



HELMUT SCHMIDT
UNIVERSITÄT

Universität der Bundeswehr Hamburg

Kompetenz

Fragen an eine (berufs-)pädagogische
Kategorie

Kirsten Barre & Carmen Hahn (Hrsg.)

mit Beiträgen von

Peter Dehnbostel, Carmen Hahn,
Anna Jastrzebski, Anna Flasinska,
Kirsten Barre & Karin Büchter

COMPETENTIA AMORIS.



*Sagittæ Potentiâ scilicet. Deus -
L'ameur Divin avert le coeur
L'humain aveugle n'at pas d'œil*

2



BerufeBildung

Berufsbildung Band 2

Bildnachweis	Das Bild auf der Buchvorderseite stammt aus einer elektronischen Ausgabe des Buches <i>Amoris divini et humani antipathia</i> von 1628, publiziert vom Emblem Project Utrecht unter http://emblems.let.uu.nl .
Herausgeber	Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Berufs- und Betriebspädagogik Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Karin Büchter
Redaktion	Kirsten Barre
Preis	15,- Euro
Copyright	HSU HH, 2012

Kirsten Barre & Carmen Hahn (Hrsg.)

Kompetenz

Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie

Mit Beiträgen von

Peter Dehnbostel, Carmen Hahn,
Anna Jastrzebski, Anna Flasinska,
Kirsten Barre & Karin Büchter

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, 2012

Verlag

**Universitätsbibliothek der
Helmut-Schmidt-Universität**
Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, D-22043 Hamburg
Postfach 70 08 22, D-22008 Hamburg

Telefon: (+49 40) 6541-2626 (Auskunft) / -2100 (Geschäftszimmer)
Telefax: (+49 40) 6541-2784

E-Mail: biblio@hsu-bibliothek.de
URL: <http://www.hsu-bibliothek.de>

ISBN (print) 978-3-86818-032-9
ISBN (elektronisch) 978-3-86818-033-6

Vorwort zur Reihe BERUFSBILDUNG

Der vorliegende Aufsatzband mit Beiträgen zum Thema „Kompetenz“ setzt die Reihe BERUFSBILDUNG als deren zweiter Band fort. In ihr werden regelmäßig Monographien und Sammelbände zu aktuellen berufsbildungswissenschaftlichen, -politischen und -praktischen Fragestellungen publiziert. Anliegen dieser Reihe ist es, Handlungsimpulse für die fachwissenschaftlichen, politischen und praxisbezogenen Diskurse im Bereich der beruflichen Bildung zu geben. Dazu werden zu den jeweiligen Fragestellungen anwendungsbezogene Konzeptionen, empirische Forschungsergebnisse und theoretische Überlegungen veröffentlicht, um Handlungs- und Diskussionsimpulse in die spezifischen Diskurse einzubringen. In diesem Sinne hoffen wir, mit dem vorliegenden Band die Diskussion um „Kompetenz“ als (berufs-)pädagogische Kategorie zu vertiefen.

KARIN BÜCHTER

Hamburg, im Juni 2012

Vorwort der Herausgeber zum Zweiten Band

Kaum ein Begriff dürfte in den letzten Jahrzehnten innerhalb der Pädagogik und insbesondere der Beruflichen Bildung umfänglicher und kontroverser diskutiert worden sein als jener der „Kompetenz“. Gleichwohl ist unverkennbar, dass er sich in dieser Disziplin als eine neue Kernkategorie längst etabliert hat. Während von den einen positiv bewertet wird, dass mit ihm der Fokus vom einseitig fachbezogenen Qualifikationsbegriff auf die Ebene der persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten gelenkt und damit einer reinen Verwertungsorientierung entgegengewirkt werde, wird gerade dies von anderen als Vereinnahmung der Person im Kontext eines ökonomisierten Bildungssystems beurteilt, das allein die kontinuierliche Anpassung des Menschen an technologischen Fortschritt und gesellschaftlichen Wandel im Auge habe. Ebenso wird er zugleich als ein zeitgemäßer Ersatz für den vermeintlich „antiquierten“ und nie greifbar gewordenen Bildungsbegriffs begrüßt, der „Bildung“ nun endlich zu einer bestimmbar, wenn nicht sogar messbaren Größe werden lasse, wie auch als dessen kapitalistisches Surrogat verfehmt, das mit seiner immanenten Forderung nach Unterordnung der Individuen an ökonomische Erfordernisse die an humanitär-emanzipativen Normen ausgerichteten Bildungsziele kurzerhand verabschiedete.

So sehr sich auch die Kompetenzorientierung im bildungspolitisch beeinflussten pädagogischen Sprachgebrauch inzwischen manifestiert hat: Weder das dahinterstehende Konzept noch der Begriff selbst haben – nicht zuletzt angesichts ihrer disziplinübergreifenden Rezeption – bis zur Gegenwart kaum ein Plus an Schärfe gegenüber bisherigen pädagogischen Leitkategorien wie „Qualifikation“ oder „Bildung“ gewonnen, sondern scheinen wie diese eher durch die historische Dominanz bestimmter Diskurse geprägt zu sein.

Der vorliegende Aufsatzband soll die innerpädagogische Kompetenz-Diskussion mit ganz unterschiedlichen Beiträgen aus der (berufs-)pädagogisch reflektierten Theorie und Praxis bereichern, dabei ihren vielfältigen Facetten Ausdruck verleihen und dominierende Deutungsmuster kritisch hinterfragen.

PETER DEHNBOSTEL greift in seinem Beitrag die Frage auf, ob die berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext des informellen und reflexiven Lernens eine Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung impliziert. Daraufhin beschäftigt sich CARMEN HAHN mit einer speziellen pädagogischen, nämlich der diagnostischen Kompetenz und fragt, ob hiermit für Lehrende bereits eine hinreichende Anforderung formuliert ist. ANNA JASTRZEBSKI widmet sich sodann dem Thema der hochschuldidaktischen Kompetenzen und diskutiert zentrale Anforderungen an diese. Anschließend setzt sich ANNA FLASINSKA kritisch mit der nicht nur in der Berufspädagogik verbreiteten Forderung nach interkultureller Kompetenz auseinander. Allgemeiner überlegt KIRSTEN BARRE im folgenden Aufsatz, welche Bedeutung dem Zusammenhang von Bildung und Widerstand im Kompetenzparadigma beigemessen wird. Den Abschluss des Bandes bildet der Beitrag von KARIN BÜCHTER mit einer Reflexion auf ideologische Parallelen in den Diskursen um Risikogesellschaft und Kompetenzen.

KIRSTEN BARRE & CARMEN HAHN

Hamburg, im Juni 2012

Inhalt

Vorwort zur Reihe BERUFSBILDUNG.....	5
Vorwort der Herausgeber zum Zweiten Band	5
Inhalt.....	7
I. Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? <i>Von Peter Dehnbostel</i>	9
II. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: eine hinreichende Anforderung? <i>Von Carmen Hahn</i>	31
III. Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen <i>Von Anna Jastrzebski</i>	53
IV. Interkulturelle Kompetenz – zwischen Hoffnung und latentem Rassismus <i>Von Anna Flasińska</i>	73
V. „Bildung“ und „Widerstand“ im Kompetenzparadigma <i>Von Kirsten Barre</i>	93
VI. Risikogesellschaft und Kompetenzen <i>Von Karin Büchter</i>	129

I. Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung?

Von Peter Dehnbostel

Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung?

Kurzfassung

Mit der wachsenden Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens und dem Wandel von Arbeit und Qualifizierung gewinnt die berufliche Kompetenzentwicklung zunehmend an Gewicht. Informelles und reflexives Lernen in und bei der Arbeit sowie die lern- und kompetenzförderliche Gestaltung der Arbeit werden gefordert und gefördert. Wird darüber auch die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung von Beschäftigten gestärkt oder ist gar von einer Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft zu reden? Der Beitrag gibt einen problemorientierten Einblick in den Entstehungskontext und aktuelle Verständnisse von beruflicher Handlungskompetenz und Reflexivität. Das reflexive und informelle Lernen werden im Kontext des Erwerbs umfassender Handlungskompetenz erörtert, die lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung wird referiert und reflektiert. Abschließend wird die Ausgangsfrage resümiert.

Abstract

By growing relevance of lifelong learning and changes in labor and qualification, development of vocational competencies is becoming increasingly more important. Informal and reflexive learning in and during work are required and advocated as well as a learning and competency adjuvant shaping of the work. Besides, are personality-development and -formation encouraged, too? Might one even speak of converging economical and pedagogical rationalities? This article delivers problem-oriented insight into genesis and current understandings of 'Berufliche Handlungskompetenz' and reflexivity. Reflexive and informal learning are discussed in the context of acquiring extensive 'Handlungskompetenz', and learning and competency adjuvant shaping of work is reported and reflected. Finally the opening question will be resumed.

1. Ausgangssituation

Die breite Durchsetzung des Kompetenzbegriffs in Übereinstimmung mit oder neben dem Bildungsbegriff ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass Kompetenzen sich auf das Subjekt beziehen und dabei gleichwohl betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen erfüllen. Sie kommen zudem den Anforderungen lebenslangen Lernens nach und umfassen allgemeine und berufliche Bildung, ohne dabei per se die herkömmliche Dichotomie von beruflicher, allgemeiner

und Hochschulischer Bildung beizubehalten. Vor allem sind Kompetenzen und Kompetenzentwicklung immer an Lernen gebunden und damit auch an unterschiedliche lerntheoretische Zugänge und über Lernarten bestimmte Umfeld- und Entwicklungsbedingungen. (Vgl. DEHNBOSTEL 2010)

Für die berufliche Handlungskompetenz und die betriebliche Kompetenzentwicklung sind in neuen betrieblichen Arbeits- und Organisationskonzepten neben dem herkömmlichen formalen Lernen das reflexive und das informelle Lernen wichtig. Reflexivität und reflexives Lernen ist für kontinuierliche Verbesserungsprozesse ebenso grundlegend wie für halbautonome Gruppenarbeit und neue betriebliche E-Learningformen. Die Bedeutung des informellen Lernens für die betriebliche Kompetenzentwicklung wird mittlerweile häufig höher eingeschätzt als die des formalen Lernens. (Vgl. OVERWIEN 2005; MOLZBERGER 2007)

Die Zusammenhänge zwischen Kompetenzentwicklung einerseits und dem informellen und reflexiven Lernen andererseits sind bisher wissenschaftlich nicht erschlossen. Empirische Untersuchungen liegen hierzu nicht vor. Es geht zunächst darum, die mit der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft aufgetretenen Neuorientierungen begrifflich und praktisch-konzeptionell zu klären, um sie der wissenschaftlichen Diskussion zugänglich zu machen und wissenschaftliche Studien durchführen zu können. In jüngster Zeit ist vor allem das informelle Lernen, zumeist zusammen mit dem formalen Lernen, zum Gegenstand zahlreicher Kompetenz- und Validierungsverfahren geworden. Neue Steuerungs- und Gestaltungskonzepte wie Qualifikationsrahmen und Akkreditierungen fordern die Anerkennung von in der Arbeit informell erworbenen Kompetenzen als Ausdruck veränderter Qualifizierungsformen und des lebenslangen Lernens. (Vgl. DEHNBOSTEL/ SEIDEL 2011)

In diesem Beitrag geht es nicht um die vielerorts thematisierten Fragen der Anerkennung informellen Lernens, sondern um die Einordnung des informellen und reflexiven Lernens in die Kompetenzentwicklung. Insbesondere geht es um die zentrale Frage, inwieweit die prinzipiell zwischen Ökonomie und Bildung angesiedelte Kompetenzentwicklung im Betrieb über das informelle und reflexive Lernen die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung von Beschäftigten stärken kann. Zur Annäherung an diese Frage werden im nächsten Abschnitt (2.) die Begriffe der beruflichen Handlungskompetenz und des reflexiven Lernens resp. der Reflexivität in ihrem jeweiligen Entstehungskontext und in ihren Definitionen mit besonderem Blick auf die Bildungsdimension betrachtet. Ausführungen zum informellen Lernen schließen sich in einem weiteren Abschnitt 3 an, wobei das Verhältnis von informellem und formalem Lernen besonders thematisiert wird. Die Erörterung lern- und kompetenzförderlicher Arbeitsgestaltung als Möglichkeit, die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung über die Entfaltung von Kompetenzen und Reflexivität zu stärken, schließt sich an (4.). Im Schlussabschnitt 5 wird die zentrale Fragestellung nach der Stärkung der Persönlich-

keits- und Bildungsentwicklung durch das informelle und reflexive Lernen im Rahmen der Kompetenzentwicklung zusammenfassend diskutiert.

2. Berufliche Handlungskompetenz und Reflexivität

In Theorie und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben sich die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung heute als zentrale Begriffe etabliert, wobei die Begriffs- und Konzeptverständnisse in der Weiterbildung vielfältiger sind und weiter gefasst werden als in der beruflichen Erstausbildung. Konsens besteht darin, dass die Kompetenzentwicklung an einen auf Selbststeuerung ausgerichteten ganzheitlichen Kompetenzbegriff anknüpft und aus der Perspektive des Subjekts und des lebensbegleitenden Lernens definiert wird. Anders gesagt: Kompetenzentwicklung wird vom Subjekt her, von seinen Fähigkeiten und Interessen in handlungsorientierter Ausrichtung bestimmt. Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung ist ein aktiver Prozess, der von Individuen in starkem Maße selbst gestaltet wird und dabei selbstgesteuertes und reflexives Lernen erfordert. (Vgl. GILLEN 2006; DEHNBOSTEL 2010)

In Berufsausbildung und Weiterbildung führt die Kompetenzentwicklung zum Auf- und Ausbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, in der sich verschiedene Kompetenzdimensionen vereinen. Bereits der DEUTSCHE BILDUNGSRAT verweist auf unterschiedliche Kompetenzbereiche, indem er von integrierten Lernprozessen fordert, dass sie „*mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln*“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 49). Diese drei Kompetenzen stehen aber nicht gleichwertig nebeneinander. Vielmehr misst der BILDUNGSRAT der Humankompetenz eine größere Bedeutung zu und verbindet sie mit den emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Zielorientierungen der damaligen Bildungsreform. Als humane Kompetenz wird definiert, „*daß der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewußt wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig faßt und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag*“ (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe und Bestrebungen der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK), das Konzept der Handlungsorientierung in der berufsschulischen Ausbildung zu fördern, wurde der Kompetenzbegriff zunehmend in Überlegungen zur Curriculumentwicklung und zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernprozessen aufgenommen und weiterentwickelt. Entsprechend sind auch die mit dem Lernfeldkonzept in der Berufsschule verfolgten Ziele auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen mündig und

sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 2000, S. 8 f.):

- Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
- Personalkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Entwicklung zu reflektieren und in Bindung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen weiter zu entfalten.
- Sozialkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Die KULTUSMINISTERKONFERENZ greift in wesentlichen Teilen auf die Ausführungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES zurück. Ein genauerer Blick verdeutlicht allerdings, dass die vom BILDUNGSRAT vertretenen kritischen Zielorientierungen, so auch die Leitvorstellung eines reflexiven Subjekts, in den 1980er- und 1990er-Jahren an Bedeutung verloren haben und der Begriff Humankompetenz im Hinblick auf die berufliche Handlungskompetenz durch den in Unternehmen üblichen Begriff der Personalkompetenz ersetzt worden ist. Konsens besteht jedoch im Wesentlichen darüber, dass es sich bei den drei Kompetenzen um Kompetenzdimensionen oder Hauptkompetenzen handelt, denen andere Kompetenzen untergeordnet sind. Im Rückgriff auf diese Entwicklung ist die berufliche Handlungskompetenz folgendermaßen zu definieren: Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach-, personal- und sozialkompetent zu handeln und die eigene Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiterzuentwickeln. Unter einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ist die Einheit von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz zu verstehen. Andere Kompetenzen, von der Methodenkompetenz über die Lernkompetenz bis zur Sprachkompetenz, sind Teil dieser drei übergeordneten Kompetenzdimensionen bzw. liegen quer dazu.

Wenn die umfassende berufliche Handlungskompetenz als Leitziel und Leitkonzept der beruflichen Bildung und Weiterbildung definiert wird, so ist dies mit dem Anspruch verbunden, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit zu ermöglichen (vgl. ARNOLD/ STEINBACH 1998; DEHNBOSTEL 2007, S. 31 ff.) und damit nicht mehr wie bisher vorrangig die Verwertungsperspektive, sondern die des Subjekts zu betonen. Es gibt auch andere Bestimmungen beruflicher Handlungskompetenz, die u. a. die Methodenkompetenz zusätz-

lich oder alternativ als Kompetenzbereich aufnehmen, vor allem aber die Kompetenzen in ihren wissenschaftstheoretischen Begründungen unterscheiden und demzufolge unterschiedlich ausrichten. Als Beispiel sei auf das Selbstorganisationsmodell von Kompetenzen nach ERPENBECK verwiesen, das auf der Grundlage seiner synergetisch-selbstorganisationalen Theoriefundierung die Handlungskompetenz spezifisch definiert (vgl. u. a. HEYSE/ ERPENBECK 1997). Gemeinsam ist den Bestimmungen und Konzepten beruflicher Handlungskompetenz durchweg der Verweis auf drei oder vier Kompetenzbereiche oder Dimensionen sowie ihr subjektbezogener Ansatz, der das reflexive, selbstgesteuerte und erfahrungsbezogene Lernen herausstellt.

Eine wichtige Rolle spielt die über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende reflexive Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht, die individuelle, selbstgesteuerte Anwendung erworbener Kompetenzen reflexiv auf Handlungen und Verhaltensweisen sowie auf die damit verbundenen Arbeits- und Sozialstrukturen zu beziehen. Die Reflexivität entspricht sowohl modernen Arbeitsanforderungen als auch einer an Bildung und Persönlichkeit orientierten Berufsbildung. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. In der Erwerbsarbeit bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um auf zweifache Weise sowohl die Arbeitsstrukturen und Arbeitsbedingungen als auch die eigenen Handlungen und sich selbst zu reflektieren. Ein reflexives Lernen in und bei der Arbeit trägt so wesentlich zur Kompetenzentwicklung bei (vgl. GILLEN 2006; DEHNBOSTEL 2010).

Der Begriff der Reflexivität wird weder einheitlich definiert noch gleichförmig verwendet. Sowohl die Berufs- und Weiterbildung als auch die Arbeits- und Organisationspsychologie gebraucht ihn vor allem im Kontext von Lernen und Kompetenzentwicklung. Unternehmen fragen die Kompetenz der Reflexivität zunehmend nach, um den wachsenden Innovations-, Kommunikations- und Qualitätserfordernissen in der Arbeit nachzukommen.

Bereits für DEWEY stellte die Reflexivität eine zentrale Denkkategorie dar: „*Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt*“ (DEWEY 1951[1910], S. 6). Nach DEWEYS grundlegendem Ansatz zur Verbindung von „*experience and education*“ ist die Reflexivität theoretisch und praktisch mit dem Erfahrungslernen verbunden, wobei mit „*experience*“ die unmittelbare Erfahrung gemeint ist, der immer eine Handlung vorausgeht. Diese Erfahrung führt, in Reflexion eingebunden, dann zur Erkenntnis, wenn Handlungen sich nicht ständig wiederholen, sondern Probleme oder offene Fragen entstehen. In sich ändernden Arbeitsprozessen und Umwelten ist dies die Regel. So wird auf der Basis von Selbsttätigkeit und Selbststeuerung die Wirklichkeit über Lern- und Erfahrungsprozesse individuell erschlossen. Die Abfolge von Handlung –

Erfahrung – Reflexion und deren kontinuierliche Fortführung unter Berücksichtigung vorheriger Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse ist bei DEWEY lerntheoretisch als „*evolutives Lernmodell*“ (REICH 2005, S. 204) des Fortschritts unter der Voraussetzung gedacht, dass die Lernenden selbsttätig und möglichst selbstbestimmt lernen. Dieses evolutive Lern- und Fortschrittsmodell ist unter konstruktivistischen Gesichtspunkten umstritten (vgl. ebd., S. 197 ff.).

Ein anderes, auch bereits als klassisch zu bezeichnendes Modell der Reflexivität bietet SCHÖNS „*The reflective practitioner*“ (1983). SCHÖN vertieft DEWEYS Idee eines Lernens aus Erfahrung durch Reflexivität. Reflexivität ist nach SCHÖN ein Dialog zwischen Denken und Handeln, der dem Praktiker ermöglicht, seine mit komplexen Problemen behafteten Aufgaben zu bewältigen. Bei der Problemlösung durch professionelles Handeln werden zwei Reflexionsarten unterschieden: die Reflexion in der Handlung und die Reflexion über die Handlung.

Durch Reflexion in der Handlung löst der Praktiker Probleme, bei denen ihm sein stillschweigendes Wissen (tacit knowledge) nicht mehr hilft, während die Handlung ausgeführt wird. Reflexion dieser Art setzt ein Bewusstsein über eigenes Wissen voraus, muss aber von dem handelnden Menschen nicht unbedingt in Worten ausgedrückt werden können. Das Ergebnis ist ein situativ abgestimmtes Handeln (vgl. SCHÖN 1983, S. 9). Die zweite Reflexionsart, die Reflexion über Handlung, bezeichnet ein Zurücktreten oder Aussteigen aus dem Handlungsfluss zum Zwecke der Reflexion über eine bereits vollzogene Handlung oder noch anstehende Handlungen und Arbeitsschritte. Die reflexive Betrachtung erfolgt, indem die Handlung begrifflich oder bildhaft gefasst, gespeichert und analysiert wird. Dazu wird das Handlungswissen explizit formuliert, es wird so analysierbar und reorganisierbar; es ist als mitteilbares Wissen der Diskussion und Kritik zugänglich. Gravierende Handlungsprobleme, die auf Unzulänglichkeiten oder Fehler im Handlungswissen zurückzuführen sind, können durch eine Veränderung dieses Wissens behoben werden.

Für die aktuelle Ausrichtung der beruflichen Weiterbildung ist insbesondere die Begriffsbestimmung der Reflexivität von LASH bedeutsam. LASH spricht von einer zweifachen Reflexivität: der strukturellen Reflexivität und der Selbstreflexivität (1996, S. 203 f.). Ziel der strukturellen Reflexivität ist es, dass sich die Handelnden die Regeln und Ressourcen, die eigenen Strukturen und sozialen Existenzbedingungen bewusst machen. Bei der Selbstreflexivität tritt an die Stelle der früheren fremdgesetzlichen Bestimmung der Handelnden die Eigenbestimmung. Die Selbstreflexivität beschreibt also das Reflektieren der Handelnden über sich selbst. Diese Fähigkeit zur Reflexion und damit zur Distanzierung von sich selbst und den umgebenden Strukturen wird durch die Biografie und die darin enthaltenen Bildungs- und Entwicklungsschritte bestimmt, beeinflusst diese aber wiederum rückbezüglich. Eigenbestimmung und Persönlichkeitsbildung sind so mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion und dem Erkennen gesell-

schaftlich-betrieblicher Vorgänge aus eigenem Urteil untrennbar verbunden. Im realen Arbeitsvollzug bedeutet Reflexivität demnach, in Verbindung mit der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben sowohl über Arbeitsstrukturen als auch über sich selbst zu reflektieren. In welchem Maße ein reflexives Lernen auch tatsächlich stattfindet und zur Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung beitragen kann, wird im folgenden Abschnitt im Zusammenhang mit einer anderen, für die Kompetenzentwicklung zentralen Lernkategorie zu diskutieren sein, mit dem informellen Lernen.

3. Informelles und formales Lernen in der Arbeit

Wissenschaftliche Disziplinen, die sich mit dem Lernen beschäftigen, und empirische Untersuchungen zum betrieblichen Lernen unterscheiden grundsätzlich die Lernarten des formalen und des informellen Lernens. Das nicht organisierte und nicht geplante informelle Lernen in der Arbeit ist seit jeher ein Charakteristikum der beruflichen Bildung. Allerdings verlor das informelle Lernen mit der Entwicklung des organisierten Berufsbildungssystems im Vergleich zum geplanten, formalen Lernen bis in die 1980er Jahre hinein an Bedeutung. Die zunehmende Arbeitsteilung und Automation reduzierten die Lernmöglichkeiten und Lernchancen in der Arbeit immer mehr, zugleich ließen die Zunahme anspruchsvoller Arbeitstätigkeiten und die Ansprüche einer hoch entwickelten Berufsausbildung das formale Lernen immer notwendiger erscheinen. (Vgl. DEHNBOSTEL 2007, S. 14 ff.; DEHNBOSTEL 2010, S. 38 ff.)

Mit der Einführung neuer Arbeits- und Organisationskonzepte setzte die Renaissance des Lernens in der Arbeit und, damit verbunden, des informellen Lernens ein. Ausschlaggebend hierfür sind die spezifischen Lernanforderungen reorganisierter Unternehmen: Kontinuierliche Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, Kunden- und Geschäftsorientierung, ein modernes Wissensmanagement sowie eine hohe Innovationsfähigkeit. Nach einschlägigen empirischen Untersuchungen basieren 60-80 Prozent des Handlungswissens einer betrieblichen Fachkraft auf informellen Lernprozessen (vgl. DOHMEN 2001; OVERWIEN 2005; MOLZBERGER 2007). Es gibt ein weites Spektrum unterschiedlicher Beschreibungen und Verständnisse des informellen und formalen Lernens. Die folgenden Definitionen geben ein breit akzeptiertes Begriffsverständnis wieder.

Formales Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form gerichtet; es zielt auf ein angestrebtes bzw. vorgegebenes Lernergebnis und richtet die Lernprozesse didaktisch-methodisch und organisatorisch danach aus. Charakteristisch für formales Lernen ist, dass

- es in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet,
- es vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist,
- Lernziele und Lerninhalte ausgewiesen werden und die Lernergebnisse überprüfbar sind,

- in der Lernsituation in der Regel eine professionell vorgebildete Person anwesend ist und eine pädagogische Interaktion mit den Lernenden besteht.

Beim informellen Lernen stellt sich im Gegensatz zum formalen Lernen in der Regel ein Lernergebnis ein, ohne dass es von vornherein bewusst angestrebt wird. Dies bedeutet nicht, dass im Prozess des informellen Lernens die Intentionalität fehlt. Sie ist jedoch auf andere Ziele und Zwecke und nicht auf Lernoptionen als solche gerichtet. Das informelle Lernen wird begrifflich unterschiedlich gefasst, und zwar sowohl national als auch international (vgl. OVERWIEN 2002, S. 14 ff.; KÜNZEL 2004, S. 93 ff.). Der Begriff wurde zwar bereits in der Bildungsreform um 1970 konzeptionell berücksichtigt, geriet danach aber wieder aus dem Blickfeld (vgl. MOLZBERGER 2007, insbes. S. 29 ff.). Erst in der Diskussion zur Kompetenzentwicklung und zum lebenslangen Lernen in den 1990er Jahren wurde er wieder aufgenommen. Informelles Lernen in der Arbeit ist nach dem hier vertretenen Verständnis ein Lernen über Erfahrungen, die in und über Arbeitshandlungen gemacht werden. Informelles Lernen

- ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert,
- bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen in der Arbeit hervorgeht,
- wird im Allgemeinen nicht professionell pädagogisch begleitet.

Das informelle Lernen wird auch als „*beiläufiges*“ oder „*inzidentelles Lernen*“ bezeichnet, wobei die zumeist disziplinspezifischen Begriffsbestimmungen auch mit unterschiedlichen Orientierungen und praktisch-konzeptionellen Gestaltungsmaßnahmen verbunden sind. Die folgende tabellarische Übersicht zeigt eine Gegenüberstellung der Merkmale des informellen und des formalen Lernens:

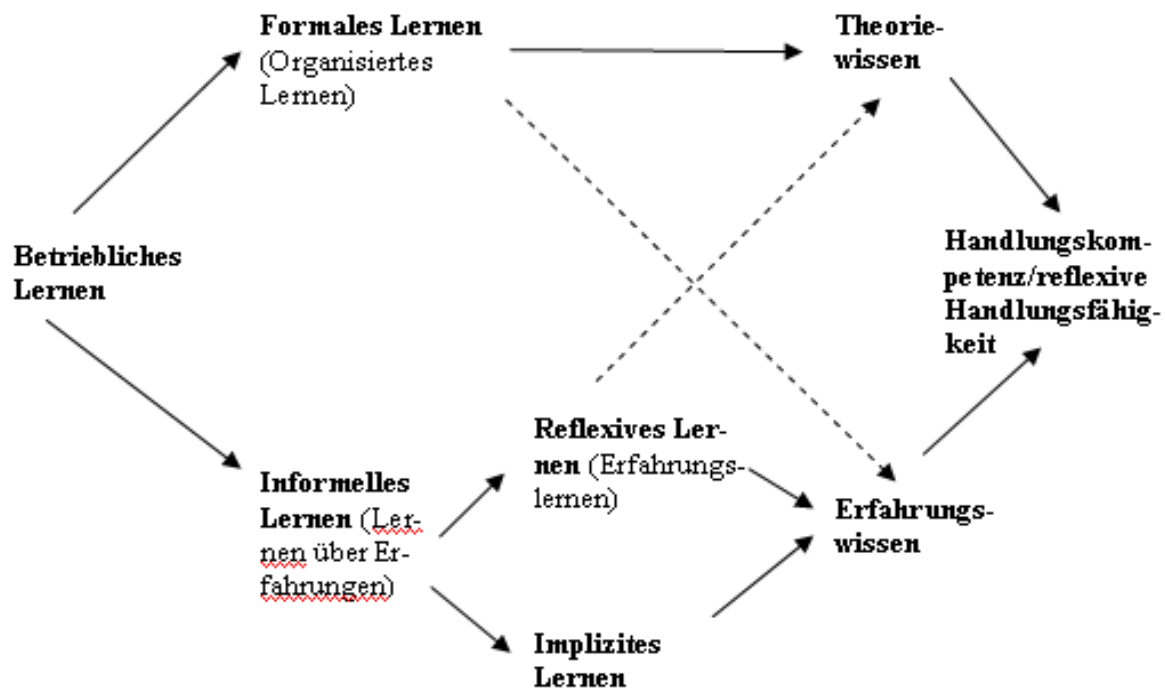
Tabelle 1: Merkmale des formalen und informellen Lernens

Formales Lernen	Informelles Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • organisiert und strukturiert • Lernorte in Bildungszentren, Schulen • Vermittlung curricular vorgegebener, auf ein Ergebnis angelegter Lerninhalte • Vermittlung von Theoriewissen als zumeist reduziertes wissenschaftliches Wissen • pädagogisch-professionelle Begleitung der Lernprozesse • nur eingeschränkte Vermittlung von Sozial- und Personalkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • unsystematisch, zufällig • Lernen in Arbeits- und Lebenswelten • beiläufiges Lernen, Lernergebnis wird nicht bewusst angestrebt • Erwerb von Erfahrungswissen durch Reflexion des in Handlungen Erfahrenen • ggf. Moderation von Reflexionsprozessen • gleichzeitiger Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz

Quelle: DEHNBOSTEL 2010, S. 41

In der betrieblichen Berufsbildung hat es sich als notwendig und tragfähig erwiesen, beim informellen Lernen analytisch wiederum zwei Lernarten zu unterscheiden: das reflexive Lernen bzw. Erfahrungslernen einerseits und das implizite Lernen andererseits. Das folgende Modell betrieblichen Lernens nimmt diese Unterscheidung auf und stellt die betrieblichen Lern- und Wissensarten insgesamt im Überblick dar:

Abb. 1: Betriebliche Lern- und Wissensarten



Quelle: DEHNBOSTEL 2010, S. 41

Wie die Abbildung zeigt, führt das informelle Lernen zum Erfahrungswissen, das in der Abfolge von Handlung – Erfahrung – Reflexion und deren kontinuierlicher Wiederholung unter Berücksichtigung vorheriger Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse ausgebaut wird. Auf der Basis von Selbsttätigkeit und Selbststeuerung wird die Arbeitsrealität über Lern- und Erfahrungsprozesse individuell erschlossen. Das Theoriewissen ergibt sich demgegenüber aus dem formellen Lernen und führt zusammen mit dem Erfahrungswissen zur beruflichen Handlungskompetenz bzw. reflexiven Handlungsfähigkeit. Wie die gestrichelten Linien andeuten, ist es jedoch auch beim formellen Lernen möglich Erfahrungen zu machen und Erfahrungswissen zu bilden, so wie auch beim Erfahrungslernen eine Theoriebildung erfolgen und Theoriewissen entstehen kann.

Einer anderen Auffassung nach wird das Erfahrungswissen im Rahmen des subjektivierenden Arbeitshandelns vorrangig aus dem impliziten Lernen hergeleitet und durch komplexe sinnlich-körperliche Wahrnehmungen und Empfindungen wie die Orientierung an Geräuschen, das Gespür für Material und das Gefühl für technische Abläufe charakterisiert. „*Erfahrungswissen als verborgene Seite professionellen Handelns*“ (BÖHLE 2005, S. 10) lässt sich nicht aus dem Fachwissen ableiten, sondern wird eigenständig erworben. Es wird auch als „*erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen*“ und „*erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Arbeitshandeln*“ bezeichnet, das vom „*planmäßig-rationalen Arbeitshandeln*“ zu unterscheiden ist und in diesem Verständnis das reflexive Lernen nicht einbezieht (vgl. BAUER u. a. 2002, S. 18 ff.).

Formales und informelles Lernen unterscheiden sich neben ihrer lern- und bildungstheoretischen Einordnung auch durch die Organisation bzw. den Organisationsgrad. Formales Lernen vollzieht sich in Kontexten, die einen vergleichsweise hohen Organisationsgrad aufweisen, wie in Seminaren und Workshops. Informelles Lernen richtet sich hingegen nicht an Kriterien der Lernorganisation aus. Während aber das reflexive Lernen im Anschluss an oder auch im Prozess der Ausübung von Arbeitshandlungen organisiert wird, so z. B. in Form von Coaching- und Verbesserungsprozessen, bleibt das implizite Lernen gänzlich unorganisiert und in das Arbeitshandeln integriert. Es ist von daher auch nur indirekt über die Arbeitsperformanz oder über Analysekonzepte zugänglich, die das Unbewusste zum Gegenstand haben (vgl. LEHMKUHL 2002).

Der Bedeutungszuwachs informellen Lernens erklärt sich auch aus den engen Grenzen organisierter Lernprozesse, vor allem aber aus seiner Relevanz für die Kompetenzentwicklung und das reale Arbeits- und Berufswissen von Fachkräften. „*Informelles Lernen ist ein subjektiver Aneignungsprozess in sozialer und situativer Kontextierung*“ (MOLZBERGER 2007, S. 86), dessen Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeits- und Handlungsprozessen auch deutliche Nachteile mit sich bringt. Welche Erfahrungen in der Arbeit gemacht werden, welche sinnlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Prozesse stattfinden, hängt wesentlich von den Arbeitsaufträgen und -gegenständen, der Ablauf- und Aufbauorganisation, den Sozialbeziehungen und der Unternehmenskultur ab. Informelles Lernen findet mehr oder weniger zufällig statt, es bleibt in der Regel betrieblich einseitig, wenn es nicht über vernetzte Lernstrukturen in einen Lern- und Bildungszusammenhang gestellt wird. Informelles Lernen ohne berufspädagogische Arrangements, Organisation und Zielorientierung läuft Gefahr, situativ zu verbleiben und dann den Anforderungen einer umfassenden Kompetenzentwicklung nicht gerecht zu werden.

4. Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung

Die Anforderungen qualifizierter Arbeitsplätze und der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz verlangen die lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Die eingangs angesprochene bildungspolitische Diskussion um die Anerkennung und Validierung von betrieblich erworbenen Kompetenzen zeigt die enger werdende Verbindung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, zeigt wie das informelle und das reflexive Lernen in der Arbeit mit der Bildung verschränkt werden.

Zur Durchsetzung und Verbreitung einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung sind eine Reihe von Modellprojekten durchgeführt worden. Beispielfähig ist auf die Studie zum Verfahren „*Lernförderlichkeitsinventar*“ und auf das Projekt „*make it*“ hinzuweisen (FRIELING u. a. 2007; WEITERBILDUNGSSTIFTUNG o. J.). In dem Projekt „*make-it*“ war die Herstellung lernförderlicher

Arbeitsbedingungen ein Ansatz, um insbesondere solchen Beschäftigtengruppen ein Angebot zur Entwicklung oder Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen zu machen, die in der Regel nicht an klassischen Formen der Weiterbildung teilhaben, also An- und Ungelernte, Geringqualifizierte und sozial Benachteiligte. Die Gestaltung der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen erfolgte in dem Projekt systematisch über das Lernförderlichkeitsinventar. Zuvor waren die Arbeitsplätze mittels Beobachtungsinterviews unter bestimmten Kriterien lern- und kompetenzhaltiger Arbeit auf ihre Lernförderlichkeit analysiert worden. Die Codes in dem zugrunde gelegten Leitfaden sind: Selbständigkeit in der Arbeit; Partizipation der Mitarbeiter; Komplexität und Variabilität der Tätigkeit; Kommunikation und Kooperation; Feedback und Information; Arbeitsumgebung.

Hierbei handelt es sich um das Beispiel für ein bestimmtes Unternehmen. Generell gilt, dass die jeweiligen betrieblichen Arbeits- und Organisationskonzepte sowie die Lernkultur die Konzepte zur lern- und kompetenzförderlichen Gestaltung des Arbeitsplatzes wesentlich beeinflussen. Spätestens seit den 1990er Jahren besteht die Aufgabe, die Arbeit lern- und kompetenzförderlich zu gestalten. Neue Lernformen und Freiräume in der Arbeit, wie die Möglichkeit zum Austausch über erfolgreiche Problembewältigungsstrategien mit Arbeitskolleg/inn/en oder zur Erprobung eigener Strategien der Erfüllung von Arbeitsaufgaben, erhöhen die Lernhaltigkeit der jeweiligen Tätigkeit und unterstützen damit auch die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten. So wie lernförderliche Arbeitsgestaltung die Kompetenz der Beschäftigten fördert, führt lernarme Arbeit zu Kompetenzverlust und Kompetenzdefiziten (vgl. BERGMANN 1996; ULICH 1999, S. 124). „*Der lange Arm der Arbeit*“ beeinflusst darüber hinaus den Freizeitbereich, die Sozialkontakte und letztlich die Persönlichkeitsentwicklung. Die Gestaltung von Arbeit besitzt damit immer eine über die Arbeitswelt hinausgehende individuelle und gesellschaftspolitische Dimension.

Für die betriebliche Bildungsarbeit stellt sich nun die zentrale Frage, welche Kriterien eine lern- und kompetenzförderliche Arbeit auszeichnen und wie Arbeitsumgebungen entsprechend zu gestalten sind. Seit den 1980/90er Jahren werden – einhergehend mit der Renaissance des Lernens in der Arbeit – zu diesem Thema wissenschaftliche Studien und Analysen durchgeführt. Es sind Kriterien erarbeitet worden, an denen sich sowohl die Analyse des Lernens und der Lernmöglichkeiten in der Arbeit als auch eine lern- und kompetenzförderliche Gestaltung von Arbeitsumgebungen orientieren können. Die z. T. auf die betriebliche Entwicklung einwirkenden Studien wurden vorrangig aus arbeitswissenschaftlicher, arbeits- und organisationspsychologischer sowie berufspädagogischer Sicht angelegt und theoretisch fundiert (vgl. u. a. FRANKE/KLEINSCHMITT 1987; BERGMANN 1996, S. 173 ff.; SONNTAG 1996; FRIELING u. a. 2006; BRÜGGEMANN u. a. 2008). Unter Einbeziehung der oben erläuterten Zielsetzungen des Erwerbs einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz

und reflexiven Handlungsfähigkeit sind folgende Kriterien bzw. Dimensionen als zentral zu erachten:

(1) Vollständige Handlung/Projektorientierung

Die Beschäftigten sollen mit Aufgaben konfrontiert werden, zu deren Erfüllung möglichst viele Handlungsoperationen im Sinne einer „*vollständigen Handlung*“ erforderlich sind. Dazu gehören sowohl Vorbereitungs- und Organisationschritte als auch Kontrollschritte in Form von Rückkoppelungs- und ggfs. Korrekturprozessen. Wie bei der Projektmethode geht es um ein ganzheitlich angelegtes Arbeitshandeln und ein stark selbstgesteuertes Lernen von Einzelnen ebenso wie von Gruppen. In jedem Fall ist die Begrenzung auf ein eingeschränktes Tätigkeitsspektrum, das kaum Überblicks- und Zusammenhangswissen zulässt, zu vermeiden.

(2) Handlungsspielraum

Unter Handlungsspielraum sind die objektiven Freiheits- und Entscheidungsgrade bei der Ausführung einer Arbeitsaufgabe zu verstehen, also die Wahl verschiedener Möglichkeiten, in der Arbeit sachgerecht, zielorientiert und selbstständig zu handeln. Diese Möglichkeiten hängen einerseits von dem objektiven Lern- und Handlungspotenzial der vorhandenen Arbeitsaufgaben, andererseits von den Partizipations- und Mitgestaltungschancen der Handelnden im Rahmen der Ablauf- und Aufbauorganisation ab. Beispiele wären die Möglichkeit, Einfluss auf die Vorgehensweise bei der Arbeit zu nehmen oder die Arbeitsorganisation und Ausstattungen zu verändern. Je höher also die Freiheits- und Entscheidungsgrade, desto größer die Möglichkeiten für selbstgesteuertes Handeln. Allerdings ist es eine andere Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen die Möglichkeiten auch eingelöst werden können.

(3) Problem- und Komplexitätserfahrung

Mit Umfang und Vielschichtigkeit der jeweiligen Arbeitsaufgabe wachsen auch das Ausmaß erforderlicher Denkprozesse in der Arbeit und die Chancen, Problem- und Komplexitätserfahrungen zu sammeln. Das Kriterium steht in deutlichem Zusammenhang mit dem des Handlungsspielraums und dem der vollständigen Handlung. Problem- und Komplexitätserfahrungen werden insbesondere erworben in Arbeitssituationen der Unbestimmtheit, der Vernetztheit und der Aufgabenvielfalt, die durch das Verfolgen mehrerer Ziele gekennzeichnet sind.

(4) Soziale Unterstützung/ Kollektivität

Für Anregungen und Hilfestellungen der Beschäftigten untereinander und von Seiten der Vorgesetzten spielen Kollektivität und Kommunikation eine wichtige

Rolle. Diese hängen ihrerseits von den jeweiligen Arbeitsaufgaben und -formen, aber auch von der Unternehmenskultur ab. Gruppenarbeit bringt beispielsweise von vornherein Gemeinschaftlichkeit und ein hohes Maß an formellem und informellem Gruppenlernen mit sich. Über diese Gruppenlernprozesse wird Lernen von einem individuellen zu einem kollektiven Vorgang, wobei kollektive Lernprozesse durch individuelle Lernprozesse konstituiert werden und auf diese rückwirken.

(5) Individuelle Entwicklung

Diese Forderung bezieht sich auf die Ausrichtung der jeweiligen Aufgaben am Entwicklungs- und Kompetenzstand des Individuums. Ziel ist es, weder zu unter- noch zu überfordern. Darüber hinaus soll jedem Beschäftigten ermöglicht werden, eigene Sicht- und Interpretationsweisen bezüglich der Aufgaben sowie individuelle Arbeitsweisen herauszubilden. Dies gewährleistet am ehesten Bedingungen für eine weitgehende Partizipation, und zwar auch an der Gestaltung von Lernarrangements und Lernwegen. Selbststeuerung als Erfahrungs- und Ermöglichungsraum hat einen hohen Stellenwert für die individuelle Entwicklung.

(6) Entwicklung von Professionalität

Für die Entwicklung der Professionalität in der Arbeit ist es charakteristisch, dass die Beschäftigten sich sowohl bei gegebenen Freiheitsgraden als auch unter restriktiven Arbeitsbedingungen in steigendem Maße erfolgreiche Handlungsstrategien zu Eigen machen. Rückkoppelungen und Erfahrungen verbessern die berufliche Handlungsfähigkeit und Expertise des Einzelnen stetig. Diesen Entwicklungsweg kann man in Anlehnung an DREYFUS/ DREYFUS (1987) als Weg vom Novizen zum Experten bezeichnen.

(7) Reflexivität

Wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, wird unter Reflexivität sowohl die strukturelle Reflexivität als auch die Selbstreflexivität der Handelnden verstanden. Reflexivität in der Arbeit heißt, sowohl über Arbeitsstrukturen und -umgebungen als auch über sich selbst zu reflektieren. In bewusster Distanz zum unmittelbaren Arbeitsgeschehen sind Ablauforganisation, Handlungsabläufe und -alternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen Handlungswissen zu setzen. Im realen Arbeitsvollzug liegt die reflexive Handlungsfähigkeit als Potenzial dem tatsächlichen reflexiven Handeln zugrunde.

In tabellarischer Form lassen sich die referierten Kriterien folgendermaßen zusammenzufassen:

Tabelle 2: Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit

Dimensionen	Kurzcharakteristik
Vollständige Handlung/ Projektorientierung	Aufgaben mit möglichst vielen zusammenhängenden Einzelhandlungen im Sinne der vollständigen Handlung und der Projektmethode
Handlungsspielraum	Freiheits- und Entscheidungsgrade in der Arbeit, d. h. die unterschiedlichen Möglichkeiten kompetent zu handeln (selbstgesteuertes Arbeiten)
Problem-, Komplexitäts- erfahrung	Ist abhängig vom Umfang und der Vielschichtigkeit der Arbeit, vom Grad der Unbestimmtheit und Vernetzung
Soziale Unterstützung/ Kollektivität	Kommunikation, Anregungen, Hilfestellungen mit und durch Kollegen und Vorgesetzte; Gemeinschaftlichkeit
Individuelle Entwick- lung	Aufgaben sollen dem Entwicklungsstand des Einzelnen entsprechen, d. h. sie dürfen ihn nicht unter- oder überfordern
Entwicklung von Profes- sionalität	Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit durch Erarbeitung erfolgreicher Handlungsstrategien im Verlauf der Expertiseentwicklung (Entwicklung vom Novizen bis zum Experten)
Reflexivität	Möglichkeiten der strukturellen und der Selbst-Reflexivität

Quelle: DEHNBOSTEL 2007, S. 69

Diese Kriterien stellen die Selbststeuerung des Lernens in den Mittelpunkt der Kompetenzentwicklung des Einzelnen und sozialer Gruppen. Individuelle und kollektive Selbststeuerung sind dabei nicht als Widerspruch, sondern als Ergänzung anzusehen. Die Kriterien gelten jedoch nicht per se als Gütekriterien, denn ob sie auf das Lernen fördernd oder behindernd wirken, hängt auch von übergeordneten Gegebenheiten wie Unternehmenskultur, Arbeitsorganisation und Arbeitsaufgaben ab. Zudem sind sie in ihrer Wirkung vom Entwicklungsstand des Einzelnen abhängig. So kann ein großer Handlungsspielraum für den Einen lernförderlich, für den Anderen hingegen lernhemmend wirken. Ob Arbeitsplätze und -prozesse lern- und kompetenzförderlich sind, hängt also nicht nur von objektiven Kriterien der Lernpotenziale und Lernchancen ab, sondern ebenso von persönlichen Dispositionen. Das Kriterium der individuellen Entwicklung ist in diesem Sinne als Meta-Kriterium anzusehen.

Gibt es für die Individuen keinen eindeutigen oder festgelegten Weg, um lernförderliche Arbeitsbedingungen und Lernumgebungen zu schaffen, so gilt das auch für Unternehmen und Arbeitsbereiche. Die Aufgabe der lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung verlangt spezifische Lösungen, da die Möglichkeiten ihrer Realisierung wesentlich von Einflussfaktoren mitbestimmt werden, die über die erläuterten Kriterien hinausgehen. Dazu gehören zum einen reale Gegebenheiten wie Betriebsgrößen und -branchen, Ablauf- und Aufbauorganisation sowie Qualifikationsanforderungen, zum anderen der Bezug auf eine umfassende berufliche Handlungskompetenz sowie die strukturelle und die Selbst-Reflexivität.

5. Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung?

