
Aktuelle Relevanz von Selbstkompetenzen 2 in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik

„Man wagt das Ganze nicht mehr zu denken, weil man daran verzweifeln muß, es zu verändern.“ (Theodor W. Adorno)

In einem ersten Schritt werden Tendenzen beschrieben, welche die Bedeutung von Selbstkompetenzen anzeigen. Im Einzelnen können folgende Aufgaben formuliert werden, um Begründungen des Begriffs zu skizzieren.

- Beschreibung gesellschaftlicher Veränderungen und das Faktum des Lebenslangen Lernens (2.1.)
- Betrachtung wirtschaftlicher Interessen sowie der Veränderung von (Erwerbs-) Arbeit (2.2.) mit strukturellen (2.2.1.) und individuellen Folgen (2.2.2.)
- Analyse aktueller bildungspolitischer Entwicklungen (u. a. Deutscher und Europäischer Qualifikationsrahmen) (2.3.)
- Aufweisen von zusammenfassenden Konsequenzen für das Subjekt unter dem Slogan „Führe dich selbst, sonst tun es die Anderen!“ (2.4.)

2.1 Gesellschaftliche Veränderungen und Lebenslanges Lernen

Mit der Forderung nach Selbstkompetenzen sowie mit dem Appell zum Lebenslangen Lernen rückt das Individuum in den Vordergrund. Es wird angesprochen, animiert, gefördert und gefordert. Neben dieser von außen kommenden Intention besitzen die beiden Begriffe „Lernen“ und „Kompetenz“ auch inhaltliche Überschneidungen: Denn um kompetent zu sein, benötigt jemand u.a. Wissen, was

gleichsam durch Lernen erworben werden musste. Und daneben erfordert ein Lernen vielleicht bestimmte Kompetenzen, um überhaupt den Prozess von Wissenserwerb, Verstehen und Anwendung umsetzen zu können. Zudem ist das Subjekt in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden, weshalb dieser zur Einbettung und Einordnung von (Mode-) Worten wie „Selbstkompetenzen“ oder „Lebenslanges Lernen“ berücksichtigt werden muss.

Emporkommen des Lebenslangen Lernens

Als wesentliche Folgeerscheinungen der Modernisierung werden die „Individualisierung, die Medialisierung nahezu aller Lebensbereiche, die Pluralisierung und Differenzierung der Lebensformen sowie die Zunahme der Optionen zur Lebensführung“ (Brüdigam 2001, S. 11) genannt. Auch Lernen ist davon betroffen. Günter Dohmen, der als Erziehungswissenschaftler politisch gewirkt hat, verdeutlicht dies in seinem Gutachten zum Lebenslangen Lernen (vgl. Dohmen 1996). In diesem werden u. a. informelles, lebensweltbezogenes sowie selbstgesteuertes Lernen mit Lebenslangem Lernen verbunden. Es betont selbstgesteuerte Formen des Lernens und deren Vernetzung, plädiert für neue Lernorte, fordert umfassende Reformen des Bildungssystems und stellt die internationale Debatte vor. Zur Zeit dieses Gutachtens wird ein größerer erziehungswissenschaftlicher Diskurs zum Lebenslangen Lernen in Deutschland eröffnet, was auch mit dem Einzug des Begriffs in Debatten unterschiedlicher Bezugssysteme nachweisbar ist (vgl. Lerch 2010, S. 17).

Im Jahr 1996 legte die UNESCO mit dem Delors-Bericht ein Bildungsdokument vor, das in der Tradition des früheren Faure-Berichts Bildung für eine demokratisch-humanitäre Gesellschaft fordert und von dem Impulse für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ausgegangen sind (vgl. u. a. Dohmen 1997, S. 11). Der Europarat weist in seiner kulturellen und bildungspolitischen Arbeit seit den 1970er Jahren implizit oder explizit auf dieses Konzept hin. Die OECD gleicht sich in den Charakteristika ihres Reports „Lifelong learning for all“ (vgl. OECD 1996) den bisherigen Konzepten anderer Institutionen an und legt den Schwerpunkt ihrer Betrachtung auf das Lernen im Lebenslauf (vgl. Knoll 1997, S. 27). Die Europäische Kommission stellt 1996 ihr Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (vgl. Europäische Kommission 1996) vor, das auf die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung sowie auf europäische Identität abhebt. Diese Differenzierung von Lernzielen ist u. a. auf die von der Weltbank geförderten Studien von Coombs (1973) und Coombs und Ahmed (1974) zurückzuführen, die Lernende und ihre Bedürfnisse analysieren und lebensweite Verbindungen von Lernprozessen aufzeigen (vgl. Pongratz 2007, S. 7). In europäischer Ausrichtung wird daneben im Jahr 2000 das Memorandum zum

Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission verfasst, zu dem die EU-Mitgliedstaaten, die EWR-Länder und die damaligen Beitrittsländer Stellung nehmen. Während die Definition des Memorandums noch auf zielgerichtetem Lernen basiert, nimmt jene der Europäischen Kommission das informelle Lernen ausdrücklich auf (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaft 2000, S. 3).

