
Soft skills – destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens

Roland Reichenbach

„Was an dir Berg war
Haben sie geschleift
Und dein Tal
Schüttete man zu
Über dich führt
Ein bequemer Weg.“

(Bertolt Brecht)

1 Einleitend¹

Es fällt nicht schwer, sich aus der bildungstheoretischen Perspektive über den soft skills-talk in seiner Repetitionsvielfalt und „Untiefe“, die man auch „internationale Geschmeidigkeit“ nennen könnte, zu mokieren. Es ist auch leicht, die tausendfach vorgestellten „Konzepte“ – meist Auflistungen von etwas beliebig erscheinenden, aber nicht unplausiblen Fertigkeiten und Kompetenzen – zu kritisieren und beispielsweise als ein Amalgam von politischer Korrektheit, froher Botschaft und Markttauglichkeit zu verstehen. Noch leichter kritisierbar scheinen zunächst die teilweise grotesken empirischen Behauptungen, in denen die „weichen Fähigkeiten“ und der Erfolg in Berufs- und Privatleben maximal positiv korrelieren. Der *soft skills-talk* ist dem Bildungsdenken vielleicht deshalb ein Ärger-

1 Der Beitrag ist 2006 bereits erschienen als Online-Publikation der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (<http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband-2006v1e.pdf>) und 2007 in: Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Janus, 64–81.

nis, weil er ganz ohne tiefeschürfende Analysen auskommt, ohne jede intellektuelle Lust auf Ambivalenz, Widerspruch oder Paradoxie, er ist, mit anderen Worten, radikal optimistisch, und das ist natürlich schwer zu ertragen.

Doch auch wer solch simple Strukturiertheit belächelt oder sich darüber aufregt, wird eines akzeptieren müssen: der soft skills-talk hat sich durchgesetzt: international, global, interdisziplinär, cross-curricular und auf allen Ebenen der Abstraktion und Konkretheit. Die soft skills haben die perfekte Form, sie sind modularisierbar, polyvalent, multifunktional, attraktiv für nahezu jeden und jede, kommen dem Wunsch nach persönlichem und beruflichem Erfolg entgegen und sie sind fähig, sich mit *jedem* kulturellen Restbestand zu verbinden. Ihre Anbändelungswut ist sprichwörtlich: denken wir beispielsweise an einen Kurs wie „Socratic Selling Skills“, der von Shanghai über Hong Kong bis in die USA besucht werden kann (am Training von sokratischen Verkaufsstrategien mag sich die Bildungsphilosophie allerdings nur wenig freuen). Philosophisch problemloser ist im Vergleich dazu vielleicht die angeleitete Steigerung der „dating skills“, die so wichtig sind, wenn man einen sympathischen Menschen – z. B. einen Erziehungsphilosophen oder eine Bildungsphilosophin – näher kennen lernen möchte. Oder denken wir an nur scheinbar weniger bedeutsame Fertigkeiten wie das gewandte Auftreten im Restaurant (vgl. Bonneau 1998) oder das stilvolle Feiern zu Hause (vgl. Bonneau 1999). Es gibt Hunderte von Beispielen und für viele trifft zu, dass soft skills als positiv konnotierte „*strategies for successful interpersonal interactions*“ verstanden werden können. Und weil erfolgreiche interpersonale Interaktionsstrategien schon immer sinnvoll und wünschenswert waren, paaren sich die soft skills ohne Skrupel auch mit Sokrates und Konfuzius, besonders Konfuzius, und zwinkern auch bei weniger gravierenden Figuren wie z. B. Klafki oder von Hentig kaum mit der Wimper. Die soft skills paaren sich mit sämtlichen Tugendlehren und lassen sich von deren Katalogisierungstrieb anstacheln: Politik? Ethik? Religion? Kein Problem für die soft skills, sie sind immer dann einsatz- und paarungsbereit, wenn es irgendwie um das Persönliche, das Interpersonale und/oder Soziale geht (und das ist häufig der Fall). Dieser Bereich wird seit Daniel Goleman – man erinnert sich, dass Goleman von Fragen, um die es wirklich geht, im Leben und überhaupt, schon seit den 1980er Jahren mehr als alle anderen versteht – das „Emotionale“ genannt. Sind also Emotionen im Spiel, stehen die soft skills sofort zur Seite oder sollten es zumindest. Die soft skills haben etwas Schutzengel- und Schaumgummihaftes, etwas Fürsorglich-Behütendes, sie sind weich, angenehm und drücken Verständnis für menschliche Schwächen aus. Im Grunde genommen sind soft skills spätkapitalistisch inkarnierte Weiblich- und Mütterlichkeit. Gehörten die Fähigkeiten zum zwischenmenschlichen Brückenbau nicht schon immer zum Weiblichen und Mütterlichen? Entspricht die Transformation der weiblichen Tugenden in emotionale Kompetenz nicht einer an manchen pri-