Angesichts der oben skizzierten Ziele der beruflichen Handlungskompetenz, der Ansprüche und Möglichkeiten informellen und reflexiven Lernens sowie einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung stellt sich die zentrale Frage, inwieweit die betriebliche Aus- und Weiterbildung nicht nur die Qualifikation der Beschäftigten fördert, sondern ebenso der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung des/ der Einzelnen dienen kann. Diese Frage steht im Rahmen der seit den 1990er Jahren geführten Auseinandersetzung über das Zusammentreffen bzw. die Übereinstimmung betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Zielsetzungen in der Berufsbildung, der sogenannten Koinzidenz- und Konvergenzdebatte (vgl. ACHTENHAGEN 1990; HARTEIS u. a. 2002, S. 17 ff.; GONON 2004, S. 42 f.; HEID/HARTEIS 2004).

Inwieweit betriebliche und pädagogische Interessen konvergieren oder von einer Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft gesprochen werden kann, ist empirisch-analytisch nicht belegt. Auch wenn allgemein anerkannt wird, dass das Lernen im Prozess der Arbeit im Zuge betrieblicher Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse an Bedeutung gewonnen hat, so sagt dies noch nichts über dessen Reichweite, Qualität und Subjektbezug aus. Bisherige Einschätzungen und Analysen verweisen stattdessen eher auf die Ambivalenz und Unübersichtlichkeit der Entwicklungen in modernen Arbeitsprozessen. Zudem steht einer allzu optimistischen Sichtweise betrieblich-pädagogischer Entwicklungen die Autonomie und Eigenentwicklung der betrieblichen Handlungslogik gegenüber (vgl. HARNEY 1998, S. 86 ff.).

Entscheidend für die Diskussion ist die reale betriebliche Entwicklung von Arbeits-Lern-Umgebungen und der damit verbundenen Lernoptionen und Lernchancen in der betrieblichen Arbeit. Sie sind Teil der im Spannungsverhältnis von ökonomischer Zweckorientierung und personaler sowie humaner Entwicklung neu auszulotenden betrieblichen Bildungsarbeit im Rahmen eines betrieblichen Bildungsmanagements. Kompetenzentwicklung und Reflexivität in der Ar-

beit zeigen, dass ganzheitliche Arbeits- und Organisationskonzepte den Erwerb von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen notwendig und möglich machen, sie zeigen, dass das informelle und reflexive Lernen mit sozialen und persönlichkeitsbezogenen Lerninhalten in der Arbeit verbunden werden. Ein auf Reflexivität zielendes Lernen in und bei der Arbeit trägt wesentlich zur umfassenden Kompetenzentwicklung bei. In sozialer Hinsicht wird dabei der Personenkreis der Lernenden vergrößert, da Reflexivität bei der Bearbeitung vieler Arbeitsaufgaben erforderlich ist und in modernen Arbeitsprozessen häufig verlangt wird. Zudem verbindet sich das reflexive Lernen häufig mit dem informellen Lernen bzw. ist entsprechend der oben gezeigten Grafik wesentlicher Teil des informellen Lernens.

Die Fähigkeit zur Reflexion zeigt das Vermögen an, vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen durch Lern- und Reflexionsprozesse zu hinterfragen, zu deuten und in handlungsorientierter, kompetenzbasierter Absicht zu bewerten. So erst werden Bildungsprozesse möglich, *„denn diese schließen eine Distanzierung des Verstandes von der gegenständlichen Welt, um sie gedanklich erfassen zu können, notwendig mit ein“* (BENDER 1991, S. 63). Erst die auf Handlung bezogene Reflexion ermöglicht in ihren strukturellen und subjektbezogenen Dimensionen die Distanzierung und praxisbezogene Rückbindung von Erfahrungen, oder wie BENDER es ausdrückt: *„Erst das theoretische Verstehen von Erfahrungen ermöglicht auch den selbstbestimmten praktischen Umgang mit ihnen“* (ebd.). Qualifizierung als Anpassungslernen steht hierzu konträr. Der subjektbezogene Lernansatz in der Kompetenzentwicklung bietet dagegen verstärkte Möglichkeiten, die Entwicklungs- und Bildungsdimension einzubeziehen.

Eine Konvergenz oder Koinzidenz von Bildung und Ökonomie ist damit aber nicht gleichzusetzen. Abgesehen von fehlenden empirischen Analysen, ist die weitgehende Übereinstimmung von Kompetenzentwicklung und betrieblicher Handlungslogik nicht auf Bildungsprozesse zu übertragen. Wie unter 2. dargestellt, stimmen die berufliche Handlungskompetenz und die Reflexivität partiell mit bildungstheoretischen Zielen und Inhalten überein, Bildung als Entwicklung der Persönlichkeit und Erlangung von Autonomie und Kritikfähigkeit geht aber keinesfalls in der Kompetenzentwicklung auf.

Kompetenzbegriffe implizieren häufig eine starke Affinität zwischen Bildung und Ökonomie, indem sie Kompetenzen als Dispositionen eines selbstorganisierten Handelns in komplexen Situationen verstehen und keine Differenz zur Bildungsdimension vornehmen. Bildung bleibt eine dem Kompetenzbegriff übergeordnete Kategorie, die zwar partiell in den Kompetenzbegriff eingeht, aber insbesondere im Hinblick auf die Persönlichkeitsentfaltung und die Erlangung von Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation nicht aufgeht. Auch wenn Kompetenzen in ihrer Subjektgebundenheit eher zur Einlösung von Bildungszielen beitragen können als einseitig auf die Verwertung zielende Qualifikationen,

so wird damit keine Konvergenz oder Koinzidenz pädagogischer und ökonomischer Vernunft nahegelegt. Es bleibt der Schluss zu ziehen, dass Bildung und Werteorientierung bei entsprechenden lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsumgebungen zwar partiell in der Arbeit realisiert werden können, gleichwohl betriebliche Verwertungsinteressen und Bildung als Entfaltung von Persönlichkeit auch weiterhin in einem erheblichen Spannungsverhältnis stehen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, FRANK (1990): Vorwort. In: SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim: VCH Acta Humaniora.
- ARNOLD, ROLF & STEINBACH, SILKE (1998): Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: MARKERT, WERNER (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 22-32.
- BAUER, HANS G., BÖHLE, FRITZ, MUNZ, CLAUDIA, PFEIFFER, SABINE & WOICKE, PETER (2002): Hightech-Gespür. Erfahrungsgelitetes Arbeiten und Lernen in hochtechnisierten Arbeitsbereichen. Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. vom BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung), Bielefeld: WBV.
- BENDER, WALTER (1991). Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Band 11. Weinheim: DSV.
- BERGMANN, BÄRBEL (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Münster: Waxmann, S. 153-262.
- BÖHLE, FRITZ (2005): Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 34 (5), S. 9-13.
- BRÜGGEMANN, ANETTE, DEHNBOSTEL, PETER & ROHS, MATTHIAS (2008): eXtreme working – eXtreme learning? Grenzgänge zwischen Arbeiten und Lernen in der IT-Branche. Münster: Waxmann.
- DEHNBOSTEL, PETER (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement, Band 7. Münster: Waxmann.
- DEHNBOSTEL, PETER (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DEHNBOSTEL, PETER & SEIDEL, SABINE (2011): Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 50 (5), S. 6-9.
- DOHMEN, GÜNTHER (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.
- DEWEY, JOHN (1951[1910]): Wie wir denken. Zürich: Morgarten.
- DREYFUS, HUBERT L. & DREYFUS, STUART E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- FRANKE, GUIDO & KLEINSCHMITT, MANFRED (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 65. Berlin, Köln: Beuth.
- FRIELING EKKEHART, BERNARD, HEIKE, BIGALK, DEBORA & MÜLLER, RUDOLF F. (2006): Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster: Waxmann.
- FRIELING EKKEHART, SCHÄFER, ELLEN & FÖLSCH, THOMAS (2007): Konzepte zur Kompetenzentwicklung und zum Lernen im Prozess der Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster: Waxmann.
- GILLEN, JULIA (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: WBV.
- GONON, PHILIPP (2004): Informelles Lernen im Lichte aktueller Theorieperspektiven betrieblicher Weiterbildung. In: DEHNBOSTEL, PETER & GONON, PHILIPP (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze. Bielefeld: WBV, S. 39-50.
- HARTEIS, CHRISTIAN, BAUER, JOHANNES. & COESTER, HELENE. (2002): Betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung zwischen ökonomischen und pädagogischen Überlegungen. Forschungsbericht Nr. 2. Universität Regensburg, Lehrstuhl Pädagogik für Lehr-Lern-Forschung und Medienpädagogik.
- HARNEY, KLAUS (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- HEID, HELMUT & HARTEIS, CHRISTIAN (2004): Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: DEHNBOSTEL, PETER & PÄTZOLD, GÜNTER (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 18. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 222-231.
- HEYSE, VOLKER & ERPENBECK, JOHN (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Bielefeld: WBV.
- LASH, SCOTT (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: BECK, ULRICH, GIDDENS, ANTHONY & LASH, SCOTT (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 195-286.
- LEHMKUHL, KIRSTEN (2002): Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Hamburg: VSA.
- MOLZBERGER, GABRIELE (2007): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden: VS.
- OVERWIEN, BERND (2002): Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: ROHS, MATTHIAS (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 13-36.
- OVERWIEN, BERND (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 2005 (3), S. 339-355.
- REICH, KERSTEN (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 5. Auflage, Neuwied: Luchterhand.
- SCHÖN, DONALD A. (1983): The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bun-

des für anerkannte Ausbildungsberufe. URL:
<http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/publ/handreich.pdf> [08.06.2008].

SONNTAG, KARLHEINZ (1996): Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München: Beck.

ULICH, EBERHARD (1999): Lern- und Entwicklungspotentiale in der Arbeit – Beiträge der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: SONNTAG, KARLHEINZ (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. 2. Auflage, Göttingen: Hogrefe, S. 123-156.

WEITERBILDUNGSSTIFTUNG (Hrsg.) (o. J.): projekt make it – Praktische Gestaltung betrieblicher Kompetenzentwicklung. Wiesbaden. URL: http://www.cssa-wiesbaden.de/fileadmin/Dokumente/makeit_broschuere_makeit.pdf [30.11.2011].

Prof. Dr. PETER DEHNBOSTEL, Professor für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg von 1999-2010 (Homepages: www.peter-dehnbostel.de, www.hsu-hh.de/debo; E-Mail: peter.dehnbostel@t-online.de)

II. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: eine hinreichende Anforderung?

Von Carmen Hahn

Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: eine hinreichende Anforderung?¹

Kurzfassung

Vom Lehrpersonal der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird diagnostische Kompetenz gefordert. Diagnostische Kompetenz beinhaltet aber weit weniger Fähigkeiten und Fertigkeiten, als die, die das Lehrpersonal für pädagogisch-diagnostische Tätigkeiten benötigen. Vielmehr sollten die Lehrkräfte über diagnostische Expertise verfügen. In diesem Aufsatz argumentiere ich, warum *diagnostische Kompetenz* nicht ausreicht, sondern nach *diagnostischer Expertise* verlangt werden sollte.

Abstract

Diagnostic competence is required of teaching staff in vocational education. But diagnostic competence contains much less skills and abilities than needed by the teaching staff for diagnostic operations. Rather teachers should have diagnostic expertise. In this essay I argue why *diagnostic competence* is not enough, but *diagnostic expertise* should be demanded.

1. Einleitung

Seit der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 ist die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften wieder ein Thema der (Berufs-)Bildungsforschung und -politik (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001). In den Standards für die Lehrerbildung der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004) sowie in den Standards für die Lehrerbildung von OSER und OELKERS (2001) oder von TERHART (2002) ist die diagnostische Kompetenz als Kernkompetenz in der Folge der Ergebnisse der PISA-Studie fest verankert. Auch im Basiscurriculum der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurde die „*Diagnostik und Evaluation beruflicher Lernprozesse und Lernergebnisse*“ (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2003, S. 8) berücksichtigt.

Trotz der Bedeutung, die der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften allenthalben beigemessen wird, scheint jedoch wenig beachtet worden zu sein, was unter diagnostischer Kompetenz verstanden wird bzw. welche Reichweite diagnostische Kompetenz hinsichtlich pädagogisch-diagnostischer Tätigkeiten von

¹ Bei diesem Aufsatz handelt es sich um Auszüge aus meiner Dissertation, die an dieser Stelle vor dem Hintergrund der Frage nach „*diagnostischer Kompetenz*“ diskutiert werden.

Lehrkräften in der beruflichen Bildung hat. In diesem Beitrag möchte ich diagnostische Kompetenz als Anforderung für den Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte in Frage stellen, der die Pädagogische Diagnostik betrifft. Stattdessen schlage ich vor, diagnostische Expertise von Lehrkräften einzufordern, da diagnostische Expertise den pädagogisch-diagnostischen Tätigkeitsbereich weitreichender abdeckt.

Zunächst erläutere ich, was unter diagnostischer Kompetenz verstanden wird. Die Durchsicht der Literatur zur Pädagogischen Diagnostik zeigt eine eindeutige Tendenz zu einer Definition von diagnostischer Kompetenz nach SCHRADER (2006). Diese Definition kann als gesetzt angesehen werden (Kapitel 1). Nachdem das allgemein angenommene Verständnis von diagnostischer Kompetenz erläutert ist, zeige ich das breite Spektrum der Tätigkeiten auf, die Lehrkräfte im Rahmen der Pädagogischen Diagnostik durchführen. Durch einen Abgleich der pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten von Lehrkräften mit der Definition von SCHRADER, wird deutlich, dass diagnostische Kompetenz lediglich einen sehr engen Rahmen kennzeichnet, der nicht alle pädagogisch-diagnostischen Aufgaben von Lehrkräften abdeckt (Kapitel 2). Daran anschließend thematisiere ich das Konzept der diagnostischen Expertise (Kapitel 3). Diagnostische Expertise ist ein komplexes Konstrukt, das sich aus drei Komponenten zusammensetzt: diagnostisches Wissen, professionelles Wissen und Alltagstheorien. Diese drei Komponenten erläutere ich in Kapitel 4 eingehend, um zu zeigen, welche Wissensbestände diagnostische Expertise beinhaltet. Mithilfe der Erläuterungen wird deutlich, dass das Konzept diagnostische Expertise das pädagogisch-diagnostische Tätigkeitsfeld umfassend abdeckt. Im abschließenden Fazit fasse ich die wesentlichen Argumentationspunkte des Aufsatzes zusammen und argumentiere aufgrund meiner vorangegangenen Ausführungen, warum die diagnostische Expertise die zutreffendere Anforderung an pädagogisch-diagnostisch tätige Lehrkräfte ist (Kapitel 5).

2. Diagnostische Kompetenz

Diagnostische Kompetenz ist einer der Kompetenzbereiche, der von Lehrkräften gefordert wird (vgl. u. a. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004). Zwar lässt sich aufgrund der dieser Kompetenz zugeordneten Tätigkeiten zumeist erahnen, was unter diagnostischer Kompetenz jeweils verstanden wird (siehe hierzu auch Kapitel 2). Die Durchsicht der relevanten Literatur zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zeigt jedoch eine weitgehend unterschiedliche Verwendung des Begriffs „*Diagnostische Kompetenz*“ (vgl. u. a. KLEBER 1992; DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 132; KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004; ARTELT/GRÄSEL 2009, S. 157; HELMKE 2009, S. 122; SÜDKAMP/ MÖLLER 2009, S. 163). Weil der Begriff diffus und beliebig scheint und um den Begriff eindeutig fassbar zu machen, bedarf die Bedeutung von diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften einer Konkretisierung. In diesem Kapitel gehe ich deshalb auf eine Defi-

nition von diagnostischer Kompetenz genauer ein, die sich in der Literatur durchgesetzt hat. Es wird sich an meinen Ausführungen zeigen, warum diagnostische Kompetenz nicht der treffende Begriff ist, um den pädagogisch-diagnostischen Tätigkeitsbereich von Lehrkräften zu fassen. Die Argumentation wird dahingehend in den nachfolgenden Kapiteln weiter konkretisiert.

Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften ist in der Literatur zur Pädagogischen Diagnostik eine Bedeutung vorrangig zu finden. Diagnostische Kompetenz bezeichnet in der Regel die Fähigkeit von Lehrkräften, Lernende richtig zu beurteilen, das heißt, die diagnostische Kompetenz betrifft lediglich die Urteils-genauigkeit (Veridikalität) der Lehrkräfte (vgl. u. a. SCHRADER 1989; HELMKE et al. 2004, S. 120 f.; SPINATH 2005, S. 86; LANGFELDT 2006, S. 199; HAAG/ LOHRMANN 2007, S. 240; SCHRADER 2008, S. 168; ARTELT/ GRÄSEL 2009, S. 157; HELMKE 2009, S. 122; KARING 2009, S. 198; LORENZ/ ARTELT 2009, S. 212; MCELVANY et al. 2009, S. 224; SÜDKAMP/ MÖLLER 2009, S. 163).

So stellt zum Beispiel SPINATH (2005) eindeutig heraus, dass bei der aktuellen Diskussion über eine mangelnde diagnostische Kompetenz von Lehrkräften *„implizit eine Definition von diagnostischer Kompetenz zugrunde gelegt [wird], die die Fähigkeit eines Urteilers meint, Personen treffend zu beurteilen“* (ebd., S. 86). Sie führt weiter aus, diese Definition entspräche *„der wissenschaftlichen Begriffsbestimmung z. B. durch Schrader [...]“* (SPINATH 2005, S. 86). Die allgemein verwendete Definition rekurriert demnach auf SCHRADER (2006). Er definiert diagnostische Kompetenz folgendermaßen: *„Mit diagnostischer Kompetenz (engl. ‚diagnostic competence‘, ‚accuracy of judgement‘) bezeichnet man die Fähigkeit eines Urteilers, Personen zutreffend zu beurteilen. Sie ist damit Grundlage für die Genauigkeit diagnostischer Urteile oder Diagnosen“* (SCHRADER 2006, S. 95, Hervorhebung im Original, C. H.).

Aus dieser Definition wird eindeutig ersichtlich, dass die Urteils-genauigkeit Gegenstand der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften ist. Zwar kann Urteils-genauigkeit sowohl in Bezug auf Personen (Beurteilung von Merkmalen einer Person) als auch in Bezug auf Aufgaben (Beurteilung von Aufgabenschwierigkeiten) betrachtet werden (vgl. SCHRADER et al. 2004, S. 120), dennoch kritisieren verschiedene Autoren die oben genannte gängige Definition von diagnostischer Kompetenz. Die gängige Definition fasse nicht den gesamten pädagogisch-diagnostischen Tätigkeitsbereich von Lehrkräften (vgl. BROMME et al. 2006; CHI et al. 2004; HELMKE et al. 2004; HELMKE 2009, S. 122; SPINATH 2005). BROMME et al. (2006) schreiben beispielsweise über Untersuchungen zur Urteils-genauigkeit:

„Aber indem sie [die Untersuchungen, C. H.] sich auf die Frage des Erfolgs der Schüler bzw. auf die Frage der Aufgabenschwierigkeit beschränken, beschreiben sie nur einen Teil der für den Unterricht wichtigen diagnostischen Fähigkeiten. Ebenso wichtig ist die Lehrerwahrnehmung der individuellen Fehlvorstel-

lungen, Lernstrategien und Verständnisschwierigkeiten und ihr Bezug zur kognitiven Entwicklung der einzelnen Schüler.“ (BROMME et al. 2006, S. 318)

BROMME et al. (2006) führen in ihrem Zitat eine Reihe von Tätigkeiten auf, die Lehrkräfte wahrnehmen, sobald sie pädagogisch-diagnostisch tätig sind. Mithilfe des Zitats zeigen die Autoren, wie eingeschränkt der pädagogisch-diagnostische Tätigkeitsbereich ist, der mit der Definition von SCHRADER (2006) beschrieben ist. Es wird deutlich, dass pädagogisch-diagnostische Tätigkeiten weit mehr umfassen, als Personen oder Aufgaben zutreffend beurteilen zu können. Die Argumentation von BROMME et al. (2006) führe ich im folgenden Kapitel fort, indem ich die pädagogisch-diagnostischen Aufgabenbereiche weiter darstellen werde. Die dadurch aufgezeigte Komplexität der pädagogisch-diagnostischen Aufgaben untermauert die Kritik verschiedener Autoren an dem begrenzten Rahmen, den die allgemein angenommene Definition von diagnostischer Kompetenz setzt (s. o.). Damit einhergehend verdeutlicht die Komplexität aber auch, dass diagnostische Kompetenz eine nur unzureichende Anforderung an Lehrkräfte ist.

3. Pädagogisch-diagnostischer Aufgabenbereich von Lehrkräften in der beruflichen Bildung

Der Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte innerhalb der Pädagogischen Diagnostik ist sehr vielfältig. Er betrifft nicht nur die Urteilsfähigkeit hinsichtlich Personen und Aufgaben, wie in der Definition von SCHRADER (2006) angeführt. Sondern er umfasst auch Tätigkeiten, welche die direkte Interaktion mit Lernenden betreffen (siehe das oben angeführte Zitat von BROMME et al. (2006)) und Tätigkeiten, die der Organisation und Verwaltung zuzuordnen sind. In den folgenden Ausführungen zeige ich diese pädagogisch-diagnostischen Tätigkeitsbereiche auf. Zunächst verweise ich auf die KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004), die in ihren Ausführungen zum Kompetenzbereich „*Beurteilen*“ der Standards für die Lehrerbildung zudem ihr Verständnis von diagnostischer Kompetenz erkennen lässt. Daraufhin ziehe ich LANGFELDT (2006) heran, der die pädagogisch-diagnostischen Tätigkeitsbereiche auf drei Ebenen systematisiert.

Für die Kultusministerkonferenz und die Lehrerverbände sind „*[h]ohe pädagogische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften*“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004, S. 3) eine wesentliche Anforderung an Lehrkräfte. Diagnostische Kompetenz sei notwendig, damit Lehrkräfte „*kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst*“ (ebd.) beraten und beurteilen können. Aufgrund dieser Notwendigkeit beinhalten die Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz das „*Beurteilen*“ (ebd.) als einen Kompetenzbereich. Die KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004) konkretisiert den Kompetenzbereich „*Beurteilen*“, indem sie Aufgaben für pädagogisch-diagnostisch tätige Lehrkräfte nennt. Die Autoren subsumieren unter „*Beurteilen*“ zum einen das Diagnostizieren

von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen bei Lernenden sowie die Förderung und Beratung von Lernenden und Eltern. Zum anderen fällt das Erfassen von Leistungen aufgrund „transparenter Beurteilungsmaßstäbe“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004, S. 11) unter den Kompetenzbereich „Beurteilen“ (vgl. ebd.). Die Aufgaben werden von der KULTUSMINISTERKONFERENZ im Einzelnen knapp weiter ausgeführt und theoretischen sowie praktischen Ausbildungsabschnitten innerhalb der Lehrerbildung zugeordnet. Die Aufgaben sind als Kompetenzen formuliert, sie bleiben deskriptiv und wenig umfassend (vgl. ebd.).

LANGFELDT (2006) unterscheidet pädagogisch-diagnostische Tätigkeitsbereiche auf drei Ebenen: der „individuellen Ebene“, der „Klassenebene“ und der „institutionellen Ebene“ (ebd., S. 199). Auf der individuellen Ebene findet die direkte Interaktion mit den Lernenden statt. Das Feststellen der individuellen Lernvoraussetzungen von Lernenden sowie die daraus folgende Förderung der Lernenden sind Aufgaben pädagogisch-diagnostisch tätiger Lehrkräfte auf der individuellen Ebene. Auf der Klassenebene bzw. der Ebene der Lerngruppe stehen das Ermitteln und Erkennen der individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden im Fokus. Didaktische Gestaltungen der Lernsituationen, Mikroadaptation während der Lernsituationen, das heißt Methodenwahl, Wahl der Sozialform, innerer Differenzierungen usw., die auf die Bedürfnisse der Lerngruppe ausgerichtet sind, zählen zum Anforderungsbereich der Lehrkräfte auf Klassenebene. Die dritte Ebene bezeichnet LANGFELDT als institutionelle Ebene. Der pädagogisch-diagnostische Aufgabenbereich der Lehrkräfte umfasst auf institutioneller Ebene vor allem organisatorische Aufgabenbereiche wie z. B. das Aussprechen von Bildungsgangempfehlungen, das Ausstellen von fairen (Arbeits-)Zeugnissen und Zertifikaten usw. (vgl. ebd.). Die Systematik von LANGFELDT (2006) korrespondiert mit den Funktionen der Pädagogischen Diagnostik, die nach persönlicher, didaktischer und gesellschaftlicher Perspektive geordnet sind und den pädagogisch-diagnostischen Tätigkeitsbereich legitimieren (vgl. zu den Funktionen ausführlicher KLEBER 1992, S. 90 ff.).

Die Ausführungen zum Aufgabenbereich pädagogisch-diagnostisch tätiger Lehrkräfte zeigen ein breites Spektrum. Zwar sind Beurteilungen von Lernenden und Aufgabenschwierigkeiten – als Inhalte der Definition von diagnostischer Kompetenz – grundlegende Aufgaben innerhalb des pädagogisch-diagnostischen Tätigkeitsbereichs, aber auf diesen Beurteilungen beruhen weitere pädagogisch-diagnostische Entscheidungen wie beispielsweise Mikroadaptation im Unterricht oder das Ausstellen von Zeugnissen. Diese weiteren pädagogisch-diagnostischen Entscheidungen und Aufgaben sind nicht minder notwendig und wichtig, sodass die Tätigkeiten, die mit der allgemein gebräuchlichen Definition von diagnostischer Kompetenz nach SCHRADER (2006) gefasst sind, den breiten Aufgabenbereich der pädagogisch-diagnostisch tätigen Lehrkräfte nicht annähernd abdecken.

Die Begrenztheit der üblichen Auslegung von diagnostischer Kompetenz wird nicht nur an den komplexen pädagogisch-diagnostischen Aufgaben deutlich. Zur Bewältigung der pädagogisch-diagnostischen Aufgaben benötigen die Lehrkräfte eine breite Wissensbasis aus unterschiedlichen Wissensbereichen, die mit dem gegenwärtigen Verständnis von diagnostischer Kompetenz auch nicht annähernd abgebildet werden. In der Literatur zur Pädagogischen Diagnostik sind deshalb Forderungen nach diagnostischer Expertise zu finden, da das Konzept der diagnostischen Expertise diese verschiedenen Wissensbereiche einschließt. Im folgenden Kapitel erläutere ich das Konzept der diagnostischen Expertise und stelle die Komponenten detailliert dar, aus denen sich diagnostische Expertise zusammensetzt.

4. Diagnostische Expertise

Diagnostische Expertise wird immer dann von Autoren gefordert, wenn pädagogisch-diagnostische Tätigkeiten von Lehrkräften für sie mehr als die Urteilsgenauigkeit bezüglich der Lernenden oder der Aufgabenschwierigkeit umfassen (vgl. z. B. HELMKE 2003; HESSE/ LATZKO 2009; LORENZ/ ARTELT 2009). Nach HELMKE (2003) benötigen Lehrkräfte aufgrund ihrer vielfältigen pädagogisch-diagnostischen Aufgaben „*ein breit gefächertes professionelles Wissen*“ (HESSE/ LATZKO 2009, S. 25), weshalb HELMKE (2003) von diagnostischer Expertise spricht (ebd, S. 84 ff.).

HELMKE (2003) schreibt beispielsweise, er „*verwende absichtlich das Konzept ‚Expertise‘, um es von diagnostischer Kompetenz [...] abzuheben*“ (ebd., S. 85). Das „*umfassendere Konzept*“ (ebd.) der diagnostischen Expertise „*beinhaltet sowohl methodisches und prozedurales Wissen (Verfügbarkeit von Methoden zur Einschätzung von Schülerleistungen und zur Selbstdiagnose) als auch konzeptuelles Wissen (Kenntnis von Urteilstendenzen und -fehlern) und darüber hinaus noch ein hohes Niveau an zutreffender Orientiertheit*“ (HELMKE 2003, S. 85, Hervorhebungen im Original, C. H.).

Methodische und prozedurale Wissensbestände sowie konzeptuelle Wissensbestände zählen zum diagnostischen bzw. professionellen Wissen von Lehrkräften. HELMKE (2003) erläutert nicht näher, was er unter „*zutreffender Orientiertheit*“ (ebd., S. 85) versteht. Zwar erwähnt er in diesem Kontext zum Beispiel eine „*zutreffende Informiertheit*“ (ebd.), die er jedoch auf die die Urteilsgenauigkeit im Sinne der diagnostischen Kompetenz bezieht (vgl. ebd.). Es ist daher zu vermuten, dass er „*zutreffende Orientiertheit*“ weiter fasst, und damit die Fähigkeit von Lehrkräften meint, zu wissen, wo einzelne Lernende stehen, wie Lerngruppen einzuordnen sind, das heißt, welche Stärken und Schwächen sie haben, sowie ein Bewusstsein über die eigene Rolle als Lehrkraft auch hinsichtlich der eigenen Alltagstheorien.

Alltagstheorien, diagnostisches Wissen und professionelles Wissen sind demgemäß die drei Komponenten, aus denen sich die diagnostische Expertise zusammensetzt. In meinen folgenden Ausführungen stelle ich das diagnostische Wissen und das professionelle Wissen dar. Darüber hinaus gehe ich auf Alltagstheorien und insbesondere auf die speziell auf Personen bezogene Alltagstheorie, die implizite Persönlichkeitstheorie, ein. Bei meinen Erläuterungen handelt es sich um eine analytische Trennung der drei Komponenten der diagnostischen Expertise. Während der pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten der Lehrkräfte werden indessen die Wissensbereiche nicht separat in Anspruch genommen, sondern die Wissensbereiche und Alltagstheorien wirken ineinander und bedingen sich gegenseitig.

5. Komponenten der diagnostischen Expertise

Lehrkräfte benötigen eine breite Wissensbasis, um die aufgeführten Aufgaben zu bewältigen. Dazu zählt zum einen diagnostisches Wissen, zum anderen auch professionelles Wissen. Wie die vielfältigen pädagogisch-diagnostischen Aufgabenbereiche lässt auch die Komplexität der Inhalte der einzelnen Wissensbereiche eine Kritik an der engen Rahmung der diagnostischen Kompetenz bzw. an der Forderung nach einer so verstandenen diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zu. Damit die Komplexität der Inhalte der einzelnen Wissensbereiche deutlich wird, stelle ich zunächst die Inhalte des diagnostischen Wissens dar, um danach die Wissensbereiche des professionellen Wissens nach SHULMAN (1986; 1987) und BROMME (1992; 1997) zu erläutern. Im Anschluss thematisiere ich Alltagstheorien als dritte Komponente der diagnostischen Expertise und deren Bedeutung für pädagogisch-diagnostische Tätigkeiten.

5.1 Diagnostisches Wissen

Nach HELMKE (2009) beinhaltet die diagnostische Wissensbasis „*Kenntnis von Grundlagen, -begriffen und -problemen sowie Instrumenten*“ (ebd, S. 122) der Pädagogischen Diagnostik. Konkreter sind das folgende Inhaltsbereiche, die in einschlägigen Lehr- und Handbüchern übereinstimmend genannt sind (vgl. z. B. HESSE/ LATZKO 2009; INGENKAMP/ LISSMANN 2005; LANGFELDT/ TENT 1999; LEUTNER 2006; LUKESCH 1998; KLAUER 1978; KLEBER 1992; TENT/ STELZL 1993):

- die Kenntnis von Gütekriterien der diagnostischen Leistung, das heißt Kenntnisse über Objektivität, Validität und Reliabilität von Beurteilungen, auch im Hinblick auf die zugrunde liegenden Bezugsnormen,
- die Kenntnis über Urteilsfehler und Urteilsverzerrungen, das heißt Kenntnisse darüber, welche Urteilsfehler auftreten können und wie diese zu vermeiden sind,

- die Fähigkeit, Lernstandserhebungen während des Unterrichts zu konzipieren, durchzuführen, auszuwerten und rückzumelden, das heißt Kenntnisse über Testerstellung, Auswertung und Interpretation der Testergebnisse, sowie
- die Kenntnis über Test- und Fragebogenverfahren für den Einsatz im Unterricht, das heißt einen Überblick über verfügbare Tests und Erhebungen zu haben, die für den jeweiligen Unterrichtszweck geeignet sind (vgl. Helmke 2009, S. 122 f.).

Für die berufliche Bildung ist festzuhalten, dass sich diese Inhaltsbereiche auch im Basiscurriculum der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wiederfinden, in dem darüber hinaus nach Kenntnissen zur Evaluation und zum Qualitätsmanagement verlangt wird (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2003, S. 17).

Die Inhaltsbereiche des diagnostischen Wissens umfassen somit Kenntnisse und Fertigkeiten, die direkt auf Diagnostik ausgelegt sind. Um pädagogisch-diagnostisch tätig zu sein, ist jedoch weiteres Wissen notwendig, das nach SHULMAN (1986; 1987) und BROMME (1992; 1997; 2008) als professionelles Wissen bezeichnet und im Rahmen des Expertiseansatzes diskutiert wird (vgl. BROMME 2008).

5.2 Professionelles Wissen

Lehrkräfte, die über professionelles Wissen verfügen, werden nach dem Expertiseansatz des Expertenparadigmas als Experten angesehen (vgl. Bromme et al. 2006, S. 304-307; REINISCH 2009, S. 38). Das professionelle Wissen bzw. Expertenwissen von Lehrkräften nach SHULMAN (1986; 1987) und BROMME (1992; 1997; 2008) setzt sich aus fünf Wissensbereichen zusammen, die als „*Topologie des professionellen Lehrerwissens*“ (BROMME 1992, S. 96) in der Literatur zu finden sind. Im Einzelnen umfassen diese Wissensbereiche das fachliche Wissen, das curriculare Wissen, das pädagogische Wissen, das fachspezifische pädagogische Wissen sowie die so genannte Philosophie des Schulfachs. In meinen folgenden Ausführungen erläutere ich die Wissensbereiche und zeige deren Zusammenwirken mit dem diagnostischen Wissen auf.

Fachliches Wissen

Das fachliche Wissen (*content knowledge* nach SHULMAN 1986) bezeichnet solche Wissensbestände, die Lehrkräfte im Kontext des Unterrichtsfachs benötigen. Neben den Wissensinhalten, die für das zu vermittelnde Schulwissen notwendig sind, beinhaltet das fachliche Wissen auch Wissen über Strukturen und Zusammenhänge der Fakten des Fachgebiets. Dadurch ermöglichen die Lehrkräfte den Lernenden unterschiedliche Zugänge zu den relevanten fachlichen Inhalten (vgl. NEUWEG 2010, S. 27; SHULMAN 1986, S. 9).

Curriculares Wissen

Das curriculare Wissen (*curriculum knowledge* nach SHULMAN 1987) ist nicht lediglich eine Verkürzung der fachlichen Inhalte. Es ist vielmehr mit „*Zielvorstellungen über Bildung*“ (BROMME 2008, S. 164) angereichert. Darüber hinaus zählt zum curricularen Wissen ein „*particular grasp of the materials and programs that serve as 'tools of the trade' for teachers*“ (SHULMAN 1987, S. 8). Hinzu kommt der Überblick der Lehrkräfte über das Gesamtcurriculum, sodass die fachlichen Inhalte nicht losgelöst von anderen Unterrichtsfächern, sondern in einem großen Gesamtzusammenhang vermittelt werden können (vgl. NEUWEG 2010, S. 28; SHULMAN 1986, S. 10).

Pädagogisches Wissen

Das pädagogische Wissen (*general pedagogical knowledge* nach SHULMAN 1987) hat keinen direkten Bezug zu Unterrichtsfächern. Es handelt sich um „*fächerübergreifendes Wissen über die Gestaltung des Unterrichtsablaufs, die gemeinsame Stoffentwicklung, die Strukturierung von Unterrichtszeit und über das Klassenmanagement*“ (BROMME/ HAAG 2008, S. 809). Anders als SHULMAN (1986) zählen BROMME/ HAAG (2008) und BAUMERT/ KUNTER (2006) auch Wissen über Sozialformen, Medien und Lehrmethoden zum pädagogischen Wissen. SHULMAN (1986) ordnet diese Wissensbestände dem curricularen Wissen zu (vgl. ebd.).

Fachspezifisches pädagogisches Wissen

SHULMAN (1987) bezeichnet das fachspezifische pädagogische Wissen (*pedagogical content knowledge* nach SHULMAN 1987) als ein „*special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the providence of teachers*“ (ebd., S. 8). Das fachspezifische pädagogische Wissen ist somit eine andere Bezeichnung für das fachdidaktische Wissen, das Lehrkräfte über ein Unterrichtsfach haben. BROMME et al. (2006) sehen die Funktion des fachspezifischen pädagogischen Wissens in der „*fachbezogene[n] Gestaltung des Unterrichts*“ (ebd., S. 316). Das fachspezifische pädagogische Wissen kommt bei pädagogisch-diagnostisch tätigen Lehrkräften vor allem bei deren didaktischen Entscheidungen zum Einsatz, z. B. bei Mikroadaptationen des Unterrichts.

Philosophie des Schulfachs

In Ergänzung zu SHULMAN (1986) findet sich bei BROMME (1992) die „*Philosophie des Schulfachs*“ (ebd., S. 96) in der Topologie der Wissensbereiche des Expertenwissens. Mit der „*Philosophie*“ des Schulfachs meint BROMME (1992) die Überzeugungen der Lehrkräfte, die sie bezüglich ihres zu unterrichtenden Faches haben. BROMME (1992) schreibt dazu: „*Mit dem Begriff der ,Philoso-*

phie' für diesen Teil des Lehrerwissens wird hervorgehoben, daß damit eine bewertende Perspektive auf den Inhalt des Unterrichts gemeint ist. Es geht nicht nur um eine subjektive Bevorzugung dieses oder jenes Abschnittes aus dem Curriculum“ (ebd., S. 97). BROMME et al. (2006) zählen auch epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften über ihr Wissen zur „*Philosophie des Schulfachs*“ (vgl. ebd., S. 315)².

Die professionellen Wissensbereiche der Lehrkräfte wirken als „*Bedingungen (schulischen) Lernens*“ (LANGFELDT 2006, S. 199) auf das diagnostische Wissen von Lehrkräften ein. Das Ineinandewirken der einzelnen Wissensbereiche des professionellen Wissens nach SHULMAN (1986; 1987) und BROMME (1992; 1997; 2008) zusammen mit dem diagnostischen Wissen ermöglicht es Lehrkräften demnach, pädagogisch-diagnostisch tätig zu sein. Die Ausführungen haben gezeigt, dass das benötigte Wissen eine hohe Komplexität aufweist, und sie bilden darüber hinaus ab, welche Bandbreite an Kenntnissen Lehrkräfte haben müssen, um pädagogisch-diagnostische Aufgaben bewältigen zu können. Auf die pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten haben aber auch Alltagstheorien einen direkten Einfluss.

5.3 Alltagstheorien

Alltagstheorien und insbesondere die implizite Persönlichkeitstheorie wirken auf das diagnostische Wissen, das professionelle Wissen und somit auf die pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten von Lehrkräften ein (vgl. HOFER 1986, S. 70). Allgemein sind Alltagstheorien im Wissen verankerte Erfahrungen, das heißt, es sind im Wissen verankerte Annahmen und Vorstellungen über soziale Gegebenheiten (vgl. REINHOLD 2000, S. 11). Sie wirken handlungsleitend, helfen bei der Deutung von Situationen, geben Orientierung und wirken normierend. Alltagstheorien sind darüber hinaus zunächst implizit und unreflektiert im Wissen enthalten sowie personenspezifisch dem Träger der Alltagstheorien eigen. Sie liegen als Konstrukte zur Selbst- und Weltsicht vor, wodurch sie schnelle und strukturierte Entscheidungen ermöglichen (vgl. BARTH 2005). Alltagstheorien unterstützen uns bei der Bewältigung des Alltags.

Alltagstheorien, die auf Personen und die Personenwahrnehmung Einfluss nehmen, werden in der Sozialpsychologie als implizite Persönlichkeitstheorien untersucht.

² Es ist noch zu erwähnen, dass BROMME (2008) und BROMME et al. (2006) die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften als eigenen Wissensbereich ausweisen. Da BROMME et al. (2006) dazu aber schreiben, „[d]ie diagnostische Kompetenz ist ein gutes Beispiel für das Zusammenwirken der skizzierten inhaltlichen Bereiche und Typen [...] des professionellen Wissens“ (ebd., S. 316 f.), handelt es sich meiner Ansicht nach nicht um einen Wissensbereich, der neben den fünf Wissensbereichen des professionellen Wissens existiert, sondern diese auf einer übergeordneten Ebene zusammen mit dem diagnostischen Wissen einschließt.

Die implizite Persönlichkeitstheorie

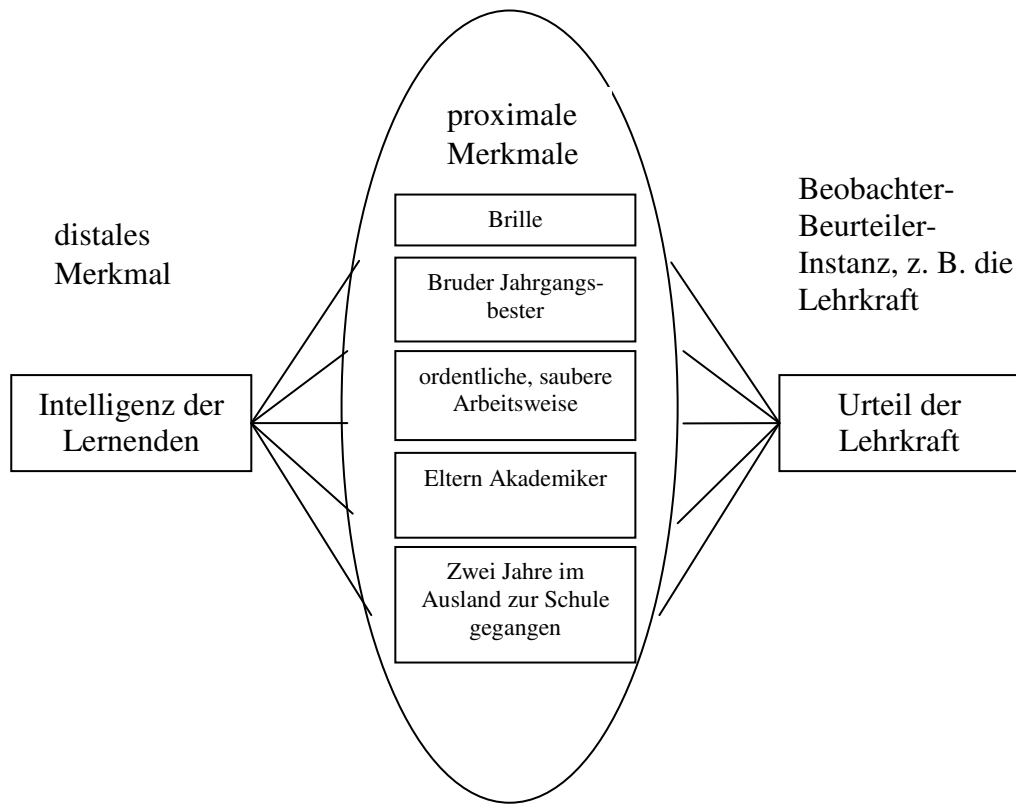
- ist als ein Gesamtgefüge anzusehen, das zur Darstellung und Charakterisierung von Personen genutzt wird,
- besteht aus unbewussten Annahmen über die Zusammenhänge zwischen Eigenschaften oder Merkmalen einer Person,
- ist ein System von Postulaten, das Folgerungen über andere Personen nach sich zieht (vgl. GÜTTLER 2003, S. 81).

Die implizite Persönlichkeitstheorie beinhaltet demnach Wenn-Dann-Beziehungen. Wenn eine Person die Eigenschaft x aufweist, dann weist sie auch die Eigenschaft y auf (vgl. HOFER 1986, S. 70). Aufgrund dieser Beziehungen entstehen Annahmen über Zusammenhänge zwischen Personeneigenschaften bzw. Personenmerkmalen, aus denen Schlussfolgerungen über weitere Personeneigenschaften bzw. -merkmale gezogen werden. Die Schlussfolgerungen sind somit Annahmen über die Art und Weise wie menschliche Eigenschaften eine Verknüpfung aufweisen, aber auch unreflektierte Vorstellungen über das Auftreten bestimmter Eigenschaften und Verhaltensweisen (vgl. KLEBER 1992, S. 124).

Die Zusammenhänge von Personeneigenschaften und Personenmerkmalen sind innerhalb der impliziten Persönlichkeitstheorie gespeichert, indem sie als wenige zu interpretierende Worte zusammengefasst sind. Diese Zusammenfassungen oder Reduzierungen liegen als so genannte Konstrukte vor, die in der Regel nicht direkt beobachtbar sind – zum Beispiel Intelligenz oder Aufgeschlossenheit. Solche Konstrukte lassen sich nicht direkt erfassen, sondern sie werden aufgrund beobachteter Merkmale angenommen (vgl. KLEBER 1992). Diese sehr abstrakte Erklärung lässt sich mithilfe des Linsenmodells von BRUNSWIK (1952) verdeutlichen. BRUNSWIK hat ein Modell vorgelegt, das als theoretische Rahmung die implizite Persönlichkeitstheorie erklären kann (vgl. ebd.).

Mit dem Linsenmodell von BRUNSWIK (1952) lässt sich die implizite Persönlichkeitstheorie theoretisch begründen. BRUNSWIK geht davon aus, dass aufgrund verschiedener beobachteter Merkmale auf ein nicht beobachtbares Merkmal oder eine Personeneigenschaft geschlossen werden kann. In folgendem Beispiel greife ich das Konstrukt „*Intelligenz*“ auf, um das Linsenmodell zu erläutern (Abbildung 1).

Abb. 1: Linsenmodell nach BRUNSWIK: Beispiel einer psychologisch nicht-fundierten impliziten Persönlichkeitstheorie



Quelle: Eigene Darstellung nach KLEBER 1992, S. 132

BRUNSWIK (1952) stellt die Konstruktbildung mithilfe einer Linse dar (vgl. Abbildung 1). Die Linse ist das zentrale Element in seinem Modell. In ihr finden sich die proximalen Merkmale. Es sind die Merkmale des Lernenden, die direkt beobachtbar oder bekannt sind. Aufgrund dieser proximalen Merkmale schließt die Lehrkraft (rechte Seite: Beobachter-Beurteiler-Instanz) auf das distale, nicht direkt beobachtbare Merkmal des Lernenden (linke Seite). Das distale Merkmal ist die Reduktion der beobachtbaren proximalen Merkmale auf ein einzelnes Konstrukt.

Die Beobachtung des distalen Merkmals bzw. Konstrukts ist nur über proximale Merkmale möglich, das heißt, die proximalen Merkmale entsprechen den Indikatoren, aus denen das Konstrukt zusammensetzt wird: Das Konstrukt ist die Zusammenfassung der proximalen Merkmale. Wegen der proximalen Merkmale kommt es in der Folge zu den Schlussfolgerungen über die betreffende Person. Diese Schlussfolgerungen sind mehr oder weniger gut begründbar und zutreffend. Sie hängen mit der Gültigkeit der proximalen Merkmale zusammen, die als Indikatoren der distalen Merkmale dienen.

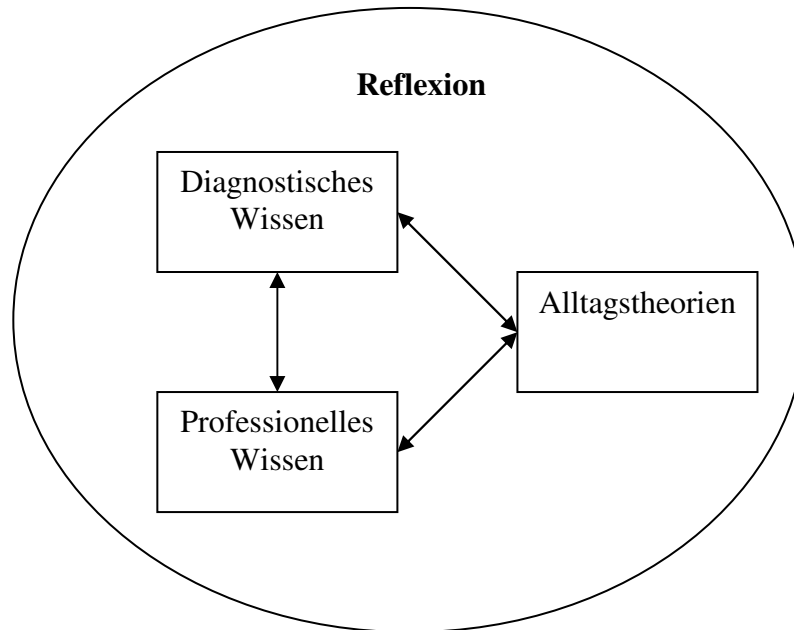
Die Art und die Theorie Relevanz der proximalen Merkmale sind maßgeblich für die Validität der distalen Merkmale (vgl. HESSE/ LATZKO 2009, S. 43). Nur aus gültigen proximalen Merkmalen ergeben sich gültige Kausalitäten und Schlussfolgerungen für die Konstruktbildung. Darüber hinaus sind auch die Anzahl, die Gewichtung und die Auswahl der Merkmale für die Schlussfolgerungen von Bedeutung. In dem Beispiel schließt die Lehrkraft von relativ wenigen proximalen Merkmalen auf die Intelligenz des Lernenden. Die herangezogenen Merkmale erscheinen als Indikatoren für Intelligenz zudem fragwürdig. Weitere und theoretisch besser begründbare proximale Merkmale könnten die Validität des Konstrukts „*Intelligenz*“ unter Umständen erhöhen.

