



Zugänge gestalten
Rosemarie Klein (Hrsg.)

Verlag:
Institut für angewandte
Kulturforschung e.V. Göttingen
www.ifak-goettingen.de

Wie viele Kompetenzen sollen (müssen) es denn sein?

Roland Drubig

Egal in welchen Bildungsmaßnahmen man sich heute betätigt. Früher oder später kommt das Thema Kompetenzen, Kompetenzentwicklung, Kompetenzbilanzierung, Kompetenzmessung oder Kompetenzerfassung auf den Tisch. Für die Ausrichter von solchen Maßnahmen heißt dies in der Regel, ein Instrumentarium vorzuhalten, mit dem ermittelt werden kann, über welches Wissen, welche Verstehenskapazität, welche Handlungsfähigkeiten und welche Wertepräferenzen ein Teilnehmender verfügt und wie diese sich im Verlauf der Maßnahme verändern. Für den oder die Teilnehmende bedeutet der Einsatz eines solchen Instrumentes im günstigen Fall die Möglichkeit, sich über bestimmte Beweggründe des eigenen Handelns erneut Klarheit zu verschaffen und auf Fertig- und Fähigkeiten bei sich aufmerksam zu werden, die bis dahin eher im Hintergrund geblieben waren.

Diese beiden perspektivischen Zugänge sind nicht synchron. In ihnen spiegeln sich ungleiche gesellschaftliche Kräfteverhältnisse, unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu Machtbeziehungen aber auch die Individuen motivierende Zukunftsoptionen für das eigene Handeln. Sich darüber Klarheit zu verschaffen, wie diese verschiedenen Stränge beim Thema Kompetenz ineinander greifen, ist eine immer wieder neu zu bewältigende Aufgabe im Betätigungsfeld von Pädagogik und Bildung. Der nachfolgende Beitrag mag hier einige Anregungen geben. Hintergrund bilden die Diskussionen in der Arbeitsgruppe ‚Kompetenz- und Lernentwicklungsbilanzierung‘ im Verbundprojekt GiWA, wo anknüpfend an das kollektive Vorwissen um die Kompetenzdebatte im Forschungsprogramm ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘ der Frage nach den Ausformungen des pädagogisch-beraterischen Leitprinzips der Kompetenzorientierung in Grundbildungskontexten und -konzepten nachgegangen wird. Der Autor selbst ist über das GiWA-Teilprojekt ‚Alphabet x 2‘ (www.giwa-grundbildung.de) insbesondere mit Aspekten der Kompetenzentwicklung und der Sichtbarmachung von Transferkompetenzen bei MigrantInnen befasst. Aus beiden Perspektiven heraus entstand in Bezug auf eine Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit das Anliegen einer nochmaligen grundlegenden Auseinandersetzung mit dem „Kompetenzboom“ und der Frage einer Positionierung. Dazu will dieser Beitrag einige Inspirationen geben.

Global Skills – die Herausforderungen der Globalisierung aus britischer Sicht

In Bildungsmaßnahmen die Kompetenzen der Teilnehmenden in den Vordergrund zu rücken, ist ein sich Hierzulande langsam durchsetzendes Verfahren, das dabei ist, die langjährige Vorherrschaft der Defizitorientierung zu beenden (Klein/Reutter 2005). Es wundert daher nicht, wenn im Kontext von Kompetenzbilanzierungen gerne von einer win-win-Situation ausgegangen wird, die sowohl zur Employability als auch zum Empowerment der Individuen beiträgt. Arbeitsfähigkeit, abzulesen an der Flexibilität und Mobilität bei der Arbeitsplatzsuche, und gestärktes Selbstbewusstsein, erkennbar am bewussten Einsatz der eigenen Kompetenzen, befähigen die Individuen dazu, „in Handlungssituatio-

R. Klein (Hrsg.): Zugänge gestalten. GiWA-Online Nr. 3; 9/2009; Verlag ifak Göttingen ISBN 978-3-9812885-2-0

nen auftretende Probleme durch die Generierung zweckgerichteter und erfolgversprechender Aktivitäten zu bearbeiten und auch zu lösen“. (nach Veith 2003:31)

Von diesem Idealbild eines kompetenzgesättigt handelnden Individuums gibt es in der Realität natürlich Abweichungen in jedweder Form, die für eine gewisse Unruhe sorgen. Bei einem Partnerschaftsbesuch in Manchester lernte ich im dortigen ‚the co-operative college‘ die englische Version dieser Beunruhigung kennen, die wiederum meine Einstellung zur hiesigen Kompetenzdebatte veränderte. Im Auftrag des Erziehungsministeriums ihrer Majestät fand Doug Bourn (Report for Centre for Excellence in Leadership. 2008) heraus, dass Großbritannien im globalen Vergleich nur unzureichend auf die Herausforderungen der Globalisierung vorbereitet sei. Insbesondere bei den Schlüsselkompetenzen (Bourn fasst sie unter dem Begriff Global Skills zusammen) fehle es an der nötigen Durchsetzungskraft. Sie sind aber eine Grundbedingung dafür, dass ein Individuum international arbeiten kann, in einer globalen Ökonomie Beschäftigung findet und die Prozesse der Globalisierung und weiterer weltweiter Einflussfaktoren auch versteht. Das Papier präsentiert schließlich eine Reihe von Schlüsselementen für die inhaltliche Ausgestaltung dessen was Bourn unter globalen Kompetenzen verstehen will. Hierzu zählt das Vermögen (ability) effektiv mit Menschen zu kommunizieren, deren sozialer und kultureller Hintergrund vielfältig ist. Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, mit solchen Menschen im Team zusammen arbeiten zu können. Dies erfordert eine prinzipielle Offenheit gegenüber abweichenden Perspektiven und Auffassungen sowie eine Haltung die lösungsorientiert ist. Um überhaupt in solchen Konstellationen handlungsfähig zu sein, benötigen die Beteiligten ein Verständnis davon wie die globalen Kräfte auf das Leben der Menschen einwirken und die Fähigkeit und den Willen, eine aktive Rolle in der Gesellschaft auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu spielen.

Von dieser Analyse ausgehend, entwickelt Bourn Vorschläge für Qualifizierungsmaßnahmen und modulare Fortbildungen, die auf die Stärkung der von ihm identifizierten Schlüsselkompetenzen abheben. In der sich anschließenden Diskussion konzentrierten sich die Beiträge darauf, nach den Bedingungen für eine erfolgreiche Kompetenzvermittlung zu fragen und die Qualifikation der Vermittler in den Mittelpunkt zu rücken. Schließlich liegt es auch an ihren Fähigkeiten, ob die Kompetenzen erfolgreich erlernt bzw. angeeignet werden können. Mit Blick auf die Internationalisierung von Arbeitszusammenhängen bestand Konsens, dass interkulturelle Kompetenzen zu den Schlüsselkompetenzen zählen müssen, damit es nicht zu empfindlichen Verwerfungen in Teams aber auch zwischen gesellschaftlichen Gruppen kommt. Wie diese Kompetenzen allerdings beschaffen sein müssten, darüber gingen die Meinungen erheblich auseinander.

Drei Aspekte scheinen mir dabei bedenkenswert, relativieren sie doch die Vorstellung von der Wirkmächtigkeit der Kompetenzaneignung in internationalen Beziehungsgeflechten.

- Da wäre zunächst das Spannungsfeld von Employability und Empowerment, das der Erwerb von Kompetenzen unweigerlich mit sich bringt. Dieses Spannungsfeld ist in der Studie von Bourn nicht explizit ausgeführt weshalb schnell der Eindruck entstehen kann, es reiche aus, allen Beschäftigten und potentiell Beschäftigungsfähigen die identifizierten Global Skills zu vermitteln, um einen Zuwachs an wirtschaftlicher Kraft zu erlangen. Doch dem ist nicht so. Vieles hängt von der Qualität der pädagogischen Vermittler ab, die den Lernprozess für den Kompetenzerwerb begleiten, und von den Rahmenbedingungen, in denen Kompetenzen bewertet und bilanziert werden.
- Aber auch die Bestimmungen darüber wer den Grad der Kompetenzerreichung überprüfen darf und wie diese Überprüfung vonstatten geht, ist nicht unerheblich für die erfolgreiche Aneignung von Kompetenzen.
- Und schließlich, was geschieht mit denen, die beim Kompetenzerwerb scheitern?

Nicht bewerten – beratend begleiten!!! Kompetenzentwicklung als Beratungsprozess

Kompetenzfassung kann darauf abzielen, die Individuen zu stärken, indem Reflexivität, kompetenzbewusste Selbsteinschätzung und Entscheidungsfähigkeit gestärkt werden. Empowerment und Employability, so formulieren es die AutorInnen in der vom ABWF herausgegebenen Handreichung für Praxis (2005:119ff) widersprechen sich nicht, sind aber auch nicht identisch, sondern stellen zwei Perspektiven eines Prozesses dar.

So ermittelten sie auf Seiten der Unternehmen ein Interesse an Kompetenzerfassungen, die eine vorbereitende / unterstützende Funktion für die Individuen haben. Arbeitgeber begrüßen es, wenn potentielle Bewerber sich anhand von Kompetenzerfassungen auf Stellenbewerbungen vorbereiten und zunächst für sich genau abklären, in welchen Bereichen sie arbeiten wollen, welche Kompetenzen sie dafür mitbringen und wie sie diese Kompetenzen darstellen.

Von Seite der Individuen besteht dagegen ein hoher Bedarf an Orientierung angesichts des beschleunigten gesellschaftlichen und arbeitsmarktlichen Wandels. Kompetenzerfassungen nehmen sie als Möglichkeiten wahr, biografische Rückschau zu halten, sich der eigenen Kompetenzen zu vergegenwärtigen und Entscheidungshilfen für die Berufswegeplanung zu bekommen.

Bei der Durchführung von Kompetenzerfassungen zeigt es sich, dass schon frühzeitig ein Höchstmaß an Verfahrenstransparenz hergestellt werden muss, damit den Teilnehmenden klar wird, wie das Verfahren abläuft und was mit den erhobenen Daten geschieht. Nur unter diesen Bedingungen können das notwendige Engagement seitens der Teilnehmenden entwickelt und etwaige Abwehrstrategien aufgegeben werden.

Je nach Kontext und aktueller Situation der Teilnehmenden müssen spezifische Verfahren gewählt werden (z.B. kann man nicht mit 16-jährigen Schülerinnen in der Berufsorientierung dasselbe Verfahren wie mit langzeitarbeitslosen 50-jährigen einsetzen). Dies heißt im Umkehrschluss nicht, dass jeweils komplett neue oder andere Verfahren zu entwickeln sind. Kernelemente wie Biographie- und Kompetenzorientierung können überall eingesetzt werden. Die Form der Ansprache und Zuschneidung muss aber zielgruppenspezifisch gestaltet sein. Vor dem interkulturellen Hintergrund, dessen Berücksichtigung sich als eine Querschnittsaufgabe gezeigt hat, muss textsensibel mit den Verfahren umgegangen werden, um einer ethnozentrisch eingeengten Sichtweise auf Kompetenzen entgegenzuwirken und den Reichtum an Kompetenzen wahrnehmen und erschließen zu können. Transferkompetenz erhält in diesem Kontext einen hohen Stellenwert.

Wenn man die Kompetenz- und vor allem die Biographieorientierung von Kompetenzerfassung ernst nimmt, dann braucht man hierzu Zeit. Es benötigt Zeit eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und diese auch aufrecht zu erhalten. Ebenso brauchen Reflexionsprozesse Zeit. Eine Aufteilung von Kompetenzerfassung in kleinere, auf mehrere Wochen verteilte Blöcke macht zum Beispiel mehr Sinn als eine Kompetenzerfassung in einem Tag.

Ein offenes Problem stellt die starke Textlichkeit der Instrumente dar. Wer nicht gewohnt ist, sich reflexiv, abstrakt und textbezogen mit seinen Kompetenzen auseinander zu setzen, kann von textlastigen Instrumenten abgeschreckt werden. Hier ist wiederum eine gute begleitende Beratung sehr wichtig.

Bei der Durchführung von Kompetenzerfassung brauchen die Lernenden eine beratende Unterstützung. Das "Sichtbarmachen" von Kompetenzen ist ein Prozess, der eine diskursive Unterstützung braucht. Lernende suchen hier den Austausch mit Beratenden, wobei die meisten Lernenden die Kompetenzerfassungen in ihrem Sinne nutzen und sich keine Ziele von außen setzen lassen. Beraterinnen und Berater sollten sich eher als Begleiter und weniger als Bewerter begreifen.

Kompetenzerfassung sollte als eine Art kommunikativer Prozess begriffen werden, in dem sich die Expertisen des Beratenden und die Expertise der Teilnehmenden (als Kenner des eigenen Lebens) begegnen. Beratende sollten eine Haltung einnehmen, die darauf abzielt, die Teilnehmenden in ihrer Reflexivität, Selbstkenntnis, Motivation und Entscheidungsfähigkeit zu stärken. Von dieser Haltung wird sich eine positive Wirkung auf die Teilnehmenden versprochen. Diese Haltung soll nicht verschleiern, dass es zumindest anfänglich ein Machtgefälle zwischen Beratenden und Teilnehmenden gibt.

Ein deutlicher Lernimpuls im Sinne der Anregung zum selbstreflexiven und selbstorganisierten Lernen konnte bei der Durchführung von Kompetenzerfassungen beobachtet werden. Wer genauer und bewusster weiß, über welche Kompetenzen sie/er verfügt und welche Zukunftsvorstellungen sie/er hat, ist auch eher in der Lage und willens, selbstgesteuert zu lernen. Damit ergeben sich auch veränderte Erwartungen und Anforderungen an institutionelle Lernkulturen. Kompetenzerfassung als ein Schritt auf dem Weg zu mehr Selbststeuerung beim Lernen verändert nicht nur das eigene Verständnis von Lernen. Es entwickeln sich auch höhere Ansprüche an die Lerngestaltung in fremd organisierten Kontexten. Unabhängig vom Lebensalter, d.h. unabhängig davon wie lange schulisches Lernen zurückliegt, haben viele Lernende darauf hingewiesen, dass sie vor der Kompetenzerfassung noch nicht so explizit zu selbstorganisiertem und selbstreflexivem Lernen angeregt worden seien. Damit wird auch deutlich, dass stärker darüber nachgedacht werden muss, wie die Umstellung auf Kompetenzerwerb in den Bildungsbereich Schule transferiert werden kann.

Der Kompetenzboom im Kontext aktueller ökonomischer Wandlungsprozesse

Der zweite Aspekt hebt die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, auf deren Hintergrund die Kompetenzdebatte geführt wird, hervor. So betont André Gorz (2004) in seiner Analyse der existierenden Diskurse zur Wissensökonomie, dass versucht werde, die derzeitige Krise des Kapitalismus, mit einer Neubestimmung in den wichtigsten Kategorien – Arbeit, Wert und Kapital – zu bewältigen. Die Umwälzung des ökonomischen Systems hat Wissen zu einer Hauptproduktivkraft werden lassen, in der lebendiges und formalisiertes Wissen in unterschiedlich starkem Masse eingebunden sind. Gleichzeitig bestimmt sich der Tauschwert der Waren, immaterieller wie materieller, über die in ihnen steckenden Wissens-, Informations- und Intelligenzmengen. Arbeit bezieht ihren Wert nicht mehr ausschließlich aus der Vergegenständlichung von formalisiertem Wissen in Anlagen, Maschinen und Verfahren, dies leisten heute z. B. schon die unbegrenzt vervielfältigbaren Softwareprodukte, sondern aus ihrer Problemlösungskompetenz, ihrer Fähigkeit zu urteilen und sich unvorhersehbaren Situationen zu stellen. Das formale Wissen, über Jahrhunderte hinweg eng verknüpft mit den durch seinen Einsatz produzierten Produkte, löst sich von diesen und kann die Zerstörung ihres Wertes nicht mehr aufhalten. In Software gegossen kann es eine Vielzahl von komplexen Interaktionen zwischen unterschiedliche Akteuren und Variablen organisieren und regeln, sowie Maschinen, Anlagen und ganze Fertigungssysteme entwerfen und lenken und trägt so zur Reduzierung unmittelbarer Arbeit bei. Die Einsparpotentiale von Arbeit durch den Einsatz von Software erreichen mittlerweile alle Sektoren der Ökonomie und senken sowohl den Tauschwert der Arbeit wie den der Produkte. Damit sinkt auch der Warenwert formalen Wissens, abzulesen an der in den ökonomischen Strukturen geringer werdenden Nachfrage nach Bestandteilen formellen Fachwissens. Statt dessen hat „[D]ie Informatisierung [hat] die nicht substituierbaren, nicht formalisierbaren Wissensformen aufgewertet. Gefragt sind Erfahrungswissen, Urteilsvermögen, Koordinierungs-, Selbstorganisations- und Verständigungsformen, also Formen lebendigen Wissens, die im Alltagsverkehr erworben werden können, die zur Alltagskultur gehören.“ (A. Gorz, 2004, S. 9)

Gleichzeitig wird immer deutlicher, dass der Einsatz dieses Wissens weder befohlen noch vorherbestimmt werden kann. Die Qualität der Arbeit hängt unmittelbar davon ab, in welcher Weise und bis zu welchem Grad sich die Erwerbstätigen selbst einbringen bzw. zu ihrer Tätigkeit motiviert sind. Vereinbarungen über Arbeitszeiten, die qua Messung überwacht werden und als wichtige Wertschöpfungsfaktoren galten, treten gegenüber Verhaltenskomponenten und Motivation in den Hintergrund. Führungskräfte in Unternehmen gehen mehr und mehr dazu über, die Qualität der Koordination, die zum Ergebnis führt, als Maßstab des geschöpften Wertes anzusehen und Zielvereinbarungen als Mittel der Führung einzusetzen. Die Arbeit wird zum Dienst, zur immateriellen Arbeit. Sie wurzelt in der aus der Alltagskultur stammenden Fähigkeit, sich mit anderen zu verständigen, zu kooperieren und lässt sich nicht lehren, da sie ausschließlich durch Gebrauch gelernt wird. Es ist also ausgesprochen fraglich, ob es wirklich gelingen kann, Global Skills zu lehren!

Die Entwicklung des kapitalistischen Systems basierte seit den Zeiten der Manufakturen auf der Zerstörung des Allgemeinwissens, auf dem Verlust alltagskultureller Fertigkeiten und Gewohnheiten. Nur so konnten die Arbeitenden an die Vorgaben und Geschwindigkeiten der Maschinen in den auszuführenden Handhabungen gewöhnt werden. Im Postfordismus erfordert der Produktionsprozess allerdings ein anderes Menschenmodell: „Die postfordistischen Arbeiter dagegen müssen in den Produk-

tionsprozess mit dem ganzen kulturellen Gepäck einsteigen, das sie durch Spiele, Mannschaftssport, Kämpfe, Diskussionen, musikalische Aktivitäten, Theater spielen usw. erworben haben. Bei diesen Aktivitäten außerhalb der Arbeit haben sie ihre Lebendigkeit, Improvisations- und Kooperationsfähigkeit entwickelt. Ihr heimisches Wissen wird von den postfordistischen Unternehmen in Arbeit umgesetzt und ausgebeutet.“ (A. Gorz, 2004, S. 20) Die Unternehmen machen sich in der Alltagskultur der Menschen auf die Suche nach Kompetenzen und Fähigkeiten, die sie benötigen. Mit dem Unwort des Jahres 2004 – Humankapital – beschreiben sie die von ihnen gesuchte Ressource, die kostenlos für sie ist, sich von selbst produziert hat und sich weiter produziert. Die Fähigkeit sich selbst zu produzieren erlangen die Individuen im Verlauf ihrer primären Sozialisation, wo ihnen die Konzepte, Werte und Normen der allgemeinen Kultur und eines allgemeinen Wissens vermittelt werden. In dieser Phase erlernen sie die Fähigkeiten zu deuten, zu verstehen und sich zu verständigen. Quasi das Handwerkszeug, um als gesellschaftliche Wesen kulturell tätig zu werden und sich als Subjekte zu konstituieren. Die Gesellschaft kann nur den Rahmen und entsprechende Dispositive zur Verfügung stellen aus denen sich die Individuen bedienen können, um sich selbst als Subjekte zu produzieren, indem sie die Sprache und Gestik, die Deutungsmuster und Verhaltensweisen ihrer Kultur und Gesellschaft gebrauchen. Dies kann keine Institution für die Individuen übernehmen. Sie müssen selbst „... die Arbeit des Lernens, des Besitzergreifens und des Subjektwerdens leisten. Das Subjekt ist niemals gesellschaftlich gegeben, es ist,..., ein Wesen, das sich selbst gegeben ist und das sich zu dem zu machen hat, was es ist. Nichts kann es davon entbinden noch dazu zwingen.“ (A. Gorz, 2004, S.21) Es nutzt und generiert gemeinsam mit seinen Mitmenschen lebendiges Wissen, das aus individuellen Interaktionen entsteht und auf diese positiv zurückwirkt (A. Gorz, 2004, S. 21f.).

Nach diesem lebendigen Wissen ist das Kapital auf der Suche, um den Wertverlust des formalen Wissens in der gegenwärtigen Phase auszugleichen und Wege zu ermitteln wie dieses Wissen formalisiert werden kann, um es in Kapital zurückverwandeln zu können. Dies gelingt nicht ohne weiteres, da diese Art des Wissens in direkter Weise mit den es anwendenden gesellschaftlichen Individuen verbunden ist und nur schwerlich in monetären Äquivalenzen zu messen ist. Daher rühren die Versuche, über Eingriffe in den Bildungssektor, Modularisierungen von Bildungsprozessen monetär aufzuwerten und Kontrollpunkte für Zugangswege einzurichten. Während der gesamten Phase der Industrialisierung spielte das formale Wissen eine wichtige Rolle bei der Kontrolle lebendiger Arbeit und ihrer Unterwerfung unter die Logik der Maschinenteknik, wobei es immer auch darum ging, eine Verselbständigung der hierbei entstehenden Wissensproduktion zu verunmöglichen. Patente, Autorenrechte, Lizenzen u.a. schränkten die freie Verbreitung des Wissens ein und ermöglichten so, seinen Tauschwert künstlich in die Höhe zu treiben. Über Prozesse der Professionalisierung, gerade im Bereich der Dienstleistungen, wird heute versucht die Umwandlung von Praktiken und Beziehungen, die auf Allgemeinwissen beruhen, in warenförmige professionelle Leistungen mit tariflich festgelegter Struktur zu erreichen. Doch bleibt die Eingliederung lebendigen Wissens in formalisierte Wissensbestände immer wieder lückenhaft, was Gorz auf die enge Verknüpfung von lebendigem Wissen und ausübender Person zurückführt: „Die berufliche Dienstleistung bleibt also insofern von der sie ausübenden Person geprägt, als sie weder völlig gelehrt, noch ganz auf formalisierbare Kenntnisse reduziert werden kann. Sie ist in Wirklichkeit die Verwertung eines Wissens in der einzigen Form, in der es objektiviert werden kann, nämlich als Handlung, die es vorführt.“ (A. Gorz, 2004, S. 36) Dies scheint mir die eigentliche Herausforderung bei der Vermittlung von Global Skills zu sein. Der Aneignungsprozess ist offen, ebenso wie die zu gewärtigten Ergebnisse.

Kompetenzentwicklung aus interkultureller Perspektive

Aus der dritten, der interkulturellen, Perspektive können einige dieser Ergebnisse zumindest schon benannt werden bzw. zeigt ihr Vorhandensein, wohin die Reise gehen kann. Wenn Interkulturalität verstehen zu wollen wie der Kulturanthropologe von Barloewen (2008) meint, zunächst bedeutet, anzuerkennen, dass andere Kulturen nicht nur über eine andere Weltsicht verfügen, sondern tatsächlich in einer verschiedenen Welt leben, dann hat dies unweigerlich Auswirkungen auf die Vorstellung davon, was Global Skills sind und was sie leisten können. Vielleicht sind diese Ansätze aber auch schon historisch überholt und wir bewegen uns in eine gänzlich andere Richtung, die eher von Auseinandersetzungen und Konflikte gekennzeichnet ist auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene.

In Rückschau auf die in den 1990er Jahren in Deutschland ausgesprochen kontrovers geführten Debatte, ob es sinnvoll sei, eine multikulturelle Gesellschaft zu werden, scheinen Orientierungen auf, die für die heutige Debatte um Global Skills nicht unwesentlich sind. Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Frank Olaf Radtke(1991) kritisierte schon damals mit Verweis auf die sich in Frankfurt abzeichnende globale Ausrichtung der Geschäfts- und Finanzwelt die paternalistische Art und Weise mit der diese Debatte in der Pädagogik, in der Politik, in den Wirtschaftswissenschaften und in der Integrationsforschung geführt wurde. Er prognostizierte, dass dies dazu führen werde, in den jeweiligen Handlungsfeldern einer Ethnisierung und Selbstethnisierung gesellschaftlicher Gruppen Vorschub zu leisten und ein Anwachsen sozialer Konflikte zu befördern. In der Pädagogik sei es vor allem die interkulturelle Erziehung mit ihrer Idee, alle Kulturen als Gleichwertig zu postulieren und alle Kulturen gleichermaßen respektieren zu wollen, die dazu führe, die latent vorhandenen Widersprüche und Konfliktpotentiale zwischen Mehrheitsgesellschaft und Zugewanderten unberücksichtigt zu lassen. Von politischer Seite werde als ein Mittelschichtprojekt der eher jungen Dienstleister und Modernisierungsgewinner allzu offensichtlich die Pluralität der Lebensformen das Wort geredet und das Cross-Over der Kulturen als Erfolgsrezept fürs 21. Jahrhundert propagiert. Wurzellosigkeit gehört bei ihnen zum Programm einer entfesselten Individualisierung, die für Karriere und Konsum unerlässlich sei. Wer hier nicht mitkommt oder sich verweigert ist selber schuld und kann sich keine Hilfe erhoffen. In den Wirtschaftswissenschaften werde hingegen auf die Tatsache, mit einer überalternden Gesellschaft konfrontiert zu sein, nach rationalen Lösungen für die zukünftige Sicherung der Systeme gesucht. Eine kontrollierte, bedarfsgerechte Einwanderung junger und motivierter Fachkräfte erscheint ihnen als gangbarer Weg, denn für eine prosperierende Wirtschaft spielt nicht die Nationalität der Arbeitskräfte sondern ihre Qualifikationen das ausschlaggebende Moment. Sowohl auf das Mittelschichtprojekt der Politik wie auf die Bedürfnisse der Wirtschaft scheint das Modell der Global Skills eine Antwort zu versuchen.

Bei den Migranten bilde sich als Reaktion eine Haltung heraus, die mit einer Rückbesinnung auf kommunitäre Lebensformen der Familie, der Nachbarschaft und Freundschaft mit ihren eigenen kulturell vermittelten Normen und Regeln einher gehe. Das Vorhandensein von Parallelgesellschaften (Deutschland aber auch Großbritannien) oder Ghettos (etwa Frankreichs Vorstädte) zeigt wie tiefgreifend die Reaktion der Einwanderergesellschaften auf die abwehrende und paternalistische Haltung der sie aufnehmenden Gesellschaften ist und erst heute richtig zum Tragen kommt.

Die Organisierung von politischer und sozialer Gleichheit auf der Basis von Differenz, die notwendig wäre, um die geforderten Kompetenzen produktiv und nicht gesellschaftsspaltend einzusetzen, bleibt in diesen Debatten, so Radtke, leider vakant. Die Auswirkungen zeigen sich heute in eklatanter Weise: „Ein Naturwissenschaftler aus dem Islam kommt zwar nach Princeton in den Westen, um dort die Quantenmechanik zu lernen, behält aber seine grundsätzlich anderen Anschauungen vom Glauben, vom Verhältnis des Menschen zur Natur, von der Frage nach dem Sinn des Lebens bei. Hierin ruht der Konflikt.“ (C. v. Barloewen 2008:62f) Die Moderne im Sinne des Westens gerät heute immer stärker unter Druck durch archaische Traditionen, die eine Wiederherstellung von Gemeinschaft und eine Bekräftigung der Identität fordern. Die technische und wirtschaftliche Homogenisierung der Welt, das Projekt des Westens, gerät zunehmend in Konflikt mit den vorhandenen kulturellen und religiösen Unterschieden. Denn was passiert mit den eigenen kulturellen Prägungen im Prozess der Aneignung der Global Skills? Welchem Wandel unterliegen sie in der Interaktion mit sich selbst?

Eine Beobachtung meinerseits ist, dass angesichts der globalen Orientierung der Umwelten der Menschen, die Subjekte eher mit einem Rückbezug auf das Eigene, Partikulare reagieren und so der Globalisierung in ihren unmittelbaren Lebensbereichen/-bezügen Grenzen zu setzen versuchen. Sie entwickeln ein Verhaltensmuster, das eher von Misstrauen als von Offenheit geprägt ist. Inwieweit Global Skills hier einen Mentalitätswandel herbeiführen können und welche Änderungen der Rahmenbedingungen hierfür notwendig sind wäre noch auszuloten.

Literatur:

- ABWF/QUEM (Hrsg.). 2006. Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur. Berlin
- ABWF/QUEM (Hrsg.). 2005. Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Berlin
- Arajärvi, Outi. (2003). Interkulturelles Training als Ansatzpunkt zur Erfassung eines interkulturellen Kompetenzprofils bei MigrantInnen. Göttingen. (Manuskript)
- Arajärvi, Outi, Tusch, Bernadette und Drubig, Roland. (2004). Bausteine interkultureller Persönlichkeitsentwicklung und Erfassung ihrer Vergleichbarkeit für Deutsche und Migranten. Göttingen (Manuskript)
- Barloewen, Constantin von. 2008. Anthropologie der Globalisierung. Berlin
- Bourn, Doug. 2008. Report for Centre for Excellence in Leadership. London
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2001. Förderung lebensbegleitenden Lernens. BLK-Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen. Bonn
- Delors, Jacques et al. 1996. Learning – The Treasure Within. Paris (UNESCO)
- Drubig, Roland. (2002). Die Zielgruppe als Expertin – methodische Herausforderungen im interkulturellen Kontext. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 9. Jg., IV, 33-34
- Gorz, André. (2004). Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich
- Heckmann, Friedrich. 1980. Einwanderung als Prozess. In: Jochen Blaschke, Kurt Greussing (Hrsg.). „Dritte Welt“ in Europa: Probleme der Arbeits-Immigration. Frankfurt/M, S. 95-125
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard. 2005: Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler
- Radtke, Frank Olaf. 1991. Multikulturalismus – vier Formen der Ethnisierung. Politische und soziale Gleichheit sollte auf der Basis von Unterschieden organisiert werden. In: Rassismus in der BRD. Textsammlung. Hrsg. v. buntstift e.V.. Clausthal-Zellerfeld
- Reutter, Gerhard/Käpplinger, Bernd. 2004. Förderliche und hemmende Faktoren bei der Etablierung von Kompetenzbilanzierungen. Bonn (Manuskript)
- Veith, Hermann. 2003. Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. München

Autor:



Dr. Roland Drubig, Industriekaufmann, Ethnologe, Trainer für interkulturelle Kommunikation, Projektmanagement, Berater in wirtschaftlichen Unternehmungs- und Fundraisingfragen. Koordinierung unterschiedlicher Netzwerke im Entwicklungs- und wissenschaftspolitischen Kontext. Publizistische Aktivitäten im Printmedien- und im Multimedia-Bereich. Lehrbeauftragter an der FH Nordhausen. Vorstandstätigkeit im Institut für angewandte Kulturforschung, bei der Bildungsgenossenschaft Südniedersachsen eG. und beim Verband der organisierten Lernberater

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01AB072105 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem Autoren. (S. BNBEST-BMBF 98, 6.4)