

Kompetenz – das große Versprechen*

Ein Thema der Sozialen Arbeit, das sich wie wenig andere durch die Jahre und Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte durchhält – übrigens auch in der Theorie –, lautet: Soziale Arbeit ist nicht nur eine Frage des Wollens, sie ist auch eine Frage des Könnens. Hinter dieser Einfachheit verbergen sich vielfältige, ja komplizierte Erfahrungen und Einsichten sowohl in Bewältigungs- und Gestaltungsleistungen der AdressatInnen, in ihre Lebenskompetenz und in die der Unterstützenden, in ihre Helferkompetenz. Es sind Erfahrungen und Einsichten, die aus Beobachtungen gezogen und fachintern mündlich oder schriftlich weitergegeben wurden, und solche, die von außerhalb, von Dritten, von der Wissenschaft gemacht und bedacht wurden und werden. Zusammengefasst bedeuten sie: Der Wille zu unterstützen, zu helfen oder zu bilden kann ins Leere laufen, gar die gute Absicht ins schiere Gegenteil umkehren, wird dieser Wille nicht von Wissen begleitet und mit Können kombiniert.

Wenn es aber richtig ist, dass Soziale Arbeit gewollt, gewusst und gekonnt zu sein hat, dann reicht es nicht, nur auf den „Guten Willen“ (Kant 1785/1984: 28) im Sinne einer ethisch-moralischen Haltung zu vertrauen. Wer nämlich nicht weiß und wer nicht kann, der darf auch nicht. Im professionellen Verständnis darf nicht jeder helfen der will, so die Einsicht eines Aufsatzes von Siegfried Müller (1996). Und schließlich: Wer dann doch diese Voraussetzungen mitbringt und helfen *darf*, steht – und heute zunehmend – in der Erwartung, das Können zu zeigen, es unter Beweis zu stellen, sich am Versprechen, wirksam zu sein, messen zu lassen.

Mit anderen Worten: Das Grundthema besteht in der Frage nach der Verbindung von Wollen, Wissen, Können, Dürfen und Beweisen. Es hängt auf das Engste mit jenem typisch modernen Optimismus zusammen, der in vielen Gesellschaften, noch bevor sie sich selbst als Wissensgesellschaften beschrieben haben (vgl. Treptow 2012), ausgeprägt ist, und der sich in der Überzeugung äußert, dass die Subjekte die Welt durch ihr Handeln gestalten können und dies umso erfolgreicher, je stärker es von anerkanntem Wissen geleitet ist. In dieses, spätestens seit der Auf-

* Erstveröffentlichung in: Faas, Stefan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer VS, 21-39

klärung entworfene große, moderne Versprechen der Machbarkeit sozialer Verhältnisse durch das wissensgeleitete Handeln der Subjekte ist die Soziale Arbeit – wie viele andere Disziplinen auch – hineingenommen, sei es als Leistungsträgerin sozialer Sicherung, sei es als Trägerin einer advokatorischen Ethik (Brumlik 2004).

Handeln aber, das Möglichkeiten performativ verwirklicht, unterscheidet sich von den durch die Handelnden im Handlungsverlauf abgerufenen Kompetenzen.

Im Folgenden wende ich mich daher *erstens* dem Begriff der Performanz zu und setze ihn *zweitens* in Beziehung zu dem der Kompetenz. *Drittens* stelle ich professionstheoretische Zugänge vor und frage *viertens* nach den Ambivalenzen des Kompetenzbegriffs, um von hier aus – *fünftens* – knapp einige Gründe für eine aktuelle Kompetenzdebatte heute zu nennen. *Abschließend* folgt – *sechstens* – eine knappe Schlussbemerkung.

1 Performanz: Der ambivalente „Wahrheitsbeweis“ in der Leistungserbringung

Artisten

In dem Film „Artisten in der Zirkuskuppel – ratlos“ von Alexander Kluge (1967/68) kommt es zu einem Unfall am Trapez: Im Sprung misslingt es einem der Artisten, die Hände eines Kollegen zu erfassen und er stürzt ab. Die Koordination hat versagt. Welche Bedingungen müssten für ihr Gelingen erfüllt sein?

Damit die Zuschauer Zeugen des Geschehens werden und in den aufregenden Genuss des Erlebnisses geraten, wie sich einige der Artisten von der Schaukel lösen und in letzter Sekunde, also *rechtzeitig*, von anderen aufgefangen werden, müssen subjektive Voraussetzungen vorliegen: Es bedarf einer äußerst präzisen Zeitabstimmung, einer besonders belastbaren Muskulatur, einer emotionalen Stabilität und eines intensiven Vertrauens in die Verlässlichkeit aller Beteiligten. Misslingt die Koordinierung der Bewegungen, kann dies schlimme Folgen haben, insbesondere wenn der Zirkus darauf verzichtet, ein Netz zu spannen. *Ob* diese gerade formulierten Annahmen, wessen es bedarf, um ein solches Ereignis zustande zu bringen, zutreffen, ist nicht direkt von der wunderbaren Aufführung elegant hangelnder Artisten abzulesen. Vom Trommelwirbel begleitet sehen wir genau genommen nur, *wie* sie ihre Turnbewegungen ineinander fließen lassen, in einer Höhe, die wir als schwindelerregend, in Momenten freien Falls, den wir als waghalsig, vielleicht tollkühn, im Aufgefangen werden, das wir als erleichternd

empfinden – nur um Sekunden später Zeugen eines *salto mortale* über dem Abgrund zu sein.

Was also geschieht? Nun: Wir *sehen* die Bewegungsabfolgen, aber wir *schlussfolgern*, dass sie jener Bedingungen – Zeitabstimmung, belastbare Muskeln, stabile Emotionen, starkes Vertrauen – bedürfen, die die Akteure zeitlich lange *vor* der Aufführung herstellten, erwarben, organisierten. Sie werden es hundert-, ja tausendmal geübt haben, wie sonst wären sie jetzt zu dieser Leistung fähig? Dieses faktisch sich vollziehende Geschehen, das die Trapezkünstler zwischen Anfang und Ende eines gewissen Zeitrahmens aufführen, wird in der Sphäre der darstellenden Kunst als *Performanz* bezeichnet. Performanz ist die konkretisierte Aktualisierung eines allgemeinen Vermögens, eines Potentials, nämlich der Fähigkeit, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen viele neue, vielleicht noch nie gesehene Bewegungsformen zu bilden, und zwar selbstorganisiert. Hier verwirklichen die Artisten ihre Möglichkeiten konkret. Im Risiko, in der Perfektion des *beherrschten* Risikos, ist ihr Können faszinierend.

