende

⁷⁰ Spannend an dieser Erzählung der Kompetenz ist, dass sie im vorliegenden Diskurs als individuelle, subjektive Kompetenz und Eigenschaft, nicht als soziale Konfiguration begriffen wird; es würde eine andere Untersuchung erforderlich machen zu prüfen, wie ein Diskurs über individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und über individuelles Wissen (mithin als subjektives Wissen) von empirisch messbaren sozialen Konfigurationen unterschieden werden könnte oder gar müsste, um valide wissenschaftliche Aussagen über menschliche Fähigkeiten machen zu können.

Rhetorik sowohl von Ermächtigung als auch von Ohnmacht geprägt ist. Gemeint ist damit, dass die Subjekte mit der Bezeichnung "lebenslang Lernender" als diejenigen angesprochen werden, die in der Lage sind, eigenmächtig umfassende Fähigkeiten der Verberuflichung zu entwickeln. Gleichzeitig stehen sie vor einer behaupteten Unausweichlichkeit modernen Wandels. Diesbezüglich herrscht also Alternativlosigkeit, es ist den Einzelnen gar nicht mehr möglich, in beruflichen Zusammenhängen von sich selbst zu sprechen, ohne beispielsweise die Chiffren Flexibilität, Kreativität und Unternehmertum zu verwenden, Chiffren, die gerade aufgrund ihrer relativen Inhaltslosigkeit normative Kraft entfalten. Die mit diesen Chiffren verbundene Wandelbarkeit erstreckt sich damit potenziell auf diejenigen, die sich innerhalb eines solchen Deutungshorizontes von Kompetenz bewegen. Das bedeutet, dass die inhaltliche Bedeutung einer kompetenten *Identität* in den Hintergrund tritt, zugunsten einer Wandelbarkeit, einer Anpassungsfähigkeit moderner Subjekte. Es scheint beinahe, dass das Bild des mit sich identischen Selbst im Zusammenhang der Rede von Kompetenz nicht gangbar ist, insofern es dafür zu starr und zu unveränderlich wirkt.

IV. 3 Praktische Kontingenz - Naturalisierung des Wandels und das Neue

Durch alle Dokumente zeichnet sich eine Form der *Naturalisierung* von globalen Veränderungs- und Wandlungsprozessen ab. Gemeint ist damit, dass diese ökonomischen, sozialen und technologischen Veränderungen aus Menschenhand stammen, allerdings diskursiv den Status einer Art Naturgewalt erhalten.

Stellvertretend für diese Naturalisierung steht die Aussage, dass eine "Anpassung an den Wandel" geschehen müsse (vgl. Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2006, S. 394/10 und 394/13; Europäische Kommission 2012, S. 11). "Der" Wandel wird durch derlei Aussagen objektiviert, gleichzeitig wird der Eindruck vermittelt, dass menschliche Akteure an technologischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen nicht beteiligt seien. Dies mag zwar für bestimmte Bereiche wissenschaftlicher, politischer und technischer Veränderungen zutreffen, insofern dies Bereiche sind, die sozialer Selektion unterliegen und daher nicht ausnahmslos in der Hand europäischer BürgerInnen liegen. Allerdings impliziert ein Sprechen über einen gesamtgesellschaftlichen Wandel, wie es hier bemüht wird, immer auch die Akzeptanz des Wandels oder zumindest fehlende Widerständigkeit dagegen seitens der Mitglieder einer breiten Öffentlichkeit. Denn auch wissenschaftliche Erkenntnisse müssen gesellschaftlich zum Tragen kommen, wollen sie Handlungsrelevanz⁷¹ beanspruchen. Politische Entscheidungsprozesse beruhen, sofern sie nicht diktatorisch verhängt werden, auf

⁷¹ Hier ist keine umgangssprachliche "Praxisrelevanz" theoretischer Erkenntnisse gemeint, sondern eine Relevanz wissenschaftlicher Rationalität für menschliches Handeln in unterschiedlichen Feldern.

unterschiedlichen (mehr oder minder direkten) Einflussmöglichkeiten einer breiteren Öffentlichkeit und technische Veränderungen bedürfen einer Bereitschaft zur Anwendung dieser Veränderungen⁷². Daher ist ein Sprechen über "den Wandel" eine Verschleierung potenzieller menschlicher Beteiligung. Kompetenz scheint dort ihre Grenzen zu haben, wo sie nicht zum bloßen Überleben innerhalb eines Wandels taugt, sie scheint dort nicht angemessen, wo sie Brüche im Verhältnis "des Wandels" und der damit in Verbindung stehenden Akteure identifizieren könnte. Diese Naturalisierung erlaubt schließlich ein Sprechen im Imperativ der Anpassung, der die Entwicklung ökonomisch verwertbarer Kompetenz zwingend erscheinen lässt. Damit geht einher, dass dieser Diskurs der Veränderung und Wandlung eine *Kontingenzkonstruktion* darstellt. Konstruiert wird Kontingenz als eine Ungewissheit menschlicher Praxis, die vor der Herausforderung undurchsichtiger und beinahe unbeeinflussbarer Veränderungen steht. Damit erhält diese Konstruktion eine legitimierende Funktion für Kompetenzprogrammatiken. Besonders auffällig wird diese Konstruktion durch die in den Dokumenten zum Ausdruck kommende performative Legitimation der Aussagen über globale Wandlungsprozesse, Anpassung, "Herausforderungen" und Kompetenzen. Diese Legitimation geschieht dabei primär durch Referenzen auf bereits Veröffentlichtes sowie durch Wiederholung, eine Art performativer "Aufführung", die die Notwendigkeit schlüssiger Argumentation verschleiert. "Praktisch" wird diese Form der Rede dann, wenn kein anderes Vokabular mehr angemessen scheint, um über die angesprochenen Sachverhalte zu sprechen und damit nachzudenken.

