

Zeitschrift: SuchtMagazin

Herausgeber: Infodrog

Band: 40 (2014)

Heft: 4

Artikel: Bildung, Kompetenz und "soft kills" : eine kritische Reflexion

Autor: Reichenbach, Roland

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-800109>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.12.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bildung, Kompetenz und «soft skills»: Eine kritische Reflexion

Die Kompetenzorientierung dominiert mittlerweile jeden Bereich der Pädagogik, Bildung und Ausbildung. Das im Zentrum stehende Konzept der Kompetenz ist allerdings umstrittener als vielleicht gemeinhin geglaubt wird. Dass mit dem Kompetenzkonzept die (nicht minder problematische) Idee der Bildung ersetzt werden könne, ist sicher ein weit verbreiteter Irrtum. Allerdings ist es von Bedeutung, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von «Kompetenz» und «Bildung» kontrastiert werden können. Speziell für den Bereich der sogenannten Sozial- und Selbstkompetenzen, die meist als sogenannte «soft skills» vorgestellt werden, zeigt sich, wie aufgebläht und kaum kritisch reflektiert die heute pädagogisch relevanten Diskurse sein können.

Roland Reichenbach

Prof. für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich, Institut für Erziehung, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich, www.ife.uzh.ch

Schlagwörter:

Kompetenzkonzept | Bildung | Persönlichkeitsentwicklung | Soft Skills |

Vorbemerkungen

Wesentlich umstrittene, bzw. strittige Begriffe¹ wie jener der Kompetenz prägen unsere Diskurse. Umstritten heisst, man ist sich nicht einig, worin das Wesen des in Frage stehenden Konzeptes besteht. Demokratie ist jene Staats- und Lebensform, welche gegenüber letzten Vorschlägen und Definitionen skeptisch ist. In ihr gilt: «Mehrheit statt Wahrheit».² Kein Satz ist der letzte. Strittige Konzepte sind nicht «schwammig» und berechtigen nicht, beliebig zu sprechen. Strittig heisst umstritten, was vielmehr heisst, dass man die betreffenden Konzepte durchaus kohärent, mit argumentativer Stringenz und Integrität diskutieren kann. Doch das ist eher selten der Fall – kaum zu erwarten im öffentlichen Diskurs. Zu gross die Mühe, sich mit der Genealogie eines Konzepts bzw. zunächst einfach eines «Wortes» zu beschäftigen. Diese Schwierigkeiten und diese Trägheit, aber auch die Unwissenheit der DiskursteilnehmerInnen lassen die Kompetenzdiskussion mitunter so mühsam werden, so babylonisch undiszipliniert. «Mehrheit statt Wahrheit» heisst auch, die Mehrheit kann irren, sie darf die Wahrheit nicht allein deshalb beanspruchen, weil sie sich als Mehrheit durchsetzen konnte, und umgekehrt muss die Minderheit auf ihren Geltungsanspruch der Wahrheit nicht verzichten (nur weil sie eben Minderheit ist).

Der Begriff der Bildung wurde von einem bedeutsamen Erziehungswissenschaftler, Dieter Lenzen, in kritischer Absicht als «Container-Begriff» bezeichnet. In einen Container kann man beliebige Inhalte stellen. Manche freuten sich zunächst und glaubten, mit dem Kompetenzbegriff könnte dieser Container nun endlich durch ein valides und plausibles Konzept

ersetzt werden. Heute wissen wir, dass einfach ein Container durch einen anderen Container ersetzt worden ist. Niemand kann gegen Bildung sein und niemand gegen Kompetenzen und ihre Förderung. Dieses umfassende Gefallen containerhafter Konzepte ist nicht unbedingt vorteil- oder gar tugendhaft, sondern vielmehr problematisch. Mit dem Gefallen wird suggeriert, man sei sich darin einig und könnte sich einig sein, was mit Kompetenz jeweils gemeint ist. Die Erfahrung zeigt eher, dass das Gegenteil der Fall zu sein scheint. Zunächst nicken alle mit dem Kopf, wenn es in der programmatischen «Lyrik» um die Förderung einschlägiger Kompetenzen in einem Bereich geht, etwa der Gesundheit und Suchtprävention. Dann aber ist man sich plötzlich gar nicht mehr einig, wenn es um die Klärung geht, was mit dieser oder jener Kompetenz eigentlich genau gemeint ist, und vor allem, wie sie zu fördern wäre. Im Folgenden seien zunächst einige allgemeine Bemerkungen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Konzepte Bildung und Kompetenz erlaubt und dann – kritischer – auf den «soft skills talk» eingegangen, der so unumgänglich erscheint wie er zu enervieren vermag.³ Das Nachwort fällt wiederum etwas erbaulicher aus.

