



universität
wien

MASTERARBEIT

...von sich selbst verformenden Gussformen?

*Der Diskurs um den Begriff der Kompetenzen am Beispiel seiner Aufnahme in
den Wiener Volkshochschulen*

Verfasser

Markus Tumeltshammer, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt: Soziologie

Betreuerin / Betreuer: Prof. Dr. Friedhelm Kröll

DANKE

Ich bedanke mich bei allen, die mich beim Zustandekommen dieser Arbeit und beim Abschluss meines Studiums unterstützt haben.

Bei allen InterviewpartnerInnen, die bereit waren, mir ihre Zeit und ihr Vertrauen zu schenken, bedanke ich mich besonders – ohne sie wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen.

Beim Österreichischen Volkshochschularchiv, vor allem bei Thomas Dostal, bedanke ich mich für die freundliche Hilfestellung beim Einstieg ins Feld, die Unterstützung und viele Hinweise.

Bei Eva Hallama und Cornelia Prentner bedanke ich mich für das ausführliche Lektorat, Gespräche und Ermunterung. Bei Friedhelm Kröll bedanke ich mich für die Betreuung und bei Elisabeth Mixa für offene Ohren. Bei Ernestine Tumeltshammer und Johannes Tumeltshammer bedanke ich mich für das Schreib-Asyl und die verständnisvolle Unterstützung.

Außerdem bedanke ich mich bei allen FreundInnen und KollegInnen, die mir auf dem Weg zum und durch das Studium auf verschiedenste Weisen geholfen haben:

Ivan Averintsev, Dani Baumgartner, Marion Barylak, Regina Bosch, Klaudia Burtscher, Severin Christl, Nina Ebert, Emanuel Gluttig, Barbara Haas, Isabella Hager, Miriam Hagmayr, Margit Hartel, Eva Hein, Katharina Kaudelka, Martina Kocagümüs, Andreas Liberda, David Neubauer, Birgit Nagy-Glaser, Tobias Nöbauer, Sarah Miriam Pritz, Andreas Rechling, Daniela Rechling, Pamela Ripota, Rainer Ruprechtsberger, Axel Schacht, Wolfgang Schmale, Wolfgang Schmiedbauer, Guntram Schneider, Bernadette Schönangerer, Michael Schulz, Tobias Schweiger, Andreas Wöckinger, Andre Zogholy ...

Inhalt

1	Einleitung & Fragestellung	1
2	Kompetenzen diesseits und jenseits substanziell angelegter Definitionen	8
2.1	Bedeutungen aus Wörterbüchern, historische Verwendung	8
2.2	Soziologie der Kompetenz	10
2.3	Eine Kritik der Kompetenz als Genealogie psychologischer Test- und Prüfungstechniken seit 1900 bei Andreas Gelhard	17
2.4	Kompetenz: Formationsregeln einer Diskursanalyse zum deutschsprachigen pädagogischen Diskurs um Kompetenzen bei Udo Haeske.....	36
2.5	Bildungspolitischer Diskurskontext: Schlüsselkompetenzen und Qualifikationsrahmen.....	47
3	Methodik.....	54
3.1	Datengrundlage, Erhebung & Interpretation.....	57
4	Interpretation & Darstellung der Ergebnisse.....	64
4.1	Der Kompetenzbegriff als Instrument zur Bearbeitung von Qualität	68
4.2	Das Weißbuch Programmplanung Teil I – Die Übersetzung der 8 EU Schlüsselkompetenzen	71
4.3	Kompetenzen als Orientierung am Beispiel des Vorwortes im Weißbuch Programmplanung Teil 1	77
4.4	Die GmbH-Werdung der Wiener Volkshochschulen	83
4.5	Bildungsauftrag: Leistungsvereinbarungen und Grundangebote.....	87
4.6	„Denken lernen“ vs. „lernen lernen“? Historische Bezugnahmen in den Interviews auf die Zeit vor 1934	88
4.7	Spannungsfelder um Lernergebnisse und Modularisierung	90
4.8	Die Subjekte der Kompetenzen.....	98
4.8.1	Der nach außen gewendete Kompetenzgebrauch mit unterschiedlichen Adressen.....	98
4.8.2	Das „Projekt Unterrichtsreflexion“ als Beispiel für einen nach innen gewendeten Kompetenzgebrauch	101
5	Beantwortung der Forschungsfragen	103
5.1	Forschungsfragen:.....	103
	□ Wie hat der Kompetenzbegriff Einzug in das Vokabular der Wiener Volkshochschulen gefunden? Wann ist dies geschehen?	
	□ Welche Zugzwänge und Handlungsoptionen werden mit der Einführung des Kompetenzbegriffes in Verbindung gebracht?	
5.2	Forschungsfragen:.....	104
	□ An welche Begriffe knüpft der Begriff der Kompetenzen an?	
	□ Welche Übersetzungsprozesse finden statt?	
5.3	Forschungsfrage: Welche Implikationen ergeben sich durch das Aufgreifen des Kompetenzschemas für die Praxis von Programmgestaltenden der Wiener VHS?	105

5.4 Forschungsfrage: Wie werden Subjekte mit dem Kompetenzbegriff adressiert? ..	106
6 Zusammenfassung und Schluss.....	108
Literatur	112
Quellen aus dem World Wide Web	116
Abbildungen	117
Anhang	118
Anhang I: Zusätzlich zu den ExpertInneninterviews in der Interpretation verwendete Quellen.....	118
Anhang II: Auszüge aus dem Bericht „Verband Wiener Volksbildung Prüfung der Gebarung der Jahre 2003 bis 2005 des Kontrollamtes der Stadt Wien (2007)“	119
Anhang III: Kompetenzkomposita aus VHS-Programmen (Herbst 2012).....	120
Anhang IV: Herkunftsaussagen zum Kompetenzbegriff in den Interviews.....	121
Anhang V: Beispiele „Subjektivierungsraster“ Interviews	122
Anhang VI: Leitfaden-Beispiel (ProgrammmanagerIn)	123
Abstract.....	124
[CV] Markus Tumeltshammer.....	125
Publikationen	126

1 Einleitung & Fragestellung

»Verfolgen Sie mit dem Besuch dieser Vorlesungen einen bestimmten Zweck?«
Das Mädchen erröte.
»Mein Gott, man will doch nicht so dumm in den Tag hineinleben!
Und vielleicht geschieht doch einmal ein Wunder, daß wir selbständig werden,
dann muß man doch etwas wissen und gelernt haben«¹

In dieser Arbeit geht es um den Begriff der *Kompetenzen*, seine diskursiven und genealogischen Einbettungen und seine Verwendungsweisen am Beispiel der Wiener Volkshochschulen.

Das einleitende Zitat stammt aus Hugo Bettauers (1872-1925) ursprünglich in den Jahren 1922 bis 1923 als Kolportageroman erschienener Geschichte „Der Kampf um Wien“. Die Szene spielt - in der Gegenwart des Erscheinungsdatums - nach einer volkswirtschaftlichen Vorlesung zur Geldentwertung vor dem Volksheim Ottakring. Der Protagonist des Romans, Ralph O’Flanagan, trifft dort auf ein junges Paar, eine Frau und einen Mann in ihren Zwanzigern, die sich die Vorlesung angehört haben. Sie ist Näherin in einer Hemdenfabrik, er arbeitet in einer Gießerei. O’Flanagan ist ein durch das Erbe seines Vaters reich gewordener Multimillionär aus den USA und Sohn einer als Kind dorthin emigrierten Wienerin. Der „reichste Mann der Welt“ wird schnell von ‚wichtigen‘ Persönlichkeiten umringt, die im krisengeschüttelten Österreich auf seine Unterstützung hoffen. O’Flanagan, mit dem Bettauer sich selbst als idealisierte Heldenfigur zu verewigen gesucht haben dürfte, will aber nicht dem antisemitischen Bundeskanzler Geld für die Wiener Universitätsbibliothek geben, sondern lieber „dem Wien der arbeitenden, um ihre Existenz ringenden Menschen“ helfen. Auf einer seiner Erkundungen gerät O’Flanagan also in die obige Szene, die sich vor der historischen Vorgängerin der Volkshochschule Ottakring abspielt. Ich eröffne meine Arbeit aus zwei Gründen mit diesem Zitat: Erstens deutet es gleich zu Beginn auf eine leider notwendige Leerstelle dieser Arbeit hin. Die Wiener Volkshochschulen blicken nicht nur auf eine bewegte, spannende und auch tragische, weit über ein Jahrhundert hinausgehende Geschichte zurück. Sie haben diese auch aufgezeichnet und archiviert und tun dies immer noch. Das zu Beginn meiner Arbeit anvisierte Vorhaben, einen stärkeren historischen Bezug zu aktuellen Entwicklungen um den Begriff der

¹ Bettauer, Hugo: Der Kampf um Wien: Ein Roman vom Tage, 1. Aufl., Wien: Milena Verlag 2012, S. 232.

Kompetenz herzustellen, hat sich als nicht realistisch und nicht machbar erwiesen.² Äußerst begrenzte Bezugnahmen gibt es dort, wo diese von meinen InterviewpartnerInnen gesetzt wurden und entlang der Fragestellung interpretierbar und sinnvoll integrierbar waren. Bettauers fiktive Szene spielt sich in Wien ab zu einer Zeit, auf die in den Interviews mehrmals Bezug genommen wurde, um die Gegenwart vom Gestern abzugrenzen: Die Zeit der „freien, demokratischen Volksbildungsarbeit“³ der 1920er und 1930er Jahre, bevor Austrofaschismus und Nationalsozialismus auch in den Wiener Volkshochschulen ihre zerstörerischen Werke verrichteten. Der zweite Grund, das einleitende Zitat zu wählen, ist die Äußerung der - von Bettauer stereotyp als schüchternes Mädchen dargestellten - Frau, die auf die Frage, warum sie die Vorlesung besuche, erwidert, man wolle doch nicht so dumm in den Tag hineinleben und nachsetzt, dass man doch etwas wissen und gelernt haben müsse, wenn die Selbständigkeit *durch ein Wunder* eintreten sollte. Selbständigkeit bedeutet für die Bettgeherin „einmal doch irgendwie eine eigene Wohnung zu bekommen, dem Fron zu entrinnen, ein Geschäftchen zu gründen, zu lernen und sich zu bilden.“⁴ Der springende Punkt ist, dass in den Worten der Frau das Lernen nicht als kausaler Antriebsmotor für die Befreiung aus dem ökonomisch bedingten Elend erscheinen. In ihren Augen braucht es dazu ja eher ein Wunder.⁵ Das Lernen, das Wissen, *sich* zu bilden – ihren Worten nach *will man* das. So wird eine eher idealistische Vorstellung ‚zweckfreier‘ Bildung transportiert. Die diskursiven Anrufungen des Kompetenzbegriffes hingegen, die das gesamte Feld der Bildung durchziehen, scheinen permanent den Imperativ zu transportieren, dass Kompetent-Sein etwas wäre, das *man braucht und soll*, nicht nur um sich *employable* zu halten, sondern auch der eigenen Selbstentfaltung willen.

Zur Formulierung der Fragen für meine Arbeit möchte ich keine dieser beiden Positionen als Vorannahmen übernehmen. Worum es im Rahmen dieser Arbeit nicht geht: darum eine *Substanz* zu ermitteln, eine Vereindeutigungsleistung zu vollbringen, um am Ende von einem zu favorisierenden Kompetenzbegriff zu sprechen. Weder greife ich das Interesse auf, wie Luc Boltanski und Eve Chiapello es vertreten, Kompetenzen in ein Recht auf

² Eine Auseinandersetzung mit dem „historischen Gegenüber“ der Bildungsarbeit der Wiener Volkshochschulen kann bei Georg Ondrak nachgelesen werden. Ondrak, Georg: Bildung - für wen? - Eine exemplarisch wissenssoziologische Fallstudie zur Volkshochschul-Erwachsenenbildung in Wien, Masterarbeit, Universität Wien 2013.

³ Stifter, Christian H.: Geistige Stadterweiterung : eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887 - 2005, Bd. III Volksbildung, edition seidengasse, Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz 2005, S. 53.

⁴ Bettauer: Der Kampf um Wien, S. 232.

⁵ Ein Wunder, das in Bettauers Roman durch die potente Erlöserfigur des steinreichen O’Flanagan und seine individuell verteilte Hilfe in Erfüllung geht.

employability einzuflechten⁶ noch versuche ich, wie Anne Müller-Ruckwitt, diesem eine bildungstheoretisch fundierte Legitimation zu geben.⁷ Meine Fragestellung ist vielmehr jene nach den diskursiven Bedingungen und den sich daraus ergebenden Weisen des Einsatzes von *Kompetenzen* als Begriff in einem Ordnungsschema, mit dem sich Subjekte adressieren lassen.

Gilles Deleuze spricht in seinem Essay *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften* von „sich selbst verformenden Gußform[en]“.⁸ Er grenzt durch diesen Ausdruck die auch als *Modulation* bezeichneten Kontrollen der von ihm postulierten Kontrollgesellschaft von den einschließenden Milieus in Foucaults Disziplinargesellschaften ab. Während in den Disziplinargesellschaften durch ihre einschließenden Gußformen (Schule, Fabrik, Gefängnis) die Individuen immer gezwungen wären, neu anzufangen, würde man in der Kontrollgesellschaft nie mit etwas fertig: Denn dort lösen die Weiterbildung tendenziell die Schule und das universelle Modell des Unternehmens, jenes der Fabrik ab. Nach Deleuze stehen die Kontrollen den Disziplinierungen in ihrer Härte um nichts nach, was er weder als Anlass sieht, sich zu fürchten oder zu hoffen, „sondern nur dazu neue Waffen zu suchen“.⁹ Was er unter einer solchen „Waffe“ verstanden haben könnte, gibt ein Hinweis am Schluss des Textes:

„Viele junge Leute verlangen seltsamerweise, ‚motiviert‘ zu werden, sie verlangen nach neuen Ausbildungs-Workshops und nach permanenter Weiterbildung; an ihnen ist es zu entdecken, wozu man sie einsetzt, wie ihre Vorgänger nicht ohne Mühe die Zweckbestimmung der Disziplinierungen entdeckt haben.“¹⁰

Das, was Deleuze hier 1990 noch „permanente Weiterbildung“ nennt, wird im darauffolgenden Jahrzehnt in bildungspolitische Programme der Europäischen Union unter dem Titel des *Lifelong Learnings* eingearbeitet werden. Diskurse um *Lifelong Learning* (LLL) sind dabei ohne Zweifel als unmittelbarer Kontext zu begreifen, in dem der Kompetenzbegriff in seinen aktuellen Fassungen aufgegriffen wird. Dabei nehme ich eine kritische Haltung gegenüber den Anrufungen des LLL ein, die von manchen SoziologInnen und BildungswissenschaftlerInnen auch mit dem Begriff der *Pädagogisierung* bedacht werden. Pädagogisierung ist nach Thomas Höhne vor allem durch drei zentrale Merkmale charakte-

⁶ Gelhard, Andreas: Kritik der Kompetenz, Zürich: diaphanes 2011, S. 101 ff.

⁷ Müller-Ruckwitt, Anne: „Kompetenz“ - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, Bd. 6, Bibliotheca Academia Pädagogik, Würzburg: Ergon 2008.

⁸ Deleuze, Gilles: „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“, in: Breit, Helmut, Michael Rittberger und Michael Sertl (Hrsg.): Kontrollgesellschaft und Schule, Schulheft 118, Innsbruck ; Wien ; München ; Bozen 2005, S. 7–14, hier S. 9.

⁹ Ebd., S. 8.

¹⁰ Ebd., S. 14.

risiert: 1. bezeichnet Pädagogisierung eine „Expansion pädagogischer Semantik(en) in andere soziale Systeme wie Ökonomie, Politik usw.“¹¹ Mit anderen Worten geht es darum, dass spezifische Problemlagen, die zuvor *anders* adressiert wurden, einer *pädagogischen* Lösung zugeführt werden sollen. So kann man sich etwa den zunehmenden Umgang mit Arbeitslosigkeit in der Form von *Schulungen* als pädagogisierendes Element von Sozialpolitik vorstellen. 2. bezeichnet Pädagogisierung eine diskursive Bezugnahme auf die Ebene des Subjektes. Pädagogische Anstrengungen zielen auf das Subjekt ab. Individuelle und soziale Änderungsmodi sind „Lernen“, „Erziehung“ oder „Bildung“ und diese gehen vom „Topos der systematischen Steigerungsfähigkeit der Subjekte im originär pädagogischen Wissen“ aus¹². 3. bezeichnet Pädagogisierung einen explizit kritischen Charakter der Verwendung des Begriffes, der ursprünglich vom deutschen Soziologen Janpeter Kob formuliert und von Helmut Schelsky aufgegriffen wurde, um darin „sozialen Totalitarismus“ anzuprangern, der sich in einer „schrakenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruch[s]“ zeige.¹³ Diese Schrankenlosigkeit der Anrufungen des mittlerweile oft auch entschärft als *lebensbegleitend* bezeichneten LLL erfährt ihre systematische Grundlegung nach Anna Tuschling Anfang der 1970er Jahre durch einen Bericht der UNESCO-Bildungskommission, „Wie wir leben lernen“, der nach dem Vorsitzenden der Kommission Edgar Faure benannt auch als „Faure-Report“ bekannt ist. Dort wird der Modus der Erziehung als permanent und auch die Persönlichkeitsentwicklung umfassend bestimmt: „Befreiung aus der Unmündigkeit fällt hier zusammen mit Herrschaft über sich selbst.“¹⁴ In weiterer Folge sind es vor allem internationale bildungspolitische AkteurInnen wie die UNESCO, die UNO und die OECD, die die Losung vom Lifelong Learning aufnehmen. Die EU greift sie in den 1990er-Jahren auf¹⁵, und der Europäische Rat und die Kommission kommen im Jahr 2000 zu dem Schluss, „dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss.“¹⁶ LLL entgrenzt den Modus der pädagogischen Bearbeitung nicht nur vom

¹¹ Höhne, Thomas: „Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse“, in: Ribolits, Erich und Johannes Zuber (Hrsg.): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!, Schulheft 116, Innsbruck ; Wien ; Bozen: Studien-Verlag 2004, S. 30–44, hier S. 31.

¹² Ebd., S. 31f.

¹³ Schelsky, Helmut: Anpassung oder Widerstand? : soziologische Bedenken zur Schulreform, 2. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer 1961, S. 162 zit. n. Höhne: „Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse“, S. 32.

¹⁴ Tuschling, Anna: „Lebenslanges Lernen“, in: Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, S. 152–157, hier S. 154.

¹⁵ Ebd., S. 155.

¹⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> (zugegriffen am 5.10.2013).

Vorschul- bis ins Rentenalter. Es erweitert auch die Bereiche, auf die mit pädagogischen Mitteln zugegriffen werden soll: Neben dem formalen Lernen, das in den ‚klassischen‘ Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen geschieht und zu Abschlüssen und Qualifikationen führt, umspannt LLL neben dem nicht-formalen Lernen, zu dem auch die Erwachsenenbildung zählt, sofern sie keine formalen Abschlüsse vergibt, auch das informelle Lernen:

„Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“¹⁷

Ursprünglich wollte ich mich in dieser Arbeit mit Lifelong Learning- und Emotionalisierungsdiskursen im Bereich der nicht-formalen Bildung auseinandersetzen und dieses Thema exemplarisch an Programmen der Wiener Volkshochschulen erarbeiten. Dies in eine im Rahmen einer Masterarbeit machbare Fragestellung zu überführen ist nicht gelungen. Ich bekam aber bei einem meiner Besuche im Österreichischen Volkshochschularchiv das *Weißbuch Programmplanung Teil I*¹⁸ der Wiener Volkshochschulen aus dem Jahr 2009 in die Hand. In dieser auch als Rahmencurriculum bezeichneten programmatischen Schrift greifen die Wiener VHS den Begriff der Kompetenzen für sich auf. Die Programmverantwortlichen sollen das *Weißbuch* in ihrer Arbeit zur Orientierung nutzen. Es ist auf den Begriff der Kompetenzen fokussiert und wurde bereits in der Erstellung auf die vom Europäischen Rat 2006 empfohlenen acht „*Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*“ ausgerichtet. Als Diskursfragment stellt das Weißbuch Programmplanung meinen Ausgangspunkt in der Gegenwart des Kompetenzdiskurses in den Wiener VHS dar. Anders ausgedrückt kann mein forschungsleitendes Interesse auch so formuliert werden: Ich möchte das Zustandekommen dieses Dokuments in seiner diskursiven Gewordenheit verstehen. Dazu war es unerlässlich, mit ExpertInnen aus dem Bereich der Volkshochschulen zu sprechen, die über das relevante Spezialwissen und Informationen verfügen, die auf anderem Wege nicht zugänglich wären. Deswegen habe ich meine Aufmerksamkeit, ausgehend von den Entstehungszusammenhängen dieses Fragments, auf die von ExpertInnen im Bereich der Volkshochschulen thematisierten Zugzwänge und Handlungsmöglichkeiten

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Rieder, Mario und Elisabeth Brugger (Hrsg.): *Weißbuch Programmplanung Teil I*, Wien ; Graz: Die Wiener Volkshochschulen GmbH | EDUCON 2009, http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Weißbuch_Programmplanung_Teil_1. (zugegriffen am 31.05.2013). Der einfacheren Lesbarkeit halber werde ich ab hier die abgekürzte Bezeichnung *Weißbuch* verwenden.

gelegt, die sie mit dem Aufgreifen des Kompetenzbegriffes verbinden. Die forschungsleitende Frage, die ich ausgehend von diesen Prämissen formuliert habe lautet:

Wie hat sich der Diskurs um personenbezogene Kompetenzen in den Wiener Volkshochschulen konstituiert und entwickelt?

Daraus ergeben sich folgende Unterfragen, die für den Erhebungsprozess und die Auswertung bzw. Interpretation handlungsanleitend waren und die im Prozess leicht angepasst und reformuliert werden mussten:

- Wie hat der Begriff der Kompetenzen Einzug in das Vokabular der Volkshochschulen gefunden? Wann ist dies geschehen?
- An welche Begriffe knüpft der Begriff der Kompetenzen an? Welche Begriffe werden von ihm abgelöst? Welche Übersetzungsprozesse finden dabei statt?
- Welche Implikationen ergeben sich durch die Aufnahme des Kompetenzbegriffes für die Praxis von Programmgestaltenden der Wiener Volkshochschulen?
- Welche Zugzwänge und/oder Handlungsoptionen werden mit der Einführung des Kompetenzbegriffs in Verbindung gebracht?
- Wie werden Subjekte mit dem Begriff der Kompetenzen adressiert?

Wenn ich dabei vom Diskurs um Kompetenzen spreche, so handelt es sich dabei zunächst um ein von *mir* gewähltes Konstrukt, das helfen soll, die von mir gewählten Fragen zu bearbeiten, indem es einen bestimmten - allerdings auch sehr zentralen - Begriff in das Aufmerksamkeitszentrum der Auseinandersetzung rückt. Am Ende der bearbeiteten Fragestellung ist es nicht mehr so einfach, einen Kompetenzdiskurs von einem Diskurs um Lernergebnisse oder einen um modularisierte Bildungsangebote (vgl. Kapitel 4.7) abzugrenzen. Um aber gleich zu Beginn auch eine begriffliche Klärung des von mir verwendeten Diskurs-Begriffes vorzunehmen, verstehe ich diesen mit Reiner Keller als eine

„nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden.“¹⁹

Nähere Erläuterungen zum Begriff der *Aussage*, dessen praktische Anwendung ja den Dreh- und Angelpunkt dieser Definition bildet, mache ich in Kapitel 3. Methodischer Ansatz. Nochmals ausdrücklich betont sei aber, dass ich, auch wenn der Einfachheit halber

¹⁹ Keller, Reiner: Diskursforschung : eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, 3., aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH 2007, S. 64.

vom Kompetenzdiskurs in der Einzahl die Rede ist, tatsächlich Diskurse *um* den Kompetenzbegriff *herum* meine, den ich selbst in den Mittelpunkt meiner Fragestellung gerückt habe. Der interessierende Zeitraum, auf den ich meine Fragestellung bezogen und die Erhebung meiner Daten gerichtet habe, reicht bis in die 1970er-Jahre zurück. Damit sollte das Aufgreifen des Kompetenzbegriffes auch in seiner Zeitdimension berücksichtigt werden. Theoretisch lässt sich der gewählte Zeitraum mit einer Feststellung Reiner Kellers begründen, die auch an die Erscheinung des „Faure-Reports“ anknüpft und das Zeitfenster zur dort konstatierten Reformperiode öffnet:

„Tatsächlich geht die internationalisierte vergleichende, messende, schulbezogene Bildungs-/Kompetenzforschung einher mit einer letztlich globalisierten Neuformierung der Bildungssysteme, in der spätestens seit Anfang der 1970er Jahre, beginnend mit dem Bericht der UNESCO-Bildungskommission [...] die institutionellen Gefüge der UNESCO, der UN, der OECD und auch der EU eine top-down Reformierung der nationalen Bildungssysteme angehen.“²⁰

Die Wahl des Horizonts nach hinten war darüber hinaus auch pragmatisch der Verfügbarkeit von passenden GesprächspartnerInnen geschuldet. Hiermit möchte ich mich noch einmal ausdrücklich bei allen Personen bedanken, die bereit waren, mit mir zu sprechen, und mir ihre Zeit und ihr Vertrauen zu schenken.

Meine Arbeit ist so aufgebaut dass ich in Kapitel 1 nach einer kurzen begriffsge-schichtlichen Darstellung zum Kompetenzbegriff meine theoretischen und empirischen Bezugspunkte darstellen werde. In Kapitel 2 erkläre ich meinen methodischen Ansatz und wie ich empirisch vorgegangen bin. Kapitel 3 beinhaltet die Interpretation und Darstellung der Ergebnisse, Kapitel 4 die Beantwortung der Forschungsfragen und eine Diskussion der Ergebnisse. Kapitel 5 besteht aus einer Zusammenfassung der theoretischen und empirischen Teile sowie einer kurzen Schlussbetrachtung.

²⁰ Keller, Reiner: „Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie.“, in: Kurtz, Thomas und Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 29–48, hier S. 30.

2 Kompetenzen diesseits und jenseits substanziell angelegter Definitionen

Zum Begriff der Kompetenzen finden sich im wahrsten Sinne des Wortes *Massen* an Publikationen aus verschiedenen Disziplinen. Wird die Recherche allerdings auf Beiträge eingeschränkt, die nicht von vorne herein auf der Suche nach einer substantiellen, oft zur Lösung eines bestimmten Problems geeigneten Definition von Kompetenzen eingeschränkt sind oder mit einer solchen schon hantieren, sondern die den Begriff als Zentrum eines erklärungswürdigen Phänomens befragen, schränkt sich die Auswahl ein. Als Untersuchungen, die meinem Forschungsinteresse entsprechen, habe ich folgende Werke gewählt, die sich theoretisch und empirisch mit dem Diskurs um den Begriff der Kompetenzen und systematisch mit dessen Gewordenheit beschäftigen: Dabei handelt es sich um Beiträge aus dem 2010 von Thomas Kurtz und Michaela Pfadenhauer herausgegebenen Sammelband *Soziologie der Kompetenz*, Andreas Gelhards Monographie *Kritik der Kompetenz* aus dem Jahre 2011²¹ sowie Udo Haeskes Dissertation „Kompetenz“ im Diskurs²² aus dem Jahr 2008.

2.1 Bedeutungen aus Wörterbüchern, historische Verwendung

Zum Substantiv Kompetenz gibt der Duden die Bedeutungen „Sachverstand“ und „Fähigkeiten“ sowie als besondere Bedeutung im rechtssprachlichen Kontext die „Zuständigkeit“ aus.²³ Als Synonyme für Kompetenz nennt das Wörterbuch: „Befähigung, Begabung, Beschlagenheit, Fähigkeit, Fertigkeit, Können, Qualifikation, Sachverstand, Sachverständnis, Talent, (gehoben) Vermögen, [Entscheidungs]befugnis, Zuständigkeit, Zuständigkeitsbereich“²⁴. Auf Wikipedia wird Kompetenz auf das lateinische „competere: zusammentreffen, ausreichen, zu etwas fähig sein, zustehen“ zurückgeführt. Das Wahrig Fremdwörterlexikon aus dem Jahre 2002 stellt der Kompetenz als Gegensatz die *Inkompetenz* gegenüber, und definiert Kompetenz als „Zuständigkeit, Befugnis“ oder „Urteilsfähigkeit“. *Competens* bedeutete für römische Rechtsgelehrte „zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich“.²⁵ Im

²¹ Gelhard: Kritik der Kompetenz.

²² Haeske, Udo: „Kompetenz“ im Diskurs : eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses, 1. Aufl., Berlin: Verlag Pro Business 2008.

²³ DUDEN: „Duden.de“, <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/kompetenz> (zugegriffen am 9.4.2013).

²⁴ Ebd.

²⁵ Müller-Ruckwitt: „Kompetenz“ - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, S. 104.

deutschen Sprachraum ist Kompetenz als Wort ein „Kind“ der frühen Neuzeit: Anne Müller-Ruckwitt erklärt, dass das Substantiv *competenz* seit dem 13. Jahrhundert in Gebrauch war, um damit den „Notbedarf eines Klerikers“²⁶ zu bezeichnen, also ein Recht auf ihm zustehende Güter ausdrückte. Diese in das Kirchenrecht eingegangene Bedeutung sei im klerikalen Kontext bis in das 18. Jahrhundert hinein als *beneficium competentiae* von Bedeutung gewesen, einer Art ‚Mindestsicherung‘, die verarmten Würdenträgern zustand. Nachdem Kompetenz im 16. Jahrhundert zum ersten Mal allgemeiner als „Recht auf Abgaben, Einkünfte, Lebensunterhalt“²⁷ aufscheint, ist Anfang des 17. Jahrhunderts erstmals der „Aspekt des Begehrens und des Wettstreites oder Wettbewerbes“²⁸ nachweisbar. Im 18. Jahrhundert gewinnt Kompetenz seine noch heute gültige Bedeutung als juristischer Begriff, der „Zuständigkeit, Befugnis, Rechtmäßigkeit“ meint.²⁹ Zuerst war dieser nur auf richterliche Befugnisse bezogen. Dies muss gleichzeitig als Vorbedingung gesehen werden, die es Max Weber erlaubte, den Begriff im Rahmen seiner Herrschaftssoziologie aufzugreifen: Webers *Kompetenz* ist in erster Linie als *Zuständigkeit* zu verstehen – eben jener Bedeutungsgehalt, der sich von den Rechtswissenschaften des 19. Jahrhunderts her weiter ausgebreitet hat³⁰ und später auf Institutionen übertragen wurde³¹. Weber legt *Kompetenz* im Rahmen seiner Herrschaftssoziologie als „Grundkategorie rationale[r] Herrschaft“³² dar. Kompetenz bedeutet bei ihm: „a) einen kraft Leistungsverteilung sachlich abgegrenzten Bereich von Leistungspflichten, b) mit Zuordnung der etwa dafür erforderlichen Befehlsgewalten und c) mit fester Abgrenzung der eventuell zulässigen Zwangsmittel und der Voraussetzungen ihrer Anwendung.“³³ Anne Müller-Ruckwitt zeigt anhand von Einträgen in Lexika, dass sich im Laufe des 19. Jahrhunderts langsam auch eine Bedeutung von Kompetenz als - allgemeine - Zuständigkeit herausbildet, wobei deren alltagssprachliche Verwendung lange begrenzt ist:

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd., S. 105.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd., S. 106.

³⁰ Kurtz, Thomas: „Der Kompetenzbegriff in der Soziologie“, in: Kurtz, Thomas und Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie.*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 7–25, hier S. 9.

³¹ Müller-Ruckwitt: „Kompetenz“ - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, S. 106.

³² Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Zweitausendeins 2005, S. 161.

³³ Ebd.

„Der Gebrauch des Lehnwortes Kompetenz, später dann Kompetenz, bleibt im Deutschen bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein auf säkulare administrative und jurisdiktionelle Zusammenhänge beschränkt. Einzig in der adjektivischen Verwendung verzeichnet das Wort darüber hinaus eine zunehmende Verbreitung in der Alltagssprache.“³⁴

2.2 Soziologie der Kompetenz

Wenn als Grundanspruch an die Formulierung einer *soziologischen* Fragestellung geltend gemacht werden kann, dabei die *Bedingungen* der Möglichkeit sozialer Ordnung sowie deren *Veränderung* zu berücksichtigen, so ergeben sich für eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenzen einige handlungsleitende Kriterien, an denen ich mich auch in dieser Arbeit orientiert habe. Das erste ist, die jeweils im Mittelpunkt stehenden Beschreibungen dessen, was Kompetenzen sein sollen, als *erklärungsbedürftig* zu betrachten. Ich frage mich nicht, welches Verständnis von Kompetenzen das unter einem bestimmten Gesichtspunkt *brauchbarste* sein könnte, sondern *wie es gebraucht* wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Blick darauf zu schärfen, wohin das *Sprechen über* und das *Handeln mit* Kompetenzen jeweils ausgerichtet sind. Ein weiterer Orientierungspunkt findet sich im Sichten und Aufarbeiten wissenschaftlicher Beiträge aus dem Feld der Soziologie sowie anderer Disziplinen (Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Philosophie), die ähnliche Interessen verfolgen.

Eine explizit soziologisch intendierte Auseinandersetzung stellt der von Thomas Kurtz und Michaela Pfadenhauer im Jahr 2010 herausgegebene Sammelband *Soziologie der Kompetenz* dar. Darin finden sich Beiträge deutschsprachiger SoziologInnen, die den Begriff der Kompetenz aus verschiedenen Richtungen beleuchten. Thomas Kurtz bescheinigt dem Begriff der Kompetenz, bisher kein eigenes Forschungsthema innerhalb der Soziologie gewesen zu sein und dass dieser „[...] jedenfalls nicht auffällig in Erscheinung getreten [...]“ wäre.³⁵ Er nennt in seiner Einleitung drei von ihm aus der Lektüre soziologischer Werke aggregierte Weisen, sich dort dem Thema der Kompetenzen zu nähern: „Als Bestimmung der Form Organisation, als kommunikative Kompetenz und als Form des Umgangs mit Wissen. bzw. Nichtwissen.“³⁶ Als Beispiel für die Verwendung des Kompetenzbegriffes zur Formbestimmung von Organisation führt er dessen Gebrauch in der Herrschaftssoziologie Max Webers an (s.o.). Kurtz bemerkt, dass Webers - radikal soziologisch positionierte - Definition von Kompetenz aufgrund ihrer *Unabhängigkeit* von Personen

³⁴ Müller-Ruckwitt: „Kompetenz“ - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, S. 108.

³⁵ Kurtz: „Der Kompetenzbegriff in der Soziologie“, S. 5.

³⁶ Ebd., S. 8.

wenig mit den aktuell im Bildungsbereich gebrauchten Konzepten zu tun habe. Die *kommunikative Kompetenz* sei auf Jürgen Habermas zurückzuführen. Dieser habe den Kompetenzbegriff über den Linguisten Noam Chomsky in die Sozialwissenschaften importiert, und Kurtz sieht in Habermas' Kompetenzkonzept die „Basis der sozialen Ordnung in einer Gesellschaft“ ausgedrückt.³⁷ Kommunikative Kompetenz

„[...] meint also nicht weniger als die Beherrschung der universalen Regeln, die jeder menschlichen Verständigung zugrunde liegen, wobei diese Regeln im Prozess des Erlernens von Sprache immer zugleich auch schon miterworben werden“.³⁸

Ein weiteres Beispiel für den kommunikativ ausgerichteten Kompetenzgebrauch sieht er in der Mikrosoziologie Erving Goffmanns, wobei hier Kompetenz vorrangig dazu dient, die Fähigkeit zu beschreiben, unsichere Interaktionsstrukturen zu bewältigen.³⁹ Auch in der dritten von Kurtz beschriebenen Weise des soziologischen Kompetenzgebrauches spielt Unsicherheit eine Rolle. Bei Kompetenz als Form des Umgangs mit Wissen bzw. Nichtwissen sei vor allem das Verhältnis von Wissen (als nötige Entscheidungsvoraussetzung) und Handeln zu berücksichtigen. Er zitiert Talcott Parsons' Definition von Kompetenz als „die Fähigkeit der individuellen Persönlichkeit, Ziele durch Wahlentscheidungen zu erreichen, bei denen gültiges und signifikantes Wissen eine zunehmende Rolle spielt.“⁴⁰ Mit der zunehmenden Wissensbasierung der Gesellschaft stiegen die Handlungsoptionen, was wiederum ein großes Maß an Unsicherheit erzeuge. „Und so wird es dann auch nicht überraschen, dass heute eine besondere Form der Kompetenz immer mehr an Bedeutung gewinnt; nämlich die *Kompetenz mit Unsicherheit und Ungewissheit umzugehen*.“⁴¹

Reiner Kellers Beitrag zur Soziologie der Kompetenz versucht, die Möglichkeiten für bildungssoziologische Ansätze in Bezug auf Kompetenzen auszuloten. Er hält die Bildungssoziologie für „merkwürdig stumm“ in Anbetracht der mit endlosen Steigerungslogiken ausgestatteten Rankings und Vergleiche, die sich um die Kompetenzentwicklung im Kontext von LLL gruppieren. Er plädiert für eine *Abkopplung* der Bildungssoziologie von bildungswissenschaftlichen Fragestellungen, die oftmals eine instrumentelle Haltung einnehmen würden, welche sich vor allem in zwei Kriterien ausdrücke:

³⁷ Ebd., S. 11.

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd., S. 12.

⁴⁰ Parsons, Talcott und Gerald M. Platt: Die amerikanische Universität : ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990, S. 302 zit. n. Kurtz: „Der Kompetenzbegriff in der Soziologie“, S. 14.

⁴¹ Kurtz: „Der Kompetenzbegriff in der Soziologie“, S. 15[Hervorhebung im Original].

„Das erste dieser Kriterien lautet: Kompetenzvermittlung in institutionellen Bildungsprozessen muss zum Wohle aller effektiver, effizienter und gerechter erfolgen. Das zweite Kriterium besagt: Gefragt sind passungsfähige und realistische Vorschläge zur Reform.“⁴²

Er schlägt stattdessen einen stärkeren Fokus auf Zusammenhangsfragen und eine „‘gelebte[] Bildungspraxis‘ unter Individualisierungsbedingungen“ vor.⁴³ Für ihn ist es nicht Aufgabe einer kompetenzerforschenden Bildungssoziologie, einen Beitrag zur Optimierung zu leisten,

„sondern den Akzent darauf zu legen, wie, wo und welche Kompetenzerwartungen in der seit den 1960er Jahren ansetzenden Problematisierung des Bildungsgeschehen gefordert, begründet, formiert werden. Bspw. in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen, in lokalen, transnationalen, globalen institutionellen Settings.“⁴⁴

In diesem Zitat von Reiner Keller sehe ich die Ausrichtung *meiner* Fragestellung (s.o.) am besten repräsentiert.

Boris Traue sieht in „Kompetenz“ einen zentralen Begriff im Kontext von „*aktivierenden* und *responsibilisierenden* Diskursen, Gattungen und Dispositiven“.⁴⁵ Traue formuliert seine Analyse der Kompetenz im Anschluss an die Gouvernamentalitätstheorie von Michel Foucault im Hinblick auf „die Techniken, die eine Ausrichtung der politisch-bürokratischen Interventionen mit den selbstregulativen Fähigkeiten von Individuen erlauben, wodurch diese Fähigkeiten zugleich gefördert und benutzt werden.“⁴⁶ Der Kompetenzbegriff vermittele zwischen individuellen Bildungshandlungen von Menschen und gesellschaftlichen Verwertungszusammenhängen, weshalb er von einem medialen „Regime der Kompetenz“ spricht, das eine „Versöhnung von Selbstentfaltung und kapitalistischer Ausbeutung“ in Aussicht stelle.⁴⁷ Um die Rolle der Kompetenz im Postfordismus zu erklären sei es zunächst notwendig, sich mit dem Phänomen des Kredentialismus auseinanderzusetzen. Dieses im Fordismus entstandene und an bestimmte Berufe und Professionen gebundene Regulativ funktioniert nach Traue als Verkopplung:

„Das staatlich beaufsichtigte Bildungswesen testet und misst Leistungen, vergleicht sie mit denen anderer Schüler, registriert und zertifiziert sie – und reguliert so die Zugänge zu Ausbildungsgängen. Das Kredentialien vergebende Bildungswesen verkoppelt damit die Institutionalisierung qualitativer

⁴² Keller: „Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie.“, S. 31.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Ebd., S. 32.

⁴⁵ Traue, Boris: „Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus“, in: Kurtz, Thomas und Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 49–67, hier S. 49.

⁴⁶ Ebd., S. 50.

⁴⁷ Ebd.

und hierarchischer Differenzierungen in den Bildungsgängen mit den Berufsausbildungen und dazugehörigen Arbeitsplätzen sowie Erwerbschancen.“⁴⁸

Neben wohlfahrtswirksamen (= „Erwerbschancen“ steigernden) Eigenschaften habe der im Zuge dieser Verkopplung verallgemeinerte, alle Kinder und Jugendliche adressierende Bildungsauftrag eine wichtige Bedeutung für die kapitalistische Art zu wirtschaften: Die Bereitstellung eines qualitativ adäquaten ‚Humankapitals‘. Besonders in korporatistisch geprägten Gesellschaften - als welche Österreich mit seinem Modell der Sozialpartnerschaft zweifellos auch zu verstehen ist - sei es üblich, in „Absprachen und Aushandlungen zwischen Unternehmen, Organisationen beruflicher Interessensvertretung und Vertretern des Bildungswesens“ Berufe zu definieren und die dazugehörige Ausbildung mit staatlicher Anerkennung zu zertifizieren, was zu einer „ausgeprägten vertikalen und vergeschlechtlichten Segmentierung“ führe.⁴⁹ Im Zuge dieser durch einen selektiven Charakter ausgezeichneten Verkopplung würden nicht nur die passenden „Humanressourcen“ hervorgebracht werden, sondern das Ausbildungssystem individualisiere die dort Durchgeschleusten auch als Rechtspersonen, die entsprechend ihrer verbrieften Qualifikation bestimmte Leistungen zu erbringen hätten.⁵⁰ In diesem Sinne sind Zertifikate als Verwertbarkeits-Ausweise zu verstehen. Der Schritt zu den postfordistischen Kompetenzen wird für Traue dadurch vollzogen, dass Einzelne nun stärker darin involviert würden, die entsprechenden Qualifikationen zu dokumentieren und zu inszenieren.⁵¹ Die ungefähr Anfang der 1990er einsetzende Kompetenzorientierung sei als Ergänzung zu verstehen. Sie stelle den externen, durch den Staat reglementierten *Qualifikationen* in der Form von anerkannten Bildungsabschlüssen die „[...] auf der Feststellung von ‚innerlichen‘ Eigenschaften der Person [...]“ gerichteten *Kompetenzen* zur Seite.⁵² Beide, Qualifikation und Kompetenz seien im Hinblick auf die Bewertung von Arbeitskräften auf dem Markt relevant.

„Qualifikationen werden durch staatliche oder staatlich kontrollierte Stellen zertifiziert, Kompetenzen sind dagegen nicht formal prüfbar; sie können aber dargestellt und evaluiert werden. Diese Evaluationen folgen nicht immer den Formalitäten der Gattung Prüfung, dienen aber der Entdeckung einer Wahrheit über Personen, vermittelt durch evaluierende ‚tests‘“⁵³

Eine bedeutende Erweiterung des Verständnisses von Qualifikation sei mit der Implementierung des Begriffes „Schlüsselqualifikationen“ in ExpertInnendiskurse geschehen, wel-

⁴⁸ Ebd., S. 51.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd., S. 52.

⁵¹ Ebd.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd.

cher durch den Volkswirt und ehemaligen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkts- und Berufsforschung Dieter Mertens im Rahmen einer ‚3rd World Future Research Conference 1972 „eingeführt“ worden sei.⁵⁴ Mertens selbst liefert eine beispielhafte Beschreibung etwaiger Vermögen, die durch den Terminus ‚Schlüsselqualifikation‘ erfasst werden sollen:

„Kataloge von Schlüsselqualifikationen enthalten etwa folgende Kategorien: Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis; Planungsfähigkeit; Befähigung zur Kommunikation, De- kodierungsfähigkeit; Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude“⁵⁵

Außerdem liefert er eine Definition, die die inhaltliche Ausprägung der jeweiligen Schlüsselkompetenzen einer klaren Relation zur Maximierung von (Einsatz-)Möglichkeiten sowie zu nicht näher bezeichneten Gegebenheiten „des Lebens“ aussetzt:

„Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung, Schulung ist Denkschulung. [...] Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“⁵⁶

In Rückbesinnung auf Boris Traues ‚*Verkopplung*‘ wäre hier die Frage zu stellen, wer Mertens‘ ‚*Schaltzentrale*‘ zu bedienen überhaupt in der Lage wäre und die Schalter betätigen soll? Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass es - analog zum etwa zur selben Zeit ansetzenden bildungspolitisch-programmatisch ausformulierten LLL-Diskurs - um eine Verschiebung der Grenzen dessen geht, was im Zuge von Bildung erfasst, verarbeitet, zueinander in Beziehung gesetzt und vor dem Hintergrund der beruflichen Verwertung nutzbar gemacht werden soll. Traue spricht davon, wie „die bildungspolitische Erfassung der menschlichen Vermögen auf das Denken selbst und das affektive und kognitive Verhältnis zu sich selbst

⁵⁴ Ebd. S. 52f. Hier ist anzumerken, dass Mertens sich diesen Begriff nach eigenen Angaben nicht selbst ausgedacht, sondern ihn – ohne einen Verweis auf konkrete Quellen zu geben – aufgegriffen hat: „Gelegentlich wird für diese übergeordneten Bildungsziele und -elemente der Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ erwähnt, der zur Beschreibung ihrer Schlüsselrolle für die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitens- und Verhaltensmustern gut geeignet erscheint.“ Mertens, Dieter: „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft.“, *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* H. 1/Jg. 7 (1974), S. 36–43, hier S. 40. Das Attribut ‚total‘ an die intendierte „Erschließung“ zu machen drängt sich auf.

⁵⁵ Mertens: „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft.“, S. 40.

⁵⁶ Ebd.

ausgedehnt wird.“⁵⁷ Dazu korrespondieren der nicht-formale Meta-Charakter der Schlüsselqualifikation sowie dessen Nicht-Beschränkung auf irgendeine Form von zeitlicher Begrenzung. Die Frage, welches imaginäre Schloss in welchen symbolischen Türen der attribuierte „Schlüssel“ öffnen sollte, kann vorerst so beantwortet werden: Diejenigen zu *allen* Bereichen, die bisher noch nicht (ausreichend) einer organisierten Verwertung zugeführt worden waren. Schlüsselqualifikationen und in der Folge die Schlüsselkompetenzen fungieren als TüröffnerInnen zu einem neuen Selbstverhältnis, in dem neben der kognitiven Selbstbearbeitung („Distanzierung durch Theoretisierung“), immer auch motivationale Aspekte („Leistungsfreude“) und der Bereich der Affekte („rationale Austragung von Konflikten“) eine Rolle spielen, immer im Kontext eines jeweils gegebenen Verwertungszusammenhanges.