Die so angesprochenen Wandlungsprozesse, die zunächst durchwegs als global und systemisch gesehen werden, werden in der Rede von Kompetenz in einem nächsten Schritt individualisiert, soziale Verhältnisse werden damit, um sie handelnd verfügbar machen zu können, in individuelle Dispositionen übersetzt (vgl. Messerschmidt 2013, S. 159). Dabei scheinen die gewünschten Kompetenzen primär Offenheit und Reaktivität zu verlangen, allerdings sollen diese Fähigkeiten zur reaktiven Anpassung aktiv erworben werden.

In Bildung und Ausbildung Involvierte stehen vor der "Herausforderung" des Neuen, das als Neues primär Kreativität und Innovationsfähigkeit verlange. Kontingenz wird dabei primär als Möglichkeit thematisiert, die Menschen nutzen sollen, um sich in einem von radikalem Wandel geprägten Umfeld zu entwickeln, um beschäftigungsfähig zu sein und zu bleiben. Das Neue, noch nie Dagewesene dient in allen Publikationen als Legitimationsinstanz für die

⁷² Freilich liegt diese Bereitschaft zur Anwendung von Technologien nicht einfach in der Hand Einzelner, sondern kann beispielsweise einen Garant für soziale Akzeptanz sowie für ökonomisches Überleben darstellen. Somit müsste eine differenzierte Betrachtung dieses Umgangs mit Technologie auch unter dem Aspekt politischer wie gesellschaftlicher Machtverhältnisse geschehen.

Betonung einer Entwicklung unternehmerischen Denkens sowie schöpferischer Potenziale. Wer also mit dem Neuen konfrontiert ist, muss selbst Neues schaffen. Dabei ist es gerade die Unvorhersehbarkeit des Neuen, begriffen als Kontingenz, als zwischen Nichtnotwendigem und Nichtunmöglichem stehend, die eine Handlungsnotwendigkeit nach sich zieht.

Daran wird sichtbar, dass das, was Dietrich Benner eine nichtteleologische menschliche Praxis nennt, die nicht schon durch die menschliche Imperfektion, durch *perfectibilité* vorstrukturiert ist, im Falle dieser Dokumente auf eine ökonomische und soziale Teleologie hin verkürzt wird. Was praxeologisch als eine präreflexive menschliche Notwendigkeit zu handeln bezeichnet wird, allerdings keine Determinierung zu einem bestimmten Handeln impliziert, wird im Falle dieser Publikationen in eine Notwendigkeit verwandelt, zum Zweck des individuellen und europäischen wirtschaftlichen Vorteils zu handeln. So gesehen kann von einem impliziten Nutzbarmachen rousseauistischer (und damit pädagogisch weithin anerkannter) Gedanken gesprochen werden, die es erlauben, von der prinzipiellen Möglichkeit menschlicher Entwicklung ausgehend spezifische ökonomische und politische Ziele zu legitimieren.

Bemerkenswert ist dabei die Entdeckung, dass ein Diskurs von Kontingenz erzeugt wird, innerhalb dessen von Globalisierungstendenzen, radikalem sozialem und technologischem Wandel, dem Entstehen neuer Berufe und dem Wachsen globaler wie innereuropäischer Konkurrenz die Rede ist. Zum anderen unterstellen die AutorInnen der vorliegenden Dokumente eine Offenheit menschlicher Entwicklung insofern, als sie die Fähigkeit zur Anpassung, Flexibilität und eine lebenslange Lernbereitschaft postulieren. Liest man diese Zusammenhänge im Sinne Rickens (1999), stellen sie zum einen sozioökonomische Entwicklungen und zum anderen menschliche Fähigkeiten zwischen Nichtnotwendigkeit und Nichtunmöglichkeit dar. Welche Möglichkeiten ökonomische "Herausforderungen" bieten und inwiefern diese ökonomischen Herausforderungen nicht politisch affirmativ perpetuiert als Unausweichlichkeiten deklariert werden, bleiben dabei zu klärende Fragen. Es ist mit anderen Worten unklar, (1) welchen *Spielraum* des Entwickelns, aber auch des Infragestellens menschlichen (Nicht-)Wissens und (Nicht-)Könnens Kompetenzorientierungen jenseits ökonomischer Verwertbarkeit zulassen, und (2) wie differenziert Individuen, die sich selbst als kompetent beschreiben, in einem als wandelbar und veränderlich dargestellten europäischen Umfeld *handeln* können.

