



# Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie

John Erpenbeck

Kompetenz und Performanz werden oft in einem Atemzug genannt. Sie werden aber nur selten zusammenhängend behandelt. Dafür gibt es historische, theoretische und methodische Gründe. Einigen von ihnen sollen die folgenden Überlegungen nachspüren.

Dabei wird (1.) auf den Ursprung des Kompetenz – Performanz – Zusammenhangs bei Chomsky und White verwiesen. Dann wird (2.) das Verhältnis von Fertigkeit und Handlungsausführung, (3.) Qualifikation und Handlungsspektrum und schließlich (4.) Kompetenz und Performanz - als Handlungsvielfalt - diskutiert. Schließlich werden (5.) an zwei Beispielen, der Vermittlung mathematischer Problemlösungsfähigkeit und des literarisch – künstlerischen Schaffens, Perspektiven einer Einbeziehung von Performanz in den bisherigen Diskurs zu Lernkultur, Kompetenz und Kompetenzentwicklung skizziert.

## R. White und N. Chomski: Motivation, Kompetenz, Performanz

Wie Stimulus und Response bei James Watson, wie Assimilation und Akkomodation bei Jean Piaget, gehören Kompetenz und Performanz beim eigentlichen „Erfinder“ des modernen Kompetenzdenkens, dem bekannten Sprachwissenschaftler und Sprachpsychologen Noam Chomsky, zwillingshaft zusammen.

Auch bei Roger White, dem weniger bekannten aber nicht weniger wichtigen Begründer des Kompetenzansatzes in der modernen (Motivations-)Psychologie wird Kompetenz als grundlegende, weder genetisch angeborene noch im Sinne eines biologischen Reifungsprodukts misszuverstehende Fähigkeit angesehen, die vom Individuum selbstorganisiert, nämlich in selbst motivierter Interaktion mit der Umwelt, hervorgebracht wurde. Sie beeinflusst künftige Interaktionen, determiniert sie aber nicht.<sup>1</sup> So wenig man aus der Motivationslage einer Person künftiges Handeln konkret vorhersagen kann, so wenig kann man von vorhandener Kompetenz direkt auf die künftige Handlung schließen.

Dennoch sind Motivations- oder Kompetenztheorie nicht überflüssig. Sie gestatten zumindest qualitative, zuweilen sogar quantitative Aussagen zum erwartbaren Handeln. Sie erlauben weniger exakte Vorhersagen, als oft exakte „Nachhersagen“<sup>2</sup>, Ursachenrekonstruktionen vollzogenen Tuns. Die hohe sozial-kommunikative Kompetenz eines Menschen lässt beispielsweise erwarten, dass er sich in komplizierten Verkaufs- oder Verhandlungssituationen besser zurecht findet als derjenige, dessen Kompetenzzentrum eher im fachlich-methodischen Bereich liegt. Analysiert man im Nachhinein eine Verkaufshandlung, kann man jedoch ziemlich genau sagen, welche Teilkompetenzen für Erfolg oder Misserfolg verantwortlich zu machen sind. Es ist dies exakt die gleiche Situation wie bei der selbstorganisativen Rekonstruktion genetischer Sequenzen: Man kann ihr Gewordensein exakt rekonstruieren, ihr Werden aber nur umrissartig prognostizieren.<sup>3</sup>

Der Linguist Noam Chomsky hat mit seinen Arbeiten nicht nur für die Linguistik, sondern auch für Informatik und Psychologie Orientierungen gesetzt. Gegen die behavioristische tabularasa-Theorie setzte er seinen Ansatz von Prä - Dispositionen selbstorganisativen sprachlichen Handelns und wurde damit zu einem wesentlichen Mitinitiator der Kognitiven Wende in der Psychologie. Insbesondere sein Argument von der Produktivität von Sprache sei hier aufgegriffen: Menschen können theoretisch unendlich viele verschiedene syntaktisch korrekte Sätze produzieren und die syntaktische Korrektheit von theoretisch unendlich vielen verschiedenen, selbst noch nie gehörten oder gelesenen Sätzen beurteilen. Die Sprache mache von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch – dieses Diktum Wilhelm von Humboldts nahm Chomsky auf und stützte es durch bis heute unwiderlegte empirische Beweise.<sup>4</sup>

Der Humboldt – Satz enthält in nuce, worum es im Folgenden gehen soll: Sprachdispositionen – wie weit genetisch verankert, wie weit in der Ontogenese erworben sei einmal dahingestellt – ermöglichen ein sinnvoll – kreatives, selbstorganisiertes sprachliches Handeln, wobei nicht ab-



zusehen ist, ob das Produkt ein Polizeibericht oder ein Fachvortrag, ein Gedicht oder ein Roman sein wird. Niemand wird sich anheischig machen, aus Sprachdispositionen den künftigen Goethe oder Grass vorherzubestimmen.

