

⇒ Hans-Ulrich Dallmann

## Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen

›Kompetenz‹ begrifflich präzise zu fassen, gleicht dem Versuch, einen Pudding an die Wand zu nageln. Damit ist schon eine der Parallelen zum Begriff der Tugend oder der Tugenden benannt, denn auch im tugendethischen Diskurs besteht kein Konsens darüber, wie der Begriff der Tugend genau zu bestimmen sei. Aber nicht nur der Begriff der Kompetenz selbst ist unklar, es sind eine Reihe weiterer Begriffe im Umlauf, die ein ähnliches Bedeutungsfeld umschreiben: ›Schlüsselqualifikationen‹ und – stärker aus dem Diskurs über berufliche Qualifikationen stammend – ›soft skills‹ formulieren Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine erfolgreiche berufliche Karriere in den unterschiedlichsten Bereichen für notwendig erachtet werden. Schließlich geht es um ›employability‹, also um Beschäftigungsfähigkeit im Sinne der Chance, mit seinen oder ihren Fähigkeiten auf dem immer enger werdenden Arbeitsmarkt bestehen zu können.

Dieser Beitrag erörtert die Frage, ob sich aus dem tugendethischen Diskurs Konsequenzen für den Kompetenzdiskurs ableiten lassen. In diesem Sinn ist das Folgende kritisch-konstruktiv zu verstehen. Dabei werde ich sehr freizügig mit dem Tugendbegriff umgehen, denn es geht mir weniger um eine wie auch immer verstandene Tugendorthodoxie. Vielmehr fällt schon beim oberflächlichen Betrachten der beiden Diskursfelder auf, dass

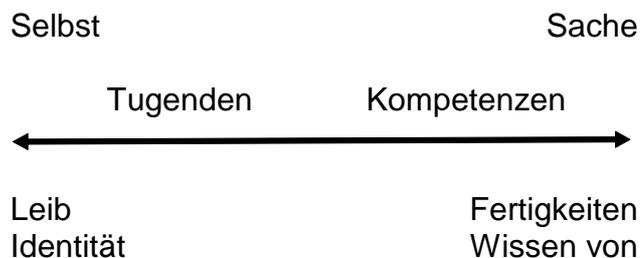
zwischen den verhandelten Themen so etwas wie eine Familienähnlichkeit im wittgensteinschen Sinne besteht, die es nahe legt, diese Ähnlichkeiten zu nutzen, Erträge des einen Diskursfeldes für die Debatte im

---

**Hans-Ulrich Dallmann**; geb. 1959; Prof. Dr., evangelische Fachhochschule Ludwigshafen; neuere Veröffentlichungen: Das Recht, verschieden zu sein. Eine sozialetische Studie zu Inklusion und Exklusion im Kontext von Migration, Gütersloh 2002; Macht und Soziale Arbeit – eine systemtheoretische Perspektive, in: Björn Kraus/Wolfgang Krieger (Hg.): Macht in der Sozialen Arbeit, Lage 2007; Ethik im systemtheoretischen Denken, in: Andreas-Lob-Hüdepohl/Walter Lesch (Hg.): Ethik Sozialer Arbeit, Paderborn 2007; (zusammen mit Andrea Schiff) Ethik der Pflege, in: Andreas-Lob-Hüdepohl/Walter Lesch (Hg.): Ethik Sozialer Arbeit, Paderborn 2007.

---

anderen fruchtbar zu machen. Ob dies überzeugt, wird sich im Durchgang durch die entsprechenden Probleme zeigen. Deduktiv bestimmen lässt sich hier nichts. Der Zusammenhang zwischen Tugenden und Kompetenzen lässt sich näherungsweise durch folgende Grafik verdeutlichen:



Je näher entsprechende Dispositionen und Haltungen sich dem einen Extrem, dem Selbst, nähern, desto größere Bedeutung haben sie für das Individuum, das nicht allein durch seinen Habitus bestimmt ist, sondern ebenso durch seine besondere leibliche Verfasstheit und seine ihm eigene Identität. Je näher entsprechende Fertigkeiten und Wissensformen der Sache nähern, desto eher sind sie als Kompetenzen zu verstehen. Zwischen Tugenden und Kompetenzen gibt es einen Überschneidungsbereich. Kompetenzen wie Teamfähigkeit liegen näher an den Tugenden wie etwa Kompetenzen wie Lesekompetenz, die näher an das andere Extrem, die Sache, rücken. Bei manchen Kompetenzen, wie z. B. der Empathie, verschwimmen die Unterschiede, es ist nicht mehr präzise zu bestimmen – und hängt vor allem von den Kontexten ab –, ob es sich um eine Kompetenz oder um eine Tugend handelt.

Um das Verhältnis zwischen Kompetenzen und Tugenden zu verdeutlichen und um Erträge des Tugenddiskurses für den Kompetenzdiskurs zu formulieren, werde ich im Weiteren so vorgehen, dass ich zunächst einen Überblick über die beiden grundlegenden Begriffe Kompetenz und Tugend gebe, um von dort vermerkten Problemanzeigen aus Folgerungen der tugendethischen Debatte für Begriff und Pädagogik der Kompetenz(en) abzuleiten.

## ⇒ 1. Der Begriff der Kompetenz

Der hier interessierende Kompetenzbegriff wird in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht. Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die Herkunft dieses Begriffs gegeben werden. Sodann lassen sich drei Bereiche unterscheiden, die über je eigene Schwerpunktsetzungen verfügen: der eher bildungstheoretische, der berufspädagogische Kompetenzbegriff sowie der ökonomische Begriff der soft skills. Natürlich bestehen in diesen Bereichen eine Reihe von Querverbindungen, so dass die von mir getroffene Unterscheidung einen analytischen Charakter hat. Anzumerken ist, dass der Kompetenzdiskurs auch Eingang in die Theologie und in die Ethik gefunden hat. Die hier geführten Debatten aufzuarbeiten, würde indes einen eigenen Beitrag erfordern.<sup>1</sup>

### ⇒ *Herkunft des Kompetenzbegriffs*

Versucht man sich über die Herkunft des Kompetenzbegriffes<sup>2</sup> ein Bild zu verschaffen, stößt man zuerst auf das römische und kanonische Recht. In diesem Zusammenhang bezeichnet Kompetenz »die jemandem zustehenden Einkünfte, den notwendigen Lebensunterhalt, besonders den Notbedarf eines Klerikers«. (Klingenberg 1976, 918) Von dort her wird er auf das Schuldrecht übertragen. Das »beneficium competentiae« dient dazu, Verurteilung und Vollstreckung zu begrenzen, um dem Schuldner einen Notbedarf zu belassen (Klingenberg 1976, 919). Ab dem 17. Jahrhundert findet sich ein Kompetenzbegriff, der sich alltags-sprachlich erhalten hat. Verwaltungs- und staatsrechtlich beziehen sich Kompetenzen auf die Rechten und Pflichten eines Staatsorgans; dabei wird die Bindung von staatlichen Institutionen an

(1) Zur »theologischen Kompetenz« vgl. die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Eilert Herms, der diese zu einem Schlüsselbegriff für die theologische Ausbildung gemacht hat, in Meireis 1997, 187-243, zur »ethischen Kompetenz« vgl. den Beitrag von Dietrich 2007.

(2) Etymologisch stammt laut Kluge das Adjektiv »kompetent« ab vom Partizip Präsens von lateinisch »competere« im Sinne von zusammentreffen, etwas gemeinsam erstreben, gesetzlich erfordern, im weiteren Zusammenhang auch zustehen oder zukommen.

ihre Funktion vollzogen (vgl. von Redecker 1976). Dass dieser Kompetenzbegriff für die ethische Diskussion nicht irrelevant ist, zeigt sich an Nordenstams Konzept der ethischen Kompetenz, das sich an den juristischen Kompetenzbegriff anlehnt.<sup>3</sup>

Ebenfalls nicht einschlägig für den aktuellen Kompetenzdiskurs in der Pädagogik, aber der Sache nach ähnlich gelagert, ist der biologische Kompetenzbegriff. Hier beschreibt Kompetenz ganz allgemein »einen physiologischen Zustand eines tierischen oder pflanzlichen Organismus, der es erlaubt, eine bestimmte Entwicklungsreaktion zu induzieren« (Blüm 1976, 921). Kompetenz bezeichnet somit eine bestimmte Fähigkeit, die einem Organismus eigentümlich ist, unabhängig davon, ob diese realisiert wird oder nicht. Der Sache nach erscheint hier die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz, wie sie von Chomsky eingeführt wurde.

Kompetenz im Sinne von Sprach-Kompetenz wurde von Chomsky in Opposition zur behavioristischen und zur strukturalistischen Linguistik eingeführt. Diese bezeichnet die Fähigkeit von Sprechern und Hörern einer Sprachgemeinschaft, »mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potentiell unendlich viele (auch neue, von ihnen noch nie gehörte) grammatische Sätze zu bilden und zu verstehen, d.h. die Fähigkeit, eine potentiell unendliche Menge von Ausdrucksstrukturen einer potentiell unendlichen Menge von Inhaltsstrukturen zuzuordnen« (Behse 1976, 923). Sprache wird von Chomsky also als generatives Regelsystem verstanden, mit dessen Hilfe Menschen kreativ neue sprachliche Strukturen bilden können. Dieses ruht auf einer Disposition auf, die es Kindern ermöglicht, beim Sprachlernen eine Grammatik auszubilden, die die Kenntnis einer Sprache ermöglicht, ohne dass es deswegen notwendig ist, die entsprechenden Regeln auch explizieren zu können. Der Korrelationsbegriff zu Kompetenz heißt bei Chomsky

(3) Vgl. Nordenstam 1986, 209: »Eine Moralnorm oder ein moralischer Standpunkt ist diesem [scil. Nordenstams] Vorschlag zufolge *gültig (gerechtfertigt)*, wenn sie daraus resultiert, daß *ethisch kompetente Personen oder Gruppen ihre Kompetenz ausgeübt haben.*«

Performanz, welche die Sprachverwendung, das aktuelle Sprechen bezeichnet (ähnlich der Saureschen Unterscheidung von *langue* und *parole*). Für Chomsky steht die Kompetenz als »allen Menschen gemeinsame kognitive Basis des sprachlichen Handelns« (Klieme/Hartig 2007, 15) im theoretischen Fokus. Die weitverzweigte sprachwissenschaftliche Debatte über den Ansatz Chomskys, insbesondere um die Frage, ob die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz tatsächlich aufrecht erhalten werden kann, braucht an dieser Stelle nicht aufgenommen zu werden.

Folgenreich auch für den pädagogischen Diskurs war Habermas' Aufnahme und Kritik des chomskyschen Kompetenzbegriffs. An dessen Unterscheidung von Kompetenz und Performanz kritisiert er die fehlende Berücksichtigung des Umstandes, »daß die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden« (Habermas 1971, 101). Deswegen knüpft Habermas an die Sprechakttheorie Austins und Searles an, um ausgehend von der Unterscheidung vierer Klassen von Sprechakten die Voraussetzungen formulieren zu können, denen eine ideale Sprechsituation genügen muss. Diesen Ansatz baut Habermas in seiner »Theorie des kommunikativen Handelns« dergestalt aus, dass er sie – in modifizierter Form – mit spezifischen Handlungstypen verknüpft und auf bestimmte Geltungsansprüche bezieht.<sup>4</sup> Ausgangspunkt ist dabei die These, »daß Sprecher, indem sie Sätze verständigungsorientiert verwenden, Weltbezüge aufnehmen« (Habermas 1981 Bd. 1, 148). Diese lassen sich als objektive, als soziale und als subjektive Welt kennzeichnen. Jeder Sprecher, der an einer Verständigung orientiert ist, erhebt mit seinen Äußerungen Geltungsansprüche, die mit den Weltbezügen korrespondieren, nämlich Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit. Nun verfügt nach Habermas das kommunikative Handeln über einen normativen Kern. Anknüpfungspunkt ist der von Mead übernommene Begriff der »idealen Kommunikationsgemeinschaft«. »Der theoretische Grundbegriff

(4) Vgl. Habermas 1981 Bd. 1, insbesondere den Abschnitt »Erste Zwischenbetrachtung: Soziales Handeln, Zwecktätigkeit und Kommunikation«, ebd., 367-452.

der Kommunikationsethik ist der universelle Diskurs, das ›formale Ideal sprachlicher Verständigung‹. Weil diese Idee rational motivierter Verständigung in der Struktur der Sprache schon angelegt ist, ist sie keine bloße Forderung der praktischen Vernunft, sondern in die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens eingebaut« (Habermas 1981 Bd. 2, 147). Da sich die Kommunikationspartner im Diskurs immer schon implizit als Gleichberechtigte anerkannt haben, kann die ideale Kommunikationsgemeinschaft als Antizipation oder als »Bedingung einer idealen Lebensform« (Habermas 1971, 139) fungieren. Dass dieser Gedanke für sich als kritisch verstehende Pädagoginnen und Pädagogen einen besonderen Reiz entfalten muss, liegt auf der Hand und erklärt mindestens zum Teil die breite Rezeption Habermas' in der Pädagogik. Jedenfalls konnte in diesem Sinne verstandene kommunikative Kompetenz als Sozialisations- und schulisches Erziehungsziel ausgewiesen werden, welche »den Einzelnen befähigen soll, sich einerseits am Diskurs der ›idealen Sprechsituation‹ beteiligen zu können, andererseits aber auch dazu beitragen soll, diejenigen gesellschaftlichen Bedingungen zu problematisieren, die der Ermöglichung einer idealen Sprechsituation entgegenstehen« (Schneewind/Pekrun 1994, 21). Kommunikative Kompetenz wird damit zum Synonym für die »Erziehung zur Mündigkeit« (vgl. Adorno 1969).

Eine weitere Quelle für die Aufnahme des Kompetenzbegriffes in der Pädagogik ist die funktional-pragmatische Psychologie. Diese steht der chomskyschen Tradition zwar diametral entgegen, teilt mit dieser jedoch die anti-behavioristische Motivation. Der Begriff Kompetenz stammt aus der Motivationspsychologie Whites und »bezeichnet die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die nicht bloß angeboren oder das Produkt von Reifungsprozessen sind und auch nicht ausreichend durch die klassischen Triebtheorien erklärt werden können« (Heckhausen 1976, 922). Diese Fähigkeiten bewirken eine effektive Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt. Als Grundlage für die Ausbildung der Kompetenz nimmt White dabei an, »dass Menschen ein Bedürfnis nach Kompetenz, d. h. nach wirkungsvollem

Austausch mit ihrer Umwelt haben« (Klieme/Hartig 2007, 16). Insofern ist Kompetenz die Fähigkeit, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen; Kompetenz deckt sich mit dem, was Chomsky im Unterschied zu ihr als Performanz bezeichnet. Kompetenzen in dieser Tradition sind gekennzeichnet durch ihren Bezug zum wirklichen Leben, zur alltäglichen Praxis. Neben der Bewältigung von Alltagsanforderungen ist die Kontextspezifität ein zentrales Merkmal dieses Verständnisses von Kompetenz. *Jemand* ist demnach immer *für etwas* kompetent. »Die Frage ›kompetent wofür?‹ ist notwendiger Bestandteil jeder Kompetenzdefinition« (Klieme/Hartig 2007, 17). Dieses »für etwas« ist aber nicht unproblematisch. Aus dem tugendethischen Diskurs ist die kontrovers diskutierte Frage bekannt, ob Tugenden auch für schlechte Zwecke nutzbar gemacht werden können (oft diskutiert an der Frage, ob ein »mutiger« Mörder denkbar sei). Ohne vorzugreifen kann darum hier schon angemerkt werden, dass die Anwendungskontexte von Kompetenzen selbst noch einmal zu problematisieren, dass also Kompetenzen nicht von diesen zu isolieren sind. An der Kontextspezifität von Kompetenzen entzündet sich darüber hinaus die Frage, ob es solche gibt, die über die spezifischen Anwendungskontexte hinaus eine zentrale Rolle spielen. Das hat dazu geführt, Kompetenzen zu hierarchisieren, also nach »Kompetenzkompetenzen« zu fragen. Hieran schließt der Diskurs über Schlüsselqualifikationen an, auf den ich später zurückkomme. Auch pädagogisch ist die Bedeutung des Kontextes relevant: »Weil Kompetenzen kontextspezifisch ausgeprägt sind, lässt sich ihr Aufbau nur als Ergebnis von Lernprozessen denken, in denen sich das Individuum mit seiner Umwelt auseinandersetzt« (ebd.). Kompetenzen müssen gelernt werden, sie sind aber nicht einfach theoretisch vermittelbar, sondern verdanken sich einer handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt. Kompetenz entsteht im (berufs-)biographischen Durchgang vom »Novizen zum Experten«. (»From Novice to Expert« lautet der Originaltitel von Benner 1991.) Offen bleibt bei diesem funktionalen Zugang zu Kompetenzen die Frage, in welchem Verhältnis kognitive zu motivationalen und volitionalen Anteilen stehen (vgl. Klieme/Hartig 2007, 18-19). Auch dies ist eine Frage,

die unter dem Titel »Motivationsproblem« im tugendethischen Diskurs kontrovers diskutiert wird (vgl. Borchers 2001).

⇒ *Der bildungstheoretische Kompetenzbegriff*

In der Pädagogik schließt der Kompetenzdiskurs an Klafkis Unterscheidung zwischen formaler und materialer Bildung an (Klafki 1959). Dieser bezieht erstere nicht auf die Aneignung bestimmter Inhalte, sondern auf die »Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften« (Klafki 1959, 33). In diesem Zusammenhang greift Heinrich Roth den Kompetenzbegriff auf und bezieht ihn auf verantwortliche Handlungsfähigkeit im Dienste der Mündigkeit. Bedeutsam geworden ist seine Unterscheidung dreier Dimensionen der Kompetenz, der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, die er in einer mittlerweile ›kanonisch‹ gewordenen Formulierung folgendermaßen fasst: »a) als Selbstkompetenz (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können« (Roth 1971, 180). Der Ertrag der daran anschließenden erziehungswissenschaftlichen Diskussion lässt sich wie folgt zusammenfassen: »Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Kompetenzen der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit« (Klieme/Hartig 2007, 21). Kompetenzen sind damit wie Tugenden die Voraussetzungen, um in einem gegebenen gesellschaftlichen Kontext die an das Individuum herangetragen Aufgaben nicht nur zu bewälti-

gen, sondern diese auch – sowohl für das Individuum wie auch für die Gesellschaft – gut zu bewältigen.

Durch Studien wie PISA oder IGLU ist der Kompetenzbegriff zu einem der prominentesten in der Frage der Entwicklung der Schulen geworden. Die Definition von Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz orientiert sich an Kompetenzen. Um diese aber für Standards operationalisieren zu können, müssen sie »kleingearbeitet« werden, insbesondere wenn das Erreichen bestimmter Standards messbar gemacht werden soll. Auf diese Weise werden dann z. B. mathematische Kompetenzen definiert, die auf unterschiedlichen Niveaus Entwicklungsschritte markieren. Schaut man sich entsprechende Konzeptionalisierungen an, sind die Spezifika des Kompetenzbegriffs fast vollständig verschwunden, die beschriebenen Konzeptniveaus ähneln den klassischen Lernzielen, die in Fachdidaktiken formuliert werden (vgl. die Kompetenzentwicklungsniveaus in Reiss/Heinze/Pekrun 2007, 115). Darüber hinaus besteht in Fachkreisen keine Einigkeit über die Operationalisierung und die Messung unterschiedlicher Kompetenzen; dies gilt umso mehr, je differenziertere Kompetenzen angesetzt werden (vgl. Edelmann/Tippelt 2007, 140-141). Dies vermag auch nicht weiter zu verwundern, denn es ist gesellschaftlich – und dann auch fachlich – strittig, was gegenwärtig Bildung heißen soll, damit ist gleichzeitig unklar, welche Kompetenzen auf welchen Niveaus hinsichtlich welcher Bildungsstandards zu bestimmen sind. Mag man dabei hinsichtlich von Sachkompetenzen zu befriedigenden Ergebnissen kommen, ist dies hinsichtlich der Operationalisierung von Selbst- und sozialer Kompetenz kaum denkbar.

⇒ *Der berufspädagogische Kompetenzbegriff:  
Schlüsselqualifikationen*

Der damalige Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Dieter Mertens formuliert 1971 das Konzept der Schlüsselqualifikationen, um berufspädagogisch auf den rasanten Wandel der Berufswelt zu reagieren. Ausgangspunkt für ihn ist die

Hypothese, »daß das *Obsoleszenztempo* (*Zerfallzeit*, *Veraltens-tempo*) von *Bildungsinhalten* positiv mit ihrer *Praxisnähe* und negativ mit ihrem *Abstraktionsniveau* korreliert« (Mertens 1974, 39). Um diesem Wandel zu begegnen, müsse sich die (Berufs-) Pädagogik konzeptionell umorientieren und sich statt auf Wissen und Fertigkeiten auf solche Qualifikationen richten, die den Zugang zu neuem Wissen und zu neuen Fähig- und Fertigkeiten ermöglichen bzw. erleichtern. Mertens unterscheidet dabei vier zentrale Bildungselemente, die er als Basis- und Horizontqualifikationen sowie als Breiterelemente und als Vintage-Faktoren bezeichnet, wobei der Fokus eher auf den ersten beiden Elementen liegt. (Mertens 1974, 41) »Basisqualifikationen sind in einer Klassifikation von Bildungselementen, welche das Allgemeinere über das Speziellere stellt, Qualifikationen höherer Ordnung oder ›gemeinsame Dritte‹ von Einzelfähigkeiten. Sie erlauben einen vertikalen Anwendungstransfer auf die speziellen Anforderungen in Beruf und Gesellschaft« (ebd.). Der Sache nach handelt es sich bei ihnen um Denkfähigkeiten wie analytisches, strukturierendes oder kritisches Denken und entsprechende Vorgehensweisen wie eine analytische, eine kooperative oder kreative. Horizontqualifikationen lassen sich knapp als »Informiertheit über Informationen« kennzeichnen; diese hat wiederum vier Dimensionen: das Wissen über das Wesen von Informationen sowie die Gewinnung, das Verstehen und die Verarbeitung von Informationen. (ebd.) Breiterelemente sind Kenntnisse und Fertigkeiten, die an Arbeitsplätzen unterschiedlicher Art immer wieder benötigt werden (als Beispiel nennt Mertens die Beherrschung der Grundrechenarten). Vintage-Faktoren beziehen sich auf Bildungsdifferenzen zwischen unterschiedlichen Bildungsgenerationen, die sich aus der unterschiedlichen Gestaltung von Lehrplänen ergeben. Ziel der (Erwachsenen-)Bildung muss es daher sein, diese intergenerationellen Differenzen zu mindern oder auszuräumen.

Kritisch wird zu Mertens' Konzept immer wieder angemerkt, dass es sich ausschließlich auf fachliche Qualifikationen beziehe. Deswegen ist der Katalog der Schlüsselqualifikationen in der Folgezeit um drei weitere Bereiche ergänzt worden, der

Methoden-, der Sozial- und der Selbstkompetenz. Die Basis- und Horizontqualifikationen nach Mertens finden sich in modifizierter Form in der Methodenkompetenz wieder, die Breiterelemente in der Fachkompetenz. Die grundlegende Veränderung geschieht durch die Einfügung der Elemente Sozial- und Selbstkompetenz, die ihre Nähe zum Tugendbegriff nur schwer verbergen können. Die vier Arten der Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen lassen sich wie folgt zusammenfassend darstellen (Knauf 2003, 14):

Kompetenzart	Definition
<b>Sozialkompetenz</b>	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören dazu u.a. auch Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen.
<b>Methodenkompetenz</b>	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen. Dazu gehört z. B. Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit.
<b>Selbstkompetenz</b>	Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt ausdrückt. Dieser Kompetenzbereich wird oft mit dem heute eher negativ belegten Begriff der »Arbeitstugenden« identifiziert. Selbstkompetenzen gehen aber weit darüber hinaus, da es sich um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften handelt, die nicht nur im Arbeitsprozess Bedeutung haben. Dazu zählt u. a. Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement und Motivation.
<b>Fachkompetenz</b>	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die fachübergreifend einsetzbar und nicht an die Anwendung in einer Disziplin gebunden sind, wie etwa EDV-Kenntnisse und Fremdsprachen.

⇒ *Der ökonomische Kompetenzbegriff: soft skills*

In der Wirtschaft, insbesondere im Personalbereich, wird an den Kompetenzdiskurs vor allem unter dem Titel ›soft skills‹ angeknüpft. Im Blick sind dabei vor allem soziale und emotionale Kompetenzen, die als Faktoren verstanden werden, die die Beschäftigungsfähigkeit (employability) von Bewerbern erhöhen<sup>5</sup> und im Unternehmen auf unterschiedlichen Führungsebenen zur Mitarbeiterführung genutzt werden können. Ganz offensichtlich reagiert der soft-skills-Diskurs auf die Umstellung des Arbeitsverständnisses und der Arbeitsorganisation im Übergang vom Fordismus zum Postfordismus. Zu dieser »neueren Beruflichkeit« gehören nach Meireis »die vergleichsweise geringere Institutionalisierung bezüglich Ausbildungsformen, Qualifikationsstandards und Konfliktregelungen, die insgesamt abstrakteren Qualifikationen, die permanente Veränderung, der hohe Flexibilitäts- und Lernbereitschaftserwartungen korrespondieren, die verstärkte Individualisierung der Qualifikationsanordnung, des Qualifikationserwerbs und der Qualifikationsorte, die höheren Selbstorganisations- und Autonomiechancen, die erhöhte vertikale Mobilität« (Meireis 2008, 13). Dem korreliert eine Verlagerung der Verantwortung für die Ausbildung entsprechender Kompetenzen auf die Subjekte, die sich im Konkurrenzkampf durchsetzen müssen. Dabei steht ein solipsistisches Subjekt vor Augen, »das seine eigenen Interessen und Nützlichkeitsabwägungen mit den wankelmütigen marktwirtschaftlichen Erfordernissen gegen seine Konkurrenten trotz ausbleibender Anerkennung in Übereinstimmung bringen soll« (Borst 2007, 95).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang die begriffliche Unschärfe und inhaltliche Beliebigkeit entsprechender Kompetenzlisten. Reichenbach stellt unter Bezug auf Grob und Maag Merki (2001) unter anderem folgende Liste zusammen, der gegenüber sich

---

(5) Vgl. die Selbstdarstellung auf der Seite [www.soft-skills.com](http://www.soft-skills.com): »Wer Karriere machen will, braucht *Soft Skills*. Warum? Karriere machen selten diejenigen, die das Maximum an Fachwissen haben. Fachwissen ist wichtig, aber heute bei weitem nicht genug. Deshalb rufen immer mehr Unternehmen nach Soft Skills, sozialer Kompetenz und Schlüsselqualifikationen« (Zugriff 17.03.2009).

antike Tugendkataloge als moralische Unterforderung ausnehmen: »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« (Reichenbach 2006, 38). Diese »weichen« Faktoren helfen, zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen. Zum einen versprechen sie den Beschäftigten wenn nicht Karriereaussichten, dann zumindest doch Wettbewerbsvorteile auf dem Arbeitsmarkt, zum anderen kommen sie den Unternehmen zugute, die sich mit entsprechend kompetenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ebenfalls auf flexibilisierten Märkten behaupten zu können glauben. Zudem kommen sie einem diffusen Wunsch nach »Ganzheitlichkeit« (zum ideologischen Gehalt dieses Begriffs vgl. im Blick auf die Pflege Dallmann 2009) entgegen, dem Unbehagen an rein kognitiv ausgerichteten Fähigkeiten. Daher ist Reichenbachs Sarkasmus nicht unverständlich: »Sind also Emotionen im Spiel, stehen die soft skills sofort zur Seite oder sollten es zumindest. Die soft skills haben etwas Schutzengel- und Schaumgummihafes, 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« (Reichenbach 2006, 36).

⇒ *Kompetenz – eine kritische Sichtung*

Überblickt man die dargestellten Diskurse, fallen eine Reihe gemeinsamer Problematiken auf. Kompetenzen sollen Kontingenzbewältigung ermöglichen. Angesichts immer komplexerer

Verhältnisse bewähren sich kompetente Individuen hinsichtlich der Anforderungen des Arbeitsmarktes. Am ehesten scheint eine die Verhältnisse kritisch ins Auge fassende Kompetenz noch die rothsche Sozialkompetenz zu sein. Schaut man sich aber aktuelle Konzeptionalisierungen der Sozialkompetenz an, fällt auf, dass ein umfassender (gesellschafts-)kritischer Anspruch aufgegeben und statt dessen Sozialkompetenz nur ein anderer Ausdruck für Teamfähigkeit wird, für die »ermunternde Ansprache«, »aktives Zuhören« oder »sachliches Widersprechen« zentrale Kriterien sind (so z. B. das Kasseler-Kompetenz-Raster; vgl. dazu Kaufeld/Grote/Frieling 2003). Die Frage »Kompetent wofür?« erhält fast ausschließlich affirmative Antworten, die Anwendungsfelder werden schlicht als gegeben vorausgesetzt. Damit geraten die Verwertungszusammenhänge vollkommen aus dem Blick.<sup>6</sup> Gleiches gilt für Phänomene von Macht und Kontrolle. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass mit dem Kompetenzdiskurs die Tendenz einhergeht, Probleme des Arbeitsmarktes und der Veränderung der Arbeitsgesellschaft zu individualisieren, zu psychologisieren und zu pädagogisieren. In kritischer Manier vermuten manche dahinter neoliberale Ideologie: »Letztlich geht es um die Unterwerfung unter die ökonomischen Bedingungen einer neoliberalen Gesellschaft, die es sich im Moment erlaubt, Selektionskriterien in Korrespondenz mit repressiven Strukturen durchsetzen zu wollen, die totalitär insofern sind, als sie Alternativen nicht zulassen und das besondere Andere unter das vorgeblich Allgemeine zwingen; wobei das Allgemeine nichts weiter bedeutet als die radikale Freisetzung der Individuen im Interesse des Kapitals« (Borst 2007, 95). Wenn man auch so weit nicht zu gehen vermag, deutlich wird doch die Funktionalität der Kompetenzen. Tendenziell werden Individuen zu Selbst-Unternehmerinnen und Unternehmern, die mit der Investition in (lebenslange) Bildung sich eine gute Rendite oder zumindest ein hinreichendes Auskommen versprechen. Dahinter steht die Verheißung: »You

(6) Darauf hinzuweisen werden die Autoren in Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hrsg.) 2007 nicht müde. Ein schönes Beispiel für die Verwertbarkeit des Kompetenzbegriffes illustriert der Titel von Deckow 2006: »Vertrauen durch Kompetenzmarketing. Ein ganzheitlicher Ansatz zur Vermarktung von Kontraktgütern.« Bei derart großer Anschlussfähigkeit darf natürlich die »Ganzheitlichkeit« nicht fehlen.

can get it if you really want«. Nicht verschwiegen wird dabei der Zusatz: »But you must try, try and try“, um dann aber doch positiv zu schließen mit dem Ausblick »you'll succeed at last.«<sup>7</sup>

Neben dem Problem des Anwendungskontextes der Kompetenzen fällt ein weiterer Punkt auf, der ebenfalls Parallelen mit dem Tugenddiskurs aufweist: Kompetenzen sind als Steigerungsmodell gedacht. Dahinter steht eine Perfektibilitätsvorstellung. Kompetenzen haben keine innere Begrenzung, sie können nicht nur immer besser angeeignet werden, sie müssen es sogar. Die Vorstellung des lebenslangen Lernens basiert nicht nur darauf, dass Wissensbestände veralten und man deshalb immer auf der Höhe des 'state of the art' bleiben müsse. Solange sich die Verhältnisse ändern, müssen die Kompetenzen geschärft werden, die immer neue Anpassungsleistungen ermöglichen. Reichenbach erblickt hinter dem Kompetenzdiskurs ein spezifisches Steigerungsethos, das sich zwar aus ehrenwerten Quellen speist, aber durchaus problematische Konsequenzen hat: »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-Selbstregulationsdenken der Druck auf das Individuum, sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen. Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz« (Reichenbach 2006, 45). Versteht man diese im Sinne von »trainability«, schlägt, so Reichenbach, die suggerierte kompetente Selbstbestimmung um in die selbstgewählte Unterordnung: »Trainability heißt auch nicht nur, sich den Diktaten nach vermehrter Flexibilität, Lernbereitschaft und Disponibilität einfach unterzuordnen, sondern es handelt sich um die soziale Fähigkeit, *situationskluge Strategien des Sich-führen-Lassens* zu entwickeln und einzusetzen« (ebd.). Ob das Men-

(7) So der Text von Jimmy Cliff: »You can get it if you really want« von der LP »The Harder They Come« aus dem Jahr 1972, den auch Reichenbach 2006 in diesem Zusammenhang zitiert.

schenbild, das hinter der Perfektibilitätsvorstellung steht, überhaupt realistisch und theologisch zu verantworten ist, ist bekanntlich eine kritische Frage, die im protestantisch-ethischen Diskurs immer wieder an tugendethische Konzeptionen gerichtet worden ist.

## ⇒ 2. Der Begriff der Tugend

Einige Parallelen zwischen den Begriffen Kompetenz und Tugend sind bereits kurz angesprochen. Am deutlichsten treten sie zutage, wenn man nach der Funktion der Tugenden fragt. Dieser Zugang impliziert ein Verständnis der menschlichen Natur, über das kein allgemeiner Konsens besteht. Als kleinster gemeinsamer Nenner kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Menschen auf Kooperation miteinander angewiesen sind und dass für diese eine wechselseitige Stabilität der Verhaltenserwartungen notwendig ist. Tugenden können als ein Mechanismus verstanden werden, diese Stabilität zu etablieren: »Tugenden kann man als soziale Kompetenz verstehen, die darauf abzielt, die erforderliche Stabilität und Berechenbarkeit menschlichen Verhaltens zu ermöglichen und zu erhalten« (Borchers 2001, 207). Dies geschieht – und hier unterscheiden sich Tugenden von Normen, deren Funktion man in gleicher Weise wie geschehen bestimmen könnte – dadurch, dass sie den Menschen mit bestimmten Motiven ausstattet, die die Form von Haltungen oder Dispositionen haben. In diesem Sinne sind sie Mechanismen für die Erfordernisse des sozialen Lebens, die dem Einzelnen ermöglichen, adäquat auf unterschiedliche Situationen zu reagieren.

Um die Parallelen zwischen Tugenden und Kompetenzen aufzuzeigen, sollen im Folgenden knapp einige zentrale Elemente des Tugendbegriffs – oder besser: der Tugendbegriffe – skizziert werden, wobei der Zusammenhang mit dem Kompetenzdiskurs immer im Blick sein wird. Insofern kann und braucht auch keine tiefere Auseinandersetzung mit dem Tugenddiskurs geleistet werden.

⇒ *Themen und Elemente der »klassischen« Tugendethik*

Der Begriff »Tugend« dient als Übersetzung des griechischen ἄρετή (Arete). Dieser fungiert »als abstraktes Nomen zum (logisch) attributiv verwandten ἄγαθός (gut)«. (Stemmer 1998, 1532) Genau genommen bedeutet Arete »Gutheit« im Sinne von Vorzüglichkeit. Im Deutschen ist »Tugend« mit dem Verb »taugen« verwandt, sie hat deshalb einen funktionalen Charakter im Sinne von »gut für etwas«. Daher kann das Wort zunächst – wie im Griechischen – von beliebigen Objekten ausgesagt werden. Aristoteles kann daher Tugend auf die Leistung eines Zitherspielers (EthNic 1098a9-10) genauso beziehen wie auf die Leistungsfähigkeit des menschlichen Auges oder eines Pferdes. (EthNic 1106a17-21) Auch beim deutschen Wort Tugend finden sich beide Bedeutungen, die Tauglichkeit für etwas ebenso wie die im engeren Sinne ethische Tugend (vgl. Wils 2006, 534).

Insbesondere in der neueren Tugendethik wird versucht, die Gütekriterien bestimmter Objekte aus der Funktion des Objektes zu bestimmen (vgl. Borchers 2001, 102-105). Bei – im Sprachgebrauch Hares – funktionalen Begriffen ist das unkontrovers. Ein gutes Fleischmesser zeichnet sich dadurch aus, dass es scharf und biegsam ist. Aber ist diese Funktionalität auch vom Menschen auszusagen? Bekannt ist in diesem Zusammenhang die Position MacIntyres, dessen Kritik an Deontologie und Konsequentialismus genau von der Frage abhängt, ob »Mensch« ein funktionaler Begriff ist oder nicht (vgl. MacIntyre 1981, 75-88, insbesondere 84-85). Letztlich führt das zurück auf das aristotelische Verständnis von Teleologie (vgl. Esser 2004, 41-50).

Mit Höffe lassen sich 14 Elemente des aristotelischen Tugendbegriffs unterscheiden (vgl. Höffe 1998, auf den ich mich im Folgenden beziehe). Ich werde diese Elemente nicht einzeln referieren, sondern diejenigen herausgreifen, die sich meines Erachtens auf den Kompetenzdiskurs beziehen lassen. Da ist zunächst die bereits angesprochene Unterscheidung zwischen instrumentellen oder funktionellen und moralischen Tugenden, die

auch als Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärtugenden gefasst werden kann. Letztere sind im Gegensatz zu den Primärtugenden nicht in sich selbst gut, sondern sie hängen von dem Zweck ab, für den sie eingesetzt werden können. Insbesondere für sie ist die Frage »tugendhaft wofür?« von zentraler Bedeutung. Hinsichtlich der Funktionalität der Primärtugenden besteht ein Dissens dahingehend, ob auch sie für schlechte Ziele eingesetzt werden können. Während in der Antike und auch noch bei Thomas von Aquin eindeutig war, dass Tugenden nur gute Handlungen hervorbringen können, wird in der aktuellen Diskussion mit wenigen Ausnahmen die andere Position vertreten.<sup>8</sup>

Hinsichtlich der Primärtugenden, die Aristoteles ausschließlich im Blick hat, unterscheidet er zwischen Verstandes- und Charaktertugenden. Hier ist es so, dass »die Charaktertugenden für die richtigen Einstellungen und Ziele sorgen, die *phronēsis* dagegen auf die ihnen entsprechenden Mittel und Weg achtet« (Höffe 1998, 47). Kompetenztheoretisch entsprechen Selbst- und Sozialkompetenzen tendenziell den Charaktertugenden, während die dianoetischen Tugenden kaum bruchlos auf Methoden- oder Fachkompetenzen bezogen werden können. Am ehesten bilden die Sekundärtugenden das Spektrum dieser Kompetenzbereiche ab. Phronesis als praktisches Urteilsvermögen liegt quer zu den unterschiedlichen Kompetenzbereichen, als »Urteilkraft« bezieht sich dieses Vermögen auf alle Kompetenzbereiche. Phronesis geht auch nicht in dem auf, was Mertens als Basisqualifikationen bezeichnet. So sehr analytisches, strukturierendes oder kritisches Denken zum kritischen Urteilsvermögen gehören, geht Aristoteles' Anspruch deutlich weiter. Schließlich gehört zu den dianoetischen Tugenden nicht durch das praktische Urteilsvermögen, sondern auch die Weisheit. Wie auch immer das im Einzelnen zu beur-

(8) Vgl. Foot 1997, 86-90; auch aus einer kantianischen Perspektive lässt sich die Frage eindeutig beantworten: Da sich dort Tugenden nur als auf gute Zwecke gerichtet bestimmen lassen, können auf schlechte Zwecke gerichtete Maximen des Handelns nicht gut sein. Das heißt am Beispiel des Mutes zeigen, den Mut haben bedeutet, »moralisch erlaubte und gebotene Zwecke, auch unter widrigen Umständen oder unter großem Druck von außen, weiterzuverfolgen und nicht ›einzuknicken‹, wenn auch dadurch der eigene Vorteil geschmälert werden könnte« Esser 2004, 313..

teilen ist, bleibt die Frage, wie das praktische Urteilsvermögen kompetenztheoretisch angemessen reformuliert werden kann.

Eine weitere Debatte, die sich hier anschließen lässt, wird von Aristoteles zwar thematisiert, aber inhaltlich schon entschieden. Es geht um die Frage, wem die Tugend nützt. Für Aristoteles fallen Selbstwohl und das Wohl der Anderen – sofern sie Angehörige der Polis sind – zusammen. Diese Koinzidenz ist in der Moderne fraglich geworden – sie war es schon in der Antike. Der Sache nach wird der Frage nach dem Nutzen der Tugend das Motivationsproblem angesprochen: Warum moralisch (oder bei Aristoteles damit identisch: tugendhaft) sein? (Vgl. als Überblick in die Debatte um diese Frage Bayertz 2002.) Damit verbunden ist die Frage nach dem Verhältnis von Sorge und Selbstsorge, die im christlichen Kontext im Zusammenhang des Nächstenliebegebots thematisiert wird (vgl. Dallmann 2003 mit Blick auf die Pflege). Im aktuellen tugendethischen Diskurs ist es insbesondere Philippa Foot, die, wenn auch mit einigen Einschränkungen, eine enge Verbindung von Tugend und Glück postuliert. (Vgl. Foot 1959 und 2001, 110-130; zur Kritik an Foots Ansatz vgl. Borchers 2001, 223-226 und Esser 2004, 50-56.)

Eine zentrale Bedeutung hat die aristotelische Mesotes-Lehre. Auch wenn diese immer wieder so missverstanden wird, als würde die Mitte ein Mittleres bedeuten, bezieht sich die Mitte nicht auf Mittelmäßiges (denn so der Titel eines Filmes von Alexander Kluge: »In Gefahr und größter Not bringt der Mittelweg den Tod«), sondern es ist im Gegenteil als das »Beste für uns« (EthNic 1007a1). Dieses zu bestimmen bedarf es des praktischen Urteilsvermögens, denn nur der Kluge (φρόνιμος) ist in der Lage, die Mittel zu bestimmen, die nötig sind, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. »Allerdings leitet die Klugheit die Überlegung nur hinsichtlich der Wahl der *Mittel*, sie bestimmt nicht das Ziel selbst« (Esser 2004, 114). Dies bewirkt die Tugend selbst. »Die Tugend macht, daß man sich das rechte Ziel setzt, die Klugheit, daß man die rechten Mittel dazu wählt« (EthNic 1147a8-9). Die Mitte kann aber nicht unabhängig vom jeweils handelnden Subjekt bestimmt

werden. Die Mitte muss in einer spezifischen Handlungssituation individuell bestimmt werden können. Insofern beinhaltet das praktische Urteilsvermögen Situations- und Kontextangemessenheit. »Kerngedanke bei Aristoteles ist, daß die einzelnen ethischen Tugenden verschiedene Weisen des richtigen Verhaltens darstellen – die jeweils beste Antwort in der anstehenden Situation. Tugendhaftes Verhalten bedeutet also jedesmal etwas anderes, je nachdem um welche Situation oder welchen Bereich des Lebens es sich handelt« (Borchers 2001, 178). Weiter unten möchte ich erproben, ob diese Bestimmung vom Gehalt der Tugend auf die Bestimmung von Kompetenzen übertragen werden kann.

Eine gewisse Spannung besteht meines Erachtens zwischen der aristotelischen Vorstellung, dass sich der Erwerb der Tugenden einem Lernen verdankt, das nicht theoretischer Natur ist, und dass Tugenden superlativistisch zu verstehen sind. Zum Tugenderwerb ist festzustellen: »Gegen entsprechende Mißverständnisse wird Aristoteles nicht müde zu betonen, daß man nicht durch Philosophieren tugendhaft werde, sondern durch Einüben: gerecht durch gerechtes Handeln, besonnen durch besonnenes Handeln usw.« (Höffe 1998, 48). Aristoteles vertritt hier also den Mainstream der antiken Moralpädagogik (vgl. Hoyer 2005, 188-217). Ich werde auf die Spezifika dieser Moralpädagogik im fünften Abschnitt dieses Beitrages ausführlicher eingehen. Aristoteles versteht dieses Lernen so, dass es in einer Vollkommenheitsstufe zum Abschluss kommt. Dabei ist diese Vollkommenheit durchaus als Eigenschaft des Tugendhaften zu verstehen. Die Frage ist dann aber, wie der qualitative Sprung vom Tugendanfänger zum »Tugendexperten« zu verstehen ist, wenn qualitative Zwischenschritte nicht möglich sind. Außerdem ist unklar, ob dieses qualitative Ideal überhaupt erreichbar ist, bzw. ob es denkbar ist, dass in besonderen Situationen auch der oder die Tugendhafte die Mitte verfehlen kann. Für Aristoteles sind die Antworten klar, die Frage ist, ob sie – auch unter theologischen Prämissen – heute noch überzeugend sind.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt für die Kompetenzdebatte bietet die Bestimmung der Tugenden als Haltungen oder Habitus (ἕξις). Der Begriff Hexis schillert zwischen Bedeutungen wie Haltung, Habitus, Disposition. Auf jeden Fall handelt es sich nicht um ein bloßes Vermögen und auch nicht um bestimmte Affekte, sondern um dauerhafte und konsistente Prägungen, wie Aristoteles im vierten Kapitel des zweiten Buches der Nikomachischen Ethik mit Bezug auf seine Psychologie ausführt. Tugenden als Haltungen oder Habitus sind also Attribute der Person. Tugendhafte Personen handeln nicht nur tugendhaft, sie sind tugendhaft, auch wenn diese Tugendhaftigkeit wiederum nur in Handlungen aktualisiert wird. In diesem Sinne ist der Tugenderwerb immer eine Arbeit der Person an sich selbst. Tugenden sind ein prägender Anteil dessen, was in unterschiedlichsten Verständnissen als personale Identität zu bestimmen ist. Auch hier ist zu fragen, wie weit die Parallelen zwischen Tugend- und Kompetenzbegriff hinsichtlich der Verankerung in der Person tragen.

Ein letzter in unserem Zusammenhang interessanter Punkt ist der Bezug der Tugenden zur menschlichen Natur, zum menschlichen Wesen. Für Aristoteles ist dieser Bezug in einem teleologischen Kontext zu klären. Denn das Wesen als Ziel wirkt als Formursache am Ort des Werdens. Dahinter steckt die Frage, wie sich das Einzelexemplar einer Gattung zu dieser verhält (vgl. zu diesen Fragen Essers Analyse des Wesensbegriffs in Esser 2004, 56-75). Die Beantwortung nach der Frage des Wesens ist für Aristoteles im Blick auf die Tugenden deshalb zentral, weil sich nur so bestimmen lässt, was als die für den Menschen charakteristische Leistung zu bestimmen ist. Nur wenn diese bestimmt werden kann, ist ›Mensch‹ als funktionaler Begriff zu verwenden, für den bestimmte Gütekriterien inhärent sind. Allerdings ist das durch das menschliche Wesen bestimmte *Telos* des menschlichen Lebens kein Gegenstand der Wahl. »Die Normierung durch ein *Telos* ist damit weder eine Orientierung, die wir kollektiv oder individuell frei wählen, noch bedarf sie überhaupt eines Entschlusses um wirksam werden zu können. [...] Denn das *Telos* unseres Strebens können wir nicht zum Gegenstand unseres

Strebens machen, es ist vielmehr immer schon Ziel unseres Strebens« (Esser 2004, 48). Aristoteles bestimmt diese spezifische Leistung, dieses spezifisch menschliche Gut als »der Tugend gemäße Tätigkeit der Seele, und gibt es mehrere Tugenden: der besten und vollkommensten Tugend gemäße Tätigkeit« (EthNic 1098a17-19). Hieraus wird auch deutlich, dass Aristoteles zufolge die theoretische Lebensform den Vorzug gegenüber der politischen erhalten muss, insofern der Mensch zuallererst als vernünftiges Wesen zu bestimmen ist. Allerdings bleibt diese Bestimmung hinsichtlich konkreter Ziele dünn und formal. Denn: »Die als Formursache begriffene Wesensbestimmung legt zwar fest, unter welchen Bedingungen sich die Rede von einem ›gelingenden Leben‹ nur erfüllen kann, sie formuliert aber keine konkreten Ziele und Handlungen, sondern macht, als ›Vernünftigkeit‹ definiert, zugleich die Voraussetzungen verfügbar, unter denen es dem Menschen möglich wird, den ›Wert der einzelnen Zwecke und Ziele‹ zu erkennen« (Esser 204, 75). Das aber bedeutet, dass sich die Ziele und Zwecke menschlicher Tätigkeit nicht allein aus vorfindlichen Orientierungen rekonstruieren lassen, sondern dass die vorfindlichen Ziele sich dem kritischen Korrektiv der Vernünftigkeit unterstellen müssen.<sup>9</sup> Im Blick auf den Kompetenzbegriff ist also festzuhalten, dass Tugenden nicht kontextuell begründet sein können. Sie sind nicht von bestimmten Voraussetzungen abhängig, sondern haben ihren Grund im spezifisch menschlichen Telos, mithin in der menschlichen »Natur«. Unbeschadet dieser Begründung müssen die Tugenden aber in Bezug auf spezifische Kontexte wirksam werden. Hier gilt als kritisches Korrektiv die Vernünftigkeit, die es ermöglicht, Ziele, Zwecke und die Mittel ihrer Realisierung zu bewerten.

### ⇒ *Themen der neueren Tugendethik*

Das Revival der Tugendethik in den letzten fünfzig Jahren hat im angelsächsischen Sprachraum seinen Anfang genommen (vgl.

<sup>(9)</sup> Das ist nebenbei auch als Kritik der Aristoteles-Rezeption von MacIntyre und in Ansätzen auch von Foot deutlich zu machen.

dazu Borchers 2001 und die Textsammlung von Rippe/Schaber (Hrsg.) 1998). In der Bandbreite der unterschiedlichen (Neu-) Ansätze lassen sich mit Borchers zwei konzeptionelle Hauptgruppen unterscheiden, die jeweils wieder zwei unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. Borchers 2001, 155). Zum einen sind dies Ansätze, die Tugenden primär erforderlich für das gute Leben erachten, zum anderen solche, die Tugenden primär erforderlich für das moralische Handeln erachten. Bei der ersten Gruppe gibt es Theorien, die ihren Schwerpunkt auf die Explikation des guten Lebens legen (hierzu gehören nach Borchers etwa Nussbaum und MacIntyre) und solche, die ihren Schwerpunkt auf den guten Charakter legen (hier werden Hurka und Pincoffs genannt, aus dem Bereich der Theologie gehört Hauerwas hinzu). Bei der zweiten Gruppe gibt es Theorien, die auf das richtige Handeln abzielen (hierzu gehören neben den ›Klassikern‹ Hume und Kant aktuell Hare und Mackie) und solchen, die auf die Erkenntnis des Richtigen zielen (hierzu rechnet Borchers Foot und McDowell). Die einzelnen Beiträge zu skizzieren, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Ich beschränke mich daher auf die Benennung zentraler Probleme, die innerhalb der jeweiligen Diskurse kontrovers diskutiert werden.

Bei den Ansätzen, die ihren Schwerpunkt auf das gute Leben legen, gibt es meines Erachtens vier zentrale Problembereiche. Zunächst ist strittig, ob die Bestimmung des guten Lebens aus universaler oder nur aus partikularer Sicht erzielt werden kann. Damit verbindet sich die weitere Frage, ob diese Bestimmung sich aus dem Verständnis der menschlichen Natur ableiten lassen kann (das ist grosso modo die Position Nussbaums, die an allgemein menschlichen Grunderfahrungen anknüpft) oder ob diese Bestimmung sich allein auf Praktiken beziehen kann, die qua Tradition ihre Verankerung in historischen Gemeinschaften haben (das ist grosso modo die Position MacIntyres). Schließlich muss innerhalb dieser Ansätze geklärt werden, wie sich das Verhältnis zwischen den Tugenden und der Realisierung des guten Lebens denken lässt: Haben die Tugenden den Status von Realisierungsbedingungen? Und wenn dies der Fall ist, sind sie

notwendige oder hinreichende Bedingungen? Oder muss letztlich eine zirkuläre Bestimmung getroffen werden, mit der das tugendhafte Leben als allein gutes Leben ausgemacht wird? Die diese drei ersten Fragen überschreitende ist allerdings die, was man sich unter einem »guten Leben« überhaupt vorstellen soll (vgl. dazu die Beiträge im Sammelband von Steinfath (Hrsg.) 1998). Damit ist letztlich die Frage »Tugendhaft für was?« wieder gestellt, die in abgewandelter Form ebenso im Kompetenzdiskurs auftaucht.

Bei den Ansätzen, die ihren Schwerpunkt auf Fragen des guten Charakters legen, taucht – in chomskyscher Terminologie – die Frage nach dem Verhältnis von Kompetenz und Performanz auf. Oder tugendethisch formuliert: Wie werden die Tugenden im Handeln realisiert? Hier spielt eine entscheidende Rolle die Frage, wie das Verhältnis von Tugend und Charakter genau gefasst werden soll: Sind Tugenden zu verstehen als Disposition, als Habitus, als Haltung, als spezifische Form des Wissens und Urteilens oder als spezifische Form der Affektkontrolle? Damit verbindet sich die letztlich empirisch-psychologische Frage, ob und gegebenenfalls wie sich Haltungen oder Wissen in Handlungen umsetzen und unter welchen Bedingungen Dispositionen aktualisiert werden.<sup>10</sup> Ein weiterer Problembereich in dieser Perspektive besteht in der Frage nach dem Tugenderwerb. Welches sind die Bedingungen, die für den Erwerb von Tugenden förderlich sind und was steht diesem Erwerb entgegen? Können bestimmte Lebenslagen die ihnen unterworfenen Menschen vom Tugenderwerb und – damit in diesem Zusammenhang verbunden – vom guten Leben ausschließen? Gibt es mit anderen Worten auch eine tugendspezifische Problematik der Bildungsgerechtigkeit?

Der klassische Vertreter einer Tugendlehre, die auf das richtige Handeln zielt, ist Immanuel Kant. Er definiert Tugend bekanntlich als »die Stärke der Maxime des Menschen in Befolgung seiner

(10) In der Vorurteilsforschung z. B. ist es umstritten, inwieweit bestimmte Einstellungen sich auch in entsprechendem Handeln manifestieren. Als gesichert kann gelten, dass sie Einstellung nur ein Faktor neben mehreren anderen ist, der entsprechendes Handeln bedingt, vgl. Thomas 1991, 157.

Pflicht« (Kant 1797: 525, A 28). Als solche ist die »moralische Stärke des Willens« (Kant 1797: 537, A 46). Diese bezieht sich über die Willensbildung auf Handlungen, für die sich der Handelnde Zwecke setzt. Das Verhältnis von Zweck und Pflicht kann auf zweierlei Art und Weise gedacht werden: entweder lässt sich von der Maxime auf den Zweck schließen oder umgekehrt. Während der letztere Weg zur Rechtslehre führt (Die Zwecksetzung ist der freien Willkür überlassen, aber gebunden an die Maxime, dass »die Freiheit des Handelnden mit jeder anderen Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen könne«, Kant 1797, 511, A 7), führt der erste zur Ethik als der Bestimmung der Zwecke durch die Maxime. Demzufolge kann das oberste Prinzip der Tugendlehre nur heißen: »handle nach einer Maxime der Zwecke, die zu haben für jedermann ein allgemeines Gesetz werden kann« (Kant 1797, 526, A 30). Daran anschließend kann Kant dann Tugendpflichten ableiten, in denen die Zwecke als Pflichten verstanden werden müssen. Das heißt: »Die moralische Selbstorientierung richtet sich nun auf die Materie der Willkür und benennt bestimmte Zwecke, die der Handelnde über seine privaten Zwecke stellen soll; diese sind nun aber nicht bestimmte Handlungsziele, sondern ›begründen‹, wie Kant es ausdrückt, ein Gesetz für die Maximen des Handelnden« (Esser 2004, 255). Insofern sind auch die Tugendpflichten formal, sie gebieten keine bestimmten Handlungen, sondern sie formulieren material allein bestimmte Zwecke, die Kant in die beiden Bereiche der Pflichten gegen sich selbst und der Pflichten der Achtung gegenüber anderen unterteilt. Für den Handelnden selbst – im Sinne der Pflicht, die eigene Vollkommenheit anzustreben – bedeutet dies, »die Talente und Begabungen sowie die für die Realisierung der menschlichen Moral unverzichtbaren Fähigkeiten der Person – die Intellektualität, die Sensibilität, die körperliche und psychische Gesundheit – auszubilden, zu entwickeln und zu kultivieren; denn durch diese Fähigkeiten wird indirekt das Vermögen, sich frei Zwecke setzen zu können, unterstützt« (Esser 2004, 326). Insofern dienen die Tugenden dem richtigen Handeln und umgekehrt ist alles, was dem richtigen Handeln nicht dient, keine Tugend. Die Pointe dieser Überlegung ist, dass die Bestimmung

der richtigen Zwecke erst die Tugend als Tugend konstituiert. Daher können Kant zufolge Tugenden auch nicht für falsche Zwecke eingesetzt werden, denn dann wären sie keine Tugenden. An dieser Stelle kann die materiale Füllung dieses Konzepts nicht nachgezeichnet werden (Esser 2004, 241-393). Allerdings wird deutlich, dass Kant mit seiner Konstruktion die kritische Funktion der Tugenden für die Bewertung menschlicher Zwecke und der auf sie ausgerichteten Handlungen hervorheben kann; dies geschieht jedoch auf Kosten der Beantwortung der Motivationsfrage, denn die Tugenden bleiben letztlich von den Fragen des gelingenden Lebens abgekoppelt. Kant hat dieses Problem durchaus gesehen und als letztlich unlösbar eingeschätzt: »Wie nun aber reine Vernunft, ohne andere Triebfedern, die irgend woher sonst genommen sein mögen, für sich selbst praktisch, sein, d. i. wie das bloße *Prinzip der Allgemeingültigkeit aller ihrer Maximen als Gesetze* (welches freilich die Form einer reinen praktischen Vernunft sein würde), ohne alle Materie (Gegenstand) des Willens, woran man zum voraus irgend ein Interesse nehmen dürfte, für sich selbst eine Triebfeder abgeben, und ein Interesse, welches rein *moralisch* heißen würde, bewirken, oder mit anderen Worten: *wie reine Vernunft praktisch sein könne*, das zu erklären, dazu ist alle menschliche Vernunft gänzlich unvermögend, und alle Mühe und Arbeit, hievon Erklärung zu suchen, ist verloren« (Kant 1785: 99, BA 124-125). Dies führt Kant bekanntlich dazu, die Unsterblichkeit der Seele und die Existenz Gottes als Postulate der reinen praktischen Vernunft einzuführen. Der Gottesbegriff schließt die Lücke zwischen Glückseligkeit auf der einen und der Würdigkeit, sie zu erlangen, auf der anderen Seite. Die Moral kann nur etwas dazu beitragen, der Glückseligkeit würdig zu werden: »Daher ist die Moral nicht eigentlich die Lehre, wie wir uns glücklich *machen*, sondern wie wir der Glückseligkeit *würdig* werden sollen. Nur denn, wenn Religion dazu kommt, tritt auch die Hoffnung ein, der Glückseligkeit dereinst in dem Maße teilhaftig zu werden, als wir darauf bedacht gewesen, ihrer nicht unwürdig zu sein« (Kant 1788, 261, A 234). Diese Art von »Gottesbeweis« wurde schon immer als problematisch erachtet. An dieser Stelle genügt aber die Einsicht, dass die Moral – und damit die Tugend

– von Voraussetzungen zehrt, die sie nicht selbst hervorbringen kann, jedenfalls dann nicht, wenn keine intrinsische Motivationsquelle ausgemacht werden kann. Für die kompetenztheoretische Debatte lässt sich aus dieser Perspektive die Frage stellen: Warum kompetent sein? Was motiviert eine Person, Kompetenzen zu erwerben und einzusetzen?

Ansätze, die auf die Erkennbarkeit des Richtigen zielen, gehen von zwei Prämissen aus. Die eine ist, dass die Erkenntnis des Guten ohne Tugenden nicht möglich ist, die andere bildet die kognitivistische Spitze und besagt, dass es sich bei diesem Vorgang dezidiert um Erkenntnis handelt, da er sich auf Tatsachen und Begriffe, nicht aber auf Einstellungen und Gefühle bezieht. Bei Foot verbindet sich das mit einem naturalistischen Ansatz (vgl. zur aktuellen Naturalismusdebatte Keil 2008). In der Folge lassen sich in der Natur bei Pflanzen und Tieren natürliche Qualitäten ausmachen, die die Basis von natürlichen Normen abgeben (vgl. Foot 2001, 44-58). Dies ist für sie auf den Menschen übertragbar: »Die Bedeutung von ›gut‹ ist dieselbe, ob das Wort in ›gute Wurzeln‹ oder in ›gute Dispositionen des menschlichen Willens‹ verwendet wird« (Foot 2001, 60). Hieran schließt sie eine auch begrifflich ausgewiesene Sicht des funktionalen Charakters menschlichen Lebens an, wobei sie auf die Tücken eines biologisch missverstandenen Funktionsbegriffs aufmerksam macht (vgl. Foot 2001, 52, Anm. 10). Im Hintergrund ist dabei eine Vorstellung wirksam, die am prägnantesten von Geach formuliert worden ist: »Men need the virtues as bees need stings« (Geach 1977, 17). Wenn man Tugenden aber in diesem Sinn funktional begründet, fragt sich erst recht, für wen diese Nützlichkeit besteht, für das Individuum oder die Gattung. Für die einzelne Biene ist der Stachel nicht nützlich, im Gegenteil: beim Stich kann er für sie selbst tödlich sein. Die Ausstattung der Bienen mit Stacheln ist also funktional nur für die Gattung, nicht aber für das Individuum; zumal nicht alle Bienen über einen Stachel verfügen, sondern nur die weiblichen. Gilt dies auch für die Tugenden? Dann wären Tugenden grundsätzlich nur für die Gattung bzw. für die Gemeinschaft nützlich, nicht aber für die Individuen. Dann würde Nietz-

ches Moralkritik gerade durch die bestätigt, die ihn grundsätzlich kritisieren (vgl. Foots Kritik des Immoralismus, die sich insbesondere auf Nietzsche bezieht, in: Foot 2001, 131-151). Letztlich gelingt es mit der Natur argumentierenden Positionen nicht, eine überzeugende Antwort auf das Sein-Sollen-Problem, auf das Verhältnis von Faktizität und Geltung zu geben. Zudem vermag man auf diese Weise nicht, die Variabilität und Relativität von Tugenden angemessen zu erklären. Diese Variabilität ist auch nicht dadurch zu entkräften, dass zwischen lebensnotwendigen und nicht-lebensnotwendigen Tugenden unterschieden wird, wobei den ersten Konstanz und nur den zweiten Veränderlichkeit zugeschrieben wird. Denn es könnte sehr wohl sein, dass Tugenden, die in bestimmten historischen Epochen funktional für das Überleben der Gattung waren, in anderen Zusammenhängen dysfunktional werden – es ist etwas grundsätzlich anderes und erfordert andere Tugenden, wenn die Gattung Mensch oder bestimmte menschliche Gemeinschaften durch die außermenschliche Natur bedroht werden oder wenn die Menschen die außermenschliche Natur gefährden, und damit letztlich sich selbst. Was offensichtlich in diesem Zusammenhang fehlt, ist eine Theorie des Tugendwandels. Unter welchen Bedingungen verändern sich welche Tugenden in welcher Richtung?

#### ⇒ *Erträge für den Kompetenzdiskurs*

Was tragen diese Ergebnisse und Problemanzeigen für den Kompetenzdiskurs aus? Ich möchte die oben erhobenen Punkte in fünf Komplexe bündeln. Zunächst (1) stellen sich Fragen der Funktionalität, die sich ohne Probleme vom einen auf den anderen Diskurs übertragen lassen. Die Grundfrage heißt dann übertragen: Kompetent wofür? Woraufhin zielen Kompetenzen, gewinnen sie ihren Wert aus sich selbst oder erhalten sie diesen nur durch einen ihnen äußerlichen Zweck? Diese Zweckdienlichkeit der Kompetenzen führt letztlich zur Frage, ob Kompetenzen auch für schlechte Zwecke einsetzbar sind. In den Bereich der Funktionalität gehört auch die Frage nach ihrem Nutzen, also: Wem nützen Kompetenzen? Nützen sie (auch) dem, der oder die sie

hat? Oder sind Kompetenzen in der Regel eher fremdnützig? Hier ist auch das Motivationsproblem anzusiedeln. Denn wenn Kompetenzen nicht oder nur zum Teil der Person nützen, die sie hat, müssen Gründe genannt werden können, warum er oder sie überhaupt kompetent sein sollte.

Ein zweiter Problemkreis (2) folgt aus der aristotelischen Unterscheidung zwischen Verstandes- und Charaktertugenden. Letztere sind ja zuständig für die richtigen Einstellungen und Ziele. Offensichtlich besteht hier eine Parallele zwischen den unterschiedlichen Typen von Kompetenzen. Sind in diesem Zusammenhang die Selbst- und Sozialkompetenz mit den Charaktertugenden funktional äquivalent? Und wie lässt sich die Rolle des praktischen Urteilsvermögens kompetenztheoretisch rekonstruieren? Damit stellt sich weiter die Frage, inwieweit sich Vernünftigkeit als kritisches Korrektiv auch der Kompetenzen verstehen lässt.

Der dritte Bereich (3) schließt hier an. In diesem geht es um die materiale Bestimmung der Kompetenzen. Hier ist zu erproben, ob die aristotelische Mesotes-Lehre ein Verfahren abgeben kann, Kompetenzen näher zu bestimmen und anwendungsfähig zu operationalisieren.

Schließlich (4) sind Konsequenzen aus der tugendtheoretischen Frage über deren Reichweite zu formulieren. Gibt es so etwas wie universale Kompetenzen oder lassen sich diese nur relativ zu bestimmten historischen oder kulturellen Praktiken begreifen? Hier ist zu diskutieren, wie eine Theorie des Kompetenzwandels aussehen müsste.

Ein letzter Problembereich (5) bezieht sich auf den Kompetenzerwerb und die Realisierung der Kompetenzen im Handeln. Dabei ist die Frage zu stellen, welchen Voraussetzungen und Einschränkungen der Kompetenzerwerb unterliegt. Dabei stellt sich hinsichtlich des Kompetenzerwerbs die Frage, ob Kompetenzen

– wie Tugenden – sich in ihrer Aneignung und ihrer Realisierung habitualisieren.

### ⇒ 3. Erträge des tugendethischen Diskurses für den Begriff der Kompetenz(en)

Die zuvor erhobenen Problembereiche liefern die Gliederung für die Erörterung des Ertrages des tugendethischen für den Kompetenzdiskurs. Ausgeklammert werden soll zunächst der fünfte Bereich, der dann ausführlicher im nächsten Abschnitt dieses Beitrags thematisiert wird.

#### ⇒ *Kompetent wofür?*

Hinsichtlich der Ziel- bzw. Zweckbestimmung der Kompetenzen fällt der Ertrag aus der tugendethischen Debatte eher kritisch aus. Denn anders als im Tugenddiskurs wird im Kompetenzdiskurs die Frage nach dem Nutzen oder der Funktion der Kompetenzen explizit kaum gestellt. Beim oben angesprochenen Kompetenzverständnis von Roth schimmert eine Ausrichtung an Emanzipation und Mündigkeit durch, auch wenn Kompetenzen als Mittel verstanden werden, an das Individuum (von wem?) herangetragene Aufgaben zu bewältigen. Eindeutiger noch ist das Kompetenzverständnis, das aus dem berufspädagogischen Diskurs stammt, hier sind es die Aufgaben, die aus der (klassischen) Berufstätigkeit erwachsen. Bei der Formulierung von soft skills steht endgültig die employability im Zentrum, die Fähigkeit, sich auf dem enger werdenden Arbeitsmarkt zu behaupten.

Der Kompetenzdiskurs gewönne an Präzision und an theoretischer Tiefe, wenn die Frage »Kompetent wofür?« explizit gestellt und nicht nur entweder affirmativ beantwortet würde oder von vornherein dem ideologiekritischen Verdikt verfiel, es ginge ohnehin nur um die blinde Anpassung an letztlich ökonomisch bedingte Imperative. Es müsste deutlich gemacht werden, dass die Bestimmung und die Förderung von Kompetenzen eingebettet sind in gesellschaftliche Konflikte. Dabei haben auf die Berufs-

tätigkeit bezogene Kompetenzen ein doppeltes Gesicht. Zum einen bringen sie zum Ausdruck, was aufgrund von ökonomischen Notwendigkeiten für Unternehmen beschäftigungsrelevant ist. Insofern sind sie aus der Perspektive derer, von denen sie erwartet werden, Elemente der Fremdbestimmung. Zum anderen befähigen Kompetenzen jedoch Personen, ihre Fähigkeiten einzusetzen. Sie sind damit gleichzeitig auch ein Element der selbständigen Lebensführung.

Da die Vermittlung und Einübung von Kompetenzen nicht allein – und nicht einmal zum großen Teil – in der ökonomischen Sphäre geschieht, sondern in den vielfältigen Bildungsinstanzen vom Elternhaus über Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen, kann die Antwort auf Frage, welche Kompetenzen – abgesehen vielleicht von für spezifische Tätigkeiten notwendigen Fachkompetenzen – gesellschaftlich als notwendig erachtet werden, nicht allein von wirtschaftlichen Notwendigkeiten ausgehend beantwortet werden. Daher wäre es fatal, würden Kompetenzen allein durch ökonomische Verwertungsinteressen bestimmt und die Entwicklung gesellschaftlich notwendiger Kompetenzen – wie etwa die Fähigkeit, eigene Interessen formulieren und kollektiv durchsetzen zu können – individualisiert und sozialisatorischen Kontingenzen überlassen.

Ebenfalls müsste deutlich werden, welchen Nutzen der Erwerb bestimmter Kompetenzen für das Individuum – jenseits der Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt – hat. Damit ist die Sinndimension der (beruflichen, aber nicht nur dieser) Arbeit angesprochen (vgl. Meireis 2008, 490-536). Während im Tugenddiskurs weitgehend davon ausgegangen wird, dass Tugenden sowohl eigen- als auch fremdnützig sind, müsste im Kompetenzdiskurs deutlich gemacht werden, welchen Nutzen Kompetenzen auch für das gute Leben jenseits der (Erwerbs-)Arbeit besitzen. Oder anders gefragt: Was tragen Kompetenzen dazu bei, dass sich die Spielräume der Lebensführung der Individuen durch »Befähigung, Beteiligung und Ermächtigung erhöht« (Meireis 2008, 529)?

Eine letzte Bemerkung zu diesem Zusammenhang. Der Begriff der Kompetenz hat etwas eigenartig Selbstbestätigendes. Wie weiter oben bereits angesprochen, kritisiert insbesondere Reichenbach diesen überaus positiven, optimistischen Zug, der mit der Rede von soft skills und Kompetenzen einhergeht. Was soll man gegen Kompetenzen auch einwenden können? Wer ist schon gern inkompetent? Aber angesichts der immer größer werdenden Zahl von Kompetenzen, die an Heranwachsende und auch schon Herangewachsene herangetragen werden, wird überdeutlich, dass es mehr Kompetenzen gibt, als sich ein Individuum jemals wird aneignen können. Entsprechend müssen Räume geschaffen werden, in denen man sich den Kompetenzzumutungen entziehen kann. Vielleicht wäre es ein wichtiger Beitrag für das gelingende Leben, das ›Lob der Inkompetenz‹ einüben zu können, um der Hypertrophie der Kompetenzen zu begegnen. Insbesondere aus theologischer Perspektive gilt es deutlich zu machen, dass der Wert der Person und der Sinn der Lebensführung nicht an der Vielzahl von Kompetenzen hängen, dass von Kompetenzen vielleicht der Wert eines Menschen auf dem Arbeitsmarkt, keinesfalls jedoch seine Würde abhängig gemacht werden kann.

#### ⇒ *Die Vernünftigkeit und die Kompetenzen*

Wie Tugenden sind auch Kompetenzen auf kritische Urteilsfähigkeit angewiesen. Ohne kritische Urteilsfähigkeit sind Kompetenzen blind, ohne Kompetenzen bleibt die Urteilsfähigkeit leer. Wie lässt sich diese Urteilsfähigkeit nun näher bestimmen?

Julia Dietrich nimmt hinsichtlich der ethischen Urteilskompetenz den praktischen Syllogismus als Muster und kommt zu dem Schluss, dass die ethische Urteilskompetenz aus den Elementen Wahrnehmen, Bewerten und Beurteilen besteht. (Dietrich 2007, 43) Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Wahrnehmung zum Bestandteil der Urteilsfähigkeit wird. Wahrnehmung bildet nie »rein« das Wahrgenommene ab, sondern stellt es immer gleichzeitig in einen Zusammenhang. Wahrnehmung ist immer »Wahrnehmung als« (vgl. schon Wittgenstein 1958, 307-

343). Grundlegend ist dabei die Schematisierung, die Schema-bildung, die ihrerseits eine neurophysiologische Grundlage in der Ensemblebildung hat (vgl. Lenk 1998, 45-49). Ähnlich geht bereits die Gestaltpsychologie davon aus, dass menschliche Wahrnehmung nicht rein passiv funktioniert, sondern dass sie ihre Gegenstände mittels einer Reihe von Gestaltgesetzen erst selbst hervorbringt. Wahrnehmung hat demzufolge weniger einen quantitativen als vielmehr einen qualitativen Charakter. In sie gehen die Handlungskontexte des oder der Wahrnehmenden immer schon ein. »So bildet z. B. die innere Haltung oder Einstellung bei einer Handlung ein Feld, das Aufmerksamkeiten lenkt, Gefühle evoziert, Werte verteilt und damit bestimmte Einzelheiten positiv gewichtet und andere vernachlässigt« (Mayer 1997, 53). Tugenden wie Kompetenzen hängen deshalb von einer Wahrnehmung ab, die das Wahrgenommene in einen bestimmten Handlungskontext stellt. Nur wenn ich eine Situation als ethisches Problem »sehe«, werde ich mich handelnd darauf einstellen. An dieser Stelle hängen Ethik und Ästhetik eng zusammen.

Diese Überlegungen sind deswegen von Bedeutung, weil sich ausgebildete Kompetenz in dem äußert, was – oft missverstanden – als »Intuition« bezeichnet wird. Wer in diesem Sinne Experte oder Expertin ist, weiß in der konkreten Situation, was zu tun ist, ohne lange überlegen zu müssen (vgl. Dreyfus/Dreyfus 2000). Intuition ist dabei nichts anderes als sedimentierte Erfahrung, die auf einer geschulten Wahrnehmung genauso beruht wie auf der Reflexion auf das Handeln. Oder anders gesagt: Intuition ist nichts anderes als habitualisierte kritische Urteilsfähigkeit.

Wie weiter oben zu sehen war, spielt die Vernünftigkeit aber nicht nur eine Rolle im Blick auf die Wahl der richtigen Handlung in einer spezifischen Situation, sondern auch hinsichtlich der Bewertung der Ziele und Zwecke menschlicher Tätigkeit. In diesem Sinne wäre eine kritische Theorie der Kompetenzen ein wichtiges Desiderat. Es ist in diesem Zusammenhang nicht einfach nur zu fragen, wozu eine Kompetenz dient, sondern auch, wem sie nützt. Die Praktiken, für die spezifische Kompetenzen

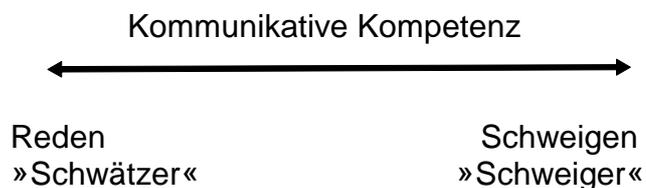
formuliert werden, begründen sich nicht selbst, sie stehen vielmehr – insbesondere bei beruflichen Kompetenzen – in bestimmten Verwertungszusammenhängen, die ihrerseits begründungsbedürftig sind. Dies lässt sich z. B. an der in unterschiedlichen Zusammenhängen geforderten Flexibilität zeigen (vgl. Meireis 2008, 305-310). Während Flexibilität hinsichtlich des beruflichen Erfolgs sowohl für die Erwerbstätigen als auch für die sie beschäftigenden Unternehmen von Vorteil sein mag, droht sie gleichzeitig die Lebensverhältnisse der Betroffenen so zu verändern, dass z. B. die Dauer und Stabilität menschlicher Beziehungen, die unter anderem für die Kindererziehung notwendig sind, massiv zu beeinträchtigen. Ähnliches ließe sich an weiteren Kompetenzen wie Stressresistenz, Belastbarkeit, Ehrgeiz oder Durchsetzungsfähigkeit zeigen; alle diese Kompetenzen finden sich in den Kompetenzkatalogen, die Reichenbach (2006, 38) aufführt. Eine Kompetenztheorie, die nicht die gesellschaftliche Bedingtheit und die gesellschaftlichen wie individuellen Folgen berücksichtigt, passt sich unreflektiert an scheinbar vorgegebene Rahmenbedingungen an.

#### ⇒ *Kompetenzen als Mitte zwischen zwei Extremen*

Nimmt man die aristotelische Bestimmung der Tugenden als Mitte zwischen zwei Extremen als Grundlage, lässt sich diese mit einigen Vereinfachungen zwanglos für die Bestimmung zumindest von Sozial- und Selbstkompetenzen nutzbar machen. Kompetenzen ließen sich demzufolge – wie bei der klassischen Mesotes-Lehre – als Mitte zwischen zwei Extremen konzeptualisieren. Mitte heißt in diesem Zusammenhang bekanntlich, situationsangemessen die Handlungsweise zu wählen, die die spezifische Situation in ihrem Kontext trifft. Kompetent handelt ja, wer seine entsprechenden Fähigkeiten situationsangemessen zur Geltung bringen kann. Dabei spielt das praktische Urteilsvermögen eine zentrale Rolle. Dieses kann als ausgebildet gelten, wenn die kompetente Person die Spezifika einer Situation und eines Kontextes erfasst und ihre Handlung darauf abstimmt. Diese Urteilsfähigkeit besteht, wie im vorhergehenden Abschnitt zu

sehen war, aus den drei Schritten Wahrnehmen, Beurteilen und Schließen. Insofern trägt dieses Konzept der Einsicht Rechnung, dass es bei Kompetenzen nicht allein um die Applikation von Fähigkeiten und Fertigkeiten gehen kann, sondern dass dabei der Kontext angemessen Berücksichtigung finden muss. Handlungsweisen und –formen sind nicht unabhängig vom Kontext, in dem sie realisiert werden.

Wie dies konkret aussehen könnte, möchte ich an einigen einfachen Beispielen kurz demonstrieren. Dabei sollen die Beispiele als Vorschläge verstanden werden, die durchaus auch mit alternativen Bestimmungen präzisiert werden können. Nimmt man die in vielfältigen Kontexten als wichtig erachtete kommunikative Kompetenz, könnte man sie folgendermaßen visualisieren, indem man die Kompetenz auf einem Kontinuum abträgt und damit die möglichen Verhaltensextrême bezeichnet und ihnen idealtypische Positionen zuordnet:

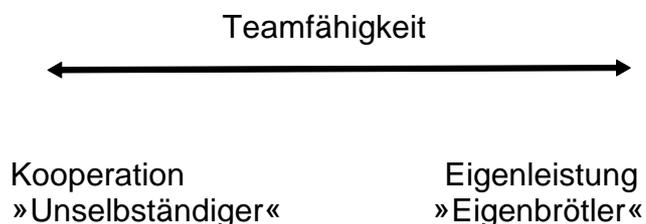


Kommunikativ kompetent ist eine Person, wenn sie in spezifischen Kontexten abzuschätzen weiß, wann was gesagt werden muss und wann statt dessen Schweigen – und damit verbunden – aktives Zuhören der Situation angemessen ist. Die Extreme sind dann durch die Positionen des »Schwätzers« und des »Schweigers« besetzt. Eine kommunikativ kompetente Person weiß, wann sie das Wort ergreifen muss und sie weiß auch, wann dieses Wort seine größte Wirkung entfaltet. Es kommt bei der kommunikativen Kompetenz nicht nur darauf an, was gesagt wird, sondern vor allem darauf, was wann wem gesagt wird. Eine kommunikativ kompetente Person weiß aber auch, wann sie zu schweigen – und zuzuhören hat. Dies betrifft nicht nur das Sprichwörtliche »si tacuisses...«, sondern auch den Verzicht, das, was zutreffen mag, dem oder den anderen zu präsentieren, wenn es in der konkreten

Situation nicht weiter hilft. Eine weitere, immer wieder geforderte, Kompetenz ist die:



Kritikfähig ist eine Person, wenn sie in spezifischen Kontexten abzuschätzen weiß, wann widersprochen werden muss und wann in bestehenden Praktiken weiter- und mitgemacht werden muss. Die Extreme sind durch die Positionen des »Querulanten« und des »Mitläufers« markiert. Das Widersprechen kann sich auf vielfältige gemeinschaftliche Praktiken beziehen. Widersprochen werden kann Verhaltensweisen gegenüber anderen, aber auch Routinen und anderen eingeschliffenen Abläufen. Es kann aber nicht zu jeder Zeit alles in Frage gestellt werden, ohne die Praktiken selbst zu sabotieren. Entsprechend geht es um die Fähigkeit, an den notwendigen Stellen zu widersprechen und dabei anderes auf sich beruhen zu lassen. Dies lässt sich nicht nur auf kooperatives Handeln beziehen, sondern auch auf Beziehungen, für die Entsprechendes gilt. Gleichzeitig gehört zur Kritikfähigkeit nicht nur die Bereitschaft, an geeigneter Stelle zu widersprechen, sondern den Widerspruch anderer ernst zu nehmen und sich selbst geäußelter Kritik nicht zu entziehen. Die Kritikfähigkeit ist häufig bezogen auf kooperative Praktiken, deswegen wird als diesen entsprechende Kompetenz genannt die:



Teamfähig ist eine Person, wenn sie in spezifischen Kontexten abzuschätzen weiß, wann in Tätigkeitsbereichen kooperativ gehandelt werden muss und wann selbst- und eigenständig Aufgaben erledigt werden müssen. Die Extreme sind durch die



Kompetenz vonnöten, also das richtige Maß zwischen Zuhören und Sprechen.

Diese wenigen Beispiele dürften genügen, um plausibel zu machen, dass mit Hilfe des aristotelischen Instrumentariums eine präzisere Fassung von entsprechenden Kompetenzen konstruieren lässt, die nicht auf reine Eigenschaftslisten oder Unterkompetenzen reduziert ist. Die Darstellung durch Kontinua ermöglicht darüber hinaus, die Evaluation bestimmter Kompetenzen sowohl im Sinne von Fremd- als auch von Selbstevaluation. Damit werden Akteure in die Lage versetzt, alternative Bestimmungen der angemessenen Mitte zu erproben, um damit die eigene Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Schlussfähigkeit zu stärken. Allerdings ist, wie weiter oben bereits angesprochen, das Problem zu berücksichtigen, dass entsprechende Kompetenzen nicht unabhängig von den Zwecken betrachtet werden dürfen, für die sie eingesetzt werden. Kommunikative Kompetenz bedarf eines kritischen Maßstabs, um nicht manipulativ verwendet zu werden (ein Problem, das die Rhetorik z. B. seit alters her kennt), Empathie darf nicht dazu verwendet werden, um Personen Informationen zu entlocken, die sie sonst nicht preisgegeben hätte – und die dies auch nicht wünschte. Anders als Tugenden – zumindest in bestimmten Verständnissen – sind, wie gesagt, Kompetenzen nicht unabhängig von der Art und dem Zweck ihres Einsatzes.

### ⇒ *Kompetenzen und Praktiken*

Während es in der tugendethischen Debatte umstritten ist, ob sich Tugenden nur in Bezug auf Lebensformen und ihnen inhärenten Praktiken formulieren lassen, wie es etwa MacIntyre formuliert,<sup>12</sup> ist es bei den Kompetenzen offensichtlich, dass sie ihren Sinn und

(12) MacIntyre definiert seinen Begriff der Praxis wie folgt: »Mit ›Praxis‹ meine ich jede kohärente und komplexe Form sozial begründeter, kooperativer menschlicher Tätigkeit, durch die dieser Form von Tätigkeit inhärente Güter im Verlauf des Versuchs verwirklicht werden, jene Maßstäbe von Vortrefflichkeit zu erreichen, die dieser Form von Tätigkeit angemessen und zum Teil durch sie definiert sind, mit dem Ergebnis, daß menschliche Vorstellungen der involvierten Ziele und Güter systematisch erweitert werden« (MacIntyre 1981, 251-252).

ihre Bedeutung relativ zu bestimmten Praxisformen haben. Allerdings kann die Variationsbreite, für welche Praxis- bzw. Tätigkeitsformen Kompetenzen funktional sind, sehr unterschiedlich groß sein. Fachkompetenzen beziehen sich z. B. auf mitunter eng begrenzte Felder, während bestimmte Sozialkompetenzen über den beruflichen Raum hinaus in unterschiedlichen Feldern eine Rolle spielen können. Die oben genannte Teamfähigkeit ist etwa sowohl für die Kooperation im Beruf als auch für das gemeinsame Fußballspiel eine wichtige Kompetenz.

Nimmt man dies als gegeben an, stellen sich unterschiedliche Fragen. Zunächst wäre zu klären, ob und gegebenenfalls inwieweit unterschiedliche Praxisformen den Gehalt von Kompetenzen verändern. Kommunikative Kompetenz dürfte unterschiedliche Facetten haben, wenn sie sich zum einen auf das Verhalten in Gremiensitzungen bezieht oder auf ein Gespräch unter Freundinnen. Sicher ist sie in beiden Fällen als die angemessene Mitte zwischen Reden und Schweigen zu verstehen, aber die Bestimmung dieses Maßes hat jeweils eine andere »Färbung«; während es im Gespräch darum geht, der anderen den angemessenen Raum zu geben und sich selbst zu Gehör bringen zu können, geht es im anderen Fall um die Durchsetzung von Interessen und Positionen. Im einen Falle geht es um kommunikatives, im anderen Falle um strategisches Handeln. Gleiches ließe sich am Beispiel der Empathie zeigen, die im Falle von helfenden Berufen eine andere »Färbung« erhält als in persönlichen Beziehungen. Hier gehört es zur beruflichen Kompetenz, das eine und das andere voneinander unterscheiden und auch trennen zu können, um nicht einer der vielen Helferfallen auf den Leim zu gehen. Je personennaher – und damit gewissermaßen tugendähnlicher – bestimmte Kompetenzen sind, desto prekärer wird das Verhältnis zur Anwendung in zweckrational strukturierten Kontexten. Die Fähigkeit, Aufgaben strukturiert und planvoll zu bewältigen, kann etwa im privaten Bereich zur Quelle von allerlei Ungemach werden (Beispiele ließen sich etwa aus Loriots Film »Ödipussi« aus dem Jahr 1988 entnehmen). Insgesamt scheint mir im Falle insbesondere der Sozial- und Selbstkompetenzen das

Verhältnis zwischen ihrer »beruflichen« und »privaten« Realisierung noch klärungsbedürftig zu sein.

Weiterhin folgt aus dem engen Bezug der Kompetenzen zu bestimmten Praktiken, dass der Erwerb von Kompetenzen eng an das Vorhandensein entsprechender Praxisformen gekoppelt ist. Kompetenzen lassen sich nicht praxisfern erlernen. Das gilt so schon z. B. für die Lesekompetenz. Deren Erwerb setzt das Vorhandensein von Räumen voraus, in denen Lesen für das Kind von Bedeutung ist. Ohne diese Bedeutung stiftenden Zusammenhänge wird das Lernen erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht; eine Einsicht, die in umgekehrter Sicht sich Paulo Freire für seine »Pädagogik der Unterdrückten« nutzbar gemacht hat (vgl. Freire 1971). Auf diese Notwendigkeit der Bereitstellung von Räumen werde ich im letzten Abschnitt noch einmal ausführlicher eingehen.

Schließlich ist noch einmal die Frage der Bewertung der den Praktiken – im Sinne MacIntyres – inhärenten Güter zu stellen. Sind die entsprechenden Vortrefflichkeitsmaßstäbe den Praktiken wirklich inhärent? Das scheint mir nur bei den Praktiken zuzutreffen, die auf ein genau definiertes Ergebnis zielen (MacIntyre wählt nicht umsonst das Beispiel des Schachspiels). Aber schon bei Praktiken, deren Ergebnisse unterschiedlich bewertet werden können, gehen die Meinungen über die Kriterien deren Bewertung weit auseinander. So ist es keinesfalls offensichtlich, was einen guten Koch oder eine gute Freundin ausmacht. Die soziale Bedingtheit von Geschmacksurteilen, die Bourdieu aufzeigt (vgl. Bourdieu 1979), wird vor den Vortrefflichkeitskriterien hinsichtlich bestimmter Praktiken nicht Halt machen.

Was offensichtlich im Kompetenzdiskurs fehlt, ist genau diese Analyse sowohl der sozialen Bedingtheit bestimmter Kompetenzen und ihrer Wertschätzung. Damit müsste ebenso eine Theorie des Wandels von Kompetenzen und ihrer Bewertung verbunden sein. Diese könnte ansetzen an der Veränderung von Praxisformen und ihrer Bedeutung und damit dem Obsoletwerden alter und

der Einführung neuer Kompetenzen. Dabei spielt zum einen die durch (technische) Innovationen bedingte Entstehung neuer Praxisfelder eine Rolle (Medienkompetenz setzt einen entsprechenden Zugang zu diesen Medien voraus, wenn auch schon zu Zeiten des Buchdrucks heftige Kontroversen darüber geführt worden sind, wer welche Bücher lesen dürfe bzw. solle), zum anderen die Veränderung von Praxisformen durch die Einführung neuer Technologien (beispielhaft z. B. die Frage, wie sich die diagnostische Kompetenz von Ärzten in der Entwicklung von der Krankenbeobachtung zu labortechnischen Verfahren geändert hat und wie sich dies auf die ärztliche Praxis auswirkt (vgl. dazu Feuerstein 2008)).

#### ⇒ 4. Erträge des tugendethischen Diskurses für die Pädagogik der Kompetenz(en)

»Gut und tugendhaft werden die Menschen nun aber durch drei Dinge; diese drei Dinge sind: Natur, Gewöhnung, Vernunft« (Pol 1332a, 37-39). Dieser Satz des Aristoteles bündelt die antike Vorstellung der Erziehung und bringt sie auf ihren moralpädagogischen Punkt (vgl. Hoyer 2005, 142-157). Pädagogisch entspricht ihnen Anlage, Übung und Lehre. Dabei wird vorausgesetzt, dass die drei Faktoren zusammenwirken müssen, um zu ihrem Ziel zu kommen. Deshalb nehmen z. B. Platon und Aristoteles in ihren pädagogischen Schriften (meist im Zusammenhang der politischen Philosophie) auf alle drei Elemente Bezug, indem sie hinsichtlich der Verbesserung der menschlichen Natur eugenische Elemente vorsehen (bei Aristoteles im 16. Kapitel des siebenten Buches der Politik, bei Platon im fünften Buch der Politeia, insbesondere 459a-461e).

Den Schwerpunkt seiner pädagogischen Ausführungen legt Aristoteles jedoch auf die Habitualisierung durch Gewöhnung. »Die rechte Gewöhnung ist für Aristoteles insofern das A und O der Erziehung, als durch sie die primäre sittliche Persönlichkeitsbildung erfolgt, von der das Subjekt ein Leben lang zehrt. Die Gewöhnung arbeitet der Vernunftzerziehung in die Hände, indem

sie jene Gemütsverfassung generiert, die für eine vernünftige Lebensführung unentbehrlich erscheint« (Hoyer 2005, 200). Denn, so der gleichsam programmatische Satz, »aus gleichen Tätigkeiten erwächst der gleiche Habitus« (EthNic 1103b22-23). Insofern ist die Tugenderziehung strikt handlungsorientiert anzulegen, denn das Individuum lernt entsprechende Praktiken durch deren Vollzug: »Denn was wir tun müssen, nachdem wir es gelernt haben, das lernen wir, indem wir es tun. So wird man durch Bauen ein Baumeister und durch Zitherspielen ein Zitherspieler. Ebenso werden wir aber durch gerechtes Handeln gerecht, durch Beobachtung der Mäßigkeit mäßig, durch Werke des Starkmuts starkmütig« (EthNic 1103a33-1103b2). Tugenden sind demzufolge nicht in einem theoretischen Sinne lehrbar und lernbar. So wenig man durch das Lesen eines Buches »Schwimmen lernen leicht gemacht« das Schwimmen erlernt, sondern nur dadurch, dass man schwimmt, so wenig wird man durch die Lektüre von Rawls »Theorie der Gerechtigkeit« gerecht. Aristoteles will mit dieser Habitualisierung der Tugenden so früh als möglich beginnen. Hier gilt es vor allem, die Affektkontrolle einzuüben und die Lust am Guten zu erwecken. Mit kritischem Abstand ließe sich das als Form eines internalisierten Selbstzwanges deuten. »Was wir uns in praktischer Übung einverleibt haben, so lautete sein [scil. Aristoteles] prägnanter Merksatz, das müssen wir fortan tun, eben weil es nunmehr das Fundament unseres Charakters bilde« (Hoyer 2005, 202).

Selbstverständlich ließen sich hier eine Reihe kritischer Anfragen formulieren. Insbesondere bei Platon und nur wenig abgemildert bei Aristoteles verfolgt die Tugenderziehung eine Strategie der Homogenisierung zur Abwehr eines als gefährlich eingestuften Pluralismus. Vorstellungen von Mündigkeit der zu Erziehenden spielen zunächst keine Rolle, auch wenn der selbst entscheidende und sich aktiv an den politischen Zusammenhängenden beteiligende Bürger das Ziel der Erziehungsbemühungen darstellt. Auf dem Weg dorthin sind den Edukanden keine Freiheiten gestattet (»Denn was erst am Ende steht, kommt dem nicht zu, der noch am Werden ist« (Pol 1339a 29-30), im Gegenteil, ihnen

müssen die staatsbürgerlich wertvollen Tugenden eingebläut werden (»Beim Lernen spielt man nicht. Lernen tut weh«, Pol 1339a 27). Dem dienen sowohl bei Platon als auch bei Aristoteles die gymnastische und musische Erziehung. Dass der Erwerb eines tugendhaften Habitus das Ergebnis eines eingeübten Selbstzwanges ist, dürfte einer unreflektierten Aktualisierung des aristotelischen Ansatzes gegenwärtig nicht unbedingt förderlich sein.

Von diesen kritischen Einwänden abgesehen, liegt der Schwerpunkt der Vermittlung der Tugenden auf Gewöhnung – und ihr entsprechend – der Übung. Auf deren Bedeutung hat in der Pädagogik vor allem Bollnow aufmerksam gemacht (Bollnow 1978; vgl. zu Bollnow und seinem Werk Klappenecker 2007) Ausgangspunkt bei Bollnow ist die Unterscheidung von Wissen und Können (Bollnow 1978, 26-37). Dem entspricht bei ihm die von Wissenschaft und Kunst (scientia und ars) der mittelalterlichen Tradition. Wichtiger ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Übung im Sinne Bollnows anknüpft an Aristoteles' Konzept der Habitualisierung durch Gewöhnung. »Wer beispielsweise eine Wissenschaft studiert hat oder lehrt, ist darum noch nicht imstande, sie beispielsweise als Ärztin oder Richter anzuwenden. Für die praktische Ausübung ist nicht das Aufnehmen von Wissensstoff konstitutiv, sondern die Übung. Das sichere Urteil kann beispielsweise nicht auf einmal gelernt, sondern muss jahrelang geübt werden. Der dazu nötige Takt, die Fähigkeit, intuitiv Zusammenhänge zu erfassen, Urteilsfähigkeit zu erwerben, entsteht nur, indem sie über Jahre hinweg an immer neuen Beispielen erprobt werden« (Klappenecker 2007, 161). Auch bei Bollnow wirkt das Üben zurück auf den ganzen Menschen, das entsprechend Geübte ist mehr als eine einfache Fertigkeit – nicht umsonst bezieht er sich in diesem Zusammenhang auf die Praxis des Übens im Zen-Buddhismus.

Neben der Bedeutung der Gewöhnung und Übung spielt für die Pädagogik von Tugenden und Kompetenzen ihr Verhältnis zu bestimmten Praxisformen eine zentrale Rolle, welches ich im

vorangegangenen Abschnitt thematisiert habe. Üben und Gewöhnen verkommt zum sinnentleerten Pauken und Dressieren, wenn dem Geübten keine Praxisform entspricht, wenn es nicht eingebettet ist in Praxiszusammenhänge, die für die oder den Lernenden bedeutsam sind. Dies braucht an dieser Stelle nicht noch einmal ausgeführt werden.

Für die Pädagogik der Kompetenzen lässt sich daraus folgern, dass beide Elemente – Übung und Praxisformen – zusammen kommen müssen, um Kompetenzen zu vermitteln und zu fördern. Dafür braucht das pädagogische Rad nicht neu erfunden zu werden. Es braucht nur an die Konzeptionen angeknüpft zu werden, »die ein Angebot an ganzheitlichen, mehrdimensionalen Aufgaben- und Problemstellungen enthalten und selbstgesteuertes und ganzheitliches Lernen ermöglichen« (Müller-Seng/Weiss 2001, 168-169). Zu denken ist hierbei etwa an Projekt- oder anderen Formen handlungsorientierten Unterrichts (vgl. Gudjons 2008). Hinzu kommen in jüngerer Zeit Ansätze wie insbesondere das Lernfeldkonzept, das zunehmend in der Berufspädagogik an Bedeutung gewinnt (vgl. Clement 2003). Von besonderer Rolle ist hier die Kooperation der Lernorte (Schule und Praxis), weil das Handeln in den jeweiligen Orten unterschiedlichen Logiken folgen kann, wenn etwa dem kompetenzorientierten Unterricht in der Schule das vollzugsorientierten Handeln am Lernort Praxis gegenübersteht (vgl. Bau (Hrsg.) 2005).

Allerdings ist die Orientierung an Kompetenzen ambivalent. Sie sind immer mit den Anforderungen und Erfordernissen der Bereiche imprägniert, für die sie formuliert werden. Sie sind daher angesiedelt in einem Feld zwischen Mündigkeit und Fremdbestimmung. Aber es ist schon immer das Grundparadox der Pädagogik, dass zur Mündigkeit *erzogen*, dass Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung gefördert werden soll. Die Orientierung an Kompetenzen wird so lange nicht ideologisch, wie ihre gesellschaftliche – und insbesondere ökonomische – Bedingtheit stets kritisch reflektiert wird. Ohne diese kritische Reflexion

tendiert die Kompetenzorientierung zum Nachvollzug der postfordistischen Umstrukturierung innerhalb der Pädagogik.

## ⇒ Literatur

Adorno, Theodor W. (1969): Erziehung zur Mündigkeit. Gespräch mit Hellmut Becker. Aufgezeichnet für den Hessischen Rundfunk am 16. Juli 1969. Abgedruckt in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969 (hrsg. von Gerd Kadelbach), Frankfurt: Suhrkamp 1971, 133-147.

Aristoteles (EthNic): Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage der Übersetzung von Eugen Rolfes herausgegeben von Günther Bien, Hamburg: Meiner <sup>4</sup>1985.

Aristoteles (Pol): Politik. Übersetzt und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Eugen Rolfes, Hamburg: Meiner <sup>4</sup>1981.

Baecker, Dirk (2005): Form und Formen der Kommunikation, Frankfurt: Suhrkamp.

Bau, Henning (Hrsg.) (2005): Lernortkooperation – neue Erkenntnisse aus Modellversuchen. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 268 (hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn), Bielefeld: Bertelsmann.

Bayertz (2002): Einleitung: Warum moralisch sein?, in: ders. (Hrsg.): Warum moralisch sein? Paderborn u. a.: Schöningh, 9-33.

Behse, Georg (1976): Art. Kompetenz VI: Sprach-K. und kommunikative K., HWP Bd. 4, Sp.923-933.

Benner, Patricia (1994): Stufen zur Pflegekompetenz: From Novice to Expert. Bern u. a.: Huber.

Blüm, Volker (1976): Art. Kompetenz IV: Der K.-Begriff in Biologie und Immunologie, HWP Bd. 4, Sp. 921-922.

Boer, Heike de (2008): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In: Rohlf, Carsten; Harring, Marius; Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden: VS, 19-33.

Bollnow, Otto Friedrich (1978): Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Oberwil bei Zug: Kugler <sup>2</sup>1987.

Bourdieu, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt: Suhrkamp 1982.

Borchers, Dagmar (2001): Die neue Tugendethik – Schritt zurück im Zorn? Eine Kontroverse in der Analytischen Philosophie, Paderborn: Mentis.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2008): Pflegeausbildung in Bewegung. Ein Modellvorhaben zur Weiterentwicklung der Pflegeberufe. Schlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.

Borst, Eva (2007): Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hrsg.) 2007, 82-97.

Clement, Ute (2003): Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Dallmann, Hans-Ulrich (2003): Fürsorge als Prinzip? Überlegungen zur Grundlegung einer Pflegeethik, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 47, 6-20.

Dallmann, Hans-Ulrich (2009): Reaktionen der Pflege auf den biomedizinischen Fortschritt. Die Funktion der Rede von Ganzheitlichkeit für die Positionierung der Pflege, in: Dungs, Susanne; Gerber, Uwe; Mührel, Eric (Hrsg.): Biotechnologie in Kontexten der Sozial- und Gesundheitsberufe. Professionelle Praxen – Disziplinäre Nachbarschaften – Gesellschaftliche Leitbilder, Frankfurt u. a.: Lang, 233-252.

Deckow, Frauke (2006): Vertrauen durch Kompetenzmarketing. Ein ganzheitlicher Ansatz zur Vermarktung von Kontraktgütern, Wiesbaden: DUV.

Dietrich, Julia (2007): Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion, in: Ammicht Quinn, Regina; Badura-Lotter, Gisela; Knödler-Pasch, Margarete; Mildenerger, Georg; Rampp, Benjamin (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 30-51.

Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E.; Benner, Patricia (1971): Kompetenz und alltägliche Ethik, in: Benner, Patricia; Tanner, Christine A.; Chesla, Catherine A.: Pflegeexperten. Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik, Bern u. a.: Huber 2000, 321-346.

Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (2000): Kompetenzerwerb im Wechselspiel von Theorie und Praxis, in: Benner, Patricia; Tanner, Christine A.; Chesla, Catherine A.: Pflegeexperten. Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik, Bern u. a.: Huber, 45-67.

Edelmann, Doris; Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung, in: Prenzel/Gogolin/Krüger (Hrsg.) 2008: 129-146.

Esser, Andrea Marlen (2004): Eine Ethik für Endliche. Kants Tugendlehre in der Gegenwart, Stuttgart: Frommann-Holzboog.

Feuerstein, Günter (2008): Die Technisierung der Medizin. Anmerkungen zum Preis des Fortschritts, in: Saake, Irmhild; Vogd, Werner (Hrsg.): Moderne Mythen der Medizin. Studien zur organisierten Krankenbehandlung, Wiesbaden: VS, 161-188.

Foot, Philippa (1959): Moralische Überzeugungen. In: dies. – Die Wirklichkeit des Guten. Frankfurt: Fischer 1997, 89-101.

Foot, Philippa (1997): Tugenden und Laster, in: Rippe/Schaber (Hrsg.) 1998, 69-91.

Foot, Philippa (2001): Die Natur des Guten, Frankfurt: Suhrkamp 2004.

Freire, Paulo (1971); Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1973.

Geach, Peter Thomas (1977): Virtues. The Stanton Lectures 1973-74, Cambridge: Cambridge University Press.

Grob, Urs; Maag Merki, Katharina (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatoren-systems, Bern u. a.: Lang.

Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008.

Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: ders.; Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp, 101-141.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt: Suhrkamp.

Heckhausen, Heinz (1976): Art. Kompetenz V, HWP Bd. 4, Sp. 922-923.

Hermes, Eilert (1982): Was heißt »theologische Kompetenz«?, in: ders.: Theorie für die Praxis. Beiträge zur Theologie, München: Kaiser, 35-49.

Höffe, Otfried (1998): Aristoteles' universalistische Tugendethik, in: Rippe/Schaber (Hrsg.) 1998, 42-68.

Höffe, Otfried; Rapp, Christof (1998): Art. Tugend III: Neuzeit, HWP Bd. 10, Sp. 1554-1570.

Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ›Kompetenz‹ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hrsg.), 30-43.

Hoyer, Timo (2005): Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kant, Immanuel (1785): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Werkausgabe in 12 Bänden (hrsg. von Wilhelm Weischedel), Band VII, Frankfurt: Suhrkamp 1968.

Kant, Immanuel (1788): Kritik der praktischen Vernunft. Werkausgabe in 12 Bänden. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Band VII, Frankfurt: Suhrkamp 1968.

Kant, Immanuel (1797): Die Metaphysik der Sitten. Werkausgabe in 12 Bänden. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Band VIII, Frankfurt: Suhrkamp 1968.

Kauffeld, Simone; Grote, Sven; Frieling, Ekkehart (2003): Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR), in: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 261-281.

Keil, Geert (2008): Naturalismus und menschliche Natur, in: Cramm, Wolf-Jürgen; ders.: Der Ort der Vernunft in einer natürlichen Welt. Logische und anthropologische Ortsbestimmungen, Weilerswist: Velbrück, 192-215.

Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim, Berlin: Beltz.

Klappenecker, Gabriele (2007): Offenheit für die Fülle der Erscheinungen. Otto Friedrich Bollnow und seine Bedeutung für eine phänomenologisch orientierte Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer.

Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Prenzel/Gogolin/Krüger (Hrsg.) 2008, 13-29.

Klingenberg, Eberhard (1976): Art. Kompetenz I: Der K.-Begriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht, HWP Bd. 4, Sp. 918-919.

Knauf, Helen (2003): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema, in: dies.; Knauf,

- Marcus (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen, Bielefeld: Bertelsmann, 11-29.
- Lenk, Hans (1998): Einführung in die Erkenntnistheorie. Interpretation – Interaktion – Intervention, München: Fink.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt: Suhrkamp.
- MacIntyre, Alasdair (1981): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart, Frankfurt: Suhrkamp 1995.
- Meireis, Torsten (1997): Theologiestudium im Kontext, Berlin, New York: de Gruyter.
- Meireis, Torsten (2008): Tätigkeit und Erfüllung. Protestantische Ethik im Umbruch der Arbeitsgesellschaft, Tübingen: Mohr.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1), 36-43.
- Müller-Seng, Gabi; Weiss, Elvi (2001): Schlüsselqualifikationen und Pflegeausbildung, in: Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Grundfragen der Pflegepädagogik, Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 154-187.
- Nordenstam, Tore (1986): Ethische Kompetenz in pragmatischer Sicht, in: Böhler, Dietrich; ders.; Skirbekk, Gunnar (Hrsg.): Die pragmatische Wende. Sprachspielpragmatik oder Transzendentalpragmatik?, Frankfurt: Suhrkamp, 202-217.
- Platon (Pol): Politeia. Der Staat. Werke in acht Bänden griechisch und deutsch. 4. Band. Herausgegeben von Günther Eigler, Darmstadt: WBG 1971.
- Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld: Janus Software Projekte.
- Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2008): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007, Wiesbaden: VS 2008.
- Redecker, Friedrich von (1976): Art. Kompetenz II: Der K.-Begriff im öffentlichen Recht, HWP Bd. 4, Sp. 920-921.
- Reichenbach, Roland (2006): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens, in: Rohlf, Carsten; Harring, Marius; Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden: VS 2008, 35-52.
- Reiss, Kristina; Heinze, Aiso; Pekrun, Reinhard (2007): Mathematische Kompetenz und ihre Entwicklung in der Grundschule, in: Prenzel/Gogolin/Krüger (Hrsg.) 2008, 107-127.
- Rippe, Klaus Peter; Schaber, Peter (Hrsg.) (1998): Tugendethik, Stuttgart: Reclam.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2 Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover: Schroedel.
- Schneewind, Klaus A.; Pekrun, Reinhard (1994): Theorien und Modelle der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie, in: Schneewind, Klaus A. (Hrsg.):

Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie Band 1, Göttingen: Hogrefe, 3-39.

Schönberger, Rolf (1998): Art. Tugend II: Mittelalter, HWP Bd. 10, Sp. 1548-1554.

Steinfath, Holmer (Hrsg.) (1998): Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen, Frankfurt: Suhrkamp.

Stemmer, Peter (1998): Art. Tugend I: Antike, HWP Bd. 10, Sp. 1532-1548.

Thomas, Alexander (1991): Grundriß der Sozialpsychologie. Band 1: Grundlegende Begriffe und Prozesse, Göttingen u. a.: Hogrefe.

Wils, Jean-Pierre (2006): Art. Tugend, in: Düwell, Marcus; Hübenthal, Christoph; Werner, Micha (Hrsg.): Handbuch Ethik, Stuttgart, Weimar: Metzler<sup>2</sup>2006, 534-538.

Wittgenstein, Ludwig (1958): Philosophische Untersuchungen, Frankfurt: Suhrkamp<sup>3</sup>1982.

---

### **Zitationsvorschlag**

Dallmann, Hans-Ulrich (2009): Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen (Ethik und Gesellschaft 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz), Download unter: [http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009\\_Dallmann.pdf](http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Dallmann.pdf) (Zugriff am [Datum]).

---

---

## **Ethik und Gesellschaft** ökumenische Zeitschrift für Sozialethik

**Ausgabe 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz**

Torsten Meireis

**Befähigungsgerechtigkeit und Bildung**

Katja Winkler

**Sozialethische Reflexionen zur moralischen Bildung**

Hans-Ulrich Dallmann

**Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen**

Ulrike Wagener

**Ethische Bildung in der Polizei**

---