Resümee

Das untersuchte Material konstruiert eine Anthropologie der Kompetenz, die sich durchaus entlang einer pädagogischen Anthropologie sensu Rousseau bewegt, da sie eine Offenheit menschlicher Entwicklung impliziert. Allerdings wird diese Offenheit hinsichtlich einer Notwendigkeit der Anpassung an moderne soziale und ökonomische Wandlungsprozesse geschlossen und auf die Entwicklung formaler Querschnittsfähigkeiten beschränkt. Diese Entwicklung soll die staatliche und europäische wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit sichern, sowie auf individueller Ebene eine möglichst hohe Flexibilität (Fügsamkeit, Biegsamkeit) hinsichtlich der Emergenz⁷³ neuer Arbeitsfelder und eine Umgangsfähigkeit mit moderner Technologie zum Zweck der Beschäftigungsfähigkeit gewährleisten.

Darin liegt schließlich eine Raffinesse dieses Kompetenzdiskurses: sie nimmt eine pädagogisch gangbare und durchaus anerkannte offene Anthropologie und verwertet sie in einer ganz bestimmten Weise. Mit den Mitteln der Kompetenzentwicklung können europäische BürgerInnen "alles" aus sich selbst machen und sind allerdings in einem zweiten Schritt dazu angehalten, diese Möglichkeit im Sinne einer gelingenden beruflichen Karriere zu nutzen. Inkompetenz erscheint dabei als defizitär, passt nicht ins Schema einer selbstgesteuerten Reaktion auf Ungewissheit und die Entwicklung von Wettbewerbsfähigkeit. Inkompetenz gilt es daher prinzipiell zu vermeiden oder zu überbrücken, auch wenn ihre Darstellung als Effekt sozialer Umstände der Gefahr einer individualistischen Reduktion entkommt. Letztlich findet sich auf der Rückseite des Versprechens von Kompetenz die Drohung der Inkompetenz, die den Umgang mit den "Herausforderungen" globaler Wandlungsprozesse und technologischer Weiterentwicklungen verunmöglicht⁷⁴. Die Verantwortung für dieses Versagen, das negative soziale Konsequenzen nach sich zieht, liegt bei den Lernenden, die erstens schon mit der Bezeichnung "Lernende" und zweitens im Entwurf von Kompetenzentwicklungsprogrammen in ihrer Eigentätigkeit und damit -verantwortung angesprochen sind. Die Notwendigkeit von "Schlüsselkompetenzen", so könnte man formulieren, impliziert das Vorhandensein eines Schlosses, welches diejenigen aussperrt, die nicht über den passenden Schlüssel verfügen.

⁷³ Die Verwendung des Begriffs der Emergenz spielt auf eine Funktion des in den untersuchten Publikationen gepflegten Sprachgebrauchs an, die darin besteht, die (bereits angesprochene) Naturalisierung menschlicher Beteiligung an Wandlungsprozessen zu perpetuieren.

⁷⁴ Vgl. Messerschmidt (2013, S. 158), die im Anschluss an Heydorn eine ähnliche Zweiseitigkeit des Konzeptes bürgerlicher Bildung unterstreicht: Mit dieser sei einerseits ein Versprechen des Aufstiegs verbunden, zum anderen inhärent die Drohung, dass Bildungsmisserfolg ins soziale Abseits führe.

Damit erscheinen die Chiffren der anthropologischen Möglichkeit von Fähigkeitsentwicklung⁷⁵ sowie die der ökonomischen Unvorhersehbarkeit jeweils als Aufforderungen an die Subjekte, sich selbstwirksam und aktiv um die Erhöhung der eigenen Handlungsfähigkeit zu kümmern. Kontingenz im Sinne einer Ungewissheit ist dabei kein Faktum, sondern erhält die Funktion einer Erzählung⁷⁶, einer Konstruktion, die legitimierende Wirkung für Forderungen der Selbstdarstellung und -beschreibung mithilfe sozial anerkannter und institutionell aner kennenswerter Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entfaltet⁷⁷. Ein Nichtwissen-Können der präzisen Anlässe und Folgen menschlicher Handlungen bedingt ein Ausweichen auf Formalismen (Kritik, Teamfähigkeit, Flexibilität, ...). So liegt die Hoffnung hinsichtlich der Lösbarkeit moderner Probleme in den Potenzialen Einzelner, die eigenständig und motiviert Neues (und Unvorhersehbares) erschaffen. Das Neue herrscht vor, das als Unvorhergesehenes auf Unvorhersehbares reagieren soll. Ebenjene Unvorhersehbarkeit dient nunmehr als Legitimation der Unvermeidlichkeit von Anpassung. Trotz aller Unvorhersehbarkeit soll das angestrebte Ergebnis der Kompetenzentwicklung allerdings ein allseits fähiges und damit durchaus vorhersehbares Subjekt werden, das in seiner Handlungsfähigkeit ökonomischen Einschränkungen unterliegt. Denn in der Notwendigkeit der Partizipation an einer Wissensgesellschaft drückt sich eine klare Einengung des Handlungsspielraumes Einzelner aus. Partizipation ist in diesem Zusammenhang nicht bloß die Existenz im menschlichen Zusammenleben, die zumindest in gewisser Hinsicht unausweichlich ist. Gemeint ist vielmehr eine aktive, ökonomisch wertvolle und damit legitime Partizipation an Innovationsprozessen und wirtschaftlichem Wachstum in einem spezifischen gesellschaftlichen Diskurs, in dem die Begriffe der Wissens- und Kompetenzgesellschaft kursieren. Anhand dieser Partizipationsforderung wird die