Um diese Mächtigkeitsdifferenz terminologisch zu fassen, führte Chomsky ab 1960 das Begriffspaar Kompetenz – Performanz in die linguistische Terminologie ein. So schreibt er in "Aspects of the theory of syntax": "Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Kompetenz (das Wissen des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Performanz (der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen)." Kompetenz bezeichnet damit also die Fähigkeit und das angeeignete Wissen eines idealen Sprechers oder Hörers, regelgerechte Sätze hervorzubringen bzw. zu produzieren. Im Falle „normaler“ Sprecher und Hörer bezeichnet Kompetenz das unbewusste Wissen über das einer korrekten Sprachverwendung zugrunde liegende Regelsystem. Performanz bezeichnet hingegen die tatsächliche Sprachanwendung, ihr Verstehen und Produzieren, was häufig schwierig oder fehlerhaft ist. „Kompetenz im Sinne Chomskys ist die Kenntnis der Sprache, über die Sprecher und Hörer intuitiv verfügen, über die sie aber nur in seltensten Fällen explizit Rechenschaft ablegen können“ erläutert Huber hierzu und er fährt fort: „Sehr ähnlich verhält es sich bei Künstlern, die über ihre künstlerische Kompetenz selten explizit sprachliche Rechenschaft ablegen können. Wenn Performance also eine Sprache ist oder wie eine Sprache funktioniert, dann kann der Performer aus einer endlichen Menge von Grundelementen einen unendlichen Gebrauch machen... An dieser Stelle haben wir erstmals eine einigermaßen brauchbare Definition für eine mögliche Theorie künstlerischer Kompetenz vorliegen. Künstlerische Kompetenz ist demzufolge ganz allgemein die Fähigkeit, aus einem begrenzten Inventar von Grundelementen, Kombinationsregeln und Medien eine potentiell unendliche Vielfalt von Texten, Werken, Aufführungen und Kontexten zu bilden... Besonders im Rahmen linguistischer Theorien der Sprachkompetenz ist Performanz als Gegenkonzept zu Kompetenz weiterentwickelt worden. So ist nach Fritz Hermanns unter Performanz ein vom Können, der Fähigkeit oder der Sprachbeherrschung unterschiedenes aktuelles Tun zu verstehen (also die konkrete Sprachverwendung). Performanz bezeichnet zweitens die konkrete Anwendung eines bestimmten Mechanismus oder einer bestimmten kulturellen Logik, die wir letztendlich Kompetenz nennen. Performanz ist also die Anwendung und der Gebrauch von Kompetenz. Damit aber enthält eine mögliche Theorie der (künstlerischen) Performanz als die umfassendere Theorie eine mehr oder weniger explizite oder implizite Theorie von Kompetenz als einen ihrer Bestandteile. Das Verhältnis zwischen Kompetenz und Performanz ist dann dasjenige einer Teil-Ganzes-Beziehung. Das Kompetenz-Performanz-Modell wurde in verschiedenen soziologischen bzw. soziolinguistischen Arbeiten in den übergeordneten Rahmen einer Theorie der kommunikativen Kompetenz integriert bzw. erweitert. Dabei wurde der Begriff der Performanz teilweise ganz aufgegeben, wie bei Jürgen Habermas zugunsten des Begriffs des kommunikativen Handelns.“<sup>5</sup>

Chomskys Ansatz ist in vielen Richtungen weiterentwickelt worden. Die einfache Gegenüberstellung von „Wissen“ eines Menschen um die Regeln seiner Sprache und von der tatsächliche Verwendung dieser Sprache in realen Situationen umschließt viel mehr als das Verhältnis von idealem Sprecher und Hörer. Von der Beschränkung auf Formen sprachlichen Wissens für den primären Spracherwerb ausgehend wurde zunehmend der gesamte Verbund der Systeme, die die individuelle Sprachfähigkeit ausmachen einbezogen; schließlich wurden auch zusätzliche Systeme, wie die soziale Interaktion oder das affektive System berücksichtigt und die Rückkopplung von Performanz auf die Kompetenz thematisiert. Unterschieden wurde zwischen kommunikativer Kompetenz einerseits, also dem Wissen darum, wie und unter welchen Umständen man sich jemandem anderen verständlich macht (wann man z.B. sein Anliegen in die Form einer Behauptung, Mitteilung, Frage usw. kleidet) und linguistischer Kompetenz im engeren Sinne andererseits als dem Wissen darum, welche sprachlichen Mittel man für diesen Zweck der Verständigung einsetzt (also wie man Behauptungen, Mitteilungen, Fragen sprachlich ausdrückt). Ähnlich liegt die Differenzierung von grammatischer und pragmatischer Kompetenz, durch deren Zusammenwirken nach Kasher jede Form sprachlicher Kreativität bestimmt sei.<sup>6</sup>

Ohne diese Hereinnahme der Sprachwirklichkeit in die Linguistik weiter zu verfolgen, auch ohne Rekurs auf das riesige Wissensmassiv der Psycholinguistik sei hier die Aufmerksamkeit auf etwas Anderes, Einfacheres gerichtet: Nämlich auf die bereits erwähnte Zurücknahme des Performanzbegriffs bzw. auf seine Deformation und Uminterpretation.



## Performanz – Basis oder Stiefkind moderner Kompetenzforschung?

Betrachtet man neuere Beiträge zur Kompetenzforschung<sup>7</sup> und zur Kompetenzmessung<sup>8</sup>, so muss man erstaunt feststellen, dass dort der Performanzbegriff ziemlich vollständig ausgeblendet ist. Wo er verbal benutzt wird, stellt er nicht viel mehr als ein Gleichwort für Tätigkeitsvollzug oder Handlungsausführung dar, ohne dass ein größerer gedanklicher Aufwand getrieben würde. Das große, vom BMBF großzügig geförderte Projekt „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ heißt eben nicht „Lernkultur Performanzentwicklung“, obwohl es doch darauf gerichtet ist, die berufliche Handlungsfähigkeit im Rahmen der beruflichen Weiterbildung und unter zentraler Einbeziehung des Lernens im sozialen Umfeld, im Prozess der Arbeit oder im Netz zu erhöhen. Wie das? Eine Begründung dafür lässt sich, so der hier verfolgte Ansatz, durch Analyse des Handelns auf drei Ebenen geben:

- auf der quasimechanischen durch Fertigkeiten bestimmten Ebene
- auf der quasi kybernetisch-steuerungsbedingten durch Qualifikationen bestimmten Ebene
- auf der selbstorganisativen durch Kompetenzen bestimmten Ebene

Arbeitshypothese ist, dass die Bestimmung des Verhältnisses von Handlungsvoraussetzungen und Handlungen auf der ersten Ebene am leichtesten, auf der letzten Ebene am lohnendsten ist.

### Fertigkeit und Handlungsausführung

Als Fertigkeit wird oft ein während der Ausführung von Arbeitsaufgaben erworbenes Können in der Bewegungsausführung, oder in der kognitiven Problembewältigung bezeichnet, das von zugrundeliegenden Fähigkeiten sowie von Erfahrung und Übung abhängig ist. Mit zunehmender Wiederholung gleicher oder ähnlicher Arbeitsschritte reduziert sich die benötigte Handlungszeit ohne Mehranstrengung. Die „Umständlichkeiten“ werden weniger, der Kontrollgrad der Bewegungen verringert sich. Beurteilt wird das „Was“ und das „Wie Gut“ der Tätigkeit.

