

Dekonstruktion des Begriffs Lebenslanges Lernen

In liberated moments we know that a new picture of life and duty is already possible.

RALPH WALDO EMERSON

EXPERIENCE

Dem Wort Lernen als Teil der Begriffspaarung lebenslanges Lernen wird, so der Befund, ein sehr formaler, schematischer Stellenwert beigemessen. Ob und inwiefern die Sicht auf das Leben und auf die individuelle Lebensspanne, die im Wort lebenslang enthalten ist, ein tieferes Verständnis der Begriffspaarung zulässt, wird gegenständlich untersucht werden. Die Betrachtung des Lebens aus einer politischen Perspektive eröffnet dabei einen neuen Zugriff auf das Thema. Der Eintritt des biologischen, sozialen sowie individuellen Lebens in die diskursive Subjektivierung zeigt, dass ein wesentlicher Kern des lebenslangen Lernens in der radikalen Individualisierung und gleichzeitig in einer Institutionalisierung dieser Individualität liegt. Der Lernprozess wird an das Individuum selbst angelegt und dieses muss sich in einem nie abgeschlossenen Prozess an die sich als anhaltend verändernd dargestellte gesellschaftliche Praxis und an das kollektive Wissen anpassen.

Die Weise, wie die Ausdrücke *éducation permanente*, *lifelong education*, *reccurent education* oder *lifelong learning* im Entstehungskontext des heutigen Diskurses Bedeutung gewonnen haben, versinnbildlicht, dass es sich um wenig abgegrenzte Begriffe handelt. Die Begriffsbildungen selbst lassen sich klar auf interessengebundene Abstraktionsprozesse und weniger auf theoretische Reflexion zurückführen.

Der Versuch, die *wunderbar einfache Idee* (Field) des lebenslangen Lernens in einen Begriff zu gießen, ist damit nicht mit der *Entdeckung* eines zugrundeliegenden Gegenstands verbunden, wie das bei Begriffsbildungen meist der Fall ist.

Auch die Weber'sche Sichtweise, Begriffe als *Idealtypen* anzusehen, als »fiktionale Konstruktionen von Zusammenhängen, welche unserer Phantasie als zulanglich [...] erscheinen« (Weber, 1985, p. 192), hat eine stark konservative, deskriptive Komponente. Will man ein Begriffsverständnis in den Dienst des *Mehr-wahrnehmen-Könnens* (Blumenberg, 2007, p. 26) stellen und damit auch im Dienste der Theorie sehen, und sucht man im anthropologischen Sinne eine Funktionalität von Begriffen, wissenschaftlich oder nicht, so könnte man diese nach Blumenberg als *actio per distans*, als *Fallen* betrachten, die es ermöglichen, räumlich oder zeitlich nicht Verfügbares fassbar zu machen (ebd., p. 10), ein heuristisches Begriffsbild also.

VON DER KOLLOKATION ZUM BEGRIFFSPAAR

Die trügerisch triviale Begriffspaarung *lebenslanges Lernen*, die genauer betrachtet eine Trinität (Leben – lebenslang – Lernen) darstellt, betont – so könnte es der gegenwärtige Gebrauch nahelegen – das Lernen. Einen zunächst nicht näher bestimmten Vorgang, der heute über die Lebensspanne erfolgen soll. Es mag überraschen, dass in den politischen Schlüsseldokumenten zum LLL dem Lernen selbst generell ein instrumenteller Charakter beigemessen wird. In abgeklärter Analyse schreibt Peter Faulstich hierzu: »Schon der Qualifikationsbegriff hat nicht gehalten, was er versprach: Nämlich eine gegenüber dem als verschwommen und unklar unterstellten und hochbelasteten Bildungsbegriff gesteigerte theoretische und kategoriale Präzision und empirische Fundierbarkeit. [...] Der in die Bresche springende Begriff Lernen bleibt meist prozessbezogen und formal.« (Faulstich, 2002, p. 15)

Will man das Begriffspaar lebenslanges Lernen als Metapher fassen, und zwar in dem Sinne, dass damit mehr als die nur vordergründig wörtliche Bedeutung adressiert wird, so gilt es dieses *Mehr* zu identifizieren. Dann nämlich könnte die Paarung als ein Versuch aufgefasst werden, einem Kollektiv einen Begriff davon zu geben, dass nunmehr eine anhaltende Anpassungsleistung an gesellschaftliche Transformationsprozesse erforderlich ist, individuelle Dispositionen und Handlungen dahingehend zu koordinieren wären sowie für diese Prozesse, wenn schon nicht optimale, so doch verbesserte Rahmenbedingungen zu schaffen sind. Die Reduktion der Komplexität dieser politischen Programmatik auf diese beiden Alltagssprachlichen Begriffe würde dann deren Rezeption erleichtern.

Wenn es nun nicht allein das *Lernen* ist, das den sinntragenden Teil dieses Wortpaares darstellt, sondern das *lebenslang* zumindest gleichrangig anzusehen

ist (vgl. de Haan, 1991), dann rückt – vom fatalen Nebensinn (Hausmann, 1972, p. 20) der semantischen Nähe zum maximalen Ausmaß im Strafvollzug zunächst einmal abgesehen – das Leben ins Blickfeld der Betrachtungen. Und dies in zweierlei Hinsicht, nämlich als individuelle Lebensspanne und in erweiterter Sicht als Bestimmung des Menschen als Lebewesen. Es wird sich auch zeigen, dass durch den Zusatz *lebenslang* das Lernen einen anderen Gegenstand erhält: Was gelernt wird, lässt sich nicht mehr allein auf die Sachgerechtigkeit für aktuelle oder künftige Anforderungen beziehen, in denen sich Menschen zu bewähren haben, sondern das Individuum selbst rückt stärker ins Blickfeld, das sich in seiner sozialen Individuation zunehmend zu erkunden und zu explizieren hat, um als ein die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung tragendes Individuum für sich, aber auch für andere verständlich zu sein. Diese erweiterte Perspektive macht sodann auch andere Zugriffe auf lebenslanges Lernen möglich, denen im Folgenden nachgegangen werden soll.

DER EINTRITT DES LEBENS IN DIE POLITIK

Das Leben und dessen Verfügbarkeit treten nicht zum ersten Mal in den Blickpunkt der Politik. Insbesondere die Arbeiten von Foucault, Giorgio Agamben, Michael Hardt und Antonio Negri zeigen, wie Neoliberalismus, Menschenrechte oder Bio- und Gentechnologie vor dem Hintergrund biopolitischer Konzepte analysiert werden können. Alle diese Ansätze greifen auf die bei Foucault selbst zunächst noch nicht verbundenen Konzeptionen von Biopolitik, Biomacht und Gouvernamentalität zurück.

In *Der Wille zum Wissen* schlägt Foucault eine Definition der Moderne vor, die eben genau den Eintritt des Lebens in das Selbstbild des Menschen als Merkmal von Modernität festmacht (Foucault, 1983, p. 137). Nicht singuläre Ereignisse der Weltgeschichte oder Leistungen aus Politik oder Wissenschaft – eine Epochendefinition der Moderne ist ohnehin nie überzeugend gelungen – werden als Meilensteine berücksichtigt, sondern es erfolgt eine Abwendung von der aristotelischen Anthropologie der Bestimmung des Menschen als Tier, das auch einer politischen Existenz fähig ist. Das Biologische reflektiert sich erstmals selbst im Politischen (ebd., p. 138). Das aristotelische Schiasma zwischen Tier und Mensch wird damit nicht abgelöst, aber von weiteren Differenzierungen ergänzt, und zwar solchen, die innerhalb der menschlichen Gemeinschaft zwischen *πόλις* und *οἶκος* (Lorey, 2007, p. 271) und letztlich auch innerhalb der menschlichen Subjektivität etabliert werden.