⁷⁵ Es wäre wiederum eine eigene Untersuchung wert, den im pädagogischen Diskurs populären Begriff der *Entwicklung* (der wörtlich auch als eine Form des "Ausrollens" oder sogar des "Entwirrens" von bereits Bestehendem, allerdings "Zusammengerolltem" oder "Verwickeltem" gelesen werden kann) im Zusammenhang menschlicher Fähigkeiten einer historischen und systematischen Betrachtung zu unterziehen.

⁷⁶ Der Begriff der Erzählung erinnert erneut an Sattler, ein Diskurs von Kompetenz schafft eine spezifische Art, wie Subjekte sich selbst in der Selbstbeschreibung erzählen, schafft die Bedingungen für legitimes Sprechen.

⁷⁷ Damit machen sich die untersuchten Publikationen das zunutze, was Dirk Rustemeyer - seinen Aufsatz "Kontingenzen pädagogischen Wissens" (2003) einleitend - eine "Dynamisierung der Zeit- und Modalsemantik" (Rustemeyer 2003, S. 73) nennt. Diese Semantik zeichne sich dadurch aus, dass sie "Zukunft und andere Möglichkeiten gegenüber Vergangenheit und Wirklichkeit aufwertet" (ebd.). Rustemeyer stellt fest, dass das "pädagogische Dispositiv" (im Sinne Foucaults) von dieser Dynamisierung profitiere, insofern dadurch eigene pädagogische Wissensformen entstehen, die ihre Legitimation aus ihrer Zukunftsgerichtetheit und ihre Bezogenheit auf Möglichkeiten erhalten (vgl. ebd.). In gleicher Weise lässt sich dies für die Argumentation der untersuchten Dokumente sagen: Auch sie profitieren von der diskursiven Aufwertung von Zukunft und Möglichkeit. Im Zusammenhang bildungspolitischer Aussagen kommt zum Ausdruck, was Rustemeyer für die wissenschaftlich-pädagogische Disziplin, aber auch mit Blick auf Politik bemerkt: "Geschichte wird zur Metapher für eine offene Zukunft, die sich unter Bezug auf vergangene Erfahrungen im Blick auf bessere Möglichkeiten lernend gestalten und als Prozess des Fortschritts beschreiben lässt." (ebd.)

anthropologisch unterstellte Entwicklungsmöglichkeit Einzelner eingeengt auf die spezifische Kompetenz, mit Herausforderungen der Beschäftigung und des menschlichen Zusammenlebens schöpferisch umzugehen. So wie das gehaltvolle Konzept anthropologischer Kontingenz verkürzt wird, wird jenes der praktischen Kontingenz als Handelnkönnen im Feld des Handelnmüssens auf ein ökonomisches Anpassungshandeln reduziert⁷⁸. Das kompetente Subjekt, das erst durch Prozesse der Evaluation und Akkreditierung überhaupt zu diesem Status gelangt, ist auf diese Weise, so der Denkansatz, lebenslang vorbereitet, auf alle Wandlungen mit formalem Wissen und Können zu reagieren, besitzt darüber hinaus die (motivationale und volitionale) Einstellung, dies auch zu *wollen*. So reagiert das kompetente Subjekt kreativ, innovativ und unternehmerisch auf Ungewisses, komme was da wolle.

Didaktisch drückt sich dieser Schwerpunkt in einer zunehmenden Aneignungsorientierung und im Zurücktreten von Inhalten aus. Wird dieses Vorgehen als ein zeitgemäßes auch akzeptiert, bleibt dennoch die normative Frage der Legitimation der dieser Aneignungsorientierung und Formalisierung zugrundeliegenden Zielvorstellungen.

