

Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd: Bedeutung von Schlüsselkompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für deren Erwerb. In: Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar: Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt/Main 1999

Vorform: Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd: Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor in Ländern des Südens. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Nr. 1, (1998), S. 8-14. Neuabdruck:

Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd: Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor in Ländern des Südens. In: Lang-Wojtasik, Gregor; Lohrenscheit, Claudia: Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt/Main 2003, S. 309-323 (Neuabdruck des Aufsatzes aus: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), Nr. 1, (1998), S. 8-14)

Auch erschienen in engl. und span. Sprache:

Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd: On the Significance of General Competences in the Urban Informal Sector and Conditions for their Acquisition. In: Education 55/56 (1997), S. 43-55

Karcher, Wolfgang, ; Overwien, Bernd: Sobre el significado - de las competencias generales en el sector informal urbano, y condiciones para su adquisición. In: Educación 57/58 (1998), S. 41-55

Wolfgang Karcher/Bernd Overwien

Bedeutung von Schlüsselkompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für deren Erwerb

Grundlagen

Das Thema des Kompetenzerwerbs im informellen Sektor wenig industrialisierter Länder wird seit über einem Jahrzehnt in Fachkreisen intensiv und teilweise kontrovers diskutiert. Demgegenüber richtet sich "Berufsbildungshilfe für Entwicklungsländer", der langjährige "Exportschlager" der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit, nach wie vor sehr einseitig auf die Vermittlung von handwerklich-technischen Qualifikationen im formellen Sektor der Wirtschaft. Neuerdings wird von der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) als Durchführungsorganisation staatlicher Berufsbildungszusammenarbeit auch – in bisher allerdings sehr geringem Umfang – Ausbildung für den informellen Sektor gefördert. Dabei werden auch betriebswirtschaftliche und marktbezogene Aspekte integriert. Bei diesen Aktivitäten im Rahmen der "Berufsbildungshilfe" werden jedoch allgemeinere Kompetenzen einer Person kaum beachtet, diese sind aber für wirtschaftlich erfolgreiches Handeln von erheblicher Bedeutung. Die traditionelle Berufsbildungszusammenarbeit hat nach wie vor eine weitgehend auf Lohnarbeit bezogene Lehrlingsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) zum Vorbild.

Dabei ist die Debatte um nicht unmittelbar instrumentelle Fähigkeiten von Facharbeitern in der Bundesrepublik Deutschland bereits mehrere Jahrzehnte alt, wenn sie auch bisher zum Teil mit anderen Akzenten und einer dementsprechend anderen Begrifflichkeit geführt wurde.

In der bundesdeutschen Debatte um die berufliche Bildung spielt die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen eine wichtige Rolle. In den siebziger Jahren begann die Diskussion um solche Qualifikationen, die nicht direkt auf den Produktionsprozeß gerichtet sind. So wurden zunächst prozeßgebundene und prozeßunabhängige Qualifikationen unterschieden (nach Kern/Schumann 1984). Prozeßunabhängig sind danach Fähigkeiten wie Flexibilität, technische Intelligenz, Perzeption, technische Sensibilität und Verantwortung. Mertens (1974) setzte sich mit dem Problem einer zu eng an spezifischen Arbeitsplätzen orientierten Qualifikationsvermittlung für künftige Facharbeiter/innen auseinander. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sollte auf verschiedenen Ebenen eine bessere Anpassung an Erfordernisse eines sich schnell verändernden Arbeitsmarktes gewährleisten. Solche Qualifikationen sind "Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens" (Mertens 1974/40) besitzen.

Bereits in den 60er Jahren hatte Dahrendorf diese Problematik mit der Unterscheidung zwischen funktionalen und extra-funktionalen Qualifikationen für Arbeitsprozesse erstmals in die Diskussion gebracht (nach Kersten 1987/27).

Im Rahmen der Diskussion um Schlüsselqualifikationen wird inzwischen kritisch angemerkt, daß sich die Debatte zu sehr auf Fragen der Techniken des Lernens konzentrierte und die inhaltliche Dimension aus dem Blick gerate. Die im Zusammenhang mit der Förderung von Schlüsselqualifikationen erhobene Forderung nach Selbststeuerung und Selbstqualifizierung enthalte außerdem die problematische Tendenz zunehmender Privatisierung des Qualifikationsrisikos (Dobischat 1994/594f.).

Neuerdings ist eine Ausweitung des Begriffes der Schlüsselqualifikationen zu beobachten. So konstatiert Negt eine dogmatische Verengung des Schlüsselqualifikations-Begriffs und entwickelt aus der Kritik daran eine erweiterte, breiter auf Gesellschaft bezogene Kategorie. Eine Qualifikation, der eine Schlüsselrolle zugeschrieben werde, sei ohne gesellschaftliche Bezüge ("weitertreibende Deutungszusammenhänge") nicht denkbar (Negt 1997/212). Bezogen auf die Frage, was Menschen zur Bewältigung heutiger Lebens- und Umbruchsituationen wissen sollten, was also Kinder und Jugendliche lernen müssen, entwickelt Negt fünf gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen: Identitätskompetenz, technologi-

sche Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz und historische Kompetenz (Negt 1997/227ff.). Grundlegend dafür sei die Kompetenz, Zusammenhänge herzustellen. Der Kompetenzbegriff wird hier faktisch synonym mit dem Qualifikationsbegriff verwendet.

Aus der Debatte um Schlüsselqualifikationen entwickelte sich die Diskussion um berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenzen. Der Begriff wurde im Rahmen der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe in sehr eingeschränkter Definition eingeführt. Inzwischen kann von einem breiteren Verständnis ausgegangen werden. Außer engeren berufsspezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen sollen Auszubildenden in industriellen Berufen auch soziale und personenbezogene Fähigkeiten wie etwa Planungskompetenz, Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein oder Kreativität vermittelt werden (Greinert 1997). Die Auszubildenden sollen in der beruflichen Tätigkeit nicht nur sach- und fachgerecht, sondern auch in gesellschaftlicher Verantwortung handeln lernen. Zwar bezieht sich diese Diskussion auf ein anderes Tätigkeitsfeld als das des informellen Sektors in Ländern des Südens ("Dritte Welt"). Als Parallele wichtig ist aber die Betonung des Umstands, daß der Qualifikationsbegriff angesichts der Veränderung von Technologie, Arbeitsbeziehungen und Markt erweitert werden muß.

Von notwendigen Inhalten und Herangehensweisen her gesehen gibt es auch Parallelen in bezug auf die Einführung von stärker marktbezogenen auftragsorientierten Ausbildungsmethoden in der deutschen Handwerksausbildung. Anhand konkreter Kundenwünsche sollen Auszubildende hier projektorientiert den Vermittlungsprozeß zwischen Kundenwünschen und der Herstellung eines Produkts kennenlernen (Greinert 1997/62ff.).

Der grundsätzliche Unterschied zwischen der Diskussion in Deutschland und den im folgenden erörterten Forschungsergebnissen liegt allerdings in der Blickrichtung: In Deutschland steht traditionell die Gestaltung des Ausbildungsprozesses im Mittelpunkt. Dem gegenüber richtet sich die hier vorgestellten Arbeiten über den informellen Sektor in wenig industrialisierten Ländern auf Lernprozesse von Personen im Kontext vorgefundener ökonomischer Realitäten gerichtet, innerhalb derer formal oder nonformal organisierte Ausbildung zunächst keine wesentliche Rolle spielt. Gelernt wird dort auch, allerdings informell im Prozeß, praxisnah aber wenig gezielt und mit Mängeln. Im nur begrenzt möglichen Vergleich ist aufgrund der Unterschiedlichkeiten Sorgfalt bei den verwendeten Kategorien besonders geboten.

Die Hinweise auf die deutsche Diskussion sind deshalb relevant, weil die einführend angesprochenen Debatten im Rahmen des "Exports" entsprechender Modelle der beruflichen Bildung in wenig industrialisierte Länder kaum eine Rolle spielen, schon gar nicht, wenn es um Berufsbildungsangebote für den informellen Sektor geht. Dies ist aufgrund wichtiger Entsprechungen, deren Beachtung zur Verbesserung der Angebote beitragen könnte, bedauerlich. Im folgenden wird deutlich werden, daß es inhaltliche Bezüge zwischen den Diskussionen um Schlüsselqualifikationen, berufliche Handlungskompetenz sowie Marktbezogenheit und der Frage nach der Relevanz der hier diskutierten Schlüsselkompetenzen gibt. Dieser Begriff wird hier verwendet, da sowohl der der Schlüsselqualifikationen, als der der Handlungskompetenz bisher vor allem im Rahmen beruflicher Bildung im deutschen Kontext diskutiert wurde. Wichtige Inhalte, nicht aber die Begriffe können auf die internationale Diskussion um beschäftigungsorientierte Bildung bezogen werden. Dies wird im folgenden weiter begründet. Kompetenz bedeutet dabei sprachlich zunächst Zuständigkeit bzw. Beherrschung eines Aufgabenfeldes. Kompetenz setzt einen Lernprozeß voraus und bezeichnet gleichzeitig die Fähigkeit zu selbständigem Handeln im jeweiligen Bezugsrahmen, im privaten, beruflichen oder auch politischen Feld. Dabei ist Kompetenz an eine Person gebunden und schließt deren verarbeitete Vorerfahrung ein. Der Begriff bezeichnet also komplexe, veränderbare Verhaltensmuster. Handlungskompetenz weist auf die Operationalisierbarkeit von Kompetenz hin (vgl. Wilsdorf 1991/41ff.). In der Diskussion um Handlungskompetenz und ihrer Ausdifferenzierung in Teilkompetenzen wie z. B. Lernkompetenz, soziale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, Mitbestimmungskompetenz oder etwa Methodenkompetenz werden Fähigkeiten angesprochen, die ganz wesentlich Komponenten erworbener persönlicher Eigenschaften enthalten. Damit wird die Komplexität dieses Begriffes und damit auch jenes der Schlüsselkompetenz deutlich. Es zeigt sich die Schwierigkeit, daß Lernen nur als ebenfalls komplex organisiertes Ganzes der Forderung nach beruflicher Handlungskompetenz gerecht werden kann und an die Voraussetzungen der jeweiligen Individuen möglichst optimal angebunden sein muß.

Für die Verwendung des Begriffes der Schlüsselkompetenz spricht gegenüber dem der Handlungskompetenz die größere Offenheit. Außerdem scheint sich die Charakterisierung des gemeinten Kompetenzbündels als Schlüsselkompetenzen seit einiger Zeit in deutschen wie europäischen Diskussionen stärker durchzusetzen. So geht es im Rahmen eines Policy-

Papers des Rates für Forschung, Technologie und Innovation, der Bundesregierung ganz wesentlich auch um die Frage, welche Schlüsselkompetenzen in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt erforderlich seien. Unter Zugrundelegen von Fach- und Methodenkompetenz wird eine Förderung der folgenden Schlüsselkompetenzen gefordert: “Sprach- und Medienkompetenz sowie vertiefte Kenntnisse über die aktuellen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten anderer Länder”; “Kreativität und Innovationsfähigkeit, die eine wesentliche Grundlage für wettbewerbsfähige Ideen und Produkte bilden; Mobilität und Flexibilität, verbunden mit Fähigkeiten wie Ausdauer, Zuverlässigkeit und Genauigkeit; Soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Integrationswille und vernetztes Denken.” (BMBF 1998/25).

Auch im “Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung” der Europäischen Kommission ist von Schlüsselkompetenzen die Rede. Es wird vorgeschlagen, “die unabdingbaren Schlüsselkompetenzen zu ermitteln”. (Europäische Kommission 1996/9). Definiert werden sie hier allerdings sehr lang als “... am meisten nachgefragte Kenntnisse und Fertigkeiten”. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß in allen Europäischen Ländern versucht wird, Schlüsselkompetenzen zu definieren und zu adäquaten Formen des Erwerbs und der Bewertung und Zertifizierung zu gelangen.

Arnold weist darauf hin, daß der Begriff Kompetenz im europäischen Diskussionszusammenhang nicht immer eindeutig verwendet wird. Teilweise würden die Begriffe der Qualifikation und der Kompetenz synonym, teilweise jedoch auch als Gegensätze verwendet (Arnold 1997/272,273). Im Rahmen der deutschen berufspädagogischen Diskussion habe der Qualifikationsbegriff heute eine deutliche Erweiterung erfahren. In der Zusammenfassung einiger Bedenken gegenüber der Verwendung des Kompetenzbegriffs weist Arnold darauf hin, daß dieser auch betriebswirtschaftliche Konnotationen aufweise. Zum Teil werde in diesem Zusammenhang eine Nähe zum aus der US-amerikanischen Debatte stammenden Begriff der “Core-competencies”, der Kernkompetenzen, hergestellt. Arnold hebt unter Bezug auf den deutschen Bildungsrat hervor, daß sich “Kompetenz” auch als eine personen- bzw. subjektgebundene Kategorie betrachten lasse, während “Qualifikation” sich auf objektive Nachfragekriterien beziehe, sei “Kompetenz” eine subjektbezogene Kategorie. (Arnold 1997/269 ff.). Diese Argumentationsweise wird hier auch deshalb favorisiert, weil sie eine Öffnung des Kompetenzbegriffes über die Verwendungszusammenhänge im Rahmen der

Debatten der Berufs-, Weiterbildung und Erwachsenenbildung hinaus ermöglichte, wie Negt zeigt (1997). Da der Erwerb von Kompetenz nicht einseitig auf bestimmte Lernzusammenhänge bezogen werden kann, sondern sich hin zu realen Biographie-Verläufen öffnet und somit auch informelles Lernen mit einfließt, handelt es sich hier um einen offenen Begriff, dessen Weiterentwicklung und kategoriale Ausfüllung betrieben werden sollte. Besonders wichtig ist uns hierbei ein Verständnis des Begriffs, wie es Erpenbeck formuliert:

“Kompetenz bringt im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikation usw. die als Disposition vorhandene Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums auf den Begriff.” (Erpenbeck 1997/312).

Zur Untersuchung

In einem von der Universität Bremen und der Technischen Universität Berlin getragenen längerfristigen Forschungsverbund mit einer Reihe von Dissertationen wurde primär gefragt, welche Kompetenzen Kleinunternehmer/innen im informellen Sektor benötigen. Die oben diskutierten Überlegungen zum Kompetenzbegriff konnten dabei nur bedingt einfließen, sind aber für die Auswertung der Ergebnisse wichtig. Innerhalb der Forschungsgruppe wurde der Begriff der Kompetenz dem der Qualifikation vorgezogen, weil letzterer im wesentlichen auf Lohnarbeitsverhältnisse verweist. Der Qualifikationsbegriff bezieht sich auf relativ festgelegte Berufsbilder. Berufe sind dabei gesellschaftlich standardisierte “Kompetenzbündelungen”, mit definierten Qualifikationen (Krüger 1994/76). Sie haben eine Doppelfunktion, nämlich auf der einen Seite die Absicherung der im Beruf Qualifizierten – ein Elektriker konkurriert beispielsweise nur mit Elektrikern, nicht aber zusätzlich mit Bäckern – und bieten andererseits der Wirtschaft kalkulierbare Qualitätsmaßstäbe für die Arbeitskraft. Dies ist ein weitgehend auf den deutschen Sprachraum begrenztes Phänomen. Der Begriff der Qualifikation bezieht sich insgesamt auf menschliche Fähigkeiten unter dem Gesichtspunkt ihrer beruflichen Verwendung. Insgesamt gesehen wird der Begriff vor allem in der berufspädagogischen Diskussion eng an den Zusammenhang zwischen Anforderungen aus Berufsfeldern und daraus resultierenden Ausbildungsnotwendigkeiten geknüpft. Dabei stehen folgerichtig kognitive und psychomotorische Ziele im Vordergrund. Sicher gibt es auch Definitionen, die über diesen engen Begriff hinausgehen (Vgl. Wildorf 1991/44). Die Nähe des Qualifikationsbegriffes zum deutschen Berufskonzept erlaubt es nicht, diesen Begriff auch auf die ökonomischen und

gesellschaftlichen Realitäten in Ländern der “Dritten Welt” anzuwenden. Schon im näheren europäischen Umfeld kommt es dabei zu Mißverständnissen.

Der Berufsbegriff wurde also nicht verwendet, da in Ländern des Südens ein mit deutschen Verhältnissen vergleichbares Berufsverständnis mit festen Berufsbildern in der Regel nicht existiert. Um der Vielfalt der Tätigkeiten gerecht zu werden, wurde der Begriff der Beschäftigungswirksamkeit gewählt. Bei der Verwendung dieses Begriffs läßt sich dem monetären Einkommen aus selbständiger oder abhängiger Beschäftigung problemlos Nachbarschaftshilfe und Hausarbeit hinzurechnen, mit denen zwar kein unmittelbarer Geldwert erzielt wird, die jedoch sind für die Sicherung der Existenz wichtig.

Die Mehrzahl der im oben angesprochenen Forschungsverbund entstandenen Dissertationen konzentrierten sich auf die Analyse direkt beschäftigungswirksamer Kompetenzen von Kleinunternehmer/innen im informellen Sektor und auf die Bedingungen für deren Erwerb. Der Begriff beschäftigungswirksame Kompetenz enthält im Rahmen der gemeinsamen Forschungsfragen etwa folgende Elemente:

- (1) handwerklich-technische Fähigkeiten,
- (2) betriebswirtschaftliche Fähigkeiten, d.h. zur wenigstens einfachen Marktanalyse, zur Unternehmensführung, zur Finanzwirtschaft, zur Personalwirtschaft, zum Marketing etc. (ausführlich Specht 1997/255f.) sowie
- (3) kommunikative und organisatorische Fähigkeiten, z.B. die Fähigkeit zum Aufbau eines Kundenstammes.

Grundlegende Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens werden dabei vorausgesetzt (vgl. Overwien 1995/18f.). Wesentliche Elemente dessen, was hier unter Schlüsselkompetenzen verstanden wird, werden im Rahmen dieser Untersuchungen eher am Rande mit angesprochen.

Lediglich zwei Untersuchungen (Burckhardt 1995; Specht 1998) widmen sich explizit aber unter Verwendung anderer Begriffe ausführlich der Frage nach der Bedeutung von Schlüsselkompetenzen und nach deren Herausbildung.¹ Specht untersucht im Einzelnen die Persönlichkeitsentwicklung und den Erwerb sozialer Kompetenzen bei Kleinhandwerkern in Metro Manila (Specht 1998, Abschnitt 4.3.6)

¹ Diese werden von Burckhardt allerdings als *soziale Kompetenzen* bezeichnet.

Mit diesem Beitrag wird über die Analyse beschäftigungswirksamer Kompetenz hinaus die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen auf der Grundlage der erwähnten Forschungen im einzelnen untersucht.² Zunächst wird eine Übersicht über die wichtigsten Schlüsselkompetenzen und deren Verhältnis zur jeweiligen Person auf der einen Seite sowie zu instrumentellen Kompetenzen auf der anderen Seite gegeben. Danach werden die Ergebnisse der Forschungsarbeiten im Hinblick auf die Relevanz für die Schlüsselkompetenzen erörtert. Abschließend wird untersucht, welche Konsequenzen sich aus diesen Ergebnissen für die individuelle Aneignung und für die Gestaltung von Bildungsangeboten im städtischen informellen Sektor ergeben.

² Grundlage dafür sind die folgenden Arbeiten: Adam 1995, Bakke-Seeck 1996, Burckhardt 1995, Overwien 1995, Singh 1997 sowie Specht, in Boehm 1997. Die Dissertation von Diehl 1994 wird ergänzend hinzugezogen.

Schlüsselkompetenzen für Kleinunternehmer/innen im informellen Sektor

Den Kompetenzbegriff überzeugend zu unterteilen, ist aus zwei Gründen schwierig: Erstens kann es je nach der ausgeübten Tätigkeit und um so mehr nach dem gesellschaftlichen Kontext sehr unterschiedlich sein, welche Teilkompetenzen unmittelbar zur erfolgreichen Ausübung einer bestimmten Tätigkeit gehören, welche einen grundlegenden Charakter besitzen und daher für unterschiedliche Branchen wichtig sind und welche Elemente eng mit der jeweiligen Persönlichkeit verknüpft sind. Noch wichtiger ist – zweitens – der Umstand, daß es jeweils um verschiedene Aspekte der Kompetenz einer (bestimmten) Person geht und diese Aspekte sich wechselseitig beeinflussen. Diese analytisch zu trennen, ist zwar zum differenzierten Verstehen eines komplexen, häufig kontinuierlich erfolgenden Kompetenzerwerbs notwendig, aber die Trennung hat im Hinblick auf die Interdependenz der Teilkompetenzen gleichzeitig auch etwas künstliches. Welche Kompetenzen dabei sinnvoll unterschieden werden, hängt nicht zuletzt davon ab, wie die verwendeten zentralen Begriffe – z.B. instrumentelle Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale (im Verhältnis zu Identität) theoretisch gefaßt und inhaltlich gefüllt werden. Je nach Erkenntnisinteresse kann auch die eine oder andere Teilkompetenz stärker hervorgehoben werden. Letztlich wird auch von dem jeweils zugrunde liegenden Menschenbild die Tragweite und Relevanz – und damit auch die Abgrenzung – der einzelnen Teilbereiche beeinflußt.

Wir gehen im folgenden von einem Menschenbild aus, das zentral vom einzelnen Menschen als handelndem Subjekt – eingebettet in einen je spezifischen sozialen und kulturellen Kontext – geprägt ist. Damit werden zentrale Persönlichkeitsmerkmale, auf einer zunächst deskriptiven Ebene als Ausdruck der Identität einer Person betrachtet. Identität ist dabei “die symbolische Struktur, die es einem Persönlichkeitssystem erlaubt, im Wechsel der biographischen Zustände und über die verschiedenen Positionen im sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz zu sichern” (Döbert u.a. 1980/9). Die Grundlagen einer solchen Struktur werden von der jeweiligen Person in der Sozialisation herausgebildet. Das gilt auch für Qualifikationen, durch die die Identitätsentwicklung gefördert werden, wie beispielsweise “kommunikative Kompetenz”, “role-taking”, “Ambiguitätstoleranz” (Krappmann 1983/434f), die auch die Basis späterer Lernprozesse sind. Ein Teil der eng mit der Identität verknüpften Kompetenzen unterliegt aber so spezifischen Bedingungen und

ist später nur begrenzt durch Bildungsangebote beeinflussbar, so daß dieser sinnvollerweise von einem auf Beschäftigungswirksamkeit bezogenen Kompetenzbegriff getrennt wird³.

Ein auf das handelnde Subjekt bezogener Kompetenzbegriff darf nicht ausschließlich als instrumentell – d.h. primär als auf eine bestimmte Erwerbstätigkeit bezogen – definiert werden. Denn das entspräche eher einem Verständnis vom Menschen als Objekt, dem konkret gesagt werden muß, was er jeweils zu tun hat. Daher ist es begrifflich angezeigt, zwischen die instrumentellen Kompetenzen und die zwar durchaus als veränderlich zu betrachtenden, aber dennoch relativ festgelegten zentralen Persönlichkeitsmerkmale einen dritten Bereich einzufügen. Dieser wird hier als Schlüsselkompetenz bezeichnet, weil er einerseits weit über die Anforderungen einer konkreten Erwerbstätigkeit hinausreicht und andererseits eine deutliche Nähe zu der jeweiligen Person als handelndes Subjekt besitzt. Schlüsselkompetenzen bilden demnach die Grundlage für die jeweiligen und jeweils unterschiedlichen instrumentellen Kompetenzen.

Zusätzlich sprechen pragmatische Überlegungen für die Einführung der Kategorie der Schlüsselkompetenz. Die meisten mehr oder weniger industriell geprägten Ökonomien sind dynamisch, d.h. sie erfordern ein kontinuierliches Weiterlernen oder sogar ein Umlernen. Für immer mehr Personen gilt inzwischen, daß sie mit der in ihrer Jugend erhaltenen "Ausbildung" im weitesten Sinne nicht mehr für ihr gesamtes Erwerbsleben auskommen werden. Sie müssen sich wiederholt auf jeweils unterschiedliche Tätigkeiten einstellen. Um solche Prozesse des Umlernens zu bewältigen und um sich die jeweils neuen Anforderungen schnell aneignen zu können, sind Kompetenzen erforderlich, die eher grundlegenderen Charakter besitzen, wie beispielsweise Lernfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Neugier und Flexibilität. Diese werden hier als Schlüsselkompetenzen bezeichnet.

Der Begriff Schlüsselkompetenzen ist von instrumentellen – d.h. von handwerklich-technischen sowie von betriebswirtschaftlichen Kompetenzen abzugrenzen, da sich Schlüsselkompetenzen nicht unmittelbar auf konkrete Tätigkeiten beziehen und auch für andere Bereiche relevant sind.

Zu den Schlüsselkompetenzen sind auch in der Regel schulisch vermittelte Kompetenzen aus der Grundbildung zu zählen. Dieser Bereich wird

³ In der Erwachsenenbildung wird allerdings durchaus diskutiert, inwieweit in ihrem Rahmen zur Lösung von Identitätsproblemen beigetragen werden kann (Vgl. Kade 1992).

hier jedoch nur am Rande behandelt. Im wesentlichen kommen die genannten Verfasser/innen zu dem Schluß, daß trotz aller Probleme mit der Institution Schule Lesen, Schreiben und Rechnen am leichtesten in Schulen gelernt wird. Dies gilt naturgemäß nicht für die wachsende Zahl von Jugendlichen, die keinen Zugang zu einer Schule haben oder diese nach kurzer Zeit wieder verlassen. Für diesen – in vielen Ländern sehr hohen, durch stattliche Finanzierungskrisen zum Teil wieder wachsenden – Personenkreis sind andere Lernangebote zu entwickeln. Diese haben sich an den Lernmöglichkeiten, d.h. an den Arbeitsrhythmen der Jugendlichen und an deren Lernerfahrungen und Lernwünschen zu orientieren, um erfolgreich zu sein.

Gelegentlich werden auch didaktische Teilkompetenzen zu den Schlüsselkompetenzen gezählt (Boehm 1997/21). Diese werden allerdings von Boehm ausschließlich auf die Fähigkeit von Betriebsinhabern bezogen, neues Personal anzuleiten oder auszubilden. Sie stehen zwar in engem inhaltlichen Bezug zu bestimmten Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, besitzen aber in dem genannten Kontext einen weitgehend instrumentellen Charakter und bleiben daher außer Betracht.

Die Schlüsselkompetenzen werden im folgenden zur besseren Übersicht in zwei Bereiche unterteilt: persönlichkeitsnahe Kompetenzen⁴ sowie soziale und organisatorische Kompetenzen. Letztere sind nicht so eng auf die jeweilige Person bezogen und daher durch Bildungsprozesse leichter zu fördern. Unter den einzelnen Teilkompetenzen ist jeweils folgendes zu verstehen:

Persönlichkeitsnahe Kompetenzen

(1) Neugier und Kreativität

Neugier ist Grundvoraussetzung für Lernbereitschaft, die wiederum einer Tätigkeit als Kleinunternehmer/in zugrunde liegt. Kreativität, d.h. die Fähigkeit zur Entwicklung eigener Ideen, ist zumindest für größere Erfolge als Kleinunternehmer/in wichtig. Sie ist eng mit Produktions- und Produktinnovation verbunden. In der kleinunternehmerischen Sphäre findet allerdings häufig auch eine reine Produktimitation statt, ohne daß sich daraus innovative neue Ideen entwickeln.

(2) Eigeninitiative und Selbständigkeit

⁴ Die pragmatischen Gründe dieser Trennung wurde oben bereits benannt, es wird dabei nicht von einem geschlossenen Persönlichkeitskonzept ausgegangen.

Die Gründung eines eigenen Betriebes erfordert eine Reihe von strategischen Entscheidungen. Diese gelingen nur unter der Voraussetzung, daß aus eigenem Antrieb gehandelt und dabei viele Schwierigkeiten bewältigt werden. Hierbei sind vielfach Ziele unabhängig von der Auffassung anderer – teilweise sogar gegen deren Rat – zu verfolgen. Das erfordert ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Sicherheit im eigenen Urteil.

(3) Lernfähigkeit

Die Erfordernisse der Praxis führen immer wieder zu neuen Fragen und Problemstellungen, die nicht ohne die Bereitschaft und die Fähigkeit zu lösen sind, sich neue Inhalte und Verfahrensweisen anzueignen und – zum Teil auch autodidaktisch lernend – praxisrelevanten Fragen nachzugehen.

(4) Verantwortungsbewußtsein

Betriebliche Entscheidungen betreffen nicht die jeweiligen Kleinunternehmer/innen allein. Zumindest die Familie – bei der Ausweitung der Tätigkeit auch Arbeitnehmer/innen bzw. Geschäftspartner/innen – sind von den Entscheidungen mit betroffen. Darüber hinaus sind Kleinunternehmer/innen in einem Stadtteil bzw. eine soziale Gruppe integriert. Schließlich wirken Entscheidungen auch nach außen, z.B. auf die Konkurrenz. Hier sind verantwortliche Abwägungen nötig.

(5) Frustrationstoleranz

Nicht nur im handwerklich-technischen Bereich sind immer wieder Probleme zu lösen, die häufig ökonomisch existentiell sind. Kleinunternehmer/innen dürfen sich durch Hindernisse oder Rückschläge nicht entmutigen lassen. Diese sind vielmehr als Herausforderungen zu begreifen, sie durch eigene Aktivität zu überwinden.

(6) Improvisationsfähigkeit

Improvisierte Lösungen sind häufig naheliegend bzw. notwendig insbesondere im Hinblick auf die Verfolgung betrieblicher Strategien, auf die Betriebsorganisation, auf die Gestaltung von Produktionsprozessen, auf die einzusetzenden Materialien und auf die Finanzierung. Die inhaltliche Nähe der Improvisationsfähigkeit zur Kreativität ist dabei evident.

(7) Risikobereitschaft

Die Fähigkeit, angesichts vielfältiger bekannter und unbekannter Bedingungen und Gefahren zu handeln, ist für Kleinunternehmer/innen eine unerläßliche Eigenschaft. Ohne ein ausreichendes Selbstbewußtsein bzw. ohne Einbindung in unterstützende soziale Zusammenhänge werden die

damit verbundenen Risiken die Kleinunternehmer/innen leicht überfordern.

Soziale und organisatorische Kompetenzen

(8) Kommunikationsfähigkeit und Empathie

Sowohl im Umgang mit Beschäftigten als auch mit Geschäftspartnern ist die Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer einzufühlen, für eine erfolgreiche kleinunternehmerische Tätigkeit wichtig. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, sich mit dem jeweiligen Gegenüber austauschen und mit ihm verständigen zu können. Auch zur Schaffung neuer Impulse zur Produktion oder Dienstleistung ist Kommunikation mit sachkundigen Personen und potentiellen Kunden wichtig. Kommunikativer Fähigkeiten und Empathie bedarf es insbesondere dann, wenn Kundenwünsche in Aufträge umzusetzen sind.

(9) Kooperationsfähigkeit

Der Erfolg von kleinbetrieblichen Unternehmungen ist in der Regel auch von der Qualität der Zusammenarbeit mit Beschäftigten, Geschäftspartnern, Lieferanten und Händlern auf jeweils unterschiedlichen Ebenen abhängig. Im Betrieb sind immer wieder Absprachen mit anderen an der Produktion Beteiligten nötig.

(10) Analysefähigkeit

Die Analysefähigkeit ist wichtig, wenn es um konkrete technische, wirtschaftliche, organisatorische oder soziale Probleme in bezug auf den Betrieb geht. Die Ursachen müssen erkannt und mögliche Lösungsstrategien entwickelt werden. Außerdem ist es notwendig, betriebliche Prozesse zu durchschauen, um konkrete Planungsschritte entwickeln zu können. Relevante gesellschaftliche und soziale Strukturen und deren Auswirkungen auf den Betrieb sind zu erkennen und einzuschätzen.

(11) Planungsfähigkeit

Der eigene Arbeitsprozeß und Betriebsabläufe sind zielgerichtet zumindest mittelfristig zu konzipieren. Die Beteiligung anderer Betriebe usw. ist darauf zu beziehen. Kompliziert erscheinende betriebliche Prozesse sind , unter Einbeziehung der allgemeinen Rahmenbedingungen auf planbare Einzelaspekte zu reduzieren.

(12) Organisationsfähigkeit

Planungen sind durch Organisation konkret umzusetzen. Auf deren Grundlage sind alle mit Produktion, Dienstleistung oder Handel verbundenen Aktivitäten möglichst rationell zu gestalten.

Als Zwischenergebnis ist festzuhalten, daß bereits aus dieser – leicht zu erweiternden – Übersicht über wichtige Schlüsselkompetenzen deutlich wird, daß diese entscheidend für den wirtschaftlichen Erfolg oder Mißerfolg eines Klein(st)betriebes sind. Diese Einschätzung wird in unterschiedlicher Weise – in den im folgenden diskutierten Forschungsergebnissen bestätigt.

Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Schlüsselkompetenzen

Obwohl alle vorliegenden Arbeiten mit Ausnahme der von Burckhardt und von Specht die oben näher beschriebenen Schlüsselkompetenzen eher am Rande behandeln, wird deren besondere Bedeutung von allen Verfasser/innen hervorgehoben:

Adam weist für Ibadan darauf hin, daß Kompetenzen nur in ihren komplexen Verwendungszusammenhängen verstanden werden können. Sie erachtet es aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse als nötig, ein Gefühl für die Marktsituation, kombiniert mit der Fähigkeit zur Einschätzung komplexer Handelsbeziehungen und sozialer Beziehungen zu entwickeln. Sie kommt zu dem Schluß, daß Persönlichkeitskomponenten wie Kreativität, Improvisationsvermögen, Verantwortungsbewußtsein, Kommunikationsfähigkeit, Mut zur selbständigen Entscheidung, Risikobereitschaft, Initiative und Durchhaltevermögen für eine erfolgreiche kleinunternehmerische Tätigkeit notwendig sind (Adam 1995).

Auch Backe-Seeck stellt zusammenfassend fest, daß Eigeninitiative, Flexibilität und Durchhaltevermögen wesentlich für ein erfolgreiches kleinunternehmerisches Arbeiten im informellen Sektor in Lima/Peru sind. Tätigkeitsspezifische Fähigkeiten sind im Vergleich dazu weniger von Bedeutung. In ihrer Fallstudie wird deutlich, daß die “übergreifende

und integrative Kombination unterschiedlicher Kompetenzen“ entscheidend ist (Backe-Seeck 1996/58).

Diehl (1997) geht im Rahmen seiner Untersuchung über eine ganzheitliche berufliche Bildung in Ländern des Südens auf wichtige Kompetenzen von Unternehmern/innen für Klein(st)betriebe im informellen Sektor ein. Er nennt dabei vor allem Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen, Analysefähigkeit, Innovationsbereitschaft, soziale Verantwortung und Problemlösungsvermögen – als komplexe, jeweils auch andere Komponenten beinhaltende Kompetenzen. Beschäftigte in Klein(st)betrieben benötigen danach geringere Schlüsselkompetenzen. Diehl entwickelt seine Kategorien in Anlehnung an die Debatte über Schlüsselkompetenzen in der BRD (1997/57f).

Auch Overwien kommt zu dem Ergebnis, daß für die klein(st)unternehmerische Tätigkeit im informellen Sektor eine Reihe von allgemeinen Kompetenzen notwendig sind, wie z.B. Kreativität, persönliche Motivation oder die Fähigkeit zur Problemlösung (Overwien 1995/223).

Singh (1997/213) geht von einem komplexen Begriff der Handlungskompetenz aus, zu dem sie neben handwerklich-technischen und unternehmerischen auch kollektive bzw. soziale Kompetenzen sowie allgemeine Grundkenntnisse und Persönlichkeitsmerkmale rechnet (ausführlich Specht 1998/184-201).

Specht (1997/255) erwähnt “besondere Persönlichkeitskomponenten als wichtige klein(st)unternehmerische Teilkompetenzen” und zählt z.B. folgendes dazu: “Kreativität/Improvisationsvermögen, Verantwortungsbewußtsein, Mut zur selbständigen Entscheidung, Risikobereitschaft, Initiative, Durchhaltevermögen, Kommunikationsfähigkeit”.

Burckhardt fordert einen breiten Kompetenzbegriff (1997/175): “Die sogenannten Persönlichkeitskomponenten wie Kreativität, Flexibilität, schnelle Situationserfassung, Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Zuverlässigkeit, Lern- und Anpassungsfähigkeit usw. spielen aber gerade für Selbständige im informellen Sektor eine große Rolle.” Bei ihrer Befragung von Marktfrauen in Kigali hat sich u.a. ergeben, daß von den Befragten “gute Beziehungen zum Kunden” (86 %) und “Selbstvertrauen” (76 %) für ganz besonders wichtige Erfolgskriterien gehalten werden.

Specht (1998/259-261, 284) erörtert den Umgang mit Kunden im Einzelnen sowohl unter Marketing-Aspekten (259-261) als auch im Hinblick auf die Entwicklung von Geschäftsgrundsätzen (284). Dabei betont er einerseits die unmittelbare Beziehung zwischen Unternehmer und

Kunden in einem Kleinbetrieb (259), andererseits die für Manila charakteristischen besonderen Beziehungen zu "Stammkunden" (Suki-Beziehungen/261-284f.) Specht verweist auf die Existenz weiterer Sonderbeziehungen zwischen Betriebsinhabern und Kunden im Bericht von Metro Manila ("Pakihisama" und "utang na loob"), die primär außerökonomische Wurzeln haben (bes. 286-287).

Insgesamt ergibt sich aus den Ergebnissen der o. g. Untersuchungen eine deutliche Bestätigung für die vorläufige Einschätzung, nach der Schlüsselkompetenzen von zentraler Bedeutung für den unternehmerischen Erfolg sind.

Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen

In den meisten Fällen müssen Personen, die später im informellen Sektor tätig werden, sich die dafür erforderlichen Kompetenzen selbsttätig "irgendwie" aneignen. Die Schulausbildung stellt dabei in der Regel nur eine vergleichsweise kleine Hilfe dar. Im folgenden wird zunächst auf die Aneignung von Kompetenzen durch die betroffenen Personen selbst eingegangen. Abschließend werden dann einige Überlegungen zu nonformalen Bildungsangeboten für Adressatengruppen im informellen Sektor erörtert.

Zur individuellen Aneignung

Personen aus den Adressatengruppen im informellen Sektor sind für die Entwicklung ihrer beschäftigungswirksamen Kompetenzen überwiegend auf sich selbst angewiesen. Bei den entsprechenden Aneignungsprozessen sind zunächst die Familien, die Nachbarschaft und ggf. das Dorf oder der Stadtteil im Kontext der jeweiligen soziokulturellen Wertvorstellungen wichtig, im Sinne des Sozialisationsprozesses. Für Ruanda hat Burckhardt den Prozeß besonders für Mädchen ausführlich dargestellt (1995/73-123). Die Kompetenzen der einzelnen Personen entwickeln sich in einer unterschiedlichen Mischung aus Sozialisation, schulischer Unterweisung und differenzierten Arbeitserfahrungen. Diese Kompetenzen sind weitgehend an die Anforderungen des Alltags angepaßt, teilweise enthalten sie allerdings erhebliche Lücken, weil der Prozeß der Aneignung von vielerlei Zufällen abhängig ist.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeiten zum Charakter von betrieblichem Lernen und Aneignungsformen wird besonders das Zuschauen und das Ausprobieren hervorgehoben. Bei diesem Prozeß werden ein-

zelne Schlüsselkompetenzen nebenher mitgelernt, doch behindern zumeist betriebliche Hierarchien einen diesbezüglichen breit angelegten Lernprozeß.

Zu den Lernbedingungen der Adressatengruppen im informellen Sektor gehört, daß sie täglich ein Einkommen für ihr Überleben erwirtschaften müssen und sich daher längerfristige unproduktive Lernprozesse nicht erlauben können. Außerdem müssen sie ihre Lernprozesse in die Zeitstruktur und in die räumliche Situation ihrer Erwerbstätigkeit einpassen. Geschlechtsspezifisch gesehen bestehen im übrigen erhebliche Unterschiede der Lernbedingungen, diese gehen weitgehend zu Lasten von Mädchen und Frauen (Burckhardt 1995/116ff.).

Es ist zumeist unrealistisch zu erwarten, daß Personen – vor allem Jugendliche – nach Abschluß einer formellen oder informellen Lehre in der Lage sind, selbst einen – wenn auch kleinen – Betrieb zu gründen. Vielmehr sind langfristige Arbeits- und Lebenserfahrungen – also weitere Lernprozesse – erforderlich, um die für eine erfolgreiche Betriebsgründung notwendige komplexe Einschätzungsfähigkeit in bezug auf Betriebsabläufe, Kostenkalkulation, Personalführung usw. zu erwerben. Daraus ergibt sich die These: Der Weg zum Klein(st)unternehmer ist lang. Dieser Weg dauert häufig viele Jahre (Singh 1997; Bakke-Seeck 1995; Boehm 1997/24; Overwien 1995). Offenbar kommt es beim Kompetenzerwerb für eine kleinstunternehmerische Tätigkeit im informellen Sektor auf eine jeweils spezifische Kombination von oft schon in der Sozialisation ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmalen und Schlüsselkompetenzen mit schulischer und nonformaler Bildung sowie mit betrieblichen Formen der Ausbildung und Arbeitserfahrung an.

Specht hebt hervor, daß in Manila/Philippinen der Erwerb einiger Kompetenzen, wie Organisation und Planung der Produktion, Verhandlungsführung und Beschaffung von Informationen primär während der Arbeit, d. h. on the job, im eigenen Betrieb bzw. auch schon früher bei Lohnarbeit gelernt werden (Specht 1997/262 f.). Burckhardt hebt zum Lernen von Mädchen in Kigali hervor, daß nach außen gerichtete, also kommunikative soziale Kompetenzen wegen der großen Bedeutung hohen Gewichtung der Gruppenorientierung gut vermittelt werden, während nach innen gerichtete Kompetenzen, die sich eher auf die Entwicklung der Persönlichkeit beziehen, bei Mädchen typischerweise eher wenig entwickelt werden (Burckhardt 1997/175-178).

Die Bedeutung von Schulbildung ist nicht auf Lesen, Schreiben und Rechnen begrenzt. Offenbar werden in der Schule auch Kompetenzen erworben, die für den Umgang mit Kunden wichtig sind. So stellt Adam

für Ibadan fest, daß mittelschichtorientierte Friseursalons von Frauen mit Sekundarschulabschluß betrieben werden, einem Bildungsabschluß, den auch die Mehrzahl der Kundinnen hatte (Adam 1995). Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich bei der Untersuchung in Managua. Zwar gibt es bei den dort befragten Klein(st)unternehmer/innen keinen deutlichen Zusammenhang zwischen der Komplexität des Tätigkeitsbereichs und dem Grad der erworbenen Schulbildung. Lediglich die Reifenreparateure haben durchgehend einen geringeren Bildungsgrad, während in anderen Bereichen ein relativ weites Spektrum absolvierter Schuljahre vorzufinden ist. Auffällig aber ist der relativ hohe Grad von schulischer Bildung im Bereich der Haar- und Schönheitspflege. Die tätigkeitsbezogenen Kompetenzen werden in nonformalen Kursen zumeist privater Anbieter erworben und zum Teil durch kürzere Phasen informellen Lernens und durch Zeiten als Lohnarbeiter/innen ergänzt. Diese so erworbenen Kompetenzen scheinen aber nicht allein wichtig zu sein. Die fast durchweg lange Schulphase läßt vermuten, daß auch die eher indirekt durch formale schulische Bildung vermittelten Kompetenzen, so etwa Kommunikations- und Organisationsfähigkeit, von Bedeutung sind. Der Umgang mit Kunden erfordert eine Beherrschung des unter diesen üblichen Sprach- und Kommunikationsniveaus. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß in der Selbsteinschätzung kaum eine der Befragten dieses Tätigkeitsfeldes der Schule einen großen Wert in bezug auf die Berufsausübung beimißt. Ein wichtiger Aspekt ist darüber hinaus allerdings auch die sehr eingeschränkte Berufswahlmöglichkeit für Frauen. Aufgrund festgelegter Rollenvorstellungen kommen für sie nur wenige Tätigkeitsbereiche in Frage. So ist eine weitere Erklärung für die Bedeutung der Schulphase der hier Tätigen wohl die, daß der Bereich Haar- und Schönheitspflege auch wegen der beschränkten Wahlmöglichkeit vor allem für Frauen mit besserer Schulbildung attraktiv ist, wodurch sich wiederum Anforderungen an den Zugang erhöhen.

Ein höherer Grad schulischer Bildung ist darüber hinaus im Bereich der Radio-, Fernseh- und Elektrogeräte-Reparaturen von Bedeutung. Offenbar erfordert der dabei benötigte theoretische Hintergrund in der Regel höhere schulische Kenntnisse (Overwien 1995/214; ebenso Specht 1998/160f.).

Zwar werden kognitiv geprägte Lernprozesse in den Betrieben kaum gefördert, jedoch eignen sich die in Klein(st)betrieben tätigen Menschen vielfach weitere Kompetenzen über nonformale Bildungsmaßnahmen an. Zumeist geschieht dies eher nach einer informellen Lehre, wie die Be-

rufsbiographien der dazu befragten Betriebsinhaber zeigen (Bakke-Seeck 1995; Overwien 1995).

Singh betont, daß Grundschulbildung – besonders Lesen und Schreiben und Rechnen – eine wichtige Grundlage für die Entwicklung anderer Kompetenzen darstellt. Insbesondere Migranten und Frauen seien bei der Grundschulbildung benachteiligt (Singh 1997/336). Als Lernform sei insbesondere das Lernen durch Erfahrung (learning by doing) vorherrschend, bei dem es stark auf eigene Beobachtung ankommt.

Alle Arbeiten kommen zu dem Ergebnis, daß ein tätigkeitsrelevantes Lernen im Rahmen informeller Lernprozesse ³⁾ besonders wichtig ist. Learning by doing und Formen einer informellen Lehre spielen dabei eine wesentliche Rolle. Informelles Lernen ist kein geplanter Prozeß: Gelernt wird ungeregelt im täglichen Leben, also auch im Arbeitsleben. Es liegt dabei auf der Hand, daß informelles Lernen zu großen Teilen auf Vorerfahrungen aufbaut, und dadurch in die Biographie einer Person verwoben ist (Alheit; Dausien 1996). Insgesamt ist informelles Lernen durch viele Zufälligkeiten geprägt. Es wird in den jeweils bestehenden sozialen, familiären, kommunikativen oder auch produktiven Zusammenhängen gelernt. Der individuellen Fähigkeit, im Rahmen der Vielfalt der sich hieraus ergebenden Lernmöglichkeiten eine Auswahl zu treffen, kommt entscheidende Bedeutung zu.

Informelles Lernen ist allerdings nicht zwangsläufig selbstgesteuertes Lernen (Dohmen 1996/229 ff.), denn ist durch den jeweiligen Kontext geprägt. Im Arbeitsleben kommt dabei den herzustellenden Produkten oder Dienstleistungen eine strukturierende Rolle zu. Zu klären ist in diesem Zusammenhang, welche Rolle schulisches Lernen bei der “inneren Strukturierung” des informellen Lernens spielt. Um es anders auszudrücken: Kann schulisches Lernen dazu beitragen, daß die Lernenden Kriterien für eine selbstgesteuerte Strukturierung ihres informellen Lernprozesses entwickeln?

Formen einer informellen Lehre, also von informellen Lernprozessen im Kontext von Produktionsabläufen, spielen nach den Ergebnissen der Untersuchungen überall eine wichtige Rolle. Besonders betont wird dies im Rahmen der Untersuchung zu Managua (Overwien 1995/215).

Grundsätze für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen

³⁾ Eine differenzierte Definition von “informal and incidental learning” liefern Watkins und Marsick 1992

Lernen unter informellen Bedingungen in verschiedenen Zusammenhängen und in verschiedenen Ländern kann sehr unterschiedlich erfolgen. Daher verbietet es sich, einheitliche Konzepte für Bildungsangebote zu entwickeln. Allerdings ähnelt sich häufig die Situation vieler Adressatengruppen im informellen Sektor, ungeachtet unterschiedlicher Bedingungen des jeweiligen Landes und unterschiedlicher Traditionen dort. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden eine Reihe von Grundsätzen benannt, die für entsprechende Bildungsangebote zu beachten sind (Karcher 1997/72-74):

- a) Die jeweils unterschiedlichen Arbeits- und Lernsituationen der Adressaten sind zum Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernangeboten zu nehmen. Denn die Adressaten können nur von solchen Angeboten Gebrauch machen, die sie in ihren Arbeitsalltag integrieren können.
- b) Die Lerngewohnheiten der Adressaten, insbesondere die Praxis des Learning by doing sind für die Gestaltung von Bildungsprozessen von besonderer Bedeutung.
- c) Da für die Adressaten die ihrer Situation angemessene Aneignung von Kompetenzen im Mittelpunkt zu stehen hat, ist von einem subjektzentrierten Lernprozeß auszugehen, bei dem die Lernenden – und nicht das Curriculum oder die Lehrenden – im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen.
- d) Eine situationsangemessene Gestaltung von Lernprozessen setzt die aktive Einbeziehung der jeweiligen Adressaten in diesen Prozeß voraus. Das erfordert ein hohes Maß an Partizipation.
- e) Die Angebote sind für spezifische Adressaten – insbesondere für Mädchen – unterschiedlich zu gestalten, damit die jeweils besonderen Lernbedürfnisse und Lernerfahrungen und die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Gruppe berücksichtigt werden können.
- f) Vielfach ist die vorhandene Grundbildung lückenhaft. Beschäftigungswirksames Lernen setzt jedoch häufig eine vorhandene Grundbildung voraus. Das bedeutet, daß teilweise eine nachholende Grundbildung einbezogen werden muß.
- g) Die Lerninhalte sind überwiegend praktisch, teilweise produktiv anzulegen, da die Adressaten sofort Geld verdienen und daher das Gelernte unmittelbar umsetzen müssen. Im Hinblick auf die große Bedeutung von Schlüsselkompetenzen sind die Lernmöglichkeiten breiter anzulegen, als dies für begrenzte instrumentelle Kompetenzen üblich ist.

- h) Die Lernangebote sollten - wo möglich - in die Arbeit von sozialen Bewegungen bzw. lokalen Organisationen eingebettet werden, da die Lernprozesse dann erfahrungsgemäß kontinuierlicher und damit wirksamer laufen.
- i) Bei beschäftigungswirksamen Lernangeboten besteht prinzipiell die Spannung zwischen wirtschaftlicher und pädagogischer Orientierung, d. h. das Lerninteresse der Adressaten einerseits und das Interesse am wirtschaftlichen Erfolg des Betriebs andererseits sind jeweils sorgfältig gegeneinander abzuwägen.
- j) Beschäftigungswirksame Lernprozesse im informellen Sektor sind für viele Adressaten attraktiver, wenn sie zumindest teilweise auf formelle Lernprozesse bezogen und mit diesen verbunden werden.

Das bedeutet einerseits, außerschulische Lernprozesse vom Stigma geringerer Bedeutung zu befreien, andererseits, Lerninstitutionen stärker als bisher für Adressatengruppen im informellen Sektor zu öffnen und deren Arbeits- und Lebenssituation verstärkt zu berücksichtigen. In diesem Sinne sind zwischen beiden Bereichen Brücken zu bauen, mit anderen Worten: Außerschulische Lernprozesse sind teilweise zu zertifizieren, um den Berechtigten dadurch eine verstärkte Mobilität zu ermöglichen. Andererseits sind schulische Lernprozesse stärker zu "entschulen", um den Lerngewohnheiten der Personen im informellen Sektor entgegenzukommen und gegebenenfalls drohende erneute Entmutigungen durch konkurrenzorientierte schultypische Lernprozesse zu verhindern.

Die hier vorläufig benannten Grundsätze für die Gestaltung besonders von nonformalen Bildungsangeboten sollten konkret überprüft und dann erweitert werden. Bereits in dieser offenen Form dürften sie eine geeignete Grundlage für die Entwicklung von nonformalen Bildungsangeboten darstellen.

Literatur

- Adam, Susanna (1995): Competence Utilization and Transfer in Informal Sector Production and Service Trades in Ibadan/Nigeria. Bremer Afrika-Studien Bd. 16. Bremen
- Alheit, Peter; Dausien; Bettina (1996): Bildung als "biographische Konstruktion"? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 37, S. 33-45
- Arnold, Rolf: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft, Qualifikations-, Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997. S. 253 - 300.
- Bakke-Seeck, Sigvor (1996): Kompetenzen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor – eine empirische Analyse von KleinstunternehmerInnen in Dienstleistungs- und produktiven Bereichen in Lima 1996. In: Peripherie, Nr. 62, S. 55-71
- Bakke-Seeck, Sigvor (1995): Competences in the Informal Sector in Lima/Peru. An Empirical Study of Selected Produktion and Service Trades. Bremen
- Boehm, Ullrich (Hrsg.) (1997): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik), Baden-Baden
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), herausgegeben für den Rat für Forschung, Technologie und Innovation (1998): Kompetenz im globalen Wettbewerb. Perspektiven für Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft. Feststellungen und Empfehlungen. Bonn Juni
- Burckhardt, Gisela (1995): Frauen im informellen Sektor in Ruanda. Hamburg: Institut für Afrika – Kunde
- Burckhardt, Gisela (1997): Kompetenzerwerb von Frauen im städtischen informellen Sektor in Ruanda. In: Boehm, S. 164-182
- Diehl, Manfred (1997): Holistische berufliche Bildung – Ansatz zur Integration des informellen Sektors in die Konzepte der Berufsbildungshilfe, In: Boehm, S. 49-67
- Diehl, Manfred (1994): Möglichkeiten und Grenzen kulturspezifisch orientierter Berufsbildung: dargestellt am Beispiel von Berufsbildungsmaßnahmen in ländlichen und städtischen Regionen und des informellen Sektors in Indien und Pakistan. Frankfurt/Main

- Dobischat, Rolf (1994): Arbeitnehmer und Personalentwicklung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 589-597
- Döbert, R.; Habermas, J.; Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (1980): Entwicklung des Ichs. Königsstein
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF
- Erpenbeck, John (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-, Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, S. 310-316
- Europäische Kommission Generaldirektion XXII - Allgemeine berufliche Bildung und Jugend, Generaldirektion V - Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und Soziale Angelegenheiten: Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung. Lehren und Lernen auf dem Weg zur Kognitiven Gesellschaft. Brüssel 1996
- Greinert, Wolf-Dietrich (1997): Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive. Stuttgart
- Kade, Jochen (1992): Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim (2.Aufl.)
- Karcher, Wolfgang (1997): Beschäftigungswirksamkeit in der Ausbildung für den informellen Sektor. In: Boehm, S. 68-74
- Kern, H.; Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München
- Kersten, Steffen (1987): Berufsübergreifende Qualifikationen für die Urteilsbildung und das Entscheidungsverhalten von Facharbeitern und Konsequenzen für ihre Entwicklung in der Berufsausbildung. Frankfurt am Main, Berlin 1995
- Kersten, Steffen (1995): Berufsübergreifende Qualifikationen für die Urteilsbildung und das Entscheidungsverhalten von Facharbeitern und Konsequenzen für ihre Entwicklung in der Berufsausbildung. Frankfurt/Main
- Krappmann, Lothar (1983): Identität. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Bd.1 Der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft). Stuttgart, S. 434-437
- Krüger, Helga (1994): Sicherung der Lebensführung durch Regulierung des Bildungssystems? In: Alheit, Peter u. a. (Hrsg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? S. 68-87

- Mertens , Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Heft 1, S. 36-43
- Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Overwien, Bernd (1995): Beruflicher Kompetenzerwerb und Beschäftigung im städtischen informellen Sektor in Nicaragua – am Beispiel des Barrio 19. Juli. Managua. Berlin
- Singh, Madhu (1997): Handlungskompetenzen unter dem Einfluß institutioneller und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen im informellen Sektor Neu-Delhis. In: Boehm, S. 213-244
- Singh, Madhu (1996): Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien. Untersucht am Beispiel von Kleinproduzenten in Neu-Delhi, Frankfurt am Main
- Specht, Gunnar (1997): Betriebswirtschaftliche Kompetenz als wichtiger Beitrag für eine erfolgreiche Existenzsicherung im informellen Sektor – untersucht am Beispiel von Metro Manila / Philippinen. In: Boehm, S. 245-266
- Specht, Gunnar (1998): Existenzsicherung im städtischen informellen Sektor. Grundlegende Kompetenzen für den unternehmerischen Erfolg – untersucht am Beispiel Metro Manila/Philippinen, Dissertation Technische Universität Berlin 1988
- Watkins, Karen E.; Marsick, Victoria J. (1992): Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. II, Nr. 11, S. 287-300
- Wilsdorf, Dieter (1991): Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der Berufsausbildung. München