Es ist nicht verwunderlich, dass Performanz besondere Aufmerksamkeit dort findet, wo das Zeigen, das Inszenieren, das Aufführen einer Gestalt (*forma*) den Kern der Aktivität bildet: eben in der öffentlichen Arena und in der Ästhetisch-Kulturellen Bildung. Schon der Stolz der Kinder wird angeregt mit dem Satz: „Zeig doch mal, was Du kannst!“ – und wer sich, alltagssprachlich formuliert, selbst eindrucksvoll in Szene setzt, erbringt die *performance* der Selbstinszenierung als Teil eines gekonnten Selbstmanagements, mitunter eines Stigma-managements (Goffman 1975). Die gesellschaftliche Bedeutung derartiger *performances* lässt sich an einem Beispiel aus der Jugendkulturarbeit zeigen.

Kulturelle Bildung

Der inzwischen legendär gewordene Film „*Rhythm is it!*“ (Grube/Lasch 2005) dokumentiert ein großes Versprechen, dass das Tanz-Projekt unter der Leitung des Dirigenten der Berliner Philharmonie Sir Simon Rattle und dem Tanzlehrer Roy-sten Maldoon den 250 Schülerinnen und Schülern aus den Vororten Berlins, den sogenannten bildungsfernen Milieus, macht: „*You can change your life in a dance class*“. *Performance* als Versprechen für nichts Geringeres als den Entwurf eines veränderten, eines besseren Lebens. Anders, aber mit ähnlichen Hoffnungen besetzt, sind die nationalen Top-Model und Superstar-Wettbewerbe, die *performances* bewerten, sortieren und aussortieren. Gelobt wird, wer medienästhetische Kriterien erfüllt, ein Stresstest allerdings, dem sich nicht alle aussetzen wollen. Getröstet – wenn nicht enttäuscht allein gelassen – wird, wer an der *performance*

scheitert. So wird kulturindustriell Anerkennung in Aussicht gestellt, organisiert und fein verteilt. Anerkennung wird aber auch entzogen – bis in die Beschämung derer hinein, die sich vorwerfen, sich über „ihr wahres Selbst“ getäuscht und sich „falsche“ Hoffnungen gemacht zu haben.

Die Konstruktion dieser sozialkulturellen Wirklichkeit, die *performative Welt*, ist durchzogen von ausgefeilten Ranking-Markierungen, an denen die Anderen die Einzelnen und ihre Leistungen und die Einzelnen sich selbst und ihre Position im konstruierten Raum des Rankings wie an einem „Wahrheitsbarometer“ ablesen können. Übernehmen die Individuen diese Logik in den Raum ihres Selbstwertempfindens, bekommen sie eine Rückmeldung von außen für die Regulierung ihres anerkennenden Verhältnisses zu sich selbst: meine Performanz ist gelungen, mein privater Selbstwert ist nun bestätigt, und zwar öffentlich.

In einer von dem Machttheoretiker Michel Foucault (Foucault 2003) angeregten Lesart können solche und andere Kulte des Performativen in unserer Gesellschaft als eine inszenatorische Form der „Wahrheitsfindung“ verstanden werden, hier in der Variante der medialen Selbstdarstellung. Die für alle sichtbare Aufführung, die Performanz, liefert den *Beweis*, ob das Individuum die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit schließen kann – oder für alle offensichtlich nicht; liefert den Beweis, ob Aufführung und das Versprechen der Aufführung übereinstimmen, ob dem Versprechen der Akteure zu trauen ist oder nicht. Eingehegt in diese Logik der sozialen Wahrheits- oder sogar Gewissheitsbeschaffung setzt sich das Individuum der öffentlichen Beobachtung aus und, wenn es verliert, der schmerzhaften Einsicht, dass es seiner eigenen Wahrheit nun näher ist als zuvor: *The winner takes it all*, und die *loser* können sich für die Rückmeldung – durch alle Kränkungen hindurch – auch noch bedanken. Sie sind jetzt klarer als zuvor „auf die Plätze“ verwiesen, ihre subjektive Welt hat sich an einem „Realismus“ der Leistungsmessung abgearbeitet. So wird *performance* zu einer von vielen Rückmeldungen darüber, wo definitiv ihr Leistungsstand, ja ihr sozialer Ort im Gefüge der Positionen ist, vor allem wo sie nicht hingehören, auch wenn die Ausnahme, wie die eines zuvor arbeitslosen Mundharmonika-Spielers, dieses Prinzip scheinbar durchbricht, indem es das Gegenteil beweist: *You can change your life by performing well*.

Mit anderen Worten, gleichsam zurück auf dem Zirkusboden der Tatsachen: So verstanden ist Performanz ein anderer Begriff für den Prozess einer Leistungserbringung. Selbstverständlich besteht die Normalität für die Jugendlichen, die eine viel bewunderte Leistung in der Berliner Philharmonie zeigten, darin, schulische Performanz in den Fächern zu erbringen, um von hier aus der Schule zu ermöglichen, was sie soll: zu qualifizieren, zu kontrollieren, aber auch zu selektieren. Dass die Chance, in außerschulischen Praktiken – etwa der Jugendarbeit –

Kompetenzen zu erwerben, hier besonders auffällt, gehört zu den Doppeldeutigkeiten, den Ambivalenzen, die mit Performanz einhergehen: Anerkennung für inoffizielle Leistungen sichtbar zu machen.

Aber: Der Begriff der Performanz changiert zwischen einem stark leistungsbezogenen und eher allgemein pragmatischen Verständnis, als allgemeine Einfassung des Handelns. Wo wird beides relevant? In der Kunst und in der Kulturellen Bildung nimmt der Begriff Performanz wohl die prominenteste Stellung ein, in der Sprachwissenschaft bezeichnet er die Verwendung von Sprache in einer konkreten Situation, und wenn die Wirtschaft die *performance* eines Unternehmens vorstellt, orientiert sie diese an einem Kriterium für die Erfüllung einer vorgegebenen Leistungserwartung. Ähnlich übrigens wie die Informatik die Leistungsfähigkeit eines Computers im Begriff der *performance* zusammenfasst, um dann den Rechner in *performance-ratings* einzuordnen. Welche Macht dieses Prinzip im globalen Kontext hat, sei mit dem Hinweis auf die so genannten Rating-Agenturen angedeutet, die die *performances* von Geldinstituten, ja ganze Nationen danach einstufen, ob ihnen „Ramsch-Niveau“ zu bescheinigen sei oder ob sie sich auf dem Weg zum „Triple A“ befänden, also der Königsklasse.