An dieser Stelle ist zu berücksichtigen, dass hinsichtlich des Lebensbegriffs (lat. *vita*) im Griechischen semantisch und noch zentraler ideengeschichtlich zwischen *βίος* und *ζωή* zu unterscheiden ist. Die antiken griechischen Denker hatten neben *ζωή* als Begriff zur Unterscheidung des natürlichen Lebens von der unbeseelten Natur, das allen Lebewesen gemein ist, Menschen, Pflanzen, Tieren, aber auch Göttern, noch den *bios*-Begriff. Er wurde – unserem heutigen, modernen Zuschnitt entsprechend – als politisches Leben, rechtliches Dasein von Menschen oder Gruppen von Menschen verstanden. Darauf bezieht sich schon Hannah Arendt (Arendt, 1958, p. 7f) und dann explizit Foucault: »Kann man als *Bio-Geschichte* jene Pressionen bezeichnen, unter denen sich die Bewegungen des Lebens und die Prozesse der Geschichte überlagern, so müsste man von *Bio-Politik* sprechen, um den Eintritt des Lebens und seiner Mechanismen in den Bereich der bewußten Kalküle und die Verwandlung des Macht-Wissens in einen Transformationsagenten des menschlichen Lebens zu bezeichnen.« (Foucault, 1983, p. 138) Seitdem haben sich, so Foucault, ab dem 17. Jahrhundert die *politische Anatomie des menschlichen Körpers* sowie ab Mitte des 18. Jahrhunderts die *regulierenden Kontrollen der Bio-Politik der Bevölkerung* als die beiden Hauptformen, die *Pole*, der Machttechnologien entwickelt. Diese haben nicht mehr das Töten, wie es der souveränen Macht zu eigen war, sondern die vollständige Durchdringung des Lebens zum Ziel (ebd., p. 135). Die zunächst vorherrschende Macht über Leben und Tod – *sterben zu machen oder leben zu lassen* (ebd., p. 134) – wird nun durch sorgfältige Verwaltung der Körper und die rechnerische Planung des Lebens bewerkstelligt. Diese Verwaltung organisiert sich via *Dispositive*, die als durchaus unterschiedlich organisierte, komplexe, integrierte Vorkehrungen, Wissen, Institutionen, Normen etc. zur Erreichung von strategischen Zielen zu denken sind. So illustriert Foucault in *Sexualität und Wahrheit* die Entwicklung des Sexualitätsdispositivs, das nicht unmittelbar auf die individuell praktizierte Sexualität einwirken will, das auch nicht als Zensur oder in der Lancierung konkreter Diskurse über akzeptable und inakzeptable Praxis mündet, sondern das einen *Apparat zur Produktion von immer mehr Diskursen* (ebd., p. 29) zu funktionierenden und wirksamen Momenten einer Ökonomie von Körpern und Lüsten darstellt. Das Begehren wird konstituiert und gleichzeitig wird es zu einem inneren Funktionsprinzip. Die immer wiederkehrende Erfüllung des Begehrens *kettet* den Menschen immer aufs Neue an das das Begehren konstituierende Dispositiv. Biomacht stützt dieses Dispositiv. Warum dies keinen Widerstand auslöst, sieht Foucault in einer »Ironie dieses Dispositivs: es macht uns glauben, daß es darin um unsere *Befreiung* geht.« (Ebd., p. 153) Für Foucault stellt Biomacht zudem auch ein »unerlässliches Element bei der Entwicklung des Kapitalismus dar«. (ebd., p. 136)

Giorgio Agamben führt durch die Akzentuierung des Begriffs *βίος* eine zusätzliche Differenzierung zwischen gesellschaftlicher Praxis und Individuum ein. Mitglied der πόλις zu sein – am öffentlichen politischen Leben teilzuhaben –, ist keine Folge von ζώή, sondern unterliegt anderen, keinesfalls naturgegebenen Regeln. Es werden hier juristisch-politische Begriffe und Diskurse figuriert. Agamben argumentiert, dass ein Sohn in der griechischen Antike nicht Mitglied der πόλις war, da er Teil des οἶκος gewesen sei, von dem sich die öffentliche Rechtsordnung zurückzog.¹⁸ Ohne auf die rechtsphilosophischen Feinheiten von Agambens Interpretation des römischen Rechtes eingehen zu können, ist für die gegenständliche Thematik von Relevanz, dass die Teilsouveränität der Familie über Produktivität und Erziehung der Kinder in den sich neuerlich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaften bereits im 18. Jahrhundert ins Blickfeld *biopolitischer* Bemühungen gelangt ist. Wie schon weiter vorne angeführt, weist Oelkers darauf hin, dass die aufklärerischen Utopien zu jener Zeit »öffentliche Bildung« als wesentlichen Modus sozialer Veränderung favorisierten, und dass damit das »neue Paradigma des Lernens« (Oelkers, 1992, p. 14) im Sinne eines aufklärungspädagogischen Utilitarismus grundgelegt worden sei. Für Oelkers wurden damit zugleich die Begriffe Erziehung und Bildung von der individuellen Betrachtung auf die kollektive Ebene gehoben und damit als »pädagogische Rationalisierung« (ebd., p. 13) figuriert.

Die damit angesprochene Einführung der Schul- oder auch Unterrichtspflicht stellte einen erheblichen Eingriff in die autonome Erziehungsverantwortung der Familien respektive der Haushaltsvorstände und auch einen erheblichen Eingriff in die individuelle Freiheit dar. Dieser Eingriff wird bis zum heutigen Tag – wenngleich mit unterschiedlicher Intensität – problematisiert und fand etwa Niederschlag in der *deschooling*-Debatte der 1970er Jahre. Bis heute finden sich noch vereinzelt Vorwürfe, die darin eine individuelle Grundrechtsverletzung sehen wollen. Obwohl Forderungen nach einer allgemeinen Schulpflicht gerade im Rahmen der deutschen Aufklärung immer wieder geäußert wurden und im Einklang mit pietistischen Gehorsamsidealen standen, verlief die rechtliche Durchsetzung dieser dann auch herrschaftlichen Forderungen nur schrittweise, die faktische Realisierung noch langsamer.¹⁹

18 Die Beiträge von Locke und Kant zur Bedeutung des pater familias in der bürgerlichen Gesellschaft lassen hier jedoch auch differenzierte Interpretationen zu.

19 Gesetzliche Bestimmungen zur Schulpflicht wurden in Europa erstmals in Norddeutschland zu Beginn des 18ten Jahrhunderts erlassen, etwa durch die Principia regulativa von Friedrich Wilhelm I. (1717), die 1763 für ganz Preußen bestätigt wurden.