Lebenslanges Lernen und Kompetenz

Lebenslanges Lernen ist heute ein nicht mehr wegzudenkender Begriff. Gewiss befragt kaum noch jemand den Entstehungskontext, Unklarheiten oder Umwege, welche das Konzept nehmen musste, um letztlich das zu werden, was es heute ist: ein gesellschaftssteuerndes Programm. Und kaum jemand wundert sich noch darüber, dass der Begriff, eigentlich pädagogisch konnotiert, heute in beliebigen Zusammenhängen Verwendung findet. Bedeutsam ist an der Definition der Europäischen Kommission von 2000, dass sie noch den Anspruch eines Lernens beinhaltet, welches in unterschiedliche Praxen und Dimensionen, d. h. neben Beruf in Alltag oder Gesellschaft, hineinwirkt. Lebenslanges Lernen hat sich im zeitlichen Verlauf zu einem Leitbegriff verschoben, der zunehmend auf Beschäftigungsfähigkeit abzielt. Das ist ein Unterschied zum Kompetenzbegriff, denn letzterer ist aus dem beruflichen und eben nicht dem erziehungswissenschaftlichen Kontext entsprungen.

Daneben wird Lernen als Allheilmittel begriffen. Dies hingegen ist kein Unterschied zum Kompetenzbegriff, denn auch letzterer ist ein schöner, weich- und wohlklingender Begriff, der überall einsetzbar ist. Beide vermitteln das Bild einer Leichtigkeit des Seins – der kompetent Handelnde balanciert durchs (berufliche) Leben, womit ein bestimmtes Bild eines lernenden Subjekts erzeugt wird (vgl. Kap. 3.3.). Dabei aber wird vergessen, dass es einiger Anstrengungen bedarf, um zu lernen und um kompetent zu werden; dass Bedingungen erforderlich sein müssen, die diese Kompetenz befördern und Kontexte vorhanden sein müssen, innerhalb derer sich Kompetenz als Performanz zeigen darf. Während Lebenslanges Lernen als Konzept selbstverständlich wird und bisweilen noch immer als Appell erscheint, ist die Kompetenzdebatte stärker noch auf die Innerlichkeit der Akteure gerichtet. Um das zu verdeutlichen, sei ein sprachliches Experiment angeführt: Die Formulierung „Du sollst lernen!“ ist durchaus plausibel und mitunter logisch, der Appell „Du sollst kompetent sein!“ allerdings ist weniger schlüssig.

Folgendes ist augenscheinlich: Man kann jemandem etwas befehlen, man kann einem Gegenüber etwas wohlwollend mitteilen oder unterschwellig aufkotroyieren, aber man kann eben nicht eine bestimmte Haltung, eine bestimmte Kenntnis oder Kompetenz erzeugen. Demgemäß würde allein eine Formulierung Sinn ergeben wie: „Du sollst kompetent werden in einer bestimmten Hinsicht. Also

suche dir diese und jene Bedingung, lerne, übe dich im konkreten Handlungsvollzug (es seien all jene Aspekte hinzugedacht, die der Autor hier vergessen hat).“ Kompetenz ist folglich eine verinnerlichte Fähigkeit, die in der äußeren Handlung sichtbar wird. Kompetenz oder Inkompetenz durchzieht die eigene Person. Dagegen kann Lebenslanges Lernen eine Praktik des Individuums sein oder von außen gesetzt werden; die heute vorherrschende ökonomische Lesart ist dabei vorschreibend, Imperativ. Kritische Stimmen, die etwa die zu lernenden Inhalte (u. a. Pongratz 2010), die Geschwindigkeit des Lernens (Geißler und Orthey 2000) oder die Nutzensorientierung (Holzer 2011) erwähnen, sind ebenso marginal wie kritische Stimmen zum Kompetenzbegriff. Allerdings liegt im Kompetenzbegriff eine Verschärfung vor, denn der Einzelne hat die Mechanismen der Zurichtung seiner Person bereits verinnerlicht und muss stets genau prüfen, ob er mit einer bestimmten Tätigkeit eine Kompetenz erwirbt.

Im Begriff der Selbstkompetenz spitzt sich dies noch weiter zu: Denn nicht allein die Vereinnahmung der Kompetenz auf die gesamte Ichhaftigkeit ist problematisch, sondern die Verinnerlichung dieser Tendenz durch den Menschen. Ein Beispiel: Im Rahmen eines Seminars wird ein Kursleiter damit konfrontiert, ob und was es nütze, sich mit einem Wort wie „Hybride Lernsettings“ oder „Lernende Organisation“ auseinanderzusetzen, stattdessen müssten Studierende doch ins Ausland gehen oder Chinesisch lernen. Es wird deutlich, dass der soziale Druck eine Selbstverständlichkeit erzeugt, die darin besteht, sich an den Mechanismen des Marktes zu orientieren und sich zu optimieren. Bildung ohne direkten Nutzen wird verbannt. Es hat den Anschein, als hätten Individuen Kompetenz bereits verinnerlicht. Der „Kompetenzmensch [...] [ist] zum höchsten Ziel lebenslangen Lernens“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, 2. Aufl., S. XVII) erhoben worden.