Vertrauen und Kontrolle

Allen diesen Bereichen ist eigen, dass Performanz hier für eine Art Nagelprobe steht, für das tatsächlich für alle Sichtbare, für das Überprüfbare, das jetzt verglichen werden kann mit dem vorher bloß Behaupteten, verglichen mit dem bloßen Versprechen, dass die Leistung noch erbracht wird. Performanzen bilden so den Rohstoff für das Interesse an Kontrolle, an Überprüfbarkeit, an Messbarkeit, ein Interesse, das in vielen sozialen Beziehungen längst an die Stelle des Vertrauens und des Glaubens getreten ist, der andere könne, was von ihm erwartet wird, auch einlösen, er halte, was er versprochen hat. Zwar mangelt es nicht an Beteuerungen, anderen zwar „Glauben“ zu „schenken“, schon deshalb, weil Kontrolle viel größeren Aufwand erfordert; vor allem aber will man es wissen, und man will es genau und immer genauer wissen, mitunter geradezu fanatisiert in die Mission, endlich die Wahrheit über die Anderen zu kennen und sie darauf, für alle sichtbar, festzulegen, ja das bloße Versprechen daran zu bemessen, ob sie es auch einlösen.

Mit anderen Worten: In der performativen Welt sieht sich das „knappe Gut des Vertrauens“ (Luhmann 1973) längst von Kontrollerwartungen und von Kontrollverfahren umstellt. Das moderne Credo lautet: Nur, wenn du immer und immer wieder zeigst, was du leistest, wirst du für eine Weile berechtigt sein, deinen Platz in dieser Gruppe, in dieser Schulklasse, in diesem Arbeitsfeld, in dieser Gesell-

schaft einzunehmen. Nur: Bereits im Kindergarten auf die Erbringung von Performanz verpflichtet, wirst du in der Spanne des *life long learning* den Spezialisten nicht mehr entkommen, die sie messen.

Das Interesse an dieser besonderen Form des Wissens, das durch die Kontrolle der Einschätzung der Leistungsfähigkeit anderer möglich ist, ist einer der Kerne eines Gesellschaftsentwurfs, der den Namen Wissensgesellschaft trägt. Performanzen bilden darin systematisch erwartete Ankerpunkte, an denen die Beobachtungen ansetzen, wobei die Steuerung dieser Beobachtungen von Positionen aus durchgeführt wird, die sozial höchst unterschiedlich verteilt sind. Der Zugang zu und die Verfügung über Methoden der Beobachtung von Performanz wird zu einer Frage der Verfügung über Kontrollwissen. Methodenanwendung selbst wird nicht nur zum Mittel der Leistungsbeurteilung; sie wird zum Mittel einer sozialen Platzanweisung, die auf legitim, weil methodisch gewonnenem Wissen beruht. Und dann wird auch die Zuweisung von Positionen im Bildungs- und Beschäftigungswettbewerb legitimiert und autorisiert.

Dass dieser „Mechanismus“ emotional mit den besten Empfindungen von Glück und Wohlbehagen beider Seiten – der Performanzbeobachter und der Akteure selber – einhergehen kann, bestätigt den Eindruck, dass diese fein gewobene Regulierung sozialer Gewissheitsbeschaffung weithin auf Zustimmung zu stoßen scheint. Wer Rückmeldung über die Beobachtung durch andere bekommt, kann sich selbst im Spektrum der Wettbewerber genauer einschätzen: jede Bundesligatabelle funktioniert so. Und wer gelernt hat, die Performanzen anderer zu beobachten, kann sie für die Steigerung der eigenen Anstrengungen nutzen. So erweitert das Geflecht aus Beobachtung und Gegenbeobachtung die Grundlage für soziale, technische und wirtschaftliche Urteilsbildung, und die professionell gemachte, methodisch seriöse, sicherlich auch teurere Expertise steht wiederum selbst im Wettbewerb mit anderen Angeboten, jene Kultur des *feedbacks* am Laufen zu halten, die die Gesellschaftsmitglieder mit Informationen zu versorgen, wie sie im Wettbewerb zueinander positioniert sind, aber auch, wo sie durch alle Konkurrenzunterschiede hindurch einander ähnlich, vielleicht sogar gleich sind: Rivalität in Spannung zu Solidarität (vgl. Rorty 1991). Diese weniger machttheoretisch-kritische, sondern vielmehr wettbewerbs-funktionale Lesart sieht in der genauen Beobachtung von Performanz sogar eine Erweiterung der Wahl- und Entscheidungsspielräume der Bürgerinnen und Bürger. Genaue Beobachtung müsse sein, weil es um den Anspruch von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf angemessene, ja auf gerechte Einschätzung und Anerkennung ihrer Leistungen geht, und um den Anspruch der Bürger, der Auftraggeber und Kunden auf Sicherheit der Leistungsqualität, also auf Qualitätssicherung.

Die Frage, ob Anspruch und Wirklichkeit übereinstimmen, wie Vorher und Nachher sich qualitativ voneinander abheben, wird durch beobachtete Performanz

erst entscheidbar. Mehr noch: Hier findet statt, was mit der Unterscheidung von sogenannter Stärke und Schwäche gemeint ist. In den entsprechenden Stärken-Schwächen-Analysen, sei es bei Sozialunternehmen im Ganzen, sei es bei der Personalentwicklung im Einzelnen, ist es die empirisch nachgewiesene Performanz, die in teils erbarmungslosen Vergleichen, Leistungsbilanzen auf- und Leistungsträger bloßstellt.

So viel zum Begriff der Performanz. Doch was ist die Bedingung ihrer Möglichkeit? Wenden wir uns dem zweiten Begriff zu: Kompetenz.

2 Kompetenz: Bedingung der Möglichkeit

Entgrenzung des Kompetenzbegriffs

Wer heute von Kompetenz oder von Kompetenzen (im Plural) spricht, wird wenige Probleme haben, verstanden zu werden. Der Begriff ist längst Bestandteil unserer Alltagssprache, das Lateinische daran – „*competentia*“ von „*competere*“ = zusammentreffen, zustehen – enthält Reste einer gewissen Unterscheidungsaura. Sie lässt Sprecherinnen und Sprecher selbst bereits durch den Gebrauch des Kompetenzbegriffs *kompetent* erscheinen: nämlich das Sprachspiel zu beherrschen, *über* Können und Wissen sprechen zu können. Das soll fachliche Autorität in Bildungsdingen signalisieren, entsprechendes Vertrauen auch zu verdienen, über besonderes Wissen zu verfügen und Leistungserwartungen verlässlich zu erfüllen. Kompetenz zu besitzen, ja kompetent zu *sein*, Kompetenzen zu erwerben – das nehmen viele Menschen in Anspruch. Es reicht bis in ihre Selbstbeschreibungen hinein. Mitunter reagieren sie empfindlich, würde man ihre Selbstwahrnehmung bestreiten, auf diesem oder jenem Gebiet, für diese oder jene Aufgabe kompetent zu sein. Umgekehrt bietet es für Großzügigkeit Anlass, es froh, ja geradezu erleichtert auszusprechen, für anderes als das eigene Zuständigkeitsgebiet *nicht* kompetent zu sein, also auch nicht entsprechende Erwartungen erfüllen zu können oder gar zu dürfen: Das wäre dann eine Anmaßung, vielleicht Amtsanmaßung.