„Die Stellung der Kompetenzen in den postfordistischen Arbeitsverhältnissen besteht nicht nur in einer modifizierten Zuschreibung von 'employability', sondern in der Neuausrichtung des Verhältnisses der Arbeitsvermögen zum Arbeitsprozess und zum eigenen Körper, zur eigenen Seele. Kompetenzen liegen im besonderen Verantwortungsbereich der Person selbst, da sie in besonderer Weise in der individuellen, vor allem aber der inneren, etwa motivationalen Eignung begründet sind, und nicht in einem abprüfbaren fachlichen Leistungsspektrum.“⁵⁸

Kompetenzen liegen also prinzipiell im Bereich der Verantwortungen des/der Einzelnen. Weder können sie je abgeschlossen noch in irgendeiner Weise endgültig erlangt werden (wie etwa ein Zertifikat über eine Berufsausbildung, ein Schulzeugnis oder ein Uni-Abschluss). In diesem Zusammenhang spricht Traue von *Responsibilisierung* zu der die Kompetenzorientierung beitrage.⁵⁹ Wenn auf Subjektebene die *Chancen für ein gelingendes Leben* mit der jeweiligen Optimierung im Hinblick auf employability korrespondieren, und die oben genannten Kompetenzeigenschaften Unabschließbarkeit, Selbst-Zuständigkeit und Neuausrichtung von Selbstverhältnissen zutreffen, dann werden Verantwortlichkeiten zu dem/zu der Einzelnen gebracht, die auch woanders verortet werden könnten. Bernd Dewe attestiert dem Denken in vorherrschenden Kompetenzdebatten ein Strukturdefizit, weil „vorwiegend gesellschaftlich bedingte Ursachen von Lernproblemen, Wissensdefiziten und Bildungsbenachteiligungen in der Interaktion mit den jeweiligen TeilnehmerInnen (sozial)kompetent von pädagogischer Seite her“ einer Lösung zugeführt

⁵⁷ Traue: „Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus“, S. 53.

⁵⁸ Ebd. f.

⁵⁹ Ebd., S. 54.

werden sollen.⁶⁰ Diese Kritik entspricht auch Thomas Höhnes Charakterisierung von Pädagogisierung. Die Umdeutung von (vormals) auf der gesellschaftlichen Ebene verorteten Problemen zu solchen auf der individuellen Ebene, steht hier also im Vordergrund der Kritik. Boris Traue fasst den anrufenden Charakter des Kompetenzdiskurses als einen zusammen, der den Menschen nicht als Rollenträger „Berufsmensch“, sondern den *ganzen* Menschen betreffe:

„Begreife dich als kompetent, oder werde kompetent, indem du dich selbst bearbeitest! Die Subjekte des Kompetenzdiskurses sind aufgerufen, sich selbst zu modellieren – zu ihrem eigenen Vorteil.“⁶¹

Er betont aber, dass Kompetenz nur als Teil von Dispositiven zu verstehen ist, in denen mit verschiedenen Techniken der Beratung aktive Subjekte hergestellt werden sollen. Der Imperativ der *aktiven* und *aktivierenden* Arbeitsmarktpolitik, der auch in Österreich gepflegt wird,⁶² ist eine explizite Variation dieses Subjektivierungsschemas. Wie aber ist es zu dieser Ausdehnung des bildungspolitischen Anspruches auf Qualifikation der ganzen Person mittels Kompetenzschema gekommen? Traue erörtert beispielhaft die Verknüpfung von Diskursen der Therapie mit solchen der Ökonomie und des Managements. Im genealogischen Aufgreifen dieser Verknüpfung steht er nicht alleine da, sie scheint offenbar für immer mehr (Sozial-)WissenschaftlerInnen ein plausibler Erklärungszusammenhang zu sein.⁶³ Die systematische Steigerung des *individuellen* Arbeitsvermögens sei im Fordismus sowohl in den Fabriken als auch in der ökonomischen Theorie, nicht von großer Bedeutung gewesen. Diese sei erst in der Nachkriegszeit zu einem der wichtigsten Felder der Ökonomie und der neu entstandenen Disziplin des ‚Human Ressource Management‘ avanciert.⁶⁴

⁶⁰ Dewe, Bernd: „Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualitäts- zum Kompetenzjargon“, in: Kurtz, Thomas und Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 116.

⁶¹ Traue: „Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus“, S. 54.

⁶² Vgl. exemplarisch die aktuell beschriebenen Strategien des BMASK. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz: „BMASK - Arbeit - Arbeitsmarkt - Passive, aktive und aktivierende Arbeitsmarktpolitik“, http://www.bmask.gv.at/site/Arbeit/Arbeitsmarkt/Passive_aktive_und_aktivierende_Arbeitsmarktpolitik (zugegriffen am 18.3.2013).

⁶³ vgl. Illouz, Eva: *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus : Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2004*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 2007; Illouz, Eva: *Die Errettung der modernen Seele : Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 2009; Maasen, Sabine: *Das beratene Selbst : zur Genealogie der Therapeutisierung in den „langen“ Siebzigern*, Bielefeld: Transcript-Verlag 2011; Gelhard: *Kritik der Kompetenz*.

⁶⁴ Traue: „Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus“, S. 55.

„Die Überwachung und Beeinflussung der Lebensführung von Arbeitern, z.B. in den Fabriken Henry Fords, folgte in etwa den polizeilichen Ansätzen, die im Bereich kommunaler Polizeiarbeit entwickelt worden waren. Erst allmählich bildete sich ein eigener Wissen-Macht-Komplex und damit auch Fachwissen über Personalführung heraus.“⁶⁵

An diesen Punkt knüpft die genealogisch hergeleitete Kritik des Philosophen Andreas Gelhard an. Der hier mit Michel Foucaults Begriff des Macht/Wissens bezeichnete Komplex ist für ihn untrennbar mit einer umfassenden gesellschaftlichen Psychologisierung im 20. Jahrhundert verbunden, von welcher der heutige Gebrauch von Kompetenz als test- und trainierbare Eigenschaft ihren Ausgang genommen habe.

2.3 Eine Kritik der Kompetenz als Genealogie psychologischer Test- und Prüfungstechniken seit 1900 bei Andreas Gelhard

„Probleme, die man lange Zeit mit großer Selbstverständlichkeit als moralische Angelegenheit betrachtet und mit den entsprechenden Instrumenten behandelt hatte, wurden innerhalb weniger Jahre als Probleme der beruflichen Eignung reformuliert und ganz neuen Behandlungsmethoden zugeführt.“⁶⁶

Andreas Gelhard sieht in seiner *Kritik der Kompetenz* erst den Anfang einer Aufarbeitung des Erfolges des Kompetenzbegriffes⁶⁷, dessen Herkunft er in einer „umfassende[n] Psychologisierung aller Lebensbereiche“⁶⁸ im 20. Jahrhundert lokalisiert. Er spricht dabei im Besonderen von der *angewandten Psychologie*, der *Psychotechnik* und der *Differentiellen Psychologie*. Er versteht die Entwicklung psychologischer Prüfungsformate im 20. Jahrhundert als Vorläuferin des heutigen Kompetenzgebrauches. Gelhard knüpft in seiner Kritik (unter anderem) an Michel Foucaults Begriff der „Normalisierungsgesellschaft“ an, deren Machtform nicht mittels einer Dichotomie von Erlaubtem und Verbotenem operiert, sondern „eher regulierend und optimierend wirkt“.⁶⁹ Wichtig sind aber auch Bezüge zu Denckern des Deutschen Idealismus.

Andreas Gelhard entfaltet seine Kritik der Kompetenz ausgehend vom philosophischen Begriff der Aufklärung bei Immanuel Kant. Wichtig ist ihm dabei die Bedeutung von Selbstprüfung und öffentlicher Bewährung für das *Selbstdenken*, welches er als den „harten Kern“ der kantischen Aufklärung zusammenfasst, als eine Selbsttechnik, die sich

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Gelhard, Andreas: „Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken“, *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* Nr. 1 (2012), S. 43–60, hier S. 44.

⁶⁷ Fernuniversität Hagen: Dr. Andreas Gelhard: Kritik der Kompetenz - forum philosophicum - Video-streaming - FernUniversität in Hagen, <http://www.fernuni-hagen.de/videostreaming/ksw/forum/20120705.shtml> (zugegriffen am 15.3.2013).

⁶⁸ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 40.

⁶⁹ Ebd., S. 12.

„gegen andere Techniken der Subjektivierung“ durchsetzen solle.⁷⁰ Dieses Selbstdenken sei nach Gelhard aber vor allem als Tätigkeit in Gemeinschaft zu verstehen, was er als Paradox eines „gemeinschaftlichen Selbstdenkens“ bezeichnet.⁷¹ Unter Bezugnahme auf Hannah Arendt meint Gelhard damit *nicht*, dass „[...] wir zum Denken ‚die Gesellschaft anderer brauchen oder auch nur ertragen können‘“, dass dieses aber als „potentiell öffentlich“ zu verstehen sei.⁷² Das Denken sei zwar an sich ein einsamer Vorgang, bedürfe aber einer Prüfung durch andere, damit die so entstandenen Gedanken sich bewähren können und erhalten bleiben. „Denken ist nicht aktual an die Gegenwart anderer gebunden, es ist aber auf die Möglichkeit angewiesen, von den anderen her zu denken.“⁷³ Kant unterscheidet in seiner Aufklärungsschrift den privaten und den öffentlichen Gebrauch von Vernunft.

„Der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft muß jederzeit frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zustande bringen; der Privatgebrauch derselben aber darf öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern. Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als Gelehrter von ihr vor dem ganzen Publikum der Leserwelt macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten bürgerlichen Posten oder Amte von seiner Vernunft machen darf.“⁷⁴

Während Kant im öffentlichen Gebrauch von Vernunft die Bedingung für Aufklärung sieht, hat er gegen das unbedingte Gehorchen beim Gebrauch der privaten, passiven, eingeschränkten, Vernunft nichts einzuwenden. Aufklärung und Gehorsam schließen sich im Sinne Kants keineswegs aus.⁷⁵ Gelhard knüpft an die Gebrauchsweisen der Vernunft bei

⁷⁰ Ebd., S. 19.

⁷¹ Ebd., S. 20.

⁷² Arendt, Hannah: Das Urteilen : Texte zu Kants politischer Philosophie, München: Piper 1998, S. 57 zit.n. Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 21.

⁷³ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 21.

⁷⁴ Kant, Immanuel: [Werke] ; Immanuel Kants Werke. 4 : Schriften. Von 1783 - 1788, Nachdruck der Ausgabe Riga 1783, Berlin: Cassirer 1913, S. 171.

⁷⁵ Erich Ribolits ist der Auffassung, dass das „kant'sche Ideal des bürgerlichen Individuums“ mit der Gleichzeitigkeit von (systemimmanenter) Kritik und der Akzeptanz von Regierungsbedürftigkeit eine „schizophrene Gleichzeitigkeit von Untertänigkeit und Freiheit“ widerspiegelt, die symptomatisch für die Moderne sei: „Bei Kritik, im Verständnis der demokratisch-bürgerlichen Moderne, handelt es sich um eine spezifische Form der Affirmation des Status quo. Kritisch zu sein, heißt in der Regel bloß, ‚es sich leisten zu können‘, gegebene Strukturen der Macht und sie stützende Verhältnisse zu hinterfragen. Dabei stellen sich die Kritiker/innen zwar intellektuell in Opposition zu den Verhältnissen, verlassen diese allerdings selbst nicht. Ganz im Gegenteil, in der Regel gewinnen die Kritiker/innen die Kraft bzw. wie es bei Kant heißt, den Mut zur Kritik genau aus der Tatsache, in den kritisierten Verhältnissen soweit verankert zu sein, dass sie die Kritik ohne Gefährdung ihrer eigenen mehr oder weniger guten Position vorbringen können.“ Ribolits, Erich: „Kritische Bildung. Königsweg zu einem veränderten gesellschaftlichen Sein?“, in: Erler, Ingolf u. a. (Hrsg.): Kritisch Denken: für eine andere Erwachsenenbildung, Schulheft 148, Innsbruck ; Wien ; Bozen: Studien-Verlag 2012, S. 41–55, hier S. 41ff. Ich halte diese Einwände, die letztlich einen Fluchtpunkt der Kritik Andreas Gelhards in Frage stellen, für einleuchtend, auch, wenn ich sie im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgen kann.

Kant an und erklärt am Beispiel des schulischen oder akademischen Examens dessen Eigenart, eine/n PrüferIn einzusetzen, der/die in der Rolle des/der Dritten spricht:

„Es folgt ganz der Logik des privaten Gebrauchs der Vernunft, nach der es nicht nur müßig, sondern ganz ungerechtfertigt wäre, sich über das »Mechanische« des Verfahrens zu beschweren. Aufgabe des Examens ist es, Erwartungen an den Prüfling zu formulieren und festzustellen, in welchem Maße er diese Erwartungen erfüllt. Dazu ist es nicht nur legitim, sondern notwendig, das Setting so weit zu formalisieren, dass die Rollen nicht nach Gutdünken getauscht werden können. Der Prüfer muss die Möglichkeit haben, aus der Position des Dritten zu sprechen und gleichsam aus der Draufsicht zu agieren, wenn die Beurteilung der verschiedenen Kandidaten auch nur annähernd vergleichbar sein soll.“⁷⁶

Der öffentliche Gebrauch der Vernunft hingegen, und diesen übernimmt Gelhard als Orientierungspunkt zur Formulierung seiner Kritik, könne und müsse sich im Anschluss an Kant immer einer „Überprüfung auf Augenhöhe und ohne festgelegte Positionen“ stellen, in der nicht nur die anderen mich prüfen, sondern gleichzeitig - und *mitdenkend* - ihre eigenen Gedanken der Prüfung durch mich und alle anderen preisgeben:

„Die der Begegnung entspringende Prüfung verlangt nicht, dass man einen Prüfer einsetzt, der selbst der Prüfung entzogen bleibt, sondern dass man sich dem Urteil der anderen aussetzt, die als Publikum, den »Kreis meiner Prüfer« bilden.“⁷⁷

Kant sah dem freien Denken zwei Zwänge entgegengesetzt: Den „bürgerlichen Zwang“, der die Einschränkung des öffentlichen Redens und Schreibens bedeute und den „Gewissenszwang“, der ohne Gewaltanwendung, aber mittels Furchterzeugung operiere, die vor allem von der Religion ausgehe.⁷⁸ Eine Erweiterung des Gewissenszwanges um stark reglementierte Prüfungstechniken habe nach Gelhard dagegen Georg Wilhelm Friedrich Hegel in seiner Schrift „Die Positivität der christlichen Religion“ zu zeigen versucht. Der vernünftigen Selbstprüfung sei im Rahmen pietistischer Gewissensprüfung eine repressive Selbstkontrolltechnik entgegengestellt worden, welche

„gar keinen Anblick, keinen Genuß, welcher Art er sei, Freude, Liebe, Freundschaft, Geselligkeit unkontrolliert läßt, sondern jede Regung der Seele, jede Gedankenassoziation, jeden der Gedanken, die von Sekunde zu Sekunde den Kopf des Menschen durchfliegen, jede Empfindung des Wohlseins in Anspruch nimmt.“⁷⁹

Als paradigmatisches Mittel zur Gewissensprüfung dieser Zeit nennt Gelhard die *Liste* und zitiert den Auszug einer Liste des protestantischen Schriftstellers Georg Phillipp Harsdörff-

⁷⁶ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 24.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Ebd., S. 25.

⁷⁹ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke : [in 20 Bänden]. 1. Frühe Schriften, Auf der Grundlage der Werke von 1832 - 1845 neu editierte Ausgabe Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986, S. 179f zit. n. Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 26.

fer aus dem Jahr 1654, die er im „Zentrum der für den Puritanismus so charakteristischen Theologie des Gewissens“⁸⁰ verortet:

- „ 1. Bistdu eiferig in deinem Gebet zu Gott?
2. Bemerkst du alle deine Fehler/und mühest dich/dieselbigen zu verhüten?
3. Hast du Gott stetig vor Augen?
4. Hast nichts böses verhindern/und deinen Nächsten Gutes thun können?
5. Hastu deine Zeit recht angewendet?
6. Kanst du dein thun/und lassen für Gott verantworten?
7. Hast du in deinem Beruff nicht fleissiger seyn können?
8. Hast du keine wissentliche Todsünde begangen?
9. Bist du von keinem Fehler übereilet worden?
10. Hast du dein Unrecht erkennet und herzlich bereuet?“⁸¹

Gelhard erklärt, dass das Besondere an dieser Form der Selbstprüfung ihr Verhältnis zum Prüfer selbst - Gott - sei. Während in der Form des Examens Wissen und Können Gegenstand der Prüfung seien, so handle es sich hierbei um eine Thematisierung des Verhältnisses des sich selbst Prüfenden zu Gott, der an dessen statt über sich selbst richte. Gott sei zwar der eigentliche Prüfstein, fungiere aber als nicht sichtbarer Mitwisser, auf den sich die Handlungen der Prüflinge bezögen. Gelhard zitiert an dieser Stelle Heinz Dieter Kittsteiner, aus dessen Buch „Entstehung des modernen Gewissens“ er Harsdörffers Liste entnommen hat, und der eine Anrufung, die dieser Form von Prüfung innewohnt, auf den Punkt bringt: „Komme deinem Ankläger zuvor“.⁸² Die im Durchgehen dieser Listen enthaltene Form von reflexiver Rückschau auf das eigene Handeln, und deren Ausrichtung *auf* das, und vorausseilende Erfüllung *dessen*, was von einem/einer verlangt wird, ist ein Punkt, den Gelhard später an den psychologischen Prüfungs- und pädagogischen Kontrolltechniken des 20. Jahrhunderts kritisieren wird. Hegels Kritik wiederum an den pietistischen Gewissensprüfungen bezog sich nicht auf das Aufstellen, Überwachen und Bestrafen moralischer Regeln an sich, sondern auf deren *totalen* Anspruch, auch den Bereich der Affekte kontrollieren zu können. Hegel hielt die Forderungen danach, seine Empfindungen *tatsächlich* dem moralischen System der Kirche anzupassen, also „seinen bösen Begierden zu widerstehen, seinen Nächsten nicht nur aus Pflicht, sondern von Herzen zu lieben, sich nicht zu lange der Trauer zu überlassen und eine fröhliche Gemütsstimmung zu pflegen“ für illusorisch und gefährlich. In den Gewissensprüfungen gibt es keinen Unterschied zwischen Wissen, Glauben oder Gefühlen, sondern alles wird nach denselben Richtlinien ent-

⁸⁰ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 26f.

⁸¹ Ebd.

⁸² Kittsteiner, Heinz Dieter: Die Entstehung des modernen Gewissens, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1995, S. 189f zit. n; Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 28.

weder erlaubt oder verboten. Hegel „kritisiert vielmehr die moralisch wie kognitiv bedenkliche Unterstellung, alle menschlichen Belange könnten mit ein und demselben Maßstab geprüft werden. Das moralische System der Kirche, so wie Hegel es analysiert, folgt dem Grundsatz: ‚Ein Maßstab für alles‘.“⁸³ Gerade die Vorgaben, welche den Bereich der Gefühle zu formen suchen⁸⁴, sieht Hegel nach Gelhard als am schwierigsten mit einem Schema zu adressieren, das mit der Dichotomie von Erlauben und Verboten vorgeht. Für Hegel setzt an diesem Punkt die Seelenbearbeitung durch Übung (Exerzitien) ein, die „nicht mehr der Logik von Gesetz und Übertretung, sondern der Logik einer letztlich unabschließbaren Steigerung“ hin zu einer „Vollkommenheit“ folgt, „die durch kein festes Maß begrenzt ist“.⁸⁵ Die Optimierbarkeit als „Topos der systematischen Steigerungsfähigkeit“, den auch Thomas Höhne als ein sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelndes Kernelement und Bezugsgröße pädagogischer Bemühungen am Subjekt bezeichnet, zeichnet sich hierin ab.⁸⁶

Bevor Gelhard sich den *psychologischen* Prüfungstechniken zuwendet, in denen er eine Kontinuität des von Hegel kritisierten „Ein Maßstab für alles“ sieht, relativiert er unter Bezugnahme auf Michel Foucault die historische Bedeutung der von Hegel kritisierten *christlichen* Gewissensprüfungen. Diese hätten - im Gegensatz zu heutigen psychologischen Verfahren - niemals die Massen erreicht und seien nur bei wenigen Menschen wirksam geworden. Gewissensprüfung und psychologische Prüfung seien in unterschiedliche Macht/Wissen-Komplexe⁸⁷ eingebettet. Dem Erlauben und Verboten der Gewissensprüfungen stehe die Zugehörigkeit der psychologischen Prüfungsverfahren zu einem humanwissenschaftlichen Dispositiv gegenüber, „dessen Elemente darauf ausgerichtet sind, zu ‚regeln‘, zu ‚verwalten‘ und dafür zu sorgen, dass die Verfahren der Individualisierung ‚optimal funktionieren‘.“⁸⁸ An Beispielen aus Foucaults „Überwachen und Strafen“ erläu-

⁸³ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 30.

⁸⁴ Gelhard nennt eheliche Treue und gewaltfreien Umgang mit Nachbarn als Beispiele. Ebd.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Höhne: „Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse“, S. 31f.

⁸⁷ Macht/Wissen ist ein Begriff von Michel Foucault, den dieser in „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.“ entwirft. Demnach konstituieren diese beiden Bereiche sich gegenseitig. Jede Frage nach Subjekt oder Objekt muss die Tatsache berücksichtigen, dass Macht und Wissen in spezifischen historischen Kombinationen auftreten. „Vielleicht muß man dem Glauben entsagen, daß die Macht wahnsinnig macht und daß man nur unter Verzicht auf die Macht ein Wissender werden kann. Eher ist wohl anzunehmen, daß die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“

Foucault, Michel: Die Hauptwerke: Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar, 2. Aufl., Suhrkamp 2008, S. 730.

⁸⁸ Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit Bd 1. Der Wille zum Wissen, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983, S. 36 zit.n. Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 35.

tert Gelhard den Übergang von bestrafenden zu disziplinierenden Machtformen, deren Sanktionsformen auch als *Übungen* zu sehen sind „[...] deren Sinn nie nur in der Bestrafung, sondern immer auch in der Förderung des Bestraften liegt.“⁸⁹ Für Foucault ist in der Prüfung eine wichtige Kombination aus Machtausübung und Wissensformierung im „Herzen der Disziplinarprozeduren“ gegeben, die dem entspricht, was er in Abgrenzung zur - durch einen Souverän repräsentierten - „traditionellen Macht“ definiert: „Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung. Sie errichtet über den Individuen eine Sichtbarkeit, in der man sie differenzierend behandelt.“⁹⁰ Im Gegensatz zur traditionellen Macht, die ihre Kraft aus der Inszenierung ihrer Souveränität schöpft, würde die Prüfung als Ausdruck der Disziplinarmacht das Gegenteil bewirken, in dem sie „die Ökonomie in der Sichtbarkeit der Machtausübung“ umkehre:

„Ganz anders die Disziplinarmacht: sie setzt sich durch, in dem sie sich unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt. In der Disziplin sind es die Untertanen, die gesehen werden müssen, die im Scheinwerferlicht stehen, damit der Zugriff der Macht gesichert bleibt. Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen,... was das Disziplinarindividuum in seiner Unterwerfung festhält.“⁹¹

Gelhard bezieht sich im Weiteren auf Beispiele Foucaults aus den Bereichen Ausbildung und Schule, in denen dieses ununterbrochene „Gesehenwerden“ durch „ein Netz von Übungen, das sich auf eine Vielzahl pädagogischer Funktionäre stützt“, organisiert wird und die SchülerInnen selbst mit einbezieht.⁹² An einem Beispiel Friedrich Schillers illustriert er die von Foucault beschriebenen Machttechniken. In der Stuttgarter Karlsschule mussten die Schüler Berichte über sich selbst und ihre Mitschüler schreiben, die entlang vorgegebener Kriterien verfasst waren. Dem Text Schillers, „Bericht über die Mitschüler und sich selbst“, den dieser 1774 als 15-jähriger Schüler verfassen musste, seien „Fähigkeiten, Neigungen, aber auch Charaktereigenschaften, soziale Beziehungen und emotionale Dispositionen“ seiner Mitschüler zu entnehmen.⁹³ Dies bringt Gelhard zum Vergleich, dass es sich hierbei um eine Frühform „moderner Multi-Beurteiler-Verfahren“ handle, in denen die eigene Selbsteinschätzung mit „der Fremdeinschätzung durch Vorgesetzte, Kollegen, Kunden, Partner, Klienten, Lieferanten, Studenten oder Patienten“ abgeglichen würde.⁹⁴ Auch wenn der Kontext der neuzeitlichen Militärschule mit dem von heutigen Kompetenz-

⁸⁹ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 37.

⁹⁰ Foucault: Die Hauptwerke, S. 890.

⁹¹ Ebd., S. 893.

⁹² Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 38f.

⁹³ Ebd., S. 39.

⁹⁴ Ebd., S. 39f.

feststellungsverfahren in der (Erwachsenen-)Bildung aufs erste nicht so viel gemein hat, trifft dieser Vergleich einen springenden Punkt. Wenn heute z.B. im Rahmen der Erstellung eines „Kompetenzprofils“ gruppendynamische Verfahren angewendet werden, in deren Rahmen sich die TeilnehmerInnen gegenseitig beobachten, „Feedback“ geben und Stärken/Schwächen-Analysen erstellen, dann geschieht dies zwar nicht, um disziplinierte Militär-Subjekte hervorzubringen (auch wenn es vorkommen kann, dass mittels solcher Verfahren in Großprojekten die Kompetenzen von Tausenden in einer Armee „gemanagt“ werden).⁹⁵ Sich aber anzusehen, inwiefern die bei der Subjektivierung angewandten *Mittel* sich auch ähneln, um gegebenenfalls erkennen zu können, dass heutige Verfahren vielleicht nicht ganz so neu sind, wie sie sich im Rahmen des heilsversprechenden Kompetenzdiskurses darstellen, scheint bei der Lektüre Gelhards eine gute Option zu sein. Für diesen liegt zwischen dem Beispiel Schillers und heute vor allem eines: „[...] eine umfassende Psychologisierung aller Lebensbereiche, die zum Signum des 20. Jahrhunderts geworden ist.“

Als deren maßgebliche Diskurssprecher identifiziert er zunächst William Stern (1871-1938), Erfinder des Intelligenz-Quotienten (1912) und Begründer der Differenziellen Psychologie (1911), die „eine der einflussreichsten psychologischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts“ werden sollte.⁹⁶ Als Grundoperation der Differentiellen Psychologie gilt für Gelhard: „Die Prüfungsbedingungen konstant halten, um die Besonderheiten des Prüfungs im Vergleich zu den übrigen Probanden feststellen zu können.“⁹⁷ William Stern hat den Begriff der Psychotechnik mitgeprägt, der von Hugo Münsterberg (1863-1916) aufgegriffen wurde und mittlerweile zur *Angewandten Psychologie* geworden ist. Ihnen gemeinsam sei die Losung: „Es muss sich testen lassen“.⁹⁸ Für Gelhard „[...] liegen damit um

⁹⁵ Ich beziehe mich hier beispielhaft auf das Verfahren des Kompetenzprofils nach CH-Q („Chance Qualification“). In einem Artikel, der die Vorzüge dieser Methode darstellt, die „durchaus auch als privates lebensbegleitendes Bildungs- und Karriere-Navigationssystem genutzt werden [kann]“, werden unterschiedliche Formen der Applikation präsentiert. „In den Niederlanden läuft zum Beispiel ein Großprojekt, bei dem Kompetenzmanagement nach CH-Q für rund 12.000 Mitarbeiter/innen der Armee eingesetzt wird.“ Duschl, Leander M. und Elke Schildberger: „Kompetenzmanagement im Trend. Kompetenzprofil an Volkshochschulen“, *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 02–2008; Nr. 228 (2008), S. 20–23, hier S. 20ff.

⁹⁶ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 42. Gelhard greift an dieser Stelle explizit die von Eva Illouz‘ formulierte Bedeutung der Psychoanalyse und der Person Sigmund Freuds als Erklärung einer „psychologischen Expansionspolitik im 20. Jahrhundert“ auf und unterstellt Illouz dem bei ihr thematisierten Charisma Freuds selbst unterlegen zu sein. Für Gelhard ist der Erfolg psychologischer Prüfungstechniken im Anschluss an William Stern bedeutungsvoller als der bei Illouz‘ gezeichnete Erfolg der Psychoanalyse Anfang des 20. Jahrhunderts und dessen Folgen. Ebd., 42f

⁹⁷ Ebd., S. 48.

⁹⁸ Ebd., S. 125.

1950 bereits alle Bestandteile bereit, aus denen die derzeit gängigen Kompetenz-Konzepte gebaut sind.“⁹⁹ Er sieht diese in einem *Eignungsdispositiv* aufgehen, dessen wegbereitende Elemente er genealogisch als „Produktionsstätten der Selbstverständlichkeiten, die unsere Gegenwart bestimmen“¹⁰⁰, ermittelt. William Stern kommt dabei die Rolle des Wissenschaftlers zu, der Schule als zentrale Zuweisungsinstanz von sozialem Status (an)erkannte, und der darauf aufbauenden Ungleichheit entgegenwirken wollte. In seiner Disziplin sah er die Aufgabe, psychodiagnostische Verfahren zu entwickeln, um damit individuelles Leistungsvermögen feststellen zu können. So sollten Chancen von der Herkunft entkoppelt und an getestete Leistung gebunden werden. Dabei wurde Leistung zur *psychischen Fähigkeit* transponiert:

„Die nichtpsychologischen Unterscheidungsmerkmale zwischen Mensch und Mensch, die früher überwiegend alles Lebensschicksal bestimmten: die Verschiedenheit des Besitzes und der Herkunft, treten zurück; an ihrer Stelle wollen die psychischen Fähigkeiten in früher unbekannter Weise entscheidend wirken.“¹⁰¹

Eine entscheidende Entwicklung für das *Dispositiv der Eignung* sieht Gelhard in der Erweiterung von Sterns Methoden, welcher – anders als seine damaligen Kollegen – zusätzlich zu den bereits gängigen Intelligenz-Tests auch *systematische Beobachtung* miteinbezog. Gelhard bringt das Beispiel von zwei Projekten zur sogenannten Schülerauslese. In beiden Projekten sollte 1918 eine Anzahl besonders geeigneter SchülerInnen ermittelt werden. Während es im Berliner Projekt von Curt Piorkowski um die Ermittlung einer Zahl von geeigneten Schülerinnen für den Besuch einer höheren Schule ging, war das in Hamburg angesiedelte Projekt von William Stern damit befasst, die Eignung einer Zahl von SchülerInnen für ein zusätzliches Jahr Sprachunterricht zu ermitteln. In beiden Fällen kamen ‚klassische‘ Verfahren zur Anwendung (Erklärung von Begriffen, Begriffsreihen, Ergänzung von Lückentexten)¹⁰², aber Stern ergänzte sein Design um *qualitative* Beobachtung. In Beobachtungsbögen sollten Informationen über die SchülerInnen zu Kategorien wie „Anpassungsfähigkeit“, „Aufmerksamkeit“, „Ermüdbarkeit“, „Gedächtnis“, „Phantasie“, „Denken“ und „Sprachlicher Ausdruck“¹⁰³ erhoben werden. In Erläuterungen wurden die BeobachterInnen instruiert, darauf zu achten „ob der Grund für eine langsame Anpassung an neue Anforderungen in übergroßer Vorsichtigkeit oder in geistiger Schwerfälligkeit lag,

⁹⁹ Gelhard: „Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken“, S. 59.

¹⁰⁰ Ebd., S. 43.

¹⁰¹ Stern, William: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen, Leipzig 1920 S. 140 zit. n. Ebd., S. 47.

¹⁰² Ebd., S. 48.

¹⁰³ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 45f.

ob die Ermüdung sich in langsameren oder schlechteren Arbeiten“ bemerkbar machen würden.¹⁰⁴ Anstatt auf die Auslese von VolksschülerInnen konzentrierte sich die Arbeit von Hugo Münsterberg auf die Effizienzsteigerung in Arbeit und Industrie. Münsterberg gilt mit seinem Werk *Psychologie und Wirtschaftsleben* (1912) als Vorreiter der Arbeits- und Organisationspsychologie. Dort gibt er über sein Selbstverständnis als Psychotechniker Auskunft:

„Der Techniker weiß, wie er eine Brücke bauen oder einen Tunnel bohren soll, vorausgesetzt, daß jene Brücke oder jener Tunnel gewünscht werden. Ob sie wünschenswert sind, gehört wirtschaftlichen und politischen Erwägungen an, aber nicht rein technischen. Auch im Gebiet des Wirtschaftslebens lehrt der Psychotechniker den Industriellen, wie er mit psychologischen Hilfsmitteln vorgehen soll, um etwa tüchtige Arbeiter auszuwählen. Aber ob es richtig ist, tüchtige Arbeiter heranzuziehen oder stattdessen nur der Gesichtspunkt der Lohnhöhe maßgebend sein soll, das ist die Frage, die der Psychologe nicht zu entscheiden hat. Das Ziel muß immer bereits gegeben sein, wenn der Techniker etwas Nützliches leisten soll.“¹⁰⁵

Während Stern die Erweiterung der Eignungsprüfung um die systematisierte Beobachtung nur auf spezielle Probleme anwenden wollte - etwa das der geeigneten SchülerInnen - erhob Münsterberg das Ermitteln „psychischer Fähigkeiten“ zur zentralen Frage der Psychotechnik, die er, wie das obige Zitat zeigt, als nach Effizienzkriterien ausgerichtete Dienstleistung verstand. Bei seinen Untersuchungen wurden mittels standardisierter Tests und Beobachtungen Tätigkeiten in einzelne Bestandteile zerlegt, welche dann als Basis für die Beurteilung der Eignung für die jeweils in Betracht kommende Funktion herangezogen wurden. So zum Beispiel bei einer für ein Telefon-Unternehmen durchgeführten Untersuchung, bei der die Tätigkeiten von TelefonistInnen in „acht verschiedene psychophysische Funktionen“ getrennt wurden.¹⁰⁶ Das Generalthema – sowohl bei Stern als auch bei Münsterberg – ist hier die Auslese der am besten geeigneten Individuen. Gelhard erklärt in der Folge, wie sich das Feld der *human relations* im Hinblick auf vor allem ein Problem formieren konnte, das die Herangehensweise der Auslese nicht zufriedenstellend (im Hinblick auf die ersehnten Produktivitätszuwächse) lösen konnte: Das sogenannte ‚Monotonieproblem‘ oder auch „das Problem der physischen und psychischen Erschöpfungszustände in industriellen Arbeitsumfeldern“. ¹⁰⁷ Münsterberg meinte, dass auch den Resultaten monotoner Arbeitsbedingungen durch die Auslese von Menschen begegnet werden könne, die für

¹⁰⁴ Stern, William (1918): „Die Methode der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg“, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 19 (1918) S. 139 zit. n. Ebd., S. 46.

¹⁰⁵ Münsterberg, Hugo: *Psychologie und Wirtschaftsleben*, Neudruck der Ausgabe Leipzig, Barth, 1912; neu herausgegeben und eingeleitet von Walter Bungard und Helmut E. Lück, Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl-Union 1997, S. 22 zit. n. Gelhard: *Kritik der Kompetenz*, S. 50.

¹⁰⁶ Gelhard: „Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken“, S. 50.

¹⁰⁷ Ebd.

diese Bedingungen eine individuell-mental passende Disposition mitbringen würden. Aber in den USA und Großbritannien formierte sich im Feld der Industriepsychologie eine Sicht auf Erschöpfungszustände, die gegen die Auslese der individuellen Dispositionen, „auch und vor allem die Qualität der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz“¹⁰⁸ in Stellung brachte. Der Soziologe, Industrie- und Arbeitspsychologe sowie Begründer des *human relations*-Ansatzes Elton Mayo (1880-1949), steht mit den Ergebnissen seiner berühmten Untersuchungen in den Hawthorne-Werken in Illinois für eine in den heutigen HR-Abteilungen noch zentrale Annahme, welche die „[...] Persönlichkeit als wichtigsten Faktor für den Erfolg eines Unternehmens [...]“¹⁰⁹ ausweist. Die sogenannten ‚Hawthorne-Experimente‘ waren eine Serie von Untersuchungen, die über mehrere Jahre (1924-1927)¹¹⁰ hinweg in einer Filiale der Western Electric Company durchgeführt wurden.¹¹¹ Eines der Experimente, bei dem für eine Gruppe von sechs Arbeiterinnen verschiedene Variationen und ‚Verbesserungen‘ (Pausen, verkürzte Arbeitszeiten, Verpflegung) in ihrem Arbeitsalltag eingeführt wurden, gab den Ausschlag für Mayos Schluss, dass die sozialen Beziehungen zwischen den Arbeiterinnen ausschlaggebend für die gemessene Produktivitätssteigerung gewesen waren: Denn auch nach dem Zurücknehmen der ‚Verbesserungen‘ war das Produktivitätsniveau höher als zuvor geblieben, wofür Mayo als Begründung eine durch die Experimente gesteigerte Moral und ein angestiegenes Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Probandinnen identifizierte.¹¹² Ausgehend von den Hawthorne-Experimenten, so Gelhard, gab es eine Expansion des ‚Zwischenmenschlichen‘ im Bereich industrieller Ausbildungsprogramme, bei der zunehmend auch informelle Prüfungsmethoden zum Einsatz kamen, wenn z.B. durch Verhaltensbeobachtung die Fähigkeit, soziale Kontakte aufzubauen und nutzbar zu machen, zum Kriterium der Eignung gemacht wurde. Eva Illouz hebt hierzu hervor, dass durch das Einsickern der nach Etablierungsmöglichkeiten suchenden Psychologie in Industrie und Arbeitswelt ein Diskurs eingeleitet wurde, „der die Individuen und ihre Gefühle in den Mittelpunkt stellte“.¹¹³ Die Etablierung erreichten sie nach Illouz durch die Einführung eines neuen Vokabulars, das es erlaubte, den Fokus auf fühlende Individu-

¹⁰⁸ Ebd., S. 51.

¹⁰⁹ Illouz: Die Errettung der modernen Seele, S. 122.

¹¹⁰ Andere Quellen sprechen von einer Dauer der Experimente bis in die 1930er. z.B.: Lück, Helmut E.: „Der Hawthorne-Effekt – ein Effekt für viele Gelegenheiten?“, *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 40/1 (2009), S. 102–114, hier S. 104.

¹¹¹ Gelhard: „Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken“, S. 52.

¹¹² Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 92 f; Gelhard: „Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken“, S. 52.

¹¹³ Illouz: Die Errettung der modernen Seele, S. 119.

en zu legen. Gelhard betont dabei eher die Zurverfügungstellung passenderer Test- und Prüfungsverfahren, um die berufliche Eignung festzustellen. Ein diskursiver Meilenstein ist dabei im Artikel „*Testing for Competence Rather Than for Intelligence*“ des Psychologen David McClelland aus dem Jahr 1973 auszumachen. McClelland, der zum Zeitpunkt des Erscheinens an der Harvard University forschend und lehrend tätig war, hatte seinen Artikel in zwei Teilen angelegt: Im ersten Teil formuliert er eine - teils polemisch dargebrachte Kritik - an den Methoden des damaligen so genannten „testing movement“, das in Unternehmen und Schulen damit beschäftigt war, die Intelligenz seiner ProbandInnen zu ermitteln. Im zweiten Teil entfaltet er dann sein „Gegenkonzept“, das mit der Feststellung von Kompetenzen adäquater sei, die Eignung der getesteten Individuen für berufliche Zwecke zu erfassen. Bevor ich aber auf seine Vorschläge zur Kompetenzmessung eingehe, die bereits den Weg zu den sogenannten Schlüsselqualifikationen weisen, möchte ich seine Kritik an den Intelligenztests kurz vorstellen. Gelhard gibt den Hinweis, dass die Methoden, gegen die McClelland sich zur Wehr setzt, aus einfachen „paper-and-pencil-tests“ bestehen, [...] die nichts mehr mit den Kriterien zu tun haben, die Stern für eine verantwortungsvolle Schülerauslese anlegt“. ¹¹⁴ McClellands Kritik setzt vor allem an der *Validität* dieser hochstandardisierten Tests an:

„The key issue is obviously the validity of so called intelligence tests. Their use could not be justified unless they were valid, and it is my conviction that the evidence for their validity is by no means so overwhelming as most of us, rather unthinkingly, had come to think it was.“ ¹¹⁵

Eines seiner wichtigsten Argumente ist, dass die Methoden zur Berechnung der Validität Schulnoten als Maßstab heranziehen, diese aber kein geeignetes Kriterium für Eignung seien, da sie durch die gegebenen Mess- und Validitätskriterien eben vor allem auf sich selbst referieren würden. So sei kein Vorhersagewert gegeben, wie gut oder schlecht jemand den Erfordernissen der spezifischen Aufgaben eines Berufes entspricht. Er zieht Studien heran, die ergeben, dass sich aus Schulnoten keine zuverlässigen Prognosen über beruflichen Erfolg ableiten lassen. So würden mit Intelligenztests in Bildungsinstitutionen diejenigen bevorzugt, die bereits - da sie ja schon bisher mit guten Noten ‚versorgt‘ sind - „well at the games“ wären. McClelland formuliert dabei gleichzeitig seine Vorstellung von *Education*, die im Verbessern der Performance derer liegt, die sich schwerer tun. ¹¹⁶ Dabei nimmt er auch explizit auf rassistische Ausgrenzung durch die Verwendung der kritisierten

¹¹⁴ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 56.

¹¹⁵ McClelland, David Clarence: „Testing for competence rather than for ‚intelligence‘“, *The American psychologist* 28/1 (1973), S. 1–14, hier S. 1.

¹¹⁶ Ebd., S. 2.

Tests Bezug, die als Aufnahmekriterium an Colleges verwendet werden, und dort vor allem als Marker für soziale Herkunft fungieren, denn: „the tests have served as a very efficient device for screening out black, Spanish-speaking, and other minority applicants to colleges.“¹¹⁷ Gelhard sieht in diesem Punkt eine Vorwegnahme der Kritik Pierre Bourdieus am Rassismus der Intelligenz, wobei die Konsequenzen aus den ähnlichen Kritiken sehr unterschiedliche sind. Bourdieu spricht von der Scheinverwissenschaftlichung des (rassistischen) Diskurses, als deren ausgewiesenes Mittel die durch die Messungen konstruierten Intelligenzunterschiede zu sehen wären:

„Die Klassifizierung durch die Schule ist eine euphemisierte, also naturalisierte und verabsolutierte soziale Klassifizierung, eine soziale Klassifizierung, die bereits eine Zensur durchlaufen hat, eine Alchimie, eine Umwandlung, die auf die Umwandlung von Klassenunterschieden in »Intelligenz« oder »Begabungsunterschiede« hinausläuft, also in Unterschiede der Natur. Nicht einmal die Religionen haben es so weit getrieben. Die Klassifizierung durch die Schule ist ein legitimierte und wissenschaftliche ausgewiesene soziale Diskriminierung.“¹¹⁸

Interessant ist dabei, dass das, was McClelland im ersten Teil seines Textes formuliert, der Kritik Bourdieus wirklich sehr nahe kommt. Bourdieus Folgerung aus seiner Analyse besteht aber in der Forderung, „all die Formen der Legitimierung zweiten Grades zu analysieren, die die schulische Legitimierung als die legitime Diskriminierung wiederholen und verstärken.“¹¹⁹ Und er sieht *keine* Möglichkeiten, dass dies „auf dem Terrain der Psychologie“ geschehen könne, die er selbst als „das Produkt der sozialen Bedingungen, die auch den Rassismus der Intelligenz hervorbringen“ betrachtet.¹²⁰ Während McClelland in seiner Kritik die Grenzen dieses Terrains (scheinbar) überschreitet, macht er im zweiten Teil des Textes konkrete Vorschläge zur Erfassung von *competences*. Sein Hauptargument dabei, und das enthält auch schon die von ihm formulierte Kritik, ist aber nicht der Rassismus an sich. Der stört ihn zwar auch, er baut seine Argumente dennoch auf die Kritik der Validität des Konzepts der Intelligenz im Hinblick auf berufliche Verwertbarkeit auf:

„Employers may have a right to select bond salesmen who have gone to the right schools because they do better, but psychologists do not have a right to argue that it is their intelligence that makes them more proficient in their jobs.“¹²¹

Genau genommen kann diese Aussage sogar als das Gegenteil von Bourdieus Appell gelesen werden, nicht „den psychologischen Diskurs und auch nicht die Reden zu vergessen,

¹¹⁷ Ebd., S. 1.

¹¹⁸ Bourdieu, Pierre: Soziologische Fragen, Deutsche Erstausgabe Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993, S. 254.

¹¹⁹ Ebd., S. 256.

¹²⁰ Ebd., S. 254.

¹²¹ McClelland: „Testing for competence rather than for ‚intelligence““, S. 3.

die wir selber im Munde führen.“¹²² Denn in McClellands Artikel ist nicht die diskriminierende Praxis, die durch die Intelligenz-Messungen legitimiert wird, im Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern es sind die im Hinblick auf berufliche Eignung als unpassend erachteten Messkriterien- und Verfahren. Hier zieht Gelhard eine Parallele zu Münsterbergs Haltung als Psycho-Techniker, der eine mehr oder weniger neutrale Dienstleitung anbietet. Angesichts der obigen Äußerung McClellands, der meint, die ArbeitgeberInnen mögen ruhig selektieren, die Psychologie dürfe mit dem Intelligenzkonstrukt bloß keine falschen Ergebnisse produzieren, ist dieser Vergleich mehr als einleuchtend. Der (Job-)Realität würde viel mehr das Erheben von *competences* entsprechen, die McClelland als Alternative einführt. Sein Ansatz ist dabei, dass die zuständigen PsychologInnen möglichst keine abgehobenen „pen-and-pencil games“ spielen, sondern aus der Analyse von beobachtbaren Performanzen im Beruf Tätigkeitsprofile erstellen sollen, die sich als Kriterien in Testverfahren implementieren lassen:

„If you want to test who will be a good policeman, go find out what a policeman does. Follow him around, make a list of his activities, and sample from that list in screening applicants. Some of the job sampling will have to be based on theory as well as practice. If policemen generally discriminate against blacks, that is clearly not part of the criterion because the law says that they must not. So include a test which shows the applicant does not discriminate.“¹²³

In diesem Vorschlag wird sichtbar, wie McClelland sein Vorgehen versteht: Erst sollen durch qualitative Beobachtung Kriterien erstellt werden, die notwendig sind, um in einem Job bestehen zu können. Wenn das Gesetz rassistische Benachteiligung durch PolizistInnen verbietet, dann müssen eben Variablen in die Eignungstestung eingebaut werden, die zeigen, dass die Getesteten nicht rassistisch agieren. Der zweite große Punkt der von McClelland vorgeschlagenen Alternative formuliert die Notwendigkeit, dass Tests die individuelle Entwicklung im Verlauf des Lernens berücksichtigen müssen. Damit kommt der Aspekt der Übung, des Trainings, ins Spiel und die Annahme einer universellen Optimierbarkeit menschlichen Verhaltens. Einen Satz McClellands bezeichnet Gelhard deshalb als „Axiom aller modernen Kompetenztests“¹²⁴: „It is difficult, if not impossible, to find a human characteristic that cannot be modified by training or experience.“¹²⁵ Die Logik des *Criterion Samplings* fortführend meint McClelland, dass die Validität der durch Beobachtung formulierten Kriterien über zeitliche Entwicklungen der Performanzen hinweg über-

¹²² Bourdieu: Soziologische Fragen, S. 256.

¹²³ McClelland: „Testing for competence rather than for ‚intelligence‘“, S. 7.

¹²⁴ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 61.