So finden sich seit der deutschen Aufklärung Erziehung (zumindest deren schulischer Anteil) und ab dem 20. Jahrhundert die familiäre Reproduktion (man denke an die Verhütungs- und Abtreibungsdebatten, die Reproduktionsmedizin sowie Gentechnologie) innerhalb des *Politischen*. Sie wurden dem ausschließlich privaten Einflussbereich mit den Argumenten des kollektiven Nutzens abgerungen. Dieser Sachverhalt der Verschiebung des Privaten und des Öffentlich-Politischen wurde von Foucault generell nicht thematisiert, er stellte die Wirkung der Dispositive auf die Subjekte in den Vordergrund, sei sie mittelbar oder unmittelbar.

In Weiterführung dieser Betrachtung können das öffentliche Interesse und der damit verbundene Anspruch an Individuen, die erzieherische Praxis auf die gesamte Lebensspanne auszudehnen, als ein weiteres Verschieben zwischen Privatem und Öffentlichem angesehen werden. Diese Verschiebung verläuft nun nicht mehr zwischen den Einflussphären von Individuen, die durch ihre Stellung in der menschlichen Gemeinschaft definiert sind, sondern innerhalb der Individuen zumindest als Parameter ihrer Subjektivation selbst. Der Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung oder gar des Bestehens in einem globalen wirtschaftlichen Wettlauf wird zur Rechtfertigung des Zugriffs auf die individuelle Lebensführung und deren Ziele herangezogen sowie auf die bisher damit in Verbindung stehenden sozialen Institutionen.

War der Haushaltsvorstand hinsichtlich der Erziehung seiner Kinder mit Einführung der Schulpflicht nicht mehr alleiniger Herr im eigenen Haus, so ist durch die Anforderung lebenslangen Lernens der Mensch nun – polemisch formuliert – nicht mehr alleiniger Herr im eigenen Leben (sofern er oder sie das je war). Im letzten Fall wird durch eine diskursiv hergestellte Konstituierung der sozialen Identität der Grundstein eines gewandelten Verständnisses des Selbst gelegt. Inwiefern es sich dabei um eine mehr oder weniger autonome *Selbstentwicklung* handelt, wird zu untersuchen sein.

Wurde mit Einführung des obligatorischen Schulwesens im 18. Jahrhundert stark auf Schriftlichkeit und explizites oder zumindest explizierbares Wissen abgestellt, das im Dienste einer erfahrungsbasierten Sachgerechtigkeit der Kenntnisse und der Fertigkeiten der *beschulten* Menschen stand, so wird im Diskurs des lebenslangen Lernens (zunächst vorwiegend durch die OECD, dann durch die EU) die starke Lebensferne des schulischen Konzepts oder die dessen Lernergebnisse thematisiert. Die Sachgerechtigkeit, die sich im aufklärerischen Denken an der Bewährung der Lebensbewältigung ausrichtete, wurde als Erzie-

Eine generelle Unterrichtspflicht erstmals für Österreich und die Kronländer wurde von Maria Theresia im Jahr 1774 eingeführt.

hungsziel bereits in den Reformbewegungen des Neuhumanismus problematisiert. Die Neuhumanisten setzten auf die Wiederbelebung eines antiken Idealbildes gelungenen menschlichen Seins, das in sehr prägender Form für die rezenten schulischen Modelle von Bedeutung ist.

Dass diese beiden Perspektiven – expliziertes versus lebensimmanentes Wissen – aber keine grundsätzlichen Opponenten sein müssen, haben die berufspädagogischen Arbeiten im Rahmen der Kulturphilosophie gezeigt, die eine Integration vor dem Hintergrund des deutschen Bildungsbegriffs versuchten. Einen anderen Zugang haben die Reformpädagogik oder Konzepte, die einen experimentellen Lernbegriff grundgelegt haben, aufgezeigt. Sie gingen nicht von einer souveränen Subjektivität als Ergebnis eines Bildungsprozesses aus, welche Gesellschaften und deren Weiterentwicklung trägt, sondern brachten auf Grundlage eines pragmatischen Erfahrungsbegriffs das Modell des aufklärungspädagogischen Utilitarismus in eine neue Form und sahen gleichzeitig die soziale Steuerung, als demokratischer Prozess von Beginn an notwendig, darin eingebettet. Doch dazu im zweiten Teil der Arbeit mehr.

Soziale Identität wird damit klärungsbedürftig. Dies jedoch nicht erstmalig, denn schon der Wandel von feudalen zu bürgerlichen Gesellschaftsformen löste diesbezüglich Unsicherheit aus. Die soziale Differenzierung verlangte eine neue soziale Institution, den Lebenslauf, was Parson als *institutionalized individualism* bezeichnete.

EXKURS – DER FREI GEWÄHLTE LEBENS LAUF ALS SOZIALE INNOVATION

Die zunehmende Auflösung der feudal begründeten Zugehörigkeit zu bestimmten Ständen und die damit einhergehende Notwendigkeit anderer sozialer Differenzierungsformen führten zu einer Erosion von bisher wirksamen Ordnungsmustern. Die diesen sozialen Wandel begleitende Unsicherheit wurde zur Stabilisierung des Innenlebens wie auch des Außenlebens der Person von der Konstituierung einer neuen sozialen Institutionalisierung (vgl. Gehlen, 1956), nämlich von der des bildungs- oder gewerbebürgerlichen Lebenslaufs, begleitet.

Dieser Lebenslauf beschreibt nicht die genealogisch-genetische Zugehörigkeit zu einer Familie, deren Stellung in der Gesellschaft als vom Individuum unabhängig gesehen wird, sondern benennt individuelle Merkmale und Erfahrungszusammenhänge: Name, Geburtstag, Geburtsort, Familienstand, schulischen Bildungsweg, Berufs- oder hochschulische Bildung, Berufliche Stellung(en). Ein am Individuum ansetzendes Identitätskonzept tritt an die Stelle

bisher kollektiv gedachter Einbindungen in eine ständische Gesellschaft. Weiters strukturiert der Lebenslauf die »lebensweltlichen Horizonte und Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen.« (Kohli, 1985, p. 3)

Niklas Luhmann erweiterte diese Beschreibung zu Recht um die Zeitkomponente und die subjektive »Ordnung richtiger Zeit« (Luhmann, 1987, p. 206). Ein weiteres Moment der Strukturierung von Lebensläufen liegt darin, dass diese einen »endogenen Kausalzusammenhang« (Mayer & Blossfeld, 1990, p. 311) bilden, dass individuelle und soziale Lebensbedingungen und zeitlich frühere Entscheidungen den späteren Lebensverlauf zunächst weitgehend bestimmen.

Dieser Aspekt des Kausalzusammenhangs betont weniger Elemente einer *navigatio vitae* als vielmehr den Laufbahnbegriff. Dieser sieht eine linear verlaufende berufliche Karriere vor gleich seinem astronomischen Pendant, das eine in sich rückläufige Bahn darstellt, die berechenbar ist. In vergleichsweise stabilen sozialen Situationen, wie es etwa im Beamtentum oder auch beim gewerblichen Berufsmodell zünftischer Prägung der Fall gewesen war und zum Teil bis zum heutigen Tag noch ist, war der Begriff wohl passend.