Deutlich definiert Hacker: „Verrichtungseinheiten, die auf relativ gleichbleibende sensumotorisch akzentuierte Anforderungssequenzen hin entwickelt werden und als verfestigte und psychisch automatisierte Handlungsbestandteile bereitstehen, bezeichnet man als sensumotorische Fertigkeiten. Fertigkeiten sind durch Übung automatisierte Komponenten von Tätigkeiten. Automatisiert bedeutet dabei, dass eine Ausführung ohne bewusste Führung und Kontrolle möglich ist. Um Komponenten von Tätigkeiten handelt es sich insofern, als lediglich die Ausführungsweisen von Tätigkeitsabschnitten automatisiert sind. Die Tätigkeit insgesamt erfolgt auf bewusste Ziele hin, und der Ausführende weiß, dass er die Tätigkeit ausführt.“<sup>9</sup> Auf gleiche Weise lässt sich die Automatisierung kognitiver Handlungen beschreiben.<sup>10</sup>

Den Sinn und die Folge solcher Automatisierungen kann man dann so skizzieren: „Der Organismus antwortet auf relativ invariante Anforderungen mit der Entwicklung von entsprechend gefestigten Handlungsstrukturen, die den Charakter von „automatisch“ (d.h. gleichsam von selbst und ohne fortwährende absichtliche Kontrolle) ablaufen, jedoch für den bewussten Einsatz noch verfügbaren Unterprogrammen die Tätigkeit abnehmen.“<sup>11</sup> Schon der herangezogene Begriff des Automaten, des Automatischen sagt klar worum es geht: Die invariante Anforderungssituation erfordert eine eindeutig darauf hin ausgerichtete Dispositionsstruktur und ein ebenso eindeutiges Handeln.

Zwischen einer Fertigkeit und einer der Anforderungssituation genügenden Handlung besteht eine gleichsam lineare Beziehung: man kann von der Fertigkeit direkt auf die erreichbare Handlungsausführung schließen – schließen, und umgekehrt – eine bestimmte Handlungsausführung erlaubt den direkten Rückschluss auf die Fertigkeit.

### Qualifikation und Handlungsspektrum

Komplizierter liegt der Fall, wenn Qualifikationen betrachtet werden. Dabei besteht die erste Schwierigkeit schon in der Abgrenzung des Qualifikationsbegriffs vom Kompetenzbegriff.

Qualifikationen bezeichnen in der Regel klar zu umreißen Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen



müssen, um konvergent- anforderungsorientiert handeln zu können. Sie sind handlungszentriert und in der Regel so eindeutig zu fassen, dass sie in Zertifizierungsprozeduren außerhalb der Arbeitsprozesse überprüft werden können.<sup>12</sup>

Der Qualifikationsbegriff löste gegen Ende der 60er Jahre den klassischen Bildungsbegriff ab. Nicht mehr die Persönlichkeitsbildung sondern die vermeintlichen Bedürfnisse der Gesellschaft und deren Anrecht auf Leistung standen nun im Vordergrund. Robinsohns Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ von 1967 hoffte auf ein System curriculärer Wissenschaftlichkeit, die durch einen funktionalen Zusammenhang zwischen konkreter (beruflicher) Verwendungssituation und exakt darauf abgestimmtem und zu kontrollierendem Lernprozess hergestellt werden sollte. Von da an zählte Qualifikation mehr als Bildung.

Bis heute ist eine wichtige Aufgabe betrieblicher Weiterbildung die Passung von Qualifikation und gefordertem Handlungsspektrum: „Durch die betriebliche Arbeitsorganisation werden die für einen Produktionsprozess erforderlichen Arbeitsaufgaben systematisch erfasst, analytisch zergliedert und zu unterschiedlichen Arbeitspositionen zusammengefasst. Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilaufgaben wird durch aufbau- und ablauforganisatorische Regeln sichergestellt. Der Qualifikationsbegriff zielt einerseits auf die Fertigkeiten und Kenntnisse, die zur Wahrnehmung der mit einer Arbeitsposition verbundenen Anforderungen erforderlich sind (tätigkeitsbezogener Qualifikationsbegriff), andererseits auf die ...Handlungsmöglichkeiten, über die eine Erwerbsperson tatsächlich verfügt (personenbezogener Qualifikationsbegriff).“<sup>13</sup>

Wenn Beck definiert, Qualifikation sei die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, über die eine Person als Voraussetzung für eine ausreichende Breite in der beruflichen Einsetzbarkeit verfügen muss<sup>14</sup>, so markiert er damit wiederum den eigentlichen Kernpunkt des Problems: vorausgesetzt wird nämlich, die Breite der perspektivischen beruflichen Handlungsanforderungen genau kennen und beschreiben zu können. Bereits in der Mitte der siebziger Jahre wurde aufgrund wachsender Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt, steigender Arbeitslosigkeit, rasanten strukturellen ökonomischen Wandels und des Vordringens neuer Technologien klar, dass sichere Prognosen für künftige Handlungsanforderungen gar nicht möglich waren, worauf Dieter Mertens ja mit der Kreation der Schlüsselqualifikationen – einem alle Basiskompetenzen bereits einbeziehenden Konstrukt – antwortete<sup>15</sup>. Diese Situation von Komplexität, Chaotisierung und Risikohaltigkeit hat sich bis heute zunehmend verschärft.<sup>16</sup> Das Lernen in der Risikogesellschaft<sup>17</sup> ist zum Normalfall geworden.

Kompetenz wird heute nicht mehr als Teil der Qualifikation, sondern Qualifikation als Teil der Kompetenz gesehen – nämlich genau als der Teil, in dem die „ausreichende Breite“ der beruflichen Einsetzbarkeit so klar zu fassen ist, dass sich die notwendigen Voraussetzungen an Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen einer Person curricular beschreiben und damit lehren, vermitteln und trainieren lassen.

Natürlich handelt es sich nicht mehr um eine eindeutige Beziehung wie sie zwischen Fertigkeit und Handlungsausführung besteht. Vielmehr steht jeder Qualifikation ein Handlungsspektrum „ausreichender Breite“ gegenüber. Aber doch so, dass man von der Qualifikation her auf die Einzelbereiche des Handlungsspektrums und von jedem Teil des Handlungsspektrums auf die zugrundeliegende Qualifikation schließen kann. Wie eine solche Zuordnung praktisch realisiert werden kann, lehrt beispielsweise das von Frieling u.a. ins Deutsche übertragene Tätigkeitsinventar (TAI) das durch Beobachtungen und Befragungen Qualifikationsanforderungen in unterschiedlichen Dimensionen erhebt.