Allgemeine Bemerkungen zu den strittigen Konzepten Bildung und Kompetenz⁴

Von der Autonomie der Polis zur Autonomie der Person

Strittigkeit gab und gibt es freilich schon beim Bildungsbegriff.⁵ Das verwundert wenig, weil gesellschaftlich zentrale Begriffe immer strittig sind (z.B. Identität, Gerechtigkeit, Kultur, Freiheit etc.). «Bildung» wirkt in heutiger Perspektive bisweilen klinisch – bzw. technisch-neutral (wie in: «Bildungssystem») oder auch humanistisch (wie in: «Die moralische Bildung des Menschen»), hat seinen Ursprung allerdings in der deutschen Mystik des 14. Jahrhunderts. Die Idee der menschlichen Entwicklung bzw. Bildung als Aktualisierung der Ebenbildlichkeit Gottes und als Verinnerlichung der Entäusserungen Gottes

veränderte ihren religiös-theologischen Gehalt allerdings mit der Aufklärung in der Art, dass sich der Bezug Mensch-Gott zunehmend zum Bezug Mensch-Welt transformierte, da eine kritische, bisweilen emanzipatorische Distanz gegenüber heteronomen Ansprüchen – in der Folge der Durchsetzung der Ideale der Französischen Revolution – als Ziel der Entwicklung von Person, Gesellschaft und Menschheit politisch attraktiv erschien. Der (immer noch sehr) positive Ruf der (personalen) Autonomie ist Zeugnis dieser Entwicklung. Dass Autonomie ein Ziel der persönlichen Entwicklung sein könne (und soll), wäre noch in der griechischen Antike (aus welcher der Begriff der – politischen – Autonomie ja stammt) nicht nur als abwegig, sondern gar als lasterhafte Anmassung (Hybris) beurteilt worden. Autonom kann, wenn überhaupt etwas, nur eine Polis sein, ein Gemeinwesen, das sich eben die Gesetzte selbst gibt; Einzelmenschen können sich nach damaligem Empfinden die Regeln der richtigen Lebensführung sicher nicht selbst geben. Doch das starke autonome Subjekt geistert nun seit dem 19. Jahrhundert auch im Bildungsdenken und heutigen Kompetenzdenken recht selbstsicher herum. Der junge Mensch soll so «gestärkt» werden, dass er «einfach Nein» sagt, wenn er z. B. vor der Wahl steht, Drogen zu konsumieren oder nicht – «just say no...». Starke Ideen, schwache Menschen.

Bildung ist Selbstbildung in der Welt

Die überweltlich entrückten Hintergründe des Bildungsbegriffs boten eine weite Palette an Ideen der menschlichen Entwicklung, man denke an die grossartige Idee der Bildhaftigkeit der Bildung (der Mensch als Ebenbild [imago] Gottes), an die Bildung als Nachahmung (imitatio) und an die damit verbundene Bedeutung der – inneren – «Einbildung» (imaginatio). Diese interessanten Wechselbeziehungen werden im zeitgenössischen (!) Kompetenzdenken kaum noch betont. Bildung wurde zunächst als impressiv – als Bewegung von aussen nach innen – und gleichzeitig (!) expressiv – als Bewegung von innen nach aussen (und schliesslich kulturelle Erzeugnisse schaffend) – gedacht. Bildung ist hier ganz Formation (forma) der Bewegung und entsteht durch die Bewegung von aussen nach innen und von innen nach aussen. Daher kann sich der Mensch nur selber bilden. Im Wort der «In-Formation» deutet sich der vergessene Zusammenhang nur noch leicht an. Kurz: Bildung ist Selbstbildung, aber ohne Welt nicht denkbar, d. h. die menschlichen Basiskompetenzen (Ermöglichungsbedingungen) für Bildung sind die Eindrucksfähigkeit und die Ausdrucksfähigkeit. Wohl geht es um nichts anderes: sich von der Welt beeindruckt zu lassen und jeweils einen Ausdruck der eigenen Erfahrung zu finden. Bildung kann, mit anderen Worten, als «Arbeit am Ausdruck» (von Welt- und Selbsterfahrung) verstanden werden; durch ihre Voraussetzung, nämlich die Welt in sich «aufzunehmen», wurde Bildung schon sehr früh primär als Prozess (von Einbildung und Ausbildung) und weniger als Produkt (wie heute häufig) gedacht. Dieser Prozess steht ganz und gar nicht per se im Widerspruch zu bestimmten Varianten des Kompetenzdenkens, er steht aber im Widerspruch zu manchen Illusionen, die heute im (unterkomplex politisierten) Kompetenzdiskurs so verbreitet scheinen (und vielleicht als ärgerliche Tatsachen der Debatte einfach akzeptiert werden müssen).

Merkmale der Bildungsidee

Begriffe unterscheiden sich von blossen Worten oder Ausdrücken dadurch, dass ihre Semantik (ihre geistige Bedeutung) artikuliert und verstanden wird bzw. relativ klar umrissen werden kann – dazu müssen sie gedanklich durchdrungen sein.

Doch Vorstellungen von Kompetenz unterscheiden sich und die Unterscheidungen mögen helfen, sich der Komplexität des Diskurses zu vergewissern. So ist wohl nicht jedes Verständnis von Kompetenz gleichermaßen geeignet, die pädagogischen Aufgaben und Möglichkeiten in einem bestimmten Bereich – etwa der Gesundheitsförderung – zu erhellen.