Das individuelle Curriculum, die Erfordernis und die Fähigkeit, selbstgesteuert sein Leben zu gestalten, fand seine erste große Verbreitung im Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft. Dieser Übergang erfolgte durch die Konstituierung des bildungs- und gewerbebürgerlichen Lebenslaufs, der die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen durch Geburt ablöste (vgl. Kohli, 1985). Berufsmäßige Handwerker traten zwischen dem 7. und 10. Jahrhundert auf, wobei nicht letztgültig zu bestimmen ist, inwiefern diese *frei* oder *unfrei* waren (Kulischer, 1928, p. 76). Den höchsten Grad an persönlicher Freiheit besaßen wohl Wanderhandwerker, die von Ort zu Ort zogen und auch auf lokalen, regionalen und überregionalen Märkten arbeiten durften.

Wenngleich sich früh berufliche Verbände etablierten, die im städtischen Umfeld die selbstständige Berufsausübung zu regulieren begannen, und wenngleich innerhalb dieser die Erbllichkeit von Berechtigungen neuerlich Gestalt gewann, war doch grundsätzlich die Wahlmöglichkeit gegeben, unabhängig von familialen Vermögensstrukturen, ein selbstbestimmtes Leben zu gestalten. Die beruflichen Verbände zielten neben der handwerklichen Qualifikation auch auf ein ganzheitliches Menschenbild ab, das mit dem jeweiligen Bild des Berufes in Einklang zu bringen war und auch religiöse Aspekte umfasste.

Die ab dem 11. und verstärkt ab dem 12. Jahrhundert entstehenden Zünfte sind als berufsständische Neugründungen anzusehen.²⁰ Ihre zunächst vermutete direkte Verbindung zu den Verbänden der unfreien Handwerker an den Frohnhöfen des Frühmittelalters (hofrechtliche Werkverbände) wurde zunehmend unhaltbar. Denn auch schon vor diesen ist eine Gliederung der jeweiligen Handwerkergruppe in Abteilungen (Ministerium oder Officium) mit jeweils einem Vorsteher an der Spitze (Magister oder Praepositus) belegbar, der zunächst von dem jeweiligen Grundherrn ernannt wurde.

Die Fronhandwerker (Subjecti, Famuli) erhielten keinen Lohn (nur Unterkunft und Verpflegung), konnten aber freie Zeit für marktliche Gewerbetätigkeit einsetzen. In späterer Folge wurden sie ganz aus dem Hofdienst entlassen und wurden selbstständige Gewerbetreibende. Demgegenüber nahmen die hofrechtlichen Handwerkerverbände immer mehr einen genossenschaftlichen Charakter an. In späterer Folge ging auch das Recht, den Vorsteher zu benennen, vom Stadtherrn auf den Handwerkerzusammenschluss über. Diese rein hofrechtliche Theorie der Zunftbildung hatte später auch Zusammenschlüsse freier Handwerker in die Betrachtung mit einbezogen, da nachgewiesen werden konnte, dass schon vor der Karolingerzeit Verbände von Handwerkern bestanden, die ihre Vorsteher souverän bestellten. Als eine Folge der Theoriebildung um die Zunftgeschichte wurde die Bedeutung der Verbände höher gewichtet als die hofrechtlichen Wurzeln selbst. Dem entsprechend wäre die zunehmende Freiheit der Handwerker nicht als linearer Entwicklungsprozess anzusehen, sondern geht mit der Gründung öffentlich rechtlich anerkannter Verbände einher. Dies hat Forscher der Wirtschaftsgeschichte dazu veranlasst, die Lebensentwürfe der Handwerker in besonderer Weise zu charakterisieren: »Die Handwerker waren die ersten Wesen, die als selbstständige Persönlichkeiten außerhalb der alten Gemeinschaftsverbände, losgelöst von Stamm, Dorf, Familie zu existieren bestimmt waren, so dass wir ihre Verbände zunächst einmal als gar nichts anderes denn als Fortsetzung der alten Bluts- und Ortsgemeinschaften zu betrachten haben. Der gleiche Beruf bildet nun ebenso sehr den Kristallisationspunkt, wie ihn Blutsgleichheit oder Ortsgleichheit gebildet hatten.« (Sombart, 1969 [1916], p.

20 Dass diese Berufsverbände Neugründungen darstellten und zumindest in vielen Regionen Zentraleuropas keine genealogische Verbindung mit den spätrömischen Handwerkerkooperationen (collegia) hatten, belegen Untersuchungen (Hartmann, 1905, p. 16ff), die Verbindungen allein in Byzanz aufzeigen. Dem entsprechend sind die mittelalterlichen Zünfte, auch wenn sie später ebenso wie die collegia das Merkmal von Erblichkeit aufweisen, als eine Analogie zu frühen Wirtschaftsentwicklungen anzusehen und nicht als ein auf Rom beschränktes Phänomen.

125). In späterer Folge traten dann Zunftzwang und Prohibitivbefugnis auf, die, wenn dies auch bis dato nicht eindeutig geklärt ist, ob sie nicht schon von Anbeginn an in den Zunftordnungen angelegt waren, jene individuelle Niederlassungsfreiheit wieder einschränkten.

Der Nachwuchs für die handwerklichen Zünfte wurde ausschließlich über die Absolvierung einer Lehre gewonnen. Diese war weitgehend ein Erziehungsverhältnis und sollte den Lehrling allseitig – Kopf, Herz und Hand – bilden, wie es Johann Heinrich Pestalozzi einmal in einem Brief für alle Bildungsprozesse ausdrückte und in der Rezeption damit einen in der Folge vielzitierten Slogan anstieß (siehe dazu Tröhler, 2008, p. 8). Von einer standardisierten Lehrzeit oder strukturierten Ausbildung liest man in den entsprechenden Urkunden zunächst nichts. Die Aufnahme erfolgte in der Regel nicht durch einen einzelnen Meister, sondern durch die Zunft, auch wenn der Lehrling in der Folge in den Hausstand nur eines bestimmten Meisters aufgenommen wurde. Im 13. Jahrhundert wird erstmals urkundlich erwähnt, dass es sich um junge Menschen handeln soll, aber dezidierte Altersangaben finden sich in einschlägigen Satzungen erst im 17. Jahrhundert. Waren die Lehrjahre abgelaufen, so konnte der Lehrling um Lossprechung ansuchen. Diese Lossprechung erfolgte vor dem Zunftmeister bzw. der gesamten Gemeinschaft und war zunächst allein eine Prüfung über die zurückgelegte Dauer der Lehre und das durch den Meister verbrieft an den Tag gelegte Benehmen des Kandidaten. In Folge konnte, als nächste Stufe einer handwerklichen Karriere, eine Aufnahme in den Gesellenstand erfolgen. Mehrjährige Wanderschaft bildete ein weiteres konstitutionelles Element der Nachwuchsförderung der Meisterschaft. Es waren also zunächst nur Zeremonien, die das Ende einer Lehrzeit ausmachten oder genauer formuliert markierten. Sie ließen keinerlei Hinweise auf Kenntnisse und Fertigkeiten zu²¹, sondern bestätig-

