

Zukunftsmodelle aus Harvard: LSD, Mindfulness, Kompetenz

In diesem Sinne ist der Motor nicht der Herrscher, sondern das Symbol unserer Zeit, das Sinnbild einer Macht, der Explosion und Präzision keine Gegensätze sind. Er ist das kühne Spielzeug eines Menschenschlages, der sich mit Lust in die Luft zu sprengen vermag und der in diesem Akte noch eine Bestätigung der Ordnung erblickt.

Ernst Jünger: Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt

Was ist der *Geist der Potentiale*? Trotz der verschiedenen Elemente, welche die bisherigen Kapitel versammelt haben, wäre unsere Annäherung an diese Frage unvollständig, würde sie nicht abschließend den Begriff des *Geistes* zur Summe dieser Elemente hinzurechnen. Der Begriff ist nicht zufällig gewählt. Zum einen dient er zur Abgrenzung gegenüber Betrachtungsweisen, die unter Titeln wie ›Die Geschichte der Potentiale‹ firmieren könnten und den Fokus auf die Kontinuität des Begriffs und seine wechselnde Verwendung legen. Auch hier ließe sich vom Geist reden – gehört es doch zum Bedeutungsspektrum dieses Begriffs, auf das Verbindende im Verschiedenen und das Bleibende im Verändernden zu verweisen (der ›Geist der Moderne‹, der ›Geist der Malerei‹, der ›Geist der Schule‹...). Demgegenüber kommt im ›Geist der Potentiale‹ auch eine andere Dimension des Begriffs zum Tragen, die mit jenen *Gespensern* zu tun hat, die geisterhaft zwischen ihrer An- und Abwesenheit changieren und an etwas erinnern, das auf unterschiedliche Weise nicht eingelöst und nicht erledigt ist. Dies betrifft auf der einen Seite das Konzept der Potentialität selbst: Potentiale treten nur auf der Schwelle ihrer Realisie-

rung in Erscheinung und existieren außerhalb dieser allein im Reich der Vermutung, der Unterstellung und der Prognose – auf jeden Fall im unsichtbaren Reich unterhalb des Aktuellen. Auf der anderen Seite betrifft der *Geist* der Potentiale die Art und Weise, in der verschiedene Lesarten und Aneignungen der Potentialitätsfigur innerhalb des pädagogischen Feldes fort dauern und in wechselnden Konstellationen Geltung beanspruchen; der »Geist weht eben nicht, wo er will« (Sarasin 2014, 37). Nur aus diesem Grund erscheint es uns angeraten, den *Geist der Potentiale* dort in Augenschein zu nehmen, wo er in der Konstituierungsphase der Pädagogik als wissenschaftlich-akademischer Disziplin zu beobachten ist: Weil sich hier Begriffe, Techniken, Forderungen und Hoffnungen untersuchen lassen, die uns in unterschiedlicher Weise bis heute nicht loslassen – oder von denen wir nicht lassen können, ohne die Konturen unseres eigenen Denkens zu verändern.

Auf welche Weise dieser Geist der Potentiale einige seiner zentralen Elemente auch nach dem Ende des vorliegenden Untersuchungszeitraums fortschreibt und neu verknüpft, soll die abschließende Rückkehr ins Jahr 1963 andeuten – nicht zum Schreibtisch von Stan Lee, wo dieser das Heldenkollektiv der *X-Men* erfindet, sondern ins Büro von David McClelland, der im Frühjahr 1963 nicht nur Professor für Psychologie an der Universität von Harvard ist, sondern als amtierender Direktor des »Center for Research in Personality« zwei seiner engsten Mitarbeiter feuert – Timothy Leary und Richard Alpert, deren Zusammenarbeit in psychedelischen Forschungsprojekten zum öffentlichen Skandal und zum Anlass der Kündigung geworden war (vgl. Feustel 2015, 68-75; McClelland 1978, 154-184; Weil 1963). Auf exemplarische Weise stehen die Werke dieser Forscher für drei so unterschiedliche wie einflussreiche Varianten, die Potentialität als grundlegenden Zug des menschlichen Daseins zu entwerfen – an der Grenze des pädagogisch-psychologischen Feldes und darüber hinaus. Das Jahr 1963 markiert dabei den Punkt, an dem sich ihr bis dahin von wissenschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungen getragenes Projekt auflöst und diese Auflösung zum dreifachen Ursprung von je eigenen Lebensprojekten wird, die auf unterschiedliche Weise versuchen, die Potentiale des menschlichen Daseins neu zu konzeptualisieren. Timothy Leary, dem McClelland Anfang der 1960er während eines Italien-Urlaubs begegnet war und ihn dort zur Mitarbeit an seinem Institut einludt (vgl. Alpert 1971), wird nach seiner Kündigung in Texten und Aktionen die Grundkoordinaten einer biochemischen Veränderung der menschlichen Spezies durch Psychedelika entwerfen (vgl. Leary 1968) – *Drop out, turn on, tune in!* Im Misstrauen gegenüber den traditionellen pädagogisch-psychologischen Praxen, die letzt-

lich nicht in der Lage seien, die gegebenen Parameter einer Gesellschaft zu überschreiten, setzt er auf den unmittelbaren Eingriff ins Gehirn:

Es besteht kein Zweifel daran, daß Chemikalien die zentrale Erziehungsmethode der Zukunft sein werden. Der Grund dafür ist natürlich, daß das Nervensystem, ebenso wie das Lernen und die Erinnerung selbst, ein chemischer Vorgang ist. LSD ist nur die erste vieler neuer Erfahrungen, die in den kommenden Jahren das Lernen erleichtern, das Bewußtsein erweitern und das Gedächtnis vergrößern werden. (Leary 1968, 9)

Seine Begeisterung für »biochemische Methoden, um die Effizienz des Großhirns zu steigern« (ebd., 66), ruht dabei auf seiner grundlegenden – psilocybininduzierten – Einsicht in die unerschlossenen Möglichkeiten des Menschen; eine Einsicht, die er im Register religiöser Erfahrung als »Erleuchtung« beschreibt und deren Gegenstand die unausgeloteten »Potentialitäten des menschlichen Nervensystems« (ebd., 14) bilden.

Während Leary auf naturwissenschaftlich zugängliche, substanzbasierte »Erziehungsmethoden« setzt, wendet sich sein Kollege Richard Alpert ab Mitte der 1960er Jahr von diesem gemeinsamen Weg ab – gibt sich einen neuen Namen (*Ram Dass*) – und wird zum prominenten Vorreiter einer neuen Importbewegung dessen, was vermehrt als »östliche Weisheit« rezipiert wird. Zwar datiert auch er seine Erweckung auf die erste Einnahme psilocybinhaltiger Pilze (vgl. Alpert 1971, o.A.), seine Konsequenz daraus wandelt sich jedoch im Laufe der Zeit entscheidend. Unzufrieden damit, dass sich die Erfahrungen und Erkenntnisse, die sich durch den Konsum von Psychedelika einstellen, im alltäglichen Leben nicht auf Dauer erhalten und umsetzen lassen – egal wie viel und wie häufig eine Substanz konsumiert wird¹ – kehrt er den Substanzen als Erziehungsmittel den Rücken zu und findet in den Texten und Praktiken des Hinduismus und Buddhismus ein wirkungsvolleres Mittel zum scheinbar selben Ziel:

1 Dabei greifen Leary und Alpert zu sehr ausgedehnten Experimenten, um ihr Bewusstsein auch auf Dauer zu verändern – Alpert beschreibt etwa folgende Versuchsanordnung: »After six years, I realized that no matter how ingenious my experimental designs were, and how high I got, I came down. At one point I took five people and we locked ourselves in a building for three weeks and we took 400 micrograms of LSD every four hours. [...] And at the end of the three weeks, we walked out of the house and within a few days, we came down.« (Alpert 1971, o.A.)