Zwischen Qualifikation und dem ihr gegenüberstehende Handlungsspektrum besteht also eine multiple Beziehung: man kann von der Qualifikation nicht mehr direkt auf das erreichbare Handlungsspektrum schließen, von dem aktuell stets nur ein Teil realisiert wird. Andererseits kann man sehr wohl das gesamte benötigte Handlungsspektrum charakterisieren und daraus direkt auf die benötigte Qualifikation schließen.

### **Kompetenz und Handlungsvielfalt (Performanz)**

Das Lernen und Arbeiten in der Risikogesellschaft, im Chaos dynamisch sich verändernder politischer, wirtschaftlicher und sozialer Bedingungen erfordert zunehmend Dispositionen, um unter der entstehenden Zieloffenheit und –unsicherheit das eigene Handeln selbst zu organisieren.



Zur Bezeichnung dieser Dispositionen hat sich der Kompetenzbegriff durchgesetzt. Kompetenzen kennzeichnen die Dispositionen eines Menschen, eines Teams, einer Organisation oder eines Unternehmens, in Situationen mit unsicherem Ausgang sicher zu handeln – selbstorganisiert zu handeln. Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen.

Da ist – auf individueller Ebene - die Disposition, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu verhalten. Produktive Einstellungen, Motive, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln. Wir sprechen von **personaler Kompetenz**.

Da ist die Disposition, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale willensstark und aktiv umsetzen zu. Wir sprechen von **Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz**.

Da ist die Disposition, mit fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen. Selbständig neues Wissen zu gewinnen. Den Lösungsprozess methodisch fruchtbar zu gestalten. Wir sprechen von **Fach- und Methodenkompetenz**.

Da ist die Disposition, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren. Wir sprechen von **sozial-kommunikativer Kompetenz**.<sup>18</sup>

Diesen Basiskompetenzen und ihren Kombinationen lassen sich die meisten der gängigen Kompetenzbegriffe (wir haben 280 Begriffe daraufhin ausgewertet) unschwer zuordnen.<sup>19</sup>

Der Kompetenzbegriff lässt sich nach Rolf Arnold deutlich vom Qualifikationsbegriff abheben<sup>20</sup>:

Qualifikation	Kompetenz
Q. ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	K. beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit
Q. ist - bei handlungszentriertem Beobachtungsfokus - weitgehend auf konvergent- anforderungsorientierte Handlungs- und Tätigkeitssituationen bezogen	K. füllt als einziger Attributionsbegriff das Feld handlungszentrierter Beobachtungsfokus / divergent- selbstorganisative Handlungs- und Tätigkeitssituationen
Q. beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	K. ist subjektbezogen
Q. ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt	K. bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
Q. ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zertifiziert werden können	K. - Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; K. umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen
Q. rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts "proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte") ab	K. nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise

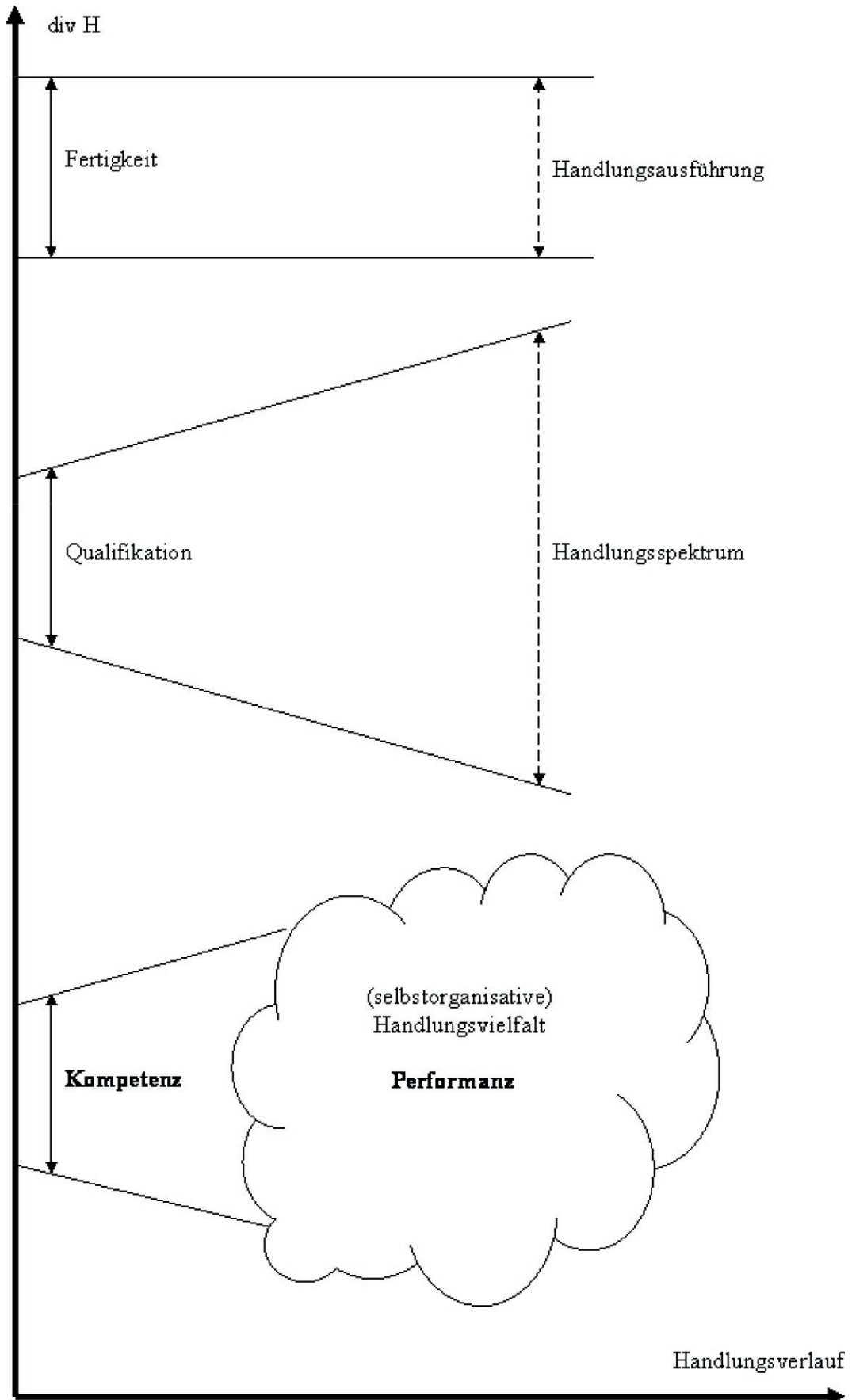


Zwischen individueller Kompetenz als individueller Selbstorganisationsdisposition und der ihr gegenüberstehende stets sozialen Handlungsvielfalt besteht ein Verhältnis, wie es für alle Selbstorganisationsprozesse typisch ist. Für solche Prozesse gelten einige Grundprinzipien von denen hier hervorgehoben seien:

1. **Das Prinzip der inneren Bedingtheit und Bestimmtheit**, eines eigenen (selbstorganisierten) Determinismus (Die durch Selbstorganisation entstandenen Strukturen sind in der Regel sowohl durch die Randwerte als auch durch die inneren Faktoren bedingt; die Zukunft ist real offen)
2. **Das Prinzip der Ordnungsparameter**, das Haken-Prinzip (Es existieren in der Regel spezielle Bewegungen (Moden), die alle Teilbewegungen koordinieren. Das gilt auch im übertragenen Sinne für geistiges und symbolisches Handeln, das durch übergeordnete Ordnungsparameter koordiniert wird)
3. **Das Prinzip der beschränkten Vorhersagbarkeit** (Es gibt grundsätzlich zwei Klassen von Strukturen der Selbstorganisation, reguläre und irreguläre bzw. chaotische, dissipative Strukturen. Chaotische Dynamik impliziert ein exponentielles Auseinanderstreben der Systemtrajektorien und damit eine schlechte Vorhersagbarkeit der ferneren Zukunft)
4. **Das Prinzip der Historizität** (Alle Strukturen der Realwelt, die durch Evolution / Entwicklung entstanden sind, können letztlich nur durch eine Synthese zugrundeliegender Gesetze und konkreter Entstehungsgeschichte verstanden werden)
5. **Das Prinzip der Komplexität** (aufgrund der Komplexität der Systeme sind diese nur unvollständig beschreibbar und perspektivisch einzuschätzen, interne Zustände beeinflussen sich selbst – das Verhalten ist weder aus Inputs noch aus internen Zuständen "ableitbar", die Komplexität ist nicht reduzierbar)
6. **Das Prinzip der Redundanz** (Die Gestaltung und Lenkung des Systems kann aus Teilsystemen heraus erfolgen, Information ist über das System verteilt, es gibt kein ausschließliches Hierarchieprinzip)
7. **Das Prinzip der Selbstreferentialität** (das Eigenverhalten ist Produkt innerer Kohärenzen, nicht "Repräsentation" äußerer Einflüsse, jedes Verhalten wirkt auf sich selbst zurück und ist Ausgangspunkt weiteren Verhaltens. Selbstreferentielle Systeme sind weitgehend operational-organisativ geschlossen, aber offen gegenüber Materie- und Energieflüssen)
8. **Das Prinzip der Autonomie** (das System ist nicht informationell unabhängig, aber im Sinne von Selbstgestaltung, -lenkung und -entwicklung selbstbestimmt gegenüber der Umwelt; es ist nicht angepasst, sondern koevolutiv geprägt)
9. **Das Prinzip humaner sozialer Systeme** (humane soziale Systeme sind selbstorganisierend und kreativ, sie sind wert- und willensgesteuert, sinn- und zweckorientiert und beruhen auf Kommunikation, Symbolen und Lernen)<sup>21</sup>

Aufgrund des selbstorganisierten Determinismus, der Wichtigkeit von Werten als Ordnern des Handelns, der beschränkten Vorhersagbarkeit, der Historizität der Handlungsprozesse, ihrer Redundanz, Selbstreferentialität und Autonomie sowie ihrer Wert-, Willens- und Sinnsteuerung gibt es keinen wie immer gearteten direkten Schluss von der Handlungsvoraussetzung Kompetenz auf die Handlungsvielfalt Performanz. Wir müssen uns mit Wahrscheinlichkeitsannahmen, Erfahrungswerten, Teilaussagen, manchmal auch mit bloßen Hoffnungen begnügen. Allerdings lässt sich aus quantitativ gemessener, qualitativ charakterisierter oder komparativ beschriebener Performanz sehr wohl auf zugrundeliegende Kompetenz rückschließen – sonst wäre Kompetenzmessung eine bloße Illusion.<sup>22</sup>

Das bisher dargestellte Verhältnis von Fertigkeit und Handlungsausführung, Qualifikation und Handlungsspektrum sowie Kompetenz und Performanz (als selbstorganisierter Handlungsvielfalt) lässt sich graphisch auf folgende Weise veranschaulichen:





## Mathematik und Kunst. Zwei Beispiele

Zuweilen werden trotz der mittlerweile klar herauszuarbeitenden Differenzen Qualifikation und Kompetenz miteinander vermengt. Wenn aber Qualifikationen wie Kompetenzen behandelt werden, ergibt sich ein gänzlich anderes Performanzverständnis, als wenn man Kompetenzen auf Selbstorganisationsdispositionen konzentriert. Das soll in zwei Beispielbereichen illustriert werden.

### Mathematik

In einer umfangreichen Arbeit hat Klaus Korossy eine schlüssige, detailliert ausgearbeitete „Modellierung von Wissen als Kompetenz und Performanz“ dargestellt. Sie folgt vorgängigen Wissensstrukturtheorien, wie der von Doignon und Falmagne. Anklingend an Ideen von Chomsky konstruiert er eine Kompetenz-Performanz-Theorie „welche sich auf den strukturellen Zusammenhang zwischen beobachtbarem Lösungsverhalten bei Aufgaben („Performanz“) und nicht beobachtbarer, theoretisch unterstellter Fähigkeit, Fertigkeit („Kompetenz“) richtet.“<sup>23</sup> Den Kompetenzen selbst lassen sich theoretische Grundannahmen bereichsspezifischen oder psychologischen, bspw. kognitionspsychologischen Inhalts unterstellen.

