

Anke Bahl (Hrsg.)

Kompetenzen für die globale Wirtschaft

Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze

Anke Bahl (Hrsg.)

Kompetenzen für die globale Wirtschaft

Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1126-4



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Dank für die redaktionelle Unterstützung geht an Jürgen Kutscha.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: www.wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.024

© 2009 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1126-4



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. MO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Anke Bahl

Kompetenzen für die globale Wirtschaft..... 5

Begriffe: Bildungspolitisch-ökonomische und kulturelle Dimensionen

von Kompetenz..... 17

Anke Bahl

Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „*key competencies*“ –
Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert
fachübergreifender Kompetenzen 19

Rudolf Camerer

Sprache, Kultur und Kompetenz: Überlegungen zur interkulturellen
Kompetenz und ihrer Testbarkeit..... 41

Deborah Bachmann/Thomas Wägenbaur

Kulturelle Kompetenz globaler Unternehmen – Diskussion
des Kulturbegriffs und Implikationen aus der Praxis 65

Anke Settlemeyer/Karola Hörsch

Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen
aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund 89

Erwartungen von Wirtschaft und Bildungspolitik..... 107

Jürgen Kutsch

Europas Weg zu einem einheitlichen Bildungsraum am Beispiel des
Europäischen Qualifikationsrahmens und des Leistungspunktesystems
für die Berufsbildung 109

Johanna Dahm

Zur Erwartungshaltung des internationalen Arbeitsmarktes gegenüber
akademischen Berufseinsteigern – Ergebnisse der „AWARE!
Inter_Cultural_Competence“-Studie 127

Kompetenzentwicklung in Schule, Hochschule und Wirtschaft	139
<i>Achim Jaßmeier</i>	
Interkulturelle Lerninhalte zur Vermittlung internationaler Handlungs- kompetenz – Ein modulares, gestuftes Schulungskonzept für die duale kaufmännische Bildung und die Hochschulbildung	141
<i>Gernold P. Frank</i>	
Soziale Kompetenz in neuen Bachelorstudiengängen am Beispiel eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiengangs – Realitäten und Chancen	161
<i>Stephanie Petrasch</i>	
„Global Engineers“ – Anforderungen an die Ausbildung von Ingenieuren – Der interdisziplinäre Studienschwerpunkt „Technologie und Inter- nationale Entwicklung“ an der TU Darmstadt.....	177
<i>Gertraud Koch</i>	
Zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz im Studium – Theoretische und pragmatische Ansatzpunkte.....	189
<i>Gerd Feninger</i>	
Kompetenzorientierte Qualifizierung und Personalentwicklung für den weltweiten Wettbewerb – Ansätze und Erfahrungen eines globalen Unternehmens	207
Ausblick.....	219
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	223

Anke Bahl

Kompetenzen für die globale Wirtschaft

Der Prozess der zunehmenden internationalen Verflechtung im Zuge des technischen Fortschritts betrifft alle Bereiche von Wirtschaft, Politik und Kultur. Er geschieht auf der Ebene von Individuen, Gesellschaften, Unternehmen, Institutionen und Staaten. Kulturelle Muster diffundieren; soziale und wirtschaftliche Praktiken dehnen sich raumzeitlich über staatliche Grenzen hin aus; transnationale Kulturen, Unternehmen und Institutionen entstehen.

Das Bewusstsein für das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen nimmt allgemein zu und verändert auch die Berufswelt. Die mit der Internationalisierung verbundenen Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskräfte stellen die Berufsbildung vor neue Fragen. Welche zusätzlichen oder veränderten Erwartungen werden im Zuge der Internationalisierung der Wirtschaft an die Beschäftigten gestellt? Wie lassen sich die zur Bewältigung dieser Herausforderung erforderlichen Kompetenzen begrifflich genauer fassen? Welche Überlegungen schließlich werden zu ihrer Entwicklung in den unterschiedlichen Bereichen von Schule, Hochschule und Wirtschaft angestellt? Mit diesen und weiteren Aspekten befassen sich die folgenden Beiträge und zeigen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven Antworten auf.

Bevor auf die Struktur des Bandes näher eingegangen wird, sollen einleitend zunächst die Hintergründe dieser Debatte skizziert sowie deren einschlägige Kompetenzkonzepte kurz gegenübergestellt werden.

1. Neue Anforderungen im Zuge der Internationalisierung

Nachdem von der Wirtschaft die Herausforderung zunächst vorrangig auf der fachlichen Ebene in der Aneignung, Integration und Nutzung von Wissen über Auslandsmärkte und der damit einhergehenden sich vertiefenden Bindung des Unternehmens an diese Märkte gesehen wurde (FALTER, KAILER 2006), stellte sich bald auch ein Bewusstsein für die interkulturellen Hürden auf der Ebene der Kommunikation ein. So bestimmen sich Wettbewerbsvorteile international immer weniger über die Eigenschaften der jeweils vertriebenen Produkte selbst als über die Kommunikationsqualität, und dazu sind mehr als ausgeprägte fremdsprachliche Kenntnisse der Sprache des Geschäftspartners erforderlich.

Durch die Globalisierung der Wirtschaft treffen unterschiedliche national bestimmte Kulturen, Techniktraditionen und Arbeitsstile aufeinander, sodass auch auf

der Ebene des alltäglichen Arbeitshandelns interkulturelle Anpassungsleistungen erbracht werden müssen.¹ Dabei reicht es längst nicht mehr aus, wenn sich nur die höher qualifizierten Führungskräfte der Unternehmen diesen Fragen stellen. Verschiedene Untersuchungen seit 1992 belegen, dass im Zeichen globalen Wirtschaftens, wachsender Mobilität und einer auf flacheren Hierarchien basierenden Unternehmensorganisation der Bedarf an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit internationalen und interkulturellen Kompetenzen auf allen Ebenen, in Großbetrieben wie in KMU, stetig wächst (DIETRICH, REINISCH 2006, S. 285 f.; SCHMIERL 2007b). Dabei sind nicht nur die Beschäftigten, die ins Ausland reisen oder längerfristig entsendet werden, betroffen, sondern auch jene, die vorrangig vor Ort im Stammhaus tätig sind. Im Internationalisierungsprozess müssen sie sich je nach dessen Phase und ihrer beruflichen Position im Unternehmen unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen stellen und neue Kompetenzen entwickeln.² Die Bereitschaft zur grenzüberschreitenden Mobilität oder zur Zusammenarbeit in internationalen Teams wird inzwischen an immer mehr Arbeitsplätzen vorausgesetzt.

Das deutsche Berufsbildungsgesetz (BBiG) trägt dieser Entwicklung in seiner neuen Fassung von 2005 bereits Rechnung und ermöglicht die Durchführung von Teilen der Ausbildung im Ausland. Diese Phasen dürfen bis zu einem Viertel der festgelegten Ausbildungsdauer betragen und können sich daher auf bis zu neun Monate erstrecken. Sobald der Aufenthalt im Gastbetrieb auf mehr als vier Wochen angelegt ist, muss der zuständigen Stelle ein abgestimmter Plan bezüglich der zu vermittelnden Inhalte vorgelegt werden (BBiG § 2 Abs 3, § 76 Abs. 3). Die sich daraus ergebenden Fragen der Berufspädagogik und der Qualitätssicherung am ausländischen Lernort werden bislang allerdings noch kaum thematisiert (vgl. WORDELMANN 2008, 2009).

2. Unterschiedliche Kompetenzkonzepte als Antwort

Zur Umschreibung der erweiterten Qualifikationsanforderungen sind verschiedene Begriffe und Konzepte im Umlauf. Im internationalen Wirtschaftsjargon ist der Begriff „*Global Competence*“ sehr verbreitet, mit dem die vorrangig ökonomisch aus-

1 Zum Konzept der „interkulturellen Arbeit“ und zur spezifischen Beleuchtung der damit verbundenen Dimensionen der Unternehmens- und Arbeitskultur in KMU vgl. die Arbeiten von Marhild von Behr, Wolfgang Dunkel und Klaus Schmierl am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung München (SCHMIERL 2007) und die Projektwebsite <http://www.int-kult.de> (Stand: 24.08.08).

2 Im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojekts zur Internationalisierung des Mittelstands Ende der 1990er-Jahre wurden hierzu differenzierte Anforderungsprofile entwickelt. Dabei wurden die ermittelten, vielfältigen Einzelqualifikationen sechs Kompetenzbereichen zugeordnet: Strategische Kompetenz, Fachkompetenz, IuK-Kompetenz, Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz, Interkulturelle Kompetenz (HERING, PFÖRTSCH, WORDELMANN 2001).

gerichtete Fähigkeit, in internationalen Geschäftsbeziehungen die erweiterten Anforderungen an die professionelle Performanz zu erfüllen, gemeint ist (vgl. BAUMGRATZ 1995). In der europäischen Debatte finden sich Bezeichnungen wie „internationale Qualifikationen“, „interkulturelle Kompetenz“, „europarelevante Meta- oder Schlüsselqualifikationen“ oder auch „Europakompetenz“ (vgl. BUSSE 1995, S. 35). Alexander Thomas schließlich spricht von „interkultureller Handlungskompetenz“, die er als „Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt“ einstuft (THOMAS 2006). Die damit – wenn überhaupt – verbundenen inhaltlichen Ansätze sind sehr unterschiedlich und reichen von additiv aneinandergereihten Teilkompetenzen bis zu Modellen, die sich um ein integratives, ganzheitliches Konzept bemühen.

In der deutschen Berufsbildung liegt – initiiert durch Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) – als pragmatischer Vorschlag seit 1997 das Konzept der „internationalen Qualifikationen“ vor. Es beinhaltet die drei Dimensionen „Fremdsprachenkenntnisse“, „interkulturelle Kompetenz“ und „hervorragende Fachkenntnisse“ (BUSSE u. a. 1997). Im Zuge der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien wurde es Ende der 1990er-Jahre um eine vierte strategische Dimension, die „Netzkompetenz“, ergänzt (WORDELMANN 2004; BORCH u. a. 2003).

Für die deutschen Aus- und Fortbildungsordnungen gilt als Leitbild der Erwerb „beruflicher Handlungskompetenz“, und dieser liegt ein ganzheitliches Verständnis von beruflichen Handlungssituationen zugrunde. Lernziele werden im Sinne der zyklischen und inhaltlichen Vollständigkeit von Handlungen beschrieben und stellen dabei nicht auf beobachtbare Verhaltensweisen oder Produkte des Verhaltens, sondern auf Dispositionen ab (BORCH u. a. 2003, S. 163). Die berufsspezifischen Elemente beruflich *internationaler* Handlungskompetenz werden von den Autoren demgemäß wie folgt beschrieben (ebd., S. 164):

1. berufsbezogene (und somit berufs- und fachspezifische) Fremdsprachenkompetenz dergestalt, dass Personen bereit sind und über die notwendigen Kenntnisse verfügen, beruflich veranlasste und bedingte Kommunikationen in mindestens einer Fremdsprache mündlich und schriftlich so zu führen, dass der Kommunikationspartner den Inhalt der Mitteilung versteht;
2. berufsspezifische interkulturelle Kompetenz im Sinne der Bereitschaft und Fähigkeit, beruflich bedingte und veranlasste kommunikative Situationen unter Beachtung der im Rahmen der Kultur der Gesprächspartner üblichen Gepflogenheiten zu bewältigen;
3. internationale Fachkompetenz; diese umfasst sowohl Kenntnisse über die Wirtschaft, Geografie, Gesellschaft, Kultur und Politik sowie das Recht des Ziellandes als auch Kenntnisse über berufsspezifische Besonderheiten und gegenüber Deutschland abweichende beruflich-fachliche Regelungen im Zielland (z. B. hin-

sichtlich Liefer-, Zahlungs- und Gewährleistungsbedingungen, Bilanzierungsvorschriften und Industrienormen);

4. berufsspezifische Netzkompetenz; sie bedeutet die Fähigkeit, im berufsspezifischen Kontext in Netzen – nicht nur technisch – zu denken und zu handeln.

Damit sprechen sich die Autoren im Sinne des Vervollständigens beruflicher Bildungsgänge auf der Ebene der Lerninhalte bzw. -gegenstände für eine sachlich-gegenständliche Betrachtungsweise aus.

Andere Autorinnen und Autoren stellen statt der allgemeinen internationalen Anforderungen eher die spezifisch interkulturellen Aspekte in den Vordergrund. Sie vertreten bei dem Versuch einer Systematisierung des Konzepts die Ansicht, dass *interkulturelle* Handlungskompetenz als „soziale Handlungskompetenz in interkulturellen Kontexten“ verstanden werden müsse.³ Beispielsweise spricht sich Jürgen Bolten unter Verweis auf das wechselseitige Zusammenspiel a) individueller, b) sozialer, c) fachlicher und d) strategischer Teilkompetenzen bei der Handlungskompetenz dagegen aus, die interkulturelle Kompetenz als eigene, fünfte Teilkompetenz danebenzusetzen. Stattdessen handle es sich um „eine Bezugsdimension für die gesamte Handlungskompetenz“ (BOLTEN 2002a, S. 193). Insofern seien „ganzheitliche Lernkonzepte gefragt, die kognitive und erfahrungsorientierte Inhalte nicht additiv, sondern integrativ zu verknüpfen in der Lage sind“ (S. 195). Als an einer Hochschule tätiger Professor für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation entwirft er ein Modell „internationaler Management-Kompetenz“, das die bekannten vier Komponenten umfasst und sich von intrakulturellen Kontexten im Grunde nur dadurch unterscheidet, dass der Einsatz individueller und sozialer Teilkompetenzen in interkulturellen Zusammenhängen in der Regel erheblich bewusster und intensiver erfolgt und dass meist nur hier die Notwendigkeit besteht, „sich und anderen bestimmte Handlungszusammenhänge in der eigenen und der fremden Kultur erklären zu können“ (BOLTEN 2002b, S. 203).

Ein weiterer Diskussionsstrang ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit den ökologischen, ökonomischen und sozialen Folgeerscheinungen der Globalisierung und der Frage der Zukunftsfähigkeit menschlichen Handelns. Im Zuge der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung werden an das Identifizieren und Ausgestalten von Spielräumen beruflicher und lebensweltlicher Handlungssituationen erweiterte Anforderungen gestellt.

In der Berufsbildung sind verschiedene Definitionen und Konzepte zur Vermittlung dieser „Nachhaltigkeitskompetenzen“ im Umlauf (vgl. HAHNE 2007). Klaus

3 Vgl. dazu die ausführliche Darstellung der verschiedenen Positionen bei DIETRICH, REINISCH 2006, in der noch präziser nach interkulturellen und internationalen Kompetenzen differenziert wird (S. 297 f.).

Hahne plädiert für eine Erweiterung des gängigen Kompetenzmodells in der Berufsbildung aus Selbst-, Sach-, Fach- und Methodenkompetenz um zwei spezifische Kompetenzbündel für Nachhaltigkeit: die Gestaltungs- und die Systemkompetenz. Letztere trägt dabei insbesondere „der Denk- und Handlungsfähigkeit in vernetzten Systemen und immer komplexer werdenden technisch-sozialen ökologischen und ökonomischen Zusammenhängen“ Rechnung (HAHNE 2007, S. 16). Darüber hinaus wurde inzwischen auch von politischer Seite Handlungsbedarf für eine Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung unter Einbezug von Globalisierung und interkulturellen Lebenszusammenhängen erkannt und ein darauf bezogenes „Erkundungs- und Umsetzungsprogramm“ gefordert (BMZ, KMK 2007, S. 198). Wie der Nachhaltigkeitsgedanke um die Dimensionen Globalität und Interkulturalität erweitert und curricular umgesetzt werden kann, wird in einem Forschungsprojekt noch untersucht. Mit dem Konzept sollen zumindest Werte wie „globale generationenübergreifende Gerechtigkeit im Sinne gleicher Lebensansprüche für alle“ und „Verständigung, Zusammenleben und Zusammenarbeiten auf der Basis unterschiedlichster, einander fremder kultureller Traditionen“ vermittelt werden (MEYER, VOLLMER 2007, S. 38).

3. Hintergrund und Aufbau des Bandes

Mit den Begriffen Wirtschaft, Kompetenz, Kultur und Kommunikation ist das Spannungsfeld umrissen, in dem sich diese Publikation bewegt. Die Idee dazu entstand im Anschluss an einen Workshop im BIBB, den Jürgen Kutscha im Sommer 2006 initiiert hatte. Unter dem Titel „Kompetenzen für die globale Wirtschaft – Ansätze und Wege im Wettbewerb der Bildungsgänge“ kamen gut 30 Teilnehmer/-innen unterschiedlichster Provenienz zusammen, darunter fast alle der hier vertretenen Autorinnen und Autoren. Thema waren einerseits die Anforderungen an das berufliche Handeln von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des mittleren Managements in global ausgerichteten Wirtschaftsunternehmen mit besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Kompetenzdimension. Andererseits stellten verschiedene Vertreter/-innen aus Hochschule und Wirtschaft exemplarisch ihre bisherigen Antworten auf diese Qualifikationsbedarfe dar. Befördert durch die interdisziplinäre Zusammensetzung der Teilnehmergruppe ergab sich ein lebhafter Austausch und der Wunsch, die eingeführten begrifflichen Konzepte und Qualifizierungsansätze noch weiter zu präzisieren.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Kompetenzdebatte in der Berufsbildung auf europäischer und nationaler Ebene wird hier der Versuch unternommen, die Herausforderungen aufzugreifen, die sich durch die Internationalisierung der Märkte für die Personalentwicklung ergeben, und die geforderten fachübergreifenden Kompetenzen genauer zu fassen. Zwar setzt sich die Berufsbildung schon seit Länge-

rem mit Fragen zum Konzept und zur Vermittlung internationaler Qualifikationen auseinander,⁴ an einer kultur- und kompetenztheoretischen Auseinandersetzung mit dessen Grundlagen mangelt es jedoch bislang (vgl. HESSE 2008, S. 47). Der erste Teil der Publikation ist daher vorrangig den Begriffen gewidmet und verfolgt das Ziel, Kompetenz sowohl als Globalkonstrukt als auch in ausgewählten Konkretisierungen seiner interkulturellen Kompetenzdimension in den Blick zu nehmen, ohne dabei dem von Hermann Veith zu Recht beklagten „inflationären Gebrauch von Bindestrich-Kompetenzen“ zu erliegen.

Zunächst werden bildungspolitisch-ökonomische Dimensionen des Kompetenzbegriffs beleuchtet. Dessen gegenwärtige Dominanz im Sprachgebrauch erinnert an die Situation Ende der 1980er-Jahre, als der Terminus Schlüsselqualifikation eine ähnliche Stellung einnahm. Die Entwicklung des Kompetenzkonzepts in seiner klassischen Trias von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz aus der deutschen Schlüsselqualifikationsdebatte der 1970er-Jahre bis zu seiner Internationalisierung durch OECD und EU zeichnet Anke Bahl nach. Dabei ist der Übergang vom Begriff der Qualifikation seit Mitte der 1990er-Jahre zu dem der aktuellen Kompetenz nicht so sehr durch pädagogische Debatten – im Sinne einer wünschbaren verstärkten Subjektorientierung – bei der Definition von Zielvorgaben für Lernprozesse motiviert als vielmehr durch funktionale Erfordernisse des ökonomischen Wettbewerbs (vgl. REINISCH 2006, S. 263).

Auch im internationalen, englischsprachigen Diskurs über „key competencies“ (OECD) oder „key competences“ (EU) sind dabei begriffliche Unschärfen und ein inkonsistenter Sprachgebrauch zu beobachten. Während *competence* im Allgemeinen ganzheitlich gemeint ist und sich – ähnlich wie „Handlungskompetenz“ im Deutschen – auf das „nicht direkt beobachtbare Dispositionsgefüge eines Menschen“ bezieht, meint *competency* entweder eher die konkreteren (Teil-)Kompetenzen oder richtet sich „auf die Performanzebene, auf beobachtbare Handlungen einer Person, die als Indikator für das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein zugeordneter Kompetenzen gelten sollen“ (vgl. REINISCH 2006, S. 266).⁵ In jedem Fall ist bei diesen Vergleichen Vorsicht angebracht, denn trotz seiner breiten Nutzung ist der deutsche Kompetenzbegriff nur bedingt anschlussfähig an die internationale Debatte (ebd., S. 267).

4 Siehe exemplarisch einen BIBB-Vorläufer zu diesem Sammelband von 1995 mit ähnlicher Struktur und dem Titel „Internationale Qualifikationen. Inhalte, Bedarf und Vermittlung“ (WORDELMANN 1995).

5 Michael Eraut erläutert die Differenz zwischen den beiden Begriffen wie folgt: „We should note a useful distinction in the American literature between the term ‚competence‘, which is given a generic or holistic meaning and refers to a person’s overall capacity, and the term ‚competency‘, which refers to specific capabilities. However, even the word ‚competency‘ can be used either in a direct performance-related sense: a competency ... is an element of vocational competence ... a performance capability needed by workers in a specified occupational area or simply to describe any piece of knowledge or skill that might be construed as relevant“ (ERAUT 1994, S. 179, zitiert nach REINISCH 2006, S. 266).

Anschließend werden Antworten auf die Frage gesucht, wie ein Kompetenzbegriff im Hinblick auf das Interkulturelle aussehen müsste. Rudolf Camerer nähert sich dem Konzept von sprachwissenschaftlicher Seite und legt – in kritischer Auseinandersetzung mit dem bereits erwähnten Kompetenzmodell von Jürgen Bolten – nicht nur eine Definition interkultureller kommunikativer Kompetenz vor, sondern entwickelt zugleich Ideen zu dessen Validierung durch empirische Testverfahren. Während er den Kompetenzbegriff auf der Ebene des Individuums ansiedelt, fragen Deborah Bachmann und Thomas Wägenbaur nach der Kompetenz ganzer Organisationen. Ihr Beitrag diskutiert zuerst den unterschiedlichen Kulturbegriff in Wirtschaft und Kulturwissenschaft, beleuchtet dann gängige Konzepte interkultureller Kompetenz in Unternehmen und lotet schließlich an exemplarischen transnationalen Unternehmensbeispielen aus, welche Indikatoren sich für eine objektive Bewertung kulturell kompetenten Handelns in- und außerhalb dieser Organisationen eignen könnten.

Anke Settlemeyer und Karola Hörsch zeigen anschaulich, welcher Perspektivwechsel sich ergibt, wenn man im Hinblick auf interkulturelle Fragestellungen am Arbeitsplatz nicht nur die Sicht von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft einnimmt, sondern auch die Erfahrung von Fachkräften mit Migrationshintergrund berücksichtigt. Darüber hinaus entwickeln sie Vorschläge, wie die bei dieser Gruppe bereits vorhandenen interkulturellen Kompetenzen in der dualen Berufsausbildung gezielter genutzt und weiter befördert werden können.

Der zweite Teil befasst sich mit den Erwartungen, die auf der Makroebene von Wirtschaft und Bildungspolitik mit dem Kompetenzkonzept verbunden werden. Im deutschen Bildungssystem erworbene Qualifikationen und Kompetenzen sollen auch auf dem internationalen und insbesondere europäischen Arbeitsmarkt verwertbar und zugleich anschlussfähig an die dortigen Berufsbildungssysteme sein. Jürgen Kutscha informiert über die Beweggründe und Schritte zur Europäisierung der Berufsbildung auf der Systemebene und skizziert die Herausforderungen, die aus der Output- und Kompetenzorientierung im Zuge der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens und des begleitenden Leistungspunktesystems ECVET für die deutsche Berufsbildung erwachsen.

Johanna Dahm erläutert anhand von Befragungen weltweit agierender Personalentwickler, welche Anforderungen sich aus Sicht global aufgestellter Unternehmen ergeben, und stellt dem Ergebnisse einer internationalen Umfrage unter zukünftigen Bewerberinnen und Bewerbern bzw. Berufseinsteigern gegenüber, in denen diese ihre diesbezüglichen Kompetenzen selbst einschätzten. Ihr Plädoyer, die Personalentwicklung und Rekrutierungspolitik auf internationalisierte Kompetenzen und Qualifikationsprofile auszurichten und damit bereits im Hörsaal bzw. vor dem Eintritt ins Unternehmen zu beginnen, leitet unmittelbar in den letzten Teil des Buchs über, der sich mit Fragen der Vermittlung auseinandersetzt.

Auch wenn sozial-kommunikative und speziell interkulturelle Kompetenz(en) allseits eingefordert werden: Strategien zu ihrer systematischen Förderung fehlen noch weitgehend, und curricular sind sie nur selten verankert. Der dritte Teil versammelt fünf ganz unterschiedliche Entwicklungsansätze aus Schule, Hochschule und Wirtschaft, die sich zum Teil auf die bereits skizzierten Kompetenzkonzepte beziehen, zum Teil aber auch ganz anderen Entwürfen folgen.

Als Auftakt leistet Achim Jassmeir zunächst einen gründlichen Überblick über die konzeptionellen Grundlagen interkultureller Lerninhalte und klassifiziert verschiedene Möglichkeiten ihrer curricularen Einordnung. Schließlich legt er dar, wie sich diese Ideen in einem Schulungskonzept zur Entwicklung internationaler Berufskompetenz an einer Berufsschule für kaufmännische Bildung konkretisieren, und berichtet über seine Erfahrungen der Umsetzung auch in anderen Bildungsgängen wie z. B. der Fachhochschule.

Das nächste Beispiel kommt unmittelbar aus einer Fachhochschule, setzt jedoch ganz anders an. So geht mit der Reorganisation des Hochschulwesens im Zuge des Bologna-Prozesses insbesondere auch die Forderung nach mehr Praxis- und Anwendungsbezug der Inhalte einher. Gernold P. Frank knüpft an die Debatten um den europäischen Bildungsraum an und zeigt, welche Herausforderungen sich bei der Umstellung auf einen Bachelorstudiengang im Hinblick auf die verpflichtende Vermittlung sozialer Kompetenzen ergeben und wie eine Kooperation zwischen Hochschule und Wirtschaft gelingen kann.

Stärker noch als Fachhochschulen stehen die universitären Studiengänge in der Kritik der Praxisferne. Stephanie Petrasch zeigt am Beispiel eines interdisziplinären Studienschwerpunkts für angehende Ingenieurinnen und Ingenieure, wie diese auf ihre zukünftigen transnationalen Tätigkeiten als Technikentwickler/-innen und -gestalter/-innen vorbereitet werden. Dabei wird das übliche Kompetenztableau im Sinne der Nachhaltigkeit um „Gestaltungskompetenz“, aber auch dezidiert „interkulturelle Kompetenz“ erweitert.

Ausgehend von der Feststellung, dass inzwischen alle Situationen – die hiesigen wie jene im Ausland – durch kulturelle Vielfalt gekennzeichnet sind, reflektiert Gertraud Koch über die Frage, wie interkulturelle Kompetenzen an der Hochschule in grundsätzlich allen Studiengängen vermittelt werden können und inwiefern sie sich dann noch von allgemeinen sozialen Kompetenzen unterscheiden. Dazu setzt sie sich zunächst mit kultureller Hybridität und der Dialektik des Kulturbegriffs in der Kulturwissenschaft selbst auseinander, hinterfragt das den gängigen interkulturellen Kompetenzkonstrukten zugrunde liegende Konzept der Interkulturalität und plädiert schließlich für eine kulturtheoretische Neupositionierung analog dem Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch.

Wie Fragen der Kompetenzentwicklung schließlich in der Wirtschaft selbst gehandhabt werden, zeigt Gerd Feiningers Einblick in einen global aufgestellten Konzern. Anhand des Paradigmenwechsels von einer qualifikations- zu einer kompetenzorientierten Weiterbildung schildert er die damit verbundenen Rollenveränderungen und zeigt an konkreten Beispielen, wie im Zuge einer ganzheitlichen Personalentwicklung kompetenzorientierte Betrachtungen von Person und Funktion angestellt, Anforderungsprofile aufgestellt und mittels eines von John Erpenbeck und Volker Heyse entwickelten kompetenzdiagnostischen Verfahrens systematisch überprüft werden.

Wie diese knappe Zusammenfassung aller Beiträge bereits deutlich macht, sprechen die Autorinnen und Autoren eine Vielzahl von Aspekten zum Themenkomplex „Kompetenzen für die globale Wirtschaft“ an, und die Zuordnung mancher Beiträge zu den Rubriken Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze hätte auch ganz anders ausfallen können. So sei es nun der Kompetenz der hoffentlich vielfältigen Leserinnen und Leser überlassen, weitere Anschlüsse selbst herzustellen und sich von dem eröffneten interdisziplinären Fächer zu neuen Ideen inspirieren zu lassen.

Literatur

- BAUMGRATZ, Gisela: Language, Culture and Global Competence: an essay on ambiguity. In: European Journal of Education 30 (1995) 4, S. 437–447
- BOLTEN, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz und ganzheitliches Lernen. Zur Theorie und Praxis interkultureller Kompetenzvermittlung in der Wirtschaft. In: BOLTEN, Jürgen (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und E-Learning. Jena 2002 (Jenaer Skripten zur Interkulturellen Wirtschaftskommunikation, Band 7), S. 190–200
- BOLTEN, Jürgen: Interkulturelle Assessment-Center. In: BOLTEN, Jürgen (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und E-Learning. Jena 2002 (Jenaer Skripten zur Interkulturellen Wirtschaftskommunikation, Band 7), S. 201–208
- BORCH, Hans; DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; REINISCH, Holger; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bielefeld: Bertelsmann 2003
- BMZ, KMK (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn 2007
- BUSSE, Gerd: Internationale Qualifikationen in einem geeinten Europa. In: WORDELMANN, Peter (Hrsg.): Internationale Qualifikationen. Inhalte, Bedarf und Vermittlung. Bielefeld: Bertelsmann 1995, S. 35–49
- BUSSE, Gerd; PAUL-KOHLHOFF, Angela; WORDELMANN, Peter: Fremdsprachen und mehr – Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld: Bertelsmann 1997

- DIETRICH, Andreas; REINISCH, Holger: Internationale und interkulturelle Kompetenzen. In: Arbeitsgemeinschaft für betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2005 – Kompetente Menschen – Voraussetzungen für Innovationen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2006, S. 275–349
- FALTER, Claudia; KAILER, Norbert: Internationalisierung und betriebliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft für betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2005 – Kompetente Menschen – Voraussetzungen für Innovationen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2006, S. 243–272
- HAHNE, Klaus: Benötigt Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ein erweitertes Verständnis von Kompetenzentwicklung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 5, S. 13–17
- HERING, Ekbert; PFÖRTSCH, Waldemar; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des Mittelstands. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen. Mit Checkliste zu Qualifikationen für die Internationalisierung. Bielefeld: Bertelsmann 2001
- HESSE, Hermann-Günter: Interkulturelle Kompetenz: Vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In: JUDE, Nina; HARTIG, Johannes; KLIEME, Eckhard (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Berlin: BMBF 2008, S. 47–61, URL des Volltextes: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf (Stand: 16.01.09)
- MEYER, Heinrich; VOLLMER, Thomas: Projekt „Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (GinE)“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2007), S. 36–39
- REINISCH, Holger: Kompetenz, Qualifikation und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozesse. In: MINNAMEIER, Gerhard; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt/Main: Peter Lang 2006, S. 259–272
- SCHMIERL, Klaus (Hrsg.): Entwicklungswege zur internationalisierten Unternehmenskultur. München: ISF 2007
- SCHMIERL, Klaus: Interkulturelle Anpassungsleistungen im Mittelstand bei exportorientierter beziehungsweise produktionsorientierter Internationalisierung. In: STREICH, Deryk; WAHL, Dorothee (Hrsg.): Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt – Personalentwicklung – Organisationsentwicklung – Kompetenzentwicklung. Frankfurt/Main: Campus 2007, S. 269–277
- THOMAS, Alexander: Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt. In: Arbeit 15 (2006) 2, S. 114–125
- WORDELMANN, Peter (Hrsg.): Internationale Qualifikationen. Inhalte, Bedarf und Vermittlung. Bielefeld: Bertelsmann 1995

- WORDELMANN, Peter: Qualifikationsanforderungen und Kompetenzentwicklung im Prozess der Internationalisierung. In: von BEHR, Marhild; SEMLINGER, Klaus (Hrsg.): Internationalisierung kleiner und mittlerer Unternehmen. Neue Entwicklungen bei Arbeitsorganisation und Wissensmanagement. Frankfurt/Main: Campus 2004, S. 227–247
- WORDELMANN, Peter: Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung: Chancen für die Metall- und Elektroberufe. In: Lernen und lehren: Elektrotechnik – Informatik – Metalltechnik 23 (2008) 91, S. 110–114
- WORDELMANN, Peter: Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; KLUSMEYER, Jens (Hrsg.): bwp@ Profil 2: Holger Reinisch, 14. Januar 2009, URL: http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.pdf (Stand: 14.01.09)

**Begriffe:
Bildungspolitisch-ökonomische und
kulturelle Dimensionen von Kompetenz**

Anke Bahl

Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen

Die gezielte Entwicklung eines Konzepts fachübergreifender Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Berufsbildung begann mit der Beschleunigung des technischen Wandels in den 1970er-Jahren, da die herkömmlichen Qualifizierungsansätze und Bildungsgänge darauf keine angemessene Antwort mehr boten. Der sich in diesem Problembewusstsein entfaltende Diskurs ist von zwei unterschiedlichen Polen beeinflusst. Auf der einen Seite wird ein umfassender Bildungsanspruch artikuliert, der noch vom klassischen Bildungsideal einer Universalgelehrtheit über kanonische Wissensbestände geprägt ist und sich für die Entfaltung des Einzelnen auf allen Ebenen des Seins im Sinne einer individuellen Kompetenzentwicklung ausspricht. Auf der anderen Seite stehen der Wandel der Produktion und die Erwartung an den Einzelnen als Produktivkraft, sich reibungslos wechselndes Spezialwissen zu erschließen, um so die ökonomische Verwertbarkeit beruflicher Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt dauerhaft gewährleisten zu können. Die Entwicklung der Schlüsselqualifikationsidee im Sinne eines Kompetenzkonzepts spiegelt diese Ambivalenz von Emanzipations- und Verwertungsaspekten in seiner changierenden Qualität anschaulich wider. Im Folgenden seien wichtige Stationen ihrer Resonanz in verschiedenen allgemein- und berufsbildenden Bereichen auf nationaler und internationaler Ebene kursorisch nachgezeichnet. Der Rückblick kann als Folie dienen, vor der sich die aktuelle Kompetenzdebatte besser einordnen lässt.

1. Das Schlüsselqualifikationskonzept von Dieter Mertens

Der Beginn der anhaltend breiten Diskussion um den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen in der beruflichen Bildung wird im deutschen Diskurs im Rückblick einmütig mit dem Jahr 1974 markiert. Damals veröffentlichte Dieter Mertens als Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung den Aufsatz „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“, welcher auf unerwartet große Resonanz stieß. Gemeinsam mit Mertens' sonstigen Beiträgen zur beruflichen Flexibilitätsforschung brachte dieser „Impulstext“, so Horst Siebert, „einen berufs- und erwachsenenpädagogischen Stein ins Rollen ..., der bis heute noch nicht zum Stillstand gekommen ist“ (SIEBERT 2006, S. 31).

Dabei hatte die Programmatik dieses Papiers ihren Ursprung in alles andere als lehr-/lerntheoretischen Fachkreisen: Vielmehr verweist der Autor bei der Ableitung seiner Thesen auf dezidiert arbeitsmarktpolitische Überlegungen und „wissenschaftliche Einblicke in die Ausgleichs- und Friktionerscheinungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (MERTENS 1974, S. 37). Angesichts der zu konstatierenden „Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen“ (S. 36) und der „Grenzen der Prognostik als Orientierungshilfe der Bildungsplanung“ (S. 38) stelle sich die Frage nach einem optimalen Bildungskanon grundlegend neu. Er legt mit seinem Konzept der Schlüsselqualifikationen Ideen zu einem umfassenden Bildungsansatz, gar einer „zweiten Alphabetisierung“ (S. 43) vor, um die Menschen auf „Unvorhersehbares“, d. h. den dynamischen Wandel der modernen Gesellschaft, angemessen vorzubereiten. Dazu setzt er sich für eine radikale Flexibilisierung des gesamten Bildungssystems ein und fordert, „die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung“ werden zu lassen (S. 39). Das Mittel dazu sind die sogenannten „Schlüsselqualifikationen“.

Nachdem dieser Begriff heute „fast zu Schaum geschlagen“ worden ist¹ und im allgemeinen Sprachgebrauch einer eindeutigen Definition entbehrt, soll Mertens' Herleitung im Folgenden kurz wiedergegeben werden.²

In der herrschenden Bildungsdiskussion seiner Zeit vernimmt Mertens zum einen die Erörterung einer „zunehmende[n] Intellektualisierung herkömmlicher Arbeitsfunktionen aller Art“ und zum anderen Klagen über das „Abstraktionsniveau der vermittelten Bildung, ihre Abgesetztheit von praktischer Arbeit“ (S. 39). Zum einen wehrt er sich gegen das Gegeneinanderausspielen allgemeinbildender und berufsbezogener Elemente, denn „Bildung ist in jeder Form und unter jedem Vorzeichen mehrwertig“. Sein Schulungskonzept „für eine Existenz in der modernen Gesellschaft“ hat drei Dimensionen, die nicht getrennt voneinander betrieben werden können: zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit, zur Fundierung der beruflichen Existenz und zu gesellschaftlichem Verhalten (S. 36).

Hinsichtlich der am Arbeitsplatz langfristig verwertbaren Fertigkeiten würden Bildungsinhalte höheren Abstraktionsgrades zu gering geschätzt, denn „[e]s kann die Hypothese vertreten werden, daß *das Obsoleszenztempo (Zerfallzeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert*“ (S. 39). Nicht in der enumerativ-additiven Verbreiterung des Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissens liege also die Lö-

1 So Daniel Fleischmann im Editorial zum Dossier „30 Jahre Schlüsselqualifikationen“ in: Panorama Berufsberatung – Berufsbildung – Arbeitsmarkt 16 (2002), H. 6, S. 3.

2 Auch gibt er in diesem Aufsatz dem Begriff seine erste schriftliche Definition, nachdem er ihn zuvor nur mündlich in Vorträgen zur Diskussion gestellt hatte. Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Dieter_Mertens_%28Volkswirt%29 (Stand: 28.04.08).

sung, sondern in der Suche nach „gemeinsamen Dritten‘ von Arbeits- und sonstigen Umweltanforderungen“, die als Zielhorizont ausschlaggebend für die Definition der Bildungsinhalte sein müssten:

„Solche ‚gemeinsamen Dritten‘, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, nennen wir Schlüsselqualifikationen, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“ (S. 36).

Schließlich werden Schlüsselqualifikationen als „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ definiert,

„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 Option zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (S. 40).

Als Entwurf für einen systematischen Katalog von Schlüsselqualifikationen schlägt er eine Kategorisierung nach folgenden vier Typen vor: Basisqualifikationen, Horizontqualifikationen, Breiterelemente, Vintage-Faktoren.

Basisqualifikationen sind „Qualifikationen höherer Ordnung“ und erlauben einen vertikalen Anwendungstransfer auf die speziellen Anforderungen in Beruf und Gesellschaft. Hierunter fallen in erster Linie Fähigkeiten zu logischem, analytischem, konzeptionellem, kreativem Denken etc. bis hin zur Lernfähigkeit. Zur Vermittlung bieten sich als Lehrgegenstände Formale Logik, Organisationslehre, Spiele, Planungstechniken, Schach etc. an.

Horizontqualifikationen sollen eine möglichst effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Gesellschaft für den Einzelnen gewährleisten und haben eine mobilitätsfördernde Wirkung. Dabei hat die „Informiertheit über Informationen“ vier Dimensionen: „Wissen über das Wesen von Informationen, Gewinnung von Informationen, Verstehen von Informationen, Verarbeiten von Informationen.“ Als Lehrgegenstände empfehlen sich neben der allgemeinen Informations-, Bibliotheks- und Medienkunde u. a. die Semiotik, Grundwissen über Fremdsprachen und Strukturen technischer Pläne/Anleitungen sowie Schnellesekurse.

Bei den Breiterelementen handelt es sich um „spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten“. Als allgemein bekanntes Beispiel nennt Mertens die vier Grundrechenarten, unter Verweis auf die betrieblichen Inhalte der

Hälfte aller Ausbildungsordnungen seiner Zeit aber auch Kenntnisse in der Messtechnik, im Arbeitsschutz und in der Maschinenwartung.

Die Vintage-Faktoren schließlich dienen der „Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen“. Ausgehend von der Feststellung, dass aufgrund der fortschreitenden wissenschaftlichen Entwicklung auch die Schullehrpläne kontinuierlich weiterentwickelt werden und frühere Absolventen bald nicht mehr auf dem aktuellen Stand sind, schlägt er vor, die Lehrpläne der Erwachsenenbildung an diesem Abstand auszurichten. Als Beispiele relevanter Inhalte für die Bundesrepublik nennt er „Grundzüge der Mengenlehre, der Sozialkunde, des Verfassungsrechts, des Englischen, der Programmiertechniken, der jüngeren Geschichte, der vergleichenden Religions- und Ideologiekunde, der jüngeren Literatur, Grundwissen über fremde Kulturen, Basiswissen über Relativitätstheorie und Nuklearphysik“.

Für die Umsetzung seines Konzepts plädiert Mertens nach dem Muster eines „flexiblen Baukastensystems“ dafür, den Pflichtkanon dieser Schlüsselqualifikationen mit einer Auswahl von Spezialisierungs-, Vertiefungs- und Komplementärkursen zu kombinieren. Individuelle Gestaltbarkeit mit einem Zertifikatswesen auf Basis von „Bildungspässen“ und „kumulierten Leistungsnachweisen“ sei dabei ein wichtiges Merkmal.

Er erhebt die „Schulung für Schlüsselqualifikationen“ zur Kernaufgabe aller Bildungsstufen und -wege und fordert unter Verweis auf die lange Phase des Erwerbslebens ein „Umdenken hinsichtlich der Verteilung der Bildungszeit auf die Phasen der Erstbildung und der Erwachsenenbildung“. „Éducation permanente“ sei unerlässlich und „die Forderung, der Erwachsenenbildung einen neuen Stellenwert zu geben, ... so wichtig wie eh und je“:

„nur ändert sich der Charakter dieser Forderung: Es geht nicht mehr um die Umstellung auf eine neue Schweißtechnik, sondern auch hier um die Erhaltung und Förderung von Schlüsselqualifikationen“ (S. 43).

Abschließend fasst Mertens die Elemente seiner Schulung für eine moderne Gesellschaft noch mal stichwortartig zusammen. Neben der bereits erwähnten Flexibilität des Systems und der zentralen Bedeutung der Schlüsselqualifikationen seien auch ein paar weitere hier direkt zitiert:

- „integrierte Planung für alle traditionellen Bildungswege“,
- „Qualifikations- statt Absolventenplanung (nicht in Abschlußkategorien, sondern in Bildungskategorien, bis zur Aufgabe des Berufsbegriffs),“
- „weite Gestaltungsspielräume für die individuelle, frei gewählte Konstruktion des gesamten Bildungsmusters des einzelnen durch die Zuwahl von Vertiefungs- und Angliederungsgebieten“ (S. 43).

Mertens' Plädoyer für eine umfassende Reform des Bildungssystems ließ sich so nicht verwirklichen. Angesichts der heutigen Debatten in der deutschen Berufsbildung um Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen, Modularisierung, den Erhalt des Berufsprinzips und des Ringens um einen Deutschen Qualifikationsrahmen, der alle Bildungsbereiche gleichermaßen erfasst, sind seine Gedanken jedoch erstaunlich aktuell.

Die damalige Diskussion konzentrierte sich offenbar vor allem auf das Konzept der Schlüsselqualifikationen und Mertens' methodisch-didaktische Vorschläge zu seiner Realisierung. Während das allgemeine Anliegen breite Zustimmung fand, kritisierte man das Umsetzungskonzept (GONON 2002, S. 7). Die herkömmlichen curricularen Lehrinhalte durch abstraktes Schlüsselwissen zu ersetzen erschien nicht besonders überzeugend, zumal dessen Vermittlung an abstrakten Lehrgegenständen ohne Bezug zu konkreten Arbeitsprozessen die Transferproblematik noch zu verschärfen schien (REETZ 1999, S. 32). Für eine breitere Aufmerksamkeit in berufspädagogischen Kreisen war es sicherlich auch hinderlich, dass hier kein Pädagoge, sondern ein Volkswirt sprach.³ Umso bemerkenswerter ist, dass er zwar die Anpassungsproblematik zum Ausgangspunkt nimmt, sich dabei jedoch explizit an einem klassischen Bildungsbegriff orientiert, der nicht nur die berufliche, sondern auch die persönliche und gesellschaftliche Existenz des Einzelnen umfasst.

2. Handlungsfähigkeit als neue Zielkategorie der Berufsausbildung

In der berufspädagogischen Debatte wurde das Konzept der Schlüsselqualifikationen erst gegen Ende der 1980er-Jahre verstärkt aufgegriffen und trug zur Entwicklung eines erweiterten Verständnisses beruflicher Bildung bei, das nach den Möglichkeiten einer umfassenden Kompetenzentwicklung fragte (ARNOLD 2006, S. 22). Dabei gingen, wie Lothar Reetz herausstellt, die „entscheidenden Impulse für die Aufnahme von Schlüsselqualifikationen in das Zielsystem der Berufsbildung [...] von dem betrieblichen Partner des dualen Systems aus“ (REETZ 1999, S. 35). Die Ansprüche einer erweiterten Qualifizierung sowie die Frage nach den Möglichkeiten einer Förderung der Grundqualifikationen kompetenten Handelns verbunden mit der Rezeption neuerer betriebs- und personalwirtschaftlicher Konzepte führten zum Ansatz einer „handlungsorientierten Berufsbildung“ (ARNOLD/SCHÜSSLER 2001, S. 58).

Beispielhaft für diese Entwicklung eines neuen Qualifikationsverständnisses in der dualen Ausbildung sei aus einer Informationsbroschüre des Deutschen Indus-

3 Entsprechend kommentieren später Jörg-Peter Pahl und Ernst-Günter Schilling: „Die aus der Arbeitsmarktfor- schung hervorgegangenen Qualifikationsbegriffe sind allerdings für didaktische, d. h. auch die pädagogische Intentionalität explizierende Konzepte zu formal, berufspädagogisch erst noch zu reflektieren sowie zu konkretisieren und deshalb nicht ohne weiteres verwendbar“ (PAHL/SCHILLING 1995, S. 283).

trie- und Handelstages (DIHT) von 1986 zitiert, die sich mit den Neuerungen im Bereich der Ausbildungsordnungen auseinandersetzt:

„Die Entwicklung der Ausbildungsordnungen seit 1969 hat zu einer immer ausgeprägteren Trennung von Fertigkeiten einerseits und Kenntnissen andererseits in den Ausbildungsrahmenplänen geführt. Dies hat zu erheblichen Fehlentwicklungen und Mißverständnissen Anlaß gegeben, die durch die Formulierung der Ausbildungsinhalte als ‚Qualifikationen‘ in Zukunft vermieden werden sollen:

Die ‚Qualifikation‘ ist mehr als eine Addition von Fertigkeiten und Kenntnissen. Sie enthält als Ausbildungsziel auch personale Fähigkeiten und Kompetenzen wie selbständiges Handeln, Verantwortungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit [Hervorhebung im Original]. Nur ein beruflich ganzheitlich gebildeter Mitarbeiter wird in Zukunft den Anforderungen der Unternehmen gerecht werden. Fundierte Fertigkeiten und gründliche Kenntnisse reichen allein in einer zunehmend komplexer gestalteten Arbeitssituation nicht mehr aus“ (DIHT 1986, S. 11).

Gestützt auf Handlungsregulationstheorien wurden die betrieblichen Ausbildungsmethoden darauf ausgerichtet, das Lernen an „vollständigen Handlungen“ zu ermöglichen und Kenntnisse tätigkeitsbezogen zu vermitteln. Gemäß diesem Modell werden alle Prozesse des Lernens an Handlungen erfasst, die den typischen Phasen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten folgen. Das Lernen an vollständigen Arbeitsaufgaben (z. B. mithilfe von Leittexten) befördert so eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit⁴, die über die reinen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bearbeitung vorgegebener Aufgabenstellungen weit hinausweist (BADER 1995, HAHNE 2003). Die „Fähigkeit zu selbstständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren“ wurde mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe 1987 zur neuen Zielformel in der beruflichen Erstausbildung und ist seitdem in den Ausbildungsordnungen fest verankert.⁵

4 Der Begriff der „beruflichen Handlungsfähigkeit“ erhielt erst mit der Novellierung 2005 Einzug in das Berufsbildungsgesetz. In der ursprünglichen Fassung von 1969 heißt es in § 1 Absatz 2: „Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

5 So heißt es in der bereits erwähnten Broschüre zur Einführung der neuen Metall- und Elektroberufe: „Der Verweis auf den § 1 Absatz 2 Berufsbildungsgesetz in den Ausbildungsordnungen macht deutlich, daß Fertigkeiten und Kenntnisse so miteinander in Beziehung gebracht werden müssen, daß in Verbindung mit den erforderlichen Berufserfahrungen eine qualifizierte berufliche Tätigkeit ausgeübt werden kann, die die Fähigkeit zu selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Damit bietet sich in vernünftiger Weise die Möglichkeit, auch die Verhaltensentwicklung des Auszubildenden systematisch zu fördern. Auf dieser Grundlage bauen die einzelnen Abschnitte auf und führen zu der Fähigkeit, das jeweils Erlernete zu sichern und auf andere und neue Arbeitssituationen zu übertragen“ (DIHT 1986, S. 12).

Auch wenn der Begriff in den Ordnungen so (noch) nicht explizit fällt, „berufliche Handlungskompetenz“ wird mit dieser „Ganzheitswende“ in der Berufspädagogik (ARNOLD/SCHÜSSLER 2001, S. 58) zum Leitbegriff der dualen Berufsausbildung (vgl. die erste Erwähnung bei BADER 1989, S. 73).

3. Perspektivwechsel von Qualifikation zu Kompetenz

Berufliche Handlungskompetenz kann von seiner Intention her als „Oberkategorie für die Bündelung von Schlüsselqualifikationen“ (PRIM 1995) verstanden werden. Wie stehen dabei jedoch die Konzepte „Qualifikation“ und „Kompetenz“ zueinander? Reetz weist darauf hin, dass der Begriff der Schlüssel*qualifikationen* Anlass zu Missverständnissen gibt, „weil er seiner Bedeutung nach nicht Qualifikationen, sondern Kompetenzen intendiert. Er ist aber eine – wie sich gezeigt hat – recht wirksame Metapher, den dahinterstehenden Kompetenzgedanken transportieren zu helfen“ (REETZ 1999, S. 39).⁶

Im Anschluss an die Wiedervereinigung und die von der BMBF-Initiative „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel“ geförderten vielfältigen Qualifizierungsprogramme in den neuen Bundesländern kommt es in der Weiterbildung zu einer „kompetenzorientierten Wende“. Die Forderung nach „mehr als Fachkompetenz“ rückt bisher vernachlässigte oder gar ausgeblendete Fähigkeiten der Arbeitskraft in den Mittelpunkt, und der Begriff der Kompetenz mit seiner stärkeren Subjektbezogenheit scheint dafür adäquater (SEVSAY-TEGETHOFF 2004). In einem Gutachten für das BMBF fasst Rolf Arnold die zentralen Argumente für den Kompetenzbegriff in dieser Debatte schematisch zusammen (vgl. ARNOLD 1997, S. 269 ff.):

- Während „Kompetenz“ subjektbezogen ist, beschränkt sich „Qualifikation“ auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen.
- Während „Qualifikation“ auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt ist, bezieht sich „Kompetenz“ auf die ganze Person, verfolgt also einen „ganzheitlichen“ Anspruch.
- Der Begriff „Kompetenz“ erkennt die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden an, während mit dem Begriff „Qualifikation“ an der Fremdorganisation von Lernprozessen festgehalten wird.
- „Kompetenzlernen“ öffnet das „sachverhaltszentrierte“ (Erpenbeck) Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung.

6 Ähnliches drückt auch Arnold aus, wenn er feststellt, dass es sich um eine Kategorie handelt, „die von D. Mertens dereinst nur undefiniert worden war, aber aufgrund ihrer Bildhaftigkeit von allgemeiner Evidenz zu sein schien, weshalb der Begriff auch als Projektionsfläche für alle möglichen Lesarten ‚herhalten‘ konnte“ (ARNOLD 1997, S. 256).

- Während Qualifikation auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen ist, die rechtsförmig zertifiziert werden können, umfasst der Kompetenzbegriff die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen.

Wie Arnold ausführlich analysiert, werden die Begriffe dabei eigentlich unnötig als Gegenkategorien aufgestellt. „Kompetenz“ wird insbesondere in der Weiterbildung als „Entgrenzungsbegriff“ gegenüber dem vermeintlich statischen und starren Konzept von „Qualifikation“ verstanden; dabei lassen sich ähnliche Entwicklungen auch beim Qualifikationsbegriff selbst beobachten. Dies zeigen die oben bereits angeführten berufs- und erwachsenenpädagogischen Debatten um „erweiterte Qualifizierung“, „Schlüsselqualifikationen“ und „Handlungskompetenz“ und insbesondere auch das Zitat des DIHT, in dem der Qualifikationsbegriff ausdrücklich weiter gefasst wird. Arnold plädiert daher dafür, in der fachlichen Auseinandersetzung einer „Logik der begrifflichen Approximation (Annäherung durch Bedeutungsweitung) anstelle einer Logik der begrifflichen Demarkation (Abgrenzung durch Differenz) zu folgen“ (ARNOLD 1997, S. 257). Im allgemeinen Diskurs lässt sich inzwischen beobachten, dass die Begriffe häufig undifferenziert synonym gebraucht werden. Insgesamt wird deutlich der Kompetenzbegriff favorisiert.

4. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als System von Kompetenzen

Für Reetz, der sich vor allem für berufspädagogische Bildungsziele bei der allgemeinen Orientierung am Konzept der Schlüsselqualifikationen interessiert, besteht die besondere Chance dieser Entwicklung darin, „Berufsbildung für eine allgemeine fach- und berufsübergreifende Qualifizierung zu öffnen und die beruflichen Bildungsprozesse in Betrieb und Schule im Sinne der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung zu gestalten“ (REETZ 2006, S. 39). Er erinnert an das Symposium „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise“ von 1989, bei dem in Anlehnung an Heinrich Roths Pädagogische Anthropologie ein Konzept vorgetragen wurde, das Ziel und Förderung von Schlüsselqualifikationen in den großen pädagogischen Zusammenhang von „Bildsamkeit und Bestimmung“ bzw. von „Entwicklung und Erziehung“⁷ zu stellen versuchte.

In seinem Werk legt Roth u. a. die Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozesse dar, „die den Menschen in die mündige Selbstbestimmung zu führen vermögen“ (ROTH 1971, S. 17, zitiert nach REETZ 2006, S. 39). Der Mensch gewinnt seine Persönlichkeit durch die Entwicklung

7 So lauten die Titel der beiden Bände von Heinrich Roths Pädagogischer Anthropologie von 1966 und 1971.

- seiner Selbstkompetenz (persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten wie moralische Urteilsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Initiative usw.),
- seiner Sach- und Methodenkompetenz (allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit wie Abstraktionsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit) und
- seiner Sozialkompetenz (sozial- und marktkommunikative Fähigkeiten) (vgl. REETZ ebd.).

Diese Kompetenzbegriffe spielen auch in der Schlüsselqualifikationsdiskussion von Anfang an eine Rolle. So geht auf Roths Einfluss als Mitglied der Bildungskommission auch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats für die Bildungsgänge der Sekundarstufe II von 1974 zurück, Berufsbildung und Allgemeinbildung curricular stärker in Beziehung zu setzen und „in integrierten Lernprozessen [...] mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen [zu] vermitteln“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 49). Für alle Bildungsgänge soll ein „Wechselbezug von reflexionsbezogenem und handlungsbezogenem Lernen“ (S. 53) gelten, denn humane Kompetenz als Lernziel bedeutet, „den jungen Menschen auf die Lebenssituationen im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, daß er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht“ (S. 49). Dabei soll sich diese Handlungsfähigkeit explizit nicht nur auf zweckgerichtetes Handeln beziehen, sondern auch auf „Spielhandlungen“ (ebd.).⁸ Diese Botschaft hat sich in Teilen im Wortlaut bis heute erhalten, wenn es mit Bezug auf dieses Dokument in allen Rahmenlehrplänen der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder (KMK) unter dem Stichwort „Bildungsauftrag der Berufsschule“ heißt:

„Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen.“

Die von Roth begründete Kompetenzkonzeption mit ihrer Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz wird, wie die weitere Entwicklung zeigt, in der pädagogisch-praktischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Diskussion einschließlich der empirischen Forschung sehr einflussreich (KLIEME/HARTIG 2007, S. 20 ff.). Die unmittelbar anschließende Zeit ist jedoch auch durch Auflistungen mit zahllosen Schlüsselqualifikationen, die bis ins Beliebigste zu wachsen drohen, geprägt. Zum anderen müht man sich, die angestrebte allgemeine

8 Dort heißt es weiter: „Die zwangsläufige Vorherrschaft des zweckgerichteten Handelns, die in einer Industriegesellschaft und in einer durch die Technik geprägten Welt besteht, soll durch die Pflege von Sprache und Spiel und die dazugehörigen Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten humanisiert werden“ (S. 49 ff.).

Handlungskompetenz in ihre jeweiligen Komponenten zu untergliedern, wobei die Dreiteilung der Kompetenzbereiche sich in der Berufspädagogik im Wesentlichen durchsetzt.

Reinhard Bader differenziert im Hinblick auf die Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz unter Berufung auf den Deutschen Bildungsrat nach Fach-, Human- und Sozialkompetenz und versteht Methoden-, Lern- und Sprachkompetenz als Bestandteile aller drei Komponenten (BADER 1989, S. 75). Mit den Leitzielen der „Entwicklung von Berufsfähigkeit und der Hinführung zur Mündigkeit“ (S. 73) schließt er sich dem emanzipatorischen Bildungsbegriff Roths an. Während er besonderen Wert auf die Entfaltung des Individuums legt und sich ausdrücklich für eine eigene Komponente „Humankompetenz“ ausspricht (S. 76), stellt Gerhard P. Bunk den Arbeitnehmer als soziales Wesen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen zur „beruflichen Kompetenz“⁹. Abgeleitet von den Anforderungen an die beruflichen Qualifikationen ergeben sich dabei die vier Teilkompetenzen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Mitwirkungskompetenz (BUNK 1994).

Lothar Reetz legt in Anlehnung an Roth eine Systematik von Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz vor, die die wechselseitige Bedingtheit der kompetenzbeschreibenden Kategorien deutlich macht. Ähnlich wie Bader und Bunk geht es ihm darum, konkrete einzelne Schlüsselqualifikationen über eine Komplexionshierarchie Kompetenzbereichen zuzuordnen und diese wiederum auf die Zielkategorie berufliche Handlungskompetenz zu beziehen (REETZ 1999, S. 40/41).

Im Bereich der beruflichen Neuordnungsarbeit geht man pragmatisch vor. Mit der Einführung der Lernfelder für die Berufsschule wird seit 1996 in den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) Handlungskompetenz definiert als „die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (vgl. BREUER 2005, S. 14 ff.). Es werden drei Dimensionen von Handlungskompetenz ausgewiesen: Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. Diese werden folgendermaßen beschrieben:

„*Fachkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

9 Diese Kompetenz fasst er mit folgenden Worten zusammen: „Berufliche Kompetenz besitzt derjenige, der über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufs verfügt, Arbeitsaufgaben selbstständig und flexibel lösen kann sowie fähig und bereit ist, dispositiv in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken“ (BUNK 1994, S. 10).

*Personalkompetenz*¹⁰ bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.“

Die Auflistung endet mit dem Zusatz, dass aus einer ausgewogenen Entwicklung dieser drei Dimensionen „Methoden- und Lernkompetenz“ erwachsen.

5. Pluralisierung und Internationalisierung des Schlüsselqualifikationskonzepts

Wie von Dieter Mertens ohnehin von Anfang an gefordert, weitet sich das Konzept der Schlüsselqualifikationen von der beruflichen Bildung allmählich auch auf andere Bildungsbereiche wie das Gymnasium¹¹, die Volkshochschulen und Universitäten aus (PRIM 1995, GONON 2002). Der Bezug zu Mertens' inhaltlich-kanonischem Ansatz geht dabei jedoch weitgehend verloren. Je nach Standpunkt werden elementare Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens genannt, ein souveräner Umgang mit dem Computer und anderen Medien oder der Erwerb mehrerer Fremdsprachen etc. Auf das „zwiespältige Ergebnis“ dieser Entwicklung weist Philipp Gonon hin. Während einer-

10 Interessanterweise wird in der neuesten Fassung der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK von 2007 der Begriff Personalkompetenz durch Humankompetenz – bei gleichbleibender Definition – ersetzt und die Akzentuierungen Methoden- und Lernkompetenz um kommunikative Kompetenz erweitert. Für diesen und andere Hinweise danke ich Barbara Lorig.

11 Dazu beobachtet Frank Achtenhagen: „At the moment an interesting phenomenon can be observed: the concept of key-qualifications which was officially urged by new programs of apprenticeship education in enterprises and schools is now also urged for the gymnasium (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 1995). This means that the overall, the decisive goal for the vocational and for the academic tracks are now defined in the same direction“ (ACHTENHAGEN 1998, S. 137–138). Diese Beobachtung ist insofern interessant, als dass die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen ja bereits 1974 – im selben Jahr, in dem Mertens' Aufsatz veröffentlicht wurde – vom Deutschen Bildungsrat für die gesamte Sekundarstufe II gefordert worden war, sich jedoch jetzt erst konkreter in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen niederschlagen beginnt.

seits der Boden für notwendige Reformen im gesamten Bildungssystem gelegt wird, wird die Operationalisierung des Konzepts immer nebulöser: „Mit einem zusehends unschärferen Konzept wurde unklar, was zu tun sei, um Reformen durchzuführen, ja es war plötzlich völlig offen, inwiefern Schlüsselqualifikationen überhaupt vermittelbar sind“ (GONON 2002, S. 7). So wird zwar die Annahme der großen Reichweite dieser Qualifikationen als weitgehend domänenunabhängig und fachübergreifend breit geteilt. Deren Modellierung, Messung, Bewertung und Zertifizierung sowie die damit verbundenen Fragen der Kompetenzentwicklung und -förderung sind jedoch nahezu ungeklärt. Hier offenbart sich die allgemeine „Kluft zwischen postulierten Kompetenzkonstrukten und empirischen Verfahren“ (KLIEME/HARTIG 2007, S. 23).

5.1 Das OECD-Projekt DeSeCo

Schließlich nimmt sich die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) des Themas an und legt unter Federführung des Schweizer Bundesamtes für Statistik Ende 1997 das internationale Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“ (DeSeCo) auf. Innerhalb einer vierjährigen interdisziplinären Konzeptstudie wird ein übergreifender Referenzrahmen für die Definition, Auswahl und Messung von Schlüsselkompetenzen entwickelt.¹² Die Ausgangsfrage ist dabei: „Welche Kompetenzen sind für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende demokratische Gesellschaft wichtig?“ (RYCHEN 2002). Auch hier orientiert sich die Bestimmung an normativen Vorstellungen, ist nun jedoch international ausgelegt auf 30 Mitgliedsländer. Gemeinsame Eckpunkte sind das demokratische Wertesystem, der Respekt der Menschenrechte und die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung. Als Ausgangspunkt nimmt das Projekt weniger Fragen der beruflichen Anpassung im engeren Sinn als zentrale Herausforderungen für die gesamte Bevölkerung wie den technologischen Wandel, die zunehmende Ausdifferenzierung der Gesellschaft(en) und die wachsende Interdependenz im Zuge der Globalisierung etc. Es konzentriert sich auf jene Kompetenzen, die für die Persönlichkeitsentwicklung, die persönliche Lebensgestaltung und für eine aktive, verantwortungsbewusste Teilnahme in der Wirtschaft und Gesellschaft wichtig sind. Selektionskriterien für Schlüsselkompetenzen sind dabei, ob sie a) zu wertvollen Ergebnissen für Gesellschaft und Individuum beitragen, b) dem Einzelnen helfen, sich wichtigen Anforderungen in einer großen Bandbreite von Zusammenhängen zu stellen (Transversalität), und c) nicht nur für Spezialisten, sondern für alle Individuen von Bedeutung sind (Universalität).

12 Siehe zu den folgenden Ausführungen im Wesentlichen das „Executive Summary“ von 2005 auf dem Projektportal mit der URL <http://www.deseco.admin.ch>.

Interessanterweise schlägt sich auch in diesem Rahmenwerk die aus dem deutschen Diskurs bereits bekannte Trias der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz nieder. Die drei konstruierten Kategorien lauten „Interaktive Nutzung von Medien und Mitteln“, „In sozialen heterogenen Gruppen handeln“ und „Autonome Handlungsfähigkeit“. Als Querschnittsdimension und „Herz“ für alle wird die Fähigkeit zur Selbstreflexion hervorgehoben.

Wichtige Kompetenzen der ersten, eher sachorientierten Kategorie sind

- die Fähigkeit, Sprache, Symbole und Texte interaktiv zu nutzen,
- die Fähigkeit, Wissen und Informationen interaktiv zu nutzen,
- die Fähigkeit, (neue) Technologien interaktiv zu nutzen.

Hierunter fallen „*literacy*“-Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen, kritisches und wissenschaftliches Denkvermögen sowie Computerkenntnisse etc.

Die zweite, sozialorientierte Kategorie umfasst die Kompetenzen,

- gute und tragfähige Beziehungen aufzubauen,
- zu kooperieren und in Teams zu arbeiten,
- mit Konflikten umzugehen und diese zu lösen.

Diese Fähigkeiten werden häufig auch als „*social*“, „*intercultural*“ oder „*soft skills*“ bezeichnet und setzen Empathie und einen ausgewogenen Umgang mit den eigenen Emotionen voraus. Weitere Merkmale sind die Fähigkeiten, zuzuhören und seine eigenen Ideen schlüssig darzustellen, Diskussionsregeln zu befolgen, zu verhandeln, Bündnisse zu schließen und Interessen ausgleichen zu können etc.

Die dritte, auf das einzelne Selbst bezogene Kategorie ist der Entwicklung einer persönlichen Identität und relativen individuellen Autonomie gewidmet. Genannt werden

- die Fähigkeit, in größeren Zusammenhängen zu denken und zu handeln,
- die Fähigkeit, eigene Lebenspläne und Projekte zu entwickeln und zu verwirklichen,
- die Fähigkeit, seine Rechte und Interessen, Grenzen und Bedürfnisse zu verteidigen.

Neben einem gewissen strukturellen Kontextwissen werden hier u. a. Kenntnisse im Projektmanagement und Grundwissen über die eigenen persönlichen Rechte, Argumentationsfähigkeit etc. erwähnt.

Sich international über Länder- und Kulturgrenzen hinweg auf ein theoretisches Konzept und eine Auswahl von Kompetenzen zu einigen, erwies sich als aufwen-

diges, aber mögliches Unterfangen. Hinsichtlich der Messbarkeit dieser gemeinsam aufgestellten Dimensionen, welche nicht auf Anwendungskontexte bezogen sind, und ihrer Vergleichbarkeit über kulturelle Grenzen hinweg ist jedoch Bescheidenheit und Vorsicht angezeigt, wie Bob Harris kommentiert. Auch ist es skeptisch zu sehen, dass „Erfolg“ in dieser Studie überwiegend ökonomisch definiert ist (HARRIS 2001) und die Sicht der betroffenen Subjekte, wie z. B. der Arbeitnehmer, neben all der Lehrmeinungen kaum Berücksichtigung erfährt (RITCHIE 2001). Der Beitrag des Projekts liegt vor allem darin, dass es in Wissenschaft, Politik und Praxis eine breite Auseinandersetzung über den Zusammenhang zwischen den Lernergebnissen verschiedenster Bildungsgänge und der Entwicklung übergreifender Kompetenzen auslöst und diese als messbare Größen propagiert. So legt DeSeCo ein theoretisches Fundament für internationale Kompetenzmessungen wie z. B. das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) (EDELMANN/TIPPELT 2007). Zur Gewinnung von international vergleichbaren Bildungsindikatoren, die über rein curriculare Inhalte hinausgehen, werden seit 2000 in der Altersstufe der 15-Jährigen nicht nur Basiskompetenzen bezüglich des Umgangs mit sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Symbolsystemen (*literacy*), sondern auch Selbstregulationskompetenzen (Lernstrategien, Problemlösung) getestet, skaliert und ausgewertet (SALGANIK 2001).

5.2 Der europäische Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“

Parallel zu diesen Studien kommt es auf europäischer Ebene zur Entwicklung eines eigenen Referenzrahmens an Schlüsselkompetenzen als Maßgabe der europäischen Bildungspolitik. Der Entschluss dazu wird im März 2000 auf einer Tagung des Europäischen Rats in Lissabon gefasst. Im anschließenden Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“¹³ werden die Ziele festgelegt, die Europa bis 2010 zum „wettbewerbfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ machen sollen. Eines von 13 Teilzielen ist die „Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft“, und dazu wird zunächst ein gemeinsames Verständnis dieser Schlüsselkompetenzen entwickelt. Seit Dezember 2006 liegt ein europäischer Referenzrahmen zu „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ vor, dessen wichtigste Ziele u. a. sind, „die Schlüsselkompetenzen zu ermitteln und zu definieren, die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit

13 Die deutschsprachige Fassung kann unter der URL http://www.na-bibb.de/uploads/eu-arbeitsprogramm/arbeitsprogramm_de.pdf (Stand: 18.05.08) abgerufen werden.

nötig sind“.¹⁴ Kompetenzen werden definiert als eine „Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind“. Der Rahmen weist acht Schlüsselkompetenzen auf, die alle als gleich bedeutend betrachtet werden:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Auch wenn bei der Beschreibung der einzelnen Kompetenzen ähnliche Überlegungen und Formulierungen wie beim DeSeCo-Projekt angeführt werden, unterscheidet sich das Ergebnis doch in vielen Punkten. Eine Kategorienbildung nach Kompetenzbereichen wird nicht systematisch vorgenommen. Zwar ließen sich die ersten Kompetenzen (vielleicht abgesehen von der muttersprachlichen Kompetenz) noch als sachbezogene Grundfertigkeiten bündeln und mit der Lernkompetenz als Querschnittsdimension versehen; die siebte deckt mit der Erläuterung „Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen“ im Wesentlichen das ab, was bei DeSeCo als „eigene Lebenspläne und Projekte entwickeln und verwirklichen können“ innerhalb der Kategorie „autonome Handlungsfähigkeit“ gemeint ist, und gehört damit in den Bereich der Selbstkompetenz. „Bürgerkompetenz“ und „Kulturbewusstsein“ sind jedoch schwerer einzuordnen. Hier werden statt Kompetenzen im eigentlichen Sinn eher Werte und Einstellungen propagiert, die für den Zusammenhalt in der Europäischen Union (EU) von Bedeutung sind und eine gemeinsame Identität stiften sollen. So heißt es zum Stichwort „Bürgerkompetenz“, dass diese „auf der Kenntnis der Konzepte der Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Staatsbürgerschaft und Bürgerrechte, wie sie in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union und internationalen Erklärungen festgelegt sind“, beruht. Und weiter:

„Von wesentlicher Bedeutung ist ferner die Kenntnis der europäischen Integration, der Strukturen der Europäischen Union, ihrer wichtigsten Ziele und Werte sowie ein Bewusstsein der europäischen Vielfalt und kulturellen Identität.“

14 Das Dokument kann in allen EU-Amtssprachen unter folgender URL abgerufen werden: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic.

Und als „Definition“ zu „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ heißt es nur lapidar:

„Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste.“

Hier schimmert dann auch ein gewisses kanonisches Denken im Sinne von Kultur als Hochkultur durch, wenn es zur Erläuterung heißt:

„Kulturelle Kompetenz setzt ein Bewusstsein für das lokale, nationale und europäische Kulturerbe und dessen Stellung in der Welt voraus. Sie umfasst grundlegende Kenntnisse der kulturellen Hauptwerke, einschließlich der populären Gegenwartskunst.“

Für den wenig systematischen Charakter dieses Referenzrahmens im Vergleich zu jenem des DeSeCo-Projekts lassen sich mehrere Gründe anführen. Zum einen war das DeSeCo-Projekt von vornherein sehr breit und systematisch aufgestellt und in erster Linie mit Wissenschaftlern besetzt, während in die EU-Arbeitsgruppen vorrangig politische Sachverständige entsandt werden und für die Abstimmung untereinander weniger Ressourcen zur Verfügung stehen. Zum anderen ist der Sinn des europäischen Referenzrahmens vornehmlich im normativ-programmatischen Bereich zu sehen. Zwar spielen auch für die EU Bildungsindikatoren und deren Messbarkeit eine wichtige Rolle¹⁵, der Referenzrahmen dient jedoch vor allem dazu, „das Streben auf nationaler und europäischer Ebene nach gemeinsam vereinbarten Zielen zu unterstützen [und] einen Rahmen für weitere Aktionen auf Gemeinschaftsebene zu bieten“. Das Dokument hat identitätsstiftende Funktion und zeigt die Werte an, die im Rahmen der vielfältigen Bildungs- und Berufsbildungsprogramme der EU vermittelt werden sollen.¹⁶ Die explizite Differenzierung zwischen mutter- und fremdsprachlicher Kompetenz und die separate Nennung einer kulturellen Kompetenz verweisen auf das spezifische Dilemma Europas: Angesichts seines historischen

15 Es gibt für die Lesekompetenz, den frühzeitigen Schulabgang, die Abschlüsse der Sekundarstufe II und die Teilnahme an Weiterbildung europäische Referenzniveaus (*benchmarks*), die im Rahmen der „Lissabon-Agenda“ für 2010 als Zielmarke für die durchschnittlichen Leistungen der Mitgliedsländer gesetzt worden sind.

16 Beispielsweise sollen Jugendliche ihre Lernerfahrungen im Rahmen von internationalen Jugendmaßnahmen der EU anhand dieser Schlüsselkompetenzen reflektieren und erhalten dann zur Dokumentation eine entsprechende Teilnahmebescheinigung. Damit ist das Instrument „Youthpass“ Teil der europäischen Strategie zur Validierung und Anerkennung von nichtformalem Lernen im Kontext des Programms „Jugend in Aktion“ (BERGSTEIN 2007).

Erbes und der Prägung durch nationalstaatliche Modelle ist europäische Integration ohne ein klares Bekenntnis zu sprachlicher und kultureller Vielfalt nicht denkbar (BAUMGRATZ 1995, S. 440).

6. Resümee

Wie dieser Überblick zeigt, ist Mertens' Appell, dass sich berufliches Handeln nicht alleine aus (in einem engeren Sinne verstandenen) fachlichen Kompetenzen nährt und Konzepte entwickelt, Qualifikationen vermittelt werden müssen, die den Menschen anpassungsfähiger an den Wandel machen, von ungebrochener Aktualität. Die Globalisierung hat die Problematik inzwischen noch maßgeblich um Anforderungen im sozial-kommunikativen Bereich erweitert. Diese spielten für Mertens' Systematik der Schlüsselqualifikationen interessanterweise keinerlei Rolle, obschon er auf die Problematik der „Mobilität“ der Arbeitskräfte mehrfach eingeht. Entsprechende Anforderungen begnügen sich bei ihm curricular-kanonisch in „Grundzügen des Englischen“ und „Grundwissen über fremde Kulturen“.

Die Idee und der Begriff der Schlüsselqualifikation hat sich sowohl bildungstheoretisch als auch gesellschaftspolitisch als äußerst schillernd und attraktiv erwiesen, dabei ständig neue Bedeutungsfacetten an sich gezogen und zu einer Vielzahl von Entwürfen auf nationaler und internationaler Ebene geführt – mit teilweise diffusem Ergebnis. So werden schon bei Mertens allgemeine kognitive Funktionen, genetisch verankerte Fähigkeiten als auch erlernbare Kenntnisse und Fertigkeiten nebeneinander aufgeführt.

Die Entwicklung des Konzepts ist ein Spiegel für die Strukturveränderungen unseres Beschäftigungssystems in Richtung Flexibilität – mit allen damit verbundenen Schwierigkeiten, wie der Entkopplung von Qualifikation und Berufstätigkeit wie auch von Identität und Arbeitslosigkeit. Die Verlagerung des Akzents von der formal zertifizierten Qualifikation auf die individuell in den verschiedensten Lebensbereichen entwickelte Kompetenz nimmt den Einzelnen anders und tiefgreifender in die Pflicht, für seine „Employability“ persönlich Sorge zu tragen. Zugleich wird durch die (Über-)Betonung der „Soft Skills“ der Eindruck erweckt, mit diesen ließen sich alle Umbrüche irgendwie bewältigen. Entsprechend gibt es kritische Stimmen, die davor warnen, „die Folgen sozialer Differenzierungsvorgänge und gesellschaftlicher Desintegrationsprozesse ... durch pädagogische Kompetenzkonzepte“ heilen zu wollen: „Erneuerte gesellschaftliche Integration erzeugt durch die Kraft umfassender sozialer Kompetenzen der Handelnden lautet die heimliche Botschaft!“ (DEWE 2005, S. 3). Gar von der „Erosion des Sozialen“ im Zusammenhang mit der Propagierung von Schlüsselkompetenzen spricht Anja Heikkinen (HEIKKINEN 2004).

Die Schlüsselqualifikationsdebatte hat in der Berufsbildung vor allem das Verdienst, dass sie zu einer pragmatischen Wende, d. h. einer Abkehr von der im bildungstheoretischen Objektivismus wurzelnden Stofforientierung und einer Hinwendung zur Kompetenzorientierung beruflichen Lernens, führte. Sie lenkte „die Aufmerksamkeit der Didaktik auf die Bereiche jenseits der (kognitiven) Sachkompetenzen“ und erweiterte deren Zielbestimmung auf die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen hin (EULER 2002, S. 15). Das Bildungsdenken löst sich vom Konzept des direkten Vorbereitungslehrens und bezieht eine „reflexive Position“: „Nicht mehr die *Vorbereitung auf das Leben*, sondern die *Vorbereitung auf die (Selbst-)Vorbereitung im Leben* entwickelt sich mehr und mehr zu dem Stoff aus dem die postmodernen Bildungskonzepte gebastelt werden“ (ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 47). Neu ist dabei das Nachdenken über die systematische Förderung der Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen.

Zugleich ist jedoch auch Ernüchterung hinsichtlich des Konzepts „Schlüsselqualifikation“ zu verzeichnen. So besteht Zweifel, ob der Transfer dieser Kompetenzen über weite inhaltliche, zeitliche oder situative Distanzen hinweg realistisch ist. Auch sprechen sich mittlerweile mehr und mehr Stimmen für deren unerlässliche und konstituierende Anbindung an eine Domäne aus: „Schlüsselqualifikationen werden somit nicht getrennt von fachlichen Inhalten bzw. Sachkompetenzen konzipiert, sondern sie werden als Erweiterung im Aufbau von Sachkompetenzen verstanden“ (EULER 2002, S. 15).

Die Umsetzung der Programmatik befindet sich nach wie vor in den Anfängen, und es bedarf weiterer theoretischer Fundierungen, um die verschiedenen hier eingeführten Globalkonstrukte nicht nur zu präzisieren, sondern auch empirisch erhebbar und schließlich gezielt vermittelbar werden zu lassen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: General versus vocational education – demarcation and integration. In: NIJHOF, Wim J.; STREUMER, Jan N. (Hrsg.): *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 1998, S. 133–143
- ARNOLD, Rolf: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: *Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 1997, S. 253–307
- ARNOLD, Rolf: Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: ARNOLD, Rolf; MÜLLER, Hans-Joachim (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung*. 3. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 21–30

- ARNOLD, Rolf; GÓMEZ TUTOR, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel 2007
- ARNOLD, Rolf; SCHÜSSLER, Ingeborg: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: FRANKE, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: Bertelsmann 2001, S. 52–74
- BADER, Reinhard: Berufliche Handlungskompetenz ... In: Die Berufsbildende Schule 41 (1989) 2, S. 73–77
- BADER, Reinhard: Didaktische Konzepte und Entwicklungen in der Berufsbildung – Konkretisierungen für gewerblich-technische Berufsfelder. In: DEHNBOSTEL, Peter; WALTER-LEZIUS, Hans-Joachim (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann 1995, S. 151–174
- BAUMGRATZ, Gisela: Language, Culture and Global Competence: an essay on ambiguity. In: European Journal of Education 30 (1995) 4, S. 437–447
- BERGSTEIN, Rita: Youthpass. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im EU-Programm JUGEND IN AKTION. In: Forum Jugendarbeit International 2006/07. Bonn: IJAB 2007, S. 154–163
- BREUER, Klaus: Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Bericht zum Projekt für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, April 2005, URL: http://www.blk-bonn.de/papers/bericht_handlungskompetenz_breuer.pdf (Stand: 05.05.08)
- BUNK, Gerhard P.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung 1 (1994), S. 9–15
- DESECO: The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary 2005. URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> (Stand: 17.05.08)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen. Bonn: Bundesdruckerei 1974
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG (Hrsg.): Die neuen Metall- und Elektroberufe. Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1986 (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 121)
- DEWE, Bernd: Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht. Kritik des pädagogischen Kompetenzkonzepts. Elektronisches Dokument (2005), URL: <http://www.ccc-ag.de/cms/Downloads/Publikationen/Fachartikel/SozKompetenz.pdf> (Stand: 25.05.08)
- EDELMANN, Doris; TIPPELT, Rudolf: Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2007), Sonderheft 8, S. 129–146
- EULER, Dieter: Schlüsselqualifikationen zwischen Idee und Wirklichkeit. In: Panorama Berufsberatung – Berufsbildung – Arbeitsmarkt 16 (2002) 6, S. 14–15
- GONON, Philipp: Und am Schluss auch noch Latein? 30 Jahre Schlüsselqualifikationen. In: Panorama Berufsberatung – Berufsbildung – Arbeitsmarkt 16 (2002) 6, S. 6–10

- HAHNE, Klaus: Zur Bedeutung der Arbeit in Lernkonzepten der beruflichen Bildung. Ein vergleichender Blick auf die Entwicklungen in Industrie und Handwerk. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 32 (2003) 1, S. 29–34
- HARRIS, Bob: Are All Key Competencies Measurable? An Education Perspective. In: RYCHEN, Dominique S.; SALGANIK, Laura H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe 2001, S. 222–227
- HEIKKINEN, Anja: The Erosion of the Social and the Promotion of Social Competences in Vocational Education and Training. In: LINDGREN, Antony; HEIKKINEN, Anja (Hrsg.): *Social Competences in Vocational and Continuing Education*. Bern: Peter Lang 2004, S. 227–253
- KLIEME, Eckhard; HARTIG, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007), Sonderheft 8, S. 11–29
- MERTENS, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1974), S. 36–43 – Online unter URL: <http://www.panorama.ch/files/2745.pdf> (Stand: 28.04.08)
- PAHL, Jörg-Peter; SCHILLING, Ernst-Günter: Der technikedidaktische Ansatz beruflichen Lernens. In: DEHNBOSTEL, Peter; WALTER-LEZIUS, Hans-Joachim (Hrsg.): *Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann 1995, S. 279–306
- PRIM, Rolf: „Schlüsselqualifikationen“ – Ein Programm der beruflichen Bildung erreicht die Pädagogischen Hochschulen. In: *Mitteilungen vom Martinsberg – die Freunde der Pädagogischen Hochschule Weingarten* 47 (1995) – Online unter URL: <http://www.uni-heidelberg.de/stud/fsk/referate/hopoko/schluss.htm> (Stand: 28.04.08), 8 S.
- REETZ, Lothar: Vom Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, Tade (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt/Main 1999, S. 32–51 – Online unter URL: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/reetz.htm>
- REETZ, Lothar: Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: ARNOLD, Rolf; MÜLLER, Hans-Joachim (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung*. 3. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 39–54
- RITCHIE, Laurell: Key Competencies for Whom? A Labor Perspective. In: RYCHEN, Dominique S.; SALGANIK, Laura H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe 2001, S. 236–240
- RYCHEN, Dominique Simone: Internationales Projekt definiert Schlüsselkompetenzen. In: *Panorama Berufsberatung – Berufsbildung – Arbeitsmarkt* 16 (2002) 6, S. 8–10
- SALGANIK, Laura Hersh: Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge. In: RYCHEN, Dominique S.; SALGANIK, Laura H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe 2001, S. 17–32

- SEVSAY-TEGETHOFF, Nese: Ein anderer Blick auf Kompetenzen. In: BÖHLE, Fritz; PFEIFFER, Sabine; SEVSAY-TEGETHOFF, Nese (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden: VS 2004, S. 267–286
- SIEBERT, Horst: Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: ARNOLD, Rolf; MÜLLER, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. 3. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 31–38

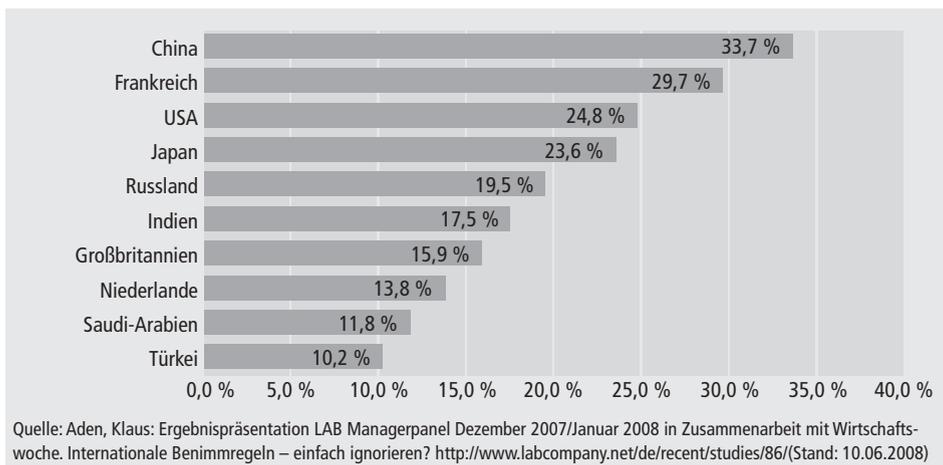
Rudolf Camerer

Sprache, Kultur und Kompetenz: Überlegungen zur interkulturellen Kompetenz und ihrer Testbarkeit

1. Europa versteht sich nicht

In Straßburg oder Brüssel ist es tägliche Erfahrung: Mit Englisch oder Französisch kommt man zwar weiter, doch wiederholt stolpert man über unerklärliche Missverständnisse. „I see your point“ beispielsweise, von einem Engländer gesagt, signalisiert nicht Zustimmung, sondern seine gänzlich abweichende Meinung. Ein Franzose wiederum kündigt den Wechsel zu rüdem Ton gerne mit „Je serai clair“ an, was alles andere als sachliche Klarheit verspricht. Interkulturelle Kommunikation ist kein exklusives Thema des interkontinentalen Sprachverkehrs mit Arabern, Japanern oder Chinesen, wie manche vermuten. Eine aktuelle Befragung unter 246 Führungskräften aus der deutschen Wirtschaft unterstreicht dies auf beeindruckende Weise. Auf die Frage: „Mit welchem Kulturkreis haben Sie persönlich im Geschäftsleben eher schwierige Erfahrungen gemacht?“ werden an vorderster Stelle China und Frankreich genannt, gefolgt von den USA, Japan, Russland, Großbritannien, den Niederlanden und anderen.

Abbildung 1: **Mit welchem Kulturkreis haben Sie persönlich im Geschäftsleben eher schwierige Erfahrungen gemacht? Gesamt (Mehrfachnennungen möglich) – Die 10 häufigsten Antworten**



Auch innerhalb Europas geraten also viele mit ihren schulgeprüften Sprachkenntnissen an die Grenzen des Verstehens. Im Europa der 27 Staaten und fünfzigfacher Sprachenvielfalt ist das ein ernstes Problem. Denn der Erfolg des historisch bedeutungsvollen Einigungsprozesses hängt nicht zuletzt auch von der Fähigkeit der Europäer ab, sich untereinander zu verständigen. Dies hat auch die EU erkannt. In zahlreichen Projekten wird daher an Qualität und Inhalten künftiger Sprachausbildung gefeilt. Dass Fremdsprachenkenntnisse allein jedoch nicht reichen, solange wichtige interkulturelle Aspekte dabei zu kurz kommen, ist heute allgemeiner Kenntnisstand. Aktuell hat dies die EU bewogen, das Jahr 2008 zum „Jahr des interkulturellen Dialogs“ zu proklamieren. Im heutigen Europa, auf wenige Flugstunden wirtschaftlich und politisch zusammengerückt, meinen viele allerdings, man könne sich verstehen, wenn jeder erst einmal Englisch spräche. Dass dem nicht so ist, möchte ich als Erstes darlegen. Als Zweites wird eine begriffliche Klärung versucht. Denn während interkulturelle Kompetenz von manchen als „Megathema“, von anderen als „Modethema“ behandelt wird, kurssieren zahlreiche Vorstellungen davon, was Kompetenz im Allgemeinen und interkulturelle Kompetenz im Besonderen sei. In diesem Zusammenhang wird es drittens um die Frage gehen, in welchem Verhältnis interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenkompetenz zu sehen sind. Viertens wird argumentiert, dass ein praxisorientiertes Verständnis interkultureller Kompetenz schließlich auch mit Kriterien beschreibbar und daher valide, objektiv und reliabel testbar sein muss. Für ein zu entwickelndes Testinstrument werden in diesem Abschnitt einige grundlegende Überlegungen angestellt.

2. Ist Englisch die Lösung?

Bis heute orientiert sich unsere Englischausbildung in Schule, Hochschule und Betrieb maßgeblich an Großbritannien und den Vereinigten Staaten. Man sollte daher erwarten, dass jedenfalls im Hinblick auf angloamerikanische Kommunikationskonventionen unsere Sprachlerner mit interkulturell kritischen Aspekten der Sprachverwendung vertraut gemacht werden. Leider gilt dies nicht in jedem Fall. So enthält beispielsweise das Trainingsprogramm für Business English eines großen deutschen Verlags folgende Liste von Redewendungen, die dem Lernenden für den Fall einer abweichenden Meinung vorgeschlagen werden: *When we want to say we don't agree, we can say: I'm not sure I agree with you. – I don't agree. – I disagree. – I can't agree with you. – I don't share your opinion. – I couldn't agree with you less* (PONS 2004). All dies sind sprachlich korrekte Übertragungen deutscher Ausdrucksweisen ins Englische. Angloamerikanische Gesprächspartner würden jedoch jede einzelne dieser Antworten als unhöflich ansehen, vielleicht sogar als Signal

zum bevorstehenden Gesprächsabbruch interpretieren. Widerspruch in angelsächsisch geprägten Kulturen – vorausgesetzt die Beziehung soll unbeschädigt bleiben – wird mit anderen Kommunikationsstrategien versehen, als wir es in Deutschland gewohnt sind. Von unseren Gewohnheiten abweichende Diskursstrategien existieren allerdings in praktisch jeder nicht deutschen Kultur und betreffen keinesfalls nur offenkundig kontroverse Dialogphasen. Auch scheinbar „unverdächtige“ Szenarien können verdeckte Ursache immer wiederkehrender interkultureller Irritationen und Missverständnisse sein, wie das folgende Beispiel zeigt:

Begegnungsszenarien sind unter Nähegesichtspunkten z. B. in Deutschland stark differenziert: Es besteht:

- Reaktionsverbot bei unbekanntem Personen
- Reaktionserwartung bei gegenseitig bekannten Personen
- Reaktionsgebot bei gut bekannten Personen
- Gebot intensiver Interaktion bei Freunden.

Hingegen sind Begegnungsszenarien in den USA. anders kodifiziert. Es besteht:

- Reaktionsgebot bei jeder ins Blickfeld kommenden Person. Art und Dauer der Interaktion sind abhängig vom Bekanntheitsgrad, den individuellen Kommunikationsbedürfnissen und den Kontextbedingungen. Das Reaktionsgebot impliziert keine weiter gehende Interaktionsverpflichtung. Erst im weiteren Verlauf der Begegnung kommt es zu Differenzierungen nach „friends“ und „intimates“ (THOMAS 1996, S. 129 ff.).

Derartig unvereinbare „Scripts“ sind maßgeblich verantwortlich für wechselseitig stereotype Wahrnehmungen: Aus deutscher Sicht gelten die Amerikaner nicht zuletzt wegen der o. a. Begegnungsszenarien als „oberflächlich“. Aus amerikanischer Sicht erweisen sich vertraute Schablonen des schwer zugänglichen, verkrampften bis arroganten Deutschen als zutreffend.

Heute überwiegt die Zahl internationaler Kontakte, in denen Englisch von einigen oder allen Beteiligten als *lingua franca* genutzt wird. *International English* stellt somit einen zur Regel werdenden Sonderfall dar, insofern es sich um eine Sprachvariante ohne kulturelle Fundierung zu handeln scheint. Dies trifft jedoch nicht zu, denn die relevanten kulturellen Codes finden sich in solchen Fällen in aller Regel in der Kultur des nicht angelsächsischen Gesprächspartners. Mehr noch: Die von beiden Sprechern genutzte Fremdsprache Englisch ist dazu geeignet, die jeweilige kulturelle Prägung mitsamt ihren oft gegenläufigen Diskursstrategien zu verbergen. Innerhalb Europas sind daraus resultierende Missverständnisse an der Tagesordnung, diese Erfahrung macht jeder, der in Europa geschäftlich Kontakte pflegt. Viele Geschäftspartner pflegen die eigenen Diskursstrategien beizubehalten,

auch wenn sie Englisch sprechen, d. h., Englisch wie Deutsch zu sprechen. Entsprechendes gilt selbstverständlich auch für Franzosen, Italiener, Polen, Ungarn und so weiter, die – wie wir – über unterschiedliche Kommunikationsstrategien und ihre beziehungsgestaltende Funktion oft nur wenig gelernt haben. Die besonderen Risiken interkultureller Kommunikation mittels *International English* wurden mittlerweile in verschiedenen Studien auch empirisch belegt (FIRTH 1996; HOUSE 1999; MEIERKORD 1996; ADEN 2008).

Standardisierte Sprachkonventionen des Englischen finden sich ausschließlich in vier Bereichen: internationale Transporte, Hotels, Konferenzen und wissenschaftliche Kommunikation (THOMAS 1996). Sobald man sich über diese eng definierten Bereiche hinausbewegt, werden jedoch die oft unvereinbaren kulturell geprägten Kommunikationsmuster wieder wirksam. Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Ich finde es ausgesprochen angenehm, wenn in Berlin, Warschau, Rom, Kairo oder Shanghai die Damen und Herren am Hotel-Counter stets mit den gleichen standardisierten Floskeln auf Englisch angesprochen werden können. Auch ihre Antworten, Fragen, Empfehlungen und guten Wünsche entsprechen dem erwartbaren Standard und sind meist überraschungsfrei. Man sollte die Vorzüge weltweiter *McDonaldisation* nicht unterschätzen. Was aber geschieht, wenn ich eine der Damen oder Herren abends zum gemeinsamen Dinner einlade? Mit dem standardisierten Englisch wäre es dann vorbei. Stattdessen würden wir uns als Individuen begegnen, deren jeweils eigene kulturelle (und persönliche) Tiefendimensionen durch die gemeinsam verwendete Sprache Englisch nicht ausgeschaltet wären. Ganz im Gegenteil: Die gemeinsam verwendete Fremdsprache Englisch könnte allenfalls eine Zeit lang über unsere unterschiedliche kulturelle „Tiefendimension“ hinwegtäuschen. Normalerweise hält die Täuschung allerdings nicht lange vor, sondern mündet in Irritationen, Missverständnissen und Friktionen.

Wenn derartige Schwierigkeiten vermieden werden sollen, wird es künftig darauf ankommen, die englische Sprache in einer Vielzahl unterschiedlicher internationaler bzw. interkultureller Begegnungen kompetent verwenden zu können. Was das im Einzelnen bedeutet, welche Variante des Englischen für die Verwendungen als *Lingua franca* infrage komme und wie ein entsprechendes Konzept sprachpädagogisch umsetzbar sei, wird in der weltweiten English-Language-Teaching-Szene derzeit lebhaft diskutiert. Einige muttersprachliche Englischlehrer sehen ihre berufliche Zukunft bereits gefährdet. Und nicht nur in England oder Amerika ist der Hinweis zu hören, dass man, der „Kontrolle“ über die eigene Muttersprache beraubt, nun selbst erst *English as an International Language* lernen müsse, wolle man nicht im globalen Wettbewerb unterliegen (CRYSTAL 1997; GRADDOLL 1997; GRADDOLL 2006; SEIDLHOFER 2003; SCHENDL, SEIDLHOFER, WIDDOWSON 2003; GNUTZMANN 2005; WOLF, POLZENHAGEN 2006; JENKINS 2007).

3. Interkulturelle Kompetenz (IK): Annäherung an den Begriff

Der Markt interkultureller Trainings in Deutschland ist unüberschaubar. Mit der Entwicklung des europäischen Binnenmarktes und unter den Bedingungen der Globalisierung wächst die Nachfrage seit Jahren stetig, und das Angebot wächst mit. Dabei sind die am häufigsten vertretenen Trainingsmethoden Vorträge und Diskussionen, Rollenspiele und Simulationen, darüber hinaus Übungen zur Selbsteinschätzung und Selbstanalyse (KNOLL 2006, siehe auch BOLTEN 1996, BOLTEN 2003). In deutlicher Mehrheit werden kulturspezifisch ausgerichtete IK-Trainings angeboten, während die herangezogene Literatur überwiegend kulturübergreifender Art zu sein scheint. Die meisten IK-Trainings beschränken sich auf eine Kombination von empirischer Kulturwissenschaft einerseits mit Übungen der Selbst- und Fremderfahrung andererseits, ergänzt zumeist durch landeskundliche Informationen inklusive der jeweils einschlägigen „Dos and Don'ts“. Viele Trainings konzentrieren sich somit auf kognitive und empathische Aspekte. Nichtsdestoweniger beanspruchen sie, die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmer zu schulen. Jedoch scheint es fraglich, ob sich ein derart eingeschränkter Kompetenzbegriff auf die einschlägige Fachdiskussion berufen kann. Denn tolerant, offen, belastbar zu sein und über IK „Bescheid zu wissen“ macht für sich genommen noch keine interkulturelle Handlungskompetenz aus. Zu fragen wäre vielmehr, in welchem Verhältnis die thematisierten Kulturkenntnisse und Persönlichkeitsmerkmale zur konkreten Handlungskompetenz eines Menschen in interkulturellen Begegnungen stehen.

Zur Diskussion steht daher zunächst ein allgemeiner Kompetenzbegriff, der sich für eine praxisorientierte Begriffsklärung eignet. Die vielfältigen Versuche der jüngsten Zeit, Kompetenz zu definieren, sollen hier allerdings nicht resümiert werden. Dies haben andere bereits vorbildlich geleistet (vgl. ERPENECK/ROSENSTIEL 2003; FRANKE 2005; GNAHS 2007). Stattdessen greife ich drei exemplarische Ansätze auf, die mir im vorliegenden Kontext besonders hilfreich erscheinen.

So definieren beispielsweise Klieme und Leutner (2006) vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Zusammenhang mit der Einrichtung eines DFG-Schwerpunktprogramms zur Kompetenzmodellierung und -diagnostik

„Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen. Das wesentliche Charakteristikum des hier verwendeten Kompetenzbegriffs ist die Kontextabhängigkeit. ... Kompetenz bezieht sich immer darauf, Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können“ (KLIEME, LEUTNER 2006, S. 3).

Der Hinweis auf *Handlungsfähigkeit* und die spezifische *Kontextabhängigkeit* beleuchten zentrale Aspekte eines praxisorientierten Kompetenzbegriffs, wie er für unser Anliegen unverzichtbar ist. Zugleich fällt auf, dass sich die vom DIPF empfohlenen Kompetenzmessverfahren (aus Gründen der einfacheren Testbarkeit?) auf „kognitive Leistungsdispositionen“ beschränken. Für unsere Zwecke weiterführender ist daher ein Ansatz, wie er sich in Dokumenten einer anderen politikberatenden Organisation, der OECD, findet, die ebenso wie das DIPF von ihrem Auftrag her auf praktische Anwendbarkeit zielt:

„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance of effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions and values and motivations. A competence – as holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous“ (OECD 2003, zitiert nach GNAHS, S. 21).

Ein solchermaßen komplexer Kompetenzbegriff, der Wissen, Einstellung und praktische Fähigkeiten miteinander verbindet, ist hilfreich für eine Bestimmung spezifisch interkultureller Kompetenzen. Denn richtig verstandene interkulturelle Kompetenz ist mehr als Wissen, Bewusstsein und Persönlichkeit. Zwar stimmt es: „Raising intercultural awareness“, „The Dos and Don'ts“, „Förderung einer Persönlichkeit, die offen für Fremdes und Andersartiges ist“ – all dies können wichtige Elemente praktisch verstandener interkultureller Kompetenz darstellen. Für sich genommen aber sind sie es noch nicht. Noch deutlicher ausgedrückt: Ein toleranter, belastbarer und teamfähiger Mensch kann in interkulturellen Begegnungen ebenso scheitern wie jemand, der die wichtigsten Werke von Hall, Hofstede, Trompenaars, Thomas, Bennett und anderen gelesen hat und die Listen sämtlicher Kulturtypen und Kulturstandards kennt (HALL 1966; HALL 1976; HOFSTEDE 1980; TROMPENAARS, HAMPTEN-TURNER 1997; THOMAS 1991; THOMAS u. a. 2003; BENNETT 2002). Es gilt daher, ein Verständnis interkultureller Kompetenz zu entwickeln, das die kommunikative Praxis in den Vordergrund stellt. Denn nur dort kann sie sich zeigen und bewähren.

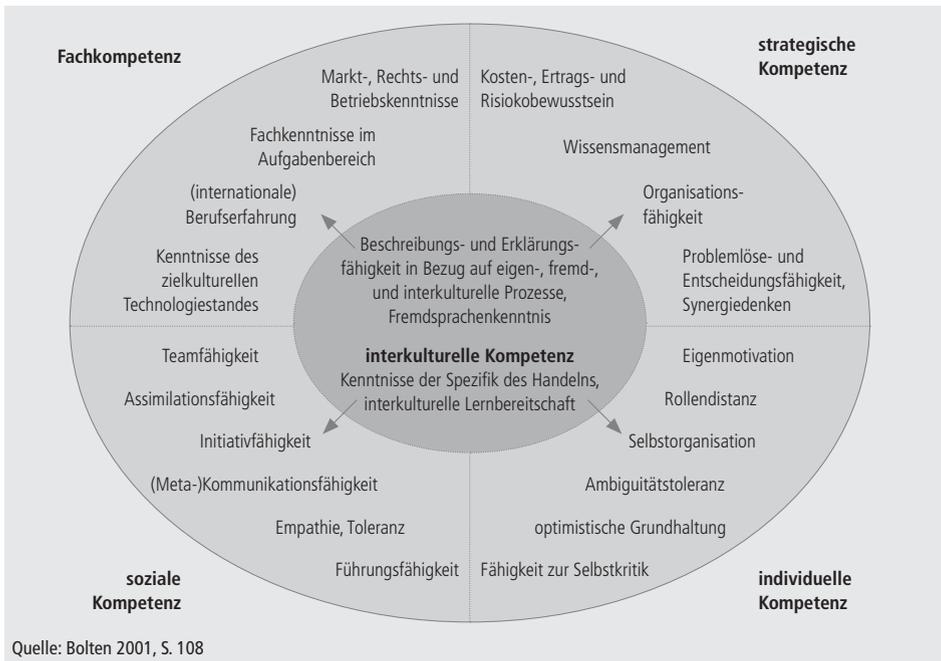
„Interkulturelle Kompetenz“, so eine Definition der Bertelsmann Stiftung, „beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (BERTELSMANN STIFTUNG 2006). Ein so verstandener Begriff, der Haltung, Einstellung und Reflexion im Hinblick auf eine angemessene Handlungs- und Interaktionsfähigkeit in interkulturellen Begegnungen beschreibt, ist hilfreich im vorliegenden Kontext und soll der weiteren Argu-

mentation zugrunde liegen. Denn auf die Handlungskompetenz, die stets auch eine sprachliche Handlungskompetenz ist, kommt es an.

4. Interkulturelle kommunikative Kompetenz (IKK) und Fremdsprachenkompetenz

Maßgebliche Beiträge zur deutschsprachigen Diskussion um *interkulturelle* Kompetenz gehen seit Jahren von der Universität Jena aus, wo insbesondere Jürgen Bolten anspruchsvolle Studien vorlegt. Zu Leon R. Tsvasmans Lexikon Medien und Kommunikation trägt Bolten beispielsweise eine instruktive Begriffsdiskussion interkultureller Kompetenz bei, die zwischen Listenmodellen, Strukturmodellen und integrativen Prozessmodellen unterscheidet (TSVASMAN 2007, S. 163–166). In verschiedenen Varianten hatte Bolten bereits vorher die folgende Grafik zur Illustration eines Strukturmodells der Handlungskompetenz in interkulturellen Zusammenhängen vorgelegt und die Begrenztheit eines derartigen Modells erörtert. Im vorliegenden Kontext kann es dazu beitragen, das Verhältnis interkulturell relevanter Teilkompetenzen zur spezifisch interkulturellen kommunikativen Kompetenz zu verdeutlichen.

Abbildung 2: Handlungskompetenz in interkulturellen Zusammenhängen



Das Modell nennt unter den insgesamt gut 20 Komponenten im Bereich „Soziale Kompetenz“ u. a. auch die „(Meta-)Kommunikationsfähigkeit“. Drei Anmerkungen wären zu machen: Zum einen wird eine umfassende Darstellung der Persönlichkeitsmerkmale und erworbenen Fertigkeiten angestrebt, die für interkulturelle Kompetenz konstitutiv seien. Der hohe Komplexitätsgrad macht allerdings etwas ratlos, wenn es um Fragen der Anwendbarkeit und konzeptionellen Konsequenzen geht. Zweitens wird zwischen intra- und interkulturellen Kompetenzen nicht unterschieden, darauf weist auch Bolten hin. Denn Teamfähigkeit, Assimilationsfähigkeit, Eigenmotivation oder Kenntnisse des zielkulturellen Technologiestandes, um nur einige der aufgelisteten Teilkompetenzen zu nennen, sind für die Selbstbehauptung in jedem Kontext hilfreich. Auf spezifisch interkulturelle Kompetenzen kommt es jedoch an. Wenn dem so ist, wäre drittens zu fragen, an welche Stelle der Grafik die kommunikativen Kompetenzen gehören. Denn ob ich interkulturell kompetent bin, erweist sich in der konkreten zwischenkulturellen Kommunikation. Warum also rangiert Kommunikationsfähigkeit in der Liste der „Subkompetenzen“ im linken unteren Tortenstück? Oder anders: Gehört Kommunikationsfähigkeit nicht in den Mittelpunkt des Interesses und sollte daher im zentralen Kreis platziert sein. Also interkulturelle Kompetenz = interkulturelle *kommunikative* Handlungskompetenz (IKK). Kommunikative Handlungskompetenz allerdings beinhaltet weitaus mehr als „Fremdsprachenkenntnis“ (die im zentralen Kreis aufgeführt wird), sondern schließt paraverbales und nonverbales Verhalten, darüber hinaus auch bestimmte Wissensinhalte ein. Eine zentrale Platzierung interkultureller kommunikativer Kompetenz (IKK) hätte weitreichende Konsequenzen und würde vermutlich einen Beitrag zur qualifizierten (und qualifizierenden) Strukturierung mancher IK-Trainings- und -Evaluierungsangebote leisten.

Bis heute kommt in der IK-Theorie und in der Praxis vieler IK-Trainings *Sprache* allerdings nur am Rande vor. Dies gilt bereits beim umstrittenen Kulturbegriff, dessen Beziehung zur meist identitätsstiftenden Sprache oft übersehen wird (LADMIRAL, LIPIANSKI 1989, S. 96 ff.; BYRAM, PLANET 2000; BYRAM 2006). Häufig wird Sprache gewissermaßen als *Black Box* behandelt, die zwar irgendwie benötigt wird, aber in die niemand hineinschaut. Ein Grund dafür dürfte der noch immer unzureichende interdisziplinäre Dialog sein. Denn weite Teile der Sprachwissenschaft wissen ziemlich genau, wie wichtig die Beherrschung kulturell geprägter „Scripts“ für den Erfolg interkultureller Kommunikation ist (vgl. MÜLLER-JACQUIER 1999; 2000). Dieses Bewusstsein weiterzugeben und in die interkulturell-fremdsprachliche Ausbildungspraxis einzubeziehen wäre heute ein entscheidender nächster Schritt. Registerunterschiede, Höflichkeitskonventionen und Konventionen nonverbaler Kommunikation sind kulturell oft unterschiedlich geregelt und daher typische Fallstricke zwischenkulturellen Kommunizierens. Kulturelle Konventionen sind außer-

dem dynamisch und oft widersprüchlich. Trotzdem werden sie als identitätsstiftend und emotional bindend angesehen. Die kulturell dominanten Kommunikationsstrategien zu vermitteln sollte daher zu jedem zeitgemäßen Fremdsprachentraining gehören. Sie machen – zusammen mit einem Mindestmaß an Kulturtheorie, landeskundlichen Kenntnissen und Faustregeln sowie bestimmten unverzichtbaren Persönlichkeitsmerkmalen – die interkulturelle kommunikative Kompetenz (IKK) aus, die es zu lehren, lernen und gegebenenfalls zu evaluieren gilt. Zwischen der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und der Fremdsprachenausbildung sollte also eine enge Verbindung bestehen (vgl. dazu BYRAM; MÜLLER-JACQUIER; BENEKE; CAMERER). Denn entscheidend für Akzeptanz und Erfolg in internationalen Begegnungen ist die praktische Vorbereitung auf eine kulturell angemessene Verwendung sprachlicher und nicht sprachlicher Mittel. Eine sinnvolle Verbindung von Sprachausbildung und interkultureller Sensibilisierung ist daher unverzichtbar. Natürlich sind auch wichtige Aspekte der empirischen Kulturwissenschaft, der Landeskunde und darüber hinaus der Persönlichkeitsbildung in angemessener Weise zu berücksichtigen. Je weiter Ausgangs- und Zielkultur divergieren, umso stärker sind freilich die zuletzt genannten Aspekte zu gewichten. Gegenwärtig allerdings sind wir noch weit davon entfernt. Um ein Zitat von Müller-Jacquier zu variieren: Nicht nur ist die Fremdsprachenausbildung „kulturlos“, sondern ebenso sind die meisten IK-Theorien und IK-Trainings „sprachlos“. Das aber ist weder theoretisch noch praktisch haltbar.

Ein Einwand ist allerdings oft zu hören: Interkulturelle Kompetenz ist nicht das Gleiche wie Sprachkompetenz, deshalb seien Methoden, wie sie in Sprachtrainings ebenso wie in der Sprachkompetenz-Evaluation angewendet werden, für IK nicht geeignet. Mit Sprachkompetenz und interkultureller Kompetenz ist in der Tat nicht das Gleiche gemeint, das wurde bereits festgestellt. Bei interkultureller Kompetenz geht es vielmehr um Wissen, Wollen und Können. Ganz ohne Sprache wird man dabei jedoch nicht auskommen, denn kompetentes Schweigen wird in keiner interkulturellen Begegnung lange tragen. Das Verhältnis von IK und Sprachverwendung berührt daher eine Kernfrage interkultureller Kompetenzausbildung, auf die viele IK-Trainer und IK-Evaluatoren bislang nur wenig befriedigende Antworten geben. Wie gesagt: Interkulturelle kommunikative Kompetenz setzt sich aus Teilkompetenzen, Kenntnissen und Fertigkeiten zusammen. Darüber hinaus erfordert sie bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie Toleranz und Offenheit, die nur zum Teil durch Lernprozesse erwerbbar sein dürften – was nicht heißt, dass dieser Aspekt nicht wichtig sei. Interkulturelle kommunikative Kompetenz (IKK) ist unverkennbar eine Mischkompetenz und sollte als solche gelehrt, trainiert und gegebenenfalls getestet werden.

5. Interkulturelle Kompetenz und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Wenn mit interkultureller Kompetenz die interkulturelle Kommunikationskompetenz gemeint ist, eröffnet sich ein etwas anderer Blickwinkel. Als ausgesprochen hilfreich kann es sich in diesem Zusammenhang erweisen, dass die europäische Diskussion um Sprach- und Kommunikationskompetenz auf eine über 30-jährige Geschichte aufbaut. Es wundert daher nicht, wenn die Diskussion um Kompetenzdefinitionen und Niveaubeschreibung dort bereits weiter ist als in manchen anderen Bereichen. So liefert der 2001 veröffentlichte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (EUROPARAT 2001) nicht nur eine undogmatische Übersicht über den fachwissenschaftlichen Diskussionsstand. Vielmehr schuf der Europarat mit seiner Veröffentlichung einen bildungs- und sprachenpolitischen Rahmen, dessen Bedeutung für Europa und darüber hinaus kaum überschätzt werden kann.

Abbildung 3: Die gemeinsamen Referenzniveaus im GER

A Elementare Sprachverwendung		B Selbstständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
/ A1 (Breakthrough)	\ A2 (Waystage)	/ B1 (Threshold)	\ B2 (Vantage)	/ C1 (Effective Operational Proficiency)	\ C2 (Mastery)

Quelle: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/302.htm>

Interkulturelle Kompetenz kann von der Plattform der Sprachkompetenz aus beschrieben werden, denn in der kommunikativen Praxis erweist sie sich. Erst aus der Perspektive kommunikativer Praxis lassen sich die spezifisch interkulturellen Kompetenzen benennen, die ansonsten im weiten Feld allgemeiner Sozialkompetenzen zu verschwinden drohen. Zwar ist selbst unter Sprachwissenschaftlern und Sprachpädagogen gelegentlich die Ansicht zu hören, der GER sage wenig zum Thema IK, doch trifft das nicht zu. Es stimmt wohl, dass sich unter den gut 50 Deskriptoren-

skalen keine einzige mit dem Titel *Interkulturelle Kompetenz* findet. Trotzdem dürfte beispielsweise die Deskriptorenliste zur „Soziolinguistischen Kompetenz“ hilfreich für die Diskussion um konkrete IK-Inhalte sein. So ist unter den Deskriptoren der Niveaustufe B2 eine Formulierung zu finden, die sich als Kerndefinition interkultureller Kompetenz bewähren könnte. Ein Mensch, dessen kommunikative Kompetenz dem Niveau B2 entspricht,

„kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen, zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern“ (EUROPARAT 2001, S. 122).

Über diese grundsätzliche Ebene hinaus enthält der GER auch zahlreiche andere hilfreiche Hinweise und Kompetenzbeschreibungen, die für die Lernzielbestimmung interkultureller Ausbildung hilfreich sind. So könnte sich der GER noch in drei weiteren Bereichen bewähren: Zum einen könnten seine methodischen Ansätze exemplarisch wirken mit Blick auf die Methodendiskussion im Bereich interkultureller Kommunikationstrainings. Denn so wie es Fremdsprachenkompetenz im Allgemeinen nicht gibt (sofern man von der akademischen Betrachtung des Phänomens als solchem absieht), so wenig gibt es die interkulturelle Kompetenz als solche. Ausgesprochen problematisch finde ich daher, wenn in manchen deutschsprachigen Beiträgen der Begriff „Interkulturalität“ im Mittelpunkt steht. Wenn überhaupt, erwerbe ich IK im Prozess der Vermittlung, Überbrückung, Inbeziehungsetzung meiner eigenen Kultur zu einer Fremdkultur (C1–C2, d. h. Eigenkultur zu Fremdkultur). Methodisch entscheidend ist daher die Beantwortung der Fragen:

- Von welcher Kultur herkommend erlange ich Kompetenzen für welche Kultur?
- In welcher anderen Sprache als meiner Muttersprache kommuniziere ich gegebenenfalls?
- Welche spezifisch interkulturellen Lernziele sollen erreicht werden (z. B. Begegnungsszenarien)?

Zweitens könnten die Deskriptorenlisten des Referenzrahmens helfen, die interkulturell kritischen Szenarien zu identifizieren. Denn wir sollten wissen,

- welches die kritischen Szenarien sind (L1 zu L2, d. h. Ausgangssprache zu Zielsprache),
- wodurch die missverständliche gegenseitige Wahrnehmung verursacht wird (verdeckte Normen, Werte, Erwartungen etc.),
- wie Trainingseinheiten für entsprechende Kommunikationsstrategien in Fremdsprachencurricula einzubauen sind (bzw. umgekehrt) und
- welche Evaluationsmöglichkeiten es gibt.

Erleichternd dürfte sein, dass nicht alle Szenarien solch kritisches Potenzial enthalten. Kritisch für viele C1–C2-Beziehungen könnten vermutlich die folgenden sein:

- Begegnung (inkl. Körperkontakt), Gesprächseröffnung
- Small Talk
- Anweisungen geben
- Dissens/Kritik äußern
- sich beschweren
- Vereinbarungen treffen
- jemanden überreden
- Einladungen aussprechen/annehmen/ablehnen (privat/geschäftlich)
- u. a.

Dabei gilt es,

- die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen,
 - Registerunterschiede,
 - Höflichkeitskonventionen und
 - nonverbale Kommunikation
- angemessen zu berücksichtigen.

Schließlich und drittens könnte sich auch die systematische Staffelung interkultureller Kompetenzen über sechs Niveaustufen, wie sie der Referenzrahmen vornimmt, als hilfreich für die Curriculum-, Material- und Testentwicklung im IKK-Bereich erweisen. Die damit zusammenhängende Arbeit ist allerdings noch zu leisten.

6. Interkulturelle Kompetenz im Test: Gängige Verfahren auf dem Markt

Über 40 Evaluationsverfahren nennt SIETAR, die weltweit agierende Society for Intercultural Education, Training and Research, auf ihrer Website: vom Marktführer Intercultural Development Inventory über ein Cross-Cultural Adaptability Inventory, einem Cross-Cultural Assessor, einer Cross-Cultural Sensitivity Scale bis hin zum Cultural Orientations Indicator und vielem mehr. Die Angebote solcher „Kompetenzdiagnostik“ beanspruchen beispielsweise, die „intercultural sensitivity“ oder „cultural intelligence“ eines Kandidaten zu messen, also Persönlichkeitsmerkmale, Dispositionen und Einstellungen, die ihn für interkulturell geprägte Einsätze als mehr oder weniger geeignet erscheinen lassen. Solche Messverfahren arbeiten fast immer mit Methoden der Selbsteinschätzung. Dessen ungeachtet wird der Anspruch formuliert, objektive Kriterien für unternehmensstrategische Personalentscheidungen zu liefern:

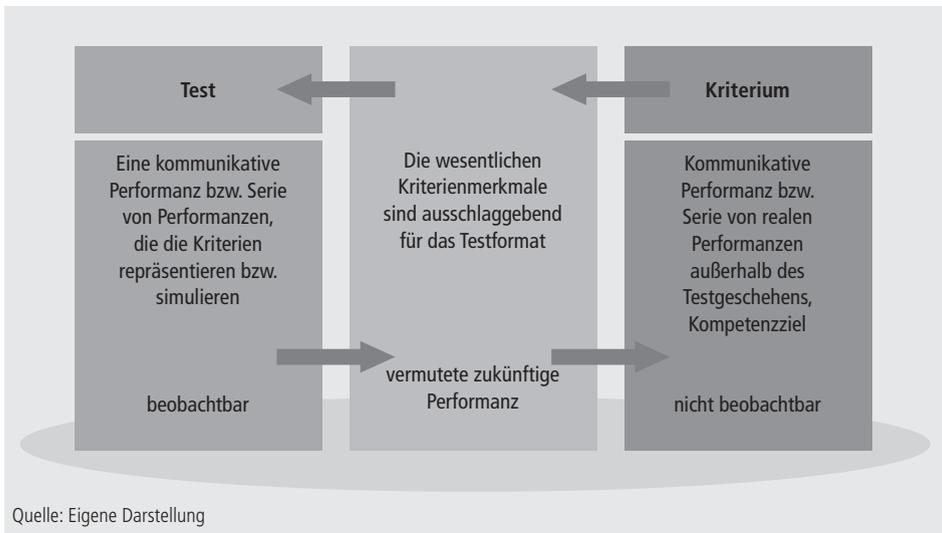
„Der Test of Intercultural Sensitivity (TIS) identifiziert die interkulturelle Kompetenz Ihrer international tätigen Mitarbeiter und Bewerber. Mit seinen ausgezeichneten Gütekriterien bietet der TIS ein attraktives Tool für die Auswahl und die weitere Potenzialentwicklung international agierender Mitarbeiter.“

„Der Global Team Player erfasst und analysiert die interkulturellen Teamkompetenzen Ihrer Mitarbeiter und ist damit in seiner Art einzigartig auf dem Markt. ... Der Global Team Player basiert auf den Ergebnissen psychologischer Studien. Er stellt das Potenzial multinationaler Teammitglieder anhand von vier Eigenschaften fest, die neben Erfahrung und Fachkenntnis in direktem Zusammenhang mit dem Erfolg eines Teams stehen“ (ICU-NET, online unter: <http://www.icunet.ag/index.html>, Stand: 10.06.2008).

Schauen wir dem Testgeschehen zu: Am Terminal sitzend wird Herr Schmidt, Mitarbeiter im Verkauf, mit Sätzen konfrontiert wie: „Ich fühle mich unwohl, wenn ich auf den Rat meiner Teammitglieder angewiesen bin.“ Per Mausclick entscheidet er sich für eine von sechs Antworten, die von *stimme gar nicht zu* bis *stimme voll zu* reichen. Unter Zuhilfenahme von Begriffen der „Klassiker“ interkultureller Theorie wie Hall, Hofstede, Thomas, Bennett u. a. wird anschließend Herrn Schmidts Persönlichkeitsprofil erstellt, das beispielsweise seine empathische Kompetenz als überdurchschnittlich, seine emotionale Stabilität als durchschnittlich und seine Ambiguitätstoleranz als unterdurchschnittlich ausweist. Sonstige verwendete Kategorien reichen von Neigung zur Minimisierung über Fähigkeit zur Adaption und Verhaltensflexibilität bis hin zur emotionalen Intelligenz. Manche Tester ergänzen ihr Verfahren durch ein persönliches Interview. Davon unberührt bleibt allerdings die Frage nach den verwendeten Kategorien überhaupt. Denn zum einen findet sich weltweit keine Handvoll Fachexperten, die sich über die Bedeutung solcher Kategorien einig wären. Testtheoretisch heißt dies: Die Konstruktvalidität ist gering. Zum andern stellt sich die Frage nach dem Stellenwert der verwendeten Begriffe. Denn Teamfähigkeit, Belastbarkeit, Eigenmotivation und Rollendistanz, um noch andere Kategorien zu nennen, sind Persönlichkeitsmerkmale, über die zu verfügen wir uns in der *intra*kulturellen Kommunikation beglückwünschen könnten. In der *inter*kulturellen Kommunikation kommt solchen Merkmalen vermutlich eine hohe Bedeutung zu. Spezifische Merkmale interkultureller Kompetenz sind sie jedoch nicht. Alles in allem sollten also Fragen nach der Objektivität und Validität solcher Evaluationsinstrumente gestellt werden und ihre Ergebnisse nicht zur alleinigen Grundlage unternehmensstrategischer und karriererelevanter Entscheidungen gemacht werden. Für den weiteren Gedankengang dürfte es hilfreich sein, das Konstrukt psychometrischer Tests dieses Typs etwas näher zu betrachten. Zur Veranschaulichung wähle

ich ein kontrastierendes Verfahren und nehme als Beispiel bewährte Sprachkompetenztests, wie sie von der Universität Cambridge, vom Goethe-Institut oder den Europäischen Sprachzertifikaten eingesetzt werden. Solche Kompetenztests zielen darauf ab, Prognosen künftiger kommunikativer Performanz, d. h. praktischer kommunikativer Handlungsfähigkeit, zu ermöglichen, und folgen diesem Schema:

Abbildung 4: **Konstrukt eines Sprachkompetenztests nach McNamara (2008, S. 8)**



Im Gegenurzeigersinn von rechts oben nach rechts unten gelesen, illustriert das Schema den Zusammenhang von Test und Kriterium. Unverzichtbare Merkmale jedes Testkonstrukts sind somit

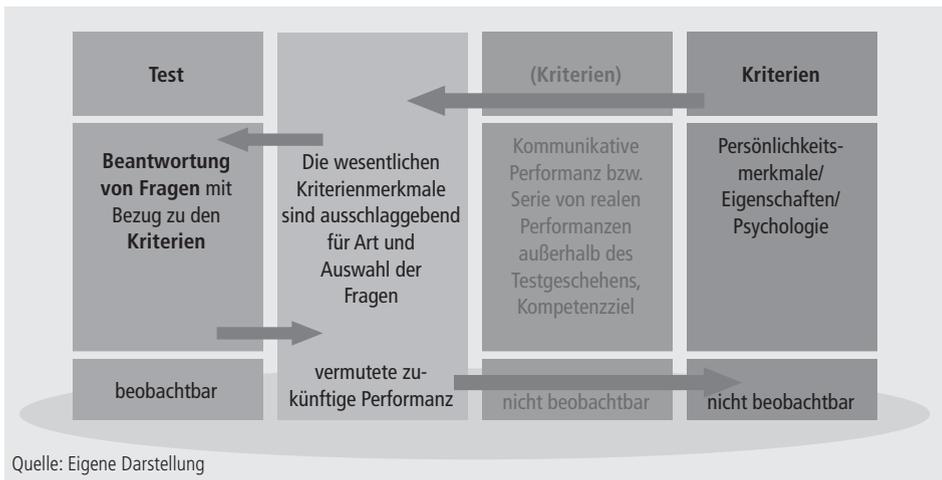
- eine präzise Benennung der Bewertungskriterien,
- eine Kriterienauswahl, die als repräsentativ für eine wie auch immer verstandene Gesamtkompetenz angesehen werden kann,
- standardisierte Simulations- und Bewertungsverfahren,
- als theoretische Grundlegung (= Ellipse) eine fachwissenschaftliche Beschreibung kommunikativer Kompetenzen, die sich auf einen möglichst breiten Expertenkonsens berufen kann.

Ein Testkonstrukt, das sich auf eine umfassende Darstellung verbaler, nonverbaler und paraverbaler Kommunikation bezieht, wie sie beispielsweise der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen darstellt, und seine Kriterien daraus bezieht – dies ist bei den Testverfahren von Cambridge, des Goethe-Instituts oder den

Europäischen Sprachzertifikaten der Fall – kann seinen Validitätsanspruch auf einen breiten fachwissenschaftlichen Konsens begründen.

Im Gegensatz dazu stehen marktgängige Evaluationsverfahren für interkulturelle Kompetenz, wie das von Milton J. Bennett und Mitchell R. Hammer entwickelte und weltweit angebotene Intercultural Development Inventory (IDI) der Test of Intercultural Sensitivity (TIS) der ICUnet AG in Passau oder der Schwartz Value Survey (SVS) der iMO in Göttingen und viele andere. Solche Tests arbeiten mit Befragungs- und Interpretationsinstrumenten, deren Konstrukt als eine Variante des o. a. Schemas folgendermaßen dargestellt werden kann:

Abbildung 5: **Konstrukt psychometrischer Befragungsinstrumente**



Auch dieses Schema ist im Gegenuhrzeigersinn von rechts oben nach rechts unten zu lesen. Ein psychometrischer Test dieses Typs besteht aus einem konstanten Korpus von Fragen (IDI: 50, TIS: 67, SVS: 57), die vom Probanden meist online beantwortet werden. Aus dem Antwortprofil wird auf ein Persönlichkeitsprofil geschlossen, das den Probanden für interkulturelle Einsätze geeignet bzw. weniger geeignet erscheinen lässt. Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz, kommunikatives Verhalten oder Handlungskompetenz im Allgemeinen werden in der Regel nicht getestet und nicht bewertet. Stattdessen stehen die durch Selbsteinschätzung gewonnenen Aussagen zu Persönlichkeit und Dispositionen im Mittelpunkt. Der fachwissenschaftliche Konsens, auf den solche Testkonstrukte aufbauen (= Ellipse), muss als eher gering bezeichnet werden. In der Tat wird von neutralen Experten die „völlig unbefriedigende kriterienbezogene Validität vieler marktgängiger psychometrischer Tests“ beklagt. Denn Eigenschaften wie „Intelligenz“, „Aggressivität“ oder „Attrak-

tivität“ seien als hypothetische Konstrukte so abstrakt, dass deren Relevanz im Zusammenhang mit der performanzbezogenen Fragestellung problematisch wird:

„Die Konstruktion eines psychometrischen Tests beginnt mit der Aufzählung empirisch erhebbarer Phänomene, in denen sich die Eigenschaft und ihre Ausprägungsgrade mehr oder weniger verdeckt äußern. Theorien, persönliche Überzeugungen und Voreingenommenheit spielen bei dieser Aufzählung eine Rolle. Um diese subjektiven Einflüsse auszuschalten, müsste die Entscheidung darüber, welche Phänomene als Indikatoren einer bestimmten Eigenschaft anerkannt werden, auf dem Konsens derer beruhen, die sich wissenschaftlich mit dieser Eigenschaft befassen. Von diesem Konsens ist die Psychologie weit entfernt. Das psychologietypische Inhaltswirrwarr, selbst bei so zentralen Eigenschaften wie Intelligenz, Attraktion, Kompetenz usw., ist die zwangsläufige Folge“ (MEYER 2004, S. 16 f.).

Im Gegensatz zu solchen – bei vielen international tätigen Unternehmen durchaus geschätzten – Messverfahren, geht es um kommunikative Handlungskompetenz in internationalen bzw. interkulturellen Begegnungssituation. Psychometrische Messinstrumente mögen ihre Berechtigung haben, immerhin spielen sie im Kontext forensischer Gutachten nach wie vor eine wichtige Rolle. Zur Evaluation interkultureller (Handlungs-)Kompetenzen sind sie hingegen wenig geeignet. Anders ausgedrückt: Persönlichkeitsmerkmale wie Toleranz, Offenheit, Belastbarkeit u. Ä. sind zweifellos hilfreich in vielen interkulturellen Begegnungen, aber weder objektiv noch valide oder reliabel zu messen. Das Augenmerk von Trainern wie Testern sollte daher auf beobachtbare Aspekte kommunikativer Handlungen gerichtet sein, denn nur dort erweist sich die interkulturelle Kompetenz.

7. Überlegungen für ein Testverfahren interkultureller kommunikativer Kompetenz

Interkulturelle kommunikative Kompetenz setzt sich aus Teilkompetenzen, Kenntnissen und Fertigkeiten zusammen. Solange es um Kenntnisse und Wissen geht, ist das Testen kein Problem, denn bewährte Verfahren zur Wissensüberprüfung bestehen zuhauf. Anders bei Persönlichkeitsmerkmalen, zu denen valide Testverfahren nicht existieren und in absehbarer Zeit wohl nicht zu erwarten sind. Dies betrifft auch Ansätze der Selbsteinschätzung, sei es ein kommerzielles „Profiling“ oder ein „Portfolio interkultureller Kompetenz“ mitsamt „Pass, Biographie und Dossier interkultureller Kompetenz“, wie es beispielsweise das INCA-Projekt vorschlägt (INCA 2004). Grundsätzlich dürfte ein auf Selbsteinschätzung beruhendes Evaluationsver-

fahren interkultureller Kompetenz kaum auf nachhaltige Akzeptanz in der Arbeitswelt, im akademischen oder schulischen Sektor stoßen.

Im Zentrum interkultureller Kompetenzen stehen die kommunikativen Kompetenzen, für die Sprache inklusive ihrer non- und paraverbalen Elemente das wichtigste Medium ist. Testtheoretisch fundierte, empirisch valide, objektive und reliable Testverfahren zur Sprachkompetenzevaluation bestehen seit Jahren, werden weltweit eingesetzt und sind Gegenstand einer eigenen Wissenschaftsdisziplin. Im Unterschied zu etablierten Testformaten etwa in Deutsch oder Englisch verlangt die Berücksichtigung spezifisch interkultureller Kompetenzen zunächst jedoch Antworten auf mehrere offene Fragen. Allgemein gesagt geht es um die Präzisierung der Lernziele interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenausbildung mittels einer „interkulturellen Diskursgrammatik“. In wichtigen Teilen könnte sie sich am GER orientieren, darüber hinaus auch an der *Didaktischen Grammatik der deutschen Sprache*, die Robert Saxer seinerzeit für das Zertifikat Deutsch kompilierte (SAXER 1999). Anders als bei dieser, müssten metakommunikative Kompetenzen jedoch einen angemessenen Stellenwert einnehmen – dazu mehr am Schluss dieses Beitrags. Grundsätzlich ginge es um den Zusammenhang von Themen, Szenarien, Sprachintentionen und Notionen einschließlich ihrer Komponenten mit sprachpragmatischen, textgrammatischen und satzgrammatischen Bereichen bis hin zum Rückweg in den Bereich der Semantik und damit wieder zu den Themen und Szenarien mit maßgeblicher Berücksichtigung interkultureller Kommunikationssituationen.

Zur Darstellung eines angemessenen Testkonstrukts für IKK greife ich noch einmal auf die oben verwendete Variante von McNamaras Schema zurück. Deutlich war, dass der Anspruch auf Konstruktvalidität bei Sprachkompetenztests auf einem festeren fachwissenschaftlichen Fundament ruht als bei psychometrischen Profilings, wie sie der *Test of Intercultural Sensitivity* oder das *Intercultural Development Inventory* von Milton Bennett darstellen. Denn aufbauend auf einer in wichtigen Teilen konsensfähigen Kommunikationstheorie bedienen sie sich weltweit etablierter und bewährter Evaluationsverfahren. Reine Persönlichkeitsmerkmale und psychologische Konstrukte werden dabei nicht getestet – was allerdings nicht heißt, dass im interkulturellen Dialog Persönlichkeitsmerkmale wie Frustrationstoleranz oder Durchsetzungsfähigkeit nicht wichtig wären. Als valide, objektiv und reliabel testbar sollten sie allerdings nicht verstanden werden. Ein valides Konstrukt interkultureller Kompetenzevaluation sollte daher folgendem Schema entsprechen (siehe Abbildung 6):

Im Gegenuhrzeigersinn von rechts oben nach rechts unten gelesen, demonstriert das Schema erneut den Zusammenhang von Test und Kriterium. Unverzichtbare Merkmale dieses Testkonstrukts sind

- Kenntnis und Beherrschen mündlicher und schriftlicher Konventionen sowie die Fähigkeit, Registerverstöße zu erkennen (z. B. in Englisch),
- Kenntnisse typischer nonverbaler und paraverbaler interkultureller Missverständnisse und die Fähigkeit, kritische Signale zu erkennen,
- die Fähigkeit, kulturelle Differenz (z. B. auf Englisch) auszuhandeln, d. h. die Fähigkeit zur Metakommunikation,
- die Fähigkeit, interkulturelle Missverständnisse (z. B. auf Englisch) zu vermitteln, d. h. die Fähigkeit zur Mediation.

Eine „interkulturelle Diskursgrammatik“, die den o. a. Kriterien gerecht wird, ergänzt durch einen deutlich geringer dimensionierten Bereich interkulturell relevanter Wissensfragen, wäre schließlich die Grundlage für die Entwicklung eines Testformats und exemplarischer Testitems einerseits und eines entsprechenden Curriculums andererseits. Jenseits aller Diskussionen über Testformate und Testitems ginge es endlich auch um die praktische Pilotierung, teststatistische Analyse und laufende Pflege. Das *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* des Europarats, dessen Pilotversion seit 2003 vorliegt und dessen endgültige Version Anfang 2009 veröffentlicht wurde, dokumentiert die dazu notwendigen Verfahrensschritte (COUNCIL OF EUROPE 2009).

Auch Sprachkompetenztests im Allgemeinen sollten im Übrigen ein Verständnis kommunikativer Kompetenz zugrunde legen, das dem Stand der interkulturellen Kommunikationsforschung Rechnung trägt. Bei allem Verständnis für die Zwänge und Begrenzungen formalisierter und automatisierter Testverfahren scheinen mir hier einige der weltweit gängigsten Englischtests u. a. inzwischen weit hinter dem erwartbaren Stand zurückzubleiben. Ein Testformat für interkulturelle kommunikative Kompetenz, welches testtheoretischen, administrativen und betriebswirtschaftlichen Anforderungen entspricht, ist nicht nur machbar, sondern dringend erforderlich.

8. Ergänzende Überlegungen

Abschließend seien noch einige grundsätzliche Überlegungen beigefügt, die für die Entwicklung geeigneter Curricula und Trainingskonzepte unerlässlich sind. Denn erstens begegnen wir im wirklichen Leben stets Individuen, mit denen wir kommunizieren, nie „einer Kultur“. Individuen aber können mehr oder weniger den vermuteten Normen eines Kulturkreises entsprechen. Manche unterscheiden sich sogar voll und ganz – sei es bewusst oder unbewusst – von den in einschlägigen Fachbüchern beschriebenen „typischen“ Merkmalen. Vollends kompliziert könnte es werden, wenn sich mein amerikanischer Gesprächspartner, ähnlich wie ich, auf den interkulturellen Diskurs mit mir als Deutschem vorbereitete und mich mit ausgestreckter Hand und

akademischem Titel begrüßt, während ich – die Hand in der Hosentasche – ihn gleich mit „Bill“ anspreche. Zu Recht haben Michael Byram (1997), Bernd Müller-Jacquier (1999, 2000), Jürgen Beneke (2000) und andere daher die Bedeutung metasprachlicher Kompetenzen betont, die in der interkulturellen Kommunikation unverzichtbar sind. Meine Sprech- und Handlungsintentionen erläutern zu können, die Sprech- und Handlungsintentionen meines Gesprächspartners zum Thema zu machen – dies alles, ohne befremdlich, überheblich oder sonst wie irritierend zu wirken, ist bislang noch nirgendwo Gegenstand unserer Fremdsprachenausbildung. Hier liegt künftig eine Kernkompetenz im breiten Spektrum interkulturell kommunikativer Kompetenzen, die es zu vermitteln und gegebenenfalls zu testen gilt.

Von diesem Punkt aus wäre zweitens die Frage der bedrohten Identität zu beantworten, die nicht zuletzt auch von Deutschen immer wieder gestellt wird (vgl. BYRAM/PLANET 2000). Muss ich denn, um erfolgreich interkulturell zu kommunizieren, gewissermaßen zum Engländer, Portugiesen, Türken oder Chinesen werden? Reicht es nicht, wenn jeder „authentisch“ bleibt? Dass dies nicht „reicht“, ist eine zentrale Aussage dieses Beitrags. Benötigt wird vielmehr die Fähigkeit zu Rollendistanz und Rollenflexibilität. Beide wären gewiss keine Neuentdeckungen der Sprachpädagogik, sind aber bislang dort kaum vorhanden. Mehr noch: Ein so verstandenes Kommunikationstraining dürfte von manchen Lernenden sogar als Zumutung empfunden werden. Das erfahren etwa Fremdsprachenlehrer, wenn sie 15- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, sich die typische Intonation der Engländer, Amerikaner oder Franzosen zu eigen zu machen. Nicht selten stoßen sie auf tief verankerten Widerstand, da die pädagogische Anmutung von Jugendlichen als identitätsbedrohend empfunden werden kann. Pädagogische Konzepte, wie mit solchen Widerständen sinnvoll umzugehen ist, existieren bislang kaum. Im Zusammenhang mit der Herausbildung interkultureller Kommunikationskompetenz wird der Fähigkeit zu Rollendistanz und Rollenflexibilität jedoch eine wichtige Bedeutung zufallen.

Drittens geht es um eine lernergerechte Rezeption maßgeblicher Beiträge der IK-Theorie. So stehen heute Geschäftsleuten und anderen Reisenden, sofern sie sich auf interkulturelle Begegnungen vorbereiten möchten, zahlreiche Fachbücher, Travel Companions, Trainingsmodule, Internetseiten u. v. m. zur Verfügung (BAUER & MÜLLER-JACQUIER 2002; BÖNING 2000; DGPF 2004; KLEIN 2004). Hilfreich und detailreich sind die meisten, und empfehlenswert ist die Beschäftigung mit dem Thema in jedem Fall. Doch nicht immer kann davon ausgegangen werden, dass die Anwendung kulturempirischer Kategorien auf ausgewählte Fallbeispiele den Leser nicht in die Irre führt. Wenn beispielsweise die Neigung mancher Franzosen zum großzügigen Umgang mit Terminvereinbarungen damit erklärt wird, dass „die Deutschen ein eher monochrones, die Franzosen ein eher polychrones Verhältnis zum Zeitbegriff besitzen“ (DGPF, S. 49), könnte dies auch zur Verfestigung statt zum

Abbau von stereotyper Wahrnehmung und Vorurteilen führen. Richtig ist, dass viele Franzosen über sprachliche (!) Konventionen den Grad der Verbindlichkeit bzw. Unverbindlichkeit einer Terminvereinbarung definieren. Diese Konventionen unterscheiden sich von den unseren. Sie zu kennen und sprachlich zu beherrschen könnte im Ernstfall hilfreicher sein als der allzu unbefangene Umgang mit Trompenaars Zeitkategorien. Bei der Entwicklung von Curricula, Trainings- und Evaluationskonzepten wird es daher darauf ankommen, Wissen über unterschiedliche Kulturstandards und – soweit möglich – Sensibilität für den Umgang damit zu vermitteln, ohne sie auf modisch formulierte Stereotypen zu reduzieren.

Literatur

- ADEN, Klaus: Ergebnispräsentation LAB Managerpanel Dezember 2007/Januar 2008 in Zusammenarbeit mit Wirtschaftswoche. Internationale Benimmregeln – einfach ignorieren? Online unter: <http://www.labcompany.net/de/recent/studies/86/>(Stand: 10.06.2008)
- BAUER, Ulrich; MÜLLER-JACQUIER, Bernd: Business Language Guide: Germany. Stuttgart 2002
- BENEKE, Jürgen: Intercultural competence. In: BLIESENER, Ulrich (Hrsg.): Training the Trainers. Theory and Practice of Foreign Language Teacher Education. Köln 2000, S. 107–125
- BENNETT, Milton J.: Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings. Yarmouth 2002
- BERTELSMANN STIFTUNG: Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh 2006
- BOLTEN, Jürgen: Interkulturelle Assessment-Center. In: SARGES, Werner (Hrsg.): Weiterentwicklungen der Assessment-Center-Methode. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie 1996
- BOLTEN, Jürgen: Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In: BOLTON, Jürgen; SCHRÖTER, Daniela (Hrsg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung. Sternenfels 2001
- BOLTEN, Jürgen: Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In: BOLTEN, Jürgen; EHRHARDT, Claus (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels 2003
- BÖNING, Uwe (Hrsg.): Interkulturelle Business-Kompetenz: Geheime Regeln beachten und unsichtbare Barrieren überwinden. Frankfurt am Main 2000
- BYRAM, Michael: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon 1997

- BYRAM, Michael; ZARATE, Geneviève; NEUNER, Gerhard: La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg 1997
- BYRAM, Michael, PLANET, M. Tost (Hrsg.): Identité sociale et dimension européenne: La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg 2000
- BYRAM, Michael: Languages and Identities. Preliminary Study. Languages of Education. Strasbourg 2006
- CAMERER, Rudolf: Sprache – Quelle aller Missverständnisse. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12 (2007) 3, URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-3/beitrag/Camerer.htm
- COUNCIL OF EUROPE: Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Manual. Preliminary Version. Strasbourg 2003, online unter: www.coe.int/lang (Stand: 10.06.2008)
- CRYSTAL, David: English as a Global Language. Cambridge 1997
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG (Hrsg.): Interkulturelle Managementsituationen in der Praxis: Kommentierte Fallbeispiele für Führungskräfte und Personalmanager. Bielefeld 2004
- ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003
- ERPENBECK, John: KODE – Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003, S. 365–385
- EUROPARAT (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2001
- FIRTH, Alan: The discursive accomplishment of normality. On „lingua franca“ English and conversation analysis. In: Journal of Pragmatics 26 (1996) 3, S. 237–259
- FRANKE, Guido: Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2005
- GNAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld 2007
- GNUTZMANN, Claus; INTEMANN, Frauke (Hrsg.): The Globalisation of English and the English Language Classroom. Tübingen 2005
- GRADDOL, David: The Future of English. London 1997
- GRADDOL, David: English Next. London 2006
- HALL, Edward T.: The Hidden Dimension. New York 1966
- HALL, Edward T.: Beyond Culture. New York 1976
- HAMMER, Mitchell R.; BENNETT, Milton J.; WISEMAN, Richard: Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. In: International Journal of Intercultural Relations 27 (2003), S. 421–443
- HOFSTEDE, Geert: Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills 1980

- HOUSE, Juliane: Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In: GNUTZMANN, Claus (Hrsg.): Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-Native Perspectives. Tübingen 1999, S. 73–89
- INCA: Portfolio Interkultureller Kompetenz (2004), online unter: http://www.incaproject.org/de_downloads/22_INCA_portfolio_German_final.pdf (Stand: 15.05.2007)
- JENKINS, Jennifer: English as a Lingua Franca. Attitude and Identity. Oxford 2007
- KLEIN, Hans-Michael: Cross Culture – Benimm im Ausland: Internationale Business-etikette. Länderbesonderheiten. Berlin 2004
- KLIEME, Eckhard; LEUTNER, Detlev: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms, Juni 2006, Online unter: http://www.kompetenzdiagnostik.de/images/Dokumente/antrag_spp_kompetenzdiagnostik_ueberarbeitet.pdf (Stand: 20.10.2007)
- KNOLL, Yvonne: Currently offered intercultural training in Germany and Great Britain. An empirical study. Interculture Journal 5 (2006) 1, S. 77–93
- LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond Marc: Interkulturelle Kommunikation: Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt am Main 2000
- MCNAMARA, Tim: Language Testing. Oxford 2000
- MEIERKORD, Christiane: Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation: Untersuchungen zum non-native-/non-native-speaker-Diskurs. Frankfurt am Main 1996
- MEYER, Harald: Theorie und Qualitätsbeurteilung psychometrischer Tests. Stuttgart 2004
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd: Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Unveröffentlichter Studienbrief Kulturwissenschaft. Koblenz 1999
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd: Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: BOLTEN, Jürgen (Hrsg.): Studien zur internationalen Unternehmens-Kommunikation. Waldsteinberg 2000, S. 20–49
- PONS GET – Global English B1 – Intermediate: Trainers Notes – Phrases. Stuttgart 2004
- SAXER, Robert: Didaktische Grammatik der deutschen Sprache. Inventar zum Zertifikat Deutsch. In: EDK; ÖSD; Goethe-Institut; WBT (Hrsg.): Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. Frankfurt am Main 1999, S. 264–371
- SCHENDL, Herbert; SEIDLHOFER, Barbara; WIDDOWSON, Henry: Weltsprache Englisch – Bedrohung oder Chance? In: KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? Innsbruck 2003, S. 181–198.
- SEIDLHOFER, Barbara: A Concept of International English and Related Issues: From „Real English“ to „Realistic English“. Strasbourg 2003
- SEIDLHOFER, Barbara (Hrsg.): Controversies in Applied Linguistics. Oxford 2003
- THOMAS, Alexander: Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbücken 1991
- THOMAS, Alexander: Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen. Baden-Baden 1995

- THOMAS, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen 1996
- THOMAS, Alexander; KINAST, Eva-Ulrike; SCHROLL-MACHL, Sylvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Göttingen 2003
- TROMPENAARS, Fons; HAMPDEN-TURNER, Charles: Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business. New York 1997
- TSVASMANN, Leon R. (Hrsg.): Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Würzburg 2007
- WOLF, Hans-Georg; POLZENHAGEN, Frank: Intercultural Communication in English – A Cognitive Linguistic Focus on Neglected Issues. Essen 2006

Deborah Bachmann/Thomas Wägenbaur

Kulturelle Kompetenz globaler Unternehmen – Diskussion des Kulturbegriffs und Implikationen aus der Praxis

„If I’m selling to you, I speak your language.
If I’m buying, dann müssen Sie Deutsch sprechen.“

Willi Brandt (Bundeskanzler a. D.)

1. Die Hybridität der Glokalisierung und der Kulturbegriff in Wirtschaft und Kulturwissenschaft

Globale Unternehmen sehen sich in doppelter Hinsicht genötigt, sich international zu integrieren: Der nationale Ursprung muss mit den internationalen Zielen vermittelt werden – und umgekehrt. Diese Herausforderung betrifft nahezu jeden Geschäftsbereich vom Branding zur Organisationsstruktur und zum Personalwesen. In dieser doppelten Hinsicht muss man auch den Slogan der 1980er: „Think locally, act globally“ umgekehrt lesen, und seitdem Roland Robertson den Begriff der „Glokalisierung“ aus dem japanischen Geschäftsleben in den westlichen Diskurs der Sozialwissenschaften eingeführt hat (ROBERTSON 1995), ist dessen Hybridität häufig diskutiert worden. Dabei bedeutet Hybridität sowohl klassisch-griechisch „vermessen“ wie postmodern-biologisch „vermischt“.¹ Angesichts der globalen Integrationsbestrebungen von transnationalen Firmen geht es hier darum, diese Hybridität im Projekt der Glokalisierung auszuloten. Dazu wird die Praxis der Glokalisierungstheorie unter dem Stichwort kultureller Kompetenz anhand von exemplarisch ausgewählten Unternehmen überprüft. Es wird sich zeigen, dass globale Firmen ganz unterschiedliche Wege der Integration gehen können und dabei einerseits ihre Identität wahren, andererseits auch völlig preisgeben können. Insofern ist der Begriff der Hybridität keiner der Wertung („vermessen“), sondern dient lediglich der Beschreibung des Manövrierens zwischen kultureller Homogenität bzw. Heterogenität („vermischen“).

1 In die Kulturwissenschaft ging der Begriff Hybridität über den Autor Salman Rushdie und den Literaturtheoretiker Homi K. Bhabha ein und steht dort für die Ablösung eines Identitätsbegriffs der Homogenität durch einen der Heterogenität. Siehe auch WÄGENBAUR 1996. Zentral für die Interdependenz von Homogenität und Heterogenität: Arjun Appadurai.

Zuvor soll es hier aber um eine Klärung des Kulturbegriffs in der Wirtschaft² bzw. in der Kulturwissenschaft gehen, der für das Konzept der Glokalisierung grundlegend sein muss. Um mit Fiona Moore zu sprechen, handelt es sich hier nämlich um „Two Ships passing“ (MOORE 2005, S. 1), die voneinander kaum Kenntnis nehmen, aber im Sinne des Konzepts von Glokalisierung aufeinander angewiesen sind.

Unumstritten ist wohl, dass Kulturwissenschaft und Wirtschaft grundsätzlich andere Erkenntnisinteressen verfolgen und sich daraus auch die unterschiedlichen bzw. unterschiedlich instrumentalisierten Kulturbegriffe erklären. Anthropologen untersuchen in der Regel nicht die Eliten, sondern bevorzugen Minderheiten und die Gesellschaften der Schwellenländer. Es gibt zwar Ethnografien großer Firmen (BABA 1998; SCHWARTZMAN 1994; NASH 1979; KASIMIR 2001; GRAHAM 1995), aber diese konzentrieren sich auf die unterste hierarchische Stufe und vernachlässigen transnationale Aspekte. Weiterhin liegt der Fokus solcher Studien meist auf kleineren Betrieben und Migranten, in denen auch transnationale Manager schon zu „imperialen Unterdrückern“ geworden sind (GUARNIZO/SMITH 1998, S. 24; LINDISFARNE 2002). In der Betriebswirtschaft gibt es dagegen seit den 1970ern genügend Arbeiten zu transnationalen Firmen (z. B. BERGSTEN u. a. 1978), sehr wenige beschäftigen sich allerdings mit der gelebten kulturellen Erfahrung, geschweige denn der Integration im kulturellen personalen Umfeld. Carroll und Fennema (2002) sowie Carroll und Carson (2003) befassen sich mit der Ausbildung globaler Elitenetzwerke und Harzing (2001) mit Managern im Ausland, aber hier lässt der quantitative Ansatz keinen interpretativen Raum für die individuelle Erfahrung in einer transnationalen Organisation. Überhaupt sind Arbeiten zur Organisationskultur eher abstrakt und heben weder ab auf die personale Ebene, noch untersuchen sie diese auf einer tiefer liegenden Ebene der alltäglichen Konkrektion kultureller Begegnungen, geschweige denn der individuellen, kognitiven Konstitution (z. B. MORGAN 1997; TROMPENAARS 1993). Eine Ausnahme und die Möglichkeit, einen qualitativen Ansatz zu machen, bietet dagegen Czarniawska (1997). Sie regt an zu untersuchen, wie sich Individuen nach Maßgabe ihrer persönlichen Erfolgsstrategie zur verordneten Organisationsstruktur verhalten. Denn erst dann könne man untersuchen, inwiefern es bei der Integration einer Firma zu einer Kultur der Glokalisierung komme. Diesen empirischen Weg kann man auch dadurch abkürzen, dass man die Programmatik der Organisationsstruktur vorab mit der Realität abgleicht, um so Arbeitshypothesen für den qualitativen Ansatz zu gewinnen. Dies wird hier im zweiten Teil dieses Beitrags versucht. Dabei ist die Außenwahrnehmung von globalen Integrationsstrategien transnationa-

2 Mit „Wirtschaft“ ist hier immer auch die Literatur der Betriebswirtschaft und des internationalen Managements gemeint.

ler Firmen nicht unbedingt leichter zu leisten als die Untersuchung der Innensicht seitens der Angestellten. Letztendlich sollte aber der eine den anderen Ansatz bestätigen helfen.

Wright (1994) hat die Unterschiede im Kulturbegriff von Wirtschaft und Kulturwissenschaft zusammengefasst, und darauf ist hier noch einmal einzugehen. Beide scheinen sich darin einig zu sein, worin die Kultur einer Firma oder eines Landes besteht, und immer wird auf Werte, Mythen, Rituale und kollektive Symbole abgehoben (MEAD 1994, S. 155–156; DERESKY 2002, 2006), aber sie unterscheiden sich in der Auffassung darüber, wie sich diese Konstanten als solche herausbilden. In der Wirtschaft handelt es sich um gruppenspezifische Eigenschaften, die sich durch kollektives Handeln oder durch starke Individuen bilden. Hofstede bemüht eine kognitive Metapher und spricht von Kultur als „the collective programming of the mind which distinguishes the members of one human group from another“ (1980, S. 21), als ob Kultur ein Programm wäre, das sich installieren und löschen ließe. Hier kommt den Aktanten gegenüber dem System mit Sicherheit eine zu große Bedeutung zu, auch wenn untersucht worden ist, dass Sekretärinnen so viel Einfluss auf die Betriebskultur haben wie Manager (ANTHONY 1994, S. 2), ganz zu schweigen von der generellen Dynamik und Komplexität menschlicher Interaktionen, die unvorhersehbare Auswirkungen auf transnationale Firmen haben müssen. Kultur ist sicher nicht einfach die Eigenschaft einer Gruppe, sei sie ökonomisch oder ethnisch definiert, die sich überall in der Gruppe wiederfinden und durch die sie sich von anderen Gruppen eindeutig unterscheiden ließe.

Dieser kulturrenzialistische Ansatz verleitet in der Wirtschaft auch dazu, klar zwischen nationaler und Organisationskultur zu unterscheiden. Hofstedes *Culture's Consequences* (1980) hat sich so lediglich mit dem Unterschied befasst, den die lokale Kultur in einer Filiale von IBM macht, und Garth Morgans *Images of Organisations* (1997) befasst sich lediglich mit individuellen Firmenkulturen ohne Rücksicht auf die lokale Kultur. Bei beiden treten in keiner Weise die Interaktionen zwischen dem Unternehmen und der lokalen Kultur in den Blick, die auf ihre Weise dynamische Synthesen sind – zumindest würde sie der Kulturwissenschaftler als solche beschreiben. Neuere Studien sprechen dagegen von „third cultures“, in denen sich firmeninterne Elemente mit solchen der lokalen Kultur vermischen (z. B. GHOSHAL/NOHRIA 1989; ANDERSON u. a. 2000; MUELLER 1994). Man fängt in der Wirtschaft also an zu begreifen, dass Kultur eher eine Sache der Verhandlung und des Wandels, der Interdependenz und der Evolution ist, als es die Lehrbücher bisher wahrhaben möchten.

Die Literatur zur Dritten Kultur bewegt sich in die Richtung, die interne und externe Komplexität der Organisationskultur anzuerkennen. Ghoshal und Nohria zum Beispiel entwickeln eine komplexe Typologie, wie Ursprungs-, Ziel- und Or-

ganisationskultur auf unterschiedliche Art und Weise interagieren können (1989). Kristensen und Zeitlin (2004) untersuchen darüber hinaus, wie weitere Faktoren wie Geschichte, Acquisitionsmodalität, Marktsegment usw. die Kultur einer Filiale formen. Kogat (1993) hat sich damit befasst, wie soziale Netzwerke transnationaler Unternehmen nicht nur einfach auf das Gastland ausgerichtet sind, sondern auch zurück auf das Ursprungsland. Ohmae fragt sich, ob IBM eigentlich eine japanische oder amerikanische Firma, keins von beiden oder beides ist (1990, S. 10). Ohmae argumentiert auch dahin gehend, dass transnationale Firmen sich im Prozess der Globalisierung auf eine komplexe Trialektik eingelassen haben, die Ursprungs- und Zielkultur sowie Organisationskultur umfasst (1990, S. 195; VERTOVEC 1999, S. 449). Allerdings beziehen diese Ansätze nicht den Einfluss globaler Kulturen mit ein oder die Möglichkeit, dass diese Kulturen sich verändern, sei es mit der Zeit oder durch unterschiedlichen sozialen Druck. In der Wirtschaft sollte man also davon Abstand nehmen, Kulturen als Einheiten mit spezifischen Eigenschaften zu sehen, sondern als sich verändernde Modelle der Selbst- bzw. Fremdbeschreibung, die unterschiedlichen Einflüssen unterworfen sind. Insgesamt muss der dynamische Charakter der Organisationskultur nach innen und außen erst noch anerkannt werden.

Im Gegensatz zur Wirtschaft betrachten Kulturwissenschaftler Kultur als ein allgemeines Repertoire an Ideen und Vorstellungen, die zwar systematisch durchgearbeitet werden, aber keinerlei Voraussagen erlauben (WRIGHT 1994, S. 4). Kultur wird hier zum Gegenstand konstanter Verhandlungen zwischen sich überlappenden gesellschaftlichen Gruppen. Wallmanns Studie zweier Stadtviertel in London zum Beispiel befasst sich damit, dass diese Viertel zwar definierte physische Grenzen haben, aber diese Grenzen dennoch nach ganz unterschiedlichen gruppenidentitären Logiken (Ethnie, Verwandtschaft, Klasse, Arbeit etc.) verlaufen, die sich einerseits überlappen, andererseits auch opponieren können (1986). Der zentrale Aspekt der kulturanthropologischen Betrachtungsweise ist daher die kulturelle Qualität der Teilhabe, der Entwicklungsdynamik und des Aushandelns von Interessen unter sich ständig wandelnden internen und externen Einflüssen. Diese Perspektive wird aber wiederum meist auf Minderheiten angewandt, ohne das Potenzial für eine Kultur-anthropologie der Wirtschaft auszuloten.

Auf zwei weitere Defizite ist zu verweisen, die wiederum auf die interdisziplinäre Verweigerung der gegenseitigen Wahrnehmung von Kulturwissenschaft und Wirtschaft zurückzuführen sind. Zum einen nimmt die anglophone Literatur um International Management oder Cross-Cultural Management die englisch wie amerikanisch geprägten Cultural Studies nicht wahr, und zum anderen verhält es sich sehr ähnlich mit der deutschen Literatur zur internationalen Wirtschaft, die die deutschsprachige Kulturwissenschaft nicht wahrnimmt. Die Gründe hierfür sind sicher nicht

nur in den Fächergrenzen und der Unterschiedlichkeit der Sozialsysteme zu suchen, sondern natürlich auch in der Praxisrelevanz. So liefern einerseits die qualitativen Methoden der anglofonen Cultural Studies, die entweder marxistisch ideologiekritisch (Raymond Williams, E.P. Thompson, Stuart Hall) oder textwissenschaftlich semiotisch oder diskursanalytisch orientiert sind (Roland Barthes, Michel Foucault, Clifford Geertz, James Clifford, Homi K. Bhabha), nicht das Handwerkszeug, mit dem sich Geschäfte machen lassen, und andererseits sind die deutschsprachigen Theorien der Kulturwissenschaft zum kulturellen Gedächtnis, zur Kulturosoziologie, -psychologie, -ökologie – sofern sie sich überhaupt wie die Systemtheorie mit Unternehmenskultur befassen (BAECKER 1999, 2000; SCHMIDT 2004) – sehr abstrakte Rahmenanalysen. Beides kann aber kein Grund sein, den positivistisch-quantitativen Kulturbegriff in der Wirtschaft durch den operativ-qualitativen der Kulturwissenschaften nicht wenigstens zu ergänzen. Letzterem kommt im Übrigen für die Vermittlung kultureller Kompetenz die größere Bedeutung zu, und zwar weil nur er zumindest bisher prozessorientiert ist.

So ist zum Beispiel der operative Kulturbegriff, den Dirk Baecker ausgehend von Niklas Luhmann entwickelt hat, überhaupt erst geeignet, einen Begriff von Unternehmenskultur zu begründen. Baecker definiert Kultur als mitlaufende Beobachtung zweiter Ordnung, die es erlaubt, einerseits Kulturkontakte zu problematisieren – zum Beispiel im Verweis auf Rassismus und andere Formen der Diskriminierung –, andererseits zu entproblematisieren – zum Beispiel durch Formen des Respekts und der Anerkennung des anderen. Er geht dabei zurück auf Gregory Batesons Theorem der Schismogenese von Kulturen, deren Identität paradoxerweise immer in ihrer Alterität, also der vergleichenden Abgrenzung von anderen Kulturen, besteht. Kultur ist eine „Distinktionsformel“ (BAECKER 2000, S. 17), die die Verhaltensweisen produziert, die die Berührung von Kulturen zuallerst ermöglicht. Diese Verhaltensweisen generieren dann ein Zeichenrepertoire, mit dem Kommunikationsprobleme, die sich ergeben, bearbeitet werden können. „Wenn es so etwas wie eine interkulturelle Kompetenz gibt, dann besteht sie darin, dieses Zeichenrepertoire zu identifizieren und mit ihm umzugehen“ (S. 18). Vor allem kommt es darauf an, auf Asymmetrien in der Dynamik der kulturellen Begegnung bzw. ihrer spezifisch semiotischen Bearbeitung, also Ethnozentrismen oder Imperialismen, zu achten (S. 29 f.).

In Fortsetzung der Cultural Studies hat die Ausbildung der „Globalization Studies“ dazu geführt, dass dieser komplexere Kulturbegriff in die Wirtschaft Eingang findet. Sie befassen sich mehr oder weniger direkt mit der komplexen Beziehung zwischen globalen und lokalen Kulturen, Aktivitäten und Gruppen. Tomlinson bezeichnet in seinem einschlägigen Werk *Globalization and Culture* die Beziehung zwischen global und lokal als „complex connectivity“ (1999, S. 2, 71). Er weist da-

rauf hin, dass sich Menschen zwar in einem globalen Rahmen bewegen, im Flugzeug fliegen, auf dem Internet surfen oder anderen Tätigkeiten nachgehen, von denen man nicht sagen kann, wo sie eigentlich stattfinden, sie aber dennoch körperlich irgendwo in einer Lokalität physisch präsent sind (S. 141–143, 149). Dieser Prozess der Deterritorialisierung, so Tomlinson, bedeutet nun nicht „the end of locality, but its transformation into a more complex cultural space“ (S. 149). Globalization Studies bauen also auf der anthropologischen Vorstellung auf, dass die Beziehung zwischen Globalität und Lokalität im Fluss ist, wobei sich diverse Gruppen auf komplexe Weise überschneiden. Spricht man also von globaler Wirtschaft oder einer globalen Firma, kann man nicht einfach zwischen globalen, lokalen und organisationskulturellen Anteilen unterscheiden, sondern nur auf bestimmte Formen des Aushandelns von Interessen verweisen, die in einem losen Verband einer transnationalen Trialektik stattfinden. Dieser kulturwissenschaftliche Kulturbegriff lässt sich unter dem Vorzeichen der Glokalisierung – wie oben angedeutet – einmal auf die externe, institutionelle Integration einer Firma anwenden, dann aber auch auf ihre interne, personelle Integration.

2. Interkulturelle Kompetenz und ihre Diagnostik auf der individuellen Ebene

Interkulturelle Kompetenz beschreibt eine dynamische und vielschichtige Fähigkeit, dessen Abgrenzung durch verschiedene Kriterien möglich wird. Sie umfasst vor allem folgende Fähigkeiten: Ambiguitätstoleranz und damit Toleranz gegenüber Unsicherheit und Mehrdeutigkeit, Empathie, Frustrationstoleranz als die reflektierende Betrachtung unzufriedenstellender Situationen, Humor und damit die Befähigung zu Distanz und Leichtigkeit, Identität als das Bewusstsein eigener kultureller Prägung³, Konfliktfähigkeit und Neugierde.

Die Prozesshaftigkeit interkultureller Kompetenz hat zur Konsequenz, dass – je nach gegebener Situation und Aufgabe im anderen Land – die Integration verschiedener Persönlichkeitseigenschaften sowie Erfahrungswerte nötig sind, welche die global-generische Messbarkeit und Erfassbarkeit von Kulturkompetenz ungemein erschweren.

Nach Alexander Thomas (2003) zeigt sich Kulturkompetenz „in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen. Dies geschieht im Sinne einer wechselsei-

3 Nicht selten ist das *self-reference criterion* – die ethnozentrische Betrachtung der „anderen“ Kultur – Ursache von Intoleranz, Unverständnis und möglicherweise Differenzen im Umgang mit anderen Kulturkreisen.

tigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergeträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.“ Interkulturelle Kompetenz steht hier am Ende eines Erfahrungs- und Lernprozesses durch Überschneidungssituationen fremd- und eigenkultureller Orientierungssysteme, „in dem Persönlichkeitsmerkmale und situative Kontextbedingungen so ineinander verschränkt sind“, dass Interaktion zu einem für beide Seiten zufriedenstellenden Ergebnis führt.

Das Konzept interkulturelle Kompetenz wird nicht nur im Englischen mit Terminologien wie *intercultural competence*, *cross-cultural competence*, *international competence* und auch *global competence* oder *global citizenship* belegt. Nach Darla Deardoff wird jene Kompetenz vor allem auf fünf Ebenen relevant: 1. Kenntnisse (knowledge), 2. Verhaltensweisen (skills), 3. Bewusstheit (awareness), 4. Einstellungen (attitudes) und 5. fremdsprachliche Kompetenzen (language proficiency).

Sach- und Verhaltenskenntnisse bedürfen der Auseinandersetzung nicht nur mit der Xenokultursphäre⁴, sondern auch Bewusstsein der eigenen; die eigene Grundhaltung ist idealerweise offen und unvoreingenommen (GUDYKUNST 1994). Fremdsprachliche Kompetenz erstreckt sich über das schiere Sprachvermögen allein bis zu nonverbaler Kommunikation und damit Verständnis und angemessene Erwidern von Gesten (beispielsweise Geschenke im Unternehmenskontext) oder der indirekten Aussage von geschlossenen oder offenen Türen. Auch die Interpretation der Größe eines Büros besonders in einer Businessumgebung wie auch das Einhalten der lokal üblichen konversationellen Distanz sind Bestandteile erfolgreicher Interaktion.

Wir gehen in den folgenden Abschnitten von Kultur als dynamischem Prozess aus, dessen konstruktivistisches Charakteristikum ihn abgrenzt von statischen Ansätzen. Ferner sprechen wir Kultur auch ihre Eigenständigkeit, unabhängig vom denkenden Beobachter zu bestehen, nicht ab; Kultur definiert sich nicht allein subjektbezogen – Kulturkompetenz bleibt damit ein Konstrukt, das gelernt werden kann und dessen Daseinsanspruch sich nicht allein durch Subjektivität ergibt. Dies hat zur Folge, dass eine universelle Messbarkeit von Kulturkompetenz denkbar wird, welche sich interkulturelle Assessment-Center zur Aufgabe gemacht haben.

Die Anfänge einer solchen Diagnostik finden sich bei Mark Snyder, welcher im Jahre 1974 ein „Self-Monitoring Scale“ entwickelte. Aus der Eigenbeantwortung von 25 True/False-Fragen errechnet sich ein Messwert, dessen Gesamtergebnis

4 Xenokultursphäre bezieht sich auf das griechische Wort *xenos* – der/das Fremde und Kultursphäre – der Kulturbereich. Somit wird die Xenokultursphäre als der uns unbekannt Kulturkreis verstanden.

Aufschluss über den Grad der Selbstreflexion eines Individuums gibt.⁵ Nachteil des Verfahrens ist die unübersehbare Subjektivität von nur einer beurteilenden Person, verstärkt durch den Umstand, dass die *eigene* Person das *eigene* Verhalten einschätzen soll. Man könnte argumentieren, dies setze bereits die Fähigkeit voraus, sich selbst zu überblicken, und greift damit auf eine Eigenschaft zurück, die im Test quantifiziert werden soll.

Speziell entwickelte und in größerem Rahmen selten als standardisierte Prozedur eingesetzte Verfahren zur Messung interkultureller Sensibilität bestehen spätestens seit 1992 von Dharm Bhawuk und Richard Brislin. Diese unterscheiden sich von Snyders Scale durch Beurteilung einer Person nicht durch sich selber, sondern von außen und sind damit erste Schritte in Richtung objektiver Messung. Die Methodik basiert auf der Generierung kultureller Überschneidungssituationen und Messung des Handlungserfolgs.

Als gebräuchlichstes Konzept, um Rückschlüsse auf die Auslandseignung einer Person zu ziehen, wird das interkulturelle Assessment-Center genutzt. Hier werden dafür empirisch ermittelte Anforderungsmerkmale wie Empathievermögen, allgemeine und metakommunikative Fähigkeiten, Rollendistanz, Polyzentrismus, Ambiguitätstoleranz, Problemlösungsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnis, Flexibilität und Stressfähigkeit⁶ getestet. Jene Teilkompetenzen besitzen exzeptionelle Bedeutsamkeit für international erfolgreiches Handeln und können unter „interkulturelle Kompetenz“ subsumiert werden.

Nach Reinhard Meckl (2001) liegt die Quote des Scheiterns internationaler Projekte bei 40 % bis 70 %, und auch wenn solch ein Fehlschlagen selten monokausal zu erklären ist, liegt die Problematik in vielen Fällen bei unzureichender Kulturkompetenz. Dies scheint für die Tendenz in den letzten Jahren zu sorgen, sich zunehmend nicht mehr nur auf intrakulturelle Szenarien in den Assessment-Centern zu verlassen. Jürgen Bolten (2007) weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung interkultureller Test- und Trainingssituation hin. Dabei ist nicht allein das Innehaben einzelner isolierter Fähigkeiten von Bedeutung, sondern der Fokus liegt auf der Vernetzung und Integration der Kompetenzen, aus dessen Kombination sich valide Kulturkompetenz ergibt.

5 Die Fähigkeit zur Reflexion wird gemeinhin als essenzielle Kompetenz gesehen, um über kulturelle Grenzen hinweg sachkundig aufzutreten. Aus diesem Grund misst Snyder die Selbstreflexion. Seine Forschung wurde später aufgegriffen: Die Interpretation des Endergebnisses ist in den Jahren 1986 und 1990 durch Michener, Delamater, Schwartz, Greenberg und Baron weiterentwickelt worden, sodass sich aus Snyders Scale hauptsächlich drei Kriterien ergeben: (1) Die Bereitschaft, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen, (2) Sensibilität gegenüber der Reaktion anderer und (3) die Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Verhalten dahingehend zu variieren, dass sich positive Externalitäten für und bei anderen ergeben.

6 Nach: interculture.de, Interkulturelle Unternehmensberatung für Interkulturelles Training & Coaching, www.interculture.de (Stand: 03.03.2007).

Kulturkompetenz bezogen auf den Einzelnen lässt sich durch oben genannte Dimensionen beschreiben. Doch was interkulturelle Kompetenz im Unternehmenskontext bedeutet, ist bereits schwieriger zu überblicken, besonders wenn es die Unterscheidung von gedachter und angewandter Unternehmensphilosophie betrifft. Nach der Motivforschung *gedachter* Corporate Governance im Bereich Kulturkompetenz widmen wir uns versuchsweise der empirischen Überprüfung *angewandter* interkultureller Kompetenz transnationaler Firmen.

3. Kulturkompetenz auf der Unternehmensebene

3.1 Kulturkompetenz und Corporate Social Responsibility

Die Motive der Wertschätzung, des Erwerbs und der *Anwendung* von Kulturkompetenz reichen von dem hehren Anspruch an sich selbst, zur Vermittlung über den eigenen Kulturkreis hinaus beizutragen, zu einem humanitär-kulturellen Ansatz oder sozial-ideologischen Beweggründen. In praktischer Hinsicht finden sich Gründe wie Ressourceneffizienz und in Konsequenz Kostenersparnis. Das Fehlschlagen internationaler Projekte erweist sich meist als sehr kostspielig; nicht nur der unmittelbare Verlust der Geschäftsebene spielt hierbei eine Rolle, sondern auch die Folgekosten, die sich aus Reputationsschaden und Gelegenheitseinbußen ergeben.

Die Hauptmotivation eines Unternehmens zur *Darstellung* seiner interkulturellen Kompetenz ist seine Reputation. Zunehmend mehr wird die Meinung der Interessenvertreter (sogenannte „Stakeholder“ wie Mitarbeiter, Lieferanten und Kunden – letztlich die Gesellschaft) und Anspruchsberechtigten (wie zum Beispiel Aktionäre) von Global Playern⁷ signifikant; das Image eines Großunternehmens mag eine der wenigen differenzierenden Kriterien gegenüber dem nächsten weltweit operierenden Unternehmen sein. Zudem ist eine Tendenz dahin gehend spürbar, dass Unternehmen, die nicht ethisch-moralisch agieren – oder auftreten –, ihre „licence to operate“ von der unmittelbaren Umgebung entzogen bekommen. Die Stimme des Kunden prägt mehr denn je das Bild des Unternehmens; das Auftreten von Firmen, deren Erträge einige Volkswirtschaften im Volumen übersteigen, ist immer seltener noch ein „Plus“, welches die Firma vorweisen kann, sondern unabdingbare Voraussetzung zum erfolgreichen Bestehen in der Business-Welt.

7 Als Global Player werden in der Wirtschaft international agierende und verflochtene Weltkonzerne gezählt, deren Marktkapitalisierung, politischer Einfluss und wirtschaftliche Macht groß sind. Forbes beispielweise wertet die vier Kriterien Umsatz, Marktkapitalisierung, Aktiva und Nettogewinn, um zu einer Liste der Global Player zu kommen.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass Firmen großen Aufwand betreiben, um ihr „Global Citizenship“ im Sinne eines sozial- und umweltverträglichen Verhaltens auch und insbesondere gegenüber anderen Kulturen zu unterstreichen. Die Kommunikation positiven Wirkens an Gesellschaft, in Bezug auf die Umwelt sowie auf einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter scheint Voraussetzung zu sein, um als verantwortliches Unternehmen wahrgenommen zu werden.

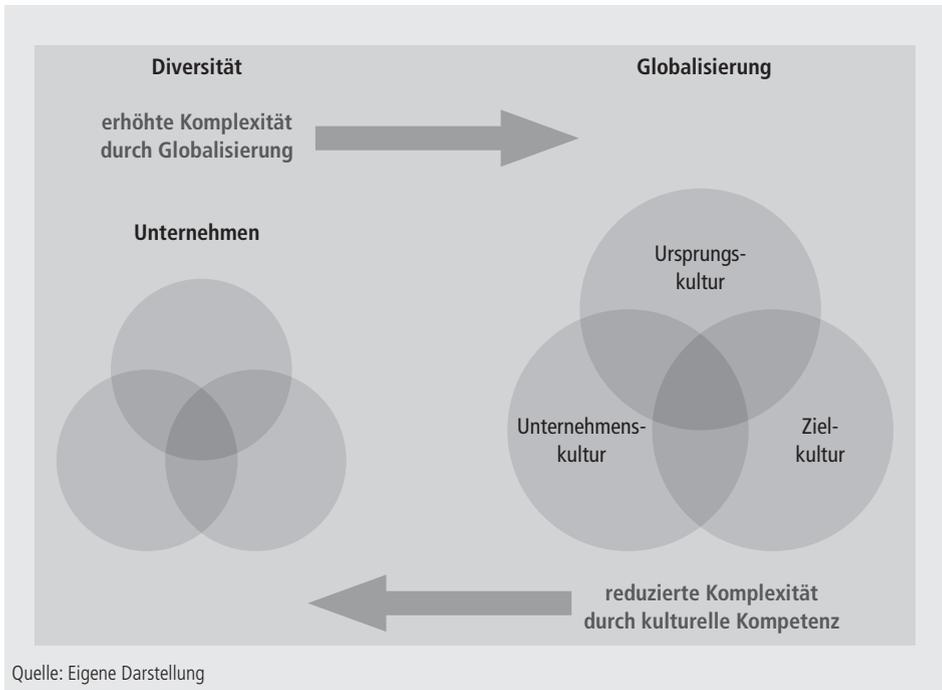
3.2 Kulturelle Komplexität in und außerhalb des Unternehmens

Die Kriterien individueller Kulturkompetenz lassen sich nicht ohne wesentliche Anpassung auf Global Player übertragen.⁸ Das Moment der Globalisierung weist ein transnationales Unternehmen als komplex per se aus. Damit trifft nicht allein eine Firma auf Komplexität in der Xenosphäre⁹, sondern eine bereits *in sich* inhomogene Entität sieht sich dem Anspruch gegenüber, kompetent über die kulturellen Differenzlinien hinaus zu sein (siehe Abbildung).

Bis vor wenigen Jahrzehnten war der Großteil der Firmen monolokalisiert und mit einem Mitarbeiterstab meist einer Nationalität besetzt. Hier also galt es, Maßstäbe zu entwerfen, mit denen sich die Kulturkompetenz eines konsistenten Ganzen messen ließ. Heute ist bei internationalen Unternehmen die Transformation und das mit erhöhter Komplexität gekennzeichnete Umfeld mit einzubeziehen. Dies mag zu der Schlussfolgerung führen, dass Kompetenz genau in jener vergleichsweise neu erworbenen Pluralität liegt. Globalisierung könnte als Chance verstanden werden, Interkulturalität an sich in das Unternehmen zu bringen und durch Diversität mit Intelligenz und sozialer Kompetenz zu interkultureller Kompetenz beizutragen. Diese Chance der möglichen Komplexitätsreduktion durch Rückwirkung der Globalisierung auf die Diversitätskompetenz im Unternehmen sei mit der folgenden Grafik angedeutet. Jene konzeptionell unzureichend erfasste *Chance*, die sich jedem Unternehmer bietet, sei so illustriert; vor allem bedeutsam ist also das Erkennen von Differenzlinien und das Erlernen von kulturkompatiblen Verhalten. Durch firmenimmanente Komponenten an Interkulturalität kann die vermehrte Komplexität im System möglicherweise nicht allein kompensiert, sondern positiv genutzt werden.

8 Dies basiert auch auf der Annahme, dass Unternehmen sich nicht auf folgende Gleichung reduzieren lassen: Unternehmen = Mitarbeiter₁ + Mitarbeiter₂ + ... + Mitarbeiter_n. Stattdessen übersteigt die Summe des Ganzen die Einzelteile in ihrer Komplexität.

9 Wie bereits vorher das Wort Xenokultursphäre greift auch Xenosphäre auf den griechischen Ursprung zurück. Es beschreibt die ungewohnte, fremde oder unbekannte Umgebung, wobei diese nicht unbedingt in Verbindung zu einem Kulturkreis stehen muss.

Abbildung: **Komplexität interkultureller Kommunikation im Unternehmen**

3.3 Kriterien von Kulturkompetenz: Think globally, act locally!

Was nun können konkret messbare Kriterien interkultureller Kompetenz bei transnational tätigen Unternehmen sein?

Über folgende Merkmale, die hier stichpunktartig wiedergegeben werden, scheint weitgehend Konsens zu bestehen (vgl. FESTING u. a. 2006):

- (1) Sachkundige Informationbeschaffung und Cultural Coaching; Training nicht nur durch Multiplikatoren der Firma, sondern tatsächliche Vorbereitung durch landeskundige, bestenfalls einheimische Trainer/-innen.

Diese Maßnahme empfiehlt sich sowohl für die Entscheidungsträger/-innen im Unternehmen, die über den Auslandserfolg urteilen und befinden, als auch für jene Mitarbeiter/-innen, die nicht nur monolokal für die Firma arbeiten werden, sondern als Expatriates das Heimatland verlassen.

- (2) Die Einbindung lokaler Zulieferer und damit Stärkung der lokalen Wirtschaft¹⁰; Investition in die gegebene Infrastruktur soweit angemessen.
- (3) Anpassung der Produktpalette an örtlichen Geschmack und Gepflogenheiten.
- (4) Produktion im Einklang mit dem herrschenden kulturellen Verhaltenskodex.
- (5) Die Einstellung ansässiger Mitarbeiter/-innen vor Ort sowie die graduelle Übertragung von Verantwortung und Autonomie in der Entscheidungsfindung.
- (6) Das Achten auf Auslandseignung beim Recruiting im eigenen Land und die kulturelle Sensibilisierung von Mitarbeitern; fundierte Vorbereitungsprogramme für das Gastland als Voraussetzung, damit die Interaktion beidseitig gelingt.
- (7) Das Fördern sozialer Kompetenz auf individueller Ebene als Grundlage kultureller Kompetenz.

Im Folgenden werden einige Parameter, die auf den ersten Blick qualitative Rückschlüsse zulassen, auf ihre Aussagefähigkeit hinsichtlich interkultureller Kompetenz überprüft.

Durchaus plausibel scheint der Ansatz, Kulturkompetenz von globalen Firmen daran festzumachen, zu welchem Prozentsatz sie xenische Mitarbeiter¹¹ im Gastland einstellen. Diese Quote allein ist jedoch nicht beweiskräftig; befähigt doch erst der Blick zur Hierarchie und dem Maß an Verantwortung, welches den lokalen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen übertragen wird, zu eigentlichen Schlüssen. Doch auch das Quantifizieren von Entscheidungsfähigkeit und Autonomie der „locals“ ist ein unzureichendes Kriterium. In Lateinamerika beispielsweise hätte eine solche Mitwirkungsmöglichkeit nicht unbedingt das gewünschte Ergebnis. Nach Geert Hofstede's Länderklassifizierung ist die „power distance“, das tolerierte und teilweise erwartete Hierarchiegefälle, derart steil, dass Vorgesetzte, die Mitarbeiter um ihre Meinung bitten, nicht selten jeglichen Respekt verlieren oder Kompetenzerwartung enttäuschen.

10 Um einen sektorspezifischen Einblick zu erhalten, sei an dieser Stelle exemplarisch Joey A. Bermudez zitiert, Vorsitzender und Geschäftsführer der Chinatrust Commercial Bank Corporation auf den Philippinen. Für ihn ist eine auswärtige Bank dann den lokalen Gegebenheiten angepasst, wenn sie sich auf eine heimisch-ansässige Geschäftsebene einlässt und ihre eigene „ethnic niche“ zugunsten dessen in den Hintergrund rückt. Lokal kompetent ist sie nicht, wenn sie ihre Geschäfte im Gastland bei „sovereign business“ belässt und damit lediglich landesherrlich Bankgeschäfte betreibt. Wirtschaftlich klassifiziert Bermudez eine Bank als lokal unzureichend verantwortlich, solange sie einen inaktiven Anteil der Minderheit an einer lokalen Bank innehat und ausschließlich darin interessiert ist, ihr globales Netzwerk für ihre globalen Kunden weiter zu vervollständigen (*Global Player Going Local. A Philippine Perspective*. Eine Präsentation zum 22. General Meeting der Asian Bankers Association in Melbourne, Australien, 18. Oktober 2005).

11 Xenisch bezieht sich auch hier auf den griechischen Ursprung und meint: ausländische Mitarbeiter/-innen. Nicht selten erscheinen Firmen, die „Einheimische“ einstellen, als kulturell kompetenter als solche, die ein Team aus dem Mutterland in die neue Umgebung schicken.

Eine ähnlich differenzierte Bewertung gilt für die Anzahl der Zulieferer vor Ort. Auch wenn ein Unternehmen konzeptionell kulturell kompetenter ist, wenn es verstärkt auf lokale Zulieferbetriebe zugreift, lässt sich weder aus der Beobachtung sehr hoher noch überaus geringer lokalstrategischer Ausrichtung eine valide Aussage ableiten. Es mag plausible Gründe geben, weshalb ein Unternehmen den möglicherweise bewährten Zulieferer vom Herkunfts- und damit „eigenen“ Land bevorzugt, die sich nicht allein durch Kosteneinsparung im Ausland erklären. Auch hier ist einem Global Player, dessen Bezugsquelle sich ausschließlich im Mutterland befindet, nicht notwendigerweise vorzuwerfen, die Firma scheue Mühe um neue Verträge, die Vorbereitung auf eine andere Mentalität oder die Spezialschulung von Mitarbeitern. Beide Kriterien – Anzahl an lokalen Mitarbeitern und deren Verantwortlichkeit sowie Anzahl an lokalen Lieferbetrieben – sind demnach sehr vage in ihrer Aussagefähigkeit hinsichtlich von Kulturkompetenz bei Unternehmen.

Man scheint dem Kern der Problematik jedoch einen Schritt näher gekommen, schaut man sich das kulturelle Training bei Firmen an. Nicht nur der Parameter kulturelles Coaching, auch der Prozentsatz der Mitarbeiter/-innen, die zum Zeitpunkt ihrer Einstellung Auslandserfahrung vorweisen können, werden allerdings erst dann aussagekräftig, wenn die Anwendung dieser Personalentwicklungsmaßnahme und der tatsächliche Rückgriff auf diese Mitarbeiterkompetenzen in der Unternehmensstrategie analysiert sind. Kulturtraining wie auch Kulturkompetenz als ausgewiesenes Kriterium der Anstellung kann sowohl interne Quoten erfüllen als auch effektives Instrument sein, ein Unternehmen im Zuge der Globalisierung über sein eigenes System hinaus kompetent werden zu lassen.

Einige Firmen lassen einen gewissen Prozentsatz ihrer vor Ort generierten Einkünfte in die sie umgebende Infrastruktur zurückfließen. Dies geschieht nicht selten durch den Bau von Bildungseinrichtungen oder die Unterstützung lokaler Initiativen. Auch wenn es durchaus Kulturkreise gibt, in denen jeder Versuch der positiven Integration auf Widerstand durch Ansässige stößt – sei es, dass dies als „milde Gabe“ verstanden wird oder sich die Regionen bemitleidet fühlen –, ist die Einbindung in die lokale Gesellschaft aussagekräftig hinsichtlich des Engagements einer Firma im Ausland.¹²

Letztlich hängt bei der interkulturellen Kompetenz eines globalen Unternehmens viel von der Individualkompetenz eines Mitarbeiters oder einer Mitarbeiterin

12 Es mag Umstände geben, in denen es klüger ist, das Unternehmen im Ausland gänzlich abzuriegeln, es nur mit eigenen Mitarbeitern zu beschicken und auch baulich von der lokalen Infrastruktur so weit als möglich abzukoppeln. Jene abgesonderten Wohn- und Arbeitsviertel mit eigener medizinischer und gastronomischer Versorgung sind vor allem dann sinnvoll, wenn das Integrieren des möglicherweise reichen Unternehmens in die „local community“ Spannungen sozialer Natur mit sich bringen würden. Doch selbst in dieser Situation gibt es Wege, sich zu einem gewissen Grad um die Belange der Ansässigen zu bemühen, ohne dass es als Einmischung empfunden wird.

ab. Die Gesamtheit der Mitarbeiter/-innen, die Qualität ihrer Zusammenarbeit und die Einbindung genau dessen in der Unternehmensstrategie befähigen – unter Einbeziehung weiterer Komponenten – zur erfolgreichen Interaktion über kulturelle Systemgrenzen hinaus.

4. Experimentelle Analyse ausgewählter Unternehmen

Die Analyse der nachstehenden Firmen geschieht vor dem Hintergrund einiger Fakten, die allesamt zeigen, dass technischer Fortschritt wie auch die Verfügbarkeit von Waren und Dienstleistungen ihren örtlichen Bezug verloren haben. Längst befinden sich einige der Callcenter von SAP nicht mehr nur in den Ländern, von denen aus Kunden sie nutzen, sondern in Bangalore, Indien, wo sie mit drei Schichten besetzt und somit zu jeder Tages- und Nachtzeit verfügbar sind.

Der Umsatz multinationaler Unternehmen ist um 100 % höher als der Gesamtweltexport; auf der Liste der 100 monetär größten Wirtschaftsmächte finden sich mehr Unternehmen als Staaten. Dem ökonomischen Erfolg stehen nicht selten alarmierende Sozialdaten gegenüber, und auch die Differenz zwischen dem Einkommen der Reichsten und dem der Ärmsten hat in der jüngsten Vergangenheit eine weitere Verschärfung erfahren. Kulturkompetenz im weiteren Sinne beinhaltet auch das Entgegenwirken diesem Trend gegenüber – zumindest im eigenen Umfeld.

Ausgewählte globale Unternehmen werden im Folgenden in den Kontext einer Kombination der aufgeführten Faktoren hinsichtlich eines Verständnisses des anderen Kulturkreises gestellt; die Fähigkeit, sich in „fremden“ Kulturen angemessen zu bewegen – als Kompetenz sowohl des einzelnen Mitarbeiters wie auch der Firma als Einheit –, überbrückt idealerweise die Heterogenität der Akteure und führt zu fruchtbaren Ergebnissen durch Diversität.

Die Positionierung der Firmen wird auf drei Ebenen beleuchtet; zum einen wird ansatzweise das allgemeine Verhalten des Unternehmens in seinem inneren und dann in seinem äußeren Umfeld untersucht; des Weiteren wird interkulturelle Kompetenz spezifisch hinsichtlich des Grades der lokalen Anpassung des Produkts, das von ihm vertrieben wird, bewertet. Hohe Kompetenz nach außen äußert sich darin, dass das Unternehmen kompetent mit seiner Umgebung (Zulieferern, Kunden, Interessengruppen) umgeht, hohe Kompetenz nach innen signalisiert kulturell kompetenten Umgang mit den Mitarbeitern. Wenn die Einzigartigkeit eines Produkts über seine Funktionalität gestellt wird, passt ein Unternehmen seine Produkte wenig an den lokalen Markt an (Grad der Standardisierung hoch); wenn die Funktionalität über der Einzigartigkeit steht, werden Produkte mäßig bis stark an den lokalen Geschmack angepasst (Grad der Standardisierung niedrig). Im Allgemeinen gilt eine Firma als grundsätzlich umgebungssensibler, wenn sie den Aufwand nicht scheut,

mit Produktvarianten auf den lokalen Markt spezifisch einzugehen. Ob dies eine allgemein haltbare Aussage ist, soll sich später zeigen.

Es handelt sich bei den folgenden Ausführungen um eine heuristische und ausschnittsweise Beschreibung greifbarer Kulturkompetenz. Um das Modell mit dem Anspruch zu veröffentlichen, Firmen objektiv messbar zu machen, müssten weit mehr Daten gesammelt und die Kategorien der interkulturellen Kompetenz in einer groß angelegten Studie empirisch belegt werden; mit dem hier entwickelten ersten Ansatz wird nicht das Ziel verfolgt, unverrückbare Zuordnungen vorzuschlagen. Stattdessen dienen die vier Firmenbeispiele¹³ von BMW, DaimlerChrysler, SAP und Starbucks dazu, einige der zuvor angestellten grundsätzlichen Überlegungen exemplarisch zu veranschaulichen.

BMW dient als Beispiel für eine hohe Gewichtung der Kompetenz nach außen. Dies ergibt sich unter anderem aus dem seit zehn Jahren bestehenden BMW Group Award für Interkulturelles Lernen, der „neue Ansätze und beispielhafte Projekte aus der ganzen Welt aus[zeichnet], die einen wertvollen Beitrag zur Völkerverständigung leisten ... Gesucht werden Best-Practice-Beispiele und wissenschaftliche Arbeit [sic!], die sich mit dem Thema Interkulturalität auseinandersetzen.“¹⁴ Unter der Fragestellung, wie „der Übergang von nationalen in interkulturelle Gesellschaften gelingen“ kann, können Interessierte ihre Beiträge zur Evaluation einreichen; die Sieger werden mit insgesamt € 12.500 prämiert, verteilt auf die Kategorien „Theorie“ und „Praxis“. Hans Hunfeld, Mitglied der Jury des BMW Group Award für Interkulturelles Lernen, gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken: „Der Fremde darf nicht länger von unserer Verstehensfähigkeit abhängig sein, er darf nicht länger aus unserer Perspektive verstanden und so vereinnahmt werden.“ Dies fasst den Kern interkultureller Kompetenz zusammen: Das Streben nach der Fähigkeit, das Gegenüber nicht aus der eigenen Perspektive einzuschätzen und zu behandeln, sondern mit fragender und offener Haltung den Dialog zu suchen.

Laut seiner Ankündigung auf der BMW-Website sucht der BMW Group Award Individuen und Institutionen, die Toleranz, Integration und Völkerverständigung aus ihrem Anspruch heraus „in konkrete Tatsachen“ umsetzen. Basis für „ein positives Miteinander“ sei „die Einsicht in die Normalität des Fremden“ sowie die Bereitschaft, das Fremde kennen-, verstehen und schätzen zu lernen. BMW macht mit die-

13 Im Zuge einer kleinen explorativen Erhebung wurden 50 international agierende Unternehmen angeschrieben und um eine Stellungnahme bezüglich ihrer interkulturellen Firmenpolitik (interkulturelle Kompetenz im Unternehmen, Zahlen aus dem Bereich Corporate Governance, Produkthanpassung etc.) gebeten. Die Rückmeldungen waren leider nur spärlich. Die Darstellung der Beispiele beruht daher neben Informationen aus der Befragung auch auf Daten, die über sonstige öffentliche Quellen erhältlich sind.

14 http://www.reticon.de/news/bmw-group-award-fuer-interkulturelles-lernen_862.html (Stand: 20.02.2009).

sem Award nicht nur Werbung in eigener Sache, sondern „interkulturelles Lernen“ und „Völkerverständigung“ auch zum Maßstab eigenen Handelns, wie Schul- und Krankenhausprojekte z. B. in Südafrika zeigen.¹⁵

DaimlerChryslers Aktivitäten scheinen den Schwerpunkt vor allem auf die nach innen gewandte Vermittlung interkultureller Qualitäten zu legen. Besonders die Vorbereitung von Expatriates wie auch ihre Begleitung im Ausland und Eingliederung nach Rückkehr sprechen für die Bedeutung, die das Unternehmen dem Verständnis mit den Kulturen beimisst.

Zur Vorbereitung der Auslandstätigkeit setzt sich jede Kandidatin und jeder Kandidat durch Kulturprofile, Gespräche, Seminare und Interaktion mit Kulturexperten intensiv mit der Xenokultursphäre auseinander. Die betreffende Person „durchläuft ... eine Einschätzung der interkulturellen Sensibilität“, wobei das Augenmerk auf „kulturelle Besonderheiten des Ziellandes und auf überfachliche Fähigkeiten, wie z. B. Durchsetzungsvermögen“¹⁶, gerichtet ist. Zudem erhält sie [die Person] den Leitfaden „FamilyGuide“, der nicht nur sie, sondern auch ihre Familie betreffende Angelegenheiten anspricht. Eine Orientierungsreise, Sprachschulung gemeinsam mit der Familie sowie extensives kulturelles Training¹⁷ und die Unterstützung des Ehe- oder Lebenspartners „hinsichtlich seiner weiteren beruflichen Entwicklung“ sind für den Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin teilweise durchaus fordernde Maßnahmen, durch die er oder sie sich aber gleichzeitig der Unterstützung der Firma versichern kann. DaimlerChrysler bietet zudem finanzielle Unterstützung bei der Unterbringung der Kinder beispielsweise in der Deutschen Schule und den Kontakt des Expatriates mit seiner Arbeitsumgebung im Heimatland.¹⁸ Dies ist insofern relevant, als dass jeder Schritt der Eingliederung in eine andere Kultur – und dazu gehört das Wohlbefinden nicht nur des Mitarbeiters, sondern auch seiner Familie – Sicherheit und Familiarität vermittelt. Gefestigt durch die äußeren positiven Umstände kann sich der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin zu einem ganz anderen Grad auf das neue Umfeld einlassen. Die Repatriierung im gegenseitigen Austausch mit anderen Heimkehrenden und „die Vermittlung der rele-

15 Wie die BMW-Homepage zeigt, versteht BMW unter „Culture“ weitgehend (Hoch-)Kultur (Performing Arts, Fine Arts, Music, Architecture), während die soziale Komponente z. B. der Förderung von Schulen, auf die wir hier hinweisen möchten, im anglofonen Sprachgebrauch auch dem Bereich Kultur zuzurechnen wäre.

16 Aus einer E-Mail von Corporate Public Relations DaimlerChrysler AG an Deborah Bachmann am 07.03.2007.

17 Das kulturelle Coaching vermittelt „interkulturelles Know-how mit den Schwerpunkten Führung und Zusammenarbeit, Verhandlungsführung sowie Vorbereitung auf einen internationalen Einsatz“. Hierzu wird das firmeninterne Intranet sowie „interaktive web-based Trainings, Simulationen, Länderinformationen oder ein Online-Tool zur Erstellung des persönlichen Kulturprofils (Cultural Orientation Index)“ genutzt.

18 Hierzu erhalten Mitarbeiter im internationalen Einsatz einmal jährlich einen Heimflug. Durch die Abteilung EMD/I ist eine regelmäßige Kommunikation mit den Reintegrationsfach- und Personalbereichen im Heimatland sowie die „Gelegenheit zur aktiven Netzwerkpflege“ gegeben.

vanten psychologischen Faktoren“¹⁹ dient einmal der „Stabilisierung der Mitarbeiter und ihrer Familien“ sowie dann natürlich auch zur Weitergabe des interkulturellen Know-hows durch den Expatriaten.

Der Firma DaimlerChrysler kann nicht zuletzt auch durch die Zusammenarbeit mit dem Institut für interkulturelles Management bei der Vorbereitung ihrer Mitarbeiter/-innen sowie der DaimlerChrysler Corporate University eine insgesamt sehr hohe Wertung im Bereich „Kompetenz nach innen“ gegeben werden.

Die SAP AG, das größte europäische Softwareunternehmen, weltweit an Stelle drei, hat seinen Hauptsitz in Walldorf und entwickelt Software für Unternehmen. Hierbei zeichnet sich die Aktiengesellschaft durch die Spezifik aus, Software auf das Land, die Region, den individuellen Kunden zuzuschneiden. Bedürfnisse der Firmenkunden werden erfasst, analysiert und umgesetzt. Die Firma wirbt damit, dass sie „keine Branchenlösungen von der Stange“ bietet, sondern jeweils maßgeschneiderte Systeme liefert. Es ist nicht überheblich zu behaupten, jeder Großkunde erhält ein individuell angepasstes SAP-System in den relevanten Bereichen.

Globale und lokale Partner von SAP runden das Netzwerk von Kontakten über die Systemgrenze ab, die zusätzlich dazu beitragen, dass die Produkte der Firma den spezifischen Anforderungen gerecht werden. Über das „Corporate Citizenship“-Programm engagiert sich SAP darüber hinaus in den Bereichen Bildung (Schulen und Universitäten), Governance (UN und Transparency International) und Soziales (SAP Solidarity Fund). Ob allerdings ein hoher Grad der individuellen Anpassung von Produkten an die lokalen Anforderungen auch auf kulturelle Kompetenz schließen lässt, sei an dieser Stelle hinterfragt, denn bei der technischen Anpassung des Produkts handelt es sich ja nicht um eine Auseinandersetzung mit der lokalen Kultur. Häufig genug werden in anderen Situationen der Interaktion oft genau solch technisch-ökonomische Maßstäbe angesetzt, ohne die Schlussfolgerung, dies sei auch kulturell kompetent, zu hinterfragen.

Wie ein hoher Grad der Standardisierung selten Aufschluss über Kulturkompetenz gibt, so gilt dies gleichermaßen für ein weltweit (fast) standardisiertes Produkt. Das Beispiel von Starbucks wird diese Einsicht unterstreichen.

Starbucks, ein international agierendes Einzelhandelsunternehmen, spezialisiert auf hochwertige Kaffeeerzeugnisse, ist in den Bereichen Einkauf, Rösten und Vertrieb von Kaffeebohnen und deren Endprodukten durch konzerneigene, lizenzierte „Coffee Houses“ tätig. Mit einem Umsatz von ungefähr USD 7,8 Milliarden (2006), der Eröffnung von durchschnittlich sechs weiteren Kaffeehäusern täglich

19 Da es bei der Repatriierung regelmäßig zu psychosozialen Anpassungsschwierigkeiten kommt (Entfremdung, Anomie usw.; Verlust des Freundes- und Bekanntenkreises; häufig materielle Einschränkungen; Sorge um die berufliche Position) müssen Desorientierungs- und Frustrationserfahrungen, die von veränderten Wertsetzungen, Lebenseinstellungen und Interessen herrühren, thematisiert werden.

und damit einer Gesamtsumme von 12.440 „Coffee Houses“ in 37 Ländern, zeigt sich das Unternehmen von seiner internationalen Seite – im Umgang mit Menschen, Mitarbeitern wie Kunden, aus Kulturkreisen so unterschiedlich wie Brasilien, Ägypten, Russland, Indien, China, Europa, den USA und vielen mehr.

Starbucks hat sich insbesondere einen Namen durch Diversität seiner Arbeitnehmerschaft gemacht.²⁰ Dies zeigt sich bis in die Führungsspitze; beinahe ein Drittel weibliche und 22 % farbige Mitarbeiter befinden sich auf oberster Führungsebene²¹. Starbucks schmückt sich unter anderem mit der Auszeichnung des Business Ethics Magazine als eines der besten 100 Corporate Citizens im siebten Jahr in Folge. Hierzu werden die Bemühungen gewertet, sich international für Fair Trade von Kaffeebohnen einzusetzen und Vielfalt als erklärten Erfolgsfaktor in die Unternehmensstrategie einzubeziehen.

Auf der anderen Seite steht Starbucks für ein Angebot, das einen hohen Grad an Standardisierung seines „Produkts“ aufweist. Die Shops sind überall auf der Welt nach denselben Prinzipien und im selben Style aufgebaut. Dabei sind die Starbucks-Produkte nicht Getränke *als solche*, sondern vermitteln die eigene Starbucks-Lebensart.²² Dies hat zur Konsequenz, dass Starbucks-Kunden selten auf der Suche nach Durstlöschung und viel häufiger mit der Erwartung gestärkt sind, genau jenes Starbucks-Gefühl wieder zu erleben. Die Produkte sind – dieser Erwartung gerecht werdend – bis auf geringe Variationen oder lokale Erweiterungen der Produktpalette deshalb weitgehend standardisiert. Es ist die vermittelte Einzigartigkeit, *die* Starbucks-Erfahrung, welches Starbucks in den meisten Märkten den gewünschten Erfolg bringt; eben weil ein Produkt den ganzen Horizont einer neuen oder bestimmten Lebensart vermittelt, egal an welchem Ort auf dem Globus es gekauft wird.

Die vier exemplarisch herausgegriffenen Unternehmen und ihre Beschreibung auf den drei Ebenen zeigen bereits systemimmanente Schwächen bei dem Versuch, Kulturkompetenz zu quantifizieren oder auf verschiedenen Ebenen vergleichbar zu machen.

20 Starbucks sagt in der Beschreibung seiner Arbeitnehmerschaft in den Vereinigten Staaten über sich: „The overall makeup of our U.S. workforce underscores a commitment to our Guiding Principle of embracing diversity as an essential component in the way we do business“ [„Die Zusammensetzung unserer US-Arbeitnehmerschaft unterstreicht unsere Verbindlichkeit gegenüber unserem Guiding Principle, Vielfalt als unentbehrliche Komponente in unserer Art zu sehen, Geschäfte zu tätigen“ (eigene Übersetzung)]. Die weiteren fünf Prinzipien können unter http://www.starbucks.de/de-de/_About+Starbucks/Das+Starbucks+Leitbild.htm nachgelesen werden.

21 Die Führungsspitze bezieht sich auf Positionen des Senior Officer, was Senior Vice President und höhere Stellungen umfasst. Die Informationen sind aus dem *Starbucks Corporation: Corporate Social Responsibility/Fiscal 2006 Annual Report* bezogen.

22 Die Homepage von Starbucks beispielsweise ist an verschiedener Stelle als Lifestyle-Portal beschrieben, das seine Kunden auffordert, sich „inspirieren“ zu lassen; nicht selten lässt man Faktoren der Umwelt, beispielsweise einen Jahreszeitenwechsel und die damit assoziierten Gefühle, direkt in die Kreation und Vermarktung eines neuen Getränks einfließen.

Neben der Frage, wie schwer beispielsweise der BMW Group Award im Vergleich zur internationalen Diversität im Starbucks-Management wiegt, ist zu keinem Zeitpunkt empirisch gänzlich nachprüfbar, inwieweit Unternehmen ihre Versprechen zu Corporate Citizenship tatsächlich einhalten. Auch die Produktpassung an Länder und Kunden kann möglicherweise Ausdruck hoher Kulturkompetenz sein oder aber einfach der Notwendigkeit entspringen, beispielsweise Softwareprodukte individuell anzupassen. Weiter gehend kann, wie oben beschrieben, auch das Fehlen von Produktlokalisierung bedeuten, dass die Firma extensive Marktanalyse mit dem Ergebnis betrieben hat, die Waren werden am besten aufgenommen, wenn sie ihrem Ruf an vermitteltem Lebensgefühl gerecht werden.

Was also ist am Ende *wirklich* kulturkompetent? Allgemein ist die Qualität von Trainings zur Vorbereitung auf eine andere Kultur sehr unterschiedlich, und sie sind von daher nicht direkt vergleichbar. Während der eine Ansatz eher *quantitativ* von Stereotypen ausgehen kann, kann ein anderer Ansatz eher *qualitativ* von interpretativen, selbstreflektiven und semiotischen Verfahren des Umgangs mit dem anderen ausgehen. Zudem macht auch selbst ein extensives kulturelles Coaching ein Individuum noch nicht kompetent im Umgang mit dem und den Andersartigen, wenn es nicht bereit ist, sich auf einen Lernprozess vor Ort einzustellen.

Ein weiterer Punkt in diesem Kontext ist die mögliche Überschneidung von interkultureller Kompetenz und sozialem Engagement. Ist die Investition in die lokale Infrastruktur, beispielsweise der Aufbau von Bildungseinrichtungen vor Ort, als Mitwirkung an der Gesellschaft zu verstehen und ist hiermit zugleich ein Beitrag zur Verständigung der ausländischen Firma und ihrer Umgebung geleistet?

Auch wenn manche Aspekte durchaus in beiden Kategorien ihren Platz finden, ist eine Abgrenzung besonders für den quantitativen Ansatz nötig. Aus diesen Gründen wird in diesem Beitrag für eine qualitative Erfassung interkultureller Kompetenz plädiert, die Raum für das Fundament der Analyse schafft, nämlich die individuell-subjektive Fähigkeit, Unterschiede konzeptionell als Bereicherung zu verstehen, und die Bereitwilligkeit, Differenzen komplikationslos zu überbrücken. Hierzu gehört die Einstellung *des Einzelnen*; die Bereitschaft, Fragen zu stellen und sich von den eigenen Ansprüchen und Erwartungen lösen zu können.

Global interagierende Firmen optimieren demnach den Grad ihrer interkulturellen Kompetenz, wenn sie Diversität im eigenen System anerkennen – und das heißt: erkennen und schätzen – und ihre Ressourcen möglichst dahin gehend nutzen, unvoreingenommen und bereichert durch interne Vielfalt, Andersartigkeit offen gegenüberzustehen. Ambiguitätstoleranz und Empathie, gepaart mit respektvoller Neugierde auf individueller Ebene, scheinen nach wie vor die wichtigsten Aspekte interkultureller Kompetenz zusammenzufassen.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass Glokalisierung – also die globale Integration ursprünglich nationaler Firmen – insofern hybrid ist, als sich Integration zwar nach Maßgabe von guten Gründen diskutieren lässt, ohne damit aber ohne Weiteres entscheiden zu können, welches Konzept ökonomischen Erfolg verspricht oder etwa für kulturelle Integration vorbildlich ist. Während die beiden untersuchten Automobilfirmen sich nach außen bzw. nach innen zu integrieren suchen, geht es dem Softwareproduzenten eher um Produkthanpassung an den jeweiligen Kunden, und der Coffee-Shop-Kette geht es im Gegensatz dazu um den Erhalt der Produktidentität bei gleichzeitigem sozialem Engagement auch in Hinsicht auf kulturelle Integration. Die Frage nach der Kulturkompetenz muss in diesen Fällen offenbleiben, da sich hier zu viele qualitative Kriterien überschneiden, die dementsprechend schwer zu quantifizieren wären.

Gegenstand weiterer Untersuchungen wäre es demnach, individuelle Erfolgsstrategien mit der verordneten Organisationsstruktur sowie die Integrationsprogrammatische der Unternehmen mit ihrer tatsächlichen Integration abzugleichen. Dies konnte hier nur ansatzweise verfolgt werden. Letztlich aber ginge es darum, so etwas wie einen „Glokalisierungsindex“ zu ermitteln, der gleichfalls einen Indikator der jeweiligen Unternehmenskultur darstellt: In dem Maße, wie ein Unternehmen auf die eigene kulturelle Kompetenz reflektiert und diese Reflexion strategisch umzusetzen vermag, kann man auch von mehr oder weniger gelungener globaler Integration sprechen. Da es sich mit der kulturellen Reflexion ähnlich wie mit der ethischen verhält, hätte der Glokalisierungsindex nicht nur Anspruch auf einen deskriptiven Wert, sondern durchaus auch einen normativen auf Geltung.

Literatur

- ADEMA, Willem; EINERHAND, Marcel: *The Growing Role of Private Social Benefits, Labour Market and Social Policy*. Occasional Papers No. 32. Paris: OECD 1998
- ANDERSON, Ulf u. a.: *Subsidiary Embeddedness and Competence Development in MNCs: A Multi-Level Analysis*. In: *Organization Studies* 22 (2001) 6, S. 1013–1034
- ANTHONY, Peter D.: *Managing Culture*. Buckingham 1994
- APPADURAI, Arjun: *Disjuncture and Difference in the Global Economy*. In: FEATHERSTONE, Mike (Hrsg.): *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London 1990, S. 295–31
- BABA, Marietta L.: *Anthropology of work in the Fortune 1000: A critical retrospective*. In: *Anthropology of Work Review* 18 (1998) 4, S. 17–28
- BAECKER, Dirk: *Organisation als System*. Frankfurt 1999
- BAECKER, Dirk: *Wozu Kultur?* Berlin 2000

- BARNET, Richard; CAVANAGH, John: Die globale Homogenisierung der Kultur. In: MANDER, Jerry; GOLDSMITH, Edward: Schwarzbuch Globalisierung. Eine fatale Entwicklung mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern. München 2002
- BECKER, Steffen u. a.: „Vernetzung“ als postfordistische Form der Unternehmensorganisation. Frankfurt am Main 2000
- BERGSTEN, C. Fred u. a.: American Multinationals and American Interests. Washington 1978
- BHABHA, Homi K.: The Location of Culture. London 1994
- BOLTEN, Jürgen: InterAct. Ein wirtschaftsbezogenes interkulturelles Planspiel für die Zielkulturen Australien, Deutschland, Frankreich, Italien, Großbritannien, Niederlande, Ostasien, Rußland, Spanien und USA. Berlin 1999
- BOLTEN, Jürgen: Internationales Personalmanagement als interkulturelles Prozessmanagement: Perspektiven für die Personalentwicklung internationaler Unternehmen. In: CLERMONT, Alois u. a. (Hrsg.): Personalführung und Organisation. München/Wien 2000
- BOLTEN, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: BERNINGHAUSEN, Jutta; KÜNZER, Vera (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt am Main 2007, S. 21–42
- BORNSCHIER, Volker: Multinationale Konzerne, Wirtschaftspolitik und nationale Entwicklung im Weltsystem. Frankfurt am Main 1980
- CARROLL, William K.; CARSON, Colin: The Network of Global Corporations and Elite Policy Groups: A Structure for Transnational Capitalist Class Formations? In: Global Networks 3 (2003) 1, S. 29–57
- CARROLL, William K.; FENNEMA, Meindert: Is there a Transnational Business Community? In: International Sociology 17 (2002) 3, S. 393–420
- CZARNAWSKA, Barbara: Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity. London 1997
- DEARDORFF, Darla K.: In Search of Intercultural Competence. In: NAFSA News, Internationalization (Spring 2004), S. 13–15, online unter http://www.nafsa.org/File/in_search_of_intercultural.pdf (Stand: 19.08.2008)
- DERESKY, Helen: Global Management. Strategic and Interpersonal. Upper Saddle River 2002
- DERESKY, Helen: International Management. Managing Across Borders and Cultures. Upper Saddle River 2006
- FESTING, Marion u. a.: Diversity Management and Firm Performance – A conceptual Analysis of Intercultural Competence as a Moderating Variable. Discussion Paper Chair of Human Resource Management and Intercultural Leadership. Berlin: Europäische Wirtschaftshochschule 2006
- GERMANN, Harald; RAAB, Silke; SETZER, Martin: Messung der Globalisierung: ein Paradoxon. In: STEGER, Ulrich (Hrsg.): Facetten der Globalisierung. Ökonomische, soziale und politische Aspekte. Berlin u. a.: Springer 1999, S. 1–25

- GHOSHAL, Sumantra; NOHRIA, Nitin: Internal Differentiation within Multinational Corporations. In: *Strategic Management Journal* 10 (1989), S. 323–332
- GRAHAM, Laurie: *On the Line at Subaru-Isuzu: the Japanese Model and the American Worker*. Ithaca 1995
- GUARNIZO, Luis E.; SMITH, Michael P.: The Locations of Transnationalism. In: SMITH, Michael P.; GUARNIZO, Luis E. (Hrsg.): *Transnationalism from Below. Comparative Urban and Community Research* 6. London 1998, S. 13–34
- GUDYKUNST, William: *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, California 1994
- HARZING, Anne-Wil: An Analysis of the Functions of International Transfer of Managers in MNCs. In: *Employee Relations* 23 (2001) 6, S. 581–598
- HOFSTEDE, Geert: *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. London 1980
- HUNTINGTON, Samuel P.: *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York 1996
- KASIMIR, Sharyn: Corporation, self and enterprise at the Saturn automobile Plant. In: *Anthropology of Work Review* 22 (2001) 4, S. 8–11
- KOGAT, Bruce: Learning, or the Importance of Being Inert: Country Imprinting and International Competition. In: GHOSHAL, Sumantra; WESTNEY, Eleanor D. (Hrsg.): *Organization Theory and the Multinational Corporation*. London 1993, S. 136–154
- KRISTENSEN, Peer H.; ZEITLIN, Jonathan: *Local Players in Global Games: The Strategic Constitution of a Multinational Corporation*. Oxford 2004
- KÜHLMANN, Torsten M.; STAHL, Günter K.: Diagnose interkultureller Kompetenz. Entwicklung und Evaluierung eines Assessment Centers. In: BARMAYER, Christoph I.; BOLTEN, Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelle Personalorganisation*. Berlin 1998
- LINDISFARNE, Nancy: Fieldwork, Gender and Imperialism Now. In: *Critique of Anthropology* 22 (2002) 4, S. 403–444
- MEAD, George: *International Management*. London 1994
- MECKL, Reinhard: Der M&A-Prozess. In: BOLTEN, Jürgen; SCHRÖTER, Daniela (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Forschungsstand und Perspektiven*. Berlin 2001
- MOORE, Fiona: *Transnational Business Cultures. Life and Work in a Multinational Corporation*. Hants 2005
- MORGAN, Garth: *Images of Organizations*. London 1997
- MUELLER, Frank: Societal Effect, Organizational Effect and Globalization. In: *Organization Studies* 15 (1994) 3, S. 407–428
- NASH, June: Anthropology of the Multinational Corporation. In: HUIZER, Gerrit; MANNHEIM, Bruce (Hrsg.): *The Politics of Anthropology. From Colonialism and Sexism toward a View from Below*. Paris 1979, S. 421–446
- OHMAE, Kenichi: *The Borderless World: Power and Strategy in the Interlinked Economy*. London 1990

- ROBERTSON, Roland: Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott; ROBERTSON, Roland (Hrsg.): Global Modernities. London 1995, S. 25–44 [übersetzt in: BECK, Ulrich (Hrsg.), Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt 1998, S. 192–220]
- SCHMIDT, Siegfried J.: Unternehmenskultur. Die Grundlage für den wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen. Weilerswist 2004
- SCHWARTZMAN, Helen B.: Ethnography in Organization. In: Qualitative Research Methods 27. London 1993
- SEELMANN-HOLZMANN, Hanne: Global Players brauchen Kulturkompetenz. Nürnberg 2004
- STAHL, Günter: Internationaler Einsatz von Führungskräften. München, Wien 1998
- THOMAS, Alexander: Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen Wissen Ethik – Streitforum für Erziehungskultur 14 (2003)1, S. 137–228
- TOMLINSON, John: Globalization and Culture. Cambridge 1999
- TROMPENAARS, Fons: Riding the Waves of Culture. London 1993
- VERTOVEC, Steven: Conceiving and Researching Transnationalism. In: Ethnic and Racial Studies 22 (1999) 2, S. 447–462
- WÄGENBAUR, Thomas: Hybride Hybridität: Der Kulturkonflikt im Text der Kulturtheorie. In: arcadia 31 (1996) 1/2, S. 27–38
- WALLMANN, Sandra: Ethnicity and the Boundary Process in Context. In: REX, John; MASON, David (Hrsg.): Theories of Race and Ethnic Relations. Cambridge 1986, S. 226–245
- WRIGHT, Susan: „Culture“ in Anthropology and Organizational Studies. In: WRIGHT, Susan (Hrsg.): Anthropology of Organizations. London 1994, S. 1–31.

Anke Settelmeyer/Karola Hörsch

Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund

„Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind erfolgreiche Unternehmer, hervorragende Fachkräfte und vielversprechender Nachwuchs für die Wirtschaft. ... ich denke, es ist allerhöchste Zeit, das Potenzial von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund für die Wirtschaft nutzbar zu machen.“ Dieser Appell stammt von Wolfgang Clement (CLEMENT 2005), ehemaliger Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit. Worin aber besteht das Potenzial dieser Personengruppe im Einzelnen?

Studien zu Personen mit Migrationshintergrund stellen häufig deren Schwierigkeiten am Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt dar. Hinsichtlich ihrer Potenziale wird zwar immer wieder auf interkulturelle Kompetenzen verwiesen, allerdings liefern auch Studien zu diesem Thema keine Antwort auf die oben genannte Frage, denn in ihnen werden Personen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe nicht eigens berücksichtigt. Vielmehr finden sich auch in solchen Untersuchungen nur allgemeine Hinweise. Eine Mitte der 1990er-Jahre durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) geförderte Studie zu internationalen Qualifikationen untersuchte diese Kompetenzen aus Sicht der Betriebe und der Beschäftigten. Die Autorin und die Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass bei ausländischen Beschäftigten „in bundesdeutschen Unternehmen ein enormes Potenzial an vorhandenen oder doch vergleichsweise leicht zu entwickelnden ‚internationalen Qualifikationen‘ brachliegt“ (BUSSE 1997, S. 89).

Um diesen vagen Hinweisen auf insbesondere interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten von Personen mit Migrationshintergrund nachzugehen und diese gegebenenfalls zu differenzieren, wurde im BIBB das Forschungsprojekt „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“ durchgeführt (SETTELMAYER u. a. 2006). Da diese Studie die Grundlage der folgenden Ausführungen darstellt, wird zunächst das dort entwickelte Verständnis interkultureller Kompetenz und der methodische Rahmen erläutert. Daran schließt sich die Darstellung der Elemente interkultureller Kompetenz an, die Personen mit Migrationshintergrund im Berufsalltag einsetzen. Abschließend werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie diese Kompetenzen in der Ausbildung aufgegriffen und gezielt gefördert werden können.

1. Allgemeine Hinweise zur BIBB-Studie zu Fachkräften mit Migrationshintergrund

1.1 Begriffliche Fassung interkultureller Kompetenz

Den Ausführungen liegt folgendes Verständnis interkultureller Kompetenz zugrunde:

- Interkulturelle Kompetenz ergänzt bereits vorhandenes Fachwissen.¹ Sie wird als Zusatzqualifikation betrachtet.
- Der Einsatz interkultureller Kompetenz ist eng an (Sprach-)Handlungen gebunden. Sie ist daher vor allem in solchen Berufen von Bedeutung, in denen in einem hohen Maße Kommunikation zwischen Kundinnen, Kunden und Fachkräften stattfindet.
- Interkulturelle Kompetenz kommt in Situationen zum Tragen, an denen Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft beteiligt sind. Es ist daher notwendig, dass Kontakte zu Kundinnen und Kunden bzw. Patientinnen und Patienten unterschiedlicher Herkunft stattfinden.
- Anders als Definitionen und Konzepte interkultureller Kompetenz, die sehr weit gefasst werden und zum Beispiel Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kompetenzen wie Belastbarkeit, Ambiguitätstoleranz und Kontaktfreudigkeit berücksichtigen (vgl. BOLTEN 2001; LEENEN, GROSS, GROSCH 2002; BERTELSMANN STIFTUNG 2006), konzentriert sich die hier herangezogene Studie auf die Elemente interkultureller Kompetenz, die einen kulturellen Bezug haben und damit das Spezifische *interkultureller* Kommunikation ausmachen. Es sind Sprachkenntnisse, interkulturelle Erfahrungen und spezielles Deutungswissen.

1.2 Methodische Hinweise

Der Einsatz interkultureller Kompetenz durch Personen mit Migrationshintergrund² wurde in dieser qualitativen Studie exemplarisch für die Berufe Medizinische Fachangestellte, Kaufleute im Einzelhandel, im Groß- und Außenhandel sowie für Spedition und Logistikdienstleistung erfasst. Die befragten Personen mit Migrationshintergrund haben in Deutschland eine duale Ausbildung erfolgreich abgeschlossen und zum Befragungszeitpunkt als Fachkräfte gearbeitet. Um Hinweise zu den interkulturellen Kompetenzen zu erhalten, die im Berufsalltag aufgrund der fachlichen Erfordernisse und betrieblichen Gegebenheiten tatsächlich eingesetzt werden, wur-

1 Damit folgen wir dem in der Berufsbildung gängigen Verständnis, wie es auch in der bereits erwähnten früheren Studie beschrieben wird (vgl. BUSSE u. a. 1997).

2 Personen mit Migrationshintergrund sind selbst aus dem Ausland zugezogen oder haben mindestens ein Elternteil, der aus dem Ausland nach Deutschland gezogen ist. Die Muttersprache ist nicht Deutsch.

den die Fachkräfte insbesondere zu ihren beruflichen Tätigkeiten befragt, so zum Beispiel zu ihren Aufgaben, den Kundinnen und Kunden bzw. Patientinnen und Patienten und der Arbeitsteilung untereinander.³ Damit konnten die Kompetenzen, die „zur Bewältigung der jeweiligen Handlung benötigt werden“, in Erfahrung gebracht werden, nicht jedoch die Fähigkeiten, „die in der jeweiligen Handlungssituation nicht relevant“, aber bei einer Person dennoch potenziell vorhanden sind (ARNOLD, SCHÜSSLER 2001, S. 66). Diese Einschränkung gilt selbstverständlich auch für die folgenden Aussagen zu interkultureller Kompetenz der befragten Fachkräfte mit Migrationshintergrund.

Die interkulturellen Kompetenzen wurden deduktiv aus den Schilderungen der Befragten ermittelt und nicht anhand eines vorab festgelegten Kanons von interkulturellen Kompetenzen abgefragt. Diese Offenheit ermöglichte es, etwaige Spezifika des Einsatzes interkultureller Kompetenz durch diese bislang unbeachtete Personengruppe in Erfahrung zu bringen.

Die Auswahl der Berufe stellte sicher, dass sowohl Einsatzmöglichkeiten interkultureller Kompetenz beim Kontakt mit Kundinnen und Kunden bzw. Patientinnen und Patienten mit Migrationshintergrund in Deutschland als auch solche beim Kontakt mit Kundinnen und Kunden im Ausland berücksichtigt wurden.

2. Einsatz interkultureller Kompetenz im Berufsalltag

Der Einsatz interkultureller Kompetenz hängt nicht allein von den entsprechenden Fähigkeiten und Kenntnissen der Fachkräfte ab, sondern wird mitbestimmt durch die berufliche Sozialisation, zum Beispiel die Art, wie üblicherweise mit Kundinnen und Kunden bzw. Patientinnen und Patienten umgegangen wird. Zudem steht „kompetentes Handeln von Personen ... in engem Zusammenhang mit dem jeweils gegebenen situativen Kontext“ (GILLEN, KAUFHOLD 2005, S. 372), zum Beispiel der Organisation des Arbeitsalltags in der jeweiligen Praxis bzw. dem Unternehmen. Eine Arzthelferin erklärt zum Beispiel, dass in der Türkei beim Arzt oft viel mehr mit den Patientinnen und Patienten gesprochen werde. Dies sei hier aufgrund der engen zeitlichen Organisation der Arbeit in der Praxis, in der sie tätig ist, nicht vorstellbar.

Nicht alle der befragten Fachkräfte setzen interkulturelle Kompetenz am Arbeitsplatz ein. In allen untersuchten Berufen gibt es jedoch Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die diese beruflich nutzen. Die Analyse ihrer Äußerungen ergab, dass im Berufsalltag insbesondere Sprachkenntnisse und kulturspezifisches Wissen,

3 Die Fragen wurden erzählgenerierend gestellt, sodass die Befragten eigene Schwerpunkte setzen konnten. Hinweise auf interkulturelle Kompetenzen wurden durch spezielle Nachfragen der Interviewerinnen vertieft. Weitere Themen des Leitfadens waren Schule, Berufsfindung und eigene Migrationserfahrungen bzw. die der Familie.

vermittelnde Fähigkeiten und der Umgang mit Diskriminierung von Bedeutung sind. Diese Aspekte werden im Folgenden ausgeführt.

2.1 Sprachkompetenz und kulturspezifisches Wissen im Umgang mit Kunden und Kundinnen bzw. Patienten und Patientinnen

Sprachkenntnisse und kulturspezifisches Wissen werden im Folgenden gemeinsam beschrieben, da Sprache selbst Teil von Kultur ist und Kultur vermittelt, zum Beispiel bei kulturspezifischen Konventionen des Kommunizierens (Höflichkeit, Wertschätzung und Nähe) (vgl. KNAPP 2002, S. 67 f.). Die befragten Fachkräfte beherrschen neben ihrer Herkunftssprache auch Deutsch und in der Regel Englisch, teilweise sogar eine weitere Fremdsprache.

Medizinische Fachangestellte mit Migrationshintergrund übersetzen in ihrer Erstsprache Arzt-Patient-Gespräche, was – je nach Fachgebiet des Arztes – mit hohen (fach-)sprachlichen Anforderungen verbunden sein kann. Darüber hinaus kann das Übersetzen mit zusätzlichen Anforderungen und großer Verantwortung verbunden sein, von der die deutschen Kolleginnen normalerweise frei sind. Je nach Schwere der Erkrankung, die sie dem Patienten mitteilen müssen, können sie erheblichen psychosozialen Belastungen ausgesetzt sein, zum Beispiel wenn sie eine lebensbedrohliche Diagnose übermitteln müssen. Durch das Übersetzen verlängern sich Arzt-Patient-Gespräche, und es kann Zeitdruck entstehen. Eine Befragte schildert dies eingehend mit den Worten: *„Ich versuche, alles möglichst schnell zu machen. Ich frag’ die Patienten erst mal, was die für Beschwerden haben oder was sie wünschen. Das geht dann schneller. Dann erzählen die mir das, und ich erzähle ihm das, und geht dann ruck, zuck schnell. Wie, das ist auch schon bisschen blöd, auch für den Chef, weil, er muss lange warten, bis wir uns da verständigt haben. Das muss, das merk’ ich auch, dass das schnell gehen muss.“*⁴ Das Zitat macht auch deutlich, dass diese Arzthelferin zeitweise in erheblichem Maße den Verlauf und das Gelingen der Arzt-Patient-Gespräche bestimmt und damit Verantwortung übernimmt, die ihre berufliche Position in dieser Form nicht vorsieht. Schließlich zieht das Übersetzen eine Rollenänderung nach sich, da der Arzt/die Ärztin beim Übersetzen von der Arzthelferin abhängig ist, was eine zeitweise ganz andere Beziehungskonstellation mit sich bringen kann.

Während die Medizinischen Fachangestellten in der Regel von Arzt oder Ärztin zum Übersetzen aufgefordert werden, setzen sie ihre Herkunftssprache nach eigener Maßgabe bei organisatorischen Tätigkeiten und zur Betreuung von Patientinnen und Patienten gleicher Herkunft ein, die sie am äußeren Erscheinungsbild oder am Akzent

4 Alle kursiv gedruckten Zitate in diesem Aufsatz sind Originalbeiträge von Interviewten.

erkennen. In vielen Fällen verwenden sie übliche Anreden und kommunizieren mit ihnen in spezifischer Weise, was zu einem vertrauten Umgang miteinander führen kann. Eine Arzthelferin sagt: *„Ich bin ja jetzt türkische Mitarbeiterin. Wenn ich 'ne Deutsche wäre, würde der Patient mit mir nicht so reden. Er kann das dann nicht erzählen, richtig erzählen. Ich hör' dann zu. Ich sag' auch meine Meinung.“* Sie sprechen mit Patientinnen und Patienten zum Beispiel im Vorfeld von Untersuchungen und beruhigen sie dadurch. Sie erklären die Einnahme von Medikamenten und führen Telefonate in der Herkunftssprache, zum Beispiel um Termine abzusprechen oder Informationen weiterzugeben. In einem Fall erläutert eine Arzthelferin Grundzüge des Gesundheitssystems in Deutschland, eine andere erklärt, was eine Überweisung ist.

Einige von ihnen sprechen die Patientinnen und Patienten von sich aus in der gemeinsamen Sprache an, andere tun dies ausdrücklich nur, nachdem sie festgestellt haben, dass auf Deutsch keine Kommunikation möglich ist. Letztere gehen davon aus, dass Personen, die in Deutschland leben, auch die deutsche Sprache beherrschen sollten, denn es ist nicht immer jemand zum Übersetzen zur Stelle.

Durch den Einsatz interkultureller Kompetenz werden Kolleginnen entlastet, Arbeitsabläufe in der Praxis beschleunigt, und aufgrund der besseren Verständigung mit einigen Patientinnen und Patienten wird die Qualität der Behandlung verbessert. Die erforderlichen fachsprachlichen Ausdrücke eignen sich die Arzthelferinnen im Laufe der Zeit selbst an. Sie berichten von Schwierigkeiten, diese in Erfahrung zu bringen, denn die Fachausdrücke sind in der Regel auch ihren Bekannten nicht geläufig; Wörterbücher standen jedoch nur in einer Praxis zur Verfügung. Die befragten Arzthelferinnen setzen ihre Sprachkenntnisse überwiegend mündlich ein, nur selten verfassen sie schriftliche Atteste.⁵

Einzelhandelskaufleute führen Verkaufsgespräche mit Kundinnen und Kunden gleicher Herkunft in der gemeinsamen Sprache. Sie binden sie so in besonderem Maße an das Geschäft; zum Teil ergänzen sie das Warensortiment unter Berücksichtigung ihrer speziellen Wünsche. Eine Einzelhandelskauffrau zum Beispiel, die in der Gardinenabteilung eines Kaufhauses arbeitet, ergänzt das Sortiment um die Stoffqualitäten und Farben, die den Geschmack der Kundinnen und Kunden ihrer Herkunft, insbesondere von Seniorinnen und Senioren, treffen. Kundinnen und Kunden gleicher wie ausländischer Herkunft sprechen bevorzugt sie an, da diese aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten bisweilen zögern, sich an eine deutsche Verkäuferin zu wenden. Sie sagt: *„Die sehen, ich bin keine Deutsche, und denken, sie wird mich vielleicht nicht auslachen, wenn ich jetzt mit der auf Deutsch spreche und Fehler mache.“*

5 Zur Wahrnehmung und dem Nutzen dieser Kompetenzen durch die befragten Ärzte/Ärztinnen vgl. auch BENNEKER u. a. 2005, S. 50.

Auch Einzelhandelskaufleute mit Migrationshintergrund entlasten Kolleginnen und Kollegen, indem sie Kundinnen und Kunden bedienen, mit denen sie aufgrund ihrer Sprachkenntnisse problemlos kommunizieren können. In einigen größeren Häusern liegen Listen mit den Sprachkenntnissen der Mitarbeitenden vor. Bei Bedarf werden sie in andere Abteilungen gerufen, um dort Gespräche mit Kundinnen und Kunden zu führen. In der Regel benötigen sie ausschließlich mündliche Sprachkenntnisse.

Die befragten *Kaufleute im Außenhandel⁶ und für Spedition und Logistikdienstleistung* arbeiten mit Kundinnen und Kunden im In- und Ausland. Sie führen in ihrer Erstsprache eigenverantwortlich Gespräche unterschiedlichster Art, vom Small Talk bis zum Geschäftsabschluss. Sie bereiten Meetings mit ausländischen Geschäftspartnern in ihrem Unternehmen und Geschäftsreisen für Vorgesetzte in die Länder vor, für die sie zuständig sind, oder reisen selbst dorthin. Vereinzelt werden sie auch bei Messen hinzugezogen: Sie weisen bei der Konzeption von Messeständen auf kulturspezifische Aspekte hin und sind bei der Durchführung der Messe wichtige Ansprechpartner für den jeweiligen Kundenkreis.

Kenntnisse des kulturspezifischen Umgangs und Kommunizierens benötigen sie insbesondere, um Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen in Niederlassungen und Kundinnen und Kunden im Herkunftsland und in anderen Ländern aufzubauen, zu pflegen und um Verhandlungen zu führen. So kann es üblich sein, bei geschäftlichen Gesprächen zunächst Privates zu erzählen und sich mit einigen Geschäftspartnern zu duzen. Sie beachten zudem hierarchische Strukturen in Unternehmen dieser Länder und kennen landestypische Gegebenheiten. Bei der Präsentation von Geschäftsergebnissen in der Zentrale des Unternehmens mit Sitz im Herkunftsland müssen Spezifika, die in Deutschland eine besondere Relevanz haben, in für die dort Anwesenden verständlicher Art und Weise thematisiert und dargestellt werden. Die Befragten wissen um die vorherrschende Bedeutung von Arbeit und die üblichen Arbeitszeiten, sie kennen das Geschäftsgebaren und die Märkte der Länder, für die sie zuständig sind. Bei persönlichen Kontakten rundet die Körpersprache das angemessene Verhalten ab. Diese Fähigkeiten und Kenntnisse führen dazu, dass die Fachkräfte einen besseren Zugang zum Kundenkreis gleicher Herkunft haben. Ein Vorgesetzter bemerkt, dass *„eigentlich sofort ein relativ freundlicher Umgangston [herrscht, A. S.J. Ansonsten kommen die Kunden immer ziemlich vorsichtig ...“*

Anders als Arzthelferinnen und Einzelhandelskaufleute benötigen sie auch schriftsprachliche Kenntnisse, zum Beispiel für Kundeninformationen, Zollformalitäten und Verträge. Auch sie erweitern ihre erstsprachigen Kenntnisse um die notwen-

6 Die befragten Großhandelskaufleute hatten bei ihren beruflichen Tätigkeiten keine Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen einzusetzen; ihre Äußerungen werden daher im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

dige Fachsprache weitgehend ohne Unterstützung des Betriebs. Damit unterscheiden sie sich deutlich von den (deutschen) Kaufleuten im Groß- und Außenhandel und im Verkehrsgewerbe, die in der bereits erwähnten BIBB-Studie von Busse befragt wurden und zu über 60 % bzw. über 50 % von „großem Engagement der Unternehmen bei der Fremdsprachenvermittlung“ (BUSSE u. a. 1997, S. 177) berichteten.

Dass die in Elternhaus und Schule erworbenen Sprachkenntnisse hier nicht ausreichen (können), macht das folgende Zitat deutlich: „*Sachbearbeitung auf Italienisch, das ist was total anderes. Also das ist halt nicht umgangssprachlich, wie man halt mit Freunden spricht oder wie man mit der Familie spricht. Man muss sich schon so umstellen*“ (Frau G., Außenhandelskauffrau). Die Fachkräfte müssen demnach ihre vorhandenen erstsprachigen Kenntnisse nicht nur hinsichtlich des Fachvokabulars, sondern auch bezüglich des Sprachniveaus an das am Arbeitsplatz erforderliche Niveau und den speziellen Anwendungsbereich anpassen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass erstsprachige Kenntnisse und kulturelles Wissen in den Untersuchungsberufen in unterschiedlicher Weise eingesetzt werden: Während bei den Arzthelferinnen das Übersetzen von großer Bedeutung ist, stehen bei den Einzelhandelskaufleuten Gespräche mit Kunden vor Ort zum Beispiel zum Verkauf, über Rabatte und Reklamationen sowie die Sortimentsgestaltung im Vordergrund. Speditions- und Außenhandelskaufleute führen Gespräche zur Kundenakquise, Kontaktpflege und zum Verkauf häufig telefonisch und seltener vor Ort; sie unternehmen darüber hinaus teilweise auch Geschäftsreisen und müssen die Schriftsprache beherrschen. Über die Erstsprache hinaus setzen die Fachkräfte in unterschiedlichem Umfang – neben der deutschen Sprache – in allen Untersuchungsberufen Englisch und teilweise weitere Fremdsprachen ein. Allerdings überwiegt der Einsatz der Erstsprache. Dies macht das spezifische Profil der hier befragten Fachkräfte aus. In der von Busse u. a. durchgeführten Untersuchung mit überwiegend deutschen Befragten⁷ spielt Englisch für die Kaufleute im Groß- und Außenhandel und Verkehrsgewerbe „die dominierende Rolle“, während die anderen Sprachen „kaum noch ins Gewicht“ (BUSSE u. a. 1997, S. 171) fallen. Hier wird der erhebliche Einfluss des Samples einer solchen Untersuchung deutlich: Werden ausschließlich Personen mit deutscher Erstsprache befragt, dürfte der Einsatz von Englisch dominieren, da dies die Sprache ist, die von den meisten beherrscht wird. Werden dagegen – wie im Falle dieser Untersuchung – Personen mit anderer Erstsprache als Deutsch einbezogen, kann diesen Sprachen gegenüber der englischen und anderen Fremdsprachen im Berufsalltag deutlich mehr Gewicht zukommen.

7 Nur 5 % der Stichprobe (N = 496) waren ausländische Beschäftigte (vgl. BUSSE u.a. 1997, S. 88).

2.2 Vermittelnde Tätigkeiten innerhalb des Unternehmens

Die befragten Fachkräfte vermitteln in unterschiedlicher Art und Weise. Sie räumen Unklarheiten und Missverständnisse zwischen Firma und Kundschaft aus, indem sie Wünsche bzw. Kritik der Kundinnen und Kunden entsprechender Herkunft im Unternehmen erklären bzw. diesen bürokratische Abläufe in Deutschland nahebringen. Manchmal schlichten sie auch Konflikte. Ein Vorgesetzter beschreibt die Bedeutung des Vermittelns wie folgt: *„Und die Frau G. ist ja nicht nur in ihrer Rolle zum Kunden, dafür zu sorgen, dass der in seiner kulturellen Identität auch sich verhalten kann, sondern sie muss das ja in 'ne deutsche Organisation übersetzen“ (Herr S., Außenhandel).*

Darüber hinaus vermitteln Fachkräfte innerbetrieblich, indem sie auf Nachfragen von Kolleginnen und Kollegen Spezifika des Herkunftslands erklären und sich für Verständnis und Verstehen ihrer „Landsleute“ einsetzen. Eine Einzelhandelskauffrau sagt zum Beispiel, als würde sie sich an einen Kollegen oder eine Kollegin wenden: *„Stell dir vor, du bist in einem anderen Land und musst ... irgend etwas machen, was wichtig ist. Und die verstehen weder Englisch noch Deutsch. Was machst du? Was machst du? Du musst doch trotzdem ... versuchen, dich zu verständigen. Sei es nur mit Bruchteilen. Und wenn die Person dich mit einem unwilligen Blick, so von wegen: ‚Was willst denn du? ... lern erst mal Deutsch und komm wieder.‘ Wenn, wenn diese Person dich so anucken würde, was würdest du fühlen?“ (Frau F.).*

Die Fähigkeit zu vermitteln dürfte aus den Erfahrungen von Unterschiedlichkeit resultieren, die Personen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Sozialisation in u. a. unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen machen und reflektieren. Aufgrund dieser Erfahrungen können Fachkräfte auch „Distanz zu einem partikularen Kulturhabitus [gewinnen, A. S.] und folglich eine Dimension der Differenz“ (BADA-WIA 2002, S. 263) entwickeln. Eine befragte Fachkraft beschreibt dies mit den Worten: *„Ich hab' halt zwei Denken. Auf der einen Seite versteh' ich, wie die Deutschen denken, sag' ich mal, die deutsche Kultur, und auf der anderen Seite weiß ich ja wiederum, wie Spanier arbeiten, wie die denken mittlerweile.“* Einer der Vorgesetzten reflektiert folgendermaßen über das Vermitteln: *„Wir wissen, dass die Frau G. Spanierin ist, also wir spüren jetzt da nicht, dass da jemand fremd oder anders wäre. ... mit denen ich im Tagesgeschäft zu tun habe, sie sind durchaus deutsch. Aber sie sind auch spanisch. Und das, das geht.“* Die befragten Fachkräfte haben offensichtlich die Fähigkeit, sowohl mit dem Kollegenkreis im deutschen Unternehmen als auch mit der Kundschaft im Ausland bzw. mit Migrationshintergrund den kulturellen Standards entsprechend zu kommunizieren und den Beteiligten Unterschiede zu erklären, ohne fremd zu erscheinen. Sie können dadurch im Unternehmen eine Art „Scharnierfunktion“ einnehmen.

2.3 Umgang mit Diskriminierungen im Berufsalltag

Einige Speditionskaufleute, insbesondere jedoch Arzthelferinnen und Einzelhandelskaufleute berichten von Diskriminierungen⁸ am Arbeitsplatz. Ein Patient will nicht, dass Frau Z. ihm Blut abnimmt; eine Kundin kauft bereits ausgesuchte Kleidung nicht, weil sie auf Nachfrage feststellt, dass die Einzelhandelskauffrau türkischer Herkunft ist.

Die Befragten reagieren in unterschiedlicher Weise auf solche Vorkommnisse, wobei ihr äußeres Erscheinungsbild eine große Rolle spielt. Gibt der/die Befragte an, am Äußeren nicht als Ausländer/-in erkannt zu werden, so versuchen die Fachkräfte zum Teil ihre ausländische Herkunft „unsichtbar“ zu machen: Eine Befragte nimmt ihr Namensschild ab, eine andere legt großen Wert auf akzentfreies Sprechen. Werden Befragte jedoch am Aussehen oder Akzent als Ausländer/-in erkannt, können sie Diskriminierungen nicht vermeiden. Sie widersprechen in solchen Situationen, nehmen die Diskriminierung hin oder versuchen, diese Angriffe mittels Leistung haltlos zu machen und zu zeigen, dass sie fachlich versierte und engagierte Mitarbeiter sind. Bedenklich ist, dass keine/r der Betroffenen erwähnt, in solchen Situationen Unterstützung vonseiten der Vorgesetzten bzw. der Geschäftsleitung zu erhalten.

Die Kompetenz, souverän mit Diskriminierung umzugehen – sei es, den Migrationshintergrund „unsichtbar zu machen“ oder sich verbal zu wehren –, ist für die befragten Fachkräfte eine wichtige Fähigkeit in interkulturellen Situationen und gehört daher für sie zu interkultureller Kompetenz.

Durch die Betrachtung einer Personengruppe, die in bisherigen Arbeiten zu interkultureller Kompetenz weitgehend vernachlässigt wurde, wurden bislang wenig beachtete Facetten dieser Kompetenz hervorgehoben: Es sind dies die Erstsprachenkenntnisse, das Vermitteln und der Umgang mit Diskriminierungen. Diese Aspekte interkultureller Kompetenz sollten zukünftig in angemessener Weise in entsprechenden Untersuchungen berücksichtigt werden.

Unabhängig vom Einsatz interkultureller Kompetenz beschreiben die Vorgesetzten ihre Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund als verantwortungsbewusste, leistungsbereite, engagierte und loyale Mitarbeiter/-innen. Ihre zum Teil herausgehobene Position im Unternehmen, zum Beispiel als Erstkraft in Arztpraxen, stellvertretende/r Filialleiter/-in, Area Sales Manager und Verantwortliche für eigene Shops in großen Kaufhäusern macht deutlich, dass sie selbstständig arbeiten und verantwortungsvolle Tätigkeiten übernehmen. Die Tatsache, dass alle von ih-

8 Wir folgen der Definition der Richtlinie 2000/43 Artikel 2 Abs. 2 Buchst. a des Amsterdamer Vertrags, nach der eine „unmittelbare Diskriminierung vorliegt, wenn eine Person aufgrund ihrer Rasse oder ethnischen Herkunft in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde.“

rem Ausbildungsbetrieb übernommen wurden bzw. auf eigene Initiative eine andere Arbeitsstelle antraten und keine/r der Befragten von Zeiten der Arbeitslosigkeit berichtet, unterstreicht diese Einschätzung. Der Einsatz interkultureller Kompetenz ist Teil dieses engagierten Arbeitens und ergänzt die fachlich begründete berufliche Handlungskompetenz in spezifischer Art und Weise.

3. Ansatzpunkte für die Förderung interkultureller Kompetenz bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund

Die Darstellung des Einsatzes interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund hat deren Nutzen für Betriebe bzw. Praxen deutlich gemacht (vgl. SETTELMEYER u. a. 2006). Die befragten Vorgesetzten gehen davon aus, dass die Betroffenen „qua ihrer Herkunft“ über entsprechende Kenntnisse verfügen, und sehen für diese Mitarbeiter/-innen in der Regel keinen Bedarf zur Fortbildung ihrer erstsprachigen und kulturspezifischen Kenntnisse, sondern bezeichnen sie – wie ein Vorgesetzter formuliert – als „Sonderangebot“. Die Fachkräfte setzen dabei v. a. Kompetenzen ein, die sie aufgrund ihrer biografischen und sozialisatorischen Erfahrungen mit Migration und als Minderheitsangehörige in Deutschland – und damit informell – erworben haben. Allein die Erstsprachenkenntnisse wurden im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts in der allgemeinbildenden Schule gezielt geschult. Keine/r der Befragten berichtet jedoch, dass diese Fähigkeiten und Kenntnisse im Rahmen der Ausbildung gezielt gefördert worden wären.⁹ Einige von ihnen schildern vielmehr, wie sie selbst bei Unterhaltungen im Kollegenkreis oder von Kundinnen und Kunden mithilfe von Bekannten, Prospekten oder Lexika Fachbegriffe – wiederum auf informellem Wege – in Erfahrung bringen und so ihre erstsprachigen Kenntnisse fachspezifisch erweitern. Es erscheint daher sinnvoll, vorhandene Kenntnisse bereits in der Ausbildung berufsspezifisch weiterzuentwickeln.

3.1 Hinweise auf Basis der Ordnungsmittel

Um zu prüfen, ob es hierzu ordnungsrechtliche Anknüpfungspunkte gibt, wurden die aktuellen Verordnungen zur Berufsausbildung der in die Studie einbezogenen Berufe, die zugehörigen Erläuterungen und Praxishilfen sowie die entsprechenden

9 Eine Ausnahme bilden allein diejenigen, die ausbildungsbegleitend an einem der binationalen Projekte teilgenommen haben, die bis Anfang 2000 vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung gefördert wurden. Dabei erhielten die Teilnehmenden ausbildungsbegleitenden herkunftslandbezogenen Unterricht und leisteten ein mehrmonatiges Praktikum im Herkunftsland ab. Nach erfolgreicher Teilnahme wurde ihnen der Berufsabschluss in beiden Ländern anerkannt.

Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz auf die ausdrückliche Berücksichtigung interkultureller Aspekte im hier verwendeten Sinn analysiert.¹⁰ Hinweise, die die Beachtung kulturspezifischer Aspekte und besonderer Bedarfe ausländischer Kundinnen und Kunden nahelegen, ohne sie jedoch ausdrücklich zu benennen, wie zum Beispiel das personenorientierte und situationsgerechte Führen von Gesprächen und die Berücksichtigung psychosozialer Bedingungen des Patienten (BIBB 2007, S. 45, 47), wurden im Folgenden außer Acht gelassen.

Eine solche Analyse kann konkrete Anknüpfungspunkte benennen, lässt jedoch keine Rückschlüsse zu, ob bzw. wie diese konkret umgesetzt werden können und welche Anforderungen sich dadurch für Berufsschullehrer/-innen und Ausbilder/-innen ergeben (vgl. OVER, MIENERT 2006, S. 50).

Berufsübergreifend ist festzustellen, dass der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ in keinem der herangezogenen Dokumente genannt wird. Gleichwohl sind einzelne Elemente dieser Kompetenz im oben genannten Sinne ausdrücklicher Bestandteil der Ausbildung. Dies betrifft insbesondere die Vermittlung von Fremdsprachen und – in deutlich geringerem Maße – kulturspezifischem Wissen.

Hinweise zur Förderung von Fremdsprachen

In allen hier betrachteten Berufen sehen die Rahmenlehrpläne Unterricht in einer Fremdsprache vor; für Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung wird dieser ausdrücklich in Englisch erteilt. Für die anderen Ausbildungsberufe werden allgemein „Fremdsprachen“ genannt, sodass bei der Wahl der Unterrichtssprache regionale Besonderheiten oder ersprachige Kenntnisse der Auszubildenden berücksichtigt werden können. Ausdrückliche Hinweise auf diese Möglichkeit finden sich allerdings nicht. Die Rahmenlehrpläne sehen bei allen hier betrachteten Ausbildungsberufen 40 Unterrichtsstunden vor, die in verschiedene Lernfelder integriert werden; bei Groß- und Außenhandelskaufleuten sowie Kaufleuten für Spedition und Logistikdienstleistung haben die Bundesländer die Möglichkeit, weitere 80 Stunden berufsspezifische Fremdsprachenvermittlung durchzuführen.

Medizinische Fachangestellte sollen ausländische Patientinnen und Patienten auch in einer Fremdsprache informieren und empfangen können (vgl. Lernfeld 2: „Patienten empfangen und begleiten“¹¹).

Auszubildende zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel sollen bei Verkaufsgesprächen situationsgerecht einfache Auskünfte in einer fremden Sprache

10 Zu den Ergebnissen eines Lehrplanvergleichs zur Verankerung interkultureller Lernintentionen und -inhalte siehe KENNER 2007.

11 Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Medizinischer Fachangestellter/Medizinische Fachangestellte (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. November 2005).

geben (Lernfeld 2) oder diese bei der fachgerechten Beratung einsetzen können (Lernfeld 10)¹².

Die Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Groß- und Außenhandel (14. Februar 2006) sieht in der Fachrichtung Außenhandel u. a. fremdsprachige Kommunikation vor, die sogar prüfungsrelevant ist: Der Prüfling soll einen Fall aus dem Bereich des Außenhandelsgeschäfts fremdsprachig bearbeiten. Im Ausbildungsrahmenplan (Anlage 1 zu § 5) wird das weite Spektrum und hohe Anforderungsniveau des Fremdspracheneinsatzes angehender Außenhandelskaufleute deutlich: Dieses umfasst „fremdsprachige Fachbegriffe verwenden“, „fremdsprachige Informationen nutzen“, „in einer Fremdsprache korrespondieren und kommunizieren, fremdsprachige Offerten, Gebote und Abschlussbestätigungen erstellen, fremdsprachige Warendokumente bearbeiten und fremdsprachiges Informationsmaterial, zum Beispiel Warenbeschreibungen und Ausschreibungen, auswerten“ bis hin zu mit „in- und ausländischen Geschäftspartnern persönlich bzw. schriftlich kommunizieren und Geschäftsabschlüsse tätigen“. Im Rahmenlehrplan¹³ sind fremdsprachige Kenntnisse in drei der zwölf Lernfelder vorgesehen (Lernfeld 2: „Aufträge kundenorientiert bearbeiten“; Lernfeld 3: „Beschaffungsprozesse planen, steuern und durchführen“; Lernfeld 6: „Logistische Prozesse planen, steuern und kontrollieren“).

Die entsprechenden Ausführungen für Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistungen¹⁴, die hohe sprachbezogene Ziele enthalten, werden hier nicht weiter ausgeführt, da die dort vorgenommene Festlegung auf Englisch Unterricht in den Sprachen ausschließt, die eine größere Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund als Erstsprache spricht.¹⁵

Hinweise zur Förderung kulturspezifischen Wissens

Die herangezogenen Dokumente beinhalten für die Ausbildungen zum/zur Medizinischen Fachangestellten und zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel einige wenige Hinweise auf kulturspezifisches Wissen. Medizinische Fachangestellte sollen bei der Betreuung von Patientinnen und Patienten (BIBB 2007, S. 47) auch kulturelle und religiöse Besonderheiten beachten. Hier wird der multikulturellen Zusammensetzung der Gesellschaft Rechnung getragen, in der sich eine zielgruppenadäquate Ansprache der jeweiligen beruflichen Klientel empfiehlt. Der Ausbildungsrahmenplan bietet insofern insgesamt eine große Anzahl von Anknüpfungsmöglichkeiten,

12 Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17. Juni 2004).

13 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. Januar 2006.

14 Vgl. insb. § 4 der Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung vom 26. Juli 2004, abgedruckt im Bundesgesetzblatt Teil I S. 1902 vom 28. Juli 2004.

15 Vgl. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30. April 2004).

bei denen kulturspezifische Aspekte beachtet werden können, zum Beispiel bei der Kommunikation mit (§ 4 Nr. 3 des Ausbildungsrahmenplans) und der Beratung von Patientinnen und Patienten (§ 4 Nr. 4.2).

Ähnliches gilt für die Kaufleute im Einzelhandel. Hier werden Migrantinnen und Migranten einmal ausdrücklich als eine der Kundenzielgruppen, die die Sortimentsgestaltung beeinflussen können, benannt (BIBB 2005, S. 92).

Auszubildende zum Kaufmann/zur Kauffrau für Außenhandel sowie für Spedition und Logistikdienstleistung sind international tätig und erwerben von daher in ihrer Ausbildung Kenntnisse über spezifische Kundenstrukturen und bestimmte Länder, den internationalen oder länderspezifischen Waren- und Geldaustausch, zum Beispiel Außenwirtschafts- und Zollrecht, Währungs- und Devisenvorschriften sowie Vertragsusancen, die immer auch kulturspezifische Aspekte beinhalten dürften. Der Rahmenlehrplan für Auszubildende zum Kaufmann/zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung sieht zudem vor, dass im Kundenkontakt „Unterschiede in länderspezifischen Kommunikationsgewohnheiten“ (vgl. Lernfeld 10)¹⁶ berücksichtigt werden sollen, und fordert damit auch bezüglich der Gestaltung des Kundenkontakts ausdrücklich kulturspezifisches Wissen ein.

Wie bei der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen bestehen auch hinsichtlich der Berücksichtigung kulturspezifischen Wissens deutliche Unterschiede zwischen den betrachteten Berufen. Es wäre interessant festzustellen, auf welche Weise diese vermittelt werden und wie differenziert auf kulturspezifische Unterschiede eingegangen wird, ob zum Beispiel neben Faktenwissen auch Hintergründe für bestimmte Vertragsusancen oder kommunikatives Verhalten vermittelt werden (BOLTEN 2001, S. 16 f.).

Die Verordnungen über die Berufsausbildung und deren Erläuterungen sowie die entsprechenden Rahmenlehrpläne, die für alle Auszubildenden unabhängig eines etwaig vorhandenen Migrationshintergrunds gelten, bieten in allen betrachteten Berufen Anknüpfungspunkte, die muttersprachlichen und kulturspezifischen Kenntnisse von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Unterricht bzw. der Ausbildung aufzugreifen und zu fördern. Von einer solchen Thematisierung würden letztlich alle Auszubildenden profitieren. Ob bzw. in welchem Ausmaß diese Möglichkeit in der Praxis genutzt wird, ist allerdings nicht bekannt und müsste eigens erhoben werden. Auszubildende mit Migrationshintergrund zum Kaufmann/zur Kauffrau für Außenhandel sowie für Spedition und Logistikdienstleistungen finden aufgrund des internationalen Arbeitens entsprechende Lernmöglichkeiten insbesondere dann vor, wenn Geschäftsbeziehungen zu ihren Herkunftsländern bzw. denen ihrer Eltern be-

16 Vgl. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30. April 2004).

stehen. In diesen Fällen können sie berufsspezifisches Fachwissen erwerben, das ihre sprachlichen und kulturspezifischen Kenntnisse erweitert. Falls Auszubildende ihre migrationsspezifischen Kenntnisse beruflich einbringen möchten, sollten sie daher bei der Wahl des Ausbildungsplatzes sicherstellen, dass der Betrieb Geschäftsbeziehungen zu dem entsprechenden Land bzw. den Ländern unterhält.

Für einige Aspekte interkultureller Kompetenz von Fachkräften mit Migrationshintergrund, wie die Übersetzungstätigkeit der Medizinischen Fachangestellten, die vermittelnden Tätigkeiten und der Umgang mit diskriminierenden Situationen im Berufsalltag, finden sich in den Ordnungsmitteln keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte. Da es sich um anspruchsvolle und verantwortungsvolle Tätigkeiten bzw. belastende Situationen handelt, sollten Auszubildende mit Migrationshintergrund die Möglichkeit erhalten, sich in angemessener Weise mit Fragen des Übersetzens vertraut zu machen. Hilfreich wäre es zudem, wenn sie Gelegenheit hätten, über ihre vermittelnde Tätigkeit sowie über erfahrene Diskriminierungen zu reflektieren und entsprechende Strategien des Umgangs zu erproben. Falls die Erstsprachen beim Fremdsprachenunterricht nicht zum Zuge kommen, sollten auch sie fachsprachlich und soweit erforderlich auch allgemeinsprachlich gefördert werden. Anregungen, wie eine solche Förderung aussehen könnte, können den bis vor wenigen Jahren durchgeführten binationalen Ausbildungsprojekten (LENSKE, ATAŞAHIN 2003) entnommen werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund vertieften hier ausbildungsbegleitend u. a. erstsprachige und kulturspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten und leisteten ein Praktikum im Herkunftsland ab. Nicht zuletzt hatten die Teilnehmenden dabei auch Gelegenheit, über ihre spezifischen Kompetenzen zu reflektieren und Wertschätzung dafür zu entwickeln – eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Einsatz dieser Kompetenzen überhaupt. Dem Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung (BMAS 2007, S. 23) zufolge prüfen die Bundesregierung, die Wirtschaft und die Bundesanstalt für Arbeit die Aufnahme binationaler Programme in das Arbeitsförderungsrecht. Es wäre zu begrüßen, wenn entsprechende ausbildungsbegleitende Angebote für interessierte Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund geschaffen würden.

3.2 Sensibilisierung für interkulturelle Kompetenz im Umfeld von Ausbildung und Berufswahl

Über die Möglichkeiten einer gezielten Förderung im Rahmen der Ausbildung hinaus bieten sich für Lehrer/-innen allgemeinbildender Schulen, Berufsberater und Personalverantwortliche vielfältige Gelegenheiten, diese Kompetenzen zu berücksichtigen: beispielsweise im Rahmen der Berufsorientierung in der allgemeinbildenden Schule, bei der Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit und der Kompe-

tenzerfassung. Bei diesen Gelegenheiten kann mit den Jugendlichen unter anderem erörtert werden, ob sie entsprechende Kompetenzen in ihrem Beruf einsetzen möchten und welche Berufe unter diesem Gesichtspunkt für sie von Interesse sein könnten. Die Berücksichtigung dieser Kompetenzen kann eine Orientierungshilfe bei der Berufswahl darstellen und bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle von Vorteil sein. Daher sollten Jugendliche mit Migrationshintergrund ermuntert werden, auch in Bewerbungsschreiben und -gesprächen auf diese Kompetenzen hinzuweisen.

Verantwortliche in Betrieben sollten in Stellenausschreibungen diese Kompetenzen ausdrücklich erwähnen, wenn sie im Berufsalltag erforderlich sind, und sie in entsprechenden Bewerbungsgesprächen thematisieren. In den Personalakten sollten auch Erstsprachen- und weitere kulturspezifische Kenntnisse angegeben werden können.

4. Forschung zu interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund

Es liegen bislang wenig differenzierte Erkenntnisse zu interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund vor, die den Bereich der Berufsbildung betreffen. Dies bestätigt auch eine 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene „Expertise zur Förderung interkultureller Kompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Berufsausbildung“¹⁷.

Die Ausführungen zu den Ordnungsmitteln in der Berufsausbildung haben deutlich gemacht, dass nicht bekannt ist, ob der vorgesehene Fremdsprachenunterricht in bestimmten Fällen in einer der Muttersprachen von Migrantinnen und Migranten erteilt und inwiefern kulturspezifisches Wissen in Berufsschule bzw. Betrieb vermittelt wird. Hier wären weiter gehende Erkenntnisse über die Nutzung und ggf. Ausgestaltung der oben benannten Anknüpfungspunkte hilfreich.

Forschung zu Kompetenzen Jugendlicher mit Migrationshintergrund, so auch zu den interkulturellen, ergänzt nicht zuletzt die oft defizitorientierte Forschung zu diesen Personen und trägt dazu bei, ein ausgewogenes Bild dieser heterogenen Gruppe zu zeichnen.

5. Fazit

Die differenzierte Betrachtung des Einsatzes interkultureller Kompetenz von Fachkräften mit Migrationshintergrund in ausgewählten Berufen hat deren Nutzen insbesondere für die Betriebe deutlich gemacht. Deutlich wurde auch, welche Aspekte

17 Unveröffentlichtes Manuskript.

dieser Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung und welche durch spezielle Angebote gefördert werden können. Die genannten unterschiedlichen Maßnahmen können über die damit jeweils verbundene fachspezifische Förderung hinaus zugleich dazu beitragen, die Wahrnehmung für diese Kompetenzen zu fördern. Denn nur wenn Fähigkeiten und Kenntnisse, die u. a. aus dem Migrationshintergrund erwachsen, als etwas Positives wahrgenommen werden und Wertschätzung erfahren, können sie auch als berufliches Potenzial entdeckt und zum Nutzen aller Beteiligten eingesetzt werden.

Literatur

- ARNOLD, Rolf; SCHÜSSLER, Ingrid: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: FRANKE, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Bielefeld 2001
- BADAWIA, Tarek: „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main, London 2002
- BENNEKER, Gerburg; DORAU, Ralf; HÖRSCH, Karola; SETTELMEYER, Anke: Interkulturelle-Kompetenzen von Arzthelferinnen mit Migrationshintergrund. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 4, S. 48–50
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenzen – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf der Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh 2006
- BOLTEN, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz. Erfurt 2001
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Verkäufer/Verkäuferin, Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Erläuterungen und Praxishilfen zur staatlich anerkannten Ausbildungsordnung. Nürnberg 2005
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Medizinische Fachangestellte/Medizinischer Fachangestellter, Erläuterungen und Praxishilfen zur Ausbildungsordnung. Nürnberg 2007
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES: Nationaler Integrationsplan. Arbeitsgruppe 3 „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3. Berlin 2007
- BUSSE, Gerd; PAUL-KOHLHOFF, Angela; WORDELMANN, Peter: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Bielefeld 1997
- CLEMENT, Wolfgang: Potenziale erkennen und nutzen. In: *clavis* 1 (2005), S. 3
- GILLEN, Julia; KAUFHOLD, Marisa: Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101 (2005) 3, S. 364–378

- KENNER, Martin: Zum Stand interkulturellen Lernens an beruflichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103 (2007) 4, S. 538–559
- KNAPP, Annelie: Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002, S. 63–78
- LEENEN, Wolf R.; GROSS, Andreas; GROSCH, Harald: Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002, S. 81–102
- LENSKE, Werner; ATA-ŞAHIN, Ayfer: Bilinguale Berufsausbildung. Berufsbezogener Fachunterricht in türkischer Sprache für kaufmännische Berufe, Metall- und Elektroberufe. Köln 2003
- OVER, Ulf; MIENERT, Malte: Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 5, S. 47–50
- SETTELMAYER, Anke; DORAU, Ralf; HÖRSCH, Karola: Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 2.4.102. – Unveröff. Manuskript. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2006. Online unter: <http://www.bibb.de/de/wlk8601.htm>

Erwartungen von Wirtschaft und Bildungspolitik

Jürgen Kutsch

Europas Weg zu einem einheitlichen Bildungsraum am Beispiel des Europäischen Qualifikationsrahmens und des Leistungspunktesystems für die Berufsbildung

1. Einführung

Existenz und Auswirkungen zunehmend globaler Verflechtungen in den Wirtschafts- und Finanzmärkten lassen sich nicht mehr ignorieren. Die Herausforderungen dieser Entwicklung sind für Europa die Überwindung nationalstaatlicher Egoismen oder gar das Verhindern nationalistischer Rückbesinnung in einigen Ländern der Europäischen Union (EU) durch Aufbau und Sicherung eines europaweiten Binnenmarktes für Waren und Dienstleistungen, verbunden mit nachhaltiger Förderung von Wettbewerbsfähigkeit und sozialem Ausgleich.

Die Antwort auf diese Herausforderungen soll sich am Modell der „sozialen Marktwirtschaft“ orientieren und in den Ländern der EU vor allem Wachstum und Beschäftigung durch eine europaweite Förderung von Innovationen sichern. Voraussetzung dafür sind gut qualifizierte Fachkräfte, die auch Kompetenzen für die Anforderungen globaler Märkte und interkultureller Austauschbeziehungen entwickeln. Gleichzeitig mit der Bildung eines europäischen Wirtschaftsraumes sind somit europaweit die Voraussetzungen für Transparenz und Vergleichbarkeit von (Aus-) Bildungsgängen und -abschlüssen zu schaffen.

Erste konkrete Impulse für eine programmatische Verknüpfung von Wirtschafts- und Bildungspolitik gingen im Jahr 2000 vom EU-Gipfel in Lissabon aus. Erklärtes Ziel ist, Europa bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu entwickeln. Das soll durch die gemeinsame Ausrichtung der Bildungspolitik in den EU-Ländern auf die Entwicklung einer globalen „Wissengesellschaft“ erfolgen. „Lebenslanges Lernen“ wird dabei zum Kennwort einer umfassenden Bildungspolitik, die sich nicht nur an der wettbewerbsorientierten Wirtschaftspolitik ausrichtet, sondern mit dem Lernen in jeder Lebensphase und allen Gesellschafts- und Wirtschaftsbereichen befasst.

Der „europäische Hochschulraum“ im Verlauf des sog. „Bologna-Prozesses“¹ beweist, dass auf der Grundlage des Programms „Mobilität, Vergleichbarkeit und

1 29 europäische Bildungsminister manifestierten in der Bologna-Deklaration von 1999 (http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf) ihre Absicht, in allen EU-Ländern ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate) zu schaffen, ein Leistungspunktesystem (nach dem ECTS-Modell) einzuführen, die Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen und die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung sowie die europäische Dimension in der Hochschulausbildung zu fördern.

Anrechenbarkeit“ mit der Einführung des ECTS-Systems (European Credit Transfer System)² und der dreistufigen Gliederung³ der Hochschulbildung nachhaltig tief greifende Veränderungen in der europäischen Bildungslandschaft erzielt werden. Zugleich gibt es vor allem im „europäischen Berufsbildungsraum“ nach wie vor sowohl kulturbedingt fundamentale Unterschiede im Verständnis von „Beruf“ als auch länderspezifisch historische Berufsbildungsstrukturen und Ausbildungen, die der geforderten Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse und damit der Mobilität ihrer Inhaber entgegenstehen.

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) soll ein Instrument verfügbar sein, das in erster Linie als Übersetzungshilfe und neutraler Bezugspunkt für die Vergleichbarkeit von Qualifikationen aus verschiedenen Aus- und Weiterbildungssystemen dienen kann.

Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Abriss der gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnisse in Europa vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierung und schwindender Wettbewerbsfähigkeit gegeben, die schließlich im Jahr 2000 auf dem EU-Gipfel in Lissabon zu den Vereinbarungen des sog. „Lissabon-Prozesses“ geführt haben, um dann die Idee eines „europäischen Bildungsraums“ mit den entsprechenden Initiativen, Prozessen und Instrumenten darzustellen. Als zentrales Instrument und neutraler Bezugspunkt für die Vergleichbarkeit von Qualifikationen aus unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungssystemen in Europa wird schließlich der EQR mit Komponenten und Stufen beschrieben. Dabei werden einige Schwachstellen für die Umsetzung dieses europäischen Referenzrahmens in die doch recht unterschiedlichen nationalen Berufsbildungssysteme aufgezeigt.

Ein wichtiges Instrument für die Umsetzung des EQR im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist das „European Creditsystem for Vocational Education and Training“ (ECVET). Beim ECVET, das mit dem Grundkonzept des EQR übereinstimmen muss, handelt es sich um ein technisches Instrument zur „Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen“ im Bereich der Berufsbildung. Im Abschnitt „Auswirkungen des EQR und seiner Komponenten ...“ werden einige grundsätzliche methodische und bildungspolitische Fragen zum EQR und ECVET generell und speziell zur Umsetzung in Berufsbildungssystemen mit ganzheitlichen Berufsprofilen (wie z. B. der dualen Ausbildung in Deutschland) aufgeworfen. Führt doch vor allem der Umstand, dass das Konzept von ECVET auf Lerneinheiten („units“) abstellt, die entsprechend EQR-Definitionen nach Kenntnissen, Fertigkeiten

2 Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen, vgl. URL: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_de.html (Stand: 26.06.08). Ein Kreditpunkt entspricht einem studentischen Arbeitsaufwand von 25–30 Stunden; 60 Kreditpunkte werden für ein Studienjahr vergeben; 180 Kreditpunkte sind für den Erwerb des Bachelor, 90–120 Kreditpunkte für den des Master nötig.

3 Das sind Bachelor, Master und Doktorat.

und Kompetenz⁴ beschrieben und überprüft werden müssen, tendenziell zu einem Eigenleben der Teilqualifikationen.

Dimension und Komplexität des Lissabon-Prozesses werfen viele Fragen und Probleme auf, die im Prozess der Konzipierung und Entwicklung sowohl von EQR als auch ECVET nicht umfassend beantwortet bzw. gänzlich behoben werden können. Im Abschnitt „Ausblick“ werden deshalb u. a. weitere Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten angeführt, die auch in Hinblick auf die aktuellen Entwicklungsaktivitäten für den DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) dazu beitragen sollen, noch vorhandene methodische, inhaltliche und auch politische Hindernisse zu überwinden.

2. Europa und die Globalisierung

Mit der Neuausrichtung der Weltwirtschaft nach dem Ende des „Kalten Krieges“ Anfang der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts verloren die Länder der EU zunehmend an Wettbewerbsfähigkeit – nicht zuletzt durch Auswirkungen der „Globalisierung“⁵. Vor allem im Vergleich mit den Vereinigten Staaten und den neuen Boom-Ländern China und Indien schneidet das wirtschaftliche Wachstum Europas zunehmend schlecht ab.

Als Ursachen dafür wurden u. a. sowohl der zu geringe durchschnittliche Anteil der Ausgaben für Forschung und Entwicklung ausgemacht, der im europäischen BIP (Bruttoinlandsprodukt) unter zwei Prozent liegt, als auch die hohe Arbeitslosigkeit, die durch die Verlagerung von Arbeitsplätzen in sog. Billiglohnländer außerhalb der EU noch verschärft wird.

Die hohe Arbeitslosigkeit, die wiederum durch Steuerausfälle und steigende Ausgaben für die sozialen Sicherungssysteme die öffentlichen Haushalte stark belastet, erklärt die Wirtschaft u. a. mit den hohen Sozialabgaben. Da diese Lohnnebenkosten den Faktor Arbeit im globalen Wettbewerb belasten, wird von der Wirtschaft kein entsprechender Ausgleich durch neue (lohnintensive) Arbeitsplätze geschaffen. Folglich wird die Sicherung des „sozialen Netzes“, für die die Lohnnebenkosten hauptsächlich vorgesehen sind, ohne einen Beitrag der öffentlichen Haushalte immer schwieriger.

4 Im EQR wird Kompetenz im Sinne der „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschrieben. „Kompetenz“ ist die „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“.

5 Mit „Globalisierung“ ist hier der Prozess der zunehmenden internationalen Verflechtung in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Kultur, Umwelt, Kommunikation etc. auf der Ebene von Individuen, Gesellschaften, Institutionen und Staaten gemeint. Als wesentliche Ursachen der Globalisierung gelten der technische Fortschritt, insbesondere in den Kommunikations- und Transporttechniken, sowie die politischen Entscheidungen zur Liberalisierung des Welthandels. Vgl. den entsprechenden Eintrag in der Online-Enzyklopädie Wikipedia, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Globalisierung> (Stand: 14.03.08).

Die ausufernden Kosten des „Sozialstaates“ treiben die Verschuldung der meisten Mitgliedstaaten immer weiter in die Höhe.⁶ Auch die inzwischen erreichte öffentliche Verschuldung in einigen Mitgliedsländern (teilweise über 60 Prozent des BIP) stellt den Solidarcharakter der nationalen und europäischen Gesellschaftsmodelle infrage. Staatliche Investitionen in Infrastruktur, Forschung und Entwicklung, Bildung und Ausbildung, die das Wachstumspotenzial und die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft stimulieren, erfolgen nicht mehr in dem Umfang, um neben den Folgen der demografischen Entwicklung (sog. „Überalterung der Gesellschaft“) auch die tief greifenden Veränderungen durch die Globalisierung sozialverträglich zu gestalten.

Stellt bereits die sog. „Überalterung der Gesellschaft“ die künftige Finanzierbarkeit des Sozialstaates infrage und könnte sich insofern auf die Wettbewerbsfähigkeit negativ auswirken, als weniger Mittel für Innovationen verfügbar sind, bedroht darüber hinaus die Globalisierung direkt die Strukturen der Wirtschafts- und Sozialsysteme, deren Grundlagen in den Mitgliedstaaten aus der Zeit der Industrialisierung stammen und somit den heutigen Gegebenheiten nicht mehr gerecht werden.

Diese Systeme werden durch den strukturellen Wandel in der Weltwirtschaft ständig weiter ausgehöhlt. Darüber hinaus stellt auch der Trend zur weitgehenden Beschleunigung der Prozesse und Transaktionen mit modernen Kommunikationsmitteln – Kennzeichen einer „wissensbasierten“ Wirtschaft – den gesellschaftlichen Konsens infrage.

Gleichsam als Reaktion auf diese identifizierten Schwachstellen und die Herausforderungen der „Globalisierung“ setzten sich die damals 15 EU-Mitgliedstaaten auf der Tagung des Europäischen Rates in Lissabon im März 2000 das Ziel, die Europäische Union bis 2010

„zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000).

Umgesetzt werden soll dieses Ziel, indem der Übergang von der (post-)industriellen zur wissensbasierten Wirtschaft vorbereitet wird, der europäische Binnenmarkt durch entsprechende gemeinsame politische Maßnahmen vollendet wird und die Wettbewerbsdynamik der Mitgliedstaaten – und somit die Europas – verbessert sowie das europäische Sozialmodell modernisiert wird.

6 So belaufen sich beispielsweise Steuern und Abgaben zusammengenommen sowohl in Frankreich als auch in Deutschland auf mehr als 40 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP). Das liegt selbst in Europa weit über dem Mittelwert.

Die Lissabon-Strategie will diese identifizierten Herausforderungen mit einem globalen, alle Mitgliedstaaten einbeziehenden Ansatz angehen. Dreh- und Angelpunkt dafür ist ein weit gefasster globaler Begriff der Innovation, der sich nicht nur auf Wirtschaft oder Soziales bezieht, sondern darüber hinaus das gesamtgesellschaftliche Geschehen meint. Demnach sollen sämtliche nationalen Reformpolitiken bzw. -vorhaben zu einem umfassenden, die Zusammenhänge der einzelnen Politikfelder berücksichtigenden Reformwerk gebündelt werden.

Die Lissabon-Strategie wurde kurz vor dem Beitritt von zehn neuen Mitgliedstaaten verabschiedet. Für das „alte Europa“ war dies der Anlass, grundlegende Überlegungen über Reformen der Wirtschafts- und Sozialpolitik in der EU anzustellen. Kurz vor Einführung der Währungsunion zeigte sich nämlich auch, dass der europäische Integrationsprozess dringend intensiver betrieben werden müsste, um protektionistischen Maßnahmen bis hin zu nationalistischen Bestrebungen in einzelnen Ländern zu begegnen.

Die absehbaren Auswirkungen der Währungsunion verschärften diesen Trend besonders im Bereich des Dienstleistungsverkehrs, für den dieselben Freiheiten gelten sollten, wie sie seit den Römischen Verträgen für Waren gelten. Die neu geschaffene Transparenz der gemeinsamen Währung verlangte innerhalb der EU auch eine Neujustierung der Regulierungssysteme des Wirtschaftslebens – zum Beispiel der Besteuerung der Unternehmen.

Auf den Punkt gebracht: Europas Wettbewerbsfähigkeit ist schwach, weil die Wirtschafts-, Bildungs- und Sozialmodelle der Mitgliedstaaten den Herausforderungen der Zukunft nicht entsprechen. Vor diesem Hintergrund setzt die Lissabon-Strategie auf zwei ineinandergreifende Prozesse:

- zum einen auf Strukturreformen der jeweiligen nationalen Wirtschafts-, Bildungs- und Sozialmodelle,
- zum anderen auf Politiken, die die verschiedenen Aspekte der wissensbasierten Gesellschaft berücksichtigen (etwa technologische Innovationen).

Für einen Teil dieser Prozesse sind ausschließlich die Mitgliedstaaten bzw. die Sozialpartner und nicht die EU zuständig, d. h., es findet eine Art „Arbeitsteilung“ zwischen der EU-Ebene und den Mitgliedstaaten statt. Diese „Methode der offenen Koordinierung“ (MoK) (BECKER, HISHOW 2005) ist ein Zusammenspiel von Reformen auf der Gemeinschaftsebene und den jeweiligen nationalen Reformprogrammen. Erstmals beruht eine europäische Initiative damit auf einem vertraglichen Ansatz, der die Beteiligten in einen kollektiven Prozess einbindet.

Das erklärte Ziel der Lissabon-Strategie – die Wiederherstellung des wirtschaftlichen und sozialen Gleichgewichts in den EU-Ländern getreu dem Prinzip der „sozialen Marktwirtschaft“, das dem europäischen Einigungswerk als Voraussetzung

für Wohlstand und Solidarität zugrunde liegt – wird jedoch durch den derzeit zu beobachtenden Rückzug auf die Verteidigung nationaler Interessen zunehmend infrage gestellt. Ursächlich mag das sowohl mit der Komplexität der Reformprojekte innerhalb eines jeden Landes zusammenhängen als auch an den gegensätzlichen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kulturen liegen.

3. Die Idee eines europäischen Bildungsraums

3.1 Initiativen, Prozesse, Instrumente

Die Länder der EU erkennen 1992 im Vertrag von Maastricht als Reaktion zunehmender Globalisierungstendenzen in der Wirtschaft den „Wert der Vielfalt und Unterschiedlichkeit“ der nationalen Bildungssysteme ausdrücklich an. Die Gestaltungskompetenz der EU in diesem Bereich soll auf unterstützende und ergänzende Maßnahmen (Förderprogramme, Impulse für Innovationen) beschränkt sein. So liegt z. B. die Verantwortung für die Inhalte und die Gestaltung der Berufsbildung grundsätzlich bei den einzelnen Ländern. „EU-Richtlinien“, die die einzelnen Mitgliedsländer rechtlich binden, stehen im Bildungsbereich nicht zur Verfügung. Eine Harmonisierung im Bildungsbereich kann deshalb im EU-Raum nur mehr oder weniger freiwillig erfolgen.

Zur Initiierung und Durchsetzung europäischer Bildungskonzepte hat die EU-Kommission verschiedene Strategien entwickelt: So beispielsweise

- das Instrument der „Empfehlung“ oder
- die von der Kommission gesteuerten „autonomen“ Vereinbarungen unter Fachministern der beteiligten Länder oder
- die indirekte Einflussnahme über die großen EU-Förderprogramme (z. B. Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig) oder
- – wie in den Fällen von EQR und ECVET – breit angelegte offene Konsultationen, in denen neben den behördlichen Stellungnahmen auch die Sozialpartner, Bildungsanbieter usw. einbezogen werden.

Europarelevante Aktivitäten (Erarbeitung konzeptioneller Grundlagen, Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Austauschprogramme, Dienstleistungen, Statistiken und Benchmarks) werden dezentral angestoßen, Konzepte und Instrumente werden gezielt vorbereitet und bei der Umsetzung überprüft und bewertet.

Die nicht zu knapp bereitgestellten Förder- und Forschungsmittel kommen nicht nur den Behörden der EU-Länder zugute, sondern auch Universitäten, unabhängigen Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen, Bildungsinstituten, Sozialpartnern und anderen mit Europathemen und -strategien befassten Einrichtungen. Ende der 1990er-Jahre wurden – dem Konzept eines einheitlichen europäischen

Wirtschaftsraumes entsprechend – generelle Forderungen nach einem durchlässigen und mobilitätsorientierten europäischen Berufsbildungsraum ohne nationale und strukturelle Schranken lauter.

Als Orientierung diene zunächst der „europäische Hochschulraum“. Analog zum Bologna-Prozess im Hochschulbereich sollten nun auch die vor allem sowohl auf fundamentalen (kulturbedingten) Unterschieden im Verständnis von „Beruf“ als auch auf länderspezifisch historischen Berufsbildungsstrukturen und Ausbildungen beruhenden Mobilitätsschranken abgebaut werden.

Vom EU-Gipfel in Lissabon im Jahr 2000 gingen dann erste konkrete Impulse für eine programmatische Verknüpfung von Wirtschafts- und Bildungspolitik aus: Im gesamten Bildungswesen, d. h. bei allgemeiner Schulbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung, Weiterbildung und auch nicht formalisiertem Kompetenzerwerb, setzt die EU auf neue Impulse, die die Ausgestaltung der Inhalte, die Gliederung der Systeme, die Entwicklung von Qualifikations-, Qualitätssicherungs- und Zertifizierungsverfahren und der dazu erforderlichen Instrumente auf nationaler Ebene bewirken sollen.

Diese Bildungsinitiativen der EU entsprechen einem Bildungsverständnis, das nicht allein wirtschaftlich verwertbare berufliche Kompetenzen favorisiert, sondern ebenso gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche und politische Kompetenzen. Bestätigt wird dies auch in der inhaltsorientierten EU-Definition der „unverzichtbaren Schlüsselkompetenzen“⁷, die als Grundlage einer prosperierenden europäischen Gesellschaft und Wirtschaft gelten. Mit diesem Bildungskonzept, das für alle Bildungsstufen gelten soll, wird sowohl humanistische Tradition mit Technologie und „Bürgerkompetenz“ verknüpft als auch eine Brücke geschlagen zwischen eher utilitaristisch-technokratischen (angelsächsischen) und idealistisch-ganzheitlichen (mitteleuropäischen) Denkmustern.

Darüber hinaus wird die bildungspolitische Umorientierung auch am deklarierten Wechsel von der input- zur outcomeorientierten Klassifikation von Bildungsleistungen deutlich: Künftig wird generell nicht mehr der *Lernaufwand* (*workload*) gemessen und bewertet (wie im ECTS); vielmehr sollen sich neu geschaffene Instrumente (z. B. EQR bzw. ECVET) an den *Lernergebnissen*⁸ orientieren.

Diese neue Ausrichtung kommt grundsätzlich den gewachsenen Strukturen der dualen Berufsbildung in Deutschland entgegen. Im europäischen Vergleich hatten bisher nämlich Berufsbildungsmodelle, die schulische und betriebliche Bildung

7 Das sind: Muttersprachliche Kompetenz, Fremdsprachliche Kompetenz, Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Unternehmerische Kompetenz, Kulturelle Kompetenz und Ausdrucksfähigkeit. Vgl. <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11090.htm> sowie den Beitrag von Anke Bahl in diesem Band.

8 Lernergebnisse sind nach EQR „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.“

kombinierten, Schwierigkeiten bei der adäquaten Anerkennung der betrieblichen Lernleistungen. Das gilt auch für die Anerkennung nicht formaler Lernleistungen.

Ob und wie dieser Fokuswechsel auf der konkreten Ebene der Vergleichs- und Wertungsinstrumente multinational transparent nachvollzogen werden kann und ob diese Umorientierung auch im primär „workload“-orientierten Hochschulsystem (siehe ECTS) Anklang findet, wird sich erst herausstellen, wenn durch weitere Forschung und Entwicklung die dazu benötigten Grundlagen geschaffen werden.

3.2 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) – Ziel, Inhalt, Umsetzung

Nach drei Jahren intensiver Vorbereitung in enger Zusammenarbeit von EU-Mitgliedstaaten und betroffenen Akteuren wurde der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen am 15.11.2007 vom EU-Bildungsministerrat in Brüssel formal verabschiedet. Er soll in erster Linie als „Übersetzungshilfe und neutraler Bezugspunkt dienen, um Qualifikationen aus unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungssystemen vergleichen zu können“. Es werden damit zwei zentrale Ziele verfolgt:

- (1) Förderung der Mobilität zwischen den Mitgliedstaaten;
- (2) Erleichterung des lebenslangen Lernens.

Das Erreichen beider Ziele wird als unabdingbar erachtet, um mehr und bessere Arbeitsplätze zu schaffen und mehr Wachstum zu erzielen. Damit verbunden ist die Empfehlung an die Mitgliedsländer, ihre nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme selbst nach innen und außen transparenter darzustellen und – soweit sie nicht schon existieren – nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln, u. a. um die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen zu verbessern.

Im Zentrum des EQR stehen acht Referenzniveaus, die das ganze Spektrum zwischen Grundkenntnissen bis hin zu Spitzenqualifikationen abdecken. In diesen Niveaus wird beschrieben, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen die Lernenden haben, unabhängig davon, wo diese Qualifikationen erworben wurden.

Unter Qualifikation wird primär ein Abschlusszeugnis, Fähigkeitsausweis, Diplom usw. verstanden. Diese aber beruhen im EU-Raum auf sehr unterschiedlichen Berufskonzepten und Ausbildungsgängen; vergleichbare Bezeichnungen können unterschiedliche Ausbildungsniveaus repräsentieren. Deshalb besteht auch mit Blick auf Zugangsberechtigungen zu Ausbildungen höheren Niveaus, Status und Entlohnung das Bedürfnis, die national unterschiedlichen Ausweise in einem gemeinsamen Referenzsystem verorten zu können.

Für die Umsetzung des EQR sind die jeweiligen Mitgliedstaaten verantwortlich – ebenso für die Entwicklung eines *Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)*, der die Umsetzung des EQR auf nationaler Ebene unterstützen soll. Die einzelnen

Mitgliedstaaten bestimmen sowohl Ziele und Inhalte des Rahmens (z. B. welche Qualifikationen einbezogen, wie Lernergebnisse beschrieben werden, wie viele Niveaus notwendig sind) als auch erforderliche institutionelle Veränderungen.

Empfohlen wird, dass in den EU-Ländern bis 2012 die bestehenden länderspezifischen Qualifikationsverfahren an den EQR gekoppelt werden, indem die nationalen Qualifikationsniveaus mittels transparenter Methodik (u. a. in Gestalt eines NQR) mit dem EQR verknüpft werden können (HANF, REIN 2006).

Außerdem werden zentrale, bisher in den EU-Ländern noch sehr unterschiedlich verwendete Begriffe wie „Qualifikation“, „Kompetenz“, „Lernergebnisse“, „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)“ usw. definiert. Kernstück des EQR ist eine Matrix mit 8 x 3 Feldern: die Referenzniveaus. Die Matrix unterscheidet acht Niveaus mit je drei Merkmalen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz). Für jedes der 24 Felder wurde ein Deskriptor entwickelt, der die Lernergebnisse beschreibt, „die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikation erforderlich“ ist.⁹ Die Deskriptoren umschreiben von Niveau zu Niveau anspruchsvollere Anforderungen:

- In der Spalte der „*Kenntnisse*“ wird auf Niveau 1 „grundlegendes Allgemeinwissen“ verlangt, auf Niveau 8 „Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen“.
- In der Spalte „*Fertigkeiten*“ steigern sich die Anforderungen von „grundlegenden Fertigkeiten in einfachen Aufgaben“ bis zu „spezialisierten Fertigkeiten in Methoden der Forschung und Innovation“.
- In der dritten Spalte wird „*Kompetenz*“ im Sinne der „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschrieben; Niveau 1 umfasst „Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext“, Niveau 9 verlangt „Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Integrität und Nachhaltigkeit“.

Bis 2012 sollen alle Qualifikationsnachweise und EUROPASS-Dokumente auf das zutreffende Niveau des EQR verweisen und alle Qualifikationsausweise (z. B. Atteste, Fähigkeitszeugnisse, Berufsabschlüsse, Fachausweise, Diplome) auf den Beschreibungen der Standards für die einschlägigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beruhen. Außerdem sind im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens „Gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsbildung“ vereinbart.

9 Siehe die Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des EQR unter der URL: http://www.refernet.de/documents/a13_deskriptoren_EQR.pdf (Stand: 20.06.08).

3.3 Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)

Während mit dem EQR ein gemeinsamer Referenzrahmen geschaffen wurde, der als Übersetzungshilfe für die verschiedenen Qualifikationssysteme und ihre Niveaus dient, soll das ECVET es dem Einzelnen auf dieser Grundlage ermöglichen, Lernergebnisse, die in verschiedenen Kontexten erzielt und anerkannt wurden (ob im eigenen oder in einem anderen beruflichen Bildungssystem), in das eigene System zu übertragen, sie dort zu akkumulieren und eine Qualifikation zu erwerben.

Wie der EQR will ECVET zur Verbesserung der Mobilität, Transparenz, Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen beitragen, in sämtlichen Lernkontexten (formalen und nicht formellen) anwendbar sein und die multinationale Vertrauensbildung zwischen Berufsbildungsakteuren fördern. ECVET stützt sich in den zentralen Begriffen (Qualifikationen, Lernergebnisse, Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz) auf die EQR-Definitionen. Deshalb sind EQR und ECVET als komplementäre Instrumente grundlegend für die Entwicklung eines europäischen Raumes für lebenslanges Lernen.

Während der EQR ein Wertungssystem mit acht Referenzniveaus anbietet, operiert ECVET mit Teilqualifikationen, die Lerneinheiten oder kurz „Einheiten“ (units) genannt werden. Einheiten sind also Elemente einer Qualifikation. Sie werden ebenfalls nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz(en) beschrieben, geprüft und dokumentiert. Sie können – unabhängig vom Kontext, in dem sie erworben werden – zu einer formalen Qualifikation gebündelt werden, der jeweils eine Gesamtpunktzahl zugeordnet wird. Für eine Vollzeitausbildung in einem formalen Lernkontext sieht das ECVET die Vergabe von 60 Leistungspunkten¹⁰ im Jahr vor. Die dezentral in den Lerneinheiten erbrachten Lernleistungen sollen von einer „zuständigen Stelle“ validiert und anerkannt werden. Den Qualifikationsausweis erhält, wer die geforderten Leistungspunkte erreicht. Von diesem Konzept erwartet die EU, dass es

„zur Durchlässigkeit der Lernsysteme und zur Kompatibilität zwischen autonomen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung (bei)trägt und ... damit die Möglichkeiten der Lernenden (fördert), individuelle, zu Qualifikationen führende Lernlaufbahnen zu gestalten“ (KOM [2008] 180 endgültig, S. 9).

10 „Die ECVET-Punkte bilden eine notwendige Ergänzung der aus Qualifikationen und Einheiten von Lernergebnissen ableitbaren Informationen. ... Indem einer Qualifikation und den Einheiten, aus denen sie besteht, ECVET-Punkte zugeordnet werden“, wird „über das Gesamtgewicht der für die Erlangung einer Qualifikation erforderlichen Lernergebnisse“ informiert und gleichzeitig „das relative Gewicht jeder ihrer Komponenten ... ermittel(t)“ (KOM [2008] 180 endgültig, S. 10).

Vor allem mit dem *auf Einheiten aufgebauten Leistungspunktesystem* und durch die *Ausrichtung auf Lernergebnisse* soll ECVET sowohl zur Weiterentwicklung und Ausdehnung der europäischen Zusammenarbeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung beitragen als auch kompatibel sein mit allen Qualifikationssystemen¹¹, Lernumgebungen und Lernkonzepten, um schließlich auf der Grundlage einer einheitlichen Struktur und einheitlicher Konventionen gemeinsame Referenzen für berufliche Qualifikationen zu entwickeln.

Dabei geht es primär um eine plausible und in den Berufs- und Branchensektoren verständliche Information über die (nach nationalstaatlichen Regeln) erworbenen Qualifikationen (Abschlüsse) und die Merkmale der spezifischen beruflichen Erfahrungen. Eine Harmonisierung von Qualifikationen und Berufsbildungssystemen ist nicht beabsichtigt, lediglich mehr Vergleichbarkeit und Kompatibilität soll möglich sein.

Der jüngste Vorschlag der EU-Kommission vom 09.04.2008 empfiehlt den Mitgliedstaaten u. a.:

- das ECVET bis 2012 kontinuierlich auf freiwilliger Basis einzuführen,
- die Umsetzung des ECVET je nach Bedarf durch Partnerschaften und Netzwerke¹² auf europäischer, nationaler, regionaler, lokaler oder sektoraler Ebene zu unterstützen, die den Grundsätzen der Qualitätssicherung in der Berufsbildung entsprechen,
- für funktionierende Koordinierungs-, Überwachungs- und Überprüfungsmechanismen zu sorgen, die auch die schon vorhandenen Instrumente berücksichtigen und so die Konsistenz der Initiativen innerstaatlich und staatenübergreifend gewährleisten.

Beim ECVET, das mit dem Grundkonzept des EQR übereinstimmen muss, handelt es sich (vordergründig) um ein technisches Instrument zur „Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen“ im Bereich der Berufsbildung. Eine flächendeckende, technokratisch perfektionistische Umsetzung des auf „units“ beruhenden Systems wäre aber – wohl nicht nur in Deutschland – mit einschneidenden strukturellen Veränderungen verbunden, über die bereits eine umfassende Diskussion unter den Sozialpartnern/Wirtschaftsverbänden geführt wird.

11 „Das ECVET kann unabhängig davon angewandt werden, ob diese Qualifikationssysteme über ein eigenes Leistungspunktesystem verfügen oder nicht. Es kann innerhalb jeder beruflichen Qualifikation und jedes EQR-Referenzniveaus genutzt werden. Es lässt sich auf die in jeglichem Kontext erzielten Lernergebnisse anwenden“ (ebd., S. 14–15).

12 Diese sind – unter Beteiligung von zuständigen Einrichtungen, Behörden, Sozialpartnern, Branchen und anderen Akteuren – ausschlaggebend für die Erprobung, Weiterentwicklung und umfassende Umsetzung des ECVET. Sie schaffen eine Umgebung, in der gegenseitiges Vertrauen entstehen kann, und bieten einen Rahmen für die Anrechnung von Leistungspunkten auch für individuell Lernende (ebd., S. 10).

4. Auswirkungen des Europäischen Qualifikationsrahmens und seiner Komponenten auf nationale (Berufs-)Bildungssysteme

Getreu dem Grundsatz des Vertrages von Maastricht (1992) liegt die Verantwortung für die Inhalte und die Gestaltung der Berufsbildung grundsätzlich bei den einzelnen EU-Ländern. So können die EU-Länder im Rahmen des Lissabon-Prozesses weder verpflichtet werden, z. B. einen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zu entwickeln noch einen bestehenden oder neu erarbeiteten NQR der Struktur, den Definitionen und den Deskriptoren des EQR anzugleichen. Wenn aber der EQR als Orientierungshilfe für die jeweiligen nationalen Systeme dienen soll, müssen diese nationalen Systeme zuvor selbst methodisch transparente Instrumente zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen schaffen (HANF, HIPPACH-SCHNEIDER 2005).

Nach reiflichen Überlegungen insbesondere der Sozialparteien und ausführlichen Diskussionen über die Konsequenzen für das duale System der Berufsbildung, hat sich Deutschland für die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens – des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) – entschieden. Im Rahmen dieses Entwicklungsprozesses soll sichergestellt werden, dass die vorwiegend betrieblich organisierte Berufsbildung attraktiv bleibt und weiterentwickelt wird, das Berufskonzept bewahrt wird, sowohl schulische als auch betriebliche Abschlüsse untereinander durchlässiger gestaltet, Berufsbildung mit Hochschulbildung und Fortbildung verbunden bzw. verzahnt werden.

Sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene sind dazu noch grundsätzliche methodische und bildungspolitische Fragen zu klären, die offenbar erst nach Verabschiedung des EQR mithilfe von Pilotstudien und F&E-Projekten im Prozess der Umsetzung bearbeitet werden sollen.

Im Folgenden soll nur auf einige zentrale Schwachstellen hingewiesen werden, die auch das Verhältnis von EQR, NQR und ECVET betreffen:

1. Offen ist bisher die Frage, welche nationalen Qualifikationsausweise welchem EQR-Niveau zugewiesen werden können.

Die Zuweisung soll aufgrund transparenter Kriterien und Verfahren glaubwürdig sein und sich an den EU-Deskriptoren orientieren. Diese Deskriptoren sind aber nur begrenzt trennscharf. Der Spielraum für Interpretationen ist breit. Die Zuteilung von Qualifikationsausweisen zu Bildungsniveaus beruht in wesentlichen Aspekten auf impliziten, dem Sprachgebrauch und dem beruflichen/kulturellen Kontext entsprechenden Werteskalen, die von der Betrachterperspektive abhängig sind und sich deshalb einer Objektivierung verschließen. Zudem sind die bei den einzelnen Deskriptoren eines bestimmten Niveaus erwähnten Aspekte nicht zwangsläufig für alle Berufsabschlüsse gleich relevant.

In der vorliegenden Form erscheinen die Deskriptoren nicht generell anwendbar – auch wenn für den jeweiligen nationalen Bereich methodisch transparente Instrumente zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen existieren bzw. ein NQR schon länger zufriedenstellend angewendet wird.¹³

Als Ergänzung wären dann erweiterte Kriterienkataloge mit konsensfähigen sektoriell- oder branchenorientierten Interpretationshilfen zu erarbeiten. Die Herausforderung läge in der Entwicklung von Interpretationshilfen, die gleichzeitig einen methodisch abgestützten Niveauvergleich mit den Interpretationshilfen anderer Sektoren zuließen.

2. *Vor allem in Deutschland, in der Schweiz und in den Niederlanden werden Vorbehalte gegenüber den EQR-Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz artikuliert (vgl. LUOMI-MESSERER u. a. 2007a).*

In Deutschland wird Kritik insbesondere vonseiten der Berufsbildung geäußert. In der deutschen Berufsbildung steht berufliche Handlungskompetenz als übergreifender Kompetenzbegriff im Vordergrund. Auch für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wird „Handlungskompetenz“ einschließlich der Unterscheidung fachlicher, sozialer und personaler (bzw. humaner) Dimensionen zugrunde gelegt. In der Schweizer Berufsbildung wird „Kompetenz“ (mit Kenntnissen und Fertigkeiten als integrierte Bestandteile) als die übergreifende Bezeichnung für die Beschreibung von Lernergebnissen favorisiert. Auch in den Niederlanden und Frankreich unterscheiden sich die im Bereich der Berufsbildung und der nicht akademischen Hochschulbildung gebräuchlichen Definitionen von Kompetenzen von der EQR-Definition.¹⁴

3. *Im Verlauf der Umsetzung von EQF, ECVET und vor allem bei der aktuellen Entwicklung und Umsetzung des DQF sind auch spezielle Herausforderungen durch das duale Ausbildungssystem in Deutschland zu beachten.*

In Berufsbildungssystemen mit ganzheitlichen Berufsprofilen (wie z. B. der dualen Ausbildung in Deutschland) führt das Konzept von ECVET, das auf Lerneinheiten abstellt, die bezüglich Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz gemäß EQR-Defini-

13 Sogar in Ländern, die schon längere Zeit einen NQR haben und anwenden (wie z. B. England, Irland, Schottland), werden einzelne Begriffe nicht einheitlich verwendet bzw. auch unterschiedlich verstanden. Dieses unterschiedliche Begriffsverständnis ist auch einer der Hauptgründe für Missverständnisse in Bezug auf die EQR-Deskriptorentabelle (MARKOWITSCH, LUOMI-MESSERER 2007).

14 Diese Bedeutungsvielfalt sorgt nach wie vor für Missverständnisse und ist im Übrigen der gewählten Definition des Begriffs „Kompetenz“ selbst immanent: „Kompetenz“ ist die „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ Das heißt, Kompetenz wird im ersten Satz als Fähigkeit und im zweiten Satz als Verantwortung und Selbstständigkeit (Autonomie) definiert.

tionen beschrieben und überprüft werden müssen, tendenziell zu einem Eigenleben der Teilqualifikationen: Bisher ganzheitlich organisierte Lernprozesse werden in Teilqualifikationen aufgelöst, die den Bezug zum Ganzen verlieren und eine kontinuierliche Aneignung komplexer werdender Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen behindern.

Im Gegensatz zu Berufsbildungssystemen, die primär Teilqualifikationen fördern (wie z. B. das angelsächsische) und durch das Zusammenfügen von selbstständigen Lerneinheiten Qualifikationsausweise für komplexere berufliche Tätigkeiten schaffen, gilt für das deutsche Berufsbildungssystem das ganzheitliche Muster des handlungsorientierten Qualifikationserwerbs: Ausgangspunkt ist hier nicht eine Teilqualifikation, sondern ein umfassend verstandenes Berufsprofil mit breitem fachlichen Hintergrund, Allgemeinbildung und betrieblich-praktischer Erfahrung. Im Prinzip entspricht es dem von der EU favorisierten Bildungsideal, das Fachqualifikation und Schlüsselqualifikationen integriert. In teilweise modularisierten Lernprozessen können wohl auch Teilqualifikationen vermittelt werden. Die sind aber in ein ganzheitliches Berufsprofil eingebunden, das breite und komplexe Tätigkeitsfelder erschließt. Es werden auch Zwischenprüfungen durchgeführt, die sich aber am Ziel der Abschlussprüfung orientieren, die Fähigkeit zur handlungsbezogenen Vernetzung von Kompetenzen aus allen Teilbereichen nachzuweisen.

Die relativ große Freiheit in der Gestaltung der Lernprozesse stimuliert Profilbildung, Innovationsorientierung und Wettbewerb.

Eine systematische Ausrichtung der Lernprozesse auf Teilqualifikationen und die damit verbundene Vereinheitlichung der Lehrpläne und Lehrmittel ist für Deutschland systemfremd.

In Deutschland werden neue Ausbildungsvorschriften (Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne) entsprechend den Bestimmungen des aktuellen Berufsbildungsgesetzes erarbeitet und abgestimmt. Mit der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt bzw. im Bundesanzeiger werden sie verbindlich. Sie beruhen auf der Beschreibung der erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in typischen beruflichen Handlungssituationen.

Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne sind keine Curricula; sie regeln nicht den Ablauf der Lernprozesse in Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Ausbildungsstätten, sondern die Arbeitsteilung der drei Lernorte. Dabei werden wohl teilweise mit dem EQR übereinstimmende Begriffe verwendet; die Definition dieser Begriffe und der Verständnishintergrund folgen aber oft bereichs- bzw. sektorspezifischen Traditionen und weichen von den EQR-Definitionen ab.

In Übereinstimmung mit dem von der EU herausgestellten Wert kultureller Vielfalt ist eine Angleichung regional-sprachlicher und kulturell bedingter Unterschiede im beruflichen Selbstverständnis weder wünschbar noch administrierbar.

Auf der Grundlage eines korrekt funktionierenden ECVET kann auf EU-Ebene somit Gleichwertigkeit nur in Kenntnis der wirtschaftlich und kulturell bedingten Kontextunterschiede im Verständnis von Berufen und Lerneinheiten diskutiert und hergestellt werden.

5. Ausblick

Der Lissabon-Prozess sieht die Entwicklung und Erprobung der notwendigen Methoden und Verfahren für die Umsetzung von EQR und ECVET im nationalen Rahmen vor. Auch wenn der auf EU-Gemeinschaftsebene vereinbarte Fokus auf Lernergebnisse und Qualifikationen der Ausrichtung der beruflichen Bildung in Deutschland entspricht, so mangelt es bisher an praktikablen Verfahren und anwendbaren Instrumenten zur Feststellung der in einer Lerneinheit erworbenen Kompetenzen. Das könnte sich bei der Einführung von ECVET als hinderlich erweisen.

Das aktuelle Berufsbildungsgesetz bietet dagegen günstige Voraussetzungen für die Einführung von ECVET u. a. zu den Themen Mobilität in der Berufsbildung und Anrechnung ausbildungsrelevanter Lernleistungen (BBiG § 2 Abs. 3; § 76 Abs. 3). „Als günstig würde sich auch die Umstellung der geregelten Aus- und Weiterbildung auf Kompetenzstandards erweisen“ (HANF 2007, S. 3). Lernergebnisse könnten dann auf europäischer Ebene besser als bisher eingeordnet und verglichen werden. Insbesondere die im Rahmen einer dualen Ausbildung vermittelten Kompetenzen könnten damit im europäischen Vergleich zu einer angemessenen Bewertung gelangen.

Im Zusammenhang mit den deutschen Arbeiten für ECVET und DQR sollte jedoch eine weitere Reflexion der Modularisierung in der Berufsbildung erfolgen, „damit nicht die ganzheitliche Qualifikation der Fachkräfte durch die Akkumulation von willkürlich zusammengestellten, kleinteiligen Einheiten ausgehöhlt wird, die nicht durch eine ganzheitliche Prüfung zusammengehalten sind“ (ebd.). Vor allem im nationalen Rahmen sind weitere Anstrengungen nötig, um die noch vorhandenen methodischen, inhaltlichen aber auch politischen Hürden¹⁵ z. B. auch durch systematische Forschung und Entwicklung abzubauen, bevor diese Instrumente (EQR, NQR/DQR, ECVET), die Voraussetzung für die europäische Dimension des „lebenslangen Lernens“ sind, im Sinne der Vorgaben und Ziele des ambitionierten „Lissabon-Prozesses“ umgesetzt werden können.

Abschließend sei festgestellt: Mit dem schon relativ weit fortgeschrittenen „Bologna-Prozess“, der die europäische Hochschullandschaft und die Transparenz/Vergleichbarkeit der Hochschulstudiengänge und Abschlüsse im Fokus hat, wird immer-

15 So ist z. B. politisch zu klären, was künftig „zuständige Stellen“ für die Bewertung und Zertifizierung von Lerneinheiten sind und wie hierbei die Qualität gesichert werden kann.

hin die Einsicht und der politische Wille manifestiert, sich in Europa den Herausforderungen einer globalisierten Wirtschaft und Gesellschaft zu stellen. Eine Beschränkung dieses Prozesses nur auf den europäischen Hochschulbereich würde die Mehrheit der Auszubildenden und zukünftigen Erwerbstätigen vor allem in Berufsbildungssystemen mit ganzheitlichen Berufsprofilen (wie z. B. in der „dualen Ausbildung“) von den dargestellten Zielen und Maßnahmen der Lissabon-Vereinbarung abkoppeln.

Literatur

- BECKER, Peter; HISHOW, OGNIAN N.: Der Lissabon-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: SWP-Aktuell 7 (Febr. 2005), URL: http://www.swp-berlin.org/com-mon/get_document.php?asset_id=1953 (Stand: 23.08.08)
- HANF, Georg; HIPACH-SCHNEIDER, Ute: Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2005) 1, S. 9–14, online unter URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Beitrag_Hanf_Hippach-Schneider_BWP_1_05.pdf (Stand: 23.08.08)
- HANF, Georg; REIN, Volker: Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft, in bwp@ 11 (Nov. 2006), URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.shtml (Stand: 14.03.08)
- HANF, Georg: Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des BIBB am 28.06.2007, TOP 4 Qualifikationsrahmen und Leistungspunkte in der beruflichen Bildung: Bericht über den Sachstand. Unveröffentlichte Vorlage aus dem BIBB-Vorhaben 1.0.523 „Qualifikations- und Creditrahmen“, siehe URL: <http://www.bibb.de/de/wlk18242.htm>
- LUOMI-MESSERER, Karin; MARKOWITSCH, Jörg; LENGAUER, Sonja: Nationaler Qualifikationsrahmen – Aktuelle Ansätze in Österreich im Vergleich mit anderen Ländern. In: bwp@ – Spezial 3 – Österreich Spezial (Okt. 2007), URL: http://www.bwpat.de/ATspezial/luomi-messerer_etal_atspezial.shtml (Stand: 14.03.08)
- LUOMI-MESSERER, Karin; LENGAUER, Sonja; MARKOWITSCH, Jörg: Internationale Beispiele und Erfahrungen als Vorbild für den NQR in Österreich. 3s Working Paper 03 (2007), Wien
- MARKOWITSCH, Jörg; LUOMI-MESSERER, Karin: Exegesis of the European Qualifications Framework. 3s Working Paper 01 (2007), Wien

EU-Dokumente

- Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna, URL: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf; siehe auch URL: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (Stand: 26.06.08)
- Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon) 23. und 24. März 2000, Dokument Nr. 100/1/00

- Entwicklung gemeinsamer Bezugsebenen, um den europäischen Qualifikationsrahmen zu fundieren. Brüssel, 24. September 2004
- Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen SEK (2005) 957, URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf; (Stand: 03.07.08)
- Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. SEK (2006) 1093, URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (Stand: 24.06.08)
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/01), URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: 26.06.08), siehe ergänzend auch die URLs: <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11104.htm> und <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/631&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en>, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_de.pdf
- Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, SEK(2006) 1431, URL: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_de.pdf (Stand: 26.06.08)
- Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), SEK (2008) 442, URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/ecvet/com180_de.pdf (Stand: 06.06.08)

Johanna Dahm

Zur Erwartungshaltung des internationalen Arbeitsmarktes gegenüber akademischen Berufseinsteigern – Ergebnisse der „AWARE! Inter_Cultural_Competence“-Studie

Dieser Beitrag thematisiert die Notwendigkeit der Integration von Personalauswahl und Personalentwicklung in einen kompatiblen Prozess. Entgegen etablierter Human-Resource-Strategien (HR) wird hier die These diskutiert, dass Personalentwicklung bereits im Hörsaal beginnt. Das macht es notwendig, einerseits die international gültigen Anforderungen seitens der Personalverantwortlichen zur Kenntnis zu nehmen und zugleich aus der Perspektive des Hochschulpersonals die Kompetenzentwicklung des akademischen Nachwuchses mit zu reflektieren. Die unmittelbare Folge der geänderten Hochschulrahmenbedingungen besteht in der neuen Fokussierung des Transfers, besser: der Kompatibilität von Lernen und Wissen in Hochschulausbildung und Unternehmen bzw. berufsbezogener Weiterbildung. Die Internationalisierung akademischer Abschlussgrade sowie die globalisierte Unternehmens- und Lernkultur sind entscheidende Parameter einer zukunftsorientierten Bildungsdebatte und stehen auch hier im Vordergrund.

1. Strategische Personalarbeit im Wandel

Effektive Personalarbeit hat das übergeordnete Ziel, dafür zu sorgen, dass die richtigen Menschen zur richtigen Zeit am richtigen Platz arbeiten, dass also alle Aufgaben in der Organisation von Menschen übernommen werden, die dafür kompetent sind. Um motivierte Menschen mit den passenden Merkmalen (Kompetenzen, Fähigkeiten, Skills, Erfahrungen etc.) verfügbar zu haben, muss man zuvor zwei grundlegende Fragen beantworten können:

1. Welche Kompetenzen werden für die verschiedenen Aufgaben, die in der Organisation anfallen, benötigt – jetzt oder später?
2. Welche Kompetenzen haben die Menschen, die in Unternehmen jetzt arbeiten bzw. auch in Zukunft zum Erfolg des Unternehmens beitragen sollen?

Spätestens die mit der Bologna-Deklaration radikalisierte Forderung nach einer praxisbefähigenden Lehre für die Sicherung des Bildungs- und Wissensstandortes Europa sowie die in der Mitverantwortung der Bildungsinstitutionen befindliche Sicherung einer soliden Bachelorausbildung evoziert den dritten Aspekt, nämlich:

3. Welcher Kompetenzen bedarf es seitens des Lehrpersonals an der Hochschule und in der Ausbildung, um für zukünftig anfallende Aufgaben gerüstet zu sein, nicht zuletzt um diese Kompetenzen an die Nachwuchsakademiker weiterzugeben?

Noch immer betrachtet man Human-Resource-Prozesse selten als unternehmensstrategische Herausforderung und Aufgabe, obschon die Notwendigkeit so augenfällig ist. Der Mehraufwand bestünde darin, vor der Besetzung oder zumindest parallel zur Besetzung von Schlüsselpositionen deren Integration in einen Arbeitsprozess bzw. diesen Arbeitsprozess hinsichtlich seiner spezifischen Anforderungen zu beschreiben. Dieses Profiling als kompetenzorientierte Positionsbeschreibung dient dann der Gewichtung, der inhaltlichen Präzisierung, um sich wandelnde Arbeitsprozesse oder früh abzeichnende Innovationen planbar zu machen und mit entsprechenden Kompetenzträgern voranzutreiben. Woraus sich dann die vierte, für Hochschulen und Unternehmen gleichermaßen relevante Fragestellung ableiten ließe, nämlich:

4. Wie kann man einen Potenzialträger auswählen, ausbilden und entwickeln, um ihn entsprechend seinen Kompetenzen in Arbeitsprozesse zu integrieren und so zu seiner langfristigen Arbeitszufriedenheit beizutragen?

Noch unzureichend wird seitens der Hochschulen und Unternehmen realisiert, dass sich eine Antwort auf diese Frage keinesfalls auf Recruiting szenarien und Assessment-Center reduzieren lässt, mit denen einzig die Absolventen konfrontiert werden. So blieb die mit dem Bologna-Prozess beschlossene Auflage einer der Immatrikulation konditionierend vorgelagerten Studierendenauswahl an den Hochschulen bislang nahezu unbearbeitet. Eine Vorselektion dient dabei mehreren Zielen: Sie bereitet zum einen auf die im Berufsleben stets wiederkehrenden Auswahl- und Prüfungssituationen vor, ermöglicht zuvorderst aber die branchenspezifische Ausrichtung der Hochschulen sowie die bedarfsgerechte, praxisnahe Ausbildung der Studierenden. Die Akkreditierungsgesellschaften sehen dabei jedoch von einem homogenen Auswahlzenario ab und geben die Modalitäten in die Ägide der Bildungsinstitute. Einzelne Hochschulen, die seitens führender Unternehmen aufgrund ihrer hoch qualifizierten Absolventen besonders geschätzt werden, entsprechen dieser Kondition, indem sie abgesehen vom Numerus clausus Auswahltag durchzuführen, in denen Motivation und Präsentationstechniken, ggf. Englisch- und Mathematikkenntnisse der angehenden Studierenden geprüft werden. Weniger frequentierte Hochschulen bzw. Fachrichtungen, die angesichts allgemein rückläufiger Studentenzahlen um Immatrikulationen ringen, begreifen die Vorauswahl eher als mühsamen Mehraufwand, der überdies für eine Bewerbung der Abiturientinnen und Abiturienten nicht zielführend wäre.

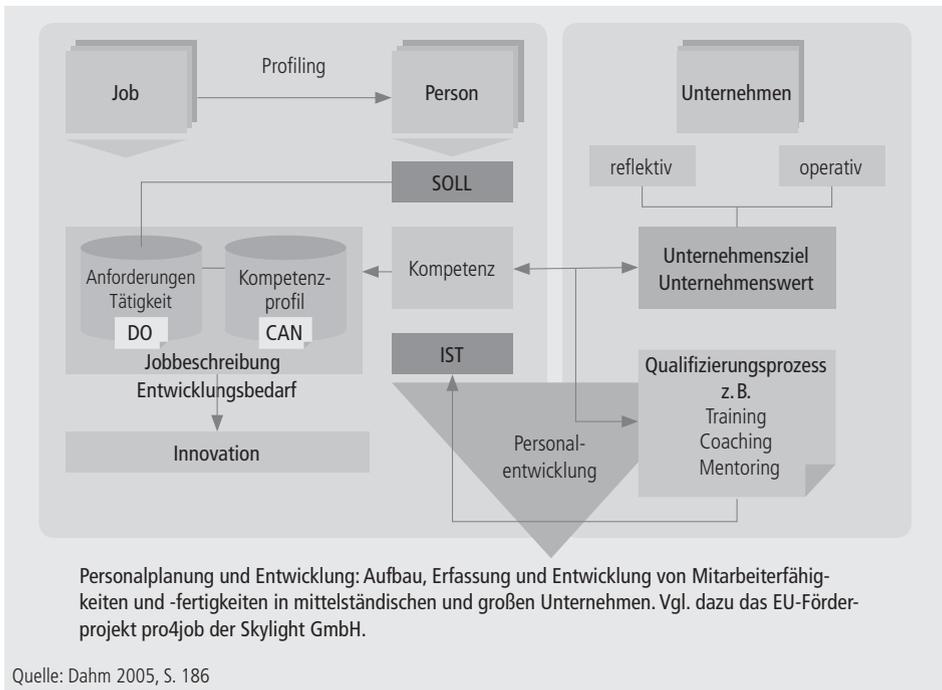
Freilich sind die sich für alle Bildungseinrichtungen abzeichnenden Problemfelder ebenso offensichtlich wie der institutionelle Einspruch voraussehbar ist: Zwar wurden durch die DIN 33430 die „Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen“ objektiviert.¹ Die Norm findet jedoch in der Personalauswahl bislang nur bedingt Anwendung – ganz abgesehen von den Hochschulen, die auf solche Auswahlprozesse und Gespräche noch so gut wie gar nicht vorbereitet sind. Die Debatte über die ursächlichen und veränderten Aufgabenspektren der Hochschulen und zuvorderst die (Un-)Vereinbarkeit von akademischer Lehre und Berufs-, mehr noch: Branchenausrichtung der Akademien beschäftigt die Entscheidungsträger jedoch fortwährend. Die möglichen Verschränkungen zu Personalmarketing und Rekrutierungsstrategien der Unternehmen sind offenkundig, wenn auch nicht immer erwünscht, sofern der institutionelle Fokus auf Aspekten wie dem unabhängigen Bildungsauftrag oder gar bei der Universalbildung liegt. Wo Berufsakademien, Fachhochschulen und modulare, ggf. duale Studiengänge bereits als Talentpool agieren, trachten theoriefundierte Universitäten in Diplom-, aber auch in konsekutiven Bachelor- bzw. Masterstudiengängen nach einer Ausbildung, die keine offenkundigen Affinitäten zur Politik von Unternehmen und/oder Branchen aufweist. Hier soll kein Für und Wider beider Polaritäten diskutiert werden; vielmehr gilt es, einen Minimalkonsens auf Basis der Schnittmenge von Erwartungshaltungen und Kompetenzausprägungen herzustellen, die die Kompatibilität von Hochschulausbildung und unternehmensinternen Weiterbildung ermöglicht. Diese Anschlussfähigkeit setzt einen tieferen Einblick in strategische Personalplanungsprozesse voraus.

Generalistisch betrachtet bedarf die Auswahl und Besetzung von Positionen mit adäquaten Kompetenzen – was die Erhebung von Sollprofilen (Anforderungsprofilierung und -matching) zwingend voraussetzt – der vorausschauenden Verantwortung und eines Kompetenzmanagements jenseits aller organisationsspezifischer Grenzen: Produktivitätssteigerung und Mitarbeiterzufriedenheit, Lernmotivation und Gesundheit am Arbeitsplatz (oder hochschul- und arbeitsmarktseitig eine Quotenreduzierung von Studienabbrechern bzw. -wechslern, Langzeitstudierenden, arbeitslosen Akademikern) lauten die Herausforderungen strategischer HR-Prozesse. Ein wesentlicher erster Schritt besteht in der Auswahl und Entwicklung von Potenzialträ-

1 Vgl. die URL http://de.wikipedia.org/wiki/DIN_33430 (Stand: 25.07.08). Siehe außerdem KONRADT, SARGES 2003, S. 105–124). Die Studie eines amerikanischen Lehrstuhls für Organisationsentwicklung hat die grundsätzliche Schwierigkeit von Personalauswahlprozessen aufgezeigt: Selbst seitens erfahrener Personalverantwortlicher geführte Einstellungsgespräche bzw. durch Assessoren begleitete Auswahlsszenarien haben keine gesicherte Aussagekraft darüber, ob der Kandidat die passenden Kompetenzen für Stelle oder gar Integration in den Arbeitsprozess hat. Geschweige denn sind Aussagen darüber möglich, ob der Kandidat auch langfristig diese Position auszufüllen in der Lage ist. Die Realität spiegelt aber nicht nur ein recht unstrukturiertes und darum intuitives Rekrutierungsszenario, sondern auch ein stets reaktives: Während in nahezu allen Branchen die Neubesetzung vakanter Positionen, allenfalls die Ersetzung bei Nachfolgeregelungen im Vordergrund stehen, sind zukunfts- bzw. wachstumsorientierte Personalplanungen nur selten anzutreffen.

gern, die in der Organisation bereits vorhanden und vor allem als solche erkannt worden sind. Talentmanagement, Mitarbeiterbindungsprogramme und die daraus resultierende Loyalität wirken sich sämtlich positiv auf die Leistung und die Qualität der erbrachten Arbeitsresultate aus.²

Abbildung 1:



Diejenigen Arbeitsprozesse und ihre jeweiligen Tätigkeiten, die sich unternehmensstrategisch für die Zukunft als besonders relevant gemäß einem arbeitsteiligen Organisationsprinzip abzeichnen, müssen beschrieben und den jeweiligen Positionen zugeschrieben werden. Dabei eröffnet sich zugleich ein interessantes Tätigkeitsfeld für die noch junge Form der Zusammenarbeit interner Personalentwicklung und externer Dienstleistung.³

2 Dieser Gedankengang ließe sich fortführen in der Diskussion über Modelle leistungsorientierter (Teil-)Vergütung und anderen flexibilitätsfördernden Ansätzen (vgl. DAHM 2006).

3 Erste wegweisende Schritte zeigen externe Dienstleister auf, die Personalberatung in ihrem Planungsbedarf begreifen und vor der Stellenbesetzung deren Analyse, d. h. Profilierung und Zuschreibung innerhalb von Arbeits- oder Teamprozessen, als Kernproblem angehen. Hierin besteht eine wichtige Aufgabe des Personaldienstleisters als HR-Businesspartner der Personalabteilung.

Mit dem Trend zu wissensintensiver Arbeit zeichnet sich bereits jetzt ein Profil neuer Anforderungen an Unternehmen (insbesondere auch KMU) und Beschäftigte ab: Angesichts der Verkürzung von Innovationszyklen bildet sich ein neuer Typ von Wissensarbeitern heraus, die ihr Fach- und Anwendungswissen ständig aktualisieren müssen, um diesen steten „Knowing-Doing Gap“, also die Kluft zwischen Wissensfundus und Umsetzungscompetenz, möglichst gering zu halten. Diese Notwendigkeit gewinnt durch den Rückgang der absoluten Zahl an Arbeitsplätzen und korrelativ zur Intransparenz des Bildungsmarktes einerseits, zum wachsenden Anspruch an Arbeitsqualität andererseits weiter an Brisanz.

2. Die „AWARE! Inter_Cultural_Competence“-Studie

Über welche Kompetenzen diese „Wissensarbeiter der Zukunft“ nun verfügen sollen, fragten wir im Vorfeld der auf weltweite Resonanz gestoßenen Online-Feldstudie „AWARE! Inter_Cultural_Competence“⁴ mehr als 260 Personalverantwortliche international rekrutierender Unternehmen. Erhoben zum Zweck der Status-quo-Bestimmung global vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten der Absolventen und Berufseinsteiger einerseits, zugunsten von Handlungsempfehlungen für ambitionierte Kandidaten, zukunftsorientierte Hochschulen und rekrutierende Unternehmen andererseits konnte einvernehmlich folgender Katalog an überfachlichen Kompetenzen fixiert werden:

1. Projektmanagement (PM)
2. Medienkompetenz (MK)
3. Fremdsprachenkompetenz (FSK)
4. Teamfähigkeit unter Berücksichtigung von individuellem Rollenverhalten der Teamspieler (TF) und Teamorientierung als interpersonale, soziale Kompetenz
5. Kommunikationskompetenz, worunter neben dem allgemeinen Kommunikationsvermögen (KV) auch die interkulturelle Kommunikation (IK) zu verstehen ist
6. Flexibilität, die internationale Mobilität (FX_IK) gleichermaßen berücksichtigt wie persönliche Flexibilität (FX)

Die aufgrund des Jargons im Personalmarketing und Employer Branding kaum überraschenden Nennungen vieler allenfalls als leere Worthülsen etablierter Begriffe können indes als Parameter und Lernzielkatalog einer durchaus ambitionierten

4 AWARE! entstand in Kooperation mit Die Zeit, Checkpoint eLearning, Crosswater Systems und mit Unterstützung namhafter Unternehmen und Institutionen wie z. B. 3M, Degussa, Henkel, SAP, Thyssen Krupp u. v. a. Die Studie ist zu bestellen unter www.aware.dahm-consulting.de. Näheres ist der Pressemeldung von Zeit Online zu entnehmen: http://presse.zeit.de/pressemitteilungen/09_chancen/interkulturelle_kompetenz_die_zeit_und_die_skylight_gmbh_veroeffentlichen_studie.000429.html.

Personalarbeit dienen, deren To-do-Liste mit Blick auf Dringlichkeitsaspekte der Internationalisierung und Demografie im Kern folgendermaßen lautet:

1. Einen Beitrag zum Unternehmenserfolg durch den richtigen Einsatz vorhandener Kompetenzen leisten.
2. Zufriedenheit und Motivation durch transparente Karriere- bzw. Laufbahnperspektiven für alle Mitarbeiter bewirken.
3. Mehr interne Besetzungen – weniger externes Recruiting ermöglichen.
4. Längerfristige Personalplanung zum Erhalt der Handlungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit unterstützen.
5. Den Bedarf für tatsächlich erforderliche Qualifizierung zielgenau ermitteln und damit starke Einsparungen und/oder erhöhte Effekte erreichen.
6. Schnelligkeit und Flexibilität bei der Anpassung an veränderten Kompetenzbedarf erreichen.

Die AWARE!-Studie sollte einen Überblick liefern, wie fit Studierende, Absolventen und Berufseinsteiger verschiedener Studiengänge im Hinblick auf die Anforderungen eines internationalen Arbeitsmarktes sind. Zur Erhebung von international relevanten Schlüsselkompetenzen⁵ nutzte AWARE! das Instrument des Online-Fragebogens, das mittlerweile auch zur Personalbeschaffung bzw. zum Bewerberprofilung üblich ist. Allerdings ist zur Bewältigung der eingangs formulierten Anforderungen durch Internationalisierung, kompetenzorientiertes Lernen sowie den Fokus auf Beschäftigungsbefähigung und Arbeitszufriedenheit eine neue Form des Kompetenzprofilings erforderlich, die sich von den derzeit am Markt verfügbaren Konzepten unterscheidet. Denn bei den Anbietern von Online-Profilungsverfahren, der Logik von E-Recruiting-Tools bleiben folgende Aspekte häufig unberücksichtigt: zum einen die Standortunabhängigkeit und Orientierung an internationalen Standards, wie sie explizit durch die Initiatoren von AWARE! zur Bestimmung erfragt wurden, zum anderen die Berücksichtigung latenter Kompetenzen, Teamkompetenzen, wie sie laut Selbstaussagen der Personalverantwortlichen für die betrieblichen Leistungsprozesse relevant sind.

Um jedoch mit der Einführung eines innovativen, nicht psychometrischen und dafür ausschließlich auf Verhaltensankern und Handlungskompetenzen basierenden Kompetenzmodells zu agieren, fokussierte AWARE! „Erfahrungen“ und „Handlungskompetenzen“ der Teilnehmer in unterschiedlichen Arbeitssituationen und in differierenden Kontextbedingungen. Das geschah durch Auswahlmöglichkeiten so

5 Hier verstanden als funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen, die zudem selbstverantwortliche Wissensaneignung voraussetzen (vgl. DAHM 2004, S. 16).

genannter „Can-do-Statements“, wie sie zur betriebsinternen Diagnostik bereits erfolgreich implementiert wurden.⁶

Entwickelt wurde ein Verfahren, das der Mehrdimensionalität der Kompetenzfelder durch die Rasterung innerhalb eines Souveränitätskonzeptes gerecht wird. Es eruiert nicht das Vorhandensein bzw. Fehlen von Kompetenzen, sondern vielmehr deren Ausprägung. Diese Systematik erlaubt die unmittelbar transparente Verknüpfung von Kompetenzprofilierung der Kandidaten (bei Absolventen und Young Professionals dann auch mit Hinblick auf Herkunft, Lernbiografie, Bachelor- oder Masterhintergrund etc.) mit der Organisationsentwicklung und der Unternehmensstrategie, d. h. insbesondere Ausrichtung an Weiterbildungsangeboten in Unternehmen gemäß deren täglichem Bedarf bzw. Erfahrungshorizont mit rekrutierten Bewerberprofilen. Die in der Debatte um Employability, Talent Management und lebenslanges Lernen bislang ungenutzte Chance der Kompatibilität von Lern- und Bildungs- bzw. Projekterfahrungen, folglich auch der verstärkten Allianz von Wissenschaft und Wirtschaft kann auf dem Weg informell, doch organisiert realisiert werden. Die Lektüre der Ergebnisinterpretation von AWARE! zeigt hier vielfältige Möglichkeiten auf.

3. Können, Kennen und Wissen – The Knowing-Doing Gap⁷

AWARE! als eine unternehmensunabhängige, durch einen Beratungsdienstleister durchgeführte Studie betrachtet den Markt internationaler Akademiker und Nachwuchsführungskräfte. Ausgelöst durch Überlegungen zur demografischen Entwicklung (drohender Fachkräftemangel), zu den Ausbildungsbedingungen unter wandelnder Hochschulrahmengesetzgebung und bei gleichzeitiger Infragestellung

6 Das Souveränitätsmodell PARE basiert auf der seitens SKYLIGHT entwickelten Methode, die 2005 EU-zertifiziert wurde. Das Akronym steht für die Skalierung von Kompetenz: perceive – appraise – react – evaluate und bildet graduell den Zuwachs von Souveränität in Korrelation zu Kompetenz ab. Das bedeutet: Die Wahrnehmung (perceive) einer Problemstellung erfordert weniger Kompetenz als deren Einschätzung oder Bewertung (appraise). Die entsprechende Auswahl (react) und der Einsatz von Lösungsinstrumenten oder Methoden zur Problembewältigung bedürfen wiederum einer ausgeprägteren Souveränität, die noch durch die Erfahrung übertroffen werden kann, mittels derer die individuelle Lösung in ihrer Ausprägung mit anderen Lösungsszenarien verglichen (evaluate) werden kann. Damit bricht PARE mit den Standards eines eindimensional gestuften Kompetenzbegriffs, wie er vielfach Einsatz findet (z. B. dreifache Unterteilung in Kennen, Können und Experten etc.).

7 Vgl. die gleichnamige Publikation von PFEFFER, SUTTON 1999. Die Autoren führen den Erfolg von Unternehmen auf den organisationsspezifischen Ansatz zur Wissensvermittlung zurück. Beide plädieren für den Ansatz, „to turn knowledge about reducing the problem into action“ (S. 38), und entsprechen damit dem handlungsfokussierten Ansatz von PARE: Nicht das theoretisch erworbene Wissen um Lösungsmethoden, stattdessen die tatsächliche Umsetzungskompetenz samt souveränem Einsatz der notwendigen Instrumente steht im Vordergrund. Erst in der Sphäre dieser Unterscheidung zeichnen sich Kompetenzlücken und Entwicklungspotenziale ab.

üblicher Personalarbeit wandte sich die Studie zunächst an Personalverantwortliche international agierender KMU und Konzerne und deren Anforderungen an Arbeitnehmer. Die Studie nimmt damit die Stelle eines Multiplikators von Anforderungsprofilen an, die zum direkten Matching an die Zielgruppe weitergegeben wurde. Bei einer weltweiten Grundgesamtheit der Rückläufe von 29.867 beantworteten Fragebögen setzte sich deren Struktur wie folgt zusammen: 48,1 % der Teilnehmer ordnen sich der Kategorie der 21- bis 25-Jährigen zu. 25,7 % der Befragten sind zwischen 26 und 30 Jahre alt. Damit erreicht AWARE! die angestrebte Zielgruppe der Absolventen und jüngeren akademischen Arbeitskräfte. Mit einem Gesamtanteil von immerhin einem fünftel der Teilnehmer waren Interessenten unter 21 Jahren (9,2 %) und 9,8 % der 31 bis 35-Jährigen vertreten. Die rege Teilnahme sowie die Altersverteilung signalisiert mehr als das Interesse an passenden Jobs; als eine nicht zu Rekrutierungszwecken durchgeführte Studie ermöglicht AWARE! vielmehr Potenzialanalyse und Potenzialabgleich mit Anforderungen sowie die Bestimmung der Diskrepanz zwischen Ist- und Sollprofilen.

Bei einer prozentualen Verteilung von 46,8 % Männern gegenüber 53,2 % Frauen sind beide Geschlechter etwa gleich stark vertreten. Der Blick auf den Ausbildungsgrad der Teilnehmenden ergibt, dass 44,9 % der befragten Personen in der Hochschulbildung bereits einen ersten Abschluss erreicht haben, was in Deutschland dem Diplom, im internationalen Kontext dem BA gleichkommt. 22,2 % haben bereits einen zweiten Abschluss erworben (z. B. einen Master oder MBA bzw. eine Promotion).

Hinsichtlich ihrer Auslandserfahrung gaben 65,6 % an, bis zu sechs Monate beruflich oder zu Ausbildungszwecken im Ausland gewesen zu sein. 25,6 % der Befragten haben mehr als 24 Monate lang Erfahrungen im Ausland gemacht. Dabei sind die Teilnehmenden mit einem Anteil von 62,5 % im Anschluss an ihren letzten zurückliegenden akademischen Abschluss etwa seit zwei Jahren in der Berufstätigkeit.

4. Wo sind die Talente?

Studienangebote und Unternehmensstrukturen in Nordamerika scheinen insbesondere die Projektmanagement-Skills zu fördern. Diese lassen sich in keiner anderen Nation in derartiger Ausprägung nachweisen. Trotz allseits stark ausgeprägter Medienkompetenz schnitten in diesem Kompetenzfeld wiederum die Australier am besten ab. Skandinavien überragt alle anderen Nationen gleich in zweierlei Hinsicht, da sich hier die Kandidaten mit der höchsten Souveränität in Sachen Sprach- und Teamkompetenz (Teamplayer) finden, während die Nordamerikaner ihre Teamfähigkeiten am stärksten in den weisungsbefugten bzw. führungverantwortlichen Teamaufgaben sehen. Ein Höchstmaß an Kommunikationssouveränität, was Dialog-

bereitschaft und -befähigung betrifft, scheint bei den Afrikanern⁸ vorzuherrschen, eine ausgeprägte interkulturelle Kommunikationsfähigkeit stellen erneut die Australier unter Beweis. In der Antwortstruktur wird erkennbar, dass interkulturelle Kommunikation keinesfalls mit verhandlungssicheren Sprachkenntnissen korreliert. Die Skepsis gegenüber dem Beherrschen von Fremdsprachen ist deutlich größer als die Bereitschaft und Erfahrung im kommunikativen Umgang mit anderen Kulturen und dem Eigenanspruch, sich verständlich und bereitwillig, aufgeschlossen und kooperativ mit Vertretern bzw. Kollegen anderer Kulturen auseinanderzusetzen. Insbesondere Australier, Afrikaner, Nordamerikaner und Skandinavier stufen ihre fremdsprachlichen Kompetenzen geringer als die im Bereich der interkulturellen Kommunikation ein, legen auf Interaktion weitaus größeren Wert als auf sprachliche Perfektion und begegnen damit der Möglichkeit sprachlicher Missverständnisse gelassener als etwa Westeuropäer. Hier wächst sich die Sprachbarriere auch zur interkulturellen Blockade aus. Ausnahmslos alle Nationen schätzen die individuellen Flexibilität hinsichtlich neuer Aufgaben und Arbeitskontexte als gering ein. Lernresistenz insbesondere nach dem zweiten akademischen Grad (Master, MBA oder Promotion) zeichnet sich deutlich ab, was sich auf unternehmenspolitische Strategien des informellen bzw. lebenslangen Lernens ungünstig auswirken dürfte. Die Frage drängt sich auf, ob hier einer der Gründe liegt, warum Personalentwicklung und deren Return of Investment so schwer messbar sind.

5. Fazit

AWARE! untersucht, wie einerseits angesichts globalisierter Unternehmensprozesse und demografischer Entwicklungen akademische Nachwuchskräfte gefunden und zugunsten ihrer nachhaltigen Beschäftigungsbefähigung (Employability) weitergebildet werden können. Weiterhin galt die Erhebung der Herausforderung, wie ein internationalisierter Bildungsraum zur schnelleren Berufsfindung und Aufnahme der Erwerbsbiografie der Absolventen beitragen kann. Bei einer weltweit starken Nachfrage und einer Rücklaufquote von über 29.000 Fragebögen gibt AWARE! einen konkreten und detaillierten Überblick über die aus dem internationalen Hochschulgefüge erwachsenden, zukünftigen und bereits ausgebildeten Kompetenzträger. Insbesondere die Differenzierung in die einzelnen Kompetenzfaktoren sowie deren individuelle Kandidatenausprägung schafft vor dem Hintergrund der nationalen Herkunft zugleich Transparenz über die jeweilige Eignung für bestimmte Arbeitsprozesse und deren Erfordernisse.

8 Zur Heterogenität der verschiedenen Staaten vgl. Perspectives of African Studies. In: afrika spectrum 40 (2005), Heft 3.

AWARE! verdeutlicht den Einfluss von Berufs- und Auslandserfahrung auf die unterschiedlichen Kompetenzen und verifiziert damit erstmals streng kompetenzbasiert die These der wechselseitigen Konditionierung von Erfahrung und Kompetenz, indes unter steter Berücksichtigung aller (damit auch latent vorhandener) Kompetenzfaktoren. Dies wurde möglich durch das Matchingverfahren, welches Anforderungen und Kompetenzen eben nicht auf Basis der Kompetenzfelder (z. B. per se als solche bezeichnete Teamkompetenz, Präsentationstechnik oder Sprachkenntnis) abglich, sondern die mögliche bzw. nicht mögliche Identifikation eigenen Vermögens mit Tätigkeitsbeschreibungen (Can-do-Statements) erfragte. Diese Tätigkeitsbeschreibungen als Arbeitsprozessszenarien müssen keinesfalls mit theoretisch angeeigneten Wissensbausteinen übereinstimmen, sondern zielen vielmehr auf deren Transferierbarkeit bzw. die Anknüpfbarkeit von Potenzial an Arbeitsrealität ab.

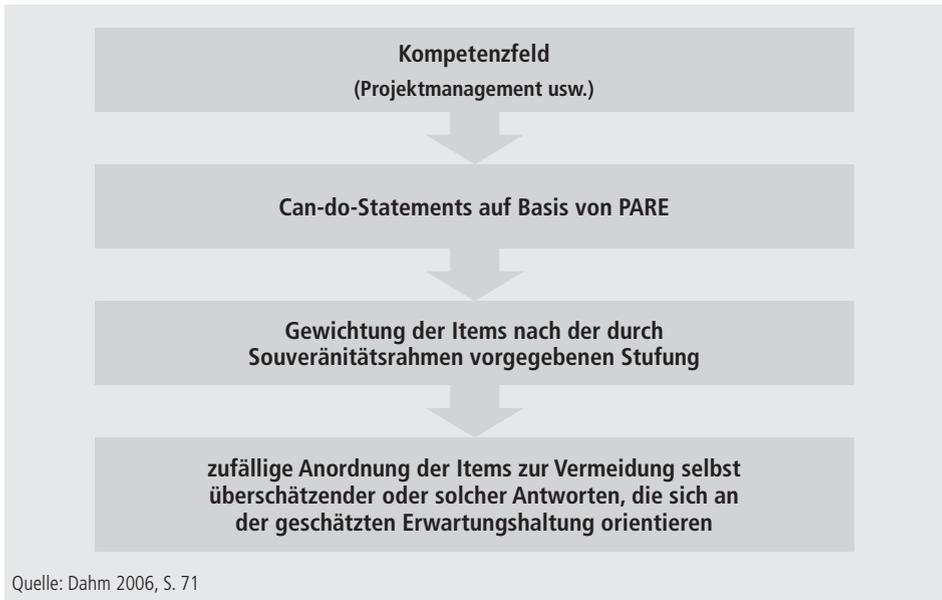
Dabei untersuchte AWARE! ausschließlich überfachliche Kompetenzen, gemäß deren Spezifizierung nach persönlichen und sozialen, interpersonellen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Deutlich bekennt sich AWARE! dazu, dass überfachliche stets mit – anhand der Qualifikationsnachweise belegten – Fachkompetenzen gemeinsam betrachtet werden und als Ausdruck der personellen Eignung in Einklang stehen müssen. Darum ist es ein Anliegen der Studie, in Ergänzung zu individuellen Potenzialanalysen zu agieren und diese keinesfalls zu ersetzen. Als Feldstudie macht AWARE! allenfalls generelle Ausprägungen des internationalen Akademikermarktes transparent.

Die Konzentration auf die nach Übereinkunft der Personalverantwortlichen erforderlichsten „Intercultural Skills“ ermöglicht mittels internationaler Vergleichsgrundlage eine unmittelbar vereinfachte Suche nach Kandidaten, die für interkulturelle Herausforderungen geeignet sind. Strategisch betrachtet können die Ergebnisse von AWARE! zur inhaltlichen Ausprägung praxisbezogener Module in konsekutiven und dualen Studiengängen sowie konkret in der Bachelor- und Masterdebatte und letztlich zur Allianz von Wissenschaft und Wirtschaft beitragen: Indem die Studierendenauswahl sowie der Kompetenzzuwachs als Studienbiografie und entlang der Praxismodule bzw. Auslandsaufenthalte durch ein Profiling nachgezeichnet wird, ist die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso messbar wie deren Zuordnung zu Tätigkeitsprofilen oder auch Berufsbildern andererseits möglich.

Doch erhebt AWARE! zuvorderst den Anspruch, jedem Teilnehmer der Online-Befragung die Möglichkeit eines Matchings zur Status-quo-Bestimmung des eigenen Kompetenzprofils, d. h. individuelles Feedback, zu geben. Mit diesen Ergebnissen können sie ihre eigene Berufs- und Ausbildungsplanung, Personalauswahl oder ihr Lehrprogramm bedarfsorientierter gestalten. AWARE! pilotiert damit die Integration komplementärer Kandidatenauswahl und ausgelagerter Personalentwicklung, die

mit dem Kompetenzprofiler JOBYC⁹ als webbasierte Dienstleistung weiterentwickelt wird. Wie geht das?

Abbildung 2:



Die Can-do-Statements werden so gewählt, dass:

1. sie valide Beschreibungen der Tätigkeiten und Arbeitsprozesse beinhalten, die tatsächlich den souveränen Einsatz der erfragten Handlungskompetenzen und Intercultural Skills fordern;
2. sie zur Vermeidung einer rein analogen Beantwortung nicht eine, sondern sechs Items zur Verfügung stellen, was eine intensivere Reflexion seitens des Kandidaten bei der Beantwortung erforderlich macht;
3. ihnen eine innere Logik zugrunde liegt, die gemäß PARE auch gestufte Souveränität abzubilden ermöglicht;
4. erst in der Zusammenschau aller zur Diskussion gestellten Items die erforderliche Kompetenz umfassend zum Einsatz kommen kann;

9 Der Kompetenzprofiler JOBYC ermöglicht, Handlungskompetenzen und deren Souveränitätsgrad anhand der Anforderungen zu profilieren, die der Arbeitsmarkt vorgibt. JOBYC analysiert die Ergebnisse des individuellen Matchings und zeigt den Kandidaten auf, wo das Profil verbessert und um Qualifikationen erweitert werden kann. Näheres vgl. <http://www.jobyc.de>.

5. sie in zufälliger Reihenfolge dem Kandidaten keinen Aufschluss über diese Logik geben, sodass ein Antwortmodus nach extrinsischer Erwartung vermieden wird;
6. der Kandidat folglich über den eigenen Erfahrungshorizont sowie kraft seiner reflektierten Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Aussage trifft, ob er sich in Identifikation bzw. Empathie mit der beschriebenen Situation als handlungsfähig einstuft oder nicht.

Die Kernkompetenz eines Menschen liegt in seiner Vernunftbegabung, die sich in der Befähigung zur Selbstreflexion, Urteilsfindung und zur Entscheidung äußert. Gerade angesichts globalisierter Bildungsmärkte, die der Bologna-Prozess den Bacha-laureaten und Masters eröffnete, sind die Bildungseinrichtungen dazu angehalten, die Urteilskraft beschäftigungsfähiger Menschen zu schärfen. Bereits heute haben sich die Rollen zwischen Bewerber- und Arbeitsmarkt verkehrt, die High Potentials wählen ihren Arbeitgeber, der wiederum ringt um die besten. Eine verantwortungsvolle Aufgabe für die Personalwirtschaft und -entwicklung besteht darin, dass Anforderung und Kompetenz wieder zueinanderfinden – zumal in einem stetig sich verknappenden Arbeitsangebot.

Literatur

- DAHM, Johanna: Schlüsselkompetenzen der Zukunft. Was im Berufsleben zählt. München 2004
- DAHM, Johanna: Career Lounge: Karriereplanung mit Köpfchen. München 2005
- DAHM, Johanna: AWARE! Inter_Cultural_Competence. Köln: Skylight GmbH 2006
- DAHM, Johanna: Modelle und Anforderungen für den globalen Wettbewerb. In: HR Today 9 (2006), URL: http://www.hrtdoday.ch/hrtdoday/de/themen/archiv/101657/Modelle_und_Anforderungen_f%C3%BCr_den_globalen_Wettbewerb (Stand: 25.07.08)
- KONRADT, Udo; SARGES, Werner (Hrsg.): E-Recruitment und E-Assessment. Göttingen 2003
- PFEFFER, Jeffrey; SUTTON, Robert I.: The Knowing-Doing Gap. Harvard 1999

Kompetenzentwicklung in Schule, Hochschule und Wirtschaft

Achim Jaßmeier

Interkulturelle Lerninhalte zur Vermittlung internationaler Handlungskompetenz – Ein modulares, gestuftes Schulungskonzept für die duale kaufmännische Bildung und die Hochschulbildung

1. Interkulturelle Kompetenz und internationale Handlungskompetenz

Die Internationalisierung der Wirtschaft stellt für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine zentrale Entwicklung dar, die die Lehre in den verschiedenen kaufmännischen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsinstitutionen maßgeblich beeinflusst. Eine wichtige Rolle spielen dabei interkulturelle Fragestellungen, die – u. a. hervorgegangen aus der kulturvergleichenden Managementforschung – kulturspezifische Führungs- und Organisationsstrukturen sowie die Denk-, Kommunikations- und Lernstile verschiedener Kulturen thematisieren.

In diesem Beitrag wird versucht, interkulturelle Lerninhalte zu identifizieren und einzugrenzen, hinsichtlich ihres Anforderungsgrades zu klassifizieren und Möglichkeiten ihrer curricularen Einordnung und unterrichtlichen Umsetzung im Bereich der dualen Ausbildung und der Hochschulausbildung aufzuzeigen.

Angesichts des Leitbilds beruflicher Handlungsfähigkeit wird nun eine interkulturelle ökonomische Handlungskompetenz gefordert; diese kann als „Kompetenz verstanden werden, die soziokulturelle Entwicklung fremder Kulturen mit dem Ziel zu durchdringen, fremde Orientierungssysteme der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens, Wertens und Handelns zu verstehen und – durch eine Synthese mit dem eigenkulturellen Orientierungssystem – Denk- und Handlungsperspektiven in interkulturellen Kontexten zu gewinnen“ (WEBER 1997, S. 36).

Diesem Beitrag wird eine breite Auslegung des Begriffes „interkulturelle Kompetenz“ zugrunde gelegt, die sowohl interkulturelle Handlungs-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit als auch Kulturwissen umfasst.¹ Die Abgrenzung, Niveaustufung und Modulzuordnung interkultureller Lerninhalte sollte dabei stets auf der Basis empirisch abgesicherter Modelle zur Beschreibung und Erklärung des Kulturphänomens (Modelle der Kulturdeskription bzw. Kulturexplikation) geschehen; dies wird im Abschnitt 2 dargestellt. Die Bedeutsamkeit rein qualitativ orien-

1 Siehe dazu ausführlicher JABMEIER 2005a, S. 477 f. Dort wird u. a. eine Differenzierung in interkulturelle Kompetenz, Qualifikation und Bildung vorgenommen.

tierter interkultureller Bildungsinhalte, die primär dem Aufbau impliziten Wissens dienen, sowie deren Umsetzung in der Lehre wird im Abschnitt 4 thematisiert. Implizites Wissen ist „nicht erschöpfend formulierbares Hintergrundwissen. ... Eine der Quellen des impliziten Wissens sind Fertigkeiten, die wir erwerben können, die jedoch zu komplex sind, um durch eine Theorie beschrieben zu werden“ (STEGMÜLLER 1987, S. 462). Solches Hintergrundwissen und ein gewisses Maß an Vorausinformation versetzen Mitarbeiter bei internationalen Tätigkeiten/Aufgabenstellungen im Beruf in die Lage, zumindest teilweise dasjenige Wissen zu ersetzen, welches ein Angehöriger des entsprechenden Kulturkreises bereits als Kleinkind internalisiert hat. Mit anderen Worten ist eine graduelle Reduktion der Umweltkomplexität im fremdkulturellen Kontext durch Verbesserung des Informationsstandes des Mitarbeiters in der interkulturellen Handlungssituation anzustreben (DÜLFER 1996, S. 205).

Trotz einer Vielzahl unterschiedlicher Definitionen des Begriffs hat sich folgende Dreiteilung von **Dimensionen interkultureller Kompetenz** weitgehend durchgesetzt:

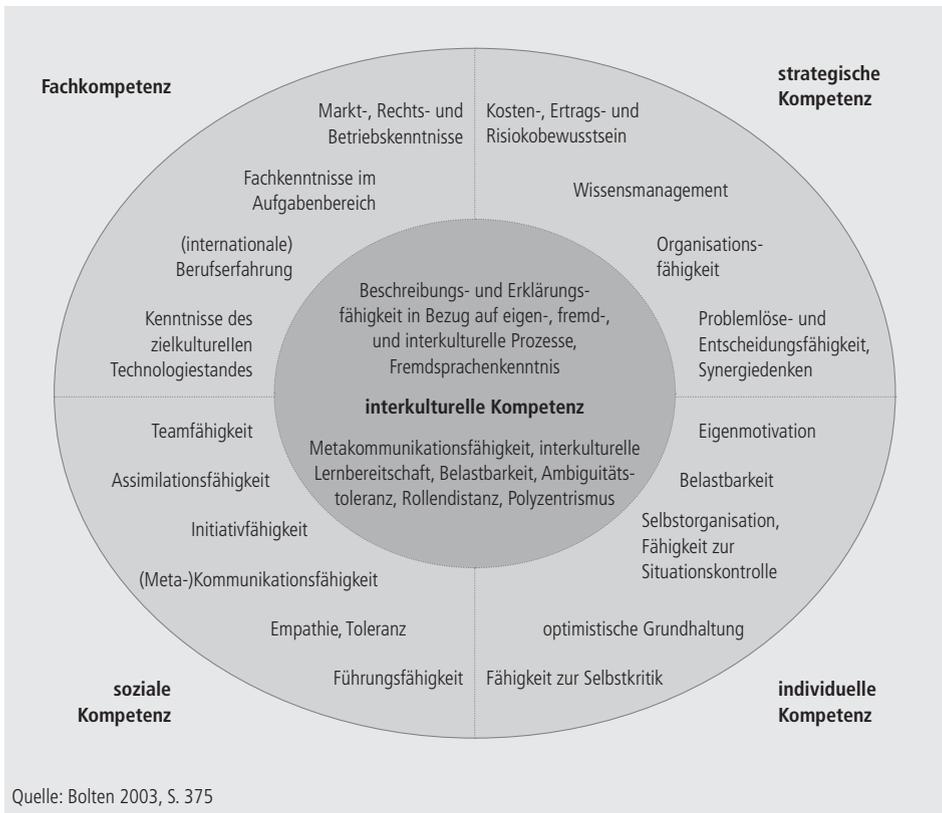
- Die *kognitive Dimension* betrifft das *interkulturelle Wissen*, das heißt Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen. Dieses trägt dazu bei, die Komplexität einer Kultur zu verstehen.
- Die *affektive Dimension* betrifft die *interkulturelle Sensibilität*. Um Situationen interkulturellen Kontakts, an denen man selbst beteiligt ist, zu durchschauen und eventuell auftretende Probleme als kulturbedingt zu erkennen, sind insbesondere bestimmte Sozialkompetenzen von Bedeutung.
- Die *kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension* beschreibt die *interkulturelle Handlungskompetenz*. Interkulturelles Wissen und interkulturelle Sensibilität bedürfen einer Ergänzung um Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der kommunikativen und der Verhaltensebene, um effektiv mit Menschen einer anderen Kultur interagieren und Probleme und Konflikte bewältigen oder von vornherein vermeiden zu können, die aus kulturellen Unterschieden resultieren (BOLTEN 2003, S. 373 f.; HERBRAND 2002, S. 33 ff.; CHAMBERLAIN 2000, S. 15).

Mit Bolten wird interkulturelle Kompetenz nachfolgend als integrativer Bestandteil einer **übergreifenden internationalen Handlungskompetenz** verstanden, bei der die interdependenten Bereiche einer fachlichen, strategischen, individuellen und sozialen Kompetenz den Bezugsrahmen bilden (siehe Abbildung 1).

Den Schwerpunkt der nachfolgenden Überlegungen bildet zunächst die Beschreibungs- und Erklärungsfähigkeit eigen-, fremd- und interkultureller Prozesse. Danach werden Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Kultur, zur Bedeu-

tung von Fremdsprachenkenntnissen und zu Ebenen bzw. Schichten interkultureller Kommunikationsprozesse angestellt. Ausgehend von dem Tatbestand, dass nur 20 bis 30 % aller Kommunikation sprachlich erfolgt (KUMBRUCK, DERBOVEN 2005, S. 18), stehen dabei paraverbale und nonverbale Elemente interkultureller Kommunikationsprozesse im Vordergrund.

Abbildung 1: **Komponenten internationaler Managementkompetenz**



Zu den genannten Teilbereichen interkultureller Kompetenz werden curricular methodische Überlegungen angestellt (Abschnitt 2). Danach wird eine Komplexitätsstufung im Hinblick auf eine Ableitung modularer Lehrangebote an Berufskollegs und Hochschulen vorgestellt (Abschnitt 3). Eine Einbindung internationaler Fachkompetenzen findet exemplarisch für den Ausbildungsberuf Industriekaufrau/-mann in Abschnitt 4 statt.

2. Grundlegende Elemente: Kulturbegriff, Kulturdeskription, Kulturexplikation, Sprachschulung

Der Tatbestand, dass sich verschiedene Wissenschaftsdisziplinen mit dem Kulturphänomen auseinandersetzen, hat eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen des Begriffes Kultur zur Folge.² Mit Kutschker/Schmid kann der **Begriff Kultur** im Rahmen von Untersuchungen zur internationalen Betriebswirtschaftslehre wie folgt definiert werden:

„Kultur ist die Gesamtheit der Grundannahmen, Werte, Normen, Einstellungen und Überzeugungen einer sozialen Einheit, die sich in einer Vielzahl von Verhaltensweisen und Artefakten ausdrückt und sich als Antwort auf die vielfältigen Anforderungen, die an diese soziale Einheit gestellt werden, im Laufe der Zeit herausgebildet hat“ (KUTSCHKER, SCHMID 2004, S. 666, vgl. auch S. 680).

Die Definition macht deutlich, dass **Kultur in zwei Sachkategorien unterteilt** werden kann, indem

1. zwischen einer beobachtbaren, fassbaren Ebene und einer tiefer liegenden, nicht direkt wahrnehmbaren Ebene von Kultur sowie
2. zwischen Ursachen und Resultaten des Kulturphänomens unterschieden wird.

Die erstgenannte Unterscheidung impliziert, dass zwischen „Concepta“ und „Percepta“, d. h. zwischen den immateriellen und den materiellen Elementen einer Kultur, zu differenzieren ist:

- „Als **Concepta** einer Kultur gelten die Phänomene, die den tiefer liegenden Bestandteil von Kultur ausmachen. Dies sind Grundannahmen, Werte, Normen, Einstellungen und Überzeugungen.
- Als **Percepta** einer Kultur lassen sich all die Phänomene bezeichnen, in denen sich die Concepta ausdrücken und die empirisch wahrnehmbar, beobachtbar und fassbar werden. Dies sind die Verhaltensweisen und Artefakte“ (KUTSCHKER, SCHMID 2004, S. 667).

Die zweitgenannte Unterscheidung deutet darauf hin, dass Definitionen und **Modelle zur Analyse des Kulturphänomens** wie folgt unterteilt werden können:

² So identifizierten die Anthropologen Alfred Kroeber und Clyde Kluckhohn bereits in den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts über 160 Definitionen des Begriffes Kultur (vgl. LOISELLE 2000, S. 66; HOEKLIN 1996, S. 28 und die dort angegebenen Quellen).

- Deskriptive (beschreibende) Definitionen stellen die offenen Resultate bzw. Artefakte (Ergebnisfaktoren) des kulturellen Verhaltens in den Blickpunkt, insbesondere materielle und immaterielle Kulturerzeugnisse (z. B. Architektur, Rechtsvorschriften). Dieses Begriffsverständnis kennzeichnet eine sogenannte „objektive Kultur“, die empirisch erhebbar ist, aber nur begrenzte Erklärungsansätze eröffnet. Dieser Teil des Kulturphänomens wird im Rahmen von **Modellen der Kulturdeskription** untersucht.
- Explikative (erklärende) Definitionen stellen verdeckte Ursachen bzw. Determinanten (Bestimmungsfaktoren) des kulturellen Verhaltens in den Blickpunkt, insbesondere geistige und moralische Kulturfundamente (z. B. Grundannahmen, Werte, Einstellungen). Dieses Begriffsverständnis kennzeichnet eine sogenannte „subjektive Kultur“, die Erklärungsansätze bietet, einer empirischen Erhebung aber nur schwer zugänglich ist. Dieser Teil des Kulturphänomens wird im Rahmen von **Modellen der Kulturexplication** untersucht (vgl. STAHL 1998, S. 37; BARMAYER 2000, S. 26; LOISELLE 2000, S. 67).

In der Begriffsauffassung interkultureller Kompetenz nach Bolten können Modelle der Kulturdeskription die Beschreibungsfähigkeit und Modelle der Kulturexplication die Erklärungsfähigkeit in Bezug auf eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse unterstützen.

Sowohl bei den Modellen der Kulturexplication als auch bei den Modellen der Kulturdeskription stehen **Nationalkulturen** im Zentrum der Untersuchung. Diese lassen sich in **subkulturelle Einheiten**, z. B. Region, soziale Klasse, Generation, Beruf, Organisation etc. untergliedern. Barmeyer führt dazu aus: „Eine Gesellschaft, die einer Nation zuzuordnen ist, bildet keine monokulturelle Einheit, sie stellt vielmehr ein soziales System dar, in dem Individuen leben, die sich durch bestimmte Kategorien, auch subkulturelle Merkmale genannt, wie regionale und ethnische Besonderheiten, Sprache, Religion, Geschlecht, Generation, soziale Klasse, Bildungsniveau etc., ähneln oder unterscheiden und wiederum aufgrund gemeinsamer Kategorien Gruppierungen bilden. Die kollektive Identität von Nationalkulturen tritt in Konkurrenz zu anderen kollektiven Identitäten, wie die von Regionen oder Berufsständen“ (BARMAYER 2000, S. 41).³ Verhaltensweisen, Normen und Werte verschiedener kultureller Subsysteme **umgeben das Individuum in unterschiedlichen Schichten**; im Kern steht das Individuum, welches umgeben ist von den Spezifika seines Geschlechts, seiner Generation, seiner sozialen Klasse etc. (vgl. HOEKLIN 1996, S. 25; UTLEY 2000, S. 38–41).

3 Ähnlich auch GIBSON 2000, S. 17. KUTSCHKER, SCHMID fassen demgegenüber die Unternehmenskultur als Hauptkultur der internationalen Unternehmung auf; diese wird von verschiedenen Teilkulturen, z. B. Landeskulturen, Branchenkulturen oder diversen Sozialkulturen, beeinflusst (2004, S. 670 f.).

Modelle der Kulturdeskription stellen primär einen strukturierten Analyserahmen für länderkulturspezifische Untersuchungen der globalen und aufgabenspezifischen Unternehmensumwelt in „fremden“ Kulturkreisen zur Verfügung.⁴ Im Kontext einer internationalen Handlungskompetenz können Modelle der Kulturdeskription als Bindeglied zwischen interkultureller Kompetenz und internationaler Fachkompetenz dienen. Dies geschieht durch einen modellgestützten, strukturierten Erwerb von Markt-, Rechts- und Betriebskenntnissen einer Zielkultur, von Kenntnissen des zielkulturellen Technologiestandes sowie sonstiger Fachkenntnisse im Aufgabenbereich.⁵

Modelle der Kulturexplication identifizieren und beschreiben überwiegend empirisch ermittelte Merkmalsausprägungen für universelle Kultureigenschaften (Kulturdimensionen) und ihre länderspezifische Ausprägungen für eine Vielzahl von Ländern/Nationalkulturen. Dabei werden Erklärungsansätze kulturspezifischer Denk- und Verhaltensmuster gegeben.⁶ Die Bedeutung dieser Modelle für die Beschreibungs- und Erklärungsfähigkeit in Bezug auf eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse wird nachfolgend untersucht. Die unterschiedliche Komplexität der verschiedenen Modelle wird dabei als Grundlage einer Niveaustufung für Lehrangebote für verschiedene Zielgruppen herangezogen.

Die in Modellen der Kulturexplication entwickelten Ausprägungen universeller Kultureigenschaften für verschiedene Länderkulturen können in Form sogenannter *Polaritätenprofile* dargestellt werden. Die Darstellung von Polaritätenprofilen zielt darauf ab, den subjektiven Bedeutungsgehalt einer Vorstellung, eines Begriffs, eines Gegenstandes quantitativ verfügbar zu machen; dabei wird eine Reihe von *Gegensatzpaaren* (Individualismus/Kollektivismus, hohe/niedrige Machtdistanz, starke/schwache Unsicherheitsvermeidung etc.) *in Stufen graduiert* und auf einer *eindimensionalen Achse* eingeordnet.⁷ Die Einordnung kann beispielsweise tabellarisch durch Anordnung von Ländern nach Indexwerten erfolgen. Eine weitere Möglichkeit stellen Visualisierungen wie die in Abbildung 2 dar. Im Beispiel wird das Gegensatzpaar Individualismus/Kollektivismus dargestellt, welches die Stärke der Bindung zwischen Individuen sowie die Existenz und Bedeutung geschlossener „Wir-Gruppen“ beschreibt.

4 Siehe dazu DÜLFER 1996, S. 206–221; ein Überblick über verschiedene Modelle der Kulturdeskription findet sich ebenda, S. 186 f.

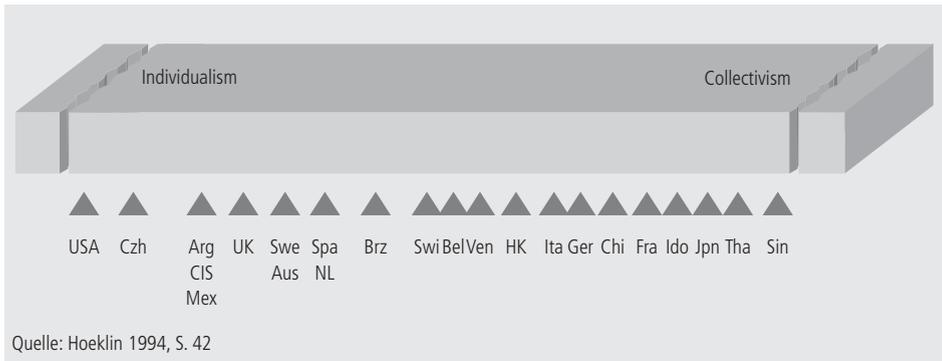
5 Siehe dazu auch Komponenten internationaler Managementkompetenz nach Bolten in Abbildung 1. Im Schichtenmodell von Dülfer, einem maßgeblichen Modell der Kulturdeskription, werden Markt-, Rechts- und Betriebskenntnisse sowie die Kenntnis des zielkulturellen Entwicklungsstandes im Rahmen der Analyse der verhaltensbeeinflussenden globalen Unternehmensumwelt thematisiert. Für eine Anwendung des Dülfer-Modells auf die Übergangs- und Entwicklungsländer Südostasiens siehe JABMEIER 1999, S. 101–203.

6 Zur Genese dieser Modelle siehe auch THIEL 2000, S. 14.

7 Vgl. HUBER 2003a, S. 185 f. sowie die dort angegebenen Quellen. Eine Visualisierung von Polaritätenprofilen der Modelle von Trompenaars und Hofstede findet sich z. B. bei HOEKLIN 1996, S. 41 f. Eine kritische Würdigung verschiedener Modelle insbesondere hinsichtlich der empirischen Untersuchungsbasis findet sich bei KUTSCHKER, SCHMID 2004, S. 723 f., S. 732 f. und S. 746 f.

Analysen einzelner Kulturdimensionen werden nachfolgend **als eindimensionale Analyse** bezeichnet.

Abbildung 2: **Visualisierung des Polaritätenprofils Individualismus/Kollektivismus**

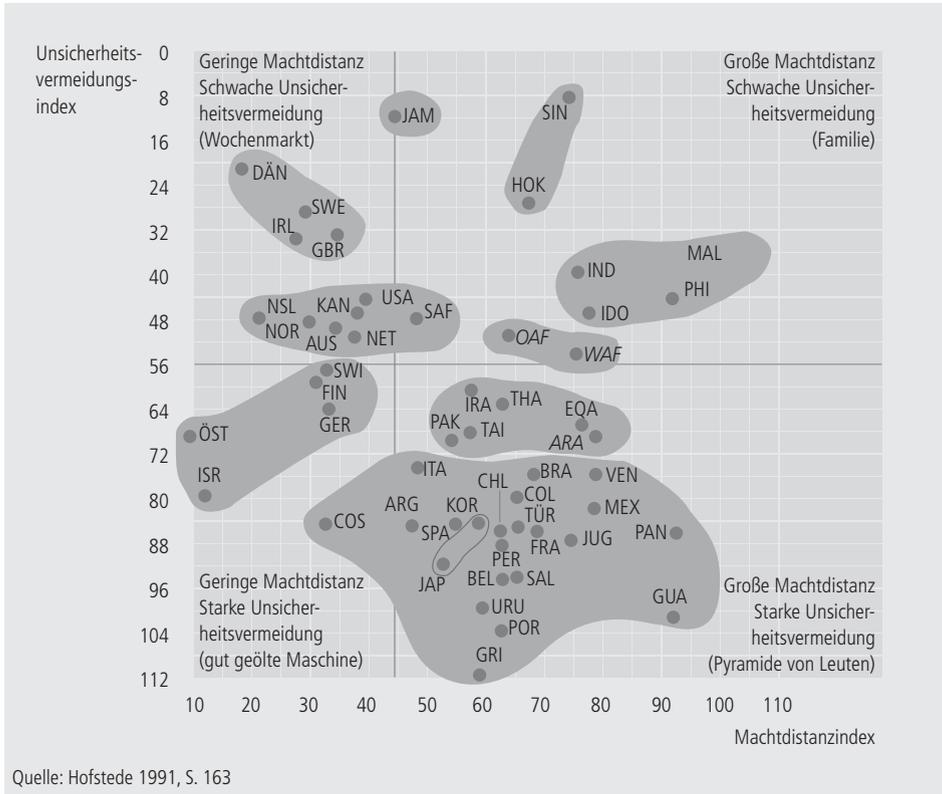


In einigen Modellen der Kulturexplikation werden die Auswirkungen landeskulturspezifischer Ausprägungen einzelner Kulturdimensionen explizit auf unterschiedliche subkulturelle Einheiten bezogen.⁸ Der Detaillierungsgrad der Aussagen der Modelle in diesem Bereich beeinflusst die Komplexität und das Niveau der Beschreibungs- und Erklärungsfähigkeit in Bezug auf eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse. Analysen, die explizit mehrere subkulturelle Einheiten bzw. „Kulturschichten“ betreffen, werden nachfolgend als **eindimensional-mehrschichtige Analysen** bezeichnet.

Durch Kombinationen zweier Kulturdimensionen können die Analysekomplexität und der Aussagegehalt weiter erhöht werden. Kombiniert man beispielsweise die Kulturdimension hohe/niedrige Unsicherheitsvermeidung, die das kulturspezifische Bedürfnis nach Regeln bezeichnet, mit der Kulturdimension hohe/niedrige Machtdistanz, welche das Verhältnis mächtiger Individuen innerhalb einer Hierarchie zu den weniger mächtigen umschreibt, so kann dies wie in Abbildung 3 visualisiert werden. Solche **zweidimensionale Analysen** erlauben über Länderzuordnungen und Clusterbildungen insbesondere Aussagen über kulturspezifische Management- und Organisationsstrukturen.

8 So untersucht beispielsweise Hofstede die Auswirkungen seiner vier Kulturdimensionen (Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung, Individualismus/Kollektivismus und Maskulinität/Femininität) jeweils explizit in den Bereichen bzw. kulturellen Subsystemen „Allgemeine Norm“, „Familie“, „Schule“, „Arbeitsplatz“, „Politik“ und „Theorien/Gedankenwelt“ (HOFSTEDE 1993, passim).

Abbildung 3: Zweidimensionale Analyse von Kulturdimensionen



Darüber hinaus existieren mehrdimensionale Analysen des Kulturphänomens:

- **Mehrdimensionale Analysen** sind dadurch gekennzeichnet, dass die Auswirkung mehrerer (mehr als zwei) Kulturdimensionen auf verschiedene Managementfunktionen oder auf die Organisationsstrukturen herausgearbeitet werden; die Darstellung kann beispielsweise in Form einer Matrix geschehen. Als Beispiel kann die Untersuchung von Redding (1980) für den (auslands-)chinesischen Wirtschaftsraum gelten, bei dem die Auswirkungen der fünf Kulturdimensionen Kausalitätsdenken, Zeitverständnis, Zukunftssicht, Selbstsicht des Individuums und Moralverständnis auf die Managementfunktionen Planung, Organisation, Führung und Kontrolle herausgearbeitet werden.⁹

⁹ Siehe dazu REDDING 1980, *passim*. Die (zweidimensionale) Matrixdarstellung bezieht sich nur auf den (auslands-)chinesischen Kulturkreis, könnte aber methodisch im Sinne einer dreidimensionalen (Quader-)Darstellung auf weitere Kulturen ausgedehnt werden.

- Eine weiter erhöhte Komplexität weisen **mehrdimensional-mehrschichtige Analysen** auf, die durch eine Analyse von mehr als zwei Kulturdimensionen und die explizite Berücksichtigung verschiedener kultureller Subsysteme gekennzeichnet sind. Als Beispiel kann die umfangreiche Untersuchung von Redding (1990), die den Titel „The Spirit of Chinese Capitalism“ trägt, genannt werden. Grundlage dieser Untersuchung der Wirtschaftskultur der Auslandschinesen sind die historisch begründeten kulturellen Grunderfahrungen Paternalismus, Personalismus und Unsicherheit. Zunächst werden die Auswirkungen dieser Grunderfahrungen in den Subsystemen Organisationen und Gesellschaft, Beziehungen, Verwandtschaft und Individuum untersucht; darauf aufbauend werden kulturspezifische Merkmale (auslands-)chinesischen Managementverhaltens und (auslands-)chinesischer Unternehmensorganisation abgeleitet (vgl. REDDING 1990, S. 144–145).

In Bezug auf die Lerninhalte findet sich in der Literatur folgende Differenzierung:

- **Kulturspezifische Lerninhalte** (culture specific contents) beziehen sich nur auf Informationen über eine bestimmte Kultur.
- **Kulturallegemeine Inhalte** (culture general contents) dienen u. a. dazu, den Lernenden mit kulturellen Verhaltensweisen, Normen und Werten zu konfrontieren, die die (potenziell) weltweite kulturelle Unterschiedlichkeit reflektieren. Darauf aufbauend werden Ausprägungen einzelner Kulturdimensionen in verschiedenen Landeskulturen aufgezeigt (vgl. LANGE 1994, S. 18 f.).

Ein- und zweidimensionale Analysen betreffen stets eine Vielzahl von Länderkulturen; sie sind daher kulturallegemeine (culture general) Untersuchungen. Die Komplexität der mehrdimensionalen Untersuchungen macht es notwendig, sich auf eine Länderkultur zu beschränken; sie sind daher als kulturspezifisch (culture specific) zu bezeichnen.¹⁰

Eine **Verbindung** zwischen den Teilgebieten **Sprachschulung** und **Schulung interkultureller Kompetenz** lässt sich über die Dimension Kommunikation im Sinne E.T. Halls herstellen. Dieser vertritt in seinem Buch „The Silent Language“ die These, dass Kultur immer auch Kommunikation impliziert. Hall beschreibt „culture in its entirety as a form of communication. It sketches in from the biological roots from which most if not all of culture grew and outlines the ten foci of activity that combine to produce culture“ (HALL 1981, S. 28).

10 Die Auswahl des (auslands-)chinesischen Kulturkreises fungiert nur als Beispiel; eine Übersicht von Studien zu anderen Länderkulturen findet sich bei KUTSCHKER, SCHMID 2004, S. 752 f.

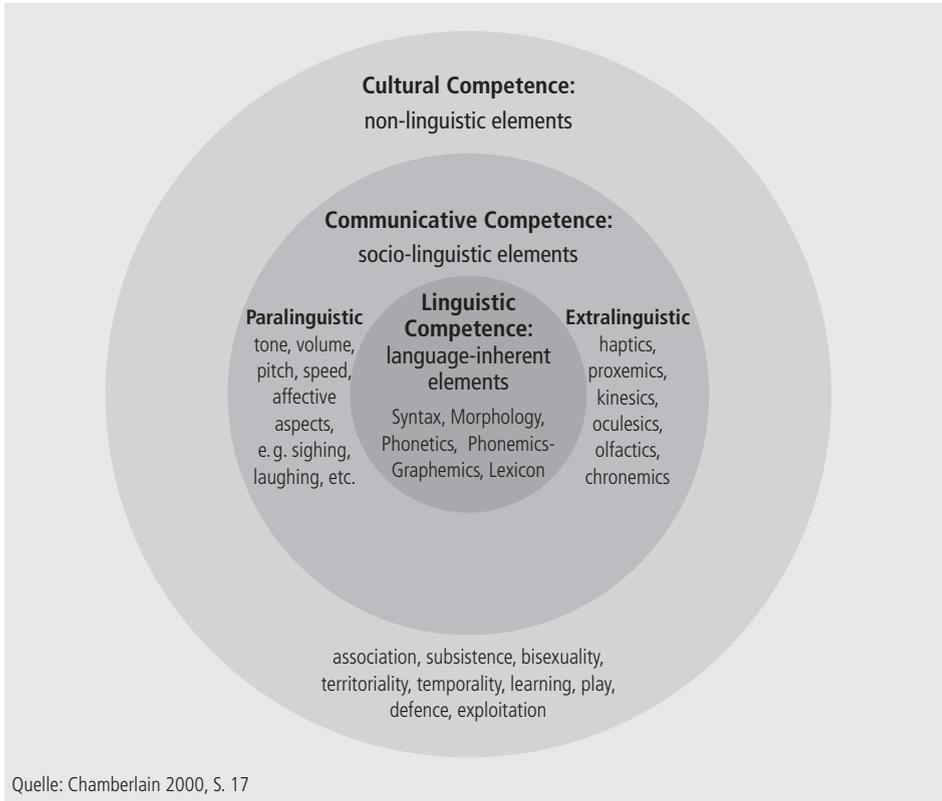
Diese zehn Arten menschlicher Aktivität, die Kultur hervorbringen, bezeichnet Hall als „Primary Message Systems“ (PMS). Nur das erste PMS („Interaction“) betrifft explizit die Sprachdimension; die verbleibenden neun PMS sind nicht linguistische Ausprägungsformen des Kommunikationsprozesses (vgl. HALL 1981, S. 38). Hier kommt erneut die im ersten Abschnitt erwähnte Tatsache zum Tragen, dass nur ca. 20 bis 30 % aller Kommunikation sprachlich erfolgt. Die von Hall beschriebenen „Primary Message Systems“ (PMS) ermöglichen, wie nachfolgend herausgearbeitet wird, eine sachlogische Ergänzung sprachwissenschaftlicher Lehrinhalte um interkulturelle Aspekte.

Chamberlain betrachtet interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Perspektive und entwickelt ein „sprachbasiertes Organisationsmodell interkultureller Kommunikation“ (siehe Abbildung 4), welches zwiebel förmig verschiedene „Schichten“ interkultureller Kommunikationsprozesse unterscheidet (CHAMBERLAIN 2000, S. 16 ff.). Im Zentrum stehen sprachinhärente Elemente linguistischer Kompetenz wie Syntax, Lexik, Morphologie etc. Um diesen Kern liegt eine Schicht extra- und paralinguistischer Elemente wie z. B. Augenkontakt, Berührung, Tonhöhe, Sprachmelodie, Lautstärke etc., die für eine interkulturelle Kommunikation von hoher Bedeutung sind. Die äußere Schicht seines Modells bilden nicht linguistische Elemente kultureller Kompetenz, die neun der zehn oben beschriebenen von Hall entwickelten „Primary Message Systems“ entsprechen.

Diese äußerste Schicht des Modells von Chamberlain hat eine „Zwitterstellung“ inne. Halls „Primary Message Systems“ werden, zusammen mit weiteren von ihm entwickelten Kulturdimensionen, in der Literatur häufig im Zusammenhang mit anderen Modellen der Kulturexplikation (Hofstede, Trompenaars, Kluckhohn/Strodtbeck etc.) genannt; die PMS stellen einen wichtigen Bestandteil von Halls Modell der Kulturexplikation dar. Gleichzeitig erweitern sie in Chamberlains „sprachbasiertem Organisationsmodell interkultureller Kommunikation“ linguistische Kompetenz um kommunikative und kulturelle Kompetenz. Halls Untersuchungen bilden somit ein **Bindeglied** zwischen sprachinhärenten und soziolinguistischen Elementen interkultureller Kommunikation auf der **Ebene der Percepta** und kognitiven Elementen interkultureller Kompetenz auf der **Ebene der Concepta**.

Für die methodisch-didaktische Aufbereitung von Schulungsangeboten zur interkulturellen Kompetenz ist bedeutsam, dass von den soziolinguistischen Elementen kommunikativer Kompetenz oftmals Verbindungslinien zu ausgewählten Kulturdimensionen von Modellen der Kulturexplikation herausgearbeitet werden können. So können aus Spezifika der Haptik, Mimik, Gestik etc. die Kulturdimension „Affektivität/Neutralität“ nach Trompenaars oder in Verbindung mit kulturspezifisch unterschiedlichem Zeitverständnis die drei „Weltkulturen“ nach Lewis (linear-aktive, multiaktive und reaktive Kulturen) hergeleitet werden (vgl. JABMEIER 2005a, S. 480 ff.).

Abbildung 4: Language-based organisational model of intercultural communication



Eine explizite **Schulung linguistischer Kompetenz** (mit dem Schwerpunkt sprachliche Richtigkeit) sollte weitgehend spezieller Sprachschulung vorbehalten bleiben; ein Angebot von Wirtschaftsfremdsprachen ist in allen Bildungsinstitutionen etabliert. Querverbindungen können durch fächerverbindenden Unterricht oder die Konstruktion fach- und lernfeldübergreifender Lernsituationen geschaffen werden (siehe Abschnitt 4). Ein Training der Fremdsprachenkenntnisse in Englisch kann durch englischsprachige Lehr- bzw. Unterrichtssequenzen in allen Fächern/Lernfeldern gewährleistet werden (übende Anwendung von „International English“). Soziolinguistische und nicht linguistische Elemente interkultureller Kommunikation stellen demgegenüber einen wichtigen Bereich der im Folgenden herzuleitenden Komplexitätsstufung interkultureller Lerninhalte und der daraus abgeleiteten Module dar; sie sind ein Bindeglied zwischen Sprachschulung und Schulung interkultureller Kompetenz.

3. Komplexitätsstufung interkultureller Lerninhalte

Die nachfolgend vorgenommene Komplexitätsstufung interkultureller Lerninhalte bezieht sich primär auf die in Abbildung 1 dargestellte Beschreibungs- und Erklärungsfähigkeit eigen-, fremd- und interkultureller Prozesse.

Für die Komplexitätsstufung interkultureller Lerninhalte sollen vier Kriterien herangezogen werden, die vom Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) ursprünglich zur Beschreibung komplexer Handlungssituationen entwickelt worden sind. Diese werden wie folgt bezeichnet:

- Komplexität – Damit ist die Anzahl der möglichen veränderlichen Variablen einer Handlungssituation bezeichnet.
- Intransparenz – Damit ist die Anzahl der Variablen einer Handlungssituation bezeichnet, die für den Handelnden nicht von vornherein ersichtlich sind.
- Vernetztheit – Damit ist die Anzahl der Variablen einer Handlungssituation und ihrer Verknüpfungen untereinander bezeichnet.
- Dynamik – Damit ist die Schnelligkeit bezeichnet, mit der sich die Handlungssituation verändert (vgl. KWB 2005, S. 7).

Zieht man diese Kriterien für eine Komplexitätsstufung interkultureller Lerninhalte heran, so können nach den Lehr- und Unterrichtserfahrungen des Verfassers folgende Aussagen gemacht werden:

- Die Ebene der Percepta ist für die Lernenden tendenziell leichter fassbar als die Ebene der Concepta. Je stärker die Ebene der Concepta in die Untersuchung interkultureller Handlungssituationen einbezogen wird, desto höher ist die Intransparenz. Damit geht einher, dass die Erweiterung von Kulturdeskription um Aspekte der Kulturexplication zu **zunehmender Intransparenz** führt.
- Je höher die Analysekomplexität, der Detaillierungsgrad und die wissenschaftliche Fundierung/empirische Absicherung der verwendeten Modelle der Kulturexplication ist, desto komplexer wird die Analyse der Handlungssituation empfunden (**zunehmende Komplexität**).
- Modelle der Kulturexplication, die einzelne Kulturdimensionen explizit für unterschiedliche kulturelle Subsysteme untersuchen (mehrschichtige Analysen), und Modelle, die eine Verknüpfung zweier oder mehrerer Kulturdimensionen vornehmen (mehrdimensionale Analysen), führen ceteris paribus zu einer **zunehmenden Vernetztheit**.
- Während auf der Ebene der Percepta im (internationalen) Geschäftsleben eine kulturelle Konvergenz stattzufinden scheint (Business-Etikette, Kleidung, International English als Lingua franca etc.), sind auf der Ebene der Concepta relativ stabile kulturelle Grundmuster von großer kulturspezifischer Unterschiedlichkeit (Grund-

annahmen, Werte, Normen etc.) bedeutsam. Damit kann eine **höhere Dynamik** auf der Ebene der Percepta im Vergleich zu den Concepta angenommen werden. Diese Aussage hat hauptsächlich Auswirkungen auf die Auswahl möglicher Lehrinhalte, weniger auf die Komplexitätsstufung; es kann gefolgert werden, dass dauerhaft tragfähiges Kulturwissen primär die Ebene der Concepta fokussieren sollte.

Hinsichtlich der Lernmethoden werden üblicherweise zwei Ansätze der Bearbeitung interkultureller Handlungssituationen unterschieden:

- Beim unterrichtlich-didaktischen bzw. intellektuellen Ansatz (intellectual approach) wird ein primär kognitives Lernziel angestrebt, reproduzierbares Wissen soll durch die Bearbeitung schriftlichen oder sprachlichen Materials aufgebaut werden.
- Beim erfahrungsorientierten bzw. experimentellen Ansatz (experiential approach) werden vorstrukturierte Aktivitäten (Simulationen, Feldstudien, Rollenspiele etc.) eingesetzt, die den Lernenden mit interkulturellen Situationen konfrontieren, auf die er intellektuell, gefühlsmäßig oder verhaltensmäßig reagieren soll. Lösungsstrategien werden gemeinsam mit dem Trainer entwickelt (vgl. LANGE 1994, S. 17 f.).

Abbildung 5: **Komplexitätsstufung interkultureller Lerninhalte**

Komplexitätsstufung interkultureller Lerninhalte (Kulturwissen und Handlungskompetenz)					
Niveau	Stufe	Analyseinstrumente eigen-, fremd- und interkultureller Prozesse und darauf aufbauende Kompetenzen	Kulturbereich	Lerninhalte	Lernmethoden
↑ Zunehmende Komplexität, Intransparenz, Vernetztheit ↓	1	Auf sprachbasierten Modellen interkultureller Kommunikation aufbauende Kompetenzen	percepta-orientiert	kultur-allgemein	↓ Zunehmendes Spektrum von Trainingsmethoden mit Schwerpunktverlagerung von experimentellen zu intellektuellen Methoden ↓
	2	Auf eindimensionalen Analysen im Rahmen von Modellen der Kulturexplication aufbauende Kompetenzen	percepta-orientiert	kultur-allgemein	
	3	Auf eindimensionalen Analysen im Rahmen von Modellen der Kulturexplication aufbauende Kompetenzen	concepta-orientiert	kultur-allgemein	
	4	Auf eindimensional-mehrschichtigen Analysen im Rahmen von Modellen der Kulturexplication aufbauende Kompetenzen	concepta-orientiert	kultur-allgemein	
	5	Auf zweidimensionalen Analysen im Rahmen von Modellen der Kulturexplication aufbauende Kompetenzen	concepta-orientiert	kultur-allgemein	
	6	Auf mehrdimensionalen bzw. mehrdimensional-mehrschichtigen Analysen im Rahmen von Modellen der Kulturexplication aufbauende Kompetenzen	concepta-orientiert	kultur-spezifisch	

Quelle: Eigene Darstellung

4. Umsetzung in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung und Hochschule

Die nachfolgend dargestellten Umsetzungen beruhen auf Erfahrungen des Autors in der Lehre mit verschiedenen Zielgruppen und Bildungsinstitutionen.¹¹

Als Basis der Umsetzung interkultureller Lerninhalte in der **dualen Ausbildung** wird ein vom **Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (IW)** entwickeltes **Konzept** herangezogen, welches den Aufbau internationaler Berufskompetenz zum Ziel hat. Internationale Berufskompetenz beruht nach dem IW-Konzept im Wesentlichen auf zwei Bausteinen:

„Zum ersten Baustein ‚Internationale Basisqualifikationen‘ gehört es, sowohl Fremdsprachen zu beherrschen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Verstehen, Fachtermini) als auch internationale Fachkenntnisse (Marktstrukturen, Geschäftspraktiken, Richtlinien, Abkommen usw.) zu besitzen.

Der zweite Baustein ‚Internationale Schlüsselqualifikationen‘ setzt sich aus interkulturellen Kenntnissen (kulturspezifisches Wissen über Wirtschaft, Politik, Geschichte sowie Umgangsformen, Verhaltensweisen, Alltagskultur usw.) sowie einer interkulturellen Disposition (Einfühlungsvermögen, Flexibilität, Bereitschaft zur Zusammenarbeit usw.) zusammen“ (HÄCKER, KNISCHEWSKI 2006, S. 9 f.).

Die **internationalen Schlüsselqualifikationen** werden den Auszubildenden in einem modularen Zusatzangebot im Differenzierungsbereich vermittelt, welches entsprechend den im dritten Abschnitt dargestellten Überlegungen ausgestaltet ist; die Zusatzqualifikation trägt die Bezeichnung „Interkulturelle Kompetenz im Beruf“ (ZQ-IKKiB). Die drei Module der Zusatzqualifikation sind durch die in Abbildung 6 dargestellten Grobziele und Lerninhalte gekennzeichnet.

Interkulturelle Kenntnisse und Disposition können zusätzlich durch einen Wahlkurs „Wirtschaftsethik der Weltreligionen“ im Fach Religion erweitert werden. Ein solcher Kurs befördert kognitive und insbesondere auch affektive interkulturelle Kompetenzen. Die spezifischen Kompetenzen der eingesetzten Religionslehrer sind besonders geeignet, interkulturelle Sensibilität zu fördern.

Fremdsprachenkenntnisse als Teil der internationalen Basisqualifikationen werden den Auszubildenden als verpflichtendes Lehrangebot in den berufsbezogenen Lernbereichen (Wirtschaftssprache Englisch) und als Wahlangebot im Differenzierungsbereich (weitere Wirtschaftsfremdsprachen) vermittelt.

11 Duale kaufmännische Ausbildung: Lehrer im Ausbildungsberuf „Industriekaufrau/-mann“; Ausbildung bei namhaften Großunternehmen in Düsseldorf; Vorbildung der Auszubildenden: i. d. R. Hochschulreife; Hochschule: Lehrbeauftragter der FH Düsseldorf im Fachgebiet „Internationale Betriebswirtschaftslehre“; Lehraufträge im Wahlpflichtfach „Wirtschaft Ostasiens“ am Ostasieninstitut der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf und an der Cologne Business School im Studiengang „Far East Asia Business Administration“.

Abbildung 6: Module der Zusatzqualifikation „Interkulturelle Kompetenz im Beruf“

Modul 1 – Interkulturelle Kommunikation im Beruf

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen länderübergreifende Grundlagen interkultureller Kommunikation kennen. Dabei werden – aufbauend auf der Kenntnis linguistischer Elemente interkultureller Kommunikation (Wirtschaftsfremdsprache, z. B. Englisch) – die Bedeutung und die kulturspezifischen Ausprägungsformen extra- und paralinguistischer Elemente interkultureller Kommunikation (Gestik, Mimik, Körpersprache, Kommunikationsstil etc.) herausgearbeitet. Das Modul betrifft primär die Ebene der Percepta (äußerlich wahrnehmbare Kulturphänomene), bietet aber die Möglichkeit, von dieser Ebene aus die Ebene der Concepta (Normen, Werte, Grundannahmen etc.) auf dem Wege des Transfers anzusprechen. Grundlage ist das sprachbasierte Modell interkultureller Kommunikation nach Chamberlain.

Komplexität: Modul 1 umfasst die Niveaustufen 1 bis 3 der Komplexitätsstufung.

Lernmethoden: Es kommen ein breites Spektrum experimenteller und einige intellektuelle Methoden zum Einsatz.

Modul 2 – Interkulturelle Zusammenarbeit in Organisationen

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen die Grundannahmen, Werte, Normen etc. (Ebene der Concepta) verschiedener Kulturen kennen und können diese beschreiben und in Situationen interkulturellen Kontakts auf die jeweilige Situation übertragen. Dabei werden die vier von Hofstede verwendeten Kulturdimensionen herausgearbeitet. Jede Dimension wird für die kulturellen Subsysteme (Familie, Schule, Arbeitsplatz etc.) separat herausgearbeitet (arbeitsteilige Gruppenarbeit) und danach vergleichend gegenübergestellt (eindimensional-mehrschichtige Analyse). Durch die Kombination zweier Dimensionen (z. B. Unsicherheitsvermeidung und Machtdistanz) werden Kultureinflüsse in Führung, Organisation und Management identifiziert und analysiert (zweidimensionale Analyse).

Komplexität: Modul 2 umfasst die Niveaustufen 3 bis 5 der Komplexitätsstufung.

Lernmethoden: Es kommen zunehmend intellektuelle Methoden zum Einsatz; bei eindimensional-mehrschichtigen Analysen werden kulturelle Subsysteme in arbeitsteiliger Gruppenarbeit erarbeitet.

Modul 3 – Funktionales oder regionales Profilmodul

Dieses Modul dient der Profilschärfung der Zusatzqualifikation in Abhängigkeit von Wünschen der Unternehmen oder situativer Faktoren; das Modul kann eine regionale oder funktionale Schwerpunktsetzung haben. Bei regionaler Profilierung können einzelne Länder (z. B. USA, Westeuropa, Japan, China, Indien) oder auch Wirtschaftsregionen (z. B. Südostasien, Südamerika, Russland und Nachfolgestaaten GUS) Thema sein. Zulässige Zusammenfassungen zu einem Regionalschwerpunkt sind im Hinblick auf die weltwirtschaftliche Bedeutsamkeit des Landes/der Wirtschaftsregion sowie der standortbezogenen Bedeutsamkeit des Landes/der Wirtschaftsregion (z. B. der Regionalschwerpunkt „Wirtschaft und Kultur Japans“ am Standort Düsseldorf) zu prüfen. Bei funktionaler Profilierung werden spezifische Prozesse, Betriebsbereiche oder Funktionen unter kulturellen Aspekten analysiert (z. B. Interkulturelles Marketing, Interkulturelles Personalmanagement, Interkulturelle Organisation, Interkulturelle Verhandlungsführung, Interkulturelles Projektmanagement). Das Modul bildet die *Schnittstelle* von Interkulturellem Wissen und internationaler Fachkompetenz. Im Modul 3 kommen bei regionalem Schwerpunkt *Modelle der Kulturdiskription* zum Einsatz.

Internationale Fachkenntnisse werden entsprechend dem Lehrplan in den verschiedenen Lernfeldern (LF) vermittelt. Die Herausarbeitung von Querverbindungen und fachübergreifenden Bezügen wird durch fächerverbindenden Unterricht und die Konstruktion entsprechender Lernsituationen gewährleistet.

Abbildung 7 stellt das Gesamtkonzept für die duale Ausbildung dar, welches am Max-Weber-Berufskolleg Düsseldorf im Ausbildungsberuf „Industriekauf-frau/-mann“ realisiert wird. Die Pfeile stellen die Hauptintegrationsrichtungen für fächerverbindenden Unterricht und die Konstruktion lernbereichs- und fachübergreifender Lernsituationen dar.

Im Lernbereich „Geschäftsprozesse (GPR)“ und insbesondere im Lernbereich „Steuerung und Kontrolle (StuK)“ hat der Aufbau internationaler Berufskompetenz eine nur sekundäre Bedeutung; wichtigste Herausforderung in diesem Bereich ist die Integration der EDV, insbesondere von integrierter Unternehmenssoftware (JAßMEIER 2005b; 2006).

Die Prüfung für die Zertifikatsvergabe als Abschluss der Zusatzqualifikation „Interkulturelle Kompetenz im Beruf“ sollte zwei Teile umfassen:

- (1) Der theoretische Teil besteht aus einer klassischen schriftlichen Arbeit, in der das in der Zusatzqualifikation vermittelte „Kulturwissen“ (siehe dazu die Beschreibung der Lerninhalte in Abbildung 6) abgefragt wird (kognitive Dimension interkultureller Kompetenz).
- (2) Der praktische Teil wird in Form eines Rollenspiels bzw. einer Simulation mit anschließendem Fachgespräch durchgeführt. Ähnlich den Simulationen von Beratungs- oder Verkaufsgesprächen im Rahmen der Kammerprüfungen verschiedener Berufe wird eine Verhandlung, ein Meeting o. Ä. simuliert, bei der ein Prüfer in die Rolle eines Gesprächspartners mit fremdkulturellem Hintergrund schlüpft. Die Simulation findet in englischer Sprache statt; im Fachgespräch werden die relevanten eigen-, fremd- und interkulturellen Aspekte der Simulation in deutscher Sprache thematisiert und geprüft. Prüfungsschwerpunkt sind interkulturelle Sensibilität und interkulturelle Handlungsfähigkeit (affektive und kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension interkultureller Kompetenz).

Abbildung 7: Schulungskonzept zur Entwicklung internationaler Berufskompetenz im Ausbildungsberuf Industriekauffrau/-mann am Max-Weber-Berufskolleg Düsseldorf

Internationale Berufskompetenz für Industriekaufleute					
Internationale Basisqualifikationen (Zuordnung zu ausgewählten Lernfeldern)					
Internat. Fachkompetenz: Stuk	Internat. Fachkompetenz: GPR	Internat. Fachkompetenz: WuSP	Internat. Fachkompetenz: Politik	Englisch	Internationale Schlüsselqualifikationen
<p>US</p> <p>Internationale Fragestellungen stellen nicht im Fokus des Lernbereichs, können aber in Abhängigkeit des Zeitbudgets thematisiert werden; z. B.:</p>	<p>LF 2 – Ausgewählte Aspekte der Organisation in internationalen und globalen Unternehmen</p>	<p>Ausgewählte Fragestellungen der internationalen Wirtschaft, Außenwirtschaft</p>	<p>Anwendung interkultureller Kompetenzen im Englisch-Unterricht – Intercultural Business Communication.</p>	<p>Modul 1 – Interkult. Kommunikation Kultur – Definition, Beschreibung, Einfluss in internationaler Wirtschaft Interkulturelle Kompetenz – Inhalte, Ziele, Methoden Nonverbale Kommunikation, Kommunikationsstil Kulturspezifisches Zeit- und Raumverständnis Neutrale und affektive Kulturen Spezifische und diffuse Kulturen</p>	<p>Interkulturelle Kenntnisse/Disposition ZQ Interkulturelle Kompetenz im Beruf</p>
<p>MS</p> <p>LF 3 – Sonderfälle bei Buchungen im Beschaffungs- und Absatzbereich: EU-Gebiet Drittländer</p>	<p>LF 5 – Ganzheitl. Rationalisierungskonzepte: JIT, TQM, Lean Production/Management, Kaizen LF6 – Global Sourcing</p>	<p>LF 9 – Unternehmen im gesamt- und weltwirtschaftlichen Zusammenhang: z. B. Internationale Arbeitsteilung, Standortfaktoren, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung</p>	<p>Correspond, Presentations, Telephoning, Meetings, Negotiations (Primary Communication Skills)</p> <p>Projekt: China – Die neue Supermacht der Wirtschaft</p>	<p>Modul 2 – Interkult. Zusammenarbeit in Organisationen Landes-/Unternehmens-/Organisationskultur – Erhebungsmethoden, Kulturdimensionen: Machtdistanz Unsicherheitsvermeidung Individualismus und Kollektivismus Maskulinität und Femininität Kultureinflüsse in Führung, Organisation und Management</p>	<p>Modul 3 – Regionalschwerpunkt Ostasien Naturräumliche Gliederung und ökonomische Strukturdaten des Landes/der Wirtschaftregion Schule, Gesellschaft, Kultur des Landes/der Wirtschaftregion Entwicklung, Strukturen und Spezifika der Volkswirtschaft(en) des Landes/der Region Spezifika der Organisation und des Managements in Unternehmen des Landes/der Region</p>
<p>OS</p> <p>LF 8 – Grundzüge internationaler Rechnungslegung nach IAS/IFRS</p>	<p>LF 7 – Personalführung (im internationalen Kontext) LF 10 – Internationales Marketing, Akkreditiv, Terms of Trade</p>	<p>Zweite Wirtschaftsfremdsprache als Wankurs (Französisch, Spanisch)</p>	<p>Internationale Schlüsselqualifikationen können durch ein Kursangebot im Fach Religion mit der Thematik „Wirtschaftsethik der Weltreligionen“ gefördert werden.</p>	<p>Internationale Schlüsselqualifikationen können durch ein Kursangebot im Fach Religion mit der Thematik „Wirtschaftsethik der Weltreligionen“ gefördert werden.</p>	
<p>Allg.</p> <p>Ein Kommunikationstraining im eigenkulturellen Kontext findet im Fach Deutsch/Kommunikation statt.</p>					

Legende: OS = Oberstufe, MS = Mittelstufe, US = Unterstufe
 Stuk = Steuerung und Kontrolle, WuSP = Wirtschafts- und Sozialprozesse, GPR = Geschäftsprozesse, LF = Lernfeld
 Pfeile kennzeichnen Schwerpunkte der Absprachen im fächerverbindenden Unterricht sowie Möglichkeiten der Lernsituationenentwicklung.

Quelle: Eigene Darstellung

5. Fazit

Versucht man den Brückenschlag zwischen dem in Abbildung 7 dargestellten Konzept und den in Abbildung 1 dargestellten Komponenten internationaler Berufs- bzw. Managementkompetenz, so wird deutlich, dass ein breites Spektrum der genannten Kenntnisse und Fähigkeiten abgedeckt wird:

- Zu den interkulturellen Kompetenzen „Beschreibungs- und Erklärungsfähigkeit in Bezug auf eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse“ und Fremdsprachenkenntnis existieren eigenständige Lehrangebote im berufsbezogenen Bereich und im Differenzierungsbereich.
- Interkulturelle Kompetenzen wie Metakommunikationsfähigkeit, interkulturelle Lernbereitschaft, Belastbarkeit, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz und Polyzentrismus werden insbesondere in der Zusatzqualifikation IKKiB implizit mitgeschult. Lehrangebote im allgemeinbildenden Bereich (z. B. Religion) und ein Cultural-Awareness-Training können hier unterstützend wirken.
- Internationale Fachkompetenzen werden insbesondere in den berufsbezogenen Lernbereichen aufgebaut. Lernfeld- und lernbereichsübergreifende Unterrichtsangebote oder Lernsituationen sind hier von zentraler Bedeutung.
- Strategische, individuelle und soziale Kompetenzen sind Bestandteile allgemeiner beruflicher Handlungskompetenz und werden vom Institut der Deutschen Wirtschaft Köln als Voraussetzung des Erwerbs internationaler Berufskompetenz gesehen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Auszubildenden die Mehrperspektivität bei der Themenbehandlung aufgrund der unterschiedlichen fachlichen Ausrichtung des Lehrpersonals, aber auch der damit oft einhergehenden verschiedenen „Lehrerpersönlichkeiten“ als sehr interessant und lehrreich empfinden.

Im Hinblick auf das Verhältnis Hochschulbildung und duale kaufmännische Berufsausbildung zeigen Lehrerfahrungen des Autors im Bereich des interkulturellen Trainings, dass die Niveaustufen 1 bis 5 der in Abbildung 4 herausgearbeiteten Komplexitätsstufung relativ identisch in leistungsstarken Berufsschulklassen und in einem einführenden Kurs „Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen“ in Bachelorstudiengängen gelehrt werden können. Eine Lerngruppe junger Erwachsener mit Hochschulreife in der dualen Ausbildung, die von namhaften Großunternehmen ausgewählt und durch zusätzliche Schulungen wie Fremdsprachen- und Kommunikationstraining qualifiziert wird, ist zum Erwerb ähnlicher Kompetenzen in der Lage wie junge Erwachsene, die einen Bachelorstudiengang absolvieren.

Der Grundlagenkurs „Intercultural Competence – Key Skills“ an der Fachhochschule Düsseldorf wird regelmäßig auch von den Austauschstudenten im Rahmen

des Erasmus-Programms besucht; die darin erworbenen Kompetenzen erleichtern und begleiten deutlich das Einleben besonders der Studierenden, die zuvor nur eine sehr geringe „Auslandserfahrung“ aufweisen konnten.

Die Niveaustufe 6 hingegen sollte nach Erfahrungen des Autors primär dem Hochschulbereich und dort speziellen Wahl(pflicht)fächern oder Studienschwerpunkten vorbehalten bleiben; Ähnliches gilt für komplexere Regionalstudien auf der Grundlage von Modellen der Kulturdeskription.¹²

Literatur

- BARMEYER, Christoph I.: Interkulturelles Management und Lernstile. Frankfurt/New York: Campus 2000
- BOLTEN, Jürgen: Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In: BOLTEN, Jürgen; EHRHARDT, Claus (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Jena 2003, S. 369–394
- CHAMBERLAIN, James R.: An Introduction to Intercultural Communication. In: UTLEY, Derek: The Culture Pack – Intercultural Communication Resources for Trainers. York 2000, S. 8–22
- DÜLFER, Eberhardt: Internationales Management in unterschiedlichen Kulturbereichen. 4. Auflage. München/Wien: Oldenbourg 1996
- FAHLE, Klaus; HANF, Georg: Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. Internet-Veröffentlichung vom 30.09.2005, URL: <http://www.bibb.de/de/21696.htm> (Stand: 01.08.2008)
- GIBSON, Robert: Intercultural Business Communication. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press 2000
- HÄCKER, Karin; KNISCHEWSKI, Dana: Interkulturelle Kompetenz. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft 2006 (Thema Wirtschaft Nr. 97)
- HALL, Eduard T.: The Silent Language. New York: Anchor Press 1981
- HERBRAND, Frank: Fit für fremde Kulturen – Interkulturelles Training für Führungskräfte, Bern/Stuttgart/Wien 2002
- HOEKLIN, L.: Managing Cultural Differences: Strategies for Competitive Advantage, Wokingham 1994
- HOFSTEDDE, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen – Organisationen – Management. München 1993
- HUBER, Andreas: Internationalisierung als Problem ökonomischer Bildung, Frankfurt/Main u. a. 2003

12 Siehe dazu JABMEIER 1999, S. 101 f. Einfachere Regionalstudien für den Nichthochschulbereich (kulturspezifische Lerninhalte) können beispielsweise mithilfe der Fundamente Kursthemen des Klett-Verlages (Asiatisch-pazifischer Raum, USA/Kanada, Russland/Nachfolgestaaten der Sowjetunion etc.) gelehrt werden.

- JABMEIER, Achim: Marketingstrategien für deutsche Investitionsgüter in den Schwellen- und Entwicklungsländern Ost- und Südostasiens. Köln/Lohmar 1999
- JABMEIER, Achim: Aufbau einer interkulturellen und internationalen ökonomischen Qualifizierungsstruktur – Curricular-methodische Überlegungen zu einer Rahmenkonzeption modularer Lehrangebote. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* (2005) 4, S. 471–496
- JABMEIER, Achim: Zum Verhältnis von Elektronischer Datenverarbeitung und Betriebswirtschaftslehre – Erfahrungen und Perspektiven in den Bereichen Notebook-Einsatz, Nutzung von ERP-Systemen sowie E-Learning. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2005) 2, S. 246–271
- JABMEIER, Achim: IT-Rechnungslegungskompetenz als Schlüsselqualifikation an der Schnittstelle von Rechnungswesen, Geschäftsprozessorientierung und Wirtschaftsinformatik. In: *Wirtschaft und Erziehung* 10 (2006), S. 318–332
- KUMBRUCK, Christel; DERBOVEN, Wibke: *Interkulturelles Training*. Heidelberg 2005
- KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG: *Berufliche Bildung für Europa – Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET)*. Bonn 2005
- KUTSCHKER, Michael; SCHMID, Stefan: *Internationales Management*. 3. Auflage, München/Wien 2004
- LANGE, Claudia: *Interkulturelle Orientierung am Beispiel der Trainingsmethode „Cultural Assimilator“*. Göttingen 1994
- LOISELLE, Janka: *Interkulturelle Handlungskompetenz – eine Determinante für den Erfolg von Joint Ventures*. Frankfurt/Main u. a. 2000
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Lehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufrau/-mann*. Düsseldorf 2002
- REDDING, S. Gordon: Cognition as an Aspect of Culture and its Relation to Management Processes: An Exploratory View of the Chinese Case. In: *Journal of Management Studies* 17 (1980) 2, S. 127–148
- REDDING, S. Gordon: *The Spirit of Chinese Capitalism*. Berlin u. a. 1990
- STAHL, Günter K.: *Internationaler Einsatz von Führungskräften*. München/Wien 1998
- STEGMÜLLER, Wolfgang: *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie: eine kritische Einführung*. 8. Auflage. Stuttgart 1987
- THIEL, Reinold E.: Zur Neubewertung der Entwicklungstheorie. In: THIEL, Reinold E. (Hrsg.): *Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie*. Bonn 1999, S. 9–34
- UTLEY, Derek: *The Culture Pack – Intercultural Communication Resources for Trainers*. York 2000
- WEBER, Susanne: Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens in der Wirtschaftspädagogik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (1997) 1, S. 30–47

Gernold P. Frank

Soziale Kompetenz in neuen Bachelorstudiengängen am Beispiel eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiengangs – Realitäten und Chancen

1. Fragestellung

Ein wesentlicher Ansatzpunkt bei der aktuellen Umstellung vom Diplom zum Bachelor ist die fehlende soziale Kompetenz der Hochschulabsolventen. So stellt beispielsweise die IHK Region Stuttgart fest: „Bei den sozialen Kompetenzen sind für 99 Prozent der befragten Betriebe Team- und Kooperationsfähigkeit, Einsatzbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein die wichtigsten Fähigkeiten, die neue Beschäftigte mitbringen sollten. Gleichzeitig werden diese Kompetenzen am häufigsten vermisst. Über zwei Drittel der Unternehmen beklagen fehlende soziale Kompetenzen bei Bewerbern“ (IHK Region Stuttgart 2004).

Betrachtet man insbesondere die – noch existierenden und die früheren – wirtschaftswissenschaftlichen Diplomstudiengänge, so ist dieser Vorwurf durchaus nachzuvollziehen. Allerdings muss zugleich darauf verwiesen werden, dass viele Studiengänge von den Wirtschaftsvertretern fachlich als „top“ angesehen werden. Und die zentrale Frage ist, wer letztlich für die Entwicklung welcher Kompetenzen verantwortlich gemacht werden kann. Bislang herrschte die Ansicht vor, dass die Hochschulen in erster Linie eine fachliche Verantwortung haben. Da den Hochschulen der Mangel an sozialen und berufspraktischen Kompetenzen jedoch durchaus bewusst war, wurden von nahezu allen entsprechende Zusatzveranstaltungen angeboten, die allerdings in der Regel nicht im Normstundenvolumen enthalten waren – die Studierenden waren und sind gehalten, diese entsprechend ihren individuellen Gegebenheiten wahrzunehmen. Hinzu kommt, dass in vielen Lehrveranstaltungen bereits durch entsprechende didaktische Maßnahmen der Dozenten zumindest teilweise fehlende soziale Kompetenzen aufgebaut werden konnten.

Die Umstellung auf Bachelor soll nun diese sozialen Kompetenzen verpflichtend in die jeweiligen Curricula integrieren. Da gleichzeitig der Gesamtzeitrahmen aber eher reduziert wird/werden soll, stellt sich einmal die Frage, welche Inhalte weggelassen werden können, und zum anderen, wer die Konkretisierung dessen, was unter sozialer Kompetenz verstanden wird, vornimmt und diese dann wie vermittelt.

Nach einer kurzen Darstellung zu den Umstellungen der Studiengänge wird beispielhaft gezeigt, wie diese Problematik gelöst werden kann – und welche Chancen

zugleich darin für die Unternehmen bei der komplexen und wichtigen Aufgabe der Personalrekrutierung stecken.

2. Hintergrund

2.1 Der Bologna-Prozess oder die Umstellung auf ein zweistufiges System

Ausgangspunkt aller Überlegungen zur Umgestaltung bisheriger Diplomstudiengänge hin zu einem gestuften System von Bachelor- und Masterstudiengängen ist der sogenannte Bologna-Prozess. Durch den Bologna-Prozess soll Europa im Hochschulbereich stärker zusammenwachsen und zugleich eine bessere Nutzung des vorhandenen Wissenspotenzials ermöglichen. Kernelement des geplanten gemeinsamen europäischen Hochschulraums ist die Einführung eines gestuften Studiensystems aus Bachelor und Master mit europaweit vergleichbaren Abschlüssen.¹ Die neue Systematik ist in der nachfolgenden Grafik (Abbildung 1) dargestellt; man erkennt hier insbesondere die gewünschten „Verzahnungen“ zwischen erstem Berufseinstieg und späterer (Weiter-)Qualifizierung.

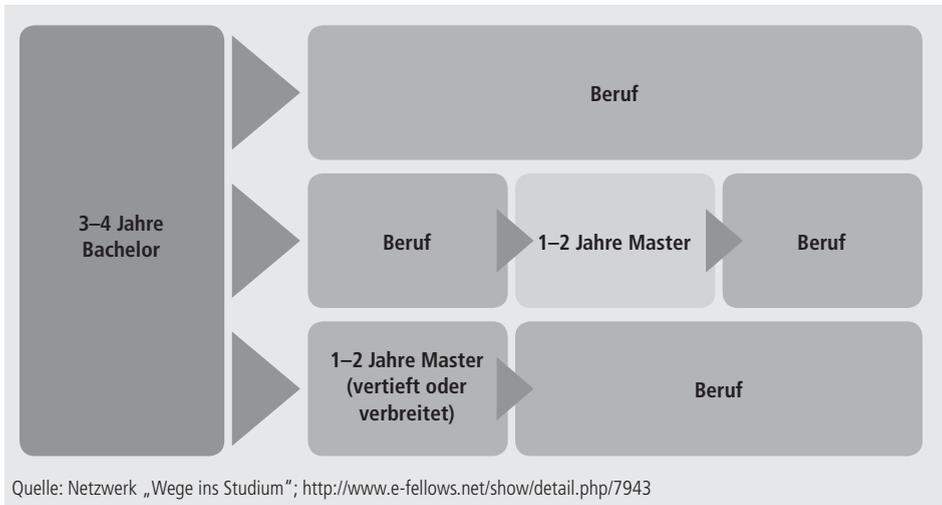
Besonderer Wert wird auf den größeren Anwendungsbezug insbesondere gegenüber den Diplomabschlüssen und eine Verkürzung der Studiendauer bis zum ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss gelegt. Damit einher gehen folgende, den Bachelor im Gegensatz zum Diplom „prägende“ Elemente:

- (1) Der europäischen und auch außereuropäischen Vergleichbarkeit ist die Umstellung auf ein Kreditpunktesystem geschuldet: ECTS – European Credit Transfer System.
- (2) Als Teil des ECTS-Systems wird eine Art von Minimumpunktesystem eingeführt. Je Semester werden i. d. R. 30 ECTS erworben, sodass ein sechssemestriger Bachelorstudiengang mit 180 ECTS-Punkten abschließt (undergraduate) und zur Erlangung eines Masterabschlusses eine Differenz von 120 ECTS-Punkten erworben werden muss, da die Gesamtdauer von 5 Jahren (= 10 Semester) zu einer Zielzahl von 300 ECTS-Punkten führt. Diese Arithmetik führt nun freilich zu verschiedenen möglichen Kombinationen:
 - Bachelor 6 Semester + Master 4 Semester
 - Bachelor 7 Semester + Master 3 Semester
 - Bachelor 8 Semester + Master 2 Semester

1 In einer gemeinsamen Erklärung unterzeichneten 1999 insgesamt 29 europäische Bildungsminister diese Erklärung in Bologna (vgl.: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf). Es folgten – chronologisch – die nach den jeweiligen Städten genannten Erklärungen: Prag (2001), Berlin (2003) und Bergen (2005).

- (3) Die „hinter“ dem Kreditpunktesystem ECTS liegende Überlegung eines sog. Workloads
- (4) Eine konsequente Modularisierung aller Inhalte
- (5) Ein „Diploma-Supplement“.

Abbildung 1: **Struktur eines gestuften Hochschulausbildungssystems**



Neben diesen eher organisatorisch-technischen Rahmenbedingungen stellt die Umstellung insbesondere Deutschland vor weitere nicht unerhebliche Herausforderungen, die im Folgenden nur kurz skizziert werden können:

- Sämtliche Bachelor- und Masterstudiengänge müssen sich einer Akkreditierung unterziehen, um vorgegebene Qualitätsstandards sicherzustellen. Dazu ist eine nationale Akkreditierungsorganisation – der Akkreditierungsrat – geschaffen worden, die entsprechende Agenturen mit der Umsetzung beauftragt.²
- Die Anpassung an das gestufte, angelsächsisch oder angloamerikanisch orientierte Hochschulsystem führt dazu, dass unsere bisherigen Diplomstudiengänge vollständig abgelöst werden. Insbesondere dort, wo das Diplom bislang eher einem „Markenzeichen“ gleichzusetzen ist (z. B. Dipl.-Ing.), bedeutet dies eine komplette Neupositionierung.
- Studiengänge mit Abschluss eines Magisters oder eines Staatsexamens, wie z. B. im Fall des Lehramts, müssen vollkommen neu „justiert“ werden.

2 Es sind dies in Deutschland AQAS, ASIIN, AHPGS, ACQUIN, FIBAA und ZEvA (in alphabetischer Reihenfolge); vgl. hierzu <http://www.akkreditierungsrat.de/agenturen.htm>.

- Das bisherige Vordiplom entfällt ersatzlos. Da gerade Unternehmen diesen Zwischenabschluss gerne als Einstieg beispielsweise für Praktika etc. verwendet haben, müssen Ersatzgrade neu definiert werden.³

2.2 Inhaltliche Herausforderungen

Neben diesen eher übergeordneten Zielsetzungen werden mit der Umstellung der bewährten Studiengänge auch inhaltliche Reformen möglich bzw. damit angestrebt. Einerseits um Fächer zu Modulen miteinander zu verbinden, die in inhaltlicher Nähe stehen. Andererseits aber auch, um Defizite aufzuarbeiten, die sich bei der Umsetzung bisheriger Studiengänge gezeigt haben.

Im Kern geht das Konstrukt der sozialen Kompetenz⁴ auf den Mertensschen Ansatz der Schlüsselqualifikationen (1974) zurück. So wurden die Schlüsselqualifikationen 1987 in die damalige große Umstellung der Ausbildungsordnungen integriert und erstmals von berufsspezifischen Handlungskompetenzen gesprochen. In den Berufsbildungsberichten der 1990er-Jahre findet sich dann immer öfter der Kompetenzbegriff, unter dem die formalen Qualifikationen und auch die informell erworbenen Fähigkeiten subsumiert werden. Erst die aktuelle Kompetenzforschung gegen Ende der 1990er-Jahre hat dann das Konstrukt ausgeweitet auf die Handlungskompetenz, die sich im Wesentlichen als kontextbezogene Kompetenz zur Lösung entsprechender Aufgaben versteht.

Wenn nun – durchaus nicht unberechtigt – den Absolventen mangelnde soziale Kompetenz vorgeworfen wird, dann sollte es mit der Umstellung der Studiengänge möglich werden, diese Defizite zu reduzieren. Das Kernproblem schält sich heraus, dass sich die Unternehmen zwar schnell dazu äußern, dass soziale Kompetenz fehlt, jedoch durchaus Unterschiedliches darunter verstehen. Sehen wir uns dazu eine eigene Erhebung an, die von Studierenden des Autors im Sommersemester 2005 durchgeführt wurde:

3 Vgl. hier z. B. den Ansatz der Hypovereinsbank: <http://www.hypovereinsbank.de/portal?view=/jobboerse/185846.jsp>.

4 Die aktuelle Kompetenzforschung hat die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen aufgezeigt und dabei insbesondere auch auf die eng mit der sozialen Kompetenz verbundene persönliche Kompetenz verwiesen. Besonders aber wird in den Untersuchungen auf die Handlungskompetenz abgestellt, die letztendlich eine kontextbezogene Realisierung der einzelnen Kompetenzdimensionen darstellt (vgl. dazu den Beitrag in diesem Band von Anke Bahl zur Entwicklung der Schlüsselqualifikationsdebatte und siehe auch Gussenstätter u. a.). In diesem Beitrag wird vereinfachend von sozialen Kompetenzen als Zusammenfassung von sozialen und persönlichen Kompetenzen gesprochen.

Abbildung 2: Anforderungen an High Potentials

Firma	Anforderungen an High Potentials
Averto AG Bertelsmann	Unternehmertalente; Dienstleistungsgedanke; Projekterfahrung; gute Fremdsprachenkenntnisse in ein bis zwei Sprachen neben Englisch; Praxiserfahrung; gute DV-Kenntnisse; sehr gute Kommunikations- und Präsentationsfähigkeiten
Deutsche Bahn AG	Sehr guter bis guter Studienabschluss; fachspezifische Praktika; außeruniversitäres Engagement; Gestaltungswille; Eigeninitiative
HypoVereinsbank AG	Personelle und soziale Kompetenz; Selbstreflexion; Selbstbewusstsein; Ergebnisorientierung; Fähigkeit, andere zu beeinflussen; Kommunikations- und Kontaktstärke; Konfliktmanagement; analytische Kompetenz; analytisches Denken
Coca-Cola Erfrischungsgetränke AG	Sehr guter Studienabschluss; erste praktische Erfahrungen durch Praktika; Studien-schwerpunkt im gewünschten Einsatzbereich; konversationssicheres Englisch; versierter Umgang mit MS-Office-Anwendungen; Eigeninitiative; Flexibilität; Teamfähigkeit; Lernbereitschaft; analytische und konzeptionelle Fähigkeiten; ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten
Proctor&Gamble GmbH	Kurze Studiendauer; überdurchschnittliche Studienergebnisse; nachgewiesene Praktika; außeruniversitäres Engagement; sehr gute Englischkenntnisse; EDV-Kenntnisse; Initiative und Durchsetzungsvermögen; Führungseigenschaften; Fähigkeit, Prioritäten zu setzen

Quelle: Eigene Befragungen 2005

Es wird deutlich, dass „weiche Faktoren“ eine besondere Rolle spielen, aber es wird auch die Vielfalt deutlich. Und das führt uns zu einem wirklichen Dilemma: Das Gesamtvolumen eines Bachelorstudiengangs ist aufgrund der ECTS-Punktzahl vorgegeben, gleichzeitig wurden die bisherigen deutschen Diplomstudiengänge i. d. R. als inhaltlich gut bis sehr gut von den Unternehmen gewertet. Damit steht bei den Hochschulen die Überlegung im Vordergrund, welche inhaltlichen Teile aus den Curricula entnommen werden können – hier sprechen viele auch (vielleicht nicht ganz zu Unrecht) von „entschlacken“ –, um dafür die Vermittlung von sozialen Kompetenzen zu integrieren. Verschärft wird diese Aufgabenstellung dadurch, dass viele Hochschulen sich für die sechssemestrige oder gerade noch die siebensemestrige Ausgestaltung eines Bachelorstudiengangs entscheiden und ihnen damit gleichzeitig zwei bzw. ein komplettes Semester im Vergleich zu den achtsemestrigen Diplomstudiengängen fehlen. Auf welche Inhalte kann somit verzichtet werden, ohne den Qualitätsanspruch abzubauen? Und welche von den vielen sozialen Kompetenzen sollen integriert werden? Bei einer Reduktion der Regelstudienzeit nicht mal ein Nullsummenspiel!

Wie diese Herausforderung in Verbindung mit unternehmerischem Engagement zu einer großen Chance gestaltet werden kann, soll weiter unten skizziert werden.

3. Ausgangssituation

3.1 Umstellung – statistische Grundlagen

Der bis zum Jahr 2010 abzuschließende Umstellungsprozess ist in vollem Gang, wenngleich insbesondere die zuvor genannten Studiengänge mit einer eigenen Charakteristik (z. B. Magister; Lehramt; Jura) und/oder einer guten Diplompositionierung (z. B. Dipl.-Ing.) eher zögerlich sind.⁵

- Per 2008 war fast jeder zweite Studiengang umgestellt (48 %), jedoch in durchaus unterschiedlicher Intensität nach Hochschulart
 - knapp 75 % bei den Fachhochschulen
 - darunter akkreditiert: rund 50 %
 - nur rund 40 % an den Universitäten
 - darunter akkreditiert: knapp 30 %
- Regelstudienzeiten der Bachelorstudiengänge
 - 6-sem.: 77 %
 - jedoch bei Uni: 96 %
 - und bei FH: 54 %
 - 7-sem.: 19 %
 - jedoch bei Uni: 3 %
 - und bei FH: 40 %
 - 8-sem.: 4 %
 - jedoch bei Uni: 1 %
 - und bei FH: 6 %

Schon diese Vielfalt verdeutlicht die kommenden Herausforderungen für jede betriebliche Rekrutierungspolitik.

3.2 Einfluss von Demografie und Konjunktur

Für die Hochschulen einerseits wie aber auch für die Unternehmen treten zwei weitere zentrale Herausforderungen in den nächsten Jahren in den Vordergrund: die Demografie und die Konjunktur.

5 Vgl. hierzu die statistischen Daten unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_SoSe2007_final.pdf. Inzwischen sind das HRK-Förderprogramm „Bologna-Berater für deutsche Hochschulen“ abgeschlossen und weitere Initiativen etabliert; siehe dazu: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Kompetenzzentrum_Bestandsaufnahme_final.pdf.

Bis noch vor wenigen Jahren behandelte man Veröffentlichungen, die auf den demografischen Wandel und die daraus ableitbaren Konsequenzen hinwiesen, eher stiefmütterlich. Erst in den letzten Jahren rückt die Demografie zunehmend ins Blickfeld der Personalpolitik; derzeit sollen sich nach einer Kienbaum-Untersuchung (2008) rd. 60–70 % aller Personalabteilungen mit Auswirkungen des demografischen Wandels beschäftigen. Ein aktiver Auslöser dieses Wandels war die intensivierte Suche nach jungen Talenten im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs – von vielen bereits schon wieder (erstmalig: Ende der 1990er-Jahre im Zusammenhang mit dem sog. E-Hype) als „war for talents“ bezeichnet, dem zunächst durch die aktuelle Finanz- und Wirtschaftskrise ein Ende bereitet ist.

Trotz des Wahrnehmens schrumpfender junger Generationen führte der betriebswirtschaftliche Druck selbst in der nahen Vergangenheit dazu, dass die Unternehmen verstärkt Vorruhestandsprogramme initiierten (und noch initiieren), um bisweilen selbst in die Altersbereiche 51plus hinein vorzeitige Übergänge in den Ruhestand zu realisieren. Die Dimension der wirtschaftlichen Talfahrt lässt hier für die Zukunft nichts Gutes erahnen, sofern die Krise länger währt.

Eine solche betriebliche Personalpolitik ist zu kurzfristig. Sie verkennt zudem Zusammenhänge, die sich um den Bereich der Wirksamkeit von Personal richten. Hier spielt nicht nur die Kompetenz, sondern auch die Motivation und das Engagement eine große Rolle: Werden ältere Arbeitnehmer durch Vorruhestandsprogramme aus dem Unternehmen gedrängt, so führt(e) das auf der einen Seite zu einem enormen Abbau und Verlust an entsprechendem betrieblichen Wissen.

Auf der anderen Seite ist bedingt vorrangig durch wirtschaftliches Wachstum und strategische Umorientierung ein neuer Stellenaufbau zu beobachten, wobei die Unternehmen verstärkt fehlende bzw. nicht ausreichend vorhandene „Qualifikationen“ bemängeln.⁶ Im Personalmarketing wird von sogenannten Wellen gesprochen, die den Zusammenhang von Personalsuche und Konjunktur wiedergeben.

Derzeit befindet sich Deutschland in einer lange nicht erlebten konjunkturellen Krise. Im Hinblick auf die spezifische Rekrutierung von Personal wird dies zunächst wieder zu einem „Zurücknehmen“ führen – bis hin zur Aussetzung von Nachwuchsgewinnungsprogrammen etc.

Entscheidende Parameter für die betrieblichen Rekrutierungspolitiken im Falle eines von allen erhofften Aufschwungs werden sein:

- Wie wirkt sich die Umstellung auf das gestufte System auf die „Verweildauer“ aus? Bisherige Annahmen gehen davon aus, dass nur rund 30 % eines Abschlussjahr-

⁶ So hatten nach dem IAB-Betriebspanel 2005 etwa 12 % der suchenden Unternehmen die gewünschte Qualifikation nicht gefunden, und weitere 13 % haben bei der Qualifikation entsprechende Abstriche gemacht, um eine Besetzung zu realisieren.

gangs die weiterführenden Masterstudiengänge besuchen. Diese Übergangsquote aber ist nach ersten Erfahrungen sehr „konjunktursensitiv“, d. h., der aktuelle Abschwung wird zu einer deutlichen Erhöhung dieser Quote führen.

- Welche Bedeutung kommt den Masterstudiengängen zu, und wann werden diese besucht?

Derzeit finden sich insbesondere im Zusammenhang mit der Umstellung bei den Dipl.-Ing. deutliche Aussagen, dass ein adäquater Ersatz nur durch Bachelor- und Masterabschluss zu erzielen ist.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Frage, ob Unternehmen die Möglichkeiten nutzen, um zunächst gezielt Bachelorabsolventen einzustellen und einem Teil davon später einen Masterabschluss ermöglichen.

- Für welche Fächer entscheiden sich die Studienanfänger?

Wir hatten im Zusammenhang mit der Überhitzungsphase in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre feststellen können, wie durch das Fehlen von IT-Kräften plötzlich eine Umschichtung zugunsten ingenieurwissenschaftlicher Ausbildung stattfand, die erst rund fünf Jahre später wieder „korrigiert“ wurde.

Diese Stichworte sollen genügen, um die Bandbreite aufzuzeigen, die einerseits eine Antwort – zumindest im Sinne einer kontinuierlichen Beobachtung (Arbeitsmarktforschung) – erfordert, andererseits sich aber auch für kreative Ausgestaltungen einer betrieblichen Personalpolitik anbietet.

4. Perspektiven einer Neugestaltung der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen

4.1 Ein Bachelorstudiengang als Beispiel

In diesem Abschnitt soll anhand eines konkreten Studiengangs an meiner Hochschule gezeigt werden, welche Anknüpfungspunkte zwischen Unternehmen und Hochschule prinzipiell bestehen. Und es soll skizziert werden, wie im Zusammenspiel betrieblicher Rekrutierungs- und Personalentwicklungspolitik ein Mehrwert für alle Beteiligten realisiert werden kann.

Der Studiengang „Bachelor International Business“ (BIB) an der FH Technik und Wirtschaft Berlin soll hier als Beispiel dienen, weil dieser zum einen konsequent die Internationalisierung umsetzt, die ebenfalls als Zielsetzung bei der gesamten Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge genannt wird, und zum anderen auch einige kreative Elemente enthält, die einerseits mehr Anwendungsbezug, andererseits auch die Vermittlung sozialer Kompetenzen integrieren.

Das Studium ist wie folgt aufgebaut:

- Start ist jeweils im WS eines jeden Jahres; Zielgröße sind 40 Studierende; es handelt sich um einen siebensemestrigen Studiengang mit integriertem Praxissemester.
- Der Studiengang wird konsequent in englischer Sprache umgesetzt, um dem Anspruch der Internationalisierung gerecht zu werden; zugleich wird es dadurch ausländischen Studierenden erleichtert, in Deutschland zu studieren.

- Das Kursprogramm

Es handelt sich um einen 7-semesterigen Bachelor mit 19-wöchigem Praktikum, das (für deutsche Studierende) im Ausland zu absolvieren ist. Es gibt zwei Wahlpflichtmodule: Block I Regional Studies (Central and Eastern European Countries) und Block II mit zwei Vertiefungen: A Management and Organization und B International Marketing.

- Im Folgenden werden einige Besonderheiten in den einzelnen Semestern herausgestellt, die sich für neuartige Kooperationsformen mit Unternehmen anbieten⁷:

- 1. Semester

Intercultural Management: 4 SWS⁸; 5 ECTS

Hier wird versucht, die Auswirkungen unterschiedlicher Kultursichten ebenso aufzuzeigen wie die damit einhergehenden Interaktionen.

Als Kooperationspartner für dieses Modul böte sich ein internationales Unternehmen an. In Form eines Teamteachings könnten z. B. konkrete Fälle von Dozent und Praktiker gemeinsam aufbereitet werden.

- 2. Semester

General Business Topics I: 4 SWS; 4 ECTS

Ziel ist hierbei die Integration aktueller wirtschaftlicher Herausforderungen – auch hier im Idealfall ein Zusammenwirken mit einem oder mehreren Unternehmen.

Business Ethics: 2 SWS; 5 ECTS

Hier wird der angelsächsischen Idee gefolgt, ein solches „weiches“ Thema verpflichtend zu integrieren. Der Umfang 2 SWS bei 5 ECTS verdeutlicht, dass hier in besonders großem Umfang auf Eigenarbeit – Projekte mit/bei Unternehmen möglich; Unternehmensvertreter als Referenten – gesetzt wird.

7 Mit Beginn des Wintersemesters 2008/09 wurde eine erste Reform an der Studiengangstruktur vorgenommen, die insbesondere die zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen betrifft. Die hier dargestellte Semesterstruktur ist die vor der Reform, weil die überwiegende Mehrheit der Studierenden noch in dieser studiert.

8 SWS steht für Semesterwochenstunden und beschreibt den Umfang an Präsenzstunden.

- 3. Semester
 - General Business Topics II: 4 SWS; 4 ECTS
 - Siehe oben; kann auch zu einer Fortführung – gegebenenfalls über die Semesterferien – genutzt werden.
 - Innovation und Technology Management: 4 SWS; 5 ECTS
 - Neben der fachlichen Kompetenz werden hierbei weitere „weiche“ Faktoren vermittelt. Auch dieses Modul eignet sich für eine gemeinsame Aufbereitung von Unternehmen und Hochschule.
- 4. Semester
 - Communication Skills: 2 SWS; 4 ECTS
 - Eigenständiges Training „weicher“ Faktoren. Warum nicht durch einen Unternehmenstrainer?
 - Business Simulation: 4 SWS; 5 ECTS
 - Einsatz eines Unternehmensplanspiels zur fachlichen und sozialen Kompetenzentwicklung. Hier könnten auch reale Fälle integriert werden.
- 5. Semester
 - Project Management: 2 SWS; 5 ECTS
 - Entsprechende fachliche und soziale Kompetenzentwicklung. Mindestens sind Unternehmensreferate integrierbar.
 - Electives/Wahlpflichtfächer: 4 SWS; 5 ECTS
 - Integriert sind hier entsprechende Exkursionen zu Unternehmen. Durch die Verbindung zu den Praktika im folgenden Semester könnten neue Formen der Zusammenarbeit realisiert werden.
- 6. Semester
 - Internship/Auslandspraktikum: 19 Wochen; 25 ECTS
- 7. Semester (letztes)
 - Electives/Wahlpflichtfächer: 4 SWS; 6 ECTS
 - Integriert sind hier entsprechende Exkursionen zu Unternehmen sowie gezielte Umsetzungen zur Entwicklung weiterer sozialer Kompetenzen. Siehe Bemerkung im 5. Semester; denkbar auch in der Fortführung von Praktika.
 - Thesis (Erstellung und Präsentation): 9 Wochen; 12 ECTS
 - In der Regel empirische Arbeiten, die idealerweise in einem Unternehmen entstehen.

Aus der Darstellung wird das Bemühen deutlich, neuartige Elemente gezielt in das Curriculum zu integrieren, um die Grundgedanken eines Bachelorstudienganges umzusetzen. Nachvollziehbar wird aber auch (insbesondere bei einem Vergleich mit einem ähnlichen Diplomstudiengang), dass der Umfang fachlicher Inhalte dadurch reduziert werden musste. Es ist nicht möglich, einerseits soziale Kompetenzen ver-

stärkt zu integrieren, ohne andererseits auf inhaltlich-fachliche Aspekte zu verzichten. Im vorliegenden Bachelor wurde die Regelstudienzeit im Gegensatz zu den bisherigen Diplomstudiengängen von acht auf sieben Semester verkürzt und gleichzeitig die zuvor genannten Module integriert. Prinzipiell muss dies kein Nachteil sein, denn die aktuelle Diskussion⁹ zeigt, dass sich letztlich in vielen Studiengängen über die Jahre hinweg viel nur bedingt unter Anwendungsaspekten verwertbarer Inhalt angesammelt hat. Wenn also in der Bildungsforschung von „Entlernen“ die Rede ist, dann kann ein solches Reduzieren durchaus zielführend sein. Viel wichtiger scheint zu sein, dass es gelingen muss, das theoretisch Erlernte möglichst unmittelbar in praktische Fragen und Aufgaben umzusetzen – und genau darin liegt die Chance für alle Seiten!

Beispielhaft wurde bei den einzelnen Modulen gezeigt, welche Rolle Unternehmen übernehmen können:

- Inhalte können gemeinsam mit den Hochschulen identifiziert werden und gemeinsam vermittelt werden. Durch die Zusammenarbeit können die Inhalte integriert werden, die aus Unternehmens- und Hochschulsicht wichtig bzw. unabdingbar sind.
- Exkursionen können auf betriebliche Aufgaben gezielt vorbereiten und diese darstellen, wenn man zuvor gemeinsam die Planung macht.
- Trainings können beispielsweise von Unternehmenstrainern übernommen werden, weil diese i. d. R. nicht nur mehr Erfahrung in der Vermittlung solcher „weicher“ Faktoren haben, sondern sie können zudem betriebliche Beispiele verwenden.
- Unternehmensvertreter können manche Veranstaltungen direkt übernehmen oder zumindest im Sinne eines Co-Teachings so beeinflussen, dass aktuelle Aufgaben und Inhalte einfließen.
- Im zuvor dargestellten Studiengang BIB bieten sich die Veranstaltungen „General Business Topics I + II“ sowie „Internship“ geradezu für eine gemeinsame Ausgestaltung zwischen Unternehmen und Hochschule bzw. Studierenden an. So wird beispielsweise im Rahmen von BIB die Möglichkeit forciert, die *Thesis* bei dem/für das Unternehmen zu schreiben, in dem das Auslandspraktikum absolviert wird.
- Wenn sich Unternehmen nunmehr beispielsweise zu Pools zusammenfinden würden, so könnten sie bereits bei der Auswahl mitwirken¹⁰, die Studie-

9 Vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: <http://www.stifterverband.de> oder auch die Ergebnisse einer BLK-Studie: <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/31838/>.

10 Ebenfalls im Zuge der Umstellung wird es den Hochschulen ermöglicht, in gewissem Umfang durch eigene Auswahlverfahren etc. die Studierenden selbst zu bestimmen. Derzeit machen nur wenige Hochschulen intensiver davon Gebrauch, so z. B. die Hochschule St. Gallen, die ein eigenständiges Potenzialeinschätzungsverfahren – sogar gegen Gebühr – verwendet, dessen Ergebnisse in den Auswahlprozess einfließen.

renden über das Studium hinweg begleiten, durch die Inhaltsvermittlung und die Trainings die Studierenden gut kennenlernen, dies dann in einem Projekt und/oder beim *Internship* intensivieren und via *Thesis* eine Art von finalem Test auf Eignung zur Lösung betrieblicher Fragestellungen durchführen. Es wäre weder ein aufwendiges Rekrutierungsverfahren noch eine mindestens ebenso aufwendige Auswahlprozedur erforderlich, sodass auch der betriebswirtschaftlichen Seite Rechnung getragen werden würde.

4.2 Ein Fallbeispiel einer kreativen gemeinschaftlichen Umsetzung

Das Beispiel wurde im Zusammenhang mit der Tätigkeit des Autors für die Dresdner Bank während der „heißen Phase“ des sogenannten „war for talents“ – Ende der 1990er-Jahre – konzipiert und erstmals Anfang 2000 umgesetzt, um direkter an IT-Absolventen heranzukommen und zugleich einen positiven Beitrag zum „employer branding“ – also der Positionierung eines Arbeitgebers – zu leisten. Umsetzungspartner waren seitens der Dresdner Bank der IT-Bereich, seitens der FHTW der Studiengang Wirtschaftsinformatik. Es ist absehbar, dass bei einem Wiedererstarken der Wirtschaft schnell ähnliche Überhitzungstendenzen zu beobachten sein werden. Deshalb sollten vergleichbare Aktivitäten – dann unter der Überschrift „talent management“ oder „talent relationship management“ – im Sinne von Schubladenprogrammen erarbeitet werden.

Zielsetzung war u. a., bestimmte Lehrinhalte in direkten Bezug zu betrieblichen Aufgaben zu stellen. Darüber hinaus aber gab es noch weitere Überlegungen, die ein engeres Zusammengehen von Wirtschaft und Wissenschaft erforderlich machen: (1) die bisherige Wissensvermittlung in Form traditioneller Lehre wird sich dramatisch verändern; (2) der Einzug konstruktivistischer Lehrkonzepte in breite Felder der Hochschulausbildung ist – man denke an die Case-study-Methoden als Vorläufer – ebenso weiter fortzusetzen wie das Vordringen neuer Medien in die Vermittlung von Lehrinhalten. Online-Lernen wird nicht länger Schlagwort, sondern bereits in wenigen Jahren im Lernmix-Konzept Realität aller Hochschulen sein.¹¹ Die sich dabei jedoch für alle öffentlich-rechtlichen Ausbildungsstätten verstärkt stellende Frage der Finanzierung – und zwar sowohl der entsprechenden Hard- und Software wie der Qualifizierung des Lehrpersonals – wird zu neuen Formen von Kooperationen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft führen müssen.¹²

11 Die Existenz von Online-Universitäten und das derzeit zu beobachtende Vordringen von vielfältigen E-Learning-Konzepten dürften ausreichend Beleg für die anstehenden Herausforderungen sein.

12 In diesem Kontext müssen auch Sabbatical-Modelle neu diskutiert werden, die – gerade für Fachhochschulen – beispielsweise einen regelmäßigen Austausch mit der Wirtschaft und vice versa vorsehen.

Neben solchen Überlegungen sind noch weitere Faktoren zu beachten, die auf der Ebene des Einzelnen bei der persönlichen (Aus-)Wahl künftiger Arbeitgeber eine Rolle spielen. In der Studie „Was IT-Mitarbeiter zum Bleiben bewegt“ (COMPUTER-WOCHE 2000) ist u. a. ausgeführt, dass (1) ein gutes Betriebsklima, (2) das Image als innovatives Unternehmen und (3) die Zugehörigkeit zu einer innovativen Branche Hauptargumente sind, die ein Unternehmen für IT-Spezialisten attraktiv machen. Es ist deshalb wichtig, eine Bindung zu einem potenziellen Unternehmen vorzubereiten. Aktuelle Studien unterstreichen nachhaltig die damaligen Befunde.¹³

Wie das umgesetzt werden kann, soll ein Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Dresdner Bank und der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, Studiengang Wirtschaftsinformatik, am Beispiel eines Pilotworkshops zum Thema Customer Relationship Management – CRM zeigen.

4.2.1 Workshop Customer Relationship Management – CRM¹⁴

In den nächsten Jahren wird die nationale und internationale Verflechtung der Unternehmen immer enger werden. Die Möglichkeiten des Internets eröffnen neue Wege der Kommunikation. Customer Relationship Management (CRM) wird die Beziehungen zwischen Unternehmen und Kunden auf eine neue Stufe stellen. Unternehmen haben sich erste strategische Konzepte erarbeitet, wie CRM-Projekte in ihrem Verantwortungsbereich gestaltet werden sollen. Bezogen auf die Dresdner Bank heißt das, sich auseinanderzusetzen, wie mit Online-Banking im Privatkundengeschäft, wie mit dem Einsatz von Kiosksystemen Beratungsleistungen verbessert werden können, wie die neue WAP-Technologie für Finanzdienstleistungen erschlossen werden kann, wie im Hintergrund ein leistungsfähiges Callcenter den Kunden und Filialen zur Beratung bereitsteht. Diese Beispiele ordnen sich in ein Konzept des E-Business für Finanzdienstleistungen ein. Das strategische Herangehen sowie die detaillierte Planung und Realisierung aller Einsatzkonzepte ist für viele Unternehmen gleichartig und mit vielen innovativen Lösungen verbunden. Erfolgreiche Realisierungen basieren auf einem strategischen Konzept und verbinden dabei vielfältige organisatorische, technologische, softwarespezifische und andere Problemstellungen.

Das war auch der fachliche Ansatz, einen Workshop auf dem Gebiet E-Business in der Finanzdienstleistung zum Thema Customer Relationship Management mit Praktikern der Dresdner Bank sowie mit Studierenden und Professoren des Studienganges Wirtschaftsinformatik der FHTW Berlin durchzuführen. Die Teilnehmer-

13 Vgl. die vielfältigen Studien zu „top employer“ oder „employer of the year“ des trendence-Instituts: <http://www.trendence.com>.

14 Dieses Beispiel beschreibt die Situation und Herausforderungen von 1999/2000; dennoch sind Anpassungen an die heutige Zeit nur in geringem Umfang notwendig.

zahl sollte so groß sein und der Workshop solche Rahmenbedingungen haben, dass die fachliche Thematik diskutiert werden kann. Die Innovationsfähigkeit des Unternehmens und der Hochschule sowie das „Betriebsklima“ im Unternehmen sollten erlebbar werden. Bezogen auf die eingangs skizzierten Erwartungen sind das die entsprechend transformierten entscheidenden Argumente von IT-Spezialisten. Die Idee wurde im Januar 2000 geboren und im Sommersemester 2000 erfolgreich umgesetzt.

Wie geschah dies? Um eine angemessene Arbeitsatmosphäre zu schaffen, fand der Workshop in Tagungsräumen außerhalb der Fachhochschule in einem Hotel und partiell an einem Wochenende statt (Freitag ab Mittag bis einschließlich Sonnabendnachmittag). So wurden mögliche Störungsfaktoren ausgeschlossen und die Konzentration auf die Thematik gewährleistet. Folgende inhaltliche Themenpunkte wurden realisiert:

- Vorstellung der Zielstellung des Workshops
- Vorstellung der Teilnehmer und ihre Erwartungshaltung an den Workshop
- Electronic Business aus Sicht der Wirtschaftsinformatik – Vorträge durch FHTW-Dozenten
- Vorstellung der Dresdner Bank und des Konzernstabes Informationstechnologie
- Customer Relationship Management im Multikanalbetrieb für eine Kundenbindung auf neuen Wegen – als Diskussionsgrundlage der Dresdner Bank
- Gruppenarbeit der Studenten gemeinsam mit Praktikern, wie für das Personenkundengeschäft eine strategisch orientierte Rechnerunterstützung ausgerichtet werden kann
- Karrierewege der Dresdner Bank und ein Round-Table-Gespräch zu einem breit gefächerten Themenspektrum
- Präsentation und Diskussion der Gruppenergebnisse
- Lösungskonzept der Dresdner Bank zum Customer Relationship Management für den Multikanalvertrieb mit anschließender Diskussion
- Abschließende Auswertung des Workshops.

4.2.2 Erfahrungen und Befunde

Die Durchführung eines Workshops mit der Thematik CRM, der Praktiker der Dresdner Bank mit Studenten und Professoren der FHTW Berlin zusammengeführt hat, war sehr erfolgreich. Diese Aktivität trägt zur strategischen Personalbeschaffung des Unternehmens durch Prequalifikation bei und fördert den Informationsaustausch zwischen Wirtschaft und Hochschulen. Einerseits spornen detaillierte Informationen über betriebliche strategische Projekte die Studierenden an, sich bewusster mit verschiedenen IT-Themen auseinanderzusetzen. Sie zeigen aber gleichzeitig auch

auf, welche „weichen“ Anforderungen die Unternehmen an die Person stellen. Den beteiligten Professoren zeigten die gemeinsam diskutierten Themen, wo in der studentischen Ausbildung Lehrinhalte zu vertiefen sind und wie die Einheit von Wissen und Können zu IT-Spezialthemen besser auszuprägen ist. Die Ideen und Vorschläge der Studierenden zeigten den Praktikern, wie kreativ sie zu arbeiten imstande sind. Ein solcher Prozess ist wie eine Art von Metafeedback zu verstehen: Beide Seiten können nur weiterkommen, wenn sie sich öffnen und nicht auf festgelegten Positionen verharren – was nicht immer ganz leicht ist.

Der gesamte Workshop war durch eine offene, vertrauensvolle Atmosphäre geprägt, in der sich die Studierenden als gleichberechtigte Partner fühlten und alle Beteiligten vom Herangehen, von den Ideen und Konzepten jeder Seite lernen konnten.

Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass diese Art des Kontakts zu Studierenden eine Anreicherung der Instrumente der Personalbeschaffung darstellt, von der beide Seiten – Studierende und Unternehmen – profitieren. Durch die konkrete Arbeit an einem Thema konnte eine wesentlich höhere Bindung erreicht werden, als beispielsweise durch Vorträge an der Hochschule möglich gewesen wäre. Allerdings ist für die Bank ein höherer Aufwand für die Durchführung einzuplanen.

Der Workshop wurde mit der oben skizzierten Konzeption mit zwölf Studierenden des Studienganges Wirtschaftsinformatik pilotiert. Es wurden zwei Arbeitsgruppen mit je sechs Studierenden gebildet, denen zur Bearbeitung der Aufgabe jeweils ein eigener Gruppenarbeitsraum zur Verfügung stand. Beide Arbeitsgruppen lieferten hervorragende Ergebnisse ab, wobei die vorgestellten Lösungsansätze durchaus unterschiedlich sind. Beide Lösungsvorschläge wurden als Rollenspiel präsentiert.

Das beiderseitige offene Feedback im Anschluss an den Workshop und die teilweise angeregten Diskussionen aller Beteiligten im Verlauf der gesamten Veranstaltung haben beide Seiten näher gebracht. Die Bank ist nicht mehr so anonym, Gedanken wurden ausgetauscht, und Interessen konnten abgeglichen werden.

5. Fazit

Bei den Unternehmen erfordert die Umstellung eine Neujustierung der bisherigen „Key-university“-Praktiken, d. h., sie müssen sich die Frage stellen, welche Hochschulen und Studienabgänge künftig verstärkt in die Rekrutierungspolitik einzubeziehen sind. Wesentliche Parameter werden sein:

Die Umstellung auf Bachelor wird neben der zeitlichen Reduktion der Studierzeiten auch zu einer neuen Vielfalt von Bachelorabschlüssen führen, die Ausdruck der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sind, jedoch oftmals nur über den Umweg des Diploma-Supplements offensichtlich werden.

Bachelorstudiengänge haben bei gleichem „Abschlussetikett“ unterschiedliche Längen: sechs Semester – sieben Semester – acht Semester, auch hier gilt es, Erfahrungen zu sammeln.

Und es wird spannend sein zu beobachten, ob das Argument fehlender sozialer Kompetenzen nicht schon bald in Anbetracht der Bachelorumsetzungen und damit einhergehender inhaltlicher Umstrukturierungen in ein Hauptargument fehlender fachlicher Kompetenzen „umschlägt“. In diesem Fall ist zugleich die unternehmerische Personalentwicklungsstrategie neu zu justieren.

Das damalige Ergebnis aus Sicht der Bank¹⁵: „Nach dem überaus guten Erfolg dieser gemeinsamen Veranstaltung ist davon auszugehen, dass diese Art der Kooperation mit Hochschulen weiter ausgebaut wird.“ Leider spielte die Konjunktur damals jedoch nicht gleich so mit, um unmittelbar danach konkrete Umsetzungen zu realisieren. Sobald die wirtschaftliche Entwicklung anzieht, erhält seitens der Unternehmen das Hochschulmarketing jedoch schnell einen zentralen Stellenwert, wie die überfüllten „campus recruitments“ zuletzt bereits zeigten. Und es ist die Chance zum Aufgreifen neuer Ideen und Beschreiten neuer Wege.

Die Umstellung des Studiensystems in Deutschland bietet Chancen, die es gezielt zu nutzen gilt – mit vielfältigen Vorteilen

- für Studierende, die passgenaue Kompetenzentwicklung jeweils durch Experten erhalten,
- für Unternehmen, deren Personalentwicklung schon im Hörsaal beginnen muss,
- und für Hochschulen, die sich ebenfalls verstärkt positionieren müssen.¹⁶

Literatur

GUSSENSTÄTTER, Astrid u. a.: Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Münster/New York/München/Berlin 2005 (Edition QUEM, Band 19)

IHK Region Stuttgart: Soziale Kompetenzen und Praxisbezug stehen bei Unternehmen hoch im Kurs. Juni 2004. URL: <http://www.stuttgart.ihk24.de>; Webdokument Nr. 8634

Was IT-Mitarbeiter zum Bleiben bewegt. In: Computerwoche (2000) 4, S. 73–74

¹⁵ So formuliert von dem damaligen Leiter Personalbetreuung (Frühjahr 2000).

¹⁶ So wird beispielsweise die Hochschule für Technik und Wirtschaft – HTW (bisher: FHTW) im Frühjahr 2009 einen „Bachelor- und Master-Day“ durchführen mit dem Ziel, die angebotenen Studienprogramme im Hinblick auf Arbeitsmarktpassung vorzustellen und zugleich mit Unternehmensvertretern ins Gespräch über Änderungsbedarfe zu kommen.

Stephanie Petrasch

„Global Engineers“ – Anforderungen an die Ausbildung von Ingenieuren – Der interdisziplinäre Studienschwerpunkt „Technologie und Internationale Entwicklung“ an der TU Darmstadt

1. Einleitung

Die Veränderungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt stellen insbesondere technische Fachkräfte vor immer neue Herausforderungen. Ingenieure als gesellschaftliche Gestalter von Technik sind maßgeblich beteiligt an Planung, Entwicklung und Umsetzung von Lebens- und Arbeitsräumen. Sie gehören zu den gesuchten Fachkräften auf dem globalen Arbeitsmarkt und werden unabhängig von ihrem Heimatland international eingesetzt.

Diese Gruppe der „transnational professionals“ verfügt notwendigerweise über Kompetenzen, die es ihnen erleichtern, mit wechselnden Arbeits- und Lebensbedingungen zurechtzukommen (ILYES 2006). Diese Kompetenzen befähigen sie, sich in einer globalen Arbeitswelt an verschiedenen Standorten einzurichten und in verschiedenen (inter-)kulturellen Situationen zu handeln. Aber auch Ingenieure, die vorwiegend in ihrem Heimatland tätig sind, arbeiten zunehmend in multikulturellen Teams an gemeinsamen Aufgabenstellungen. Daher überrascht es nicht, dass vonseiten des Arbeitsmarktes ein verstärkter Bedarf an international und interkulturell geschultem und erfahrenerem Personal zu verzeichnen ist (vgl. VDI Karriereportal u. a.).

Bezogen auf den „Global Engineer“ stellt sich die Frage, welche Kompetenzen benötigt und wie diese erworben werden. Am Beispiel des interdisziplinären Studienschwerpunktes „Technologie und Internationale Entwicklung“ der Technischen Universität (TU) Darmstadt zeigt der Artikel auf, wie Hochschulbildung einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der zukünftigen global agierenden Ingenieure leisten kann.

2. Veränderungsprozesse auf dem internationalen Arbeitsmarkt und die Reaktion der Hochschulbildung

Die schnelle technologische Entwicklung und die Internationalisierung wirtschaftlicher Prozesse bringen einen Arbeits- und Strukturwandel in Industrie, Handwerk und Verwaltung mit sich. Unternehmen sind mit neuen Herausforderungen konfrontiert und müssen sich den Veränderungen flexibel anpassen. Dies hat insbeson-

dere Einfluss auf die Organisations- und Personalentwicklung. Entscheidungs- und Handlungsverantwortlichkeiten werden zunehmend von der Organisation auf die in der Organisation Tätigen übertragen, die damit auch ein Mehr an Verantwortung für ihre persönliche berufliche Entwicklung übernehmen (vgl. KAUFFELD 2006, S. 6). Neben gut ausgeprägten Fachkenntnissen werden dabei vom Arbeitsmarkt Kompetenzen eingefordert, die beim Individuum ein wesentlich höheres Maß an Selbstmotivationsfähigkeit, Selbstorganisation und Selbstreflexion verlangen (RAABE 2006, S. 6–7). Dies führte in den letzten Jahren zu einem beständigen Anstieg der Qualifikationsanforderungen innerhalb des Beschäftigungssystems. Dabei ist das Qualifikationsniveau bedarfs- wie auch angebotsseitig angestiegen (REINBERG 2003).

Auf politischer Ebene werden die verschiedenen öffentlichen Bildungsinstitutionen in die Pflicht genommen, ihre Absolventen gezielter auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Während sich hier die Fachhochschulausbildung in vielen Fällen als Erfolgsmodell erwiesen hat, beklagen gerade die Absolventen der Universitäten die praxisferne Ausbildung (BRIEDIS, MINKS 2004, S. 17). Die Forderungen nach mehr Praxisbezug werden in den letzten Jahren durch den Wettbewerb der Bildungsinstitutionen und nicht zuletzt aufgrund der Bologna-Vereinbarungen auch in den Hochschulen umgesetzt. Dies ist zusätzlich darauf zurückzuführen, dass Studieninteressierte ihre Hochschulen auch nach Kriterien wie Praxisanbindung, überfachliche Ausbildung und internationale Anbindung aussuchen.

Diese Veränderungen lassen sich auch in den Ingenieurstudiengängen beobachten: In die neuen Bachelor- und Mastercurricula wurden Lehrveranstaltungen/Module integriert, die gezielt die Erhöhung der Berufsfähigkeit der Absolventen berücksichtigen. Der Verein Deutscher Ingenieure fordert in diesem Zusammenhang 20 % Ausbildung im Bereich der fachübergreifenden Qualifikation (VDI 2004), und in einer früheren Empfehlung wird deutlich, dass dies nicht die ergänzenden Disziplinen meint, sondern „sich vielmehr auf solche fachübergreifenden Lehrinhalte [bezieht], in denen die Systemzusammenhänge von Technik, Umwelt und Gesellschaft dargestellt werden“ (VDI 1990).

Mit den interdisziplinären Studienschwerpunkten hat die TU Darmstadt ein bisher in der deutschen Hochschullandschaft einzigartiges Modell entwickelt, das den Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen in thematische Veranstaltungen integriert. Dieses Programm steht zwar Studierenden aller Fachbereiche offen, will aber gezielt einen Beitrag in der Verbesserung der Ingenieurausbildung leisten. Der interdisziplinäre Studienschwerpunkt „Technologie und Internationale Entwicklung“ versucht Absolventen auf den globalen Arbeitsmarkt und dessen (inter-)kulturelle Anforderungen vorzubereiten. Grundlegend ist dabei ein normatives Verständnis,

das den Ingenieur als gesellschaftlichen Gestalter von Technik begreift, der die im Arbeitsprozess verbundenen Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung treffen soll.

3. Ingenieure als gesellschaftliche Gestalter

Technik durchdringt unsere Lebens- und Arbeitsbereiche und prägt zwischenmenschliche Beziehungen. Dabei besteht längst Einigkeit darüber, dass Technik kein wertneutrales Artefakt darstellt, sondern gesellschaftliche Prozesse mitgestaltet. Die Diskussion über Auswirkungen von Handystrahlung oder den Gebrauch von Nanotechnologien macht deutlich, dass Technikgestaltung nicht mehr ohne die Einbeziehung von Technikfolgen möglich ist. Bisher bezieht der Diskurs über Technikfolgen aber nur unzureichend die Technikgestalter mit ein (DETZER 2002). Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass ethisch verantwortliches Handeln unter Berücksichtigung der zu erwarteten Folgen nur unzureichend in der Ausbildung der zukünftigen Technikgestalter behandelt wird. Die in 2002 vom Verein Deutscher Ingenieure (VDI) verabschiedeten „Ethischen Grundsätze des Ingenieurberufs“ zeigen jedoch, dass Themen der nachhaltigen Technikgestaltung und ethisch ausgerichtetes Handeln wichtige Kriterien für die Ausübung des Ingenieurberufs sind.¹ Dieser Trend geht auch damit überein, dass Unternehmen nachhaltig nutzbare Handlungskompetenz von ihren Mitarbeitern erwarten, die sowohl fachliche als auch fachunabhängige Kompetenzen umfasst.

Bezogen auf den Global Engineer sind Fragen der Technikgestaltung und -nutzung eingebunden in ein größeres Geflecht von kulturellen Disparitäten, die es zu verstehen gilt.

Haan/Harenberg (1999) sehen die nachhaltige Entwicklung als komplexen gesellschaftlichen Gestaltungsprozess, den es zu fördern gilt. Es bedarf bei den zukünftigen Führungskräften einer umfassenden Gestaltungskompetenz, welche im Kontext der globalen Herausforderungen und Problemstellungen eine besondere Bedeutung einnimmt. Folgerichtig braucht der transnational tätige Ingenieur zusätzliche Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, nachhaltige Technikentwicklung und -gestaltung auch in einem multikulturellen Kontext vorzunehmen. Der interdisziplinäre Schwerpunkt „Technologie und Internationale Entwicklung“ sieht die Förderung von Kompetenzen zur Gestaltung als wesentliches Merkmal in der Ausbildung von Führungskräften und setzt dieses mit einem integrativen Modell um.

1 <http://www.vdi.de/vdi/organisation/schnellauswahl/hauptgruppe/gesellschaft/06082/>(Stand: 28.07.08).

4. Die interdisziplinären Studienschwerpunkte als Modell zum integrativen Erwerb von Kompetenzen

Die Angebote der interdisziplinären Studienschwerpunkte der TU Darmstadt stehen Studierenden aller Fachbereiche zur Verfügung und sind bereits in vielen Studienordnungen der Universität verankert. Dabei geht es insbesondere darum, die ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächer zu ergänzen und über die Fachdisziplin hinaus wichtige Schlüsselqualifikationen zu vermitteln.

Das Angebot umfasst thematisch fokussierte und studienbegleitende Lehrveranstaltungen. Zurzeit gibt es vier interdisziplinäre Studienschwerpunkte:

- Umweltwissenschaften
- Technologie und Internationale Entwicklung
- Nachhaltige Gestaltung von Technik und Wissenschaft und
- Biotechnik.

Sie haben sich als Modell für die interdisziplinäre Lehre an der TU Darmstadt etabliert und wurden im Frühjahr 2007 innerhalb des „Centrums für Interdisziplinäre Studienprogramme“ institutionell verankert.

Jeder Schwerpunkt besteht aus mehreren Modulen, die sich gezielt ergänzen und aufeinander aufbauen und dadurch ein nebenfachfähiges Gesamtpaket bilden. Die problem- und lösungsorientierte Herangehensweise an einen Gegenstand ist dabei zentraler Ausgangspunkt für die Festsetzung der Inhalte. Anders als im Fachstudium beschäftigen sich die Studierenden jeweils mit Gegenständen, die nicht disziplinar bearbeitbar sind. Aus dieser Perspektive entwickeln sich Fragestellungen, und der Bedarf an theoretischen Grundlagen und Methoden wird deutlich. Das Konzept der Studienschwerpunkte zielt auf eine interdisziplinäre Erweiterung und Ergänzung des Fachstudiums der teilnehmenden Studierenden ab. Die Studienschwerpunkte stellen explizit kein eigenständiges Studium dar, sondern sind ein gezieltes Ergänzungsangebot zum Fachstudium. Wesentliches Element ist daher der Transfer und die Verknüpfung von erworbenem Wissen aus den Fachstudiengängen und den interdisziplinären Veranstaltungen in Lehrveranstaltungen der Studienschwerpunkte, ebenso wie in umgekehrter Richtung. Dies geschieht insbesondere in Studienprojekten² und Seminarveranstaltungen mit Projektelementen, in denen der Austausch von Wissen, Gestaltung und Reflexion gezielt und aktiv eingesetzt wird.

2 Die Studienschwerpunkte und insbesondere die dort angebotenen Studienprojekte und deren Weiterentwicklung wurden im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ als offizielles Projekt unter dem Titel STEP (Sustainable Technology Education Programme) für die Jahre 2006/2007 ausgezeichnet und damit in ihrer Qualität und besonderen Bedeutung für die (Aus-)Bildung Studierender im Sinne der Nachhaltigkeit anerkannt.

5. Studienschwerpunkt „Technologie und Internationale Entwicklung“

Der Studienschwerpunkt „Technologie und Internationale Entwicklung (TuE)“³ wurde 1988 in Kooperation mehrerer Fachbereiche gegründet. Seit 1993 steht er in Verantwortung des Zentrums für Interdisziplinäre Technikforschung (ZIT) und wird dort koordiniert und gemeinsam mit den Fachbereichen inhaltlich weiterentwickelt.

Die Studierenden erhalten einen Überblick über internationale Zusammenhänge und Problemstellungen, die sich aus globalisierten Prozessen innerhalb der Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt ergeben. Es wird ihnen ermöglicht, ihr disziplinäres Wissen in interdisziplinären und interkulturellen Arbeitsgruppen reflexiv einzubringen. Damit ist eine Verortung der eigenen Disziplin in der Wissenschaft gegeben, und es bietet eine wichtige Grundlage für die Selbstreflexion und die Reflexionsfähigkeit in verschiedenen Handlungskontexten. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen zur nachhaltigen Technikgestaltung nehmen eine besondere Rolle ein. Die Studierenden suchen im Rahmen fachlich gemischter Projektgruppen nach angepassten und fachübergreifenden Lösungen für die komplexen Probleme in der interkulturellen Zusammenarbeit. Die Methoden der Projektarbeit werden anhand konkreter Beispiele vermittelt und Kriterien für erfolgreiche internationale Technologieprojekte identifiziert. Dabei liegt ein Schwerpunkt darauf, den Studierenden einen Einblick in die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit zu geben. Um eine Praxisanbindung zu ermöglichen, arbeitet der Studienschwerpunkt eng mit externen Partnern zusammen. Die Lehrbeauftragten sind institutionell verankert u. a. in der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, der Kreditanstalt für Wiederaufbau und dem Entwicklungspolitischen Netzwerk Hessen. Der Studienschwerpunkt gliedert sich in vier Module:

Modul 1 Die einführenden Veranstaltungen geben einen Überblick über wirtschaftliche, politische und soziale Dimensionen internationaler Zusammenhänge und insbesondere der Problemfelder in Entwicklungsländern. Es werden grundlegende Termini und Methoden der Entwicklungskooperation vermittelt – immer an Beispielen des Einsatzes von Technologie. In der Ringvorlesung, die jedes Sommersemester stattfindet, diskutieren Studierende mit Experten aus der Praxis die Voraussetzungen und Risiken des nachhaltigen Technologietransfers.

Modul 2 Die aufbauenden Veranstaltungen geben die Möglichkeit, Themen vertiefend zu bearbeiten. Aus dem Lehrangebot der TU Darmstadt werden jedes Se-

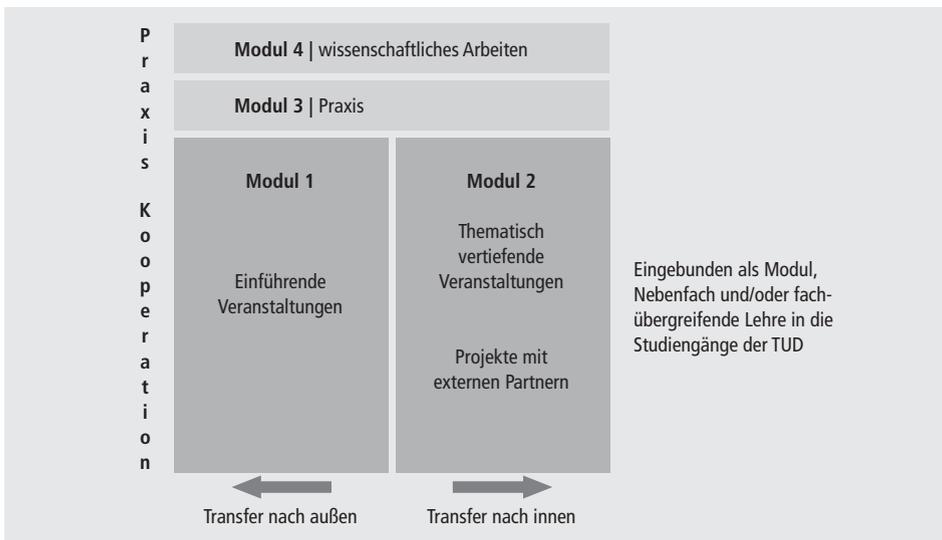
3 Bis September 2004 Technologie und Entwicklung in der Dritten Welt.

mester geeignete Lehrveranstaltungen ausgewählt. Kernveranstaltung ist ein Projektseminar in Kooperation mit dem Entwicklungspolitischen Netzwerk Hessen.

Modul 3 In dem Modul unterstützt der Studienschwerpunkt Studierende in der Vermittlung von Praktikums- und Studienaufenthalten in Entwicklungs- und Transformationsländer und bereitet bei Interesse die Ausreisenden vor. Zusätzlich werden regelmäßig Exkursionen und Studienreisen angeboten.

Modul 4 Außer dem Lehrveranstaltungsangebot haben Studierende die Möglichkeit, Studien- und Abschlussarbeiten zu internationalen Themen zu schreiben. Die Studierenden werden in der Themenfindung und bei der Suche nach Betreuern aus dem Kreis der Professoren unterstützt.

Abbildung 1: **Aufbau des Studienschwerpunkts und seiner Position zwischen universitärem Fachstudium und externen Praxisfeldern**



Insgesamt besuchen circa 200 Studierende jedes Semester die Kernveranstaltungen des Studienschwerpunktes. Bis zu 20 Studierende absolvieren pro Jahr das Zertifikat, nachdem sie gemäß dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) mindestens 15 Punkte innerhalb der Module 1 und 2 erworben haben (die Module 3 und 4 sind bisher noch optional). Gerade diese Gruppe der Studierenden berichtet im Rückblick, wie die Veranstaltungen des Studienschwerpunktes ihre zukünftige Berufswahl unterstützt haben und wie sie auch im späteren beruflichen

Verlauf noch von den erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten profitieren.⁴ Es stellt sich nun die Frage, welche Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden und wie die Lernziele und -inhalte des Studienschwerpunktes zur Entwicklung eines interkulturellen Kompetenzprofils der Studierenden beitragen.

6. Kompetenzentwicklung am Beispiel des Projektseminars „Globalisierung nachhaltig gestalten“

Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeit zum Handeln und setzen einen aktiven Selbst- und Dispositionsbezug zu dem individuellen Fähigkeits- und Handlungspotenzial voraus (vgl. ERPENBECK, HEYSE 1999). Bei aller Unterschiedlichkeit der Kompetenzdefinitionen haben sie gemeinsam, dass Kompetenzen sich auf ein Handeln in komplexen, nicht standardisierten Problemsituationen beziehen. Es geht also darum, Lernumgebungen zu schaffen, die Lernende herausfordern, komplexe Situationen und Aufgabenstellungen zu bewältigen. Dabei ist die Fähigkeit, erfolgreich Probleme zu lösen, wichtigster Bestandteil einiger Kompetenzdefinitionen (vgl. WESTERA 2001; KAUFFELD 2002) und wird in dem Studienschwerpunkt „Technologie und Internationale Entwicklung“ in den Mittelpunkt gesetzt. Hier fordert die Komplexität der Themen- und Fragestellungen von den Studierenden Problemlösefähigkeiten ein, die sie insbesondere in der projektförmigen Lehre entwickeln können.

2005 wurde gemeinsam mit dem Entwicklungspolitischen Netzwerk Hessen das Projektseminar „Globalisierung nachhaltig gestalten“ entwickelt. Dies ist in dem Studienschwerpunkt innerhalb des Moduls 2 integriert. Das Projektseminar bietet den Studierenden einen Lernraum, in dem sie über eine Sensibilisierung für zivilgesellschaftliche Problem- und Handlungsfelder *Gestaltungskompetenz* entwickeln. Angelehnt an de Haan/Harenberg wird Gestaltungskompetenz als Fähigkeit, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de HAAN, HARENBERG 1999, S. 60), verstanden. De Haan (2002) ordnet der Gestaltungskompetenz folgende Teilkompetenzen zu:

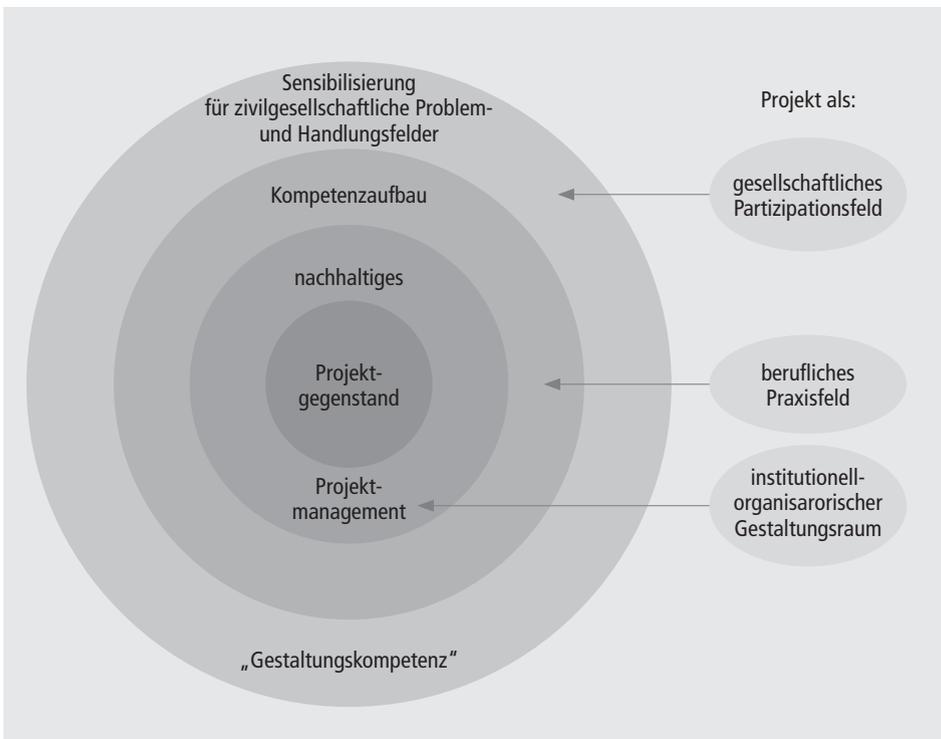
- Vorausschauendes Denken, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen
- Die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation

4 Bisher gibt es keine empirische Studie, die den Kompetenzerwerb und die spätere berufliche Relevanz repräsentativ untersucht. Seit zwei Jahren werden jedoch systematisch die jeweiligen Lehrveranstaltungen evaluiert, die insbesondere auf Fragen der Berufsfähigkeit und des Kompetenzerwerbs eingehen.

- Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen
- Planungs- und Umsetzungskompetenz
- Fähigkeit zur Gemeinschaftlichkeit und Solidarität
- Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation
- Die Kompetenz, sich und andere motivieren zu können
- Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder

In der Beschreibung des Projektseminars und der Zuordnung in Kompetenzbereiche wird jedoch im Folgenden auf die pragmatische Einteilung Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. ERPENBECK, HEYSE 1999) zurückgegriffen.

Abbildung 2: **Methodisch-didaktisches Konzept des handelnden Lernens**
(Kategorien angelehnt an Preis 1998)



Im Mittelpunkt der Veranstaltung steht ein wechselnder Projektgegenstand, welcher im Vorfeld mit allen Akteuren gemeinsam bestimmt wird. Es handelt sich hierbei um

ein reales Projekt, welches von den Studierenden in gemischten Projektteams innerhalb von 5–6 Monaten bearbeitet wird. Im Jahr 2006 entwickelte beispielsweise eine Gruppe von 15 Studierenden einen interkulturellen, webbasierten Wegweiser für Darmstadt. Als Partner waren neben dem Entwicklungspolitischen Netzwerk Hessen auch das Agenda Büro und das Interkulturelle Büro der Stadt Darmstadt vertreten. Die Auseinandersetzung mit einer Aufgabenstellung, die nur in einer interdisziplinären Gruppe erfolgreich bearbeitet werden kann, erfordert das fachspezifische Wissen von jedem Einzelnen und die Fähigkeit, dieses gezielt einsetzen zu können. Dies ermöglicht den Studierenden, ihre eigenen *Fachkompetenzen* zu stärken.

Am Anfang der Veranstaltung findet immer ein Teamtraining statt, was auch zum Ziel hat, sich selbst als kulturell geprägte Persönlichkeit wahrzunehmen, die eigene kulturelle Identität innerhalb kultureller Vielfalt in der Gruppe anzuerkennen, kulturelle Unterschiede erkennen und einordnen zu können, fremdkulturelle Codes zu verstehen und das eigene Handeln daran einfühlsam auszurichten (vgl. dazu auch BARANOWSKI u. a. 2006).

Um das Projekt erfolgreich bearbeiten zu können, werden die Studierenden mit Methoden des Projektmanagements vertraut gemacht. Zum jeweiligen Projektschritt werden neue Methoden vorgestellt, die von den Studierenden direkt angewandt werden können. Im Vordergrund steht dabei die Berücksichtigung von Kriterien der Nachhaltigkeit, bezogen auf das Projektergebnis und die Planung selbst. Die Studierenden erwerben in dieser Phase Fähigkeiten, Methoden und technische Werkzeuge zur erfolgreichen Problemlösung einzusetzen. In der Projektplanung wird dabei besondere Betonung auf Methoden gelegt, die die Partizipation aller Beteiligten berücksichtigen. Die dadurch erhöhte *Methodenkompetenz* befähigt die Studierenden, unterschiedliche methodische Zugänge kritisch zu bewerten und Schwächen und Stärken zu analysieren.

In der Phase, die im didaktisch-methodischen Modell als „berufliches Praxisfeld“ bezeichnet wird (siehe Abbildung 2), sind die Studierenden weitgehend selbstverantwortlich für die Bearbeitung der Aufgabe und die damit einhergehende Organisation in den Arbeitsgruppen. In regelmäßigen Abständen und bei akutem Bedarf gibt es gemeinsame Sitzungen mit allen Beteiligten und dem Lehrenden. Dieser informelle Lernraum, der nur auf Wunsch der Studierenden von außen unterstützt wird, bietet die Möglichkeit, eigene Fähigkeiten auszuprobieren und weiterzuentwickeln. Dies schließt die Annahme mit ein, dass „Autonomie vor allem die Kompetenz auf Gruppenebene fördert“ (KAUFFELD 2006, S. 260). Entscheidungen, wie die Ziele am besten erreicht werden können, werden gemeinsam im Team getroffen. Kauffeld bezeichnet dies als ergebnisorientierte Führung, die sich von der verhaltensorientierten Führung abgrenzt. Zwar nehmen die Kooperationsanforderungen zu, und das Konfliktpotenzial steigt an, aber der Umgang mit diesen fördert die So-

zialkompetenz der Studierenden. Gerade durch die eingetretenen Misserfolge und Konflikte in der Gruppe wird das selbstständige Arbeiten in den Teams als wichtiger Erfahrungsraum für die Studierenden wahrgenommen, in dem sie auch *persönliche Kompetenzen* (weiter-)entwickeln können.

Abschließend lässt sich feststellen, dass zwar der Projektverlauf und die Projektergebnisse von den Studierenden unterschiedlich bewertet werden, aber bei allen ein Reflexionsprozess zu den individuellen Fähigkeits- und Handlungspotenzialen stattgefunden hat und die Problemlösefähigkeiten gewachsen sind. Die Beteiligten können erweiterte Fähigkeiten im Bereich der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz nachweisen, und durch die Konfrontation mit einem realen Projektgegenstand werden Gestaltungspotenziale geboten, die sie zur Entwicklung einer umfassenden *Gestaltungskompetenz* benötigen. Durch die Auseinandersetzung und Bearbeitung in einem interdisziplinären und interkulturellen Team steigt die Fähigkeit zum Verständnis und zur Entschlüsselung fremdkultureller Denk- und Verhaltensweisen, und diese ist für die nachhaltige Technikgestaltung der zukünftigen „Global Engineers“ unentbehrlich.

7. Konklusion

Aus den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt ergibt sich auch ein gewandeltes Verständnis über die Rolle der Universitäten und ein neues Selbstverständnis als Institution, die gesellschaftliche Akteure ausbildet. Dabei steht zunehmend der Erwerb von fachübergreifenden Kompetenzen im Vordergrund und die Gestaltung von Bildungsprozessen, die sich als lebenslanges Lernen organisieren. Die Modernisierung der Inhalte allein reicht nicht aus, um eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen umzusetzen. Für Lernumgebungen, die die (Weiter-)Entwicklung der genannten Kompetenzen unterstützen sollen, sind didaktische Innovationen auf Basis von projekt- und teamorientierten Lernmethoden nötig.

In dem Studienschwerpunkt „Technologie und Internationale Entwicklung“ wird dies berücksichtigt, indem auch in den eher klassischen Veranstaltungen (Vorlesungen etc.) Elemente eingebaut werden, die die Organisation von eigenen informellen Lernprozessen unterstützen. Ein solches Verfahren kann sich dabei zugleich auf die Erkenntnis stützen, dass die meisten Personen das wesentliche auf ihre Tätigkeit bezogene Wissen aus informellen Lernprozessen außerhalb von institutioneller Weiterbildung gewinnen (LIVINGSTONE 2000). Es geht also darum, Informalität in formalen Bildungsprozessen zu berücksichtigen und entsprechend förderliche Lernsituationen zu schaffen.

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz beschreibt nur unzureichend die Anforderungen und Fähigkeiten der transnational Tätigen und muss bezogen auf

den Kontext und unter Berücksichtigung der Teilnehmenden erweitert werden. In diesem Beitrag wurde dabei besonders auf die Gestaltungskompetenz hingewiesen, die in der Technikentwicklung und -anwendung eine wichtige Rolle einnimmt. Im Hinblick auf die Forderung zur Herausbildung einer umfassenden Gestaltungskompetenz für den „Global Engineer“ schließt dies mit ein, dass Entscheidungen und Handlungen in einem größeren Geflecht von kulturellen Disparitäten getroffen werden können. Es ist Aufgabe von Bildungsgestaltern, Studierende der Ingenieurwissenschaften bereits im Studium die Möglichkeit zu geben, Kompetenzen für den globalen Arbeitsmarkt zu entwickeln. Dies bedeutet eine konsequente Integration von fachübergreifenden Inhalten im Curriculum und die Möglichkeit, sich mit anderen disziplinären und kulturellen Sichtweisen aktiv auseinanderzusetzen.

Literatur

- BARANOWSKI, Annette u. a.: Interkulturelle Kompetenzentwicklung. Sensibilisieren, Wissen vertiefen, Verhalten ändern. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management 2006
- BRIEDIS, Kolja; MINKS, Karl-Heinz: Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001. Hannover 2004
- DETZER, Karl A.: Technikfolgenabschätzung und Ingenieurberufe. In: Die Mitarbeiter des Bereichs „Technik, Funktionalität, Lebensqualität“ (Hrsg.): TA-Kontexte. Erfahrungsberichte zur Technikfolgenabschätzung. Festschrift für Diethard Schade. Stuttgart 2002, S. 55–68
- ERPENBECK, John; HEYSE, Volker: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999
- HAAN, Gerhard de; HARENBERG, Dorothee: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn: BLK 1999 (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 72)
- HAAN, Gerhard de: Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 1, S. 13–20
- ILYES, Petra: Transnational Professionals. Aktuelle Sichtweisen auf die internationale Mobilität von Kompetenzen. Vortrag an der Universität Frankfurt am Main im WS 2005/06. URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2007/4403/> (Stand: 28.07.08)
- KAUFFELD, Simone: Das Kasseler Kompetenz-Raster – ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In: CLEMENT, Ute; ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002, S. 131–151

- KAUFFELD, Simone: Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln: Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart 2006
- KURZ, Constanze: Innovation und Kompetenzen im Wandel industrieller Organisationsstrukturen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 53 (2002) 4, S. 601–615
- LIVINGSTONE, David W.: Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. NALL Working Paper 10. Toronto 2002
- RAABE, Beate: Arbeitsmarkt Kompakt 2006. Ingenieurinnen und Ingenieure. Nürnberg: Zentralstelle für Arbeitsvermittlung 2006
- REINBERG, Alexander: Steigende Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft bei stagnierenden Bildungsanstrengungen. In: Berufsbildung für eine globale Gesellschaft: Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Ergebnisse und Ausblicke. Bielefeld 2003
- VEREIN DEUTSCHER INGENIEURE: Empfehlung des VDI zur Integration fachübergreifender Studieninhalte in das Ingenieurstudium. Düsseldorf 1990
- VEREIN DEUTSCHER INGENIEURE: Stellungnahme zur Weiterentwicklung der Ingenieurausbildung in Deutschland. Düsseldorf 2004
- WESTERA, Wim: Competencies in Education: A Confusion of Tongues. In: Journal of Curriculum Studies 33 (2001) 1, S. 75–88

Gertraud Koch

Zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz im Studium – Theoretische und pragmatische Ansatzpunkte¹

1. Einleitung

Begegnungen zwischen Menschen verschiedener kultureller Hintergründe nehmen in Zeiten wachsender Mobilität und einer globalen Wirtschaft rasant zu.² Durch Tourismus, Arbeitsmigration oder Flüchtlingsbewegungen und weltweite Wirtschaftskontakte wächst somit die Notwendigkeit, sich über kulturelle Unterschiede hinweg verständigen zu können. Vor allem aufgrund der wirtschaftlichen Globalisierung und der damit verbundenen Herausforderungen hat sich die Notwendigkeit zu kulturübergreifender Verständigung so intensiviert, dass zunehmend Spezialisten für interkulturelle Kommunikation ausgebildet werden mussten. Dies geschah anfänglich vor allem in speziellen universitären Studiengängen.³ Heute ist der Bedarf an interkulturell kompetentem Personal weiter gewachsen, sodass es nicht mehr mit dem Einsatz von wenigen Experten getan ist. *Kulturelle Diversität* und *kulturelle Vielfalt* sind dabei Begriffe, die nicht per se positiv besetzt sind. Vielmehr sind gerade in modernen Gesellschaften auch die Probleme einer multikulturellen Bevölkerung, insbesondere die schlechte Integration von einzelnen migrantischen Minderheiten, sehr präsent, wobei diese Schwierigkeiten vor allem auf die kulturelle Verschiedenheit dieser Gruppen zurückgeführt werden. Solche Konflikte sind in vielen Ländern Europas virulent und verweisen auf den Bedarf an kulturwissenschaftlich informierter Gestaltung, damit multikulturelle Gemeinschaften ihre positiven Qualitäten entfalten können. Staaten, Länder und Kommunen haben diese Herausforderung zunehmend erkannt.⁴ Sie be-

1 Anke Bahl möchte ich für die konstruktiven Hinweise und Diskussionen von früheren Versionen dieses Beitrags danken.

2 Noch nie haben so viele Menschen (über einhundert Millionen) als (Arbeits-)Migranten und Flüchtlinge ihre Geburtsland verlassen wie am Ende des Millenniums (PRIES 1997, S. 15).

3 In den USA als akademische Disziplin hat sich die interkulturelle Kommunikation in den 1960er-Jahren zu etablieren begonnen. Auch erste große, international vergleichende Studien werden in dieser Zeit begonnen (HOFSTEDÉ 1986). In Deutschland gibt es inzwischen ebenfalls eine Reihe an Studienmöglichkeiten der interkulturellen Kommunikation, beispielsweise an der LMU München, der TU Chemnitz, der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt a. d. O., die meist holistisch auch auf die Vermittlung und Erforschung von interkultureller Kompetenz zielen.

4 Die UNESCO-Deklaration zur kulturellen Vielfalt (Deutsche UNESCO-Kommission o. J.) wurde von zahlreichen Staaten ratifiziert, die diese damit als positiven Wert anerkennen und sich verpflichten, geeignete Maßnahmen einzuleiten, um die „Allgemeine Erklärung der UNESCO zur kulturellen Vielfalt“ zu verbreiten und sich um die darin aufgeführten Zielsetzungen zu bemühen (vgl. URL <http://www.unesco.de/443.html>, (Stand: 30.07.2008)). Neben diesem positiven Signal verweist die Deklaration aber auch auf den erheblichen Handlungsbedarf in diesem Feld.

nötigen für diese neue Aufgabe entsprechend ausgebildetes Personal. Gleiches gilt auch für die Wirtschaft, in der Diversität heute als wichtiges Managementfeld begriffen wird. Es adressiert neben Migranten auch Menschen in verschiedenen sozialen Situationen, ältere Mitarbeiter, Familien, Frauen u. a. m, weil unterschiedliche soziale Verfasstheiten als Hintergründe von kultureller Diversität wahrgenommen worden sind und produktiv in unternehmerische Ziele integriert werden sollen (STOCKDALE, CROSBY 2004).

Für Berufstätige in vielen gesellschaftlichen Bereichen sind interkulturelle Kompetenzen heute so gegenwärtig geworden, dass man diese als eine wichtige Schlüsselqualifikation bezeichnet, die in mehr oder weniger jedem qualifizierten Tätigkeitsbereich notwendig ist. Damit stellt sich gleichzeitig die Frage, *wie interkulturelle Kompetenzen im Rahmen der Hochschulausbildung an ein möglichst breites Spektrum von Studierenden vermittelt werden können, unabhängig davon, in welcher Fachrichtung studiert wird.* Soll interkulturelle Kompetenzentwicklung auf hohem Niveau geleistet werden, so ist zunächst eine Analyse notwendig, auf welche kulturellen Entfaltungen sich das „inter“ konkret beziehen soll. Weil interkulturelle Kompetenzen die spezifische Kulturalität, also die kulturelle Verfasstheit von Individuen, als unhintergehbaren Ausgangspunkt für den Kontakt mit Mitgliedern anderer, wiederum spezifischer Kulturen annehmen, wird zunächst zu fragen sein, wie die kulturelle Gebundenheit von Individuen in modernen Zeiten vorgestellt werden kann, also inwieweit Kultur die Identitätsentwicklung⁵ des Einzelnen prägt.

2. Kulturelle Identität und Hybridität

Kulturelle Zugehörigkeiten sind heute weniger eindeutig denn je. Megacitys (SASSEN), Städte mit enorm großen Einwohnerzahlen, entsprechender Ausdehnung und hochgradig multikultureller Bevölkerung wie London, New York oder Paris zeigen, warum die Frage nach dem Zusammenhang von Identität und Kultur so wichtig ist. In London beispielsweise wandern seit Jahrhunderten Menschen aus vielen Ländern der Erde zu, französische Hugenotten ebenso wie Einwohner der Commonwealth-Länder Bangladesch, Indien und Australien. Durch das Zusammenleben der verschiedenen Ethnien und auch durch interethnische Mischehen, deren Kinder selbst wiederum Kinder aus solchen Mischehen geheiratet haben, hat eine intensive Vermischung unterschiedlichster kultureller Traditionen stattgefunden, die auch Glaubenszugehö-

5 Eigentlich müsste man hier noch einen Schritt weitergehen und fragen, inwieweit kulturelle Zugehörigkeiten auch die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen prägt. Das würde jedoch im hier verfolgten Kontext zu weit führen, weil dazu eine detaillierte, fallbezogene Analyse von kulturellen Formen des Lernens notwendig wäre.

rigkeiten neu arrangiert und verändert hat.⁶ Solche multikulturellen Vermischungen, die in Zeiten der Globalisierung weiter intensiviert werden, hat Homi Bhabha mit dem Begriff der kulturellen *Hybridität* beschrieben und damit die Position artikuliert, dass Kulturen auch in der Vergangenheit selten „rein“ im Sinne von monoethnisch oder einem authentischen, originalen, von externen Einflüssen unberührten kulturellen Repertoire waren, vielmehr schon immer im Austausch mit anderen Gruppen standen und Anleihen, Kooperationen, Transfers und Annexionen von Traditionen ebenso wie der Austausch von Menschen durch Heirat, Versklavung, Arbeit usw. stattgefunden haben (BHABHA 1990). Auch wenn solche intensiven Austauschprozesse stattfinden, werden diese Gruppen häufig jedoch weiterhin als andersartig wahrgenommen bzw. deklariert, um unterschiedliche Rechte zu legitimieren, Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten oder eigene Weltbilder zu perpetuieren. Dabei ist *Kultur* einer der zentralen Begriffe, über die solche Unterschiede im Alltag und auch in Wissenschaftsdiskursen symbolisch konstruiert werden (ABU-LUGHOD 1991).⁷

Vor diesem Hintergrund ist nach der Auffassung von Kulturtheoretikern eine *Neukonzeptualisierung des Kulturbegriffs* dringend notwendig, nicht zuletzt weil Hybridisierungsentwicklungen in der Moderne weiter an Intensität gewinnen. Der Philosoph Wolfgang Welsch nimmt eine solche kulturtheoretische Neupositionierung mit dem Konzept der *Transkulturalität* vor.

„[Kulturen] sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Sie haben eine neuartige Form angenommen, die durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht. Das Konzept der Transkulturalität benennt diese veränderte Verfassung von Kulturen und versucht daraus die notwendigen konzeptionellen und normativen Konsequenzen zu ziehen“ (WELSCH 1995, S. 2).

Eigenes und Fremdes ist nicht mehr entlang von Innen- und Außengrenzen einer Kultur organisiert, sondern angesichts von stark diversifizierten modernen Gesellschaften ebenso in Binnenverhältnissen wie in Außenkontakten zu erfahren. Somit sind auch die kulturellen Formationen, in denen Menschen heute leben, vielfältig genug, um unterschiedliche kulturelle Anschlüsse zu ermöglichen. Von einer homogenen Weltkultur kann man nach Auffassung von Welsch dabei nicht ausgehen. Allerdings kann Vielfalt nicht mehr im traditionellen Modus von Einzelkulturen gedacht werden, da die Differenzierungen nicht mehr geografischen, ethnischen oder

6 Zur Beschreibung der Superdiversität von Megacitys s. EADE 1996.

7 Zu symbolischen und pragmatischen Selbst- und Fremdzuschreibungen in interkulturellen Zusammenhängen können das Grundlagenwerk von Barth (1969) ebenso wie die modernere Perspektive von Cohen (2000) wichtige Einsichten vermitteln.

nationalen Vorgaben, sondern kulturellen Austauschprozessen folgen. Eine Vorstellung davon, wie solche neuen, kulturellen Formationen aussehen können, vermittelt der US-amerikanisch-indische Anthropologe Arjun Appadurai mit seinem Konzept der *global ethnoscapes* (APPADURAI 1991). Politische, geografische oder sprachliche Grenzen werden unter Nutzung von Verkehrs- und Kommunikationsinfrastrukturen überwunden zugunsten einer neuen räumlichen, medial unterstützten, weltweit verteilten Organisation von kulturellen Gemeinschaften.⁸

Auch wenn Hybridisierung und Individualisierung weiter fortschreiten, so bleibt Kultur im alltäglichen Gebrauch als Kategorie zur Identifizierung von Unterschieden weiterhin in Kraft, weil sie die menschliche Wahrnehmung orientiert. Kulturelle Stereotype bzw. Attribuierungen können für rasches und erfolgreiches Alltagshandeln sehr hilfreich sein⁹; als eine erste Orientierung in interkulturellen Begegnungen helfen sie bei der Vermeidung von unbeabsichtigten, peinlichen Situationen. Nicht zuletzt wegen dieses *Gebrauchswerts* halten sich kulturbezogene Stereotypen hartnäckig in populären Erzählungen und Witzen, werden in Medien und Literatur aufgegriffen, ohne dass Kritik an ihrer diskriminierenden Wirkung je zu ihrem Verschwinden geführt hätten (BAUSINGER 2000).¹⁰ Ebenso lassen sich Prägungen durch kulturelle Zusammenhänge nicht wegdiskutieren. Auch wenn es zunehmend schwieriger wird, hier eindeutige Zuordnungen zu treffen und Traditionen zu identifizieren, so schreibt sich Kultur in das Individuum ein und wirkt prägend für das Denken ebenso wie im Verhalten (STRAUSS, QUINN 1997). Die Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem ist weiterhin grundlegendes Prinzip der menschlichen Psychogenese, die auch Erlebnisse des Fremden im Eigenen einschließt. Die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Selbst und anderen ist in der anthropologischen Natur verankert (WULF 2002).

Solche wahrnehmungsleitenden Prinzipien sind nicht ohne Weiteres außer Kraft zu setzen; Kultur fungiert dabei als zentrale Kategorie, anhand derer solche Differen-

8 Selbst scheinbar gegenläufige Tendenzen der Fundamentalisierung und Essenzialisierung, die gegenwärtig ebenfalls zu beobachten sind, setzen den heute stetig wachsenden Variantenreichtum kultureller Hybridität nicht außer Kraft, versuchen diesem jedoch neue Konzepte der kulturellen Einheit bzw. Homogenität entgegenzusetzen, wie das etwa islamistische Organisationen, aber auch andere fundamentalreligiöse Bewegungen versuchen. Solche Beschwörungsversuche einer kulturellen Reinheit und Einheit sind paradoxerweise selbst meist transnational und transkulturell angelegt, operieren sie doch über Ländergrenzen hinweg und adressieren unter Nutzung von modernen Kommunikationstechnologien ihre Anhängerschaft weltweit, losgelöst von sozialen und kulturellen Hintergründen. Als gesellschaftliches Phänomen sind sie insofern interessant, als sie auf die Gebrauchsformen von Kultur verweisen, die in der sozialen Praxis weiterhin als Kategorie zur Erzeugung bzw. Beschreibung von Unterschieden verwendet werden und trotz hochgradiger Individualisierung und Diversifizierung innerhalb von sozialen Gemeinschaften auch in diesem Sinne einsetzbar sind.

9 So hat beispielsweise eine Studie von Svetlana Philipp gezeigt, dass die Wahrnehmung eines Gegenübers als Ausländer zu einer größeren Toleranz gegenüber Kommunikationsstörungen führt (PHILIPP 2003).

10 Wissenschaftler sollten sich jedoch vor einer allzu raschen Kulturalisierung ihres Feldes hüten, weil diese häufig gerade den Blick auf relevantere Erklärungsansätze verstellt (KASCHUBA 2007).

zierungen vorgenommen werden. Während traditionell vor allem nationale, ethnische und sprachliche Unterschiede als Merkmale der Unterscheidung gewählt werden, die vereinzelt auch durch neue Perspektiven auf binnenkulturelle Unterscheidungen wie etwa Organisations- oder Berufskulturen ergänzt werden, wird vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklung der Transkulturalisierung in Zukunft neu gefragt werden müssen, inwieweit das menschliche Bedürfnis der Unterscheidung in Zukunft anhand neuer Merkmale erfolgen wird. Gerade bei Menschen, die einen transkulturell angelegten Erfahrungshorizont aufweisen, wird zu fragen sein, welche neuen Muster der Unterscheidung bzw. Abgrenzung die brüchig gewordenen, traditionellen Kategorien Nation, Ethnie und Sprache ersetzen werden. Möglicherweise entstehen auf der Basis von solchen kulturell erweiterten Handlungsrepertoires, wie sie transkulturelle Biografien hervorbringen¹¹, auch neue Muster der interkulturellen Interaktion. Dabei ist noch offen, wie diese aussehen werden. Fest steht jedoch, dass schon heute die neuen transkulturellen Formationen es erfordern, kulturübergreifende Interaktionssituationen vielschichtiger als bisher zu denken. Kulturelle Zuschreibungen erfolgen auf einem weitaus höheren Reflexionsniveau, als dies etwa die national gefassten *Kulturstandards* (THOMAS 2003) abzubilden vermögen.¹²

Für die hier behandelte Frage, wie interkulturelle Kompetenz vermittelt werden kann, lässt sich aus der Kulturtheorie die Einsicht gewinnen, dass das *Konzept der Interkulturalität* heute weiterhin aufgrund des in der Interaktion ungebrochenen Gebrauchswerts von Kultur wirksam ist. Es greift jedoch zu kurz, würde es nicht erweitert um mehrdimensionale Einflüsse, die mit dem Begriff der Transkulturalisierung beschrieben werden. Einerseits ist also davon auszugehen, dass die Kulturalisierung von sozialen Interaktionen eine gängige Praxis ist, die Individuen quasi automatisch vollziehen. Kultur ist und bleibt somit eine sozial relevante, Interaktionen strukturierende Kategorie. Damit ist auch die Interkulturalität weiterhin eine Realität. Überall dort, wo Unterscheidungen getroffen werden, ist weiterhin der Umgang mit Unterschieden erforderlich, sind Verstehensprozesse notwendig und bedarf es ggf. der Annäherung über Grenzen hinweg (ALAVI 2004). Andererseits haben Transkulturalisierungen auch Veränderungen bedingt, die in kulturübergreifenden Interaktionssituationen eine gewichtige Rolle spielen und damit auch die Notwendigkeit mit sich bringen, diese in der Konzeptualisierung

11 Badawia zeigt in seiner Studie zu bildungserfolgreichen Jugendlichen in Deutschland, dass diese in der Lage sind, Widersprüche zwischen Herkunftskultur und der Kultur des Einwanderungslandes zu überbrücken und beide kulturellen Bezugspunkte in einem positiven Selbstbild zu synthetisieren (BADAWIA 2002).

12 Dies wird nicht zuletzt in interkulturellen Kontaktsituationen deutlich, in denen die Kenntnisse solcher Kulturstandards immer weniger hilfreich sind, weil vielfältige Binnendifferenzierungen auch zu entsprechenden innerkulturellen Distinktionen geführt haben und zudem die Vielfalt an Möglichkeiten der interkulturellen Begegnung dazu geführt hat, dass Menschen zunehmend situative Erfahrungen gemacht haben, die die stereotypisierenden Zuschreibungen von Kulturstandards außer Kraft setzen.

von interkultureller Kompetenz – als Ausgangspunkt für deren Vermittlung – zu berücksichtigen.

3. Kulturbegriffe der interkulturellen Kompetenz

In der Frage, was interkulturelle Kompetenz ist, werden in der Forschungsliteratur sehr unterschiedliche Standpunkte eingenommen. Stefanie Rathje, Juniorprofessorin im Studiengang Interkulturelle Kommunikation in Jena, unterscheidet in ihrer zusammenfassenden Darstellung der deutschen Forschungsliteratur zu dem Thema Listenmodelle und Strukturmodelle der interkulturellen Kompetenz (RATHJE 2006), wobei Erstere additiv relevante Teilkompetenzen aufführen, während Letztere von einem systemisch-prozessualen Zusammenhang von Fähigkeiten und anderen Aspekten ausgehen, die das Zusammenwirken affektiver, kognitiver und verhaltensbezogener Dimensionen und auch situativer Momente ansprechen. Zentrale Diskussionslinien verlaufen dabei entlang der vier Themen Zweck und Ziel, Spezifik, Anwendungsgebiete und Kulturbegriff der interkulturellen Kompetenz.

Die Notwendigkeit von interkulturellen Kompetenzen und deren Entwicklung ist heute unumstritten, doch wie deren Zweck und Ziel konkret gestaltet werden sollen, wird durchaus unterschiedlich gesehen. Die Auffassungen oszillieren zwischen an Effizienz orientierten Zielen, die nach Performanz und Transferleistungen aufgrund von interkultureller Kompetenz fragen und insbesondere in professionellen Bereichen wichtig sind, und eher an der Persönlichkeitsentwicklung orientierten Positionen. Beide Sichtweisen sind mit einer spezifischen Tendenz, mit einem „bias“ ausgestattet. Indem die effizienzorientierte Zielbestimmung von interkultureller Kompetenz eine enge Verschränkung von Kompetenz und Ergebnis vornimmt und Performanz als wesentliches Prinzip für die Ergebnismessung heranzieht, lässt sie außer Acht, dass Handeln manchmal ohne die gewünschten Effekte bleibt, auch wenn es kompetent ist. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit wird so mit einem Erfolgswang belegt, der für intrakulturelle Interaktionen nicht haltbar ist. Diskussionswürdig ist dabei auch, inwieweit hier machtbezogene, auf Durchsetzung ausgelegte Kommunikationsformen positiv überhöht werden. Auf Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtete interkulturelle Fähigkeiten sind demgegenüber vielleicht allzu idealistisch, insbesondere wenn man an die vielfältigen Herausforderungen interkultureller Kontaktsituationen denkt.

Interkulturelle Kompetenz wird häufig anhand von Erfahrungs- und Wissenskompetenzen in einer Zielkultur festgemacht. Solche bikulturellen Kenntnisse können jedoch erst dadurch zur interkulturellen Kompetenz werden, wenn darüber hinaus kulturübergreifende Fähigkeiten angeeignet werden, also beispielsweise die Fähigkeit, eine reflexive Haltung gegenüber Fremdheiten einzunehmen, Erfahrungen der kultu-

rellen Differenz zu verarbeiten. Ergänzend zu diesen von Rathje genannten, kulturübergreifenden Fähigkeiten wären hier auch generelle, durch wissenschaftliche Forschungen gewonnene Kenntnisse über den Zusammenhang von Kultur und Interaktion zu nennen, wie sie insbesondere in englischsprachigen Forschungen zur internationalen und interkulturellen Kommunikation ausgearbeitet wurden (GUDYKUNST 2002). Auffassungen, die interkulturelle Kompetenzen als spezifische Ausprägungen von allgemeinen sozialen Kompetenzen ansehen, greifen insofern zu kurz, als sie die besondere Schwierigkeit von interkulturellen Interaktionssituationen nicht ausreichend zu konzeptualisieren vermögen. Interkulturelle Kompetenz geht insofern über allgemeine Sozialkompetenzen hinaus und ist Voraussetzung, um in fachlichen Bereichen Transferleistungen in andere Kulturen zu erbringen. Auch ist diese relational zu den jeweiligen gesellschaftlichen Feldern, in denen ein solcher Kulturkontakt stattfindet.

Zentral in dem wissenschaftlichen Bemühen, ein angemessenes Konzept für die interkulturelle Kompetenz zu gewinnen, ist die Frage danach, *welcher Kulturbegriff zugrunde gelegt werden muss*. Dies wird seit längerer Zeit intensiv und kontrovers diskutiert. Nach Rathje ist die Diskussion festgefahren zwischen einem an Homogenität, häufig auch national bestimmten Kulturbegriff, der die Diversität von modernen Gesellschaften nicht angemessen zu beschreiben vermag, und einem differenzorientierten Verständnis von Kultur, das die Binnenunterschiede zwischen einzelnen sozialen Gruppen in den Vordergrund stellt, dabei jedoch nicht den Zusammenhalt der Gemeinschaften erklären kann. In diesem Dilemma zwischen Homogenität und Diversität von Kultur oszilliert die interkulturelle Kompetenzforschung, ohne sich auf einen Standpunkt einigen zu können.

Ihre Situationsanalyse verweist auf ein Dilemma, das die Kulturtheorie seit geraumer Zeit beschäftigt und das die interkulturelle Kompetenzforschung mit dem Kulturbegriff in ihre Forschung importiert hat. Einerseits ist es in der späten Moderne notwendiger denn je, essenzialisierende Kulturauffassungen zu überwinden und den Pluralismus von Lebensstilen, Wertorientierungen auch theoretisch zu berücksichtigen. Andererseits zielt die wissenschaftliche Kategorie „Kultur“ genau auf jene Dimensionen menschlicher Gemeinschaften, die deren Besonderheit bezeichnen und sie damit auch unterscheidbar von anderen Gemeinschaften machen. Ohne den Versuch, solche Besonderheiten, also die Spezifität von Gemeinschaften, beschreibbar zu machen, wäre ein Kulturbegriff wert- und sinnlos.¹³ Interkulturelle Kompetenzforschung bewegt sich damit wie schon die Kulturforschung insgesamt im Spannungsfeld von essenzialisierendem Kulturalismus und einer Offenheit gegenüber der Vielfalt kultureller Formen in der Praxis. Kultur ist und bleibt dabei

13 Es sei denn, man wollte sich Überlegungen einer kulturellen Homogenisierung anschließen, die es rechtfertigen, von einer allmählich entstehenden einzigen Weltkultur zu sprechen.

ein strukturgebendes Element im menschlichen Zusammenleben, das jedoch angesichts der vielfältigen theoretischen Differenzierungen dieses Begriffs und auch des empirischen Variantenreichtums kultureller Formen komplex konzeptualisiert und detailliert analysiert werden muss. Zugleich ist gerade in solchen Feldern, die per se als kulturelle gelten, die Gefahr groß, auch dort kulturbedingte Zusammenhänge zu entdecken, wo soziale, politische oder andere Faktoren wirken.¹⁴ Kultur fungiert hierbei häufig als Residualkategorie für solche Fragen, die ohne schlüssige Erklärungen geblieben sind.

Wie kontraproduktiv solche Kulturalisierung gerade für gemeinschaftliches Leben und Arbeiten sein kann, hat die Integrationsforschung gezeigt. Die mit der Kulturalisierung verbundenen Zuschreibungen führen dazu, dass Zugehörige von kulturellen Gruppen immer wieder auf diese Merkmale zurückverwiesen werden, unabhängig davon, wie sehr sie sich mit diesen identifizieren oder in ihrem Handeln erfüllen. Dieses sogenannte „*othering*“ hat zur Folge, dass Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen bestärkt werden, der Status der Fremdheit wird reproduziert und damit zu einem permanenten Zustand, selbst wenn tatsächlich bereits erhebliche Integrationsleistungen durch die Zuwanderer erbracht worden sind. Auch extrakulturelle Anknüpfungspunkte für Integration und Verständigung, wie etwa die Überwindung von sozialen Ungleichheiten oder bildungsbedingten Unterschieden, geraten aus dem Blickfeld, wenn ausschließlich die kulturelle Verschiedenheit als Dreh- und Angelpunkt von Erklärungs- und Lösungsansätzen fungiert. Die fortwährende Zuweisung des Status der Fremdheit wirkt für sich genommen schon so desintegrierend, dass hiermit die von den Migrant*innen selbst gewünschte Integration in die Einwanderungsgesellschaft tendenziell zu einer unlösbaren Aufgabe wird.¹⁵ Inzwischen sind es gerade Kulturwissenschaftler, die deswegen fordern, im Kontext von Integrationsfragen auf kulturanalytische Perspektiven vollständig zugunsten von strukturellen und ökonomischen Indikatoren zu verzichten, also allein rechtliche, wirtschaftliche und politische Dimensionen zu betrachten (SÖKEFELD 2004). Für die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Studium ist deswegen wichtig, die Dialektik des Kulturbegriffs zu thematisieren und in seinen Konsequenzen für die eigene Praxis sichtbar zu machen.

14 Auch Rathje versucht die Kohärenz von Gemeinschaften ausschließlich kulturell zu erklären, ohne die integrative Wirkung etwa von rechtlichen, ökonomischen oder politischen Strukturen zu thematisieren. Das Verständnis von Kultur, das sie entwickelt und in der pointierten Formel „Kultur als Kitt“ zusammenfasst, ist dabei eine Variante des wissensorientierten Kulturbegriffs, der Kultur über deren Wissensbestände und deren Distribution, Variationen und Nutzung bestimmt (z. B. BARTH 2002).

15 Verschiedene Studien haben nachgezeichnet, wie sich diese desintegrierende Wirkung des „*othering*“ in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern vollzieht. Für den schulischen Bereich wird dies in einer Langzeituntersuchung von bildungserfolgreichen Migrant*innen deutlich (MANNITZ 2006). Wie schwer es auch für ökonomisch erfolgreiche Migrant*innen ist, zu anerkannten Gesellschaftsmitgliedern zu werden, wird am Beispiel von türkischen Einwanderern herausgearbeitet (ÇAĞLAR 1998).

Gerade in der interkulturellen Kommunikations- und Kompetenzforschung allerdings sind kulturalisierende Blicke weitverbreitet. Sie sind wohl zu einem nicht unerheblichen Teil, soviel ist als Kulturwissenschaftlerin hier selbstkritisch anzumerken, in die Profession eingeschrieben, da erst die Identifikation von kulturellen Faktoren in einem gesellschaftlichen Problemfeld dieses auch zu einem Forschungsfeld für die interkulturelle bzw. kulturbezogene Forschung macht. In Zeiten, in denen sich kulturelle Zugehörigkeiten lockern und neue Formationen unabhängig von Einordnungen wie Nation, Geografie, Sprache usw. entstehen, ist es notwendiger denn je zu fragen, inwieweit nicht auch die interkulturelle Kompetenzforschung diese Kategorien relativieren und sich neuen kulturellen Szenarien, wie sie in der Transkulturalismusforschung skizziert werden, zuwenden muss. Bewährte Kategorien, wie die *Kulturstandards*, werden wegen ihrer nationalen Fokussierung jedenfalls gegenwärtigen Entwicklungen immer weniger gerecht.¹⁶

Als Fazit dieses Abschnittes zum Zusammenhang von interkultureller Kompetenz und Kulturtheorie kann für die weitere Argumentation festgehalten werden, dass es sich bei der interkulturellen Kompetenz um ein Konzept handelt, das nicht eindeutig definiert ist und sich auch angesichts globaler Entwicklungen im Wandel befindet. Insbesondere die mit den globalen Informations- und Warenströmen einhergehende Transkulturalisierung, d. h. neu entstehende kulturelle Formationen, stellen eine wesentliche Herausforderung für zukünftige Forschungsparadigmen und deren praktische Weitervermittlung in der Ausbildung dar. Es spricht einiges dafür, dass die Unterschiede der interkulturellen zu einer allgemeinen sozialen Kompetenz in einer globalen Welt abnehmen. Allerdings wird die interkulturelle Kompetenzforschung in dieser Situation auch nicht obsolet werden, so wie dies Wolfgang Welsch in seinem Transkulturalisierungsansatz postuliert, denn Kultur bleibt weiterhin ein relevanter Faktor der menschlichen Ontogenese und wohl auch eine wesentliche Quelle der Distinktion, auch wenn sie dabei neuen Organisations- und Strukturprinzipien folgt.

4. Perspektiven interkultureller Kompetenzentwicklung

Interkulturelle Kompetenzforschung und -entwicklung kann sich in ihrer Arbeit auf einen reichen Wissensbestand beziehen, der in seiner Grundlagenentwicklung (insbesondere auch in Deutschland) eng an Praxisfeldern wie der Ökonomie oder dem Fremdsprachenerwerb orientiert, also wirtschafts- bzw. sprachwissenschaftlich „ge-

16 Auch die Politik greift gerne auf solche Standards zurück, etwa in mit Konzepten wie der „Leitkultur“.

färbt“ ist.¹⁷ Mit dieser Praxisfeldorientierung geht auch die Notwendigkeit einher, handlungsbezogene, pragmatische Konzepte zu entwickeln, die geeignet sind, in interkulturellen Kontaktsituationen Orientierung zu geben. Häufig hat gerade diese Praxisorientierung dazu geführt, dass die interkulturelle Kommunikations- und Kompetenzforschung wegen Kulturkonzepten kritisiert wurden, die pragmatisch jedoch mit kulturtheoretischen Einsichten wie etwa poststrukturalistischen oder gar postmodernen Kulturauffassungen wenig kompatibel waren und zeitweise in ihren Grundsätzen infrage gestellt wurden. Dennoch hat die interkulturelle Kommunikationsforschung solche neuen kulturtheoretischen Positionen immer wieder aufgreifen und auch zur Fortentwicklung eigener Paradigmen nutzen können. Ein solches innovatives Potenzial könnte auch die neue theoretische Position der Transkulturalisierung in dem Maße erbringen, wie sie in der interkulturellen Kompetenzforschung wahrgenommen und bezogen auf bestehende theoretische Traditionen und Forschungsparadigmen problematisiert und diskutiert würde. Auch in diesem Fall würde *die neue kulturtheoretische Position des Transkulturalismus* Grundsätze der interkulturellen Kompetenzforschung infrage stellen, geht diese doch davon aus, dass das Konzept der Interkulturalität die neue Verfasstheit von Kultur nicht wahrgenommen hat, vielmehr traditionellen (nationalen) Kulturkonzepten anhängt und diese lediglich um einige binnenkulturelle Differenzierungen (wie Organisationskulturen) ergänzt. Wolfgang Welsch hält dem entgegen, dass, wenn man Transkulturalisierung als Entwicklung ernst nehme, Kultur auch das Fremde einbeziehe und somit die Kulturtheorie die Übernahme von fremdkulturellen Dimensionen als wesentliches Element von Kultur betrachten müsse. Demzufolge gehörten entsprechende Integrationsleistungen von Fremdem zur realen Struktur unserer Kultur. „Das Konzept der Transkulturalität entwirft ein anderes Bild vom Verhältnis der Kulturen. Nicht eines der Isolierung und des Konflikts, sondern eines der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeiten. Es befördert nicht Separierung, sondern Verstehen und Interaktion“ (WELSCH 1995, S. 4). Auch Menschen mit wenig eigener Migrationserfahrung nehmen vielfältige kulturelle Einflüsse wahr und binden diese in eigene Identitätskonzepte ein, sodass eine „innere Globalisierung“ stattfindet (KRAUS 2006).

Vor dem Hintergrund der Diagnose eines beständigen und immer schneller werdenden kulturellen Wandels, in dem Hybridisierungen und die Entstehung von neuen kulturellen Formen zum Normalfall werden, ist eine kulturtheoretische Neupositionierung der interkulturellen Kompetenzforschung notwendig. Ebenso her-

17 Diese Aussage beschreibt eine Tendenz, wobei hier wie überall, wo es um generelle Entwicklungen geht, auch eine Reihe an Ausnahmen zu finden ist, wie etwa die aus der europäischen Ethnologie hervorgegangene interkulturelle Kommunikationsforschung in München.

ausfordernd wie dieser Paradigmenwechsel selbst ist auch der Versuch, Aussagen dazu zu treffen, wie eine Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen im Studium geschehen kann. Weil solche neuen Paradigmen oder Konzepte noch nicht zur Verfügung stehen, kann lediglich unter Anknüpfung an bestehende Erkenntnisse der interkulturellen Kompetenzforschung versucht werden, supplementäre Leitlinien für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz an Hochschulen zu entwickeln. Die konkrete Ausgestaltung solcher Leitlinien muss offenbleiben. Sie können jedoch für die Gestaltung von entsprechenden Konzepten genutzt werden, um ihre Wirksamkeit dann in empirischen Studien zu evaluieren und diese erfahrungsbasiert weiterzuentwickeln.

5. Die Entwicklung von interkultureller Kompetenz im Studium

Wie oben bereits festgestellt, bezeichnet interkulturelle Kompetenz somit eine persönliche Befähigung, die wesentlich auf konkrete Praxisfelder bezogen sein muss und sich im alltäglichen Handeln erweist. Sie geht über bikulturelle Kompetenzen hinaus und beschreibt die Fähigkeit, Erfahrungen als interkulturelle Situationen zu erkennen und Einsichten zu abstrahieren, die unabhängig von dem konkreten Hintergrund charakteristisch sind beim Zusammentreffen von Menschen mit unterschiedlichen Wissens- und Sprachrepertoires, Verhaltensmustern, Sinnsystemen, Wertorientierungen und Lebensweisen. Interkulturelle Kompetenzentwicklung muss demnach darauf zielen, dass die aus kulturellen Unterschieden resultierenden Fremdheitserfahrungen, Irritationen und Erfahrungen konstruktiv verarbeitet werden, damit sie in das Verhaltensrepertoire übernommen werden können und dieses erweitern. Was interkulturelle Kompetenz demnach gegenüber allgemeiner sozialer Kompetenz spezifisch macht, ist der Umgang mit kulturellen Unterschieden, mit Fremdem, Unverständlichem, mit Irritationen, derer Ursachen und Hintergründe nicht unbedingt verständlich sind.

Bestehende Wissensbestände der interkulturellen Kompetenzforschung sind somit unter dem Paradigma der Transkulturalisierung insbesondere dort anschlussfähig, wo sie den Umgang mit solchen Fremdheitserfahrungen thematisieren. Diese werden weiterhin und zunehmend in alltäglichen Interaktionssituationen stattfinden, auch dann, wenn nicht mehr Nation oder Ethnie kulturelle Erfahrungen strukturieren, sondern neue kulturelle Formationen für Differenzierungen in Alltagsbegegnungen sorgen. Dementsprechend ist in interkulturellen Situationen immer öfter mit solchen hybriden, mehrdimensionalen, kulturellen Zugehörigkeiten zu rechnen, wobei diese Ausdruck von bewusst gewählten Zuordnungen sein können, die an sich schon eine spezifische Aussage darstellen. In kultur- und kommunikationswissenschaftlichen Fächern, aber auch in Modulen zur interkulturellen Kommunikation, die

in fachfremden Studiengängen integriert sind, kann solches Wissen über Prinzipien und Wirkungen der interkulturellen Kommunikation systematisch entwickelt und so für die Einordnung von jeweils eigenem Handeln in kulturell gemischten Gruppen verfügbar gemacht werden. In solchen Situationen ist es hilfreich, Konzepte der interkulturellen Kommunikationsforschung wie „face keeping“, „cultural awareness“, Attribuierung, Ambiguitätstoleranz usw. zu kennen und zu berücksichtigen. Auch allgemeine kulturalanalytische Kenntnisse, wie das Wissen darum, in welcher Form sich Kultur äußert und wahrnehmen lässt, tragen wesentlich zur Handlungskompetenz bei. So lässt sich beispielsweise einordnen, ob sich eine Gesprächspartnerin mit dem kulturellen Repertoire ihrer professionellen Kultur, als Angehörige eines Standes oder als Geschlechtsgenossin präsentiert und damit vermittelt, auf welcher Ebene sie wahrgenommen und angesprochen werden möchte. Solche Botschaften, die schon im intrakulturellen Kontakt wichtig sind, wird im interkulturellen Dialog nur verstehen können, wer kulturalanalytische Grundfähigkeiten bzw. eine entsprechende Sensibilisierung für diese Fragen hat und kommunikativ auf die Flexibilität und Mehrdimensionalität von Identitäten und deren zunehmend gelockerten Bezügen zu Kollektiven reagieren kann.

Die *Verbindung von Eigenem und Fremdem* wird zu einer Herausforderung, die an Intensität in dem Maße gewinnt, in dem „Fremde“ Teil des Alltagslebens werden. Möglichst häufige und vielfältige interkulturelle Begegnungen sind notwendig, um diese Fähigkeit zu entwickeln. Diese finden zwar zunehmend statt, lassen häufig aber die notwendige Intensität ebenso wie empathische Orientierungen vermissen, die notwendig sind, damit interkulturelles Lernen tatsächlich einsetzen kann. Sie sollten deswegen systematisch initiiert und besser noch in Curricula bzw. den Studienalltag einer Hochschule integriert werden. Eine hohe Zahl internationaler Studierender und zahlreiche internationale Dozenten in der Hochschullehre sind hier ebenso sinnvoll wie Auslandsaufenthalte während des Studiums oder auch für Praktika. Die Chancen solcher interkulturellen Begegnung auf dem Campus entfalten sich, wie die Erfahrung zeigt, dabei nicht durch die bloße Anwesenheit von internationalen Migranten, sondern nur wenn eine intensive Durchmischung im Studienalltag und in Wohnsituationen von Studierenden stattfindet. Dies geschieht nicht automatisch, weil pragmatische, zeiteffiziente Orientierungen im Studium eher segregierende Wirkung haben, also Auslandsaufenthalte aus (zeit-)ökonomischen Gründen nicht in Erwägung gezogen werden, Studienarbeiten und der gesamte Lebensalltag ohne zusätzliche Anforderungen der interkulturellen Verständigung „einfacher“ zu bewältigen sind u. a. m. Dass solches Verhalten weitverbreitet ist, zeigt der Vergleich des deutschen Studienalltags mit dem in England oder Amerika, wo eine weitaus höhere Offenheit gegenüber internationalen Studierenden vorhanden ist, nicht zuletzt

wegen der Möglichkeit, direkt auf dem Campus zu wohnen.¹⁸ Auch für internationale Studierende in Deutschland ist es selbst häufig einfacher, sich mit anderen Studenten aus dem Ausland zusammenzuschließen, weil Fragen und Probleme hier ähnlich gelagert sind. Erst entsprechende Initiativen und curriculare Regelungen, wie verpflichtende Auslandssemester oder -praktika, wie Mentorensysteme für neue Studierende an der Hochschule, wie kulturelle Traditionen thematisierende Veranstaltungen und Workshops¹⁹ u. a. m. können ausländische und deutsche Studierende bzw. Wissenschaftler systematisch miteinander in Verbindung bringen. Solche Ansätze sind notwendig, um Begegnungen zu initiieren, die tatsächlich interkulturellen Charakter und damit auch die dazugehörigen erwünschten Lernmöglichkeiten haben.²⁰ Aus hochschulorganisatorischer Sicht sind ein dichtes Netz von Partnerhochschulen auf unterschiedlichen Kontinenten, spezielle, international ausgerichtete Veranstaltungsformate und institutionalisierte Durchlässigkeiten wie das European Credit Transfer System oder die Kompatibilität akademischer Kalender wichtige Elemente einer auf interkulturelle Kompetenzentwicklung angelegten Hochschulstrategie. Sie sind als Rahmenbedingungen unverzichtbar und müssen durch entsprechende Infrastrukturen wie ein gut operierendes akademisches Auslandsbüro unterstützt werden, damit sie ihre Wirkung entfalten können und vor allem die Beständigkeit entwickeln, die für jede Kompetenzentwicklung notwendig ist.

Begleitend zu den auf interkulturelle Kontakte angelegten Studiensituationen kann die Entwicklung interkultureller Kompetenz weiter curricular gefördert werden, indem *Lehrangebote ergänzt werden, die die Reflexionen interkultureller Erfahrungen institutionalisieren und deren systematische Auswertung auf der Basis von Erkenntnisständen der interkulturellen Forschung bzw. von kulturtheoretischen Konzepten ermöglichen*. Letztlich lassen erst solche fachlich informierten Einordnungen und Auswertungen eigene Erfahrung auch zu einem Lernprozess beitragen, der auf dem aktuellen Stand des Wissens der interkulturellen Forschung ist und damit auch notwendigen Qualitätsstandards in der Lehre setzt. Eine solche *Institutionalisierung von Reflexionsmöglichkeiten* interkulturellen Erlebens kann ganz generell eine reflexive Haltung gegenüber Fremdheiten und dem eigenen Umgang

18 Dies mag auch daran liegen, dass in Deutschland der Anteil von ausländischen Studierenden derzeit noch ausbaufähig ist und auch Inländer mit Migrationshintergrund wegen der desintegrierenden Wirkung des deutschen Schulwesens nur vergleichsweise selten den Weg in ein Hochschulstudium finden.

19 Hier ist an die Vermittlung von national unterschiedlichen Wissenschaftsstandards, wie etwa Modi des Publizierens in den Vereinigten Staaten, ebenso zu denken wie an künstlerische Veranstaltungen, die kulturelle Diversität in Theaterstücken, musikalisch oder auf andere Weise thematisieren.

20 Aus der Forschung weiß man, dass das Handlungsrepertoire, das in interkulturellen Kontaktsituationen eingesetzt werden kann, tatsächlich umfangreicher wird, wenn internationale Erfahrungen in einer gewissen Intensität gemacht worden sind. Auch die *Ambiguitätstoleranz*, die Studierende von solchen Auslandsaufenthalten mitbringen, ist eine wichtige Kompetenz für zukünftiges Handeln, die ausschließlich durch solche praktischen Erfahrungen entwickelt werden kann.

anlegen. Diese stellt ein wichtiges Element dar, um interkulturelle Kompetenz immer wieder aktuell zu halten und beständig weiterzuentwickeln. Dabei müssen solche Reflexionsmöglichkeiten auch kulturelle Differenzenerfahrungen, Probleme in interkulturellen Begegnungen, eigene Emotionen und Grenzen gezielt in Relation zu bestehenden Forschungsständen setzen, um durch die konkrete Verknüpfung von Theorie und Erfahrung den Zusammenhang zwischen beidem aufzuzeigen. Auch können solche konkreten Verknüpfungen weitaus erfolgreicher dafür sorgen, dass Wissensbestände der interkulturellen Kompetenzforschung langfristig erinnert werden und damit als Ressourcen auch für die weitere Ausbildung der eigenen interkulturellen Kompetenz zur Verfügung stehen. Vielleicht gelingt es dabei sogar auch, ein langfristiges Interesse an der interkulturellen Forschung zu wecken, sodass dann Praktiker über das Hochschulstudium hinaus neue wissenschaftliche Erkenntnisse rezipieren, weil sie die Praxiswirksamkeit von theoretischen Konzepten exemplarisch vermittelt und verstanden und sie diese in ihrer Bedeutung für alltägliches Handeln schätzen gelernt haben.

Für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz wird es auch notwendig sein, gegenwärtige Wissensbestände der interkulturellen Kommunikations- und Kompetenzforschung teilweise zu revidieren bzw. zu reformieren. Dies gilt vor allem dort, wo sie auf traditionelle Zuschreibungen baut, wie es die Kulturstandards tun. Der Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Einflüssen ist in kulturell gemischten Gesellschaften generell zu einer wichtigen Herausforderung von individueller Identitätsarbeit geworden. Heute bedarf es somit in hohem Maße der persönlichen Entscheidungen in der Auswahl von vielfältigen möglichen Lebenswegen (GIDDENS 1991). Identitätsarbeit erfolgt weitgehend losgelöst von traditionellen, kulturgebundenen Mustern. Sie findet wesentlich über Selbstzuschreibungen bzw. -zuordnung zu bestimmten Gemeinschaften oder sozialen Gruppen statt. Da auch das gesellschaftliche Umfeld selbst schon kulturell mehrdimensional angelegt ist, findet eine solche Hybridisierung kultureller Identitäten auch bei Menschen ohne eigenen Migrationshintergrund statt (KRAUS 2006). Kulturstandards vermögen diese Flexibilisierung von Identitäten ebenso wenig zu erfassen und verlieren damit letztlich auch ihre Aussagekraft für kulturübergreifende Begegnungen. Sie können in dieser Situation lediglich noch als basales Element für kulturelle Begegnungen unter Betonung ihrer begrenzten Reichweite thematisiert werden. Dennoch können diese für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz wichtige Erkenntnisse liefern, wenn sie als historischer Zugang der Forschung vorgestellt werden, um folglich theoretisch kritisiert zu werden oder sie anhand von realen interkulturellen Begegnungen in ihrer begrenzten Erklärungskraft kenntlich zu machen. Die Erfahrung, dass solche theoretischen Ansätze nur von begrenzter Reichweite sind und dass die Wirklichkeit in ständiger Entwicklung begriffen ist, kann so die Wachheit der Studierenden für

die vielfältigen kulturellen Dynamiken fördern. Bestehende Konzepte der kulturellen Bewusstheit, ob sie auf das Eigene oder auf das Fremde bezogen sind, werden sich dabei zu weitaus komplexeren Konstrukten weiterentwickeln, als dies gegenwärtig der Fall ist. Dabei können in Zukunft gerade hybride, kulturelle Zugehörigkeiten, wie sie in moderne Identitäten zunehmend eingeschrieben sind, auch als Ressource für die kulturübergreifende Verständigung perspektiviert werden. Kulturelle Überschneidungssituationen, wie sie in der interkulturellen Kompetenzforschung als Schnittfeld zwischen dem Eigenen und dem Fremden konzeptualisiert sind, sind für Menschen mit transkulturellen Biografien intraindividuelle Erfahrungen, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterschiedliche, z. T. widersprüchliche kulturelle Einflüsse in der eigenen Person zu integrieren, um in den verschiedenen kulturellen Kontexten erfolgreich zu agieren (BADAWIA 2002). Die intensive Einbeziehung von Studierenden mit entsprechend hybriden biografischen Hintergründen wird hier sehr hilfreich sein, sind sie doch diejenigen, die konkrete Erfahrungen zu diesem neuen Paradigma der Transkulturalität in der interkulturellen Kompetenzentwicklung beitragen können.

Auch Sprachenlernen kann als ein Element in der Entwicklung von interkultureller Kompetenz, die an einer Auflösung von starren Perspektiven wie den Kulturstandards orientiert ist, mitwirken. Dies gilt zum einen, weil erst solche Verständigungsmöglichkeiten auch differenzierte Interaktion zwischen den Kulturen möglich machen, also eine Grundbedingung für die Ausbildung entsprechender Handlungsfähigkeiten darstellen. Über die Verständigung hinaus sind Sprachen jedoch auch ein wesentlicher Zugang für das Verstehen im Sinne eines Erkennens von kulturellen Merkmalen und Strukturen, die u. a. auch wesentlich über Sprache vermittelt werden. Die Kenntnis einer Sprache eröffnet gleichzeitig die Möglichkeit, die inneren Differenzierungen innerhalb einer Sprachgemeinschaft festzustellen, spezifische kulturelle Formationen wahrzunehmen, die unabhängig von der Muttersprache vielleicht kulturübergreifende Begriffe verwenden, wie beispielsweise Berufskulturen wie etwa die der IT-Branche. In diesem Sinne ist Sprachenlernen ein wichtiger Zugang, um Fremdheit und ihre Differenzierungen zu erfahren, der in Hochschulen durch ein breites Sprachenangebot, eventuell auch durch die Integration einer Sprache als Pflichtanteil in das Curriculum eines Studiums aktiv gefördert werden kann. Die Welt- und Wissenschaftssprache Englisch ist dabei wohl unverzichtbar, allerdings nur eine Grundlage, die weiteren Spracherwerb nicht überflüssig macht.

6. Fazit

Für eine Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen, die gegenwärtige Modernisierungsentwicklungen mit der entsprechenden Individualisierung und Diversifi-

zierung von Gesellschaften aufgreift, ist eine theoretische Neuausrichtung der interkulturellen Kompetenzforschung notwendig. Bestehende Paradigmen, die Kultur als geschlossene Einheit mit spezifischen Strukturen und Standards verstehen, werden der neuen multikulturell gemischten Verfasstheit von Gesellschaften nicht mehr gerecht und müssen überdacht werden, wobei insbesondere die theoretische Position der Transkulturalisierung neuere kulturelle Entwicklungen aufgreift und somit ein entscheidender Bezugspunkt einer solchen Neuausrichtung sein kann.

Bis solche neuen Paradigmen und daraus hervorgegangene Forschungsergebnisse zur Verfügung stehen, kann für die gegenwärtige Entwicklung interkultureller Kompetenzen während des Studiums an bestehende Wissensbestände angeknüpft werden, die den Umgang mit interkulturellen Fremdheitserfahrungen thematisieren. Diese sind in hohem Maße anschlussfähig auch für Entwicklungen der Transkulturalisierung, weil auch in Zukunft menschliche Interaktion im Spannungsfeld zwischen Eigenem und Fremdem stattfinden wird. Kulturell hybride Biografien können hierbei als Ressource für interkulturelle Situationen und wohl auch die zu leistende Theoriearbeit angesehen werden, weil hier unterschiedliche, teils widersprüchliche kulturelle Repertoires in der Identitätsarbeit zu integrieren waren, sodass individuelle Lösungen für den Umgang mit Ambiguität gefunden werden mussten.²¹

Dabei bleiben profundes Wissen über grundlegende kulturelle Zusammenhänge, Wissensbestände der interkulturellen Kommunikationsforschung (sofern sie anschlussfähig an das neue Paradigma sind) und Sprachkompetenzen wesentliche Zielpunkte der interkulturellen Kompetenzentwicklung an Hochschulen. Eine zunehmend wichtigere Funktion für die interkulturelle Kompetenz wird neben den weiterhin unverzichtbaren und möglichst vielfältigen interkulturellen Erfahrungen deren Reflexion gewinnen. Wenn gesellschaftliche Diversifizierung zunimmt, neue kulturelle Formationen entstehen und traditionelle Sichtweisen dadurch infrage stehen, kann die diskursförmig angelegte Reflexion eine hilfreiche Möglichkeit sein, um interkulturelle Erfahrungen einzuordnen, auf neue „Sortierungen“ hin zu befragen und zu bewerten. Zudem ist daran auch die Absicht einer besseren Didaktisierung und damit nachhaltigeren Wissensvermittlung des Zusammenhangs bzw. der Wechselwirkung von interkultureller Theorie und kompetentem Handeln geknüpft.

Bis das neue Paradigma der Transkulturalität für die wissenschaftliche Untersuchung von dann *transkultureller Kompetenzentwicklung* produktiv gemacht

21 Diese können u. U. auch als Muster im Verhaltensrepertoire auf andere Situationen übertragen werden. Aus solchen Zusammenhängen könnte bereits eine von dem neuen Paradigma geleitete Fragestellung für die interkulturelle Kompetenzforschung abgeleitet werden. Unter Bezugnahmen auf die kulturtheoretischen Positionen des Transkulturalismus stellt sich beispielsweise die Frage, wie Individuen unterschiedliche kulturelle Einflüsse in eigene Identitätsarbeit integrieren und welche Konsequenzen daraus für interkulturelle Interaktionen erwachsen können.

worden ist und auf dieser Basis neue Konzepte entwickelt werden können, werden interkulturelle Kompetenzen an den Hochschulen weitgehend auf der Basis von bestehenden Ansätzen ausgebildet werden müssen, lediglich ergänzt durch Plausibilitätsüberlegungen dazu, wie transkulturelle Entwicklungen konzeptionell berücksichtigt werden können.

Literatur

- ABU-LUGHOD, Lila: Writing Against Culture. In: FOX, Richard G. (Hrsg.): *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe 1991, S. 137–162
- ALAVI, Bettina: Einführung – Migration interdisziplinär. In: ALAVI, Bettina; HENKE-BOCKSCHATZ, Gerhard (Hrsg.): *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft*. Idstein 2004, S. 23–35
- APPADURAI, Arjun: Global Ethnoscapes. Notes and Queries for a Transnational Anthropology. In: FOX, Richard G. (Hrsg.): *Recapturing Anthropology. Working in the Present*. Santa Fe, New Mexico 2004, S. 191–210
- BADAWIA, Tarek: „Der dritte Stuhl“ – Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M. 2002
- BARTH, Fredrik (Hrsg.): *Ethnic groups and boundaries*. London 1969
- BARTH, Fredrik: „An anthropology of knowledge“. In: *Current Anthropology* 43 (Feb 2001) 1, S. 1–11
- BAUSINGER, Hermann: *Wie deutsch sind die Deutschen?* München 2000
- BHABHA, Homi K.: The Third Space. In: RUTHERFORD, Jonathan (Hrsg.): *Identity, Community, Culture, Difference*. London 1990, S. 207–221
- ÇAĞLAR, Ayşe: „McDöner: Dönerkebab und der Kampf der Deutsch-Türken um soziale Stellung“. In: *Sociologus* 48 (1998) 1, S. 17–41
- COHEN, Anthony P. (Hrsg.): *Signifying identities. Anthropological perspectives on boundaries and contested values*. London, New York 2000
- EADE, John: *Living the global city: globalization as a local process*. London 1996
- GIDDENS, Anthony: *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge 1991
- GUDYKUNST, William B.: *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks u. a. 2002
- HOFSTEDDE, Geert: *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills, Calif. u. a. 1986
- KASCHUBA, Wolfgang: Ethnische Parallelgesellschaften? Zur kulturellen Konstruktion des Fremden in der europäischen Migration. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 103 (2007) 1, S. 65–85

- KRAUS, Wolfgang: Alltägliche Identitätsarbeit und Kollektivbezug. Das wiederentdeckte Wir in einer individualisierten Gesellschaft. In: KEUPP, Heiner; HOHL, Joachim (Hrsg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld 2006, S. 143–164
- MANNITZ, Sabine: Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien. Bielefeld 2006
- PHILIPP, Svetlana: „Was sagen Sie, nachdem Sie sich begrüßt haben?“ – Eine kommunikationspsychologische Untersuchung von Kommunikationsstörungen in interkulturellen Erst-Kontakt-Situationen. In: Interculture-Online 6 (2003), S. 1–23, URL: http://www.interculture-online.info/info_dlz/Swetlana_Phillip_06_03.pdf (Stand: 30.07.08)
- PRIES, Ludger: Neue Migration im transnationalen Raum. In: PRIES, Ludger (Hrsg.): Transnationale Migration (= Soziale Welt, Sonderband 12). Baden-Baden 1997, S. 15–44
- RATHJE, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11 (2006) 3, 15 S., URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Rathje1.htm> [zitierte Version: URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf]
- SÖKEFELD, Martin (2004): Das Paradigma der kulturellen Differenz: Zur Forschung und Diskussion über Migranten aus der Türkei nach Deutschland. In: SÖKEFELD, Martin (Hrsg.): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei. Bielefeld 2004, S. 9–33
- STOCKDALE, Margaret S.; CROSBY, Faye J. (Hrsg.): The Psychology and Management of Workplace Diversity. Malden, MA, et al. 2004
- STRAUSS, Claudia; QUINN, Naomi: A cognitive theory of cultural meaning. Cambridge 1997
- THOMAS, Alexander: Kultur und Kulturstandards. In: THOMAS, Alexander; KINAST, Eva-Ulrike; SCHROLL-MACHL, Sylvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2003, S. 19–31
- DEUTSCHE UNESCO KOMMISSION (Hrsg.): Übereinkommen über Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Magna Charta der internationalen Kulturpolitik o. J.
- WELSCH, Wolfgang: Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45 (1995) 1, S. 39–44
- WULF, Christoph: Anthropology of Education. Münster 2002

Gerd Feninger

Kompetenzorientierte Qualifizierung und Personalentwicklung für den weltweiten Wettbewerb – Ansätze und Erfahrungen eines globalen Unternehmens

1. Einleitung

Im weltweiten Wettbewerb stehen Unternehmen vor neuen Herausforderungen, insbesondere auch in der Entwicklung und Qualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Fähigkeit zu lernen und sich auf neue Anforderungen aktiv einzustellen wird zu einem entscheidenden Erfolgsfaktor.

Qualifizierte und unternehmerisch denkende und handelnde Mitarbeiter/-innen gewinnen bei diesen veränderten Rahmenbedingungen zunehmend an Bedeutung. Das gilt besonders für global aufgestellte Konzerne wie die BSH Bosch und Siemens Hausgeräte GmbH als einem weltweit führenden Unternehmen der Hausgeräteindustrie. Mag die Unternehmenszentrale auch in Deutschland liegen, so sind die Entwicklungs- und Vermarktungsprojekte doch international ausgerichtet, und die dahinterstehenden Teams kooperieren in der täglichen industriellen Praxis über Landesgrenzen und Kontinente hinweg. Vorteile ergeben sich beispielsweise durch die Entwicklung von Produkten, die in Europa nicht länger nur für ein Land, sondern länderübergreifend in Kooperation mit den lokalen Ressourcen konzipiert werden. Um im Wettbewerb bestehen zu können, bedarf es einer Vielfalt (Stichwort „Diversity“) von Kulturen, Sichtweisen und Einstellungen im Unternehmen.

Um den neuen Anforderungen Rechnung zu tragen, wird im Konzern im Rahmen einer ganzheitlichen Personalentwicklung und -qualifizierung eine personen- und funktionsbezogene Kompetenzentwicklung umgesetzt. Dieser umfassende Ansatz, der auf den von Erpenbeck und Heyse entwickelten Verfahren zur Kompetenzdiagnostik und -entwicklung aufsetzt, wird im Folgenden genauer dargestellt und an Beispielen erläutert. Als Exkurs werden schließlich die spezifisch interkulturellen Aspekte bei der Personalentwicklung aufgegriffen.

Zunächst sollen jedoch die veränderten Rahmenbedingungen des Arbeitens und Lernens, in denen diese Qualifizierungsprozesse stattfinden, näher betrachtet werden.

2. Paradigmenwechsel in der Weiterbildung hin zu Prozess- und Potenzialorientierung

Das bisher vielfach noch vertraute Organisationsmodell in der Personalentwicklung und Weiterbildung ändert sich grundlegend vom fremd- bzw. trainergesteuerten Lernverständnis zu einem selbst-/eigenverantwortlichen Qualifizierungs- und Entwicklungsansatz, der die Bewältigung von Komplexität und Dynamik in den beruflichen Anforderungen ermöglicht.

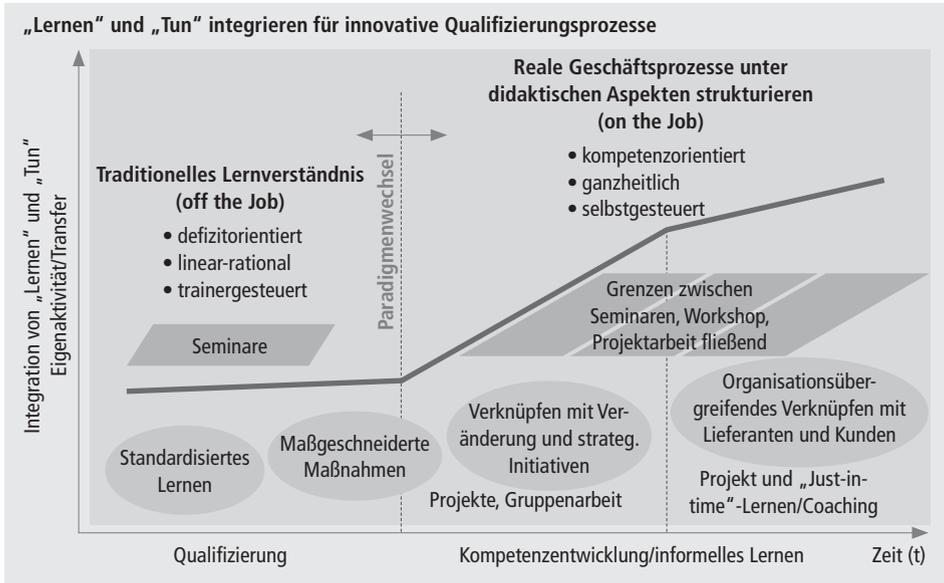
Die Gestaltungsfelder in der Qualifizierung umfassen in zunehmendem Maße kooperative und interkulturelle Aspekte, daneben aber auch individuelles Selbstlernen, kooperative Formen der Selbstqualifikation (Lernen voneinander und miteinander im nationalen wie internationalen Fokus). Prozessbegleitend sind dazu unterstützende Coaching- und Supervisionsangebote wichtig.

Konventionelle, trainergesteuerte Standardseminare gehen relativ im Volumen zurück, behalten aber dennoch für bestimmte verhaltensorientierte Themen einen unverzichtbaren Stellenwert. Im Qualifizierungsangebot nehmen aber Lernarrangements zu, die die realen Geschäftsprozesse als Basis für die Vermittlung von Inhalten nutzen. Das „aktionsorientierte Lernen“ fordert und fördert die Teilnehmenden in ihrer individuellen und umfeldbezogenen Kompetenzentwicklung.

Deshalb werden diejenigen didaktischen Konzepte weiterentwickelt, die künftig die Eigenverantwortung durch mehr „Near“- und „On-the-Job“-Training erfordern. Dazu ist ein Paradigmenwechsel notwendig, vom traditionellen Lernverständnis (defizitorientiert, linear-rational, trainergesteuert) hin zur Integration von realen Geschäftsprozessen unter modernen didaktischen Gesichtspunkten. Die Schlüsselkategorien sind: kompetenzorientiert, ganzheitlich, selbstgesteuert. Lernen und Tun muss stärker miteinander verbunden werden. Die Grenzen zwischen Training, Workshop und Projektarbeit werden „fließender“ in den Übergängen und weichen flexibleren Lernsettings. In Abbildung 1 ist der notwendige Perspektivenwechsel dargestellt.

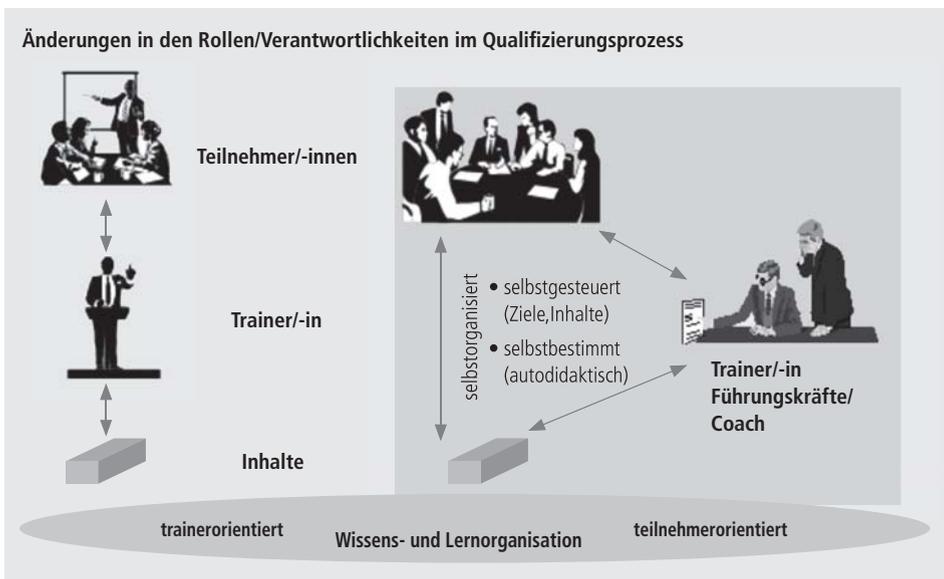
Dies bedeutet auch, dass das traditionelle Vermittlungsmodell in den Lernprozessen – in der Rolle des Trainers als primärer Steuerer – sich wandelt zu einer Rolle der Prozessbegleitung durch den Tutor bzw. Trainer, in der die betriebspraktische Qualifizierung auch zunehmend durch die aktive Verantwortung der Führungskraft als Coach bzw. Lernprozessbegleiter unterstützt wird.

Abbildung 1: Paradigmenwechsel in der Weiterbildung



Die folgende Abbildung beschreibt diese notwendige Veränderung in den Verantwortlichkeiten der Prozessbeteiligten.

Abbildung 2: Rollenveränderung in der Wissens- und Lernorganisation



3. Kompetenzorientierung im Hinblick auf Person und Funktion

In den letzten Jahren hat sich der Begriff „Kompetenz“ vom Fremdwort zum Kernwort moderner Lern- und Qualifizierungsprozesse entwickelt. Die Projekte des Konzerns BSH stützen sich dabei auf eine praktisch sehr bewährte, aber auch theoretisch begründbare und empirisch erprobte Begriffssystematik und Definition, die sich an den von Erpenbeck und Heyse entwickelten Modellen und Verfahren orientiert: Kompetenzen charakterisieren die Fähigkeit von Menschen, sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden.¹

Gerade in den eingangs beschriebenen, sich ständig schneller ändernden politischen wie wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in einer globalisierten Welt gewinnt dieses Verständnis wachsende Bedeutung. Zum Handlungsrahmen werden dabei vor allem die vier grundlegenden Kompetenzfelder, die sich in der Praxis bewährt haben:

- Personale Kompetenz – P – (Learning to be)
- Aktivitäts- und Handlungskompetenz – A – (Learning to do)
- Fach- und Methodenkompetenz – F – (Learning to know)
- Sozial-kommunikative Kompetenz – S – (Learning to live together).

Damit werden auch Anforderungen in Trainingskonzepten deutlich, die auf die Eigenverantwortung und die Selbstanpassung an den Wandel und den Umgang mit Komplexität und Dynamik in den Prozessen ausgerichtet sind.

Kompetenzen sind nicht direkt prüfbar, nur aus der Realisierung der Fähigkeiten und der Handlungsausführung erschließbar und bewertbar.

In einer ganzheitlichen Personalentwicklung und Qualifizierung sind zwei Säulen unabdingbar miteinander verflochten, die aber – und das macht den Unterschied zu vielen sonstigen, auf dem Markt verfügbaren Kompetenzansätzen – eine logisch durchgängige Systematik begründen. Diese ist sehr praxisbezogen und allen Beteiligten (Führungskräften ebenso wie vor allem den Mitarbeitern in unterschiedlichen Verantwortungsbereichen und Funktionen) plausibel vermittelbar und stellt damit eine professionelle Anwendung sicher. Diese zwei „Säulen“ sind die Kompetenzbetrachtung

- der Person (Basis: KODE® → Kompetenzdiagnose und -entwicklung) sowie
- der Funktion (Basis: KODE®-X → KODE Kompetenzexplorer → Kompetenzatlas).

Im Kompetenzatlas (Abbildung 3) sind die insgesamt 64 Items den vier Grundkompetenzfeldern (P, A, S, F) zugeordnet. Zu jedem dieser Items sind jeweils kurze, modulare Informations- und Trainingseinheiten (MIT) verfügbar.

¹ Siehe dazu die Definition im Handbuch Kompetenzmessung (ERPENBECK, ROSENSTIEL 2003).

Abbildung 3: Kompetenzatlas

P Personale Kompetenz				A Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbst-Management	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
P/S		P/F		A/S		A/F	
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impuls geben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
S/P		S/A		F/P		F/A	
Konfliktlösungs-fähigkeit	Integrations-fähigkeit	Akquisitions-stärke	Problem-lösungs-fähigkeit	Wissens-orientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptions-stärke	Organi-sations-fähigkeit
Team-fähigkeit	Dialog-fähigkeit Kunden-orientierung	Experimen-tierfreude	Beratungs-fähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungs-vermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
S		S/F		F/S		F	
Kommuni-kations-fähigkeit	Koope-rations-fähigkeit	Sprach-gewandtheit	Verständnis-bereitschaft	Projekt-management	Folge-bewusstsein	Fachwissen	Markt-kenntnisse
Beziehungs-management	Anpassungs-fähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissen-haftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungs-verhalten	Fachüber-greifende Kenntnisse
S Sozial-kommunikative Kompetenz				F Fach- und Methodenkompetenz			

Quelle: Heyse, Erpenbeck 2004, S. XXI

4. Erfahrungen mit kompetenzorientierten Personalentwicklungs- und Qualifizierungsprozessen

Zwei Beispiele aus dem Projektmanagement und dem Vertriebstraining zeigen auf, wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mithilfe eines durchgängigen Kompetenzprofils als Basis entwickelt werden.

Abbildung 4: Abgleich von „Soll“ und „Ist“ im „Kompetenzprofilung“

Soll-Profil								
= Soll								
Anforderungen: Teilkompetenzen		gering ausgeprägt	teilweise ausgeprägt	ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt	besonders stark ausgeprägt
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Belastbarkeit							
2.	Beurteilungsvermögen							
3.	Delegieren							
4.	Einsatzbereitschaft							
5.	Fachübergreifende Kenntnisse							
6.	Ganzheitliches Denken							
7.	Glaubwürdigkeit							
8.	Impuls geben							
9.	Initiative							
10.	Kommunikationsfähigkeit							
11.	Pflichtgefühl							
12.	Problemlösungsfähigkeit							
13.	Projektmanagement							
14.	System.-methodisches Vorgehen							
15.	Teamfähigkeit							
16.	Zielorientiertes Führen							
		Bsp.: Projektmanager						

Ist-Profil								
= Soll		X = Ist						
Anforderungen: Teilkompetenzen		gering ausgeprägt	teilweise ausgeprägt	ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt	besonders stark ausgeprägt
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Belastbarkeit						X	
2.	Beurteilungsvermögen					X		
3.	Delegieren			X				
4.	Einsatzbereitschaft				X			
5.	Fachübergreifende Kenntnisse				X			
6.	Ganzheitliches Denken			X				
7.	Glaubwürdigkeit					X		
8.	Impuls geben							
9.	Initiative					X		
10.	Kommunikationsfähigkeit					X		
11.	Pflichtgefühl					X		
12.	Problemlösungsfähigkeit				X			
13.	Projektmanagement			X				
14.	System.-methodisches Vorgehen			X				
15.	Teamfähigkeit					X		
16.	Zielorientiertes Führen			X				
		Bsp.: Projektmanager						

Für eine *Projektmanagement*-Qualifizierung wird zunächst in einem bereichsbezogenen Workshop gemeinsam mit den verantwortlichen Führungskräften das Anforderungsprofil für diese Funktion nach KODE®-X entwickelt. Aus den 64 Items aus dem Kompetenzatlas lt. Abbildung 3 werden die 16 funktionsrelevanten Kompetenzen mit weltweit erfahrenen Know-how-Trägern im Projektmanagement identifiziert.

Diesem Soll-Profil mit entsprechenden Ausprägungen stellt dann der/die Vorgesetzte sowie der/die Mitarbeiter/-in jeweils in einer Eigeneinschätzung die personenbezogenen Ist-Werte gegenüber.

Das Soll-Profil für die Projektmanagementaufgabe umfasst hier eine punktbezogene Ausprägung pro Item. In der Praxis bewährt hat sich auch, pro Item eine „Bandbreite“ über zwei bis drei Ausprägungsgrade zu nutzen. Insbesondere unter dem Aspekt der Entwicklung der Merkmale ist dies bei den Mitarbeitergesprächen hilfreich.²

Aus dem Abgleich von „Soll“ und „Ist“ im Kompetenzprofil (Abbildung 4) entwickeln alle Beteiligten an diesem Prozess (Vorgesetzte/r, Mitarbeiter/in, Personalabteilung) gemeinsam die jeweiligen Personalentwicklungs- und Qualifizierungsmaßnahmen

Wenn der Abgleich von Soll und Ist z. B. bei dem Item „Projektmanagement“ (Item 13 im Sollprofil) entsprechenden Handlungsbedarf aufzeigt, erhält der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin die Möglichkeit, sich mit einem modular aufgebauten Qualifizierungsprogramm zu verbessern.

Dem neu entwickelten modularen Trainingskonzept für den *Vertriebsführungsnachwuchs* (Vertriebsleiter/-in, Key Account) liegt ebenfalls ein Kompetenzprofil als Soll-Anforderung zugrunde, das mit erfahrenen Vertriebsleitern aus Europa in einem eintägigen Workshop komplett entwickelt und verabschiedet wurde.

Das interkulturell gemischte Projektteam aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener europäischer Vertriebsregionen entwickelte aus den generellen strategischen Vertriebszielen die unternehmensspezifischen Identifikations- und Beurteilungsmerkmale.

Das gemeinsam erarbeitete Anforderungsprofil für einen Key Account Manager wurde auf einer Ordinalskala abgebildet mit einem Soll-Kompetenzkorridor, der zugleich auch einen Entwicklungsraum im Rahmen zukünftiger differenzierter Personalentwicklung markiert.

Das kompetenzorientierte Anforderungsprofil für spezifische Vertriebsaufgaben zeigt Abbildung 5.

2 Siehe dazu auch das nächste Beispiel aus dem Vertrieb (Abbildung 5).

Abbildung 5: Anforderungsprofil Key Account Manager

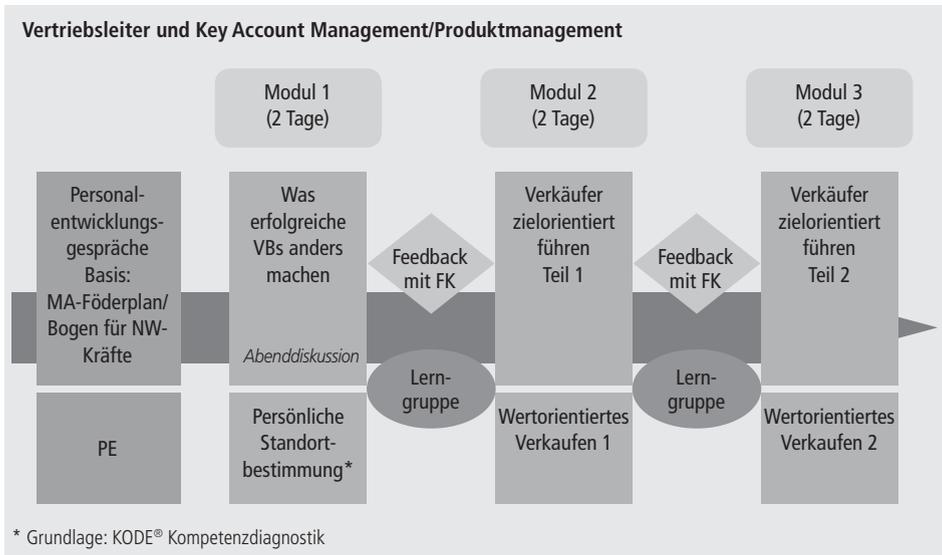
Anforderungen		Beurteilungsskala						
		weniger ausgeprägt	teilweise ausgeprägt	ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt	übermäßig stark ausgeprägt
1	Akquisitionsstärke	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
2	Beziehungsmanagement	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
3	Dialogfähigkeit/Kundenorientierung	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
4	Eigenverantwortung	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
5	Einsatzbereitschaft	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
6	Fachwissen	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
7	Glaubwürdigkeit	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
8	Initiative	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
9	Kommunikationsfähigkeit	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
10	Lernbereitschaft	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
11	Marktkennnisse	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
12	Mobilität	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
13	Problemlösungsfähigkeit	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
14	Zuverlässigkeit	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
15	Ergebnisorientiertes Handeln	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7
16	Zielorientiertes Führen	1	1,5–2	2,5–3	3,5–4	4,5–5	5,5–6	6,5–7

Quelle: Bosch und Siemens Hausgeräte GmbH KX AnfProf-BSH_Key-Account-E-01-0700

Diese Soll-Anforderungen – hier als „Bandbreite“ pro Item – bildeten die Basis für die weitere Nominierung der Teilnehmenden und die Grundlage für das Qualifizierungskonzept, das in den drei Präsenzmodulen konsequent und nachhaltig diese Kompetenzentwicklungsinstrumente integriert. Die Merkmale dieses Programms (Abbildung 6), das sich über zwölf Monate erstreckt, sind:

- Integration in eine ganzheitliche Personalentwicklung,
- persönliche und fachliche Standortbestimmung,
- transferorientierter Ansatz in Abstimmung und mit aktiver Beteiligung des Leitungskreises,
- konsequente Umsetzung der Ergebnisse als Maßstab für die persönliche und berufliche Entwicklung.

Abbildung 6: Qualifizierung Vertrieb



Dazu wird im ersten Modul eine persönliche Standortbestimmung mit KODE® angeboten, die jeweils im Einzelcoaching vertieft wird. Persönliche, dabei selbst definierte Veränderungsschwerpunkte in den vier Kompetenzfeldern bilden einen individuellen „Kompass“ für die anschließende Praxisphase. Diese ist neben der persönlichen Entwicklung geprägt durch anspruchsvolle Transferaufgaben, die in regionalen Lerngruppen bearbeitet und im nächsten Modul präsentiert werden. Außerdem werden in den Präsenzphasen zusätzlich fachliche Themen präsentiert, die unmittelbar aus dem Vertriebsumfeld der Teilnehmer stammen.

Neben den fachlichen Lernfortschritten bietet der Erfahrungsaustausch im Plenum und in weiteren Coaching-Gesprächen Gelegenheit, sich über den persönlichen Veränderungsprozess zusätzliche Lernimpulse zu erschließen.

Dieses Konzept des „Action Learning“ hat in den Präsenzphasen sowie im betrieblichen Transferprozess eine hohe Akzeptanz bei allen Beteiligten und Entscheidungen erreicht. Eine Fortsetzung des kompetenzorientierten Qualifizierungskonzeptes und die Erweiterung auf weitere Vertriebsbereiche ist bereits beschlossen.

5. Spezifisches interkulturelles Training

Das Unternehmen kann als ein globales Netz gesehen werden, das durch den offenen Dialog unterschiedlicher Menschen aus unterschiedlichen Kulturen getragen wird. Gegenseitiger Respekt, Fairness im Umgang miteinander und partner-

schafliche, leistungsfördernde Führung sind dabei von entscheidender Bedeutung. Im konzernweiten Entwicklungs- und Fertigungsverbund spielen für den erfolgreichen Wettbewerb Flexibilität und ständiger Informationsaustausch eine zentrale Rolle.

Drei Ebenen des interkulturellen Lernens werden je nach Voraussetzungen und projektspezifischen Rahmenbedingungen thematisiert und in Übungen, Analysen und Erklärungen vertieft:

- a) Die individuelle Ebene vermittelt Bezüge der „inneren Haltung“ und Sensibilität (was ich im interkulturellen Kontext erfahre, ist nicht besser oder schlechter, sondern zunächst mal „anders“).
- b) Die zweite Ebene vermittelt Wissen über verschiedene Kulturdimensionen, wie z. B. Individualismus (individuelle Anreize) versus Kollektivismus (Gruppenanreize), eher monochronen (zeitfixiert, „eins nach dem anderen“) oder polychronen (vieles gleichzeitig) Umgang in der Organisation von Arbeit und Alltag etc. Fragen selektiver Wahrnehmung und nonverbaler Kommunikation werden aufgegriffen und die Konsequenzen unterschiedlicher Wertorientierungen und Problemlösungsstile thematisiert.
- c) Die dritte Ebene richtet die Aufmerksamkeit darauf – mit den Grundlagen der individuellen und kognitiven Fundamente aus den ersten beiden Lernebenen –, Verhalten und Gesten zu interpretieren und personen- und situationsangemessen zu handeln.

Teammitglieder in Projekten und Führungskräfte müssen „internationale Moderatoren“ werden, die diverse Kulturen in Resonanz halten und die verschiedenen Wertemuster nachvollziehen und in diesem komplexen und dynamischen Umfeld Ergebnisse gestalten können.

6. Allgemeine Schlussfolgerungen

Die Erfahrungen aus den erwähnten Projekten zeigen insgesamt, dass bei den kompetenzbasierten Qualifizierungsprozessen vor allem die beiden Kompetenzfelder: Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz sowie sozialkommunikative Kompetenz gefördert und entwickelt werden müssen, denn hierfür bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den formalen schulischen Ausbildungsbereichen (inkl. Hochschule) in der Regel nur ausbaufähige Grundlagen mit.

Erst Einsatzbereitschaft, schöpferische Fähigkeit und ausgeprägte Zuverlässigkeit – also personale Kompetenzen –, erst Entscheidungsfähigkeit, Mobilität, Initiative und Ergebnisorientierung – als aktivitätsbezogene Kompetenzen –, erst Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und interkulturelle Sensibilität – also sozial-kommunikative Kompetenzen – befähigen Mitarbeiter/-innen und Führungs-

kräfte dazu, exzellente Leistungen zu erbringen und im weltweiten Wettbewerb zu bestehen.

Die handlungsleitende Orientierung unserer Arbeit in der kompetenzorientierten Qualifizierung und Entwicklung der Mitarbeiter/-innen ist mit folgender These zu beschreiben: Wir wollen „Dinge“ und „Personen“ in Bewegung bringen. Hier ist insbesondere die Eigenverantwortung und Selbststeuerungsfähigkeit gefragt, die durch ein kompetenzorientiertes, unternehmensweites Human-Resource-Management gefördert wird.

Literatur

- PROBST, Gilbert. J. B. u. a.: Kompetenzmanagement: Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln. Wiesbaden 2000
- ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003
- FRIELING, Ekkehart u. a.: Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Münster, New York 2000
- HEYSE, Volker; ERPENBECK, John; MAX, Horst (Hrsg.): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. Münster, New York 2004
- HEYSE, Volker; ERPENBECK, John: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004

Ausblick

Die von den Autorinnen und Autoren herangezogenen Daten und Schilderungen verdeutlichen einerseits, wie allgegenwärtig interkulturelle Begegnungen in Beruf und Alltag inzwischen sind, zeigen aber auch, dass dieser Tatbestand allein nicht die nötigen Lernprozesse in Bewegung setzt, um für eine tiefere, über Small Talk hinausgehende Verständigung den Boden zu bereiten. Hier gilt das Gleiche wie in der Friedenserziehung: Auch Auslandsaufenthalte und -praktika führen nicht per se zu mehr Toleranz dem anderen gegenüber; bisweilen bestärken sie bestehende Vorurteile sogar noch. Reflexionsprozesse über Erfahrungen in fremdkulturellen Kontexten müssen daher gezielt initiiert und begleitet werden, um die Menschen nicht nur gesellschaftlich, sondern auch beruflich für die Anforderungen einer globalisierten Arbeitswelt zu wappnen.

Von welchen Kompetenzkonzepten in der beruflichen Bildung im Hinblick auf die Internationalisierung auszugehen ist, darüber bestehen je nach Perspektive und fachlichem Hintergrund unterschiedliche Vorstellungen. Wenn z. B. Frank, aber auch Dahm und Feninger in ihren Beiträgen insbesondere die Bedeutung der grundsätzlichen sozialen, d. h. kommunikativen Kompetenzen herausstellen und diese im Verbund mit anderen berufsrelevanten Kompetenzen unter Verwertungsaspekten im Sinne von „Mobilitätsfähigkeit“ auf einem internationalen Arbeitsmarkt interpretieren, vertreten sie einen eher allgemeinen, weitgefassten Ansatz, wie er für die Personalentwicklung in Unternehmen üblich ist.

Auch der von Petrasch präsentierte Studiengang verfolgt einen globalen Kompetenzansatz, setzt die Lernziele jedoch in den Kontext einer nachhaltigen Entwicklung und stellt somit bewusst andere als vorrangig ökonomische Werte ins Zentrum. Die bei zukünftig global tätigen Ingenieurinnen und Ingenieuren zu befördernde Gestaltungskompetenz im Bereich der Technologieentwicklung umfasst beispielsweise explizit auch die Rücksicht auf kulturelle Eigenheiten der Menschen vor Ort.

Spezifischer auf Kompetenzaspekte mit kulturellem Bezug gehen die Beiträge von Camerer, Bachmann/Wägenbaur, Sattelmeyer/Hörsch, Jaßmeier und Koch ein. Camerer plädiert für ein integrativ angelegtes Konzept interkultureller Handlungskompetenz, das die kommunikative Praxis ins Zentrum stellt. Anders als Koch, die das Fremdsprachenlernen als ein Element der Entwicklung von interkultureller Kompetenz neben anderen beschreibt, ist dieses für ihn die Voraussetzung schlechthin. Er kritisiert jedoch die meist fehlende wechselseitige Verzahnung der Inhalte von Sprachausbildungen und interkulturellen Kompetenztrainings. Die jeweiligen Mängel ließen sich ausgleichen, wenn interdisziplinär vorgegangen würde.

Eine Verweigerung zur gegenseitigen Wahrnehmung beobachten auch Bachmann/Wägenbaur, wenn sie nach den in Wirtschaft und Kulturwissenschaft jeweils zugrunde liegenden Kulturbegriffen fragen. Während Erstere noch vorrangig durch kulturessenzialistische Auffassungen (Homogenität) geprägt ist, verweist Letztere auf die zunehmende Diversität und Hybridität kultureller Zugehörigkeiten und betont den Verhandlungscharakter von Kultur.

Dieses Dilemma manifestiert sich auch unmittelbar in den Curricula, die zur Entwicklung interkultureller Kompetenz formuliert werden. Während Jaßmeier und andere insbesondere für länderkulturspezifische Trainings von einem vergleichsweise statischen Kulturbegriff ausgehen und mit Modellen der Kulturdeskription und -explikation arbeiten, problematisiert Koch derartige Festschreibungen und auch das dahinterstehende Konzept der Interkulturalität. Sie fordert die interkulturelle Kompetenzforschung dazu auf, den Blick stattdessen stärker auf den Wandel, die Mehrdimensionalität von Identität und Prozesse der alltäglichen Verbindung von Eigenem und Fremdem zu lenken. Dabei stellt sie die Vermutung auf, dass die Unterschiede zwischen einer spezifisch interkulturellen zu einer allgemeinen sozialen Kompetenz in einer globalisierten Welt allmählich abnehmen.

Für einen solch gleitenden Übergang könnten auch die Beispiele aus der empirischen Forschung von Settlemeyer/Hörsch sprechen. In vielen Berufen erweisen sich die besonderen Kompetenzen von Migrantinnen und Migranten bereits von großem Nutzen in der täglichen Arbeit, ohne dass diese als solche groß zur Kenntnis genommen würden – mit allen Vor- und Nachteilen für die Betroffenen.

Schließt sich damit also wieder der Kreis? Wird sich interkulturelle Kompetenz mittelfristig als besonders ausgeprägte soziale Kompetenz beschreiben lassen?

Wenn man auf mehr als nur global standardisierte Umgangsformen zurückgreifen und sich längerfristig auf fremdkulturelle Arbeitskontexte einlassen möchte, wohl kaum. Sich nicht von der scheinbar bekannten Oberfläche täuschen zu lassen, sondern das Fremde als solches auch anzuerkennen und bestehen zu lassen, dafür plädieren viele Stimmen dieses Bandes. Qualifizierungsansätze zur gezielten interkulturellen Kompetenzentwicklung werden in ihrer Bedeutung weiter zunehmen, insofern sie, statt Rezeptwissen zu suggerieren, die notwendige Sensibilisierung herstellen, Orientierungswissen vermitteln und Strategien zum Umgang mit der Ambiguität etc. aufzeigen. Das Lernen aus Erfahrung aber – die immer nur die eigene sein kann – können sie keinem abnehmen. Daran ändert auch die Durcharbeitung des x-ten „critical incident“ als praktisches Fallbeispiel nichts. Entsprechend muss der Lernbegriff stets beim Einzelnen, bei seiner Selbstreflexion ansetzen und meint Kompetenz hier vor allem „Selbst-Kompetenz“.

Sich der Dynamik des Kulturbegriffs – und damit auch des Gegenübers, um das es hier geht – nicht nur vom theoretischen Konzept her, sondern auch praktisch

zu stellen, bleibt eine ständige Herausforderung. Und zwar nicht nur für die/den Einzelne/n, die/der sich mit wandelnden Individuen wie kulturellen Gruppen konfrontiert sieht, sondern auch für das Unternehmen, das seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entsprechende Gestaltungsspielräume zubilligt und ihre gewonnene ‚Erfahrung‘ auch im Scheitern von Projekten anerkennt und nicht allein im Sinne von ökonomischem Erfolg bewertet.

Im Übrigen sollte das mit der interkulturellen Kompetenz verbundene Lernziel der Verständigung trotz unterschiedlicher Denkweisen auch für die Auseinandersetzung mit diesem Kompetenzbereich in Forschung und Bildungspraxis selbst gelten. Es ist sicher kein Zufall, dass viele der Autorinnen und Autoren dies in ihren Beiträgen explizit einfordern bzw. den Mehrwert eines solchen interdisziplinären Fachaustauschs zwischen Berufspädagogik, Wirtschaft, Psychologie, Sprach- und Kulturwissenschaft in ihren konzeptionellen Überlegungen bereits anschaulich aufzeigen. Sollte es gelingen, mit diesem Sammelband weitere Anreize zu einem solchen Dialog zu geben, wäre ein wichtiges Ziel erreicht.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

- BACHMANN, Deborah: B.A in International Management (International University in Germany, Bruchsal 2008); Tätigkeit im Customer Business Development bei Procter & Gamble; Forschungsinteressen am Grenzgebiet Wirtschaft und Psychologie.
- BAHL, Anke: wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn (Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“) mit den Forschungsschwerpunkten betriebliches Ausbildungspersonal, Kompetenzentwicklung im Betrieb, Ausbildungskultur; Studium der Kulturwissenschaft an den Universitäten Tübingen und Eugene, Oregon; frühere Tätigkeiten im Bereich Deutsch als Fremdsprache und in der interkulturellen europäischen Jugendbildung.
- CAMERER, Dr. Rudolf: Leiter des Consulting-Unternehmens elc – European Language Competence in Frankfurt am Main; promovierter Anglist mit mehrjähriger Auslandserfahrung und früheren Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung und Sprachkompetenz-Evaluation. elc ist Partner der IHK des Saarlandes für den Zertifikatskurs Intercultural Competence in English (IHK). Darüber hinaus kooperiert elc mit dem Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes in einem Projekt zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch) der Sekundarschulen.
- DAHM, Dr. Johanna: internationale Tätigkeit als Unternehmensberaterin für Personalauswahl und -entwicklung bei Dahm Consulting; Studium der Kommunikations- und Sprachwissenschaften an den Universitäten in Heidelberg, Florenz und Köln; Promotion in Köln; frühere Tätigkeiten als Leiterin des Fachbereichs Skills Management an der Europahochschule Fresenius und Geschäftsführerin der SKYLIGHT GmbH, Köln.
- FENINGER, Gerhard: Beratungstätigkeit für ganzheitliche, personen- und berufsbezogene Kompetenzentwicklung sowie die effiziente Nutzung von elektronisch unterstützten Informations- und Lernformen bei GF Consulting, Kirchheim; Diplom-Volkswirt mit langjähriger Berufspraxis im Personal- und Bildungsbereich sowie strategieorientierten HR-Management; frühere Tätigkeiten als Bildungsreferent in der Siemens AG sowie der Bosch und Siemens Hausgeräte GmbH.
- FRANK, Prof. Dr. Gernold: Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Personal & Organisation am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Fachhochschule Technik und Wirtschaft in Berlin; Promotion in empirischer Wirtschafts- und Sozialforschung; frühere Tätigkeiten als Hochschuldozent an der Universität Frankfurt/Main wie in der Personalentwicklung verschiedener Unternehmen; 1999–2002 Beurlaubung zum Auf- und Ausbau des Bereiches Personalführungs- und Steuerungsinstrumente im Corporate Center Personal der Dresdner Bank AG, Frankfurt am Main.
- HÖRSCH, Karola: Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn (Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“); Schwerpunkte: Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten; Bedeutung ausgewählter Kompetenzdimensionen für die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz.

- JABMEIER, Dr. Achim: Studiendirektor am Max-Weber-Berufskolleg Düsseldorf und Lehrbeauftragter für internationale Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule Düsseldorf; Studium der Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Passau und Göttingen; nach berufspraktischen Erfahrungen vor Ort Promotion über Marketingstrategien für Investitionsgüter in Südostasien; Tätigkeiten als Lehrbeauftragter am Ostasieninstitut der Universität Düsseldorf und an der Cologne Business School.
- KOCH, Prof. Dr. Gertraud: Professorin für Kommunikationswissenschaft und Wissensanthropologie an der Zeppelin University Friedrichshafen; Studium der Kulturanthropologie und Europäischen Ethnologie, der Politikwissenschaft und der Theater-, Film-, Fernsehwissenschaft an den Universitäten Frankfurt und Tübingen, Promotion an der Humboldt-Universität Berlin, verschiedene Tätigkeiten in Erwachsenenbildung und Wissenschaft, Forschungsschwerpunkte im Bereich der interkulturellen Kommunikation: Theoriebildung, Transkulturalität als Wissensmodus, interkulturelle Wissensvermittlung im E-Learning.
- KUTSCHA, Jürgen: ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter (Diplom-Volkswirt, Diplom-Handelslehrer) im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn in den Bereichen „kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Aus- und Fortbildungsordnungen“ sowie „Qualitätssicherung und -entwicklung/Fernlernen/Lernprozesse“; seit 2006 Lehraufträge für Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik an Fachhochschulen in Berlin und Brandenburg; Gutachtertätigkeiten im Bereich internationaler technischer und wirtschaftlicher Zusammenarbeit.
- PETRASCH, Stephanie: wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Interdisziplinäre Technikforschung (ZIT) der Technischen Universität Darmstadt und Koordinatorin des interdisziplinären Studienschwerpunktes „Technologie und Internationale Entwicklung“; Studium der Soziologie, Geografie und Afrikanistik an den Universitäten Bielefeld, Natal/Südafrika und London; frühere Tätigkeit beim Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit in Bielefeld; laufendes Promotionsprojekt zu einer kulturvergleichenden Analyse von Kompetenzen transnational tätiger Ingenieure.
- SETTELMEYER, Anke: wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn (Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“) mit den Schwerpunkten Berufliche Bildung von Personen mit Migrationshintergrund, insb. Interkulturelle Kompetenz; Berufliche Handlungskompetenz; Studium der Erziehungswissenschaften; frühere Tätigkeiten in der internationalen Jugendbegegnung und bei der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- WÄGENBAUR, Prof. Dr. Thomas: Professor für „Cultural and Cognitive Studies“ an der International University in Germany, Bruchsal; Literatur- und Philosophiestudium an den Universitäten in Tübingen, Berkeley (M.A.) und Seattle (Ph.D.); frühere Tätigkeiten als Hochschuldozent an den Universitäten Seattle, Tübingen und Bern; Publikationen zur Kommunikations-, Medien- und Kulturtheorie; Forschungsinteressen: Wirtschaftspsychologie, Interkulturelle Kommunikation, Wirtschaftsethik.

Economic globalisation brings the cultures, technical traditions and working styles of different countries into contact with one another. This places new demands on workers. Intercultural competences are becoming increasingly important in working life. But how are they to be defined and assessed? What expectations do trade, industry and education policy share at national and European level with their calls to develop these types of competences during vocational training and university studies? What concepts and teaching methods are already being tested in schools, universities, trade and industry? The articles in this collection examine this subject from various angles and offer a wealth of ideas for an in-depth dialogue.