Dass Bildung auch heissen könnte, mit Vertrautem zu brechen, Selbstgewissheit zu verlieren und des Geläufigen verlustig zu gehen (wie es die Bildungsphilosophin Käte Meyer-Drawe zu Recht immer wieder thematisiert), ist freilich eine nicht selbstverständliche Sicht, die es auch heute schwer hat. Im Mainstream des Bildungsdiskurses mag man sich mit solchen Einsichten gerade gar nicht herumschlagen wollen. Viele sind vielmehr froh, dass das Kompetenzdenken dieses ja immer bloss ungefähr und nebulös erscheinende Bildungsdenken ganz ersetzt zu haben scheint (etwa Dieter Lenzen), während andere (etwa Elmar Tenorth) – etwas versöhnlicher – Kompetenz und ihre Entwicklung gerade selbst als Bildung verstanden haben wollen. Jedenfalls wurde Bildung in den letzten Jahrzehnten als deutsche Utopie, als deutscher Sonderweg und generell als Krankheitsfall und Auslaufmodell genügend kritisiert. Daher gilt das Bildungsdenken heute vielen – freilich gar nicht grundlos – als idealistisch, elitär (= ungerecht), romantisch (= rückwärtsgerichtet), als metaphysisch, mythisch und chimärenhaft (= wissenschaftlich untauglich) und als blosser Leerformel bzw. eben als reiner Container-Begriff.

Doch kann man und soll man so über Bildung denken und reden? Von welcher Bildung bzw. welchen Bildungsideen ist denn eigentlich die Rede? Welche AutorInnen werden gemeint? Betrifft die Kritik jede Bildungsvorstellung und jede Domäne, die kognitive ebenso wie die moralische, die politische ebenso wie die ästhetische Bildung, die praktische Bildung und die emotionale Bildung (einmal «Herzensbildung» genannt)? Manche Ideen lassen «sich aus den menschlichen Herzen nicht tilgen», meinte Charles Taylor.⁶ Zu diesen Ideen scheint die Bildung zu gehören; man wollte sie immer wieder loswerden, doch sie lässt sich offenbar nicht vertreiben und kehrt immer wieder zurück, nachdem man glaubte, dieses an sich sympathische Ideal (sozialwissenschaftlich und bildungsphilosophisch) endgültig überwunden zu haben.⁷ Es scheint nicht abwegig zu sein, die mehr oder weniger resistenten Elementarien einer allgemeinen Bildungsidee in fünf Merkmalen vorzustellen:⁸

- der Idee der Selbstbildung (man kann Menschen – von aussen – nicht bilden, sie können sich nur selber bilden),
- der Idee der Formung und Entwicklung der gesamten Person (Bildung soll nicht auf Schulbildung reduziert werden),
- der Idee einer anthropologischen Bedürftigkeit nach «Wachstum» (Menschen müssen/wollen sich entwickeln),
- der Idee der Steigerung von Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit (Menschen wollen ein eigenes Leben in der Gemeinschaft führen) und
- der Idee der Entfremdungsüberwindung (Menschen wollen sich – so gut es eben geht – «selbst sein» können).⁹

Von diesem ideellen Hintergrund (und alten, positiv bewerteten Konnotationsfeld) «profitiert» auch der heutige Kompetenzdiskurs (auch wenn dies einige ihrer prominenten VertreterInnen gerade nicht zugeben wollen), der erstere ist m. E. sogar als die Legitimationsbasis des letzteren zu betrachten!

Der Ist-Zustand und das Sein-Sollen von Bildung und Kompetenz

Die kritische Auseinandersetzung (mit Bildungsvorstellungen – und heute auch Kompetenzvorstellungen) betrifft nun aber Fragen nach dem Unterschied zwischen normativen und deskriptiven Ansprüchen der Konzepte, also den Unterschied zwischen Fragen danach, wie Bildung zu sein habe und worin sie «tatsächlich» bestehe, und impliziert die Befragung von Idealvorstellungen (d.h. Bestimmungen der Bildung). Doch Wissenschaft scheut die Normativität bekanntlich wie der Teufel das Weihwasser. Sie will und sollte ja auch keine Sein-Sollen-Fehlschlüsse begehen. VertreterInnen der kritischen Theorie (wie auch VertreterInnen anderer Positionen) würden hingegen nicht ohne Plausibilität darauf hinweisen, dass Normativität nicht hintergebar ist und die sog. «wertfreie» Wissenschaft vor allem eine Ideologie darstellt – d.h. auch, dass der Bildungsdiskurs immer moralisiert und politisiert ist und eine bedeutsame Aufgabe daher wohl eher darin zu sehen ist, diese Effekte und Vermengungen aufzuklären.

Fragen wie:

- «Was soll gelehrt werden?» Allgemeines oder Besonderes? (die inhaltliche Dimension der Bildung),
- «Wer soll (besonders) unterrichtet werden?» (die soziale Dimension der Bildung) und
- «Wozu soll gelernt werden?» (die funktionale Dimension der Bildung)

können freilich letztlich nicht wertfrei behandelt oder gar beantwortet werden. Das macht den Diskurs mitunter aber auch etwas hektisch, gehässig und pathetisch (in der Bildungspolitik kann man es fast nur falsch machen, denn alle, wirklich alle, wissen besser Bescheid!). Eine kritische Auseinandersetzung müsste daher jeweils die historische, kulturelle, politische und soziale Situation des Diskurses mitberücksichtigen.