Das Linsenmodell zeigt somit, wie aufgrund proximaler Personeneigenschaften auf ein distales Merkmal geschlossen wird, das zur Beurteilung der Person dient. Der Einfluss der impliziten Persönlichkeitstheorie auf den Diagnoseprozess wird deshalb mithilfe des Linsenmodells ebenfalls deutlich: Bei der Beurteilung von Lernenden kommt den Alltagstheorien in Form der impliziten Persönlichkeitstheorie eine besondere Rolle zu. Die implizite Persönlichkeitstheorie beeinflusst maßgeblich die Schlussfolgerungen über Eigenschaften der Lernenden. Inwiefern die Schlussfolgerungen realistisch und zutreffend sind, beruht auf der Art und der Anzahl der proximalen Merkmale. Für die Generierung der proximalen Merkmale sind Inhalte des diagnostischen Wissens und des professionellen Wissens hilfreich. Beispielsweise können proximale Merkmale durch den Einsatz von Tests erschlossen werden, durch das Wissen über Urteilsfehler und –tendenzen die Validität der Konstrukte bzw. der proximalen Merkmale infrage gestellt werden oder aber durch die Verarbeitung der proximalen Merkmale Schlussfolgerungen hinsichtlich der Lernprozesse gezogen werden, die dann in didaktische Überlegungen einfließen.

Die Ausführungen zeigen den Einfluss der Alltagstheorien sowohl auf den Diagnoseprozess, aber auch auf das diagnostische Wissen und das professionelle Wissen. Sie zeigen die Bedeutung der Alltagstheorien auch in Hinblick auf die pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten von Lehrkräften, da sie in alle Wissensbereich einwirken. In folgendem Schaubild sind die Zusammenhänge graphisch dargestellt³:

³ Abgesehen von den Wissensbereichen und den Alltagstheorien kommt die Reflexion über die einzelnen Komponenten der diagnostischen Expertise und deren Zusammenwirken hinzu. Da Reflexion als ein Zeichen von Expertise angesehen wird (vgl. SCHÖN 1983), ist es naheliegend auch im Rahmen pädagogisch-diagnostischer Tätigkeiten von (diagnostischer) Expertise zu sprechen, sofern Lehrkräfte ihre pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten reflektieren.

Abb. 2: Das Zusammenwirken der Komponenten der diagnostischen Expertise



Quelle: Eigene Darstellung

In Abbildung 2 werden die Zusammenhänge durch Wechselfeile dargestellt. Nach LANGFELDT (2006) umfasst das professionelle Wissen die Bedingungen (schulischen) Lernens (vgl. ebd., S. 199). Sie wirken auf das diagnostische Wissen ein. Das diagnostische Wissen wiederum beeinflusst das professionelle Wissen, indem diagnostische Wissensbereiche zum Beispiel bei didaktischen oder allgemeinen pädagogischen Entscheidungen, die in den Wirkungsbereich pädagogisch-diagnostischer Tätigkeiten fallen, Berücksichtigung finden.

Alltagstheorien sind im Wissen verankert, das heißt, sie bestimmen das diagnostische und professionelle Wissen mit und haben dadurch direkten Einfluss auf pädagogisch-diagnostische Tätigkeiten der Lehrkräfte. Die Wechselfeile der Alltagstheorien zum diagnostischen Wissen und zum pädagogischen Wissen kennzeichnen diesen Zusammenhang⁴.

Die Abbildung sowie meine Ausführungen zu den Komponenten der diagnostischen Expertise und zu den vielfältigen pädagogisch-diagnostischen Aufgaben von Lehrkräften verdeutlichen die Komplexität des Konzepts „*diagnostische Expertise*“. Im Gegensatz zum Gegenstandsbereich der diagnostischen Kompetenz beinhaltet das Konzept der diagnostischen Expertise mehr Anforderungen an pädagogisch-diagnostisch tätige Lehrkräfte. Die Bedeutung meiner Argumen-

⁴ Funktions- und Wirkungsweise der Alltagstheorien in Bezug auf pädagogisch-diagnostische Tätigkeiten der Lehrkräfte wurden mithilfe des Linsenmodells von BRUNSWIK (1952) theoretisch dargestellt (s. o.). Das Modell zeigt das Einwirken von Alltagstheorien auf Beurteilungen am Beispiel der impliziten Persönlichkeitstheorie.

tation zur diagnostischen Expertise im Hinblick auf die Ausgangsfrage dieses Aufsatzes zeige ich in der folgenden Zusammenfassung und im Fazit auf.

6. Zusammenfassung und Fazit

Für die diagnostische Kompetenz ist in der Literatur zur Pädagogischen Diagnostik eine Bedeutung vorrangig zu finden. Es ist die Definition von SCHRAEDER (2006), der unter diagnostischer Kompetenz „*die Fähigkeit eines Urteilers, Personen zutreffend zu beurteilen*“ (ebd., S. 95), versteht. Verschiedene Autoren sehen in dieser Begrenzung auf die Urteilsgenauigkeit aber nur einen Teil des Spektrums abgedeckt, den Lehrkräfte im Rahmen ihrer pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten ausführen (vgl. BROMME et al. 2006; CHI et al. 2004; HELMKE et al. 2004; HELMKE 2009, S. 122; SPINATH 2005). Wie berechtigt diese Kritik ist, zeigen die vielfältigen Aufgaben des Tätigkeitsbereichs von Lehrkräften, welcher zu der Pädagogischen Diagnostik zu zählen ist.

LANGFELDT (2006) hat den pädagogisch-diagnostischen Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte systematisiert, indem er die Tätigkeiten drei Ebenen zugeordnet hat. Er unterscheidet zwischen Tätigkeiten auf der individuellen Ebene, der Klassenebene und der institutionellen Ebene. Die Tätigkeiten umfassen somit neben der individuellen Interaktion mit Lernenden und Lerngruppen auch verwaltende Tätigkeiten und Tätigkeiten von gesellschaftlicher Relevanz, wie das Ausstellen von Berechtigungen zum Beispiel in Form von Zeugnissen. Ähnliche pädagogisch-diagnostische Aufgaben – wenn auch weniger systematisiert und mehr auf die Ausbildung von Lehrkräften bezogen – nennt die KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004). Die so gezeigte Vielfältigkeit der pädagogisch-diagnostischen Aufgaben lässt erkennen, dass eine Forderung nach diagnostischer Kompetenz im Sinne von Urteilsgenauigkeit nicht annähernd den Tätigkeitsbereich abdecken würde, den Lehrkräfte ausführen.

Das Konzept der diagnostischen Expertise ist hingegen sehr viel breiter (vgl. HELMKE 2003, S. 85). Diagnostische Expertise beinhaltet nicht nur die Forderung nach Urteilsgenauigkeit, sondern sie verlangt nach einer differenzierten Wissensbasis, mit deren Hilfe die pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten angemessen bewältigt werden können.

Das Konzept der diagnostischen Expertise umfasst drei Komponenten: das diagnostische Wissen, das professionelle Wissen mit seinen fünf Wissensbereichen (fachliches Wissen, curriculares Wissen, pädagogisches Wissen, fachspezifisches pädagogisches Wissen und Philosophie des Schulfachs) sowie Alltagstheorien. Bei den Alltagstheorien ist im Speziellen die auf Personen bezogene implizite Persönlichkeitstheorie für pädagogisch-diagnostisch tätige Lehrkräfte von Bedeutung. Jede Komponente der diagnostischen Expertise beinhaltet für sich genommen bereits komplexe Inhaltsbereiche. Im Rahmen der pädagogisch-

diagnostischen Tätigkeiten wirken sie ineinander, sodass ein verflochtenes Gefüge entsteht, das von Lehrkräften fundiertes Wissen abverlangt.

Zwar habe ich die Reflexion in diesem Aufsatz nicht näher ausgeführt, deren Bedeutung für die pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten soll jedoch nicht unerwähnt bleiben: Das Hinterfragen der Alltagstheorien über deren Stimmigkeit, die Reflexion über didaktische Entscheidungen oder über die Wahl des für die Lernenden passenden Tests sind nur einige Beispiele dafür, warum eine Reflexion über alle Komponenten der diagnostischen Expertise wichtig ist. Die Notwendigkeit der Reflexion zeigt darüber hinaus erneut die Komplexität der Anforderungen an Lehrkräfte, die pädagogisch-diagnostische Aufgaben ausführen.

Die Komplexität der pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten, die sich infolge der unterschiedlichen Wissensbereiche (diagnostisches Wissen und professionellen Wissen), infolge des Einwirkens der Alltagstheorien, der Notwendigkeit der Reflexion und aufgrund der vielfältigen Aufgaben ergibt, lässt den Schluss zu, dass diagnostische Kompetenz im Sinne der gängigen Definition von SCHRADER (2006) nicht ausreicht, um alle pädagogisch-diagnostischen Tätigkeiten angemessen bewältigen zu können. Die Ausgangsfrage dieses Aufsatzes, ob „*Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften*“ eine hinreichende Anforderung ist, lässt sich demnach verneinen. Wie durch die Argumentation in diesem Aufsatz ersichtlich wurde, sollte die Forderung nach diagnostischer Kompetenz vielmehr durch die Forderung nach dem umfassenderen Konzept ersetzt werden, durch die Forderung nach diagnostischer Expertise.

Literatur

- ARTELT, CORDULA & GRÄSEL, CORNELIA (2009): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23 (3-4), S. 157–160.
- BARTH, ANNE-ROSE (2005): Ist der Weg vom Handeln zum Wissen wirklich so weit? Nachbemerken. In: HUBER, ANNE A. (Hrsg.): Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Huber, S. 251–257.
- BAUMERT, JÜRGEN & KUNTER, MAREIKE (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.
- BROMME, RAINER (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Hans Huber.
- BROMME, RAINER (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, FRANZ, BIRBAUMER, NIELS & GRAUMANN, CARL FRIEDRICH (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.
- BROMME, RAINER (2008): Lehrerexpertise. In: SCHNEIDER, WOLFGANG & HASSELHORN, MARCUS (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 159–167.
- BROMME, RAINER & HAAG, LUDWIG (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: HELSPER, WERNER & BÖHME, JEANETTE (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS, S. 803–819.

- BROMME, RAINER, RHEINBERG, FALKO, MINSSEL, BEATE, WINTELER, ADI & WEIDENMANN, BERND (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: KRAPP, ANDREAS & WEIDENMANN, BERND (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Auflage, Weinheim: Beltz PVU, S. 269–355.
- BRUNSWIK, EGON (1952): The conceptual framework of psychology. Chicago: University of Chicago Press.
- CHI, MICHELENE T. H., SILER, STEPHANIE A. & JEONG, HEISAWN (2004): Can Tutors Monitor Students' Understanding Accurately? In: Cognition and Instruction 22 (3), S. 363–387.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- GÜTTLER, PETER O. (2003): Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. 4. Auflage, München [u.a.]: Oldenbourg.
- HAAG, LUDWIG & LOHRMANN, KATRIN (2007): Diagnostische (In-)Kompetenz von Lehrern. In: FUCHS, BIRGITTA, SCHÖNHERR, CHRISTIAN & KOCH, LUTZ (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 239–249.
- HELMKE, ANDREAS (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- HELMKE, ANDREAS (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer.
- HELMKE, ANDREAS, HOSENFELD, INGMAR & SCHRADER, FRIEDRICH-WILHELM (2004): Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: ARNOLD, ROLF & GRIESE, CHRISTIANE (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 119–143.
- HESSE, INGRID & LATZKO, BRIGITTE (2009): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen: Leske & Budrich.
- HOFER, MANFRED (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe.
- INGENKAMP, KARLHEINZ & LISSMANN, URBAN (2005): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 5. Auflage, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- KARING, CONSTANCE (2009): Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich der Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23 (3-4), S. 197–209.
- KLAUER, KARL JOSEF (Hrsg.) (1978): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. 4 Bände. 1. Auflage, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann (Bd. 1.).
- KLEBER, EDUARD WERNER (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim: Juventa.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [24.08.2010].
- LANGFELDT, HANS-PETER (2006): Psychologie für die Schule. Weinheim: Beltz.
- LANGFELDT, HANS-PETER & TENT, LOTHAR (1999): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Anwendungsbereiche und Praxisfelder. Göttingen: Hogrefe.

- LEUTNER, DETLEV (2006): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: ROST, DETLEF H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Auflage, Weinheim: Beltz PVU, S. 559–568.
- LORENZ, CHRISTIAN & ARTELT, CORDULA (2009): Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23 (3-4), S. 211–222.
- LUKESCH, HELMUT (1998): Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. 2. Auflage, Regensburg: Roderer.
- MC ELVANY, NELE, SCHROEDER, SASCHA, HACHFELD, AXINJA, BAUMERT, JÜRGEN, RICHTER, TOBIAS, SCHNOTZ, WOLFGANG ET AL. (2009): Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23 (3-4), S. 223–235.
- NEUWEG, GEORG HANS (2010): Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz. In: NICKOLAUS, REINHOLD, PÄTZOLD, GÜNTER, REINISCH, HOLGER & TRAMM, TADE (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26–30.
- OSER, FRITZ & OELKERS, JÜRGEN (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur [u.a.]: Rüegger.
- REINHOLD, GERD (2000): Alltagstheorie. In: REINHOLD, GERD (Hrsg.): Soziologie-Lexikon. 4. Auflage, München: Oldenbourg.
- REINISCH, HOLGER (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, OLGA, BECK, KLAUS, SEMBILL, DETLEF, NICKOLAUS, REINHOLD & MULDER, REGINA (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 33–43.
- SCHÖN, DONALD A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- SCHRADER, FRIEDRICH-WILHELM (1989): Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts. Frankfurt am Main: Lang.
- SCHRADER, FRIEDRICH-WILHELM (2006): Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: ROST, DETLEF H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Auflage, Weinheim: Beltz PVU, S. 95–100.
- SCHRADER, FRIEDRICH-WILHELM (2008): Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In: SCHNEIDER, WOLFGANG & HASSELHORN, MARCUS (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 168–177.
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. URL: http://www.bwp-dgfe.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads%2Fmedia%2FBasiscurriculum_BWP_040202.pdf&t=1312902512&hash=8fe3be1944f2566cced6425433cbb5a3 [08.08.2011].
- SHULMAN, LEE S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (2), S. 4–14.
- SHULMAN, LEE S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57, S. 1–22.
- SPINATH, BIRGIT (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 19 (1-2), S. 85–95.

- SÜDKAMP, ANNA & MÖLLER, JENS (2009): Referenzgruppeneffekte im Simulierten Klassenraum. Direkte und indirekte Einschätzungen von Schülerleistungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23 (3-4), S. 161–174.
- TENT, LOTHAR & STELZL, INGEBORG (Hrsg.) (1993): Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen: Hogrefe.
- TERHART, EWALD (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. URL: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf [08.08.2011].

CARMEN HAHN, Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Berufsbildung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg (E-Mail: Carmen.Hahn@hsu-hh.de)

III. Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen

Von Anna Jastrzebski

Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen

Kurzfassung

Zur Kompetenz des Hochschullehrers, Studierenden kompetent Kompetenzen zu vermitteln und zur rational resoluten Realisierung des Kompetenztransfers durch das Kompetenzmodell – oder: Über die deutsche Verwirrung um hochschuldidaktische Kompetenz.

Abstract

About the competence of university teachers: teaching competence competently and providing the rational and resolute realization of competence transfers through the competence model – or: about the German confusion over university teaching competence.

1. Einleitung

Sie hat viele Namen und Geschlechter, mal ist sie kurz, mal ist sie lang. Ich spreche hierbei von Kenntnissen, Fähigkeiten, Know-How, Wissen, Qualifikation, Befähigung, Tüchtigkeit, Begabung, Können, Fertigkeiten, Potentialen, Vermögen, Eignung, Tauglichkeit. Alle warm verpackt im Auftragsmantel der Kompetenz unterwegs in der Hochschullandschaft in den Tälern der Didaktik.

Diese „blumige“ Beschreibung von Kompetenz soll verdeutlichen welche Folgen ein Begriff in der Bildungspolitik auslösen kann und wie man mit diesem Begriff Kompetenz an der Hochschule umgehen kann.

Die hochschulpolitischen Entwicklungen auf Bundes- und Landesebene sind Auslöser für eine neue Qualitätsdebatte an deutschen Universitäten, die an Kraft zugenommen hat und in Zukunft voraussichtlich weiter an Relevanz zunehmen wird. Durch die steigenden Anforderungen aus Politik und Gesellschaft stellt sich vermehrt die Frage nach einer Qualitätssteigerung, -förderung und -sicherung in den deutschen Hochschulen. In diesem Zusammenhang gewinnen Professionalisierung des Lehrpersonals und gute Lehre immer mehr an Signifikanz – es gilt, sie in naher Zukunft erfolgreich auszubauen und zu sichern. Die Forderung bezieht sich auf das Engagement der Hochschulen, in den Bereichen Forschung und Lehre stärker aktiv zu werden und nicht das eine oder andere zu vernachlässigen. Ein wichtiger Auftrag der Hochschulpolitik besteht dabei im Bereich der Kompetenzentwicklung in der Hochschuldidaktik. Gegenstand des Aufsatzes ist die gezielte Fokussierung auf den Bereich der Lehre und speziell in

diesem Gebiet auf die Anforderungen an hochschulpädagogische Kompetenzen bei den in die Lehre eingebundenen Hochschulmitgliedern. Es geht dabei nicht um den Entwurf eines Patentrezeptes für gute Lehre, sondern um die Darstellung der Bedeutsamkeit von hochschuldidaktischen Kompetenzen beim wissenschaftlichen Lehrpersonal und der damit verknüpften Steigerung der Qualität innerhalb der Lehre. Die Betrachtung Erfolg versprechender Ansätze soll eine Anregung für alle Hochschulmitglieder zu diesem Thema sein und zur stärkeren Beachtung und Förderung der hochschuldidaktischen Kompetenz in der Hochschullandschaft beitragen.

Warum dieser Kompetenzbereich mehr Aufmerksamkeit benötigt und welche Problemfelder hier bestehen, wird in den folgenden Kapiteln näher betrachtet.

2. Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktik wird als Forschungsdisziplin und Wissenschaft anerkannt. Sie ist die Wissenschaft von der Hochschullehre und befasst sich mit den Bereichen der Forschung, Entwicklung, Weiterbildung und Bewertung von Lehr- und Lernprozessen in der Universität. *„Hochschuldidaktik ist die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschulen als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht. Ihr Gegenstand und Anliegen ist die Lernsituation und die Lernumwelt der Studierenden im ganzen [sic].“* (HUBER 1995, S. 116) Hochschuldidaktik ist dabei ein Teil der Hochschulforschung, zugleich aber auch auf andere Bereiche (Hochschulgeschichte, -theorie, -soziologie, -ökonomie und -planung) angewiesen (vgl. HUBER 1995, S. 116). Die historischen Kontexte der Hochschuldidaktik und die Entwicklungen im Laufe der Zeit sollen jedoch in diesem Aufsatz nicht weiter vertieft werden.

Wie bereits dargestellt, umfasst die Hochschuldidaktik viele Themenfelder. Ein wichtiges Gebiet ist hierbei die Frage nach der Kompetenz, über die Hochschullehrer verfügen müssen, um die auf hohem Niveau erforderliche berufliche Performanz erbringen zu können. Welche hochschuldidaktischen Grundvoraussetzungen müssen erfüllt sein, um das Berufsfeld der universitären Lehre erfolgssicher zu gestalten? Die zukünftigen hochschuldidaktischen Kompetenzanforderungen werden zumeist nach Kompetenzen der Planung, Durchführung und Evaluation differenziert. Im Bereich der Durchführung und der Evaluation nehmen die pädagogischen Kompetenzen in ihrer Relevanz auch in Hinblick auf die Leistungserwartungen an die Studierenden stetig zu. Die pädagogischen Fähigkeiten als wesentliches Element der Lehrkompetenz besitzen einen starken Effekt auf die Lernenden. Abwechslung und Flexibilität im Lehrvorgang und in den Lehrmethoden sind verknüpft mit besseren Leistungen der Lernenden. Variabilität und Flexibilität verlangen Planung, Übung und persönlichen Einsatz des

Lehrenden, welche durch pädagogische Fertigkeiten systematischer umgesetzt werden können. (Vgl. GAGE/BERLINER 1986, S. 628).

Welche Anforderungen aus Gesellschaft und Politik an die Lehrpersonen gestellt werden und wo der Ursprung dieser Kompetenzdiskussion liegt, wird im folgenden Abschnitt verdeutlicht.

3. Situation an deutschen Hochschulen

Jede/r angehende/r Lehrer/in wird während seiner/ ihrer universitären Ausbildung in zahlreichen Didaktik-Seminaren und -Praxiskursen gezielt pädagogisch und psychologisch darauf vorbereitet, Kompetenzen bei seinen/ ihren Schülern und Schülerinnen zu entwickeln und zu steigern. Er/ Sie wird vielleicht zunächst geschult, eine Basis bzw. eine Lernumgebung für Lernprozesse zu schaffen, um diese Prozesse im weiteren Lehrverlauf methodisch sicher zu leiten, zu gestalten und zu nutzen zu wissen. Ein umfassendes didaktisches Methodenrepertoire, didaktische Theoriemodelle und Planungskonzepte werden gelehrt und dann auch im Referendariat akribisch angewendet und evaluiert. Die Kompetenzanforderungen der Kultusministerkonferenz (KMK) in den jeweiligen Rahmenlehrplänen verschaffen den Lehrenden einen groben Überblick über die erwarteten Kompetenzentwicklungen bei den Schüler/innen.

Es erscheint so, als gebe es in jedem Lehrbereich Professionalisierungsangebote und Weiterbildungen für die Lehrbeauftragten. Eine Fülle an Seminaren und Kursen wird vorwiegend für Interessenten in den Bereichen der betrieblichen Ausbildung, für Lehrpersonal von sekundären Schulformen oder für Personal in Kindertagesstätten dargeboten. Seltener hört man jedoch von Maßnahmen der Professionalisierung bei Hochschullehrern und einer damit intendierten Kompetenzentwicklung bei ihnen. Eine Geringschätzung von wissenschaftlicher Lehre prägt offensichtlich das allgemeine Verständnis in den europäischen Gesellschaften. Des Weiteren nimmt man an, dass Hochschulmitglieder durch ihren erreichten Status an der Universität zwangsläufig gut lehren. Dabei erscheint die verbreitete Nichtbeachtung der Lehre paradox angesichts der Tatsache, dass das Hochschulpersonal in Deutschland infolge gesetzlicher oder vertraglicher Lehrverpflichtungen oftmals weit mehr als die Hälfte seiner Arbeitszeit mit der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen verbringt (vgl. REICHMANN 2008, S. 52). Auch deshalb sollte man eine Geringschätzung der Lehre nicht relativieren, denn aufgrund der demografischen Entwicklungen und strukturellen Umstellungen an den Hochschulen ist Deutschland auf ein gutes Lehrpersonal angewiesen. Was aber befähigt Lehrende zu beruflich kompetentem Handeln und welche Kriterien der Kompetenz und der Performanz sind für eine gute Lehre verantwortlich? Bis zum Jahre 1989 gibt es keine dokumentierte Diskussion über Kriterien guter Lehre an deutschen Hochschulen (vgl. WEBLER 2003, S. 53), hochschuldidaktische Grundlagen und Kompetenzanfor-

derungen sind aber spätestens seit dem Bologna-Prozess 1999 zu einer der wichtigsten Fragen und Forschungsfelder der deutschen Hochschulforschung geworden. Diese Entwicklungen im Kontext der Kompetenz- und Qualitätsdebatte sollen im Folgenden eingehender betrachtet werden.

4. Der Bologna-Prozess und seine Folgen für die Hochschuldidaktik

Der 1999 in der italienischen Universitätsstadt Bologna angestoßene Prozess zur Hochschulreform trägt seit Jahren in Bund, Ländern und Hochschulen zur Neugestaltung der akademischen Ausbildung bei. Hauptintention der Hochschulreform ist es, international akzeptierte Abschlüsse zu schaffen, die Qualität von Studienangeboten zu verbessern und mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln (vgl. BMBF 2011). Von Reformbeginn an wurde die Bildungspolitik aufmerksam auf den Bereich der Hochschullehre, die Lehrqualität geriet ins Zentrum von Diskussionen und wurde Gegenstand weitreichender Projekte. Im Rahmen des Bologna-Prozesses fällt auf, dass es kaum Untersuchungen oder empirische Erhebungen zu hochschuldidaktischen Kompetenzanforderungen gibt. Die Reform greift aus hochschuldidaktischer Sicht im Wesentlichen nahezu ausschließlich strukturelle und organisatorische Punkte auf, die als Folge eine Minderung der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium nach sich ziehen (vgl. EBERHARDT/ WILDT 2010, S. 12). Die deutsche Variante der Bologna-Umsetzung verlangt mehr Lehrkapazitäten und rückt den Schwerpunkt der Lehre in ein neues Licht. Für die Hochschulforschung gilt es gegenwärtig den neuen Schwerpunkt und Stellenwert der Lehre zu nutzen, um Projekte zur genaueren Bestimmung und besseren Förderung von hochschuldidaktischen Kompetenzen anzustoßen.

Der im September 2003 von europäischen Bildungsministern entwickelte nationale Qualifikationsrahmen soll der Qualitätssicherung in der Lehre und ihrer Stärkung dienen und zugleich die Curriculumentwicklung erleichtern. Eine Vielzahl an Maßnahmen und Instrumenten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung wurde hierfür entwickelt und bereits etabliert. Um ein definiertes Qualitätsniveau zu gewährleisten und zu verbessern, wurden unverzichtbare Kernelemente eines nachhaltigen Qualitätssystems definiert. Diese Elemente umfassen die Akkreditierung, die Evaluation, ein Betreuungskonzept, qualitätssichernde Maßnahmen an bestimmten Schnittstellen und schließlich die Förderung der Lehrkompetenz. Diese Förderung der Lehrkompetenz beinhaltet hochschul- und länderübergreifende Hochschuldidaktikzentren und Institute zur Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Hochschulmitglieder. Das betrifft nicht nur den wissenschaftlichen Nachwuchs, sondern auch die Weiterbildung des bestehenden Lehrpersonals (vgl. KMK 2005, S. 4 f.). Mit diesem Thema befasste sich nachfolgend der WISSENSCHAFTSRAT und entwickelte Empfehlungen zur Ausgestaltung von Be-

rufungsverfahren. Diese Berufungsverfahren sind ein hochschulinternes Steuerungsinstrument für die Qualitätssicherung in Forschung und Lehre mit Empfehlungen zur Umgestaltung der Hochschulen. Diese Empfehlungen verfolgen unter anderem das Ziel, die Konkurrenzfähigkeit der Hochschulen im internationalen Wettbewerb um die Rekrutierung der besten Wissenschaftler zu stärken (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 3). Die Nachwuchswissenschaftler bestimmen demnach demnächst das Profil der deutschen Hochschulen und sollen dementsprechend geschult sein. Eine Voraussetzung in Berufungsverfahren gemäß dem WISSENSCHAFTSRAT ist die didaktische Fähigkeit, Lehrinhalte verständlich zu präsentieren. Zur Überprüfung der didaktischen Fähigkeiten stützt man sich auf eine Probevorlesung bzw. Probeveranstaltung des Neuwissenschaftlers und auf die Liste der bisher gehaltenen Lehrveranstaltungen inklusive der Studentenevaluationen (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 31). Die Hochschulmitglieder entscheiden über die zukünftige Hochschulentwicklung und üben damit eine verantwortungsvolle Rolle aus.

Vor diesem Hintergrund besitzt dieser Beitrag im hochschuldidaktischen Bereich eine besondere Aktualität.

5. Signifikanz und Verankerung guter Lehre

Neben der Einrichtung Schule fungiert die Universität als eine wichtige Instanz, in der sich täglich auf akademisch wissenschaftlicher Ebene mit dem Begriff der Kompetenz auseinandergesetzt wird. Die Betrachtung im pädagogischen Bereich beschränkt sich dabei meist auf die Anforderungen an die Studenten, didaktische Theorien oder Forschungsprojekte. Nicht zu vernachlässigen wäre künftig der starke Zusammenhang, der zwischen Lehrkompetenz und Qualität deutscher Hochschulen hergestellt wird, was bislang meist unberücksichtigt bleibt. Es sollte jedoch nicht das Anliegen sein, Lehre zu Lasten der Forschung zu stärken oder gar die Forschung zu Gunsten der Lehre zu opfern. Das Fundament qualitativ guter Hochschullehre bildet die aus der Forschung geschöpfte Lehre (vgl. STELZER-ROTHE 2005a, S. 21). Dieser Aufsatz ist daher kein Plädoyer für die einseitige Entwicklung der Lehre, sondern soll dieser zu einer höheren Wertschätzung und wissenschaftlich fundierten Etablierung verhelfen, indem er Hochschulmitgliedern neue Ansichten eröffnet, denn es steht außer Frage, dass die Hochschuldidaktik derzeit für viele in Konkurrenz zur Forschung steht. Es liegt in den Händen der Hochschulmitglieder, die Wissenschaft der Hochschuldidaktik auszubauen. Eine grundlegende Unterstützung beim Kompetenzausbau bieten das Grundgesetz und die jeweiligen Hochschulrahmengesetze, die eine Reihe von Ansatzpunkten für die Gestaltung der Hochschuldidaktik bereithalten.

„Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“ (Art. 5, Abs. 3 GG)

Die Freiheit der Lehre umfasst im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben insbesondere die Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerungen von wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrmeinungen (vgl. § 4, Abs. 3 HRG). Forschung und Lehre obliegen somit der Wissenschaft und jeder wissenschaftlich Tätige besitzt dieses Freiheitsrecht.

Die Anforderungen an die wissenschaftlichen Mitarbeiter nehmen im Zeitalter der sogenannten Wissensgesellschaft stetig zu und machen eine gezielte Professionalisierung in Forschung und Lehre erforderlich. Daraus ergibt sich die Frage nach Kriterien, die in der Lehre und Forschung von den verantwortlichen Hochschulmitgliedern erfüllt werden müssen, um eine gute Qualität insbesondere in der Lehre zu erzielen und diese auch nachhaltig zu sichern. Welche Kompetenzstrukturen befähigen uns zu einer guten Lehre und welche Anforderungen müssen an das zukünftige und bisherige Lehrpersonal gestellt werden?

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben in ihrer Qualifizierungslaufbahn eine Regellehrverpflichtung von maximal 4 Lehrveranstaltungsstunden (vgl. KMK 2003, S. 6). Die Besetzung dieser Mitarbeiterstellen erfolgt aus Sicht der Forschung und betrachtet pädagogische Fähigkeiten für eine gute Lehre im seltenen Fall. Die Anforderungen und Aufgaben an eine Professur hingegen fallen differenzierter aus und werden im Hochschulrahmengesetz wie folgt festgehalten:

„Die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nehmen die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung, Lehre und Weiterbildung in ihren Fächern nach näherer Ausgestaltung ihres Dienstverhältnisses selbstständig wahr“ (§ 43, Abs. 1 HRG). Die Einstellungs Voraussetzungen für Professorinnen und Professoren sind neben den allgemeinen dienstrechtlichen Voraussetzungen mindestens ein abgeschlossenes Hochschulstudium, pädagogische Eignung, besondere Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit und darüber hinaus weitere Anforderungen, die sich auf die jeweilige Stelle beziehen (vgl. § 44, Abs. 1 HRG). Der Unterpunkt *„pädagogische Eignung“* verdeutlicht einmal mehr die formal verlangte Integration der Hochschuldidaktik auf wissenschaftlicher Ebene und in wissenschaftlichen Strukturen. Was verbirgt sich hinter der Formulierung der pädagogischen Eignung? Betrachten wir den Begriff der Eignung als ein Synonym für Kompetenz und als Kriterium guter Lehre, dann muss zum besseren Verständnis die hier zugrunde gelegte Auffassung von Kompetenz und ihren Bedeutungskomponenten präzisiert werden.

6. Kompetenzen

Das Anforderungsprofil von Hochschullehrern zeichnet sich durch Komplexität und Multifunktionalität aus. Grundsätzlich hat ein Hochschullehrer Dienstaufgaben im Bereich der Forschung/ Lehre und Weiterbildung zu übernehmen. Ne-

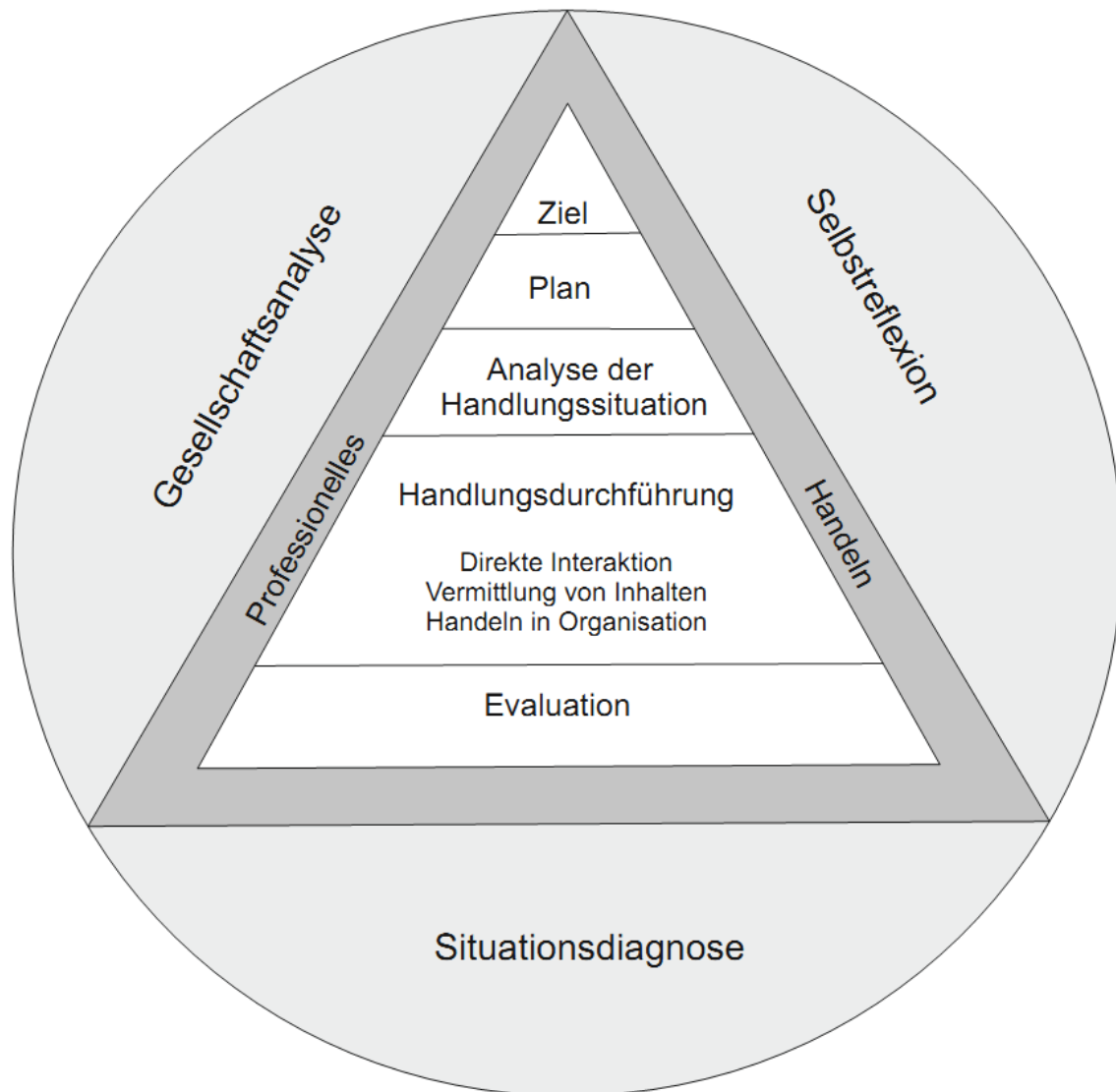
ben der Fachkompetenz spielt die didaktische Fähigkeit, Lehrinhalte verständlich zu vermitteln, eine wichtige Rolle (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 29). Die didaktische Fähigkeit wird in der Wissenschaft vom Lehren und Lernen theoretisch reflektiert. Als Lehrkunst ist sie ein wichtiges Kriterium für die Lehrqualität und die erfolgreiche Vermittlung von Lehrinhalten. Sie lässt sich als Lehrkompetenz beschreiben und bildet als Element der pädagogischen Kompetenz eine wichtige Voraussetzung für gute Lehre. Selbstverständlich existieren daneben zahlreiche weitere Bedingungen, die für eine gute Qualität von Lehre erfüllt sein müssen und auch außerhalb der Lehrperson liegende Bereiche betreffen. Die Kriterien Lehrkompetenz und pädagogischen Kompetenz sollen in diesem Zusammenhang noch etwas ausführlicher betrachtet und entfaltet werden.

6.1 Pädagogische Kompetenzen

Der Kompetenzbegriff ist durch seine durchgehende Verbreitung und dem täglichen Sprachgebrauch aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken. Durch die verschiedenen Definitionen und vielfältigen Verwendungsbereiche ist jedoch die eindeutige Verständigung erschwert. Die Verwirrung trägt ihrerseits zum unüberlegten Gebrauch bei und kann infolgedessen zu weiterer Konfusion in der Begriffsauslegung führen. Ein sicheres Verständnis ergibt sich folglich erst aus einer präzisen Bestimmung. Nach LEHMANN/ NIEKE ist Kompetenz zum einen eine Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen, das Bewusstsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen, und zum anderen die auf der Grundlage der beiden ersten Komponenten zu beanspruchende Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen. In Bezug auf die pädagogische Eignung von Hochschulmitgliedern bedeutet dies, dass eine Person dann für kompetent erachtet werden kann, wenn sie fähig ist, die gegebene Aufgabe auf der Basis des hierfür grundsätzlich zur Verfügung stehenden Weltwissens, bezogen auf das professionelle Fach- und Handlungswissen, das in der Erziehungswissenschaft und ihren Bezugsdisziplinen bereitsteht, zu bewältigen. Sie ist kompetent, wenn sie auf der Basis einer speziellen Berufsethik begründen und entscheiden kann, was im jeweiligen Fall im wohlverstandenen Interesse der anvertrauten Studenten zu tun und zu unterlassen ist. Wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, wird der jeweiligen Person in der Regel auch die Zuständigkeit für das erforderliche pädagogische Handeln zugesprochen (vgl. LEHMANN/ NIEKE 2000, S. 8 f.). Pädagogisches Handeln lässt sich prägnant als die Aufbereitung, Durchführung, Begleitung, Bewältigung, Steuerung und Reflektion von Lehrprozessen als Lernanlässe zusammenfassen. Diese Prozesse lassen sich durch die professionelle pädagogische Kompetenz nur realisieren, wenn folgende vier interagierende Komponenten beachtet werden: die Gesellschaftsanalyse, die Situationsdiagnose, die Selbstreflexion und das professionelle Handeln.

Die Gesellschaftsanalyse stellt hierbei den Hintergrund dar, denn alle pädagogischen Aufgaben entstehen aus bzw. in einem gesellschaftlichen Kontext. Dagegen hat die Situationsdiagnose konkrete Bezüge zum professionellen Handeln der jeweiligen Lehrperson. Faktoren wie Raum, Psyche, Interaktion, Lehrformen (Vorlesung, Seminar) spielen an dieser Stelle eine bedeutende Rolle, die nicht zu vernachlässigen ist und doch heutzutage oft nicht explizit beachtet wird. Beispiele für solche Faktoren sind das Geschlecht, die Stimmlage und Körperhaltung, die stets und ständig in die Handlungssituation mit einfließen und sich hier in ihrer Wirkung vergegenwärtigen. Kaum thematisiert wird auch die Einwirkung der räumlichen Umgebung auf das pädagogische Handeln und das Lernen, dabei wird etwa der farblichen Gestaltung der Lernräume wenig Aufmerksamkeit gewidmet, obwohl diese einen bemerkenswerten Einfluss auf die Stimmung und die Lernhaltung, der an der Handlungssituation beteiligten Akteure ausüben können. Jede Farbe hat neben der psychologischen Wirkung auch eine physiologische Wirkung, die das Konzentrationsverhalten der Lernenden beeinflusst (vgl. JASTRZEBSKI 2010, S. 29). Wer Lernen professionell organisieren will, muss sich auch um die Lernumgebung kümmern, die bisher eher stiefmütterlich beachtet wird (vgl. STELZER-ROTHE 2005b, S. 53). Neben diesen zwei Faktoren sind die eigene Abschätzung der Möglichkeiten, ein Lehrziel erfolgreich zu erreichen, und die Reflexion des eigenen Handelns für die pädagogische Kompetenz bedeutsam. Die drei Komponenten Gesellschaftsanalyse, Situationsanalyse und Selbstreflexion konstituieren das professionelle Handeln und bilden gedanklich die Basis für professionelle Handlungsplanung und -durchführung. Das nachfolgende Strukturbild soll das bestehende Verhältnis visuell erklären.

Abb. 1: Komponenten pädagogischer Kompetenz



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an LEHMANN/NIEKE 2000, S. 14

Professionalität wird demnach als gerichtete Bemühung zu einem bestimmten beruflichen Handeln verstanden; professionelles Handeln resultiert aus hochschuldidaktischer Kompetenz und bildet folglich für die Lehre ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Es umfasst die Reflexion praktischer Erfahrungen aus beruflichem Handeln und verlangt kontinuierlich formale Weiterbildung (vgl. PAETZ et al. 2011, S. 9) Es stellt damit entscheidende neue Anforderungen an die Hochschuldidaktik. Aufgrund dieser neuen Ansprüche ergeben sich neue Sichtweisen auf die Lehre, die besonders in Hinblick auf die dafür verlangten Kompetenzen intensiver berücksichtigt werden müssen.

6.2 Lehrkompetenzen

Fest steht, dass professionelles Handeln durch pädagogische Kompetenz die Qualität der Lehre in der Hochschule beeinflusst und insofern hohe Relevanz für Ausbildung der Studenten hat. Hochschuldidaktische Kompetenzen entfalten eine Katalysatorwirkung auf die Lernprozesse der Studenten, die es in die didaktischen Überlegungen bewusst mit einzubeziehen gilt. Wissensinhalte und -mengen spielen innerhalb der universitären Lehre eine geringere Rolle, da der wissenschaftliche Anteil – das Faktenwissen – von den meisten Lehrbeauftragten beherrscht und mit Enthusiasmus übermittelt werden kann. Auf der Stoffübermittlung liegt jedoch die Betonung. Während in der Lehrerbildung für schulische Lehrkräfte im Allgemeinen ein pädagogisches Grundverständnis von Lehrkonzepten Ziel des universitären Studiums ist, werden diese wie auch lernpsychologische und methodische Grundlagen bei wissenschaftlichem Personal an deutschen Hochschulen erfahrungsgemäß stillschweigend vorausgesetzt. Der Gegenstand der Lehre besteht nicht mehr nur aus dem zu vermittelnden Wissen, sondern auch aus der Fähigkeit der Lehrperson, Lernen systematisch zu aktivieren und dies mit Wissen zu kombinieren. Die Lehre und das Lehren gewinnen infolgedessen den Charakter einer Kunst, eines ästhetischen Prozesses, der auf der Basis von Intuition, Kreativität, Improvisation im Rahmen von Regeln und Richtlinien der Hochschule gestaltet wird. Unter Lehren versteht man die Aktivitäten eines Menschen, die darauf abzielen, einem anderen das Lernen zu erleichtern. Man kann dabei im Prozess des Lehrens viele verschiedene alte und neue Methoden anwenden (vgl. GAGE 1979, S. 2). Der Spielraum für methodische Anwendungen ist dabei je nach Veranstaltungstyp unterschiedlich angelegt. Durch selbstkritische Betrachtung der eigenen Person – ob zu Beginn der Lehrfähigkeit oder zwischendurch – soll erreicht werden, dass Lehrende sich mit dem pädagogischen Kompetenzbegriff in der Hochschuldidaktik genauer befassen und fragen, welche Sinne sie mit der Darbietung von Informationen in ihrer Lehrveranstaltung bei den Studenten ansprechen werden. Folgende Beispiele können zur Betrachtung beitragen:

Die eigene Bewegung im Raum und die Gestik sind Gegenstände einer ästhetischen Selbstbetrachtung, mit deren Hilfe diese selbsterfahrenen Prozesse von den Lehrpersonen gezielt für die Arbeit mit ihren Studenten eingesetzt werden können. Bei der Reflektion der ästhetischen Dimension von Lernprozessen ist zu beachten, dass immer zwei Seiten für diese Prozesse konstituierend zusammenwirken. Die ästhetischen Anteile der Lehrperson beziehen sich auf die eigene Wahrnehmung und die Auslösung ästhetischer Basisprozesse, die bei den Studierenden ästhetische Tätigkeiten auslösen können. Damit kann zum Beispiel das Verstehen von Gedanken, Worten, Begriffen und Sätzen gemeint sein, aber auch die Beeinflussung der Wahrnehmung von Sätzen und Gedanken der Mitstudenten. Ein wichtiger Punkt bei ästhetischen Prozessen ist zum einen die Empathie beider Seiten, aber auch die Sensibilisierung der Aufmerksamkeit der

Lehrperson für Irritationen, etwa durch Verfremdungen des Lehrinhalts oder der Lehrmethode, die zu einer bewussten Wahrnehmung von Lernprozessen führen. Die Gestaltung ästhetischer Lernprozesse sowie der Anteil der Ästhetik innerhalb der Lehrkompetenz machen aber nur einen Teil der hochschuldidaktischen Anforderungen an das Lehrpersonal aus. Ergänzend sei vermerkt, dass Ästhetik hier als Wahrnehmung verstanden wird, hergeleitet von dem griechischen Wort „Aisthesis“ (=Wahrnehmung).

Die Korrelation zwischen der abstrakten Lehrkompetenz und dem konkreten Lehrverhalten wird deutlich erkennbar und veränderbar durch ein Bewusstsein für die Lehre als einer Kunst. Wenn Wissenschaftler forschen, üben Sie ihrerseits ebenfalls eine Kunst aus (vgl. GAGE 1979, S. 6). Wenn Wissenschaftler lehren, sollte dies auch ein kunstvoller Prozess sein. Eine Lehrkompetenz enthält künstlerische und wissenschaftliche Anteile, die man gleichberechtigt beachten sollte. Eine Erhöhung der hochschuldidaktischen Kompetenz der Hochschullehrer kann kaum durch ein universelles Patentrezept für gute Lehre erreicht werden, sondern sollte vielmehr als eine individuell zu entwickelnde Basis für die ästhetischen Lernprozesse der Studenten interpretiert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Prozesse besondere Anforderungen an die Lehrperson stellen, zu deren Bewältigung es in der Hochschuldidaktik systematisch Fördermöglichkeiten zu implementieren und zu verankern gälte.

Durch einen verstärkten Blick auf die Qualitätsverbesserung und -sicherung ist es wichtig, bestehende Unterschiede in den Kompetenzen der Hochschulmitglieder auszugleichen. Das bedeutet im Einzelnen, dass Weiterbildungsangebote entstehen und genutzt werden müssten, und auch, dass die Hochschulen der Lehre mehr Aufmerksamkeit widmen müssten, anstatt durch Entbindung der Verantwortlichkeit für diese ihr wissenschaftliches Personal zu belasten. Eine Sensibilisierung aller bereits tätigen und neuen Hochschulmitglieder für dieses Thema wäre hilfreich, um sich bewusst gegenüber den Herausforderungen der Zukunft verhalten zu können.