Im Internet finden sich ungezählte Webseiten, die den Begriff Kompetenz ganz oben und zwar programmatisch ausflaggen. Das reizt manchmal zu ironischen, mitunter satirischen Betrachtungen. Die Möglichkeiten, den Kompetenzbegriff in beinahe beliebiger Anzahl mit anderen zu kombinieren, sind schier unbegrenzt: Kompetenzcenter, Kompetenzmanagement, „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (Marquard 1981), Sprach-, Schreib-, Lese-, Rechen-, soziale, instrumentelle, moralische, technische, emotionale Kompetenz, Führungs-, Schlüssel-, Lebens-,

Fingerkrümmungs-, Bewegungs- und Medienkompetenz, Kompetenzentwicklung, Kompetenzdefizit, Kompetenzerwerb und Kompetenzverlust, also Entwertung des Könnens und des Zuständigseins für etwas in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Da biegen Lieferwagen um die Ecke, auf denen Installateur-Firmen mit der Aufforderung werben: „*Erleben Sie Kompetenz!*“ oder wie hier am Beispiel eines Friseursalons: „*Kompetenz erleben, Eindruck machen*“.

Das Versprechen ist hier, dass fachliches Können über die bloße Auftragserfüllung technischer Funktionen hinaus noch ein „Erlebnis“ bietet, eine Art extrafunktionale Zusatzleistung für jene Gefühle, die mit dem Gekonnten, Gutgemachten, ja mit Perfektion einhergehen. Es ist ein altes und bewährtes Konzept von Werbung, sich an gesellschaftlich erfolgreiche Begriffe anzuhängen oder sie sogar zu prägen, eines von vielen Beispielen populär gewordener Fachbegriffe, längst Alltagssprachlich entkoppelt von Wissenschaft. Doch Ironie beiseite: Die Sache ist zu ernst, weil sie den für die eigene Bildungsbiographie und für die Chancen auf dem Beschäftigungssektor wichtigen Selbstdeutungsrahmen maßgeblich bestimmt. Das eigene Kompetenzprofil soll gleichsam zur Ich-Identität gehören, es will sozial anerkannt sein und als Element der Persönlichkeit respektiert werden. Damit wird das Ich abhängig von seinen Beobachtern.

Kompetenzbegriff in der Wissenschaft

Die Sozialwissenschaft hat den Kompetenzbegriff aus mindestens drei Richtungen aufgenommen:

In der *Erziehungswissenschaft* war es Heinrich Roth, der 1971 in seiner Pädagogischen Anthropologie das zentrale Ziel von Erziehung formulierte. Ziel von Erziehung sei „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1971: 180). Das Individuum habe sich hierbei in Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz zu sogenannten Schlüsselkompetenzen entwickeln. Unter Mündigkeit versteht er als „die seelische Verfassung einer Person, bei der Fremdbestimmung so weit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“. Dass Kompetenz „verantwortliche Handlungsfähigkeit“ anzustreben habe, koppelt hier noch Kompetenz an einen ethischen Gedanken, der seine Wurzeln ebenfalls noch in der Aufklärung hat. Das wird deutlich, wenn wir uns einen anderen wichtigen Beitrag anschauen, der über vierzig Jahre später im Rahmen der *Bildungspolitik der Organisation für Wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit* (OECD) entsteht.

Die OECD stellte 2005 die Zukunftsfrage: „Welche Kompetenzen benötigen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft?“ und fordert die Bildungspolitik auf, für den Erwerb von 3 Kompetenzen zu sorgen.

„Erstens sollten Menschen in der Lage sein, verschiedene Medien, Hilfsmittel oder Werkzeuge (Tools) wie z.B. Informationstechnologien oder die Sprache wirksam einzusetzen. Sie sollten diese ‚Tools‘ gut genug verstehen, um sie für ihre eigenen Zwecke anpassen – interaktiv nutzen zu können. Zweitens sollten Menschen in einer zunehmend vernetzten Welt in der Lage sein, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren. Drittens sollten Menschen befähigt sein, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben im größeren Kontext zu situieren und eigenständig zu handeln“ (Rychen/Sagalnik 2003: 7). In diesem Ideal wird die unterschiedliche Kombination von Kompetenzen betont. Lese-, Mathematik- und naturwissenschaftliche Kompetenz sind dabei die bekanntesten und bekanntlich von der OECD am meisten beforschten Elemente. Die Dimensionierung in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz hat ihre Spur bis in den 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) hinein hinterlassen, der Bildungs- und Lernprozesse von Kindern im Blick auf das allgemeine Verhältnis des Menschen zur Welt, genauer auf vier Weltausschnitte, bezieht: auf die soziale, die instrumentell-technische Welt, die kulturelle und die Innen-Welt des Selbst.

Von solchen Konstrukten aus lässt sich sogar der Bogen schlagen zu dem gesundheitswissenschaftlichen Ansatz von Aron Antonovsky, der Handlungsfähigkeit und Salutogenese verbindet: Wer die Welt als „kohärent“ versteht, ihr Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit entnehmen und ihre Handhabbarkeit erfahren kann, wird die Risikofaktoren des Aufwachsens verringern. Wer dabei über Kompetenz zur Weltenerschließung verfügt, verfügt für eine allgemeine *Lebenskompetenz* (Hans Thiersch) oder *Lebenssouveränität* (Heiner Keupp) (vgl. BMFSFJ 2009).

Zu den meist zitierten Definitionen der letzten Jahre zählt die stark psychologisch geprägte von Franz Weinert: Kompetenz bezeichnet „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S.27f). Soweit zur Erziehungswissenschaft.