vaten und öffentlichen Orten schon vollzogenen Feminisierung der Verhaltens- und Interaktionsformen? Ja, ist es beispielsweise nicht besser, seine Probleme rechtzeitig zu kommunizieren und nicht erst nachdem man den Büronachbarn auch in der Wirklichkeit umgebracht hat? Soft skills sind die Ventile, die verhindern könnten, dass der (meist männliche) Dampfkessel explodiert. Explodieren ist wenig selbst- und sozialkompetent.

Dampfkessel sind primitiv, aber sie haben etwas Leidenschaftliches und Dramatisches – das wiederum geht den soft skills völlig ab. Wenn ein Dampfkessel explodiert, dann hat das etwas Tragisches und Peinliches zugleich – die ganze unkontrollierte Destruktion wäre nicht nötig gewesen, das weiß man dann immer, die kühlende, heilende, deeskalierende Wirkung der soft skills hätte geholfen und das Unglück wäre verhindert worden. Dampfkessel stammen aus der emotionalen Frühzeit, damals gab es ja noch keine sozialen Kompetenzen, nur Stammhirne, alles war primitiv und angriffig. Trifft ein Dampfkessel auf die soziale Kompetenz, so erinnert dies an die Begegnung des Neandertalers mit dem homo sapiens. Zur aussterbenden Art gehören zu müssen und dabei noch – als sei dies nicht schon genug – Bekanntschaft mit der neuen und höheren Zivilisationsstufe zu machen, ist unfair, aber nicht immer vermeidbar.

Jedenfalls setzen sich die soft skills durch, denn der soft skills-talk ist weniger primitiv als vielmehr Antwort auf das Primitive, nicht auf Macht oder Gewalt, sondern auf deren *primitiven* Gebrauch. Ganz abgesehen davon scheint man sich einfach nur allzu einig darüber zu sein, dass die Bedeutung der weichen Fähigkeiten und überfachlichen Qualifikationen in einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt stetig ansteigt (vgl. Schmidt/Dworschak 2004).

Nach diesen Auslassungen möchte ich mich der Frage nach der Attraktivität des soft skills-talks und seiner destruktiven Potentiale in fünf Schritten nähern. *Erstens* muss ich ja kurz darauf eingehen, was unter „soft skills“ eigentlich verstanden wird – eine peinliche, aber notwendige Aufgabe. *Zweitens* möchte ich einige Bemerkungen zur Beziehung zwischen „soft skills“ und „hard skills“ anbringen, *drittens* Gründe für die offensichtliche Attraktivität von Kompetenzmodellen erörtern und *viertens* ein paar Bemerkungen zur Ideologie des Kompetenzdenkens anbringen. *Fünftens* und abschließend werde ich mich unter dem Motto „Replace the Negative with the Positive“ zur Moral des soft skills-talks und dem damit verbundenen Konzept des „emotionalen Kapitals“ äußern.

