

Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht
Von Prof. Dr. Bernd Dewe

Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht

Kritik des pädagogischen
Kompetenzkonzeptes
Prof. Dr. Bernd Dewe

Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht

Kritik des pädagogischen Kompetenzkonzeptes

In diesem Beitrag wird der Übergang von der Qualifikations- zur Sozialkompetenzdiskussion nachgezeichnet, der mit einem Wechsel der Perspektive von den Institutionen des Bildungs- und Beschäftigungssystems hin zur lernenden und lehrenden Person einhergeht. Soziale Kompetenz gilt als Vorbedingung für die in komplexen organisatorischen Entscheidungssystemen erforderliche Zusammenarbeit sowie als Basis für den pädagogischen Umgang mit einer vorher nicht eindeutig antizipierbaren Teilnehmer- oder Arbeitsgruppe unter den Bedingungen von Ungewissheit, Offenheit und Mehrdeutigkeit. Der Autor betont, dass der lernende Umgang mit sozialen Kompetenzen eher in impliziten Bildungsprozessen stattfindet, in denen es nicht um die Aneignung konkreter Handlungsmuster geht, sondern um den Erwerb von Strukturen bzw. um den Erwerb der Kenntnis der Regeln sozialkompetenten Handelns. Ihre Vermittlung ist über explizite Formen des Lernens und Trainierens nur unvollständig möglich. Die These dieses Beitrages besagt, dass vor dem Hintergrund von Arbeitsmarktentwicklungen, die sowohl durch eine Entkopplung von Qualifikation und Berufstätigkeit, als auch von Identität und Arbeitslosigkeit gekennzeichnet sind, die Idee einer ganzheitlichen sozialen Kompetenzbildung als Zitat im Zeitalter ihrer Unmöglichkeit wiederkehrt. Die Folgen sozialer Differenzierungsvorgänge und gesellschaftlicher Desintegrationsprozesse sollen durch pädagogische Kompetenzkonzepte geheilt werden. Es wird kritisiert, dass diese Diskussion bisher nahezu ausschließlich präskriptiv-normativ geführt wird und sich in der Folge in reinem Kompetenzansinnen erschöpft.

1 Von der Qualifizierung zum Training sozialer Kompetenzen – zur Karriere eines Begriffs

Die vor einigen Jahren entbrannte pädagogische Debatte um Kompetenzen - besonders um soziale Kompetenzen - in den institutionalisierten Feldern der Bildung und Erziehung ist nur angemessen zu verstehen vor dem Hintergrund des Scheiterns eindimensionaler Qualifizierungs- und Beschulungskonzepte und in der Folge des Reflexivwerdens der Qualifikationsdebatte besonders in beruflichen und betrieblichen Lernkontexten. Dieser Übergang von der Qualifikations- zur Sozialkompetenzdiskussion bedeutet einen Wechsel der Perspektive von den Institutionen des Bildungs- und Beschäftigungssystems hin zur lernenden und lehrenden Person. Ihre große Chance bekam die Diskussion um Kompetenzen in dem Moment, als die sträfliche Vernachlässigung kommunikativer Prozesse in der primär auf ökonomische Verwertbarkeit und Stuserhöhung abzielenden Qualifikationsdiskussion (vgl. Hund u. a. 1973) als Problem erkannt wurde. Die Folge war eine verstärkte Thematisierung der Subjektivität der beteiligten Akteure sowie des sozialen Interaktionsprozesses selbst und der Bedeutung von Kommunikation als wesentliche Voraussetzung und konstitutives Merkmal jedes Bildungsprozesses. Mit dem programmatischen Interesse an sozialen Kompetenzen als neuer Zielbestimmung für die Professionalisierung des pädagogischen Praktikers ebenso wie für die Entwicklung des Teilnehmers an internationalen Lernprozessen wurde der Begriff der Qualifikation relativiert. Damit wurde zunächst der kritischen Analyse des Qualifikationsbegriffs Rechnung getragen, die den instrumentell-technischen, d.h. primär auf bloße Effizienz gerichteten Charakter dieses Begriffes deutlich gemacht hatte (vgl. Dewe 1990)). Eine derart eingeschränkte Bedeutung wird - so die neue Einsicht - den Anforderungen pädagogischen und weiterbildnerischen Handelns nicht gerecht, das sich an den Interessen und Bedürfnissen bereits (vor-)qualifizierter Personen und Gruppen orientiert. Bereits der Deutsche Bildungsrat hatte Kompetenz und Qualifikation in ähnlichem Sinne unterschieden. Qualifikation bezeichne den Lernerfolg besonders im Hinblick auf seine Verwertbarkeit, Kompetenz vorwiegend im Hinblick auf die Person des Lernenden (Deutscher Bildungsrat 1970). Professionelle, d.h. entwickelte Sozialkompetenz unterscheidet sich nun von der sozialen Kompetenz für alltägliches Handeln, die jedermann hat, also auch jeder Teilnehmer an institutionalisierten Bildungsprozessen, sofern sie ihm nicht ausdrücklich abgesprochen wird. Die Perspektive der (Weiter-)Entwicklung und Steigerung von so-