Ein zentrales argumentatives Problem der untersuchten Publikationen ist der Versuch der performativen Legitimierung ihrer Aussagen, der auf dem Wege von Repetition und Selbstreferenz an schlüssiger Begründung vorbeiführt beziehungsweise den Anschein erweckt, die Begründung auf diese Weise leisten zu können. Ein weiteres Problem ist die Leerstelle, die zwischen der festgestellten Notwendigkeit und der damit zusammenhängenden Handlungsorientierung bleibt. Gesellschaftliche Prozesse des Wandels, der Veränderung, der Unvorhersehbarkeit, des Neuen bedeuten in ihrer (faktischen) Notwendigkeit logisch noch lange keine Notwendigkeit der Art der Reaktion auf diese Prozesse. Nicht zur Debatte steht in den vorliegenden Publikationen, dass Effekte der Globalisierung und internationalen Wettbewerbs (bloß) eine Anpassungsleistung von Subjekten erfordern. Nicht zur Debatte steht auch, dass diese Anpassungsleistung (nur, beziehungsweise am sichersten) durch die Entwicklung von Qualifikationen und Querschnittskompetenzen erreicht werden soll. Darin liegt ein beträchtlicher pädagogischer Optimismus hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen. Auch wenn nicht explizit konstatiert wird, dass diese Ausbildungspolitik der einzige Weg der Anpassung an Wandlungsprozesse sei, so wird auch nicht explizit erwähnt, dass Faktoren, die nicht auf dem Wege von Ausbildung beeinflusst werden (oder für beeinflussbar gehalten werden), Anpassung ermöglichen. Offen bleibt schließlich nur, von

⁷⁸ In diesem Sinne kann von einer "Pädagogisierung" von Kontingenz in zweifacher Bedeutung gesprochen werden: Erstens wird eine bestimmte Konstruktion modernen Gewissheitsverlustes als Legitimation herangezogen, um bildungspolitische Ziele zu legitimieren, zweitens werden die Mittel, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen, unter Zuhilfenahme eines pädagogisch anerkannten, anthropologischen Modells menschlicher Entwicklungsoffenheit gestützt.

welcher inhaltlichen Art die erwünschten Querschnittsfähigkeiten sind und wie die normativ geforderte Aneignung und schließlich Anwendung dieser Fähigkeiten im Detail aussieht. In dieser Hinsicht scheinen die Subjekte auf sich alleine gestellt. Doch eben dazu dienen Flexibilität, Initiative sowie unternehmerisches Denken und Handeln. So wird gleichzeitig vorausgesetzt, was allererst angeeignet werden soll. Diese Kompetenzen sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen stellen als Erwartung und Versicherung den Einzelnen gegenüber sicher, dass diese sich modernen Anforderungen eigenmächtig anpassen, und das idealerweise möglichst kontextfrei.

Insofern diese Forderungen als bildungspolitische und bildungsökonomische Forderungen begriffen werden, stellt sich die Frage, wie auf bildungswissenschaftlichem Weg mit derlei Aussagen umzugehen ist. In jedem Fall ist es angemessen, die hier eingenommene Perspektive mit zu berücksichtigen, um nicht einem Reduktionismus menschlicher Handlungsformen anheimzufallen. Weder ist alles möglich noch ist es logisch zwingend nötig, den menschlichen Möglichkeitsraum auf die Entwicklung von Fähigkeiten einzuschränken, die ökonomische und soziale Anpassung erlauben. Würde sich eine moderne Bildungswissenschaft diesem Diktum unterwerfen, käme ihr die Möglichkeit eines distanzierten, reflektierenden Verhältnisses zu mehreren menschlichen Handlungsfeldern abhanden⁷⁹. Vielleicht ist es vielmehr möglich, menschliches Handeln und pädagogisches Denken so in eine Beziehung zu setzen, dass *Möglichkeiten* des Handelns offengehalten werden, ohne in eine von zwei Fallen zu tappen. Die eine wäre, dem Menschen die Verfügung über das eigene Schicksal in Aussicht zu stellen, die andere, die Entwicklung seiner Fähigkeiten im Sinne einer ökonomischen und sozialen Teleologie festzuschreiben. Im ersten Fall würde die Radikalität der Ungewissheit verniedlicht, die Ermöglichungsdimension von Kontingenz würde fälschlicherweise überschätzt. Im zweiten Fall würde dem Menschen ein vermeintlicher Möglichkeitsraum des Wissens und Könnens unterstellt, der allerdings ausschließlich im Dienste von Wettbewerbs- und volkswirtschaftlichen Wachstumsinteressen stünde⁸⁰. Gleichzeitig gilt es vielleicht, ein reflektiertes wie reflektierendes Verhältnis zu

⁷⁹ Auch stellt sich die Frage, welche normative Orientierung eine Bildungswissenschaft/wissenschaftliche Pädagogik erhält, die sich inhaltlich zu einem "Anders-Sein-Können" (nicht nur) pädagogischer Wirklichkeit sowie einem formalen "Anders-Werden" der von pädagogischem Handeln Betroffenen positioniert. Insofern die Bildungswissenschaft als eine unvermeidlich normative (normenprüfende und normenkritische) Disziplin betrachtet wird (vgl. zur neueren Diskussion Krause/Breinbauer 2015), die auch in ihren Aussagen unweigerlich normativ ist, steht sie im Zusammenhang mit Kontingenz vor dem Problem, über die bloße formale Anerkennung von Kontingenz hinaus Aussagen über pädagogisches Denken und Handeln treffen zu können, die ihren (selbst-)kritischen, problematisierenden Impetus dennoch nicht zu verlieren drohen.

