

Kompetenz und Bildung, Emotionen und Tugenden

Ambivalenz der Kompetenz in Portfolioerfahrungen Freiwilliger

Ein Portfolio-Setting, in dem Freiwillige in begleiteten Lernprozessen ihre im Engagement erworbenen Kompetenzen erkunden, bewerten und dokumentieren, ist gleichzeitig Ort besonderer Erfahrungen mit Bildung und Kompetenz: Vom Arbeitsmarkt erwartete und in der Freiwilligenarbeit erworbene Kompetenzen konvergieren mit dominanten Bildungsvorstellungen. In diesem Beitrag geht es um den Widerstreit und die Verschränkung zwischen Bildungs- und Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke. Es zeigt sich eine „Ambivalenz der Kompetenz“, die in zwei Richtungen befragt wird: in Richtung einer Kritik marktgemäßer Funktionalisierung von Gefühlen und in Richtung einer den Kompetenzdiskurs erweiternden pädagogischen Theorie der Tugenden.

1. Bildung und Kompetenz

Bildung und Kompetenz, zwei Grundbegriffe der Erwachsenenbildung mit ihrer je eigenen komplexen Bedeutungsgeschichte, haben auch eine gemeinsame wechselvolle Geschichte des Widerstreits und der Verschränkung. Derzeit dominiert in den Diskursen der Erwachsenenbildung der Konsens, dass Bildungs- und Kompetenzorientierung in vielen Aspekten konvergieren – insbesondere im Kontext der Subjektorientierung, der ganzheitlichen Ausrichtung, des Stellenwerts der Selbstorganisation usw. (vgl. Arnold 2001, S. 176). Es ist sogar von einer Renaissance der Bildung im Rahmen der Kompetenzorientierung die Rede. Aber beide Begriffe erweisen sich ähnlich widerständig gegenüber Versuchen verbindlicher Definitionen. Vor diesem Hintergrund orientieren sich der Bildungs- und der Kompetenzbegriff dieses Beitrags an Bildungserfahrungen von Freiwilligen und Erwachsenenbildner/innen innerhalb eines Kompetenzbilanzierungsprojektes, das eine Institution der allgemeinen Erwachsenenbildung für den Freiwilligensektor einrichtete. Im Vordergrund steht zunächst ein sehr dominantes Bildungsverständnis, das gleichermaßen anspruchsvoll wie diffus Begriffe wie Persönlichkeit, Selbstverwirklichung, Kreativität, Ganzheitlichkeit, sensible Kommunikation (im Sinne von emotional aufgeklärter Kommunikation), Reflexivität usw. ins Spiel bringt – und sich gegenüber gängigen Kompetenzkonzepten als sehr anschlussfähig erweist. Differenzierungen erfährt es durch die Charakteristik der Freiwilligenarbeit, die in vielen Fällen bestimmt ist von einem freien/freiwilligen und selbstbestimmten „Gegenstandsbezug“, von moralischen Gefühlen und persönlichen Leidenschaften. Aspekte dieses Bildungsverständnisses reflektiert Adorno an zwei Stellen: in den „Glossen über Persönlichkeit“ von 1966:

So wie er (Humboldts Persönlichkeitsbegriff, W. K.) noch die Kantische Idee „der Menschheit in unserer Person“ festhält, hat er zumindest nicht verleugnet, was bei seinen Zeitgenossen Goethe und Hegel im Zentrum ihrer Lehre vom Individuum steht. Ihnen allen kommt das Subjekt zu sich selbst nicht durch die narzißtisch auf es zurückbezogene Pflege des Fürsichseins, sondern durch Entäußerung, durch Hingabe an das, was es nicht selbst ist. (Adorno 1980, S. 55)

und in „Philosophie und Lehrer“ von 1961:

Bildung ist eben das, wofür es keine Bräuche gibt; sie ist zu erwerben nur durch spontane Anstrengung und Interesse, nicht garantiert allein durch Kurse, und wären es solche vom Typus des Studium generale. Ja, in Wahrheit fällt sie nicht einmal Anstrengungen zu sondern der Aufgeschlossenheit, der Fähigkeit, überhaupt etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen und es produktiv ins eigene Bewußtsein aufzunehmen, anstatt, wie ein unerträgliches Cliché lautet, damit, bloß lernend, sich auseinanderzusetzen. Fürchtete ich nicht das Missverständnis der Sentimentalität, so würde ich sagen, zu Bildung bedürfe es der Liebe (...) (Adorno 1974, S. 42).

Diese Bildungsdimensionen, die wir mit unterschiedlichen Gewichtungen in den klassisch-(neu)humanistischen Bildungskonzepten finden, erschlossen sich hier aber im Rahmen und anhand kompetenzorientierter Lernprozesse – und eröffneten dabei Wege der Kritik und der Erweiterung des Kompetenzansatzes.

2. Erwachsenenbildung und Freiwilligenarbeit

Freiwilligenarbeit, für die im deutschsprachigen Bereich zumeist noch die veraltete Bezeichnung „Ehrenamt“ verwendet wird, ist ein zentraler und nicht unumstrittener Ort individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung: Man denkt hier an aktive Bürger/innen und illiberale Traditionen, Ambivalenzen der Entstaatlichung etc. Vorweg ist sie quantitativ relevant: Helmut Klages beziffert in „Engagement und Engagementpotential in Deutschland“ den Beteiligungsgrad in Deutschland mit 38 Prozent (Klages 2000). Für Österreich weist eine 2001 veröffentlichte Studie (Badelt/Hollerweger 2001) den sehr hohen Beteiligungsgrad von 51 Prozent auf, der sich vor allem aus der Berücksichtigung des informellen (also nicht nur in Vereinen und Initiativen organisierten) Engagements ergibt: die Nachbarschaftshilfe ist dann der größte Freiwilligenbereich. Im Hinblick auf die zentralen Motive für Freiwilligenarbeit verweist Klages auf eine ausgewogene Vermischung von eher traditionellen, gemeinschaftlich orientierten (z. B. „Anderen Menschen helfen“, „Etwas Nützliches für das Gemeinwohl tun“, „Mehr für den Zusammenhalt der Menschen tun“, „Praktische Nächstenliebe üben“) und neueren, stärker individualistischen, selbstentfaltungsbezogenen Motiven (z. B. „Spaß haben“, „Eigene Fähigkeiten und Kenntnisse einbringen und weiterentwickeln“, „Sich selbst aktiv halten“, „Interessante Leute kennen lernen“) (Klages 2000, S. 158).

Bei der Kooperation einer Institution der allgemeinen Erwachsenenbildung mit Bereichen der Freiwilligenarbeit zeigen sich zunächst vielfältige thematische Schnittstellen, denn Freiwillige engagieren sich in großem Umfang sozial (Betreuung, Pflege etc.), kulturell (Musikvereine, Kunstvereine etc.), politisch (Bürgerinitiativen, Parteien etc.)

usw. Das gemeinsame Hauptinteresse gilt aber dem Lernort Freiwilligenarbeit, der in den letzten Jahren insbesondere im Hinblick auf den Erwerb demokratiepolitischer (bürgerschaftlicher) und arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen erforscht und gefördert wird. Empirische Befunde (u. a. Brandstetter/Kellner 2001) verweisen auf den besonders hohen Stellenwert des informellen Lernens im Freiwilligensektor, zeigen aber gleichzeitig, dass die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten den meisten Freiwilligen und ihren Organisationen nur in geringem Umfang bewusst sind – und empfehlen vor diesem Hintergrund formative Verfahren der Kompetenzerkundung: wie das hier behandelte Kompetenz-Portfolio, bei dem Erwachsenenbildner/innen die Freiwilligen bei der Erkundung begleiten. Allgemeine Erwachsenenbildung und Freiwilligensektor gewinnen in dieser Kooperation eine spezifische Aufmerksamkeit sowohl für Kompetenz und Kompetenzentwicklung (siehe Abschnitte 3 und 4) als auch für Erwerbsarbeit und Beruf. Die Begleiterfahrung mit ca. 200 Freiwilligen verweist auch auf ein wechselvolles (wenig erforschtes) Verhältnis zwischen Freiwilligenarbeit und Beruf. So existieren umfangreiche Kompetenztransfers vom Beruf in die Freiwilligenarbeit und/oder von der Freiwilligenarbeit in den Beruf. Entwicklungstrends der Arbeitsgesellschaft finden im Freiwilligensektor einen spezifischen Ausdruck: So trafen Portfoliobegleiter/innen (im Blick auf eine noch zu erarbeitende Typologie) u. a. auf

- Freiwillige mit einem „unerfüllten“ Erwerbsleben, bei welchen die Freiwilligenarbeit gleichsam das „erfüllte“ Tätigsein darstellte,
- Freiwillige mit wechselvollen Erwerbsbiografien, bei welchen die Freiwilligenarbeit den Ort für Kontinuität und Entwicklung darstellte,
- Freiwillige, die erst nach dem Erwerbsleben, im sogenannten Ruhestand, eine Freiwilligenarbeit aufnahmen und diese erweiterten zu einer Art zweitem Berufsleben (sowohl, was den zeitlichen Umfang als auch, was die Kompetenzentwicklung betrifft).

Die Aufmerksamkeit dieses Beitrags richtet sich aber vor allem auf die spezifischen Kompetenz- und Bildungserfahrungen der Freiwilligen – und auf eine kritische und den Kompetenzansatz erweiternde Lesart derselben.

3. Das Kompetenz-Portfolio des Rings Österreichischer Bildungswerke

3.1 Das Setting

Für die Erfahrungen mit Freiwilligenarbeit als Lernort, insbesondere als Ort des informellen Lernens, wurde das Kompetenz-Portfolio als formatives Verfahren, als eigenständiger Lernprozess angelegt – und zwar als Mischform von Selbst- und Fremdeinschätzung (vgl. Preißer/Völzke 2007, S. 63), die als begleitete Selbstbewertung bezeichnet wird. Kernstück des Portfolio-Prozesses ist ein ca. zweistündiges Kompetenz-Gespräch mit Portfolio-Begleiter/inne/n, die in einer modularen Ausbildung speziell qualifiziert wurden. Eine Auswahlkriterium war, dass die Erwachsenenbildner/innen Erfahrungen in der Freiwilligenarbeit haben sollten – im Rahmen des eigenen Engagements oder im

Rahmen der Beratung/Begleitung Freiwilliger. Das Kompetenz-Gespräch wird anhand eines Gesprächsleitfadens und unter Verwendung von Checklisten und Fragebögen geführt. Danach erstellt der/die Begleiter/in eine Vorauswertung, die den Freiwilligen (zumeist per E-Mail) mit Begleitmaterialien zur Bearbeitung zugesandt wird. Die weitere Begleitung erfolgt per E-Mail und/oder Telefon (eventuell in einem weiteren Treffen). Nach einer gemeinsamen Schlussredaktion bestätigen Freiwillige und Begleiter/in das Portfolio. Ein zentraler Anspruch ist, dass es soweit als möglich die „Handschrift“ des Freiwilligen tragen muss. Nach der Portfolio-Erstellung können gemeinsam mit dem/der Portfolio-Begleiter/in Kompetenznachweise für Bewerbungen erstellt werden. Dabei handelt es sich um, auf das jeweilige Bewerbungsziel ausgerichtete, Kurzfassungen des Kompetenz-Portfolios auf zwei Seiten. Die drei Hauptelemente des Portfolios sind

1. das Tätigkeitsportrait,
2. das persönliche Kompetenzprofil und
3. der Aktionsplan.

Im Tätigkeitsportrait beschreiben bzw. „erzählen“ Freiwillige ihr Engagement mit der Bezugnahme auf Schlüsselkategorien wie: Motive, Vorbilder, Ideale, Schlüsselerfahrungen und -ereignisse, Lieblingsaktivitäten, ungeliebte Aktivitäten, Erfolge, Misserfolge, Erwartungen usw. Das persönliche Kompetenzprofil umfasst zwei Seiten, benennt die erworbenen Kompetenzen und beschreibt sie jeweils in drei bis fünf Sätzen, um deutlich zu machen, wo und wie sie erworben oder weiterentwickelt wurden oder zum Tragen gekommen sind. Die Kurzbeschreibungen der Einzelkompetenzen definieren sie gewissermaßen für den jeweiligen „Fall“. Die beschriebenen Einzelkompetenzen werden dann Grundkompetenzen zugeordnet – gemäß einem gängigen Schema differenziert nach fachlich-methodischer, sozial-kommunikativer und personaler Kompetenz. Beim Aktionsplan geht es um geplante Maßnahmen, die vorgesehenen Umsetzungsstrategien und deren Zeithorizont: Bewerbungen am Arbeitsmarkt, Weiterbildungsmaßnahmen, neue Akzentsetzungen in der Freiwilligenarbeit usw.

Die Evaluation erfolgte extern durch eine telefonische Befragung von Portfolio-Ersteller/innen und intern durch Feedback-Gespräche zwischen Freiwilligen und ihren Portfolio-Begleiter/innen sowie durch den laufenden Austausch zwischen Begleiter/innen und der Projekt- bzw. Ausbildungsleitung. Sie ergab u. a., dass

- der Portfolio-Prozess für mehr als die Hälfte der Freiwilligen gleichzeitig eine Einführung im Umgang mit dem Kompetenz-Vokabular darstellte (auch ein großer Teil jener Erwachsenenbildner/innen, die für den Begleitprozess qualifiziert wurden, waren mit Kompetenzansätzen zunächst wenig vertraut),
- das Portfolio von zwei Drittel der Ersteller/innen für die persönliche Weiterentwicklung und Neuorientierungen in der Freiwilligenarbeit und von weniger als einem Drittel für die Arbeitsmarktorientierung genutzt wurde,
- der Umfang der notwendigen Unterstützung durch die Portfolio-Begleiter/innen sehr stark variiert. Was Preißer/Völzke (2007) zu begleiteten Verfahren bemerken, gilt auch für die Begleitung im Freiwilligen-Portfolio: das Verfahren „steht und fällt mit der Qualität des Coaches“ (Preißer/Völzke 2007, S. 68).

3.2 Erfahrungen mit dem Freiwilligen-Portfolio

Insgesamt zeigte sich, dass die systematische Auseinandersetzung mit konkreten Fähigkeiten und Eigenschaften für die meisten Freiwilligen neuartig war und eine komplexe Karte eigener/eigenwilliger Gegenstandsbezüge, moralischer Orientierungen und persönlichen Leidenschaften entstehen ließ. In diesem Zusammenhang gewann das Tätigkeitsportrait, eine Art Kurzgeschichte des Engagements, einen besonderen Stellenwert, da es persönliche Entwicklungslinien und Prozesse der Selbstveränderung festhalten konnte, die sich in den Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen zu sehr „verwischten“. Die Gesprächsleitfäden, Fragebögen und Checklisten berücksichtigten unterschiedliche Kompetenzansätze und konnten von den Begleiter/inne/n auch je nach Bedarf eingesetzt werden. Die Kompetenz-Gespräche verliefen zumeist gemäß der Logik „Selbstveränderungen reflektieren – Lernfelder und Lernprozesse herausarbeiten – Übersetzungsversuche anhand des Kompetenzen-Vokabulars“. Einen besonderen Stellenwert gewann dabei eine Art eigenständige Adaption von eingeführten Instrumente der Kompetenzerhebung – insbesondere im Sinne eines diskursiven Gebrauchs formalisierter Verfahren: z.B. durch das Kommentieren und Erläutern von ausgefüllten Fragebögen.

So eine eigenständige Adaption erfuhr auch der sehr häufig von den Begleiter/inne/n verwendete (ver-wendet gleichsam im Wortsinne) Kompetenzatlas von Heyse/Erpenbeck (2004). Dieser bildet die Grundlage sowohl für ein summatives Verfahren (vgl. Preißer/Völzke 2007, S. 66) als auch für ein Trainingshandbuch – also für eine Fremd- und eine Selbstbewertung. Im Portfolio-Prozess wurde er zu einem der Instrumente für die begleitete Selbstbewertung, also für ein diskursives Verfahren. Der Kompetenzatlas verortet 64 Einzelkompetenzen, die sich aus Erhebungen in den Bereichen Personalführung, Erwachsenenbildung und Lernpsychologie ergaben und als in Unternehmen besonders nachgefragte Kompetenzen gelten. Die 64 Einzelkompetenzen werden den vier Grundkompetenzen Fach- und Methodenkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, personale Kompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz zugeordnet. Das Spezifische der Zuordnungen ist nun, dass drei viertel der 64 Einzelkompetenzen jeweils an Schnittstellen zwischen den Grundkompetenzen liegen: beispielsweise wird die Einzelkompetenz „Lernbereitschaft“ an der Schnittstelle von personaler und fachlich-methodischer Kompetenz verortet, die Einzelkompetenz „Gestaltungswille“ an der Schnittstelle von aktivitätsbezogener und personaler Kompetenz usw. Für den diskursiven Portfolio-Prozess eröffnete dieses Schema vielfältige Bezugnahmen. Es „entlastet“ vom Anspruch eindeutiger und verbindlicher Zuordnungen und Definitionen – und lädt ein zum Erwägen, Probieren und Verhandeln. Deutlich wird, dass allein mit der Benennung einer Einzelkompetenz wenig Trennschärfe zu gewinnen ist, etwas mehr durch die Lokalisierung im Schema. Wirklich nachvollziehbar wird es durch die Charakterisierung für den jeweiligen Fall. Sehr oft regt das Schema zu Widerspruch an bezüglich der vorgegeben Zuordnungen oder Benennungen der Einzelkompetenzen – und motiviert so zu alternativen Benennungen und Zuordnungen. Aber immer vor dem Hintergrund der relativ hohen Plausibilität das Schemas. Eine zentrale Gesprächserfahrung aber ist, dass

anhand des Schemas (und der Erläuterungen im Trainingsbuch) in vielfältiger Weise Verschränkungen von Kompetenzen mit Persönlichkeits- und Kommunikationsidealen verdeutlicht werden – und ihre ambivalente Ausrichtung auf eine Art emotionaler Kompetenz bzw. die spezifischen Berücksichtigungen menschlicher Leidenschaften.

Die im Portfolio-Prozess deutlicher werdenden Persönlichkeits- und Kommunikationsideale der Freiwilligen sind zumeist in hohem Maße von moralischen Gefühlen und persönlichen Leidenschaften bestimmt – mit viel Eigensinn und Widerständigkeit gegenüber der eher markt-ökonomistischen Auslegung von „eigentlich“ wünschenswerten Eigenschaften. So weist ein erheblicher Teil der Kompetenzgespräche, beim „Übersetzen“ der Selbstveränderungs- und Lernerfahrungen in Kompetenzen, Phasen einer Art ethisch-philosophischen Kompetenzreflexion auf, die von den Freiwilligen (und den Begleiter/innen) als besonders anregend und bereichernd erfahren wurde. Positiv hervorgehoben wird, dass die Reflexionen aber weitgehend bei den persönlichen Tätigkeiten und Eigenschaften bleiben – also nicht „abheben“. Es gelang also innerhalb und anhand des Kompetenzdiskurses gleichsam die „alte“ Frage nach dem guten/glückenden Leben zu stellen. Und es zeigte sich in den meisten Gesprächen eine Art „Ambivalenz der Kompetenz“ im Spannungsfeld „spezifische Ausprägung eigener geschätzter Fähigkeiten und Eigenschaften – vom Arbeitsmarkt erwünschte Ausprägung derselben Fähigkeiten und Eigenschaften“. Und hier eröffnete der Portfolio-Prozess produktive Ansatzpunkte für eine Kritik ebenso wie für konstruktive Erweiterungen des Kompetenzansatzes.

4. Implikationen und Folgen der Verschränkung von Bildungs- und Kompetenzorientierung

Der oben nachgezeichnete Prozess kann als gelungene Verschränkung von Bildungs- und Kompetenzorientierung gelesen werden – und eröffnet den Blick auf ambivalente Persönlichkeits- und Kommunikationsideale. Es geht um moderne Ansprüche einer spezifischen Form emotionaler Selbstreflexion, die in aktuellen Kompetenzdiskursen und dominanten Bildungsverständnissen einen sehr hohen Stellenwert haben – und in mindestens zwei Richtungen weitergelesen werden kann.

4.1 Die Relevanz von Emotionen und Selbsterkundung

Eine kritische Lesart eröffnen die Analysen der Soziologin Eva Illouz, die einen ambivalenten Aufstieg der Gefühle im Kapitalismus, ja die Dominanz eines emotionalen Kapitalismus diagnostizieren (vgl. Illouz 2006). Die für Kompetenzdiskurse und dominante Bildungsvorstellungen gleichermaßen wirksame ambivalente Karriere der Gefühle im Kapitalismus begann – so Illouz – bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA, insbesondere mit einer spezifischen Kommunikationsorientierung innerhalb der Diskurse des Personalmanagements und mit neuen Leitbildern von psychischer Gesundheit bzw. von psychischem Leid.

Der emotionale Kapitalismus ist eine Kultur, in der sich emotionale und ökonomische Diskurse und Praktiken gegenseitig formen, um so jene breite Bewegung hervorzubringen, die Affekte einerseits zu einem wesentlichen Bestandteil ökonomischen Verhaltens macht, andererseits aber auch das emotionale Leben – vor allem das der Mittelschichten – der Logik ökonomischer Beziehungen und Austauschprozesse unterwirft (ebd., S. 13).

Historische Datierungen auf dem Weg zum emotionalen Kapitalismus sind für Illouz u. a. Freuds Vorlesungen an der Clark University (1909), die von 1924 bis 1927 durchgeführt Hawthorne-Experimente von Elton Mayo (Produktivitätssteigerung durch systematische Berücksichtigung von Emotionen) sowie die Management-Bestseller von Dale Carnegie seit den 1930er Jahren. Eine Schlüsselstellung schreibt Illouz der so genannten Humanistischen Psychologie mit ihren Gründungsvätern und Hauptexponenten Carl Rogers und Abraham Maslow zu: Maslows Theorie basiert „auf dem einfachen Gedanken einer Selbstverwirklichungstendenz, die sich als eine in jeder Lebensform gegenwärtige Motivation zur möglichst vollständigen Entfaltung ihrer Potentiale definieren lässt“ (ebd., S. 71). Die Hervorhebung der Wirkungsmächtigkeit der Humanistischen Psychologie für den Weg zum erfolgreichen therapeutischen Narrativ der Selbstverwirklichung ist auch von besonderer Bedeutung, da diese ja sehr große Resonanz in der allgemeinen Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum gefunden hat. Einen historischen Einschnitt jüngerer Datums markiert der Begriff der emotionalen Intelligenz von Daniel Goleman. Die zunehmende Bedeutung der Emotionen in der Geschichte von Kapitalismus und Moderne lässt, „die konventionelle Trennung zwischen einer emotionsfreien öffentlichen und einer mit Emotionen gesättigten privaten Sphäre zerfallen (...)“ (ebd., S. 12). Und so werden in zunehmendem Maße „Frauen und Männer der Mittelschicht im Laufe des 20. Jahrhunderts dazu angehalten (...), sich sowohl am Arbeitsplatz als auch in der Familie auf intensive Weise ihren Emotionen zuzuwenden, und zwar indem sie in beiden Bereichen ähnliche Techniken verwenden, um das Selbst und seine Beziehungen zu anderen in den Vordergrund zu rücken“ (ebd.). D. h., bei der Beschreibung persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten kommen sehr komplexe Ansprüche ins Spiel: Selbsteinschätzung und Selbstbewertung im Bereich persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten erzwingen ein hohes Maß an emotionaler Selbstreflexion bzw. eine Art emotionaler Kompetenz: das Persönliche wird „vertieft“, ausgelotet, „aufgeklärt“ (erweitert und/oder neu konstruiert) und gleichzeitig marktförmiger.

Die Ratgeberliteratur für erfolgreiches Management macht Erfolg von der Fähigkeit abhängig, sich selbst gleichsam von außen zu sehen, um auf diese Weise die eigene Wirkung auf andere zu kontrollieren. Diese neue Gewandtheit im Umgang mit der eigenen Erscheinung impliziert allerdings nicht einen kalten oder zynischen Zugang zu anderen. Im Gegenteil: Das reflexive Meadsche Selbst ist aufgefordert, die Fähigkeit zur Empathie und Sympathie zu entwickeln (Illouz 2006, S. 35).

Grenzen zwischen personaler Selbstverdinglichung und dennoch produktiver Selbsterkundung sind dabei sehr schwer zu ziehen. Axel Honneth verweist darauf, dass der Charakter von Institutionen,

die vom Einzelnen verlangen, sich selber öffentlich darzustellen, (...) in hohem Maß variieren (kann, W.K.); das entsprechende Spektrum dürfte von Einrichtungen, die noch Raum für experimentelle Selbsterkundungen lassen, bis zu institutionellen Arrangements reichen, die den Betroffenen nur noch zur Simulierung bestimmter Absichten anhalten. Meine Vermutung ist nun, dass die Tendenz zur personalen Selbstverdinglichung zunimmt, je stärker die Subjekte in Institutionen der Selbstpräsentation einbezogen sind, die den zuletzt genannten Charakter besitzen: Alle institutionellen Einrichtungen, die die Individuen latent dazu zwingen, bestimmte Empfindungen bloß vorzutäuschen oder abschlusshaft zu fixieren, fördern die Bereitschaft zur Ausbildung selbstverdinglichender Einstellungen (Honneth 2005, S. 104 f.).

Können diese Gratwanderungen pädagogisch-konzeptionelle Berücksichtigung finden?

4.2 Der Kompetenzdiskurs im Kontext einer Theorie der Tugenden

Zu fragen ist, inwieweit die produktiven Erfahrungen der Verschränkung von Bildungs- und Kompetenzorientierung auch eine ganz andere Lesart bzw. Entwicklungsperspektive eröffnen. Ausgangspunkt ist die von Freiwilligen und den Portfoliobegleiter/innen in vielen Varianten geäußerte Erfahrung, dass im Rahmen der Kompetenzreflexion mehr oder weniger explizit die Frage nach dem guten bzw. geglückten Leben verhandelt wurde. Hier lässt sich eine Brücke schlagen zu Micha Brumliks Ansätzen zu einer pädagogischen Theorie der Tugenden.

Der Tugendbegriff befremdet zunächst, hat aber durchaus Verbindungen zum Kompetenzdiskurs: „Die tugendgemäßen Tätigkeiten sind (...) ihrem Begriff nach in Vergessenheit (...) geraten. Die Sache schlummert unaufgeklärt in der Sprache der Qualifikations-, Kompetenz- und Performanztheorie vor sich hin“ (Brumlik 2001, S. 77). Diese Unaufgeklärtheit bzw. Ungeklärtheit wurde im Rahmen der Portfolioprosesse immer dann deutlich, wenn die für das eigene Engagement zentralen persönlichen Werte und Haltungen, persönlichen Interessen und Leidenschaften im Rahmen des gängigen Kompetenzvokabulars bzw. Kompetenzverständnisses erfasst werden sollten. Brumlik bezeichnet „diese Charaktereigenschaften mit einem bewussten Rückgriff auf antike Bildungstheorie als „Tugenden“. Tugenden lassen sich – unabhängig davon, ob man das klassische Gespann von Gerechtigkeit, Mut, Klugheit, Besonnenheit sowie Glaube, Liebe und Hoffnung oder einen anderen Kanon in Betracht zieht – als das Ensemble jener individuellen Verhaltensdispositionen analysieren, deren Zusammenspiel ein befriedigendes menschliches Leben verheißt (ebd., S. 84). Eine Theorie der Tugend, als Lehre von wesentlichen und in sich wertvollen Charaktereigenschaften, vermag Emotionen in einem nicht-strategischen Sinne zu integrieren. Es geht dabei nicht um eine Renaissance vormoderner Positionen, vielmehr geht es um ein produktives Anknüpfen an eigene abendländische Traditionen, es geht auch nicht um eine Theorie der Moral, in deren Zentrum immer eine Theorie des Handelns und eine Lehre von allgemein gültigen Prinzipien stehen, „während doch eine Theorie der Tugenden sich vor allem für Haltungen und partikuläre Lebensentwürfe interessiert“ (ebd. S. 95).

Wurden Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157) bestimmt (s. o.), so können Tugenden als „jene Dispositionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen (werden, W.K.), die es einem Individuum ermöglichen, sein Leben den eigenen Wünschen gemäß zu meistern und darüber hinaus (...) ein Leben zu führen, das auch nach objektiven Maßstäben als ‚gut‘ gilt“ (ebd., S. 79). Dieses „gut“ ist auch zentraler Anknüpfungspunkt der Kritik an der Tugendethik seitens jener modernen Ethiken, die sich auf die Gerechtigkeitsdimension „beschränken“. In diesem Zusammenhang geht es Brumlik vor allem um eine „sozialwissenschaftlich reformulierte Theorie der Tugend“, die er in „Bildung und Glück“ (2002) skizziert hat. Es sollte in diesem Beitrag deutlich werden, wie sich in relativ offenen und sorgfältig begleiteten Portfolioprozessen produktive Pendelbewegungen ergeben zwischen systematisierten Kompetenzdiskursen und (noch) nicht-systematisierten Tugenddiskursen. Daraus lässt sich für einen zukunftsweisenden Bildungsanspruch im Rahmen des Kompetenzansatzes die Forderung nach einer ergänzenden Systematisierung und empirische Fundierung der Tugenddiskurse ableiten.

Literatur

- Adorno, T. W. (1974): Philosophie und Lehrer. In: Ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt a. M., S. 29–53
- Adorno, T. W. (1980): Glosse über Persönlichkeit. In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a. M., S. 51–55
- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176
- Badelt, Ch./Hollerweger, E. (2001): Das Volumen ehrenamtlicher Arbeit in Österreich. Working Paper No. 6. Wien
- Brandstetter, G./Kellner, W. (Hrsg.) (2001): Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens. Wien
- Brumlik, M. (2001): Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie der Tugenden – „éducation sentimentale“. In: Liebau, E.: Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München, S. 73–99
- Brumlik, M. (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugend. Hamburg
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation. München/New York
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassen, Instrumente. Bielefeld
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart
- Honneth, A. (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt a. M.
- Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004. Frankfurt a. M.
- Kellner, W. (2004): Ehrenamtliche Erwachsenenbildung in Österreich. Strukturen, Themen, Trends. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 18–21
- Kellner, W. (2005): Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen – das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke. In: Künzel, K.

(Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 31/32. Köln u. a., S. 207–221

Klages, H. (2000): Engagement und Engagementpotential in Deutschland. In: Beck, U. (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt a. M., S. 151–170

Preißer, R./Völzke, R.(2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: REPORT, H. 1, S. 62–71

Ring Österreichischer Bildungswerke (2005): Engagement schafft Kompetenz. Informelles Lernen im Alltag. Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke, Wien