Wichtig für die hier verfolgte Thematik ist die Reduktion der Kompetenz auf Fähigkeit im engeren Sinne und Fertigkeit, etwa Mathematikaufgaben zu lösen. Das ist der Fall einer definierten Handlungsausführung oder eines exakt umreißbaren Handlungsspektrums - nämlich der Lösung unterschiedlicher Aufgaben auf unterschiedlichen Denkwegen. Das wird in den Grundannahmen der Modellierung ganz deutlich:

1. Ausgegangen wird von einem vorgegebenen Wissensbereich. Er lässt sich einerseits durch eine endliche nichtleere Menge von Kompetenzzuständen („Wissen“, „Können“, „Fähigkeit“, „Fertigkeit“ einer Person) modellieren
2. Die Menge der Kompetenzzustände wird im Sinne einer durch eine inhaltliche / psychologische Theorie gestützte Menge nicht unmittelbar beobachtbarer, theoretischer Konstrukte aufgefasst. Die Kompetenzzustände können insbesondere auch als Teilmengen einer Menge von „Elementarkompetenzen“ spezifiziert werden
3. Der Wissensbereich lässt sich andererseits aber auch durch eine Menge von Aufgaben charakterisieren, für die gilt, (a) dass man jede von ihnen nur mit Hilfe eines oder mehrerer der modellierten Kompetenzzustände lösen kann und (b) dass man genau entscheiden kann, ob mit Hilfe dieser Kompetenzzustände die Aufgabe gelöst wurde oder nicht
4. Eine Person kann, entsprechend ihrem momentanen Kompetenzzustand bestimmte Aufgaben lösen, andere nicht. Die Menge der gelösten Aufgaben charakterisiert den Performanzzustand der Person. Er erlaubt direkte Rückschlüsse auf den vorliegenden Kompetenzzustand.

Im untersuchten Fall der Lösung von Mathematikaufgaben, wo „Wissen“, „Können“, „Fähigkeit“, „Fertigkeit“ klar beschrieben, das Richtig oder Falsch des Handelns eindeutig ermittelt und der Bezug der Aufgabenlösung zu den Kompetenzen eindeutig hergestellt werden kann, lässt sich das entwickelte Modell gut experimentell verifizieren. Dass es jedoch Probleme gibt, die direkt auf unsere Kompetenz – Performanz – Überlegungen verweisen, verschweigt Korossy nicht.

Wissen lässt sich nämlich nur als Kompetenz und Performanz modellieren, wenn zwischen beiden eine testtheoretisch deterministische Beziehung herstellbar ist: „Dem hier eingeführten Repräsentationskonzept liegt eine deterministische Beziehung zwischen zugrundegelegter Kompetenz und empirisch beobachtbarem Aufgabenlösungsverhalten zugrunde.“<sup>24</sup> Nur dann „kann die Beobachtung eines Performanzzustandes auf die Ebene der Kompetenzen rückbezogen werden d.h. eine qualitative Kompetenzdiagnose erstellt und ggf. auf der Grundlage einer solchen Kompetenzdiagnose eine adaptive Interventionsentscheidung getroffen werden“<sup>25</sup> Dieser Rückbezug ist nur bei Fertigkeiten eineindeutig („bijektiv“) aber er bleibt immer deterministisch. Das lässt sich aber bei den wenigsten nichtmathematischen Aufgaben und Problemlösungsanforderungen realisieren. Schon bei dieser „einfachen“ Modellierung kommt es zu teilweise „nicht sehr ermutigenden“ empirischen Befunden.<sup>26</sup> Auch spätere Arbeiten des Autors bleiben aus guten Gründen bei der Modellierung von Kompetenzen als Qualifikationen und deshalb selbstorganisativen Modellen ganz und gar verschlossen.





## Kunst

Während die Performanz aus der Psychologie immer mehr verschwand oder in deterministische Modelle „eingeebnet“ wurde, begann sie – vielfach unabhängig von Chomskis Ansatz – mehr und mehr ein Eigenleben im Bereich der Sprache, der Sprachwissenschaften, der Sprachphilosophie aber auch im Bereich der bildenden und darstellenden Künste zu führen. Zahlreiche „Kulturen des Performativen“ entstanden, die freilich in der Kunstgeschichte weit zurückliegende Wurzeln hatten.<sup>27</sup> Uwe Wirth hat den Weg des Performanzansatzes, von seiner Verwendung in John Searls Sprechakttheorie bis zu dem heutigen „performative turn“ der Kulturwissenschaften materialreich veranschaulicht. „Auf die Frage, was Performanz eigentlich bedeutet, geben Sprachphilosophen und Linguisten einerseits, Theaterwissenschaftler, Rezeptionsästhetiker, Ethnologen oder Medienwissenschaftler andererseits sehr verschiedene Antworten. Performanz kann sich ebenso auf das ernsthafte Ausführen von Sprechakten, das inszenierende Aufführen von theatralen oder rituellen Handlungen, das materiale Verkörpern von Botschaften im „Akt des Schreibens“ oder auf die Konstitution von Imaginationen im „Akt des Lesens“ beziehen... Wissenschaftsgeschichtlich betrachtet hat sich der Begriff der Performanz von einem terminus technicus der Sprechakttheorie zu einem umbrella term der Kulturwissenschaften verwandelt, wobei die Frage nach den funktionalen „Gelingensbedingungen“ der Sprechakte von der Frage nach ihren „phänomenalen Verkörperungsbedingungen“ abgelöst wurde.“<sup>28</sup> Ohne die Ehrfurcht einflößende Reihe großer Denker, die sich um das Performanz – Verständnis verdient gemacht haben, hier ganz wiederzugeben (sie reicht von Austin und Searle zu Foucault, Derrida und Habermas, von Iser und Eco zu den heutigen Protagonisten der kulturwissenschaftlichen Wende des Performanzbegriffs) sei einfach betont, dass es um zunehmend komplexere gedankliche, sprachliche, künstlerische Handlungen und Handlungsprodukte geht, die dabei verhandelt werden. Das wird nun in Bezug auf künstlerische Performanz besonders deutlich.