Because: Your thoughts are still in time & space & you can't get out of time through them. You've got to be outside that. You've got to be in the place where YOU SEE YOUR OWN. Conception-Birth-Childhood-Adolescence-Maturity-Age-Death-Conception-Birth... (Alpert 1971, o.A.)

Neben diesen exemplarischen Wegen, deren Elemente sich heute auf den Feldern des *Human-* bzw. *Neuro-Enhancement* (vgl. Coenen u.a. 2010) und dem *Mindfulness*-Konzept der *Achtsamkeitsforschung* (vgl. Deatherage 1975; Brown/Ryan 2003) fortsetzen, zeigt sich das Konzept, das der ehemalige Vorgesetzte von Alpert und Leary prägen wird, für das pädagogische Denken des späten 20. Jahrhunderts wesentlich folgenreicher: das der Kompetenz. Die Frage, inwiefern sich David McClellands Bemühung um diese als eine zeitgenössische Variante des Geistes der Potentiale verstehen lässt, bildet Abschluss und Ausblick unserer Überlegungen.

McClellands Engagement um das Kompetenzparadigma geht auf einen Aufsatz mit dem Titel »Testing for Competence rather than for Intelligence« (McClelland 1973) zurück, der zehn Jahre nach der Trennung von Richard Alpert und Timothy Leary erscheint. Nachdem das »Testing Movement« in den USA bereits über 50 Jahre lang verschiedene Verfahren der Intelligenzmessung popularisiert und vor allem im Schul- und Arbeitsleben verankert hat (vgl. Congress 1992, 103-134), besteht die Stoßrichtung dieses Textes darin, diese fraglose Anerkennung des Intelligenzkonzepts grundlegend zu hinterfragen – und seine wissenschaftliche Fragwürdigkeit wie seine lebenspraktische Irrelevanz herauszustellen. Bevor wir die Elemente des in diesem Text skizzierten Kompetenzbegriffs untersuchen, ist es aufschlussreich, zu bemerken, wie auch David McClelland seine psychologischen Arbeiten in jenen weit ausholenden Horizont einzubetten versucht, nach dem die Projekte seiner beiden Ex-Kollegen greifen. So gibt er als eine der grundlegenden Fragen seiner Forschung die Suche nach den »Wurzeln des Bewusstseins« an (vgl. McClelland 1967, 33) – um im selben Atemzug diese »roots of consciousness« auf eines der Motive hin zu verengen, mit dessen Vermessung sich McClelland – neben dem Kompetenzbegriff – bekannt gemacht hat, das sogenannte »Leistungsstreben« (*need for achievement*): »Die Wurzel des Bewusstseins, über die ich am meisten weiß, ist die Leistungsmotivation.« (Ebd., 33) Dass deren Studium nicht nur für den Psychologen oder Personalmanager von Gewinn sei, erläutert er im Panorama der weltanschaulichen West-Ost-Differenz. So stellt er in Frage, dass die Dynamik, die den marktwirtschaftlich organisierten Westen antreibt, im systembedingten Streben nach Profit liege – da dieses Profitstre-

ben von vorgängigen Motiven getragen werde, zu denen vor allem auch das der Leistung zähle. Daher – so seine Argumentation und seine ›geheime Hoffnung‹ – trage die Erforschung dieses Handlungsmotivs dazu bei, anzuerkennen, wie alle Menschen, diesseits und jenseits des Eisernen Vorhangs, von den gleichen menschlich-allzumenschlichen Kräften angetrieben würden:

Meine geheime Hoffnung ist es, als Wissenschaftler, durch die Unterminierung des intellektuellen Argumentes, ob das ›Profitmotiv‹ für eine gesunde wirtschaftliche Ordnung nötig ist oder nicht, einen Beitrag zur Verbesserung der Beziehungen zwischen Ost und West zu leisten. Beiden Seiten sollte ein wenig zu der Einsicht verholfen werden, daß das ›Profitmotiv‹ bestenfalls ein ungenauer und irreführender Ausdruck für eine psychologische Eigenschaft – nämlich den Leistungsantrieb – ist, der in der Geschichte weitreichende Folgen gehabt hat. (Ebd., 33f.)

Neben dieser Hoffnung auf Völkerverständigung empfiehlt sich McClelland mit seiner Motivationsforschung auch als Experte, wenn es darum geht, dem empfundenen Niedergang des Leistungsstrebens in der amerikanischen Bevölkerung entgegen zu arbeiten. So müsse die amerikanische Nation nicht »dahinschwinden wie alle anderen Zivilisationen der Vergangenheit« (ebd., 67), wenn die Ursachenzusammenhänge des Leistungsstrebens hinreichend erforscht und gezielt gefördert würden. Zudem müssten, »wenn unsere Gesellschaft wachsen und überleben soll« (ebd., 70), gesellschaftliche Vorurteile und damit einhergehende Diskriminierungsmechanismen überwunden werden, welche zahlreiche »Talenttypen« (ebd.) von ihrer Entfaltung abhielten. In diesem Sinne folgt McClellands anwendungsorientierte Psychologie der Konstellation des *biopolitischen Sandwich*: Wenn er statt der abstrakten Planung des Ganzen die entschlossene Investition in die Einzelnen fordert – »Invest in a man, not just in a plan!« (Ebd., 34) –, so stehen diese Einzelnen an der topischen Schnittstelle: zwischen den Talenten in ihrem Innern und einer Gesellschaft, deren Überleben von der Investition in diese Talente abhängt.

Während McClellands Arbeiten zur Motivation die Brücke zwischen psychologischer Forschung und Fragen der gesellschaftlichen Organisation umspielen, gehört es zum Erfolg des Artikels von 1973, im Rückgriff auf den Begriff der Kompetenz eine neue Verzahnung beider Bereiche vorzubereiten. Diese Verzahnung lässt sich vor dem Hintergrund von fünf Aspekten zusammenfassen, welche die Argumentation des Textes als binär zugespitzte Oppositionspaare organisieren und zahlreiche Motive der Testdebatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts wieder aufnehmen.