¹²⁵ McClelland: „Testing for competence rather than for ‚intelligence‘“, S. 8 zit. n. Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 61.

prüfbar sein soll. Auch hier greift er wieder das Beispiel der (rassistischen) Polizei auf und schlägt vor, einen das Prinzip der Gleichbehandlung berücksichtigenden „test of fair-mindedness“ zu konstruieren, der nicht nur dazu verwendet werden könnte, um einmal die Eignung von Polizei-AnwärterInnen zu testen, sondern auch zur Beobachtung, wie sich die gefragte Haltung entwickelt „as a police recruit develops on the job.“¹²⁶ Die hier gegen Rassismus in Stellung gebrachte Vorgehensweise, so betont Gelhard, lasse sich aber viel breiter verwenden, und er sieht die heutigen Bezugnahmen auf McClelland im Diskurs um Kompetenzmessung eindeutig in eine andere Richtung ausschlagen:

„Wenn sich die Herausgeber des Handbuchs Kompetenzmessung auf McClelland als Vorreiter der Bewegung berufen, so meinen sie nicht McClelland, den Kritiker bedenklicher Vererbungslehren, sondern McClelland, den Unternehmensberater, der einer ganzen Berufssparte ihr Auskommen sichert.“¹²⁷

McClelland formuliert noch weitere Punkte seiner Alternative zum Intelligenztesten aus: Einer bezieht sich auf Explikation und das Öffentlich-machen der Kriterien, nach denen beurteilt wird, um so zu ermöglichen, dass man sich im Hinblick auf die geforderten Charakteristika verbessern kann. Auch dies tut er in Abgrenzung zu den damals geltenden Regeln des testing movements, für die das Geheimhalten von erwarteten Antworten eine Notwendigkeit darstellt, um das *faken* von Testergebnissen zu verhindern. Für McClelland muss hingegen das geforderte Verhalten klar formuliert - es muss sichtbar - sein: „Then psychologist, teacher and student can collaborate openly in trying to improve the student's score on the performance test.“¹²⁸ Die zentrale Vorwegnahme der heutigen Schlüsselkompetenzen steckt aber in der Aggregation verschiedener Fähigkeiten, die mit Gelhard ebenso „für die Ausrichtung heutiger Kompetenztests charakteristisch“ ist.¹²⁹ Die vorgeschlagene Vorgehensweise, Kriterien zur Eignungsprüfung nah am jeweiligen Verwertungskontext zu definieren, müsste schließlich zwangsläufig in einer unüberschaubaren Zahl an zu beobachtenden Variablen und Tests münden. Deshalb empfiehlt er: „to assess competencies that are more generally useful in clusters of life outcomes, including not only occupational outcomes but social ones as well, such as leadership, interpersonal skills, etc.“¹³⁰ Dabei schlägt er vier Bereiche vor: (a) *Communication skills*. (b) *Patience* (c) *Moderate goal*

¹²⁶ McClelland: „Testing for competence rather than for ,intelligence“, S. 8.

¹²⁷ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 61. Gelhard bezieht sich hier auf das Handbuch Kompetenzmessung, das von John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel herausgegeben wird und verschiedene Verfahren zu Kompetenzdiagnostik und Kompetenzmanagement behandelt. Im *Weißbuch* der Wiener VHS ist ein darin erschienener Beitrag als Referenz für die Schlüsselkompetenz SK 6: Gesellschaftskompetenz und Selbstkompetenz angeführt. Rieder/Brugger (Hrsg.): *Weißbuch Programmplanung Teil I*, S. 70f.

¹²⁸ McClelland: „Testing for competence rather than for ,intelligence“, S. 9.

¹²⁹ Fernuniversität Hagen: „www.fernuni-hagen.de“, S. 60.

¹³⁰ McClelland: „Testing for competence rather than for ,intelligence“, S. 9.

setting sowie (d) *Ego development*.¹³¹ Unter den *Communication skills* subsumiert er einerseits Fähigkeiten, die nicht über die (z.B. grammatikalisch) korrekte Anwendung von Sprache definiert sind, sondern durch deren Erfolg in der Anwendung in Bezug auf „occupational success“. Des Weiteren versteht er darunter nonverbale Fähigkeiten zu kommunizieren: „The abilities to know what is going on in a social setting and to set the correct emotional tone for it are a crucial life-outcome criteria.“¹³² Dieser Miteinbezug von Emotionen, der sie gleichsam zur bearbeitbaren (und am Gegenüber zu erforschenden) Ressource erhebt, wird sich in der Konzeption der 8-EU Schlüsselkompetenzen wiederfinden, die den „konstruktive[n] Umgang mit Gefühlen“¹³³ als querliegende Meta-Fähigkeit definieren, was auch im *Weißbuch* der Wiener VHS aufgegriffen wird und dort an verschiedenen Stellen bedeutend ist.¹³⁴ *Patience*, Geduld, meint McClelland, sei „desirable for many service occupations where clients‘ needs and demands can be irritating“¹³⁵, also notwendig, um das Verhalten und die Erwartungen von KundInnen besser akzeptieren zu können. Unter (d) *Moderate goal setting* versteht er eine Anpassung individueller Ziele, die meistens zu hoch oder zu niedrig angesetzt und deswegen zu Versagen führen würden. So lautet hier die Devise: „help the person [...] to set more realistic goals in the future“.¹³⁶ Die vierte Fähigkeit nennt er (d) *Ego development*, und bezeichnet sie als „general kind of competence“, die sich auf das Denken der Individuen über sich selbst und andere bezieht. „at Stage 1, for example, the person is thinking at a passive conformist level, whereas at Stage 4, he represents people in his stories as taking initiative on behalf of others“.¹³⁷ Gelhard versteht diese Kategorie als „Qualitäten, die man alltagssprachlich als ‚Reife‘ bezeichnen würde [...]“¹³⁸. Er fasst zusammen, dass die Ansinnen von Münsterberg und McClelland, „Eignungstests möglichst präzise auf die Anforderungen des jeweiligen Arbeitsplatzes zuzuschneiden, [...] zu den unumstrittenen Grundprinzipien der derzeitigen Testpraxis“ gehör-

¹³¹ Ebd., S. 10.

¹³² Ebd.

¹³³ Amtsblatt der Europäischen Union: „EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“, S. 394/14, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15538/eu_amtsblatt_schlkomp.pdf (zugegriffen am 22.4.2013).

¹³⁴ Zum Beispiel im Rahmen der Teilkompetenz „In und mit Teams/Gruppen arbeiten“ unterhalb der Schlüsselkompetenz 7 „Eigeninitiative und Unternehmerische Kompetenz“ Rieder/Brugger (Hrsg.): *Weißbuch Programmplanung Teil I*, S. 95., oder auch in den Teilkompetenzen 4.7. und 4.9 sich entspannen“ und „sich wohlfühlen“ unterhalb der Schlüsselkompetenz 6 „Gesellschaftskompetenz und Selbstkompetenz“ Rieder/Brugger (Hrsg.): *Weißbuch Programmplanung Teil I*, S. 68ff.

¹³⁵ McClelland: „Testing for competence rather than for ‚intelligence‘“, S. 10.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Ebd., S. 11.

¹³⁸ Gelhard: *Kritik der Kompetenz*, S. 60.

ten.¹³⁹ An dieser Stelle kann nicht Gelhards gesamte philosophisch hergeleitete Kritik - die er auch an den Begriffen *Freiheit* und *Responsivität* verhandelt - wiedergegeben werden. Ich werde aber im Folgenden versuchen, seine zentralen Positionen herauszuarbeiten. Zunächst sieht Gelhard im Begriff der Kompetenzen den von Hegel kritisierten „ein[en] Maßstab für alles“ wiederkehren, mit dem sich jeder beliebige Lebensbereich ansprechen ließe. „Der Zuständigkeitsanspruch der psychologischen Test- und Trainingsformate hat den Umfang seiner christlichen Pendants um 1800 erreicht“.¹⁴⁰ Er unterstreicht dies mit Verweisen auf heutige, nicht mehr christliche, Techniken der Selbstbearbeitung. Etwa auf das Konzept der Emotionalen Intelligenz einer von Daniel Goleman popularisierten Form des *Managements* von Emotionen, das von deren prinzipieller Steuerbarkeit unter Verwendung der richtigen Methoden ausgeht. Die Annahme, dass ‚soziale‘ oder ‚kommunikative‘ Kompetenzen eine Bedingung für (beruflichen) Erfolg sind, sei eine Voraussetzung für Programme diesen Zuschnitts.¹⁴¹ Die Zuständigkeit *für* und Expertise *über* die menschliche Seele sei von einem durch Religion und Kirche repräsentierten moralischen System zur Psychologie und ihrer Prüfungstechniken übergegangen:

„Dass die Leitunterscheidung aller latenten und manifesten Prüfungen unseres Alltags nicht mehr erlaubt/verboten, sondern können/nicht können heißt, ist ein Erfolg der Bemühungen von Psychotechnikern wie Stern und Münsterberg.“¹⁴²

Die Techniken der christlichen Gewissensprüfung hätten, so Gelhard, mit den von David McClelland angestoßenen Instrumenten einen „angemessenen Ersatz“ gefunden.¹⁴³ Deren Totalisierung, ihr Zuständigkeitsanspruch auf den gesamten, optimierbaren Menschen, inklusive des Bereiches der Gefühle, stellen Ähnlichkeiten dar. Während das eine mittels *Moral* (erlauben/verbieten) operiert habe, so sei das andere um die *Eignung* herum gebaut (können/nicht können). Die *anpassende* Komponente der Kompetenzen thematisiert er unter anderem am aktuellen Handbuch Kompetenzmessung von John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel, die dort den Kompetenzbegriff einschränken, und zwar auf „solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben“.¹⁴⁴ Auch wenn die Autoren gegen

¹³⁹ Ebd., S. 62.

¹⁴⁰ Ebd., S. 121.

¹⁴¹ Ebd., S. 99.

¹⁴² Ebd., S. 120.

¹⁴³ Ebd.

¹⁴⁴ Erpenbeck, John: Handbuch Kompetenzmessung : Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel 2007, S. XI zit. n. Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 121.

mechanische Prüfungstechniken polemisieren würden, so sei es dennoch klar „[...]dass die dagegen aufgebote Kreativität allein unter Verwertungsgesichtspunkten in Frage kommt.“¹⁴⁵ Er übt Kritik an dem von Erpenbeck und Rosenstiel verwendeten Begriff der Selbstorganisation und warnt davor, diesen – im Rahmen von aktuellen Kompetenzkonzepten - mit Kreativität oder Freiheit in Verbindung zu bringen oder gar mit Selbstständigkeit zu verwechseln:

„Selbstorganisation ist eine Funktionsweise komplexer Systeme, die man an Laserstrahlen ebenso studieren kann wie an Organismen oder sozialen Systemen. Selbstorganisation ist also weder an Bewusstsein noch an intentionale Handlungsvollzüge gebunden, sie »passiert«, wie der Physiker Herman Haken schreibt, »von selbst«.¹⁴⁶

Der springende Punkt ist die suggestive Wirkung des Begriffes der Selbststeuerung, die nahe legt, dass es sich dabei um einen irgendwie autonom-bewussten Akt handeln würde. Im Gegenteil: So wie Selbststeuerung hier verstanden wird, handelt es sich dabei um das Geben einer *erwartbaren* Antwort. An dieser Stelle sollte auch wieder an die Frage zu Mertens' „Schaltzentrale intelligenter Reaktionen“ im Zuge seiner Formulierung von Schlüsselqualifikationen erinnert werden. Wer soll sie bedienen? Wenn Die in den von Gelhard besprochenen Kompetenzfeststellungsverfahren eröffnen nur einen sehr reglementierten und bevormundenden Raum für Antworten, verweisen dabei aber immer auf das kreative *Selbst* der Formulierenden: „[...] die von allen Formaten nahegelegte Grundhaltung ist die eines Prüflings, der unter ständiger (Selbst-)Beobachtung handelt.“¹⁴⁷ Die Bezüge zu McClelland, die von Erpenbeck und Rosenstiel hergestellt werden, bezeichnet Gelhard als „theoretische Dekoration strikt reglementierter Testverfahren“, da diese mit den ursprünglichen Vorschlägen, Tests nur sehr wenig vorzustrukturieren, wenig zu tun hätten.¹⁴⁸ Er betont die Bedeutung des Intelligenz-Entwurfes von Stern, in dem kreative Selbsttätigkeit und Anpassung bereits zusammengebracht worden wären:

„Wer die ‚Grundanschauung‘ der Handbuchherausgeber für ein Produkt der letzten 30 Jahre hält, wird dabei überrascht sein, wie deutlich schon Sterns Definition der Intelligenz auf die Fähigkeit abhebt, auf ‚neue Forderungen‘ einer Situation die passenden Antworten zu finden. Der Tenor der Definition entspricht bereits allen späteren Vorschlägen, menschliches Handeln als kreativ zu begreifen, ohne sie als gottgleiche Schöpfungsakte aufzufassen. Stern betont die Bedeutung des ‚Neuen‘, auf das sich die Handelnden immer wieder einzustellen haben, warnt aber davor, es nach dem Muster der ‚schöpferischen Tat‘ zu verstehen, die der Umwelt ‚neue Gestalten des Daseins aufzwingt‘.“¹⁴⁹

¹⁴⁵ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 123.

¹⁴⁶ Ebd., S. 127.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Ebd., S. 123.

¹⁴⁹ Ebd., S. 123f.

Auch wenn Gelhard die Überlegungen, welche Sterns Intelligenzkonzept zugrunde liegen interessant findet, weil sie Menschen weder als gottgleiche SchöpferInnen noch als zur permanenten Wiederholung gezwungene Wesen betrachten, sondern als solche, die „sich immer wieder der Kontingenz des Daseins“ stellen müssen, so sei eine massive Einschränkung dieser Gedanken gegeben: Die Notwendigkeit der Testung.¹⁵⁰ Damit sei durch Stern das „Paradigma aller modernen Kompetenzkonzepte, die dem Zweischnitt von Test und Training folgen“ gegeben.¹⁵¹ Ein weiterer Kritikpunkt Gelhards ist das mit der Kompetenzentwicklung einhergehende Glücksversprechen. Das was Traue (s.o.) als (scheinbare) Versöhnung von Ausbeutung und Selbstentfaltung identifiziert, leitet Gelhard hier von der Psychotechnik ab. Sterns Grundlegung von Antwort als *Anpassung* (an Erwartungen) sei die Vorbedingung für die Psychotechnik gewesen, die dieses Glücksversprechen installiert habe. So habe Hugo Münsterberg die „Rede vom ‚Menschenmaterial‘ mit dem Versprechen des persönlichen Lebensglücks“ verknüpft, in dem er allen denkbaren „Erfolg“ im Leben an eine „Anpassung von Persönlichkeit und Beruf“ angebunden habe.¹⁵² Der Einsatz dieses Versprechens als Marketinginstrument für die entsprechenden Verfahren sei durch Münsterberg geprägt und seither immer wieder neu aufgelegt worden. Die Begriffe *Personalentwicklung* und *Persönlichkeitsentwicklung* amalgamieren hier zu einem gemeinsamen Heilsversprechen, zu dem es aufgrund seiner Universalität scheinbar keine Alternative und damit auch kein Entrinnen gibt. Gelhard kritisiert außerdem die beiden SoziologInnen Luc Boltanski und Eve Chiapello, die in ihrem Buch „Der neue Geist des Kapitalismus“ eine Verrechtlichung von Kompetenzerwerb- und Ausbau fordern. Unternehmen sollen so gezwungen werden, sich an der Erhöhung der Employability ihrer MitarbeiterInnen zu beteiligen und dies in Kompetenzprofilen zu bestätigen. Dabei würden sie den Kompetenzbegriff aber unkritisch übernehmen und dessen noch zu wenig erforschte Geschichtlichkeit im Kontext von (herrschaftsfestigenden) Prüfungstechniken ignorieren:

„Diese Tests sind nichts, was man verwenden könnte, um der Dynamik des Kapitalismus ‚von außen‘ regulierend entgegenzuwirken. Sie sind selbst Produkte einer Industrie, die von den Pathologien des ‚neuen Geistes‘ lebt. Wo es niemanden auszusortieren und keine persönlichen Defizite zu beseitigen gibt, bedarf es auch keiner Auswahl- und Entwicklungsreports.“¹⁵³

Mit Michel Foucault kritisiert Gelhard die aus der Psychoindustrie hervorgegangenen Kompetenzmodelle als spezifische Ausprägung von Macht/Wissen, die im Sinne der

¹⁵⁰ Ebd., S. 125.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Ebd., S. 128.

¹⁵³ Ebd., S. 134.

foucaultschen Normalisierungsmacht (d.i. die Disziplinarmacht mit ihren „normierenden Blick“ s.o.) eher regulierend als herrschend wirken. Im Sinne Foucaults, dem es aufgrund seines Machtverständnisses widersinnig erschien, gegen Macht an sich Widerstand leisten zu wollen, ist für Gelhard nicht das normalisierende am Kompetenz-Regime zu kritisieren, sondern dessen *Spezifik* und *Reichweite* als Ansatzpunkt für Kritik zu wählen:

„Die Kritik hat dort anzusetzen, wo Normalisierungstechniken nicht nur vergessen, sondern *vergessen machen*, dass sie nur eine Instanz unter anderen sind. Das galt um 1800 für die theologischen Instanzen, die die Kirche der Alltagskultur implementiert hatte; es gilt heute für die Verfahren der Kompetenzmessung und –entwicklung, die die Psychoindustrie vertreibt.“¹⁵⁴

Die Beobachtung als selbstverständliche Methode der Psychologie sei eine Grundausstattung aller Programme, die heute auf das Trainieren und Testen von Kompetenzen abzielen würden. Dabei sei diesen allen gemeinsam, dass sie keine ernstzunehmenden (im Sinne von: auch außerhalb des Erwartbaren liegenden) Antworten fördern, denn „sie verknüpfen das Konzept der Kompetenz unauflöslich mit einem Ensemble von Techniken, die den Vorrang der Beobachtung vor der Begegnung festlegen.“¹⁵⁵ Gelhard meint damit, dass die um den Begriff der Kompetenzen herum gebauten Techniken Menschen dazu bringen, „nicht *mit anderen*, sondern *über andere*“ zu sprechen, indem sie ständig den Horizont des Vergleiches bereithielten. Aber: „Alles Vergleichen geschieht nachträglich vom Standpunkt eines Dritten aus, der abgrenzt und abwägt.“¹⁵⁶ Diese Stelle sei mit Foucault eben nicht (mehr) durch ein göttliches Wesen oder souverän Herrschende besetzt, aber nach wie vor „die entscheidende strategische Position, die es zu kontrollieren und zu besetzen gilt.“¹⁵⁷ Das geschehe etwa durch den unauffälligen Gebrauch von Beobachtungsbögen, wie diese schon William Stern zur SchülerInnenauslese nutzte. Wenn im Rahmen der Erstellung eines Kompetenzprofils, wie es beispielsweise das Kompetenzerkennungszentrum (KOMPAZ) der VHS Linz anbietet, in Gruppenübungen und Einzelarbeiten von zertifizierten TrainerInnen angeleitete „Inventurarbeit“ und „Methodentraining zur Potenzialerschließung“ betrieben werden, dann dürfte auch dies dem nahe kommen, was Gelhard meint. Er bezieht sich auf andere Verfahren, aber ein Hinweis auf der Webpage des KOMPAZ, der rät, zusätzlich zu den angebotenen Workshops auch noch die Testverfahren des Assessmentcenters durchzulaufen, spricht für sich: „Erst die Kombination von Selbst- und Expertenbeurteilung in der Zusammenschau ergibt jedoch ein ganzheitliches Kompetenzpro-

¹⁵⁴ Ebd., S. 130f.

¹⁵⁵ Ebd., S. 136.

¹⁵⁶ Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, S. 77 zit. n. Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 137.

¹⁵⁷ Gelhard: Kritik der Kompetenz, S. 137.

fil.“¹⁵⁸ Auch wenn das in den gruppendynamischen Settings und hier konkret auch als „Heimarbeit“ geforderte Einholen von Fremdbildern zum Verfahren gehört, scheint es dann doch nicht ohne ExpertInnen und „Teilnahmebescheinigung sowie die Punkte- und Testergebnisse“ machbar zu sein.

Während die genealogische Analyse Andreas Gelhards stark auf den disziplinären Hintergrund der Psychologie und der von ihr entwickelten Verfahren abgestellt hat, ist die Diskursanalyse von Udo Haeske auf den Diskurs im Bereich der Pädagogik konzentriert. Wie nach der Darlegung von Gelhards Analysen klar sein dürfte, ist es schwer, die dort aufgenommenen Begrifflichkeiten losgelöst von ihren Entstehungskontexten zu betrachten. An Haeskes Analyse, aus der ich dessen Formationsregeln zum Kompetenzdiskurs herausgreife, zeigt sich aber gut, wie der Begriff der Kompetenz aktuell in Stellung gebracht wird, worauf sich Argumente richten, die ihn zum pädagogischen Einsatz legitimieren, und auf welche anderen Diskurse diese referieren. Mit einfacheren Worten: Wie eine Geschichte aufgebaut sein sollte, damit sie im Kompetenz-Diskurs erzählt werden kann.

2.4 Kompetenz: Formationsregeln einer Diskursanalyse zum deutschsprachigen pädagogischen Diskurs um Kompetenzen bei Udo Haeske

Die Dissertation des Pädagogen Udo Haseke trägt den Titel: „Kompetenz‘ im Diskurs“. Er hat sie im August 2007 an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld eingereicht und damit eine Untersuchung vorgelegt, die deutschsprachige pädagogische Fachdiskurse diskursanalytisch untersucht. Sein Datenkorpus bestand dabei aus einem nach mehreren Such- und Auswahlphasen ermittelten Sample aus 36 „Herausgeber-Büchern“, in denen 528 Einzelbeiträge von 619 AutorInnen enthalten waren, das er bei Notwendigkeit fallweise erweiterte.¹⁵⁹ Eines der Auswahlkriterien für die Bücher war, dass diese sich nicht einem Teilaspekt von Kompetenz (z.B. Sozialkompetenz) widmen, sondern Kompetenz in einer möglichst unspezifischen und allgemeinen Weise thematisieren sollten. Als Ergebnis seiner Analyse hat Haeske dem Diskurs um ‚Kompetenz‘ vier Formationsregeln zugeordnet, auf die ich nun näher eingehen werde. Haeske nennt sie: Identitätssuche (1), Reaktionszwang (2), Ökonomisierung (3), Produktionslogik (4).¹⁶⁰

¹⁵⁸ VHS Linz: „www.kompetenzprofil.at“, <http://www.kompetenzprofil.at/kompax.htm> (zugegriffen am 7.5.2013).

¹⁵⁹ Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 92.

¹⁶⁰ Ebd., S. 104 ff.

Der Befund, dass es eine große Zahl unterschiedlicher, nicht immer klar voneinander abgrenzbarer Kompetenzdefinitionen gibt, ist in vielen Fällen in der Einleitung zu Texten zum Thema Kompetenz enthalten. Auch das *Weißbuch* der Wiener VHS stellt mit einem Verweis auf Erpenbeck und Heyse fest: „Kompetenzbegriffe sind nie trennscharf“.¹⁶¹ Haeske destilliert aus diesem Umstand die erste seiner 4 Formationsregeln, die er als *Identitätssuche* bezeichnet. Sie zeigt, wie wichtig Definitionspraxen für den Diskurs sind, in denen „[...] Kompetenz thematisiert, besprochen, verglichen, verworfen, ab- oder aufgewertet wird.“¹⁶² Denn über das definitorische Aussagegeflecht macht er die „Klärung des Diskursraums“ fest¹⁶³, mit der gleichzeitig die Frage nach der Klärung der *Identität* des Diskurses als dessen immanenter Bestandteil aufgeworfen wird.¹⁶⁴ Ein weiterer Bestandteil der Identitätssuche sei die Thematisierung der Herkunft des Kompetenzbegriffes und seiner Geschichte. Dabei stellt Haeske aber eine charakteristische Bewegung fest, die in unterschiedlichen Ausgangskonstellationen dazu führe, dass der Kompetenzbegriff meist als neu und verschieden von anderen Begriffen dargestellt werde. Entweder erfolge eine Abgrenzung nach einer historisch-konzeptuellen „traditionelle[n] Verankerung“¹⁶⁵ oder es werde gar nicht auf vorangehende Konzepte rekurriert und der Kompetenzbegriff erscheine als „plötzliche Spontaneinführung“¹⁶⁶ im Lichte des Neuen. In anderen Varianten werde auf Vorläufer und Quellen Bezug genommen, aber nicht inhaltlich oder nur oberflächlich - etwa durch zusammenschauende Darstellungen - an diese angeschlossen. Auch dann folge wieder die Betonung des Neuen. Für Haeske hat das die Konsequenz, „dass der Bezug auf Vorläufer konstruiert und fast beliebig erscheint.“¹⁶⁷ Es handele sich dabei um eine eigenartige Bezugnahme auf die Geschichte des Begriffes, ohne diese tatsächlich *fortzuführen*, was Haeske als „desintegrierenden Versuch von Identitätskonstruktion“¹⁶⁸ bezeichnet, der auch als Erklärung für die große Anzahl an vorhandenen Kompetenzkomposita herangezogen werden könne. Er meint: „Im Kompetenzdiskurs auferlegt man sich die Mühe, das Rad neu zu erfinden“.¹⁶⁹ Hier ist unbedingt in Zweifel zu ziehen, ob das, was Haeske als Mühe und desintegrierend interpretiert, nicht gerade ein Möglichkeitsraum ist, den der Diskurs

¹⁶¹ Heyse, V./Erpenbeck, J. 2004. Kompetenztraining. S. XIX zit. n. Rieder/Brugger (Hrsg.): Weißbuch Programmplanung Teil I, S. 18.

¹⁶² Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 108.

¹⁶³ Ebd., S. 109.

¹⁶⁴ Ebd. ff.

¹⁶⁵ Ebd., S. 116.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Ebd., S. 117.

¹⁶⁹ Ebd.

bietet und der den Kompetenzbegriff für viele damit Hantierende gerade so interessant und seine Verwendung vielleicht sogar eher mühe^{los} macht: Es lässt sich relativ einfach daran anknüpfen, da der Kompetenzbegriff im Diskurs das, was Haeske als Spontaneinführung bezeichnet, erlaubt zu geschehen. An späterer Stelle bemerkt Haeske jedoch:

„Mit dem Gewinn der Freiheit durch die konzeptgeschichtliche Ungebundenheit bleibt jedoch die Verbindlichkeit einer theoretischen Verankerung aus, und der Kompetenzdiskurs droht sich in einer grenzenlosen Beliebigkeit zu zerstreuen. So wird es unmöglich und immer unmöglicher, dass sanktionierend auf eine verbindende Ursprungssetzung verwiesen werden könnte, mit der die permanent zirkulierende definitorische Selbstversicherung zum Abschluss kommen könnte. Jede konzeptuelle Alternative von Kompetenz im Diskurs bleibt deshalb potenziell gleichwertig und gewinnt an Bedeutung nur durch Mehrheitsbildungen im geschickten Macht-Wissen-Einsatz in der Arena des Diskurses.“¹⁷⁰

Auch ein weiterer Punkt spricht für diese Überlegung. Haeske hebt den usurpierenden Charakter vieler Kompetenz-Definitionen hervor. Im Zuge ihrer Formulierung würde neben der Abgrenzung zu anderen Begriffen gleichzeitig versucht diese zu verdrängen. Besonders betroffen davon sei hierbei der Begriff der Schlüsselqualifikation. Dies sei der Fall, weil mit dem Kompetenzbegriff nicht danach getrachtet würde, an diesen anzuschließen, ihn zu erweitern oder zu differenzieren, sondern eben versucht würde, ihn zu ersetzen. Diese Schlussfolgerung spießt sich zunächst mit Anne Müller-Ruckwitts Befund über (deutsche) Texte und Dokumente der 1970er-Jahre, in denen die Kompetenzen als Komplementärbegriff zu den Schlüsselqualifikationen fungiert haben.¹⁷¹ Die beiden frühesten Veröffentlichungen in Haeskes Datenkorpus sind jedoch aus den Jahren 1988 und 1990, der bei weitem größte Teil davon ist in den 2000er-Jahren erschienen. So kann an dieser Stelle zumindest die Vermutung angestellt werden, dass daraus auch ein Hinweis auf die zwischenzeitlich geschehene ‚erfolgreiche Karriere‘ der Kompetenzen zu ersehen ist. Haeske unterscheidet zwischen einem ökonomischen Diskursstrang, der von betriebswirtschaftlich-organisatorischen Aussagen gebildet wird, und einem sozialwissenschaftlichen Diskursstrang, dessen Aussagen pädagogisch-bildungsorientiert argumentieren.¹⁷² Bei einer Analyse der Beitragstitel, stellt er fest, dass die „Kompetenzkomposita *Kompetenzentwicklung* und *Kompetenzmanagement* nicht gleichverteilt“ sind.¹⁷³ Während der pädagogisch argumentierende Diskursstrang sich vor allem mit der Entwicklung von Kompetenzen auseinandersetzt und das Management ausspart, verhält es sich im ökonomischen Diskurs-

¹⁷⁰ Ebd., S. 119.

¹⁷¹ Müller-Ruckwitt: „Kompetenz“ - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, S. 213.

¹⁷² Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 119f.

¹⁷³ [Hervorhebung im Original]Ebd., S. 120.

strang genau umgekehrt. Daraus zieht er den Schluss, dass es sich dabei um unterschiedliche Sichtweisen auf Subjekte handelt. So werde im sozialwissenschaftlichen Strang mit Kompetenz vor allem ein Mangel an den Subjekten adressiert und zur Kompensation aufgefordert. Der auf betriebswirtschaftlichen Argumenten aufbauende ökonomische Diskursstrang spreche hingegen von (Unternehmens-)Ressourcen, die vorhanden sind und deshalb nicht erst geschaffen, sondern gemanagt werden müssen. Diese unterschiedlichen Sichtweisen würden auch beinhalten, dass dort, wo vom Management von Kompetenzen gesprochen wird, die Definitionsphase abgeschlossen sei, diese im sozialwissenschaftlichen Strang aber aktiv bleibe.¹⁷⁴ Der Kompetenzdiskurs verknüpfe Subjekt und Organisation (Haeske verwendet stellenweise ‚Organisation‘ synonym mit ‚Unternehmen‘), in dem er sie aufeinander verweist. Mit Gelhards Dispositiv der Eignung im Hinterkopf könnte hier angeknüpft werden: Die Kompetenz des Subjekts setzt dieses durch den Modus der Eignung in Bezug zur Organisation. An dieser Stelle drängt sich die Vorstellung der Figuration bei Norbert Elias auf: Figurationen sind weder ausschließlich auf der Ebene der Individuen, noch ausschließlich auf der Ebene übergeordneter Begriffe wie etwa „Organisation“ oder „Gesellschaft“ zu denken. Elias spricht von Interdependenzketten, die Menschen unter fluktuierenden Machtbalancen in Figurationen aneinanderbinden.¹⁷⁵ Daran anschließend könnten Kompetenzen auch als begriffliches Bindeglied in solchen Ketten gesehen werden, das eine solche Interdependenz zum Ausdruck bringt, die gleichzeitig starke Vorgaben von „außen“ macht und dabei unmittelbar am Individuum anknüpft.

Haeskes zweite Formationsregel lautet *Reaktionszwang* und bezieht sich auf argumentative Muster, die das Schreiben über Kompetenz legitimieren. Diese Muster seien um eine „als krisenhaft herausfordernd beschriebene Ausgangslage“ gruppiert und folgten der Logik, „dass es äußere objektive Bedingungen gibt, die insgesamt als prekär bezeichnet werden können, und die zwingend eine Anpassung des Subjekts veranlassen.“¹⁷⁶ Die genannten Muster lassen sich dabei in solche unterscheiden, die den Subjekten eine notwendige, *aufzuholende* Anpassung an sich gewandelte Ausgangsbedingungen nahelegen sowie in solchen, die eine präventive, *proaktive* Adaption auf erwartete Veränderungen der Ausgangsbedingungen einfordern oder diese Forderungen kombinieren. Haeske bringt eine beispielhafte Aufstellung von Umfeldbedingungen aus seinem Korpus, auf die das Thematisieren von Kompetenzen eine Antwort sei:

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Elias, Norbert: Was ist Soziologie?: Grundfragen der Soziologie, 11. Aufl., Beltz Juventa 2009, S. 139 ff.

¹⁷⁶ Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 126.

„ausgeprägte Pluralisierung“, Prognosen schwerer möglich“, hochdynamische Umwelt“, Deregulierung, Privatisierung, in vielen Branchen“, schneller und flexibler als der Wettbewerb sein“, Komplexer werdende Märkte“, Immer turbulenter Märkte“, Zeit des Übergangs“, Globalisierung, Wettbewerbsdruck, höhere Qualitätsansprüche“, Megatrends: Globalisierung und Wissensgesellschaft“, Phänomen eskalierender Komplexität; exaltierende Komplexität“, Steigende, immer größere Anforderungen“¹⁷⁷

Er hebt die Dramatik hervor, mit der vor allem beängstigende Szenarios entworfen werden, auf die „die Beschäftigung mit der Kompetenz sich als Heilsversprechen formuliert“ und sieht darin einen diskursiven Akt der Affirmation weitestgehend unhinterfragt dargebrachter Schlagwörter.¹⁷⁸ Gesellschaftsdiagnosen, die die Begründung für die Kompetenzthematization herstellen, würden ohne „nachprüfbare Belege als Aussagen etwa in Form von Statistiken, numerischen Vergleichen, qualitativen Analysen, etc.“¹⁷⁹ gemacht. Beispielhaft nennt er die Behauptung eines „beschleunigten Wandels“, also die Annahme, die Welt würde sich heute schneller ändern als sie dies früher getan habe, und argumentiert, dass dies historisch („auch schon in den vorangegangenen Jahrhunderten“) immer wieder der Fall gewesen sei und es sich bei dieser Annahme möglicherweise um etwas handle wie einen „Zustand des Prozesshaften“, dem Menschen „über Zeit und Raum“ allgegenwärtig ausgesetzt seien.¹⁸⁰ Außerdem argumentiert er gegen im Diskurs gängige Auslegungen von Globalisierungs- und Individualisierungsthesen, die suggerieren, gegenwärtige (europäische) Gesellschaften seien in ein ungewisseres Verhältnis zu ihrer Zukunft gestellt als ihre vormodernen VorgängerInnen. Er fasst zusammen, dass vor allem an „aufmerksamkeitsbesetzte Trendkonzepte angeschlossen wird und ein bedeutungsaufgeladener und populärer Kontext für die Kompetenzdiskussion geschaffen wird.“¹⁸¹ Der Diskurskontext, der durch die zur Reaktion zwingenden Begründungen hergestellt werde, sei durchwegs ein ökonomischer und kein pädagogischer. Auf Subjektebene werde im Hinblick auf die sich verändernden Umfeldbedingungen nicht zwischen unterschiedlich Betroffenen oder betroffenen Gruppen unterschieden und implizit von der Annahme ausgegangen, dass die der Kompetenz-Thematisierung zugrunde gelegten Bedingungen alle in gleichem Maß betreffen würden. Die ausschließlich negativ konnotierten Erwartungen aus den veränderten Umfeldbedingungen könnten im Diskurs durch den Einsatz von Kompetenz als „Universalheilmittel zur Vermeidung der Übel“ abgewendet werden. Haeske attestiert an dieser Stelle dem

¹⁷⁷ Ebd., S. 127.

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Ebd., S. 129.

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Ebd., S. 130.

Kompetenzbegriff, er sei „glatt“¹⁸², da er ausschließlich positiv konnotiert würde, wohingegen gesellschaftliche Veränderungen ausschließlich unter dem Lichte ihrer potentiell negativen Wirkungen für das Subjekt betrachtet würden. Ausgehend von den negativ auf das Subjekt bezogenen Umfeldbedingungen würde eine permanent defizitäre Sicht auf das Subjekt perpetuiert und eine zweckfreie und nur auf das Subjekt bezogene Kompetenzdiagnose verhindert. Die Wirksamkeit von Kompetenz als „universales Remedium“ sei so schlicht eine vorausgesetzte Annahme im Diskurs, die aufs engste mit einer als bedrohlich, unsicher und unprognostizierbar angenommenen Ausgangssituation verknüpft ist. Weder Ausgangssituation noch Wirkungszusammenhang sind im Diskurskorpus Haeskes empirisch be- oder ergründet worden:

„Damit nimmt der Diskurs auch ideologische Züge an: vereinfachende Erklärungen der Wirkungszusammenhänge, Abwertung verwandter Konzepte (wie das Qualifikationskonzept) und die implizite Forderung, an Wirkungen zu glauben.“¹⁸³

Ein besonders wichtiger Punkt ist in dieser Hinsicht die Subjektzentrierung des Diskurses an sich. Die Frage, warum das Subjekt und nicht der (ja auch als Auslöser identifizierte) Kontext verändert werden solle, werde, so Haeske, im Diskurs nicht verhandelt. Dieser verharre vielmehr in der „Rationalität einer ausschließlichen Subjektfokussierung“, in der „ökonomische und gesellschaftspolitische Parameter“ nicht in Frage gestellt würden.¹⁸⁴ Dass Kompetenz in responsabilisierende (s.o. bei Boris Traue), also das Subjekt in die Verantwortung nehmende Diskurse eingebettet liegt, ist auch ein Ergebnis von Haeskes Analyse. Ein einziges Beispiel, das zur Debatte stellt, ob die Existenz von Kompetenz nicht viel mehr an soziale Felder als an einzelne Personen gebunden wäre, stellt Haeske als diskursiven Bruch in den Raum, der jedoch „ungehört verhallt“.¹⁸⁵ Eine Interpretation Haeskes des Themas „Selbstverantwortung“ beschließt das Ergebnis zur Formationsregel des Reaktionszwangs. Selbstverantwortung in Bezug auf den Kompetenzdiskurs, so Haeske, müsste bedeuten,

„[...]sich der auferlegten Strategien zunächst einmal bewusst zu werden, also erst einmal zu verstehen, wie der Diskurs sich in das Selbst einzuschreiben ansinnt. Und dann eine freie Wahl darüber zu treffen, ob man die angebotenen Strategien überhaupt annehmen und sich ihnen freiwillig unterwerfen will.“¹⁸⁶

¹⁸² Ebd., S. 132.

¹⁸³ Ebd., S. 135.

¹⁸⁴ Ebd., S. 136.

¹⁸⁵ Ebd., S. 137.

¹⁸⁶ Ebd., S. 140.

Was er hier formuliert, könnte auch als „Kritik-Kompetenz“ verstanden werden, oder, um sich nicht der Vokabel zu bedienen, die befragt werden soll, als kritisches Bewusstsein. Ob dieses, unter Gegebenheit des dazu notwendigen Spielraums, den auch Haeske einräumt, nicht oft auch zu der Entscheidung führen könnte, in dieser oder jener Hinsicht lieber doch *inkompetent* zu bleiben, kann hier nicht beantwortet werden und muss dahingestellt bleiben.

Die dritte der von Haeske benannten Formationsregeln lautet *Ökonomisierung*. Das Sprechen von Kompetenz und das Sprechen in ökonomischen Begrifflichkeiten vermische sich im Diskurs sehr stark. Unter ökonomisches Vokabular subsumiert Haeske direkte Verknüpfungen mit dem Kompetenzbegriff (z.B. Kompetenzbilanzierung, Kompetenzmanagement, Kompetenzkapital) oder begrifflich-konzeptuelle Kontexte, in denen der Kompetenzbegriff integriert sei (z.B. Marktvorteil, Wissensbilanzen, Kennzahlenbewertung, Wettbewerbsfähigkeit, Controlling, etc.).¹⁸⁷ Durch diese Verbindungen, so Haeske, „werden Beziehungen gestiftet, die Bedingungen gehorchen, die erst durch den Kontext der ökonomischen Rationalität, die diesen Begriffen innewohnt, eröffnet werden.“¹⁸⁸ Hier nimmt Haeske auch Bezug zum Begriff der Pädagogisierung, den er der Ökonomisierung gegenüberstellt, und erklärt, dass es „in einer großen Gemengelage der Semantiken“ nicht genau auszumachen sei, wo Grenzen liegen, kommt aber zu dem Schluss: „Es gibt keinen pädagogischen Kompetenzdiskurs, der nicht von ökonomischen Semantiken beeinflusst ist, vielmehr prägen ökonomische Rationale das Kompetenzkonstrukt maßgeblich.“¹⁸⁹ In Haeskes Korpus werden Subjekte und Organisationen mit dem Begriff der Kompetenzen angesprochen, wobei die Adressierung deutlich stärker auf die Subjektebene gerichtet ist. Dabei ordnet er die Art und Weise der jeweiligen Thematisierung unterschiedlichen „Traditionen“ zu. Während subjektorientierte Thematisierungen von Kompetenz eher einer sozialwissenschaftlichen Richtung zugeordnet werden, die er aufgrund der starken Nähe zu Lern- und Bildungsthemen auch als pädagogische bezeichnet, so seien die auf Organisationen und Unternehmen ausgerichteten Kompetenztexte eher aus betriebswirtschaftlicher Sicht formuliert.¹⁹⁰ In diesem Strang sei vor allem die Beschäftigung mit organisationsbezogenen Kompetenzen zu finden. Festzuhalten ist hier, dass der Kompetenzbegriff sich eben nicht nur auf Menschen, sondern auch auf übergeordnete Konstrukte anwenden lässt.

¹⁸⁷ Ebd., S. 141.

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Ebd., S. 142.

¹⁹⁰ Ebd.

Haeske fällt auf, dass teilweise gleichzeitig über subjektbezogene und organisationsbezogene Kompetenzen gesprochen wird. Während die Rede der subjektbezogenen Kompetenzen bedeutet, über deren Gestalt, Erhebung und Nutzbarkeit zu sprechen, heißt das Sprechen über organisationale Kompetenzen, „auf Unternehmensebene Aspekte der Kompetenzmessung in Form von Kennzahlen zu thematisieren, Unternehmensstrategien unterschiedlicher Unternehmensformen darzustellen oder Management- und Controllingstrategien unterschiedlicher Bereiche zu vergleichen.“¹⁹¹ Eine nähere Bestimmung über die Verknüpfung dieser verschiedenen Formen von Kompetenz sei im Material nicht festzumachen. Im Sprechen über Organisation finde jedoch oftmals „Entmenschlichung“ statt, indem die Subjekte als „Akteure“ oder „Humankapital“ bezeichnet würden.¹⁹² Typisch für diesen Bereich des Diskurses, in dem Kompetenz und Ökonomie ineinandergeflochten sind, sei der Begriff des Kompetenzkapitals. Dieser sei in Relation gesetzt zu jenem des Humankapitals. So würden damit Subjekte ausschließlich unter dem Aspekt abstrakter Kennzahlen in wirtschaftswissenschaftlichen Rationalitäten gedacht, „vermessen, zertifiziert, bilanziert, bewertet und gemanagt“.¹⁹³ Ein „semantisches Gegenpotential“ zum Vokabular der Ökonomie sucht Haeske in Beiträgen, die er um den Begriff der Autonomie sammelt, kommt aber zu dem Schluss, dass diese letztlich erst recht wieder ökonomische Verwertungsinteressen ins Zentrum rücken. Er stellt fest, dass die – auch das Thema „Autonomie“ aufgreifenden – Ausnahmen alle in einem Fragment um gerontologische Beiträge herum gruppiert sind, die sich diesbezüglich vor allem Fragen der Selbständigkeit bei älteren Menschen widmen. Dies ist auch der einzige Platz in seinem Datenkorpus, an dem das Thema Ethik angeschnitten wird. In anderen Beiträgen wird mit Autonomiekonzepten operiert, die eher der von Gelhard (s.o.) kritisierten Selbststeuerung entsprechen und deshalb gerade *nicht* unabhängig von vorgegebenen (auf ökonomische Verwertbarkeit gerichteten) Außenanforderungen sind, auf die zugesteuert werden soll. In Fragmenten, die die Messung von Kompetenzen am Subjekt vorstellen, würden ebenso stark an Beruf und Leistung orientierte Kriterien im Vordergrund stehen. Auch wenn vereinzelt von „Persönlichkeitsentwicklung“ die Rede sei, so wären Fragen der Autonomie dort kein Thema. Er stellt für den gesamten Diskurs eine Durchlässigkeit für ökonomische Begriffe und die mit ihnen

¹⁹¹ Ebd., S. 143.

¹⁹² Ebd., S. 145.

¹⁹³ Ebd.

einhergehenden Logiken fest,¹⁹⁴ innerhalb derer auch keine Grenzen festgelegt sind und deren Horizont Optimierung und Anpassung lautet:

„Die Optimierbarkeit wirtschaftlicher Prozesse wird als Leitlinie auf das Kompetenzkonstrukt übertragen, wenn die Optimierung subjektiver Kompetenzen nahegelegt wird, um sich flexibel veränderten Kontextbedingungen anzupassen und präventiv auf die unabsehbare Zukunft vorzubereiten und im Wettbewerb gegeneinander zu bestehen [...]“¹⁹⁵

Eine Thematisierung unterschiedlicher Voraussetzungen für die Subjekte (wie sie etwa in Diskursen um Chancengleichheit sehr wohl Thema sind) kann Haeske keine ausmachen. Auch Fragen nach den Grenzen der Messbarkeit von Kompetenzen seien kein Thema. Die Idee, diese überhaupt objektiveren und messen zu können, sieht er „als Übertragung der Idee, betriebswirtschaftliche Kennzahlen zu erheben, um Lagebeschreibungen mess- und vergleichbar zu machen.“¹⁹⁶ „Rationale“ Überlegungen über Kosten und Nutzen, Marketing und Produkthaftigkeit von (geschützten) Kompetenzmessungsverfahren, die Selbstverständlichkeit des Ökonomischen bzw. die Nichtthematisierung von Alternativen zu ökonomischen Denkmodellen kennzeichnen die bestimmenden Rationalitäten, entlang derer sich der von Haeske analysierte Diskurs auch formiert. Die Integration von Subjekten in das Wirtschaftssystem über ihre berufliche Verwertbarkeit ist ein weiterer Fluchtpunkt dieser „Formationsregel“. Haeske sieht sich dabei an, wie mit unterschiedlichen Altersgruppen umgegangen wird und stellt fest, dass wenn von der Integration von Jugendlichen gesprochen wird, in der Regel eine Integration am Arbeitsmarkt gemeint sei. Hier spiele auch der Begriff *Orientierung* eine Rolle, der „(als positiv besetzter Gegenpol zur Desorientierung) darin bestünde, auf einen Beruf hin organisiert und auf ein berufliches Ziel fixiert zu sein.“¹⁹⁷ Als weitere Beispiele für die ökonomische Durchdringung des Diskurses nennt er die Adressierung von Kindern, deren Kompetenzerwerb im Rahmen der Mithilfe bei Haushaltsarbeiten im Hinblick auf spätere Verwertbarkeit dargestellt würde: „Die Studie unterstreicht, dass viele Kompetenzen, die am späteren Arbeitsplatz benötigt werden, durch Mitwirkung an den Aufgaben im Haushalt erworben werden können.[...]“¹⁹⁸ Die Nutzbarmachung der Subjekte zielt zudem auf deren Innerstes ab, indem sie sich auch auf den Bereich der Emotionen als gestaltbare Ressourcen beziehe. Ein weiterer Punkt, den Haeske unter die Ökonomisierung ordnet, ist die Idealisierung netzwerkartiger Strukturen,

¹⁹⁴ Ebd., S. 149.

¹⁹⁵ Ebd., S. 150.

¹⁹⁶ Ebd., S. 151.

¹⁹⁷ Ebd., S. 154 f.