„Künstlerische Performanz veranschaulicht jeweils ein bestimmtes, kontingentes, d.h. immer auch anders mögliches Modell künstlerischer Kompetenz und macht diese potentiell öffentlich beobachtbar. An den spezifischen Formen künstlerischer Performanz können wir als externe Beobachter, die keinen epistemischen Zugang zum Inneren einer anderen Person besitzen, modellhaft beobachten, wie sich künstlerische Kompetenz in spezifisch künstlerischen Handlungsformen formuliert. Jede Form von ästhetischer Kompetenz, sei es auf Seiten eines Künstlers, eines Kritikers, eines Kurators oder eines Laienbesuchers, ist immer schon, von vorneherein, in eine ideologische Konstruktion aus Überzeugungen, Einstellungen, Präferenzen, Werthaltungen, Vorurteilen und Gewohnheiten eingebettet. Interkontextuelle Performanzen treffen im Kunstsystem aufeinander und erzeugen eine typische Dynamik von Bestätigung und Verwerfung, von Annahme und Ablehnung, von Innovation und Tradition. Sie erhält die autopoietische Selbstreproduktion des Kunstsystems in Gange.“<sup>29</sup>

Diese Beschreibung ist exemplarisch in der Aussage, dass zwischen der Vielfalt ästhetischer Kompetenz einschließlich aller einbezogenen Überzeugungen, Einstellungen, Präferenzen, Werthaltungen, Vorurteilen und Gewohnheiten und der Vielgestaltigkeit und der künstlerischen Performanz eine Kontingenzbeziehung besteht die es unmöglich macht, irgendwelche deterministischen Schlussfolgerungen zu ziehen. Wie bereits angedeutet: Man kann selbst bei sorgfältigster Analyse der Psyche eines Künstlers und seiner sozio – ökonomischen Lebensbedingungen keine Prognosen auch nur auf das nächste Kunstwerk wagen. Man kann aber sehr ausgiebig und manchmal ermüdend die psychischen und sozioökonomischen Bedingungen rekonstruieren, unter denen ein Kunstwerk hervorwuchs.

Eben das schreit geradezu nach einer Fassung im Rahmen der Selbstorganisationstheorie. Besonders die Synergetik erweist sich als dafür prädestiniert: Sie fasst die auf den Künstler (wie auf jeden Menschen) wirkende sozio-ökonomische Umwelt in Form von „Kontrollparametern“, sie beschreibt, wie ausgeführt, Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, sie begreift Gefühle, Überzeugungen, Präferenzen, Werthaltungen usw. als Ordnungsparameter (Ordner). Sie verweist auf die Grenzen von Vorausssehbarkeit und Planbarkeit des Handelns als auf einen Ursprung des Performativen, sie bestätigt den einmaligen, zeitlich begrenzten Charakter des performativen Ereignisses und erklärt seinen selbstreferentiellen Charakter.<sup>30</sup> Und sie fasst Performanz als kontingente, historisch je singuläre Form des Selbstorganisationsprozesses.



Hierdurch sind zugleich lerntheoretische und –praktische Einflussmöglichkeiten auf die Kompetenz genannt, welche die selbstorganisative Handlungsvielfalt, die Performanz beeinflussen:

- Veränderungen in der (sozialen, ökonomischen) Umwelt (z.B. durch Veränderung der Arbeitsgestaltung oder des sozialen Umfeldes außerhalb der Arbeit)
- Veränderungen der Kompetenzen, der Selbstorganisationsdispositionen (z.B. durch Erfahrung, Training, Praxis)
- Einflussnahme auf die Gefühle, Werte, Präferenzen usw. (z.B. durch Dialog, Überzeugung, Manipulation)
- Aktives Akzeptieren der Grenzen von Vorhersehbarkeit und Planbarkeit (z.B. durch Bewusstmachen der Lebenskontingenz oder durch ideell – religiöse Hilfskonstruktionen)
- Genuss des Einmalig – Performativen (z.B. durch Selbst- und Umweltinszenierung)
- Begreifen gesellschaftlicher Ritualisierungen, Stereotype, Institutionen und Auseinandersetzungen als in hohem Maße selbstreferentiell und entsprechendes Mit- oder Gegenwirken (z.B. in unterschiedlichen sozialen Einbindungen, Ehrenämtern, Parteiungen)
- Experimentierendes persönliches und soziales Handeln, um den Kontingenzrahmen der eigenen Performanz auszuloten (z.B. durch soziale Mitwirkung in Projekten, zeitweisen Arbeitsgruppen, unterschiedlichen persönlichen und arbeitsbezogenen Konstellationen).

Damit ist klar: Bei aller Kontingenz ist der Haupt“angriffspunkt“ lernender Veränderung der einzelne selbstorganisativ handelnde Mensch - in einer durch ihn selbst wenig veränderbaren sozialen und ökonomischen Umwelt. Und bei ihm sind es vor allem die Kompetenzen, die lernend veränderbar sind. Sie schließen Regeln, Werte und Normen durch Interiorisation ein, sie umfassen auch das Akzeptieren von Grenzen, den Genuss des Performativen und das Begreifen des Selbstreferentiellen als besondere Werthaltungen. Insofern ist jede neue Lernkultur zurecht auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung gerichtet.

Andererseits erweist es sich zunehmend als notwendig, den Beziehungen von Kompetenz und Performanz – insbesondere in Prozessen der Erwachsenenbildung und der beruflich - betrieblichen Weiterbildung, viel mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Besonders wo es um praktisches und nicht nur um theoretisches Wissen geht, ist diese Aufmerksamkeit unverzichtbar. „Praktisches Wissen ist performativ; es ist körperlich, ludisch, rituell und zugleich historisch, kulturell; performatives Wissen bildet sich in face-to-face Situationen und ist semantisch nicht eindeutig; ... performatives Wissen hat imaginäre Komponenten, enthält einen Bedeutungsüberschuss und lässt sich nicht auf Intentionalität reduzieren; es artikuliert sich in Inszenierungen und Auführungen des alltäglichen Lebens, der Literatur und der Kunst“ erklären uns Christoph Wulf und seine Mitstreiter.<sup>31</sup> Zurecht.

Wenn man nur einen Moment nachdenkt, wie wenig das Körperliche, Ludische, Rituelle, Historische, Kulturelle, Uneindeutige, Imaginäre, Nichtintentionale, Inszenierte, Literarische und Künstlerische beispielsweise in unseren Ansätzen zur beruflich – betrieblichen Aus- und Weiterbildung, zum Lernen und zur Kompetenzentwicklung auftaucht, begreift man sofort die Bedeutung der Performanz für diesen Bereich. Damit wird schließlich „ein Verständnis von Erziehung als Gabe denkbar, das Erziehung als überraschendes, sich der Zeit, der Verfügbarkeit und der Herstellbarkeit entziehendes Ereignis fasst. So wird erkennbar, dass der Erzieher nur dann Bildung und Erziehung „gibt“, wenn er nichts zurückverlangt und seine Maßnahmen vergisst, so dass der Educand die zum sich selbstreferentiell vollziehenden Bildungsprozess notwendige Freiheit gewinnt.“ Ein idealisierendes Bild, das Wulf & Co. hier zeichnen? Sicher.