21 Erste Lehrabschlussprüfungen, wie wir sie heute als handlungsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren kennen, entstanden zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Dies erfolgte zunächst gegen Widerstand der Standes- bzw. Berufsvertreter, die unter anderem einwandten, dass es kein entsprechendes gesellschaftliches Bedürfnis danach gebe, man sich nicht vorstellen könne, dass qualifizierte Prüfer gefunden werden können, und auch, dass dieses Unternehmen einem generellen Bemühen um volle Gewerbefreiheit abträglich und eher dem überkommenen Zunftwesen zuträglich sei. Auch war man besorgt, dass manuelle Fähigkeiten in Prüfungsform generell nicht zu attestieren wären. Die Ende des 18. Jahrhunderts eingeführten gewerblichen Schulen blieben diesbezüglich jedoch nicht ohne Einfluss und hatten bald neben den Gesellenprüfungen auch Einfluss auf die Praxis der Meisterprüfung. Evident ist dies an den Zeichenaufgaben im Rahmen der Prüfungen.

ten, dass »er seine[r] Lehrjahre genug getan und gut und fromm mit seinem Lehrmeister geschieden sein.« (Wissell, 1929, p. 140)

Die mittelalterlichen Genossenschaften forderten, anders als unser heutiges Verständnis von Berufsvereinigungen, den *gesamten* Menschen (vgl. Brentano & Gierke zit. nach Kulischer, 1928, p. 191), nämlich handwerkliches Können, Religiosität, Solidarität und Geselligkeit. Dies lässt sich insbesondere an den Eintrittsgeldern für den Zunftbeitritt erkennen, die sich in Form von Wachs (für kirchliche Zwecke), Geldmittel für Witwen und Waisen von Kameraden oder das obligatorische Meisteressen für die Genossen manifestierten. Das heute bekannte Meisterstück kommt erst später auf.²² Die Eintrittsgelder wurden sukzessive eingeführt und stiegen stetig an, sodass etwa im Jahre 1441 der Rat der Stadt Basel darüber Klage führte, weil sich keine Handwerker mehr ansiedeln wollten. Übrigens mussten Kinder der Zunftmitglieder diese Beitrittszahlungen nicht entrichten.

Mit Erstarkung der Territorialfürsten, überregionalen Gesetzgebungen (beispielsweise der Tuchordnung am Ende des 15. Jahrhunderts) sowie einer zunehmenden Pluralisierung der Unternehmensformen wie Verlagswesen, Manufaktur und Fabrik begann der Bedeutungsverfall der Zünfte. Rund um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert lässt sich eine Zäsur erkennen, bei der Erziehung verstärkt von Kommunikation abgelöst zu werden beginnt, um das bestehende Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Gemeinschaft zu lösen (Fohrmann, 1998, p. 7). Während die aufklärerische Anthropologie auf die gesellschaftlich zunehmend wahrgenommene Notwendigkeit der Unterordnung unter ein gemeinsames, bereits bestehendes Ziel mit dem Konzept der schulischen Erziehung reagierte, um die Bewegungen zwischen Regel und Abweichung zu kontrollieren (ebd., p. 3), wurde in der beruflichen Bildung ein anderer Weg eingeschlagen, nämlich jener der stärkeren Personalisierung und externen Zertifizierung.

Aber der Versuch, dieses Spannungsverhältnis systematisch zu regulieren, geriet in Konflikt mit einer zweiten wichtig werdenden Figur, nämlich jener der Karriere. Diese manifestiert sich eben darin, dass subjektive Individualität die institutionelle Integration und Funktionalität übersteigt. Zurichtende Strategien (Erziehung) reichen nicht mehr aus, um individuell oder auch gesellschaftlich erfolgreich zu sein. Ganz im Gegenteil, eine zunehmend als offen, gestaltbar und gestaltungsbedürftig gedachte Zukunft bedarf zwangsläufig *unterscheidbarer*

22 So beispielsweise in Berlin bei den Bäckern 1272, bei Schmieden 1313 (Stettin), bei den Goldschmieden 1360 (Riga), bei Schustern 1370 (Lübeck).

Individuen und damit in enger Verbindung anders beschriebener Individuen. Der Lebenslauf wird damit zunehmend zu einem autobiografischen Projekt.

Daraus resultiert die zu lösende Herausforderung eines Lesen-Könnens von Lebensverläufen, und zwar in doppelter Hinsicht.²³ Einerseits eines *Sich-Lesen-Könnens* vor der jeweiligen Kulisse des gesellschaftlichen Status' und andererseits des *Gelesen-Werden-Könnens* durch Dritte. Das mentale und narrativ-diskursive Projekt des Lebenslaufes, das ein Leben über die vorgefundene biologische und gesellschaftliche Existenz hinaus ergänzt oder ausdifferenziert, scheint zur Bestimmung individueller Entwicklung unumgänglich.

Der Entwicklungsroman, mit langer Tradition im deutschsprachigen Raum, wird um 1800 zum Bildungsroman als wichtiger literarischer Gattung. Er figuriert den Lebenslauf (dramatis personae) oder den *Lebensgang*, wie damals gesagt wurde. Das Subjekt gegenüber seiner Umwelt identifizierbar zu personalisieren, wird allein durch das Subjekt selbst bestimmt, der Vorgang in das Subjekt selbst eingebettet (Ketelsen, 1998, p. 108). Alexis de Toquville war zu der Ansicht gelangt, dass gerade eine verstärkte Individualisierung, die er in seinen vergleichenden Studien zu politischen Systemen ausmachte, dazu führt, die *Handhabung von Individualität* anzugleichen (siehe dazu Stichweh, 1998, p. 231). Dies einerseits in Form von standardisierten Beschreibungen von individuellen Lebensläufen, andererseits als autobiografisches Projekt der Explikation von individueller Geschichte und Gegebenheiten.

DE-INSTITUTIONALISIERUNG DES LEBENSLAUFS

Hatte der Lebenslauf damit potenziell offene individuelle Projekte hinsichtlich zeitlicher, sozialer und sachbezogener Dimensionen gerahmt, so zeichneten empirische Analysen für die Zeit ab den 1960er Jahren – als auch die politischen Diskurse um das lebenslange Lernen ihren Anfang nahmen – auf gesellschaftlicher Ebene ein Bild von zunehmender sozialer Komplexität, Diversität und ständig anwachsenden Wissensbeständen. Verbunden war dies mit Brüchen in Erwerbsverläufen und zunehmend atypischen Biografien, also einer zunehmenden Individualisierung von Lebensverläufen. Die Dichotomie von sozialer Individuation und individuellem Lebensentwurf, die dem Konzept des Lebenslaufs von Beginn an innegewohnt hatte (Wohlrab-Sahr, 1992, p. 5), führte nun dazu, dass

23 Auch die zu jener Zeit beginnende Bevölkerungsstatistik unternahm den Versuch abzubilden, inwiefern es gelingt, den Einzelnen zu einem kompatiblen Element in einem übergeordneten Ganzen zu machen.

die soziale Institution in wachsender Unsicherheit ihrem Zweck nicht mehr in vollem Umfang nachkommen kann.