zialen Kompetenzen jedermanns wird nun zum Programm moderner Bildungskonzepte erklärt (vgl. Faix/Laier 1996).

Der Aufbau einer professionellen Sozialkompetenz hat sich allerdings zwingend an allgemeinen Kompetenzen für soziales Handeln zu orientieren. Professionelle Sozialkompetenz will allgemeine Kompetenz für soziales Handeln aber dort korrigieren, wo sie sich durch vordergründige Rechtfertigungen in der Form von zur Routine gewordenen Wissensbeständen und Handlungskonzepten gegen kritische Prüfung und Reflexion zu immunisieren droht. Da die soziale Kompetenz des Dozenten im Weiterbildungsbereich vor allem in seiner Fähigkeit zum situationsgerechten und verantwortungsbewussten Handeln mit anderen (Berufs-)Praktikern, d.h. zum sozialreflektierten Handeln besteht, ist es für die Ausbildung dieses Berufes aus kompetenztheoretischer Sicht geradezu Voraussetzung, über eine professionelle Kompetenz für soziales Handeln im besonderen Maße zu verfügen (vgl. Dewe 1999). Dieses erfordert, dass die Ausprägung, Erweiterung und Differenzierung der allgemeinen Kompetenz für soziales Handeln bereits Bestandteil der Befähigung zur Ausübung erziehender und bildender Berufe selbst wird, also Kernelement der Ausbildung sein muss, aber darüber hinaus etwa in der Dozentenfortbildung an Strukturproblemen des pädagogischen Handelns ständig zu schärfen ist. Definitiv steht Sozialkompetenz in den pädagogischen Konzepten für die Fähigkeit zum kollegialen und kooperativen Umgang mit anderen Personen, was die Fähigkeit zum Wechsel von Rollenperspektiven ebenso einschließen soll wie eine gesteigerte Konflikt- und Integrationsfähigkeit (vgl. u. a. Glagow 1990; Nike 1982; Faix/Laier 1996). Eine solche soziale Kooperationskompetenz gilt als Vorbedingung für die in komplexen organisatorischen Entscheidungssystemen erforderliche Zusammenarbeit sowie als Basis für den pädagogischen Umgang mit einer vorher nicht eindeutig antizipierbaren Teilnehmer- oder Arbeitsgruppe unter den Bedingungen von Ungewissheit, Offenheit und Mehrdeutigkeit.

2 Zum sozialwissenschaftlichen Kompetenzverständnis

Der wissenschaftliche Kompetenzbegriff, wie ihn der Linguistikforscher Chomsky versteht (vgl. Chomsky 1970; 1972) und wie er von Jürgen Habermas (1981) in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingebracht worden ist, stammt begriffsgeschichtlich jedoch aus einer anderen Disziplin, nämlich der Biologie. Dort meint Kompetenz die Zuständigkeit bzw. die Bereitschaft embryonaler Zellen, auf einen bestimmten Entwicklungsreiz zu reagieren. In der sozialwissenschaftlichen Rezeption des Kompetenzbegriffes gewinnt seine Bedeutung hingegen an Varianz. Es ist hier nicht mehr nur die Fähigkeit gemeint, dass bestimmte Reize eine genetisch festgelegte Reaktion, eben einen Entwicklungsprozess, provozieren. Angewendet auf soziales Handeln und Kommunikation in einem weiten Sinne, der sowohl Sprechen als auch Handeln umfasst, bezeichnet Kompetenz die Fähigkeit, prinzipiell über die Richtigkeit jedes Kommunikationsaktes entscheiden und prinzipiell unbegrenzte Variation von Worten, Sätzen und Handlungen produzieren zu können. Ein kompetenter Mensch kann wie selbstverständlich Wortkombinationen und Sätze verstehen. die er noch nie vorher gehört hat, und er kann in Kommunikationsprozessen auch Sprachkombinationen entwickeln, die er vorher noch nie benutzt hat. Kommunikative, soziale Kompetenz verweist auf die der Sprache und der menschlichen Sprachbeherrschung inhärente Fähigkeit, Sprechen und Verhalten frei variieren, also generieren zu können.