7. Kompetenzverbesserung

Durch die Impulse des Bologna-Prozesses ergibt sich die Frage, wie man vom Fachexperten zum Fachlehrenden wird und diese neue, verantwortungsvolle Rolle angemessen ausfüllen kann. Der Appell nach einer verbesserten Lehrkompetenz signalisiert eine Aufwertung und veränderte Wertschätzung der Lehrkompetenzen, verlangt aber auch deren ausdrückliche Förderung. Zudem muss sich jeder Hochschullehrer bewusst werden, dass sich Kompetenzanforderungen in einem ständigen Wandlungsprozess befinden, und für sich die Frage beantworten, wie er oder sie sich selbst zu diesem Prozess positionieren möchte. Wie Angebote hochschuldidaktischer Weiterbildung zur Entwicklung der Lehrkompetenz konkret aussehen könnten, lässt sich mittels eines Kompetenzprofils oder

anhand von Kompetenztypisierungen, etwa in Anlehnung an ein Modell der TU Dortmund, näher beleuchten.

Tabelle 1: Horizontale Kompetenzprofile und ihre Entwicklung (BMBF Projekt ProfiLe)

Konzept-motivation aus Studien-erfahrungen	Konzept-bildung aus Lehrerfahr-ungen	Konzept-bestätigung aus Lehrerfah-rung und Professionali-sierung	Konzept-übertrag-/ Vererbung, Arbeitsteilung	Konzept-entwicklung Konzept/ Personal/ Organisation
Innovative Phantasien	Innovative Experimente	Innovative Konzepte	Stratifizierung	Innovative Entwicklung
Didaktische Motivation	Didaktische Innovationen	Didaktischer Pragmatismus	Didaktische Diversifikati-on	Didaktische Entwicklung
Motivations-phase	Experimen-tierphase Rollenfindung	Konstruktions-phase Rollenbestäti-gung	Konstrukti-onsphase Rollenfesti-gung	Entwick-lungsphase Dispositionie-rung von Rollen und Habitus

Quelle: HEINER 2010, S. 8

Die Kompetenz einer Lehrperson, den Lernzuwachs bei Studenten zu fördern, zu unterstützen, zu begleiten, zeigt sich im gelingenden Zusammenwirken von Lehrenden und Studierenden. Eine zentrale Voraussetzung gelungener Lehre, nämlich die eigene Rollenfindung und das Wohlgefühl in dieser Rolle, dienen auch dem Wohlbefinden der Studierenden (vgl. WÖRNER 2006, S. 14). Diese Rolle muss zuerst ergründet werden, um im weiteren Lehrverlauf angenommen und verfestigt werden zu können. Die eigene Positionierung in diesem Prozess erfolgt meist ausgehend von einer Experimentierphase, die in eine Konstruktionsphase hinüberleitet.

Neben der horizontalen Entwicklung beschreibt das Projekt ProfiLe auch die vertikale Typenbildung und unterscheidet hier zwischen fünf Typen: dem charismatischen Fachwissenschaftler, dem akademischen Professional, dem reflexiven Akademiker und Lehrenden, dem habitualisierten Lerncoach und dem entwickelnden Lerncoach. Alle fünf Typen werden in den Kategorien Motivation, Karriere, Konsolidierung, Wandlungspotential, Lehr-Konzept, Lehrverhalten und Kompetenzentwicklung näher charakterisiert. (Vgl. HEINER 2010, S. 9) Auf die Wechselwirkungen zwischen Kompetenzentwicklung und Kompetenztypen soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Nachdem ein grundlegendes Bewusstsein über die eigene Rolle und Lehrkompetenz erreicht worden ist, kann eine diesbezügliche Kompetenzverbesserung in kürzester Zeit erfolgen, etwa durch den gezielten Besuch von subjektiv geeignet erscheinenden Seminaren, Weiterbildungsangeboten oder Tagungen. Über die unterschiedlichen bundesweiten Angebote zur Kompetenzerweiterung und -entwicklung des Lehrpersonals in Deutschland sollte zu diesem Zweck ein besserer Überblick ermöglicht und auf das Thema hingewiesen werden. Im Vordergrund sollten dabei nicht nur große Didaktikzentren stehen, sondern auch kleine Projekte an Universitäten wahrgenommen werden, deren Leitideen für das eigene Hochschulumfeld übernommen werden könnten. Solche kleinen Schritte könnten sich zu größeren Initiativen wandeln und als feste Möglichkeiten für die Kompetenzerweiterung bei Hochschullehrern etablieren.

7.1 Kommunikation

„Alles, im Kleinen und Großen, beruht auf Weitersagen“
(CHRISTIAN MORGENSTERN, 1841-1914)

Kommunikation läuft alltäglich ab und ist selbstverständlich, aber in wissenschaftlichen Kontexten sollte sie nicht auf ihre alltäglichen Funktionen reduziert betrachtet werden. In Bezug auf Kompetenzentwicklung nimmt sie einen entscheidenden Part ein, insbesondere wenn es um die Förderung der kommunikativen Verständigung untereinander geht. So könnte etwa ein stärkerer Austausch unter den Mitgliedern verschiedener Hochschulen zu mehr Transparenz über Lehrangebote verhelfen, was zum einen deren bessere Vergleichbarkeit erlauben würde, zum anderen auch bestehende Defizite in der Lehre offenlegen und einer Revision zugänglich machen könnte. Mit Blick auf die Lehrkompetenzen, deren Entwicklung sich oft eher autonom und selbstgesteuert vollzieht, können genau aus diesem Grund Mängel in der Kommunikation hervorgerufen werden, die jedoch durch geeignete Kommunikationsforen bewusst vermieden werden könnten. Eine bessere strukturelle Vernetzung der Hochschulmitglieder könnte so einen wichtigen Beitrag zur hochschulübergreifenden Kommunikation leisten. Laut HRK steigen die Teilnehmerzahlen in hochschuldidaktischen Zentren zur Verbesserung der Vernetzung zwischen Professoren und Dozenten kontinuierlich an (vgl. HRK 2010). Ein weiterer wichtiger Punkt zur Stabilisierung der Lehrkompetenzentwicklung könnten darauf gerichtete Verankerungen in den Hochschulstrukturen, zum Beispiel in Form von spezifischen Gremien zur Lehre sein. Schließlich steht außer Frage, dass gute Lehre auch mit der Zeit korreliert, die für ihre Planung, Durchführung und Evaluation verfügbar ist. Einige Universitäten setzen daher inzwischen beispielsweise auf Freisemester für Dozenten, um diesen eine fundierte Vorbereitung auf die Lehre zu ermöglichen (vgl. HRK 2011, S. 57).

7.2 Empathie

Abgesehen von dem Interesse an der Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz ist Empathie relevant für diesen Entwicklungsprozess. Aus dem Griechischen abgeleitet, bedeutet „empathia“ Einfühlung. Eine differenziert ausgebildete Kompetenz ist vor allem fachbezogen und kann zu einer eingeschränkten Sichtweise auf die eigene Lehre führen. Für Hochschullehrer sollte es möglich sein, die Sicht der Studierenden einzunehmen und sich in deren Perspektive und vorhandene Deutungsmuster einzufühlen. Es geht bei Empathie darum, Gedanken und Gefühle des Anderen so weit wie möglich zu erkennen und von dessen Weltbild aus zu interpretieren. Der entscheidende Punkt liegt dabei darin, die Gedanken, Aussagen und Emotionen des Anderen nicht aus der eigenen Perspektive oder einer vermeintlich rationalen oder objektiven Sichtweise zu werten, sondern zu verstehen zu versuchen, was den Anderen aus seinem Sinn- und Erfahrungshorizont heraus zu bestimmten Handlungen und Meinungen bewegt. Empathie ist eine essentielle Bedingung für erfolgreiche Lehre, die Lehrpersonen vor allem im täglichen Umgang mit Studenten erlernen können.

7.3 Master of Higher Education

Neben individuellen Schritten in der Erweiterung von Lehrkompetenz bietet das Zentrum für Hochschule und Weiterbildung (ZHW) an der Universität Hamburg den ersten hochschuldidaktischen Studiengang an, welcher als Zusatzqualifikation für Wissenschaftler konzipiert ist und zum Master of Higher Education führt. Der Studiengang, der 2005 als Masterstudiengang akkreditiert wurde, entstand aus einem BMBF-geförderten Modellversuch und soll einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des Lehrpersonals leisten. Er hat zum Ziel, den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine systematische didaktische Weiterbildung für ihre Lehrtätigkeiten an Hochschulen zu ermöglichen (vgl. van den Berk et al. 2011). Der Studiengang ist in seinem gesamten Verlauf in vier Module zur Entwicklung der Planungs-, Leitungs-, Methoden- und Medienkompetenzen gegliedert, die der Entfaltung der Lehrkompetenz nützen sollen. Die Ausbildung professioneller Lehrkompetenz in diesen einzelnen Modulen soll die Teilnehmer befähigen, didaktisch hochwertige Lehre an Hochschulen durchzuführen. Die auffallende Geschlechterverteilung innerhalb der Interessenten an diesem Studiengang wäre von Interesse, in einer Untersuchung genauer erforscht zu werden. Aus der vorliegenden Verteilung der Geschlechter ergibt sich etwa die Frage, ob das Interesse an Fortbildung oder die Steigerung der Akzeptanz von Frauen in der Wissenschaft für die einseitige Verteilung in diesem Studiengang ursächlich ist.

Tabelle 2: Zulassungen zum Master of Higher Education

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Gesamt
Männer	4	14	35	12	6	15	71
Frauen	26	25	32	13	19	27	117
Gesamt	30	39	67	27	25	42	188

Quelle: Van den Berk et al. 2011, S. 31

Neben dem Master of Higher Education bietet das ZHW mit „BASISQualifikationen“ für Lehrende in Hamburg eine weitere Möglichkeit, sich kostenlos fortzubilden und somit die eigenen didaktischen Fähigkeiten auszubauen. Beide Projekte tragen damit enorm zur Qualität in der Lehre in dieser Region bei.

8. Fazit

Tatsache ist, dass sich viele Hochschulmitglieder mit der hochschuldidaktischen Kompetenz bislang noch eher wenig auseinandersetzen und die Lehre als kleine Schwester der Forschung sehen. Daraus folgt, dass ihrerseits den Leistungen innerhalb der Forschungsarbeit eine höhere Bedeutung zugeteilt wird und erfahrungsgemäß die in der Lehre erbrachte Leistung sowie die dafür erforderlichen Kompetenzen eher geringgeschätzt werden, nicht zuletzt weil auch deren Bedeutsamkeit bislang im Hochschulmanagement und in der Außenwahrnehmung noch kaum anerkannt ist. Hochschuldidaktik steht folglich in Konkurrenz zur Forschung, die subjektiv für die eigenen Karrierechancen oft bedeutsamer erscheint (vgl. AHD 2005, S. 124). Diese Diskrepanz in der Wertschätzung von Lehre einerseits und Forschung andererseits wäre in Zukunft auszugleichen, um die Lernprozesse der Studenten an unseren Hochschulen nicht zu beeinträchtigen und die Qualität der Hochschulbildung insgesamt zu steigern.

„Hochschuldidaktik klingt in den Ohren von Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen wie Verheißung und Fluch zugleich“ (EBERHARDT 2010, S. 255). In diesem Zusammenhang hört man häufig Bemerkungen wie „zu ungenau“, „zu unspezifisch“, „zu zeitaufwendig“ (ebd.). Hochschuldidaktik soll zur Vereinfachung führen, jedoch scheint sie ihrerseits so komplex geworden zu sein, dass sie Verwirrung und Verunsicherung erzeugen kann. Die Vielfalt an Methoden ist für die alltägliche Lehrpraxis kaum sinnvoll anwendbar. Doch positiv betrachtet kann auch festgestellt werden, dass das Thema der Hochschuldidaktik niemals zuvor so aktuell und die Wertschätzung von guter Lehre so hoch angesiedelt war. Daran wäre in den nächsten Jahren anzuknüpfen, auch um theoretisch noch tiefer in das Tal der Hochschuldidaktik vorzudringen. Die Forderung nach intensiverer Befassung mit der Hochschullehre innerhalb der Hoch-

schulforschung und der stärkere Fokus auf die Professionalisierung der Lehrenden dürften letztlich zu einer deutlichen Steigerung der Qualität deutscher Hochschulen führen. Die Anforderungen an die Lehrkompetenz von Dozenten und Professoren haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen, jedoch erfährt sie immer noch eine zu geringe Beachtung und Förderung. Hohes Engagement in der Lehre könnte etwa über Zertifizierungen und Urkunden für hervorragende Lehre der Studenten belohnt und anerkannt werden. Extrinsische Anreize wie Geld oder die Ressource Zeit könnten dabei die intrinsische Motivation verstärken (vgl. STROHSCHNEIDER 2008, S. 39). Dass sich Lehre ganz autonom parallel zur Forschung etabliert, ist indessen kaum vorstellbar, schließlich muss jeder Lehrende auf dem jeweils neuesten Stand der Wissenschaft bleiben, um im Lehr-Lernprozess Wissen und Kompetenzen auch glaubwürdig vermitteln zu können. Im Gegensatz zur Schweiz ist eine Bescheinigung didaktischer Qualifikationen für die Tätigkeit als Lehrender an einer Hochschule in Deutschland nicht erforderlich. Nachweise über eine hochschuldidaktische Ausbildung könnten neben positiven Evaluationsergebnissen seitens der Studenten (qualitative Lehrkompetenz) und dem Nachweis quantitativer Lehrerfahrung in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen einer Aufwertung der Lehre zusätzlich Ausdruck verleihen.

Ein beständiger Ausbau der Lehrkompetenzen wird durch eine Sensibilisierung des Bewusstseins für deren Wichtigkeit ermöglicht und durch gezielte Aus- und Weiterbildungsangebote unterstützt. Er sollte durch Kommunikation unter den Hochschulmitgliedern und durch strukturell fixierte Angebote der Universitäten gestattet werden: *„Hochschuldidaktik ist mit der Praxis in Lehre und Studium vor Ort ihres Geschehens verbunden, entfaltet dort ihre Wirksamkeit, wird von ihrer Entwicklung inspiriert und erhält dort ihre Legitimation“* (WILDT 2005, S. 91).

Unser Augenmerk sollte demnach verstärkt auf die Qualifizierung des Ausbildungspersonals in unseren Hochschulen gerichtet werden, denn es ist für das Profil einer Hochschule wesentlich verantwortlich, das sich seinerseits auf die internationale Wahrnehmung der Qualität der gesamten Hochschullandschaft Deutschlands auswirkt.

Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (AHD) (Hrsg.) (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld: WBV.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2011): Der Bologna-Prozess. URL: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [03.01.2012].
- EBERHARDT, ULRIKE & WILDT, JOHANNES (Hrsg.) (2010): Einleitung: Neue Impulse? Hochschuldidaktiken nach der Strukturreform. In: EBERHARDT, ULRIKE (Hrsg.): Neue Impul-

- se in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 11-24.
- GAGE, NATHANIEL L. (1979): Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- GAGE, NATHANIEL L. & BERLINER, DAVID C. (1986): Pädagogische Psychologie. München: Beltz.
- GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (GG) vom 23. Mai 1949. In: Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> [03.01.2012].
- HEINER, MATTHIAS (2010): ProfiLe – Professionalisierung in der Lehre. Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung. Foliensatz zum Vortrag bei der Tagung „Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse“ am 13. und 14. Dezember 2010 in Berlin. URL: http://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Panel_5_!Heinerl_Lehrkompetenz_Qualitaetssteuerung_PK276.pdf [25.01.2012].
- HEUDECKER, SYLVIA (2010): „Kompetent lehren“. Ein zielgruppenspezifisches Pilotprojekt. In: EBERHARDT ULRIKE (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 255-271.
- HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG) vom 19. Januar 1999. In: Bundesgesetzblatt, Teil 1, S. 18. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf> [03.01.2012].
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.) (2011): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Bonn. URL: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Gute_Lehre_9.4_FREI_72_mittel.pdf [03.01.2012].
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.) (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bonn. URL: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Final_verringerte_Dateigroesse_neue_Versionpdf.pdf [03.01.2012].
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.) (o.J.): Bologna-Prozess im Überblick. URL: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1916.php> [03.01.2012].
- HUBER, LUDWIG (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In HUBER, LUDWIG (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Band 10. Stuttgart: Klett, S. 114-140.
- JASTRZEBSKI, ANNA (2010): Berufliche Bildung und Farbästhetik. Eine Untersuchung zur Entwicklung ästhetischer Urteilsfähigkeiten. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- LEHMANN, GABRIELE & NIEKE, WOLFGANG (2000): Zum Kompetenzmodell. URL: http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/rahmenplaene/ergaenzende_texte/text-lehmann-nieke.pdf [25.01.2012].
- PAETZ, NADJA-VERENA, CEYLAN, FIRAT, FIEHN, JANINA, SCHWORM, SILKE & HARTEIS, CHRISTIAN (Hrsg.) (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: VS. URL: <http://www.springerlink.com/content/k2l824/#section=880566&page=1> [03.01.2012].
- REICHMANN, GERHARD (2008): Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus der Sicht von Studierenden aufweisen? In: Hochschulwesen (HSW) (56) 2, S. 52-57.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2003): KMK-Vereinbarungen über die Lehrver-

- pflichtung an Hochschulen (ohne Kunsthochschulen). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-Vereinbarung-Lehrverpflichtung-HS.pdf [03.01.2012].
- STELZER-ROTHE, THOMAS (2005a): Grundsätzliche Gedanken zum Stellenwert der Hochschullehre oder: Was ist eigentlich ein Professor/ eine Professorin? In: DERS. (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur, S. 21-29.
- STELZER-ROTHE, THOMAS (2005b): Befunde der Lernforschung als Grundlage des Hochschullehrens und –lernens. In: DERS. (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur, S. 32-58.
- STROHSCHNEIDER, PETER (2008): Droht die Aufwertung der Lehre durch Erhöhung des Lehrdeputats? Zur Empfehlung des WISSENSCHAFTSRATES zur Lehrprofessur und der Politik einiger Länder. Debatte um Lecturer, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrprofessur. Im Interview mit WOLFF-DIETRICH WEBLER. In: Hochschulwesen (HSW) (56) 2, S. 36-39.
- VAN DEN BERK, IVO, SOMMER, ANGELA & MERKT, MARIANNE (2011): Studienführer Master of Higher Education für alle Studierenden des Jahrgangs 2011. URL: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/studienf-april.pdf> [25.01.2012].
- WEBLER, WOLFF-DIETRICH (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: WELBERS, ULRICH (Hrsg.): AHD – Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperation. Bielefeld: WBV, S. 53-82.
- WILDT, JOHANNES (2005): Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In: BRENDEL, SABINE & KAISER, MACKE (Hrsg.): AHD - Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld: WBV, S. 87-104.
- WISSENSCHAFTSRAT (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6709-05.pdf> [11.01.2012]
- WÖRNER, ALEXANDER (Hrsg.) (2006): Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung. Wiesbaden: VS.

ANNA JASTRZEBSKI, Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Berufsbildung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg (E-Mail: annaj@hsu-hh.de)

IV. Interkulturelle Kompetenz – zwischen Hoffnung und latentem Rassismus

Von Anna Flasinska

Interkulturelle Kompetenz – zwischen Hoffnung und latentem Rassismus

Kurzfassung

In den letzten Jahren hat der Begriff „*interkulturelle Kompetenz*“ sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in öffentlichen Debatten an Bedeutung gewonnen. Welche Theorien verbergen sich aber dahinter? Der Beitrag bietet die Möglichkeit einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der Karriere eines umstrittenen Begriffs.

Abstract

In recent years the concept of “*intercultural competence*” became more and more important for scientific discourse as well as for public debates. But which theories are hiding behind that? This article offers a critical perspective on the career of this controversial concept.

1. Einleitung

Das Phänomen der Gastarbeit in Deutschland hat eine Kettenreaktion von unendlichen Diskussionen, Kritiken und Veränderungen ausgelöst, was zu einer immanenten Ausweitung von Begriffen führte: Gastarbeiter, Arbeitsmigranten, Ausländer, Einwanderer, Migranten, Menschen mit Migrationshintergrund, Multikulturalität, Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz, Transkulturalität und viele, viele mehr. Die theoretischen Konstrukte versuchen die Wirklichkeit zu beschreiben, um diese verständlicher und begreifbarer zu machen – sie sind die Erfindungen der Menschen. Es ist für Menschen natürlich, dass alles einen Namen bekommen muss, um sowohl theoretisch als auch praktisch greifbar zu werden. Auf diese Weise wurden und werden immer neue Begrifflichkeiten erzeugt. Schwierig nur, wenn in Wissenschaft und Öffentlichkeit disparate Inhalte damit transportiert werden.

Das Wort „*Theorie*“ aus dem Griechischen übersetzt heißt Beobachtung. Aus konstruktivistischer Perspektive ist Beobachtung weder richtig noch falsch, sondern subjektiv und selektiv (vgl. Siebert 2005, S. 39 f.). SIEBERT ist der Ansicht, dass es meistens mehrere sich ergänzende Theorien gibt, da die Beobachtung eines Wirklichkeitsbereichs von einem bestimmten Beobachtungsstandpunkt aus erfolgt (vgl. SIEBERT 2009, S. 2). Eine Theorie ist also bloß „*eine (von vielen denkbaren, möglichen) Konstruktion(en) der Wirklichkeit bzw. eines Teils davon*“ (GRIESE 2004, S. 160). So sind auch theoretische Konzepte Konstruktio-

nen, die, obwohl sie sich manchmal mit dem gleichen Gegenstand beschäftigen, häufig verschieden sind, aus völlig unterschiedlichen Perspektiven gesehen und dargestellt werden. Das Konzept der interkulturellen Kompetenz ist ein perfektes Beispiel für solche Unterschiede in der Beobachtung der Wirklichkeit.

In den letzten Jahren wurde der Begriff der interkulturellen Kompetenz in diversen Kontexten, im wissenschaftlichen, bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Diskurs wahrgenommen und auf diesen unterschiedlichen Ebenen kritisch-konstruktiv diskutiert. Anfangs wurde dieser Terminus, verbunden mit einem Aufforderungscharakter, als „perfekte“ Lösung für alle Probleme, die irgendetwas mit Migration, Integration und sogar mit beruflichem Erfolg im Ausland zu tun hatten, gesehen. Vor dem Hintergrund der problematischen Teilbegriffe Kultur und Kompetenz brauchte man jedoch nicht lange auf die Kritik zu warten. Die kritischen Stimmen führten zu äußerst interessanten Auseinandersetzungen, die bis heute andauern und zu weiteren Entwicklungen und begrifflichen Wandlungen in diesem Bereich führen.

Jedoch gibt es einen Punkt, in dem sich zumindest alle an wissenschaftlichen Debatten Beteiligten einig sind: eine wirklich aussagekräftige, einfache und kurze Definition von „*interkultureller Kompetenz*“ gibt es nicht (vgl. STRAUB et al. 2010, S. 17). „Interkulturelle Kompetenz scheint alles Mögliche zu beinhalten“ (ebd.).

Der vorliegende Aufsatz ist eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der gegenwärtig aktuellen Thematik der interkulturellen Kompetenz. Zunächst werden in den folgenden zwei Kapiteln die theoretischen Hintergründe der Begriffe „*Kompetenz*“ und „*interkulturelle Kompetenz*“ geschildert und erste kritische Stimmen angedeutet, wobei die Hauptkritik am Konzept im vierten Kapitel der Abhandlung zu finden ist. Nachdem die verschiedenen Problem- und Kritikpunkte des Begriffs angesprochen wurden, wird abschließend die Frage nach der Zukunft gestellt: „*Was kommt nach der interkulturellen Kompetenz?*“

2. Der Kompetenzbegriff

„*Seit über zehn Jahren geht ein Gespenst in der deutschen Sprache um – das Gespenst des Begriffs Kompetenz*“ (ECKARDT 2008, S. 121).

Kompetenz ist ein Begriff, der heutzutage nicht nur in der Wissenschaft verwendet wird. Man kann eine (sukzessive) Ausweitung seines Gebrauchs in immer mehr Handlungsfeldern beobachten: in der Bildungs- und Berufssprache wird er als Selbstverständlichkeit erlebt und sogar im Alltag ist es schon ein geläufiges Wort. „*Im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ist die Einführung des Kompetenzbegriffs vor dem Hintergrund eines expandierenden Bildungssystems und einer rasanten Wissensentwicklung zu sehen, die sich aufgrund der Ausdifferenzierung und Spezialisierung der modernen Wissenschaften in eine Vielzahl von Fachdisziplinen ergeben hat*“ (FISCHER 2011, S. 334).

In der wissenschaftlichen Literatur kursieren zahlreiche Definitionsversuche, die den Kompetenzbegriff mehr oder weniger komplex beschreiben. Häufig geht es dabei um eine (kaum einmal genauer geklärte) Kombination einzelner Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Vermögen und Eigenschaften (vgl. STRAUB 2007, S. 37). An dieser Stelle ist es mir unmöglich, und das sollte auch nicht das Ziel dieses Beitrags sein, sowohl alle als auch die einzig „richtige“ Definition zu ermitteln und darzustellen. Während der Literaturrecherche zu der Thematik fällt auf, dass dem allgemeinen Kompetenzbegriff erstaunlicherweise nur wenig Beachtung geschenkt wird (dazu auch HEIMANN 2010, S. 71). Da jedoch die genauere Betrachtung des allgemeinen Kompetenzbegriffs m. E. unumgänglich ist, habe ich einige Begriffsklärungen ausgewählt, die für den Diskurs über interkulturelle Kompetenz als relevant und weiterführend gelten können.

Zunächst soll eine kurze etymologische Analyse des Begriffs „Kompetenz“ vorgenommen werden⁵, die für die weitere Auseinandersetzung unabdingbar wird. Nach STRAUB fanden die Worte „Kompetenz“ und „kompetent“ erst im 18. Jahrhundert Eingang in die deutsche Sprache. Das Wort „kompetent“, also das eingedeutschte Partizip Präsens des lateinischen „competere“, transportiert nicht nur Bedeutungen des Verbums „competere“ (zusammentreffen, etwas gemeinsam erstreben, zuständig fordern, vor allem im Sinne des Zusammentreffens bestimmter Eigenschaften oder Dispositionen), sondern auch des Grundverbs „petere“ (begehren, streben, zu erlangen/ erreichen suchen). In aller Kürze lässt sich die Bedeutungsentwicklung als allmähliche Übertragung von „bewerben“ über „fähig sein für das Angestrebte“ hin zu „kundig sein“ resümieren (vgl. STRAUB 2007, S. 36). STRAUB ist der Ansicht, dass von Kompetenz insbesondere in Zusammenhängen die Rede ist, in denen es um die Beschreibung von Berufsprofilen oder speziellen Anforderungen in professionellen Handlungsfeldern geht. Dies betrifft sowohl die Bedeutung „Befugnis“, „Zuständigkeit“, als auch und ganz besonders die Auffassung von Kompetenz als „Vermögen, Fähigkeit, Fertigkeit“ (vgl. ebd., S. 35).

Im „Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik“ bezeichnet ARNOLD die Kompetenz als das Handlungsvermögen der Person, die nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können umfasst, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz, Sozialkompetenz oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden (vgl. ARNOLD 2001, S. 176). Wenn also Kompetenz im Allgemeinen als „subjektives Potenzial zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ (ebd.) begriffen wird, ist „für interkulturelle Kompetenz folglich zu bestimmen, unter welchen Umständen und mit welchen Ergebnissen eine Person

⁵ Ausführliche begriffsgeschichtliche Erläuterungen sind bei STRAUB 2007, S. 36 ff. sowie bei HEIMANN 2010, S. 71 ff. zu finden.

dieses Potenzial zur Bearbeitung kultureller Differenzenerfahrungen einsetzt“ (OTTEN 2007, S. 71).

Eine weitere erwähnenswerte Definition stammt von der OECD⁶ und wurde von GNAHS im Buch *„Kompetenz-Erwerb, Erfassung, Instrumente“* angeführt. Nach der OECD ist Kompetenz *„die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein, wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das.“* (OECD 2003, S. 2, zitiert nach GNAHS 2010, S. 21).

Eine kompetente Person zeichnet sich durch selbstständiges, reflexives und zielorientiertes Handeln aus (vgl. LOIBL 2008, S. 116 f.). ERPENBECK ist ebenso der Ansicht, dass Kompetenzen die Dispositionen eines Menschen kennzeichnen, in unsicheren Situationen sicher und selbstorganisiert zu handeln. Kompetenzen sind also Selbstorganisationsdispositionen (vgl. 2003, S. 233). Die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff sollte mit einer Definition abgeschlossen werden, die für die spätere Reflexion über interkulturelle Kompetenz von Bedeutung sein wird. Professionelle Kompetenz kann als Fähigkeit verstanden werden, *„zwischen unterschiedlichen, aber für pädagogisches Handeln bedeutungsvollen Diskursbereichen zu wechseln und somit Kompetenzen aus unterschiedlichen Sinnzusammenhängen tätigkeitsfeldbezogen produktiv miteinander zu verknüpfen“* (SCHÄFFER 1988, S. 192 f.).

3. Interkulturelle Kompetenz – begriffliche Annäherung mit einem kritischen Hintergrund

Interkulturelle Kompetenz scheint in der globalisierten Arbeitswelt zu einer der wichtigsten Berufsqualifikationen geworden zu sein. Jedoch auf die Frage: *„was ist interkulturelle Kompetenz und wie kann man sie erwerben?“* gibt es formal betrachtet keine aussagekräftige Antwort. Es existieren zahlreiche Definitionsversuche und auch viele interkulturelle Trainings, die die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz fördern sollen. Viele Beobachtungsstandpunkte und viele Zugangsweisen zu dieser Problematik ergeben vielfältige Begriffsbestimmungen, die ebenso komplex wie uneinheitlich erscheinen.

Wie umstritten dieser Begriff eigentlich ist, wird an zahlreichen, meistens sehr unterschiedlichen, Stellungnahmen zu dem Thema deutlich, die aus diversen Fachbereichen stammen (vgl. FISCHER 2011, S. 337). Kontroverse Diskussionen entbrennen an den Grundlagen wie:

⁶ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

- dem Ziel interkultureller Kompetenz,
- dem Anwendungsgebiet,
- der Spezifik des Begriffs sowie
- dem Kulturbegriff (vgl. RATHJE 2006, S. 2 f.).

Der Terminus etablierte sich im deutschsprachigen Raum erst in den 1990er Jahren mit Erscheinen des Buches von HINZ-ROMMEL (1994), in dem die interkulturelle Kompetenz als die Befähigung verstanden wird, in fremdkultureller Umgebung oder mit Angehörigen einer anderen Kultur „*angemessen und erfolgreich*“ zu handeln (vgl. HINZ-ROMMEL, S. 56; SPRUNG 2003, S. 4). Seitdem wird der Begriff von verschiedenen Autoren immer wieder neu aufgegriffen und in entweder komplexen Definitionen bestimmt oder in Form von Listen- bzw. Strukturmodellen aufgefasst.

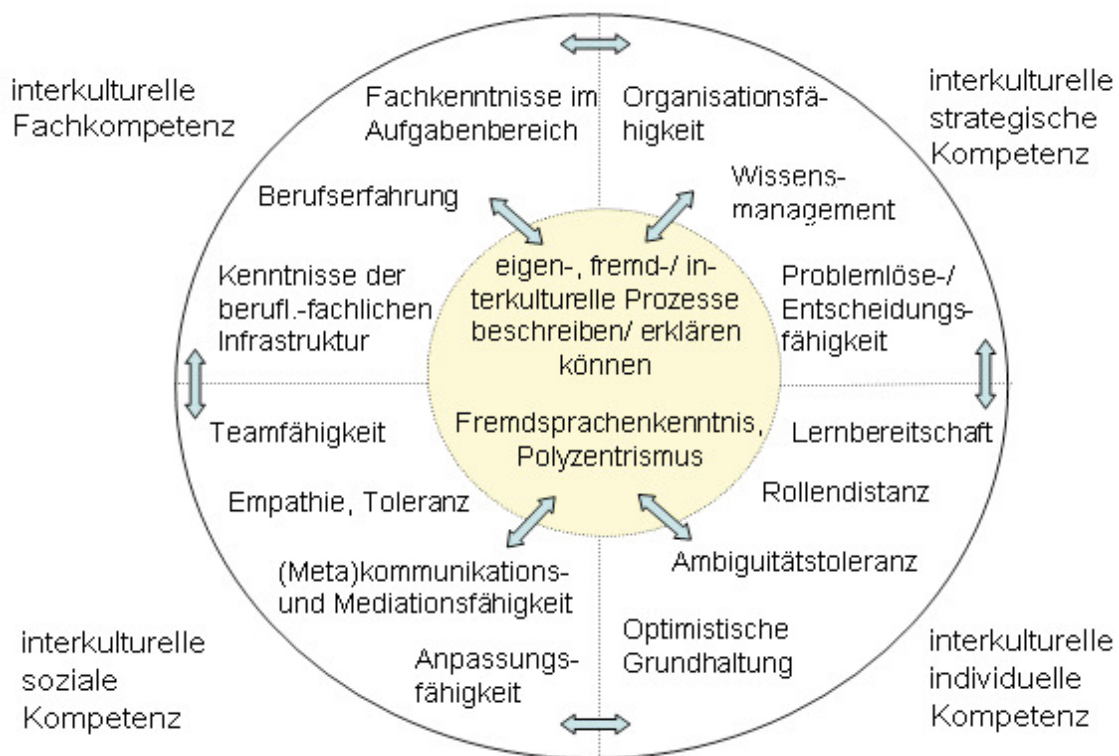
Die BERTELSMANN STIFTUNG hat sich mit einem Thesenpapier „*Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?*“ dem aktuellen Diskurs angeschlossen. In dem Diskussionspapier hat die Stiftung eine konzise Definition des Begriffs dargestellt: „Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (BERTELSMANN STIFTUNG 2006, S. 5). Die Stiftung hat damit kritische Reaktionen provoziert. STRAUB et al. weisen auf die logische Inkonsistenz dieses Definitionsvorschlags hin: da ungeklärt bleibt, was unter einer „*effektiven*“ und „*angemessenen*“ Interaktion zu verstehen ist, sei die präsentierte Definition nur „*eine bloße Verschiebung von Definitionsaufgaben*“, was auch bei anderen Begriffsbestimmungen festzustellen sei (vgl. STRAUB et al. 2007, S. 4). Diese Meinung teilen auch weitere Autoren (vgl. z. B. STRAUB 2007, RATHJE 2006).

Eine weitere Definition, die von THOMAS stammt und in Deutschland eine gewisse Bekanntheit erlangte, nicht zuletzt, da sie auch gerne kritisiert wurde, lautet: „*Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergie-trächtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung*“ (THOMAS 2003, S.143). Diese äußerst komplexe begriffliche Konstruktion (so können auch oben erwähnte und viele ähnliche Definitionen charakterisiert werden) lässt sich besser verstehen, wenn sie im Zusammenhang mit sogenannten Komponenten- bzw. Konstituentenmodellen interkultureller Kompetenz betrachtet wird. Solche Modelle bestehen oft einfach aus Aufzählungen bzw. Listen, die eine variable Anzahl von Teilmerkmalen (components) enthalten, die wiederum nach variabler systematischer Ordnung zu verschiedenen Merkmals-

gruppen oder Dimensionen zusammengestellt werden (vgl. STRAUB 2007, S. 41 f.; STRAUB et al. 2010, S. 18). Zum Vergleich wird exemplarisch ein derartiges Definitionsmodell von BOLTEN (2007) dargestellt (weitere Beispiele finden sich u. a. bei SCHEITZA 2007).

Nach BOLTEN ist die Interkulturelle Kompetenz „keine eigenständige Handlungskompetenz“ (Bolten 2007, S. 86). Sie ist im Sinne des lat. „competere“ (s. o.) als „Fähigkeit zu verstehen, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können“ (ebd. S. 112). Aus diesem Grund solle diese Kompetenz nicht als eine Schlüsselqualifikation, sondern als eine *Querschnittsaufgabe* begriffen werden, deren Gelingen „das Zusammenspiel verschiedener Schlüsselqualifikationen voraussetzt“ (vgl. ebd.).

Abb. 1: Interkulturelle Kompetenz nach JÜRGEN BOLTEN



Quelle: BOLTEN 2007, S. 86

Die Komponentenmodelle interkultureller Kompetenz werden in der wissenschaftlichen Diskussion nicht widerspruchslös angenommen. Zu den wichtigsten Skeptikern gehören THOMAS und STRAUB, deren Anmerkungen für den wissenschaftlichen Diskurs zu dem Thema m. E. große Relevanz besitzen. THOMAS bemängelt an derartigen Modellen vor allem die Utopie und Inkompatibilität von Teilmerkmalen: „Oft lesen sich diese Listen wie das Persönlichkeitsprofil des modernen Menschen mit stark idealisierten, von allen angestrebten, aber von niemandem erreichten Leistungsmerkmalen. Führungsstärke, Dominanz und Durchsetzungskompetenz stehen da neben Empathie, Gelassenheit und Toleranz

gegenüber Fremdheit, ohne dass dabei die Unvereinbarkeit der geforderten Kompetenzen bemerkt, geschweige denn diskutiert wird.“ (THOMAS 2003, S. 142)

Darüber hinaus werden die angeführten Teilmerkmale nicht weiter erläutert, also gehen die Autoren davon aus, dass die Begrifflichkeiten schon per se nicht nur bekannt, sondern auch, z. B. in Wörterbüchern, eindeutig formuliert sind. Dadurch wird Komplexität, nach Meinung des Autors, nicht beseitigt, im Gegenteil: sie wird erst erzeugt bzw. gesteigert. Weitere Fragen, die in diesen Modellen offen bleiben, betreffen die Art der Beziehung, in dem die einzelnen Komponenten miteinander stehen sollten. (Vgl. STRAUB 2007, S. 42 f.)

4. Kritischer Rückblick

Die Kritik am Konzept der „*interkulturellen Kompetenz*“ endet nicht nur an der Begrifflichkeit - sie hat viele Ebenen und Dimensionen. Die Fülle an skeptischen Stimmen stellt unmittelbar infrage, ob man nicht grundsätzlich an der Haltbarkeit des Konzepts zweifeln sollte. Schon vor zehn Jahren stellte CASTRO VARELA die Fragen nach der Notwendigkeit und der Sinnhaftigkeit der interkulturellen Kompetenz. Man kann misstrauisch mit ihr fragen: „*Ist interkulturelle Kompetenz wirklich ein Segen? Und wenn ja, für wen oder was? [...] Wer profitiert vom Wuchern des Diskurses um interkulturelle Kompetenz? Wem nutzt er in welcher Weise?*“ (CASTRO VARELA 2002, S. 36). Die folgende kritische Auseinandersetzung hat zum Ziel, nicht nur die Nachhaltigkeit des Konzepts zu diskutieren, sondern vor allem die Reflexion der interkulturellen Kompetenz.

4.1 Adressaten

Einer der Hauptkritikpunkte, der in der wissenschaftlichen Literatur häufig aufgegriffen wird, bezieht sich auf die Adressaten des Konzepts interkultureller Kompetenz. Betrachtet man die oben erwähnten Begriffsbestimmungen, so wird deutlich, dass sie sich an die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft wenden. Menschen mit Migrationshintergrund, also die Minderheit, kommen als Adressaten der interkulturellen Bildungsangebote zur Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht vor (vgl. MECHERIL 2002, S. 17). Minderheitsangehörige bleiben in der Rolle Klientinnen und Klienten bzw. Patientinnen und Patienten (vgl. ebd.) und werden weiterhin als die bedürftigen Menschen mit Defiziten wahrgenommen, die man ausgleichen müsste. Diese Tatsache weist unverkennbar Parallelen zu der Situation während der Zeit der Ausländerpädagogik⁷ (auch kritisch dazu vgl. SPRUNG 2003, S. 5 f.). OTTEN schließt sich den kritischen Stimmen an und bestätigt, dass die interkulturelle Kompetenz offenbar vor allem

⁷ Einen Überblick über die Entwicklung seit der Gastarbeiterforschung, über die Ausländerpädagogik bis zur interkulturellen Pädagogik bietet z. B. GRIESE 2004.

durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft erworben und diskutiert wird, die regelmäßig mit Menschen mit Migrationshintergrund zu tun haben, um diese angeblich nicht nur *besser verstehen* zu können, sondern einen *effektiveren* Umgang mit ihnen zu erlernen (s. o.), „*allerdings ohne dass sich an den asymmetrischen strukturellen Macht- und Diskursverhältnissen oder den gesellschaftlichen Verhältnissen etwas ändern müsste*“ (vgl. OTTEN 2007, S. 64). Der Autor formuliert pointiert interkulturelle Kompetenzentwicklung als „*verdeckte Form von Ausübung kultureller Herrschaftsmacht*“ (ebd.).

Eine Möglichkeit, die in diesem Zusammenhang in Betracht kommt, ist die Vermutung, dass die Minderheitsangehörigen durch ihre Lebenserfahrung schon per se über interkulturelle Kompetenz verfügen (vgl. MECHERIL 2002, S. 18). Diese Meinung ist (leider) weit verbreitet, wie ich in vielen Gesprächen, z. B. mit Studenten mit Migrationshintergrund, feststellen musste. An einer deutschen Hochschule wurde beispielsweise interkulturelles Training angeboten und die in dem Seminar anwesende Studentin mit Migrationshintergrund wurde quasi zur „*Expertin*“ ernannt. Diese Situation war für sie eine deutliche Überforderung.

Die Annahme über eine gewissermaßen *automatische* interkulturelle Kompetenz ist offenkundig falsch, was bedeuten soll, dass Personen mit Migrationshintergrund genauso als Adressatinnen und Adressaten, z. B. für interkulturelle Trainings und ähnliche Weiterbildungen, infrage kommen müssen wie all jene ohne einen Migrationshintergrund (vgl. SPRUNG 2003, S. 5 f.).

4.2 Ziel

Ein weiterer Streitpunkt in der Interkulturellen-Kompetenz-Debatte ist die Zielvorstellung interkultureller Kompetenz: Die Standpunkte bewegen sich zwischen eher ökonomisch und eher geistes- bzw. erziehungswissenschaftlich orientierten Konzepten. Wo bei den Ersten hauptsächlich die Effizienz und der Erfolg im Vordergrund stehen, betonen die Zweiten die menschliche Weiterentwicklung (vgl. RATHJE 2006, S. 3). In diesem Beitrag soll insbesondere die erste Gruppe näher betrachtet werden.

RATHJE fasst unter dem Stichwort „*Effizienz*“ die Ansätze zusammen, die schon definitorisch das Gelingen und die Produktivität einer interkulturellen Kommunikation anstreben und interkulturelle Kompetenz dementsprechend als *Erfolgsinstrument* positionieren (vgl. ebd.). Schon vor einer Dekade machte SPRUNG darauf aufmerksam, dass mit interkultureller Kompetenz nicht automatisch eine Zielsetzung, die mit Begriffen wie „*Gleichheit*“ oder „*Anerkennung*“ verbunden ist, assoziiert werden kann (vgl. SPRUNG 2002, S. 117). Viele Kritiker betrachten die Situation ähnlich, wie z. B. CASTRO VARELA, die die beunruhigende These aufstellt, dass der Diskurs um interkulturelle Kompetenz mehr von der ökonomischen Effizienzlogik als von der Idee sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit bestimmt werde (vgl. CASTRO VARELA 2007, S. 155).

Wenn man die schon oben angeführte Definition der BERTELSMANN STIFTUNG genauer betrachtet, wird im Kontext der Problematik deutlich, dass sich hinter den Ausdrücken „effektiv“ und „angemessen“ eine Gefahr der Manipulation des Konzepts verstecken könnte, um Ziele zu erreichen, die bestimmten Gruppen von als interkulturell kompetent eingestuften Personen dienen würden. In diesem Kontext spricht MECHERIL von „*technologischer Suggestionskraft*“, die sich in der Gesellschaft entfaltet: Alle, die mit Menschen mit Migrationshintergrund zu tun haben, sollen interkulturelle Weiterbildungen besuchen, dann werden sie die Kontakte mit dieser „*fremden Klientel*“ erfolgreich und effizient meistern (vgl. MECHERIL 2002, S. 24). Interkulturelle Kompetenz wird dadurch scheinbar zur „*Sonderkompetenz für Professionelle*“ (ebd., S. 16).

Sobald die interkulturelle Kompetenz auf die Merkmale „*Effektivität*“ und „*Effizienz*“, verpflichtet wird, wird sie „– *reduktionistisch – an ein Modell intentionalistischen, zielgerichteten oder zweckrationalen (instrumentellen bzw. strategischen) Handelns gebunden*“ (STRAUB 2007, S. 41).

Die Gruppe von Autoren, die den Effizienz-Ansatz ansprechen und kritisieren, ist lang (vgl. u. a. SPRUNG 2002; OTTEN 2007). Die effizienzorientierte Zielbestimmung interkultureller Kompetenz nimmt eine enge Verschränkung von Kompetenz und Ergebnis vor, berücksichtigt dabei jedoch nicht, dass „*Handeln manchmal ohne die gewünschten Effekte bleibt, auch wenn es kompetent ist*“. Interkulturelle Kompetenz wird mit einem „*Erfolgszwang belegt, der für interkulturelle Interaktionen nicht haltbar ist*“ (KOCH 2009, S. 194).

4.3 Oberflächlichkeit und Ökonomisierung

Eine andere Dimension der Kritik bezieht sich auf die zunehmende Ökonomisierung der interkulturellen Kompetenz und die daraus folgende zunehmende Oberflächlichkeit im Umgang mit dem Begriff.

Heutzutage ist es sehr vorteilhaft, wenn man im Lebenslauf irgendeine interkulturelle Zusatzausbildung bzw. ein Zertifikat oder eine Bescheinigung über den Abschluss interkultureller Trainings nachweisen kann – jedenfalls wird vielfach der Eindruck geweckt, als habe man damit bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. z. B. CASTRO VARELA 2002, S. 36). In den Medien lassen sich oft Stellenangebote lesen, in denen „*interkulturell kompetente*“ Personen gesucht werden.

Dementsprechend ist in Deutschland ein Bildungsmarkt gewachsen, um die im schnellen Tempo neu entstehenden Bildungs- und Qualifikationsanforderungen zu erfüllen. Interkulturelle Kompetenz wandelte sich somit zu einem „*Produkt*“ (vgl. SPRUNG 2003, S. 2), das angeboten und natürlich verkauft werden soll. Der interkulturelle Markt ist jedoch alles andere als einheitlich und die Vermittlung von „*kulturellem Wissen*“ ist zweifellos zu einem „*lukrativen Geschäft*“ geworden, in dem auch nicht selten suggeriert wird, dass andere Kulturen, dank

des in den Trainings vermittelten Wissen, „*erlernbar, einschätzbar und berechenbar seien*“ (ebd., S. 3 f.).

So existieren etwa in Hamburg Angebote, bei denen man nach einem 20-stündigen Trainingskurs ein „*Zertifikat interkulturelle Kompetenz*“ erwerben kann. An dieser Stelle ist es äußerst fraglich, ob man in 20 Unterrichtsstunden eine oder mehrere fremde Kulturen kennenlernen – geschweige denn *erlernen* – kann. Überall (insbesondere im Internet) sind interkulturelle Angebote zu finden, die viel versprechen – dafür lassen sich die fragwürdigen Anbieter aber ziemlich gut bezahlen: mit ca. 1500 € für ein 3-tägiges Training „*ist man dabei*“. In diesem Zusammenhang bemerkt CASTRO VARELA, dass interkulturelle Trainings häufiger für Manager entworfen und angeboten werden und weniger für Menschen, die z. B. in der Sozialen Arbeit tätig sind: „*Interkulturelle Kompetenz ist dann gefragt, wenn es Geld bringt, und weniger da, wo es darum geht eine ethische Berufspraxis zu etablieren*“ (CASTRO VARELA 2007, S. 161). Beängstigend ist die Oberflächlichkeit – für entsprechend viel Geld, jedoch ohne große Zeitinvestition, kann man sich die angebliche interkulturelle Kompetenz zertifizieren lassen und, ohne – wie SPRUNG pointiert – dass man sich zwangsläufig und automatisch auf einen tiefergehenden reflexiven Prozess eingelassen haben muss (vgl. SPRUNG 2003, S. 7 f.).