Aus dem Leben statt aus dem Labor. Eines der Hauptargumente gegen die Tradition der IQ-Testung liegt für McClelland in der doppelten Lebensferne des IQ-Paradigmas. So gründe der Erfolg des Intelligenzkonzepts letztlich darauf, dass es Fähigkeiten erfasse, die nur in den streng abgeriegelten Systemen des Labors und der Schule von Belang seien. Dabei spiegelten sich Testverfahren und Schulalltag auf folgenreiche Weise ineinander wieder – ein erfolgreich abgeschlossener IQ-Test signalisiere lediglich, dass die Probandin in eben jenen ›Spielen‹ gut sei, die auch in der Schule ›gespielt‹ würden:² »The games people are required to play on aptitude tests are similar to the games teachers require in the classroom. [...] So it is scarcely surprising that aptitude tests are correlated highly with grades in school.« (McClelland 1973, 1) Um zu zeigen, dass zwar Intelligenzwerte und Schulnoten zusammenhängen, diese beiden Leistungsbereiche jedoch fern des ›eigentlichen Lebens‹ stehen, bemüht McClelland den Begriff der *Lebensnoten*. Diese »grades in life« (ebd., 7) markieren den beruflichen und ökonomischen Erfolg des Einzelnen und sollen Fähigkeiten abbilden, die im ›echten Leben‹ gebraucht und belohnt werden.³ Seine These, dass *Schul-* und *Lebensnoten* keine wechselseitige Ver-

-
- 2 Diese Abwertung von Lebensbereichen als ›Spiel‹ ist ein Merkmal, dass McClelland mit seinen Ex-Kollegen Leary und Alpert verbindet. Alle drei werten Erfahrungen und Tätigkeiten als ›echte‹ auf, indem sie ihnen ›unechte‹, bloß ›gespielte‹ entgegenstellen: Wo McClelland das Arbeits- und Alltagsleben den bloßen ›Spielen‹ in Schule und Labor kontrastiert, rekurren Leary und Alpert gerade auf Arbeit und Alltag als die zivilisatorischen ›Spiele‹ (*games*), welche die Menschen vom Eigentlichen der psychedelisch-spirituellen Erkenntnis fernhielten. So berichtet Alpert von der Erfahrung des beruflichen Alltags als ›leerem Spiel‹, welches er erst durch die Erfahrung mit Psilocybin durchbrechen konnte: »And there was some point as a professor at Stanford and Harvard when I experienced being caught in some kind of meaningless game in which the students were exquisite at playing the role of students and the faculty were exquisite at playing the role of faculty. I would get up and say what I had read in books and they'd all write it down and give it back as answers on exams but nothing was happening. I felt as if I were trapped in a sound-proof room. Not enough was happening that mattered – that was real.« (Alpert 1971, o.A.)
- 3 Eine statistische Untersuchung verfolgt in Deutschland bereits 1934 eine ähnliche Fragestellung (vgl. Just 1936; Harten/Neirich/Schwerendt 2006, 180-182) und versucht anhand der Daten von 6000 Akademikern den Zusammenhang von Abiturnoten und Berufswahl zu ermitteln. Während McClelland die Lücke von Schule und Leben durch neue Testverfahren überbrücken möchte, fokussiert die Untersuchung von 1934 das Problem der gelingenden *Auslese* – ›Schulleistung und Lebensleistung‹ werden zwar in ihrem Zusammenhang befragt, das Motiv der Auslese markiert jedoch die feste Gege-

bindung aufweisen, versucht McClelland durch einen empirischen *check* zu belegen:

I made a simple check. I took the top eight students in a class in the late 1940s at Wesleyan University where I was teaching—all straight A students—and contrasted what they were doing in the early 1960s with what eight really poor students were doing—all of whom were getting barely passing averages in college (C—or below). To my great surprise, I could not distinguish the two lists of men 15-18 years later. (Ebd., 2)

Vor dem Hintergrund dieser Entkopplung von Intelligenz und Lebenserfolg beginnt er alternative Testmethoden zu skizzieren, deren Gegenstand eben diejenigen Eigenschaften und Fähigkeiten sein sollen, auf die es *im Leben* ankomme – und knüpft so indirekt an die einige Jahrzehnte alte »Forderung« nach »einer stärkeren Psychologisierung der im Zeugnis zu fixierenden Beurteilung des Schülers« (Muchow 1930, 225) an. Um solche Tests konstruieren zu können, müssten Psychologen jedoch ihre Labors verlassen und mit Hilfe eines »criterion samplings« (ebd., 7) ihre Testkriterien dort finden, wo die Menschen ihre *wirklichen* Tätigkeiten verrichten; »testers have got to get out of their offices where they play endless word and paper-and-pencil games and into the field where they actually analyze performance« (ebd.).

Transformation statt Disposition. McClelland zweites Argument gegen die klassische IQ-Testung richtet sich gegen die Intelligenz als einer weitgehend stabil angenommenen Disposition, deren Erfassung die Einzelnen »stempelt« (»*stamping*«) und festlegt (ebd., 1). Damit wendet er sich gegen die Anwendung von Testverfahren als Eignungs- und Auslesemethoden und postuliert Testpraktiken, die weniger das erfassen, was ohnehin feststeht, sondern das, was an den Individuen form- und veränderbar ist. »It is wiser [...] to select tests instead that are valid in the sense that scores on them change when the person grows in experience, wisdom, and ability to perform effectively on various tasks that life presents to him.« (Ebd., 8) In dieser Formulierung wird die enorme Reichweite der neuen Testkultur deutlich. Im Gegensatz zu tradierten Tests, die sich auf Schule, Labor und Eignungsfeststellung beschränkten, geht es bei McClellands Testphantasie um Messverfahren, die im Offenen arbeiten: Ihr Gegenstand soll das Leben selbst sein – zumindest jenes Leben,

benheit jener »Begabungen«, welche mit dem Begriff der Kompetenz auf ihre Gestaltbarkeit hin geöffnet werden.

das den Einzelnen in Gestalt von *tasks* und ihrer effektiven Bearbeitung gegenübertritt.

Öffentlichkeit statt Geheimnis. Der Ausweitung des Tests vom Labor aufs Leben entspricht auch die Forderung nach seiner größtmöglichen Öffentlichkeit. Diese Forderung behebt zugleich ein strukturelles Manko der klassischen Testverfahren, die auf ihrem Geheimnischarakter basieren. Da ein Test verhindern will, dass seine Probandin die richtigen Antworten lediglich auswendig gelernt hat – womit sie den Anspruch des Tests auf Erfassung grundlegender Fähigkeiten untergraben würde –, beruht die Qualität seiner Messung auch auf der Unbekanntheit seiner Aufgaben. McClellands kompetenzorientierter Ansatz kehrt diese Situation um und schlägt vor, Testverfahren grundsätzlich »public and explicit« (ebd., 9) zu machen. Mit dieser Wendung verabschiedet er sich vom naturwissenschaftlich geprägten Messparadigma der Anlagenerfassung und gemeindet die Testung in ein pädagogisch strukturiertes Arrangement fortlaufender Kooperation und Evaluation ein:

How much simpler it is, both theoretically and pragmatically, to make explicit to the learner what the criterion behavior is that will be tested. Then, psychologist, teacher, and student can collaborate openly in trying to improve the student's score on the performance test. (Ebd.)