Mit der Verantwortungszuschreibung von Lernen und Kompetenzentwicklung wechselt der ursprünglich intendierte Nutzen beider Debatten. Sowohl die Lebenslange Lern- als auch die Kompetenzdebatte hatte einmal das Ziel der Aufwertung von lernungsgewohnten oder bildungsschwachen Gruppen, und war durchaus an der Idee der Bildungsgerechtigkeit orientiert.

Zwischenbilanz und Kritik

Beide Megaworte, (Selbst-)Kompetenz und Lebenslanges Lernen sind als Mittel für eine (vermeintlich) bessere Zukunft der Gesellschaft, Wohlstand und Wirtschaftlichkeit zu sehen. Mit ihren Versprechungen und Formeln aber legen sie eine hohe Verantwortung in die Lernenden, die dieser Logik kaum noch enttrinnen können: „Nicht mehr das Subjekt ist Ausgangspunkt und Ziel pädagogischen Bemühens, sondern der Markt und dessen Notwendigkeiten.“ (Geißler und Heid 1987, S. 859; vgl. Bender 1991, S. 20f.) Dies zeigt sich auch in einer Verschiebung der Be-

griffe von Bildung, Weiterbildung über Qualifikation hin zur Kompetenz. Wenngleich deren jeweilige Verwendungsweisen uneinheitlich sind, kann anhand der Termini auf eine Zuspitzung der „Subjektivierung von Arbeit“ geschlossen werden: Lernen und Kompetenz werden vorwiegend unter einer auf den Arbeitsmarkt bezogenen Perspektive, als ökonomisches Mittel, betrachtet. Der Mitarbeitende wird „als ganze Person“ (Arnold 1990, S. 133) einbezogen. Rolf Arnold sieht dabei den Gedanken der Ausbeutung noch zugunsten eines persönlichen Wachstums zurückgedrängt. Dagegen fragt Peter Faulstich danach, ob „Qualifikation als Entfaltung der Persönlichkeit“ (Faulstich 1990, S. 156) verstanden werden kann. Er erstickt die Hoffnung sogleich, indem er „die tatsächliche Beschränkung der Persönlichkeitsentfaltung auf die Verwertung von Arbeitskraft“ (Faulstich 1990, S. 157) bezieht. Für das Individuum folgt daraus, sich unter Konkurrenzbedingungen auf strukturierten Märkten als Arbeitskraft mit erkennbaren Fähigkeitsprofilen anzubieten und in arbeitsteiligen Betriebskontexten seine Fähigkeiten zuverlässig anzuwenden. D. h., Individualität, Offenheit und Wandel von Arbeitspotentialen müssen mit Strukturbedingungen der gesellschaftlich organisierten Arbeitskraftformierung und -verausgabung arrangiert werden (vgl. Ludwig 2004, S. 104f.).

Diese Tendenz kann mit einem Blick in (1) die empirische Forschung und (2) in die Weiterbildungspraxis bestätigt werden:

(1) Empirische Befunde zum Lebenslangen Lernen nehmen die Bedeutung informellen Lernens und informell erworbener Kompetenzen auf, wenngleich große Studien zum Teil noch in der Logik formalen Lernens verhaftet sind (u. a. Berichtssystem Weiterbildung, Sinus-Milieu-Studie). Problematisierend weist etwa Christiane Hof darauf hin, dass durch repräsentative statistische Untersuchungen der Teilnehmer- und Adressatenforschung gerade informelle und non-formale Lernkontexte weitgehend ausgeblendet werden (vgl. Hof 2009, S. 86). Es liegen jedoch einige qualitative Studien vor, deren Ziel in der Erschließung subjektiver Gründe für Weiterbildungsbeteiligung bzw. -abstinenz besteht und die neue Lernkontexte aufnehmen. Hof sieht zu Recht eine wichtige Möglichkeit und Notwendigkeit, das Lernen Erwachsener weiter – insbesondere qualitativ – zu erforschen (vgl. ebd., S. 100). Bisher nämlich sind Untersuchungen zur Differenzierung von Zielen, Formen und Kontexten des Lernens in verschiedenen Altersphasen eher randständig oder werden erst begonnen (u. a. Nationales Bildungspanel) (vgl. ebd., S. 109).