Der brasilianische Pädagoge FREIRE hat diese Art des Umgangs mit Lehren und Lernen als die „*Bankiersmethode*“ bezeichnet: Wissen wird angehäuft und als Kapital zum Machtgewinn und Machterhalt eingesetzt (vgl. CASTRO VARELA 2002, S. 43). Die Worte aus FREIRES „*Pädagogik der Unterdrückten*“ veranlassen insbesondere in diesem Kontext zum Nachdenken: „*(...) da die Menschen die Welt wie passive Wesen empfangen, muß die Erziehung sie noch passiver machen und sie an die Welt anpassen. Der erzogene Mensch ist der angepaßte Mensch, denn er paßt besser in die Welt.*“ (FREIRE 1973, S. 61, zitiert nach CASTRO VARELA 2002, S. 43).

4.4 Kulturbegriff

Der Begriff „*Kultur*“ spielt in der Literatur zum Thema interkulturelle Kompetenz eine entscheidende Rolle. Kultur rechtfertigt die Existenz der interkulturellen Kompetenz und wird deshalb in fast jedem Beitrag in der Thematik nicht nur zum Hauptthema sondern auch zum zentralen Streitpunkt. Da dem Beitrag eine kritische Perspektive zugrunde liegt, wird der Begriff Kultur hier nichtdefinitiv bestimmt, sondern historisch-politisch reflektierend betrachtet.

Der Begriff der Kultur leitet sich in seiner ursprünglichen Bedeutung vom lateinischen „*cultura*“ und auch „*cultus*“ ab, was so viel bedeutet wie die „*Bearbeitung*“, „*Pflege*“, „*Bebauung des Ackers*“ aber auch „*die Ausbildung und Veredlung des Geistes*“, „*die geistige Erziehung des Menschen*“. In diesem Kontext bedeutete Kultur auch „*Hochkultur*“ und wurde neben Bildung mit den schönen

Künsten, also einem ästhetischen Kulturbegriff, assoziiert. Von Anfang an also diente Kultur als ein „*Abgrenzungsbegriff*“ und zur Bewertung menschlicher Beziehungen: Auf der einen Seite stehen die Menschen, die Kultur „*haben*“ und auf der anderen die, die „*kulturlos*“, barbarisch sind (vgl. ZALUCKI 2006, S. 20 f.).

Der Philosoph HERDER bezeichnet in seiner Schrift (1774) „*Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*“ unter anderem Kulturen und Nationalstaaten als „*Kugeln*“ – diese sind klar abgegrenzt, vermessen mit der Bestimmung des „*Eigenen*“ immer auch das Terrain des Anderen, „*Fremden*“ (vgl. BOLTEN 2007, S. 17 f.). Unbestritten bleibt aber, dass HERDER einem überaus komplexen wissenschaftlichen Gebrauch des Kulturbegriffs den Weg ebnete (vgl. STRAUB 2007, S. 13).

Obwohl in den einleitenden Worten zu den Beiträgen über interkulturelle Kompetenz sich häufig Aussagen lesen lassen, dass Kultur nicht mit Nation oder Ethnizität assoziiert werden soll, findet sich in den meisten Konzepten eine Konfrontation mit internationalen und interethnischen Situationen (vgl. MECHERIL 2002, S. 21). So werden beispielsweise in den Übungen/ Beispielen oft „*typische*“ Wendungen gebraucht wie etwa „*amerikanische Vorgesetzte*“, „*griechische Arbeiter*“ (z. B. bei THOMAS 2003, S. 140). Die Tendenz zur Homogenisierung von Kultur und die Vorstellung von geschlossenen, einheitlichen Nationalkulturen hat unter anderen WELSCH (1995) mit seinem Begriff der Transkulturalität⁸ (vgl. FISCHER 2011, S. 339 f.) ebenso scharf kritisiert wie GRIESE (2006). Trotz kritischer Stellungnahmen wirkt „*Kultur*“ nach wie vor statisch „*gedacht*“ und vorgestellt und verhilft somit zur Grenzziehung zwischen einem „*Wir*“ und „*den Anderen, Fremden*“. Auf diese Weise sind die Äußerungen in interkulturellen Kompetenztrainings nicht selten reduktionisch-kulturalistisch und essentialistisch verankert (vgl. CASTRO VARELA 2007, S. 163; dazu auch FISCHER 2011, S. 341).

Gegen das homogene Kulturverständnis sprechen indessen auch die Befunde der neuesten Studie des Sinus-Instituts, in der „*zum ersten Mal die Lebenswelten und Lebensstile von Menschen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund mit dem gesellschaftswissenschaftlichen Ansatz der Sinus-Milieus untersucht wurden*“ (MERKLE 2011, S. 87).

Das Migranten-Milieumodell hat die Existenz einer bemerkenswerten Vielfalt von Lebensauffassungen und Lebensweisen nachgewiesen. Insbesondere wurde im Rahmen der Untersuchung von SINUS SOCIOVISION deutlich, dass die Unterschiede zwischen Migranten-Milieus sich „*weniger nach ethnischer Herkunft und sozialer Lage*“ (2008, S. 2) sondern vielmehr „*nach ihren Wertvorstellung, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben*“ (ebd.) richten (vgl. dazu auch MERKLE

⁸ Der Diskussionsstand um den Begriff der Transkulturalität wird in Kapitel 5 näher dargestellt.

2011, S. 88 f.). Deutlicher gesagt: *„Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus. Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu schließen. Und man kann auch nicht vom Milieu auf die Herkunftskultur schließen.“* (SINUS SOCIOVISION 2008, S. 2)

Es kann also nicht geleugnet werden, dass der Begriff *„interkulturelle Kompetenz“* die Kategorie *„Kultur“* prägnant in den Vordergrund schiebt (WEHRHÖFER 2006, S. 31). Zugleich darf nicht vergessen werden, dass der Begriff *„Kultur“* als Sprachversteck für den, insbesondere in Deutschland gesellschaftlich geächteten, Terminus *„Rasse“* steht (vgl. LEIPRECHT 2001, S. 28). GRIESE ist der Meinung, dass die Reduktion von biografisch einzigartigen Menschen auf ein Merkmal, Kultur, das dann generalisiert wird (z. B. *„die“* Türken), zuerst ab-, dann ausgrenzend und dadurch *„rassistisch“* ist (vgl. GRIESE 2004, S. 172). Zwar wird in den Diskussionen darauf hingewiesen, dass die Menschen aus anderen Kulturen in ihrer Individualität wahrgenommen werden sollen, aber gleichzeitige Verallgemeinerungen (z. B. *„die“* Moslems) wirken reduktionistisch. In dem Kontext spricht man vom sogenannten *„kulturalistisch verengten Tunnelblick“* (FISCHER et al. 2005, S. 7).

In der einschlägigen Literatur ist zudem die Meinung vertreten, dass interkulturelle Kompetenz scheinbar Widersprüchliches verlangt: einerseits wird das Wissen über unterschiedliche Herkunftskulturen und Migration vorausgesetzt, andererseits ist es jedoch notwendig, von diesem Wissen abzusehen, um die Migranten in deren Individualität wahrzunehmen (vgl. WEHRHÖFER 2006, S. 31). Der Begriff interkulturelle Kompetenz unterstellt implizit, nach Ansicht von WEHRHÖFER, dass sich die Mehrzahl der Migranten aus anderen Nationalstaaten *„kulturell“*, also in ihrem Habitus, ihren Werten, Einstellungen, Interessen etc., deutlich von den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft unterscheiden. Wenn es nicht so wäre, könne man kaum davon ausgehen, dass eine besondere Kompetenz notwendig sei, um mit Migranten bzw. Einwanderern adäquat umzugehen (vgl. ebd.).

5. Perspektiven – was kommt nach der interkulturellen Kompetenz?

Kein Begriff, keine Theorie währt ewig. Globalisierung und die gesellschaftliche Entwicklung, die sich z. B. in Migrationsbewegungen äußern, haben großen Einfluss auf die wissenschaftlichen Disziplinen, wie z. B. Pädagogik, Psychologie usw. Die Pädagogik bleibt nicht ohne Antwort auf diese Veränderungen: *„Pädagogische Konzepte zum Umgang mit Kulturen waren und sind stets eine Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen sowohl im globalen als auch im lokalen Kontext“* (BOLSCHO 2005, S. 29).

Die verschiedenen Konzepte interkultureller Kompetenz verstehen sich als die „*Versuche*“, die wandelnde gesellschaftliche Situation erfolgreich zu bewältigen. Diese Konzepte verbindet ein traditionelles Kulturverständnis (in der Tradition von HERDER), das Kulturen als „*Inseln*“ begreift, sich also durch Abgrenzung nach außen charakterisiert. Die wachsende Kritik von verschiedenen Autoren (s. o.) schaffte die Basis für neue Perspektiven, also für neue Betrachtungsmöglichkeiten, neue Aussichten für die Zukunft. Perspektiven sind fast grenzenlos – sie reichen bis zum Horizont des Vorstellbaren.

5.1 Transkulturalität (transkulturelle Kompetenz)

Der Philosoph WELSCH (1995) war einer der ersten Autoren, der den Begriff „*Transkulturalität*“ in den pädagogischen Diskurs gebracht hat⁹. Die gesellschaftlichen Veränderungen führten nach Meinung von WELSCH dazu, dass die Annahmen des traditionellen Kulturkonzepts unhaltbar geworden sind: „*Moderne Gesellschaften sind in sich so hochgradig differenziert, daß von einer Einheitlichkeit der Lebensformen nicht mehr die Rede sein kann. Das traditionelle Kulturkonzept ist unfähig, den aktuellen binnenkulturellen Differenzierungen gerecht zu werden*“ (WELSCH 1995, S. 1). Aus diesem Grund ist die Beschreibung der Kulturen als Kugeln (nach HERDER) heute nicht mehr zeitgemäß, weil die Kulturen diese „*unterstellte Form der Homogenität und Separiertheit*“ nicht mehr haben. Diese Feststellung markiert den Ursprung des Konzeptes der Transkulturalität, das diese verwandelte Verfassung der Kulturen benennt. Im Verständnis von WELSCH sind Kulturen enorm „*miteinander verflochten und durchdringen einander*“ derart, dass es „*kein strikt Eigenes*“ und „*kein strikt Fremdes*“ mehr gibt – wir sind kulturelle Mischlinge (vgl. ebd., S. 2).

In der Verbindung mit Transkulturalität taucht immer häufiger ein Begriff der „*transkulturellen Kompetenz*“ auf, der den Begriff der interkulturellen Kompetenz – insbesondere in sozialen Berufen – zu ersetzen scheint. Transkulturelle Kompetenz ist (noch) nicht so breit diskutiert wie ihr Vorläufer, jedoch sind schon einige Begriffsbestimmungen bzw. Definitionsversuche in der Literatur zu finden. In dem Verständnis des Konzepts der Transkulturalität bedeutet transkulturelle Kompetenz „*das Entwickeln einer gemeinsamen Sprache*“ (DOMENIG 2001, S. 36 f.) und „*das Konstruieren einer gemeinsamen Realität*“ (ebd.).

Ob die transkulturelle Kompetenz den Begriff der interkulturellen Kompetenz ganz ablösen wird, bleibt abzuwarten. Obwohl das Konzept der Transkulturalität einen Schritt weiter als die Konzepte der Multikulturalität und Interkulturalität gegangen ist, ist es dennoch nicht von Kritik verschont geblieben, weshalb die dauerhafte Etablierung des Begriffs m. E. fraglich ist. Zu den kritischen Stim-

⁹ Schon im Jahr 1984 wies SCHÖFTHALER auf die Grenzen von Interkulturalität hin und favorisierte den Begriff Transkulturalität (vgl. BOLSCO 2005, S. 30).

men zählt z. B. DOMENIG, die der Meinung ist, dass der Begriff der Transkulturalität argumentativ widersprüchlich sei, da „*man einerseits das Konzept der ‚Einzelkulturen‘ kritisiert und andererseits trotzdem auf dem Begriff Transkulturalität beharrt, obwohl dieser die Existenz von ‚Kulturen‘ wiederum voraussetzt*“ (ebd., S. 35). GRIESE merkt kritisch an, dass „*Kultur*“ in dem Konzept der Transkulturalität weiter im Fokus der Aufmerksamkeit bleibt (vgl. GRIESE 2005, S. 21). Abschließend könnte man also fragen: Ist dieses Konzept der transkulturellen Pädagogik womöglich ein neues „*Herrschaftsinstrument*“, das die Realität der sozialen Ungleichheit negiert? (vgl. GRIESE 2006, S. 6).

5.2 Verzicht auf den Kulturbegriff

Eine denkbare Reaktion auf die vielfältige Kritik am Kulturbegriff und dem Begriff der interkulturellen Kompetenz (und daher eine mögliche Perspektive) wäre der *Verzicht auf den Kulturbegriff* im wissenschaftlichen Diskurs. GRIESE nannte diese anziehende, jedoch höchst unrealistische, Variante „*Entkulturalisierung*“ (vgl. GRIESE 2005, S. 23 f.; auch GRIESE 2006, S. 4).

Eine ähnliche Position vertritt HANN, der für die völlige Abschaffung des Kulturbegriffs plädiert. Der Gebrauch des Kulturbegriffs ist in der heutigen Gesellschaft (nicht zuletzt in der Wissenschaft) so unterschiedlich, dass es kaum mehr möglich ist, Kernbedeutungen auszumachen (vgl. HANN 2007, S. 125) Der Begriff „*Kultur*“ ist nach Meinung des Autors wegen wiederholten Missbrauchs nicht mehr verwendbar (vgl. ebd., S. 146).

Was wäre, wenn es in der Welt keine „*kulturelle*“ „*Fremde*“ mehr gäbe? Eine zwar utopisch erscheinende, aber m. E. durchaus höchst interessante Zukunftsperspektive.

5.3 Individualistischer Kulturbegriff

Da der Verzicht auf den Kulturbegriff als eine relativ unrealistische Variante eingeschätzt wird, schlägt GRIESE eine ganz andere Perspektive vor: einen „*individualistische[n] Kulturbegriff*“ (GRIESE 2005, S. 24). Diese Vorstellung stellt einen Paradigmenwechsel in der Diskussion um den Begriff „*Kultur*“ dar (vgl. GRIESE 2006, S. 5). Der Kulturbegriff wird in dieser Perspektive (mit Blick auf gesellschaftliche Individualisierungsprozesse) nur noch „*als einzigartiges Merkmal der persönlichen Identität eines Individuums*“ (ebd., Hervorhebung im Original) und als „*eine aktive und in der Sozialisation erbrachte Eigenleistung*“ (ebd.) betrachtet. Jeder Mensch ist einzigartig – er hat eine eigene einmalige Biographie und Lebens- und Sozialisationserfahrungen, also eine ganz spezifische individuelle eigene Kultur, die in seiner Lebensweise, Denkweise, seinen Gewohnheiten usw. zum Ausdruck kommt. Kultur wird in dieser Perspektive zu einem individuellen Merkmal, das Menschen voneinander unterscheidet (vgl.

ebd. S. 4 f. und GRIESE 2005, S.24): „*Jeder Mensch macht sich (bastelt) seine ‚Kultur‘, aber es gibt keine zwei Menschen mit identischer ‚Kultur‘*“ (ebd.).

Was würde diese Perspektive für den Begriff der interkulturellen Kompetenz bedeuten? In einer Welt mit einem individualistischen Kulturverständnis würde die Existenz des Begriffs „*interkulturelle Kompetenz*“ m. E. keinen Sinn mehr ergeben.

6. Resümee

Theorien können, nach Ansicht von WITTPOTH, als Sehhilfen verstanden werden, die in Handlungszusammenhängen einen anderen Blick auf die umgebende Realität eröffnen. Die Möglichkeit, sich den Gegenständen von verschiedenen begrifflichen Standpunkten aus zu nähern (vgl. WITTPOTH 2003, S. 35 f.), erweitert den Horizont der Wahrnehmung auf neue Entwicklungen und Perspektiven.

Die Begriffe „*Kompetenz*“ und „*Kultur*“ lassen sich nicht eindeutig definieren und wurden hier aus verschiedenen Blickwinkeln kritisch hinterfragt, um ihre Multidimensionalität und Bedeutungsvielfalt hervorzuheben. Diese begriffliche Komplexität trägt auch dazu bei, dass der Terminus „*interkulturelle Kompetenz*“ im wissenschaftlichen Diskurs sehr umstritten ist.

Jeder Begriff hat sowohl Fürsprecher als auch Kritiker und so wird die interkulturelle Kompetenz sowohl in detaillierten Konzepten ausgearbeitet als auch als Begriff mit rassistischen Hintergründen ganz abgelehnt. Interkulturelle Kompetenz ist genauso populär wie problematisch – so wird sie z. B. ironisch als „*Kompetenzlosigkeitskompetenz*“ bezeichnet: „*Der Ausdruck ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ resultiert aus der angesprochenen Kritik an Konzepten interkultureller Kompetenz, Kritik der Beschränkung auf Mehrheitsangehörige, der Kulturalisierungstendenz und des Technologieansatzes*“ (MECHERIL 2002, S. 25). Letztendlich reagiert der Begriff der interkulturellen Kompetenz – so MECHERIL – auf nur gesamtgesellschaftlich verstehbare Versäumnisse und Weigerungen der letzten Jahrzehnte, sich auf das Thema kulturell-ethnischer Differenz und Pluralität einzulassen“ (ebd., S. 33).

Die Bewegung in diesem Themenbereich ist zweifellos sehr groß, womit auch die große Hoffnung verbunden bleibt, dass sich diese Welt den vielbeschworenen Idealen „*Gleichheit*“ und „*Gerechtigkeit*“ noch etwas weiter annähern wird: „*Positiv sehen kann man, dass sich die Diskussion über interkulturelle Bildungsfragen ausgeweitet und vertieft hat, so dass kritische und differenzierte Positionen entstehen konnten [...]. Ein lebendiger und spannungsvoller Diskurs gibt Hoffnung für eine konstruktive Weiterentwicklung*“ (SPRUNG 2003, S. 7).

Literatur

- ARNOLD, ROLF (2001): Stichwort Kompetenz. In: ARNOLD, ROLF, NOLDA, SIGRID & NUISSL, EKKEHARD (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176.
- BERTELSMANN STIFTUNG (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der BERTELSMANN STIFTUNG auf Basis der Interkulturellen Kompetenz-Modelle von DR. DARLA K. DEARDORFF. URL: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf [04.03.2012].
- BOLSCHO, DIETMAR (2005): Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: DATTA, ASIT (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation, S. 29-38.
- BOLTEN, JÜRGEN (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: LZT.
- CASTRO VARELA, MARIA DO MAR (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: AUERHEIMER, GEORG (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 35-48.
- CASTRO VARELA, MARIA DO MAR (2007): Interkulturelle Kompetenz, Integration und Ausgrenzung. In: OTTEN, MATTHIAS, SCHEITZA; ALEXANDER & CNYRIM, ANDREA (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 155-170.
- DOMENIG, DAGMAR (2001): Migration, Drogen, transkulturelle Kompetenz. Bern: Hans Huber.
- ECKARDT, PETER (2008): Der Begriff der Kompetenz in der institutionellen und ideologischen Entwicklung der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In: KOCH, MARTIN & STRABER, PETER (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: WBV, S. 121-132.
- ERPENBECK, JOHN (2003): KulturKompetenz: Kultur, Werte und Kompetenzen. In: BERING, KUNIBERT, BILSTEIN, JOHANNES & THURN, HANS P. (Hrsg.): Kultur – Kompetenz. Aspekte der Theorie. Probleme der Praxis. Oberhausen: Athena, S. 224-254.
- FISCHER, VERONIKA (2011): Interkulturelle Kompetenz. In: FISCHER, VERONIKA & SPRINGER, MONIKA (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach: Wochenschau, S. 334-358.
- FISCHER, VERONIKA, SPRINGER, MONIKA & ZACHARAKI, IOANNA (2005): Vorwort. In: DIES. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach: Wochenschau.
- GNAHS, DIETER (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: WBV.
- GRIESE, HARTMUT M. (2004): Kritik der „interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. 2. Auflage, Münster: Lit Verlag.
- GRIESE, HARTMUT M. (2005): Was kommt nach der interkulturellen Pädagogik? In: DATTA, ASIT (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation, S. 11-28.
- GRIESE, HARTMUT M. (2006): Meine Kultur mache ich mir selbst. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 29 (4), S. 19-23.

- HANN, CHRIS (2007): Kultur in der Kontroverse. Weder nach dem Revolver noch dem Scheckbuch, sondern nach dem Rotstift greifen: Plädoyer eines Ethnologen für die Abschaffung des Kulturbegriffs & Repliken auf CHRIS HANN und eine Gegenantwort. In: Zeitschrift für Kulturwissenschaften (ZfK) 2007 (1), S. 125-148.
- HEIMANN, KORINNA (2010): Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Auslandspraktika. Grundlinien eines didaktischen Handlungskonzepts für die Berufsausbildung. Münster: Lit Verlag.
- HINZ-ROMMEL, WOLFGANG (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster: Waxmann.
- KOCH, GERTRAUD (2009): Zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz im Studium – Theoretische und pragmatische Ansatzpunkte. In: BAHL, ANKE (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bonn: BIBB, S. 189-206.
- LEIPRECHT, RUDOLF (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- LOIBL, STEFAN (2008): Kompetenz: Weiterbildung. Ein Leitfaden für die Praxis. Hamburg: Feldhaus.
- MECHERIL, PAUL (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: AUERHEIMER, GEORG (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 15-34.
- MERKLE, TANJA (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: FISCHER, VERONIKA & SPRINGER, MONIKA (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach: Wochenschau, S. 83-99.
- OTTEN, MATTHIAS (2007): Profession und Kontext: Rahmenbedingungen der interkulturellen Kompetenzentwicklung. In: OTTEN, MATTHIAS, SCHEITZA; ALEXANDER & CNYRIM, ANDREA (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 57-89.
- RATHJE, STEFANIE (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf [12.03.2012].
- SCHÄFFER, ORTFRIES (1988): Entwicklung und Erwerb berufsfeldbezogener Kompetenz in der Erwachsenenbildung – Überlegungen zur Organisation praxiserschließender Selbstqualifizierung; In: SCHLUTZ, ERHARD & SIEBERT, HORST (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Tagungsberichte Nr. 7, Universität Bremen, S. 188-210.
- SCHEITZA, ALEXANDER (2007): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: OTTEN, MATTHIAS, SCHEITZA; ALEXANDER & CNYRIM, ANDREA (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 91-119.
- SIEBERT, HORST (2005): Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken. Frankfurt am Main: VAS.
- SIEBERT, HORST (2009): Theorie der Erwachsenenbildung. Rückblick-Überblick-Ausblick. Hannover: Leibniz Universität Hannover.

- SINUS SOCIOVISION (2008): Zentrale Ergebnisse der Sinus Studie über Migranten Milieus in Deutschland. URL: <http://www.sinus-institut.de> [10.03.2012].
- SPRUNG, ANNETTE (2002): Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung. Frankfurt am Main: Lang.
- SPRUNG, ANNETTE (2003): Bildungsmarkt Interkulturalität – eine Erfolgsgeschichte. http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/sprung03_01.pdf (Stand: 12.03.2012).
- STRAUB, JÜRGEN (2007): Kompetenz. In: STRAUB, JÜRGEN, WEIDEMANN, ARNE & WEIDEMANN, DORIS (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler, S. 35-46.
- STRAUB, JÜRGEN, FISCHER, CORNELIA, GABRIEL, KOKEBE HAILE, GROTHE, JANA, SIEBECK, CORNELIA, YILMAZ, HÜLYA, ADOLF, CONSTANZE, LINKE, IRINA, HEIMANN, CORINNA, WEIS, DIANA & ZIELKE, BARBARA (2007): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Kommentar zum Thesenpapier der BERTELSMANN STIFTUNG auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Novelle von DR. DARLA K. DEARDORFF. Kulturwissenschaftliches Institut. Essen. URL: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/gk/files/File/Bertels-mann-Papier-Kommentar.pdf> [21.03.2012].
- STRAUB, JÜRGEN, NOTHNAGEL, STEFFI & WEIDEMANN ARNE (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: DIES. (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: Transcript, S. 15-27.
- THOMAS, ALEXANDER (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE) 14 (1), S. 137-150.
- WEHRHÖFER, BIRGIT (2006): Zur Diskussion um interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. In: GRÜNHAGE-MONETTI, MATILDE (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld: WBV, S. 28-34.
- WELSCH, WOLFGANG (1995): Transkulturalität. URL: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf [07.03.2012].
- WITTPOTH, JÜRGEN (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- ZALUCKI, MICHAELA (2006): Was heißt eigentlich „Kultur“? Eine Expedition durch den Dschungel der Kulturkonzepte. In: GRÜNHAGE-MONETTI, MATILDE (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld: WBV, S. 19-27.

ANNA FLASINSKA, Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Berufs- und Arbeitspädagogik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg (E-Mail: flasinsa@hsu-hh.de)

V. „Bildung“ und „Widerstand“ im Kompetenzparadigma

Von Kirsten Barre

„Bildung“ und „Widerstand“ im Kompetenzparadigma

Kurzfassung

Im vorliegenden Aufsatz wird die einst von DIRK AXMACHER geprägte Kategorie des „*Bildungswiderstands*“ aufgegriffen, um sie – in erweiterter Auslegung des Verhältnisses von „*Widerstand*“ und „*Bildung*“ – auf ihre aktuelle Relevanz und Legitimität im Zeitalter des Bildungs-Monitorings hin zu befragen.

Abstract

In the present essay the category of “*resistance to education*”, once coined by DIRK AXMACHER, is taken up to question – in a broadened interpretation of the relation between “*resistance*” and “*formation*” – its current relevance and legitimacy in the era of educational monitoring.

1. Einleitung

Fast zehn Jahre bevor Deutschland 2001 infolge des „*PISA-Schocks*“ eine neue „*Bildungskatastrophe*“ (Picht 1964) attestiert wurde (vgl. KELLER 2010, S. 33; RÖDLER 2009), machte DIRK AXMACHER – schon unter dem Eindruck der europäischen Bildungspolitik und ihres wettbewerbsmotivierten Appells zum „*Lebenslangen Lernen*“ als individueller Daueraufgabe (vgl. 1992, S. 173) – Bildungswiderstand zu einem Thema der Andragogik, dessen theoretische Diskussion er hier für bislang unterbelichtet hielt (vgl. ebd., S. 175). Zu einer Zeit, als der von den Soziologen G. GÜNTER VOß und HANS J. PONGRATZ (1998) kreierte postindustrielle „*Leittypus von Erwerbsarbeit*“, der „*Arbeitskraftunternehmer*“, noch nicht zum Leben erweckt war, formulierte er die Frage, inwieweit die schon damals vielbeklagte mangelnde Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (vgl. AXMACHER 1992, S. 152) als eine bewusste Form des Widerstands durch Unterlassen gegen die den Arbeitnehmern auferlegten „*Bildungsangebote*“ gedeutet werden könne (vgl. ebd., S. 161 ff.). Er problematisierte in diesem Zusammenhang vor allem auch die in Weiterbildungsmaßnahmen dominierende Form des Fachwissens als einem Wissen, das der Erzeugung und Stabilisierung von Herrschaftsstrukturen diene (vgl. ebd., S. 178 ff.).

Es wäre interessant zu erfahren gewesen, wie AXMACHER die Entwicklungen der folgenden zwei Jahrzehnte beurteilt hätte – zum einen angesichts der Weiterentwicklung seiner theoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Bildung, Herrschaft und Widerstand in der Erwachsenen- und auch der Berufspädagogik,

zum anderen hinsichtlich der im Gefolge der Etablierung des Kompetenzbegriffs erfolgten strukturellen Modifizierung des Weiterbildungswissens. Doch leider konnte er hierzu nicht mehr Stellung nehmen. AXMACHER starb 1992 im Alter von nur 48 Jahren – unmittelbar im Anschluss an eine Sitzung der DGfE-Kommission für Erwachsenenbildung (vgl. SIEBERT 1998, S. 122).

Im vorliegenden Beitrag soll daher die von AXMACHER entworfene These vom Bildungswiderstand reaktiviert und vor dem Hintergrund aktuellerer Entwicklungen in der Berufspädagogik in neuem Licht aufgegriffen werden, um sie in einer erweiterten Auslegung zu deuten.

2. „Widerstand gegen Bildung“ als pädagogischer Diskursgegenstand nach 1990

Zur ersten Frage der Rezeption von AXMACHERS „*Widerstandsthese*“, die JOHN ERPENBECK und VOLKER HEYSE in ihrem Buch „*Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*“ als „*eine gesellschaftskritische Theorie*“ (2007, S. 81 f.) entlarven, stellt DANIELA HOLZER fest, dass Widerstand gegen Bildung in Bildungswissenschaft und pädagogischer Praxis zwar zunehmend auf Interesse stoße, aber dennoch bislang nur am Rande diskutiert werde (vgl. 2005). Auch fünf Jahre später sieht sie die Aspekte, die Personen veranlassen, Weiterbildungsangebote etwa durch freiwillige Abstinenz – ERPENBECK und HEYSE nennen es „*bewusste Bildungsrenitenz oder schlicht Bildungsresistenz*“ (2007, S. 81) – zu boykottieren, in der Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik kaum berücksichtigt (vgl. HOLZER 2010, S. 4). Als eine der wenigen Untersuchungen, die in Anschluss an AXMACHERS Ideen über das Phänomen der freiwilligen Weiterbildungsabstinenz durchgeführt worden sind, nennt sie die im Jahr 2000 von WOLFGANG HENDRICH und AXEL BOLDER publizierte Studie „*Fremde Bildungswelten*“, in der umfassend und differenziert Motive von Menschen analysiert worden sind, sich Weiterbildungsmaßnahmen bewusst zu entziehen. Die Ergebnisse zeigten, dass insbesondere die Frage nach der subjektiven Sinnhaftigkeit von Weiterbildungen hierbei eine wichtige Rolle spiele. (Vgl. HOLZER 2010, S. 4)

Doch genau dieser Frage werde wissenschaftlich kaum nachgegangen. Zu unvorstellbar erscheint offenbar die Möglichkeit, dass jemand sich freiwillig von der mit Weiterbildung assoziierten Aussicht auf größere Beschäftigungssicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten, Einkommensverbesserungen und damit insgesamt mehr gesellschaftliche Teilhabe ausschließen wollen könnte. So werden Ursachen für geringe Weiterbildungsquoten vornehmlich anderswo gesehen und zu lösen versucht, etwa in einer ungleichen Verteilung von Teilnahmechancen für unterschiedliche Personengruppen. Als Einflussgrößen, die Weiterbildungsteilnahme verhindern können, gelten fehlende finanzielle Mittel, Zeit oder Förderung durch Arbeitgeber. Auch dass Frauen, ältere Arbeitnehmer, Menschen

mit Behinderung, Migrationshintergrund oder niedrigeren Qualifizierungsabschlüssen vergleichsweise weniger in berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten vertreten sind (vgl. ENDERS 2010, S. 282 ff.; 2011, S. 286 ff.), wird vor allem als ein Benachteiligungsproblem wahrgenommen und diskutiert. Für fragwürdig hält HOLZER daran jedoch, dass die komplexen, teilweise kumulativ wirkenden und sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren, die für Weiterbildungsabstinenz verantwortlich sein können, zumeist isoliert betrachtet werden, ohne bestehende Interdependenzen hinreichend zu reflektieren. Vereinfachungen führten aber dazu, dass fälschlicherweise angenommen wird, durch die Behebung eines Hindernisses die Zugangsprobleme zur Weiterbildung beseitigen zu können. Auch würden durch eine so verkürzte Sichtweise viele weitere mögliche Hinderungsgründe wie zum Beispiel negative Lernerfahrungen, familiäre Verpflichtungen oder persönliche Wertvorstellungen systematisch ausgeblendet. Schließlich berge der reduzierte Blick auf wenige, einfach messbare Korrelationen, wie den quantitativen Zusammenhang von Weiterbildungsteilnahme und vorbestehenden Qualifikationen bei den Teilnehmenden, die Gefahr, Zugangsprobleme pauschal als Motivations- oder Leistungsbereitschaftsdefizite der Individuen zu deuten. Darüber hinaus bezweifelt HOLZER die Annahme, dass der Abbau von Barrieren zu einer umfassenden Weiterbildungsaktivität führen werde. Denn sie blende die Tatsache aus, dass es durchaus Menschen gebe, die aus ganz unterschiedlichen Gründen an Weiterbildung als institutionalisierter Form des politisch geforderten lebenslangen Lernens nicht partizipieren möchten. Ein mögliches Motiv, sich der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zu entziehen, sieht HOLZER in der bewussten Zurückweisung des vorwiegend politisch-ökonomisch motivierten Weiterbildungsimperativs, wie er insbesondere infolge der bildungspolitischen Initiativen der Europäischen Union seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend proklamiert wird. Während es in den 1970er Jahren, als die Idee des lebenslangen Lernens sich allmählich zu etablieren begann, noch primär um die Eröffnung von Bildungschancen, ein Lernen-Dürfen gegangen sei, habe sich, so HOLZER in Anschluss an LUDWIG PONGRATZ, die politische Agenda mittlerweile über ein Lernen-Sollen, dann Lernen-Müssen dahingehend gewendet, dass das angesichts gesellschaftlicher Realitäten für unabdingbar erklärte lebenslange Lernen – ganz im Sinne des Gouvernamentalitäts-Prinzips FOUCAULTS – von jedem Einzelnen auch gewollt werden solle. Sich unter diesen Umständen Weiterbildung bewusst zu verweigern und damit auch mögliche Sanktionierungen und Exklusionsrisiken in Kauf zu nehmen, könne als eine grundsätzliche Ablehnung der als quasi-natürlich vorgegebenen, aber von ökonomischer Rationalität gesteuerten Ziele für die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung gedeutet werden. (Vgl. HOLZER 2010; 2008)

Entsprechend gesellschaftskritische Erwägungen lassen sich allerdings in den erwachsenen- und berufspädagogischen Weiterbildungsdebatten der Gegenwart ebenso selten ausmachen, wie sie schon 1990 von DIRK AXMACHER vermisst worden sind. Nach wie vor trifft offenbar auch seine Einschätzung zu, dass „die

Aufrüstung der Weiterbildung unter der Flagge der Weltmarktkonkurrenz von Unternehmen und Gewerkschaften einverträglich betrieben“ (1992, S. 180) wird, wenngleich der „große gesellschaftliche Konsens, der die ‚rohstoffarme Bundesrepublik‘ als führende Exportnation, Industriestandort und Hochtechnologiespitzenreiter gegen eine Welt von Feinden verteidigt“ (ebd.) heute über das Ziel zu bestehen scheint, die Europäische Union „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ (EUROPÄISCHER RAT 2000; vgl. auch EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010; BUNDESREGIERUNG 2010) machen zu wollen. AXMACHER hatte davor gewarnt, diesen Konsens „unversehens in einen Konsens über das Wissenswerte in der Weiterbildung [um-zumünzen]“ (1992, S. 180). Damals ging es ihm allerdings insbesondere um die „berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung als Fachschulung“ (ebd.), von der er in Anschluss an MAX WEBER meinte, dass ihre Institutionalisierung „als Rationalisierung und Unterdrückung zugleich angelegt“ (ebd., S. 171) sei. Denn das hier vermittelte Fachwissen sei „a priori Herrschaftswissen, es nimmt in sich nicht die Perspektive des Subjekts, sondern die der bürokratischen Organisation auf; es ist funktional nicht auf die Lösung subjektiver Probleme des Arbeitenden, sondern objektiver Probleme der Organisation bezogen. Fachwissen ist die Institutionalisierung von Fremdbestimmung im Wissen, Ausdruck der Enteignung der ‚kognitiven Betriebsmittel‘ im Zuge der sachlichen.“ (Ebd., S. 168 f.) Jenen Arbeitenden, die sich als homines disponibles in vorausseilender kognitiver Daueranpassung selbst instrumentalisierten, der fremdbestimmten Fachschulung unterwürfen, seien alles zu hinterfragen bereit, nur nicht: warum nicht auch die Umstände änderbar sein sollten, damit die Menschen bleiben können, was sie sind (vgl. ebd., S. 173). In dieser Frage aber, so AXMACHER, sei die Logik von Widerstand gegen Bildung zu verorten und „überall dort zu vermuten, wo sich die Bedingungen und Zwecksetzungen des Lernens als objektive soziale Struktur gegenüber den lernenden Subjekten verselbständigt haben“ (ebd., S. 174). Solcher Widerstand wendet sich gegen eine neoliberale Doktrin des lebenslangen Lernens, die Menschen auf einen Produktionsfaktor, auf Träger von Humankapital reduziert und daher „die Anpassung oder Erneuerung der beruflichen Qualifikation als funktionales Erfordernis von (Weiter-)Lernen hervorhebt“ (WIESNER/ WOLTER 2005, S. 20).

Wie aber sind die Thesen AXMACHERS heute zu beurteilen, nachdem die von ihm kritisierte reduktionistische Fokussierung auf berufliches Fachwissen in der betrieblichen Weiterbildung im Sinne reaktiver Anpassungsqualifizierungen überwunden zu sein scheint, ersetzt durch eine neue (effizientere) Strategie des lebenslangen Lernens, die nun subjektiv eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen als Devise einer „potenzialorientierten Personalentwicklung“ avisiert? Nachdem auch das in der Berufspädagogik seit Mitte der 1990er Jahre curricular durchgesetzte und zunehmend darüber hinaus (z. B. im DQR) beachtete Kernziel einer (beruflichen) Handlungskompetenz in seiner Abkehr von rein unter Verwertbarkeitsgesichtspunkten formulierten Qualifikationen hin zu ganz-

heitlich und subjektorientiert formulierten Kompetenzziele einen Paradigmenwechsel indiziert, infolgedessen über Qualifikationen hinaus nun elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte berücksichtigt seien? (Vgl. DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 56 ff.; KOBELT 2008, S. 16) Kann angesichts dieser „*subjektorientierten Wende*“, in der „*die Essentials der Reformpädagogik eine Renaissance erleben*“ (SCHNEIDER 2005, S. 121), Widerstand gegen „*Bildung*“ noch berechtigt sein, der sich doch einst dem „*Bildungsfeldzug gegen die Subjekte im Auftrag entfremdeter Institutionen von Wirtschaft und Verwaltung*“ (AXMACHER 1992, S. 172) entgegenstellen wollte?

3. Vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff – ein Paradigmenwechsel?

Dass „*Kompetenzen*“ nichts anderes beschreiben würden als „*Bildung*“, die *traditionelle deutsche Generalformel für die Erwartungen an (lebenslange, nicht allein schulische) Lernprozesse*“ (KLIEME et al. 2007, S. 65), hatten bereits die Autoren des als „*KLIEME-Expertise*“ bekannt gewordenen Gutachtens „*Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*“ verlauten lassen, wobei der hier verwendete, auf FRANZ EMANUEL WEINERT (1999) zurückgehende kognitionspsychologische Kompetenzbegriff nicht derselbe ist wie jener der beruflichen Handlungskompetenz. Beiden gemeinsam ist jedoch, dass sie „*in der Regel als kontextspezifische, komplexe Leistungsdisposition betrachtet [werden], d. h., sie umfassen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen im Sinne spezifischer Lern- und Handlungsbereiche beziehen. [...] Unterschiede sind [...] hinsichtlich der Einbeziehung von Einstellungen, Motivationen und Werthaltungen zu erkennen. Hier zeichnet sich vor allem eine klare Trennlinie zwischen den Diskussionen in der kognitionspsychologisch orientierten Forschung und der Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ab. Während erstere die motivationalen und volitionalen Aspekte analytisch vom Kompetenzbegriff unterscheidet, wird dieser von letzterer häufig als konstitutives Element jedweder beruflicher Kompetenz betrachtet.*“ (SEEBER et al. 2010, S. 4) Diese Unterscheidung hat, wie noch zu sehen sein wird, weitreichende Konsequenzen.

Zuvor sollen einige allgemeine Kontexte aufgezeigt werden, vor deren Hintergrund der Kompetenzbegriff seit einigen Jahrzehnten nicht nur im Bildungssektor „*inflationäre Anwendung*“ (BODENSOHN 2003) erfährt. Inzwischen hat sich sogar die Soziologie dieser gesellschaftlichen Erscheinung angenommen und erste Ansätze einer „*Soziologie der Kompetenz*“ (KURTZ/ PFADENHAUER 2010) erarbeitet. Unübersehbar ist die Parallelität der Konjunktur des Kompetenzbegriffs zu den einleitend schon angedeuteten bildungspolitischen Veränderungen seit den 1970er Jahren, innerhalb derer die Idee des Lebenslangen Lernens ihre ersten konzeptionellen Konturen gewann. Als Wegbereiter und prägend für diese Entwicklungen gelten die UNESCO, die OECD und die Europäische Union

mit dem Europarat, wobei deren ursprüngliche Konzeptionen sich insbesondere hinsichtlich der Zielsetzungen jeweils stark voneinander unterschieden. Während es der UNESCO unter dem Begriff „*lifelong education*“ vor allem um die Durchsetzung umfassender Möglichkeiten des Lernens für alle Menschen ging, die jedem eine Chance für Persönlichkeitsentwicklung, berufliche Entfaltung und gesellschaftliche Teilhabe bieten sollten, vor allem mit Blick auf eine Gleichberechtigung der Entwicklungsländer in einer globalisierten Welt, entwarf die OECD mit dem Leitgedanken der „*recurrent education*“ ein wirtschaftsorientiertes Konzept, das für Erwachsene in Anschluss an die Primärbildung abwechselnd Arbeits- und Lernzeiten vorsah, um die Qualifikationen den wirtschaftlichen Anforderungen kontinuierlich anzupassen. In den 1990er Jahren wurden der Begriff und die Idee des lebenslangen Lernens erneut populär – nun jedoch unter veränderten Vorzeichen bezüglich der vorherrschenden Ziele und Interessen. Während die ursprünglichen Vorstellungen, von denen der OECD abgesehen, noch stark von einem emanzipatorischen Anspruch geprägt waren, traten nun durchgängig berufliche und wirtschaftliche Aspekte in den Vordergrund. In Europa wird diese Politik seit Mitte der 1990er Jahre maßgeblich von der EU vorgegeben, beginnend mit dem 1995 von der Europäischen Kommission veröffentlichten Weißbuch „*Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*“, über das für 1996 proklamierte „*Europäische Jahr des lebenslangen Lernens*“ zum „*Memorandum über Lebenslanges Lernen*“, das im Jahr 2000 von der Europäischen Kommission publiziert wurde. Kernmotiv dieser Anstrengungen war die Erhaltung und Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des EU-Wirtschaftsraums, wie sie in der oben bereits zitierten Lissabon-Strategie mit dem für 2010 angestrebten Ziel der Schaffung des „*wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum[s] der Welt*“ (EUROPÄISCHER RAT 2000) festgeschrieben und im Programm „*Allgemeine und berufliche Bildung 2010*“ in zielgerichteten Strategien konkretisiert worden ist. Bewusst werden dabei alle Formen des Lernens – ob in formalen, non-formalen oder informellen Lernprozessen stattfindend – einbezogen, wobei beschäftigungsrelevantes Lernen, das primär auf die Herstellung und Erhaltung von „*Beschäftigungsfähigkeit*“ („*Employability*“) im diagnostizierten stetigen Wandel der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft gerichtet ist, deutlich im Mittelpunkt des Interesses steht. (Vgl. HOLZER 2008; KELLER 2010; DEHNBOSTEL et al. 2009)

In den hier nur oberflächlich skizzierten Entwicklungen haben sich korrespondierend zum Resultat eines vorwiegend ökonomistisch ausgelegten Verständnisses lebenslangen Lernens einige weitere prägnante Strukturmerkmale und Prinzipien aktueller Bildungspolitik herausgebildet. Hierzu zählt als Konsequenz einer gleichwertigen Berücksichtigung unterschiedlicher Wege des Lernens vor allem eine strikte Fokussierung auf Lernergebnisse (Outcomes), wie sie im deutschen Bildungssystem bislang eher unüblich war (vgl. SEEBER et al. 2010, S. 2). Dass diese Lernergebnisse in der Gestalt von Kompetenzzielen auszuformulie-

ren seien, scheint sich im Zuge der Entwicklung von europäischen und nationalen Steuerungsinstrumenten zumindest im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) als bildungsbereichsübergreifender Konsens durchgesetzt zu haben (vgl. AK DQR 2011, S. 16), während die internationale und auch innereuropäische Kompetenzdiskussion dadurch erschwert wird, dass die begriffliche Bestimmung keineswegs einheitlich erfolgt (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 54 ff.; BOHLINGER 2007). So bezeichnet Kompetenz *„im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigens Erwähnung.“* (AK DQR 2011, S. 16) Im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) hingegen gilt Kompetenz als *„die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“* (EUROPÄISCHE UNION 2008, Anhang I, S. 2)

Mit der Entwicklung seines nationalen Qualifikationsrahmens kommt Deutschland einer entsprechenden EU-Empfehlung nach, deren Anliegen es war, in den einzelnen Mitgliedsstaaten erworbene nationale Qualifikations- und Kompetenzzertifikate über den EQR als Referenzrahmen zueinander in Relation zu setzen und so einer länderübergreifenden Vergleichbarkeit zugänglich zu machen. Darüber hinaus soll hierdurch *„sowohl das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in der wissensbasierten Gesellschaft als auch die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarktes“* (EUROPÄISCHE UNION 2008, S. 6) gefördert werden. Als wichtige Ziele und Funktionen des EQR gelten in diesem Zusammenhang die Erhöhung länderübergreifender Mobilität und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen im Wirtschafts- und Bildungsbereich, die Erweiterung des formellen Lernens durch die gleichwertige Einbeziehung informellen und non-formalen Lebenslangen Lernens, die Herstellung einer Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie einer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 27). Daran anschließend sieht der *„Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“* von 2011 vor, dass dieser als nationale Umsetzung des EQR *„die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems [berücksichtigt] und [...] zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei[trägt].“* (AK DQR 2011, S. 2). Ziel sei es, *„Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen, [...] durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifi-*

zierungsprozesse an Lernergebnissen (*Outcome-Orientierung*) zu fördern“ (ebd.). Damit, so die Autoren, leiste der DQR *„einen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern im Sinne bestmöglicher Chancen“* (ebd.). Darüber hinaus soll er eine Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung im Bildungswesen gewährleisten (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 7).

Die verkündeten Ziele, die im Rahmen einer grundsätzlichen Neusteuerung des Bildungs- und Berufsbildungssystems mit dem DQR verbunden sein sollen, treffen zugleich auf große Hoffnungen und Erwartungen, aber angesichts von *„Schlagworten wie Bildungsstandards, Output- und Outcomeorientierung, Qualifikationsrahmen, Qualitätssicherung, Akkreditierung und Evaluation“* (ebd.), die in diesem Kontext fallen, auch auf viel Skepsis und Misstrauen. Nicht ohne Sorge wird etwa festgestellt, dass das Bildungssystem zunehmend durch bildungspolitische Steuerungsinstrumente wie den DQR gestaltet werde, einhergehend mit einem *„Rückzug des Staates“* und einer *„Kommerzialisierung von Bildung“*: *„Es gibt einen grundlegenden Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik, der – kurz gesagt – die Steuerung von Bildung vorrangig auf Effizienz, Ergebnisse und Marktbedarfe ausrichtet und mehr oder weniger neoliberalen Mustern folgt“* (DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 7 f.). In einem von der MAX-TRAEGER-STIFTUNG (MTS) in Auftrag gegebenen Gutachten über den vorgesehenen DQR kommen PETER DEHNBOSTEL, HARRY NEß und BERND OVERWIEN zu der Einschätzung, dass gegenwärtig noch kaum abzusehen sei, welche realen Wirkungen der Qualifikationsrahmen unter den sich aktuell abzeichnenden Rahmenbedingungen entfalten werde. Denkbar sei beispielsweise sowohl, dass der historisch entwickelte Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung abgebaut werde, als auch dass er verstärkt werde. Standardbezogene Systeme der Kompetenzerfassung könnten durch Anrechnung in Validierungsverfahren entweder zu einer stärkeren Berücksichtigung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen führen, oder aber Zeugnis-Zertifizierungen zur Manifestierung von sozialer Ungleichheit beitragen. Die vorgesehene Outcomeorientierung könne sowohl eine neoliberale Ausrichtung des Bildungs- und Qualifizierungsbereichs verstärken, als auch in Verbindung mit einer parallelen Input- und Prozessorientierung die ganzheitliche Gestaltung von Bildungsgängen und -maßnahmen erlauben. Dass die Umsetzung des DQR die Chance biete, in Deutschland dem Prinzip näher zu kommen, dass wichtig sei, was jemand könne, und nicht, wo er es gelernt habe (vgl. AK DQR 2011, S. 6), wird bisweilen auch als Gefahr erkannt: Es könne dazu führen, *„dass nun auch informelles Lernen beruflich instrumentalisiert wird und neue Ungleichheiten produziert werden“* (HOLZER 2008, S. 6). Aus gewerkschaftlicher Sicht wird vor allem befürchtet, dass unter dem Einfluss outcomeorientierter europäischer Bildungspolitik das duale Berufsbildungssystem und generell das Berufsprinzip in Deutschland zugunsten einer Fragmentierung beziehungsweise Modularisierung von Ausbildungsgängen demontiert werden könnte (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2009, S.