Die andere Richtung führt in die *Sprachwissenschaft*. Diese hatte sich in den fünfziger und sechziger Jahren an der Frage abgearbeitet, wie Verständigung möglich ist, genauer: wie es möglich ist, dass Sprecher aus einer begrenzten Anzahl von grammatikalischen Regeln und Grundelementen eine potentiell unendliche Vielzahl von Sätzen bilden können. Indem sie dies können, so folgerte Noam Chomsky (1996), verarbeiten sie einerseits die situativ wechselnden Anforderungen der Welt, andererseits kombinieren sie die Grundelemente auf kreative Weise. Sie haben also Sprachkompetenz und sie aktualisieren diese *performativ* in ver-

stehbaren Sätzen. Diese Sätze gelingen als sogenannte Sprechakte, wie John Austin sie nennt. Diese performativen Äußerungen manifestieren sich als Akte und verändern durch die Tatsache, dass sie geäußert wurden, Zustände in der sozialen Welt („*How to do things with words*“, vgl. Wirth 2002). Und Sprechakte sind Handlungsformen, die in der Sozialen Arbeit, von der Beratung bis zur Krisenintervention, eine faktenschaffende Relevanz haben.

Dabei gilt es, die weitgespannte Varianz des Performativen zu berücksichtigen: Menschen, die den gleichen Bestand an Kompetenzen haben, können *unterschiedlich* performativ handeln: *gleiche Kompetenz bedeutet also nicht zwingend gleiche Performanz*.

Kompetenz - und die Vielfalt der Performanz

Diese Unterscheidung – zwischen Kompetenz und Performanz – reizt nun dazu, die Relationen einmal durchzuspielen. Vier Fälle lassen sich unterscheiden (vgl. Schaubild 1):

	Performanz	
	Fall 1 ++	Fall 3 - +
Kompetenz	Fall 2 + -	Fall 4 --

Schaubild 1: Fallvarianten Kompetenz/Performanz

Fall 1 geht davon aus, dass eine gut ausgeprägte Kompetenz und eine ebenso hoch entwickelte Performanz vorliegt, im Sinne einer passgenauen Entsprechung, die den Erwartungen an professionelles Handeln am meisten entgegenkommt (++).

Fall 2 könnte nachdenklich stimmen, weil eine hohe Kompetenz nicht mit einer entsprechenden Performanz einhergeht: Das kann an der Motivation des Individuums liegen, aber auch daran, dass die strukturellen Rahmenbedingungen die Realisierung von Kompetenzen blockieren, entweder weil sie fehlen oder unpassend sind. Darüber hinaus kann darin aber auch ein Beleg für die Differenz von Wissen und Können gesehen werden (+ -).

Fall 3 könnte ebenfalls nachdenklich stimmen, weil offensichtlich eine gut entwickelte Performanz vorliegt, ohne dass diese auf durchgehender Kompetenz beruht – ein stark zufallsabhängiges Geschehen des „So-tun-als-ob“, aber auch, wie Goffman es sieht, für Stigma-Management. Weiter kann sich aber auch in dieser Konstellation die vorangehend angesprochene Differenz von Wissen und Können zeigen (- +).

Fall 4 verweist hier auf eine defizitäre Struktur, die die Handlungsfähigkeit aufgrund mangelnder Voraussetzungen an Kompetenz dann völlig außer Kraft setzt (- -).

Kompetenz und Sozialpädagogische Professionalität

Im Verständnis sozialpädagogischer Fachlichkeit sind AdressatInnen Sozialer Arbeit als immer schon biographisch in Kompetenz-Performanz-Beziehungen einglassene Subjekte zu verstehen. Als solche müssen sie aus der Sicht professionellen Handelns ernst genommen werden, da sich beide Seiten, Fachkraft wie AdressatInnen, als Träger von Kompetenzen begegnen. Beide schauen auf ihre Geschichte von *performances* zurück, die jeweils milieuspezifisch erworben und erbracht wurden, aber sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Zugangs zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Die Fachkraft wird nicht ohne Einbeziehung von Kompetenzen der AdressatInnen, und die AdressatInnen nicht ohne Einbeziehung methodisch-fachlicher Kompetenzen der Fachkraft auskommen, soll denn der Unterstützungsprozess einigermaßen gelingen. Dieses Verständnis aber hat sich erst historisch entwickelt, und zwar wurde der zuletzt so formale Begriff in den normativen Kontexten des sozialen Rechtsstaates verwendet. Dazu ein kurzer Rückblick in die Geschichte der Sozialen Arbeit.

Die seit über vierzig Jahren geführte Debatte um den Begriff der sozialpädagogischen Handlungskompetenz entsprang Ende der 1970er Jahre einem Unbehagen, das sich im Zuge der sozialen Bewegungen in dieser Zeit ausgebreitet hatte: dem Unbehagen an überlieferten Institutionen, vor allem der Kinder- und Jugendhilfe, und der Sozialverwaltung sowie an Auffassungen von sozialpädagogischer Praxis, die in institutioneller, methodischer und bildungspolitischer Hinsicht als überaus reformbedürftig galten. In institutioneller Hinsicht kritisierte man Bürokratisierung und obrigkeitsstaatliche Herablassung, in methodischer Hinsicht expertenhafte Verengung durch technokratische Routinen und in bildungspolitischer Hinsicht die akademische Randständigkeit sozialer Probleme, die als Vernachlässigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen und als Ausgrenzung sozialer Arbeit aus dem Forschungs- und Ausbildungskanon der Hochschulen gedeutet wurde. Die Frage war, wie lässt sich ein Begriff von Handeln fassen, der den Anspruch

wissenschaftlicher Reflexivität mit den Routine- und vor allem mit den Innovationsanforderungen sozialpädagogischer Praxis verbindet?

Während der Begriff Handlungskompetenz in einem allgemeinen Sinne auch zur Beschreibung von Handlungskontexten von AdressatInnen in unterschiedlichen Lebenslagen verwendet wurde („sprach- und handlungsfähige Subjekte“), war dieser auf Sozialpädagogik hin entwickelte Begriff an einer Neubestimmung sozialpädagogischer Professionalität interessiert, die wissenschaftlich jeweils auf der Höhe ihrer Zeit sein sollte. Damit sollte Handlungskompetenz zunächst *nicht* einem vor allem sozialtechnologischen Verständnis folgen; vielmehr sollte sie einem *reflexiven* Verständnis folgen. Die Kompetenz zur Institutionenkritik (der Analyse von Macht und Herrschaftssystemen und deren Transformation zugunsten demokratischer Strukturen) verbindet sich mit der *bürgernahen* Umgestaltung sozialer Dienste: Mündigkeit der Bürger. Im Zuge einer solchen kritischen Auffassung war es denn auch die Fähigkeit, die repressiven, in der Praxis selbst nicht durchschauten Strukturen sozialer Arbeit beschreiben und dies empirisch untermauern zu können. Kritik an undemokratischen, stigmatisierenden und entmündigenden Strukturen zählte zu den entscheidenden Angelpunkten einer letztlich an der Gestaltung von demokratischeren Formen sozialer Arbeit ausgerichteten „*réflexion engagée*“.