(2) In der Weiterbildungspraxis wird mit Lebenslangem Lernen und der Kompetenzdebatte der Subjektivierung von Erwerbsarbeit (Selbstkontrolle, Organisation, Rationalität) Rechnung getragen, die wohl in kaum einer Formel besser gebündelt werden kann als in der Formulierung der Selbstkompetenz. Die damit angezeigte Selbstverantwortung des Subjekts erfährt ihren Kulminationspunkt in der Entgrenzung und Verschränkung von Arbeit und Leben. Im Zuge der an-

gestrebten Dynamisierung und Flexibilisierung (Out-Sourcing, Netzwerkbildung, virtueller Betrieb) herrscht eine veränderte Logik der betrieblichen Nutzung von Arbeitskraft, die sich von den in vielen Bereichen bislang leitenden tayloristischen Prinzipien absetzt. Mit Formen „fremdorganisierter Selbstorganisation“ werden bisweilen „neue“ Freiräume in der Arbeit geschaffen. Ob damit eine neue Qualität selbstbestimmten Arbeitens tatsächlich möglich ist, bleibt fraglich, da die Gestaltungsmöglichkeiten meist mit mehr oder weniger klaren Grenzen und vor allem mit erheblich steigenden Leistungsanforderungen im Sinne der Betriebsziele verbunden sind: Lebenslanges Lernen firmiert „als strategisches Element eines globalen Prozesses der Deregulierung von Waren- und Dienstleistungsmärkten. [...] Es wird schließlich zur Produktionsstrategie anpassungsfähiger Humanressourcen.“ (Pongratz 2007, S. 8)

Insgesamt bestätigt ein solcher Blick in die Praxis der Weiterbildung das, was Bernd Dewe treffend formuliert: „In dem Maße, wie Weiterbildung politisch und kulturell überdeterminiert wird, erscheint die Weiterbildungsforschung methodisch unterkomplex und theoriearm.“ (Dewe 1997, S. 90) Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die eigene Forschung in Theorie und Praxis: Um Selbstkompetenzen umfassend und dabei doch mit Tiefenschärfe darzustellen, muss der Begriff semantisch und theoretisch sowie praxisbezogen und empirisch erschlossen werden. Nur auf diese Weise kann der Anspruch der Studie, eine Grundlegung zu sein, eingelöst werden.

2.2 Wirtschaftliche Interessen und die Subjektivierung von (Erwerbs-)Arbeit

Innerhalb der Diskussionen zum Zusammenhang von Individuum und Unternehmen können vielfältige Aspekte aufgenommen werden. So bricht etwa die Vorstellung einer erhöhten individuellen Kontrolle mit der Idee von wachsenden Freiheiten des Subjekts. Insofern ist es sinnvoll und begründbar, die Paradoxien und Dynamiken betrieblicher „Verwertungsstrategien in subjektiven Deutungs- und Handlungsmustern“ (Arbeitsgruppe SubArO 2005, S. 10) in den Blick zu nehmen oder umgekehrt zu fragen, auf welche Weise Subjekte auf betriebliche Handlungslogiken direkt oder indirekt Einfluss nehmen.

In dieser Studie interessiert allein die Bedeutung dieses Verschränkungsverhältnisses in seinen Auswirkungen auf das Subjekt² mit allen Erweiterungsspiel-

2 Allerdings legt bereits der alltägliche Sprachgebrauch nahe, dass auch Organisationen oder Gruppierungen von Personen Kompetenz zugesprochen wird (z. B. Kompetenz-

räumen und Schwierigkeiten, wie der Entkopplung von Qualifikation und Berufstätigkeit oder von Identität. Individuelles Handeln ist dabei in unternehmerische Kontexte eingebunden.

2.2.1 Unternehmerische Ebene

Kompetenzdebatte und das Auflösen des Berufs

Das Emporkommen und Verharren der Kompetenzdebatte ist außerdem durch Strukturveränderungen des Beschäftigungssystems zu erklären, die Auswirkungen auf Unternehmen, deren Ziele und Organisation haben. Die Technisierung der Arbeit, post-tayloristische Arbeitsorganisation, d. i. die Abkehr von arbeitsteiligen hin zu prozessorientierten Produktionsverfahren, ein verändertes Verhältnis von Arbeit und Leben (vgl. Lerch 2010, S. 169f.), die Zusammenführung unterschiedlicher Arbeitserfahrungen als Erwerbsbiographie sowie ein neues Geschlechterverhältnis in der Erwerbsverteilung sind solche Tendenzen der Veränderung des Beschäftigungssystems (vgl. Kleemann et al. 2002, S. 59-64). Frank Elster verdeutlicht den Bezug zum Individuum, indem er neben einer erhöhten Nachfrage an überfachlichen Kompetenzen eine verstärkt nachgefragte Eigenmotivation von Mitarbeitenden diagnostiziert (vgl. Elster 2007, S. 33). „Das ‚Unternehmerische‘ wird zu einem Leitmotiv sowohl unter den Bedingungen abhängiger Lohnarbeit als auch im Feld der kleinen Selbständigen und ‚Selbstunternehmer‘ und nicht zuletzt im gesellschaftlichem Diskurs um ‚Wettbewerbsfähigkeit‘“ (Arbeitsgruppe SubArO 2005, S. 8). Diesen unternehmerischen Erwartungen wird später noch nachgegangen (vgl. Kap. 4.). Für die hier anvisierte Erklärung unternehmerischer Interessen an personalen Kontexten sei exemplarisch auf die Problemlösungsfähigkeit verwiesen:

„Problemlösungsprozesse gehören heute zu den strategisch wichtigsten Prozessen in Unternehmen, Organisationen und darüber hinaus. Die Bedeutung von Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertem Lernen ergibt sich wie gezeigt aus der wachsenden Komplexität von Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen, die zunehmend unter Frustration (d. h. sich widersprechenden Bedingungen) und Unsicherheit über die Zielfunktionen ablaufen. Selbststeuerung und Selbstorganisationen des Handelns sind in der Regel dort notwendig, wo die Komplexität des Handelnden, der

zentrum, Kompetenzteam). Bei manchen Aspekten ist sogar nur die Rede vom „Wir“ plausibel, u. a.: „Wir bauen (zusammen) ein Haus“ (statt etwa jeder für sich eines); oder ‚Wir tanzen (miteinander) Tango‘ (statt jedes Paar einer Gruppe für sich); oder: ‚Wir spielen im (gleichen) Orchester““ (Stekeler-Weithofer 2002).

Handlungssituation und des Handlungsverlaufs keine streng nach Plan verlaufenden Problemlösungsprozesse zulässt.“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, 2. Aufl., S. XXI)

Ohne detaillierter auf die Verflechtungen dieser Aussagen einzugehen, zeigen sie zweifellos zwei Dinge an:

(1) Insgesamt haben solche unter dem Schlagwort der „Subjektivierung von Arbeit“ subsumierten Prozesse Auswirkungen auf Arbeits- und Betriebsverhältnisse. Sie unterliegen einer Entgrenzung. Es wird sowohl auf die Ausdünnung von Arbeits- und Betriebsstrukturen als auch auf das zunehmende Verschwimmen von bis dato charakteristischen strukturellen Grenzziehungen (z. B. zwischen Hierarchieebenen und Abteilungen, Betrieben und ihrer Umwelt, betrieblichen Funktionsbereichen und Qualifikationsgruppen, abhängigen und selbständigen Berufstätigen, „Arbeit“ und „Leben“) hingewiesen.

(2) Daneben resultieren daraus Veränderungen für den Beruf, was durch Orts- und Berufswechsel, veränderte Arbeitszeiten oder durch Zeiten von Arbeitslosigkeit bedingt wird. Damit verliert *der* Beruf seine stabilisierende Wirkung für Lebensverläufe. Dies hatte bereits Ulrich Beck festgehalten: „Mit dem Beruf verlieren die Menschen ein mit der industriellen Epoche entstandenes, inneres Rückgrat der Lebensführung.“ (Beck 1986, S. 222) Dennoch herrscht in Deutschland die Idee der Berufe noch immer vor, während sie in anderen Ländern bereits im Auflösen begriffen ist. „In Großbritannien ist die Tradition einer erwerbsbiographischen Identität – außer in den professions (Jura, Medizin etc.) und in einigen anderen Handwerken – relativ schwach ausgeprägt.“ (Geldermann u. a. 2009, S. 43) Dennoch gilt, dass Unternehmen mit Berufsbezeichnungen und -abschlüssen Erwartungen an (neue) Mitarbeitende stellen. Zugleich streben immer mehr Beschäftigte nach einer Verwirklichung ihrer Person in und durch ihre Arbeit. In diesem Kontext spricht etwa Rita Meyer von „einer modernen Beruflichkeit“ (Meyer 2000, S. 181). In der Logik der Subjektivierung von Arbeit bleibend kennzeichnet Meyer diesen neueren gegenüber einer traditionellen Sichtweise von Beruf(lichkeit) durch „geringe Institutionalisierung, geringe Fachlichkeit, permanente Veränderung, hohe Individualisierung, Dekontextualisierung, Selbstorganisation, Autonomie“ (Meyer 2000, S. 181). Die Verantwortung für den eigenen Kompetenzerwerb und Karriereverlauf wird dabei dem Subjekt überlassen.

Wenn bisherige Berufsbilder ins Wanken geraten oder sich auflösen, muss dennoch die Qualität der Arbeit, Produktion und Leistung sichergestellt werden. Dies geschieht nach wie vor durch Personalauswahl, Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen, Teamarbeit, Cost- und Profit-Center, Outsourcing und Weiterbildungen, aber eben auch durch das Feststellen von Kompetenzen. Über diese Maßnahmen soll aus unternehmerischer Sicht das Potential von Mitarbeitern ausgeschöpft wer-

den; aus bildungspolitischer Sicht dient dies dazu, Mobilität zu ermöglichen und Kenntnisse vergleichbar zu machen (vgl. Gillen und Proß 2004, S. 89). Das ist kein sich ergebender Wunschgedanke, sondern resultiert aus einer gesellschaftlichen Notwendigkeit: Haben sich noch vor einigen Jahren Kompetenzen und Qualifikationen unterschieden, so haben sich diese auf nationaler und vor allem auf europäischer Ebene deutlich angenähert, was das Bestreben nach Vergleichbarkeit und Standardisierung von Kompetenzen bedingt.