Die Unsicherheit der politisch Verantwortlichen muss groß gewesen sein, folgt man der Einschätzung von Helmut Wiesenthal, denn es wurde gleich die gesamte Lebensspanne der Individuen in den Blick genommen. Oder genauer gesagt, diese Betrachtung wurde den Individuen selbst übertragen und von biografischer (Re-)Konstruktion gesprochen. Er schrieb: »[j]e stärker Unsicherheit erlebt und als Aspekt der Handlungswahl berücksichtigt wird, desto größere Partien der Wirklichkeit werden zum Produkt ihrer Interpreten.« (Wiesenthal, 1990, p. 26) Die Individuen können autonom gesetzte und aufrechterhaltene Lebensentwürfe verfolgen. Sie können auch zur individuellen Bewältigung von Unsicherheiten und Kontingenz Gegenmodelle ausbilden, die auf nicht völlig verblasste oder fragmentarische Leitbilder aufbauen, also »die Abkoppelung fiktiver teleologischer Vorstellungen vom Lebensvollzug kann genauso ein Resultat sein wie die reflexive Aufhebung des Normalmodells.« (Wohlrab-Sahr, 1992, p. 16) Die Sinnstiftung einer individuellen Entwicklung als Beschreibung des faktischen Verlaufs ohne implizites oder explizites, absehbares Ziel stellt sich jedoch als zweifache Herausforderung dar: zum einen für das jeweilige Individuum selbst zum anderen hinsichtlich der sozialen Legitimität des manifesten oder beschriebenen Lebensverlaufs bzw. der manifesten oder beschriebenen Auszüge daraus. Wenn eine naturwüchsige Selbstverwirklichung in einer hochdifferenzierten, arbeitsteiligen Gesellschaft, die von den meisten Menschen Erwerbstätigkeit zur Deckung des Lebensunterhalts abverlangt, nicht der Regelfall sein wird können, braucht es wohl einen anderen Typus von sozial relevanter Individuation.

In der funktionalen Soziologie systemtheoretischer Ausprägung wurde dafür von Uwe Schimank der Ausdruck *reflexive Subjektivierung* geprägt (vgl. Schimank, 1985), im politischen Diskurs wird dieser andere Typus sozial relevanter Individuation mit *Employability* beschrieben, Basil Bernstein wählte den Ausdruck *Trainability*. Vergleichsweise stabile Institutionen (Stand, Bildungsabschlüsse, Beruf etc.), die menschliche Identität und die Stellung in der Gemeinschaft in einem *substantiell-teleologischen Identitätskonzept* (Schimank) figurierten, waren dem mittelalterlichen Menschenbild mit seiner wesentlich durch einen Gottesglauben geprägten Lebensführung näher als den aktuellen Gegebenheiten. Die genannten Ansätze weisen erfolgreiche Individuation nicht an Normativem oder Erreichtem aus, sondern an der Bereitschaft und Fähigkeit, sich als Individuum anhaltend auf neue Gegebenheiten und damit in Verbindung stehende Anforderungen einzustellen. Nicht göttliche, genetische oder teleologische Bindungen des Individuums verhindern die sinnentleerte Kontingenz des Le-

bensverlaufs, sondern lebensgeschichtlich Erworbenes wird durch Reflexion und soziale Interaktion dienende Explikation eines Identitätskonzepts.

Die Identifikationen von Kompetenzen, die durch nicht formale Bildung, ein Begriff, der zunächst als Negation von formaler Bildung eingeführt wurde (vgl. Dewey, 1966), erreicht wurden, ergänzen zunehmend diese Beschreibungen und weisen Weiterbildungsaktivitäten, Außerberufliches, Freiwilligentätigkeit, Hobbys und vieles weitere aus, um dem Individuum zusätzliches Profil zu geben. In der Bildungspraxis und -politik wird dies in Ergänzung zu Bildungszertifikaten nunmehr als Validierung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen diskutiert. Darin wird analog zu der berufsständisch und politisch im 19. Jahrhundert eifrig diskutierten Einführung eines Prüfungswesens in der beruflichen Bildung ein Explizieren, ständiges Benennen der Realität der (Berufs-)Praxis und des Lernens eingefordert und damit der unreflektierten Praxis sowie dem *stummen* Imitatio-Prinzip entrissen. Neben diesen Programmen zeigt sich aber auch ein zweiter Aspekt, nämlich jener des Mythos der Einzelexistenz, der ein *Posieren* verlangt. Erving Goffman schreibt: »Viele Götter sind abgeschafft worden, aber der Mensch bleibt hartnäckig als eine wichtige Gottheit bestehen. Er schreitet mit Würde einher und ist Empfänger vieler kleiner Gaben.« (Goffman, 1982, p. 105). Eine dieser Gelegenheiten ist etwa das jährliche Feiern des Geburtstags (Stichweh, 1998, p. 233), das gegenüber der historisch älteren, vor-modernen Institution des Namenstags die Besonderheit aufweist, genau abgezählt zu sein und eine exakte Positionierung im Rahmen des Lebenslaufes zu bezeichnen (vgl. Hopf-Droste, 1979). Während der Namenstag durch Bezugnahme auf eine/n *NamensgeberIn*, der/die inhaltlich bestimmt ist – das Individuum ent-individualisiert –, hat der rein chronologische Geburtstag allein das diskrete Individuum im Blickpunkt.

Die mangelnde soziale Regulation durch zunehmende Individualisierung muss demnach nicht als Defizit figuriert werden, sondern kann wie auch schon frühere Formen der kulturtheoretischen Reflexion Anfang des 20. Jahrhunderts als Grundzug einer als modern verstandenen Existenz aufgefasst werden. Georg Simmel hat diese etwa in der Figur des *Fremden* herausgearbeitet (vgl. Simmel, 1908) und in der Folge wurde sie insbesondere hinsichtlich eines auf eine moderne Arbeitswelt hin befragten Bildungsbegriffs bearbeitet (Kerschensteiner, Spranger, Nohl, Litt). Dieser Bildungsbegriff hatte ein ganzheitliches Menschenbild im Auge und wollte letztlich in einem Abgehen von einem Bildungsideal *die Zukunft* in den pädagogischen Prozess holen, ohne gleichzeitig den Übergang in kulturelles Chaos zu markieren.

Nicht paradox, aber überraschend kann festgestellt werden, dass auflösende Institutionen in der Gestalt von sozialen Stellungen schon einmal im Zusam-

menhang mit dem Berufsbegriff Notwendigkeit und Anlass zur Reflexion gaben. Dies nicht in Verbindung mit der Auflösung von Beruflichkeit durch moderne Arbeitsorganisationen und auch nicht durch die vermeintliche Gefahr der Verberuflichung aller Bildungsbemühungen (*vocationalism* im Sinne einer Verzwweckung des Menschen, wie Boshier kritisiert hatte). Vielmehr wurden damit die deutschsprachigen Wurzeln des Berufsbegriffs als κλησις oder *vocatio* selbst berührt.

LEBENSLANG – DAS ALS OB NICHT, DAS JEDE BERUFUNG WIDERRUFT

Der zunächst religiösen Bedeutung des Ausdrucks *Ruf* und der modernen Verwendung in Form von *Beruf* liegt eine Spannung zugrunde, die nicht allein durch die zunehmende Säkularisierung aufgelöst werden kann. Die beiden Schlüssel zum heutigen Berufsverständnis im deutschsprachigen Raum könnten aus unterschiedlicheren Quellen kaum stammen. Es ist dies einerseits die deutsche Bibelübersetzung Martin Luthers und sind dies andererseits die Arbeiten von Lujó Brentano und Max Weber.