Die Diskussion über die Betrachtung und Bewertung der heute grassierenden, einerseits so verständlichen wie andererseits in ihrem übermäßigen Anspruch eher unsinnigen Kompetenzorientierung im heutigen Bildungsdenken könnte davon profitieren, diverse Ebenen zu unterscheiden:

- Die Ebene der Motive und Gründe für die Kompetenzorientierung,
- die Ebene der Intentionen, die mit der Kompetenzorientierung verbunden sind,
- die Ebene der Rhetorik, welche benützt wird, um die politisch erwünschten Veränderungen voranzutreiben, und
- die Ebene der konkreten Praxis (im Bereich der Forschung, Lehre und des formellen und informellen Lernens).

Erst dann zeigt sich ja, wie wenig Klarheit im Grunde vorherrschend ist und wie wenig informiert gerade die Vertreter der eindeutigen Diskurspositionen letztlich sein müssen, um sich so sicher zu sein.

Die weichen Fähigkeiten¹⁰

Wenn es um die überfachlichen oder aber nicht-akademischen Kompetenzen geht, so hat sich in diesem hier in Frage stehenden Diskurs die angelsächsische Begrifflichkeit «soft skills» seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum eingebürgert, wohl nicht zuletzt weil die Terme «überfachliche Kompetenzen» und «persönliche Qualitäten»¹¹ im Vergleich zum zweiseitig-prägnanten «soft skills» schon fast umständlich und technisch anmuten. Nun kann mit «skills» von sehr konkreten Fertigkeiten bis hin zu allgemeinen Fähigkeiten bzw.

Kompetenzen vieles gemeint sein. Sicher erscheint manchen, dass die «fachlichen Kompetenzen» – «hard skills» genannt – in der Welt der Kompetenzen einen vergleichsweise geringen Bereich abdecken, während die «soft skills» – manchmal auch «heart skills» oder «people skills» genannt – insgesamt sozusagen ein Universum darstellen würden. Die Welt der «soft skills» bildet zumindest ein weites, kaum bemessenes, über weite Strecken seichtes, dann wieder unbekanntes, obskures und undefiniertes Feld.

An dieser Stelle könnten die Definitionsbemühungen im Grunde eingestellt werden. Es ist nämlich u.a. nicht erkennbar, ob es nicht z.B. wenigstens ein Merkmal gibt, das allen «weichen Fähigkeiten» gemeinsam wäre (ausser dem negativen Kriterium, keine «harte Fähigkeit» zu sein). In der Tat, was könnte die Gemeinsamkeit etwa jener «soft skills» sein, die im folgenden, vergleichsweise noch homogenen Katalog zusammengestellt worden sind: Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, positiver Lebensbezug, differenziertes Denken, Wahrnehmungsfähigkeit, relative Autonomie, Problemlösefähigkeit, respektvoller Umgang mit der Vergangenheit, Lernbereitschaft, Lernkompetenz, Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit, Kreativität, Leistung, klassische Arbeitstugenden, Gesundheit, Balancefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Coping-Strategien, Verantwortung allgemein, Verantwortung Subjekt, Verantwortung Mitmenschen, Verantwortung Umwelt, Umweltkompetenz, Gemeinschaftsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Kritikfähigkeit, Toleranz, Wertschätzung, Dialogfähigkeit, politische Bildung, wertbezogene Grundhaltungen, Persönlichkeitsentwicklung, Gemütsfähigkeit?¹² Auch wenn andere «soft skills»-Kataloge konsultiert werden – und der hier erwähnte ist im variantenreichen Angebot sicher einer der «seriöseren» –, so kommt dabei zum Vorschein, dass zwischen (1) Fertigkeiten, (2) Fähigkeiten oder Kompetenzen, (3) Persönlichkeitseigenschaften, (4) Verhaltensdispositionen, (5) Motiven und (6) Tugenden kaum unterschieden wird. Offenbar spielen diese Unterscheidungen in der «soft skills»-Welt keine Rolle mehr, ganz nach dem vulgärpragmatischen Diktum, wonach Unterschiede, die keine Unterschiede bewirken, keine (weiter nennenswerten) Unterschiede sind – «soft» bleibt offenbar «soft», ob als Tugend, Disposition oder Kompetenz. Bedeutsam ist diesem «Diskurs» – immer besser «soft skills talk» genannt – allenfalls noch die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz. So sei der Kompetenzbegriff eher «subjektzentriert», auf das «Handlungspotential einer Person» gerichtet, während der Qualifikationsbegriff eher «sachverhaltsorientiert» sei, «das heisst auf aktuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Durchführung definierter Arbeitsschritte notwendig sind.»¹³