Modelle der Kompetenzmessung – Erste Annäherung

Unternehmen haben großes Interesse an einem möglichst vollständigen Zugriff auf Mitarbeitende. Diesen erklären sie mit einem steigenden Konkurrenz- und Profitdruck. Das „subjektive Moment“ wird als wichtig erkannt. Diese Entwicklung kann von Betrieben im Sinne einer neuartigen „Rationalisierungsstrategie [...] in der Kontinuität einzelkapitalistischer Rentabilitätsinteressen“ (Kratzer und Sauer 2003, S. 92f.) genutzt werden. Das Ziel „arbeitskraftorientierter Rationalisierungsstrategien“ (ebd.) ist es, möglichst viele Ressourcen und Potentiale der Arbeitskräfte durch das Zugeständnis an erweiterten Flexibilitäts- und Steuerungsfreiräumen für die einzelnen Beschäftigten freizusetzen (vgl. Moldaschl und Voß 2002, S. 13f.). Eine passgenaue Rekrutierungsstrategien bzw. eine Ausrichtung des Personals an neuen Anforderungen steht im Mittelpunkt.

Dieses Interesse zeigt sich in Modellen der Kompetenzmessung (vgl. Kap. 5.). Es wird versucht, den Menschen zu vermessen und vergleichbar zu machen. Und eine scheinbare Aufwertung der Person als Person, wie sie in der Grundintention etwa im ProfilPASS vorhanden ist, folgt mittlerweile eben kaum noch der Stärkung der Person oder besitzt eine gesellschaftliche Funktion, sondern die Logik hat sich verschoben: Die eigene Biographie soll als Kompetenzschablone rekonstruiert werden. Im Kern dienen diese Kompetenzmodelle letztlich der Personalauswahl, -organisation (vgl. Gillen 2006, S. 46) oder der Karriereplanung (vgl. Strauch et al. 2009, S. 30).

„Kompetenzmodelle ermöglichen [...] die Bewertung der Mitarbeiterkompetenzen. Die Summe der bewerteten Kompetenzprofile bildet das Kompetenzkapital eines Unternehmens. Ein Kompetenzmodell steuert die Kompetenzbilanz eines Unternehmens: Welchen Wert stellen Kompetenzen dar? Darüber hinaus leistet ein Kompetenzmodell einen wichtigen Beitrag zur Wertorientierung eines Unternehmens: Werte können explizit im Modell benannt sein, wie z. B. „Mitarbeiter orientiert sein Handeln an ethischen Grundsätzen.“ (Gessler 2008, S. 45)

Dabei ist zu fragen, inwieweit der Einzelne nach eigenen Werten handelt und handeln kann oder inwieweit er hier einen Konflikt auszuhalten oder zu überwinden

hat, wenn etwa seine eigene Wertvorstellung nicht mit der des Unternehmens übereinstimmt.

Die *Kompetenzmessung* hat aus unternehmerischer Sicht grundsätzlich die Aufgabe, qualitative Eigenschaften wie Empathie oder Teamfähigkeit quantitativ zu erfassen bzw. operationalisierbar und vergleichbar aufzubereiten. Um Kompetenzen (angeblich) valide messen zu können, muss im Unternehmen eine sehr detaillierte Vorstellung der gewünschten Anforderungsprofile existieren (vgl. Kaufeld 2002, S. 131). Mit Evelyn Viertel etwa kann angezweifelt werden, ob (gerade überfachliche) Kompetenzen wie Kreativität oder Eigeninitiative tatsächlich exakt erfasst werden können (vgl. Viertel 2011, S. 11). Eine psychometrische Messung von Kompetenzen und die Skalierung von Ergebnissen zu deren Vergleichbarkeit für den Bereich der überfachlichen Kompetenzen erscheinen in Anbetracht dessen als wenig sinnvoll und kaum möglich (vgl. Kap. 5.). Dies hat mit der Komplexität der zu erforschenden Einzelkompetenzen zu tun und mit der Ungenauigkeit ihrer Semantik, um deren Klärung es auch aus diesem Grund geht. Mit einer terminologischen Bestimmung kann ein Beitrag für Theorie, Empirie und Praxis der Weiterbildung geleistet werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie zur Selbstkompetenz wird demgemäß ein Bewusstsein für Kompetenzen und deren Feststellung angestrebt.