⁸⁰ An dieser Stelle wird auch sichtbar, dass die in dieser Arbeit dargestellte Kritik an Souveränität nicht meint, dass eine vollkommene Abhängigkeit menschlichen Denkens und Handelns von den oder dem Anderen angenommen werden könne, dass also das Subjekt ein bloßer Spielstein auf dem Feld unverfügbarer

Unausweichlichkeiten menschlichen Handelns zu erlangen, die keine zur Naturgewalt stilisierten technologischen und sozialen Neuerungen sind, sondern die als *Unausweichlichkeiten des Handelns* (und Unterlassens) Anlässe zur Infragestellung vermeintlicher wie tatsächlicher Notwendigkeit und Kontingenz menschlichen Denkens und menschlicher Praxis geben können.

gesellschaftlicher, sprachlicher und politischer Vorbestimmungen sei. Ein Ereignis und/oder eine Entscheidung erfordern immer noch eine - wie auch immer geartete - Handlung, die den einzelnen nicht abgenommen werden kann. Gleichzeitig kann sich das handelnde und denkende Subjekt aufgrund der Ereignishaftigkeit der Situationen, in denen es sich findet, nicht als herrschende Instanz seiner Realität überschätzen. Meyer-Drawe (2000) stellt dieses Problem als Dilemma dar: "Das Subjekt, das sich zum bloßen *cogito* stilisiert, verkennt seine Abhängigkeit von realen Machtmechanismen. Das Subjekt, das sich als Akteur verleugnet, entzieht sich der sozialen Verantwortung." (Meyer-Drawe 2000, S. 18; Hervorh. im Original) Diese Feststellung unterstreicht erneut die ethische Bedeutsamkeit der Frage nach der Souveränität menschlichen Denkens und Handelns.

Literaturverzeichnis

- BAUMERT, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske u. Budrich: Opladen.
- BENNER, Dietrich (1991): Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Benner, Dietrich / Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Juventa: Weinheim und München, 1991, S. 11-28.
- BENNER, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 5., korrigierte Auflage, Juventa: Weinheim, München.
- BENNER, Dietrich (2007): Bildung und Wissen. Die Antinomien der europäischen Wissenschaften und die Aufgaben wissenschaftlichen Lehrens und Lernens heute. In: Henningsen, Bernd (Hrsg.): Humboldts Zukunft. BVW: Berlin, 2007, S. 197-217.
- BENNER, Dietrich (2011): Wissensformen der Wissensgesellschaft. In: Keiner, Edwin et al. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Historie - Empirie - Theorie. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2011, S. 29-42.
- BIESTA, Gerd (2011) Welches Wissen ist am meisten wert? In: Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane (Hrsg.): Wissen. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2011, S. 77-98.
- BRÖCKLING, Ulrich / KRASMANN, Susanne / LEMKE, Thomas (Hrsg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- BUBNER, Rüdiger (1984): Geschichtsprozesse und Handlungsnormen: Untersuchungen zur praktischen Philosophie, Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- DETEL, Wolfgang (2009): Wissenskulturen und universelle Rationalität. In: Fried, Johannes / Stolleis, Michael (Hrsg.): Wissenskulturen. Über die Erzeugung und Weitergabe von Wissen. Campus: Frankfurt/New York, 2009, S. 181- 214.
- DZIERZBICKA, Agnieszka / SCHIRLBAUER, Alfred (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Löcker: Wien.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001): Einen europäischen Raum für lebenslanges Lernen schaffen. Brüssel, den 21.11.2001, KOM(2001) 678,

Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>
(21.10.2015)

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools.

Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0425&from=EN>
(21.10.2015)

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2012): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen.

Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=DE>
(21.10.2015)

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2012a): Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes

Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN>
(21.10.2015)

EUROPÄISCHES PARLAMENT / RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2006):

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.

Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE>
(21.10.2015)

FISCHER, Wolfgang (1983): Über das Kritische in einer transzendental-kritischen Pädagogik. In: Ders.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988. Academia Verlag Richarz: Sankt Augustin, 1989, S. 63-84.

- FISCHER, Wolfgang (1984/86): Die transzendental-kritische Pädagogik. In: Ders.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988. Academia Verlag Richarz: Sankt Augustin, 1989, 85-95.
- HELSPER, Werner / HÖRSTER, Reinhard / KADE, Jochen (2003): Einleitung. Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Dies. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist, 2003, S. 7-22.
- HOLZINGER, Markus (2007): Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. transcript: Bielefeld.
- HÖHNE, Thomas (2011): Die Rationalität der Wissensvermittlung. Subjektivierungseffekte im Feld der Vermittlung von Wissen. In: Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane (Hrsg.): Wissen. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2011, S. 99-122.
- KADE, Jochen / SEITTER, Wolfgang (2003): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist, 2003, S. 50-72.
- KANT, Immanuel (1803/1983): Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in 10 Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 10, 5. Auflage, Wissenschaftl. Buchgesellschaft: Darmstadt, 1983, S. 693-761.
- KLUGE, Friedrich (2012): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 25., aktualisierte und erweiterte Auflage. Online: <http://www.degruyter.com/view/product/42888> (21.10.15)
- KOLLER, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Kohlhammer: Stuttgart.
- KRAUSE, Sabine / BREINBAUER, Ines Maria (Hrsg.) (2015): Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV. Königshausen & Neumann: Würzburg.
- KUBAC, Richard (2014): Who's afraid of... theory? Erkenntnispolitische Betrachtungen zu Bildung und Kritik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 90, Heft 1, 2014, S. 141-163.