Für das Leben statt für die Arbeit. Als Reaktion auf seine Vermutung, dass die Ergebnisse klassischer Testverfahren nur wenig mit dem »Leben« zu tun hätten, öffnet McClelland seine neue Testpraxis auf doppelte Weise. Dabei changiert seine Rede vom »echten Leben« zwischen zwei Ebenen. Auf der einen Seite dient ihm das Feld der Erwerbsarbeit als Kontrastfolie gegenüber den »gespielten« Tätigkeiten in Schule und Labor. Die nicht mit Noten oder Messwerten, sondern mit Geld entlohnte Tätigkeit erscheint als ein Feld von Herausforderungen, welche die Individuen in umfassenderer Weise beanspruchen als in den künstlichen pädagogisch-wissenschaftlichen Arrangements. Zugleich grenzt sich die Etablierung des Kompetenzbegriffs von der Engführung auf Lohnarbeitsroutinen ab, für welche etwa die frühere Indienstnahme der Psychologie in der Bewegung des »Scientific Management« steht (vgl. Taylor 1919). Gegen diese Engführung des Kompetenzbegriffs auf bloßes Arbeitsvermögen steht McClellands Emphase des Lebens: Die neuen Testverfahren sollen sich nicht nur *am Leben* orientieren, sondern jene »competencies« zum Gegenstand haben, die *für das Leben* und sein Gelingen von Bedeutung sind. »Tests should assess competencies involved in clusters of life outcomes.« (McClelland 1973, 9) Entsprechend weit fällt die Palette dieser

Kompetenzen aus: Aspekte wie »communication skills«, »moderate goal setting« oder »ego development« (ebd.) deuten den umfassenden Fähigkeits- und Eigenschaftskomplex an, der bis heute für das Kompetenzparadigma charakteristisch ist.⁴

Spontaneität statt Anpassung. Auf welche Art und Weise die Kompetenz-erfassung Zugang zum ›Leben‹ sucht, zeigt zuletzt die Abgrenzung gegenüber den auf eindimensionale Anpassung abzielenden Testverfahren. So argumentiert McClelland, das Leben sei keineswegs durch jene klar definierten Stimuli geprägt, welche in Testverfahren reproduziert werden, sondern bestehe aus mehr oder weniger ›spontanen‹ Handlungen, die jenseits von stimulus-response-Logiken operierten. Mit dieser Distanzierung von mechanischen Test- und Reaktionsmustern bringt sein Plädoyer für ›Kompetenz statt Intelligenz‹ eine Aufwertung von Elementen ins Spiel, die nur schwer mit den Rahmenbedingungen klassischer Testkonstruktionen zu vereinbaren sind – jedoch umso besser mit dem kulturellen Hintergrund der 1970er Jahre harmonieren: Im Rückgriff auf den Status des ›operanten Verhaltens‹ (ebd., 11) spricht er die Probanden als Eigner einer Freiheit an, deren Erfassung und Beurteilung gerade im spontanen und kreativen Gebrauch dieser Freiheit erfolgen müsse.

In der Summe dieser Merkmale kündigt McClellands Gründungstext des modernen Kompetenzparadigmas eine Verschiebung an, welche die Rede von der Kompetenz zwar als zeitgenössische Variation des Geistes der Potentiale

4 Einem Einblick in die Palette dessen, was mit dem Kompetenzparadigma zum Bereich relevanter und erfassbarer Individualitätsaspekte wird, bietet der in 64 Teilkompetenzen gegliederte »Kompetenzatlas« von Erpenbeck und Heyse (Erpenbeck; Heyse 2004). Die Ablösung des Intelligenz- durch das Kompetenzparadigma hat damit keineswegs zur Abkehr von Testpraktiken als solchen geführt, sondern eher die thematische und institutionelle Bandbreite der Testung vergrößert. Eine interessante Figur in diesem Zusammenhang stellt Daniel Goleman dar. Während er zunächst bei McClelland in Harvard studierte, Indien bereiste, mit dem zu Ram Dass gewordenen Richard Alpert zusammen arbeitete und zur Psychologie der ›Mindfulness‹ publizierte (Dass; Goleman 1988), etabliert er seit dem Welterfolg seines Konzepts des EQ – der ›emotionalen Kompetenz – eine ganze Reihe von Assessment-Angeboten für Führungskräfte und Unternehmen, die auf dem von ihm mit-konzipierten ›*Emotional and Social Competence Inventory*‹ (ESCI) beruhen (vgl. Goleman; Boyatzis; McKee 2002). Als Zwischenfigur zwischen David McClelland und Richard Alpert schließt er an das Modell der von McClelland gegründeten Unternehmensberatung »McBer & Company« an, erweitert sein Beratungs- und Testangebot jedoch um einen Teil jener Bereiche, die Alpert der spirituellen Lebensführung vorbehält.

zu erkennen gibt, sie jedoch in entscheidender Hinsicht von der pädagogischen Anrufung der Anlagen, Begabungen und Talente entfernt. Diese Verschiebung betrifft den Ort des *Lebens*, auf dessen echte Gestalt der Text häufig verweist (vgl. Klieme; Hartig 2007, 17): Das Bild des echten, wahren oder eigentlichen Lebens löst sich von den Innerlichkeitsfiguren, in welche es die Potentiale in Gestalt ihrer Natürlichkeit gekleidet hatten. McClellands Abrechnung mit dem Intelligenzparadigma gleicht einer Geste, die dahin deutet, wohin auch die Kritik an der geschlossenen Welt der Labore und der Schule zeigt: *Das wahre Leben ist da draußen!* Wer diesem Fingerzeug folgt, entfernt sich von der doppelten Voraussetzung des alten Geistes der Potentiale: von der innerlichen Natürlichkeit jener ›ursprünglichen Anlagen‹, deren transzendentes Refugium dem Bekenntnis zum wahren Leben einer immanent-sozialen Alltagsbewältigung weicht. Der letzte Satz von »Testing for Competence rather than for Intelligence« unterstreicht das mit dieser Verschiebung einhergehende, neue Selbstverständnis derjenigen, deren psychologische Arbeit zwar nach wie vor die Erfassung der Einzelnen betrifft, die diese Erkenntnisarbeit jedoch nicht mehr als feststellendes *Urteil* (›sentence‹) über die Natur ihrer Klienten verstehen, sondern als *Service* innerhalb einer neuen Kultur des Feedbacks: »Only then will educational testing turn from the sentencing procedure it now is into the genuine service it purports to be.« (Ebd., 13)⁵

Dieser Seitenblick auf den Beginn des Kompetenzdenkens verdeutlicht, auf welche Weise der Geist der Potentiale als Ensemble von heterogenen Elementen zu verstehen ist. Zwar bildet die Vorstellung innerlich-ursprünglicher Individualanlagen ein prägendes Element in der Formierung einer *Pädagogik der Potentiale* zu Beginn des 20. Jahrhunderts, gleichwohl finden sich die entscheidenden Konturen dieses Ensembles auch durch die Veränderung und Verlagerung seiner einzelnen Elemente hindurch wieder. Der Begriff der Kompetenz kann dabei als Chiffre eines Potentialitätsdenkens verstanden werden, das sich von den Altlasten eines verdinglichenden Zugriffs auf die Fähigkeitsressourcen der Einzelnen zu distanzieren bemüht und beginnt, die Erfassung und Förderung der Individuen jenseits von überkommenen Grammatiken des Wesens zu organisieren. Statt die Einzelnen als Eigner eines ihnen innerlichen Potentials anzusprechen, löst die vom Wesen befreite

5 McClellands Rede vom Test als sozialem *service* schließt damit an die von Hugo Münsterberg vorbereitete Umdeutung der Psychologie zur ›Psychotechnik‹ an – zur gesamtgesellschaftlichen Service- und Beratungsinstanz, deren »oberste[s] Ziel« letztlich darin bestehe, »die Gesellschaft selbst entstehen zu lassen.« (Münsterberg 1914b, 192)

Kompetenz die Potentialität der Einzelnen in ein Bündel von Eigenschaften auf, die sich unmittelbar auf der Oberfläche versammeln – auf einer Oberfläche, deren Kartographie nicht mehr die Grenze zu den unsichtbar ruhenden Ressourcen unterhalb der Oberfläche vermisst, sondern den Schein der Tiefe durch das Versprechen der Gestaltbarkeit ersetzt.