¹⁹⁸ Hungerland, Beatrice: *Kompetenzentwicklung im Wandel : auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 174f zit. n. Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 156.

welche vor allem unter den Aspekten Effizienz, Flexibilität und im Hinblick auf kooperative Nutzenmaximierung dargestellt würden, als „ökonomisch plausible Form der sozialen Organisation“. ¹⁹⁹ Moral, Ethik, Autonomie und Gemeinschaft seien Themen, die er in der „Grenzzone des Diskurses“ verortet, wo diese zwar vorhanden, aber von untergeordneter Bedeutung wären.

Die vierte, letzte und gleichzeitig am wenigsten analytisch eindeutig erscheinende Formationsregel Haeskes ist von ihm als *Produktionslogik* benannt worden. Dabei bezieht er sich einerseits auf die Subjekte, die ihre Kompetenzen herstellen, und andererseits auf die verschiedenen im Diskurs vorhandenen Kompetenz-Konstrukte sowie die Objekte (z.B. Zertifikate), die aus diesen hervorgehen. Die in Imperativen der Kompetenzentwicklung enthaltene Forderung, Leistungspotenziale auszuschöpfen, bedinge, dass Kompetenz nichts Gegebenes, sondern etwas Herzustellendes sei. ²⁰⁰ Wenn im Diskurs verhandelt werde, wie Kompetenzen messbar gemacht werden sollen, folge darauf die Applikation der entwickelten Messschemata auf das Subjekt, welches „an dem so definierten Kompetenzverständnis vermessen wird, wobei gefordert ist, Schwächen, die aus der Kompetenzdiagnose resultieren, auszugleichen, d.h. Kompetenz neu herzustellen.“ ²⁰¹ Die Eigenschaft der Unabschließbarkeit, die auch Boris Traue in Bezug auf Kompetenzen festmacht, ist hier unmittelbar mit der Formationsregel des Reaktionszwangs verknüpft: Wenn Kompetenz umfeldorientierte Adaption bedeutet und das Umfeld sich permanent und immer schneller wandelt (oder dies zumindest angenommen wird), dann kann es kein Ende des ‚Sich-darauf-einstellens‘ geben. Insofern geht das, was Haeske hier als Produktionslogik benannt hat in eins mit dem Zwang zur Aufrechterhaltung der Employability durch (Weiter-)Bildung. ²⁰² Eine Frage, die sich Udo Haeske stellt und die er ganz klar außerhalb der Grenzen des Kompetenz-Diskurses verortet, ist jene nach der *Machbarkeit* der Produktion von Kompetenzen bzw. deren Grenzen. Die Grenzen der Machbarkeit, so Haeske, würden rund um den Begriff der Intelligenz (auch er verweist hier auf McClelland) durchaus immer wieder thematisiert und zwar in Fragen zum Verhältnis von „Anlage und Umwelt“. ²⁰³ Er verweist auf heftige Diskussionen um Aussagekraft und Beeinflussbarkeit von Intelligenz und er-

¹⁹⁹ Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 158[Hervorhebung von mir: MT].

²⁰⁰ Ebd., S. 167.

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Wendt, Tosca: „Employability“, in: Dzierbicka, Agnieszka und Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien: Löcker 2006, S. 88–96, hier S. 92.

²⁰³ Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 168.

klärt, dass im Kompetenzdiskurs „genetische und soziale Faktoren“²⁰⁴ kein Thema wären. Der Diskurs produziere stark variierende Kataloge von mehr oder weniger differenzierten Teilkompetenzlistungen, die ihrerseits wieder in beschreibende Items unterteilt sein können. Dass dabei Aspekte wie „die Fähigkeit zum kritischen Denken, die Fähigkeit zur Infragestellung gegebener Bedingungen, gesellschaftliche Verantwortlichkeit, soziales Engagement, kreative Selbstverwirklichung oder Spiritualität“ im analysierten Korpus eine untergeordnete Rolle spielen würden, sei Ausdruck der bezeichneten Logik, die Kompetenz vor allem in den „Dienst der Ökonomie und der dort notwendigen Produktionsprozesse“ stelle.²⁰⁵ Als Teil der Produktionslogik verhandelt Haeske auch die AkteurInnen, also die SprecherInnen des Diskurses. Dabei handle es sich vor allem – er fasst den Begriff offenbar sehr weit – um SozialwissenschaftlerInnen: PädagogInnen, PsychologInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen, LehrerInnen und LehrerInnen-AusbildnerInnen. Viele davon hätten, es verwundert nicht, starke wirtschaftliche Bezüge, z.B. Wirtschaftspädagogik oder Arbeits- und Organisationspsychologie.²⁰⁶ Aber auch aus dem Bankenbereich, dem Consulting, der BWL, dem HR-Bereich finden sich SprecherInnen, ebenso wie VertreterInnen politischer oder religiöser Organisationen. Als vergegenständlichte Produkte des Kompetenzdiskurses sieht Haeske nicht zuletzt sein Datenmaterial selbst: eine große Anzahl von Publikationen zum Thema Kompetenz sind die materialisierte Basis des Diskurses. Aber auch Zertifikate, die am Ende einer Kompetenzberatung stehen können, das durch Messinstrumente produzierte Material, wie z.B. auch die so genannten Kompetenzbilanzen, wären nach Haeske Objektivierungen des Diskurses. Aber auch Arbeitsplätze, die diese Objekte hervorbringen, fasst er darunter und verweist darauf, dass hinter vielen Publikationen auch öffentliche Förderungen stehen. So gesehen sind dann auch noch viele weitere Bereiche

²⁰⁴ Hier macht Haeske einen für mich äußerst befremdlichen Verweis auf ein Buch des Politikwissenschaftlers Charles Murray und des Harvard-Psychologen Richard Herrnstein, die 1994 die Behauptung aufstellten, Intelligenz sei zu großen Teilen genetisch vererbbar. Die beiden mussten sich völlig zu Recht massiver Kritik aussetzen, rassistisch und eugenisch zu argumentieren. Haeske referiert, ohne nähere Angaben zum Thema des Buches oder dessen Umstände zu machen, bloß auf das Werk selbst, und meint, die Tatsache, dass es trotz Bestsellerstatus in den USA nicht auf Deutsch übersetzt worden sei, wäre als Hinweis darauf zu lesen, dass wissenschaftliche Freiheit im Intelligenzdiskurs keine Selbstverständlichkeit sei. Ohne im Rahmen dieser Arbeit das Thema „wissenschaftliche Freiheit“ näher zu bearbeiten oder weiter auf die kruden Ideen und sozialpolitischen Vorschläge von Herrnstein und Murray eingehen zu können, möchte ich an dieser Stelle zumindest heftigen Widerspruch einlegen. Deshalb hier ein Verweis auf einen Artikel, der die eugenischen Quellen und Bezüge des Buches freilegt, auf welches sich aktuell auch der in ähnlichem Fahrwasser schwimmende Sozialdemokrat Thilo Sarrazin bezieht. Sesín, Claus-Peter: „Sarrazins dubiose US-Quellen“, in: Haller, Michael und Martin Niggeschmidt (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012, S. 27–48.

²⁰⁵ Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 171.

²⁰⁶ Ebd.

mit dem Kompetenzdiskurs verknüpft: „Es sind nicht nur die schreibenden und damit diskursiv direkt vernehmbaren Wissenschaftler, sondern auch die Hilfskräfte, die Verlage, kurzum alle Beteiligten, die sich am Entstehen der Praxen des Diskurses und der Produkte der diskursiven Begegnung beteiligen.“²⁰⁷ Die Diagnoseinstrumente wiederum finden ihre Dissemination in zahlreichen (Bildungs- und Berufs-)Beratungsprojekten, die selbst wieder evaluiert werden und so die damit befassen ForscherInnen beschäftigen, die in ihren Berichten selbst wieder Diskursfragmente anfertigen. So bildet der Diskurs ein weitverzweigtes Netz von Materialisierungen.

2.5 Bildungspolitischer Diskurskontext: Schlüsselkompetenzen und Qualifikationsrahmen

Das *Weißbuch* der Wiener VHS knüpft an ein zentrales bildungspolitisches Dokument an. Es handelt sich um eine im Jahr 2006 im Amtsblatt der EU veröffentlichte Empfehlung von Europarat und -parlament zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Als Begründung für das Aufgreifen der Schlüsselkompetenzen für das Weißbuch führen die AutorInnen deren „zunehmend richtungsweisende bildungspolitische Bedeutung“ an.²⁰⁸ Die Empfehlung der EU besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil des Amtsblattes wird begründet, warum es zu einer Empfehlung kommt wobei Bezug auf zahlreiche vorausgehende programmatische Papiere und Beschlüsse genommen wird. Im Anhang wird der für das *Weißbuch* besonders relevanten zweite Teil formuliert: „SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR LEBENSBEGLEITENDES LERNEN – EIN EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN“. Die dort definierten Schlüsselkompetenzen lauten:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit²⁰⁹

Den Auftakt der Begründung in Teil 1 gibt dabei die sogenannte Lissabon-Strategie, in der 6 Jahre zuvor das grundlegende strategische Ziel der Europäischen Union für die erste De-

²⁰⁷ Ebd., S. 173.

Hungerland, Beatrice: Kompetenzentwicklung im Wandel : auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?, 1. Aufl. Aufl., Wiesbaden: VS, Verlfür Sozialwiss 2004, S. 174f zit. n. Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 156.

²⁰⁸ Rieder/Brugger (Hrsg.): Weißbuch Programmplanung Teil I, S. 9.

²⁰⁹ Amtsblatt der Europäischen Union: „www.bmukk.gv.at“, S. L 394/13.

kade des neuen Jahrtausends im Zeichen einer Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit formuliert wurde, um damit „der Globalisierung und den Herausforderungen einer neuen wissensbasierten Wirtschaft“ und „raschen und immer schneller eintretenden Veränderungen“ entgegenzukommen.²¹⁰ Dieser Hintergrund wird dann auch zu Beginn des Referenzrahmens unter ‚Hintergrund und Ziele‘ aufgegriffen. Der Abschnitt wiederum eröffnet mit einem Szenario, das im Zeichen von Haeskes Formationsregel „Reaktionszwang“ lesbar ist:

„Die Globalisierung stellt die Europäische Union vor immer neue Herausforderungen, so dass alle Bürger eine breite Palette an Schlüsselkompetenzen benötigen, um sich flexibel an ein Umfeld anpassen zu können, das durch raschen Wandel und starke Vernetzung gekennzeichnet ist.“²¹¹

Die den Kompetenzimperativ veranlassenden Umfeldbedingungen sind hier durch einige Schlagworte repräsentiert, die das nicht näher ausgeführte Phänomen der *Globalisierung* als *herausforderndes* Szenario für die Europäische Union als nicht hinterfragbare gedankliche Grenze festlegen. Um auf die Globalisierung und die mit ihr einhergehenden Herausforderungen adäquat zu reagieren, bedarf es einer *Anpassung* der *Bürger*, und zwar in Hinsicht auf eine *breite Palette an Schlüsselkompetenzen*, um deren *Flexibilität* in Bezug auf ihr *Umfeld* zu vergrößern. Das Umfeld erfordert *raschen Wandel* und *starke Vernetzung*. Im darauf folgenden Absatz erklärt das Dokument die Stellung von „Bildung“ in Bezug auf die Schlüsselkompetenzen. Bildung sei demnach in einer sozialen und wirtschaftlichen Doppelrolle entscheidend dafür, dass die AdressatInnen, also die EU-BürgerInnen, durch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen sich dem oben entwickelten Szenario gemäß flexibel den wandelnden Umfeldbedingungen anpassen.²¹² Was Bildung *ist*, wird an dieser Stelle nicht näher definiert, jedoch was sie *tun soll*, also ihre Funktion, welche auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen ausgerichtet wird. In einem dritten Schritt führt der Referenzrahmen Gleichberechtigung und Zugangsgarantien für Bildungs-Benachteiligte²¹³ als Horizont ein. Die Betroffenen sollen durch besondere Berücksichtigung unterschiedlicher indi-

²¹⁰ „Die Union hat sich heute ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“Europäischer Rat von Lissabon, März 2000: „SCHLUSSFOLGERUNGEN DES VORSITZES - EUROPÄISCHER RAT (LISSABON) 23. UND 24. MÄRZ 2000“, S. 1, http://www.austria.gv.at/Docs/2006/9/5/schlussfolgerung_er_lisboa2000.pdf (zugegriffen am 15.4.2013).

²¹¹ Amtsblatt der Europäischen Union: „www.bmukk.gv.at“, S. L 394/13.

²¹² vgl. Ebd.

²¹³ „Dazu gehören beispielsweise Menschen mit geringen Grundfertigkeiten, insbesondere mit geringer Fähigkeit zum Lesen und Schreiben, Schulabbrecher, Langzeitarbeitslose und Menschen, die nach längerer Unterbrechung wieder in den Arbeitsmarkt eintreten, ältere Menschen, Migranten sowie Menschen mit Behinderungen.“ Ebd.

vidueller Fähigkeiten und Bedürfnisse dabei unterstützt werden, „ihr Bildungspotential auszuschöpfen“²¹⁴. Die mit Bildungsunterschieden einhergehenden sozialen Ungleichheiten werden an dieser Stelle als Ungerechtigkeit, der beigegeben werden muss, dargestellt. Der Modus des Beikommens liegt jedoch im Horizont eines als nicht ausgeschöpft angenommenen Potentials, d.h. in einer an die betreffenden Individuen gebundenen Defizit-Vermutung. Damit werden die Schlüsselkompetenzen als auf verschiedenen Ebenen wirksam angenommen: Einmal als Gewährleistung, dass alle BürgerInnen Europas sich im Kontext rasch verändernder Umfeldbedingungen entsprechend anpassen können. Und einmal, um Ungleichheiten, welche durch unterschiedliche Ursachen bedingte „Bildungsbenachteiligungen“ zur Folge haben, zu beseitigen. In beiden Fällen sind die Schlüsselkompetenzen als universales Remedium im Sinne Haeskes zu verstehen.²¹⁵ Ihre Wirkung ermächtigt demnach die Subjekte im Hinblick auf „[...]persönliche Entfaltung, aktive Staatsbürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit.“ Boris Traues Befund der „Versöhnung“ und Andreas Gelhards schon bei der Psychotechnik beobachtete Verknüpfung von beruflichem Erfolg und persönlicher Entfaltung sind hier gut zu sehen. Nachdem der Referenzrahmen sein Problem und seine Ausrichtung dargelegt hat, formuliert er Ziele, die durch ihn erreicht werden sollen. Diese umfassen neben der eigentlichen Definition der 8 Schlüsselkompetenzen auch die Unterstützung der Mitgliedsstaaten beim Ausbau der Schlüsselkompetenzen im Zuge von LLL. Außerdem soll er ein Referenzdokument auf übergeordneter Ebene für Politik, Bildungsinstitutionen und Lernende darstellen. Als solche Referenz fungiert er schließlich auch im Weißbuch der Wiener VHS. Die Definition von Kompetenzen im Referenzrahmen der EU lautet:

„Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung brauchen.“²¹⁶

Diese Setzung ruft gleich mehrfach die Bedeutung des Zusammentreffens im lateinischen *competere* auf: Nicht nur treffen unterschiedliche Begriffs-Konstituenten auf Ebene der angerufenen Individuen aufeinander (Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen), sondern es werden im gleichen Schritt auch objektivierte, von *allen Menschen* benötigte Kompetenzen formuliert, deren Horizont verheißt, persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung in eins gehen zu lassen. Mit einem „erfolgreichen Leben in einer Wis-

²¹⁴ Ebd.

²¹⁵ Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 134 ff.

²¹⁶ Amtsblatt der Europäischen Union: „www.bmukk.gv.at“, S. L 394/13.

sensgesellschaft“²¹⁷ werden die Subjekte angerufen und sollen sich die dazu notwendigen – gleichberechtigt nebeneinander stehenden – Schlüsselkompetenzen aneignen. Die Information, dass einige Begriffe den Referenzrahmen quer zu den einzelnen Schlüsselkompetenzen durchziehen, gibt schließlich einen Hinweis, dass diese nicht nur den kognitiven Raum des Selbst adressieren: „kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle.“²¹⁸ Der den Schlüsselkompetenzen damit einwohnende Imperativ zur produktiven Gestaltung der Gefühlswelt, erinnert stark an David McClellands Emphase zu Beginn der 1970er auf *nonverbal communication skills*: „The abilities to know what is going on in a social setting and to set the correct emotional tone for it are crucial life-outcome criteria.“²¹⁹

Ein weiterer diskursiver Kontext für den Kompetenzbegriff der Wiener VHS ist das bildungspolitische Instrument des *Qualifikationsrahmens*, konkret *The European Qualifications Framework for lifelong learning* (EQR) sowie der auf diesem basierenden – und sich derzeit noch im Prozess der Erstellung befindlichen – *Nationale Qualifikationsrahmen* (NQR) in Österreich. Qualifikationsrahmen sind als Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente zu verstehen, hinter denen als kleinster gemeinsamer Nenner die Logik des Vergleiches steckt. Kriterien, anhand derer Vergleichbarkeit geschaffen werden soll, sind *Lernergebnisse* und *Kompetenzen*. Der Berufs- und Arbeitspädagoge Peter Dehnbostel sieht das zunehmende Aufgreifen dieser Instrumente vor dem Hintergrund eines generellen Perspektivenwandels im Bereich bildungspolitischer Steuerung:

„Bisher standen Input-Faktoren wie Personal, Lehrpläne und Ausstattungen im Mittelpunkt des Interesses bildungspolitischer Steuerung, während Prozess, Output, Outcome und zum Teil auch der Kontext vernachlässigt oder ausgeblendet wurden. Heute erfolgt die Steuerung und Lenkung im Bildungswesen vorrangig outcome- und lernergebnisorientiert, zumindest ist dies die bildungspolitische Intention.“²²⁰

²¹⁷ Ebd.

²¹⁸ Ebd., S. L 394/14.

²¹⁹ McClelland: „Testing for competence rather than for ‚intelligence‘“, S. 10.

²²⁰ Dehnbostel, Peter: „Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 14 (2011), S. 05–1 – 05–11, hier S. 05–2. Zum Unterschied von Output und Outcomes: „In der Eingrenzung auf Lernergebnisse ist der *learning output* das unmittelbar nach einem Lernprozess festgestellte Lernergebnis, während der *learning outcome* auch die weitergehenden und längerfristigen Wirkungen des Lernprozesses (Anstellung, Zufriedenheit,...) mit einbezieht. Zürcher, Reinhard: „Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe Konzepte Fragestellungen.“, S. 8, <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14770> (zugegriffen am 5.9.2013) [Hervorhebungen im Original].

Damit werde Bildung zunehmend kommerzialisiert, an Effizienz- und Marktkriterien ausgerichtet und öffentliche Verantwortung werde zurückgefahren. Dieser Perspektivenwandel korreliere wiederum mit sozio-ökonomischen Veränderungen (Zunahme prekärer, temporärer Arbeitsverhältnisse auf Kosten unbefristeter, fester Anstellungen), die sich im „Wandel von Arbeit und Unternehmenskonzepten“ sowie in „betrieblichen Reorganisations- und Umstrukturierungsprozessen“ niederschlagen würden, in denen Lernen einen Wettbewerbsvorteil für Unternehmen darstelle.²²¹ In diesem Setting kontextualisiert Dehnbostel die zunehmende Bedeutung von sektoralen (z.B. branchenspezifischen oder bereichsspezifischen) und nationalen Qualifikationsrahmen. Er zitiert den Bildungssoziologen David Raffe, nach dem 2011 weltweit etwa 120 Länder Qualifikationsrahmen haben oder überlegen solche einzuführen, worunter die EU 27 zu rechnen seien.²²² Dabei ist der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als Meta-Rahmen oder Übersetzungsinstrument zu denken, der zwischen den jeweiligen Nationalen Rahmen vermitteln und so Mobilität, Transparenz und Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungssystemen und dem Arbeitsmarkt ermöglichen soll. Außerdem sollen die Bereiche des informellen und non-formalen Lernens mit formalem Lernen gleichberechtigt werden. Dabei sind Lernergebnisse (als Ausdruck der Outcome-Orientierung) ein zentraler Begriff in der Empfehlung zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens und definiert als:

„[...] Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“²²³

Die auffällige Inkongruenz, dass die Schlüsselkompetenzen aus *Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen* begriffen werden, aber im Rahmen des EQR Kompetenzen ohne „Schlüssel“ neben Kenntnissen und Fertigkeiten gestellt sind, erklärt eine Broschüre der EU-Kommission. Der EQR wolle keine Aussagen über den Gehalt von Lernergebnissen treffen, und die Schlüsselkompetenzen seien als „integraler Bestandteil“ der im jeweiligen

²²¹ Dehnbostel: „Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie“, S. 05–4.

²²² Raffe, David: „National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective.“, in: Büchter, Karin, Peter Dehnbostel und Georg Hanf (Hrsg.): Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) - Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?, Bielefeld: Bertelsmann 2011, S. 357–374.

²²³ Amtsblatt der Europäischen Union: „EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“, S. C 111/4, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (zugegriffen am 3.4.2013).

Rahmen festgelegten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen²²⁴ zu verstehen. Die Lernergebnisse fungieren im EQR als Scharnier zur Einordnung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in ein 8-stufiges Qualifikationsschema. Die für die jeweilige Stufe definierten und auch als „Deskriptoren“ bezeichneten „erforderlichen Lernergebnisse“ sind also der Ausgangspunkt für die Vergleichs-Logik der Rahmen²²⁵. In Österreich wird seit 2007 an der Entwicklung eines NQR gearbeitet, der, nachdem eine gegenseitige Zuordnung von Qualifikationen innerhalb des österreichischen Bildungssystems erreicht werden soll, auch die Anbindung an den EQR darstellen möchte. Auch in Österreich hat man sich für 8 Qualifikationsstufen entschieden. In Konsultationsprozessen (an denen auch die Wiener VHS teilgenommen haben) von der Nationalen Steuerungsgruppe wurden Stellungnahmen aus dem „gesamten Bildungsbereich“ gesammelt und derzeit (2013) läuft noch ein Simulationsverfahren, das unter anderem die entworfenen Kriterien zur Zuordnung testen soll. Der Begriff der Lernergebnisse bzw. die lernergebnisorientierte Darstellung von Kompetenzen im Programm sind in den ExpertInneninterviews ein bedeutendes Thema gewesen. Deshalb möchte ich - auch wenn eine nähere Auseinandersetzung mit dem NQR hier nicht geleistet werden kann - noch ein Schlaglicht darauf werfen, wie dessen zukünftige Bedeutung seitens relevanter bildungspolitischer DiskurssprecherInnen eingeschätzt wird. In einem Interview mit dem Magazin erwachsenenbildung.at erklärt Martin Netzer, stellvertretender Sektionsleiter des Unterrichtsministeriums, wie er sich mögliche Entwicklungen im Hinblick auf Zertifizierungen von Angeboten der Erwachsenenbildung im NQR vorstellt. Er schätzt, dass maximal 30 % aller Angebote im Bereich der österreichischen Erwachsenenbildung dem NQR zugeordnet werden würden. Seine Antwort auf die Anschlussfrage formuliert eine Befürchtung, die auch in einem der ExpertInneninterviews zum Ausdruck gekommen ist:

„Was passiert mit Einrichtungen und Bildungsangeboten, die nicht NQR-zertifiziert sind? Laufen diese Gefahr, als zweitklassig zu gelten?“

Es könnte eine Dynamik in diese Richtung entstehen. Ich sehe die Gefahr, dass diejenigen, die NQR-lastig unterwegs sind, dies auch als Marketinginstrument handhaben und am Markt die Nase vorn haben, und die anderen dem nichts entgegenhalten können. Darum ist es wichtig, dass auch jene lernergebnisorientiert ausschildern, bei denen es nicht um die Eingliederung in den NQR geht. Das kann jeder. Und der NQR hat den Fokus auf Qualifikation und Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt. Der NQR kann Teilaspekte von Bildung abdecken, aber Bildung ist mehr. Da geht es um gesellschaftliche Teilhabe, persönliche Entfaltung und um Wissen und Fertigkeiten, die nicht automatisch

²²⁴ Europäische Kommission: „Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“, S. 9f, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf (zugegriffen am 9.5.2013).

²²⁵ Amtsblatt der Europäischen Union: „eur-lex.europa.eu“, S. C 111/5.

in eine Qualifikation münden. Bildung hat einen Wert an sich und Qualifikation ist nur ein Teil davon.“²²⁶

Eine lernergebnisorientierte „Ausschilderung“ von Kursen im Bereich der Erwachsenenbildung wird hier im Interesse aller AkteurInnen dargestellt, auch derjenigen, die gar keine Zertifizierung im Rahmen des NQR anstreben. Das dahinterliegende Argument ist jenes des Wettbewerbsnachteiles, der entstünde, wenn diejenigen, die an der Zertifizierung teilnehmen, die Verwertbarkeit als Marketinginstrument einsetzen würden. Auch wenn der Sprecher klarstellt, dass der Fokus des NQR auf berufliche Verwertbarkeit nicht synonym zu setzen sei mit Bildung, so sei die – eben jenem Verwertungsinteresse entsprechende – lernergebnisorientierte Beschreibung von Angeboten empfehlenswert. Der Wettbewerb der Erwachsenenbildungs-AnbieterInnen, genauer dessen Negativ-Horizont des Nachteiles am Markt, ist hier das springende Argument bzw. der Rahmen, innerhalb dessen operiert werden muss. Diese Einschätzung wirft die Frage auf, wie groß der Spielraum für Organisationen ist, aufgrund politischer, pädagogischer oder sonstiger Erwägungen an dieser Logik des Vergleichens bewusst vorbeizugehen. Die Auseinandersetzung mit der zukünftigen Zuordnung von Bildungsangeboten zum NQR - in den ja auch alle formalen Bildungsabschlüsse implementiert werden - stellt jedenfalls einen Diskurskontext dar, dem sich Bildungsinstitutionen, so sie das denn wollten, vermutlich schwer entziehen könnten.

²²⁶ Hammer, Mark: „Martin Netzer im Interview: ‚Wir brauchen einen Kulturwandel bei der Anrechnung von Fähigkeiten‘“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 14 (2011), S. 02/3

3 Methodik

Reiner Keller macht in seinem Beitrag zur *Soziologie der Kompetenz* (s.o.) auch Vorschläge, wie eine erweiterte Bildungs- und Kompetenzforschung vorgehen könnte, die nicht den impliziten und expliziten Anrufungen ihres Gegenstandes im Vornherein erliegt, weil sie sich vorschnell „dem (gewiss legitimen) gesellschaftlichen Problemlösungsbedarf unterstellt“, der nur allzu oft aus der umstrittenen Gesellschaftsdiagnose *Wissensgesellschaft* abgeleitet wird.²²⁷ Einer seiner Vorschläge liegt in einer Bearbeitung des Themas Kompetenz aus der Perspektive der wissenssoziologischen Diskursanalyse mit dem Ziel

„die sozio-historischen Figurationsprozesse von Bildung und diskursive Formierung von ‚Kompetenz‘ ohne die Diagnose der Wissensgesellschaft als reale oder real-fiktive Rahmenbedingung vorauszusetzen.“²²⁸

Die klare Abgrenzung von der Wissensgesellschaft als Ausgangspunkt ist in seinen Augen deshalb so wichtig, weil es in der Bildungsforschung üblich sei, die in dieser Gesellschaftsdiagnose postulierte rasche Entwertung von Wissensbeständen und die daraus abgeleitete Notwendigkeit einer permanenten Aktualisierung am Individuum zu übernehmen. Mit Verweis auf „unmittelbare bildungspolitische und bildungspraktische Handlungskonsequenzen auf nationaler, EU-weiter und globaler Ebene“ sei es notwendig, der jeweiligen „‚Situationsdefinition‘ der Wissensgesellschaft“ Aufmerksamkeit zu schenken.²²⁹ Dabei ist die Frage zu stellen, welchen Zuschnitts der jeweils verwendete Kompetenzbegriff ist. An Arbeiten, die sich am von Michel Foucault entwickelten Begriff der Gouvernamentalität orientieren, kritisiert Keller, dass diese zwar programmatische Verschiebungen im Bereich der Bildung erfassen würden, aber „das konkrete Prozessgeschehen, die impliziten Akteurskonstellationen, Ressourcen und diskursiven Auseinandersetzungen in ihrer soziohistorischen Einbettung und die daraus entstehenden Strukturierungen der Bildungsräume“ vernachlässigen würden.²³⁰ Meine Frage nach dem Aufgreifen des Kompetenzbegriffes in den Wiener VHS zielt aber gerade auch auf jenes konkrete Prozessgeschehen ab, wenn ich beispielsweise danach frage, welche Zugzwänge und Handlungsoptionen mit der Aufnah-

²²⁷ Keller: „Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie.“, S. 45. Für eine nähere Auseinandersetzung mit den Gefahren von einer aus der Diagnose Wissensgesellschaft abgeleiteten Defizitperspektive auf Individuen im Hinblick auf soziale Ungleichheit vgl. Erler, Ingolf: „Das Lebenslange Lernen und die Wissensgesellschaft“, in: Erler, Ingolf u. a. (Hrsg.): *Kritisch Denken: für eine andere Erwachsenenbildung*, Schulheft 148, Innsbruck ; Wien; Bozen: StudienVerlag 2012, S. 93–107, hier S. 93ff.

²²⁸ Keller: „Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie.“, S. 40.

²²⁹ Ebd., S. 37.

²³⁰ Ebd., S. 40.

me des Kompetenzbegriffes in Verbindung gebracht werden. In diesem Sinne greife ich Kellers Vorschlag auf und orientiere mich bei der *diskursanalytischen* Bearbeitung des Themas *Kompetenzen* am Beispiel der Wiener Volkshochschulen entlang der formulierten Fragestellungen, an den von ihm gemachten methodischen Hinweisen und greife außerdem auf Vorschläge Siegfried Jägers zurück. Reiner Keller ist ein Vertreter der von ihm geprägten und in der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik verorteten *wissenssoziologischen* Diskursanalyse. Deren theoretischen Hintergrund macht er vor allem mit Peter L. Bergers und Thomas Luckmanns grundlegender Wissenstheorie sowie mit Bezügen zu Michel Foucault und kulturalistischen Ansätzen fest.²³¹ Eine aus diesen Zugängen abgeleitete Annahme der wissenssoziologischen Diskursanalyse ist, dass Menschen keinen *unmittelbaren* Zugang zur Welt haben, ohne aber deren widerständige *Materialität* in Abrede zu stellen. Wissen ist sozial konstruiert und „in unterschiedlichen Graden als legitim anerkanntes und objektiviertes Wissen (Bedeutungen, Deutungs- und Handlungsschemata)“ vermittelt.²³² Die Definition des Bezugsrahmens von Diskursanalysen ist dementsprechend weit:

„Die Wissenssoziologische Diskursanalyse untersucht diese gesellschaftliche[!MT] Praktiken und Prozesse der kommunikativen Konstruktion, Stabilisierung und Transformation symbolischer Ordnungen sowie deren Folgen: Gesetze, Statistiken, Klassifikationen, Techniken, Dinge oder Praktiken sind in diesem Sinne Effekte von Diskursen und ‚Voraus‘-Setzungen neuer Diskurse. [Ihr geht es] darum Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivation, Kommunikation und Legitimation von Sinn-, d.h. Deutungs- und Handlungsstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen bzw. sozialen (kollektiven) Akteuren zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse zu analysieren.“²³³

In meiner Fragestellung nach der Konstitution und Entwicklung des (angenommenen) Kompetenzdiskurses in den Wiener Volkshochschulen bin ich zunächst von Objektivationen ausgegangen (z.B. das Weißbuch als Klassifikationsschema, das darauf abzielt, praxiswirksam zu werden), die mich auf die Notwendigkeit der Ermittlung seiner Aussagen in kommunikativen Aktualisierungen - jene der interviewten ExpertInnen - gebracht haben. Hauptquelle für Diskursanalysen sind so genannte Diskursfragmente, die auch als Aussageereignis verstanden werden können. Keller betont, dass in einem Diskursfragment nicht zwangsläufig nur „ein einziger Diskurs, und dieser noch dazu vollständig repräsentiert“ ist, sondern eher „kompatible Teilstücke von Diskursen“ zu erwarten sind.²³⁴ In diesem Sinne empfiehlt er, Aussagen über Diskurse anhand einer Aggregation verschiedener Feinanaly-

²³¹ Keller: Diskursforschung, S. 56.

²³² Ebd., S. 57.

²³³ Ebd.

²³⁴ Ebd., S. 109.

sen unterschiedlicher Diskursfragmente vorzunehmen.²³⁵ Wenn Diskursfragmente Aussageereignisse bezeichnen, gilt es zunächst noch zu klären, was unter *Aussage* im Diskurs verstanden werden kann. Michel Foucaults Unterscheidung von *Äußerungen* und *Aussagen* aus dessen *Archäologie des Wissens* gibt einen Hinweis:

„Während eine Äußerung erneut begonnen oder erneut evoziert werden kann, während eine (sprachliche oder logische) Form erneut aktualisiert werden kann, hat die Aussage als Eigenheit, wiederholt werden zu können: aber immer unter ganz strengen Bedingungen.“²³⁶

Siegfried Jäger, ein weiterer Vertreter der sozialwissenschaftlichen und in seinem Fall explizit *kritisch* ausgewiesenen Diskursanalyse, sieht in Aussagen den gemeinsamen Nenner von Äußerungen. Während sich Äußerungen eher an der Oberfläche des Gesagten bewegen, und die veränderbare Gestalt betreffen, sind Aussagen „[...] nicht als Sätze zu verstehen, sondern immer nur als so etwas wie der inhaltlich gemeinsame Nenner, der unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte aus Sätzen und Texten gezogen werden kann.“²³⁷ Mehrere - thematisch anhand ihrer Aussagestruktur als gleich identifizierte - Diskursfragmente bilden einen Diskursstrang, der in synchronen und diachronen Dimensionen zu denken ist, wobei „ein synchroner Schnitt durch einen Diskursstrang eine gewisse qualitative (endliche) Bandbreite“ eröffnet.²³⁸ Werden Diskursstränge über die Zeit verglichen, können so Thesen über die Veränderbarkeit der Sagbarkeitsgrenzen formuliert werden. Diskursstränge können ineinander verschränkt sein, die Ergebnisse werden auch als „diskursive Effekte“ bezeichnet.²³⁹ Ein Beispiel: Die massenmediale Thematisierung von Female Genital Cutting (FGC) basiert vorrangig auf Konstruktion der (brutalen, archaischen) Anderen und kann so rassistischen Integrationsdiskursen als Argumentationsgrundlage dienen. Die Diskursverschränkung könnte hier als Kombination aus einem feministisch argumentierenden Anti-Gewalt-Diskurs und einem rassistischen, massenmedial vermittelten Diskurs gesehen werden. Der *Effekt* ist, dass MigrantInnen oder Menschen, die als solche identifiziert werden, unter den Generalverdacht der (Selbst-)Verstümmelung gebracht werden können, während andere, nicht im Lichte des Fremden stehende und daher stärker akzeptierte Körperzurichtungspraxen (z.B. Schönheits-OP) nicht in gleichem Maße problematisiert werden.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Archäologie des Wissens Foucault: Die Hauptwerke, S. 586.

²³⁷ Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse: eine Einführung, 6., vollständig überarbeitete Aufl., Münster: Unrast 2012, S. 95.

²³⁸ Ebd., S. 80.

²³⁹ Ebd., S. 81.

3.1 Datengrundlage, Erhebung & Interpretation

Das Datenkorpus meiner Arbeit besteht im Kern aus neun Interviews mit ExpertInnen für den Bereich der Wiener Volkshochschulen sowie dem Weißbuch Programmplanung Teil 1. Diese stellen die Grundlage der Interpretation dar. Zur Vorbereitung der Gespräche und im Verlauf der Interpretation wurden Bücher und Zeitschriftenartikel aus Fachzeitschriften, die relevante Bezüge zu den (Wiener) VHS und meiner Fragestellung aufwiesen, Programme, Dokumente und Selbstdarstellungen der Wiener VHS im Internet sowie Gemeinderatsprotokolle und ein Kontrollamtsbericht der Stadt Wien gesichtet und bei einem relevanten Bezug mitaufgenommen. Ein ‚relevanter Bezug‘ war dann gegeben, wenn ein in den Interviews für die Kompetenzorientierung bedeutsam gewordenes Thema (z.B. Lernergebnisorientierung) auch in einem Fachmedium von ProtagonistInnen der Wiener VHS bearbeitet wurde. Auch Dokumente und Texte anderer AkteurInnen, auf die in den Interviews hingewiesen wurde, haben so Eingang in die Interpretation gefunden. Eine Übersicht über die zur Interpretation mitaufgenommenen Quellen findet sich in Anhang I. Die für Diskursanalysen vielleicht nicht ganz gewöhnliche Vorgehensweise, leitfadengestützte ExpertInneninterviews in den Mittelpunkt zu rücken und damit nicht in erster Linie auf ‚natürliche‘, sondern schon durch einen Leitfaden vorstrukturierte Daten zurückzugreifen, hat mehrere Gründe. Der erste betrifft die Fragestellung, die sich nicht auf einen massenmedialen Diskurs stützen kann, sondern auf exklusive Informationen aus einem eingegrenzten Feld angewiesen ist. Ursprünglich gab es Überlegungen, ausschließlich anhand von Archivmaterialien (z.B. Programme im Verlauf von Jahrzehnten, Jahresberichte der Wiener Volkshochschulen) vorzugehen. Nach Recherchen und Gesprächen im Volkshochschularchiv war jedoch bald klar, dass der von mir anvisierte ‚Diskurs um Kompetenzen‘ in den Wiener VHS sehr wahrscheinlich mit einem viel jüngerem Datum abzugrenzen ist, als ich zuvor angenommen hatte und mir eine ausschließliche Arbeit an ‚natürlichen‘ Diskursfragmenten in Form von Archivalien, Zeitschriftenartikel etc. wichtige Dimensionen im Sinne des bei Keller erwähnten *Prozessgeschehens* verschlossen hätte. Die Frage nach Konstitution und Entwicklung eines Kompetenzdiskurses, welche auch dessen Wirksamkeitsdimension in der Praxis sowie unterschiedliche Positionierungen berücksichtigen sollte, war daher unbedingt an SprecherInnen im VHS-Diskurs zu richten. Den Status als Experte oder Expertin haben meine InterviewpartnerInnen daher als TrägerInnen von Spezialwissen über das Feld der Wiener VHS zugewiesen bekommen, zu dem ich sonst keinen

Zugang gehabt hätte. Die Auswahl der Interviewten erfolgte in mehreren Stufen. Nach ersten explorativen Gesprächen im Österreichischen Volkshochschularchiv mit Mag. Thomas Dostal fiel die Entscheidung, ExpertInnen aus dem Bereich der Wiener VHS zu interviewen. Mein Verständnis von ExpertInnen schließt an jenes von Michael Meuser und Ulrike Nagel an. Diese greifen auf eine im Rahmen eines Forschungsprojektes zu kommunalen Politikprozessen gebildete Definition von Raymond Gorden zurück. Nach dieser sind solche Personen ExpertInnen: „who are active in community affairs regardless of their position in the social status system“.²⁴⁰ Das ist deshalb wichtig, weil es den Kreis der ExpertInnen nicht nur an die aktive Ausübung eines Berufs knüpft. Unabhängig davon, ob eine Person aktuell Programme für die Wiener VHS plant, kann sie so als Experte/Expertin miteinbezogen werden. Ich verfügte nach Recherchen im Volkshochschularchiv und einem Gespräch mit Mag. Thomas Dostal über eine Liste von Funktionsfeldern im Bereich der Volkshochschulstrukturen in Wien, die für meine Befragung relevant sein würden sowie über eine Liste mit Namen von Personen, die mir aufgrund Ihres Wissens über die Wiener Volkshochschulen relevante Informationen bieten könnten. Diese Listen habe ich dazu verwendet, um eine Auswahl an zu kontaktierenden Personen zusammenzustellen, die sich in den unten dargestellten Eigenschaften der tatsächlich Befragten widerspiegelt. Ursprünglich war geplant, sechs bis acht Interviews durchzuführen. Tatsächlich wurden 9 Interviews geführt, die insgesamt 12 Stunden und 20 Minuten an Audioaufnahmen sowie etwa 198 Seiten Transkript ergaben. Die Interviews fanden entweder am Arbeitsplatz der Interviewten oder im Medienraum des Instituts für Geschichte an der Universität Wien statt, bei dem ich mich hiermit noch einmal freundlich für die Unterstützung bedanken möchte. Die Interviews wurden in der Zeit von November 2012 bis Februar 2013 geführt.

Berücksichtigte Eigenschaften bei der Wahl der insgesamt 9 InterviewpartnerInnen

• war am Weißbuch beteiligt	4
• war nicht am Weißbuch beteiligt	5
• ist aktuell an der Programmgestaltung der Wiener VHS beteiligt	5
• ist aktuell nicht (mehr) an der Programmgestaltung der Wiener VHS beteiligt	4
• war/ist pädagogische/r AssistentIn bzw. ProgrammmanagerIn	7

²⁴⁰ Gorden, Raymond L.: Interviewing: Strategy, Techniques, and Tactics., Homewood: Dorsey Press 1975, S. 199 zit. n. Meuser, Michael und Ulrike Nagel: „Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion“, in: Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder., 3., grundlegend überarbeitete Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH 2009, S. 35–60, hier S. 43.

• Männer	4
• Frauen	5

An dieser Liste sind Vorannahmen nachzuvollziehen, die ich bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen getroffen habe. Um den Zeithorizont meiner Fragestellung zu berücksichtigen habe ich natürlich auch mit Personen gesprochen, die über einen längeren Zeitraum Auskunft geben konnten. Die Entscheidung, sowohl Personen zu interviewen, die an der programmatischen Ausarbeitung des *Weißbuchs* beteiligt waren als auch solche, die das nicht gewesen sind, war durch die Vorannahme veranlasst, dadurch eine größere Heterogenität an Aussagen zu erreichen. Dass ich versucht habe, ungefähr gleich viele Männer wie Frauen zu befragen ist mit keinen speziellen theoretischen Vorannahmen über vergeschlechtliche Zusammenhänge im Feld verbunden. Auch wenn ich der Auffassung bin, dass die heteronormativ-dichotome Einteilung in *entweder* Mann *oder* Frau eine der machtvollsten diskursiven Subjektivierungen darstellt²⁴¹, wollte ich hier sicher gehen, dass zumindest innerhalb der Norm durch meine Auswahl keine Diskriminierungen geschehen.

Der Interviewleitfaden (ein Beispiel in der Ausprägung für eineN ProgrammmanagerIn findet sich in Anhang VI) musste von Interview zu Interview angepasst werden. Die Anpassung wurde nach den folgenden Kriterien vorgenommen: (1) Welche Funktion hat bzw. hatte die Person im Volkshochschul-Gefüge aktuell oder früher und (2) mit welchen Möglichkeiten bzw. Schwierigkeiten, an relevante Informationen zu gelangen ist daher im jeweiligen Fall zu rechnen. Es würde vermutlich wenig Sinn machen, jemanden der/die erst seit kurzer Zeit für die Wiener VHS tätig ist, nach der Bedeutung des Kompetenzbegriffes in der Programmplanungs-Praxis in den 1980er-Jahren zu fragen. (3) Welche Themen sind in den vorangegangenen Interviews in Bezug auf die Fragestellung neu hinzugekommen, und müssen berücksichtigt werden? Ich habe in jedem Interview versucht, auch Raum für Erzählungen zu geben, und durch Paraphrasierungen und Zurückspiegeln von Aussagen nicht noch stärker vorzustrukturieren, als dies durch die mitgebrachten Fragen schon der Fall war. Das ist nicht in jedem Fall gelungen. Dennoch beinhalten manche Interviews längere Erzählpassagen (1 Seite und mehr) und viele initiativ eingebrachte Themen und Begriffe. Welche Position aber nehmen die Erzählungen der Interviewten im Hinblick auf meine Fragestellung ein? Reiner Keller erklärt, worum es bei einer Diskursanalyse nicht gehe:

²⁴¹ Was erfreulicherweise bedeutet, dass diese – ebenso wenig wie die vergleichsweise schwach erscheinende Anrufung der Subjekte als *in/kompetent* – letztlich nicht in Stein gemeißelt ist.

„Die Diskursforschung beschäftigt sich nicht mit der Rekonstruktion subjektiver Sinnzuschreibung oder Wissensvorräte, der Analyse ‚kleiner Lebenswelten‘ oder der ethnographischen Erkundung ‚fremder Welten um die Ecke‘. Auch geht es ihr weder um ‚subjektive Fallstrukturen‘ des biographischen Erzählens noch um ‚objektive‘ Fallstrukturen von Interaktionsbeziehungen, Identitätsbildungen u.a.“²⁴²

Ich begreife die interviewten ExpertInnen als legitime SprecherInnen (in verschiedenen Positionen) eines Diskurses um Kompetenzen im Bereich der Wiener VHS. Als solche verfügen Sie über Spezialwissen (Aussagen) über den Diskurs und die aus ihm hervorgehenden Praxen, das sie in den Interviews aktualisieren (in Äußerungen). In diesem Sinne bilden die Interviewten eine Diskurskoalition, deren Gemeinsames zunächst im gemeinsamen Organisationsbezug und im Spezialwissen besteht. Wenn innerhalb der Interviews in Bezug auf ein Thema unterschiedliche Positionen mit unterschiedlichen Argumenten (Aussagen) vorgebracht werden, so kann im Sinne Kellers von unterschiedlichen Diskurskoalitionen ausgegangen werden, die jeweils unterschiedlichen *Story lines* folgen.²⁴³ Ich habe allen Personen, die ich um Interviews gebeten habe, Anonymität zugesichert. Die ethische Richtschnur, an die ich mich halte, ist die, dass allen, die in irgendeiner Weise am Zustandekommen dieser Arbeit mitwirken, kein persönlicher Nachteil daraus entstehen darf. Da ich hauptsächlich mit Personen gesprochen habe, bei denen ein aufrechtes Dienstverhältnis im Volkshochschulbereich besteht, und diese Personen im Feld auch noch nach regulärer Anonymisierung (Namen und Orte im Transkript ändern) zu leicht identifizierbar wären, hatte diese Frage für mein Vorhaben eine besondere Bedeutung. Es befinden sich deshalb keine Transkriptteile im Anhang und die Verwendung von Zitaten im Ergebnisteil wurde so weit wie möglich beschränkt. Da, wo ich es doch als nötig erachtet habe, Formulierungen aus den Interviews für sich sprechen zu lassen, habe ich in Klammer, z.B. mit (P1), auf das Transkript von „Person 1“ verwiesen, wobei die Zuordnung von Ziffern zu den jeweiligen InterviewpartnerInnen durch Zufall getroffen wurde. Dieses Vorgehen hat jedoch auch Schwierigkeiten im Verlauf des Interpretationsprozesses mitverursacht: Über Machtdifferentiale innerhalb der Wiener Volkshochschulen kann im Rahmen dieser Arbeit nur äußerst begrenzt etwas ausgesagt werden. Denn dazu wäre es notwendig gewesen, auch die jeweilige Position der SprecherInnen innerhalb der VHS stärker zum Thema zu machen, wodurch aber wiederum die Anonymisierung gefährdet worden wäre. Zudem wären die Interviews im Hinblick auf Machtstrukturen innerhalb des VHS-Diskurses stärker in ihrem spezifischen „VHS-historischen“-Kontext zu sehen gewesen. Die Wiener Volkshochschu-

²⁴² Keller: Diskursforschung, S. 74.