2 Was sind soft skills?

Mit „soft skills“ werden meist die sogenannten „sozialen“ und/oder „emotionalen“ Kompetenzen gemeint, die ihrerseits manchmal – begrifflich übrigens de-

viant – auch als sogenannte „Persönlichkeits-Faktoren“ bezeichnet werden. Zu den sozialen, emotionalen und persönlichen Kompetenzen werden teilweise auch die sogenannten Methodenkompetenzen hinzugerechnet. Manchmal werden die soft skills auch „überfachliche Kompetenzen“ bzw. „überfachliche Qualifikationen“ (Bullinger/Mytze 2004) genannt, während die fachlichen Kompetenzen eben den „hard skills“ entsprechen. Grob und Maag Merki (2001), die sich auf vergleichsweise überzeugende Weise der Theorie und Empirie der überfachlichen Kompetenzen gewidmet haben, unterscheiden zwischen:

Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, Positiver Lebensbezug, Differenziertes Denken, Wahrnehmungsfähigkeit, Relative Autonomie, Problemlösefähigkeit, Respektvoller Umgang mit der Vergangenheit, Lernbereitschaft, Lernkompetenz, Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit, Kreativität, Leistung, Klassische Arbeitstugenden, Gesundheit, Balancefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Copingstrategien, Verantwortung allgemein, Verantwortung Subjekt, Verantwortung Mitmenschen, Verantwortung Umwelt, Umweltkompetenz, Gemeinschaftsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Kritikfähigkeit, Toleranz, Wertschätzung, Dialogfähigkeit, Politische Bildung, Wertbezogene Grundhaltungen, Persönlichkeitsentwicklung, Gemütsfähigkeit (Grob/Maag Merki ebd.).

Andere soft skills-Kataloge unterscheiden beispielweise zwischen

Persönlichkeit (Charisma), Vertrauenswürdigkeit, Urteilsvermögen, Analytisches und logisches Denken, Empathie (Mitgefühl), Einfühlungsvermögen, Menschenkenntnis, Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, Kreativität, Kampfgeist, Teamfähigkeit, Integrationsbereitschaft, Neugier, Kommunikationsverhalten, (psychische) Belastbarkeit, Umgangsstil bzw. Höflichkeit, Rhetorik bzw. Redegewandtheit, Motivation, Fleiß, Ehrgeiz, Verhandlungsführung, Kritikfähigkeit, Koordinationsgabe/Prioritäten setzen, Stressresistenz, Selbstbeherrschung, Selbstdarstellung (bei wichtigen Terminen oder öffentlichen Auftritten), Konflikt- und Misserfolgsbewältigung, Eigenverantwortung, Zeitmanagement, Organisationstalent, Informationskompetenz².

Ein weiterer Katalog unterteilt die soft skills in

1. *Aktivität*, worunter subsumiert werden: Belastbarkeit, Kontaktstärke, Kreativität und Innovationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Risikobereitschaft, unternehmerisches Denken; 2. soft skills der *Kommunikation*, wozu gehören: Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, sozia-

2 www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_skills.cfm

le Sensibilität, Offenheit; 3. soft skills der persönlichen *Entwicklung*, darunter werden gezählt: ganzheitliches Denkvermögen, Lernbereitschaft, Selbstreflexionsbereitschaft; schließlich 4. der *Struktur und Organisation* mit den Subkategorien: Analytisches Denken, Konzeptionelle Fähigkeiten, Strukturierendes Denken, Organisatorische Fähigkeiten³.

Wenn man lieber will, kann man sich auch an folgenden, doch recht schlichten soft skills-Katalog halten:

Kreativität, Flexibilität, Konzentration, Organisation, Disziplin, Mut, Motivation, Enthusiasmus, Optimismus, Selbstvertrauen, Teamgeist, Kommunikation, Humor⁴.

Diese und viele andere Auflistungen von weichen Fähigkeiten lassen erahnen, dass insbesondere zwischen Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensdispositionen und Tugenden weder analytisch noch überhaupt irgendwie unterschieden wird. Offenbar spielen diese Unterscheidungen keine große Rolle, ganz nach dem pragmatischen Motto, wonach Unterschiede, die keine Unterschiede machen, keine Unterschiede sind. Bedeutsam ist allenfalls allein die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz⁵.

3 „Soft skills“, „hard skills“ und die viel missbrauchte Eisbergmetapher

Ein Herr Rudolf Vogler (Qualification Network GmbH) erklärt uns:

„Beziehungen zwischen Menschen in Firmen spielen sich stets auf zwei Ebenen ab. Der Ansatz der zwei Ebenen lässt sich als ein Eisberg symbolisieren. Die Sachebene, die den Hard Skills entspricht, ist die Spitze des Eisbergs, sie ragt immer aus dem Wasser heraus.

Die persönliche Ebene ist die weitaus größere und befindet sich unter dem Wasser, ist also nicht sofort sichtbar. Hier geht es darum, wie wir miteinander umgehen, fühlen und denken und welche Wertvorstellungen, Motive und Bedürfnisse wir haben. Die-

3 www.jobpilot.at/content/journal/soft-skills/index.html

4 www.studserv.de/karriere/softskills.php

5 Der Kompetenzbegriff ist „subjektzentriert“, auf das „Handlungspotential einer Person“ gerichtet, während der Qualifikationsbegriff „sachverhaltsorientiert“ ist, „das heißt auf aktuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Durchführung definierter Arbeitsschritte notwendig sind“ (Mytzek 2004, 19).

se Ebene betrifft den Bereich der Soft Skills. Der nicht sichtbare, unter Wasser liegende Teil eines Eisbergs war der Grund für das Sinken der Titanic.

Analog zu diesem Bild ist auch die Beziehungsebene die häufigste Ursache für Schwierigkeiten innerhalb von Teams. Das ist die schlechte Nachricht. Die gute Nachricht: Wenn man diese Ebene erkennt und hier den Umgang miteinander vereinbart, kann die Beziehung und die Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehreren Menschen gut funktionieren. Mit anderen Worten: Soft Skills lassen sich trainieren⁶.

Diese Karrikatur – wiewohl sie nicht als solche gemeint ist – macht deutlich, wie um die Bedeutung der weichen Fähigkeiten geworben wird: gerade in ihrem Zusammenhang mit den „harten“ Fähigkeiten, welche allein gelassen offenbar nicht erfolgversprechend sind. Ein anderes Motiv für den soft skills-talk scheint aber auch das pädagogisch-didaktische Bedürfnis nach Ganzheitlichkeit zu sein, welche ja ein pädagogisches Leitmotiv darstellt – hatte doch schon Pestalozzi darauf hingewiesen, dass es nicht nur auf den *head* ankomme, sondern auch auf das *heart* und die beiden *hands*. Tatsächlich hat Heinrich Roth (1971) mit seinem Handlungskompetenzmodell und dem Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz diesen quasi-pestalozzianischen Diskurs weitergeführt und popularisiert, in dessen Vollzug sich die Bildung über die Zwischenstationen Qualifikation und Schlüsselqualifikation in Kompetenz transformiert hat, wiewohl Roth im Grunde bloß „Mündigkeit“ operationalisieren wollte – also ganz in der Linie der wirklich verantwortlichen „Kompetenztheoretiker“ à la Piaget, Chomsky, Habermas u. a. (vgl. Bauer 1997). Seither wurden etliche Kompetenzmodelle und Kompetenzkataloge entworfen und vorgestellt⁷; Modelle, die ja alle etwas Einleuchtendes, wiewohl meist nicht gerade Schockierendes haben, aber – und das doch bemerkenswert – insbesondere eine „Renaissance“ der so genannten „Persönlichkeitsbildung“ (Huang in Vorb., 26 f.) mitbewirkten. Und wenn von der Bedeutung der *Persönlichkeit* die Rede ist, hat man ja im Grunde schon die halbe Weiter- und Erwachsenenbildungswelt hinter sich, insbesondere in den doch harten Zeiten des „lebenslangen Lernens“ und Umlernens, in denen man auch noch „persönlich wachsen“ möchte.

Das Konstrukt „Kompetenz“ steht also für eine Verbindung von – um es nochmals mit Pestalozzi zu sagen – knowledge, skills und dispositions, wobei es immer gut ist, wenn der Kopf weiß, was die Hände tun, und das Herz nicht nur für sich alleine schlägt. Diese so genannte „Komplexität“ erteilt dem soft skills-talk offen-

6 www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_Skills_Unternehmen.cfm

7 Beispielsweise von Johannes Weinberg, von John Erpenbeck, von Rolf Arnold, von Peter Faulstich, von Horst Siebert, aber auch von Dieter-Jürgen Löwisch oder von Oskar Negt (vgl. Huang in Vorb.)

bar eine eklektizistische „licence to kill“: alle haben immer irgendwie recht und man kann die Dinge immer von allen Seiten betrachten. Doch diese synästhetische Saturiertheit, wo die Ganzheitlichkeit schon zu triefen beginnt, haben wir natürlich nicht allein dem „teacher of the unteachable“, „father of the fatherless“ und „lover of the unloved“ – wie Pestalozzi in einem Gedicht von Morris A. Shirts umschrieben wird – zu verdanken...

Es bleibt, dass Kompetenzen zunächst sozusagen alles beanspruchen. So werden sie beispielsweise im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) des Europarats als *Verbindung von harten und weichen Fähigkeiten* definiert, nämlich als „Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (GER, Europarat 2001, 21). Zum (1) deklarativen Wissen („savoir“), den (2) Fertigkeiten und dem prozeduralen Wissen („savoir-faire“) gesellen sich aber nicht nur die (3) persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen („savoir-être“), sondern auch die (4) Lernfähigkeit („savoir-apprendre“) überhaupt (vgl. Schneider 2005, 16).

Im Unterschied dazu werden Kompetenzen im Rahmen der heutigen Evaluationsbestrebungen bezüglich schulischer Leistungen wesentlich enger begriffen (das erhöht einerseits die Kohärenz des Diskurses, aber schafft andererseits nicht unbedeutende andere Probleme). So schreibt Klieme: „Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden“ (Klieme 2004, 12). Statt dem „Weichen-Ganzen“ ist hier also das „Kontrolliert-und-systematisch-Aufbauende“ gefragt. Kompetenzmodelle umfassen in dieser Sicht idealerweise klar unterscheidbare Kompetenzteildimensionen, die in Bezug auf klar unterscheidbare Kompetenzniveaus untersucht werden können (ebd.). Im Hinblick auf dieses „Ideal“ wird auch verständlich, warum „ausgearbeitete, empirisch gestützte Kompetenzmodelle“ bisher nur „für einzelne Lernbereiche, Altersgruppen und Schülerpopulationen“ vorliegen (ebd.) und die Beschreibungen der Niveaus oft („noch“) zu abstrakt ausfallen (ebd.).

Was nun die Entwicklung und Messung der soft skills betrifft, sieht die Lage natürlich verdrießlicher aus: „Vor allem in Kompetenzbereichen, die affektive Aspekte und Einstellungen einschließen, wie der sozialen Kompetenz oder interkulturellen Kompetenz“, so nochmals Klieme, „gibt es möglicherweise keine klar abgrenzbaren und auf einer Skala von ‚niedrig‘ bis ‚hoch‘ bewertbaren Niveaus, sondern eher unterschiedliche Muster oder Typen“ (ebd.). Wenn es unklar wird, bildet man am besten Typen...

Unabhängig davon wird „Kompetenz“ auch in diesem Verständnis „als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen“ (ebd., 13) gesehen, d. h.

die Aspekte der *Anwendbarkeit* bzw. *Transferierbarkeit*, die in einer zunehmend pragmatischen Kultur große Attraktivität besitzen, stehen in engem Zusammenhang mit der Popularität der „weichen Fähigkeiten“, wiewohl natürlich auch für Klieme und andere Kompetenztheoretiker und -empiriker klar ist, dass die „Vorstellung, bereichsspezifische Kompetenzen könnten durch einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, (...) nach Befunden vor allem aus der Expertiseforschung illusionär“ ist (ebd., 12).

Kompetenzmodelle sind jedoch nicht primär von den Motiven der Anwendbarkeit und Transferierbarkeit geprägt, sondern zu allererst vom Motiv der *Messbarkeit*. Sie haben in Bezug auf Bildungsstandards zwei Zwecke zu erfüllen: erstens sollen sie das Gefüge der Anforderungen beschreiben, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell), und zweitens sollen sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber liefern, „welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell)“ (Klieme et al. 2003, 74).

Dass zentrale Aspekte von Bildungsstandards messbar sein können müssen, scheint außer Frage zu stehen. Effizienz- und Effektivitätsdiagnosen bzw. -evaluationen können im Bildungsbereich wie anderswo auch nur so gut sein, wie sich das, worauf sie sich beziehen, mit akzeptablen Gütekriterien *messen* oder zumindest bestimmen lässt. Nun ist die Messbarkeit von „Bildung“ auf der einen Seite eine strittige Sache. Das ist auch kaum verwunderlich, denn erstens sind gesellschaftlich bedeutsame und dadurch konnotativ stark aufgeladene Konzepte fast immer strittig und zweitens ist die Messbarkeit von Strittigem eben selber strittig. Auf der anderen Seite *gibt es* natürlich Indikatoren und Maße für spezifische Kompetenzen, die wir der Bildung subsumieren.

Wer die Messbarkeit der Bildung und der Bildungssysteme kritisiert, mag monieren, relevante Bildungsdimensionen würden in die Operationalisierungen der grossen Vergleichsstudien keinen oder nur schwer Eingang finden. Es können aber auch die Operationalisierungen selbst kritisiert werden mit dem Verweis, dass bestimmte Kompetenzen oder Dimensionen der Bildung in Wahrheit viel komplexer seien und sich *so* oder *so* ganz sicher nicht messen lassen würden. Einige Diskussionen scheinen sich zumindest implizit um die Fragen zu drehen,

- wie sich das Messbare der Bildung zu den *nicht-messbaren* Komponenten der Bildung verhält,
- ob und welche bedeutsamen Bildungsdimensionen es denn gäbe, die sich nicht oder kaum oder nicht auf effiziente Weise messen lassen,
- ob und welche zentrale Bildungsdimensionen es gäbe, die sich zwar nicht messen, aber auf vernünftige Weise *beschreiben* lassen, und

- ob es allenfalls auch *nicht* oder *kaum wissenschaftlich beschreibbare* Bildungsdimensionen gäbe, die trotz diesem Defizit bedeutsam sein könnten⁸.

Mit anderen Worten: Auch wenn die Begriffe so nicht gebraucht werden, so richtet sich die Evaluationskritik doch implizit auch auf den mangelnden Einbezug oder die mangelnde Messbarkeit jener Bildungsdimensionen, die – ob man dies gut heißt oder nicht – „soft skills“ genannt werden. Neben der Anwendbarkeit und der Transferierbarkeit muss nichtsdestotrotz auch die *Messbarkeit* von „soft skills“ im Kompetenzdiskurs zumindest suggeriert werden. Doch jeder, der über einschlägiges Wissen darüber verfügt, was es bedeutet, bestimmte soziale Kompetenzen, etwa die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme oder zum moralischen Urteilen oder die Verhandlungskompetenz einer Person zu messen, weiß wie gutgläubig sich hier der soft skills-talk geben muss. Diese Gutgläubigkeit betrifft jedoch nicht nur die Messung, sondern insbesondere auch die Lehre der soft skills. So schreiben beispielsweise Johnson und Johnson in Bezug auf das sogenannte „kooperative Lernen“, welches ja einen soft skill-Liebling mancher Didaktiker darstellt: „Persons must be taught the social skills for high quality cooperation and be motivated to use them. Leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict-management skills have to be taught just as purposefully and precisely as academic skills“ – „... social skills are required for interacting effectively with peers from other cultures and ethnic groups“ (Johnson/Johnson 2000, 21). Insbesondere das Multikulturthema – diversity among students – verführt zu prekären, aber immer edel motivierten Varianten des soft skills-„Denkens“⁹.

8 Es wird auch mit gutem Grund kritisiert, dass die Messungen nicht primär normorientiert (z. B. als Ländervergleich), sondern kriteriumorientiert sein, also Aussagen über den Stand der erworbenen Kompetenzen ermöglichen sollten. Sicher ist nur: das Nicht-Gemesse – sei es ungemessen, weil es nicht messbar ist oder einfach nicht gemessen wird – und das Nicht-Beschriebene haben es schwer, im politischen und fachlichen Diskurs überhaupt als gewichtig oder auch nur irgendwie bedeutsam zu erscheinen! Was nicht als „Rohwert“ aus den Fragebögen auftauchen kann, darf ruhig verborgen bleiben, scheint es. Dieser Daten-zentrismus kann man kognitionspsychologisch mit dem sogenannten *information availability bias* in Verbindung bringen: Man macht sich eben jeweils ein Bild nur aufgrund der Informationen, die einem aktuell zur Verfügung stehen und fragt sich kaum, wie dieses Bild durch nicht unmittelbar zur Verfügung stehende Informationen tangiert, relativiert, demonstriert würde. Jedenfalls darf man aber annehmen, dass auch eine Welt ausserhalb der Fragebogendaten tatsächlich existiert, und dass dieselbe ein Universum darstellt, in welcher ganz unterschiedliche Aspekte der Bildung in Erscheinung treten können, während die Welt der Daten im Vergleich dazu eher Bereichs- als Universumscharakter aufweist und ohne Aussenperspektive überhaupt bedeutungslos ist.

9 So meinen die gleichen Autoren, dass es drei Arten des impliziten Lehr-Lern-Ethos in den Schulzimmern gebe – als „part of the hidden curriculum“, namentlich das koopera-

4 Die Attraktivität von Kompetenzmodellen: Kompetenzidealismus

Nach Basil Bernstein (1996) ist das Konzept der Kompetenz in diversen Sozialwissenschaften in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts aufgetaucht: als Sprachkompetenz (sensu Chomsky) in der Linguistik, als kommunikative Kompetenz (sensu Dell Hymes) in der Soziolinguistik, als kognitive Kompetenz (sensu Piaget) in der Psychologie oder als kulturelle Kompetenz (sensu Lévi-Strauss) in der Ethnologie (vgl. ebd., 55). Wiewohl es vielleicht nur wenige einigende Elemente dieser Verwendungen des Kompetenzbegriffes gibt, bestand doch die damalige Attraktivität u. a. im anti-behavioristischen Selbstverständnis dieser Ansätze: Welt wird hier in Interaktion mit der Umwelt konstruiert, als Leistung individueller und sozialer Aktivität. „The concept [Kompetenz] refers to procedures for engaging with, and constructing, the world. Competencies are intrinsically creative and tacitly acquired in informal interactions. They are practical accomplishments“ (ebd.). Bernstein interessiert sich insbesondere für die „soziale Logik“ des Kompetenzbegriffes bzw. -diskurses, d. h. für das mit dem Kompetenzbegriff einhergehende *implizite Modell* des Sozialen, der Kommunikation, der Interaktion und des Subjekts. Seine Analyse eröffnet nun fünf Aspekte, die man als *Kompetenzidealismus* auffassen könnte und welche die Attraktivität von Kompetenzmodellen erklären helfen, die sich heute – vielleicht ganz im Gegenteil zu den 70er Jahren – als sehr ambivalent entpuppt (ich gebe die fünf Aspekte hier kommentierend wieder):

- 1) Die Auffassung des Kompetenzerwerbs drückt eine *universelle Demokratie* aus: „All are inherently competent and all possess common procedures“ (S. 56). Wir können sozusagen alle und wir sind alle gleich bzw. wir könnten alle und wären alle gleich... das ist schon mal eine frohe Botschaft, selbst wenn sie im Konjunktiv formuliert ist.
- 2) Das Subjekt ist *aktiver* und *kreativer Konstrukteur* einer bedeutungsvollen Welt (z. B. Sprachproduktion bei Chomsky, Akkommodationsprozesse bei Piaget); Kompetenzentwicklungstheorien sind also weniger interaktionistisch

tive (teaches the values committing oneself to the common good, etc...), das kompetitive (teaches the values of beating and getting more than other people) und das individualistische (teaches the values of viewing success as dependent on one's own efforts...), in der Tat eine interessante Unterteilung, nur: „While competitive, individualistic, and cooperative efforts should all three be part of schooling, cooperation is by far the most necessary if diversity is to result in positive outcomes. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning“ (Johnson/Johnson 2000, 27).

Kompetenz-Bildung

Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen
von Kindern und Jugendlichen

Rohlf, C.; Harring, M.; Palentien, C. (Hrsg.)

2014, XIX, 402 S. 6 Abb., 2 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-03440-5