18, 62). Letztlich, so die Autoren des MTS-Gutachtens, gehe es bei der Konstruktion und Implementierung des DQR um eine bildungspolitische Kursalternative: *„Auf der einen Seite eine Ökonomisierung der Bildung in eindeutiger Marktorientierung, auf der anderen Seite eine ganzheitliche Bildung in öffentlicher Verantwortung, die auf Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Gerechtigkeit und eine umfassende berufliche und wissenschaftliche Handlungskompetenz zielt“* (DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 11 f.). Wichtige Voraussetzungen für eine Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen wie subjektorientierte Kompetenzanalyseverfahren, verstärkte Begleitung und Beratung, Bildungsstandards und Akkreditierungen, müssten zudem überhaupt erst geschaffen werden. Kritisch wird auch beurteilt, dass die im Zuge des DQR beabsichtigten Veränderungspläne von bildungspolitischer Seite aus bislang weitgehend unter Ausschluss der Öffentlichkeit und nur in einem engen Kreis von Experten diskutiert werden. (Vgl. DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 10)

Tatsächlich bieten die im Kontext von EQR und DQR immer wieder angeführten Kernziele wie mehr Transparenz, dadurch verbesserte Durchlässigkeit, bessere Möglichkeiten der Qualitätssicherung und damit erhöhte Verlässlichkeit, Förderung der europaweiten Mobilität und größere Chancengleichheit kaum mehr als stark auslegungsbedürftige Schlagworte, die zwar positive Assoziationen zu wecken vermögen, zugleich aber ambivalente Deutungsoptionen offenhalten. Mit der zuoberst gesetzten Maxime des Lissabon-Ziels, deren unmissverständliche Priorität in einer auf Wissen basierenden internationalen Wettbewerbsfähigkeit des EU-Wirtschaftsraums liegt, wird diesbezüglich jedoch schon eine recht eindeutige Richtung vorgegeben. Mit welchen Implikationen die von der deutschen Bildungspolitik unterstützten und auf nationaler Ebene umgesetzten europäischen Initiativen für die Wirklichkeit des zukünftigen Bildungssystems tatsächlich verbunden sein werden, lässt sich möglicherweise bereits am Beispiel der eingeführten BA-/MA-Studiengänge erahnen: Hier jedenfalls hat sich gezeigt, dass *„eine elementare Neugestaltung des Bildungssystems auf vorrangig organisatorisch-struktureller Basis vorgenommen worden ist und nicht auf der Basis einer auf Diskurs und Partizipation beruhenden Reform“* (DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 7). Die Folgen zeigen sich in einer Verkehrung von allseits geteilten Reformzielen in eine zunehmend auf Wettbewerb und ökonomische Verwertungsinteressen ausgerichtete Hochschule (vgl. ebd.).

Die zentrale Verwendung des Kompetenzbegriffs, wie er für den DQR definiert wurde, wird von den MTS-Gutachtern grundsätzlich optimistisch als inhaltliche Positionierung gewertet, die *„Bildungsdimension von gesellschaftlicher Teilhabe und Mündigkeit sowie gesellschaftlicher Partizipation“* (DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 56) berücksichtigen zu wollen. In der Erprobung des DQR werde nun darauf zu achten sein, dass er nicht hinter diese Standards seines eigenen umfassenden Kompetenzverständnisses zurückfällt. Demzufolge seien Kompetenzen immer an das Subjekt und seine Handlungsfähigkeit gebunden. Ihre Herausbil-

derung erfolge über lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse wie auch unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt. So verstanden sei Kompetenzentwicklung als aktiver Prozess zu begreifen, der von Individuen weitgehend selbst gestaltet werde, in starkem Maße reflexives und selbstgesteuertes Lernen erfordere und an die Bildungsdimension gebunden sei. Über diesen subjektbezogenen Lernansatz sehen DEHNBOSTEL et al. also „*verstärkte Möglichkeiten, die Entwicklungs- und Bildungsdimension einzubeziehen*“ (2009, S. 56 f.).

Bei genauerer Analyse der DQR-Entwurfssfassung von 2009 stellten die Gutachter allerdings auch Antinomien fest, in denen sie das Potenzial erkennen, grundsätzlichen Fehlentwicklungen des DQR Vorschub zu leisten: „*Dies gilt etwa für die widersprüchliche und inkonsistente Bestimmung des Kompetenzbegriffs*“ (DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 23), der einerseits unterhalb von Qualifikationen eingeordnet werde, indem die Niveaustufen des DQR jeweils Kompetenzen beschreiben sollen, „*die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind*“ (AK DQR 2009, S. 3; 2011, S. 4), und andererseits explizit persönliche und soziale Fähigkeiten und auch die persönliche Entwicklung umfasse (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 23). Irritierend sei ferner, dass „*[i]ndividuelle Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen*“ (AK DQR 2009, S. 3) von der DQR-Matrix ausdrücklich ausgeschlossen bleiben sollen: Wie der EQR konzentriere sich der DQR auf ausgewählte Merkmale, die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind (vgl. ebd., S. 3 f.)¹⁰. Zwar seien natürlich, so DEHNBOSTEL et al. diese Merkmale und Eigenschaften „*nicht als eigenständige Deskriptoren aufzunehmen, in der Fach- und personalen Kompetenz sind sie allerdings enthalten und müssten deshalb im DQR über die jeweils beschriebenen Kompetenzen erfasst werden. So gehören gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen als Gegenstände von Bildungsprozessen ebenso zur Sozialkompetenz wie die interkulturelle Kompetenz, die teils auch zur Fachkompetenz gehört. Genauigkeit und Ausdauer wären der Fachkompetenz oder Methodenkompetenz zuzuordnen genauso wie normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung unter der Human- oder Selbstkompetenz zu subsumieren sind*“ (DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 23). Letztlich könne dem Entwurfs-

¹⁰ In der verabschiedeten Endfassung des DQR vom 22. März 2011 ist der Wortlaut dieser Aussagen relativiert worden. Hier heißt es nun: „*Dem DQR liegt entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR wie der EQR ausdrücklich nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert. Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz.*“ (AK DQR 2011, S. 4)

text nicht entnommen werden, inwieweit die dort mehrfach artikulierte Reduzierung der Kompetenzen auf die Qualifikationsebene einem Verständnis folgt, das den DQR einseitig ökonomisch orientieren will. Offensichtlich sei jedoch, dass der Vorschlag von den beteiligten Interessengruppen, darunter Gewerkschaftsvertretern wie auch Wirtschaftsverbänden, als Kompromiss gebilligt worden seien. Letztlich zeigen sich die Autoren des MTS-Gutachtens optimistisch, dass der Stand der Qualifikations- und Kompetenzdiskussion im DQR nicht ignoriert werden könne, in der bis hin zur KMK Einigkeit herrsche, dass die Bildungsdimension im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung, Anspruch an gesellschaftlicher Partizipation und Mündigkeit im Kompetenzbegriff enthalten sei und hierin maßgeblich die Unterscheidung vom Qualifikationsbegriff zum Ausdruck komme. So beurteilen sie auch als positiv, dass die einheitliche Struktur der DQR-Matrix mit ihren vier Kompetenzsäulen und dazugehörigen Deskriptoren, wie etwa Beurteilungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Reflexivität, ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck bringe, das über ein reines Qualifikationsverständnis hinaus gehe. (Vgl. ebd., S. 23 f.)

Übersehen wird dabei allerdings, dass die in der DQR-Matrix berücksichtigten Deskriptoren für die Personalkompetenz, differenziert in Sozialkompetenz und Selbständigkeit, ausschließlich solche Merkmale fokussieren, die innerhalb eines Arbeits- oder Lernbereichs für relevant gehalten werden. Dies bedeutet zum einen, dass für den DQR relevante Kompetenzziele immer von außen vorgegebene Ziele sind, die sich bestenfalls zufällig mit subjektiven Bildungsinteressen decken, genauso diesen aber auch konträr entgegenstehen können. Zum anderen bedeutet es, dass die Erweiterung des auf Fachwissen reduzierten und nur unter Verwertungsgesichtspunkten betrachteten Qualifikationsbegriffs um Persönlichkeitsaspekte im Kompetenzbegriff eine nahezu zynische Umdeutung erfährt: Als eine Erweiterung nämlich der Verwertungsorientierung, nunmehr unter Zugriff auch auf jene Aspekte von Persönlichkeit, deren Berücksichtigung sich ökonomisch rentieren oder sonst von gesellschaftlich-politischer Brauchbarkeit und Nützlichkeit sein könnte. Ob und inwieweit dabei Hoffnungen berechtigt sind, dass hiermit auch für jeden Einzelnen ein persönlicher Sinn und Nutzen verbunden sein werde, darf zumindest bezweifelt werden. Politisch jedenfalls wird *„der Herstellung von Kompetenz heute und für die Zukunft [...] in der Lösung wirtschaftlicher und persönlicher Problemlagen eine zentrale Rolle zugewiesen“* schrieb der Pädagoge RAINER MICHAEL BODENSOHN schon 2003 (S. 2).

Hier enthüllt sich, wie die oftmals positiv konnotierte Subjektorientierung im Kompetenzbegriff auch anders verstanden werden kann: Als eine Betonung der Verlagerung von Verantwortlichkeit für soziale Probleme von der Gemeinschaft auf die Individuen, einer als Freiheit *„verkauften“* Freisetzung und Symptom der Entsolidarisierung und mitmenschlichen Vergleichgültigung in einer zunehmend rücksichtsloser auf Leistung, Konkurrenz und Wettbewerb setzenden Gesellschaft. Kompetenz gilt dabei als der Schlüssel zum persönlichen Erfolg

im „Überlebenskampf“ – wer sie (eigenverantwortlich) in ausreichendem Maße erwirbt und für sich zu nutzen weiß, dem stehen, vermeintlich jedenfalls, alle Türen offen. Die Individualisierung der gesellschaftlichen Risiken geht mit ihrer Pädagogisierung einher: In politisch initiierten Großoffensiven wird „Bildung“ als ihr scheinbares Allheilmittel (oder auch nur zu ihrer Kosmetik) verordnet (vgl. HOLZER 2008, S. 7 f.) – ob in Gestalt von Qualifizierungsprogrammen für Arbeitslose, „Übergangsmaßnahmen“ für „marktbenachteiligte Jugendliche“ oder „Integrationskursen“ für Menschen mit Migrationshintergrund.

Als gesamtgesellschaftlich-ökonomische „Ressource“ scheint individuelle Kompetenz indessen auch eine kalkulierbare Größe darstellen zu müssen: Kaum könnten auf „Wissen“ basierende Wirtschaftsräume wie Deutschland oder die EU es sich im internationalen Wettbewerb noch leisten, auf verfügbare „Humanressourcen“ zu verzichten – erst recht im Zeichen des von Wirtschaft und Politik beklagten Fachkräftemangels. In dieser Hinsicht bot sich aus bildungspolitischer Sicht der Kompetenzbegriff als neue pädagogische Leitkategorie geradezu an: Nicht nur ließ er sich als Symbol für die Renaissance pädagogischer Subjektorientierung dem als einseitig funktionalistisch kritisierten Qualifizierungsbegriff entgegensetzen, auch erschien er, anders als der durch Unschärfe und Selbstzweckhaftigkeit charakterisierte, definitorisch kaum fassbare, affektiv jedoch stark besetzte Bildungsbegriff, einer eindeutigen Bestimmbarkeit über den Handlungsbezug offen, womit er grundsätzlich der Operationalisierbarkeit und Messbarkeit zugänglich wurde (vgl. KÖNIG/ ZEDLER 2007, S. 114; LEDERER 2009, S. 2). Im Zuge der Entwicklung, dass „Bildung“ politisch verstärkt unter Effizienzgesichtspunkten in den Blick gerät, wie am Aufschwung der empirischen Bildungsforschung im Sinne von PISA – zulasten von primär philosophisch inspirierter Bildungstheorie und soziologischer Bildungsforschung – deutlich wird (vgl. GRUSCHKA 2006; KELLER 2010), bedurfte es offenbar dringend einer solchen quantifizierbaren pädagogischen Kategorie. Spätestens seit dem „Paradigmenwechsel von einer eher am ‚Input‘ zu einer eher an ‚Output‘ und ‚Outcome‘ orientierten Steuerung des Bildungssystems“ (KREMER 2010; S. 3) steht schließlich auch ganz außer Frage: „Kompetenzorientierung setzt valide Kompetenzmessung voraus“ (ebd.; vgl. auch DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 66).

4. Kompetenzerfassung und -messung als bildungs- und beschäftigungspolitische Notwendigkeit

Aus den genannten Gründen erfährt das Thema Kompetenzdiagnostik gegenwärtig hohe Aufmerksamkeit und ist Gegenstand zahlreicher national wie international geförderter Forschungsprogramme (vgl. SEEBER et al. 2010, S. 10 f.). Vor allem gehe es bei diesen Bemühungen um eine empirische Fundierung der bildungs- und berufsbildungspolitischen Debatte um Kompetenzorientierung, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung, welche die mit der Einführung des Europäischen und des Deutschen Qualifikationsrahmens einhergehende po-

litische Neuorientierung an den Ergebnissen von Bildungs- und Qualifizierungsprozessen dringend erforderlich mache, „um eine evidenzbasierte Steuerung beruflicher Bildung zu unterstützen“ (ebd., S. 1). Neben der Feststellung von Lernergebnissen sei Kompetenzermittlung aber auch für die Bestimmung von Lernausgangslagen und individuellem Förderbedarf, Transparenz von Noten und Zertifikaten sowie für Aspekte der Optimierung von institutionellen Rahmenbedingungen einschließlich der Lehr-Lern-Arrangements bedeutsam (vgl. ebd., S. 2). Die Autorengruppe um SEEBER, die ein eigenes Forschungsprogramm zur Kompetenzdiagnostik entwirft, sieht für den Bereich der Entwicklung von theoretisch wie empirisch fundierten Kompetenzmodellen als Ausgangspunkt für die Konzipierung adäquater Messverfahren noch „eine gravierende Forschungslücke“ (ebd., S. 5), die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in noch stärkerem Maße betreffe als die allgemeine Bildungsforschung. Die in der Berufspädagogik bislang durchgeführten Studien zur Modellierung und Messung von Kompetenzen hätten zunächst weitgehend nur die berufliche Fach- bzw. Sachkompetenz in den Blick genommen. (Vgl. ebd.) Davon abgesehen seien zwar in der Praxis vielfältige Verfahren im Einsatz, von denen viele jedoch – wie etwa Selbsteinschätzungen, Fremdeinschätzungen ohne Standardisierung der Anforderungssituation, nichtstandardisierte Arbeitsproben oder Portfolios – den Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität nicht oder nur bedingt genügen würden (vgl. ebd., S. 6).

Die Verfasser des MTS-Gutachtens, für die ebenfalls fraglos ist, dass für die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen Systeme und Verfahren zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbilanzierung erforderlich seien, welche zugleich Ergebnisse des formellen und informellen Lernens abbilden können, vertreten hingegen die Meinung, dass hierbei auf international und national entwickelte Ansätze zurückgegriffen werden könne. Auch beurteilen sie die Vielzahl der in Deutschland bereits erprobten Kompetenzmessverfahren und -instrumente, die ein breites Spektrum an Zielorientierungen, Einsatzmöglichkeiten und Kompetenzdefinitionen repräsentierten, als geeignet, um zur Erfassung von auf unterschiedlichen Lernwegen erworbenen Kompetenzen, ihrer Reflexion, Zuordnung zum DQR, Anerkennung und Anrechnung im Bildungs- und Beschäftigungssystem beitragen zu können. (Vgl. DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 66)

Skeptisch äußern sich dagegen ECKHARD KLIEME und JOHANNES HARTIG über die in Deutschland vorliegende „Fülle von Publikationen, die sich mit ‚Kompetenzmessung‘ und ‚-beobachtung‘, ‚Kompetenzmodellen‘ und ‚-bilanzen‘ [...] oder ‚Kompetenzanalysen‘ und zugehörigen Zertifizierungssystemen [...] beschäftigen und einen wissenschaftlichen Anspruch haben“: So kritisieren auch sie, dass „Autoren [...] subjektive (!) Fremd- und Selbsteinschätzungen unterschiedlichster Art als ‚Beobachtung‘ von Kompetenzen und sogar als ‚Kompetenzmessverfahren‘ bezeichnen“ (KLIEME/ HARTIG 2007, S. 23) und bescheinigen ausdrücklich dem von JOHN ERPENBECK und LUTZ VON ROSENSTIEL heraus-

gegebenen „*Handbuch Kompetenzmessung*“, dass die dort aufgelisteten 43 Verfahren nützlich für betriebliche Personalentwicklung sein mögen, wissenschaftlich seriös jedoch seien sie durchweg nicht (vgl. ebd.). Die Vorbehalte, die hier gegenüber bestimmten Verfahren der Kompetenzerfassung zum Ausdruck gebracht werden, spiegeln keine grundsätzlichen Bedenken gegenüber Kompetenzanalysemodellen, die organisationspsychologischen Kontexten entstammen, sondern primär die Wissenschaftsauffassung der unter dem Dach der empirischen Bildungsforschung tätigen Autoren: Ihre Ablehnung gilt grundsätzlich solchen Verfahren, die den strengen Gütekriterien quantitativer Forschung nicht standhalten können und daher aus erfahrungswissenschaftlicher Perspektive als unwissenschaftlich angesehen werden. KLIEME und HARTIG artikulieren dies indirekt, indem sie anmerken, dass qualitativ arbeitende Sozialwissenschaftler ihre mit Hilfe von hermeneutischer Forschung gewonnenen Daten selbst weder als Messung noch als Diagnose von Dispositionsausprägungen interpretieren würden (vgl. ebd.).

SEEBER et al. ziehen für die Erfassung beruflicher Kompetenzen prinzipiell zwei alternative Operationalisierungs- und Messansätze in Betracht: zum einen die Operationalisierung und Erfassung von Kompetenzen auf der Basis von beobachtbaren Tätigkeiten, womit die Performanz, insbesondere das Handlungsprodukt im Blick stehe, zum anderen die Bestimmung von inneren Dispositionen als Potenzial für bestimmte Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen über die psychometrische Messung von Wissen, Können, Motivationen, Metakognitionen und Wertorientierungen. Zentral sei in jedem Fall, dass jeweils die Validität der einzelnen Verfahren erhoben werde. (Vgl. 2010, S. 6) Zu berücksichtigen wäre bei der Wahl zwischen diesen beiden Messoptionen allerdings, dass hier von jeweils unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen ausgegangen wird – dem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingeführten und auch für den DQR vorgesehenen Konzept einer umfassenden Handlungskompetenz und dem in Anschluss an WEINERT konzipierten kognitionspsychologischen Kompetenzbegriff. Während letzterer in seiner Fokussierung auf latente kognitive und situative Problemlösefähigkeiten ausdrücklich vom weit gefassten Begriff der Handlungskompetenz abgegrenzt werde, umfasse jener auch „*intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Merkmale, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System verbindet*“ (ebd., S. 4).

(Berufliche) Handlungskompetenz schließt folglich im Gegensatz zum kognitionspsychologisch bestimmten Kompetenzbegriff, motivationale und volitionale Aspekte als ein konstitutives Element regulär ein (vgl. ebd.), was zumindest im Kontext von ergebnisbezogenen Leistungsmessungen den Weg der Kompetenzerfassung über die Performanz nahelegen scheint. Die Einbeziehung dieser Aspekte der Motivation und des Wollens kommt in den Kompetenzdefinitionen

des DQR und der KMK in der ausdrücklichen Betonung der „*Bereitschaft*“, etwas zu tun, zusätzlich zu der „*Fähigkeit*“, es zu tun, zum Ausdruck. Zwar hatte auch WEINERT in seiner psychologischen Definition Kompetenzen grundsätzlich bestimmt als „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (WEINERT 2002, S. 27 f.) – eine Definition, die etwa auch in der KLIEME-Expertise zu Bildungsstandards als Grundlage aufgegriffen wurde (vgl. KLIEME et al. 2007, S. 72; KLIEME/ HARTIG 2007, S. 18). KLIEME und HARTIG räumen diesbezüglich ein, dass gerade WEINERT in seinen Publikationen hinsichtlich der Abgrenzung zwischen kognitiven und motivationalen sowie volitionalen Aspekten von Kompetenz nicht ganz eindeutig sei. Sie präzisieren daher, dass man, um Leistungen in bestimmten Situationen erklären zu können, nicht umhin könne, auch motivationale Einflüsse als mentale Voraussetzungen zu berücksichtigen, ebenso wie auch die langfristige Entwicklung von Kompetenz und Expertise ohne entsprechende Anreize und Einstellungen nicht denkbar sei. Allerdings habe WEINERT vorgeschlagen, in empirischen Untersuchungsdesigns kognitive Kompetenzen und motivationale Tendenzen bzw. Orientierungen voneinander getrennt zu erfassen, weil nur so ihre Wechselwirkung analytisch dargestellt werden könne. Daraus resultiere eine enge, rein kognitive Definition von Kompetenzen, die erst in ihrer Verknüpfung mit anderen Dispositionen eine spezifische Bedeutung erführen und von WEINERT dann als „*Handlungskompetenz*“ bezeichnet würden. (Vgl. KLIEME/ HARTIG 2007, S. 18) „*Handlungskompetenzen*“, so WEINERT, „*die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen*“ (2002, S. 28). Schließlich relativieren KLIEME und HARTIG, dass auch der Begriff der Handlungskompetenz in der Literatur nicht durchgehend „*eindeutig im Sinne einer solchen Kopplung von Motivation und Kognition*“ (2007, S. 18) aufgefasst werde. So habe etwa HANS AEBLI in seinem Buch „*Denken. Das Ordnen des Tuns*“ (1980) Handlungskompetenz mit dem jeweils verfügbaren Repertoire an kognitiven Handlungsschemata zur Bewältigung von Problemsituationen identifiziert, deren Umsetzung in reales Handeln aber zusätzliche motivationale und volitionale Prozesse erfordere (vgl. ebd.).

Gleichwohl lässt sich festhalten, dass den aktuell diskutierten Handlungskompetenzkonzepten – ob vom AK DQR oder von der KMK – gemein ist, dass sie „*die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten*“ (AK DQR 2010, S. 16, Hervorhebung K.B.) bzw. „*die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht*

durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007, S. 10, Hervorhebung K.B.) integrieren. Für das Anliegen einer Erfassung von Kompetenzen hat diese Konstruktion dem kognitionspsychologischen Kompetenzbegriff gegenüber den Vorteil, dass sie den unmittelbaren Schluss auf das Vorliegen von Kompetenzen über die Performanz erlaubt, ja überhaupt erst ermöglicht. Ohne das Element der Bereitschaft wäre es logisch unzulässig, allein von einem bestimmten Verhalten auf das Vorliegen von Kompetenzen im Sinne von Verhaltensdispositionen zurückschließen zu wollen – schließlich können solche vorhanden sein, ohne dass es nachgewiesen wird. Indem jedoch die Bereitschaft zum Nachweis per definitionem als Bestandteil von Kompetenz vorausgesetzt wird, wird sie über die Performanz bestimmbar. Sofern also das Vorliegen von Kompetenzen als ein Ergebnis von Lernanstrengungen erhoben werden soll, wird für entscheidend gehalten, dass deren Existenz auch durch beobachtbare Handlungen faktisch belegt wird. Für lediglich latente Verhaltensdispositionen hingegen, Fähigkeiten, die also möglicherweise zwar existieren, nicht jedoch gezeigt werden, besteht dieser Modellierung nach offenbar auch kein Interesse, da Fähigkeiten ohne eine Bereitschaft zu deren Anwendung unter der Doktrin des Outcome-Primats wenig nützlich sind.

Allerdings hat die Auslegung von Kompetenz als Verbindung von „*Fähigkeit und Bereitschaft*“ unübersehbar normative Implikationen: Wer nicht zu zeigen bereit ist, was er kann, dem wird eine entsprechende Handlungskompetenz schlicht nicht zuerkannt. Dies mag gerechtfertigt erscheinen, wo der Kompetenzbegriff mit einem Zugeständnis bestimmter Berechtigungen einhergeht – wie es ein Kompetenzverständnis sozialwissenschaftlicher Tradition in Anschluss an MAX WEBER beinhaltet (vgl. KLIEME/ HARTIG 2007, S. 14; KURTZ 2010, S. 9 f.). WEBER sah „*Kompetenz [...] als ‚einen kraft Leistungsverteilung sachlich abgegrenzten Bereich von Leistungspflichten‘ (WEBER 1985/1922: 125), dem dafür erforderliche Befehlsgewalten inklusive der Anwendung der eventuell zulässigen Zwangsmittel zugeordnet sind*“ (KURTZ 2010, S. 9). Dabei ging es WEBER ganz allgemein um die Bestimmung des modernen Staates, sein Beamtentum und seine bürokratische Organisation, in dem bestimmte Kompetenzen im Sinne von Zuständigkeiten mit daran gekoppelten Befehlsgewalten nicht mehr wie vorher durch Herkunft, sondern durch das nachgewiesene Vorliegen von definierten Qualifikationen legitimiert sein sollten (vgl. KURTZ 2010, S. 9). Damit aber, so der Soziologe THOMAS KURTZ, unterscheidet sich MAX WEBERS Kompetenzbegriff grundlegend von dem in der neueren Bildungsforschung gebräuchlichen Begriff, indem er eine organisations- und keine personenbezogene Form von Kompetenz beschreibe: Die von WEBER im Zusammenhang mit bürokratischen Organisationen betrachteten Kompetenzen seien konzeptionell nicht mit persönlichen Eigenschaften der einzelnen Kompetenzträger verbunden, sondern personenunabhängig durch generelle Regeln fixiert (vgl. KURTZ 2010, S. 10). WEBERS nicht von der Person, sondern vom sozialen System ausgehende Kompetenzbestimmung (vgl. ebd.) kann folglich kaum mit der

Konzeption der (beruflichen) Handlungskompetenz verglichen werden, die einen Bezug auf den Aspekt der „Zuständigkeit“ – jedenfalls in den geläufigen Definitionen – ausdrücklich nicht enthält, dafür aber gerade den Subjektbezug als Abgrenzungsmerkmal gegenüber dem Qualifikationsbegriff für wesentlich erklärt.

Wie weit aber gehen die Zugeständnisse an subjektive Interessen und Bedürfnisse? Zur Erinnerung: Der DQR beispielsweise bildet für die Zuordnung zu definierten Qualifikationsniveaus nur solche Kompetenzmerkmale ab, die Relevanz für erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich haben (vgl. AK DQR 2009, S. 3 f.). Zugleich wird unterstellt, dass mit dem DQR über die Verwendung des Kompetenzbegriffs und vor allem seiner konkreten Bestimmung, was unter Kompetenzen, ihrer Entwicklung und beruflicher Handlungskompetenz zu verstehen sei, eine inhaltliche Positionierung im Sinne einer „*Berücksichtigung der Bildungsdimension von gesellschaftlicher Teilhabe und Mündigkeit sowie gesellschaftlicher Partizipation*“ (DEHNBOSTEL et al. 2009, S. 56) vorgenommen werde. Nun herrscht bekanntermaßen keineswegs Einvernehmen darüber, was unter „*Bildung*“ und ihren Zielen zu verstehen sei. Der Soziologe REINER KELLER, der sich mit der Konjunktur und Erscheinungsweise von „*Kompetenz*“ auch unter der Fragestellung einer zukünftigen Ausrichtung von bildungssoziologischer Forschung auseinandersetzt, illustriert, wie sehr der Begriff der „*Bildung*“ in der öffentlich-politischen und der wissenschaftlichen Debatte mit unterschiedlichen Konnotationen belegt ist: er erscheine zwischen idealistischen und kapitalistischen Extremen, werde idealistisch-emphatisch als hoher Wert stilisiert oder in Kontrast dazu pragmatisch-instrumentell als Mittel des Zugangs zu Erwerbchancen betrachtet. Bildungs- und wirtschaftspolitisch, so KELLER, scheine der letzteren Variante die größere Resonanz zuzukommen. In solcher auf die Produktion von Leistungspotenzial zielenden „*Bildung*“ etwa sei die von ADORNO formulierte allererste Forderung an Erziehung, „*daß Auschwitz nicht noch einmal sei*“ (ADORNO 2003[1966], S. 8516) nicht wiederzuerkennen. (Vgl. KELLER 2010, S. 29, 36 f.)

Im Zuge der Konzeptualisierung einer Theorie des „*Bildungsmanagements*“ kommt ILONA DIESNER in ihrer Dissertation unter Berufung auf HEINZ-ELMAR TENORTH, WOLFGANG KLAFKI, CLEMENS MENZE, KLAUS GÖTZ, HARTMUT VON HENTIG, ERNST CLOER und DIETER EULER zu einer zusammenfassenden Bestimmung, der zufolge „*Bildung im Kern die erfolgreiche Auseinandersetzung (das ‚Überleben‘, die ‚Bewältigung‘) eines Menschen mit der Welt bzw. spezifischen Situationen der Welt thematisiert*“ (DIESNER 2008, S. 32). Solches Bildungsverständnis sei, so DIESNER, wie es bereits der traditionelle Bildungsbegriff mit seiner Forderung nach Autonomie und Selbstbestimmung des mündigen Bürgers beziehungsweise der Emanzipation des Individuums vorsah, auf den einzelnen Menschen und dessen Individualität bezogen. Zum Bestehen in der Welt, also konkret zur individuellen Bewältigung unterschiedlicher Lebenssitua-

tionen, müsse der Einzelne zum einen bereit und zum anderen fähig sein. (Vgl. ebd.) Mit DIETER EULER sei Bildung folglich als die Ausstattung des Menschen mit Handlungskompetenzen zur Bewältigung von Lebenssituationen zu verstehen, wobei DIESNER daran anschließend Bildung in ein weites und ein enges Begriffsverständnis abgestuft betrachten möchte: Danach umfasse Bildung im weiten Sinne *„den Erwerb von Handlungskompetenzen sowohl zur Entwicklung der Persönlichkeit (Entwicklungsorientierung) als auch zur Erfüllung sozialer Anforderungen (Anforderungsorientierung)“* (DIESNER 2008, S. 33), wobei letztere unter dem Begriff der *„Qualifizierung“* zu fassen sei, welche den Erwerb solcher Handlungskompetenzen fokussiere, die primär auf die Bewältigung betrieblicher Anforderungen gerichtet seien. Bildung im engeren Sinn beziehe sich demgegenüber auf Handlungskompetenzen, die primär der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit dienen würden. (Vgl. ebd.)

Ein so differenziertes Bildungsverständnis, fährt DIESNER – wiederum in Anschluss an DIETER EULER – fort, finde seinen Ausdruck im Grundwerturteil der Eigen- und Sozialverantwortlichkeit, also sowohl der eigenverantwortlichen Entwicklung der Persönlichkeit als auch der Erfüllung sozialer Anforderungen. Mit *„Eigenverantwortlichkeit“* sei dabei die Kompetenz gemeint, *„gegebene Möglichkeiten unter Anwendung des eigenen Verstandes und ohne Bestimmung durch Andere zu nutzen. Sie schließt die Kompetenz zur aktiven Mitgestaltung ein und beschreibt damit ein Menschenbild des aktiven, schöpferisch tätigen Subjekts“* (DIESNER 2008, S. 34). Darüber hinaus beziehe sie sich auch auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion, einschließlich der Kompetenz, sich im aktuellen Handeln selbst erfahren und handlungsleitende Werte und Normen dabei selbst bestimmen zu können. Sozialverantwortlichkeit beinhalte die Kompetenz, aktiv zugunsten derjenigen Menschen einzutreten, die nicht eigenverantwortlich handeln könnten oder dürften. (Vgl. ebd.) Sie stehe zudem für die Fähigkeit, das eigene Handeln an universellen Grundsätzen, zum Beispiel international vereinbarten bürgerlich-politischen und wirtschaftlich-sozialkulturellen Menschenrechten, ausrichten zu können und zu wollen, also *„im Sinne von Mündigkeit die Kompetenz, die Konsequenzen des eigenen Handelns zu erkennen sowie die Toleranz gegenüber anderen Konstruktionen von Wirklichkeit, ‚auch wenn diese weder sachlich geteilt noch als erstrebenswert erscheinen‘* (EULER, 1997, S. 261)“ (DIESNER 2008, S. 34 f.).

Abschließend fasst DIESNER als Merkmale des in ihrer Dissertation zugrunde gelegten Bildungsbegriffs zusammen, dass Bildung sich im Handeln eines Individuums in betrieblichen Situationen zeige, ein Oberbegriff für den Erwerb umfassender Handlungskompetenzen sei, Entwicklungs- und Anforderungsorientierung vereine, auf dem Grundwerturteil der Eigen- und Sozialverantwortlichkeit basiere und sowohl als Prozess des Kompetenzerwerbs wie auch als dessen Ergebnis zu sehen sei (vgl. DIESNER 2008, S. 36).

Auch ECKHARD KLIEME und JOHANNES HARTIG nehmen in ihrem Aufsatz Bezug auf das Verhältnis von Kompetenz und Bildung, und verweisen auf zwei Argumentationslinien in der Bildungstheorie, die sich der Kompetenzdiskussion in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft kritisch gegenüber positionieren: Der einen Auffassung nach, vertreten etwa von ANDREAS GRUSCHKA, müsse Bildung, verstanden als Prozess der Selbstentfaltung und Aneignung, mehr sein als Kompetenzerwerb im Sinne eines Erwerbs funktionalen Wissens. Der anderen Ansicht nach, wie sie etwa JÖRG SCHLÖMERKEMPER teile, sei das Konzept fachorientierter Kompetenz sowohl gegen Bildung im Sinne der Entwicklung persönlicher Identität als auch gegen Leistung im Sinne des relativen Abschneidens in Prüfungen abzugrenzen. Dagegen argumentieren KLIEME und HARTIG, dass angesichts der „*Verbindung des Kompetenzbegriffs mit Kategorien wie ‚Mündigkeit‘ bei ROTH (1971) und ‚Humane Kompetenz‘ beim DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1974) [...] von der Vernachlässigung eines anspruchsvollen Bildungskonzepts wohl kaum gesprochen werden [kann]*“ (KLIEME/ HARTIG 2007, S. 22). Zwar würden die konkreten „*Messkonzepte, wie sie die PISA-Studien oder die neueren Bildungsstandards beinhalten, [...] notwendigerweise aus bildungstheoretischer Sicht eine Reduktion [bedeuten]*“ (ebd.), indem sie unter Fokussierung auf kulturelle Basiskompetenzen ausgewählte Zieldimensionen statt allumfassender Normen konzipierten. Diese Konkretionen jedoch seien an allgemeinen Bildungszielen orientiert und deckten einen pragmatisch bedeutsamen Kern hiervon ab. Entgegen der häufig geäußerten bildungstheoretischen Kritik, so KLIEME und HARTIG, seien also Kompetenzerwartungen durchaus kompatibel mit Bildungszielen und könnten zu deren Realisierung beitragen, auch wenn beide nicht identisch sind. (Vgl. ebd.)

Ohne an dieser Stelle die Debatte um die Gemeinsamkeiten und Differenzen des Bildungs- und des Kompetenzbegriffs vertiefen zu wollen, bleibt festzuhalten, dass die Vorstellung von Handlungskompetenz als einer generellen konstitutiven Verknüpfung von „*Fähigkeiten und Bereitschaften*“ zu einer normativen Auffassung von Bildung, die auf die Befähigung zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zielt (vgl. KLAFFKI 1996, S. 40, 52), in Widerspruch geraten kann. Während hierbei Fähigkeiten und Bereitschaften, etwa zur Kritik, zur Argumentation, zur Empathie oder zu „*vernetzendem Denken*“ (vgl. ebd., S. 63) auf die genannten Bildungsziele bezogen sind, kann das pauschalierte Bereitschaftserfordernis geradezu gegensätzlich, als ein Appell zu Gehorsam und williger Anpassung an vorherrschende Realitäten (vgl. z. B. KRAUTZ 2009; BOLDER 2009; HOLZER 2009) gelesen werden, sofern jedenfalls wie im DQR die Bezugnahme auf „*normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen*“ (AK DQR 2009, S. 3) ausdrücklich unterbleibt. Während etwa die von der KMK definierte Handlungskompetenz noch Aspekte wie Kritikfähigkeit, Solidarität und die selbstbestimmte Bindung an Werte einbezog (vgl. KMK 2007, S. 10 f.), ist die Definition von Kompetenz

und ihren Elementen im DQR um solche, zumindest entfernt an „*Bildung*“ erinnernde Momente weitgehend „*bereinigt*“ worden (vgl. AK DQR 2011, S. 16 f.).

In Verbindung mit der Ausrichtung von Kompetenzentwicklung auf heteronom nach politisch-ökonomischer Bedarfslage formulierte Lernergebnisse entpuppt sich die vermeintliche Subjektorientierung als Zynismus. Denn sofern subjektive Erkenntnis- und Bildungsinteressen überhaupt thematisiert werden, erweisen sie sich als unterstellte Bildungsbedürfnisse – etwa sei der langfristige Erhalt der „*Employability*“ grundsätzlich als individuelles Interesse der Beschäftigten zu sehen– oder interessieren nur als via „*Profiling*“ oder „*Monitoring*“ subjektiv oder kollektiv ermittelbare Bildungsinteressen, von deren Berücksichtigung positive Effekte auf die Weiterbildungsquote erwartet werden (vgl. KOMNETZ 2006, S. 38; SCHMIDT 2009). Es geht dann also darum, eine Art Marktforschung zu betreiben, um die Bedürfnisse der „*Bildungskonsumenten*“ etwas zielgerichteter ansprechen, aber wohl auch erst erzeugen zu können. Auch hier kann Kompetenzerfassung und –messung nützlich sein – diesmal womöglich eher in der psychometrischen Variante in Gestalt von Potenzialanalysen, die offenbaren, wo es noch „*ungenutzte Ressourcen*“ freizulegen und auszuschöpfen gäbe oder wo verborgene Talente nutzbar und schlummernde Leistungsmotivationen gezielt angesprochen werden könnten, um sie einer profitablen Verwertung zugänglich zu machen.

5. Subjektorientierte Kompetenzentwicklung – ein legitimer Anlass für Widerstand?

Unverkennbar gewinnt das Wesen der neuen kompetenzindizierten Subjektorientierung allmählich Konturen, die sich offensichtlich nahtlos in den von neoliberalen Interessen dominierten Zeitgeist einfügen lassen. BERND LEDERER spricht von einem Charakter postfordistischer Verhaltensstandards, die dem Konstrukt der Kompetenzen anhafteten, indem sie über „*[n]ormierte psychosaffektive Kriterien des Wohlverhaltens (,Teamfähigkeit‘) und der Nützlichkeit (,Eigeninitiative‘, ,Selbstorganisationsfähigkeit‘ etc.)*“ (2009, S. 7) auf „*individuelle Disposition des Gehorsams gegenüber Herrschaft und des Funktionierens im Interesse fremdgesetzter Ziele*“ (ebd.) zielten. In diesem Sinne ließen sie sich „*als tragende Strukturmomente einer ,Gouvernementalität‘ (MICHEL FOUCAULT) interpretieren*“ (ebd.), „*als Verhaltens- und Denkkodizes im Dienste der Persönlichkeitsformierung*“ (ebd., S. 8), nicht aber ihrer Entfaltung. Ebenso bruchlos füge sich der Kompetenzdiskurs „*in die Funktionslogik der ,Kontrollgesellschaft‘ (GILLES DELEUZE) mit ihrem Trend zu ,Self-Management‘ und ,Selbst-Ökonomisierung‘, d.h. zur eigenen Verhaltens- und Denkregulierung, stets begleitet aber von repressiven, oft indes indirekt wirkenden gesellschaftlichen Überwachungsinstanzen*“ (ebd., vgl. auch KRAUTZ 2009, S. 95), wofür die seit Jahren bildungspolitisch forcierten Anstrengungen der empirischen Bildungsfor-

schung in Feldern des „*Bildungs-Monitorings*“ und der „*Kompetenzdiagnostik*“ sprechen.

Nicht zuletzt auch die im Kontext der Kompetenzdefinitionen auffällig stark betonte Wendung der „*Eigenverantwortlichkeit*“, mit der sich die Individuen selbstregulierend und –organisierend unter den gegebenen, aber sich kontinuierlich wandelnden Bedingungen der sozialen Welt zurechtfinden, spricht: als flexibel handlungs- und anpassungsfähig erweisen müssten, versinnbildlicht deren hauptsächlich bildungsökonomisch motivierte, auf „*Beschäftigungsfähigkeit*“ ausgerichtete Begründung (vgl. z. B. ZEUNER 2009, S. 267). Die im Kompetenzbegriff aufgehobene Subjektorientierung erweist sich unter diesen Vorzeichen und in Einklang mit der im selben Zuge proklamierten Outcome-Orientierung als nichts anderes als ein weiteres Symptom des von MICHEL FOUCAULT und GILLES DELEUZE beschriebenen neokapitalistischen Kontrollsystems, das nicht mehr (oder nicht mehr nur) über äußerliche Disziplinierung funktioniert, „*sondern über die Selbstaktivierung und Selbstkontrolle der Arbeitnehmer mittels ‚Selbsttechnologien‘*“ (KRAUTZ 2009, S. 95).

Mit dem Kompetenzmodell, so JOCHEN KRAUTZ, werde ein totalitärer Zugriff auf die Person versucht, die eine Vereinnahmung des Kerns der Überzeugungen des Einzelnen zum Ziel habe, seiner innerlichen Identifizierung mit den ihn umgebenden Realitäten (vgl. ebd.), die ihn dazu zwingen, sich ihnen in permanenter Selbstevaluation und –regulation freiwillig zu unterwerfen und anzupassen. Seine Wirksamkeit entfaltet dieses Kontrollsystem, das der Soziologe ULRICH BRÖCKLING vor einer Dekade bereits als „*totale Mobilmachung*“ (2000) charakterisierte, offenbar nicht nur über eine tatsächliche innere Identifizierung der Individuen. Einiges spricht auch dafür, dass die Selbstdisziplinierung keineswegs nur als freudig-opferbereite Selbstaussbeutung zu deuten ist, wenngleich dies im Wunsch und in der Konkurrenz oder dem „*Kampf um Anerkennung*“ (HONNETH 2007[1992]) sicher eine Rolle spielen wird. Mehr noch aber scheint das Selbstkontrollsystem zugleich als eine subtile Kontrolle der anderen zu funktionieren, an deren Verhalten ein jeder sein eigenes misst, vergleicht und zu optimieren versucht, um in dem am Maßstab der Leistung ausgerichteten Wettbewerb um materielle und ideelle gesellschaftliche Teilhabe attraktiv zu bleiben. Das „*Mitmachen*“ scheint so ein eher notgedrungenes zu sein, das zwar als Reaktion auf repressive Imperative wahrgenommen wird, deren Urheber jedoch im Ich, im eigenen Gewissen und Pflichtbewusstsein ausgemacht werden. Die selbstaufgelegten Zwänge machen äußere Sanktionen weitgehend überflüssig, solange jedenfalls die Verinnerlichung der von außen gesetzten Verhaltensnormen die gewünschte Wirkung entfaltet (vgl. HOLZER 2008, S. 5). Dass die politische Strategie der Kontrolle über eine zielgerichtete Selbstinstrumentalisierung der Menschen im Sinne des ubiquitär propagierten Leistungsideals durchaus erfolgreich ist (vgl. HOLZER 2010, S. 3), geht konform mit anderen typischen Phänomenen der Zeit – dem epidemischen Auftreten etwa des „*Burnout*“-Syndroms

und weiterer Zivilisationskrankheiten sowie der einhergehenden aktuellen Hochkonjunktur von Reha-Kliniken.

Allerdings, und darauf deuten jüngere Tendenzen hin, die sich als Renaissance unmittelbarer Disziplinierungen von außen deuten lassen können (etwa in Form von Kürzungen der Sozialleistungen), könnte allmählich auch das Herrschaftskalkül der „*ins Innere verlagerte[n] Machtausübung*“ (ebd.) zunehmend brüchig und durchschaubar werden und seine Wirksamkeit mittelfristig einbüßen, je stärker die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns angesichts der für viele Menschen prekärer werdenden Lebensbedingungen in Frage gestellt werden muss. Die Erfahrung, dass eigene Anstrengungen sich nicht rentieren, indem etwa berufliche Aufstiegshoffnungen sich in Gehaltskürzungen verkehren, verpflichtende „*Bildungsangebote*“ der Bundesagentur für Arbeit zwar statistisch, nicht aber faktisch aus der Arbeitslosigkeit verhelfen oder, allem „*Fachkräftemangel*“ zum Trotz, „*marktbenachteiligte*“ Jugendliche weiterhin keine Ausbildungsplätze erhalten, könnte dazu beitragen, dass Erwartungen, durch Zusatzqualifizierungen die persönlichen Partizipationschancen verbessern zu können, sich zunehmend als enttäuschende Illusionen erweisen, als nichts weiter als „leere“ und systematisch nicht eingelöste politische Versprechen. Je mehr also ein Bewusstsein dafür steigt, dass die „*vorausseilende Daueranpassung*“ (AXMACHER 1992, S. 173) zwar persönliche Opfer fordert, diese aber nicht entschädigt oder gar belohnt werden, dürfte ein Klima gefördert werden, das – unter anderem – auch Widerstandsgeist wecken und provozieren wird (vgl. ebd., S. 174).

Die Formen, in denen sich auf diese Weise entstehende Widerstandspotenziale „*entladen*“ könnten, werden vermutlich variabel und auch von der Qualität der emotionalen Betroffenheit der Individuen abhängig sein. DIRK AXMACHER hatte vor allem jene passiven Widerstandsformen im Blick, die sich nur stillschweigend in politisch unbefriedigenden Weiterbildungsteilnahmequoten ausdrücken. Solcher anonyme Widerstand scheint schon denkbar, wo noch der lebenslange Weiterbildungssappell als Norm verinnerlicht ist, aber auf hinreichend intensives inneres Widerstreben trifft, um sich – trotz eines möglicherweise schlechten Gewissens – dem Erwartungsdruck zu entziehen. Hier wäre davon auszugehen, dass die gesellschaftliche „*Konditionierung*“ einfach fehlgeschlagen ist. Diese Form des anonymen Widerstands dürfte einer der Gründe für die Diskrepanz von tatsächlichem Weiterbildungsverhalten und den Ergebnissen von Befragungen sein, in denen Personen über ihre Einstellung zur Wichtigkeit lebenslangen Lernens Auskunft geben sollten (vgl. HOLZER 2010, S. 3). Hier sei „*in hohem Ausmaß mit sogenannten erwünschten Antworten zu rechnen [...]. Wer traut sich schon, dem zu widersprechen? Da würde ja der Makel sichtbar, eventuell nicht leistungsfähig und –willig genug zu sein. Dennoch agieren Menschen anders.*“ (HOLZER 2008, S. 10) Je stärker allerdings die Norm des lebenslangen Lernens ihrerseits an Akzeptanz verliert, indem sie sich als rein utilitaristische Maxime neoliberaler Interessen enthüllt oder ihre Glaubwürdigkeit in Anbet-

racht des evidenten Verfehlens der Lehren, nunmehr auf das Jahr 2020 vertagten Lissabon-Ziele einbüßt, desto mehr wird vermutlich auch mit offeneren Widerstands- und Protestformen zu rechnen sein, in denen Empörung, Enttäuschung oder auch Verbitterung zum Ausdruck gebracht werden. Der „*Bildungswiderstand*“ könnte sich in mehr als nur die persönliche Verweigerung des Sich-Beugens unter oktroyierte Kompetenzentwicklungs-Normen entwickeln; in eine allgemein die Lebensumstände unter gegenwärtig herrschenden Gesellschaftsstrukturen betreffende Sozialkritik, die offen thematisiert, warum nicht die Strukturen selbst änderbar sein sollten, um allen Menschen gleichermaßen zu ermöglichen, ihr Leben weitestgehend nach inneren Bedürfnissen, Neigungen und Vorstellungen zu gestalten.

Es wäre dies nicht mehr nur „*Bildungswiderstand*“, sondern Widerstand gegen Bedingungen, die Bildung tatsächlich versagen, weil es unter diesem Begriff politisch de facto keineswegs um emanzipative, autonome Persönlichkeitsentwicklung, sondern vielmehr um repressiv-heteronome Persönlichkeitsadaption an die scheinbar unvermeidlichen Herausforderungen der postulierten „*Wissensgesellschaft*“ zu gehen scheint (vgl. z. B. KELLER 2010, S. 36 ff.; KRAUTZ 2009, S. 89 ff.; LEDERER 2009; LIESSMANN 2007): „*Einer der zentralen Widersprüche ist der, dass die Bündelung aller Energie auf die selbst gewollte und unentwegt betriebene Vervollkommnung der funktionalen Subjektivität keine Kraft, keinen Raum und keine Zeit mehr übrig lässt für all das, was über das Funktionieren in der Tauschgesellschaft hinaus dem Leben einen Sinn gibt. Gilt es unentwegt, die eigene Beschäftigungsfähigkeit (employability) nachzuweisen, verliert sich die Möglichkeit und Fähigkeit zur Muße, seit der Antike mit Bildung verbunden.*“ (MEUELER 2002, S. 65 f.) So wäre Widerstand um der subjektiven Bildung willen gegen „*die Mächte der Bildung gegenüber dem Subjekt*“ (AXMACHER 1992, S. 167) zu leisten. Aber kann solcher Widerstand überhaupt vernünftig sein oder „*ist er nicht doch unendlich dumm*“ (ebd., S. 165), gar ein Symptom für Ungebildetheit, indem bewusst die eigene gesellschaftliche Partizipation aufs Spiel gesetzt wird (vgl. HOLZER 2007; 2008; AXMACHER 1992, S. 166 ff.)?

AXMACHER, der für seine Analyse Subjekt und Bildung als getrennt voneinander konzipierte, sah den Umgang mit Bildung (im Sinne von offiziellen Bildungsangeboten) als eine individuelle Stellungnahme zu dieser (vgl. AXMACHER 1992, S. 166 f.). Bildungswiderstand sei damit „*prinzipiell denkbar als unvernünftige Stellungnahme zu einer vernünftigen, rationalen objektiven Struktur, oder – anderes Extrem – als rationale Stellungnahme zu einer objektiv irrationalen Welt, die den Einzelnen in ihr ‚ehernes Gehäuse‘ zwingt, indem sie ihn von seinen subjektiven (,materialrationalen‘), lebensweltlichen Phantasien, Wünschen, Kompetenzen und Neigungen enteignet*“ (ebd., S. 167). Als Abwehr eines fremdbestimmten Indoktrinationszwangs, Verweigerung einer Selbstunterwerfung unter die angeblichen gesellschaftlichen Anpassungszwänge, die sich tat-

sächlich jedoch als Diktat einer herrschenden Minderheit darstellen, oder einfach durch das Nichterkennen eines persönlichen Sinns in (Weiter-)Bildungsmaßnahmen kann also Widerstand gegen sie subjektiv durchaus als vernünftig angesehen werden. Als aktiv-politischer Widerstand gewinnt „*Bildungswiderstand*“ seinerseits einen aufklärerischen und emanzipativen Charakter – er kann sich als solcher gerade als ein Ausdruck von Bildung zeigen (vgl. BARRE/ DEHNBOSTEL 2011). So verstandene Bildung impliziert „*zwingend das dem individuellen Streben nach Emanzipation geschuldete Kriterium der (reflektierten) Widerständigkeit und Verweigerung*“ (LEDERER 2009, S. 3), wohingegen im Kompetenzbegriff, „*allen emanzipatorisch anmutenden Einzelkompetenzen zum Trotz*“ (ebd.), „*das Prinzip der Funktionsfähigkeit [dominiert]*“ (ebd.). Aber: „*Die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe [...] hatte beides gemeint, Bändigung der animalischen Menschen durch ihre Anpassung aneinander und Rettung des Natürlichen im Widerstand gegen den Druck der hilflosen, von Menschen gemachten Ordnung*“ (ADORNO 2003[1959], S. 4895). In diesen Worten deutet sich jene Dialektik von Bildung an, die HEINZ-JOACHIM HEYDORN 1970 als „*Widerspruch von Bildung und Herrschaft*“ formulierte und die auch im Wesen des Widerstands ihren Niederschlag findet: Als Befreiung kann er seinerseits zugleich in Unterdrückung umschlagen und sich in Widerspruch zum Bildungsansinnen der Bewahrung des Natürlichen begeben.

Wie also wäre Widerstand zu deuten? Ist er Ausdruck von Bildung und mit PIERRE BOURDIEU als „*Gegenfeuer [...] gegen die neoliberale Invasion*“ (1998) oder mit PAUL WILLIS als „*Gegenkultur*“ (1982) zu sehen? Der Hoffnung, die auch HEYDORN in eine durch Mündigkeit, durch strenge und möglichst frühzeitige Bewusstseinsbildung erreichbare Widerstandsfähigkeit des Menschen gegen die Herrschaft von Menschen über Menschen legt, setzt WERNER SESINK Ernüchterung entgegen: „*Heute zeichnet sich ab, daß der Widerstand gegen die bürgerliche Herrschaft nicht von einem mündigen Bewußtsein ausgeht, das seiner eigenen Mittäterschaft an der Unterdrückung inne wird, sondern von seinen Opfern: der mißhandelten Natur außer uns, die katastrophisch der Kontrolle zu entgleiten droht, den mißachteten kulturellen Traditionen überall dort, wo die Kapitalherrschaft kulturimperialistisch triumphiert, der unterdrückten inneren Natur bei denen, die hierfür nicht die Entschädigung des Konsumerismus erhalten.*“ (1995, S. 166) Bewahrheiten könnte sich auch, dass in der Folge von fortschreitender Bildungs-Enteignung Widerstand gegen diese ganz unterbleiben, die „*Paralysierung der Bildung, die Reduktion des Menschen auf ein geschichtsloses Wesen*“ (WEICK 1995, S. 137) auch die durch Bildung erst geformten Widerstandskräfte lahmlegen wird: „*Die Menschheit kann physisch und psychisch so weit beschädigt werden, daß sie unter den Rand der Widerstandsfähigkeit gedrückt wird, ihre Zukunft nicht mehr bewältigen kann*“ (HEYDORN 1980, S. 300, zit. n. WEICK 1995, S. 138). Auch ERHARD MEUELER befürchtet: „*Ist einem nicht mehr gegönnt als ein hastiges Atemholen zwischen den Schüben beruflicher Verausgabung und berufsbezogener Reproduktion der eigenen Kräfte*“

te und kommt keine Frei-Zeit als bewusste Regression, als Entspanntheit und Gelöstheit in der Mitte zwischen Nichts-Tun und Hetze mehr zustande, geht eine Grundbedingung gelingenden menschlichen Lebens verloren: die Kontemplation über das, was zu tun und was zu unterlassen ist, das bewusste Nachdenken über Anpassung und Widerständigkeit. Oft wird sie einem erst durch einen körperlichen Zusammenbruch aufgenötigt.“ (2002, S. 66)

Empirisch betrachtet erscheint es schwierig zu prognostizieren, welche Richtung die aktuellen Entwicklungen nehmen und wie die Menschen darauf reagieren werden. Die etablierten Herrschaftsstrukturen könnten sich als ausreichend manifest erweisen, um sich entstehenden „Widerstandskulturen“ erfolgreich widersetzen zu können: Die omnipräsente Indoktrination mit kapitalistisch geprägten Ideal-, Leit-, Welt- und Menschenbildern könnte tiefer wirken als nur diffus schmerzhaft erlebte und nicht reflektierte Widersprüche. Denn: „*Wer findet da noch die Zeit für grundlegende Reflexionen?*“ (HOLZER 2008, S. 9) Frische Verheißungen von Wirtschaftsaufschwung, Überwindung der Krise, Beschäftigungskonjunktur könnten das Ihre beitragen, um neue Hoffnungen auf die Erreichbarkeit persönlicher Ziele wecken und Widerstandsmotive im Keim zu ersticken. Auch das Ablenken von gesellschaftlichen Problemen durch ganzjährige Dauerversorgung mit leicht konsumierbaren Produkten aus der „*Event-Branche*“ könnte (ganz im Sinne der „*Brot und Spiele*“) die von enttäuschten Prophezeiungen oder gebrochenen Wahlversprechen erhitzten Gemüter wieder besänftigen. Auch könnten aber, nachdem von Wirtschaft und Politik jahrzehntelang systematisch individuelle Egoismen an allen Fronten „*gezüchtet*“ worden sind („*unterm Strich zähl ich*“), sich in Widerstand entladende persönliche Enttäuschungen in wachsender Entsolidarisierung und, auf der Suche nach „*Priügelknaben*“, in Intoleranz gegen andere richten (vgl. PRECHT 2010c). Als Anzeichen dafür lassen sich die jüngst emotional geführten und nicht selten politisch instrumentalisierten Kontroversen um Themen wie „*Zuwanderung*“ (Stichwort: „*SARRAZIN-Debatte*“) oder den „*Bezug von Sozialleistungen*“ deuten. Schließlich könnte aktiver Widerstand auch dort ausbleiben, wo Frustration und Resignation gegenüber konstruktiven Formen der Kritik obsiegt haben – wie es etwa als mögliche Ursache von Phänomenen wie „*Wahlmüdigkeit*“ oder „*Politikverdrossenheit*“ in der indirekten Demokratie zu diskutieren wäre.

Die Chancen und Wirkungen eines Widerstands, der sich gegen die Enteignung von Bildung als der Voraussetzung für subjektive Widerstandsfähigkeit richtet, werden denn auch sehr unterschiedlich beurteilt. Mancher spricht angesichts von Erscheinungen der Gegenwart wie „*Stuttgart 21*“ oder der „*Reanimation*“ der Antiatomkraftbewegung bereits von einer „*neuen Protestkultur*“ – zuletzt kam diese Sichtweise mit der zwiespältigen Kür des „*Wutbürgers*“ zum „*Wort des Jahres 2010*“ zum Ausdruck (vgl. GFDS 2010). Aber auch die neueste Shell-Jugendstudie will festgestellt haben, dass das politische Interesse bei Jugendlichen im Vergleich zu vorher wieder leicht gestiegen sei (vgl. HURRELMANN

2010). DANIELA HOLZER sieht Anlass zur Hoffnung darin, dass Menschen sich sozialen Normen wie der des lebenslangen Lernens entziehen und widerständig handeln (vgl. 2008, S. 18), wobei es ihr nicht allein darum geht, dass subjektive Bedürfnisse von Menschen, auch in Hinblick auf Bildung, geachtet, sondern ebenfalls in ihrem Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten gesehen werden (vgl. ebd., S. 15): *„Denn keinesfalls soll lediglich der Subjektivität Vorschub geleistet werden. Ich halte es für sinnvoll, soziale Bedingungen wieder als solche wahrzunehmen: Als Zusammenleben von Menschen, als von menschlichem Handeln beeinflussbare Bedingungen.“* (Ebd.)

Die durch die Studie von PAUL WILLIS (1982) aufgedeckten Potenziale individuell vorhandener, aber – da nicht den herrschenden Bildungsnormen entsprechend – gesellschaftlich verkannten Kompetenzen betrachtet auch REINER KELLER als vielversprechendes Desiderat für zukünftige bildungssoziologische Forschung, die *„nicht länger die Anpassung der Bildungssubjekte an die Erwartungen [...] fokussieren, sondern sich umgekehrt den vielfältigen Subversionen dieser Erwartung und ihrer Einbettung in unterschiedlichste Ordnungen der ‚Aushandlung‘ unter Individualisierungsbedingungen [...] nähern“* (KELLER 2010, S. 42 f.) sollte. *„Dabei die üblichen Fragen nach der optimalen Gestaltung von Bildung oder der Verbesserung der Bildungsgerechtigkeiten gegen den Strich zu kämmen, scheint mir eine lohnende und dringliche Aufgabe, deren gesellschaftlicher Nutzen freilich schwerlich in kurzfristigem Kalkül bestimmt werden kann“* (ebd., S. 45). Schließlich würden die in den gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen angesprochenen arbeitsmarktbezogenen Kompetenzen nur einen Teil des umfangreichen Kompetenzspektrums der Lebensbewältigung ausmachen. In diesem Denken, so bestätigt KELLER den Soziologen HEINZ BUDE, kämen die Widerständigkeit der Betroffenen, ihre Eigenständigkeit als Subjekte und ihr Anspruch auf Subjektivität nicht mehr vor. (Ebd., S. 42) Doch, den Gedanken DANIELA HOLZERS folgend, sollte das Interesse über die Frage nach den individuellen Widerständigkeiten hinaus auch deren Implikationen für den menschlichen Umgang miteinander gelten. Wie werden sich die Menschen in ihrem Widerstand gegen sie betreffende inhumane Bildungs-, Arbeits- und Lebensbedingungen zueinander verhalten? Besteht in der Gemeinsamkeit des Leids oder der Unzufriedenheit die Hoffnung auf eine neue Solidarität, ein neues Gefühl von sozialer Verantwortung? Werden sich die Menschen, wie es sich HOLZER wünscht, zusammentun und die gemeinsame Neugestaltung ihrer Lebensbedingungen selbst in die Hand nehmen (vgl. HOLZER 2008, S. 15)? Könnte sich gar der Optimismus derer bewahrheiten, die in den neuen Möglichkeiten des Internets realistische Perspektiven für Zukunftsmodelle einer globalen Demokratie erblicken wollen?

An solche Visionen glaubt etwa, obgleich nach eigener Auskunft ein Optimist (vgl. 2010a), der Philosoph und Publizist RICHARD DAVID PRECHT nicht: *„Viele Menschen [...] sehen im Internet eine Basisdemokratie realisiert, die das Fern-*

sehen nicht ist. Ich halte das für eine Illusion. Im Internet darf zwar jeder sagen, was er will, aber er wird im Zweifelsfall gar nicht gehört. Das Internet ist nur die Suggestion demokratischer Teilhabe. Auch glaube ich, dass das Internet eine bestimmte Art von Öffentlichkeit zwar herstellt, aber eine andere Art von Öffentlichkeit zerstört.“ (PRECHT 2010b) Dennoch sieht er Chancen: „Es geht um die Selbstbehauptung des gefährdeten Bürgertums an beiden Fronten: gegen das Dissoziale von oben und von unten, gegen die Oligarchie der Mächtigen und gegen die Anarchie der Ohnmächtigen. Die Kunst, kein Egoist zu sein, muss wieder neu eingeübt, das Gute am Bürgerlichen neu belebt werden. [...] Die Quintessenz der SARRAZIN-Debatte besteht nicht in einer allerorten unterstellten neuen Ausländerfeindlichkeit. Tiefer liegend macht sie einer breiten Unzufriedenheit Luft. Von Menschen, die sich nicht verstanden und gehört fühlen. Von Menschen mit Angst, denen SARRAZIN ein falsches Ziel liefert. Von Skepsis gegenüber der Wahrhaftigkeit der Politik. Dieses Potential darf nicht von rechts fehlgeleitet werden, aber auch nicht verpuffen in Frustration. Verunsicherte Bürger, die wir fast alle sind, müssen wir stattdessen, wie AXEL HONNETH schreibt, das ‚Ich im Wir‘ wiederfinden und damit das ‚Wir im Ich‘.“ (PRECHT 2010c)

Vielleicht besteht in der Wiedereinübung des Sozialen, der Überwindung des propagierten, aber längst als fiktives Konstrukt enttarnten „*Homo oeconomicus*“ (vgl. RETTIG 2010) tatsächlich das Potenzial für eine neue Form der reflektierten, nicht bloß affektgeleiteten kollektiven Widerständigkeit gegen ein übermächtig gewordenes anonymes Von-Oben, eine Form, die die gemeinschaftliche Macht der Gruppe nicht ihrerseits zu neuer Herrschaft über andere werden lässt. Es könnte darin bestehen, dass der Mensch nach heutiger Überzeugung vieler Wissenschaftler grundsätzlich als ein von der Anerkennung anderer abhängiges, zutiefst soziales Wesen zu betrachten sei (vgl. BAUER 2007; RETTIG 2010), das in seiner Angewiesenheit auf andere durchaus zu Solidarität und Mitmenschlichkeit fähig ist. Gleichwohl besteht hierin auch die Gefahr, dass Entsolidarisierung immer wieder überall dort auftritt, wo menschliche Schicksale bloß als Zahlen gegenüberreten und voreinander namenlos bleiben. Und wie wird es sein, wenn nicht Individuen im Blick stehen, sondern Gruppen: Wie werden sich zukünftige Mehrheiten gegenüber zukünftigen Minderheiten verhalten?

Jenen, die wie etwa der amtierende Fraktionsvorsitzende der CDU im Bundestag, VOLKER KAUDER, in einer Reaktion auf die Demonstrationen um das Bahnprojekt „*Stuttgart 21*“, Widerstand pauschal als „*Zukunftsverweigerung*“ verurteilen (PRESSEPORTAL 2010), wäre jedoch zu entgegnen, dass die Verweigerung nicht der Zukunft, sondern ihrer Fremdbestimmung gilt. Oder, um es mit PRECHT zu sagen: „*[W]er im Namen des Volkes gegen das Volk in Stuttgart den*

Hauptbahnhof tiefer legt, der versteht nicht die Zeichen der Zeit“ (2010c).¹¹ Sichtlich gilt dies auch für die Vorgabe von Standards einer „*Bildung*“, deren Maßgaben folgend sich künftig die Vermessung von Kompetenzprofilen ausrichten wird. Dieser wird, wie es scheint, durch passiven Widerstand allein kaum mehr zu entkommen sein, soll sie doch demnächst die Kriterien liefern, um die sozialen Teilhabechancen nach dem Prinzip der „*Leistungsgerechtigkeit*“ zu allozieren. Kann es da beruhigen, dass das Gemessene bestenfalls eine Selektion dessen abbilden wird, was als „*Bildung*“ in einem umfassenderen Sinne zu verstehen wäre? Zur Verteidigung einer alternativen Auffassung von sozialer Gerechtigkeit, als Chancengerechtigkeit etwa, bliebe wohl nur – auch und gerade von pädagogischer Seite –, den derzeitigen Entwicklungen einen aktiveren *Bildungspolitik*-Widerstand entgegenzusetzen.

Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (2003[1959]): Theorie der Halbbildung. In: TIEDEMANN, ROLF, ADORNO, GRETEL, BUCK-MORSS, SUSAN & SCHULTZ, KLAUS (Hrsg.): Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften I. Digitale Bibliothek Band 97. Berlin: Directmedia, S. 4891-4941.
- ADORNO, THEODOR W. (2003[1966]): Erziehung nach Auschwitz. In: TIEDEMANN, ROLF, ADORNO, GRETEL, BUCK-MORSS, SUSAN & SCHULTZ, KLAUS (Hrsg.): Gesammelte Schriften, Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft I/II. Digitale Bibliothek Band 97. Berlin: Directmedia, S. 8516-8544.
- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Februar 2009. Bonn. URL: http://www.gew-berlin.de/documents/berufsschultag/DQR_Diskussionsvorschlag.pdf [15.08.2011].
- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22. März 2011. Bonn. URL:

¹¹ Dazu am 30. November 2011 ein Nachtrag aus der Süddeutschen Zeitung: „*An vielen Orten, an denen Politiker und Unternehmen große Infrastrukturprojekte planten, stellten sich ihnen Bürgergruppen in den Weg. Was einst ‚politisch engagiert‘ hieß, heißt jetzt ‚Wutbürger‘. Viele Menschen fühlen sich ausgeschlossen von den Entscheidungen, die zum Bau der Großprojekte führen. Und der augenscheinliche Erfolg der Stuttgarter Demonstranten gab ihnen recht: Die lenkten erst die Aufmerksamkeit des ganzen Landes auf ihren Protest und hieften dann den ersten grünen Ministerpräsidenten ins Amt. Doch der vermeintliche Siegeszug der Wutbürger ist seit Sonntag zu Ende: Mehr als die Hälfte der Abstimmenden in Baden-Württemberg will, dass der unterirdische Durchgangsbahnhof S21 gebaut wird – auch wenn dafür Bäume gefällt, Milliarden ausgegeben und Teile des Stuttgarter Zentrums auf Jahre in eine Baustelle verwandelt werden. Die Abstimmung über Stuttgart 21 ist ein Dämpfer für alle, die glaubten, der organisierte Volkszorn könne Megaprojekte tatsächlich aufhalten. [...] Wenn es nach den Bauegnern geht, sind also vorerst keine Referenden in Deutschland zu erwarten. Denn sie wissen, dass der Widerstand gegen die Großprojekte vor allem an einem krankt: Es sind zu wenige Menschen, die sich betroffen fühlen - auch wenn die Präsenz in den Medien oftmals einen anderen Eindruck erweckt. Volkszorn macht eben noch keinen Sieg bei einer Volksabstimmung.*“ (BRÜHL 2011)

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1305875046983>
[16.08.2011].

- AXMACHER, DIRK (1992): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In: KIPP, MARTIN, CZYCHOLL, REINHARD, DIKAU, MARTIN & MEUELER, ERHARD (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. DIRK AXMACHER zum Gedenken. Frankfurt am Main: Ges. z. Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 149-185.
- BARRE, KIRSTEN & DEHNBOSTEL, PETER (2011): Validierung von Lernergebnissen im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). In: BOHLINGER, SANDRA & MÜNCHHAUSEN, GESA (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bonn: BIBB, S. 105-122.
- BAUER, JOACHIM (2007): Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren. 4. Auflage, Hamburg: Hoffmann und Campe.
- BODENSOHN, RAINER M. (2003): Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus. In: FREY, ANDREAS, JÄGER, REINHOLD S. & RENOLD, URSULA (Hrsg.): Kompetenzmessung. Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. In: Zeitschrift Empirische Pädagogik 17 (2), S. 256-271. URL: http://www.uni-landau.de/schulpraktstudien/Kompetenzen_bildungstheoretisch.pdf [16.08.2011].
- BOHLINGER, SANDRA (2007): Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (EJVT) 42 (3)/ 43 (1), S. 112-130. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/42-de.pdf> [16.08.2011].
- BOLDER, AXEL (2009): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: TIPPELT, RUDOLF & SCHMIDT, BERNHARD (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS, S. 813-843.
- BOURDIEU, PIERRE (1998): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK.
- BRÖCKLING, ULRICH (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: BRÖCKLING, ULRICH, KRASMANN, SUSANNE & LEMKE, THOMAS (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 131–167.
- BRÜHL, JANNIS (2011): Großprojekte nach Stuttgart 21. Endstation Referendum. In: Sueddeutsche.de, 29. November 2011. URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/grossprojekte-nach-stuttgart-endstation-referendum-1.1221387> [30.11.2011].
- BUNDESREGIERUNG (2010): Europa 2020: Strategie für Wachstum und Beschäftigung. Berlin, 26. März 2010. URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2010/03/2010-03-26-eu-rat-wachstumsstrategie.html> [16.08.2011].
- DEHNBOSTEL, PETER, NEß, HARRY & OVERWIEN, BERND (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main: GEW. URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf> [Stand: 16.08.2011].
- DIESNER, ILONA (2008): Bildungsmanagement in Unternehmen: Konzeptualisierung einer Theorie auf der normativen und strategischen Ebene. Wiesbaden: Gabler.

- ENDERS, KRISTINA (2010): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. In: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 282-288. URL: http://datenreport.bibb.de/media2010/a12voe_datenreport_bbb_2010.pdf [16.08.2011].
- ENDERS, KRISTINA (2011): Beteiligung der Bevölkerung an beruflicher Weiterbildung. In: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 286-288. URL: http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf [16.08.2011].
- ERPENBECK, JOHN & HEYSE, VOLKER (2007): Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Münster: Waxmann.
- EUROPÄISCHE UNION (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16296/nqr_kp_08.pdf [16.08.2011].
- EUROPÄISCHER RAT (2000): 23./24. März 2000, Lissabon, Schlussfolgerungen des Vorsitzenden. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [16.08.2011].
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DE:PDF> [16.08.2011].
- GFDS (Gesellschaft für deutsche Sprache) (2010): „Wutbürger“ zum Wort des Jahres 2010 gewählt. Pressemitteilung vom 17. Dezember 2010. URL: <http://www.gfds.de/presse/pressemitteilungen/171210-wort-des-jahres-2010/> [16.08.2011].
- GRUSCHKA, ANDREAS (2006): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pädagogische Korrespondenz 35 (2), S. 5-22.
- HOLZER, DANIELA (2005): Widerstand gegen Weiterbildung. Eine unkonventionelle Denkweise wider das lebenslange Lernen. Vortrag bei den 48. Salzburger Gesprächen für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung des Verbands Österreichischer Volkshochschulen. URL: <http://www.adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/640/> [16.08.2011].
- HOLZER, DANIELA (2007): Über die Klugheit, „dumm“ zu bleiben. In: Magazin erwachsenenbildung.at, das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2007 (1). URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_09_holzer.pdf [16.08.2011].
- HOLZER, DANIELA (2009): „Ich kann nicht mehr...“. Im Interview mit FRANZISKA MEISTER. In: Die Wochenzeitung (WOZ), 18. Juni 2009. URL: <http://www.woz.ch/artikel/archiv/18076.html> [16.08.2011].
- HOLZER, DANIELA (2008): Vom unsinnigen Zwang zu Lebenslangem Lernen. Festvortrag am 19. April 2008 im Bildungshaus Schloss Goldrain, Südtirol. URL: http://www.schloss-goldrain.com/webdata/images/FESTVORTRAG_HOLZER.PDF [16.08.2011].
- HOLZER, DANIELA (2010): (Eigen-)sinnige Motive von lernenden Erwachsenen. In: KLEIN, ROSEMARIE (Hrsg.): „Die Rendite muss stimmen“. Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation des Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010). Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. In: GiWA-Online Nr. 5, Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e.V.. URL: <http://www.giwa-grundbildung.de/HolzerGO5.pdf> [16.08.2011].

- HONNETH, AXEL (2007[1992]): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 4. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HURRELMANN, KLAUS (2010): Die aktuelle Shell-Jugendstudie. Im Interview mit CHRISTINE FRISCH, Jugendforschung.de. URL: http://www.jugendforschung.de/index.php?option=com_content&view=article&id=307:die-aktuelle-shell-jugendstudie&catid=26:studie-der-woche&Itemid=32 [16.08.2011].
- KELLER, REINER (2010): Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie. In: KURTZ, THOMAS & PFADENHAUER, MICHAELA (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS, S. 29-48.
- KLAFKI, WOLFGANG (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- KLIEME, ECKHARD, AVENARIUS, HERMANN, BLUM, WERNER, DÖBRICH, PETER, GRUBER, HANS, PRENZEL, MANFRED, REISS, KRISTINA, RIQUARTS, KURT, ROST, JÜRGEN, TENORTH, HEINZ-ELMAR & VOLLMER, HELMUT J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung Band 1. Bonn, Berlin: BMBF. URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [16.08.2011].
- KLIEME, ECKHARD & HARTIG, JOHANNES (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 10 (Sonderheft 8), S. 11-29.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf [16.08.2011].
- KOBELT, KAI (2008): Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts. In: KOCH, MARTIN & STRABER, PETER (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: WBV, S. 9-23.
- KOMNETZ (Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“) (Hrsg.) (2006): Glossar für die betriebliche Bildungsarbeit für das Bildungsmanagement für Bildungsfachleute aus der Perspektive der Arbeitnehmerorientierung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Hamburg. URL: <http://www.komnetz.de/fileadmin/Dokumente/Handreichungen/Glossar.pdf> [16.08.2011].
- KÖNIG, ECKHARD & ZEDLER, PETER (2007): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. 3. Auflage, Stuttgart: Beltz-UTB.
- KRAUTZ, JOCHEN (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Forum 2009 (13), S. 87-100. URL: <http://fachbereichbildungswissenschaft.de/wp-content/uploads/krautz-bildung-als-anpassung.pdf> [16.08.2011].

- KREMER; MANFRED (2010): Editorial: Kompetenzorientierung setzt valide Kompetenzmessung voraus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 2010 (1), S. 3. URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6679 [16.08.2011].
- KURTZ, THOMAS (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: KURTZ, THOMAS & PFADENHAUER, MICHAELA (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS, S. 7-25.
- KURTZ, THOMAS & PFADENHAUER, MICHAELA (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS.
- LEDERER, BERND (2009): Was sind Kompetenzen, was heißt Kompetent-Sein? Zur sozialen Logik des Kompetenzdiskurses – ein Essay. Lehrmaterialien. URL: http://www.uibk.ac.at/ezwi/mitarbeiterinnen/univ.-ass.-ezw/bernd_lederer/was-sind-kompetenzen.pdf [16.08.2011].
- LISSMANN, KONRAD P. (2007): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. 14. Auflage, Wien: Paul Zsolnay.
- LISOP, INGRID & HUISINGA, RICHARD (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Ein Lehrbuch. Frankfurt am Main: G.A.F.B..
- MEUELER, ERHARD (2002): Fortbildung und Subjektentwicklung. In: NUISSL, EKKEHARD, SCHIERSMANN, CHRISTIANE & SIEBERT, HORST (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 25 (49), S. 59-68. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf#page=1 [16.08.2011].
- PICHT, GEORG (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten, Freiburg: Walter.
- PRECHT, RICHARD DAVID (2010a): Ich bin optimistisch! Im Interview mit SILKE RABUS. Anzeiger 2010 (12), das Magazin für die österreichische Buchbranche, hrsg. vom HAUPTVERBAND DES ÖSTERREICHISCHEN BUCHHANDELS, Wien. URL: http://www.buecher.at/show_content2.php?s2id=476 [16.08.2011].
- PRECHT, RICHARD DAVID (2010b): Ethik und Politik gehören untrennbar zusammen. Im Interview mit ANNETTE BRÜGGEMANN. URL: <http://www.randomhouse.de/webarticle/webarticle.jsp?aid=8509> [16.08.2011].
- PRECHT, RICHARD DAVID (2010c): Soziale Kriege. In: Der Spiegel 2010 (39), S. 176-177. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-73989843.html> [16.08.2011].
- PRESSEPORTAL (2010): KAUDER wirft Gegnern von Stuttgart 21 „Zukunftsverweigerung“ vor. In: Rheinische Post, 20. September 2010. URL: http://www.presseportal.de/pm/30621/1684376/rheinische_post [16.08.2011].
- RETTIG, DANIEL (2010): Egoismus. Altruisten kommen weiter. In: ZEIT-online, 10. November 2010 (Zuerst erschienen unter: Warum wir doch keine Egoisten sind. In: Wirtschaftswoche, 29. Oktober 2010). URL: <http://pdf.zeit.de/karriere/beruf/2010-11/egoismus-karriere-erfolg.pdf> [16.08.2011].
- RÖDLER, PETER (2011): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Manuskript. Erschienen in: KAISER, ASTRID, SCHMETZ, DITMAR, WACHTEL, PETER & WERNER, BIRGIT (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 4, hrsg. von JANTZEN, WOLFGANG. Stuttgart: Kohlhammer, S. 297-303. URL: <http://www.uni-koblenz.de/~proedler/res/bs.pdf> [16.08.2011].
- SCHMIDT, BERNHARD (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS.

- SCHNEIDER, KORDULA (2005): Orientierungshilfen für die Einführung von Handlungsorientierung. In: SCHNEIDER, KORDULA, BRINKER-MEYENDRIESCH, ELFRIEDE & SCHNEIDER, ALFRED (Hrsg.): Pflegepädagogik. Für Studium und Praxis. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Heidelberg: Springer, S. 115-146.
- SEEBER, SUSAN, NICKOLAUS, REINHOLD, WINTHER, ESTHER, ACHTENHAGEN, FRANK, BREUER, KLAUS, FRANK, IRMGARD, LEHMANN, RAINER, SPÖTTL, GEORG, STRAKA, GERALD, WALDEN, GÜNTER, WEIß, REINHOLD & ZÖLLER, ARNULF (2010): Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 2010 (1), Beilage, S. 1-15. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6162> [16.08.2011].
- SESINK, WERNER (1995): Vom Wert der Mündigkeit. In: EULER, PETER & PONGRATZ, LUDWIG A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität HEINZ-JOACHIM HEYDORNS. Weinheim: DSV, S. 151-167. URL: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1366/1/Kritische_Bildungstheorie.pdf [16.08.2011].
- SIEBERT, HORST (1998): Rezension „Widerstand gegen Bildung“ von DIRK AXMACHER (1990). In: FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE, EKKEHARD NUISSL, SIEBERT, HORST & WEINBERG, JOHANNES (Hrsg.): Zukunft der Erwachsenenbildung: Visionen, Utopien, Szenarien. Report, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 21 (41), S. 122-123. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/faulstich-wieland98_01.pdf#page=120 [16.08.2011].
- VOß, G. GÜNTER & PONGRATZ, HANS J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) 50 (1), S. 131-158.
- WEICK, EDGAR (1995): Aussicht auf Menschlichkeit? Eine Ortsbestimmung der Weiterbildung. In: EULER, PETER & PONGRATZ, LUDWIG A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität HEINZ-JOACHIM HEYDORNS. Weinheim: DSV, S. 129-149. URL: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1366/1/Kritische_Bildungstheorie.pdf [16.08.2011].
- WEINERT, FRANZ E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: DERS. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-31.
- WIESNER, GISELA & WOLTER, ANDRÄ (2005): Einleitung. In: DIES. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 7–44.
- WILLIS, PAUL (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Syndikat.
- ZEUNER, CHRISTINE (2009): Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In: BOLDER, AXEL & DOBISCHAT, ROLF (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Jahrbuch Arbeit und Bildung 1. Wiesbaden: VS, S. 260-281.

KIRSTEN BARRE, Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Berufsbildung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg (E-Mail: kirsten.barre@hsu-hh.de)

VI. Risikogesellschaft und Kompetenzen

Von Karin Büchter

Risikogesellschaft und Kompetenzen

Kurzfassung

Die Diskussion um „*Risikogesellschaft*“, ihre Deutungsmuster, ihr Vokabular, hat auch die Semantik der Kompetenzdebatte seit den 1990er Jahren nachhaltig beeinflusst. Auffassungen von Gesellschaft und Individuen, von Sozialstruktur und individuellen Entfaltungsmöglichkeiten zeigen in beiden Diskursen durchaus ideologische Parallelen. Im folgenden Beitrag geht es um die „*Risikogesellschaft*“ als ideologischen Bedeutungsrahmen, um ihre Physiognomik sowie um die daran anknüpfenden „*zweckhafte[n] Momente*“ (ADORNO 2003[1959], S. 4899) in der Kompetenzdebatte.

Abstract

The discussion about “*risk society*”, its interpretive patterns, its vocabulary, has also deeply influenced the semantics of the competence debate since the 1990s. Conceptions of society and individuals, of social structure and individual scopes definitively show ideological parallels in both discourses. The following article reflects the ideological framework of “*risk society*”, its physiognomy and the following “*purposeful aspects*” („*zweckhafte[n] Momente*“ (ADORNO 2003[1959], S. 4899)) in the competence debate.

1. Bedeutungsrahmen und Ideologie

Die Vergesellschaftung von Individuen setzt eine Gesellschaftsordnung voraus, an der sich Handeln orientieren soll und die dieses als subjektiv sinnvoll erscheinen lässt. Ihre konstitutiven Elemente sind neben der wirtschaftlichen Form die Sozialstruktur, Institutionen, Zwecke und Werte sowie daran ausgerichtete Verfahrens- und Verteilungsabläufe. Die (Re-)Produktion dieser Gesellschaftsordnung ist zudem auf ein mehr oder weniger freiwilliges Mitmachen der Gesellschaftsmitglieder angewiesen, etwa auf der Basis (un-)hinterfragten Einverständnisses, eines relativ stabilen „*allgemeinen Wissensvorrates*“ oder auch von „*Habitualisierungen*“ (vgl. BERGER/ LUCKMANN 1990). Historisch, politisch und subjektiv bedingte Redefinitionen und Reflexionen von Gesellschaftsordnungen – Voraussetzungen für sozialen Wandel – fordern immer wieder zu neuen Orientierungen und Sinngebungen auf bzw. machen neue Erklärungen, Legitimationen oder das, was GIDDENS (1984) als „*Bedeutungsrahmen*“ bezeichnet, notwendig. Mit Bedeutungsrahmen meint er eine „*Realität*“, die „*eine spezifische Welt von Erfahrungen*“ ausdrückt, die aber gleichzeitig beansprucht, orientierende und sinnstiftende Deutungen zu liefern, die von möglichst vielen Gesellschaftsmitgliedern akzeptiert werden (vgl. S. 177). Aus dieser Perspektive

können die für Vergesellschaftung von Individuen notwendigen „*Bedeutungsrahmen*“ auch in die Nähe von Ideologien gerückt werden. Mit dem Rekurs auf den Ideologiebegriff geht es hier dann weniger darum, falschen Vorstellungen richtige oder wahre gegenüberzusetzen, sondern vielmehr darum, sie als Auffassungen von bestimmten Personen oder Gruppen über politische, soziale und individuelle Wirklichkeit zu begreifen, die ein Interesse daran haben, anderen Sinn zu stiften und Orientierungen zu geben. Für MARX war Ideologie ein „*falsches*“, der Realität nicht entsprechendes Bewusstsein, welches die wahren Lebensverhältnisse der Individuen verschleiert, um ihre politische Kraft zu lähmen und die Macht der jeweils herrschenden Klasse zu stützen. Daran anknüpfend formulierte auch die Kritische Theorie der Nachkriegszeit ihr Verständnis von Ideologiekritik, das auf eine Negation des bestehenden Verblendungszusammenhanges zielte, auf eine Entlarvung der Ideologie und die Konzeption eines falschen Bewusstseins als Voraussetzung für eine klassenlose Gesellschaft. Aus der Perspektive der Wissenssoziologie MANNHEIMS geht es nicht zentral um die Frage nach wahren oder falschem Denken. Vielmehr sei, so MANNHEIM (1929), jedes menschliche Denken der sozial-geistigen Zeitsituation und der jeweiligen sozialstrukturellen Seinslage verhaftet, damit von Vorverständnissen und bestimmten Perspektiven geprägt und somit ideologisch. Ihm geht es durchaus aus gesellschaftskritischer Perspektive um das Erkennen und den Nachvollzug von Denkweisen, ihren Genesen, Vertretern, Architekturen und Interessen und psychologischen Funktionen. MANNHEIM unterscheidet zwischen totaler und partikularer Ideologie. Partikuläre Ideologien zielen anders als totale Ideologien nicht darauf, das „*ganze Bewusstsein*“ von Individuen und der Gesellschaft insgesamt – im Sinne einer „*Weltanschauung*“ – zu vereinnahmen, sondern sie werden zu einer bestimmten Zeit von bestimmten Einzelnen und Gruppen in einer bestimmten Gesellschaft vertreten und bestehen in einer pluralistischen Gesellschaft zeitgleich neben anderen (z. B. bürgerliche Ideologie, Arbeiterideologie etc.). Sie beinhalten je nach Interesse Zuspitzungen, Verzerrungen von Tatsachen, Deutungsselektionen und Werte (vgl. BOUDON 1988, S. 25 ff.). Auch die von GIDDENS thematisierten „*Bedeutungsrahmen*“ sind eng verbunden mit der jeweiligen Zeit, ihrem Denken und ihren Orientierungen. Sie sind im Sinne der Wissenssoziologie insofern ideologisch als sie eine Wirklichkeitsbestimmung umfassen, die aufgrund von Hinweisen auf Ereignisse, Erfahrungen und daraus abgeleiteten Normen für plausibel und argumentierbar gehalten werden. Die Kombination von Tatsachenaussagen, Prophezeiungen und Werturteilen bildet die zentrale Substanz von „*Bedeutungsrahmen*“ oder in diesem Sinne Ideologien und wird in modernen Gesellschaften über qua Amt legitimierte Experten oder Wissenschaftler, die auf entsprechende wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Erkenntnisse hinweisen, hergestellt und medial gestützt¹². Zu solchen Bedeutungsrahmen gehören zum Beispiel Gesellschaftsdiagnosen.

¹² Um die Rezeption und Anschlussfähigkeit seiner Überlegungen zu bestätigen, betont

Hierbei handelt es sich um Aussagen von Experten über den aktuellen Zustand einer Gesellschaft und ihre mögliche Weiterentwicklung. Diese Aussagen werden auf der Basis von wahrgenommenen Ereignissen, Analysen bestimmter gesellschaftlicher Prozesse und Diskurse und unter selektivem Rückgriff auf nützliches Datenmaterial formuliert. Sie nehmen bestimmte Perspektiven ein, zeigen bestimmte Orientierungen auf, formulieren mehr oder weniger explizit Normen und Werte, prägen eigene Begriffe bzw. bedienen sich einer spezifischen Art, das zu Sagende auszudrücken. In Publikationen und Vorträgen werden diese „kognitiven Elemente“ (vgl. WEINGART 1976, S. 35) (re-)produziert. Solche Expertenaussagen sind nicht notwendig falsche Aussagen, aber sie sind ideologisch gefärbt durch das jeweils subjektive Vorverständnis seiner Konstrukteure und deren spezifisches Erkenntnisinteresse, ihre Verbundenheit mit einer Scientific Community und deren Kommunikationskultur sowie durch ein angenommenes Interesse der für sie wichtigen Rezipienten und deren Anschlussdiskurse.

Zudem beinhalten Gesellschaftsdiagnosen Werturteile. Sie treffen mehr oder weniger direkt Aussagen über den Umgang von Menschen mit der Natur, über Herrschaftsverhältnisse und Machtkonstellationen, über soziale und individuelle Zustände und appellieren an politische, gesellschaftliche und individuelle Verantwortung und Verhaltensweisen. Neben der Funktion orientierender und sinnstiftender Deutung, erfüllen Gesellschaftsdiagnosen auch die der Bindung und Organisation zumindest kleiner Gruppen, wie beispielsweise Scientific Communities und ihre externen Anhänger bzw. Befürworter, in deren Alltagswelten die Semantik der Gesellschaftsdiagnosen eingesickert ist und sprachlich reproduziert wird. In pluralistischen Gesellschaften bestehen häufig mehrere Bedeutungsrahmen, Teilsinnwelten, Ideologien nebeneinander oder einander gegenüberstehend. Dies gilt auch für Gesellschaftsdiagnosen.

Wie in Ideologien spielt auch in den meisten Gesellschaftsdiagnosen Bildung (oder aktuell: spielen Kompetenzen) als Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeit eine wesentliche Rolle. Je nach Aussagen, Prognosen und Wertvorstellungen werden von den Protagonisten der Gesellschaftsdiagnosen Stilelemente von Bildung (z. B. Kanon und Ziele) formuliert, wodurch zwangsläufig das, was Bildung – etwa aus der Perspektive der kritischen Bildungstheorie – ausmachen soll¹³, einschränkt wird. Das heißt, auf Bildung bezogene Definitionsmonopole

beispielsweise BECK (2007) in seinem Buch „*Weltrisikogesellschaft*“: „*Meine Analysen sind mittlerweile in mehr als 30 Sprachen übersetzt worden und haben, die Grenzen zwischen Nationen und Fachdisziplinen übergreifend, heftige Debatten ausgelöst [...]. Daraus sind in den verschiedensten Erfahrungskontexten thematisch breitgefächerte Arbeiten entstanden, die die Konturen, Paradoxien und Widersprüche der (Welt-)Risikogesellschaft weiterentwickelt haben.*“ (S. 9)

¹³ „*Bildung braucht Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung*“ (ADORNO 2003[1959], S. 4912 f.).

im Kontext von Ideologie oder Gesellschaftsdiagnosen betonen weniger das subjektive (Geworden-)Sein, sondern – im Sinne dessen, was ADORNO mit „*Halbbildung*“ meinte – vielmehr das gesellschaftlich und individuell Seinsollende (vgl. LEMBERG 1971, S. 251 f.)¹⁴. So wird im Falle von negativen oder kulturpessimistischen Szenarien Bildung als Möglichkeit der kollektiven oder individuellen Befreiung aus festgestellten oder prognostizierten Zwängen vorgeschlagen, im Falle von optimistischen Gesellschaftsdiagnosen als Möglichkeit der (Weiter-)Entwicklung des in der positiven Entwicklung der Gesellschaft liegenden Potenzials¹⁵.

Unabhängig davon, ob Gesellschaftsdiagnosen optimistisch oder aber pessimistisch formuliert sind, ist Bildung und aktuell Kompetenz in die entsprechenden Bedeutungsrahmen einbezogen, erhält sie „*zweckhafte Momente*“ (ADORNO 2003[1959], S. 4899) und wird damit also selber normativ und ideologisch. Dies zeigt sich besonders an dem Kompetenzbegriff. Die unzähligen Publikationen zum Thema Kompetenzen beinhalten mehr oder weniger Gesellschaftsdiagnosen (z. B. Wissensgesellschaft, Lerngesellschaft etc.), suggerieren in deutlicher Abgrenzung vom vermeintlich deterministischen Qualifikationsbegriff die Berücksichtigung subjektiven Entfaltungspotenzials und subjektiver Entwicklungsmöglichkeiten, werden aber dann ideologisch, wenn sie demgegenüber – gestützt durch Expertenhinweise auf wissenschaftliche Erkenntnisse und empirische Erfahrungen – unzählige normative Vorstellungen von Gesellschaft und Individuum postulieren¹⁶.

¹⁴ In seiner Kritik am „*Bildungsideal*“ hat LITT (1957) das „*Seinsollende*“ insbesondere im „*deutschen Erziehungsdenken*“ kritisiert: „[...] bei uns entwickelte sich der pädagogische Gedanke in bewußter Abhebung von dem, was ist, oft in direktem Angriff auf das, was ist. Nicht selten gewinnt die pädagogische Forderung überhaupt erst ihr Profil in der Negation des Bestehenden. Erziehung versteht sich selbst als Bad der Erneuerung, als Macht der Überwindung, als Bringerin des Heils. Man sieht: es ist das ‚Seinsollende‘, es ist die ideale Forderung, aus der deutsches Erziehertum seinen Auftrag herleitet.“ (S. 6)

¹⁵ Vgl. in diesem Zusammenhang auch „*das Problem der politischen Bildung*“ (LEMBERG 1971, S. 259)

¹⁶ Beispielhaft seien hier die sachlogischen Argumente des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu „*Kompetenzen entwickeln und Innovationsfähigkeit erhalten*“ angeführt: „Alle modernen Gesellschaften erleben gegenwärtig Veränderungen in den sozio-ökonomischen Bedingungen, durch die etablierte Wirtschafts- und Sozialstrukturen auf tief greifende Weise verändert werden. [...] Innovationsfähigkeit gilt als Schlüsselfaktor für den wirtschaftlichen Erfolg der etablierten Industrieländer, die Chancen auf neue Arbeitsplätze vor allem in wissensbasierten Wirtschaftssektoren sehen. Wesentliche Voraussetzung hierfür ist es, dass die Menschen ihr Können, ihre Motivation und ihre Kreativität einsetzen und in die Entwicklung neuer Produkte oder Verfahren umsetzen. Neue Produktionsverfahren können aber nur dann erfolgreich entwickelt und eingesetzt werden, wenn sie auf Belegschaften treffen, die bereit sind, ihre Fähigkeiten zu vervollkommen und neue Aufgaben zu erfüllen.“ (BMBF 2011)

Bevor exemplarisch auf die „*Risikogesellschaft*“ als Bedeutungsrahmen, ihre Physiognomik sowie die Anforderungen an Kompetenzen eingegangen wird, geht es im Folgenden um einen kursorischen Überblick über verschiedene Gesellschaftsdiagnosen sowie die damit verknüpften Denkweisen.