²⁴³ Ebd., S. 62ff.

len bzw. ihre Vorgänger blicken auf eine über 125jährige Geschichte zurück, die nicht linear oder bruchlos verlaufen ist. Dabei ist vor allem der Plural, den auch die GmbH heute noch in ihrem Namen trägt, von Bedeutung: Bis vor fünf Jahren haben die Wiener Volkshochschulen inhaltlich, sowohl was die Programmgestaltung betrifft als auch FördergeberInnen gegenüber mehr oder weniger autonom agiert, eigene Schwerpunkte gesetzt. Mit der Zentralisierung durch die Gründung der GmbH hat sich der Spielraum vieler AkteurInnen verändert. In einer Unternehmens-Organisation - so wie in jeder hierarchisch angelegten Struktur - haben nicht alle AkteurInnen dieselben Freiheiten, sich zu entscheiden oder zu sprechen. Diese Überlegungen sind in den Prozess der Interpretation natürlich eingegangen, aber als Form von Reflexion zu betrachten, die keinen Anspruch auf einen systematischen Überblick über Machtverhältnisse innerhalb der Wiener Volkshochschulen haben kann, oder diesen darstellen könnte, und deshalb auch keine Hypothesen diesbezüglich anstellen kann. Dass in Hinsicht auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen im Allgemeinen und die Kompetenzorientierung der Wiener Volkshochschulen im Besonderen nicht alle ihr Verbundenen dieselbe Position haben, liegt in Anbetracht des Gesagten und der Größe der Organisation auf der Hand. Ebenso steht außer Zweifel, dass die Verhältnisse der internen Machtdifferenziale so gelagert sind, dass das Aufgreifen der Kompetenzen und der sie einbettenden Programmatik *begünstigt* wurde. Mit einfachen Worten: *Wer* von *wo* spricht, kann nur äußerst begrenzt zum Thema dieser Arbeit gemacht werden. *Was* die jeweiligen Personen aber *thematisiert* haben, auf *welche* diskursiven *Horizonte*²⁴⁴ hin sie ihre Äußerungen ausgerichtet haben und mit *welchen Argumenten* sie diese versahen, lässt sich jedoch rekonstruieren. Dabei ergibt sich so etwas wie ein Schnitt durch das Feld, der eine diskursive Bandbreite von Aussagen eröffnet, innerhalb derer auf den Begriff der Kompetenzen Bezug genommen wird.

Wie bin ich bei der Erhebung der Interviews und bei der Interpretation des erhaltenen Materials vorgegangen? Die ersten drei Interviews wurden so angelegt, dass zwischen dem einen und dem nächsten jeweils das Transkript des vorangegangenen in atlas.ti ver-

²⁴⁴ Ich verwende den Begriff „Horizonte“ als analytische Kategorie über mein gesamtes Material, lose angelehnt an Ralf Bohnsacks Konzept der *Gegenhorizonte*: Er spricht von positiven und negativen Gegenhorizonten, die den übergreifenden Orientierungsrahmen von Gruppen mitstrukturieren, zwischen dem sich eine so genannte Orientierungsfigur aufspannt. Vgl. Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung : Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 2., überarbeitete Aufl., Opladen: Leske + Budrich 1993, S. 132ff. Beispiel: In einem der Interviews ist z.B. die Rede davon, dass curriculare Orientierung bedeute, weg von einem Stückwerk von Veranstaltungen hin zu einem System mit Anschlussstellen zu kommen. In dieser Äußerung markiert ein als „Stückwerk“ bezeichnetes Programm den Negativ-Horizont, und ein als „System“ gedachtes Programm den positiven Gegenhorizont. Beide sind in die Orientierungsfigur des „Curriculum“ eingebunden.

codet wurde. Dabei bin ich zunächst ausgehend vom Begriff der Phänomenstruktur, den Keller aufgreift, vorgegangen. Dieser empfiehlt nicht zu paraphrasieren, sondern zu schauen, welche thematischen Bezüge im Material hergestellt wurden.²⁴⁵ Dabei wurden (Keller lehnt sich hierbei an Verfahren aus der Grounded Theory an) die so erhaltenen thematischen Codes auch zueinander in Beziehung gesetzt in Hinsicht auf in den Transkripten gesetzte Bedingungen, Konsequenzen und Strategien. So zeichnete sich beispielsweise mit dem zweiten Interview ab, dass das Aufgreifen des Begriffes der Kompetenzen auch als Strategie in Bezug auf Ausverhandlungssituationen mit FördergeberInnen bezogen wird. Nach dem dritten Interview hatte ich so eine Liste von über 900 Codes, die teilweise aufeinander verwiesen bzw. schon in Über- und Unterkategorien eingeteilt worden waren. Diese Liste war die Grundlage für Adaptionen und Erweiterungen des Leitfadens. Beschrieb jemand Modularisierung in Bezug auf ein dahinter stehendes Lernverständnis, dann wurde die betreffende Stelle auch so codiert. Die Stelle „zerteilt Lernprozesse in kleine Happen“ wandert so z.B. zur Code-Familie „Modularisierung“. Dieses Verfahren diente mir einerseits darin, einen thematischen Überblick zu bekommen und ein verfeinertes, schon stärker empirisch angereichertes Analyseraster für das restliche Material zu erstellen, das auch die im Feld eingebrachten Themen und Strukturierungen berücksichtigte. Andererseits ließen sich durch unterschiedliche Bezugnahmen auf gleiche Themen Argumentationslinien nachzeichnen. Ab dem vierten Interview wurden alle Transkripte textnah paraphrasiert, die so erhaltenen Inhaltsangaben codiert und thematisch in die Codestruktur integriert. Während des Prozesses wurden permanent Memos verfasst, die erste Hypothesen über Aussagen und Zusammenhänge festhielten. So ist z.B. ein von mir ursprünglich nicht berücksichtigter, in Bezug auf den Kompetenzdiskurs aber zentraler Aspekt der Lernergebnisorientierung in ein Memo, von dort in den Leitfaden und letztlich in die Ergebnisse miteingegangen. Teils wurden angesprochene Positionen aus Interviews und Thesen aus den Memos in darauffolgenden Interviews eingebracht bzw. zurück in das Feld gespiegelt. Im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses gingen dabei Erhebung der Interviews, Transkription, Codierung und Leitfadenadaption weitestgehend nebeneinander her. Feinanalysen zu typischen Diskursfragmenten wurden anhand von drei Interviewpassagen und dem Vorwort des Weißbuchs durchgeführt. Die am Weißbuch durchgeführte Feinanalyse, ist im Ergebnisteil ausführlich dargestellt, die Feinanalysen der Interviewpassagen wurden in die restlichen Ergebnisteile integriert. Bei den Feinanalysen habe ich mich an der soziogeneti-

²⁴⁵ Keller: Diskursforschung, S. 99f.

schen (dokumentarischen) Methode nach Ralf Bohnsack orientiert, deren Interpretationsschritte in den einleitenden Worten zum dargestellten Beispiel (vgl. Kapitel 4.3) auch erläutert wird. Am Schluss wurden entlang einzelner Themen nochmals tabellarische Übersichten aus den Codelisten erstellt, um eine bessere Übersicht zu bekommen. Zudem habe ich Aussagestrukturen in atlas.ti visualisiert und da, wo es mir zur Erörterung der Ergebnisse nötig erschien, diese Darstellungen auch in die Arbeit integriert (vgl. Kapitel 4.7).

4 Interpretation & Darstellung der Ergebnisse

Die ersten Teilfragen, die das zugrunde liegende Interesse dieser Arbeit formulierten, lauteten: *Wie und wann hat der Begriff der Kompetenzen Einzug in das Vokabular der Wiener Volkshochschulen gefunden?* In den Interviews gab es unterschiedliche Herkunftsaussagen zum Kompetenzbegriff (s. Anhang IV). Die Äußerungen bezogen sich sowohl ‚allgemeiner‘ auf einen breiteren (Erwachsenen-)Bildungskontext, als auch auf einen ‚spezielleren‘, die Wiener Volkshochschulen betreffenden Kontext, in den die erstarkende Bedeutung des Begriffes der Kompetenzen gestellt wurde. So gab es bildungssystemspezifische Lokalisierungen, etwa in Ländern (z.B. England), die über kein duales Ausbildungssystem verfügen und wo deshalb der Ausweis und die Dokumentation von Kompetenzen als Nachweis für (berufliche) Eignung bereits auf eine längere Geschichte zurückblicken (‚Competence-Based Assessment‘²⁴⁶). Kompetenzen sind in diesen Beispielen vor allem im Bereich der beruflich orientierten (Erwachsenen-)Bildung bedeutend geworden und haben sich von dort weg ‚ausgebreitet‘. Als wichtigste diskursive Bezugsebenen für die Kompetenzorientierung der Wiener VHS sind vor allem (EU-)bildungspolitische Debatten und Papiere angeführt worden: Die stärker werdende Bedeutung von Lifelong Learning, der Europäische Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für Lebensbegleitendes Lernen, der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und an diesen anknüpfend die Debatten um den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Damit sind - neben den Wiener Volkshochschulen selbst - als machtvollen DiskurssprecherInnen verschiedene politische Instanzen bedeutend: EU-Rat, EU-Kommission, die OECD, Ministerien auf nationaler Ebene (z.B. das bm:ukk) und auf kommunaler Ebene vor allem die Stadt Wien, repräsentiert durch die Magistratsabteilung Bildung und außerschulische Jugendbetreuung (MA 13). Was den Zeitpunkt der Erscheinung des Kompetenzbegriffes betrifft, habe ich bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen sowie der Fragen, die ich gestellt habe, einen Zeitraum bis in die 1970er Jahre berücksichtigt, um dem sich konstituierenden Diskurs genug ‚historische Aufmerksamkeit‘ bei seiner Formierung zu widmen. Es war jedoch schnell klar, dass von einem tatsächlichen Diskurs um *Kompetenzen* in den Wiener VHS der 1970er nicht gesprochen werden kann. Bis in die 1980er gab es diesen Diskurs nicht, und wenn über Kompetenzen gesprochen wurde, dann in ihrer alltagssprachlichen Bedeutung. Er hatte

²⁴⁶ vgl. Wolf, Alison: „Competence-Based Assessment“, in: Raven, John und John Stephenson (Hrsg.): *Competence in the Learning Society*, New York: Peter Lang Publishing Inc, S. 453–466.

keine zentrale Stellung im Rahmen der Programmgestaltung oder gar als systematisch ausgearbeiteter Begriff, mit dem die Bildungssubjekte der Wiener VHS systematisch adressiert werden sollten. Diesen Stellenwert hat er, auch wenn pädagogische Debatten schon in den 1990ern aufgenommen wurden, erst im Zuge der Qualitätstestierung und der programmatischen Orientierung mit der Erstellung des *Weißbuch* in der zweiten Hälfte der 2000er Jahre bekommen. Aus den Interviews und den hinzugezogenen Publikationen aus dem VHS-Bereich lassen sich aber zunächst einige Entwicklungen nennen, die in den 1970ern ihren Lauf genommen haben und dem heutigen Diskurs vorausgegangen sind.²⁴⁷ In den 1970ern durchliefen die Wiener Volkshochschulen einen Wandel, der durch eine „verstärkte Integration arbeitsbezogener, beruflicher Lernangebote“²⁴⁸ gekennzeichnet ist und der in der ‚VHS-eigenen‘ Geschichtsschreibung auch als „Realistische Wende“²⁴⁹ bezeichnet wird. Mit diesem Wandel werden gleichzeitig ein Ansteigen der hauptberuflich bei den VHS Beschäftigten und eine stärkere Akademisierung und Professionalisierung des Feldes²⁵⁰ verbunden. Im Jahr 1973 trat das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz in Kraft, das die Vergabe von Bundesförderungen regelt. Im selben Jahr wurde in den Wiener Volkshochschulen der Funktionsbereich der pädagogischen AssistentInnen geschaffen. Zuerst als Ausbildungs- und Rekrutierungsinstanz für zukünftige DirektorInnen gedacht, entwickelte sich diese Funktion immer stärker zu einem eigenständigen - mit der Programmplanung befassten - Bereich. In den 1970ern war die Gestaltung des Programmes ein stark von vor Ort handelnden - männlichen - Einzelpersonen geprägter Bereich, in den allmählich auch Frauen, und mit ihnen auch geschlechterkritische Themen in die Bildungsarbeit der VHS, Einzug hielten. Ein bedeutendes Ereignis treibt die seit den 1970ern losgetretene ‚Akademisierung‘ des Personals im Bereich der Programmplanung stark voran: Die Anfang der 1980er-Jahre unter der Ägide des damaligen Unterrichtsministers Helmut Zilk durchgeführte „Aktion Stellenlose Lehrer in der Erwachsenenbildung“, bei der 250 Personen für Tätigkeiten in Einrichtungen der Erwachsenenbildung durch den Bund zur Verfü-

²⁴⁷ Dort, wo ich zur Ergänzung der aus den Interviews gewonnenen Informationen auf Publikationen oder andere Dokumente zurückgegriffen habe, ist dies kenntlich gemacht.

²⁴⁸ Stifter: Geistige Stadterweiterung, S. 125.

²⁴⁹ Ebd.; Speiser, Wolfgang: Wiener Volksbildung : nach 1945, Wien: Österreichischer Bundesverlag 1982, S. 187ff.

²⁵⁰ Mit Akademisierung und Professionalisierung habe ich hier Selbstbeschreibungen aus dem Feld aufgegriffen, die zum Ausdruck bringen, dass der Anteil an Personen mit Universitäts-Abschluss in den Leitungen der Wiener VHS angestiegen ist, und ebenso der Anteil der hauptberuflich dort Beschäftigten. Die Begriffe sind an dieser Stelle nicht in ihrer berufssoziologischen Bedeutung zu fassen.

gung gestellt wurden.²⁵¹ Diese staatliche Intervention löste einen Schub aus: Mit den neuen Personalressourcen wuchs auch der Bereich der MitarbeiterInnenweiterbildung, es wurden neue Unterrichtsmethoden und Materialien entwickelt sowie der Aufbau und die Stärkung von Strukturen betrieben. Ein konkretes Beispiel, das in einem der Interviews aufgegriffen wurde, illustriert, wie dieser Schub sich in einer „Professionalisierung“ durch Weiterbildung niederschlug und worauf dieser sich bezog: Ein ab 1970 stattfindendes Format der sogenannten „Fernsehkreise“, im Rahmen derer „Serien wissenschaftlicher Sendungen und anderer besonders zeitgeschichtlicher Folgen“²⁵² gemeinsam angeschaut und diskutiert wurden und die unter anderem einen kritischen Umgang mit dem Medium Fernsehen bewirken sollten. Wolfgang Speiser zitiert in seinem Buch über die Wiener Volksbildung nach 1945 die Worte des Leiters eines literarischen Fernsehkreises:

„Der Kursleiter kann mitten in die Sendung eingreifen, wo er es für nötig hält, um zu helfen, das Gesehene bzw. Gehörte zu verarbeiten, auf das Kommende, wenn nötig hinzuweisen, alles Schwere vorwegzunehmen, vor allem aber eine Besinnungspause zu schaffen.“²⁵³

Eine der interviewten Personen hebt hervor, dass in diesen Fernsehkreisen tatsächlich sehr die Position der moderierenden Person im Vordergrund gestanden sei, wodurch das Ganze einen missionarischen Charakter bekommen habe, was die Wirkung begrenzt hätte. Aber: „Das hat man verändert durch Mitarbeiter Aus- und Weiterbildung, durch gezielte.“ (P8) Die ‚Realistische Wende‘ hatte also *auch* zur Folge, dass durch Weiterbildung versucht wurde, steuernd auf die Qualität dessen Einfluss zu nehmen, was in angebotenen Kursen und Veranstaltungen tatsächlich vor sich ging, in dem man versuchte, auf die Lehrenden einzuwirken. Womit aber war und ist der expandierende Bereich der hauptberuflichen Programmgestaltung befasst, wie wurde geplant? Aus den Interviews lässt sich eine allgemeine Entscheidungsstruktur im Hinblick auf die Programmgestaltung in den Wiener VHS rekonstruieren, die sich seit den 1970ern nicht *grundlegend* geändert hat. Allgemein folgt die Planung von Veranstaltungen im Bereich der Wiener VHS den nachstehenden Kriterien: (1) Quantitativ erfolgreiche Veranstaltungen - also jene mit genügend TeilnehmerInnen - werden erneut in das Programm aufgenommen (= Fortschreibung bestehender Angebote). (2) Angebote von KursleiterInnen, die den Programmvorstellungen der Zuständigen (früher pädagogischen AssistentInnen, heute ProgrammmanagerInnen, DirektorInnen) ent-

²⁵¹ Stifter: Geistige Stadterweiterung, S. 126f; Filla, Wilhelm: „Öffentliche Förderungen als Steuerungsinstrument für Erwachsenenbildung. Von Kaiser Franz Joseph I. zu den Leistungsvereinbarungen.“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 18 (2013), S. 04–01 – 04–11, hier S. 04–6. Wilhelm Filla datiert den Beginn der Aktion in das Jahr 1984, Christian Stifter in das Jahr 1983

²⁵² Speiser: Wiener Volksbildung, S. 215f.

²⁵³ Ebd., S. 250.

sprechen und den zum jeweiligen Zeitpunkt gegebenen Vorgaben und Richtlinien (z.B. in Bezug auf Esoterik-Angebote) nicht widersprechen, werden aufgenommen. (3) Gesellschaftliche Bedarfe, Entwicklungen, Trends und Moden werden aufgegriffen und entsprechende Angebote programmiert. Heute ist der Bereich des Programmmanagements ein nach Programmbereichen ausdifferenzierter Funktionsbereich, oftmals mit mehreren für verschiedene Programmbereiche zuständigen ManagerInnen an den einzelnen VHS, mit einer durch die Zentrale gesteuerten Programmplanung. Im Zuge der Umstrukturierung aller Wiener Volkshochschulen zu einer gemeinnützigen GmbH wurde die Funktionsbezeichnung der *pädagogischen AssistentInnen* durch jene der *ProgrammmangerInnen* ersetzt. In Bezug auf diese veränderte Bezeichnung finden sich in den Interviewäußerungen zwei zentrale Aussagen: Einmal gibt es die Aussage, dass es sich dadurch lediglich um eine für die Praxis unbedeutende Änderung einer Bezeichnung handle, die nichts weiter zu bedeuten habe: „Dann würde ich sagen, fangen wir mit Programmmanagement an, das eben früher pädagogische Assistenz geheißen hat. Das ist ein und dasselbe, das hat jetzt nur den Namen Programmmanagement.“(P3) An anderen Stellen wird durch Wortverwechslungen, bei denen sich noch die alte Funktionsbezeichnung in die Rede schummelt, durch ironische Anspielungen oder explizites Aufgreifen eine auch für das Tätigkeitsfeld selbst bedeutende semantische Verschiebung sichtbar:

„auf Seiten der Programmplanungsorganisation, also pädagogischer. Jetzt heißen sie ja Programmmanager [schmunzelt], na, auf dieser Seite“ (P2)

„Weil eine Programmplanerin tut Programm planen, Punkt. Und ist halt für die Auswahl der Lehr-eh wichtige Tätigkeit - aber pädagogische Assistentin sagt schon ein bisschen was anderes als eine Programmplanerin.“(P1)

Aus diskursanalytischer Perspektive ist es interessant, wie Dinge bezeichnet werden, da sie ihre Bedeutungsmöglichkeiten nur aus dem Diskurs beziehen können und dieser sie formt. Unter diesem Aspekt kann die Einführung der Funktion der pädagogischen AssistentInnen als Korrelat des ‚Professionalisierungsschubes‘ in der ersten Hälfte der 1970er Jahre gesehen werden, während die „ProgrammmangerInnen“ im Kontext der Restrukturierung zur Wiener Volkshochschulen GmbH gelesen werden können, in deren Zeitraum auch die Kompetenzorientierung fällt. Neben der Bedeutungsverschiebung von *Assistenz* (des Direktors/der Direktorin) zu *Management* sticht vor allem das Wegfallen des Bezuges zu den Bildungs- und Erziehungswissenschaften in der Bezeichnung hervor. Der stärker den Aspekt der *Führung* und *Planung* betonende Begriff des Managements bezieht sich auf ein Programm, das wiederum in der vorangehenden Funktionsbezeichnung nicht vorhanden

war.²⁵⁴ Dieser Kurzausschnitt ist schon ein Hinweis, dass das Aufgreifen des Kompetenzbegriffes in ein komplexes Setting eingebettet liegt, das vor allem durch Veränderungen gekennzeichnet ist, im Zuge derer sowohl bildungspolitische und pädagogische Diskurse als auch Veränderungen in der Organisation der Wiener Volkshochschulen selbst eine Rolle spielen. Zentrale Veränderungen, die in den Interviews angesprochen wurden, sind in dieser Hinsicht der Wandel der Wiener VHS von Einzelvereinen, die über einen Dachverband vernetzt waren, hin zu einer gemeinnützigen GmbH, deren Miteigentümerin die Stadt Wien ist. Die zweite - und damit ebenso verknüpfte - Veränderung ist die Implementierung von flächendeckendem Qualitätsmanagement. Bevor ich in Kapitel 4.2 auf die GmbH-Werdung der Wiener Volkshochschulen eingehe, widme ich mich aber den zeitlich schon vorher einsetzenden Bemühungen um Qualitäts-Zertifikate. Nach innen gewendet sind Kompetenzen hier im Rahmen der Personalentwicklung von Bedeutung, welche im Qualitätsmanagement-System eingebettet liegt. Damit ist einer der dringendsten²⁵⁵ Kontexte gegeben, über die der Kompetenzbegriff im Bereich der Wiener VHS diskursiv eingeschrieben wurde: jener der *Qualitätszertifikate*, welche zunehmend als Voraussetzung zur Erlangung öffentlicher Förderungen gelten.

4.1 Der Kompetenzbegriff als Instrument zur Bearbeitung von Qualität

Aus den ExpertInneninterviews geht hervor, dass der Kompetenzbegriff im Zuge der Implementierung von Qualitätsentwicklungsverfahren eine breitere Bedeutung in den Wiener Volkshochschulen bekommen hat. Nicht zuletzt ist auch das *Weißbuch* selbst im Rahmen des von den Wiener VHS gewählten Qualitätsentwicklungsverfahrens als zentrales *Instrument* implementiert worden.²⁵⁶ Die im Rahmen der Zertifizierungen aufgegriffenen Kompetenzen adressieren aber nicht nur die als lernende KundInnen begriffenen Bildungssubjekte in den VHS, wofür das Weißbuch ein Beispiel ist, sondern wenden sich als Begriff in

²⁵⁴ Hier muss relativierend angemerkt werden, dass die nebenberuflichen VorgängerInnen der pädagogischen AssistentInnen seit den 1960ern als „Programmassistenten“ bezeichnet wurden. Der neuerlichen Verschiebung, die das „pädagogische“ zumindest aus der Bezeichnung verschwinden lässt, tut dies allerdings keinen Abbruch.

²⁵⁵ Hier sei auf Andreas Gelhards Erörterung von Michel Foucaults Dispositiv-Begriff verwiesen. Der Dispositiv-Begriff überschreitet demnach Fragen nach „diskursiven, institutionellen und technischen Elemente[n]“ einer historischen Formation, [...] er sucht nach deren „Funktion [...] auf eine dringende Anforderung zu antworten“ Gelhard: „Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken“, S. 45.

²⁵⁶ Pig, Christine und Renate Schiller: „Qualität ist kein Zufall. Einblick in die Qualitätsentwicklung der Wiener Volkshochschulen“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 12 (2011), S. 13–1 – 13–2, hier S. 13/2.

der Personalentwicklung auch an die MitarbeiterInnen der VHS selbst. Ausgehend von ersten österreichweiten Initiativen zur Qualitätsarbeit in den Volkshochschulen in den 1990ern²⁵⁷ ließen sich im Jahr 2004 die ersten noch autonomen VHS in Wien (ISO-) zertifizieren, und im Jahr 2006 folgten mit den VHS Alsergrund, Donaustadt, Simmering und Hietzing²⁵⁸ die ersten Zertifizierungen nach LQW. LQW steht für *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung* und ist ein von Bund und Ländern anerkanntes Qualitätsmanagementsystem,²⁵⁹ das vom deutschen Unternehmen ArtSet Qualitätstestierung GmbH entwickelt wurde und seit dem Jahr 2000 vergeben wird. Es kommt mittlerweile flächendeckend innerhalb der Wiener Volkshochschulen GmbH zum Einsatz.²⁶⁰ LQW, das speziell für Weiterbildungseinrichtungen ersonnen wurde, spannt sein System um eine jeweils individuell getroffene Definition *gelungenen Lernens* auf.²⁶¹ Organisationen, die ein LQW-Zertifikat bekommen wollen, müssen sich – neben der Entrichtung einer festgelegten Summe²⁶² – mit mindestens elf von der LQW-Testierungsstelle definierten Qualitätsbereichen auseinandersetzen und deren festgelegte Mindeststandards erfüllen:

- „1. Leitbild
2. Bedarfserschließung
3. Schlüsselprozesse
4. Lehr-Lern-Prozess
5. Evaluation der Bildungsprozesse
6. Infrastruktur
7. Führung
8. Personal
9. Controlling
10. Kundenkommunikation
11. Strategische Entwicklungsziele [...]“²⁶³

Gearbeitet wird mit der Anfertigung von durch diese Vorgaben strukturierten Selbstreports der ZertifikathalterInnen, dem Formulieren und Evaluieren von selbstgesteckten Zielen,

²⁵⁷ Brugger, Elisabeth und Anneliese Heilingner: „10 Jahre Qualitätssicherung an Volkshochschulen.“, *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 01–2008; 227 (2008), S. 11–13, hier S. 11.

²⁵⁸ Ebd., S. 12.

²⁵⁹ Ö-CERT: „Anerkannte QM-Systeme, -verfahren : Ihr Weg zu Ö-Cert :: Ö-CERT“, <http://oe-cert.at/weg-zum-oecert/qm-systeme.php> (zugegriffen am 11.4.2013).

²⁶⁰ ArtSet Qualitätstestierung GmbH: „<http://www.artset-lqw.de>“, <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=org-wien> (zugegriffen am 11.4.2013).

²⁶¹ Rädiker, Stefan: „Die Lernerorientierte Qualitätstestierung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Vorher-Nachher-Befragung“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 12 (2011), S. 05–1 – 05–10, hier S. 05–02.

²⁶² Die ArtSet Qualitätstestierung GmbH verrechnet derzeit (April 2013) für Organisationen aus Österreich, gestaffelt nach MitarbeiterInnenanzahl, pro Testierung zwischen € 3.750 und € 10.291, etwas weniger, wenn die Testierung abonniert wird. Um das Zertifikat zu halten, ist alle vier Jahre eine Re-Testierung notwendig.

²⁶³ Rädiker: „Die Lernerorientierte Qualitätstestierung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Vorher-Nachher-Befragung“, S. 05–3.

externen Begutachtungen sowie Visitationen und Workshops durch die Testierungsstelle. So soll LQW dazu dienen, „Organisationen der Erwachsenen-, Weiter- und Ausbildung in ihrer Professionalisierung (zu) unterstützen“ und Erwachsenenbildungseinrichtungen helfen, „ihre Arbeit strukturell an den Interessen ihrer Kund/innen auszurichten.“²⁶⁴ Beispielfähig wird in zwei Interviews (P3, P5) der Kompetenzbegriff im Rahmen der Personalentwicklung (Qualitätsbereich 8) aufgegriffen, um damit intern MitarbeiterInnen der Wiener Volkshochschulen zu adressieren und diese zu „entwickeln“:

„Ok, das braucht die Abteilung, das ist die Anforderung an jede Person, die in dieser Abteilung arbeiten muss. Jetzt habe ich eine Person die hier arbeitet, das und das abdeckt, das und das aber nicht. Und der Weg vom ‚deckt jetzt noch nicht ab‘ bis ‚wird in Zukunft abdecken‘ ist dann das Element Entwicklung. Und für die Beschreibung von ‚Was muss ich entwickeln, wo müssen wir hin‘ haben wir begonnen mit den Kompetenzen zu arbeiten. LQW, eigentlich spätestens LQW.“ (P3)

Unter diesem Aspekt erscheint der Kompetenzbegriff mehrfach als strategischer: Ausgerichtet auf die Belegschaft ist er hier als *deskriptives* Instrument zur Beschreibung von Soll-Kriterien angelegt, die definieren, was eine Person in der Lage sein muss zu bewerkstelligen, um eine bestimmte Stelle auszufüllen. In einem zweiten Schritt wird er zu einem Instrument, das *sichtbar* macht, indem man mit ihm aufdeckt, wo das Individuum die Soll-Kriterien „noch“ nicht erfüllt. *Entwicklung* meint in diesem Fall die planmäßige Adaption eines optimierbaren Individuums an Vorgaben der Organisation, wobei Kompetenz hier sowohl zur Präskription der Vorgaben als auch zur Identifikation der zu korrigierenden Abweichung vom Soll dient. Die Frage, *was* entwickelt werden soll und *wohin* ein - hier ein mit deckungsgleichen Interessen ausgestattetes - *wir* muss, war eine Frage, zu deren Beantwortung im Zuge der Qualitätsoptimierungsbestrebungen *Kompetenzen* aufgegriffen wurden. Kompetenz ist dabei Teil eines Vokabulars, das hilft, die Arbeit einer Organisation an sich selbst darzustellen, mit dem Zweck, einen Qualitätsausweis zu erlangen, der innerhalb eines bildungspolitischen Settings die Bedingung dafür ist, dass existenznotwendige Förderungen bezogen werden können. Nicht nur EU, Bund und Länder schließen in Förderrichtlinien Organisationen aus, die keine Qualitäts-Zertifikate halten. Auch die Arbeiterkammer bindet ihr Förderinstrument des Bildungsgutscheines - in dessen Rahmen auch die Wiener VHS als BildungspartnerInnen fungieren - an zertifizierte BildungsanbieterInnen (P2).

²⁶⁴ ArtSet Qualitätstestierung GmbH: „www.artset-lqw.de“, <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=lqw-verfahren> (zugegriffen am 11.4.2013).

4.2 Das Weißbuch Programmplanung Teil I – Die Übersetzung der 8 EU Schlüsselkompetenzen

Das in den Interviews abgekürzt als *Weißbuch*, *Rahmencurriculum* oder *Programm* bezeichnete *Weißbuch* gehört zur Textsorte der grauen Literatur. Es richtet sich „[...] als kompetenzorientiertes Referenzsystem [an] ProgrammplanerInnen, LernberaterInnen und Unterrichtende“²⁶⁵ der Wiener Volkshochschulen. Die Wiener VHS haben das Weißbuch über ihre Homepage veröffentlicht, und MitarbeiterInnen der Wiener VHS referieren darauf in Vorträgen und Beiträgen in Fachzeitschriften (z.B.: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*²⁶⁶, Die Österreichische Volkshochschule, Magazin *erwachsenenbildung.at*). Insofern ist das Weißbuch also nicht nur ein den internen Diskurs strukturierendes Fragment, sondern wird auch in den (erwachsenen)bildungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht. Seine Kompetenzorientierung geht auf eine Arbeitsgruppe zurück, die im Jahr 2007 - also noch vor der Gründung der GmbH - durch die zentrale Abteilung Pädagogik des VWV geleitet wurde. An dieser Gruppe war neben ProgrammplanerInnen und DirektorInnen von Wiener Volkshochschulen auch das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck beteiligt. Zu diesem Zeitpunkt fiel die Entscheidung, sich in der zukünftigen Programmplanung an Schlüsselkompetenzen zu orientieren, da befunden wurde: „dass sich die inhaltlichen Positionen mit einigen europäischen Dokumente[!MT] zum Lebenslangen Lernen gut verbinden ließen“²⁶⁷ Das Weißbuch ist 2009 erschienen und deklariert zwei Erscheinungsorte: Wien und Graz. Das ist begründet durch die Mitarbeit des in Graz angesiedelten „Institut EDUCON“, das für „Beratung, Prozessmoderation, Redaktion u. Satz“ verantwortlich zeichnet. Neben verschiedenen Dienstleistungen für BildungsanbieterInnen betreibt EDUCON im Auftrag des bm:ukk das Internetportal „erwachsenenbildung.at“ und gibt das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“²⁶⁸ heraus. Namentlich sind Wilfried Hackl und Birgit Aschermann als RedakteurInnen im Weißbuch genannt, während der Geschäftsführer der Wiener Volkshochschul GmbH, Mario Rieder, und deren pädagogische Leiterin, Elisabeth Brugger, als HerausgeberInnen fungieren. Im Projektteam von EDUCON waren noch zwei wei-

²⁶⁵ Rieder/Brugger (Hrsg.): *Weißbuch Programmplanung Teil I*, S. 6.

²⁶⁶ Brugger, Elisabeth: „Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz. Europäische Schlüsselkompetenzen im Weißbuch der Wiener Volkshochschulen“, *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* III (2010), S. 43–47.

²⁶⁷ Rieder/Brugger (Hrsg.): *Weißbuch Programmplanung Teil I*, S. 7.

²⁶⁸ EDUCON: „<http://educon.co.at>“, <http://educon.co.at/> (zugegriffen am 23.4.2013).

tere MitarbeiterInnen mit dem Weißbuch beschäftigt: Johanna Steiner und Bianca Friesenbichler. Als MitarbeiterInnen am Weißbuch sind 47 MitarbeiterInnen der Wiener Volkshochschulen namentlich genannt, womit das Werk auf insgesamt 53 beteiligte Personen verweist. Die im Bereich der Programmentwicklung tätigen MitarbeiterInnen der VHS wurden dabei zwischen 2008 und 2009 in Fokusgruppen zusammengefasst, die jeweils mit einer der 8 Schlüsselkompetenzen befasst waren. Im Bereich der Schlüsselkompetenz (SK) 6 „Gesellschaftskompetenz und Selbstkompetenz“ waren zunächst zwei Fokusgruppen angelegt, wobei diese später wieder unter das Dach einer Schlüsselkompetenz zusammengeführt wurden. Das Institut EDUCON war neben der Entwicklung und Leitung des Prozesses damit betraut

„[...] Recherchen und Erhebungen durchzuführen, inhaltliche und formale Vorarbeiten zu leisten und Entwürfe vorzulegen, die Fokusgruppen zu moderieren und zu beraten und Ergebnisse der Zusammenarbeit zu dokumentieren, Arbeitsgruppen innerhalb der Fokusgruppen einzurichten und sie zu begleiten, die interne Öffentlichkeit der Wiener Volkshochschulen mittels Infolettern über den Fortschritt der Arbeiten zu informieren, Rahmentexte zum vorliegenden Weißbuch zu erstellen und es fertig auszugestalten.“²⁶⁹

Mit der Erarbeitung in Fokusgruppen wurde für diesen Prozess eine Methode der qualitativen Sozialforschung zur Anwendung gebracht, die auch die Funktion hatte alle relevanten AkteurInnen miteinzubeziehen. Der „Weißbuch-Prozess“ wurde von den Interviewten, die daran beteiligt waren, vor allem als positiv besetzter Weiterbildungsprozess beschrieben. Dabei darf nicht übersehen werden, dass sich die VHS gerade in ihrer Umstrukturierungsphase befunden haben. Diese Zusammenkünfte haben im Zuge der programmatischen Ausarbeitung auch Menschen miteinander in einen gemeinsamen Diskurs gesetzt, die bis dahin in autonom agierenden Volkshochschulen gearbeitet hatten. Auch hier ist nochmals der strategische Kontext zu berücksichtigen, in den das Hantieren mit dem Kompetenzbegriff im Zuge der Restrukturierung immer *auch* eingebettet gewesen ist. Über die Orientierung an den Europäischen Schlüsselkompetenzen wurde so, unter der Beteiligung von AkteurInnen aus dem Bereich der Programmgestaltung, ein Referenzdokument erstellt, das zu Beginn deren namentliche Signatur ausweist, und es kann so auch als Teil einer Strategie verstanden werden, ein durch eine heterogene Gruppe von Personen besetztes „Schiff zu

²⁶⁹ Rieder/Brugger (Hrsg.): Weißbuch Programmplanung Teil I, S. 10.

manövrieren“²⁷⁰ (P2). Wie aber ist das Weißbuch inhaltlich aufgebaut? Auf insgesamt 110 Seiten besteht es aus einleitenden Vor- und Geleitworten des Geschäftsführers und der pädagogischen Leiterin, einer Präambel, welche die Entstehung und den Aufbau des Weißbuches behandelt, einem Kapitel über den Bildungsauftrag der Wiener VHS und – im Hauptteil – aus einer detaillierten Beschreibung der 8 Schlüsselkompetenzen sowie einem Ausblick und einem Quellenverzeichnis am Ende. Ziel an dieser Stelle ist es nun nicht eine Art systematisches *Reverse Engineering* der im Weißbuch gelisteten Deskriptoren zu versuchen. Ein grundlegendes Verständnis, wie man sich den EU-Rahmen „[...] in Einklang mit dem Bildungsverständnis und Menschenbild der Wiener Volkshochschulen“²⁷¹ angeeignet hat, ist aber notwendig, wenn man nachvollziehen möchte, wie fein und ausdifferenziert der Diskurs um Schlüsselkompetenzen die Programmschrift einer großen Organisation ziseliert und wie der Begriff der Kompetenzen sich gebrauchen lässt.

Bezeichnung der Schlüsselkompetenzen	
Europ. Parlament und Rat (2006)	Die Wiener Volkshochschulen (2009)
SK 1 Muttersprachliche Kompetenz	SK 1 Kompetenz in der Erstsprache/den Erstsprachen
SK 2 Fremdsprachliche Kompetenz	SK 2 Kompetenz in der Fremd- oder Zweitsprache
SK 3 Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz	SK 3 Mathematische, Naturwissenschaftliche und Technische Kompetenz
SK 4 Computerkompetenz	SK 4 Digitale Kompetenz
SK 5 Lernkompetenz	SK 5 Lernkompetenz (Lernen lernen)
SK 6 Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz	SK 6 Gesellschaftskompetenz und Selbstkompetenz
SK 7 Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz	SK 7 Eigeninitiative und Unternehmerische Kompetenz
SK 8 Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit	SK 8 Kulturbewusstsein und Künstlerische Kompetenz

Abbildung 1 Adaptierung der empfohlenen Schlüsselkompetenzen des Europäischen Rates (2006) im „Weißbuch Programmplanung“ (S.16)

²⁷⁰ Zur Metapher des Schiffes: Michel Foucault erklärt in der 4. Sitzung seiner Vorlesung zur Gouvernemen-
talität, in der er sich ausgehend vom 16. Jahrhundert und Machiavellis *Il Principe* mit neuzeitlichen Texten
zum Thema Regieren auseinandersetzt: „Ich glaube nicht, dass es darum geht, die Dinge in einen Gegensatz
zu den Menschen zu bringen, sondern vielmehr darum, zu zeigen, dass sich das Regieren eben nicht auf das
Territorium bezieht, sondern auf eine Art Komplex, gebildet aus Menschen und Dingen. [...] Dass die Regie-
rung die so als Verwicklung zwischen Menschen und Dingen verstandenen Dinge leitet, dürfte sich meines
Erachtens ohne weiteres durch die unausweichliche Metapher bestätigen lassen, auf die in jenen Abhandlun-
gen über die Regierung stets Bezug genommen wird: die Metapher des Schiffes. Was heißt es, ein Schiff zu
lenken (*gouverner*)? Gewiss, es heißt, Verantwortung zu übernehmen für die Seeleute, aber es heißt zugleich
auch, Verantwortung zu übernehmen für das Schiff, für die Ladung; ein Schiff zu lenken heißt auch, auf die
Winde und die Klippen, die Stürme und die Flauten zu achten; es bedeutet, einen Zusammenhang herzustel-
len zwischen den Seeleuten, die man am Leben erhalten, dem Schiff, das man bewahren, und der Ladung, die
man in den Hafen bringen muss, und deren Beziehungen wiederum zu all jenen Ereignissen wie den Winden,
den Klippen und den Unwettern; dieser hergestellte Zusammenhang charakterisiert die Lenkung (*gouverne-
ment*) eines Schiffes.“ Foucault, Michel: „Die ‚Gouvernementalität‘“, in: Bröckling, Ulrich, Susanne Kras-
mann und Thomas Lemke (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000,
S. 41–67, hier S. 51 [Hervorhebungen im Original].

²⁷¹ Rieder/Brugger (Hrsg.): *Weißbuch Programmplanung Teil I*, S. 16.

Die Adaption der Titel der vom Europäischen Parlament und Rat empfohlenen Schlüsselkompetenzen ist in der oben aus dem Weißbuch übernommenen Tabelle (Abbildung 1) ersichtlich. Dabei ist augenscheinlich, dass allein die SK 7 „Eigeninitiative und Unternehmerische Kompetenz“ bei der Adaption ihren Namen behalten hat. Alle anderen Bezeichnungen wurden angepasst. Die Bezeichnungen der SK 1 und SK 2 verwerfen die in der Empfehlung verwendeten alltagssprachlichen Formulierungen „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ und heben stattdessen den Zeitpunkt des Spracherwerbs in den Formulierungen hervor. In der SK 3 ist aus einer zweigeteilten *eine* Kompetenz mit drei Schwerpunkten geworden, wobei Naturwissenschaften und Technik voneinander getrennt wurden. Aus der SK 4 „Computerkompetenz“ wird „Digitale Kompetenz“, und die SK 5 „Lernkompetenz“ wird durch die Betonung des Aspektes von „Lernen lernen“ erweitert. Auch die Änderung der SK 6 von „Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz“ hin zu „Gesellschaftskompetenz und Selbstkompetenz“ ersetzt das verwendete Vokabular komplett. Bei der Adaption von SK 8 wurde die „kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ durch „Künstlerische Kompetenz“ ersetzt. Schon das Beispiel der veränderten Titel zeigt, wie am bildungspolitischen Diskurs um die Schlüsselkompetenzen ‚angedockt‘ wurde, um daraus einen eigenen Spezialdiskurs zu formulieren, mit dem Ziel, gleichzeitig die eigenen Wichtigkeiten zu berücksichtigen, dabei aber kompatibel zu bleiben. Es wurden schließlich nicht zufällig genau acht Schlüsselkompetenzen gewählt. Wie oben bereits angedeutet, gab es zu einer der Schlüsselkompetenzen, der SK 6 „Gesellschaftskompetenz und Selbstkompetenz“ ursprünglich zwei Fokusgruppen statt - wie in den anderen Bereichen - nur einer. Als Begründung dafür wurde in den Interviews der teilnehmerInnenstarke Bereich der gesundheits- und bewegungsbezogenen Angebote an den Wiener VHS genannt, welcher in diese Schlüsselkompetenz mit hineinfiel und daher gesondert bearbeitet wurde. Die den Kompetenzbeschreibungen im Weißbuch zugrunde gelegte Syntax für die Beschreibung von Kompetenzen lautet: „Jemand hat die ... xy-Kompetenz, wenn er/sie ... weiß (*Wissen*) und ... kann (*Können*) und sich im Denken und Handeln orientiert an ... (*Einstellungen*).“²⁷² Damit wurde eine sich vom EU-Referenzrahmen unterscheidende Konstituente von Kompetenz gewählt: Während der Referenzrahmen dem Wissen und den Einstellungen die *Fähigkeiten* als dritte Komponente von Kompetenz zur Seite stellt, haben sich die Wiener VHS für das *Können* entschieden und dieses in *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* gesplittet. In der konkreten Beschreibung der einzelnen Teilkompetenzen ist allerdings keine klar er-

²⁷² Ebd. [Hervorhebungen im Orig.].

sichtliche Unterscheidung in der Verwendung von *Fähigkeit* und *Fertigkeit* erkennbar: Prinzipiell bezeichnet das Weißbuch mit *Fähigkeit* und *Fertigkeit* etwas, das im Rahmen von Kompetenzerwerb erlernt und erweitert werden kann. Die Erläuterungen der einzelnen Schlüsselkompetenzen verlaufen nach dem folgenden Schema: (1) Definition der jeweiligen Schlüsselkompetenz, (2) Beschreibung der Einstellungen²⁷³, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus denen die Schlüsselkompetenz besteht, (3) Angabe von Referenzsystemen und Quellen, auf die bei der Formulierung der Schlüsselkompetenz und ihrer Teilkompetenzen Bezug genommen wurde, (4) Darstellung der die Schlüsselkompetenz ergebenden Bereiche und Teilkompetenzen, (5) Auflistung der Teilkompetenzen mit ihren „Deskriptoren“ *Wissen* und *Können*, (6) Querverweise zu anderen Schlüsselkompetenzen und Einschätzungen zur vertikalen Ordnung der jeweiligen Schlüsselkompetenz. Anhand eines konkreten Beispiels aus dem Bereich der Schlüsselkompetenz 5 „Lernkompetenz (Lernen lernen)“ im Weißbuch, möchte ich zeigen, wie der Übersetzungsvorgang vollzogen wurde. Dabei starte ich bei der kleinsten Ebene, den „Deskriptoren“ für Wissen und Können der Teilkompetenz TK 4.1 „Sich Ziele setzen“. In dieser Hinsicht kompetente Subjekte sind durch das folgende *Wissen* gekennzeichnet:

„den Zweck des eigenen Lernens und die eigenen persönlichen Ziele kennen; für Berufsziele die erforderlichen Kompetenzen, Kenntnisse, Qualifikationen kennen (z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen, Digitale Kompetenz); wissen, wo detaillierte Informationen über Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zu finden sind; notwendige Voraussetzungen für den eigenen Lernprozess und den Erwerb von weiteren Qualifikationen kennen“²⁷⁴

Sie müssen außerdem folgende Dinge *können*:

„sich selbst Ziele setzen und diese motiviert verfolgen können; an die eigenen Projekte und Träume glauben können; sich gut zu einem neuen Lernprozess motivieren können, die Einsicht und Kontrolle über den eigenen Lernprozess haben, den arbeitsbezogenen Wert beim Lernen erkennen können, den gesellschaftlichen Wert beim Lernen erkennen können“²⁷⁵

Die aus der Verbindung dieser Deskriptoren hervorgegangene Teilkompetenz 4.1. fügt sich unter dem Bereich B4 der SK 5 ein: „Motivation und Selbstwertschätzung“

²⁷³ Der Bereich der Einstellungen wird immer nur für den Bereich der gesamten Schlüsselkompetenz formuliert

²⁷⁴ Ebd., S. 64.

²⁷⁵ Ebd.