Die syntaktisch-grammatikalische, aber auch ebenso die semantische Problemgeschichte des Ausdrucks κλησις gehen jeweils auf biblische, vorrangig Paulinische Texte zurück. Dort wird von einer Berufung zum ewigen Heil durch Gott (1. Kor 1,26; Eph 1,18; 4,1; 4,4; 2. Thess 1,11; Hebr 3,1; Petr 1,10) gesprochen. Wie Agamben (Agamben, 2006, p. 30f) detailreich ausführt, hat bei Paulus der gesamte Wortstamm von καλέω eine programmatische Bedeutung angenommen, insbesondere das davon abgeleitete Substantiv κλησις: Berufung, Ruf. Eine Schlüsselstelle ist im ersten Brief an die Gemeinde in Korinth, Kapitel sieben, Vers 17 und Vers 20 nach der Lutherübersetzung in der Fassung des Jahres 1522 zu finden: »Nur soll jeder so leben, wie der Herr es ihm zugemessen, wie Gott einen jeden berufen hat. [...] Jeder bleibe in der Berufung, in der er berufen wurde.«²⁴ Der Schlüsselsatz *en tē klēsei he eklēthē* – jeder bleibe in der Berufung, in derer berufen wurde – eröffnet die grundsätzliche Zweideutigkeit des Begriffes, wie Luther ihn übersetzt und verwendet.

Der zunächst allein als ein Ruf Gottes an den Menschen zu verstehen gewesene Ausdruck, wird in der Übersetzung Luthers mit der gesellschaftlichen Stel-

24 Interessant erscheint zunächst, dass das Wort für Gemeinde bzw. Versammlung, wie es in der Vulgata übersetzt wurde, nochmals vom Stamm *kalein* abgeleitet wird, nämlich *ekklēsiais*.

lung, dem Stand etwa von Knechtschaft oder Freiheit in Zusammenhang gebracht. Durch die gesellschaftlich enorme Wirksamkeit seiner Übersetzung (Neues Testament, 1522) gewinnt Luthers Ausdruck der Berufung im Sinne von gesellschaftlicher Stellung damit Eingang in die gesamte zentraleuropäische Gedankenwelt.

Weber (1985, p. 75) weist deutlich darauf hin, dass hier zwischen der eschatologischen Indifferenz der frühkirchlichen Gemeinden, in der Erwartung eines nahen Endes der Welt, und der Perspektive Luthers zu unterscheiden ist, der in der Position der zeitlichen Distanz zur Textentstehung Mitte des 1. Jahrhunderts eine Umdeutung nahelegt. Jeder bleibe in seiner Berufung, weil die Welt ohnehin einem raschen Ende zugehen wird, hat nämlich einen grundsätzlich anderen Begründungszusammenhang als »in dem Beruf und Stand [zu, PS] bleiben, in den [...] Gott einmal gestellt hat, und sein irdisches Streben in den Schranken dieser seiner gegebenen Lebensstellung [zu, PS] halten« (ebd., p. 76). Hiermit erfolgt ein markanter Schritt der Säkularisierung, der in Folge mit neuen ethischen Bedeutungsüberlagerungen des Berufsbegriffes primär von den Calvinisten und Puritanern fortgesetzt wurde. Es war das eine Entwicklung hin zur bürgerlichen Anreicherung mit Bedeutung und Rang, die sich deutlich von der Antike abgrenzt, wo Arbeit, auch wenn sie in hoch kultivierter Form als Beruf ausgeübt wurde, nicht in den Blick der politischen Öffentlichkeit kam.²⁵

Agamben (Agamben, 2006, p. 33) wiederum zeigt auf, dass diese Formulierungen vom Gedankengang her – anders als bei Weber – gerade nicht als Hebraismus, als kein stilistisches und syntaktisches Charakteristikum des Textes anzusehen wären. Er weist darauf hin, dass die lutherische Unterscheidung ohne syntaktisch-grammatikalische Notwendigkeit erfolgt und das spezifisch Messianische in den Paulinischen Texten geradezu verdecken würde. Nämlich, worin der Ruf, der jede/n in seiner/ihrer konkreten Lebenssituation erreiche, bestehe. Diese Berufung rufe nämlich zu nichts und zu keinem Ort, deswegen kann sie mit dem konkreten, gegebenen Leben zusammentreffen, ohne eine äußerliche Veränderung auszulösen, und löst bestehende Berufungen demnach nicht auf. Auch nicht eine Ablöse einer Berufung durch eine vermeintlich bessere steht damit im Raum. Nein, Agambens Bild dieser messianischen Berufung ist eines der Widerrufung jeder Berufung durch Berufung. Er betont, dass das Verständnis insbesondere der mittelalterlichen Grammatiker hinsichtlich der Formel *hōs mē ,als*

25 Körperliche Arbeit, die primär Sklavenarbeit war, war ja genau nicht Merkmal der Muße, der altgriechischen Wurzel für unseren Schulbegriff. Denn nur wer Zeit hat, sich mit geistigen Belangen auseinanderzusetzen, kann sich an den Ort der Muße (gr.: σχολή) begeben.

ob nicht, generell in messianischen Textzusammenhängen zu sehen ist. Kurz nach der weiter vorne wiedergegebenen Passage schreibt Paulus (hier neuerlich in der Lutherübertragung aus dem Jahr 1522): »Die Zeit ist kurz. Fortan sollen auch die, die Frauen haben, sein, als hätten sie keine; und die weinen, als weinten sie nicht; und die sich freuen, als freuten sie sich nicht; und die kaufen, als behielten sie es nicht; und die diese Welt gebrauchen, als brauchten sie sie nicht.« (1. Kor. 7,29-31) Agamben argumentiert, dass hier ein bestimmter, faktischer Zustand mit sich selbst in Beziehung gesetzt, mit sich selbst in Spannung gesetzt würde und keinesfalls die Umkehr in ein Gegenteil angesprochen wird. *Die Zeit ist kurz* leitet diesen Abschnitt ein, und stellt sich in schroffer Opposition zum alttestamentarischen Prediger Kapitel 3, Vers 1 bis 5: »Ein jegliches hat seine Zeit, und alles Vorhaben unter dem Himmel hat seine Stunde: [...] weinen hat seine Zeit, lachen hat seine Zeit; klagen hat seine Zeit, tanzen hat seine Zeit; [...] behalten hat seine Zeit, wegwerfen hat seine Zeit«. Die bei Kohelet bewusst auseinander gehaltenen Zeiten fallen bei Paulus zusammen. Die *neue Schöpfung* (2. Kor 5,17) ist der *Gebrauch* des jeweiligen Standes in der messianischen Berufung, schreibt Agamben in bewusster Unterscheidung zur lutherischen Übersetzung. Martin Heidegger beschreibt in Bezug auf eben diesen Paulustext *schematisch*: »etwas bleibt unverändert, und doch wird es radikal verändert« (Heidegger, 1995, p. 117). Der radikale Unterschied ist für Agamben der Übergang von einem gottgegebenen Stand hin zu einem Gebrauch, zu *einer allgemeinen Potenz*, zum Gebrauch der weltlichen Zustände, der individuellen Gegebenheiten, ohne jemals in die Rolle eines Inhabers/einer Inhaberin zu gelangen.