Für die Professionalität des Handelns war eine Einsicht zentral: Kompetenzen entwickeln sich nicht nur in konkreter Praxis. Sie stehen vielmehr im Horizont allgemeiner, von den Besonderheiten jeder einzelnen Situation losgelöster Wissensbestände. Diese setzen sich teils aus lebensgeschichtlich erworbenem Alltagswissen, teils aus wissenschaftlichem Wissen, schließlich auch aus emotionalen Anteilen und moralischen Haltungen zusammen und ermöglichen eine komplexe Leistung. „Wissen was man tut“, „wissen warum man es tut“ und „wie man es beurteilen kann“, diese Stichworte markieren diese Fähigkeit. Handlungskompetenz ist auf Reflexionskompetenz angewiesen.

Aus professioneller Sicht rückten damit zwei Fragen in den Vordergrund:

- Wie kann die alltägliche Bewältigungskompetenz der AdressatInnen im Zuge eines wissenschaftsgestützten Fallverstehens verstanden und erweitert werden?
- Und welches allgemeine Regelwissen muss in jeweils besonderen Fallkonstellationen abgerufen werden, damit es zu einer Problemlösung kommt?

Kompetenz soll zu einer Passung zwischen methodisch strukturiertem Handeln und vorliegendem Unterstützungsbedarf beitragen. Betrachten wir es wiederum

sehr formal: In der Interaktion zwischen Adressat und Fachkraft ist davon auszugehen, dass *beide* Träger von Kompetenzen sind, also über allgemeine Handlungsregeln verfügen. Wenden wir uns den AdressatInnen zu, so kann der Unterstützungsbedarf als Anlass dafür verstanden werden, ihn zu artikulieren, um zu einem Bedarfsausgleich zu gelangen. Das bedeutet, dass AdressatInnen ihren Unterstützungsbedarf performativ gestalten müssen, und zwar indem sie auf eine Reihe von Teilkompetenzen zurückgreifen, die aus ihrer Sicht abgerufen werden müssen. Im Horizont lebensgeschichtlicher Erfahrungen werden so Handlungen, Sprechakte oder andere Aktionen realisiert. Die Fachkraft steht vor einer ähnlichen Aufgabe, indessen unterscheidet sich ihre Performanz durch die Aktualisierung anderer Teilkompetenzen. Eingebunden in den strukturellen Ort einer Organisation wird sie teils das Anliegen der AdressatInnen aus deren Sicht verstehen wollen, andererseits aber den Anlass in ein professionell bearbeitbares setting *übersetzen*, das aus dem Anlass einen „Fall“ macht, wie Burkhard Müller das nennt, und damit bearbeitbar werden lässt (Müller 2012). Die Art und Weise, wie diese Transformation von Anlass in einen Fall geschieht und wie dies in den Deutungsrahmen der AdressatInnen *rückübersetzt* wird, ist für die Beantwortung der Frage wichtig, wie AdressatInnen an dem weiteren Prozessverlauf beteiligt werden. Denn ihre Teilhabe ist auf der einen Seite eine notwendige funktionale Bedingung für das Gelingen einer personenbezogenen Dienstleistung, auf der anderen Seite aber ist auch eine demokratische Forderung, die eigenständige Lebensführung der AdressatInnen als Bürger in einem demokratischen Staat, zu respektieren.

Bisher blieb die Performanz-Kompetenz-Debatte beschränkt auf eine Dimension, die den zwischenmenschlichen, den intersubjektiven Bereich betrifft: auf die *Subjektebene*. Hier spielen sich Performanzen ab, hier werden Kompetenzen aktualisiert. Dass die auf begrenzte Dauer angelegte Beziehung zwischen Adressat und Fachkraft indessen nur begrenzte Spielräume hat, wird klar, wenn die Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden, die sie strukturieren. Zum einen sind es die Lebenslagen, die durch eine Reihe von Elementen wie Infrastruktur, Geld, Recht und anderes begrenzt werden; zum anderen ist es die Organisation sozialer Dienstleistungen, die ihrerseits Recht, personelle Ressourcen, Geld und anderes bedarf, um die Verwirklichungschancen kompetenten Handelns zu sichern. Denn Kompetenzen zu besitzen ist das eine, performativ aufzutreten ebenso, doch es bedarf der Bereitstellung von Strukturelementen, um die Realisierungswahrscheinlichkeit zu erhöhen: also der Berücksichtigung der *Strukturebene*.

Für den Rahmen dieser allgemeinen Strukturbedingungen hat Maja Heiner ein Konzept vorgelegt, das die Perspektive professionellen Handelns der Fachkraft markiert (Heiner 2010): Unterschieden wird zwischen Bereichen und Prozessen,

in denen sich „Kompetenzmuster“ zu beweisen haben. Bereichsbezogen wird zwischen Selbst-, Fall- und Systemkompetenz unterschieden, prozessbezogen zwischen Planung bzw. Analyse, Interaktion bzw. Kommunikation und Reflexion bzw. Evaluation. Die daraus entstehende Matrix bietet nun die Möglichkeit, die jeweilig zum Zuge zu bringenden Anteile zu kombinieren und besondere Bestände zu erkennen, die vielleicht noch zu entwickeln sind.

3 Verwendungsanstieg und Ambivalenzen des Kompetenzbegriffs

Welche Karriere der Begriff „Kompetenz“ in den letzten Jahrzehnten genommen hat, lässt sich durch Blick auf den internationalen *Literaturbestand* erkennen: Dazu zwei Beispiele.

Erstes Beispiel: Suchmaschinen

Die Suchmaschine von Google ist in der Lage, die Häufigkeit der Verwendung von Begriffen aus mehreren Millionen gescannten Publikationen, die in der Zeitspanne zwischen 1955-2008 veröffentlicht wurden, herauszufiltern. Einschränkung ist vorweg zu sagen: Das Verfahren ist unbefriedigend, weil die Zugehörigkeit der Publikationen zu Fachgebieten, etwa zur Erziehungs- oder Wirtschaftswissenschaft, nicht offen gelegt wird. Es sind Bücher aller Kategorien, eben „*lots of books*“. Dennoch bekommen wir grobe Anhaltspunkte. Setzt man nämlich die Maschine auf die Begriffe „Performanz“ und „Kompetenz“ an, und zwar in der *deutschen Schreibweise*, so ergibt sich folgende Verteilung:

Performanz erfährt seit 1955 einen sehr leichten Anstieg in der Verwendungshäufigkeit, der so nah bei einer mehrstelligen 0% Marke verharrt, dass die Steigerung um das Jahr 2005 zwar sichtbar, aber kaum der Rede wert zu sein scheint.