2.2.2 Individuelle Ebene

Steigende Anforderungen an Individuen

Angesichts der Entgrenzung individueller Lebenswelten, divergierender Leitbilder, veränderter Wertvorstellungen und der notwendigen Neu-Justierung von Leben und Erwerbsarbeit nimmt die „Notwendigkeit divergent-selbstorganisierten Handelns für das Subjekt“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, 2. Aufl., S. XXXVII) zu und der Aspekt Selbstkompetenz gewinnt an Bedeutung. Neben Fach-, Methoden- oder Sozialkompetenz werden der Rückbezug und der Umgang mit der eigenen Person eine Anstrengung eigener Art. Wenngleich der Kompetenzbegriff in allen Berufsgruppen Anwendung findet, wird der Fokus der Analyse auf diejenigen Berufsbereiche gelegt werden, von denen ein hohes Maß an Flexibilität, Eigenverantwortung und -initiative zu erwarten ist. Dies geschieht nicht deshalb, weil andere Berufsgruppen nicht minder interessant wären, sondern weil sich in diesen Segmenten (Medizin, Ingenieurwesen, Pädagogik) Selbstkompetenzen deutlicher zeigen könnten (vgl. Kap. 4.1.), denn sie werden immer häufiger nachgefragt. „Vor diesem Hintergrund müssen die Beschäftigten zusätzlich zu ihren fachspezifischen Kompetenzen auch noch Kompetenzen erwerben, die hinsichtlich konkreter

Anforderungen offener und weniger prognostizierbar sind.“ (Preißer 2001, S. 222) Das Subjekt muss sich optimieren, sich ständig anpassen und weiterlernen. Gemeint ist damit nicht nur fachliches Wissen, sondern auch persönliches Potential.

Somit werden Entwicklungen auf zwei Ebenen angesprochen: (1) Es ist offensichtlich, dass veränderte Arbeitsbedingungen (Rufbereitschaft, Home-Office u. a.) erhöhte Anforderungen an die ganze Person als Instrument der Arbeit stellen. Jenseits einzeln vermittelbarer, auf Erwerbszwecke ausgerichteter Funktionen zielen diese Erwartungen auf Subjektivität und Tiefenschichten der Person (vgl. Hendrich 1999, S. 106). Jeder wird zu seinem eigenen Kompetenzzentrum. Selbstreflexivität und die Bereitschaft, über die Erwerbssphäre hinausgehend alle Lebensbereiche in den Arbeitszusammenhang einzubeziehen, wird gefordert. Damit löst sich die dichotome Trennung von Arbeit und Leben: Eine „individuelle Selbstorganisationsdisposition“ (Pongratz 2005, S. 37), die bislang eher in der Privatsphäre gefragt war und Elemente wie Kreativität, Phantasie und Vertrauen beinhaltet, wird nun zunehmend in neuer Qualität auch in der Erwerbssphäre gefordert. Solche Elemente müssen von den Personen verstärkt als erwerbsrelevante Kompetenzen reflektiert und kultiviert werden. In gleicher Weise erlangen bisher rein berufliche Kompetenzen (z. B. Effizienz, Planung, Kostenorientierung) in der Privatsphäre eine gesteigerte Bedeutung (vgl. Arnold 1996, S. 197-208). Diese Entwicklung wurde im Begriff der Schlüsselqualifikation gebündelt: Schlüsselqualifikationen lassen sich als semantische Projektionsfläche unterschiedlicher Zuschreibungen skizzieren und tragen zu größerer Flexibilität und vielseitigen Verwendbarkeit bei (vgl. Kaiser 2001, S. 277). Sie sind extrafachliche Fähigkeiten, die im Lebens- und Arbeitsbereich benötigt werden und deren Erwerb in unterschiedlichen Zusammenhängen möglich ist. Um berufliche und außerberufliche Ziele zu erreichen werden Schlüsselqualifikationen als selbstverständlich vorausgesetzt. Dabei erneuern sie sich gleichsam „als *perpetuum mobile der beruflichen und privaten Verwertbarkeit* fortlaufend“ (Lerch 2007a, S. 33). Zwar müssen sie vom Individuum immer wieder konserviert oder es müssen bestimmte Facetten erneuert werden, aber die gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen ändern sich stets aufs Neue (vgl. ebd., S. 33). Schlüsselqualifikationen sind insofern auf Dauer bestehende überfachliche Fähigkeiten (z. B. Empathie, Dialog-, Konflikt- oder Kooperationsfähigkeit), die in jeder Handlungssituation neu herzustellen sind (vgl. Geißler und Orthey 2002, S. 70; Kaiser 2001, S. 278).

Damit einher geht eine permanente Anpassung an sich wandelnde Arbeitsanforderungen sowie die Bereitschaft (und Fähigkeit) zu lebenslangem Lernen. Dies bietet Individuen die Grundlage dafür, dass sie sich überhaupt noch dauerhaft in funktionaler Weise als Arbeitskräfte auf subjektiviert Arbeit beziehen können. Der „Zwang zur Leistungssteigerung“ (Pongratz 2010, S. 133) wird erhöht. „Jeder

rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers und Leibeigenen“ (ebd., S. 133). Gewiss gibt es Hinweise, die gegen eine Totalvereinnahmung Lebenslangen Lernens unter dem Primat ökonomischer Verwertbarkeit (vgl. Kap 2.1.) gerichtet sind und ihren emanzipatorischen Charakter beschwören (vgl. Lerch 2010, S. 17). Allerdings sind diese gegenüber dem ökonomisch ausgerichteten Mainstream in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft mit der Hineinnahme von Selbstkompetenzen selten vorzufinden.