Soft Skills versprechen und ordern die Optimierung des Selbst «Soft skills» versprechen – in jedem Gebiet und auf je eigene Weise – Erfolg. Während wir in Bezug auf «Charakter» in Anlehnung an die Opernsängerin Kirsten Flagstad noch formulieren konnten, dieser würde die Fähigkeit darstellen, sich selbst im Wege zu stehen, stehen die «soft skills» keinem Akteur mehr im Wege, vielmehr stehen sie ganz anti-tragisch, unschuldig und ironielos im Dienste seiner höchstpersönlichen Ziele, z. B. als «dating skills», «Socratic selling skills», als «professional telephone skills» oder auch «basic travel skills». Das ist ja auch nicht ohne Plausibilität: es will wohl richtig erscheinen, dass es schwierig werden könnte, ganz ohne grundlegende «dating skills» ein Rendez-vous zu organisieren; und wer nicht im Geringsten über «selling skills» verfügt, wird wahrscheinlich am Ende auch kaum etwas verkauft haben; ähnlich wird es demjenigen ergehen, der überhaupt nicht – oder seinem



geschäftlichen Anliegen zumindest nicht zuträglich – telefonieren kann; und vielleicht geht, wer nicht über «basic travel skills» verfügt, in der Fremde schlicht verloren. Mit anderen Worten: «They may be soft skills, but they're really important» – Sie mögen soft skills heißen, sie sind aber überaus wichtig. Dies trifft freilich vor allem für die «soft skills» der Kommunikation und sozialen Interaktion zu, denn – so zumindest die nahegelegte «Logik» – verbesserte Kommunikation erhöht die Produktivität und gute Beziehungen steigern die Stabilität der Organisation, aber auch das persönliche Glück, welches sich dann wiederum positiv auf die Produktivität auswirkt. Die «weichen Fähigkeiten» optimieren – denn sie sind in jedem Fall lernbar, steigerungs- und ausbaufähig! – heisst also, sich in einen Engelskreis begeben und ewiges Wachstum zu bewirken. Philippe Garnier sprach einmal von Früchten, die ewig weiterreifen... (allerdings als Metapher für die Hölle).¹⁴

Wenn alle mit dem Kopfnicken...

Während die «hard skills» relativ leicht zu beobachten, zu quantifizieren und (so meinen manche Bildungsforscher) valide zu messen sind, bleiben die «soft skills» nun einmal «hard to measure». Dass dies ein Glück darstellen könnte, hat bisher noch den Status einer wenig bekannten Erkenntnis. Unabhängig davon traut man sich in sogenannten «Assessment»-Verfahren diesbezüglich durchaus diagnostische Kompetenzen zu. Woher dieselben eigentlich herkommen, mögen sich jene fragen, die ein wenig Erfahrung mit der Erfassung z.B. spezifischer sozialer Kompetenzen – etwa der Verhandlungskompetenz, des Emotionsverstehens oder des moralischen Urteilsvermögens – vertraut sind. Die Kompetenz zur «soft skills»-Diagnostik wird also selber weniger «hard skill»- als vielmehr selber «soft skill»-Charakter aufweisen und die «soft skills»-Diagnostiker können – diese Vermutung sei erlaubt – wahrscheinlich froh sein, dass sie selbst keine Assessmentverfahren zweiter Ordnung zu durchlaufen haben, mit welchen ihre «soft skills detection (soft) skills» gemessen bzw. «erfasst» würden.

Doch auch unabhängig von vielleicht etwas mühseligen Fragen zu den Gütekriterien der «soft skills»-Diagnostik scheinen sich viele darin einig zu sein, dass die Bedeutung der «weichen Fähigkeiten» und «überfachlichen Qualifikationen» in einer «sich ständig wandelnden» Arbeits- und Lebenswelt «stetig ansteigen» würde.¹⁵ «They are» sozusagen «not really measurable» – nicht wirklich messbar, aber immer noch «really important» – wirklich wichtig. Dass wenn alle mit dem Kopfnicken, womöglich etwas nicht ganz in Ordnung ist, merkt man meist erst mit einer gewissen Verspätung. Ein Beispiel zur Erinnerung: Vor Jahren, als es noch nicht um «soft skills», sondern implizit um die (metaphysische) Frage ging, ob in der Welt überhaupt noch etwas zusammenhängen würde, war man sich in verschiedensten akademischen Disziplinen (doch relativ plötzlich) einig, dass der Flügelschlag eines Schmetterlings in Südostasien einen Wirbelsturm in den USA oder auch Europa auslösen könne. Auf einmal schien die zerstückelte Welt wieder zusammensetzbar, und alles hing wieder mit allem zusammen, mit dem gerne bezahlten Preis, dass kleine Auslöser nun wiederum riesige Auswirkungen haben könnten. Die «Chaostheorie» berührte die schon ziemlich unter Sinnlosigkeitsverdacht stehende sozialwissenschaftliche und pädagogische Welt sehr (Schulklassen als «chaotische Systeme» etc...). Strukturell ganz ähnlich, namentlich ohne jede Reflexion oder Irritation, ist der «soft skills talk» von der nicht hinterfragbaren Überzeugung beseelt, dass blosse «hard skills»

ohne entsprechende Kompetenzen im «persönlichen» und «sozialen», aber auch «emotionalen» Bereich – wie gesagt: ein nur schwer ergründbares Universum – kaum (noch) Bedeutung besitzen könnten. Wohl würde, stampften sämtliche Elefanten Afrikas und vielleicht auch Indiens zur gleichen Zeit wie toll geworden auf der Erde herum, andernorts wahrscheinlich überhaupt nichts geschehen; doch zumindest stand aber hinter dem «butterfly effect» eine mehr oder weniger interessierende Computersimulation,¹⁶ während hinter dem «soft skills talk» vor allem die Kopfnicken erheischende Einsicht steht, dass das Sozial-Emotional-Persönliche irgendwie sehr bedeutsam ist. Dass es aber (immer noch) voneinander gänzlich unabhängige Ereignisse, Situationen und Fähigkeiten gäbe, bleibt vielen Diskurspartizipierenden offenbar verschlossen.