Diese Gestaltbarkeitsvision bringt fast zeitgleich mit McClellands Text ein Unesco-Bericht auf die zukunftssträchtige Formel vom lebenslangen Lernen: »Every individual must be in a position to keep learning throughout his life. The idea of lifelong education is the keystone of the learning society.« (Faure u. a. 1972, 181) Im selben Jahr wie dieser Bericht erscheint der vom *Club of Rome* zusammengestellte Appell an die »Limits to Growth« (Meadows u. a. 1972) und warnt vor einer Zukunft, deren Gestaltbarkeit der Menschheit gerade aus den Fingern gleite. In der Nachbarschaft dieser drei Elemente – Kompetenzkonzept, lebenslanges Lernen, Katastrophenszenario – deuten sich Verschiebungen an, die den Geist der Potentiale unter sich verändernden Voraussetzungen neu bestimmen. Eine betrifft die bereits angedeutete Verlagerung von der wesenhaften Tiefe auf die wandelbare Oberfläche, die zugleich eine neue Dimension des Entzogenen aufruft: Die offene Frage an die »vereinschaftlichten« (vgl. Knapp 2005, 70) Subjekte betrifft weniger ihren noch-nicht realisierten *Wesenskern* als das Panorama ihrer noch-nicht realisierten *Zukunft*. Wie das Wesen als Potentialität stets auf der Schwelle zur Realisierung ruht, erscheint nun die Zukunft als eine Größe, deren Handhabung derselben Sorge bedarf wie die Potentiale. Als latente Größe kann sie nicht einfach erkannt werden, sondern nimmt nur in jener doppelten Operation Gestalt an, welche die Pädagogik der Potentiale bestimmte: sie muss zur gleichen Zeit *erkannt* und *geweckt* werden. In gewisser Weise zeigt sich die Frage nach der Möglichkeit als Spiegelbild der Frage nach dem Wesen. Ebenso wie die scheinbar *nach innen* zielende Frage »*Wer bin ich?*« eine Ungewissheit erzeugt, deren Bewältigung sich als Aushandlung und Herstellung dieses infrage stehenden Ich vollzieht, so installiert auch die *nach vorne* zielende Frage »*Wer kann ich sein?*« das Selbst in Gestalt einer Frage, deren Beantwortung von der Gestaltung des Befragten kaum zu trennen ist.

Gleichzeitig markiert die Differenz dieser Fragen den Wechsel zu einer »entfinalisierten« Konstellation. Während die Frage nach dem Wesen das Versprechen ihrer Beantwortbarkeit beinhaltet, löst die Frage nach dem kommenden Möglichen dieses Versprechen auf und ersetzt es durch die Situation einer permanenten Versuchsanordnung. Entsprechend gehört die Absage an Wesensurteile zum festen Bestandteil des Kompetenzkonzepts:

Zwar sollen sich individuelle Kompetenzprofile vermessen lassen, diese Vermessungen selbst wollen jedoch kein identifizierender, ›verurteilender Vorgang‹ (*›sentencing procedure‹*) sein, sondern Momentaufnahmen, deren *›feedback‹* einen prinzipiell offenen Lern- und Veränderungsprozess modelliert (vgl. Bröckling 2017, 197-221). Daher überschreitet mit dem Aufschwung der ›Kompetenz‹ die Sorge um die menschlichen Potentiale ihre tradierten Bereiche: sowohl den Bereich der institutionalisierten Pädagogik als auch jene Übergangs- und Allokationsphasen, in denen das Thema der Eignung an die Frage nach den individuellen Potentialen anschließt. In diesem Zusammenhang markiert der Titel des Unesco-Reports (Faure u.a. 1972) den neuen Lernraum, als dessen Kerninventar sich die Kompetenzen etablieren: ›Learning to be.« Anfang der 1970er Jahre versteht sich dieses Motto als emphatischer Hinweis auf eine historische Situation, in der sich gesellschaftliche Veränderungen nicht mehr gewaltsam und krisenhaft vollziehen würden, sondern – sowohl innerhalb der Nationalstaaten als auch in globaler Zusammenarbeit – den Charakter eines kollektiven, bewusst gestalteten Lernprozesses annähmen (vgl. Elfert 2015). Gleichzeitig deutet die zeitliche, räumliche und thematische Entgrenzung des Lernens eine Veränderung dessen an, wozu das Lernen herkömmlich führen sollte: zur Selbständigkeit und Mündigkeit des Erwachsenseins. Wie Jan Masschelein und Maarten Simons (2005) in ihrem zeitdiagnostischen Essay über den ›europäischen Bildungsraum‹ betonen, verblasst die pädagogische Zielvorstellung eines erwachsenen, selbstbestimmten Daseins und macht Platz für eine Version des Erwachsenseins, in welcher das Ideal einer öffentlichen Gemeinschaft Mündiger durch einen unternehmerisch strukturierten ›Raum‹ ersetzt wird, ›in dem unternehmerisch, berechnend und investierend gelebt und gelernt werden (können) muß‹ (ebd., 93).

Wo das Leben als Kontinuum permanenter Übergänge, Problemlösungs- und Anpassungsprozesse verstanden wird, löst sich die Zielperspektive eines ›Ankommens‹ auf und wird vom ›negativen telos‹ der Katastrophe ersetzt: von der Aussicht auf ein Scheitern, welche das Management der Übergänge in derselben Permanenz begleitet wie die Anrufung zu seiner kompetenten Bewältigung.⁶ Aus diesem Grund bildet die Warnschrift des *Club of Rome* das

6 Diese Entgrenzung der Prüfungssituation analysiert Foucault Mitte der 1970er Jahre unter dem Begriff des *examen* – eine Situation, die nur noch Übergänge, jedoch kein Ende und keine Entlassung kennt: »Die Prüfungsform der dauernden Bewährung, die

Komplement des Faure-Reports: In zahlreichen Grafiken stellt sie das Menetekel exponentieller Wachstumsdynamiken aus und konfrontiert die Voraussage entfesselten Verbrauchs mit dem Hinweis auf die Begrenzung der vorhandenen Ressourcen.

Diese Thematisierung der Ressourcen schließt an diejenige an, welche in den vorausgehenden Kapiteln als pädagogische Sorge um die menschlichen Ressourcen dargelegt wurde, kehrt die Argumentationslage jedoch um. Erschienen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die menschlichen Potentiale als lebendiger Schatz, dessen pädagogische Erkundung und Förderung ungeahnte Wachstumsmöglichkeiten versprach – »die Steigerung unserer Fähigkeit durch Übung [ist] eine unbegrenzte, d.h. wir können durch Übung alles erreichen« (Meumann 1908, 42) – so etabliert sich mit den ›limits to growth‹ die Aussicht auf ein Katastrophenszenario, in dem nicht die Entfaltung der menschlichen Fähigkeitsressourcen ›unendlich‹ ist, sondern der menschliche Verbrauch der planetarischen. Nun besteht das Problem weniger darin, dass die Einrichtung des gesellschaftlichen Daseins die Entfaltung der inneren Naturanlagen begrenzt, sondern in der Durchsetzung eines gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsregimes, das in der ihm prognostizierten Zukunft auf die Grenzen der Natur selbst stoßen wird. Inmitten dieser Verlagerung tritt McClellands Forderung nach einer kompetenzorientierten Wende auf und knüpft an ein Motiv an, das bereits die frühe Pädagogik der Potentiale strukturierte: das des unternehmerischen Handelns. Seine Abwendung von den ›simulierten Fähigkeiten‹ der Intelligenz zum ›echten Leben‹ der Kompetenz entwirft das Bild eines Lebens außerhalb des Als-Ob der Schule und der Labore, dessen Echtheit sich vor allem im Ernstfall des unternehmerisch verfassten Alltags unter Beweis stellt.