Ein entscheidender Schritt besteht allerdings darin, diese generative Kompetenz im tatsächlichen Verhalten einer Person über Performanz in konkretes soziales Handeln umsetzen zu können. Damit ordnet sich Kompetenz unterhalb einer bloß sachlich definierten Wissens- und Verhaltensebene ein. Sie meint kein Faktenwissen, das konditionierbar, lernbar und abrufbar ist, sondern beinhaltet eine autonome Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren. Anthropologisch festgelegt ist allerdings lediglich die Voraussetzung der

Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht

Kritik des pädagogischen Kompetenzkonzeptes

Möglichkeit, dass Menschen kompetent kommunizieren und handeln können. Welche faktische Kompetenz sie zu entwickeln in der Lage sind, hängt neben individuellen Veranlagungen entscheidend ab von den gesellschaftlichen und milieuspezifischen Rahmenbedingungen, unter denen Menschen leben und von Lern- und Sozialisationsprozessen die sie durchlaufen.

Allgemein charakterisiert der Begriff sozialer Kompetenz also eine bestimmte Qualität von Befähigungen und Wissen, die nicht inhaltlich oder sachlich bestimmt, sondern höher aggregiert sind. Kompetenz als Wissen bzw. als kognitive und soziale Fähigkeit betrifft folglich keine sachliche Phänomenebene, sondern die Fähigkeit im Umgang z. B. mit Wissen und Situationen. Diesen Fähigkeiten eines kompetenten Umgangs z.B. mit Wissen wird in den Sozialwissenschaften neuerdings hohe Bedeutung beigemessen. Eine Person lernt so betrachtet nur dann sinnverstehend, wenn sie nicht Element für Element eines enzyklopädisch angehäuften und in mannigfache Lernziele zerlegten Wissensbestandes adaptiert, sondern die Möglichkeit realisiert, beispielsweise die „Ernstsituation“ zukünftigen beruflichen Handelns in Hinblick etwa auf technologische Herausforderungen zu antizipieren, indem derartige Situationen in Bildungsprozessen gewissermaßen simuliert werden. Folglich geht es aus soziologischer Sicht nicht um das Antrainieren bzw. die Vermittlung stofflichen Wissens oder bestimmter Verhaltensweisen in explizierter Form, sondern um den Erwerb von Kenntnis der Regeln sozialkompetenten Handelns.

Solche impliziten Lern- und Erwerbsprozesse sind nicht mit dem Konzept „learning by doing“ zu verwechseln, wie es häufig in so genannten Kompetenzzentren suggeriert wird (vgl. Kompetenzzentrum 1999). In Differenz zu jenem Ansatz, dem ein naives Verständnis der Relation von Theorie und Praxis zugrunde liegt und der betont, dass es nicht ausreicht, bloß Theoriewissen zu lernen, geht es in impliziten Bildungsprozessen nicht um die Aneignung konkreter Handlungsmuster, sondern um den Erwerb von Strukturen (vgl. Levi-Strauss 1975; Piaget 1976). In linguistischer Terminologie lässt sich behaupten, dass nicht Performanz, sondern Kompetenz im Mittelpunkt steht. In impliziten Bildungsprozessen wird im erfolgreichen Falle eine generative Regelstruktur erworben, gewissermaßen eine Handlungsgrammatik, auf deren Basis der Vollzug sozialkompetenter Handlungen erst aussichtsreich wird. Diese lassen sich aber kaum als kognitiv-expliziter Wissensbestand bzw. als Technologie aneignen. Beispielsweise kann die Kenntnis der Grammatik einer Fremdsprache, d.h. ihre Regeln explizit angeben zu können, allemal mit der Unfähigkeit einhergehen, die fremde Sprache akzeptabel zu sprechen. Umgekehrt kann eine völlige Regelunkennntnis kompatibel sein mit der perfekten lebens- oder berufspraktischen Sprachbeherrschung. Mit anderen Worten: Regeln werden in ihrem sozialen Gebrauch, in der konkreten sozialen Situation verständlich. Dieser Diskrepanz zwischen kognitiv-explizitem und struktural-implizitem Wissen entspricht in der Alltags- und Berufserfahrung der Differenz zwischen rationaler Einsicht und formaler Kenntnis einerseits und faktischem, situativem Können andererseits. Sozialkompetenz schließt mithin stets ein „Können“ ein. Ihre Vermittlung ist über explizite Formen des Lernens und Trainierens nur unvollständig möglich, da Sozialkompetenz in der Fähigkeit besteht, gewissermaßen den strukturellen Kern einer sozialen Handlungsanforderung immer wieder für jede konkrete Handlungssituation neu rekonstruieren zu können. Soziologisch gesehen findet hier ein Entwickeln von Aspekten der Handlungsfähigkeit statt, das man gelegentlich für nicht „lernbar“ hält, weil es angeblich auf bloßer Intuition fußt bzw. eine Kunst(-lehre) darzustellen scheint (Burkart 1985, S.87).

3 Kritik des pädagogischen Kompetenzjargons

Die immense Quantität und die hohe Komplexität des Wissens, mit denen heute jedermann in Alltag und Beruf konfrontiert wird, lassen es bekanntlich kaum mehr zu, die notwendigen Selektionen des zu vermittelnden sachlichen Wissens durch Experten für Bildungsprozesse vornehmen zu lassen und dann die je-

weils geeigneten „Wissenspakete“ weiterzugeben. Lange Zeit herrschte in der qualifikationsorientierten Weiterbildung zwar die Vorstellung, man könne das für spezifische Tätigkeiten oder gar für bestimmte Berufe relevante Wissen kanonisieren und über eine curriculare Systematik gezielt an die Lernenden weiterleiten. Spätestens jedoch mit der erwähnten Relativierung der Qualifikationsansprüche der siebziger und achtziger Jahre vor dem Hintergrund einer enormen Dynamisierung und ständigen Erneuerung beruflichen Wissens konnte diese Vorstellung bildungspolitisch nicht mehr legitimiert werden. Im pädagogischen Diskurs tritt an die Stelle der Vermittlung sachlichen Wissens nun die Vermittlung genau derjenigen Qualität im sozialen Handeln, auf die sich der Kompetenzbegriff bezieht.

Nunmehr sollen durch Bildungsmaßnahmen und didaktische Vorkehrungen soziale Kompetenzen ausgebildet werden, die die Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen in die Lage versetzen (sollen), sich später in Eigeninitiative diejenigen Kenntnisse aneignen zu können, die sozialer Wandel oder technologische Innovation in Alltag oder Beruf konkret erfordern. Ein zentrales Merkmal dieser pädagogischen Konzepte besteht somit in der beanspruchten „Ganzheitlichkeit“ und „Offenheit“. Sinnzusammenhänge statt partikulärer Wissens Elemente, Aufgabenstellungen mit offenen Lösungsmöglichkeiten statt vorgegebener Lernwege, Teilnehmerbezug statt Faktenbezug und Eigeninitiative statt Befolgung vorgegebener Lernschritte sollen dabei die sozialen Kompetenzen evozieren, die zu einem eigenverantwortlichen - und damit kostengünstigen - Agieren in einer komplexer werdenden Alltags- und Berufswelt befähigen. Sachkompetenz behält hierbei selbstverständlich ihre Bedeutung. Kompetentes Handeln im beruflichen und privaten Alltag erfordere auch weiterhin inhaltliche Kenntnisse und Fachqualifikationen. Allerdings müssten - so die einhellige Überzeugung der pädagogischen Kompetenzvertreter - solche sachlichen Kompetenzen unverzichtbar flankiert werden durch eine hinreichend ausgebildete Identität (Ich-Stärke, Reflexivität, Kritikfähigkeit), die ihrerseits erst durch soziale Kompetenzen wie Kooperations-, Kommunikations- und Deutungsfähigkeit sozialer Situationen vollständig zur Geltung gelange.

Vor dem Hintergrund von Arbeitsmarktentwicklungen, die sowohl durch eine Entkopplung von Qualifikation und Berufstätigkeit als auch durch eine Entkopplung von Identität und Arbeitslosigkeit gekennzeichnet sind, kehrt hier die Idee einer ganzheitlichen sozialen Kompetenzbildung wieder als Zitat im Zeitalter ihrer Unmöglichkeit. Die Folgen sozialer Differenzierungsvorgänge und gesellschaftlicher Desintegrationsprozesse sollen durch pädagogische Kompetenzkonzepte geheilt werden: Erneuerte gesellschaftliche Integration erzeugt durch die Kraft umfassender sozialer Kompetenzen der Handelnden lautet die heimliche Botschaft!

Ein weiterer Mangel der pädagogischen Diskussion in sozialen Kompetenzen besteht darin, dass diese Diskussion bisher nahezu ausschließlich präskriptiv-normativ geführt wurde und sich in der Folge in reinem Kompetenzansinnen erschöpft hat. Was ein Praktiker können und wissen soll, um sich als kompetent präsentieren zu können, war die bisher beherrschende, theorie- und praxisdominierende Fragestellung, die der Weiterbildungswirklichkeit als Anforderungskatalog präsentiert wurde (siehe hierzu u. a. Pichler 2001).

Aus diesem Grund lässt sich eine radikale Kritik an den erwähnten Sozialkompetenzmodellen vornehmen. Eine diametral entgegengesetzte Perspektive erscheint sinnvoll, die die immanenten Kompetenzmodelle der Handelnden selbst und ihrer Bezugsgruppen zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen macht. Ein solcher Ansatz, der sich an der faktischen Rekonstruktion latenter Kompetenzverständnisse der an pädagogischen Handlungen beteiligten Akteure orientiert, fasst den Kompetenzbegriff zwangsläufig primär deskriptiv auf. Die Kritik setzt damit an zwei Punkten an: Zum einen zeigt sie, dass sie! Pädagogen autorisiert fühlen, ungeachtet praktischer Relevanz, idealisierte Vorstellungen über und für eine pädagogische Praxis zu entwickeln, und zum anderen legt sie offen, dass die be-

Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht

Kritik des pädagogischen Kompetenzkonzeptes

stehenden Sozialkompetenzmodelle prinzipiell auf Defizitanahmen in Bezug auf das tatsächliche soziale Handeln der Adressaten pädagogischer Angebote beruhen. Konsequenterweise lehnt sie jede Formulierung kontextunabhängiger Kompetenzen ab und verweist stattdessen auf die Variabilität von Interaktions- und Unterrichtsprozessen. Die Kritik kann verdeutlichen, dass dem pädagogischen Denken offenbar die normative und sozialtechnologische Vorstellung zugrunde liegt, soziale Kompetenzen ließen sich beliebig pädagogisch herstellen, sicherstellen bzw. manipulieren.

Grundsätzlich suggeriert die Debatte um soziale Kompetenzen die fragwürdige Möglichkeit, vorwiegend gesellschaftlich bedingte Ursachen von Lernproblemen, Wissensdefiziten und Bildungsbenachteiligungen in der Interaktion mit den jeweiligen Teilnehmern sozialkompetent von pädagogischer Seite her lösen zu können, was ein deutliches Strukturdefizit dieses Denkens offenbart.

tenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld 1982, S. 82-95

Piaget, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen'. Stuttgart 1976

Pichler, M.: Neuer Kompetenztest. In: Wirtschaft und Weiterbildung. Magazin für Weiterbildungspersonals, H.5,2001, S. 10-15)

Literatur

- Burkart, G.: Vermittlungsprobleme. In: Holzinger, W. (Hrsg.): Soziologisches Proseminar. Klagenfurt 1985, 5.81 – 90
- Chomsky, N.: Sprache und Geist. Frankfurt a. M. 1970
- Chomsky, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a. M. 1972
- Deutscher Bildungsrat: (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, 1970
- Dewe, B.: Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 4, 1990, S.289-297
- Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen 1999
- Faix, W.G./ Laier, A.: Soziale Kompetenz. Wiesbaden 1996
- Glagow, M.: Theoretische Überlegungen zur entwicklungspädagogischen Handlungskompetenz. In: Glagow, M./Hartmann, R. (Hrsg.), Handlungskompetenz, Bielefeld 1990
- Habermas, J.: Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M. 1971, S. 101-141
- Hund, W.D./ Matull, U./Ruff, K./ Volkmar, P.: Qualifikationsstruktur und wissenschaftlich-technischer Fortschritt. Zum Begriff der Qualifikation. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 17. Jg., H. 10, 1973, S. 1084-1099
- Kompetenzzentrum: Universitätsverband Multimedia-Ziele, Aufgaben, Organisation, Projektkriterien. Hagen 1998
- Levi-Strauss, C.: Strukturelle Anthropologie. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1975
- Nike, W.: Zum Begriff der Handlungskompetenz. In: Müller, F. u.a. (Hrsg.): Handlungskompe-