Globalisierung der «soft skills»

Doch ob man will oder nicht: Der zweifellos ohne schwerwiegende Differenzierungen auskommende «soft skills talk» hat sich international, global, interdisziplinär, cross-curricular und auf allen Ebenen der Abstraktion und Konkretheit durchgesetzt. Die «soft skills» besitzen die perfekte Form, sie sind modularisierbar, polyvalent, multifunktional und kommen dem Wunsch nach persönlichem und beruflichem Erfolg entgegen. Wo immer Menschen zusammenkommen sind z.B. «strategies for successful interpersonal interactions» wünschenswert. Dabei trifft die «Verbindung» von «hard skills» und «soft skills» als neue Ganzheitlichkeit das pädagogisch-didaktische Bedürfnis nach Vielseitigkeit bei gleichzeitiger Einheit.

Heinrich Roth¹⁷ hatte mit seinem Handlungskompetenzmodell und dem Trias von «Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz» einen Diskurs mitgestaltet, in welchem sich die altehrwürdige «Bildung» über die Zwischenstationen «Qualifikation» und «Schlüsselqualifikation» in «Kompetenz» transformiert hat. Seither wurden etliche Kompetenzmodelle und Kompetenzkataloge entworfen und vorgestellt (bspw. von Johannes Weinberg, John Erpenbeck, Rolf Arnold, Peter Faulstich, Horst Siebert, Dieter-Jürgen Löwisch, Oskar Negt und vielen anderen), die u.a. eine insgesamt bemerkenswerte Renaissance der sog. «Persönlichkeitsbildung»¹⁸ unterstützen. Das Konstrukt «Persönlichkeit» besitzt heute wiederum grosse Attraktivität – man kann in Erklärungsnotständen immer mehr oder weniger plausibel auf diese Kategorie zurückgreifen, sie ist ein Universalexplikator mit einem «human touch». Zumindest können wir die Schuld am Misserfolg – solange wir bzw. die anderen noch nicht vollkommen sind – immer in einem Mangel an persönlichen Kompetenzen sehen.

Die «Demokratietauglichkeit» des Kompetenzkonzepts

Die neue Ganzheitlichkeit kommt auch in besser reflektierten Kompetenzdiskursen zum Ausdruck, etwa wenn «Kompetenz» als das Zusammenspiel von (1) deklarativem Wissen («savoir»), (2) den Fertigkeiten und dem prozeduralen Wissen («savoir-faire»), (3) den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen («savoir-être»), und schliesslich noch (4) der Lernfähigkeit («savoir-apprendre») gesehen wird.¹⁹ Neben dem Aspekt der freilich nur scheinbaren Ganzheitlichkeit, die man besser eklektizistische Unbestimmtheit nennen würde, liegt die Attraktivität des Kompetenzbegriffs, von welcher der «soft skills talk» sehr profitiert, u.a. auch in den anti-behavioristischen Wurzeln der Kompetenztheorien.²⁰ In Kompetenztheorien wird «Welt» – als Kompetenz – in Interaktion mit der Umwelt «konstruiert», als Leistung individueller und sozialer Aktivität. Kompetenzerwerb solcherart drückt eine universelle De-

mokratie aus: «All are inherently competent and all possess common procedures»²¹ – frei übersetzt: Wir können (sozusagen) alle und wir sind alle gleich bzw. wir könnten alle und wären alle gleich (wenn nur alles besser wäre als es ist). Es erscheint einigermassen sympathisch, das Subjekt als aktiven und kreativen Konstrukteur einer bedeutungsvollen Welt (z. B. Sprachproduktion bei Chomsky, Akkommodationsprozesse bei Piaget) und die Entwicklung seiner Kompetenzen als selbstregulierten Ausdifferenzierungsprozess zu begreifen. Noch sympathischer mag manchen die Behauptung erscheinen, dass solcherlei Entwicklung nicht durch formale Lehre vorangetrieben werden könne: «Official socializers are suspect, for acquisition of these procedures is a tacit, invisible act not subject to public regulation»²² – das Steuerungszentrum des Lernprozesses wird also im Subjekt verortet und die Behauptung, blosse Sozialisation erkläre oder bestimme doch fast alles oder doch das meiste, kann so mit einer quasi-humanistischen Geste vom Tisch gewischt werden. Und das ist nicht wenig. Dazu kommt schliesslich, dass soziale Hierarchien aus der kompetenztheoretischen Perspektive immer kritisch zu betrachten sind und der Kompetenzerwerb hingegen letztlich immer als Emanzipationsprozess verstanden werden kann. Und wenn es denn unbedingt sein muss und eine gewisse intentionale Sozialisation in Form von Erziehung und Unterricht unumgänglich wird, dann kann sie mit dem Kompetenzerwerbsdenken als «facilitation» (of learning and development) – d. h. als blosse Unterstützung von Lernen und Entwicklung – gedacht werden. Didaktisch, pädagogisch und psychologisch interessiert dann nur noch die Gestaltung der Ermöglichungsbedingungen von Lernen und Entwicklung – und jede andere Bemühung erscheint so als pädagogische Ideologie oder wenigstens schlechte Pädagogik.