In diesem Sinne bildet die Konfrontation zwischen Wachstumslogik und Ressourcenbegrenzung die exemplarische Ernstsituation, in der sich die Komplizenschaft unternehmerischen Denkens und kompetenzorientierter Menschenführung ausbreiten kann.⁷ Wo sowohl die Ressourcen als auch die

Foucault *examen* nennt, kennt, anders als das klassische Examen, keine Momente der *Entlastung* und schon gar keinen Moment der *Entlassung*.« (Gelhard 2017, 45)

7 In exemplarischer Weise zeichnet der Kompetenztheoretiker John Erpenbeck seine Vision eines ›Lerntages‹ im Jahr 2025, die mit folgendem Auftakt beginnt: »Nahrung und Wasser sind knapp geworden. In vielen Ländern der Welt haben Verteilungskämpfe Opfer gefordert. Die traditionellen Formen der Wasserbewirtschaftung sind an ihren Grenzen angelangt. Aufforstungen, Tiefbrunnen, Filtertechniken. Was tun? Klas Roder ist Leiter einer kleinen Berliner Firma, die gegenwärtig Meerwasserentsalzungs-

gesellschaftliche Organisation zu feststehenden Größen einer geschlossenen Welt werden, erscheinen die vereigenschaftlichten Individuen als die entscheidende Variable, von deren Handhabung nicht allein die Fortdauer des Bestehenden, sondern auch die Abwendung seines Untergangs abhängt. Wie Slavoj Žižek betont, stellt das populäre Phantasma des Weltuntergangs das Symptom einer Situation dar, in der die Vorstellungskraft zwar nicht das Ende der unternehmerischen Logik imaginieren kann, jedoch das Ende der Welt selbst (vgl. Žižek 2011, VII-XV). Dies ist der Horizont, in dem die Kompetenz als zeitgenössische Variation des Geistes der Potentiale die Welt betritt. Inwiefern dieses Denken der Potentialität den Maßgaben eines ›biopolitischen Regimes‹ unterliegt, zeigt sich beim Status des Lebens: Während das Leben, dessen kompetente Führung die in den Alltag diffundierte Pädagogik empfiehlt, in seiner Verhandlung als kollektive Angelegenheit erscheint, deutet die Summe der Maßnahmen, die es betreffen, auf die Einzelnen als seine verantwortlichen Eigner – und sucht die Begründung dieser Maßnahmen weniger in idealen Zielen, sondern findet in der Permanenz des Funktionierens jenes ›ziellose Ziel‹, dessen dunkle Rückseite sich als Drohung über das Ende des Lebens selbst zu erkennen gibt. Im Schatten dieser totalen Bedrohung findet die biopolitisierte Sorge um das Leben Anlass und Rechtfertigung ihrer ebenso totalen Fürsorge um dieses.

Riskante Potentiale (II): Kompetenz und Katastrophe

Innerhalb dieser Ordnung erscheinen Helden wie Dr. Ed Brazzelton – Erlösfiguren, deren Auftritt im Gegenlicht katastrophaler Ereignisse vorbereitet wird. Brazzeltons Bühne fällt dabei ebenso global wie apokalyptisch aus: Eines Tages stellen Wissenschaftler lebensbedrohliche Abweichungen im Erdmagnetfeld fest und eruieren die Ursache tief unter der Oberfläche, wo der Erdkern mit einem Mal seine Rotation eingestellt hat. Zwei Erfindungen, die Dr. Brazzelton kurz zuvor gemacht hat, sollen dabei helfen, das Dilemma zu beseitigen. Die erste besteht in einem Laser-Ultraschall-Bohrer, der die Durchdringung des härtesten Materials erlaubt, die zweite in einem neuen

anlagen für einige Länder des Nahen Ostens herstellt, aber massiv expandieren will.« (Erpenbeck; Sauter 2013) – Die folgenden Abschnitte greifen den hier angedeuteten Zusammenhang von unternehmerisch geprägtem Kompetenzkonzept und Katastrophenszenario auf.

Material namens *Unobtainium*, das viel widerstandsfähiger ist als alles bisher Bekannte. Mit dieser Exposition entfaltet der Film *The Core* (Amiel 2003) einen Handlungsverlauf, der um eine ›verinnerlichte‹ Version des Weltuntergangs kreist. Anders als der fünf Jahre vorher erschienene *Armageddon* (Bay 1998), der den Weltuntergang durch die äußere Bedrohung eines auf die Erde zurausenden Asteroiden inszeniert, lebt sein Szenario von einer Gefahrenlage, die sich im Spannungsfeld von Oberfläche und Tiefe vollzieht und die Ursache dort ansiedelt, wo die Beobachter sie nicht wahrnehmen können: im inneren Kern. Die Abwendung der Katastrophe wird zur Frage nach dem Zugang zu einem Innen, wohin allein die Erfindungen Dr. Brazzeltons führen. Durch die Kombination seines neuartigen Bohrverfahrens mit der Auskleidung des Bohrschachts mit *Unobtainium* bahnt sich unter dem Projektnamen *Virgil* ein internationales Expertenteam den Weg zum Erdkern. Der anschließende Plan scheint einfach: Durch die Zündung dreier Atombomben soll die Rotation des Erdkerns wieder angeschoben werden. Nach einigen Rückschlägen, Verschwörungen und Unfällen steht die Mission jedoch kurz vor dem Scheitern und kann am Ende nur durch das selbstlose Opfer Brazzeltons gerettet werden: Er sorgt für die synchronisierte Sprengung der drei Atomsprengeköpfe und verliert im selben Augenblick, in dem die Detonation das Projekt erfolgreich abschließt, sein Leben.

Die konsequente Art und Weise, in welcher der Film seine Erzählung jenseits jeder naturwissenschaftlichen Plausibilität entwickelt,⁸ lädt dazu ein, ihn als eine moderne Parabel zu lesen – nicht nur als eine Parabel über die Dialektik von Katastrophe und Fortbestand am Ende des 20. Jahrhunderts, sondern auch als Parabel über die Entfesselung der Potentiale. Das Motiv der Potentiale kommt dabei in zwei unterschiedlichen Feldern zum Tragen: in der Figur des Genies als Inbegriff der maximal entfalteten Potentialität des Geistes sowie im Bild der Atombombe als dem Symbol des entfesselten Energiepotentials der Materie. Beide Potentialitätsfiguren strukturieren nicht nur den Handlungsfortgang, sondern illustrieren auf je eigene Weise den Status der Potentialität im zeitgenössischen Vorstellungshaushalt. Das Erlöser-

8 Wofür der Film eine besondere Auszeichnung im Buch »Insultingly Stupid Movie Physics« gewinnt (vgl. Roger 2007, 312-314): Als Film mit der größtmöglichen Fehldarstellung naturwissenschaftlicher Fakten (»It's the worst physics movie, ever...«). Vielleicht ist es jedoch gerade der konsequente Bruch mit der Wahrheit der Natur(-gesetze), der es dem Film erlaubt, eine in ganz anderer Hinsicht ›wahre‹ Geschichte über den zeitgenössischen ›Stoffwechsel mit der Natur‹ zu erzählen.