SK 5: Lernkompetenz (Lernen lernen)			
B1 Zeitmanagement	B2 Informationen organisieren	B3 Lernen in/von Gruppen (Teams)	B4 Motivation und Selbstwertschätzung
TK 1.1 Lernzeit festlegen und mit Deadlines umgehen	TK 2.1 Informationen finden	TK 3.1 In Gruppen (Teams) kommunizieren	TK 4.1 Sich Ziele setzen
TK 1.2 Sich Lernaufgaben stellen	TK 2.2 Informationen verstehen und Wissen konstruieren	TK 3.2 In Gruppen (Teams) einen Beitrag leisten	TK 4.2 Hindernisse überwinden
TK 1.3 Zeit effizient nutzen	TK 2.3 Informationen und Wissen/ Kenntnisse handlungsorientiert anwenden	TK 3.3 Beiträge und Entscheidungen in Gruppen (Teams) akzeptieren	TK 4.3 Lernkompetenz anwenden
		TK 3.4 In Gruppen (Teams) zusammenarbeiten	TK 4.4 Selbstwertschätzung

Abbildung 2 - Horizontale Strukturierung der Schlüsselkompetenz 5 "Lernkompetenz (lernen lernen)" im Weißbuch Programmplanung Teil 1 [Hervorhebung von mir: MT]

Der Bereich B4 „Motivation und Selbstwertschätzung“ und seine drei Nachbarn gehen wiederum aus den darüber liegenden Beschreibungen zur SK 5 hervor, die selbst wieder durch Kenntnisse (*Wissen*), Fähigkeiten und Fertigkeiten (*Können*) und *Einstellungen* strukturiert sind. Diese wiederum sind neben anderen Referenzquellen, vor allem an den Europäischen Schlüsselkompetenzen orientiert. So sind die in der SK 5 „Lernkompetenz (lernen lernen)“ aufgehenden Bereiche

- B1 Zeitmanagement,
- B2 Informationen organisieren,
- B3 Lernen in/von Gruppen/Teams,
- B4 Motivation und Selbstwertschätzung

auf die Definition von Lernkompetenz im Amtsblatt der Europäischen Union rückführbar:

„Lernkompetenz - ‚Lernen lernen‘ - ist die Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen auch durch effizientes *Zeit- und Informationsmanagement*, sowohl alleine als auch *in der Gruppe*, zu organisieren. [...] *Motivation und Selbstvertrauen* sind für die Kompetenz des Einzelnen von entscheidender Bedeutung“²⁷⁶

Ich habe dieses Beispiel aus zwei Gründen gewählt. Erstens, um darzustellen, wie das Weißbuch aufgebaut ist und welche Inhalte es umfasst. Zweitens, weil es die abstrakte Rede von Diskursen um Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen und bildungspolitischen Diskursen in ihrer Wirkungsdimension berührt. Es ermöglicht, die Perspektive des darüber liegenden bildungspolitischen Diskurses in den Blick zu bekommen. Aus diesem Diskurs ist ein Master-Schema der EU in Form der Empfehlung zu den Europäischen Schlüssel-

²⁷⁶ Amtsblatt der Europäischen Union: „www.bmukk.gv.at“, S. L 394/16[Hervorhebungen von mir: MT].

kompetenzen hervorgegangen, das von den Wiener VHS aufgegriffen und anhand von eigenen Überlegungen reformuliert wurde. Dabei wurden - je nach Schlüsselkompetenz - mehr oder weniger starke, aber jedenfalls immer *eindeutige* textuelle Bezüge zu der Verlautbarung der Schlüsselkompetenzen im Amtsblatt hergestellt.

4.3 Kompetenzen als Orientierung am Beispiel des Vorwortes im Weißbuch Programmplanung Teil 1

Als exemplarische Feinanalyse eines typischen und ‚natürlichen‘ Diskursfragmentes wurde das „Vorwort des Geschäftsführers“ im Weißbuch gewählt. Als *typisch* bezeichne ich es, weil es den Aspekt der Orientierung, der die Kompetenzen wie ein roter Faden im Diskurs begleitet, besonders auf den Punkt bringt, weil es – wie der Begriff der Kompetenzen – sowohl die Bildungssubjekte der VHS als auch deren MitarbeiterInnen adressiert. Als ‚*natürlich*‘ bezeichne ich es, weil es nicht (wie z.B. die ExpertInneninterviews) in Interaktion mit mir - durch meinen Leitfaden - strukturiert wurde. Methodisch anleiten ließ ich mich bei der Interpretation durch die „Arbeitsschritte der Textinterpretation“ im Rahmen der soziogenetischen (dokumentarischen) Methode nach Ralf Bohnsack²⁷⁷ sowie durch Siegfried Jägers Erläuterungen zu Feinanalysen im Rahmen einer Diskursanalyse.²⁷⁸ Die Textsorte Vorwort bildet aus literaturwissenschaftlicher Sicht einen diskursiven Rand²⁷⁹, eine Zone zwischen Innen und Außen eines Werkes, die unter anderem durch ihre *instruktive* Funktion charakterisiert ist: „Das Vorwort gibt »Leseanweisungen«, indem es über die Ordnung und die Disposition, die sich im Haupttext »beobachten« lassen, Vorbericht erstattet. Das Vorwort des Weißbuchs als Graue Literatur ist vom Geschäftsführer der Wiener Volkshochschulen GmbH und Mitherausgeber des Werkes verfasst worden. Zur Interpretation wurde der Text in 11 Sequenzen aufgeteilt. Diese wurden - Sequenz für Sequenz - erst im Hinblick auf ihren immanenten Sinngehalt paraphrasiert und in einem thematischen Verlauf gegliedert („Formulierende Interpretation“). In einem zweiten Schritt wurden durch eine Identifizierung von positiven und negativen Gegenhorizonten Orientierungsfiguren im Text ermittelt, wobei auf metaphorisch dichte Stellen besonders geachtet wurde („Reflektierende Interpretation“). Die Ermittlung einer Typik entsteht dabei nicht wie bei

²⁷⁷ Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 132 ff.

²⁷⁸ Jäger: Kritische Diskursanalyse, S. 98 ff.

²⁷⁹ Wirth, Uwe: „Das Vorwort als performative, paratextuelle und parergonale Rahmung“, in: Fohrmann, Jürgen (Hrsg.): Rhetorik. Figuration und Performanz., Stuttgart | Weimar: J. B. Metzler 2004, S. 603–628, hier S. 607.

Bohnsack durch komparative Analysen verschiedener Fälle, da das „typische“ für das Fragment (s.o.) ja bereits im Vorhinein anhand der thematischen Aussagestruktur der ExpertenInneninterviews identifiziert wurde.

„VORWORT DES GESCHÄFTSFÜHRERS

Lernende haben individuelle Voraussetzungen, Zugänge, Strategien und Ziele - und unsere Aufgabe als Bildungsanbieter ist es, diese Vielfalt adäquat zu gestalten.

Die Vorstellung von Lernenden in einem Kurs als einer geschlossenen Gruppe, die sich gemeinsam im synchronen Gleichschritt durch die Landschaft des Lernens vorwärts bewegt, ist eine realitätsferne Illusion. Vielmehr ist es so, dass die einzelnen Lernenden von unterschiedlichen Startpunkten aufbrechen, sich auf unterschiedlichen Wegen und Pfaden (oder auch Schnellstraßen) bewegen, mit unterschiedlichem Tempo und manchmal auch seitwärts und oder wieder ein paar Schritte zurück - das was Oskar Negt einmal so so [!MT] treffend als die "Um- und Abwege" in der Bildung beschrieben hat. Damit Lernen trotz aller Ab- und Umwege aber nicht zum Herumirren in der doch sehr großen und reichen Bildungslandschaft wird, braucht es Orientierungspunkte. Das vorliegende "Weißbuch Programmplanung" der Wiener Volkshochschulen versteht sich als solche umfassende und differenzierte Orientierung. Es soll die Lernenden nicht in vorgefertigte Raster und Bahnen pressen, sondern im Gegenteil als kompetenzorientiertes Referenzsystem ProgrammplanerInnen, LernberaterInnen und Unterrichtende dabei unterstützen, der Heterogenität und Diversität der Lernenden mit einem entsprechenden Lernangebot zu begegnen. Es soll in diesem Sinn auch die Weite der Möglichkeiten und Potentiale aufzeigen, als eine Art "Sternenhimmel" in dieser vielfältigen Bildungslandschaft. Dieses Dokument ist in sehr ambitionierter und intensiver Arbeit unter Mitwirkung zahlreicher ProgrammplanerInnen und pädagogischer ExpertInnen der Wiener Volkshochschulen entstanden. Ich möchte mich daher bei allen MitarbeiterInnen dafür bedanken, dass sie ihre Erfahrung und ihr Know-how so produktiv in diesen Prozess eingebracht haben. Ich möchte mich an dieser Stelle aber auch bei unseren externen SupporterInnen vom Institut EDUCON bedanken, die diesen Prozess gestaltet haben und uns dabei unterstützt haben, dieses umfangreiche Vorhaben erfolgreich und zeitgerecht abzuschließen. Gemeinsam konnten wir damit einen wichtigen Meilenstein in der Professionalisierung unserer pädagogischen Arbeit setzen.

Mario Rieder Geschäftsführer Die Wiener Volkshochschulen GmbH²⁸⁰

Das Vorwort eröffnet mit einem Bild von Subjekten als lernende Individuen, die entlang von vier Eigenschaften (Individuelle Voraussetzungen, Zugänge, Strategien, Ziele) ausgerichtet werden. Aus diesen vier Eigenschaften ergibt sich eine „Vielfalt“, der gegenüber die Funktion des Bildungsanbieters als „Gestalter“ zugeordnet wird, dessen Aufgabe es ist, „adäquat“ einzugreifen. Das Bündel an Eigenschaften, durch welches die Lernenden bestimmt werden und von dem ausgehend die Gestaltung zu operieren hat, bezieht sich zunächst auf das Unteilbar-Eigenartige an den adressierten Subjekten, das aus *Voraussetzungen* besteht, deren TrägerInnen Lernende gleichsam sind. Die *Zugänge* verweisen auf Raum und Bewegung, ermöglichen aber sehr unterschiedliche Lesarten: Die adressierten Subjekte *gehen* auf etwas (das Lernen) *zu*. Das wäre eine Möglichkeit, die *Zugänge* zu sehen. Gleichzeitig legt die eher passive Konstruktion des *Habens* eines Zuganges - so wie

²⁸⁰ Rieder/Brugger (Hrsg.): Weißbuch Programmplanung Teil I, S. 6.

etwa ein Gebäude einen Zugang hat - eine passivere Lesart nahe, bei dem die Zugänge die Funktion haben, ein Eintreten in etwas zu ermöglichen. Die *Strategien* können als ein planmäßiges Vorgehen im Hinblick auf *Ziele* gelesen werden, die den letzten Punkt der Aufzählung bilden. *Ziele* sind etwas, das (noch) nicht erreicht ist, und *Strategien* können als auf die *Ziele* ausgerichtetes Vorgehen verstanden werden. Wie die *Ziele*, *Strategien*, *Zugänge* und *Voraussetzungen* zu den *Lernenden* kommen, wird nicht thematisiert, weshalb sie als gegebene Zustände erscheinen. Darauf weist auch die sich aus ihnen ergebende *Vielfalt* hin, die der gestaltenden Kraft des Bildungsanbieters unterworfen werden soll. Als Kontrastfolie, die sagt, was Lernende *nicht* sind, wird „die Vorstellung von Lernenden in einem Kurs als einer geschlossenen Gruppe, die sich gemeinsam im synchronen Gleichschritt durch die Landschaft des Lernens vorwärts bewegt [als] realitätsferne Illusion“ hinzugefügt. Diese Vorstellung eines nicht näher bezeichneten Gegenübers im Diskurs wird mit verschiedenen sprachlichen Mitteln disqualifiziert. Zusätzlich zur Illusion, die keinen Anspruch auf Wahrheit im Diskurs erheben kann, wird die militärische Metapher des Gleichschritts eingeführt, deren Bildhaftigkeit durch die in diesem Kontext redundant erscheinende Betonung des Synchronen noch verstärkt wird. Das hier konstruierte Bild von Lernenden könnte auch das einer marschierenden Kompanie sein, die sich im „synchronen Gleichschritt“ (das „synchron“ verstärkt hier noch den Eindruck der Einmütigkeit) durch eine „Landschaft des Lernens“ bewegt, deren Bewegungsrichtung hier auch eindeutig gesetzt ist: Vorwärts. In der anschließenden Proposition wird erneut ein Gegenbild entworfen, das erläutert, was Lernende aus der Sicht des Geschäftsführers tatsächlich sind. Der Fokus liegt hier auf der Bewegung der Lernenden. Die in der Kontrastfolie eingeführte „Landschaft des Lernens“ wird ausdifferenziert als etwas, durch das sich die Lernenden auf unterschiedlichen Wegen, Straßen oder Schnellstraßen bewegen. Unterschiedliche Geschwindigkeiten und Abweichungen von einer eindeutigen Zielgerichtetheit grenzen dieses Bild vom militärischen Gleichschritt ab. Die unterschiedlichen Startpunkte könnten als Hinweis auf den Diskurs der Chancen(un)gleichheit gelesen werden, in dem die unterschiedlichen Startpunkte ein oft bemühtes Bild darstellen, in dem es darum geht, die (gesellschaftlichen Teilhabe-)Chancen von Individuen einander anzunähern. Chancengleichheit geht es nicht darum, dass alle das Gleiche bekommen sollen, sondern - im Sinne liberaler, an individueller Leistung orientierter Gerechtigkeitsvorstellungen - darum, dass alle vom „gleichen Startpunkt“ aus starten können sollen.²⁸¹ Die durch die Aussage betonte

²⁸¹ Ribolits, Erich: „Lernen statt revoltieren? zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim

Individualität in der Bewegung der Lernenden wird mit einer Äußerung zu „Um- und Abwegen“ des Philosophen Oskar Negt in Verbindung gesetzt, womit auch ein Verweis auf den Spezialdiskurs der kritischen Theorie erfolgt, dem Negt sich zurechnen lässt. Eine Quellenangabe wurde an dieser Stelle nicht gemacht. Eine Literaturrecherche hat jedoch das folgende Zitat in einem Beitrag Negts für „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ hervorgebracht:

In der Persönlichkeitsbildung ist Zeitverlust, sind Um- und Abwege keine nutzlosen Kosten, wie etwa in der Autoproduktion, sondern höchst produktive und nützliche Bauelemente.²⁸²

Negt kritisiert in diesem Beitrag die Umdefinition von Lern- und Bildungsprozessen nach betriebswirtschaftlichen Kriterien, die an die Zeit nur eine „technisch zweckrationale Meßlatte“ anlegen würden und setzt gegen „leistungsbewusste Mitläufer“ die für eine demokratische Gesellschaft nötigen „innengeleiteten, urteilsfähigen Menschen, sozialen Lebewesen, die den Eigen-Nutz gleichzeitig in das Gemeinwesen einzubringen vermögen“.²⁸³ Die Hervorhebung von Produktivität und Nutzen von Zeitverlust für Persönlichkeitsbildung in der positiven Besetzung von Um- und Abwegen wird im Text aber nicht aufgegriffen, sondern lediglich die „Um- und Abwege in der Bildung“ als existent festgemacht, die das zuvor als wahr konstruierte Bild vom Lernen „treffend beschrieben“ haben. Was bei Negt in eine Kritik am Ausrichten von Lernen an betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Kalküle eingefügt ist, wird hier, ohne den kritischen Kontext deutlich zu machen, aufgegriffen, und damit wird argumentativ das zuvor als wahr erzeugte Bild von den Lernenden unterstrichen. Damit ist in zwei Gegenhorizonten eine Orientierungsfigur des Textes aufgespannt: Einen Horizont bildet dabei das Bild der „realitätsfernen Illusion“ von den Lernenden im militärischen Gleichschritt. Den anderen Horizont bilden die durch Differenzen in Bezug auf Mobilität gekennzeichneten Lernenden auf „Um- und Abwegen“. Im Anschluss an diese argumentative Zeichnung einer Orientierungsfigur des Textes - der *Lernenden* - stellt dieser einen Problembezug zum *Lernen* her. Lernen ist die Tätigkeit der Lernenden, welche hier nicht mehr als Individuen mit speziellen Eigenschaften vorhanden sind, sondern nur mehr indirekt vermittelt durch deren Tätig-Sein. Der Problembezug lautet: „Herumirren“. Lernen als Herumirren ist unerwünscht und dabei von den zuvor genannten Bewe-

Bildungszugang“, in: Kuba, Sylvia (Hrsg.): Im Klub der Auserwählten: soziale Selektion an der Universität: Analysen und Strategien, Wien: Löcker 2007, S. 27–46, hier S. 27, <http://www.gesis.org/sowiport/search/id/iz-solis-90406775/> (zugegriffen am 29.4.2013).

²⁸² Negt, Oskar: „Vom Nutzen der Eigenzeiten“, *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* III (2004), S. 48, hier S. 48.

²⁸³ Ebd.

gungen auf Ab- und Umwegen abgegrenzt. Diese können - ohne Orientierungspunkte - ein Herumirren bewirken. Als weitere mögliche Bedingung für das Herumirren wird eine „doch sehr große und reiche Bildungslandschaft“ angenommen, welche den Bildungsbegriff in den Text einführt und die geographische Raummetapher von der „Landschaft des Lernens“ fortführt. Eine nähere Bestimmung davon, was mit Herumirren eigentlich gemeint ist, erschließt sich aus dem Text nur über den gegen das Herumirren gestellten Horizont: Orientierung. Um in dieser Landschaft nämlich nicht in die Gefahr des Herumirrens zu geraten, brauche es *Orientierungspunkte*. Daran anknüpfend wird das Weißbuch Programmplanung als ein Werk der Wiener Volkshochschulen vorgestellt, das sich als „solche umfassende und differenzierte Orientierung“ verstehe. Es handelt sich dabei also nicht um *einen* möglichen Orientierungspunkt, der die Lernenden vor dem Herumirren bewahrt, sondern, in einer durch die Adjektive *umfassend* und *differenziert* nahegelegten Lesart, um etwas, das über den Orientierungspunkten steht, diese zusammenfasst und sie voneinander unterscheidet. Die Titelkonstruktion des „Weißbuch Programmplanung“, welche an dieser Stelle ohne den Zusatz „Teil 1“ aufscheint, legt nahe, dass die Orientierung über die Planung eines Programmes hergestellt werden soll. An diesem Punkt wird „Kompetenz“ zum ersten Mal im Weißbuch überhaupt in einem Fließtext eingeführt. Das Weißbuch soll ein Referenzsystem darstellen, das kompetenzorientiert ist. Anknüpfend an die Aussage, in der das Weißbuch selbst als Orientierung beschrieben wird, erschließt sich Kompetenz hier also als Orientierungs-Orientierung. Die durch das Weißbuch angesprochenen AdressatInnen sollen mit Orientierung durch das Referenzsystem (dem Buch wird „Systematik“ zugeschrieben) unterstützt werden, welches selbst wiederum an Kompetenzen orientiert ist. Unterstützungsbedarf wird im Umgang (genauer: in der Begegnung) mit „Heterogenität und Diversität“ festgemacht. Während in den bisherigen Sequenzen Orientierung fast ausschließlich im Zusammenhang mit Lernenden thematisiert wurde, sind es nun „ProgramplanerInnen“, „Unterrichtende“ und „LernberaterInnen“, die der Unterstützung und Orientierung bedürfen. Auch hier wird ein Negativhorizont eröffnet: die Orientierung soll die Lernenden „nicht in vorgefertigte Raster und Bahnen pressen“. Den positiven Gegenhorizont dazu stellt ein „entsprechende Lernangebot“ dar, zu dem die Unterstützung des Referenzsystems „Weißbuch Programmplanung“ hinführen soll. Die „Heterogenität und Diversität“ der Lernenden stellt dabei einen „zu begegnenden“ Bezugspunkt dar, der das in der Eröffnung des Textes gezeichnete Bild von der zu gestaltenden Vielfalt wiederholt. Anknüpfend an die Begegnung der „Heterogenität und Diversität“ durch Orientierung und

Planung soll das Weißbuch nicht nur unterstützen, sondern auch „aufzeigen“. Aufgezeigt werden sollen die „Weite der Möglichkeiten“ und „Potentiale“ in der erneut durch Vielfalt gekennzeichneten „Bildungslandschaft“. Was konkret mit den Potentialen der Bildungslandschaft zu verstehen sein könnte, erschließt sich aus dem Text nicht. Wohin diese weisen könnten, gibt er jedoch „als eine Art „Sternenhimmel““ der vielfältigen Bildungslandschaft aus. Der Blick wendet sich also nach oben. Damit wird der bisher ausschließlich auf festem Boden verankerte Bereich der Raummetaphern (Landschaft, Wege, Straßen, Schnellstraßen, etc..) verlassen und der Blick auf den Himmel gerichtet. Im Kontext des zuvor aufgespannten Horizontes der umfassenden Orientierung können die Sterne am Himmel als Wiederholung der Orientierungspunkte gelesen werden, während das Weißbuch als Himmel diese enthält. Es wird damit gleichzeitig aus den zuvor geschaffenen Landschaften herausgehoben, in denen die Lernenden sich bewegen, und über diese aufgespannt. Mit der Bedeutung versehen, Möglichkeiten und Potentiale zu eröffnen, fungiert der Sternenhimmel zudem als verheißungsvoller, noch nicht erschlossener Raum. Diese Perspektivenverschiebung schließt den Teil des Vorwortes, der sich auf die Ausrichtungen des Weißbuches bezieht. Daran angeschlossen wird eine Sequenz, die den Entstehungsprozess des Weißbuches beschreibt. Dieser wird als „sehr ambitionierte und intensive Arbeit“ unter Mitwirkung von „zahlreichen ProgrammplanerInnen und pädagogischen ExpertInnen“ beschrieben und streicht die Professionalität und den Eifer der Beteiligten hervor. Während die ProgrammplanerInnen auf eine Funktion in der Organisation verweisen, heben die pädagogischen ExpertInnen zusätzlich die Verknüpfung mit einem wissenschaftlichen Spezialdiskurs, dem der Pädagogik, hervor. Während also der erste Teil den Entstehungsprozess in seinen Eigenschaften attribuiert (ambitioniert und intensiv ist besser als unambitioniert und oberflächlich), entfaltet der zweite Teil durch die Betonung der Versiertheit der DiskursteilnehmerInnen als wissenschaftliche ExpertInnen seinen Anspruch auf Redlichkeit. So könnte der erste Teil als Hervorheben von Aktivität & Leistung und der zweite Teil als Hervorheben von Professionalität & Wissenschaftlichkeit gelesen werden. Der Hinweis, dass es sich bei den DiskursteilnehmerInnen um TeilnehmerInnen aus dem Bereich der Wiener Volkshochschulen handelt, verortet das „Dokument“ an jenem Platz. Der Ort, von dem aus gesprochen wird, sind die Wiener Volkshochschulen, die wissenschaftliche ExpertInnen und PlanerInnen versammeln. Anschließend an eine Dankesformel, in der der Geschäftsführer seine MitarbeiterInnen für das produktive Einbringen von Know-how und Erfahrung lobt und sich bei EDUCON für den externen Support be-

dankt, folgt eine Betonung der Wichtigkeit des Weißbuches als „Meilenstein in der Professionalisierung unserer pädagogischen Arbeit“. Damit kommt ein hinter dem Weißbuch liegender, für die Organisation bedeutsamer Horizont zum Ausdruck.

Zusammenfassung: Die zentrale Orientierungsfigur des Vorwortes ist jene der *zu gestaltenden Vielfalt* durch *Orientierung*. Sowohl die Lernenden als auch die Bildungslandschaft sind durch *Vielfalt* gekennzeichnet. Diese Vielfalt zieht sich als gegeben, jedoch als potentiell problematischer Horizont durch den Text und gibt schließlich die argumentative Legitimierung für die Notwendigkeit des Weißbuches vor, das Problem einer Lösung zuzuführen. Das Weißbuch zielt so letztlich auf eine Orientierung der Lernenden ab, die zwar beim Lernen Um- und Abwege einschlagen, aber nicht herumirren sollen. Die Orientierung der Lernenden soll vermittelt durch PädagogInnen und ProgrammplanerInnen der Wiener VHS geschehen. Diese sollen der Vielfalt der sich in alle Richtungen bewegenden Lernenden begegnen, in dem sie sich selbst am Weißbuch Programmplanung orientieren. Das Weißbuch selbst wiederum ist ein „kompetenzorientiertes“ Referenzsystem, auf das in der programmplanenden und pädagogischen Bearbeitung der Vielfalt der Lernenden zurückgegriffen werden soll. Die Form der vermittelten Orientierung, die die Lernenden nicht in vorgefertigte (!) Rahmen und Bahnen pressen möchte, lässt sich mit dem Bild von den sich selbst verformenden Gußformen in Gilles Deleuzes Postskriptum über die Kontrollgesellschaften fassen (vgl. Kapitel 1). Stehen doch im Hintergrund des Weißbuches mit den 8 Europäischen Schlüsselkompetenzen und den dort verwendeten Referenzsystemen ganz eindeutig Rahmen und Bahnen, die nicht aus dem luftleeren Raum erscheinen.

4.4 Die GmbH-Werdung der Wiener Volkshochschulen

Eine der interviewten Personen spricht nicht wie andere von der „Gründung“, sondern von einer GmbH-Werdung der Wiener VHS. Ich habe diese Bezeichnung deshalb auch als Analysekategorie mitaufgenommen, weil die Interviews explizit und implizit darauf hinweisen, dass die Restrukturierung mit der Eintragung ins Firmenbuch der gemeinnützigen „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“ vom 27. Februar 2008 zwar formal vollzogen wurde, aber vieles an – je nach Position der Interviewten - mehr oder weniger erwünschten Veränderungen noch im Wandel begriffen ist. Die Frage, wie es zur Restrukturierung von den Einzelvereinen und einem Dachverband zu einer gemeinnützigen GmbH gekommen ist, kann in dieser Arbeit nicht ausführlich behandelt werden, muss aber als Kontexterhel-

lung miteinbezogen werden. Dieser Kontext ist deshalb so wichtig, weil die Orientierung am Begriff der Kompetenzen als *Strategie* innerhalb dieses spezifischen Settings zur Geltung kommt. Eingerahmt war die GmbH-Werdung durch ein Setting des *Ausverhandelns* mit dem wichtigsten Fördergeber, der Stadt Wien, vertreten durch die Magistratsabteilung für Bildung und außerschulische Jugendbetreuung (MA 13). Aus einem Bericht des Kontrollamtes der Stadt Wien aus dem Jahr 2007 (Auszüge in Anhang II) geht hervor, dass die konsolidierten Jahresabschlüsse der Wiener VHS in den Jahren 2004 und 2005 jeweils einen Verlust von rund 1,7 Millionen Euro aufwiesen. Unter der Annahme, dass die Förderungen der Stadt Wien für den VHS-Bereich, die sich jährlich im Bereich von etwa 20 Millionen Euro bewegten, zukünftig nicht angehoben würden, hält der Bericht die Empfehlung fest, Einsparungsmaßnahmen einzuleiten und im Hinblick auf ausgeglichene Abschlüsse auch „eine positive Entwicklung der Ertragssituation“²⁸⁴ zu berücksichtigen. Die Stellungnahme des Verbandes Wiener Volksbildung (also dem der GmbH vorausgehenden Dachverband der Wiener VHS) weist im Anschluss die Umstrukturierung als gegensteuernde Strategie hinsichtlich der prekären Finanzsituation aus:

„Der Verschlechterung wirtschaftlicher Kennzahlen (z.B. Hinweis des Berichtes auf „Working Capital“ oder genereller Hinweis) wird durch die eingeleitete und in Umsetzung befindliche Strukturreform (Gründung der gemeinnützigen „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“) gegengesteuert werden.“²⁸⁵

Weiter unten spricht der Bericht von einer Verpflichtung des VWV zu Restrukturierungsmaßnahmen durch die und in Abstimmung mit der Stadt Wien. Die Verpflichtung sei im Gegenzug zu einer Haftungserklärung²⁸⁶ der Stadt erfolgt, welche es ermöglichte, Rücklagen aufzulösen und diese zur Verlustabdeckung zu verwenden und in die Neustrukturierung zu investieren.²⁸⁷ Hier ist nicht der Platz, den finanziellen Aspekt der Restrukturierung

²⁸⁴ Kontrollamt der Stadt Wien: „Verband Wiener Volksbildung, Prüfung der Gebarung der Jahre 2003 bis 2005“, S. 16, <https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CEAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.kontrollamt.wien.at%2Fberichte%2F2007%2Fflang%2F2-06-KA-I-13-3-1-7.pdf&ei=w4FuUfynN-mE4ATljYHQCA&usq=AFQjCNFZxfGu0Ti9bzgd55vGYOKDST1zBw&sig2=tNw3fqmISFMJVgqPTjHstA&bvm=bv.45368065,d.bGE> (zugegriffen am 17.4.2013).

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Die Stadt Wien übernahm „die Haftung für sämtliche Ansprüche von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gegen den VWV bzw. dessen Rechtsnachfolger aus Nachforderungen, die aufgrund einer bis zum Inkrafttreten des „Kollektivvertrages betreffend die Arbeitsbedingungen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer der privaten Bildungseinrichtungen“ am 1. April 2005 erfolgten möglichen Nichterfüllung von Bezugsansprüchen dieser MitarbeiterInnen durch Nichtanwendung der jeweils in Geltung stehenden Mindestlohntarife entstanden sind [...]“ Ebd., S. 17f.

²⁸⁷ Ebd., S. 18.

weiter auszubreiten. Wichtig ist aber festzuhalten, dass die Wiener VHS sich - dies wird in den ExpertInneninterviews thematisiert - in einer machtvollen Ausverhandlungssituation mit ihrem wichtigsten Fördergeber befunden haben, deren ökonomische Ausrichtung durch die Formulierungen im Kontrollamtsbericht besonders deutlich wird: „Verschlechterung wirtschaftlicher Kennzahlen“, das Nutzen von „Synergien und Strukturverbesserungen“ und „substantielle Kostenreduktion“, um das Ziel eines „ausgeglichene[n] Ergebnisses“ zu erreichen.²⁸⁸ So lauten hier die Zielsetzungen. Aus den ExpertInneninterviews geht hervor, dass es schon zu Beginn der Zweiten Republik immer wieder Überlegungen zur Zentralisierung der Wiener Volkshochschulstrukturen gegeben habe, auf die aber eine Phase der Dezentralisierung gefolgt sei (P8). Ein bloß auf ökonomische Aspekte abstellender Erklärungsversuch für die Restrukturierung würde zu kurz greifen. Jedoch muss die neu eingeführte, an Kompetenzen orientierte Programmatik - und um deren diskursive Bedingtheit geht es ja - unbedingt auch in diesem Rahmen gelesen werden. Die stärkere Ausrichtung der VHS an betriebswirtschaftlichen Kriterien sei im Laufe der Zeit dringender geworden. Explizite Hinweise auf diskursive Verschränkungen wurden gegeben (P1, P8), die die Restrukturierung vor dem Hintergrund stärker werdender Governance-Diskurse darstellt, wobei darunter spezielle Vorstellungen von politischer Steuerung unter der Kooperation öffentlicher und *privater* Institutionen zu verstehen sind. Nach einer Definition von Ulrich Brand würde ich die GmbH-Werdung der Wiener VHS unter dem Begriff der *Corporate Governance* fassen, der von Governance spricht, wenn:

„[...] im Rahmen des new public management die staatliche Verwaltung ihr Handeln als Dienstleistung und deren Adressaten als Kunden begreift. Zu dieser Umstellung auf Marktorientierung gehört ferner, die Erstellung vormals öffentlich erbrachter Leistungen zunehmend an private Akteure zu delegieren. Corporate Governance bezieht sich hingegen auf einzelne Unternehmen oder Unternehmensgruppen und verpflichtet sie zur Kooperation.“²⁸⁹

Aus dieser Ausverhandlungssituation sind die Wiener VHS als gemeinnützige GmbH hervorgegangen, deren Miteigentümerin zu 25,1 % die Stadt Wien ist, die seither gleichzeitig als Partnerin und Erteilerin eines *Bildungsauftrages* fungiert. Die Restrukturierung war ein Thema, das quer durch alle Interviews verlaufen ist und auf das sich sehr unterschiedliche Perspektiven ergeben haben:

„das waren die Vorgaben der Stadt Wien: "Es gibt nochmal Geld und jetzt werdet ihr eine GmbH und habt einfach beinhart Vorgaben zu erfüllen.“ Das heißt jetzt geht es immer auch um Deckungsbeiträge, Controlling, Neben- Lohnnebenkosten, also um diese Finanzgeschichten." (P7)

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ Brand, Ulrich: „Governance“, in: Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, S. 111–117, hier S. 112f.

Äußerungen in den Interviews, die sich auf den Handlungsspielraum der VHS in dieser Situation und die Machtverhältnisse im Hinblick auf die Restrukturierung im Allgemeinen beziehen, reichen - wie im Zitat oben - von Schilderungen einer den rigiden Vorgaben der Stadt völlig ausgelieferten Position der VHS bis hin zu einer notwendigen und begrüßenswerten Situation, die einen *strategischen* Umgang erfordert. Innerhalb dieser *strategischen* Perspektive hat das Aufgreifen der 8 Europäischen Schlüsselkompetenzen eine tragende Rolle gespielt: Man habe sich bewusst selbst eine Programmatik verleihen wollen „*die grundsätzlich nicht mehr hinterfragbar ist. [...] Und da war natürlich dieser Europäische Rahmen nicht hinterfragbar*“ (P8). Der strategische Nutzen der „*Nicht-Hinterfragbarkeit*“²⁹⁰ sollte vor allem „*viele politische Akteure*“ und „*kommunale Akteure*“ adressieren und diesen vor Augen führen: „*da gibt es eine Programmatik, die sehr nach außen gerichtet ist, nach vorne gerichtet ist, das ist etwas das könnte die Stadt auch vorwärts bringen*“ (P8). Gleichzeitig hat es den Aspekt „*großer Gefährdungen*“ (P2) gegeben, die die Erwartung von Einschnitten bei bestimmten Programmbereichen im Zuge der Umstrukturierung markieren. Deren Integration über die Schlüsselkompetenzen in ein Gesamtprogramm wird hier auch als Plausibilisierungsstrategie gegenüber den VerhandlungspartnerInnen gesehen. So erfährt die Orientierung an den 8 Europäischen Schlüsselkompetenzen im Weißbuch eine strategische Wendung für die GmbH-Werdung, mit der sich Bereiche des VHS-Angebotes, die in Gefahr geraten sind eingespart zu werden, „*als Bildungsthema*“ (P2) beschreiben und in den von der Stadt Wien formulierten Bildungsauftrag integrieren lassen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Zuge der GmbH-Werdung ein Spannungsfeld der Ausverhandlung entstanden ist, in dem die Kompetenz-Orientierung als strategisch eingesetzter Begriff zur Erreichung von Interessen (Sicherstellung von Förderungen in einer verlässlichen PartnerInnenschaft mit der Stadt Wien) bedeutend wurde, wobei die hegemoniale Stellung des europäischen Referenzrahmens als Orientierungspunkt - d.h. seine „Unhinterfragbarkeit“ - im bildungspolitischen Diskurs eine wichtige Rolle gespielt hat.

²⁹⁰ Hier war nicht gemeint, dass der Referenzrahmen als Konstrukt nicht hinterfragbar wäre, seine reale politische Bedeutung im europäischen bildungspolitischen Diskurs sei aber praktisch nicht hinterfragbar. Es handelt sich also aus der Sicht der Handelnden um eine Diskursbegrenzung.

4.5 Bildungsauftrag: Leistungsvereinbarungen und Grundangebote

„Die GmbH sorgt für flächendeckende, bedarfs- und stadtteilorientierte und lebensbegleitende Bildungsangebote für die Bevölkerung in Wien. Diese Angebote sollen einen niederschweligen Zugang und bei kostenpflichtigen Angeboten sozial verträgliche Gebühren aufweisen.“²⁹¹

Dieser im Weißbuch abgedruckte Auszug aus dem Unternehmenskonzept der Wiener Volkshochschulen GmbH erläutert den Bildungsauftrag durch die Stadt Wien. Darüber hinausgehende, detaillierte Angaben zum Bildungsauftrag sind in den Interviews eher vage geblieben, dessen Eckpfeiler wurden aber mehrmals erklärt: niederschwellig anzusetzende Möglichkeiten, Bildungsabschlüsse auf dem Zweiten Bildungsweg nachzuholen, insbesondere das Nachholen von Pflichtschulabschlüssen. Die VHS sind Teil der von bm:ukk und den Bundesländern gemeinsam getragenen „Initiative Erwachsenenbildung“, die das kostenlose Nachholen von Grundbildung bzw. eines Hauptschulabschlusses ermöglicht. Eine zweite Ebene sind Angebote, die sich auf Aspekte des Zusammenlebens in Wien, „Integration“ und Förderung von Mehrsprachigkeit beziehen. Ein dritter Bereich betrifft die Wissenschaftsvermittlung. Eine diesen Bildungsauftrag durch die Stadt Wien repräsentierende Leistungsvereinbarung mit der Wiener Volkshochschulen GmbH wird intern auf die einzelnen, nun zu Filialen gewordenen VHS in den Bezirken heruntergebrochen. Das heißt, die ‚Zentrale‘ verhandelt extern mit der Stadt Wien (d.i. die MA 13, Bildung und außerschulische Jugendbetreuung) und vereinbart intern mit den einzelnen Standorten, d.h. deren DirektorInnen, das zu planende Programmangebot. Dabei gilt es jeweils ein bestimmtes Soll von Angeboten innerhalb bestimmter Schlüsselkompetenz-Bereiche zu planen, die bis in die kategorialen Ebenen der EDV-Datenbanken reichen, in denen das Kursprogramm geplant und verwaltet wird. Das Ziel ist, so ein *Grundangebot* zu planen, das dem Bildungsauftrag der Stadt Wien entspricht. Neben dem Grundangebot, das es an jeder Volkshochschule gibt²⁹², sollen die Profile der einzelnen Standorte im Zuge strategischen Managements in verschiedenen Schwerpunkten stärker hervorgehoben werden. Auch wenn die Bezugnahme auf die Umstrukturierung der Wiener VHS in einer ambivalenten Aussagestruktur verhandelt wird, so lässt sich doch ein zentraler Horizont in allen Interviews finden, der sich positiv auf die erfolgte Zentralisierung der Programmplanung bezieht: Es

²⁹¹ Die Wiener Volkshochschulen GmbH (2009) Unternehmenskonzept - Kursfassung. Internes Dokument. zit. n.: Rieder/Brugger (Hrsg.): Weißbuch Programmplanung Teil I, S. 13 f.

²⁹² Das Weißbuch erläutert zum „Grundangebot“: „Jeweils 50% der gesamten Unterrichtseinheiten eines Volkshochschul-Standortes sollen dabei einem inhaltlich vordefinierten Grundprogramm gewidmet sein.“

ist der Positiv-Horizont der Verminderung interner Konkurrenz: Durch zu wenig bis gar keiner zentrale Abstimmung zwischen den einzelnen VHS sei es immer wieder dazu gekommen, dass Kurse aufgrund zu geringer TeilnehmerInnen-Zahlen abgesagt werden mussten. Wenn zwei aneinander grenzende Bezirke beispielsweise ähnliche, auf spezifische Altersgruppen zugeschnittene Nachhilfekurse im Angebot hatten, so konnte das Ergebnis sein, dass in beiden Bezirken der Kurs nicht zustande kam, obwohl die TeilnehmerInnenanzahl beider Kurse zusammengekommen ausgereicht hätte, um den Kurs stattfinden lassen zu können. Die Vermeidung von interner Konkurrenz, die so weit geht, dass Kurse nicht zustande kommen, kann als Diskursbegrenzung verstanden werden. Selbst dort, wo eine eher kritische Haltung gegenüber der Zentralisierung in der Programmplanung oder der Vereinheitlichung von Programmbeschreibungen eingenommen wird, sind Bestrebungen im Zuge der Zentralisierung, die sich auf die Minimierung von internem Wettbewerb beziehen, ein Positiv-Horizont: Gut ist es, wenn Kurse stattfinden, denn wenn sie nicht stattfinden, hat – außer Planungsaufwand – niemand etwas davon.

4.6 „Denken lernen“ vs. „lernen lernen“? Historische Bezugnahmen in den Interviews auf die Zeit vor 1934

Es ist nicht gelungen, substantiell voneinander unterschiedliche Bedeutungen der Begriffe Bildung und Lernen aus den Interviews zu ziehen, obwohl diese offensichtlich in einem Spannungsfeld zueinander stehen: Etwa, wenn von einem stärkeren Hervortreten des Lernbegriffes *vor* den Begriff der Bildung die Rede war (P8) oder von einem Übergang von der Orientierung am Unterricht hin zur Orientierung am *Lernen* (P2). Auch dort, wo in einem Interview explizit nicht von Lernenden, AnfängerInnen oder Fortgeschrittenen, KursteilnehmerInnen oder KundInnen, sondern von „Sich-Selbst-Bildenden“ (P1) gesprochen wird, deren Interessen im Zuge eines hegemonialen, außenorientierten Kompetenzverständnisses außen vor gelassen würden. Eine der interviewten Personen konturiert ihre Antwort auf die Frage, was die Wiener Volkshochschulen vor der Kompetenzorientierung vermittelt hätten, mit einem Hinweis auf Ludo Moritz Hartmann (1865-1924), eine der Gründerfiguren der Wiener wissenschaftlichen Volksbildung. Das erklärte Ziel von Hartmanns Volksbildungsanstrengungen sei das „*Denken lernen*“ gewesen, wobei der Zuwachs an Wissen, der sich daraus ergebe, als Mittel zum Zweck einer höheren Urteilsfähigkeit zu verstehen sei. Dieser Zugang würde sich stark von einer Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten unterscheiden, die heute im Zentrum steht. Mit dieser Äußerung ist ein

spezieller „historischer Horizont“ im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts berührt, der in 4 der 9 Interviews angesprochen wurde. Ein „historischer Horizont“ wurde von mir durch das Sampling der InterviewpartnerInnen und bestimmte Fragen im Leitfaden eingebracht. Einerseits habe ich meine Fragen je nach InterviewpartnerIn in ihrer Zeitbezogenheit angepasst: Es würde kaum Sinn machen, jemanden, der/die erst seit einigen Jahren bei den Wiener VHS arbeitet, über die Praxis der Programmplanung in den 1980ern zu befragen. Ich habe die Interviewten aber, wenn ich sie nach besonderen historischen Ereignissen oder Entwicklungen für die aktuelle Kompetenzorientierung gefragt habe, immer auch dazu aufgefordert, den Zeitraum, den sie überblicken oder über den sie mir etwas sagen können oder wollen, selbst zu wählen. Ein Zeitraum, der dabei durch seine Relevanz bei den Interviewten besonders hervorsteht und in vier Gesprächen explizit thematisiert wurde, ist jener der 1920er- und 1930er-Jahre. Dieser Bezug stellt eine Verbindung zur Anfangszeit der institutionalisierten *Volksbildung* in Wien her. Die Zeit vor Ständestaat und NS wird vor allem im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen LaiInnen und AkademikerInnen in Form einer *University Extension*²⁹³ (P1, P8) in den so genannten Fachgruppen charakterisiert, bei der das „hoch“ in den Volkshochschulen (P2) wichtiger gewesen sei als später²⁹⁴: Die Fachgruppen waren durch eine Zusammenarbeit von (akademischen) ExpertInnen und LaiInnen gekennzeichnet, in der es nicht nur um Lehren oder Lernen ging, sondern in denen auch in eigenen Bibliotheken und Laboratorien gemeinsam geforscht und Methodenentwicklung betrieben wurde. Diese, durch ihre starke Prozess-Orientierung gekennzeichnete Form des Zusammenarbeitens, wird von der heutigen Output-Orientierung abgegrenzt (P1). In zwei Interviews wurde zudem der gewaltsame Abbruch dieser Traditionen durch Austrofaschismus und Nationalsozialismus hervorgehoben. An die Traditionen habe, obwohl es versucht worden sei, in der 2. Republik nicht mehr angeknüpft werden

²⁹³ University Extension bezeichnet ab Mitte des 19. Jhdt. erstmals in London eingerichtete, „volkstümliche Universitätskurse“, also eine Öffnung universitärer Lehrveranstaltungen.

²⁹⁴ Christian Stifter fasst die „demokratische Dimension“ der Volkshochschulen vor 1934 mit Michel Foucaults Begriff als *Heterotopie*, also einen Raum der Verwirklichung utopischer Praxen innerhalb einer Gesellschaft: „Die egalitär strukturierte Lehr- und Lernsituation, das gleichrangige Nebeneinander von Experten und Laien (beide hatten ein gemeinsames Interesse), die offene Kommunikation unterschiedlicher sozialer Klassen, die prinzipielle Gleichrangigkeit der Geschlechter, die Konzentration einer an sich politisch inhomogenen Hörerschaft auf eine gemeinsame Sache, das friedliche Nebeneinander unterschiedlicher Ethnien und Religionsgemeinschaften und schließlich die solidarische Interaktion einer durch große Heterogenität gekennzeichneten Personengruppe machten die Volkshochschulen zu Orten einer partiell realisierten gesellschaftlichen Utopie, deren moderne Spezifika (Solidarität, Egalität, Liberalität) etwas vorwegnahmen, was in der damaligen Gesellschaft nirgendwo sonst, geschweige denn in öffentlichen Bildungseinrichtungen vorkam, nämlich die tatsächliche, konkrete Verbrüderung von Wissenschaft und Arbeit, von Kopf und Hand.“ Stifter: Geistige Stadterweiterung, S. 58.

haben können: „War doch ein ganz erheblicher Teil der personellen Träger Intelligenz jüdischer Herkunft, und die wurde größtenteils vertrieben beziehungsweise vernichtet.“ (P2). Die durch Austrofaschismus und NS abgebrochene Anfangszeit der Volkshochschulen fungiert in den Interviews auch als eine Art Kontrastfolie zu den heutigen Volkshochschulen, anhand derer dargestellt wird, was sich verändert hat. Diese historischen Bezugnahmen sind für sich genommen schon bedeutend, weisen sie doch auf einen ausgeprägten „historischen VHS-Diskurs“ hin. Ebenfalls mit einem Verweis auf Ludo Moritz Hartmann und dessen Bildungsvorstellung „fern aller und jeder Politik“²⁹⁵ grenzt eine der interviewten ExpertInnen die heutige Kompetenzorientierung von einer solchen – nämlich Einstellungen und Haltungen gegenüber neutralen – Vorstellung ab:

„Da sind wir natürlich weit davon entfernt. Also die Haltung und die Einstellung wäre mitzunehmen, sie ist mit zu bedenken, wenn es bei uns darum geht, dass Menschen einen Lernprozess beginnen. So geht das nicht ohne dass man überzeugt ist, dass die Menschen bereits eine Haltung und eine Einstellung haben und sie mit Hilfe des Wissens und des Könnens auch transformieren und mitnehmen und weiter entwickeln.“ (P2)

Während in diesem Zitat die Orientierung an Kompetenzen (Einstellungen, Wissen, Können) zusammengeht mit der Betonung von Lernprozessen, so war weiter oben das Argument einer Äußerung, dass das heutige – Output-orientierte – Operieren mit Kompetenzen sich von einer früheren „Prozessorientierung“ gerade unterscheiden würde. In diesem Fall grenzen sich zwei der Kompetenzorientierung unterschiedlich gegenüberstehende Äußerungen vom selben diskursiven Kontext – den Volkshochschulen vor 1934 – ab, in dem sie sich auf diesen beziehen und unterschiedliche Punkte herausgreifen.

4.7 Spannungsfelder um Lernergebnisse und Modularisierung

»Die pädagogischen Gründe für die Lernergebnisorientierung liegen in der Fokussierung des Unterrichts auf die Lernenden. Dabei zeigt sich eine Trendwende in der Erwachsenenbildung; denn während sich bislang die Qualität der Didaktik durch einen „guten Unterricht“ auszeichnete, also durch die gute Vermittlung von Lehrinhalten, wird heute stärker auf die „Lernkompetenz“ geachtet und auf das Ergebnis für die Lernenden. Die Orientierung an Lernergebnissen macht es zudem leichter das Programm in passende Module unterteilen zu können, weil die „Anschlussstellen“ ebenso wie die Vorkenntnisse bereits formuliert sind.«²⁹⁶

Dieses Zitat, das dem Fachmedium „Die Österreichische Volkshochschule“ entnommen ist und von der derzeitigen pädagogischen Leiterin der Wiener Volkshochschulen, Elisabeth Brugger, stammt, spricht zentrale Stränge im Diskurs der Wiener VHS an, die ich als

²⁹⁵ Ludo Moritz Hartmann. In: Der Morgen, 25. Dezember 1910. zit.n.: Ebd., S. 63.