Nun wird nicht jeder Kompetenzdiskurs gleichermaßen von diesen Aspekten tangiert, aber, wie Bernstein²³ meinte, doch die meisten, denn es ist nicht leicht, gegen Demokratie, gegen Kreativität und Selbstregulation und gegen das ganze Steigerungsethos zu argumentieren, welches mit Kompetenztheorien und -modellen verbunden ist. Ob edel oder unedel motiviert, ob unter gerechten oder ungerechten Bedingungen, ob frei gewählt oder erzwungen, jedenfalls erhöht sich mit dem anti-behavioristischen, anti-positivistischen Demokratie-Kreativitäts-Selbstregulations-Denken der Druck auf das Individuum, sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen. Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz. Während das kompetenzsteigerungswillige Individuum über seine «hard skills» relativ gut informiert ist, da in diversen Abschlussprüfungen meist – zum Glück(!) – nur sie interessieren, ist es im Hinblick auf eigene «soft skills» notgedrungen etwas verunsichert und auf die «soft skills»-Diagnostik der anderen angewiesen. Diese professionelle (oder auch nicht im Geringsten professionelle) Diagnostik wird ihm sicher zeigen, dass es angesichts der vielen Defizite noch viel zu lernen hat, ein Leben lang, und dass es die Welt der Menschen trotzdem sehr wahrscheinlich noch defizitär verlassen wird. Statt also in einen dauerhaften Kontakt mit dem Universum des Nichtwissens und der Inkompetenz zu treten, wofür auch der Name «Bildung» gebraucht werden kann,²⁴ durchwandert das von konstitutiver «soft skills»-Defizität gepeinigte Individuum, willig und eifrig sich zu verbessern – früher «Bildsamkeit» genannt –, durch die laue «soft skills»-Welt seiner höchstpersönlich modularisierten Aus- und Weiterbildung. Im Hintergrund ertönt vielleicht «You can get it, if you really want, but

you must try»; und wenn derlei Selbstwirksamkeitssuggestion als «Ideologie» – zugegeben: ein nicht mehr gebräuchliches Wort – entlarvt würde, so könnte in diesem – freilich unwahrscheinlichen – Fall der vielleicht wichtigste «soft skill» überhaupt als Remedium dienen: die anti-tragische Zuversicht.

Ein – etwas erbaulicheres – Nachwort

Während Konzepte strittig sind und bleiben, sollten die damit verbundenen Debatten nicht allzu schwammig sein. Das mag vor allem akademisch interessieren. Die Praxis aber, die mit einer ausschliesslichen Kompetenzorientierung einhergeht (oder einhergehen könnte), ist bisher in den meisten Bereichen noch unerforscht und wird sich wohl auch gar nicht realisieren lassen. Dies ist nicht bedauerlich. Die Hoffnung, sämtliche Lern- und Bildungsinhalte als Kompetenzen (1) zu beschreiben, (2) umzusetzen und zu fördern sowie (3) in ihrer Entwicklung zu erfassen oder gar messen zu können, ist sowieso gänzlich unnötig, vor allem aber unrealistisch, vielleicht verständlich, aber birgt auch destruktive Potentiale.

Zunächst gilt es pädagogisch immer, Entwicklung zu verstehen. Die Frage nach dem Entwicklungsstand des jungen Menschen, nach den damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen sowie Gefahren, scheint der Sache der Bildung und Kompetenzentwicklung letztlich mehr zu dienen als das Postulieren der ganzen Kataloge von bedeutsam erscheinenden Kompetenzen und die ganzen Versuche, dies «eins-zu-eins» umzusetzen. Die darin zum Ausdruck kommende Machermentalität ist vielleicht pädagogisch und moralisch edel motiviert, aber sie hilft im konkreten Einzelfall wenig. Der – zum Beispiel – suchtgefährdete oder auch süchtige junge Mensch muss in seiner je persönlichen Situation verstanden werden und sollte ein Verständnis und Interesse von Seiten signifikanter Erwachsener (und Peers) erfahren. Das ist die Basis wirkungsvoller Entwicklung. Gerade die VertreterInnen der strukturalistischen Tradition der Kompetenzentwicklung (Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Robert Selman, Gil Noam, Robert Keagan, Jane Loevinger und so viele andere mehr) haben dazu beigetragen, die Grundlagen einer entwicklungsorientierten Pädagogik zu artikulieren, die insbesondere auch für Fragen der (Sucht-)Gefährdung von Bedeutung sind. Die Stufe der Kompetenzentwicklung wird hier immer als Ermöglichungsbedingung für bestimmte Entwicklung – sowohl im positiven wie auch im negativen – verstanden. Ein Jugendlicher ist von der Anerkennung als Person von seiner Peergruppe abhängig. Dies kann sich sehr fördernd auswirken, und auch sehr negativ. Das Verstehen solcher Wirkungsfaktoren ist ausschlaggebend für sinnvolle pädagogische Strategien hinsichtlich relevanter (Sucht-)Probleme, es sind weniger die bildungspolitische Kompetenzlyrik und umfassend implementierte Programme, mit denen die Situation des Einzelmenschen naturgemäss gar nicht ins Auge gefasst werden kann. Dies ist keineswegs ein Votum gegen staatlich-administrative Kampagnen im Bereich der Gesundheitsförderung, deren Sinn ja vorwiegend in der Aufklärung und dem Bewusstmachen und der Sichtbarmachung von Problemen und Möglichkeiten dient und die damit einen fundamentalen gesellschaftlichen sowie politisch-ethischen Sinn und Zweck erfüllen. ●

Literatur

Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London a.o.: Taylor & Francis.