Genie Dr. Brazzeltons zeichnet sich zunächst durch das aus, was auch die tradierten Geniedefinitionen betonen: Während das Talent in besonderer Weise das Bestehende aufnimmt, »erhält« und »fortsetzt«, gehört es zum Charakteristikum des Genies die Grenzen des Bestehenden in Frage zu stellen und zu überwinden: Es »zeugt«, »schafft« und »hebt eine alte, morsche Welt aus den Angeln« (Gesell 1894, 507f.). Diese Zuschreibung des Grenzüberschreitenden verkörpert sich exemplarisch in Brazzeltons erster Erfindung, einem Energiestrahle, dem nichts standhält, der alles durchdringt. Die zweite Erfindung nimmt das Motiv der Grenze auf, kehrt es jedoch um: *Unobtainium* heißt das Material, das vollkommen undurchlässig ist und es als nicht »erreichbare« (*unobtainable*) Substanz erlaubt, ultimative Grenzen zu ziehen. Mit dem Bild dieser Doppelerfindung geht der Film über die üblichen Charakterzeichnungen des »genialen Erfinders« hinaus und entwirft eine formale Bestimmung dessen *Funktion*. Gerade weil die beiden Technologien nichts Konkretes oder unmittelbar Nützliches herstellen, sondern letztendlich abstrakte Techniken der Grenzziehung und -überwindung verkörpern, zeigen sie den Geist im Zustand seiner Genialität als Instrument zur Produktion von Ordnung. Als Herr über Begrenzungen findet der entfesselte Intellekt seinen eigentlichen Gegenstand nicht in den Dingen selbst, sondern in der Regierung ihres Raums. Dieser formal-leeren Bestimmung der Geistespotentiale entspricht die in der Bombe verdichtete der Naturpotentiale. Seit der Erfindung der Atombombe erinnert ihre Funktionsweise nicht nur den konstitutiven Charakter der Materie als dinglich-verdichteter Energie, sondern bietet im Ereignis ihrer explosiven Entfesselung ein überwältigendes Bild des Übergangs vom Schlafenden in sein Erwachen, vom ruhenden Potential in seine plötzliche Aktualität.⁹

In seiner parabelhaften Zuspitzung stellt *The Core* ein Potentialitätselement aus, das den Geist der Potentiale zwar in unterschiedlichen Ausprägungen begleitet, in dieser Deutlichkeit jedoch selten zutage tritt. Es betrifft

9 Nicht umsonst greift Timothy Leary die historische Koinzidenz der beginnenden Atombombenentwicklung mit Albert Hoffmanns Entdeckung des LSD im Jahr 1943 auf und behauptet, psychedelische Substanzen hätten »das menschliche Bewußtsein einer Beschleunigung unterworfen, die mit den Fortschritten der Physik nach Entdeckung der Kernenergie vergleichbar ist.« (Leary 1968, 8) – Eine Verbindung von Utopie und Kernenergie, die auch in Ernst Blochs »Prinzip Hoffnung« aufscheint: »Wie die Kettenreaktion auf der Sonne uns Wärme, Licht und Leben bringt, so schafft die Atomenergie [...] in der blauen Atmosphäre des Friedens aus Wüste Fruchland, aus Eis Frühling.« (Bloch 1959, 775)

die Art und Weise, in der das Realisierungsversprechen zwischen zwei Polen schwankt: zwischen dem idealen Versprechen auf eine humane und naturgemäße Entfaltung des Möglichen und einem systemischen Verwertungs-zwang, der die größtmögliche Nutzung des Möglichen zur unhintergehbaren Existenzbedingung des Gegebenen erklärt. *The Core* liefert ein augenfälliges Bild für letzteres. Nicht nur wendet die dramatische Allianz von Bombe und Genie eine Apokalypse ab, deren symptomatischer Kern darin besteht, dass die Dinge sich nicht weiter drehen wie bisher – dass der sprichwörtliche *Motor aufhört zu laufen* –, sondern zeigt eine Entfesselung humaner und materieller Kräfte, deren Ziel ohne die Aussicht auf eine Verbesserung des Bestehenden auskommt und sich stattdessen als heroisches Mittel seiner Erhaltung inszeniert.

Damit kehren wir, zusammen mit dem Motiv der Bombe, an den Anfang unserer Ausführungen zurück – dorthin, wo die Expertinnen von S.H.I.E.L.D. mit der lebenden Bombe in Gestalt von Mr. Petersen konfrontiert wurden: »*Der letzte Kerl, der das in sich hatte, ist explodiert!*« Beide Bomben markieren eine Veränderung im Geist der Potentiale – eine Kontamination der Kategorie des Möglichen durch die Angst. Als Affekt stellt Angst zunächst ein besonderes Verhältnis zum Möglichen dar – im Gegensatz zur Furcht findet sie ihr Objekt nicht allein in etwas, was noch-nicht ist, sondern bezieht sich auf ein Abwesendes, das sich zwar bereits ankündigt, seine Unheimlichkeit jedoch gerade daraus bezieht, dass es nicht fassbar ist und ohne feste Form existiert. Im Schatten dieses Möglichen wächst nicht nur die Sorge Mr. Petersens, dass es nicht mehr genüge, zu sein, wer man ist – ein Mensch –, sondern auch die angstbesetzte Frage nach dem, was unerkannt und unrealisiert im Innern der Einzelnen ruht. Dorthin zielt der doppelt verunsichernde Appell des Potentials: *Du weißt nicht, wozu du fähig bist!* Der Tonfall dieser Anrufung ermutigt nicht nur zur Neugierde über unerschöpfte Möglichkeiten menschlichen Daseins, sondern transformiert das tradierte Motiv des *Erkenne-dich-selbst* zum Motto eines zweifach verunsicherten Selbstverhältnisses: Auf der hellen Seite schiebt es zwischen den Einzelnen und sein Wissen über sich die aktivierende Mahnung, dass jede Selbstkenntnis konstitutiv lückenhaft und der Kontinent des ungewussten Selbst nur durch den entschlossenen Mut zur Selbstüberwindung praktisch zu erweitern sei.¹⁰ Auf der dunklen Seite spielt dieselbe Formel auf dem

10 Nirgendwo findet sich diese Variante deutlicher artikuliert als auf dem Feld der Motivationslyrik: *Stop saying >I can't.< You can. You just choose not to.//Know your limitations and*

Register der Angst. Der raunende Hinweis, nicht wissen zu können, *wozu man/jemand fähig ist*, erinnert das Bild der zivilisatorischen Errungenschaften als einer stets brüchigen Oberfläche vor düsterem Hintergrund. Das kulturelle Feld, auf dem diese dunkle Variante der unbekanntenen Möglichkeiten verhandelt wird, ist der Horrorfilm – dessen Genretypologie eine endlose Variation der Figur des *innerlich Lauernden* und seines *Erwachens* vollzieht.¹¹

Vielleicht gewinnt die Frage nach dem zeitgenössischen Geist der Potentiale genau im Zwischenraum dieser beiden Varianten Gestalt und ergänzt so die hoffnungsvoll grundierte Pädagogik der Potentiale um ihre konstitutive Kehrseite. Wo die Anrufung zur Realisierung innerlich beschlossener Möglichkeiten regiert, breitet sich nicht nur das helle Panorama eines verbesserten und gesteigerten Lebens aus, sondern auch die Phantasie eines gelingenden Daseins, dessen individualisierte Quellen die Einzelnen mit der doppelten Verantwortung für das eigene und gemeinsame Gelingen belastet.