Aber auch ein Ideal, das in einer kompetenzbasierten Lernkultur Wirkungen entfalten wird und entfalten muss.



## Endnoten

- 1 WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychol. Rev. Bd. 66
- 2 EYSENCK, H. J.; RACHMANN, S. (1967). Neurosen - Ursachen und Heilmethoden : Einführung in die moderne Verhaltenstherapie / H.-J. Eysenck und S. Rachman. Berlin 1967. S.27
- 3 EBELING, W. (1990). Application of Evolutionary Strategies. In: Syst. Anal. Model.Simul. H.7, Jhg.1
- 4 In Wilhelm von Humboldts Schrift Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues von 1836 heißt es: "Das Verfahren der Sprache ist aber nicht bloss ein solches, wodurch eine einzelne Erscheinung zustandekommt; es muss derselben zugleich die Möglichkeit eröffnen, eine unbestimmbare Menge solcher Erscheinungen, und unter allen, ihr von dem Gedanken gestellten Bedingungen, hervorzubringen ... [Die Sprache] muss daher von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen" siehe: von HUMBOLDT, W. (1836). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin §8-§15. ( Reprint 1960 Dummler, Bonn)  
N. CHOMSKY, N. (1971). Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt/M; ders. (1977). Reflexionen über die Sprache, Frankfurt/M.; ders. (1981) Regeln und Repräsentationen, Frankfurt/M.; ders. (1986) Knowledge of Language, New York
- 5 HUBER, H.-D. (2001). Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Plamen Dejanow und Svetlana Heger. In: BÜHLER, M.; KOCH, A.. Kunst und Interkontextualität. Materialien zum Symposium schau-vogel-schau. Köln. S.35f
- 6 KASHER, A. (1991). Pragmatics and Chomsky's Research Program. In: Ders. (Hrsg.), The Chomskyan Turn
- 7 vgl. die Jahressbände QUEM (Hrsg.) (1996 – 2001). Kompetenzentwicklung '96; Kompetenzentwicklung '97; Kompetenzentwicklung '98; Kompetenzentwicklung '99; Kompetenzentwicklung '2000; Kompetenzentwicklung '2001. Münster, New York, München, Berlin
- 8 ERPENBECK, J., von ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart
- 9 HACKER, W. (1998). Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern, Göttingen, Toronto Seattle. S.655
- 10 ebenda, S.734 ff
- 11 ebenda
- 12 TEICHLER, U. (1995). Qualifikationsforschung. In: R. ARNOLD & A. LIPSMEIER (Hrsg.) Handbuch der Berufsbildung. Opladen . Vgl. auch ERPENBECK, J., von ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung (Einführung). Stuttgart. S. 42
- 13 HEIDENREICH, M. (1997). Arbeitsorganisation und Qualifikation. In: H. LUCZAK; W. VOLPERT (Hrsg.): Handbuch Arbeitswissenschaft. Stuttgart. S. 696-701
- 14 BECK, H. (1995). Schlüsselqualifikationen – Bildung im Wandel. Darmstadt
- 15 MERTENS, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Heft 7/1974; MERTENS, D.(1975). Schlüsselqualifikationen und Berufsbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H.4/1975
- 16 QUEM (Hrsg.) (19989). Lernen im Chaos. Lernen für das Chaos. Lernen im Chaos. QUEM-report. Berlin
- 17 vgl. BECK U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M; WEINBERG, J. (1999). Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: QUEM(Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin, S.84 ff
- 18 ERPENBECK, J.; HEYSE, V. & MAX, H. (2000). KODE® Kompetenzdiagnostik und Entwicklung (Messverfahren). Berlin, Regensburg, Lakeland; ERPENBECK, J.; von ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart. S.8
- 19 vgl. ERPENBECK, J.; HEYSE, V. & MAX, H. (2001). KODE® X Der Kompetenzexplorer (Messverfahren). Berlin, Regensburg, Lakeland



- 20 ARNOLD, R. (2000). Qualifikation. In: ARNOLD, R.; NOLDA, S.& NUISSL, E. Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn. S.269; Zeile 2 der Tabelle nach ERPENBECK, J.; von ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart. S. 29
- 21 EBELING, W.; FEISTEL, R.(1994). Chaos und Kosmos. Prinzipien der Evolution. Heidelberg, Berlin, Oxford S.39ff; ERPENBECK, J.; WEINBERG, J. (1999) Lernen in der Leonardo-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: ARNOLD, R.; GIESEKE, W. Die Weiterbildungsgesellschaft. Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied 1999
- 22 ERPENBECK, J.; von ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart
- 23 KOROSSY, K. (1993). Modellierung von Wissen als Kompetenz und Performanz. Eine Erweiterung des Wissensstruktur-Theorie von Doignon & Falmagne. Heidelberg
- 24 KOROSSY, K. (1996). Kompetenz und Performanz beim Lösen von Geometrie-Aufgaben. In: Ztschr. für Experimentelle Psychologie, Bd. XLIII, Hft. 2, Göttingen. S.289
- 25 ebenda, S.288
- 26 ebenda, S. 300
- 27 FISCHER-LICHTE, E.; KOLESCH, D. (Hrsg.) (1998). Kulturen des Performativen. Paragrana – Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Berlin
- 28 WIRTH, U. (2002). Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. In: WIRTH, U. (Hrsg.) Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main. S. 9
- 29 Zit. nach: <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/competence/interkontextualitaet.html>; vgl. auch HUBER, H.-D. (2001). Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. DEJANOW, P., HEGER, S. In: BÜHLER, M.; KOCH, A.. Kunst und Interkontextualität. Materialien zum Symposium schau-vogel-schau. Köln
- 30 vgl. WULF, CH.; GÖHLICH, M.; ZIRFAS, J. (2001). Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In: dies. (Hrsg.) Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München. S. 10 ff
- 31 ebenda, S. 13