Bullinger, H.-J./Mytzeck, R. (Hrsg.) (2004): *Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Gallie, W. B. (1956): Essentially Contested Concepts. Proceedings of the Aristotelian Society: 167-198.
- Garnier, P. (2001): Über die Lauheit. Essay. München: Liebeskind.
- Grob, U./Maag Merki, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Peter Lang.
- Hastedt, H. (2012): Einleitung. In: ders. (Hrsg.), Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam jun.
- Huang, N. (in Vorb.): Dissertation zum Thema: Menschenbild, Kompetenz und Lernkultur. Ein Vergleich des Kompetenzdiskurses in Deutschland und Taiwan (Republik China).
- Lorenz, E.N. (1963): Deterministic nonperiodic flow. Journal of the Atmospheric Sciences 20: 130-141.
- Lübbe, H. (1994): Mehrheit statt Wahrheit. Über die Realitätsfähigkeit organisierter Interessen in einer dynamischen Zivilisation. Frankfurt a. M.: Alfred-Herrhausen-Gesellschaft für Internationalen Dialog.
- Mytzek, R. (2004): Überfachliche Qualifikationen – Konzepte und internationale Trends. S. 17-41 in: H.-J. Bullinger/R. Mytzek (Hrsg.), Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2006a): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. S. 64-81 in: L. Pongratz/R. Reichenbach/M. Wimmer (Hrsg.), Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft. Bielefeld: Janus.
- Reichenbach, R. (2006b): Soft skills. S. 253-254 in: A. Dzierzbicka/A. Schirlbauer (Hrsg.), Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker.
- Reichenbach, R. (2007a): Weiche Ethik? Bemerkungen zum «soft skills talk». S. 20-23 in: Ethische Reflexionen zu Themen des Rahmenlehrplans Ethik. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Reichenbach, R. (2007b): Tugend und Kompetenz, Wahrheit und Humbug. Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule 3: 195-202.
- Reichenbach, R. (2007c): Zur Kritik des Kompetenzdiskurses. In: Ch. Palentien/C. Rohlf/M. Topor (Hrsg.), Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wandel – Perspektiven – Modelle.
- Reichenbach, R. (2008): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. S. 35-52 in: C. Rohlf/M. Haring/Ch. Palentien (Hrsg.), Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach, R. (2012a): Der Mensch – ein dilettantisches Subjekt. Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintlich eigene Leben. S. 305-328 in: A. Sieben/A. Sabisch-Fechtelpeter/J. Straub (Hrsg.), Menschen machen. Die hellen und die dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme. Bielefeld: transcript.
- Reichenbach, R. (2012b): Bildung und Kompetenz. Über die Wut des Verstehens und ambitionierte Kartographie. S. 91-112 in: B. Schneider-Taylor/D. Bosse/F. Eberle (Hrsg.), Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Schmidt, S. L./Dworschak, B. (2004): Früherkennung überfachlicher Qualifikationen in einer sich wandelnden Arbeitswelt. S. 7-16 in: H.-J. Bullinger/R. Mytzek (Hrsg.), Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schneider, G. (2005): Der «Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen» als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27(1): 13-34.
- Taylor, Ch. (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: «Sources of the self» 1989).

Endnoten

- 1 Vgl. z. B. Gallie 1956.
- 2 Vgl. Lübbe 1994.
- 3 Wenn vielleicht auch nur den Verfasser dieser Zeilen...
- 4 Zur Thematik Bildung und Kompetenz vgl. Reichenbach 2012b, zur Differenz von Tugend und Kompetenz vgl. Reichenbach 2007b, zur Kritik am Kompetenzdiskurs vgl. Reichenbach 2007c, eine inkompetenztheoretische Sicht auf Entwicklung gibt Reichenbach 2012a.
- 5 Vgl. Reichenbach 2001.
- 6 Charles Taylor 1996: 128.
- 7 Vgl. Reichenbach 2001.
- 8 Vgl. Hastedt 2012.
- 9 Hastedt 2012: 7-15.
- 10 Vgl. zu diesem Abschnitt Reichenbach 2006a,b; 2007a; 2008.
- 11 Vgl. Bullinger/Mytzek 2004.
- 12 Vgl. Grob/Maag/Merki 2001.
- 13 Mytzek 2004: 19.
- 14 Vgl. Garnier 2001.
- 15 Vgl. Schmidt/Dworschak 2004.
- 16 Vgl. Lorenz 1963.
- 17 Vgl. Roth 1971.
- 18 Huang: 26f.
- 19 Schneider 2005: 16.
- 20 Sensus Chomsky, Dell Hymes, Piaget, Lévi-Strauss; Bernstein 1996: 55.
- 21 Bernstein 1996: 56.
- 22 Ebd.
- 23 Ebd.
- 24 Vgl. Reichenbach 2001.