In dieser Hinsicht eröffnet der Realisierungsimperativ ein eigentümliches Feld zwischen Furcht und Angst. Die Furcht betrifft die Realisierung als den Motor des Funktionierens und gibt Raum für die Gestalten ihres Scheiterns. Sie lebt von den vielfältig kommunizierten Szenen dessen, was passiert, wenn man *seine Möglichkeiten nicht nutzt*, und nimmt den Dreiklang auf, der bereits Mitte des 19. Jahrhunderts als »nie gesund, nie glücklich, [...] nie nützlich« (o.A. 1860, 219) angestimmt wurde. Während die Furcht das alltägliche Scheitern an der konkreten Utopie des Funktionierens betrifft, öffnet die Angst dieses Scheitern auf seine existentielle Dimension des *Untergangs* hin. In der Angst zeigt sich, wie das Funktionieren zwar ohne ein transzendentes Ziel jenseits des Funktionierens auskommt, diese Leerstelle eines jenseitigen *telos* jedoch mit der »negativen Utopie« der Katastrophe supplementiert. Von hier aus ist die Katastrophe im Wortsinn apokalyptisch: Sie *offenbart* eine grundlegende Unentscheidbarkeit im Geist der Potentiale selbst – eine Angst *um* die Potentiale, die von einer Angst *vor* ihnen kaum zu trennen ist. Folgt man der Vermutung Alfred Adlers, dass Angst häufig als »Phase des gegen die

then defy them!//I may not be the strongest, I may not be the fastest, but I'll be damned if I'm not trying my hardest.//You don't have to be great to start, but you have to start to be great!

11 Eine Zusammenstellung entsprechender Genre-Titel der 2000er Jahre illustriert dies augenfällig: *Possession – Das Dunkle in dir//Oculus – Das Böse in dir//Wer – Das Biest in dir//Ginger Snaps – Das Biest in dir//Species IV – Das Erwachen//Underworld – Awakening//Omen IV – Das Erwachen//Haunt – Das Böse erwacht//The Awakening//Amityville – The Awakening.*

eigene Person gerichteten Aggressionstriebes« (Adler 1914, 31) auftritt, so erscheint sie als invertierte Form einer dreifachen *Wut über das Unmögliche*: über

- die Unmöglichkeit, die Potentiale im Schlummer ihrer Latenz zu erkennen
- die Unmöglichkeit, die Potentiale zu ihrer freien Entfaltung zu erwecken
- die Unmöglichkeit, die Potentialität zu denken, ohne die Welt zu verändern.

P.S.: Wie von einem Hammer zermatschte Butter

David Foster Wallace' »Unendlicher Spaß« (Wallace 2016) beginnt mit einer Prüfungssituation, in der diese angstbesetzte Verschränkung der hellen und der dunklen Seite des *Du weißt nicht, wozu du fähig bist!* ihr literarisches Denkmal erhält. Im Konferenzraum einer amerikanischen Universität wartet Harold Incandenza, der Ich-Erzähler des Romans, auf ein Gespräch, das über seine Aufnahme in das Stipendienprogramm für angehende Tennisprofis entscheiden wird. Dass es sich bei Incandenza nicht nur um einen hochbegabten Sportler handelt, sondern um ein regelrechtes Universalgenie, wird in der Erwähnung einiger Aufsätze deutlich, die er neben seiner Sportkarriere verfasst hat und die zu Beginn des Bewerbungsgespräch aufgezählt werden: »Neoklassische Prämissen in zeitgenössischen deskriptiven Grammatiken«, »Die Implikation von Post-Fourier-Transformationen für ein holographisches mimetisches Kino«, »Zur Tertiärsymbolik in justinianischen Erotica« (ebd., 13). Während die Leserin Harolds akribische Beobachtungen und Reflexionen der Prüfungssituation teilt, häufen sich mit der Zeit die Anzeichen, dass *etwas nicht stimmt*:

Ist mit Hal alles in Ordnung, Chuck? [...] Hat er Schmerzen? (Ebd., 10)

Obwohl der Rahmen der Szene das klassische Prüfungsdilemma über Bestehen/Nichtbestehen aufruft, wird bald klar, dass dort, wo es nicht mehr allein um die binäre Ordnung von Eignung und Nichteignung geht, sondern um das Sondieren und Entfesseln individueller (Spitzen-)Potentiale, sich das Scheitern von einem formalen Urteil über Fähigkeiten löst und zur existentiellen Bedrohung der Subjektivität ausweitet. Da die Prüfungsszene weniger mit dem Nichtbestehen des Kandidaten endet, sondern in der Suspendierung seiner menschlichen Form, bricht ihre Darstellung schließlich mit der

Ich-Perspektive und lässt den Leser mithilfe rückblickender Bemerkungen der Prüferinnen ahnen, was die Katastrophe der Prüfung bedeuten mag. Mit dieser fiktionalen Zeugenschaft beenden wir unsere Überlegungen und knüpfen zugleich an die Sorge Mike Petersens an – an die Angst, dass es *nicht mehr genüge, ein Mensch zu sein*. In »Unendlicher Spaß« realisiert sich diese Angst in einer Auflösung alles Menschlichen, dessen Konturen im Augenblick seiner umfassenden Erfassung entgleiten:

- ›Sie hätten sehen sollen, was da drinnen *los* war‹, erwiderte ein zusammengesunkener Kommissionsleiter durch ein Fingergeflecht vor dem Gesicht.
- ›Erregt, das ist alles, der Junge regt sich manchmal auf, wenn er beeindruckt–‹ ›Aber diese *Geräusche*, die er Gemacht hat.‹
- ›Unbeschreiblich.‹
- ›Animalisch.‹
- ›Subanimalische Laute und Geräusche.‹
- ›Und vergessen wir nicht die *Gesten*.‹
- ›Haben Sie den Jungen je *untersuchen* lassen, Dr. Tavis?‹
- ›Wie ein Tier, das etwas im Maul hat.‹
- ›Der Junge ist gestört.‹
- ›Wie von einem Hammer zermatschte Butter.‹
- ›Ein sich windendes Tier mit einem Messer im Auge.‹
- ›Was haben Sie bloß gedacht, als Sie *das da* an einer Uni– ‹
- ›Und seine *Arme*.‹
- ›Sie haben das nicht gesehen, Tavis. Seine Arme waren– ‹
- ›Dreschflegel. So ein schrecklich ausgreifendes Zucken wie bei einem Schlagzeuger. Ein *Wedeln*‹ [...].
- ›Wie im Zeitraffer, ein Flattern von etwas irgendwie fürchterlich ... Wachsendem.‹ ›Klang am ehesten nach einer ertrinkenden Ziege. Einer Ziege, die in etwas Zähflüssigem ertrinkt.‹ [...]
- ›Sein Gesicht. Als würde er erwürgt. Oder verbrannt. Glauben Sie mir, das war ein Blick in die Hölle.‹ [...]
- ›In Ihren schlimmsten Alpträumen können Sie sich nicht vorstellen, wie sehr Sie dadurch in Teufels Küche geraten sind, Dr. Möchtegernrektor, Herr *Pädagoge*.‹ (Ebd., 22-24)