- LIESNER, Andrea / WIMMER, Michael (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist, 2003, S. 23-49.
- LYOTARD, Jean-Francois (1979/1994): Das postmoderne Wissen: ein Bericht (orig. La condition postmoderne: Rapport sur le savoir). 3., unveränderte Neuauflage, Aus d. Franz. von Otto Pfersmann, Passagen-Verlag: Wien.
- MERTENS, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg 7., 1974, S. 36-43.
- MESSERSCHMIDT, Astrid (2013): Bildungspolitische Normalisierungen. Pädagogische Mittäterschaften und Bewegungen in Widersprüchlichkeiten. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Königshausen & Neumann: Würzburg, 2013, S.157-174.
- MEYER-DRAWE, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. 2. Auflage, Kirchheim: München.
- MITTELSTRAß, Jürgen (2004): Erkenntnis. In: Ders. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, 4 Bände, J.B.Metzler: Stuttgart, Weimar, Band 1, 2004, S. 575.
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2000): 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes.
Online: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (21.10.2015)
- REICHENBACH, Roland (2012): Der Mensch - ein dilettantisches Subjekt. Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintlich eigene Leben. In: Sieben, Anna / Sabisch, Katja / Straub, Jürgen (Hrsg.): Menschen machen. Die hellen und die dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme. transcript: Bielefeld, 2012, S. 305-328.
- RICKEN, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1754/2002): Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Une édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay à partir du livre de Jean-Jacques Rousseau, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. (1754). Édition complétée le 30 mars 2002 à Chicoutimi, Québec.

Online: <http://eet.pixel-online.org/files/etranslation/original/Rousseau%20JJ%20Discours%20sur.pdf>
(20.10.2015)

RUHLOFF, Jörg (1990/92): Skepsis – auch eine pädagogische Praxis? In: Fischer, Wolfgang / Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Academia Verlag Richarz: Sankt Augustin, 1993, S. 29-42.

RUHLOFF, Jörg (1994): Problematisierender Vernunftgebrauch, Skepsis, praktisch-pädagogische Produktivität. In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.): Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik. Academia Verlag Richarz: Sankt Augustin, 1994, S. 107-122.

RUHLOFF, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, Michele / Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2, Schneider-Verl. Hohengehren: Baltmannsweiler, 1996, S. 148-157.

RUHLOFF, Jörg (1998): Lernen des Lernens? In: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Juventa: München, 1998, S. 83-94.

RUHLOFF, Jörg (2003): Von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Skepsis. In: Meder, Norbert (Hrsg.): Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Königshausen & Neumann: Würzburg, 2003, S. 19-32.

RUSTEMEYER, Dirk (2003): Kontingenzen pädagogischen Wissens. In: Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist, 2003, S. 73-91.

SATTLER, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. transcript: Bielefeld.

- SCHÄFER, Alfred / WIMMER, Michael (Hrsg.) (2004): Einleitung: Tradition und Kontingenz. Anmerkungen zu einem verschlungenen Verhältnis. In: Dies. (Hrsg.): Tradition und Kontingenz. Waxmann: Münster, 2004, S. 9-26.
- SCHÄFER, Alfred / THOMPSON, Christiane (2011): Wissen - eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Wissen. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2011, S. 7-34.
- SCHÖNHERR, Christian (2003): Skepsis als Bildung? : skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer "Konstruktivität". Königshausen & Neumann: Würzburg.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst (1826/1983): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. 3. Auflage, Ferdinand Schöningh: Paderborn, 1983, S. 36-61.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst (1884): Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. 6., unveränderte Auflage, Verlag Georg Reimer: Berlin.
- WIMMER, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Ferdinand Schöningh: Paderborn.

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit untersucht drei bildungspolitisch-programmatische Publikationen der Europäischen Union auf den darin herrschenden Diskurs um den Begriff der Kompetenz. Die theoretische Perspektive, aus der diese Untersuchung auf exemplarisch-hermeneutischem Weg durchgeführt wird, ist ein bestimmtes Verständnis von Kontingenz. Dieses besteht im Wesentlichen darin, menschliches Denken und Handeln zwischen Nichtnotwendigkeit und Nichtunmöglichkeit zu verstehen, unter den Bedingungen einer (epistemologischen) Ungewissheit der letzten Gründe menschlichen Wissens, einer (anthropologischen) Unbestimmtheit menschlicher Natur, einer (subjektiven) Unverfügbarkeit der Bedingungen individuellen Denkens, Handelns und Sprechens sowie einer (praktischen) Unbestimmtheit der Ziele und Zwecke menschlicher Lebens- und Praxisentwürfe.