2. Gesellschaftsdiagnosen als ideologische Bedeutungsrahmen

Symptomatisch für Gesellschaftsdiagnosen ist, dass ihre Tatsachenaussagen zentrale für die moderne Gesellschaft charakteristische Kategorien beinhalten, die verdeutlichen, dass die gesellschaftliche Ordnung auf Steuerbarkeit, Vernunft und Wissenschaft beruht anstatt auf Tradition und Glaube: Industrie, Arbeit, Technik, Wissen, Lernen etc. Überzeugungskraft erhalten sie, indem sie an anthropologisch bedingte Grundbedürfnisse oder Verhaltensweisen anknüpfen und Auffassungen von Realität beinhalten, die nachvollziehbar sind. Ideologisch werden diese Bindestrich-Gesellschaftstypen insofern, als deren (selektive) Realitätskonstruktionen wissenschaftlich begründbare und interessengesteuerte Tatsachenaussagen mit unterschiedlichen politischen Wertvorstellungen vermischen.

LIPP (2008) hat in seiner Arbeit verschiedene Gesellschaftsdiagnosen typisiert. In Anlehnung daran kann zwischen verschiedenen Gesellschaftsbeschreibungen unterschieden werden, die unterschiedliche kategoriale Referenzen aufweisen, Aussagen treffen und Orientierungen geben. So geht es bei der „*Industriegesellschaft*“, einem Begriff, der Anfang des 19. Jahrhunderts von HENRI DE SAINT SIMON geprägt (vgl. ebd.; GEIBLER 2011) und im 20. Jahrhundert in „*moderne Industriegesellschaft*“ und „*postindustrielle Gesellschaft*“ modifiziert wurde, darum, die soziökonomische Entwicklung zu bewerten, den Grad und die Qualität der Auswirkungen der Industrialisierung auf Gesellschaft und Individuen darzulegen. Die Bedeutung von Bildung ist im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Industriegesellschaft unterschiedlich diskutiert worden. So gibt es Publikationen, in denen es um die Entwicklung und Gestaltung der Industriegesellschaft, national und international, durch Bildung und Ausbildung geht (vgl. DUVERNELL 1967). Gleichzeitig sind in den 1970er Jahren (noch relativ) viele Beiträge publiziert worden, die mit Hinweis auf die gesellschaftlichen und individuellen Gefahren von Herrschaft und Entmündigung in der Industriegesellschaft auf die Notwendigkeit der „*Anhebung der Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte*“, der „*emanzipatorischen Erziehung*“, der „*Demokratisierung von Schule*“ aufmerksam gemacht haben (vgl. BECK et al. 1971; HARTFIEL/ HOLM 1973).

Daneben existieren Etikettierungen, in denen zentrale wert- und handlungsorientierende Kategorien moderner Gesellschaften wie Erwerb, Arbeit und Leistung im Vordergrund stehen, die in der Literatur sowohl affirmativ-normativ als auch

ideologiekritisch gefasst worden sind: „*Erwerbsgesellschaft*“, „*Arbeitsgesellschaft*“, „*Leistungsgesellschaft*“ (vgl. DAHRENDORF 1980; OFFE 1984). In den 1980er und 1990er Jahren ging es dabei auch um Fragen wie: „*Wandel der Arbeitsgesellschaft – Folgen für Erziehung und Bildung*“ (SACKMANN 1998), mit der Feststellung, „*daß der Wandel der Arbeitsgesellschaft Tendenzen zu einer Dynamisierung des Arbeitsmarktes verstärkt hat. Eine Herausforderung für die Erforschung und Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens ist es, eine adäquate Antwort auf diese Veränderungen der Gesellschaft zu entwickeln.*“ (Ebd., S. 490)

Ein weiteres Gesellschaftsdiagnosen konstituierendes Moment ist die Sozialstruktur, etwa im Begriff der „*Ständegesellschaft*“, der „*Klassengesellschaft*“, der „*Schichtgesellschaft*“, der „*Übergangsgesellschaft*“ (vgl. überblicksweise GEIBLER 2011). Bildung wird im Zusammenhang solcher sozialstruktureller Diagnosen einerseits als wesentliche Ursache der (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit analysiert (vgl. BECKER/ LAUTERBACH 2010), gleichzeitig unter Berücksichtigung spezifischer Voraussetzungen als wesentliche Voraussetzung zur Kompensation dieser Ungleichheit postuliert.

Weniger auf Differenzierung, sondern vielmehr auf Nivellierung und sozialstrukturelle Dynamiken zielen die Konzepte wie „*Massengesellschaft*“, „*nivellierte Mittelstandsgesellschaft*“ und auch „*Zivilgesellschaft*“. Seit den 1980er Jahren sind auch die individuelle Verantwortung betonenden und individuelle Chancen suggerierenden Gesellschaftsbilder wie „*Wissensgesellschaft*“ oder „*Lerngesellschaft*“ häufig zitierte Schlagwörter, ebenso solche, die den Aspekt von Lebensstilen in den Vordergrund setzen: „*Spaßgesellschaft*“, „*Erlebnisgesellschaft*“, „*Freizeitgesellschaft*“.

All diese Etikettierungen treffen auf der Basis von durchaus nachvollziehbaren Tatsachen und auch unter Hinweis auf wissenschaftliche Theorien Aussagen über Gesellschaft, ihre Vergangenheit, gegenwärtige Situation und künftige Entwicklung, über politische (Fehl-)steuerung, Bedrohungen, Gefährdungen und Chancen für die Individuen. Sie bieten Anknüpfungspunkte für die individuelle Deutung der eigenen Situationen und Positionen, für die Zugehörigkeiten zu und Abgrenzungen von anderen Individuen bzw. Gruppen, für Zuschreibungen und Stigmatisierungen, und haben damit als orientierende und sinngebende Bedeutungsrahmen die Funktion der zielgerichteten Verbreitung von Werturteilen.

Unabhängig davon, wie erträglich oder unerträglich, angenehm oder unangenehm die mit Gesellschaftsdiagnosen verbundenen Aussagen und Wertvorstellungen sind, auf jede gibt es eine universelle Antwort: Bildung oder Kompetenz. Bildung als anthropologische Konstante, im Laufe der Geschichte unterschiedlich interessenspezifisch ausgelegt und je nach Ideologie mit Werten belegt, erfüllt im ideologischen Kontext bestimmte Funktionen. Während ihr als Instrument radikaler oder totalitärer Ideologien eindeutig ideologie- und damit

zwangsproduzierende und –festigende Bedeutung zugeschrieben wird, geht es im Zusammenhang mit Gesellschaftsdiagnosen pluralistischer Gesellschaften um die utopische Funktion von Bildung. So kann ihr die Funktion der Erlösung der Gesellschaft aus vergangenen und aktuellen Zwängen (z. B. der Ständegesellschaft) oder die der Veränderung oder Erneuerung zugeschrieben werden, – etwa wenn sie als Antwort auf die Frage, wie sich der Einzelne den Zwängen der Industrie-, Arbeits- und Leistungsgesellschaft entziehen kann, gegeben wird. Oder aber sie kann, obwohl sie zugleich selbst eine zentrale Ursache für soziale Unterdrückung und Ungleichheit ist, in den Dienst der individuellen Statussicherung oder Befreiung aus einengenden sozialen Positionen gestellt werden, – etwa im Zusammenhang mit der Frage nach der Auflösung der Klassen- oder Schichtgesellschaft. Darüber hinaus kann sie bzw. kann der Kompetenzbegriff aber auch als probates Mittel zur Unterstützung bei der Realisierung von positiv gemeinten Idealen angeführt werden, etwa wenn es um Wissens- oder Lerngesellschaft geht. So gesehen ist Bildung bzw. Kompetenz als Orientierung und sinngewandte Antwort auf die mit Ideologien verbreiteten Tatsachenaussagen und Werte selbst eine Ideologie. Die Ideologiekritik von Bildung kann daran erkannt werden, dass je nach gesellschaftlichem „*Bedeutungsrahmen*“ bzw. je nach Gesellschaftsdiagnose ein bestimmter Ausschnitt an Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Menschen für sinnvoll gehalten wird, dass den entsprechend Gebildeten ein hohes Maß an Rationalität, Wohlsituertheit und Wohlergehen unterstellt wird, und dass diese gleichzeitig zum Wohl auch anderer beitragen können. Dies gilt unabhängig davon, in welcher Gesellschaftsdiagnose Bildung bzw. Kompetenz als Entwicklungs- oder Gestaltungsmedium einbezogen ist (vgl. hierzu auch LEMBERG 1971, S. 252).

Am Beispiel der „*Risikogesellschaft*“ (BECK 1986), inzwischen „*Weltrisikogesellschaft*“ (BECK 2007), soll im Folgenden verdeutlicht werden, welche Tatsachen, Wertaussagen und Prophezeiungen die Aussagen dieser Gesellschaftsdiagnose beinhalten und wie der Kompetenzdiskurs einbezogen ist.

3. Risikogesellschaft als Bedeutungsrahmen

Risiken können zu Katastrophen führen und dann als etwas Naturbedingtes, also (vermeintlich) von menschlichem Handeln Unabhängiges betrachtet werden, so die verschiedenen Naturkatastrophen (Überflutung, Erdbeben, Seuche, Trockenheit). Gleichzeitig können Sie auch anthropologisch bedingt und im Zusammenhang mit der *conditio humana* gedeutet werden. Für PLESSNER (2003) ist die „*exzentrische Positionalität*“ Merkmal der *conditio humana*. „*Als exzentrisch organisiertes Wesen muß er [der Mensch, K.B.] sich zu dem, was er schon ist, erst machen. Nur so erfüllt er die ihm mit seiner vitalen Daseinsform aufgezogene Weise, im Zentrum seiner Positionalität – nicht einfach aufzugehen, wie das Tier, das aus seiner Mitte heraus lebt, auf seine Mitte alles bezieht, sondern zu stehen und so von seiner Gestelltheit zugleich zu wissen. Dieser Da-*

seinsmodus des in seiner Gestelltheit Stehens ist nur als Vollzug vom Zentrum der Gestelltheit aus möglich. [...] Der Mensch lebt nur, indem er ein Leben führt. [...] als exzentrisches Wesen nicht im Gleichgewicht, ortlos, zeitlos im Nichts stehend, konstitutiv heimatlos, muß er ‚etwas werden‘ und sich das Gleichgewicht – schaffen.“ (Ebd., S. 384 f., Hervorhebung im Original) Abenteuerlust und Risikobereitschaft sind demnach anthropologische Konstanten und äußern sich in der Bereitschaft, harmlos-spielerische, experimentelle bis hin zu gewaltbehafteten Risiken einzugehen. Die Geschichte liefert unzählige Beispiele hierfür, ebenso wie für Auseinandersetzungen mit und Forschungen über Risiken. Fragen nach Ursachen von Risiken, das Suchen nach ihrer Vermeidung, das Berechnen von Risikowahrscheinlichkeiten – all das lässt sich bereits in der Antike, im Mittelalter, verstärkt seit dem 16. Jahrhundert im Zusammenhang mit dem Handel und der Seefahrt nachweisen. Die *jüngere* Risikoforschung findet in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen statt: In den Naturwissenschaften, hier beispielsweise in der Genforschung, in der Technikfolgenabschätzung, in den Wirtschaftswissenschaften, wenn es um die Erforschung von Gewinn- und Verlustwahrscheinlichkeiten auf den Finanzmärkten oder aber um „*Risikopolitik*“ und „*Risikomanagement*“ geht, wo zum Beispiel die Frage nach der Verteilung von Macht- und Informationsressourcen und -strategien bei risikopolitischen Verhandlungen im Blick steht. Auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist die Risikoforschung nicht neu. So gibt es seit den 1970er Jahren Forschung über „*Risk Behavior*“, über Persönlichkeiten, die unter dem Rubrum „*Sensation Seeking*“ untersucht werden (vgl. ZUCKERMAN 2007), über Risikobereitschaft, beispielsweise mit dem Befund, dass nicht nur zwischen Menschen, sondern auch innerhalb einer Person (situativ, dispositional) deutliche Unterschiede im Hinblick auf Risikobereitschaft bestehen, über Risikoverhalten und -kommunikation, über Einstellungs-, Wissens- und Verhaltensänderungen im Kontext von riskanten Ereignissen, darüber wie sich Menschen auf mögliche Katastrophen vorbereiten, oder wie sie versuchen, Risiken und die Folgen zu antizipieren. In den Sozialwissenschaften gibt es Studien über „*interkulturelle*“ Unterschiede in der Risikowahrnehmung und -bewertung. In der Bildungswissenschaft wird zu individuellen Risiken beim Übergang innerhalb des Bildungssystems oder zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem, zu qualifikations- und beschäftigungspolitischen Anschlussrisiken auf dem Arbeitsmarkt, zu riskanten Bildungswegen geforscht. Begriffe wie „*Risikopotenzial*“, „*Risikogruppen*“ oder „*riskante Eignungs- und Fähigkeitsdiagnostiken*“ sind seit einigen Jahren öfter zu lesen.

Die Anzahl an Publikationen zu den Themen Risiko ist in den letzten Jahren in einem vorher nicht dagewesenen Ausmaß angestiegen. In diesem Kontext sind eine Reihe von Risikobegriffen formuliert worden: „*Armutsrisiko*“, „*Gesundheitsrisiko*“, „*Umweltrisiko*“, „*Kriegsrisiko*“, „*Finanzrisiko*“, „*Globalrisiko*“. Auch zur „*Risikogesellschaft*“ sind etliche (populär-)wissenschaftliche Texte vorgelegt worden. „*Zweifellos sind die Thesen zur Risikogesellschaft ein gelun-*

genes Beispiel für eine öffentlichkeitswirksame Gesellschaftsdiagnose, die auch politische Zukunftsperspektiven zu beeinflussen vermag“ (BROCK 1991, S. 11). Die Wirkung dieser medial gestützten Risikoprognosen ist, dass „für praktisch alle Felder gesellschaftlichen Handelns [...] inzwischen schleichend oder eruptiv ein Zusammenbruch bisheriger Basisselbstverständlichkeiten behauptet [wird]“ (BECK 1996 S. 19).

4. Physiognomik der Risikogesellschaft

NASSEHI (1997) hat in der Auseinandersetzung mit Risikogesellschaft drei unterschiedliche Zugänge beobachtet und beschrieben. Er differenziert zwischen einer *objektivistischen*, einer *sozialkonstruktivistischen* und einer *gesellschaftsstrukturellen* Sichtweise. In Anlehnung an diese Unterscheidung können unter die objektivistische Perspektive jene Diagnosen subsummiert werden, mit denen scheinbar nicht kontrollierbare Natur- und Technikkatastrophen verkündet werden, die unerwartet die Menschheit überkommen. So verdeutlichte die Atomreaktorkatastrophe von Tschernobyl vor inzwischen mehr als 25 Jahren die nicht abschätzbaren Risiken des technischen Fortschritts und der industriellen Produktionsverfahren für die Natur und die Gesundheit der Menschen. Dies war ein zentraler Anstoß für das viel zitierte Buch „*Risikogesellschaft*“ von ULRICH BECK (1986). Bis heute hat es eine Vielzahl weiterer Katastrophen gegeben, die die Risiken von Naturbeherrschung und Technikgestaltung immer wieder verdeutlichen. In den Alltagswelten einzelner Menschen werden solche Katastrophen als weit entfernte und nicht im individuellen Verantwortungsbereich liegende Ereignisse wahrgenommen. Sie gelten als nicht kalkulierbare, über die Menschheit hereinbrechende Schicksale, die sich ständig abwechseln. Sie sind kontinuierliche Bestandteile in den Medien und gehören zu den unhinterfragten Selbstverständlichkeiten in der Welt da draußen. Das gilt in erster Linie für die sogenannten globalen Groß- oder Weltrisiken (vgl. BECK 2007). Die Verursacher sind nicht eindeutig benennbar, der letzte Auslöser sowieso nicht endgültig identifizierbar – das Ganze ist nicht greifbar und man hofft, dass es einen selbst nicht ereilt. Die Reaktionen hierauf sind unterschiedlich, neben Opfer- und Schicksalsgemeinschaften, in denen Vorstellungen von einer besseren Welt diskutiert und verkündet werden, taucht die mehr oder weniger begründete Überzeugung auf, dass alles nicht so schlimm wäre und die Medien wieder einmal maßlos übertreiben würden.

In *sozialkonstruktivistischer Sicht* ist Risikogesellschaft ein Ergebnis menschlichen Entscheidens und Handelns. Während beispielsweise im Mittelalter die Ursachen von katastrophalen Naturereignissen im Zorn Gottes, im Schadenszauber von Hexen und Magiern oder in ungünstigen astrologischen Konstellationen gesucht wurden, hat die „*Entzauberung der Welt*“ (MAX WEBER) infolge von Rationalisierung und Intellektualisierung die Frage nach der Verantwortung für und Legitimation von Risiken und Katastrophen auf die menschliche Ver-

nunft gerichtet. Durch die Nutzbarmachung der Natur, die Herauslösung des Menschen aus traditionellen Zwängen, den Wandel von Lebensstilen und Machtstrukturen entstand ein Bewusstsein von der Gestaltbarkeit, Veränderbarkeit und der Steuerbarkeit der Welt. Risiken in der Moderne werden vor diesem Hintergrund mit *menschlicher* Verantwortung, *menschlichem* Handeln und Entscheiden gesehen: „*Handelte es sich früher um ‚extern‘ (Götter, Natur) bedingte Gefahren, so liegt die historisch neuartige Qualität der Risiken heute in ihrer zugleich wissenschaftlichen und sozialen Konstruktion begründet*“ (BECK 1986, S. 254).

Die soziale Konstruiertheit und die Politikhaltigkeit würden aber erst seit der Risikogesellschaft deutlich zutage treten und stellten wesentliche Anknüpfungspunkte für die reflexive Modernisierung dar. So sei für die Industriegesellschaft mit ihrer differenzierten gesellschaftlichen und industriellen Arbeitsteilung, der Bürokratisierung von Gesellschaft und Produktionsunternehmen charakteristisch gewesen, dass die Definitionsmacht über Gründe und Folgen von gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Risiken den drei großen Säulen Staat, Wissenschaft und Wirtschaft und den entsprechenden Subsystemen zugeschrieben wurde. Normen, Rationalitätsgläubigkeit, Sachzwangideologien, die Entpersonalisierung und Objektivierung der Legitimationen für Ungewissheiten, kombiniert mit der Individualisierung der Verantwortung auf die an politischen Entscheidungen Unbeteiligten konnten dazu beitragen, dass die durch den Fortschritt mitproduzierten Risiken lange Zeit einigermaßen verschleiert bzw. nicht greifbar wurden. Täter waren schwer identifizierbar und blieben durch die Funktionsweisen und Mechanismen gesellschaftlicher Systeme einigermaßen verdeckt. Die zunehmende Technik-, Industrie-, System- und Herrschaftskritik seit den 1960er/ 70er Jahren, vorgetragen von einer kritisch-intellektuellen Öffentlichkeit, führten dazu, dass das „*eherne Gehäuse der Hörigkeit*“ (MAX WEBER), das die erste Moderne errichtet hatte, zu bröckeln begann. Politische Ereignisse und Entscheidungen wurden von der Öffentlichkeit angezweifelt, Widersprüchlichkeiten wurden aufgedeckt, bislang geglaubte Rationalitäten aus den Machtzentren der Politik infrage gestellt. „*Durchgesetzte Routinen und Gewißheiten [verloren] ihre institutionellen Stützen*“ (BECK 1996, S. 9), die drei Säulen der Sicherheit (Staat, Wissenschaft und Wirtschaft) wurden beim Umgang mit Risiken, dem Eintreten von Krisen und Katastrophen in Zweifel gezogen (vgl. BECK 2007, S. 93). Die Frage nach Verursachern und Verantwortlichen hätte, so BECKS These bis heute, dazu beigetragen, „*dass der Modernisierungsprozess reflexiv, sich selbst zum Thema und Problem [geworden ist]. Fragen der Entwicklung und des Einsatzes von Technologien [...] werden überlagert durch Fragen der politischen und wissenschaftlichen ‚Handhabung‘ – Verwaltung, Aufdeckung, Einbeziehung, Vermeidung, Verschleierung.*“ (BECK 1986, S. 20) Immer mehr würde der Bevölkerung bewusst, dass soziale, ökonomische, technologische und politische Risiken durch gegenwärtige Sicherungsmechanismen und Kontrollinstrumente des Staates nicht mehr bewältigt werden können, was

zu Unsicherheit und Ungewissheit und grundsätzlichem Zweifel an der Entscheidungs- und Handlungskompetenz Machthabender beitragen würde. In und von der Öffentlichkeit gestellte Fragen wie, wer Gefährlichkeit, Harmlosigkeit von Produkten, Gefahren, Risiken definiert, wer über den Umgang damit und über die Kompensation für Geschädigte entscheidet, wer über Bildungs- und damit Wissenszugänge befindet, seien Ausdruck der reflexiven Moderne und der Sozialkonstruiertheit von Risiken. Diese kritischen Fragen machten deutlich, dass die Begrenztheit der Rationalität in der Politik nicht mehr überdeckt werden kann, dass Informationen interessenpolitisch dosiert werden, und dass das So-tun-„*Als-ob*“ (ORTMANN 2004) auffällig ist, dass sich Experten auf vage Kausalitätsvermutungen und spekulative Wahrscheinlichkeitsaussagen stützen. Über zwanzig Jahre später hat BECK (2007) folgende Schlussfolgerung gezogen: „*Die zivilgesellschaftlichen Netzwerke und Bewegungen haben die Initiative ergriffen*“, „*die demokratische Subversion hat einen unwahrscheinlichen Sieg errungen*“ (S. 90).

Mit der Politisierung, also auch der kritischen Auseinandersetzung mit Definitionsmacht, geraten aber ebenso die Entscheidungsprozesse und Entscheidungslogiken in den Blick. Das Spannungsfeld zwischen Entscheidungsbedarf und Entscheidungsunsicherheit wird offensichtlich. Deutlich wird dabei, dass Entscheidungen nicht nur auf gesichertem Wissen beruhen, nicht vor widersprüchlichen Interpretationen, vor Relativierungen und Revisionen gefeit sind. Das, weil die Komplexität des Zusammenhangs aller Bedingungen selbst von Entscheidern und Machthabern nicht überblickt wird, weil Wahrnehmungen von Sachverhalten ausschnitthaft sind, Wirkungen nur vage und vorläufig abgeschätzt werden können, Daten und Informationen nur begrenzt verlässlich, Interpretationen von Zuständen und Prozessen kontingent sind. Entscheidungskonventionen sind fragil. Die Basis von Entscheidungen sind Vermutungen, Denkmuster, Gewohnheiten, Gefühle, Moralvorstellungen und werden mit Sehnsuchtsbegriffen wie Fortschritt, Wohlstand, Demokratie, Solidarität und Sicherheit legitimiert. Zwar gibt es zum Decision Making mittlerweile einige technokratische Modelle, aber Fakt ist, dass Entscheidungen nie alternativlos und damit politisch sind. Es gibt allenfalls Nahraum-Optionen, Kurzfrist-Horizonte, prozedurale Rationalitäten als naheliegende Alternativen (vgl. BÖHLE/ WEIHRICH 2009). Mit dem – wie JÜRGEN HABERMAS dies in seinem Buch „*Die Neue Unübersichtlichkeit*“ (1985) beschrieben hat – „*zivilen Ungehorsam*“ und der „*veränderten Protestszene*“ wurde dieses Legitimationskorsett langsam brüchig. Politisierung meint nicht die weitere Einbeziehung unterschiedlicher gesellschaftlicher Themen und Belange in die offizielle staatliche Politik mit ihre eigenen Gesetzen und Verfahrensweisen, sondern die Befähigung und Ermunterung der Menschen zum kritischen Nachdenken über gesellschaftliche Systeme und über qua Amt legitimierte Entscheidungen. Politisierung trägt dazu bei, dass jenseits der bekannten Ordnungsschematik und -grammatik andere Akteurskonstellationen, andere Politikstile, Beziehungsmuster und Verantwortungsformen nicht nur innerhalb und au-

Berhalb des politischen Systems und seiner Institutionen, sondern auch im Kleinen, in Gruppen und Beziehungen entstehen können. Es kommt zur „*Subpolitik*“ (BECK), zur außerparlamentarischen Politik auf der Basis wahrgenommener Grundrechte, die vor allem in den letzten Jahren offensichtlich wurde und anfang sich zu behaupten. Die Risikogesellschaft hat trotz aller Krisen und Katastrophen, die immer auf Kosten von Menschenleben und Gerechtigkeit gingen, zur Politisierung der Öffentlichkeit und zur Reflexion von Entscheidungs- und Definitionsmacht beigetragen. Das bedeutet aber auch, Bildung, die nicht nur Chancen und Sicherheiten gewährleistet, sondern auch eine Reihe von Risiken verursacht, selbst der kritischen Reflexion zu unterziehen.

Als positive Folge des Brüchigwerdens herkömmlicher Entscheidungsrationaltäten und -strukturen münden die politischen Aktivitäten unterhalb der Ebene politischer Verwaltungsorgane in einer Pluralisierung von Interessengruppen: politische Netzwerke, bürgerschaftliches Engagement, „*communities*“, Gegenwelten als interessen-, lebensweltlich, weitgehend dezentral organisierten Gemeinschaften. Politische Gegenwehr formiert sich bis hin zu identitätsrelevanten Sinnkonstruktionen (vgl. KEUPP et al. 2004). All dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass keine „*Total-Partizipation*“ und Gerechtigkeit herrscht. Die „*Risikogesellschaft*“ reproduziert eine Reihe von Ungerechtigkeiten, da es auch hier um die Stabilisierung bestehender Machtpositionen und Interessenkonstellationen geht. So zeigt sich eine systematische „*Anziehungskraft*“ zwischen Armut und gesellschaftlicher Benachteiligung und Risiken (Bildungs-, Arbeitsmarkt-, Gesundheitsrisiko), international zwischen Dritter Welt und Industriestaaten sowie zwischen Industriestaaten untereinander. Trotz der Politisierung also sind „*Risiken wie Reichtümer [...] Gegenstand von Verteilungen, und diese wie jene konstituieren Lagen – Gefährdungslagen bzw. Klassenlagen [...] Reichtümer sammeln sich oben, Risiken unten*“ (BECK 1986, S. 46). „*Zu dem Mangel an Versorgung gesellt sich der Mangel an Sicherheit und ein vermeidenswerter Überfluß an Risiken. Demgegenüber können die Reichen (an Einkommen, Macht und Bildung) sich die Sicherheit und Freiheit vom Risiko erkaufen.*“ (Ebd.; vgl. auch BECK 2007, S. 55 ff.)

Dennoch komme es auch zu Verschiebungen innerhalb der Sozialstruktur. Mit der „*Generalisierung von Modernisierungsrisiken*“ werde eine „*soziale Dynamik freigesetzt, die sich nicht mehr in Klassenkategorien fassen und begreifen lässt*“ (BECK 1986, S. 52), die lebensweltlichen Identitäten ehemaliger sozialer Klassen würden wegschmelzen. An die Stelle der noch von MAX WEBER beschriebenen marktvermittelten Sozialmilieus träten neue gesellschaftliche Differenzierungen und soziale Ungleichheiten, die sich danach konstituieren, wer mehr und wer weniger von Risiken betroffen ist. BECK (1986) spricht von einer „*ungleichen Sozialstruktur im Individualisierungsprozess*“, die sich nicht mehr mit dem „*Hierarchiemodell sozialer Ungleichheit*“ erfassen lasse (S. 151). Die Individualisierung von Lebenslagen und Biographiemustern sieht er demnach

als Folge der Risikogesellschaft und als Ursache für die Erosion der Klassengesellschaft, die für die Industriegesellschaft typisch gewesen sei. Die Krise der Industriegesellschaft hätte demnach nicht nur technisch-ökonomische und ökologische Risiken zutage gebracht, sondern unmittelbar in Sozialbeziehungen und individuelle Lebensformen eingegriffen: *„Das heißt: die Industriegesellschaft labilisiert sich in ihrer Durchsetzung selbst. Die Kontinuität wird zur ‚Ursache der Zäsur‘. Die Menschen werden freigesetzt aus den Lebensformen und Selbstverständlichkeiten der industriegesellschaftlichen Epoche der Moderne – ähnlich wie sie im Zeitalter der Reformation aus den weltlichen Armen der Kirche in die Gesellschaft ‚entlassen‘ wurden.“* (Ebd., Hervorhebung im Original) Die Folge sei: *„Das Denken und Forschen in traditionellen Großgruppen-Kategorien – in Ständen, Klassen oder Schichten – wird fragwürdig“* (S. 139). Die Abstände zwischen diesen Gruppen würden kleiner und verlören angesichts unterschiedlicher individueller Lebenslagen an Konturen. Dabei begreift BECK dies nicht als Kontinuität des für die Moderne charakteristischen Individualisierungsprozesses, sondern der *„Individualisierungsschub“* (S. 208) im Kontext der Risikogesellschaft müsse *„als Anfang eines neuen Modus der Vergesellschaftung gedacht werden, als eine Art ‚Gestaltungswandel‘ oder ‚kategorialer Wandel‘ im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft“* (S. 205). Der oder die Einzelne würde nun selbst *„zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen“* (BECK 1986, S. 209). Individualisierung bedeute ferner, *„daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird“* [...] *Biographien werden ‚selbstreflexiv‘ und müssen selbst hergestellt und transformiert werden. Die Entscheidungen über Ausbildung, Beruf, Arbeitsplatz, Wohnort, Ehepartner, Kinderzahl usw. mit all ihren Unterunterscheidungen können nicht nur, sondern müssen getroffen werden.“* (S. 216)

Der Vorteil dieser Individualisierung liege nicht nur in der sozialen Dynamik, der Verwässerung von Statusgrenzen, sondern auch in der neuen *„Umverteilung des Mangels“* und in der *„Chancenangleichung nach unten“* (S. 149).

Wie jede paradigmatische Prognose, jeder neu konstruierte Bedeutungsrahmen oder jede Ideologie (vgl. LEMBERG 1971), wird auch im Konzept der Risikogesellschaft von Brüchen, Ablösungsprozessen und Wenden ausgegangen. Dies hat nicht nur innerhalb der Soziologie zu Kritiken geführt. In der Wissenschaft werden neue Überlegungen, Theorien oder Konzepte auch unter Abgrenzung von herkömmlichen Denkweisen und einer Komprimierung des Gewesenen auf wenige als nicht mehr gültig angenommene Aspekte in die Welt gesetzt, so die Risikogesellschaft, die sich negativ von der Industriegesellschaft oder mit den Individualisierungsthesen vom Klassen- oder Schichtungsmodell absetzt, oder auch die Kompetenzdebatte, die sich negativ gegenüber der Qualifikationsdebatte abgrenzt (vgl. VONKEN 2005).

In der Soziologie ist diese Prämisse vom Wandel von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft mit dem Hinweis auf historische Kontinuitäten inzwischen häufiger kritisiert worden: *„Der Hinweis auf neue risikogesellschaftliche Produktions- und Verteilungslogiken vermag die These eines epochalen Wandels nicht hinreichend zu stützen, eher legt er eine etwas bescheidenere Lesart des risikogesellschaftlichen Aspekts als eine weitere Stufe industriegesellschaftlicher Entwicklung nahe, mit der freilich wichtige Verschiebungen gesellschaftlicher Konfliktthemen und -konstellationen verbunden sind“* (BROCK 1991, S. 17). Auch hätten bereits die Klassiker wie DURKHEIM *„der Industrialisierung und den damit einhergehenden Rationalisierungsprozessen eine die Traditionsbestände an den Rand drängende Kraft zugebilligt und mit der Enttraditionalisierung verschiedene Probleme der Anomie und der Desorientierung mit durchaus fortschrittskritischen Untertönen verknüpft“* (ebd.). Zu bedenken sei zudem, *„daß die Auflösung der Klassenmilieus und die Erosion der Kleinfamilie in ihren Schwerpunkten auf unterschiedliche Zeiträume zu datieren sind. Während die Erosion der Kleinfamilie in dem von BECK gemeinten Sinne in nennenswertem Umfang in etwa erst Ende der sechziger Jahre einsetzt, scheint zu diesem Zeitpunkt der andere Prozeß bereits weitgehend abgeschlossen zu sein.“* (Ebd.)

Ähnlich ist auch die von BECK prognostizierte und seitdem vielfach rezipierte Individualisierung als ein kontinuierlicher Prozess zu begreifen. Dass Lebenslaufbahnen nicht unverrückbar festgelegt, sondern relativ offen sind, dass der Einzelne mit einer Anzahl alternativer Laufbahnen konfrontiert ist und Entscheidungen treffen muss (vgl. BERGER et al. 1975, S. 64), ist nicht erst das Ergebnis der *„reflexiven Modernisierung“*, sondern eine fortschreitende Entwicklung im *„Prozess der Zivilisation“*, wie dies NORBERT ELIAS (1997) in seiner *„Theorie der Zivilisation“* beschreibt. Für Ende des 19./ Anfang des 20. Jahrhunderts kann hierzu beispielsweise auf die Studien über Berufswechsler und diskontinuierliche Erwerbsverläufe (vgl. BERNAYS 1912) oder aber auf die Gründungen von Berufsberatungsstellen hingewiesen werden, in deren Kontext auch sozialer Aufstieg und Mobilität zu normativen Kategorien gehörten. Einen wesentlichen Individualisierungsschub hat zweifelsfrei die Bildungsreform der 1960er/ 70er Jahre mit ihren Postulaten Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Mobilität geliefert, jedoch hat die Bildungsexpansion *„ein paradoxes Ergebnis produziert: Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen“* (GEIBLER 2011, S. 286). So gesehen schmelzen Klassenunterschiede mit der Individualisierung nicht weg, und damit trifft auch nicht automatisch zu, dass, wie BECK (1986) behauptet hat, mit der Individualisierung soziale Risiken *„auf viele Schultern verteilt“* und *„in gewisser Weise demokratisiert [werden]“* (S. 149).

5. Risikogesellschaft und Kompetenzdiskurs

Trotz der Kritik hat die „*Risikogesellschaft*“ mit ihren Deutungsmustern und ihrem Vokabular bis heute verschiedene Debatten nachhaltig beeinflusst. So sind in die unzähligen Kompetenzprogrammatiken Stereotypen der „*Risikogesellschaft*“ eingesickert, die suggerieren, als lebe der Mensch in einer sich ständig wandelnden Welt, die konfrontiert sei mit unvorhersehbaren Ereignissen und Risiken¹⁷, auf die der Einzelne aber mithilfe von seine ganze Person umfassenden Kompetenzen reagieren könne. Nur kompetent könne er selber sein Schicksal in der Hand nehmen und das Beste aus sich machen, da er in dieser unsicheren Welt (gemeint sind in der Regel die Welt der Arbeit und Berufe) weder mit Halt noch mit Sicherheit rechnen könne. In dieser Welt, in der aufgrund neuer sozialer Dynamiken Karten ständig neu gemischt würden, müsse er allein Nischen des sich Einmischens und Neuplatzieren finden und sein Leben lang auf der Hut und zu neuem Kompetenzerwerb bereit sein. Diese Diktion findet sich beispielsweise bereits in Konzepten zu „*Schlüsselqualifikationen*“ im Kontext der Flexibilitätsforschung, verstärkt dann solchen zur Employability, zum Arbeitskraftunternehmer oder im Konzept zur „*berufsbiographischen Gestaltungskompetenz*“ (vgl. FROSCHE 2010). Auch wenn hier durchaus Aspekte wie Selbstbestimmtheit, Chancengleichheit und Inklusion mitgedacht sein mögen, im Kern geht es um die Erwartung, dass Menschen auf Unvorhersehbares im Beschäftigungssystem gefasst sind, flexibel und nach vorne blickend auf Diskontinuitäten reagieren und risikobereit bleiben. Anzumerken ist an dieser Stelle auch, dass empirische Studien eine generelle Abnahme der Beschäftigungsstabilität im Zeitverlauf nicht bestätigen konnten – allenfalls punktuell und bei bestimmten Qualifikationsstufen. Von einer allgemeinen Destabilisierung von Erwerbsverläufen kann somit nicht ausgegangen werden. Fest steht aber, dass vor allem von diskontinuierlichen Erwerbsverläufen Betroffenen (vor allem die vielen nicht selbst veranlassten) Erwerbsunterbrechungen unerwünscht waren. Vor allem Geringqualifizierte und Menschen mit atypischen Erwerbsbiographien sind gegenüber Menschen mit kontinuierlicher Beschäftigung nach wie vor stark benachteiligt (DEEKE/ BAAS 2012, S. 5).

Bereits diese wenigen Hinweise deuten auf den ideologischen Charakter der Kompetenzdebatte im Kontext der „*Risikogesellschaft*“ hin. Ideologisch ist sie auch insofern, als sie aufgrund ihrer Vielzahl an „*zweckhaften Momenten*“ (selbst die ständige Beteuerung *subjektorientierter* Kompetenzentwicklung ist zweckhaft) die „*sozialisierte Halbbildung*“ als „*Allgegenwart des entfremdeten Geistes*“ (ADORNO 2003[1959], S. 4892) fortwährend reproduziert.

¹⁷ „*Im Großen wie im Kleinen, im Ehealltag wie in der Weltpolitik befinden sich die Menschen auf der Suche nach Sicherheit*“ (BECK 2007, S. 367).

So ist „*Riskantes zu tun, inzwischen zu eine Charakterprobe geworden: das Entscheidende ist, die Anstrengung auf sich zu nehmen, den Sprung zu wagen, selbst wenn man weiß, dass die Erfolgschancen sehr gering sind*“ (SENNETT 2000, S. 120). In der programmatischen Kompetenzdebatte sind bislang die sozialpsychologischen Hinweise auf kognitive Dissonanzen, die SENNETT in diesem Kontext thematisiert, noch nicht erörtert worden: „*Bei der Konfrontation mit etwas, das ungewiß, konfliktrüchtig und daher beunruhigend ist, richtet sich die Aufmerksamkeit eines Menschen eher auf die unmittelbaren Umstände als auf langfristige Perspektiven*“ (ebd., S. 120). Der ideologische und Halbbildungscharakter von Kompetenzen zeigt sich an den bürokratischen Definitions- und Entscheidungsmonopolen über das, was Kompetenz zu sein hat (beispielhaft hierfür steht das definitorische Gerangel im Kontext des DQR). Zwar wird suggeriert (aber das ist auch ein Merkmal von Ideologie), jeder könne nach Interesse und Neigung seine Kompetenzen entwickeln, um am demokratisierten Individualisierungsprozess zu partizipieren, – an Entscheidungen darüber aber, was sinnvolle Kompetenzen sind, was wozu gewusst werden muss und was nicht, nehmen die wenigsten, die die Kompetenzen zu entwickeln haben, teil. Sie überblicken auch nicht, wo Routinen, Interessen und Pfadabhängigkeiten bei der Festlegung von Kompetenzbedarf im Spiel sind. Im internationalen, europäischen und nationalen Berufsbildungsdiskurs ist von der Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten zum Erwerb höherer Kompetenzen, von Anerkennung, Kontinuität von Lernen die Rede. Die Eröffnung von Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs, die Erweiterung von Bildungschancen soll dazu beitragen, ökonomische, soziale und individuelle Risiken zu vermeiden. Dies alles soll durch die Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten und Anerkennungsverfahren gewährleistet werden. Aber auch hier gibt es Definitionsmächte und Entscheidungsmonopole (auf der Basis zweifelhafter Professionalität). Fraglich ist nämlich noch: Wie werden Anerkennungsverfahren durchgeführt, wer entwickelt Anerkennungskriterien und -instrumente? Wer entscheidet über das, was anerkannt wird und was nicht? Dass sich in solchen Verfahren Risiken verbergen, zeigen Untersuchungen, die belegen, dass Erfolge und Misserfolge in Selektionsprozessen und Anerkennungsverfahren im Bildungswesen immer noch mit status- und milieuabhängigen Zuweisungen korrelieren. Die Kompetenzentwicklung in der „*Risikogesellschaft*“ ist so gesehen selber mit Risiken behaftet.

6. Kognitive Überforderungen?

Was bedeutet dies nun? Fest steht: „*Das Gefühl, an die Macht des Bestehenden doch nicht heranzureichen, vor ihm kapitulieren zu müssen, lähmt auch die Triebregungen der Erkenntnis*“ (ADORNO 2003[1959], S. 4932).

Um aus dem Dilemma der zweckverschuldeten Unmündigkeit herauszukommen, sind seit der Aufklärung, über die Kritische Theorie bis hin zur kritischen Kompetenzdiskussion unterschiedliche Vorschläge unterbreitet worden. Hatte

der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in den 1960er Jahren den Menschen noch geraten, sich selbst und die Gesellschaft zu verstehen, gehen die Empfehlungen an den Einzelnen heute dahin, Zusammenhänge zu durchblicken, Kontingenzen und Komplexitäten zu durchschauen, die begrenzte Rationalität des Entscheidens und Handelns anderer zu berücksichtigen und keine Prognostizierbarkeit der Weltereignisse im Blick zu haben – um dies zugespitzt zu sagen. In diesem Punkt zeigt sich, dass die „*Wissensgesellschaft*“ und die „*Zivilgesellschaft*“ die unmittelbaren Paten der Risikogesellschaft sind. Aber auch hier stellt sich die Frage, ob solche Vorschläge nicht wiederum „*zweckhafte Momente*“ beinhalten. So fragt OSKAR NEGТ in seinem Buch „*Der politische Mensch*“ (NEGТ 2010): „*Welche Kompetenzen des gesellschaftlichen Lernens sind erforderlich, damit die Menschen den Problemen gewachsen sind, welche die industrielle Zivilisation in ihrem Umbruchgelände hervorbringt?*“ (S. 207) und nennt dann sechs Kompetenzen: „*Identitätskompetenz*“, „*technologische Kompetenz*“, „*Gerechtigkeitskompetenz*“, „*ökologische Kompetenz*“, „*ökonomische Kompetenz*“ und „*historische Kompetenz*“. Ziel dieser Kompetenzentwicklung sei die Befähigung zur politischen Urteilskraft, die NEGТ als „*Vergesellschaftungsvermögen*“ begreift. Bei der politischen Urteilskraft soll es in Anlehnung an KANT um die Frage gehen: „*Wie verbinde ich meine höchst individuellen Bedürfnisse, Interessen, Phantasien mit dem, was das Allgemeine ausmacht?*“ (S. 32). Auch wenn sich hier Aufklärungsprogrammatik, Ideologiekritik und ein auf Politisierung von unten und Gerechtigkeit beruhendes Demokratisierungsverständnis verbinden, stellt sich die Frage nach der kognitiven Überforderung und den kognitiven Dissonanzen, zumindest die Frage nach einem daraus resultierenden Kompetenzwiderstand (vgl. hierzu auch den Beitrag von KIRSTEN BARRE in diesem Band), quasi als eine Form des Umgangs mit gesellschaftlich-moralischen (Über-)Forderungen und vagen, jedoch komplexen Anforderungen an allumfassende Kompetenzen (vgl. WILLIS 1979; AXMACHER 1990).

Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (2003[1959]): Theorie der Halbbildung. In: TIEDEMANN, ROLF, ADORNO, GRETEL, BUCK-MORSS, SUSAN & SCHULTZ, KLAUS (Hrsg.): Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften I. Digitale Bibliothek Band 97, Berlin: Directmedia, S. 4891-4941.
- AXMACHER, DIRK (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- BECK, JOHANNES, CLEMENZ, MANFRED, HEINISCH, FRANZ, JOUHY, ERNEST, MARKERT, WERNER, MÜLLER, HERMANN & PRESSEL, ALFRED (1971): Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München: List Taschenbücher.
- BECK, ULRICH (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- BECK, ULRICH (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BECK, ULRICH (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: BECK, ULRICH, GIDDENS, ANTHONY & LASH, SCOTT (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 19-112.
- BECKER, ROLF & LAUTERBACH, WOLFGANG (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage, Wiesbaden: VS.
- BERGER, PETER L., BERGER, BRIGITTE & KELLNER, HANSFRIED (1975): Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt am Main: Campus.
- BERGER, PETER L. & LUCKMANN, THOMAS (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- BERNAYS, MARIE (1912): Berufswahl und Berufsschicksal des modernen Industriearbeiters. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 35, S. 123-176.
- BÖHLE, FRITZ & WEIHRICH, MARGIT (Hrsg.) (2009): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: VS.
- BOUDON, RAYMOND (1988): Ideologie. Geschichte und Kritik eines Begriffs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BROCK, DITMAR (1991): Die Risikogesellschaft und das Risiko soziologischer Zuspitzung. In: Zeitschrift für Soziologie (ZfS) 20 (1), S. 12-24.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2011): Kompetenzen entwickeln und Innovationsfähigkeit erhalten. URL: <http://www.bmbf.de/de/7771.php> [31.05.2012].
- DAHRENDORF, RALF (1980): Im Entschwinden der Arbeitsgesellschaft. In: Merkur 34 (8), S. 749-760.
- DEEKE, AXEL & BAAS, MEIKE (2012): Berufliche Statusmobilität von Arbeitslosen nach beruflicher Weiterbildung. Ein empirischer Beitrag zur Evaluation der Förderung beruflicher Weiterbildung. IAB-Discussion-Paper. Nr. 11. URL: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2012/dp1112.pdf> [22.05.2012].
- DUVERNELL, HELMUT (Hrsg.) (1967): Bildung und Ausbildung in der Industriegesellschaft. Internationale Tagung der Sozialakademie Dortmund. Band 8. Berlin: Duncker und Humblot.
- ELIAS, NORBERT (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 2: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FROSCH, ULRIKE (2010): Bastelbiographie, Patchwork-Identität und Co. Atypische Erwerbsbiographien aus gegenwärtiger Forschungsperspektive. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@), 2010 (18), S. 1-14. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe18/frosch_bwpat18.pdf [28.03.2012].
- GEIBLER, RAINER (2011): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Auflage, Wiesbaden: VS.
- GIDDENS, ANTHONY (1984): Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- HABERMAS, JÜRGEN (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HARTFIEL, GÜNTER & HOLM, KURT (Hrsg.) (1973): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Stuttgart: UTB.

- KEUPP, HEINER, HÖFER, RENATE, JOHN, RENÉ, KNOTHE, HOLGER, KRAUS, WOLFGANG & STRAUSS, FLORIAN (2004): Selbstverortung im bürgerlichen Engagement. Zur Ambivalenz subjektiver Konstruktionen von Gemeinschaft. In: BECK, ULRICH & LAU, CHRISTOPH (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234-257.
- LEMBERG, EUGEN (1971): Ideologie und Gesellschaft. Eine Theorie der ideologischen Systeme, ihrer Struktur und Funktion. Stuttgart: Kohlhammer.
- LIPP, WILFRIED (2008): Kultur des Bewahrens. Schrägansichten zur Denkmalpflege. Köln, Weimar: Böhlau.
- LITT, THEODOR (1957): Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- MANNHEIM, KARL (1929): Ideologie und Utopie. Bonn: Cohen.
- NASSEHI, ARMIN (1997): Risikogesellschaft. In: KNEER, GEORG, NASSEHI, ARMIN & SCHROER, MARKUS (Hrsg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen. München: Wilhelm Fink Verlag (UTB), S. 252-279.
- NEGT, OSKAR (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- OFFE, CLAUS (1984): Arbeitsgesellschaft: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- ORTMANN, GÜNTHER (2004): Als Ob. Fiktionen des Organisierens. Wiesbaden: VS.
- PLESSNER, HELMUTH (2003): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Gesammelte Schriften IV. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SACKMANN, REINHOLD (1998): Stichwort: Wandel der Arbeitsgesellschaft – Folgen für Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 1 (4), S. 485-492.
- SENNETT, RICHARD (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler.
- VONKEN, MATTHIAS (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS.
- WEINGART, PETER (1976): Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WILLIS, PAUL (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat.
- ZUCKERMAN, MARVIN (2007): Sensation Seeking and Risky Behavior. Washington, DC: American Psychological Association.

PROF. DR. KARIN BÜCHTER, Helmut-Schmidt-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Berufsbildung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg (E-Mail: buechter@hsu-hh.de)

ISBN (print)
ISBN (elektronisch)

978-3-86818-032-9
978-3-86818-033-6

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Berufs- und Betriebspädagogik
Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Karin Büchter

www.hsu-hh.de/bbp/