Der Berufsbegriff blieb in Folge im deutschsprachigen Raum hinter diesem *missionarischen* Verständnis eines mit sich selbst in Beziehung gesetzten Individuums zurück. Vielmehr entwickelte er den Charakter einer sozialen Institution. Der gewerbebürgerliche Lebenslauf ordnete die Phasen des Lebens, der beruflichen Ausbildung und der Weiterbildung. Deren Abfolge erfuhr, wo das Berufskonzept nachhaltig verfolgt wurde, eine gewisse Standardisierung. In den angelsächsischen Bildungssystemen wurde anders als in den deutschsprachigen Ländern der gewerbebürgerliche Lebenslauf schon früh durch flexiblere Modelle abgelöst, die eine strikte Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung nicht so kennen.

Erst durch den deutlichen Rückgang der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und durch die realistische Wende der Erziehungswissenschaft hin zur Sozialwissenschaft in erfahrungswissenschaftlichen und ideologiekritischen Ausprägungen (Klafki, 1971, p. 351f) geriet das Berufskonzept auch im deutschsprachigen Raum in den 1960er Jahren ins Wanken. Die bildungstheoretischen Konzepte aus der Kulturphilosophie wurden zunehmend als restaurativ eingestuft,

weil dem Konzept das Modell eines Lebensberufes einerseits und eines handwerklich-statischen Berufsbegriffs andererseits zu Grunde gelegt worden sei. Ein Urteil, das auf Basis empirischer Studien zu Berufsverläufen gefällt wurde (vgl. Abel, 1963). Die Nähe einzelner zentraler Autoren der berufspädagogischen Klassik zum Nationalsozialismus tat das Ihre dazu.

LERNEN – REIFE, SELBSTVERVOLLKOMMUNG ODER KREATIVE WERKSETZUNG

Kurt Flasch beschreibt aus einer historischen Betrachtung heraus einen beginnenden Bruch zwischen dem antiken, christlich-kirchlichen und säkularen Natur- und Weltverständnis des Spätmittelalters und dem Aufkommen des Humanismus. Er weist auf ein Abgehen von einem statischen oder zirkulären Verständnis von Wissbarkeit und Vermögen in der frühen Neuzeit hin (Flasch, 1989, p. 151ff). Kann Aristoteles in einem antiken Verständnis von Zeit- und Ordnungsmustern über das Lernen sagen »[...] denn derjenige, der das Leierspielen lernt, lernt leierspielen, indem er auf der Leier spielt... Weil aber von dem, was entsteht, schon immer etwas entstanden sein muß, [...], so muss auch derjenige der lernt über etwas von der Wissenschaft verfügen. Also leuchtet es nun auch dadurch ein, dass die Verwirklichung auch so der Entstehung und der Zeit nach früher ist als das Vermögen.« (Met. IX, 8, 1049b u. 1050b) Verwirklichung geht demzufolge dem Vermögen voraus. Beide werden jedoch auf dieselbe Quelle zurückgeführt. Die zeitliche Abfolge wird von Aristoteles daher zwar als Phänomen benannt, wirft jedoch kein intelligibles Problem auf.

In einem dem Fortschrittsdenken verpflichteten Welt- und Wissensverständnis führt dies allerdings zu einem Paradoxon, für welches das bekannte anekdotische Beispiel Gregory Batesons Pate stehen kann: Ein kleiner Junge fragte seinen Vater, ob Väter immer mehr wüssten als Söhne, und der Vater bejahte. Worauf der Sohn fragte, ob er wüsste, wer die Dampfmaschine erfunden hätte. Und der Vater mit James Watt antwortete. Darauf der Sohn dann fragend antwortete, aber warum dann nicht James Watts Vater diese erfunden hätte (Bateson, 1985, p. 53).

Entwicklung und Fortschritt sind auch im aristotelischen Denken durchaus eine Dimension. Sie sind aber eng gekoppelt an das Verständnis von (natürlicher) Reife oder Selbstvervollkommnung und reichen nicht über dieses hinaus. Das Verständnis der möglichen Wirksamkeit des Individuums war im antiken Denken mit enden wollender Reichweite ausgestattet. Dem werksetzenden Menschen wird in einem essenziell vollständigen Kosmos, je nach Denker, in gewis-

sen differenzierten Nuancen allein eine vervollständigende Rolle zugewiesen. Sei dies wie bei Platon in einem nachahmenden Vollbringen dessen, wozu die Natur selbst auch im Stande gewesen wäre, sich aber nicht realisiert hat, oder wie bei Aristoteles im Mantel eines dynamischen Naturbegriffs die Betrachtung des Werdeziels auf Grundlage des bisherigen Werdeprozesses. Insofern verbleiben Platon und Aristoteles bei der Sicht der antiken Metaphysik von einem grundsätzlich geschlossenen Kosmos. Ein darin angelegter dynamischer Naturbegriff reicht daher nicht über den (potenziellen) Istzustand hinaus ebenso wenig, wie das menschliche kreative Tun, selbst wenn es bisher nicht Vorhandenes ins Sein bringt (vgl. Agamben, 2012, p. 91).

Anders als im aristotelischen Verständnis von *τέχνη* wird in einem zunehmend progressiven Menschenbild dem werksetzenden Menschen eine kreative und wesentliche Funktion zugeschrieben, die über den aktuellen Istzustand hinaus reicht (Blumenberg, 1981, p. 73) und nicht von einer essenziellen Vollständigkeit der bisherigen Praxis ausgeht (ebd., p. 77). Der Übergang in eine auf Fortschritt und eine noch zu gestaltende Zukunft hin orientierte Weltsicht verlangt ein anderes Wissensverständnis als das eines erinnerungslosen Wiedererkennens. Die Aufklärung als Geschichte der Rationalität und der Vernunft bietet die epistemischen Neuentwürfe und verbindet sich mit den aufkommenden, fortschrittsorientierten Staatslehren, die letztlich bis zu einer politisch gesteuerten Verbesserung des Arbeitsvermögens der Bevölkerung reichen werden.

Die beginnende Auflösung eines Natur- und Weltverständnisses, das sich in einer zunehmenden Distanzierung von den antiken Zeit- und Ordnungsmustern manifestiert, führt zu einer Wandlung der Bedeutung des Naturbegriffs von *Unantastbarkeit* hin zu *Eroberung* (Arendt). Der damit unumkehrbar einhergehende Austritt der Arbeit aus der Natur und deren Eintritt in die *Gesellschaft* (Rousseau) wirft die Aufgabe der Gestaltung ihrer Bedingungen auf. Das zunächst freie Handeln führt in weiterer Folge zu regelstiftendem Handeln. Die Prinzipien dieses Handelns in und an der Natur werden als Teil der kulturellen Praxis Gegenstand der Reflexion und der Planung.

Die Sachgerechtigkeit zu erleben, erleben zu lassen, ist jener Modus der Erfahrung, der Naturgemäßheit verspricht. Der Pragmatismus, basierend auf experimentellem Lernen, und die Berufsbildungstheorie, basierend auf der Arbeitserziehung, werden die Erfahrung der Natur der Dinge im konkreten Leben ansetzen lassen. Die Sachgerechtigkeit löst sich damit von den Dingen, oder der Erfahrung, wo sie noch bei Aristoteles angesiedelt war. Es nehmen die in Realbegegnungen gemachten Erfahrungen die Gestalt von persönlichen Bedeutungen an, die im Sinne von rationaler Lebensführung aber erst mit der sozialen Umwelt verhandelt werden müssen, um allgemeine Gültigkeit zu erhalten.