²⁹⁶ Brugger, Elisabeth: „Lernangebote mit Schnittstellen und Übergängen. Kursprogrammplanung mit Hilfe eines Rahmencurriculums“, *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 02–2012; Nr. 244 (2012), S. 11–14, hier S. 11.

Spannungsfeld bezeichnen will. Dieses Spannungsfeld ist durch verschiedene Positionen und argumentative Strukturen um die Begriffe *Lernergebnisorientierung* und *Modularisierung* aufgebaut, welche ich nun durch Rückgriff auf die Analyse der ExpertInneninterviews rekonstruieren werde. In den Interviews fanden sich zum Themenbereich Modularisierung stark voneinander abweichende Positionierungen und Argumente. Wie das Zitat oben zeigt, ist Orientierung an Lernergebnissen unter anderem danach ausgerichtet, eine Planung von Programmangeboten in Modulen zu begünstigen. Lernergebnisse sind auf Ebene der Programmplanung als Kompetenzen zu denken. Die Idee des *Moduls* ist vorstellbar als abgegrenzte Einheit innerhalb eines zusammenhängenden Curriculums oder allgemeiner, eines zusammenhängenden Systems von Lernangeboten, das Schnittstellen und Übergangsmöglichkeiten zu anderen Modulen und/oder Systemen aufweist. Auf der argumentativen Ebene gibt es einige Ziele, zu deren Erreichung ein Aufbau nach Modulen in der Programmentwicklung hilfreich sein soll: Bildungssubjekten der VHS soll es ermöglicht werden, sich mittels Bildung „horizontal und vertikal“ weiterzuentwickeln. Sie sollen „weiterkommen“, „aufbauen können“ und ein in sich aufbauendes Programm vorfinden, das *durchlässig* ist und *Mobilität* erlaubt. Die Mobilität ist hier sowohl als soziale als auch als geographische zu verstehen: Jemand, der in einer VHS im Bezirk X einen Kurs besucht, soll die Möglichkeit haben, an einer VHS im Bezirk Y mit einem Folgekurs anschließen zu können. Modularisierung soll in dieser Hinsicht orts- und institutionenübergreifendes Aufbauen beim Lernen fördern. Der rote Faden, der die Idee der Modularisierung durchzieht, liegt in der Vergleichbarkeit von Angeboten. Modul A in Volkshochschule X entspricht Modul A in Volkshochschule Y. Wenn Module dann noch in Bezug zu überinstitutionellen Referenzrahmen gesetzt werden, soll auch die Vergleichbarkeit, Mobilität und Anerkennung zwischen unterschiedlichen Institutionen möglich sein. Module sollen dem Wunsch nach einem raschen Wechsel beim als Kompetenzaneignung gedachten Lernen mit möglichst geringen Reibungsverlusten entsprechen. Es geht dabei um eine effizientere Gestaltung von Bildungsangeboten bei gleichzeitiger Betonung der Individualität der Lernenden, für die das modulare System die selbständige Kombination von Modulen vorsieht. Die entsprechende Metapher dieser Idee in den Interviews ist die von einem „Setzkasten mit Schnittstellen“ (P2). Der Setzkasten soll unterschiedlichen Interessen entgegenkommen: Einem sich Transparenz wünschenden Bildungssubjekt sowie einer Programmgestaltung, die einen höheren Eigenplanungsanteil anstrebt und an Mindeststandards interessiert ist. Die modulare, durch Lernergebnisse transparent gemachte Variante

eines Programmes soll auch die ansprechen, die bisher nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, indem durch die gewonnene Transparenz der Nutzen von Weiterbildung stärker hervortritt. Dem entgegen steht ein Strang von Aussagen, der eine Modulatorientierung unter verschiedenen Aspekten kritisiert. Modularisierung wird hier auch als Aufreißen eines systematischen Verständnisses von Gegenständen begriffen. Auch was die Erhöhung von Durchlässigkeit betrifft, wird der Modularisierung hier nicht zugetraut was sie für sich in Anspruch nimmt. Mit Verweisen auf die modulare Wende an den Universitäten im Zuge der Bologna-Implementierung sei eine stärkere (Weiter-)Bildungsteilnahme von so genannten Bildungsfernen auch in den VHS zu bezweifeln. Modularisierung könne sogar noch als zusätzliche Hürde verstanden werden, die das Zielpublikum der VHS verkenne, das nur selten mit der Motivation einen Kurs besuche, anschließend einen darauffolgenden in einer höheren Niveaustufe zu absolvieren und ein Zertifikat zu suchen. Diese Einschätzung des Publikums, das hier vor allem als gegebenes und weniger als zu gewinnendes betrachtet wird, findet sich in mehreren Aussagen wieder. Das Spezielle dieses Publikums sei gerade darin zu sehen, dass es kein Interesse an Kompetenzerwerb- oder Ausbau habe, sondern Interesse, Gemütlichkeit und das soziale Gefüge des Kurses in den Vordergrund stellen würde. Mit der stärkeren Betonung des Nutzens durch Kompetenzerwerb ließe sich eher höher gebildetes, neues Publikum erschließen. Gleichzeitig gehen mit den kritischen Äußerungen aber auch relativierende einher, die einen bereits länger existenten Anteil modularisierter Angebote in VHS in Form von Lehrgängen thematisieren, eine Modularisierung über das gesamte Programm hinweg aber nicht als wünschenswert betrachten. Eine bildhafte Metapher aus dem Kritikstrang ist das „*in Happen aufteilen*“ (P3) von Bildungsinhalten. Dabei wird ein Negativ-Bild des Fütterns der Bildungssubjekte mit mundgerechten Portionen von Bildung gezeichnet. Der Vergleich zur Nahrungsaufnahme trifft einen Punkt, der nicht nur für die Modularisierung Relevanz hat: Die Analogie von den „Happen“ bildet zusammen mit anderen kritischen Bezugnahmen auf ‚frontale‘ Unterrichtsmethoden (P3, P7) - dem „reinstopfen“ von Inhalten (P2) oder dem mit dem „Trichter“ anfüllen (P1) - eine diskursive Grenze. Die Bildungssubjekte *füttern* möchte niemand. Speziell für die Modularisierung ist die Äußerung aber weniger durch den Gesichtspunkt des *Happens*, sondern vor allem durch den Aspekt des *Aufteilens* relevant. Dort, wo Äußerungen *für* Modularisierung argumentieren, sprechen sie von aufeinander aufbauenden Bildungsprozessen, die erst durch die (aufteilende) Organisation in Modulen ermöglicht würden, weil die Bildungssubjekte sich in diesen besser bewegen könnten. Die Mobilität der Bil-

dingssubjekte steht hier im Vordergrund. Die Kritik am *Aufteilen* hingegen behauptet das Gegenteil, wobei hier eben nicht die Mobilität zwischen verschiedenen Modulen der springende Punkt ist, sondern das systematische Verständnis eines Gegenstandes, das aus dem Blickfeld gerate. In einem der Interviews wurde auf das Kompetenzmodell des Philosophen Oskar Negt hingewiesen, unter der gleichzeitigen Bezugnahme, dass von diesem – politisch angelegten – Kompetenzverständnis im Weißbuch nicht viel zu erkennen sei²⁹⁷ (P8) (er wird im Vorwort erwähnt sowie in der SK 3 explizit mit seinem Kompetenzmodell als Referenz ausgewiesen). Negt habe keine Module „inhaliert“ (P8). Tatsächlich ist Negts ausgewiesenes oberstes Lernziel das Herstellen von Zusammenhängen. Er nimmt dabei auf Modularisierung als Ideologie Bezug:

„Wesentliches Ziel des exemplarischen Erfahrungslernens, das an die Stelle der bloß addierenden Lernschritte zu treten hätte, ist es, Zusammenhänge herzustellen. Das klingt sehr allgemein und im Grunde auch selbstverständlich, ist es jedoch keineswegs, wenn man sieht, in welchem Umfang heute die Medien und Informationsagenturen neuerdings auch die Ideologie der Module im schulischen und universitären Lernen gerade zur Fragmentierung des Wissens und zur Zerfaserung des Bewusstseins beitragen. Zerstörung zusammenhängender Weltauffassungen, ja die Zerfaserung des Weltbegriffs selbst ist zu einem wesentlichen Herrschaftsmittel geworden.“²⁹⁸

In diesem ‚Kritik‘-Strang zur Modularisierung fügen sich außerdem besondere Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Lehrenden ein: Wenn an anderer Stelle (vgl. 4.8.2) die Qualität von Lehrenden vor allem durch die Sichtbarmachung ihrer methodischen Kompetenzen beurteilt wird, so ist hier z.B. die Fähigkeit Gruppen von Lernenden über längere Dauer zusammenzuhalten ein Ausweis von guter Qualität. In der Darstellung auf der nächsten Seite habe ich die Argumente, die sich auf Modularisierung beziehen, in atlas.ti auf zwei Seiten gegenübergestellt. An dieser Stelle sollte betont werden, dass es sich um eine Rekonstruktion der Aussagen über Modularisierung handelt. So finden sich durchaus Äußerungen in den Interviews, die beiden ‚Seiten‘ zuzuordnen sind. Es sollte aber dadurch hervorgehoben werden, dass es sehr unwahrscheinlich ist, über Kompetenzen im Bereich der Wiener Volkshochschulen zu sprechen, ohne dabei gleichzeitig auch auf die Idee der Modularisierung im Programmbereich Bezug zu nehmen, die ja an das Arbeiten mit dem Kompetenzbegriff gekoppelt ist. Eine zentrale Kopplung ist dabei durch den Begriff der Lernergebnisse gegeben, die im Rahmen der Programmplanung als Kompetenzen gedacht werden: Als das, was an Wissen und Können in den Bildungssub-

²⁹⁷ Oskar Negt wird dort im Vorwort zitiert, sein Kompetenzmodell in zwei Teilbereichen der SK 3 (Mathematische, Naturwissenschaftliche und Technische Kompetenz als Referenz genannt.

²⁹⁸ Negt, Oskar: Schriften. 4. Der politische Mensch : Demokratie als Lebensform, 1. Aufl., Göttingen: Steidl 2010, S. 207 f.

jekten nach einem Kurs vorhanden sein soll. Damit sind Kompetenzen als Lernergebnisse Voraussetzung für die in der Modularisierung so wichtigen Schnittstellen und Übergänge.

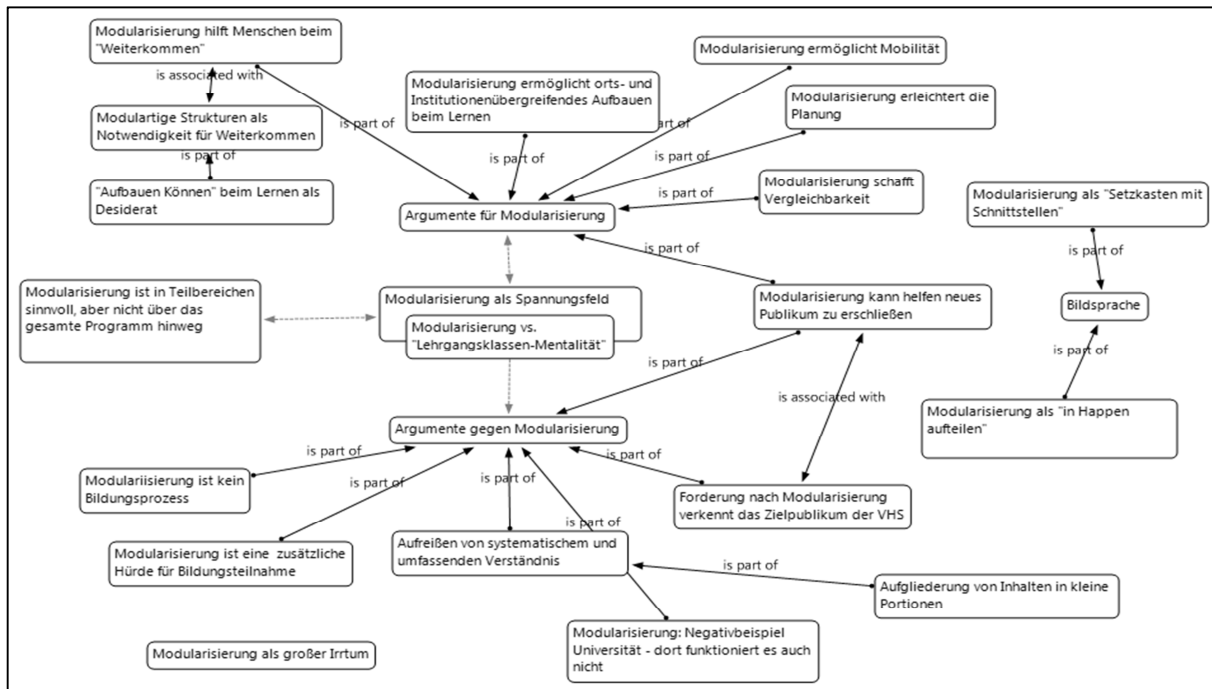


Abbildung 3 - Vereinfachte Rekonstruktion der argumentativen Strukturen in den ExpertInneninterviews in Bezug auf den Begriff der Modularisierung

Die Möglichkeit, in höhere Niveaus aufzusteigen, soll durch als *Ergebnisse* formulierte Kompetenzen geregelt und in Programmstrukturen umgesetzt werden. Im Wissen darüber, was am Ende eines Kurses von den TeilnehmerInnen erreicht wurde - also auch, wie sich diese Lernergebnisse in Kompetenzen beschreiben lassen - liegt demnach die Möglichkeit, zu bestimmen, wo der nächste aufbauende Kurs starten soll. So sollen Kompetenzbeschreibungen einem in Modulen gedachten Programm zugrunde gelegt werden. Dadurch soll gleichzeitig die Option vorhanden sein, auch überinstitutionell und international Vergleichbarkeit zu schaffen, indem Lernergebnisse auf die Niveaus von Qualifikationsrahmen bezogen werden. Hier ist erneut die Zentralität bildungspolitischer (EU-)Diskurspapiere unmittelbar mitzudenken. Lernergebnisse sind ein zentraler Begriff in der Empfehlung zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens und dort definiert als:

„[...] Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“²⁹⁹

Die Lernergebnisse fungieren im EQR als Scharnier zur Einordnung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in ein 8-stufiges Qualifikationsschema. Die für die jeweilige Stufe definierten „erforderlichen Lernergebnisse“ sollen eine Vergleichbarkeit der Qualifikationen ermöglichen. Wie sind nun aber die Bezüge zu Lernergebnissen in den Interviews ausgerichtet? In den Programmen der Wiener VHS sollen sich Lernergebnisse in Form von *kompetenzorientierten* Kursbeschreibungen niederschlagen. Dadurch soll der *Nutzen* der Kursangebote für die Bildungssubjekte *sichtbar* und *transparent* werden. Diese Transparenz des Nutzens soll Verbindlichkeit für die (potentiellen) KundInnen herstellen, da diese dann wüssten, was sie nach dem Kurs *können* und nicht nur, was sie im Kurs erwarten. Abgegrenzt wird diese Form des transparenz- und nutzenorientierten Beschreibens vom „taxativen Aufzählen“ (P3) von Inhalten, welches gleichzeitig als gängige Praxis der Vergangenheit bzw. als zu verändernder Status Quo erscheint. Die Sichtbarmachung des Nutzens durch Lernergebnisse ist auch integriert in einen Strang von Äußerungen, der die Niederschwelligkeit der Angebote als Ziel formuliert und dadurch mehrere Menschen als bisher mit dem Angebot der VHS erreichen will. Im Zuge der zentralisierten Programmplanung, sollen Kursbeschreibungen in den Programmen aller Standorte der Wiener VHS vereinheitlicht werden. Nicht individuelle Kurstitel- und Beschreibungen, und auch nicht das was im Kurs geschieht, sollen in den Texten aufscheinen, sondern der als Lernergebnis definierte *Output*. Dieser Output definiert gleichzeitig das, was die Bildungssubjekte von den VHS erwarten dürfen: „Das sind ja Konsumenten, die zahlen ja ihr Geld. Und für das müssen sie das bekommen, was ihnen zusteht“ (P2). Was den - in diesem Kontext als KonsumentInnen angerufenen - Bildungssubjekten zusteht sind also Lernergebnisse, die sich in je individuell erworbenen oder erweiterten Kompetenzen niederschlagen und beschreiben lassen sollen. „Nach diesem Kurs kennen/können Sie“ ist eine charakteristische Äußerung, die sich in lernergebnisorientierten Kursbeschreibungen wiederfindet.

²⁹⁹ Amtsblatt der Europäischen Union: „eur-lex.europa.eu“, S. C 111/4.

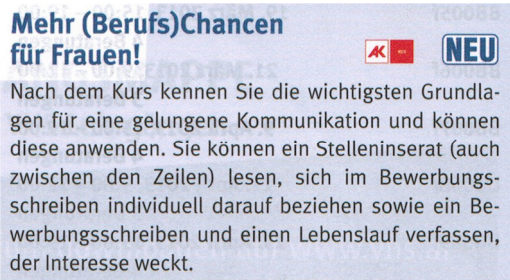


Abbildung 4 - Beispiel einer kompetenz- und lernergebnisorientierten Kursbeschreibung aus dem Programm der VHS Floridsdorf, „Mehr (Berufs)Chancen für Frauen!“, Frühjahrssemester 2013

Praxiswirksam wird die Lernergebnisorientierung zum Beispiel in vereinheitlichten Sprachregelungen für die Formulierung von Kursbeschreibungen. In den Wiener VHS wurden dafür so genannte Textbausteine angelegt. Die Textbausteine sollen Zeit bei der Planung sparen, da weniger Korrekturarbeiten anfallen, die Orientierung der Bildungssubjekte im Programm erleichtern und eine einfachere Zusammenlegung von Kursen ermöglichen, wenn eine Absage droht³⁰⁰. Das Thema der Textbausteine stellt einen Bezugspunkt zur Alltagspraxis all jener her, die im Bereich der VHS im weitesten Sinne mit der Gestaltung des Programmes befasst oder davon betroffen sind. Es berührt die Zentrale, das lokale Programmanagement und auch die KursleiterInnen und KursteilnehmerInnen. Mit anderen Worten: Die Textbausteine erscheinen in den Interviews als Knotenpunkt im diskursiven Netz, an dem der Begriff der Kompetenzen, die Begriffe Modularisierung sowie Lernergebnisorientierung, die Programmatik und die Programmgestaltungspraxis der Wiener VHS, zusammentreffen. Das Arbeiten mit den standardisierten Formulierungen ist im Bereich des Programmanagements noch nicht gänzlich zu einer Selbstverständlichkeit für alle Betroffenen geworden und wird in verschiedenen Äußerungen als ambivalent oder problematisch thematisiert. So berge das Operieren mit lernergebnisorientierten Beschreibungen ein *Versprechen* von Kompetenzen, bei dem unklar sei, wie man bei einer Behauptung von Nichteinlösung durch die Bildungssubjekte verfahren solle (P7). Am Beispiel von EDV-Kursen, in denen es öfter einmal vorkomme, dass TeilnehmerInnen ihren Eigenanteil am Lernen nicht sehen würden und meinen, die Hard- oder Software sei nicht in Ordnung, illustriert es eine komplexe Spannung: Denn auch wenn in Kursbeschreibungen die Lernergebnisse aufgeschlüsselt sind, entbinden diese Prognosen die Bildungssubjekte in der Erreichung der Ergebnisse nicht von ihrem *Eigenanteil*. Hier treten Widersprüchlichkeiten zu Tage, die mit einer Sichtweise von Bildungssubjekten einhergehen, die diese *auch* als

³⁰⁰ vgl. auch Brugger: „Lernangebote mit Schnittstellen und Übergängen. Kursprogrammplanung mit Hilfe eines Rahmencurriculums“, S. 13.

passive KonsumentInnen darstellt und damit Bildungsvorgänge und Lernen in ein Dienstleistungsverhältnis übersetzt. Dabei ist die immer wieder getätigte Aussage zu beachten, dass sich durch kompetenz- und lernergebnisorientierte Beschreibungen an dem, was *tatsächlich* in Kursen abläuft, wenig verändert haben möge. So sei es immer möglich, (P7) KursleiterInnen die Rückmeldung zu geben, dass ein spezielles Angebot individuelle Erwartungen nicht erfüllt habe. Das durch die Lernergebnisse gemachte Versprechen erzeugt hier erst eine als problematisch wahrgenommene Ebene, die damit vor allem die *Beschreibung* und *Formulierung* von Kompetenzen berührt. Mit anderen Worten: Schwierigkeiten bei den Textbausteinen werden da gesehen, wo das durch sie getätigte Versprechen in Gefahr gerät (P7, P3, P1), nicht gehalten werden zu können oder die Möglichkeit der Prognose von Lernergebnissen an sich angezweifelt wird. In Gefahr gerät die Einlösung des Versprechens da, wo die lernergebnisorientierten Beschreibungen als unrealistisch wahrgenommen werden, und dadurch ein Gesichtsverlust durch mangelnde Seriosität von lokal Verantwortlichen oder KursleiterInnen befürchtet wird. Eine weitere Gefährdung der Einlösung des Versprechens besteht aufgrund der Aushandlungsprozesse über die Ziele, den Inhalt und den Ablauf von Kursen zwischen KursleiterInnen und KursteilnehmerInnen. Wenn es nicht gerade um Prüfungsvorbereitungskurse geht, in denen ein an positive Absolvierung gebundenes Programm außerhalb eines diskutierbaren Raumes steht, war (und ist) das Verhandeln über Ziele bisher prinzipiell möglich und auch Teil der des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden in der VHS-Erwachsenenbildung gewesen: Etwas was „[...] wir immer gelernt [haben] in der Erwachsenenbildung.“(P2). In Bezug auf die Output-orientierten Lernergebnisse macht diese Herangehensweise aber das Dienstleistungsverhältnis prekär: Sie führt zu der Frage, ob es, wenn sich durch Ausverhandlung die Inhalte oder Herangehensweisen eines Kurses verschieben, noch zu gewährleisten ist, dass auch tatsächlich das „drin“ ist, was außen „drauf“ steht. Anders formuliert: Lernergebnisse und Gemeinsames Ausverhandeln von Kurszielen stehen auch in einem Spannungsfeld, das von Wünschen nach einem möglichst ‚egalitären‘ Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden und der Erreichung von Lernergebnissen geprägt ist. Die *Orientierung* der Bildungsobjekte steht als Positiv-Horizont der standardisierten Textbausteine im Vordergrund. Die bessere *Orientierung* durch größere *Sichtbarkeit* des jeweils zu erwartenden *Nutzens* ist gleichzeitig als Ziel zur Erreichung stärkerer Niederschwelligkeit eingebettet. Auch im Hinblick auf diesen Horizont wurden Probleme mit den Textbausteinen formuliert, deren Vokabular nicht immer leicht verständlich sei, wodurch das Ziel der Nieder-

schwelligkeit gerade *nicht* unterstützt würde. Das Aufgreifen lernergebnisorientierter Beschreibungen wurde auch als Reaktion auf Logiken VHS-externer PartnerInnen erklärt, die eine stärkere Standardisierung des Angebotes erforderlich gemacht hätten. Es erfolgt eine Abgrenzung der Bausteine von Marketingstrategien: Die Beschreibung von Lernergebnissen sei nicht als Werbung gedacht, sondern als Inhaltsangabe dessen, was ein Lehrangebot bietet. Es gebe in den Programmen viele Mischformen (P5), bei denen individuelle Ergänzungen oder Abänderungen zusammen mit Formulierungen aus den Bausteinen benutzt würden. Der tatsächliche Anteil der standardisierten Texte wird von der Zentrale quantitativ ausgewertet und die Textbausteine werden derzeit unter externer Beteiligung überarbeitet.

4.8 Die Subjekte der Kompetenzen

Die Frage nach dem Subjekt ist eine andere als die Frage nach dem Individuum. Während eine Frage nach dem Individuum sich am Unteilbaren, an dem oder der Einzelnen orientiert, richtet sich die Frage nach dem Subjekt, an das Unterworfene, zielt auf die durch Macht und Wissen strukturierten Möglichkeiten und Grenzen für Individuen im Diskurs überhaupt legitim *jemand* sein zu können. Der Diskurs der Wiener VHS adressiert mit den Kompetenzen prinzipiell zwei voneinander unterscheidbare Gruppen: Die erste Gruppe umfasst all jene, die ich als Bildungssubjekte der VHS bezeichnet habe, die in den Interviews als „TeilnehmerInnen“, „Personen“, „Menschen“, „KundInnen“, „Zielgruppe“, „Bildungsferne“, „sogenannte Bildungsferne“, „Weiterbildungs-Affine“ usw. genannt werden und die an den Wiener VHS Kompetenzen ausbilden, finden oder zeigen sollen (Kapitel 4.8.1). Die zweite Gruppe, die der Diskurs mit Kompetenzen adressiert, sind die MitarbeiterInnen der Wiener Volkshochschulen selbst, wie ich anhand eines Beispiels am „Projekt Unterrichtsreflexion“ zeigen werde (Kapitel 4.8.2).

4.8.1 Der nach außen gewendete Kompetenzgebrauch mit unterschiedlichen Adressen

Welche Aussagemuster lassen sich nun in Bezug auf die ‚externen‘ Bildungssubjekte der Wiener VHS in den ExpertInneninterviews nachzeichnen? Dazu ist anzumerken, dass ich in den Interviews über meine Fragen bewusst darauf geachtet habe, möglichst allgemeine Kategorien einzubringen: Ich habe unspezifisch von *TeilnehmerInnen* und *KursteilnehmerInnen* gesprochen und andere Kategorien nur dann aufgenommen, wenn dies notwendig

war, um an das von den Interviewten Gesagte anzuknüpfen. Die Strukturanalyse der subjektbezogenen Äußerungen (Beispiele für den verwendeten „Subjektivierungsraster“ finden sich in Anhang V) erlaubte eine Zuordnung der in den Interviews angesprochenen Bildungssubjekte der VHS zu Oberkategorien³⁰¹. Dabei wurden in atlas.ti jene Äußerungen in den Interviews, die sich auf Bildungssubjekte der VHS beziehen, codiert und in einer Liste weiter verarbeitet, die es ermöglichte, eine Übersicht darüber zu bekommen, welche Propositionen in Bezug auf einzelne Subjekt-Gruppen (z.B. Jugendliche, Bildungsferne, AK-Mitglieder, usw.) gemacht wurden und welche Propositionen im Allgemeinen an die Bildungssubjekte geknüpft wurden, die von den Interviewten zumeist unspezifisch als Menschen, Leute oder TeilnehmerInnen adressiert wurden. Dabei fällt vor allem auf, dass sich die Bildungssubjekte, von denen gesprochen wurde, auch wenn in den Interviews von den VHS vor allem als einer *Erwachsenenbildungseinrichtung* die Rede ist, dem Lifelong Learning-Verständnis entsprechend vom Vorschul- bis ins Rentenalter erstrecken: Kinder (z.B.: Lernkompetenzen), Jugendliche (z.B.: Kompetenzportfolio), Erwachsene (z.B. , Ältere Menschen, 60+, 70+.: IKT-Kompetenzen). Ein weiterer auffälliger Punkt ist die Verwendung des KundInnen-Begriffes, der in den Interviews beinahe ausschließlich in speziellen Äußerungskontexten gebraucht wurde. In diesen demonstriert er als affirmativ verwendeter Begriff KundInnen-Orientierung. Etwa wenn betont wird, was gut ist, damit KundInnen sich besser entscheiden können (P3) oder zum Ausdruck gebracht wird, dass diese als KonsumentInnen ihr Recht darauf hätten, auch das zu bekommen, wofür sie bezahlen (P2). Gerade dieser Horizont des Dienstleistungsverhältnisses erscheint andernorts - im Hinblick auf das Versprechen von Lernergebnissen - prekär (P7, P1), wie bereits im Kapitel zu den Spannungsfeldern Modularisierung und Lernergebnisse (4.7) gezeigt wurde. Die in den ExpertInneninterviews und Diskursfragmenten enthaltenen Weisen des Herangehens an Subjekte mit dem Begriff der Kompetenzen lassen sich auf zwei Ebenen anordnen, die ineinandergreifen: Die erste Ebene (1) ist eine eher *vorschreibende*: Analog zum Bezug auf die Schlüsselkompetenzen im Weißbuch geht es darum, wie die Bildungssubjekte sein *sollen*, was sie *wissen* und *können sollen*, und welche *Haltungen* sie einnehmen *sollen*. (2) Die zweite Ebene ist eine eher *beschreibende*, die sich vor allem der Aufdeckung von bereits vorhandenen Kompetenzen verschreibt. Beide Ebenen zielen auf *Sichtbarmachung* und verfolgen dabei a.) Sichtbarmachung des Programmangebotes nach

³⁰¹ z.B. Altersbezogene Bezeichnungen: Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Ältere Menschen; auf geographische Herkunft verweisende Bezeichnungen: Wienerinnen und Wiener, MigrantInnen; auf Bildungsvorgänge verweisende Bezeichnungen: Lernende, LernerInnen, KursteilnehmerInnen; usw.

außen sowie b.) Sichtbarmachung von Kompetenzen am Individuum. Unter die vorschreibende Ebene ordne ich vor allem Aussagen, die ein Entwicklungs-Desiderat von außen auf die – in irgendeiner Art und Weise immer - defizitären Bildungssubjekte applizieren. Dort nämlich, wo das, was die Bildungssubjekte *brauchen*, mehr oder weniger vordefiniert ist, z.B. als AMS-Maßnahmen, bei Arbeitslosigkeit oder als Bildungsabschlüsse, wenn diese fehlen. Aber auch dort, wo von der Entwicklung von Bevölkerungsgruppen gesprochen wird, etwa im wiederkehrenden Kontext von „Bildungsferne“ und von der Umsetzung von Mindeststandards im Kursprogramm, die als Kern nach außen sichtbar gemacht werden sollen. Auf dieser Ebene geht es darum, die Subjekte kompetent zu *machen* oder sie im Erwerb und im Ausbau ihrer Kompetenzen zu unterstützen, sie aber gleichsam an vordefinierten Kompetenzbereichen, den Schlüsselkompetenzen, auszurichten. Zentral ist dabei die Annahme, dass das Subjekt bestimmten Anforderungen durch fehlende Kompetenzen (noch) nicht entspricht. Unter die zweite Ebene habe ich Aussagen geordnet, die das, was die Bildungssubjekte schon wissen und können, durch Beschreibung sichtbar machen wollen. Auch hier ist eine normierende Komponente enthalten, denn beschreiben lässt sich nur, wofür es passende Kategorien gibt, die selbst wieder Antworten auf Erfordernisse repräsentieren. Auf dieser Ebene existiert aber die Annahme, dass Subjekte zwar bereits in dieser oder jener Hinsicht kompetent *sind*, sich dessen aber nicht oder nicht ausreichend bewusst sind oder ihre Kompetenzen nicht angemessen darstellen können. Dieser Zustand soll durch methodisch angeleitete Reflexion verändert werden. Illustrieren lässt sich diese Dimension des Kompetenzgebrauches anhand eines Beispiels aus einem der Interviews, in dem es um die Methode des Kompetenzportfolios geht. Dort wird erst auf das Verfahren einer anderen Einrichtung verwiesen, das dazu dienen soll, in der Praxis angeeignete pädagogische Kompetenzen für ErwachsenenbildnerInnen sichtbar zu machen. Durch dieses könnten Personen, die zwar kein TrainerInnen-Zertifikat halten würden, aber jahrelange Praxis-Erfahrungen vorweisen können, diese als Kompetenzen sichtbar machen. Ange-schlossen wird mit einem Beispiel über Portfolioarbeit mit jugendlichen Schulabbreche-rInnen, die durch diese Methode erkennen würden: „Ich kann was, ich bin wer“. Und das wiederum stärkt sie in ihrem Selbstbewusstsein und in ihrer Motivation etwas zu, etwas weiter zu tun, ja. Und das ist das Schöne am Kompetenzbegriff.“ (P3) In beiden Fällen geht es um die methodisch angeleitete Sichtbarmachung von als vorhanden angenommenen Kompetenzen. In beiden Fällen geht es aber auch um den *Ausgleich* von defizitär wahrgenommenen Situationen, die mit den Ungleichheitsstrukturen des Bildungssystems

verwoben sind, an dessen Vergabe von Status-Ausweisen nicht alle gleich teilhaben können und/oder wollen, und stark auf berufliche Verwertung ausgerichtet sind. Äußerungen zum Themenbereich der Anerkennung von (informell erworbenen) Kompetenzen sind mit dem Positiv-Horizont des *Ausgleichs* verbunden, der zur *Durchlässigkeit* beitragen soll: „wenn wir unser Ziel, unser Bildungsziel der Durchlässigkeit ernstnehmen, dann müssen wir in Volkshochschulen auch ausgleichen, was in den anderen Bildungssystemen benötigt wird.“ (P2)

4.8.2 Das „Projekt Unterrichtsreflexion“ als Beispiel für einen nach innen gewendeten Kompetenzgebrauch

Ein Beispiel für die diskursive Einschreibung der Kompetenzen in die Bildungstätigkeit der Wiener VHS ist das so genannte „Projekt Unterrichtsreflexion“, das in die oben beschriebene Qualitätsarbeit nach LQW eingebettet ist. Ziel des Projektes ist es, „Gelungenes Lernen“ als Prämisse der Qualitätsarbeit über die Manipulation der Qualität des Unterrichtes zu erreichen. Dreh- und Angelpunkte sind hier die Kompetenzen der Lehrenden. Zum Zeitpunkt der Interviews waren etwa 800 Lehrende der Wiener VHS von speziell zu diesem Zwecke ausgebildeten BeobachterInnen in einer Einheit ihrer Lehrveranstaltungen besucht worden. Die Dokumentation dieser Beobachtungen soll zum Gewinnen von Erkenntnissen über den Unterricht beitragen und diesen gleichzeitig durch „*gemeinsame Diskussion über die Praxis*“ (P2) im Hinblick auf das LQW-Leitbild verändern, ohne dabei eine fachdidaktische Beurteilung vorzunehmen. Dazu werden im lokalen Programmmanagement jedes Semester Lehrende ausgewählt, die beobachtet werden sollen. Die betreffenden Personen werden darüber informiert, von den BeobachterInnen kontaktiert und vorab um ein Stundenbild (Ablaufbeschreibung) ihres Unterrichts gebeten. Im Unterricht selbst richtet sich die Beobachtung der Performanz der Lehrenden entlang von Fragen wie: „*Geht die Kursleiterin auf Fragen ein? In welcher Lautstärke spricht die Kursleiterin? Welche Medien werden eingesetzt? Wie ist die Stimmung? Gibt es einen Anfang und ein Ende der Stunde, oder wird diese einfach nur abgebrochen?*“ (P7). Anschließend an die Beobachtung gibt es ein Reflexionsgespräch und es werden Berichte angefertigt und an die Zuständigen im Programmmanagement weitergeleitet. In den Interviews mit in die Durchführung Involvierten (P2, P7) wird an mehreren Stellen betont, dass das Projekt nicht als Kontrolle oder Inspektion begriffen werden wolle. Etwa, wenn den Personen im Vorfeld kommuniziert wird, dass sie demnächst von den BeobachterInnen kontaktiert werden und

ihnen Raum für Fragen eröffnet wird, „damit die Leute nicht das Gefühl haben, das ist jetzt eine Kontrollgeschichte in dem Sinne. Sondern es soll die Möglichkeit geben zu einer Reflexion.“ (P7) „viele haben das als Inspektion aufgefasst und ganz und gar nicht als gemeinsame Diskussion über die Praxis.“ (P2) Hier gibt es in den Interviews auch Schilderungen zur Bandbreite der Reaktionen: Manche KursleiterInnen würden die Beobachtung ablehnen (z.B. unter dem Argument, dies wäre der prekären Situation einer Freien DienstnehmerIn nicht gerecht). Andere KursleiterInnen würden diese Maßnahme als etwas wahrnehmen, was ihnen ‚endlich‘ eine ersehnte Aufmerksamkeit entgegenbringe. Wiederrum andere wären ‚frustriert‘, wenn sie ausschließlich positives Feedback bekommen.

5 Beantwortung der Forschungsfragen

5.1 Forschungsfragen:

- Wie hat der Kompetenzbegriff Einzug in das Vokabular der Wiener Volkshochschulen gefunden? Wann ist dies geschehen?
- Welche Zugzwänge und Handlungsoptionen werden mit der Einführung des Kompetenzbegriffes in Verbindung gebracht?

Der Begriff der Kompetenzen ist in der Mitte der 2000er-Jahre für die Wiener Volkshochschulen bedeutend geworden. Auch wenn sein Aufgreifen in pädagogischen Debatten schon in den ausgehenden 1980ern und beginnenden 1990ern wahrgenommen wurde, gab es keine systematische Verwendung des Begriffes innerhalb der Wiener VHS. Eine erste *systematische* Verwendung des Kompetenzbegriffes findet im Zuge der Implementierung des Qualitätssicherungssystems (LQW) statt, das mittlerweile flächendeckend in der gesamten Wiener Volkshochschulen GmbH zum Einsatz kommt. Zentriert um das Ziel des „gelungenen Lernens“ adressiert der Kompetenzbegriff über den Bereich der Personalentwicklung die MitarbeiterInnen der Wiener VHS. Im 2009 erschienenen Weißbuch, welches ebenfalls in das Qualitätsmanagement eingebunden ist, wurde die Programmentwicklung der Wiener VHS programmatisch an den 8 Europäischen Schlüsselkompetenzen orientiert, wobei VHS-MitarbeiterInnen aus dem Bereich der Programmgestaltung in Fokusgruppen zu den einzelnen Schlüsselkompetenzbereichen zusammengefasst wurden und dort unter Verwendung anderer Referenzsysteme das Masterschema der EU-Schlüsselkompetenzen für das Weißbuch adaptiert haben. Eingerahmt waren diese Prozesse von Effizienzsteigerungs- und Professionalisierungsdruck, die sich unter anderem in der Notwendigkeit äußern, Qualitätszertifikate nachzuweisen, um Förderungen öffentlicher Stellen erhalten zu können (Zugzwänge). Außerdem fiel das Aufnehmen des Kompetenzbegriffes in die Zeit der Restrukturierung der Wiener Volkshochschulen von Einzelvereinen in eine gemeinnützige GmbH im Jahr 2008. In der Zeit davor befanden sich die Wiener VHS in einer Ausverhandlungssituation mit der Stadt Wien, die seither Miteigentümerin ist und der Wiener Volkshochschulen GmbH einen Bildungsauftrag erteilt, der in Leistungsvereinbarungen festgehalten wird. Das Aufgreifen der 8-EU-Schlüsselkompetenzen war in diesem Kontext auch eine Strategie, das (bisherige) Programm der Wiener Volkshochschulen als Gesamtprogramm in diesen Bildungsauftrag zu integrieren, ohne dabei Programmbereiche zu verlieren (Handlungsoption). Die Affirmation zum bildungspolitischen Diskurs der EU, der

mit dem Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen einen nicht hinterfragbaren Horizont für das Programm bildete, war dabei ebenfalls von Bedeutung.

5.2 Forschungsfragen:

- An welche Begriffe knüpft der Begriff der Kompetenzen an?
- Welche Übersetzungsprozesse finden statt?

Zentrale Begriffe, an die der Begriff der Kompetenzen in den Wiener Volkshochschulen anknüpft, sind *Schlüsselkompetenzen*, *Lernergebnisse* und *Modularisierung*. Das Aufgreifen von *Lernergebnisorientierung* ist dabei wiederum als Übersetzung von Standardisierungs- und Vergleichbarkeitsbestrebungen im (EU-)bildungspolitischen Diskurs zu sehen: Der Europäische Qualifikationsrahmen ordnet Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die dort zusammen als Lernergebnisse definiert sind, 8 verschiedenen Qualifikationsniveaus zu, mit dem Ziel, berufliche Qualifikationen innerhalb Europas besser vergleichbar zu machen. In der Programmentwicklung der Wiener VHS sind die dort zu erwerbenden Kompetenzen als Lernergebnisse gedacht, die sich in der Formulierung von Kursbeschreibungen widerspiegeln (sollen). Der Begriff der Modularisierung ist, ebenso wie die Lernergebnisse am Kompetenzbegriff angedockt, so dass schwer von dem einen gesprochen werden kann, ohne dabei nicht auch das andere zu thematisieren. Dabei sind modularisierte Angebote nicht der Status Quo im tatsächlichen Programm der Wiener Volkshochschulen, sondern eine anvisierte Strategie, um den Horizonten von *Vergleichbarkeit* (von Lernergebnissen), *Kompatibilität* (mit Qualifikationsrahmen und anderen Einrichtungen) und Erhöhung von *Durchlässigkeit* (als ausgleichendes Element im Bildungssystem) entgegenzukommen. Um beide Begriffe herum fanden sich in den ExpertInneninterviews sehr unterschiedliche (affirmative und kritische) Aussagen, weshalb ich diese als Spannungsfeld bezeichnet habe, das durch unterschiedliche Diskurspositionen gebildet wird. Affirmative Argumente für Modularisierung finden sich vor allem entlang der oben genannten Horizonte. Die als „Setzkasten mit Bausteinen“ verstandene Weise, Programme zu gestalten, soll auch die Möglichkeiten eröffnen, die (Weiter-)Bildungsbeteiligung u.a. von so genannten Bildungsfernen zu erhöhen, da diese durch ein transparenteres Programm den daraus zu ziehenden Nutzen besser sehen könnten. Argumente gegen Modularisierung kritisieren an dieser das *Aufreißen eines systematischen Verständnisses von Gegenständen* und sehen in Modularisierungsbestrebungen einen Verweis auf den Wunsch nach stärkerer Zertifizierung von Bildungsinhalten, welche dem tatsächlichen Interesse eines bedeutenden Teils des Wiener

Volkshochschulpublikums nicht gerecht werde, das nicht in Kurse gehe, um dort Kompetenzen zu erwerben und in höhere Qualifikationsstufen zu gelangen.

5.3 Forschungsfrage: Welche Implikationen ergeben sich durch das Aufgreifen des Kompetenzschemas für die Praxis von Programmgestaltenden der Wiener VHS?

Zunächst ist festzuhalten, dass in den Interviews mit den Programmplanenden durch diese mehrmals betont wurde, dass, auch wenn Dinge sich geändert hätten, vieles in der alltäglichen Praxis gleich geblieben sei. Die häufigsten Äußerungen auf Fragen zur praktischen Verwendung des *Weißbuchs* gingen in die Richtung, dass dieses *nichts* ist, was alltäglich zur Hand genommen wird. In einem Fall wird es verwendet um bei einem bereits geplanten Programm Lücken ausfindig zu machen, in einem anderen Fall, um einschätzen zu können, ob ein Angebot tatsächlich aufgenommen werden soll, weil nicht klar ist, ob es irgendwelchen, der im Weißbuch gelisteten Kompetenzen entspricht. In dieser Hinsicht bildet es tatsächlich eine Art Rahmen auch in der alltäglichen Praxis, innerhalb dessen Entscheidungen getroffen werden. Gleichzeitig dient es aber dazu, um davon abgeleitete Planungsunterlagen, z.B. in Form eines Handbuches, zu schaffen, um damit die Angebote eines Lehrgangs zu planen. Die in den Interviews bei den Programmplanenden deutlich im Vordergrund stehenden Äußerungen sind aber um den Themenblock der Beschreibung herum gruppiert. Wie Lehrangebote kompetenzorientiert beschrieben werden, ist ein wichtiges Thema. Das Thema der Textbausteine repräsentiert am besten den praktischen „Impact“ des Diskurses um die Kompetenzen, weil hier die Semantik der Programmdarstellung nach außen angepasst und ausverhandelt werden muss und in einer direkten Verbindung mit der Lernergebnisorientierung und den Bestrebungen steht, das VHS-Programm stärker in Modulen aufzubauen. Die Schlüsselkompetenzen sind außerdem in den Kategorien der Datenbanken wiederzufinden, in denen die gemeinsame Kursverwaltung abgewickelt wird, und sind so im Alltag der Programmplanenden praxiswirksam. Als wichtiges diskursives Ereignis ist hier auch der Prozess der Entwicklung des Weißbuches selbst zu nennen, der neben der Materialisierung des Rahmencurriculums selbst auch die Programmgestaltenden miteinander in Diskussion über das Programm gebracht, und diese in ihrem Tun gleichzeitig auf die 8 EU-Schlüsselkompetenzen ausgerichtet hat. Mit dem Projekt Unterrichtsreflexion im Rahmen der Qualitätssicherung strukturiert der Kompetenzbe-

griff insofern die Arbeit der Programmgestaltenden, als diese auch an der Auswahl der zu beobachtenden Unterrichtenden sowie am daran hängenden Berichtswesen beteiligt sind.

5.4 Forschungsfrage: Wie werden Subjekte mit dem Kompetenzbegriff adressiert?

Die Adressierung von Subjekten durch Kompetenzen in den Wiener Volkshochschulen lässt sich anhand zweier Gruppen unterscheiden: Im Rahmen der Personalentwicklung und MitarbeiterInnenweiterbildung sollen MitarbeiterInnen der Wiener Volkshochschulen zu kompetent(er)en Subjekten werden. Durch das angebotene Bildungsprogramm sollen die Bildungssubjekte kompetent(er) werden. Die dabei angewandten Verfahrensweisen lassen sich in zwei Ebenen darstellen, die miteinander verknüpft sind, wobei eine davon eher Kompetenzen *vorschreibend*, die andere eher Kompetenzen *beschreibend* vorgeht. Beide verfolgen dabei den Horizont der *Sichtbarmachung*. Der *vorschreibende* Aspekt zeigt sich dort, wo das, was die Subjekte sein *sollen*, als das, was sie *brauchen*, bereits vorweggenommen ist, etwa wenn die *Lernergebnisse* eines Kurses definiert werden, bevor er beginnt, oder, wenn von der Entwicklung von Bevölkerungsgruppen gesprochen wird, oder da, wo von einer größeren Verbindlichkeit für KursteilnehmerInnen und KursleiterInnen die Rede ist. Die vielen Äußerungen in den Interviews, die sich darauf beziehen, dass die Kompetenzorientierung vor allem in Bezug auf die *Beschreibung* von Kursen, auf die *Formulierung* von standardisierten Textbausteinen und die Planung und *Darstellung* eines erwachsenenbildnerischen Programmes eine Rolle spiele, lassen sich zu der Aussage zusammenfassen, dass von Kompetenz im VHS-Diskurs nicht gesprochen werden kann, ohne sich damit auf deren Beschreibung zu beziehen: Die an einer Stelle als ‚*Deskriptoren-Parade*‘ (P8) bezeichnete Kompetenzlistung des Weißbuches, die in den Textbausteinen enthaltenen *Beschreibungen*, die *Beschreibung* der Module eines Lehrganges, die *Beschreibung* der Lernergebnisse eines Kurses sind Beispiele dafür. Der Aspekt der Beschreibung ist dabei eng verknüpft mit jenem der *Sichtbarmachung*: Mit dem Begriff der Kompetenzen soll beschreibend sichtbar gemacht werden, was Leute schon in der Lage sind zu tun und was sie *noch nicht* in der Lage sind zu tun, die Bildungssubjekte der VHS etwa im Rahmen eines Kompetenzportfolios (eher beschreibend) oder die MitarbeiterInnen im Zuge der Personalentwicklung (eher vorschreibend). Dabei erscheinen die Subjekte als optimierbare. Die Funktion des Sichtbarmachens eines ‚*Noch-Nicht*‘, wie sie durch den Gebrauch des nach innen gewendeten Kompetenzbegriffes im Bereich der Personalführung zum Tragen kommt, operiert zumindest semantisch nicht mittels Auslese geeigneter oder

ungeeigneter Individuen, sondern unter der Annahme optimierbarer Subjekte, die sich – unter Anwendung adäquater Methoden – dorthin entwickeln können, wo sie hin sollen. Dabei ist das, „wo sie hin sollen“ jeweils stark kontextgebunden, aber unzweifelhaft und ausschließlich immer auf ein Kompetenzerwerben ausgerichtet. Eine Defizit-Vermutung am Subjekt liegt somit jedem kompetenzorientierten Bestreben zugrunde. So *muss* auch die Sichtbarmachung von informell oder „nicht ganz bewusst“ (P2) erworbenen Kompetenzen, wie es etwa ein Kompetenzportfolio anstrebt, immer unter der Annahme eines *zu wenig* an Kompetenz vorgehen, und wenn es sich dabei nur um ein Defizit in der Kompetenz handelt, andere Kompetenzen an sich zu erkennen oder darzustellen. Dies ist eine der diskursiven Vorbedingungen, die auch Haeske in seiner Diskursanalyse bemerkt hat: „Nur wenn man dem Subjekt ein Defizit unterstellt, das zu beseitigen wäre, ergibt sich die Möglichkeit, Kompetenz als entwicklungsbedürftig zu verstehen, und das Subjekt aufzufordern, das es etwas entwickeln, also hinzufügen oder verändern muss, um kompetent(er) zu werden.“³⁰²

³⁰² Haeske: „Kompetenz“ im Diskurs, S. 123.