Vor dem Hintergrund dieser Grundlegung kommt die durchgeführte Analyse zum Schluss, dass die untersuchten Dokumente eine Kontingenzerzählung generieren, die die Unvermeidlichkeit der Anpassung an moderne ökonomische wie soziale Wandlungsprozesse konstatiert und diese Prozesse naturalisierend von den damit verbundenen und dafür verantwortlichen Akteuren entkoppelt. Die empfohlene Reaktion auf diese Wandlungsprozesse geht von (pädagogisch weithin anerkannten) Vorstellungen menschlicher Entwicklungsoffenheit aus, verengt diese jedoch in einem zweiten Schritt im Sinne einer sozialen und ökonomischen Teleologie der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit Einzelner sowie der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraumes. Das entlang dieser Teleologie konstituierte Subjekt ist angehalten, sich selbst als flexibles, kreatives, innovatives und unternehmerisches Lern-Subjekt zu beschreiben und diese Beschreibung durch institutionelle Akkreditierung und Zertifizierung zu legitimieren. Die untersuchten Dokumente konstruieren Kontingenz in der Form einer Ungewissheit globaler Wandlungsprozesse, einer Unbestimmtheit menschlicher Fähigkeitsentwicklung sowie einer Pluralisierung der Legitimationszusammenhänge menschlichen Wissens. Der als alternativlos dargestellte Umgang mit dieser mehrfachen Kontingenz ist schließlich eine Konzentration auf die Entwicklung formaler Kompetenzen, deren Begründungszusammenhang primär auf einem technologischen, an der Erhöhung von Effizienz ausgerichteten Wissensverständnis aufbaut. Damit bleiben jedoch die normativen Fragen der Beurteilung der Wünschbarkeit sowohl dieser Art der Reaktion auf Kontingenz als auch der inhaltlichen Ausrichtung der damit verbundenen Kompetenzen unterbestimmt, beziehungsweise werden sie denjenigen abgenommen, die vor der "Notwendigkeit" stehen, sich Kompetenzen anzueignen.

Abstract (English)

This study analyses three policy documents on education by the European Union and centers on their inherent discourse around competency. The theoretical framework underlying the hermeneutical analysis of said documents is a certain understanding of contingency. Contingency, as it is understood here, describes human acting and thinking between non-necessity and non-impossibility. Furthermore, human actions and thoughts are understood as being tied to an (epistemological) uncertainty of the bases of human knowledge, an (anthropological) indetermination of human nature, a (subjective) inaccessibility of the conditions of individual thought, action and speech and a (practical) indetermination of the goals and purposes of human concepts of life and of action.

Following this theoretical framework, the study concludes that the analysed documents generate a narrative of contingency, stating an inevitability of the need to adapt to processes of modern economical and social changes. These processes are subject to naturalisation as they are being disconnected from those who participate in changes and could be held responsible for them. The recommended reaction to said changes is based on (educationally renowned) concepts of the openness of human development, yet in its implementation narrows down this openness according to a certain social and economical teleology of competitiveness and employability. The subject constituted along this teleology has to describe itself as being a flexible, creative, innovative and entrepreneurial subject of learning and needs to legitimise this description via processes of institutional certification and validation. The analysed documents depict contingency as an uncertainty of global change, an indetermination of the development of human skills as well as a pluralisation of the ways of legitimising human knowledge. According to said publications, the only way of dealing with this complex form of contingency needs to concentrate on developing formal competencies. This concentration is legitimised primarily via a technological concept of knowledge emphasising the increase of efficiency. However, this either avoids the normative questions whether this reaction to contingency and the specific content of certain competencies can be called desirable, or takes those questions away from those who face the "necessity" to acquire competencies.

Curriculum Vitae

Bildungsgang

- 1996-2000 Volksschule Bad Schallerbach, OÖ
- 2000-2008 AHS, Anton-Bruckner Gymnasium Wels, OÖ
- 2009-2012 Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien (BA-Arbeit I: *“Welches Verständnis von Wissen liegt der Mitteilung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften: ‘Memorandum über Lebenslanges Lernen’ (2000) zugrunde?”* Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer; BA-Arbeit II: *“Konsequenz und Wagnis - Der transzendental-kritisch-skeptische Einsatz in der Pädagogik und das Theorie-Praxis-Verhältnis”* Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß)

Schwerpunkte: Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf; Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter

- Seit 2012 Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Schwerpunkt: Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation

Beruflicher Werdegang

- 2006-2008 Jährliches Sommer-Ferialpraktikum SSI Schäfer Shop Wels, OÖ
- 2008-2009 Zivildienst Joker Hof Tollet, OÖ (berufliche Rehabilitation Jugendlicher)
- Seit 2009 Tätigkeit als Nachhilfelehrer für Deutsch und Englisch (Institut mobile nachhilfe, Mag. Kürgerl Bildungsmanagement GmbH, Wien)

Studienassistentz und Tutorium

- WS 2011 - WS 2015 Tutorien am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien
- WS 2013 - SS 2014 Studienassistentz an den Abteilungen “Allgemeine Erziehungswissenschaft” & “Bildungsforschung und Bildungstheorie”, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien
- WS 2014 - WS 2015 Studienassistentz SPL 43: Doktorat Philosophie & Bildungswissenschaft, Universität Wien (Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß)