

Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens

Roland Reichenbach

Was an dir Berg war
Haben sie geschleift
Und dein Tal
Schütete man zu
Über dich führt
Ein bequemer Weg.
(Bertolt Brecht)

Einleitend

Es fällt nicht schwer, sich aus der bildungstheoretischen Perspektive über den „soft skills“-talk in seiner Repetitionsvielfalt und „Umtiefe“, die man auch „interationale Geschmeidigkeit“ nennen könnte, zu mokieren. Es ist auch leicht, die tausendfach vorgestellten „Konzepte“ – meist Auflistungen von etwas beliebig erscheinenden, aber nicht unplaustiblen Fertigkeiten und Kompetenzen – zu kritisieren und beispielsweise als ein Amalgam von politischer Korrektheit, froher Botschaft und Marktauglichkeit 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 Ärgernis, weil er ganz ohne tiefschürfende 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 Anbädelungswut 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 „dancing 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 (Bonneau 1998) oder das stilvolle Feiern zu Hause (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 Henig 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 80er 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 privaten 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 Büronachbar 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 – Bekanntheit 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.

1. Was sind soft skills?

Mit „soft skills“ werden meist die sogenannten „sozialen“ und/oder „emotionalen“ Kompetenzen gemeint, die ihrerseits manchmal – begrifflich übrigens deviant – 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 & Myrtek 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, Werbezogene Grundhaltungen, Persönlichkeitsentwicklung, Gernutsfähigkeit (Grob & Maag Merki a. O.).

Anderer soft skills-Kataloge unterscheiden beispielweise zwischen

Personlichkeit (Charisma), Vertrauenswürdigkeit, Urteilsvermögen, Analytisches und logisches Denken, Empathie (Mitleid), Einfühlungsvermögen, Menschenkenntnis, Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, Kreativität, Kampfgier, Teamfähigkeit, Integrationsbereitschaft, Neugier, Kommunikationsverhalten, (psychische) Belastbarkeit, Umgangstil 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, Organisationsstalent, Informationskompetenz.

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, soziale 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, Organisationsische Fähigkeiten.

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, Humor.

Diese und viele andere Auflistungen von weichen Fähigkeiten lassen erahnen, dass insbesondere zwischen Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen, Persönlichkeitsseigenschaften, Verhaltensdispositionen und Tugenden weder analytisch noch überhaupt irgendwie unterschieden wird. Offenbar spielen diese Un-

¹ www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_skills.cfm

² www.jobportal.at/content/journal/soft-skills/index.html

³ www.studserv.de/karriere/softskills.php

terscheidungen 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 Kompetenz⁴.

2. „Soft skills“, „hard skills“ und die vielmisbrauchte 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 Sachbeurteilung, 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. Diese 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 vereinfacht, kann die Beziehung und die Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehreren Menschen gut funktionieren. Mit anderen Worten: Soft Skills lassen sich trainieren.“

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 erfolgsversprechend sind. Ein anderes Motiv für den soft skills taik 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

⁴ 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“ (Myszk 2004, S. 19).

⁵ www.infoquelle.de/Job_Karriere/Wissensmanagement/Soft_Skills_Unternehmen.cfm

und Kompetenzkataloge entworfen und vorgestellt; Modelle, die ja alle etwas Einleuchtendes, wiewohl meist nicht gerade Schockierendes haben, aber – und das doch bemerkenswert – insbesondere eine „Renaissance“ der sogenannten „Persönlichkeitsbildung“ (Huang a. a. O., S. 26f.) 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 sogenannte „Komplexität“ erteilt dem soft skills taik offenbar 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 tiefen 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, S. 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, S. 16).

Im Unterschied dazu werden Kompetenzen im Rahmen der heutigen Evaluationsbestrebungen bezüglich schulischen Leistungen wesentlich enger begriffen (das erhöht einerseits die Kohärenz des Diskurses, aber schafft andererseits nicht unbedeutende andere Probleme). So schreibt Klieeme: „Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fä-

⁶ Beispielsweise von Johannes Weinberg, von John Erpenbeck, von Rolf Arnold, von Peter Faulstich, von Horst Siebert, aber auch von Dieter-Jürgen Lowisch oder von Oskar Negt (vgl. Huang in Vorb.)

higkeiten aufgebaut werden“ (Klieme 2004, S. 12). Statt dem „Weichen-Ganzen“ ist hier also das „Kontrolliert-und-systematisch-Aufbauende“ gefragt. Kompetenzmodelle umfassen in dieser Sicht idealerweise klar unterscheidbare Kompetenzdimensionen, 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 verdrieflicher 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“ (Klieme 2004, S. 13) gesehen, d.h. die Aspekte der *Anwendbarkeit* bzw. *Transferierbarkeit*, die in einem 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 (a.a.O., S. 12).

Kompetenzmodelle sind jedoch nicht primär von den Motiven der Anwendbarkeit und Transferierbarkeit geprägt, sondern zu aller erst 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, S. 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 könnten⁷.

Mit anderen Worten: Auch wenn die Begriffe so nicht gebraucht werden, so richtet sich die Evaluationskritik doch implizit auch auf den mangelnden Einbe-

⁷ 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-Gemessene – so 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 Fragebogen auftauchen kann, darf ruhig verborgen bleiben, scheint es. Dieser Datenzentrismus 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, demontiert 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.

zug 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 Perspektivübernahme 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, S. 21). Insbesondere das Multikulturthema – diversity among students – verführt zu prekären, aber immer edel motivierten Varianten des soft skills-„Denkens“⁶⁸.

3. 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 (S. 55). Wiewohl es vielleicht nur wenige einigende Elemente dieser Verwendungen des Kompetenzbegriffes gibt, bestand

⁶⁸ 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 kooperative (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 ...)) (S. 27), 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, S. 27).

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” (Bernstein 1996, S. 55). 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 als wofür sie gemeinhin gehalten werden, als vielmehr selbstgestalterisch bzw. Selbstgestaltungstheorien. Jedenfalls sind „aktiv“ und „kreativ“ schon immer gute Wörter gewesen – Wörter, die den pädagogischen Diskurs noch in der heruntergekommensten Form und entlegendsten Diskurswinkeln veredeln.
3. Die Entwicklung der Subjekte bzw. der Kompetenzen verläuft *selbstreguliert*, und es handelt sich hierbei immer um eine Ausdifferenzierung. Bedeutender noch: Entwicklung kann nicht durch formale Lehre vorangetrieben werden. In den Worten von Bernstein: „Official socializers are suspect, for acquisition of these procedures is a tacit, invisible act not subject to public regulation“ (S. 56). Die Behauptung, bloße Sozialisation erkläre und bestimme alles oder doch das meiste, darf so mit einer humanistischen Geste vom Tisch gewiesen werden.
4. Soziale Hierarchien werden kritisch betrachtet, Kompetenz und Kompetenzerwerb hingegen mit *Emanzipationsprozessen* und -bemühungen in Zusammenhang gebracht. Intentionale Sozialisation in Form von Erziehung und Unterricht, da es ja ganze ohne nicht zu gehen scheint, werden deshalb eher

als „facilitation“ (of learning and development) verstanden. Didaktisch, pädagogisch und psychologisch würden deshalb vor allem die Gestaltung der *Ermöglichungsbedingungen* von Lernen und Entwicklung interessieren.

5. Ein fünfter Aspekt ist nach Bernstein die Tendenz zur Gegenwartszentrierung: die relevante Zeit ist die Realisation der Kompetenz, „for it is this point which reveals the past and adumbrates the future“ (ebd.).

Nun wird nicht jeder Kompetenzdiskurs gleichermaßen von diesen Aspekten tangiert, aber, wie Bernstein meint, doch die meisten (S. 56). Es ist nicht leicht, gegen Demokratie, Kreativität und Selbstregulation und 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-Selbstregulativ-Denken der Druck auf das Individuum, sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen. Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz. Dieselbe können wir auch mit dem Begriff der „*Trainability*“ belegen. Sertl definiert sie als die Fähigkeit, *sich ausbilden zu lassen*, die „Fähigkeit erfolgreich auf die ständigen, kontinuierlich oder mit Unterbrechungen aufeinander folgenden Pädagogen zu reagieren“ (Sertl, 2004, S. 21). Man könnte Trainability einfach nur als Komponente von *Employability* verstehen, aber das wäre m.E. verkürzt, Trainability heißt auch nicht nur, sich den Diktaten nach vermehrer Flexibilität, Lernbereitschaft und Dispositionität einfach unterzuordnen, sondern es handelt sich um die soziale Fähigkeit, *situationskluge Strategien des Sich-führen-Lassens* zu entwickeln und einzusetzen. Ja, es scheint, dass die subtilen Strategien des Sich-führen-Lassens um so wichtiger werden, je diffuser – wenn man will: je „offener“ und je „demokratischer“ – die pädagogischen und nicht-pädagogischen Führungsstrategien werden⁷. Man kann diese weiche Fähigkeit mit Theorien des sozialen Austausches und der interpersonalen Täuschung, aber auch der Selbsttäuschung, die ja eine wirksame *soziale* Kompetenz darstellt (vgl. Reichenbach in Vorb.), zu rekonstruieren und verstehen suchen; und man kann sich dann fragen, wie sich sozial kompetente Schlitzohren, die keine Schlitze in den Ohren haben, noch als Schlitzohren erkennen können und warum sie sich als solche überhaupt erkennen sollten? Verschwindet nicht hinter den sozialen Kompetenzen, je raffi-

⁷ Niggli und Kersten (1999) haben beispielsweise gezeigt, welche ungünstigen Wirkungen sogenannte „offene“ Lehr- und Lernformen (wie der Wochenplanunterricht) insbesondere für die mittel-leistungsstarken und schwachen Schüler/innen haben können.

nierter und subtiler sie entwickelt sind, überhaupt die Frage der Identität? Menschen mit Macken, Fehlern, Schwächen und Problemen, mit Sehnsüchten und Träumen ausgestattet, die sich fast sicher nicht erfüllen werden, peinliche Dilettanten eben, können wir gerade an ihrem Unvermögen, ihrer Inkompetenz und ihrem „lack of skills“ erkennen, obwohl wir sie deshalb noch lange nicht schätzen müssen. Aber was könnten wir über Zeitgenossen sagen, die über sämtliche der vorher genannten „successful interpersonal interaction strategies“ in einem ausgereiften Sinn verfügen würden? Wahrscheinlich am liebsten, dass sie menschlich sind. Wer sich mit dem „krummen Holz der Humanität“ (ein Ausdruck Kants, vgl. Berlin 1995) nicht abfinden kann, fühlt sich wohl von einem Kompetenz- und Steigerungsethos angezogen und bringt in einer anti-tragisch zuversichtlichen Kompetenz-, Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft eine scheinbar vernünftige, scheinbar transparente, pragmatische und entheiligte Pädagogik hervor. Vielleicht hat Bernstein den entzündeten Nerv der Zeit getroffen, als er schrieb: „Ich denke, was wir gerade erleben, ist eine pädagogische Panik, die die moralische Panik maskiert, eine tiefe Panik in unserer Gesellschaft, die nicht weiß, was ist und wohin es geht. Und das ist eine Periode der pädagogischen Panik. Und es ist das erste Mal, dass pädagogische Panik die moralische Panik maskiert bzw. verschleiert“ (Bernstein [379f.], zit. nach Sertl 2004, S. 26). Der Kompetenzdiskurs und insbesondere der ganze „soft skills talk“ füllt offenbar die Leerstelle, die mit dem Verschwinden von politischen und moralischen Gewissheiten oder zumindest deren Schwächung entstanden ist. Eine Leerstelle, die zunächst eine Befreiung dargestellt hat: eine Befreiung von biöderen Varianten der Aufklärung und allzu disziplinierter Altbakenheit. Doch eine solche Stelle *kommt* nur mit seichten, leichten und geschmeidigen Konzepten ausgefüllt werden, die „irgendwie gut“ und begrüßenswert sind, irgendwie international, „irgendwie offen“ für alles („anschlussfähig“) und vor allem überhaupt „nicht autoritär“, schon irgendwie idealistisch, aber ohne schnöde Verpflichtungen, sondern irgendwie rein „optional“. Pongratz schrieb kürzlich: „Der Erfolg des modernen Weiterbildungssystems ist seine Substanzlosigkeit“ (2005, S. 13).

4. Zur Ideologie des Kompetenzdenkens

Der pädagogische Preis für den pseudo-demokratischen und pseudo-egalitären Kompetenzidealismus ist die Isolierung des Individuums von Fragen der Macht und Kontrolle. Die Entwicklungsaufgaben des Individuums und die Kontroll-

prinzipiert, welche den Erwerb von Kompetenzen selektiv modulieren, sind nun diskursiv von einander getrennt. Kontrolle hat nach Bernstein die Funktion, *innerhalb* bestimmter Interaktionsformen (Kategorien, Sprachspiele, sozialen Settings) legitime Kommunikationen zu etablieren und sicherzustellen, während Macht darin besteht, legitime Beziehungen *zwischen* den Interaktionsformen zu etablieren und sicherzustellen¹⁰. Da wir kompetenztheoretisch alle gleich sind und unsere „aktive“, „kreative“ und „partizipative“ Entwicklung immer dem Sozialen dient, werden Differenzen zwischen den Individuen sozusagen als „kulturell“ verstanden. So gesehen verhalten sich Kompetenztheorien nach Bernstein auch als Mittel der Kritik, nämlich als Kritik an der Differenz zwischen dem, was wir (eigentlich) sind und was aus uns geworden ist bzw. zwischen dem, wozu wir fähig sind (wären) und unserer konkreten Leistung¹¹. Die Analyse müsste sich demzufolge – und das tut sie in manchen Bereichen etwa der psychologischen und pädagogischen Entwicklungsforschung auch – den jeweils kompetenzspezifischen Performanzfaktoren widmen, also der Untersuchung der Bedingungen, welche für Performanzen *unterhalb* des Kompetenzniveaus verantwortlich sind. Dennoch bleibt der Preis für solche Kompetenztheorien für Bernstein bestehen: die Vernachlässigung der Beziehungen zwischen Macht, Kultur und Kompetenz, zwischen Bedeutung und den Strukturen, die Bedeutung möglich machen. Die „Demokratie der Kompetenztheorien“ sei deshalb eine Demokratie ohne Gesellschaft¹², anders formuliert: solche Kompetenztheorien sind politisch zahnlos.

Dennoch wurden Kompetenzmodelle gerade in liberalen, progressiven und auch radikalen Erziehungs- und Bildungsdiskursen und –ideologien in den 60er und 70er Jahren und später gerne aufgenommen, und es interessierte nicht oder kaum, dass Fragen der Erziehung und Bildung im Entstehungszusammenhang dieser Theorien ignoriert worden sind (1996, S. 56f.). Dies ist vielleicht mit ein Grund für die etwas verwunderliche Tatsache, dass das Kompetenzparadigma, auch wenn es nicht ohne jede emanzipative Kraft ist, unfreiwillig einen Transformationsprozess der Erziehungs- und Bildungssysteme unterstützt, den Hyland als Prozess der „McDonaldisierung“ bezeichnet hat (Hartley 1995, S. 414–19; Hyland 2000b S. 164). Damit ist

¹⁰ „Thus, power constructs relations *between*, and control relations *within* given forms of interaction“ (Bernstein 1996, S. 19)

¹¹ „From this point of view competence theories may be regarded as critiques showing the disparity between what we are and what we have become, between what we are capable of and our performance“ (ebd.).

¹² „The democracy of competence theories is a democracy removed from society“ (Bernstein 2003, S. 90).

- erstens die Fokussierung auf *Effizienzkriterien* gemeint und damit verbunden die Bewertung der Ausbildungs- und Erziehungsziele nach Input-Output-Vergleichen;
- zweitens – und mit dem ersten Punkt verbunden – der Wunsch nach *Quantifizierung* und *Berechenbarkeit*: denn um dem Effizienzmodell zu genügen, müssen Ausbildungs- und Erziehungsziele *gemessen* werden können;
- so soll drittens *Vorhersagbarkeit* und *Kontrolle* ermöglicht werden, was man auch mit Hinweis auf moralische Gründe rechtfertigen kann und nota bene auch rechtfertigen *können* muss,
- und schließlich und viertens sollen die damit verbundenen Freiheits- einschränkungen minimiert werden oder zumindest als minimal oder minimiert erscheinen. Hierzu leistet die Idee oder Ideologie der Selbstregulation ihre besondere Rechtfertigungshilfe: „in order to make the new dehumanised and deterministic system acceptable to consumers, students and teachers need to be persuaded that they have more control over their own learning“ (Hyland ebd.).

Der *soft skills talk* erscheint so als subtile und vielleicht auch wirksame Schützenshilfe der Individualisierung und Psychologisierung sozialer Probleme. Subtil: Denn eine Welt, in welcher gilt „You can get it, if you really want, but you must try“ ist *keine* Welt der Rücksichtslosigkeit, der bloßen Ellenbogenmentalität und Einschüchterung, sondern vielmehr eine Welt der sozialen Geschmeidigkeit, der angenehmen Kommunikationsschmierre und des PanAm-Smiles, eine Welt, in welcher die persönlichen Niederlagen, auch wenn sie sozial bedingt sind, sozial kompetent eingesteckt werden, in welcher man durchaus auch sieht, was aus einem hätte werden oder was man hätte erreichen können und dass man die Chancen gehabt, aber leider nicht genutzt hat oder besser hätte nutzen sollen, eine sportliche Welt also, die man kritisieren kann, wiewohl deren realistischen Alternativen auch nicht gerade attraktiv erscheinen mögen.

5. „Replace the Negative with the Positive“ – zur Moral der soft skills

Soft skills werden mit einem technologischen Anspruch verbunden, dies kann als eine „moralische Verarmung“¹³ betrachtet werden und man möchte für den pädagogischen Bereich vielleicht Hyland (2000a) zustimmen, wenn er mit David Carr (1994) behauptet, „that most problems in professional spheres such as

¹³ Als „morally impoverished“ (vgl. Fish 1993)

teaching call for a 'moral rather than a technical response' and that practice needs to be characterized in terms of 'virtues rather than skills' (S. 225)¹⁴. Doch es ist natürlich nicht so einfach, den soft skills das Tugendhafte ganz abzuschreiben, und es ist auch nicht korrekt, sie „bloß“ technisch-strategisch zu verstehen. Freilich ist zureichend, dass es immer auf den konkreten *Gebrauch* der Kompetenz ankommt: Kompetenzen sind nicht *an sich* gut, sie lassen sich natürlich auch für fragwürdige Zwecke einsetzen. Allerdings trifft dies zumindest für die sogenannten Sekundärtugenden auch zu. Die Tugend bezeichnet wie die Kompetenz ein (lebenspraktisches) *Können*, aber darüber hinaus verstärkt ein *Wollen* und verlangt vom Subjekt gewissenmaßen in direkter Unbedingtheit, gemäß seiner Einsichten zu handeln, was bei „bloßen“ Kompetenzen nicht der Fall ist. Obwohl der Tugendbegriff inhaltlich nicht rigide fixiert ist, ist er doch weniger formal als der Begriff der Kompetenz und stärker mit dem verbunden, was früher „Charakter“ genannt worden ist¹⁵. Nun ist „Charakter“ zwar ebenfalls ein Begriff, der in den von aufklärerischen Vokabularen geprägten Erziehung- und Bildungsdiskursen fast ausschließlich noch im „aristotelischen Lager“ benützt wird, aber eben dennoch ein Begriff, der in bestimmten Situationen als der treffende erscheint¹⁶. Wir können in bezug auf unsere Kompetenz „Heilige im Urteilen“ und „Halunken im Handeln“ sein (vgl. Althof, Garz & Zutavern 1988) – in bezug auf die Tugenden macht eine solche Rede jedoch wenig Sinn. Zu sagen, „Hans ist ein ehrlicher Kerl, aber in letzter Zeit lügt er ein bisschen viel“, stellt natürlich gerade in Frage, ob Hans tatsächlich ein ehrlicher Kerl ist. Doch mit diesem Argument wird die Kompetenz von der Tugend nicht ausgebootet. Denn wenn Hans nicht auch über die soziale Kompetenz des Lügens (!) verfügt, dann stellt seine tugendhafte Ehrlichkeit wiederum in mancher Situation ein Problem dar – und zwar ein moralisches Problem –, es kommt, mit anderen Worten, natürlich auch in bezug auf Tugend immer auf deren konkreten Gebrauch oder Einsatz an. Aus diesem Grunde sind auch neuere Tugendkataloge bzw. -diskussionen (vgl. z.B. Comte-Sponville 1998, Seligman 2003) nicht unbedingt überzeugender als der „soft skills talk“ aus Arbeitswelt und Weiterbildung, sie sind aber immerhin raffinierter und befriedigender deshalb vor allem aka-

¹⁴ Ganz ähnlich argumentieren Blake, Smeycers, Smith & Standish (2000)

¹⁵ Vgl. Herbart (1983/1806). In Kants *Metaphysik der Sitten* steht treffend: „Tugend bedeutet eine moralische Stärke des Willens“ (1797/1990, S. 283)

¹⁶ Wir sagen von jemandem, dass er oder sie „Charakter“ (umgangssprachlich auch „Format“, „Stärke“ etc.) habe, und meinen damit, dass diese Person die Fähigkeit oder vielmehr die Kraft gezeigt habe, ihren Prinzipien gegen äußere oder innere Widerstände bzw. unter widrigen Bedingungen treu zu bleiben. Der so benutzte Begriff des Charakters wird als Gestalt der Achtung gesäuert, als Respekt vor dem Willen, den die betreffende Person aufbringen kann

demische Bedürfnisse.

Der soft skills talk hebt die Dichotomie zwischen Strategie und Moral vielleicht nicht gerade auf, aber schwächt sie doch sehr ab, während das Überleben des Tugenddiskurses von dieser Dichotomie geradezu abhängt. Man kann den soft skills talk als moralisch und politisch naiv bezeichnen, man kann aber auch argumentieren, dass hier die Verzahnung von Strategie und Moral affirmiert wird. Erfolgsversprechende interpersonale Interaktionsstrategien verhelfen nicht nur den partiiellen oder partikulären Interessen sich zu verwirklichen, sondern können auch den gemeinsamen Interessen dienen. Im soft skills talk gibt es so auch keine Gegensätze zwischen ethischen und moralischen Fragen. Also Fragen nach dem Guten und nach dem Richtigen bzw. Gerechten, es gibt weiter keinen prinzipiellen Gegensatz zwischen individuellem und kollektivem Nutzen. Die Entwicklung der soft skills ist weder moralisch-imperativisch gefordert noch erfolgt sie aus freiwilliger Selbstlosigkeit. Die soft skills helfen nicht nur, das soziale Kapital zu erhöhen, sondern, damit eng verbunden, das sogenannte *emotionale Kapital*. Mit der ökonomischen Metapher des „Kapitals“ wird gerade die Doppeldeutigkeit des Wertes und der Werterhöhung angezeigt. Emotionales Kapital definieren McGrath & Van Buskirk (1996) als einen erregenden Sinn für Vertrauen, Sicherheit und Wechelseitigkeit, damit verbunden als ein erhöhtes interpersonales Engagement bzw. Verpflichtungsgefühl. Dieses Kapital ermöglicht und stimuliert, was manche „positive self talk“ nennen, positive Narrative des Selbst, welche der Bewältigung von diversen Schwierigkeiten und Aufgaben dienen und damit das Wohlbefinden erhöhen. Eine der wichtigsten self management skills ist freilich der dadurch gestützte Selbstwirksamkeitsglaube („self efficacy belief“ Bandura 1977) und in der Tat ist die empirische Evidenz für die günstigen Effekte des Selbstwirksamkeitsglaubens erschlagend (vgl. Seligman 2003) und nimmt jedem anständigen Pessimisten die Freude am Leben: wer unter positivem Denken leidet und der Illusion unterliegt, die Dinge kontrollieren, verändern und bewältigen zu können, dem geht es ganz offensichtlich besser und er wird dadurch – wahrscheinlich einfach um die deutschen Bildungstheoretiker zu demütigen – vielleicht noch ein besserer Mensch. In der soft skills-Welt wird es knapp für Pessimisten, Tragiker und Tiefschürfer, deren gesellschaftlicher Blick nun etwas bieder wirkt. Die Glücksforschung, auf der anderen Seite – die sogenannte „happiology“ und „positive Psychologie“ (ebd.) – gibt uns Auskunft über den letzten Stand der neo-aristotelischen soft skills-Moral, die im Kern besagt: tu Gutes, jammere nicht und denk an dich!