Kompetenz steht in weitaus stärkerer Weise im Anstieg, zunächst kontinuierlich von 1955 bis 1975, dann bis etwa 1990 stagnierend, um dann bis 2008 wieder relativ steil anzusteigen.

Der Unterschied ist eklatant. Wohlgermerkt: Es ist ein Trend aus Millionen von Büchern, ohne dass wir die Verteilung in den für die Erziehungswissenschaft wichtigen Publikationen kennen.

Zweites Beispiel: Publikationszählung

Klieme und andere haben die quantitative Begriffskarriere von *competence* und *competencies* in einer psychologischen Literaturdatenbank gezählt. Zwischen 1970 und 2005 ist die Zahl diesbezüglicher Publikationen auf 3000 angewachsen. Und innerhalb dieser Menge erweist sich der Singularbegriff *competence* als der häufigere (vgl. Klieme/Hartig 2008). Diese Beispiele illustrieren also den quantitativen Aufstieg einer Kategorie.

Was haben nun diese allgemeinen Zugänge für das besondere Feld der Sozialen Arbeit zu bedeuten? Dass die hier behandelten Aspekte zum Kompetenzbegriff doppelgesichtig sind, wurde schon bei der Frage der Passung struktureller Rahmenbedingungen bemerkt. Aber es gibt auch Ambivalenzen, die im Sog des Kompetenz-Performanz-Denkens entstehen. Dazu ein Beispiel aus einem 2011 geführten, anonymisierten Interview mit einem Experten aus der Kinder- und Jugendhilfe, der sich zu dem Trend äußert, außerschulischen Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Sinne einer Anerkennung zu zertifizieren:

(...), „Bis jetzt hat sich die Kinder- und Jugendhilfe immer als Gegenwelt, ja, als nicht-selektive, als nicht-chancenzuweisende Gegenwelt dargestellt. Wenn wir da jetzt mitmachen, wenn wir da als Partner auftreten, selektieren wir. Auf der Basis welcher Kriterien bitteschön?“ und „Wenn wir anfangen, hier Kompetenzchecks zu betreiben, zertifizieren, Kompetenzbilanzen aufzubauen, außerschulische, non-formeller Art, fangen wir an den Anspruch zu erheben, in gleicher Art und Weise wie die Schule Chancen zuzuweisen. Und was passiert denn mit denen, die von uns ausgeleiert werden, die keine informellen Kompetenzen erworben haben? Also da finde ich, gibt es noch erheblichen Klärungsbedarf innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe an dieser Stelle (...)“. Das Beispiel zeigt nur eine von mehreren Ambivalenzen, die in der Verwendung der Kompetenzmessungslogik in der Sozialen Arbeit entstehen können. Dazu werden im Folgenden einige weitere aufgeführt (vgl. Schaubild 2). Unterschieden wird zwischen dem was man sich beim Kompetenzbegriff „verspricht“ und dem was man bei seiner Verwendung „riskiert“.

Kompetenz	
<i>Verspricht</i>	<i>Risikiert</i>
Klarheit der Zuständigkeit	Inflationäre Verwendung
Abgrenzung der Profile	Aufsplitterung in Teilelemente
Anerkennung	Verfestigung von Rankings
Genauigkeit	Pseudoexaktheit
Zurechenbarkeit von Wirkung	Naives Kausalitätsdenken
Handlungsmächtigkeit	Ausblendung struktureller Grenzen

Schaubild 2: Ambivalenzen des Kompetenzbegriffs

Welche Gründe lassen sich für die Aktualisierung der Kompetenzdebatte in der Sozialen Arbeit angeben?

4 Aktuelle Gründe für eine Kompetenzdebatte heute

Der erste Grund betrifft die *Studierenden der Erziehungswissenschaft* mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, die zukünftigen Professionellen: Kompetenz, genauer *Handlungskompetenz*, bildet eine der Hauptachsen in den Bachelor- und Masterstudiengängen. Was aber bedeutet das Versprechen, Kompetenzzuwachs zu erreichen, welchen die Hochschulen über die Umsetzung von Modulen auch halten sollen?

Der zweite Grund betrifft die *Einrichtungen der Praxis Sozialer Arbeit*. Kompetenz, genauer Kompetenzentwicklung, ist ein Schlüsselwort für viele kleinere, mittlere und große Dienstleistungsunternehmen, die sich angesichts des gerade stattfindenden Generationenwechsels, aber auch angesichts sich verschiebender Arbeits- und Handlungsfelder um die Zukunftsfähigkeit sozialer Dienste, ja um die Identität Sozialer Arbeit Gedanken machen. Sie suchen nach zeitgemäßen Formen der Fort- und Weiterbildung. Eingebettet darin ist die Frage nach dem Kompetenzprofil der Führungskräfte, die im Dreieck von sozialpädagogischer Fachlichkeit, wirtschaftlicher Effizienz und kontrollierender Evaluation vor der – bisweilen drückenden – Frage stehen, wie diese Imperative denn miteinander zu vereinbaren sind, gehen sie doch weit über die Spannung von Hilfe und Kontrolle oder Dienstleistung und Intervention hinaus.

Kompetenz ist darüber hinaus zum drängenden Thema in der *Ausbildung von Erzieherinnen* geworden, die angesichts der anspruchsvollen Erwartung von Fachwelt und Öffentlichkeit, die Bildungsprozesse von Kindern zu optimieren, sie zu

beobachten und zu dokumentieren, Fragen an die strukturelle Ausstattung derartiger Bildungsoffensiven aufwerfen. Was sollen sie wissen und können (vgl. Faas 2013)? Wie lässt sich Kompetenzentwicklung auf eine Weise organisieren, die Fachkräfte möglichst offen und transparent beteiligt?