6 Zusammenfassung und Schluss

In der vorliegenden Arbeit bin ich Fragen zum Begriff der Kompetenzen und seiner diskursiven Gewordenheit nachgegangen. Zur empirischen Bearbeitung habe ich die Aufnahme des Kompetenzbegriffes im Bereich der Wiener Volkshochschulen zum Gegenstand gemacht. Vorschläge von Reiner Keller aufnehmend war die Position, aus der die Arbeit geschrieben wurde, nicht daran interessiert, Reform- oder Verbesserungsvorschläge zu machen. Wie der Kompetenzbegriff in Stellung gebracht und worauf hin er ausgerichtet wird, war das leitende Interesse. Nach einer kurzen historischen Herleitung des Begriffes, wurde eine Verortung im Feld der Soziologie vorgenommen. Für Thomas Kurtz sind dort die Kompetenzen zwar als analytische (z.B. bei Weber oder Parsons) oder normative (z.B. Habermas) Kategorien fallweise vorhanden, im Großen und Ganzen aber bislang kaum als eigenständiges, zu beforschendes Thema in Erscheinung getreten. Für Boris Traue sind aktuelle Fassungen von Kompetenz im Rahmen von aktivierenden und responsabilisierenden Diskursen zu verstehen. Diese richten im Postfordismus Selbstverhältnisse neu aus, in dem sie vor allem auf den Verantwortungsbereich des/der Einzelnen abzielen und gleichzeitig die Versöhnung von ausbeuterischen Verhältnissen und Selbstentfaltung in Aussicht stellen. Mit Andreas Gelhard wurden heute gängige Gebrauchsweisen des Kompetenzbegriffes als Hervorbringung einer allgemeinen, umfassenden Psychologisierung der (westlichen) Gesellschaften im 20. Jahrhundert, spezieller aus den daraus hervorgegangenen Verfahren zur Intelligenz- bzw. beruflichen Einungsfeststellung hergeleitet, die Anfang des 20. Jahrhunderts mit der differentiellen und der angewandten Psychologie (William Stern, Hugo Münsterberg) ihren Ausgang genommen haben, und in den 1970er-Jahren (David McClelland) stärker auf qualitative Beobachtung und auf Kompetenzen ausgerichtet wurden. Als deren Nachfolger sieht Gelhard heutige Kompetenzfeststellungsverfahren und bezweifelt ähnlich wie Traue das den Kompetenzen einwohnende Glücksversprechen, in dem beruflicher Erfolg und Selbstentfaltung in eins gehen würden. Was früher die Kirche mit ihren moralischen Regelwerken erlaubt oder verboten habe, sei mit den Methoden der Psychoindustrie und ihrer umfassenden Zuständigkeit für alle Lebensbereiche in eine Frage von Eignung transponiert worden, die mittels Beobachtung und Training fest- und hergestellt werden soll. An heutigen Kompetenzfeststellungsverfahren kritisiert er unter anderem im Rückgriff auf Hegels Kritik an pietistischen Gewissensprüfungen die Herangehensweise, ein Maß (Kompetenz) für alles gelten zu lassen. Anhand einer empirischen Untersu-

chung von Udo Haeske zum deutschsprachigen pädagogischen Kompetenzdiskurs wurden dessen Formationsregeln gezeigt. So sei das ständige Neudefinieren von Kompetenzen immanenter Bestandteil einer permanenten Suchbewegung (Identitätssuche) des Diskurses, der eine unüberschaubar große Zahl an Kompetenzkomposita hervorbringe. Mit Reaktionszwang bezeichnet Haeske die Gerichtetheit des Kompetenzbegriffes auf bestimmte, potentiell als bedrohlich gesetzte Ausgangsbedingungen, denen mit einem Kompetenzerwerden der Subjekte begegnet werden soll und Kompetenzausbau und Erwerb so als Heilsversprechen erscheint, sich (womöglich nur zum Schein) schneller ändernden Umfeldbedingungen erfolgreich anpassen zu können. Ökonomisierung bedeutet bei Haeske prinzipiell das Ineinandergehen ökonomischer und pädagogischer Diskurse, aber auch, dass die pädagogischen Kompetenzkonstrukte stark durch ökonomische Rationalitäten geprägt sind. Eine weitere Existenzbedingung des Diskurses sieht er in dessen Produktionslogik, die in der prinzipiellen Unabschließbarkeit der untersuchten Kompetenzkonstrukte begründet liegt, welche ständig neue Materialisierungen in Form von Teilkompetenzlistungen, Publikationen im bildungswissenschaftlichen Feld, Zertifikaten und Berichten im Kontext von Beratungsprojekten und Evaluationen hervorbringen. Eine solche Materialisierung ist auch das *Weißbuch* der Wiener Volkshochschulen, in dem über den Kompetenzbegriff eine zentrale bildungspolitische Empfehlung der EU (die europäischen Schlüsselkompetenzen) als Masterschema verwendet wurde, um damit die eigenen Vorstellungen vom Volkshochschulprogramm in ein Rahmencurriculum zu übersetzen. Bildungspolitische Programme und Dokumente auf EU-Ebene sind ein wichtiger diskursiver Kontext für die Aufnahme des Kompetenzbegriffes in den Wiener VHS, der dort etwa Mitte der 2000er-Jahre systematische Verwendung findet, wo er seither, eingebettet ins Qualitätsmanagement (LQW), die MitarbeiterInnen der Wiener VHS adressiert, und seit 2009 mit dem Erscheinen des Weißbuchs auch der Programmentwicklung zugrunde liegt. Professionalisierungsdruck und Effizienzzwänge sind Rahmenbedingungen der Implementierung von Qualitätsmanagement. Eine weitere Rahmenbedingung zum Aufgreifen des Kompetenzbegriffes ist die Restrukturierung der Wiener Volkshochschulen von Einzelvereinen zu einer gemeinnützigen GmbH im Jahr 2008, die seither einen durch Leistungsvereinbarungen festgelegten Bildungsauftrag durch die Miteigentümerin Stadt Wien zu erfüllen hat. Im Zuge der Ausverhandlungssituation mit der Stadt Wien ist der Kompetenzbegriff durch das Anknüpfen an die EU-Schlüsselkompetenzen als bildungspolitisches Dokument im Diskurs auch strategisch eingesetzt worden, um bisherige Programmbereiche

nicht zu verlieren und in den zu formulierenden Bildungsauftrag zu integrieren. Mit dem Aufgreifen der Lernergebnisorientierung wird außerdem an (EU-weiten) Standardisierungs- und Vergleichbarkeitsbestrebungen im Bildungsbereich angeknüpft, und der Fokus bei der Planung des Programmes auf jene als Kompetenzen gedachten Lernergebnisse gelegt, über welche die Bildungssubjekte am Ende verfügen, also darauf was diese tatsächlich *können* sollen. Um den Begriff der Lernergebnisse und die damit verwobenen Modularisierungsbestrebungen in der Programmplanung waren in den Interviews sehr unterschiedliche Aussagen gruppiert, weshalb hier auf ein Spannungsfeld aus widerstreitenden Argumenten geschlossen wurde. Der Intention, das VHS-Programm stärker lernergebnisorientiert nach Modulen aufzubauen, mit dem Horizont, dadurch mehr Mobilität und Entwicklungsmöglichkeiten für TeilnehmerInnen zu schaffen, steht ein Strang von Aussagen gegenüber, die diese Bestrebungen kritisieren. Dabei stehen unterschiedliche Einschätzungen des potentiellen VHS-Publikums im Vordergrund, sowie die Kritik am Aufteilen von Bildungsinhalten in kleine Einheiten, die es erschweren würden sich in Bildungsvorgängen systematisch Verständnis zu erarbeiten. Ein zentraler Horizont, auf den die Kompetenzen im Bereich der Wiener VHS ausgerichtet sind, ist jener der *Sichtbarmachung*. Egal ob es sich bei den mit Kompetenzen adressierten Subjekten um KursteilnehmerInnen, MitarbeiterInnen oder einen nach außen erkennbaren Kern des VHS-Programmes handelt, all diese Bereiche sollen über den Begriff der Kompetenzen der Sichtbarkeit zugeführt werden. Dabei gehen eher vorschreibende und eher beschreibende Handlungsebenen ineinander über. Während lernergebnisorientierte Beschreibungen von Kursangeboten für die TeilnehmerInnen sichtbar machen sollen, welche Kompetenzen sie in einem Kurs erwerben oder ausbauen können, soll dieselbe Beschreibung durch Sichtbarmachung eines Standardprogrammes Verbindlichkeit über das schaffen, was KursleiterInnen (unbedingt) bringen sollen. Durch die Sichtbarmachung des Nutzens der Weiterbildungsangebote für die (potentiellen) TeilnehmerInnen sollen auch Menschen zur Weiterbildung gebracht werden, die bisher nicht „weiterbildungs-affin“ gewesen sind. Praktisch wirksam werden diese Punkte in der Formulierung von und Auseinandersetzung um standardisierte Textbausteine, die zur Darstellung des Angebotes in den VHS-Programmen verwendet werden (sollen). Einerseits geht es hierbei darum, durch Beschreibung sichtbar zu machen, was ein Angebot tatsächlich *ist*, andererseits ist im Horizont der Verbindlichkeit schon die eher *vorschreibende* Ebene enthalten, die festmacht, was ein Angebot tatsächlich bieten *soll*. Brüchig werden diese Annahmen über das Zusammenspiel der Begriffe Kompetenzen, Lernergeb-

nisse, Modularisierung dort, wo entweder deren Wahrheitsgehalt (*ist es möglich, vor einem Kurs zu sagen, was ein/e TeilnehmerIn nachher kann?*) oder deren Umsetzbarkeit (*was, wenn jemand eine als Lernergebnis in Aussicht gestellte Kompetenz nicht erlangt?*) angezweifelt werden.

Am Ende dieser Arbeit möchte ich noch einmal die im Titel als Frage vorangestellte Metapher von der sich selbst verformenden Gußform von Gilles Deleuze aufgreifen. Mit ihr lässt sich die Formulierung von Kompetenzen als prognostizierbare Lernergebnisse gut fassen. Zwar betont die Rede von den Kompetenzen immer das Eigene, die Subjektivität und die Beweglichkeit des Individuums. Gleichzeitig wohnt der Formulierung von Kompetenz als vorweggenommenes Ergebnis, immer auch der Charakter der Steuerung von Bildungsprozessen ein. Insofern korrespondiert die Idee der sich selbst verformenden Gußform, die ich auf den Begriff der Kompetenz angewendet habe, mit Andreas Gelhards Kritik an Kompetenzfeststellungsverfahren, weil diese *erwartbare* Antworten produzieren. Eingebettet in die diskursiven Zusammenhänge der Qualifikations- und Referenzrahmen, die auf einen normalisierenden Vergleich von Individuen abzielen, und dabei vorrangig den Fluchtpunkt des individuellen Tauscherts am Arbeitsmarkt verfolgen, ist zu bezweifeln, ob in Kompetenzen auch so etwas wie eine prinzipielle Widerständigkeit gegen das Sich-Verformen zu denken ist. Diese halte ich als wichtige Voraussetzung im Sinne von Deleuze, der es für notwendig erachtet hat, zu erkennen, wofür man eingesetzt wird. Es fällt mir nach dieser Arbeit schwer, die mit dem Begriff der Kompetenzen verknüpften Anrufungen nicht vorrangig als Instrumente des Fungibel-Machens von Individuen zu sehen. Auch wenn im Weißbuch der Wiener VHS als Deskriptor für Gesellschaftskompetenz beispielsweise angegeben wird, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu kennen (Wissen) und sich gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeiten zur Wehr setzen zu können (Können), so erscheinen diese Punkte in Anbetracht der in dieser Arbeit erörterten Einbettungen des Kompetenzbegriffes in doch stark auf (beruflich orientierte) Verwertung ausgerichtete Diskurse, vergleichsweise schwach.

Literatur

- Arendt, Hannah: Das Urteilen : Texte zu Kants politischer Philosophie, München: Piper 1998.
- Bettauer, Hugo: Der Kampf um Wien: Ein Roman vom Tage, 1. Aufl., Wien: Milena Verlag 2012.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung : Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 2., überarbeitete Aufl., Opladen: Leske + Budrich 1993.
- Bourdieu, Pierre: Soziologische Fragen, Deutsche Erstausgabe Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993.
- Brand, Ulrich: „Governance“, in: Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, S. 111–117.
- Brugger, Elisabeth: „Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz. Europäische Schlüsselkompetenzen im Weißbuch der Wiener Volkshochschulen“, *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* III (2010), S. 43–47.
- : „Lernangebote mit Schnittstellen und Übergängen. Kursprogrammplanung mit Hilfe eines Rahmencurriculums“, *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 02–2012; Nr. 244 (2012), S. 11–14.
- Brugger, Elisabeth und Anneliese Heilinger: „10 Jahre Qualitätssicherung an Volkshochschulen.“, *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 01–2008; 227 (2008), S. 11–13.
- Dehnbostel, Peter: „Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 14 (2011), S. 05–1 – 05–11.
- Deleuze, Gilles: „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“, in: Breit, Helmut, Michael Rittberger und Michael Sertl (Hrsg.): Kontrollgesellschaft und Schule, Schulheft 118, Innsbruck ; Wien ; München ; Bozen 2005, S. 7–14.
- Dewe, Bernd: „Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualitäts- zum Kompetenzjargon“, in: Kurtz, Thomas und Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie., 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010.
- Duschl, Leander M. und Elke Schildberger: „Kompetenzmanagement im Trend. Kompetenzprofil an Volkshochschulen“, *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 02–2008; Nr. 228 (2008), S. 20–23.
- Elias, Norbert: Was ist Soziologie?: Grundfragen der Soziologie, 11. Aufl., Beltz Juventa 2009.
- Erler, Ingolf: „Das Lebenslange Lernen und die Wissensgesellschaft“, in: Erler, Ingolf u. a. (Hrsg.): Kritisch Denken: für eine andere Erwachsenenbildung, Schulheft 148, Innsbruck ; Wien; Bozen: StudienVerlag 2012, S. 93–107.
- Erpenbeck, John: Handbuch Kompetenzmessung : Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel 2007.
- Filla, Wilhelm: „Öffentliche Förderungen als Steuerungsinstrument für Erwachsenenbildung. Von Kaiser Franz Joseph I. zu den Leistungsvereinbarungen.“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 18 (2013), S. 04–01 – 04–11.

- Foucault, Michel: „Die ‚Gouvernementalität‘“, in: Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000, S. 41–67.
- : *Die Hauptwerke: Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar*, 2. Aufl., Suhrkamp 2008.
- : *Sexualität und Wahrheit Bd 1. Der Wille zum Wissen*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983.
- Gelhard, Andreas: „Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken“, *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* Nr. 1 (2012), S. 43–60.
- : *Kritik der Kompetenz*, Zürich: diaphanes 2011.
- Gorden, Raymond L.: *Interviewing: Strategy, Techniques, and Tactics*, Homewood: Dorsey Press 1975.
- Haeske, Udo: „Kompetenz“ im Diskurs : eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses, 1. Aufl., Berlin: Verlag Pro Business 2008.
- Hammer, Mark: „Martin Netzer im Interview: ‚Wir brauchen einen Kulturwandel bei der Anrechnung von Fähigkeiten‘“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 14 (2011), <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Werke : [in 20 Bänden]*. 1. Frühe Schriften, Auf der Grundlage der Werke von 1832 - 1845 neu editierte Ausgabe, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.
- Höhne, Thomas: „Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse“, in: Ribolits, Erich und Johannes Zuber (Hrsg.): *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!*, Schulheft 116, Innsbruck ; Wien ; Bozen: Studien-Verlag 2004, S. 30–44.
- Hungerland, Beatrice: *Kompetenzentwicklung im Wandel : auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Illouz, Eva: *Die Errettung der modernen Seele : Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 2009.
- : *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus : Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2004*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 2007.
- Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse: eine Einführung*, 6., vollständig überarbeitete Aufl., Münster: Unrast 2012.
- Kant, Immanuel: [Werke] ; Immanuel Kants Werke. 4 : Schriften. Von 1783 - 1788, Nachdruck der Ausgabe Riga 1783 Aufl., Berlin: Cassirer 1913.
- Keller, Reiner: *Diskursforschung : eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*, 3., aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH 2007.
- : „Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie.“, in: Kurtz, Thomas und Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 29–48.
- Kittsteiner, Heinz Dieter: *Die Entstehung des modernen Gewissens*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1995.
- Kurtz, Thomas: „Der Kompetenzbegriff in der Soziologie“, in: Kurtz, Thomas und Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 7–25.

- Lück, Helmut E.: „Der Hawthorne-Effekt – ein Effekt für viele Gelegenheiten?“, *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 40/1 (2009), S. 102–114.
- Maasen, Sabine: Das beratene Selbst : zur Genealogie der Therapeutisierung in den „langen“ Siebzigern, Bielefeld: Transcript-Verlag 2011.
- McClelland, David Clarence: „Testing for competence rather than for ‚intelligence‘“, *The American psychologist* 28/1 (1973), S. 1–14.
- Mertens, Dieter: „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft.“, *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* H. 1/Jg. 7 (1974), S. 36–43.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel: „Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion“, in: Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder., 3., grundlegend überarbeitete Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH 2009, S. 35–60.
- Müller-Ruckwitt, Anne: „Kompetenz“ - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, Bd. 6, Bibliotheca Academia Pädagogik, Würzburg: Ergon 2008.
- Münsterberg, Hugo: Psychologie und Wirtschaftsleben, Neudruck der Ausgabe Leipzig, Barth, 1912; neu herausgegeben und eingeleitet von Walter Bungard und Helmut E. Lück Aufl., Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl-Union 1997.
- Negt, Oskar: Schriften. 4. Der politische Mensch : Demokratie als Lebensform, 1. Aufl., Göttingen: Steidl 2010.
- : „Vom Nutzen der Eigenzeiten“, *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* III (2004), S. 48.
- Ondrak, Georg: Bildung - für wen? - Eine exemplarisch wissenssoziologische Fallstudie zur Volkshochschul-Erwachsenenbildung in Wien, Masterarbeit, Universität Wien 2013.
- Parsons, Talcott und Gerald M. Platt: Die amerikanische Universität : ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990.
- Pig, Christine und Renate Schiller: „Qualität ist kein Zufall. Einblick in die Qualitätsentwicklung der Wiener Volkshochschulen“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 12 (2011), S. 13–1 – 13–2.
- Rädiker, Stefan: „Die Lernerorientierte Qualitätstestierung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Vorher-Nachher-Befragung“, *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 12 (2011), S. 05–1 – 05–10.
- Raffe, David: „National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective.“, in: Büchter, Karin, Peter Dehnobostel und Georg Hanf (Hrsg.): Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) - Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?, Bielefeld: Bertelsmann 2011, S. 357–374.
- Ribolits, Erich: „Kritische Bildung. Königsweg zu einem veränderten gesellschaftlichen Sein?“, in: Erler, Ingolf u. a. (Hrsg.): Kritisch Denken: für eine andere Erwachsenenbildung, Schulheft 148, Innsbruck ; Wien ; Bozen: Studien-Verlag 2012, S. 41–55.
- : „Lernen statt revoltieren? zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang“, in: Kuba, Sylvia (Hrsg.): Im Klub der Auserwählten: soziale Selektion an der Universität; Analysen und Strategien, Wien: Löcker 2007, S. 27–46.
- Schelsky, Helmut: Anpassung oder Widerstand? : soziologische Bedenken zur Schulreform, 2. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer 1961.

- Sesín, Claus-Peter: „Sarrazins dubiose US-Quellen“, in: Haller, Michael und Martin Niggelschmidt (Hrsg.): *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012, S. 27–48.
- Speiser, Wolfgang: *Wiener Volksbildung : nach 1945*, Wien: Österreichischer Bundesverlag 1982.
- Stifter, Christian H.: *Geistige Stadterweiterung : eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887 - 2005*, Bd. III Volksbildung, edition seidengasse, Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz 2005.
- Traue, Boris: „Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus“, in: Kurtz, Thomas und Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 49–67.
- Tuschling, Anna: „Lebenslanges Lernen“, in: Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hrsg.): *Glossar der Gegenwart*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, S. 152–157.
- Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997.
- Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Zweitausendeins 2005.
- Wendt, Tosca: „Employability“, in: Dzierbicka, Agnieszka und Alfred Schirlbauer (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*, Wien: Löcker 2006, S. 88–96.
- Wirth, Uwe: „Das Vorwort als performative, paratextuelle und parergonale Rahmung“, in: Fohrmann, Jürgen (Hrsg.): *Rhetorik. Figuration und Performanz.*, Stuttgart | Weimar: J. B. Metzler 2004, S. 603–628.
- Wolf, Alison: „Competence-Based Assessment“, in: Raven, John und John Stephenson (Hrsg.): *Competence in the Learning Society*, New York: Peter Lang Publishing Inc, S. 453–466.

Quellen aus dem World Wide Web

- Amtsblatt der Europäischen Union: „EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15538/eu_amsblatt_schlkomp.pdf (zugegriffen am 22.4.2013).
- : „EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (zugegriffen am 3.4.2013).
- ArtSet Qualitätstestierung GmbH: „Geschäftsbedingungen Qualitätstestierung ArtSet“, <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=geschaeftsbedingungen> (zugegriffen am 11.4.2013).
- : „<http://www.artset-lqw.de>“, <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=org-wien> (zugegriffen am 11.4.2013).
- : „www.artset-lqw.de“, <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=lqw-verfahren> (zugegriffen am 11.4.2013).
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz: „BMASK - Arbeit - Arbeitsmarkt - Passive, aktive und aktivierende Arbeitsmarktpolitik“, http://www.bmask.gv.at/site/Arbeit/Arbeitsmarkt/Passive_aktive_und_aktivierende_Arbeitsmarktpolitik (zugegriffen am 18.3.2013).
- DUDEN: „Duden.de“, <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/kompetenz> (zugegriffen am 9.4.2013).
- EDUCON: „<http://educon.co.at>“, <http://educon.co.at/> (zugegriffen am 23.4.2013).
- Europäische Kommission: „Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf (zugegriffen am 9.5.2013).
- Europäischer Rat von Lissabon, März 2000: „SCHLUSSFOLGERUNGEN DES VORSITZES - EUROPÄISCHER RAT (LISSABON) 23. UND 24. MÄRZ 2000“, http://www.austria.gv.at/Docs/2006/9/5/schlussfolgerung_er_lisboa2000.pdf (zugegriffen am 15.4.2013).
- Fernuniversität Hagen: Dr. Andreas Gelhard: Kritik der Kompetenz - forum philosophicum - Videostreaming - FernUniversität in Hagen, <http://www.fernuni-hagen.de/videostreaming/ksw/forum/20120705.shtml> (zugegriffen am 15.3.2013).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> (zugegriffen am 5.10.2013).
- Kontrollamt der Stadt Wien: „Verband Wiener Volksbildung, Prüfung der Gebarung der Jahre 2003 bis 2005“, <https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CEAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.kontrollamt.wien.at%2Fberichte%2F2007%2Fflang%2F2-06-KA-I-13-3-1-7.pdf&ei=w4FuUfynN-mE4ATljYHQCA&usg=AFQjCNFZxfGu0Ti9bzgd55vGYOKDST1zBw&sig2=tNw3fqmISFMJVgqPTjHstA&bvm=bv.45368065,d.bGE> (zugegriffen am 17.4.2013).
- Rieder, Mario und Elisabeth Brugger (Hrsg.): Weißbuch Programmplanung Teil I, Wien ; Graz: Die Wiener Volkshochschulen GmbH | EDUCON 2009., http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3

%9Fbuch_Programmplanung_Teil_1.pdf (zugegriffen am 31.05.2013)
VHS Linz: „www.kompetenzprofil.at“, <http://www.kompetenzprofil.at/kompax.htm> (zugegriffen am 7.5.2013).
O’Farrell, Clare: „michel-foucault.com“, <http://www.michel-foucault.com/quote/2004q.html> (zugegriffen am 10.5.2013).
Ö-CERT: „Anerkannte QM-Systeme, -verfahren : Ihr Weg zu Ö-Cert :: Ö-CERT“, <http://oe-cert.at/weg-zum-oecert/qm-systeme.php> (zugegriffen am 11.4.2013).
Wiener Volkshochschulen GmbH: „Die Wiener Volkshochschulen“, <http://www.vhs.at/> (zugegriffen am 23.11.2012).
Zürcher, Reinhard: „Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe Konzepte Fragestellungen.“, <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14770> (zugegriffen am 5.9.2013).

Abbildungen

- Abbildung 1** Rieder, Mario und Elisabeth Brugger (Hrsg.): Weißbuch Programmplanung Teil I, Wien ; Graz: Die Wiener Volkshochschulen GmbH | EDUCON 2009 S.16 [S.73]
Abbildung 2 Rieder, Mario und Elisabeth Brugger (Hrsg.): Weißbuch Programmplanung Teil I, Wien ; Graz: Die Wiener Volkshochschulen GmbH | EDUCON 2009 S.59 [S.76]
Abbildung 3 eigene Grafik, MT [S.94]
Abbildung 4 Programm der VHS Floridsdorf, Frühjahrsemester 2013, S. 54
<http://www.vhs.at/kursprogramme/vhsfloridsdorf/files/assets/common/downloads/publication.pdf> (zugegriffen am 31.05.2013) [S.96]

Anhang

Anhang I: Zusätzlich zu den ExpertInneninterviews in der Interpretation verwendete Quellen

- Brugger, Elisabeth. 2012. Lernangebote mit Schnittstellen und Übergängen. Kursprogrammplanung mit Hilfe eines Rahmencurriculums. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 11–14.
- Brugger, Elisabeth, und Anneliese Heilingner. 2008. 10 Jahre Qualitätssicherung an Volkshochschulen. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 11–13.
- Die Wiener Volkshochschulen. <http://www.vhs.at/> (Zugegriffen November 23, 2012).
- Negt, Oskar. 2004. Vom Nutzen der Eigenzeiten. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 48.
- Pig, Christine, und Renate Schiller. 2011. Qualität ist kein Zufall. Einblick in die Qualitätsentwicklung der Wiener Volkshochschulen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 13–1 – 13–2.
- Rieder, Mario, und Elisabeth Brugger, Hrsg. 2009. Weißbuch Programmplanung Teil I. http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil_1.pdf (Zugegriffen Dezember 22, 2012).
- Kontrollamt der Stadt Wien: „Verband Wiener Volksbildung, Prüfung der Gebarung der Jahre 2003 bis 2005“, <https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CEAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.kontrollamt.wien.at%2Fberichte%2F2007%2Fang%2F2-06-KA-I-13-3-1-7.pdf&ei=w4FuUfynN-mE4ATljYHQCA&usg=AFQjCNFZxfGu0Ti9bzgd55vGYOKDST1zBw&sig2=tNw3fqmISFMJVgqPTjHstA&bvm=bv.45368065,d.bGE> (zugegriffen am 17.4.2013).

Anhang II: Auszüge aus dem Bericht „Verband Wiener Volksbildung Prüfung der Gebarung der Jahre 2003 bis 2005 des Kontrollamtes der Stadt Wien (2007)“

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Stadt Wien die Förderungen des laufenden Betriebes erhöht, wurde dem VWV empfohlen, dem festgestellten Trend der laufenden Aufwendungen durch Einsparungsmaßnahmen im gesamten Bereich entgegenzuwirken. Die Schärfung des Blicks auf eine positive Entwicklung der Ertragssituation würde ebenfalls mithelfen, künftig wieder ausgeglichene Ergebnisse zu erzielen.

Stellungnahme des Vereines "Verband Wiener Volksbildung":

Der Verschlechterung wirtschaftlicher Kennzahlen (z.B. Hinweis des Berichtes auf "Working Capital" oder genereller Hinweis) wird durch die eingeleitete und in Umsetzung befindliche Strukturreform (Gründung der gemeinnützigen "Die Wiener Volkshochschulen GmbH") gegengesteuert werden.

7. Restrukturierung des VWV

Im Gegenzug zur genannten Haftungserklärung wurde der VWV verpflichtet, in Abstimmung mit der Stadt Wien umgehend die notwendigen Restrukturierungsmaßnahmen einzuleiten.

Das dem Kontrollamt vorliegende Konzept zur Restrukturierung des VWV sieht vor, dass der VWV und die Stadt Wien Eigentümer einer gemeinnützigen Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH) werden, die das operative Geschäft zur Gänze übernehmen soll. Dabei wurde angedacht, dass der VWV als Gesellschafter bis zu 75 % der Anteile übernehmen könnte.

Anhang III: Kompetenzkomposita aus VHS-Programmen (Herbst 2012)

basiskompetenzen	kompetenzerweiterung	phonetische kompetenz
computerkompetenz	kompetenzfeststellungstermin	planungskompetenzen
didaktische kompetenz	kompetenzfeststellungsverfahren	prozesskompetenz
digitale kompetenz	kompetenzfördernd	schlüsselkompetenzen
eigenkompetenz	kompetenzmanagement	schreibkompetenzen
emotionale kompetenz	kompetenznachweise	schriftliche kompetenzen
fachkompetenz	kompetenzportfolios	selbstkompetenz
fachsprachliche kompetenz	kompetenzprofil	soziale kompetenz
fremdsprachliche kompetenz	kompetenzraster	sozialkompetenz
führungskompetenz	kompetenzspektrum	sprachkompetenzen
grundkompetenzen	kompetenzstufen	sprachliche kompetenzen
handlungskompetenzen	kompetenzzentrum	sprechkompetenz
ikt-kompetenzen	konfliktkompetenz	stresskompetenz
kernkompetenzen	kreative kompetenz	textkompetenz
kommunikationskompetenz	lebenspraktische kompetenz	transkulturelle kompetenz
kommunikative kompetenz	lernkompetenz	unterrichtskompetenz
kompetenzanerkennungszentrum	lesekompetenz	verhaltenskompetenzen
kompetenzbasiert	medienkompetenz	vermittlungskompetenz
kompetenzbereiche	methodenkompetenz	wirtschaftliche kompetenz
kompetenzentwicklung	mündliche kompetenz	wirtschaftskompetenz
kompetenzerfassung	pflegekompetenz	

Generiert aus den online verfügbaren Programmen³⁰³: Interne_Weiterbildung_Herbst_2012.pdf | Juedi-sches_Institut_fuer_Erwachsenenbildung_Herbst_2012.pdf
 | Kindergarten_und_Hortpädagogik_VHS_20.pdf | Kuenstlerische_VHS_Herbst_2012.pdf | Kurspro-gramm_Astronomie_2012.pdf | Kursprogramm_Gesundheit_und_Pflege_VHS_Simmering.pdf | Planetarium_Herbst_2012.pdf | Science_Card_Herbst_2012.pdf | University_meets_public_Herbst_2012.pdf | VHS_Alsergrund_Währing_Döbling_Herbst_2012.pdf | VHS_Brigittenau_Herbst_2012.pdf | VHS_Donaustadt_Herbst_2012.pdf | VHS_Favoriten_Herbst_2012.pdf | VHS_Floridsdorf_Herbst_2012.pdf | VHS_Hietzing_Herbst_2012.pdf | VHS_Landstrasse_Herbst_2012.pdf | VHS_Liesing_Herbst_2012.pdf | VHS_Mariahilf_Neubau_Josefstadt.pdf | VHS_Meidling_Herbst_2012.pdf | VHS_Ottakring_Hernals_Herbst_2012.pdf | VHS_Penzing_Herbst_2012_RECOVERED.pdf | VHS_Polycollege_Herbst_2012.pdf | VHS_Rudolfsheim_Fuenfhaus_Herbst_2012_RECOVERED.pdf | VHS_Simmering_Herbst_2012.pdf | VHS_Urania_Herbst_2012.pdf

³⁰³ Wiener Volkshochschulen GmbH: „Die Wiener Volkshochschulen“, <http://www.vhs.at/> (zugegriffen am 23.11.2012).

Anhang IV: Herkunftsaussagen zum Kompetenzbegriff in den Interviews

Beispiel: Herkunftsaussagen zum Kompetenzbegriff					
P	Zeit, die angesprochen wird	CODE: Herkunftsaussagen <i>Kompetenzen</i>	Dimensionierung des Herkunftsaussagen	Kontext	Kollektivsymbolik / Metaphorik
2	Der Kompetenzbegriff ist zeitgleich mit der Erarbeitung der GmbH-Gründung, etwa 2008 wichtig geworden	GmbH-Gründung und Weißbuch-Prozess, möglicherweise war es auch Zufall	Zufall oder nicht, die gute gemeinsame Zusammenarbeit war hin und wieder sehr mühsam (...) weil vorher eigenständige Volkshochschulen, auf etwas gemeinsames zu bringen waren	Im Zuge der GmbH-Werdung 'hilfreich' im Hinblick auf Desiderata: Verbindlichkeit, Mindeststandards, gemeinsame Preise, gemeinsame Titel, Verweis auf Textbausteine,	Sportmetapher: Individualität von KursleiterInnen als Kür , als Supplement zum anvisierten Mindeststandard (Gegenhorizont: Pflicht)

Tabelle: Herkunftsaussagen in den Interviews	
Im Zuge der GmbH-Werdung: aus dem Druck heraus, sich im Zuge der Restrukturierung selbst eine Programmatik zu geben als strategisch eingesetzter Begriff im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Stadt	
Geographisch verortet: aus dem angelsächsischen Raum aus Deutschland aus der Schweiz	
Bezogen auf unterschiedliche (Aus-)bildungssysteme: aus Ländern, die kein duales Ausbildungssystem haben Ausfluss von Lernorientierung, die aus der beruflichen Bildung herkommt	
Bildungspolitische Strategien und Debatten: Debatten zu Lifelong Learning Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) Europäischer Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen	
Politische Instanzen: EU-Kommission EU-Rat EU-Fördertöpfe EU-Programme & Papiere OECD-Papiere Ministerien Stadt Wien (MA 13) als Diskursprecherin	
VHS I (Weißbucherstellung): Zentrale Abteilung Pädagogik des Verbandes Wiener Volksbildung internes Weiterbildungsprogramm - Veranstaltungen zum NQR (mit VertreterInnen aus dem Ministerium) aus der Zusammenarbeit mit dem Institut EDUCON mit der Befassung der Arbeitsgruppen	
VHS II (Qualitätsmanagement): Zertifizierung Personalentwicklung LQW berufliche Verwertbarkeit Projekt zur Kompetenz-Entwicklung für pädagogische Professionals (die Professionals sollten ausgebildet werden), mit universitärer Beteiligung	
VHS III (interne Vorläufer) Projekt zur Kompetenz-Entwicklung für pädagogische Professionals (die Professionals sollten ausgebildet werden) mit universitärer Beteiligung Schweizer Qualifikationsbuch das erst von den Linzer VHS aufgegriffen wurde, Wiener VHS Portfolioarbeit, NQR	
Pädagogisch-wissenschaftliche Diskurse: abgegrenzt von Behaviourismus & Kognitivismus aus der beruflich orientierten Erwachsenenbildung über die Miteinbeziehung pädagogischer/andragogischer ExpertInnen in den Erstellungsprozess	

Anhang V: Beispiele „Subjektivierungsraster“ Interviews

CODE: Bildungssubjekte	Eigenschaften?	Kontext?	Apelle?
Jugendliche	sozial und emotional benachteiligte ausgrenzungsgefährdete typische SchulabbrecherInnen die drohen aus dem Schulsystem zu fallen als heterogene Gruppe	Bildungsauftrag Bewerbungstraining Coaching Kurse geeignete MitarbeiterInnen Niederschwelligkeit	Damit sie integriert werden damit sie nicht aus dem Schulsystem fallen damit sie sich nicht die Chancen am Arbeitsmarkt verbauen

Beispiel 1: Subjektivierung von Jugendlichen in den ExpertInneninterviews

CODE: Bildungssubjekte	Eigenschaften?	Kontext?	Apelle?
KundInnen	brauchen etwas haben Bedürfnisse treffen Entscheidungen haben eine eigene Sicht müssen sich orientieren können zahlen Geld	Lernergebnisse Kursbeschreibungen Textbausteine Marketing	Für sie muss sichtbar gemacht werden was sie bekommen haben ein Recht das zu bekommen, was ihnen zusteht

Beispiel 2: Subjektivierung von KundInnen in den ExpertInneninterviews

Anhang VI: Leitfaden-Beispiel (ProgrammmangerIn)

A: EINSTIEG

A1) Zuerst würde ich Sie bitten, mir Ihre Laufbahn innerhalb der Wiener Volkshochschulen zu schildern. Seit wann sind Sie im Bereich der Wiener Volkshochschulen tätig, bzw. welche Stationen hat es in den Wiener VHS bis zu Ihrer heutigen Funktion gegeben?

A2) Mich interessiert was ProgrammmangerInnen konkret tun. Können Sie mir bitte beschreiben aus welchen Tätigkeiten Ihre Funktion hier besteht?

B: DISKURSVORLAUF - KOMPETENZBEGRIFF

#Sie waren bei der Erarbeitung des Weißbuchs Programmplanung Teil 1 beteiligt. Können Sie mir bitte so ausführlich wie möglich alles erzählen was Ihnen dazu einfällt?

#Können Sie mir den Prozess der Erarbeitung bitte so ausführlich wie möglich beschreiben? [z.B. auch genauer für die Schlüsselkompetenz, um die es in Ihrer Fokusgruppe gegangen ist oder noch immer geht?]

#Wie ist es dazu gekommen?

#Gab es eventuell Brüche, widerstreitende Positionen? Wie würden Sie die unterschiedlichen Positionen beschreiben?

#Wenn Sie die Kompetenzorientierung der Wiener VHS, wie sie im Weißbuch Programmplanung festgehalten ist, anhand eines Rahmens beschreiben:

-Welche Bedingungen rahmen aus Ihrer Sicht die Kompetenzorientierung ein?

- Gibt es externe Zugzwänge, die aus Ihrer Sicht nicht im Bereich der Wiener Volkshochschulen begründet liegen, die die Kompetenzorientierung notwendig gemacht haben?

- Hätte es aus Ihrer Sicht Alternativen zum Aufgreifen des Kompetenzbegriffes zur Strukturierung der Programmplanung gegeben? Falls ja, wie hätten diese Alternativen aussehen können?

#Wann würden Sie sagen, ist der Begriff der Kompetenzen aus Ihrer Wahrnehmung im Bereich der Wiener VHS wichtig geworden?

#Wie ist der Kompetenzbegriff aufgetaucht?

#In welchem Kontext ist der Kompetenzbegriff aufgetaucht? (z.B. im Bereich Pädagogik oder bildungspolitische Richtlinien, life-long-learning-policies der EU, european qualification framework, nationaler Qualifikationsrahmen, die wichtig wurden?)

#Ich gehe davon aus, dass sich neue Begriffe für etwas etablieren, wenn die bisher gebrauchten aus verschiedenen Gründen nicht mehr als passend erscheinen. Gibt es Begriffe, von denen Sie sagen würden, die sind vom Begriff der „Kompetenzen“ abgelöst oder teilweise abgelöst worden?

Anders herum gefragt: Wenn die Wiener VHS in früheren Zeiten (noch) nicht von Kompetenzen gesprochen haben, was wurde dort dann vermittelt?

#Gibt es bestimmte Ereignisse oder Entwicklungen in den Wiener Volkshochschulen die Sie als *besonders wichtig* dafür einschätzen, dass die Kompetenzorientierung für die Programmentwicklung aufgenommen wurde?

#Gab es z.B. eine wichtige Tagung oder Sitzung, ein spezifisches historisches Ereignis, an die Sie sich erinnern, wo Sie sagen, dass war maßgeblich für diese Entwicklung?

C: PRAXIS DER PROGRAMMGESTALTUNG

#Was heißt Programmentwicklung konkret an Ihrer Volkshochschule? Bitte schildern Sie mir so ausführlich wie möglich, was dabei alles wichtig ist.

#Welche Rolle spielt dabei konkret das Weißbuch Programmplanung?

In welchen Situationen wird es zur Hand genommen?

Wie kommt das Weißbuch praktisch zur Anwendung?

#Wodurch unterscheidet sich aus Ihrer Sicht die Programmgestaltung heute von jener in der Zeit vor der Kompetenzorientierung mit dem Weißbuch?

#Wie wirkt sich aus Ihrer Sicht das aufgegriffene Kompetenzschema für die KursteilnehmerInnen an den Wiener Volkshochschulen aus?

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Begriff der *Kompetenzen*. In einem ersten Teil werden genealogische und diskursive Einbettungen des Begriffes der Kompetenzen anhand soziologischer, philosophischer und pädagogischer Beiträge erarbeitet. Im empirischen Teil der Arbeit wird exemplarisch die programmatische Aufnahme des Kompetenzbegriffes in den Wiener Volkshochschulen untersucht. Anhand von Interviews mit neun ExpertInnen aus den/für die Wiener Volkshochschulen wird der Frage nachgegangen, wie der Kompetenzbegriff systematisch Einzug in das Vokabular der Wiener VHS gefunden hat. Dabei sind neben (EU-)bildungspolitischen Diskursen, an die mit dem Kompetenzbegriff angedockt wurde, auch die von den AkteurInnen mit dem Aufgreifen des Begriffes verbundenen Zugzwänge und Handlungsoptionen, sowie Auswirkungen des Gebrauches des Kompetenzbegriffes auf die Praxis der Programmgestaltenden von Bedeutung. Es werden diskursive Spannungsfelder, die sich entlang der Begriffe Lernergebnisorientierung und Modularisierung gruppieren und verschiedenen Weisen, mit denen Subjekte im Bereich der Wiener VHS mit dem Kompetenzbegriff adressiert werden, rekonstruiert. Dabei erschließt sich seine Verwendung auf unterschiedlichen Ebenen: Mit ihm werden sowohl die Bildungssubjekte als auch die MitarbeiterInnen der Wiener VHS adressiert. Ein zentraler Horizont in der Verwendung des Kompetenzbegriffes ist die Herstellung von Sichtbarkeit durch Beschreibung (z.B. Kursbeschreibungen in Programmen) und Vorschreibung (z.B. im Rahmen von Tätigkeitsprofilen in der Personalentwicklung). Seine Aufnahme in den Wiener VHS ist in Qualitätsmanagement-Praxen eingebunden und in den Prozess der Restrukturierung von Einzelvereinen zu einer gemeinnützigen GmbH eingebettet. In diesem Kontext ist er auch als strategisch eingesetzter Begriff zu sehen.

[CV] Markus Tumeltshammer

[] Schullaufbahn und akademische Bildung

- 1986-1990 Volksschule, Micheldorf in Oberösterreich
- 1990-1994 Hauptschule 2, Kirchdorf an der Krems
- 1994-1997 HBLA für Kultur- und Kongreßmanagement, Steyr (abgebrochen)
- 2001-2003 Studienberechtigungsprüfung Soziologie, Johannes Kepler Universität Linz
- 2003-2009 Bakkalaureatsstudium Soziologie, Universität Wien
- 2009-2013 Masterstudium Soziologie, Universität Wien
- 2012 Leistungsstipendium der Dr. Ladislaus Vajda-Stiftung an der Universität Wien
- Seit Oktober 2012: Teilnehmer im vierten postgradualen Lehrgang *soQua* - Sozialwissenschaftliche Berufsqualifizierung (2012-2014), veranstaltet von SORA, FORBA und ZSI; gefördert vom BM.W_F

[] Erwerbsarbeit, Praktika

- 1997 Praktikum, Kulturverein Waschaecht, Wels
- 1997 Projektmitarbeiter, Jugendzentrumsverband OÖ, Linz
- 1997-1999 Landessekretär Aktion Kritischer SchülerInnen OÖ, Linz
- 2000-2001 Zivildienst, „Schön für behinderte Menschen“ Gemeinnützige GmbH, Micheldorf in OÖ
- 2001-2003 Leiharbeiter, Kellner, Postbediensteter, Kulturarbeiter
- 2003-2005 Mikrozensus-Erhebung, Bundesanstalt Statistik Austria
- 2005-2007 Praktikum, Unterstützung bei der Vor- und Nachbereitung von Statistik-Lehrveranstaltungen an der Universität Wien bei Isabella Hager
- 2006 Medienbeobachtung (Print- und Onlinemedien) für Fessel/GfK – Media Market Observer (MMO)
- 2007-2008 persönlicher Assistent für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, ASSIST Gemeinnützige GmbH, Wien 15
- 2007-2009 Projektmitarbeiter am EU-Projekt „Workcare - Social quality and the changing relationships between work, care and welfare in Europe“, Institut für Soziologie und empirische Sozialforschung an der Wirtschaftsuniversität Wien
- Seit 2010 Mitarbeiter der Studienprogrammleitung & Studienservicestelle Geschichte, Universität Wien
- Seit 2011, Ko-Konzeption und Organisation, Interdisziplinäres Symposium „Un-Wohlfühle – Eine Kulturanalyse gegenwärtiger Befindlichkeiten“ (Wien, 7. & 8. Juni 2013, Wiener Psychoanalytische Akademie), Eine Kooperation von: Imagine. Verein für Kulturanalyse, IWK – Institut für Wissenschaft und Kunst, Institut für Soziologie an der Universität Wien, Sektion Gesundheits- und Medizinsoziologie der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie, Wiener Psychoanalytische Akademie

Publikationen

- Tumeltshammer, Markus: Modulation als Prinzip. Lifelong Learning & das emotionale Selbst als offenes Projekt. in: Elisabeth Mixa und Patrick Vogl (Hg.): E-Motions. Transformationsprozesse in der Gegenwartskultur, Wien: Turia + Kant, Wien-Berlin 2012. S. 136-144
- Tumeltshammer, Markus: „Der Livestream zeigt lediglich, dass es nicht schlimm ist.“ Zum Alltagsbewusstsein in der unbrennt-Bewegung. in: Ingo Lauggas / Elisabeth Mixa / Friedhelm Kröll (Hg.): Einmischungen. Die Studierendenproteste mit Antonio Gramsci lesen. Turia + Kant, Wien-Berlin 2011: S. 120-126.
- Haas, Barbara; Hartel, Margit; Tumeltshammer, Markus: Vereinbarkeitsarrangements aus Sicht der Eltern mit kleinen Kindern. in: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hg.): 5. Familienbericht 1999 - 2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. Band 1, S. 745-770.