Literatur

- Althof, W., Garz, D., & Zuavero, M. (1988). Heilige im Urteilen, Hiatunken im Handeln? Lebensbereiche, Biographie und Alltagsmoral. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 8, 162-181.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bauer, W. (1997). Subjetgenese und frühes Erwachsenenalter. Entwicklungs- und biographisch-orientierte Zugänge. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Berlin, I. (1995). Das krumme Holz der Humanität. Frankfurt a. M.: Fischer (engl. Original: 1959)
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London a. o.: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control, Vol. IV, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge & Farmer (first published 1990).
- Blake, N., Smeeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (2000). *Education in an Age of Nihilism*. London & New York: Routledge & Farmer.
- Bonneau, E. (1998). *In aller Form. Gewandtes Auftreten im Restaurant*. Mering: Hampp Verlag.
- Bonneau, E. (1999). *Stilvoll feiern zu Hause*. Mering: Hampp Verlag.
- Bridges, D. (2000). *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*. London & New York: Routledge & Farmer (first published 1997).
- Bullinger, H.-J. & Myrzek, R. (Hrsg.) (2004). *Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Carr, D. (1994). *Educational enquiry and professional knowledge: towards a Copernican revolution*. *Educational Studies*, 20(1), 33-52.
- Clarke, L. & Winch, Ch. (2004). *Apprenticeship and Applied Theoretical Knowledge*. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 36, No. 5, 509-521.
- Comte-Sponville, A. (1998). *Peut-être le grand vortice*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt; (<http://www.goethe.de/referenzrahmen>)
- Fish, D. (1993). *Uncertainty in a Certain World: Values, Competency-based Training and the Reflective Practitioner*. *Journal for the National Association for Values in Education and Training*, 8, 7-12.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Hartley, D. (1995). *The McDonaldisation of Higher Education: Food for Thought?* *Oxford Review of Education*, 21(4), 409-23.
- Herbart, J.F. (1983). *Allgemeine Pädagogik - aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Herausgegeben von H. Holstein. Bochum: Ferdinand Kamp (Original: 1806).
- Huang, N. (in Vorb.). *Dissertationsvorhaben zum Thema: Menschenbild, Kompetenz und Lernkultur. Ein Vergleich des Kompetenzdiskurses in Deutschland und Taiwan (Republik China)*.
- Hyland, T. (2000a). *Ethics, National Education Policy and the Teaching Profession*. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values, Vol. 1, Systems of Education. Theories, Policies and Implicit Values*, pp. 217-228.
- Hyland, T. (2000b). *Values and Studentship in Post-compulsory Education and Training*. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values, Vol. IV, Moral Education and Pluralism*, pp. 161-170
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2000). *Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms*. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values, Vol. III, Classroom Issues*, pp. 15-28.
- Kant, I. (1900). *Die Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam (Original: 1797).
- Klieme, E. (2004). *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen*. *Pädagogik*, 56(6), 10-13.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung).

- Lang, P. (2000a). *Parents, School and Values*. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values, Vol. II, Institutional Issues Pupils Schools and Teacher Education*, pp. 72-79
- McGrah, D. & van Buskirk, B. (1996). *Social and Emotional Capital in Education: Cultures of Support for At Risk Students*. *Journal of Developmental Education*, 1(1), February 1996 (online-publication)
- Myrzek, R. (2004). *Überfachliche Qualifikationen – Konzepte und internationale Trends*. In H.-J. Bullinger & R. Myrzek (Hrsg.), *Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17-41
- Niggli, A. & Kersten, B. (1999). *Wochenplanunterricht und das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte im Kontext von Mathematikleistungen und psychologischen Variablen der Lernenden*. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 272-291.
- Pongratz, L. (2003). *Unitäten im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. *Wetzlar: Bücher der Pandora*.
- 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*. In H.-J. Bullinger & R. Myrzek (Hrsg.), *Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7-16.
- Schneider, G. (2003). *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.
- Seligman, M. (2003). *Der Glücks-Faktor*. Bergisch Gladbach, Lübbe, Ehrenwirth
- Serfl, M. (2004). *A Totally Pedagogical Society*. Basil: Bernstein zum Thema. In *Schulheft*, 11/6/2004 (Thema: Pädagogisierung) Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 17-29.
- Winch, Ch. & Clarke, L. (2003). *‘Front-loaded’ Vocational Education versus Lifelong Learning. A Critique of Current UK Government Policy*. *Oxford Review of Education*, Vol. 29, No. 2, 239-252.



JP

Pongratz, Ludwig A. / Roland
Reichenbach / Michael Wimmer (Hrsg.):

*Bildung - Wissen -
Kompetenz*