Der dritte Grund bezieht sich auf die *Adressatinnen und Adressaten und ihre Bildungsbiographien*. Kompetenz, genauer Anerkennung von außerschulischer Kompetenz, die von Menschen erworben und durch Zertifikate sichtbar gemacht werden, ist ein Thema, das zwischen Jugendarbeit, Familien- und Elternbildung – etwa im Zuge der Stärkung von Elternkompetenz – neue Fragen nach dem Nutzen und nach der Erreichbarkeit derartiger Formen von Unterstützung und Anerkennung aufwerfen. Welche Elterngruppen werden erreicht und welche nicht (vgl. Faas/Landhäuser/Treptow 2011)?

Der vierte Grund steht im Kontext des *demographischen Wandels*. Blickt man auf Prognosen zur Bevölkerungsentwicklung in diesem Land, so gewinnt die Frage nach den zukünftigen Kompetenzen im Bereich der Altenarbeit, der Beratung, Begleitung und Pflege eine weiterhin ansteigende Bedeutung, und zwar in dem Maße, in dem die demografische Schere zwischen Jung und Alt den Personalbedarf für *beide Seiten* sichtbar werden lässt. Wenn die Betreuung und Pflege alter Menschen nicht alle aus der Schattenwirtschaft heraus besorgt werden sollen – welche Kompetenzen braucht eine fachlich vertretbare Soziale Altenarbeit?

Ein weiterer Grund liegt – fünftens – in der Frage nach den *Wirkungen, die kompetentes Handeln erzeugt oder erzeugen soll*. Woher sonst, so die allzu einfache Frage, soll denn Wirkung kommen, wenn nicht von professionell kompetenten Fachkräften, und welche strukturellen Rahmenbedingungen sind dazu erforderlich? Die Wirkungsfrage ist noch längst nicht von der Tagesordnung verschwunden, nur weil das Argument vom notwendigen Technologiedefizit pädagogischen Handelns die Runde macht.

Ein sechster Grund findet sich in der *Entwicklung, Anwendung und Verbreitung von Messverfahren*. Seit den PISA-Studien ist die Konstruktion und Anwendung von Messverfahren zu einer entscheidenden Voraussetzung geworden, um Kompetenz-Niveaus voneinander zu unterscheiden. Bildung, einst die selbstgestaltete Entwicklung der gesamten Persönlichkeit in veränderbaren Umwelten meinent, wird unter der Erwartung ihrer Messbarkeit in viele Teilkompetenzen umkonstruiert. Seit einigen Jahren wird die Kompetenzdiagnostik entwickelt, sind Evaluationsprozeduren zur sogenannten Qualitätsentwicklung gefordert. Von Erzieherinnen wird beispielsweise erwartet, dass sie die Bildungs- und Lerngeschichten der Kinder erheben und darstellen können und von Personalentwicklern, dass sie Kompetenzmanagement betreiben und Erwartungen über zukünftige Leistungsprofile, also über Performanz formulieren können. Verfestigt sich nicht ein erziehungswissenschaftlich erzeugtes Menschenbild, das die Person analytisch in

ein Bündel von Teilkompetenzen zerlegt, ihre Performanz evaluiert, sie also auf ihren Nutzen für funktionale Zwecke beschränkt? Und wie ist es um die Beteiligung derjenigen bestellt, die teils Gegenstand der Verfahren, teils Ko-Produzenten der Daten sind?

5 Königskategorie? Großes Versprechen?

Lässt sich der Kompetenzbegriff nun als eine Königskategorie der Sozialen Arbeit bezeichnen? Die Antwort lautet: Wenn darunter die Vielfalt seiner Verwendung, ihre Funktion für die analytische Zerlegung dessen gemeint ist, was einst unter Bildung verstanden wurde, dann hat er gute Chancen, zu den machtvollen, das heißt diskursbestimmenden Begriffen gezählt zu werden, gerade auch in der Fülle seiner Versprechen, seiner Risiken und seiner vielen Anschlussstellen zu verschiedenen Bereichen des Sozial- und Bildungssystems. Aber: Wenn unter Königskategorie die, um im Bilde zu bleiben, arrogant-feudale Indienstnahme verstanden wird, und geschähe sie in der zurückhaltenden Weise bildungsadeliger *noblesse*, wenn er als Steuerungsbegriff vom normativen Auftrag zur Mündigkeit und Verantwortlichkeit abgelöst wird, dann ist daran zu erinnern, dass er seinen Ursprung auf der Seite bürgerlicher, ja bürgerschaftlicher Selbstbehauptung hat, die dem königlichen Zugriff die Stirn bietet und seiner Verengung auf Sozialtechnologie widerspricht. Das Grundgesetz fordert die Achtung vor der Würde „des“ Menschen – und nicht allein des kompetenten Menschen.

Literatur

- Austin, John (1972): Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Deutscher Bundestag
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (Hrsg.) (2009): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Deutscher Bundestag
- Brumlik, Micha (2004²): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt
- Chomsky, Noam (1996): Probleme sprachlichen Wissens. Weinheim: Beltz
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer VS
- Faas, Stefan/Landhäußer, Sandra/Treptow, Rainer (2011): Offene Treffs in der Eltern- und Familienbildung: Eine empirische Annäherung an ein bisher wenig beachtetes Feld. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 41 (6), 618-630
- Foucault, Michel (2003): Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Kant, Immanuel (1785/1984): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz Herrmann (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*. Wiesbaden: VS, 11-29
- Goffman, Erving (1975): *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Grube, Thomas/Lasch, Enrique S. (2005): *Rhythm is it! You can change your life in a dance class*. DVD
- Heiner, Maja (2010): *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt
- Kluge, Alexander (1967/68): *Die Artisten in der Zirkuskuppel: ratlos*. DVD/BlueRay
- Luhmann, Niklas (1973²): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Enke
- Lyotard, Jean-François (1979): *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. Wien: Passagen
- Marquard, Odo von (1981): *Inkompetenzkompensationskompetenz? In: Marquard, Odo von (Hrsg.): Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam, 23-38
- Müller, Siegfried (1996): *Darf helfen wer will? In: Grunwald, Klaus/Ortmann, Friedrich/Rauschenbach, Thomas/Treptow, Rainer (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt*. Weinheim, München: Juventa, 245-253
- Müller, Burkhardt (2012⁵): *Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Rorty, Richard (1991): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rosenberg, Florian von (2011): *Phasen interkultureller Bildungsprozesse. Fremde Erfahrungsansprüche als Anlass für die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen*, In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (1), 41-54
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2, Hannover: Schroedel
- Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (2003): *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers
- Treptow, Rainer (2012): *Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur kulturellen Bildung und Sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Beltz Juventa
- Wirth, Uwe (2002): *Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität*. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9-60

Facetten des Sozialen und Kulturellen

Gesammelte Aufsätze

Treptow, R.

2017, VII, 138 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15337-3