Aus veränderten Beschäftigungsverhältnissen lassen sich drei Anforderungen an den Arbeitskraftunternehmer (vgl. Voß und Pongratz 1998, S. 140-144) bzw. mit anderer Akzentuierung, nämlich umfassender auf das ganze Leben bezogen, an den Typus des „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling 2007) zusammenfassen:

1. Erstens trägt er die alleinige Verantwortung für die Aufrechterhaltung seiner Beschäftigungsfähigkeit, so dass er seine Kompetenzen marktgerecht entwickeln und vermarkten muss. Das Individuum wird in immer höherem Maße für seinen eigenen beruflichen Erfolg und den des Unternehmens verantwortlich gemacht, auch, weil es gezwungen wird, seine subjektiven Potentiale und seine Persönlichkeit aktiv in den Prozess der Arbeit (oder die Suche nach neuer Beschäftigung) mit einzubeziehen (Pongratz und Voß 2004, S. 24). In der Folge bedeutet das, dass nicht mehr nur die Betriebe das unternehmerische Risiko des Einsatzes von Kapital und Arbeitskraft tragen, sondern vermehrt die Beschäftigten. Der Einzelne muss über *Selbstkontrolle* verfügen.
2. Zweitens hat er seine Arbeit im Rahmen betrieblich gesetzter Ziele weitestgehend selbständig zu organisieren und zu steuern. Diese Selbststeuerung ist zwar auf den Arbeitszusammenhang beschränkt, wirkt aber letztlich auf den Zusammenhang von Erwerbsarbeit und Leben zurück: Es wird eine Totalvereinnahmung des ganzen Lebens unter dem Primat der *Selbstökonomisierung* hervorgerufen. Indizien hierfür sind die Zunahme von Diskussionen um Work-Life-Balance, die Verfügbarkeit an allen Orten zu allen Zeiten oder Abgrenzungsschwierigkeiten zur Arbeit mit den bekannten Konsequenzen wie Diskussionen um Depressionen oder Burn-out. Selbstkompetenz ist in diesem Sinn als Zugriff auf die Persönlichkeit/Person zu verstehen. Vielleicht aber könnte der Begriff anders gefasst werden, wenn etwa der von Heinrich Dauber formulierte Gedanke ernst genommen wird:

„Was gehört zu mir und lässt mich aufgrund meiner eigenen Erfahrungen und Prägungen so und nicht anders reagieren? Kann ich mir meine Unzufriedenheit gelassen anschauen, vielleicht sogar liebevoll akzeptieren? Wo muss ich mich nach außen besser abgrenzen, Erwartungen und Anforderungen an mich besser begrenzen, nicht mehr wollen zu sollen als ich aufgrund meiner Zeit und Fähigkeit erfüllen kann?“ (Dauber 2006, S. 13)

Hier sind zwei Momente enthalten, die auf andere Kontexte transferierbar sind: Neben der reflexiven Komponente bezieht Dauber emotionale und willentliche Aspekte mit ein. Einem klassischen Subjektverständnis folgend überwiegt jedoch in der eigenen Darstellung das reflexive Moment. Daneben bedenkt Dauber Rahmungen und Kontexte, die das Subjekt nicht nur theoretisch und praktisch ablichten, sondern auch die in das Subjekt eingeschriebenen Muster und Praktiken ausleuchten (vgl. Kap. 3.3.).

3. Drittens sieht sich der Arbeitnehmer zu einer effizienten und erwerbsbezogenen Alltagsorganisation gezwungen, im Zuge derer er Arbeit und Privatleben immer wieder aufs Neue miteinander vereinbaren muss. Die eigene Arbeit will aktiv strukturiert und rationalisiert werden (vgl. Moldaschl und Voß 2002, S. 14). Zum einen ist damit der erweiterte Zugriff von betrieblicher Seite auf das Individuum beschrieben, zum anderen führt dies „die vollständige Unterwerfung der Lebenswelt unter die Systemrationalität“ (Elster 2007, S. 54) mit sich. Die Verlagerung von formal erworbenen Qualifikationen auf die individuell in den verschiedensten Lebensbereichen entwickelte Kompetenz nimmt den Einzelnen tiefgreifend in die Pflicht, für seine „Employability“ persönlich Sorge zu tragen (*Selbstrationalisierung*).

Aus der bisherigen Argumentation geht hervor, dass der Prozess der Subjektivierung von Erwerbsarbeit zu einer Steigerung jener Anforderungen führt, die sich an die ganze Person und ihre personalen Fähigkeiten richten: Der Mensch wird zum Mittel. Er zeichnet sich aus durch „aktive Produktivitätsorientierung und Marktorientierung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen, Fähigkeiten zur flexiblen Selbstorganisation von Alltag und Lebenslauf, Kompetenzen zum flexiblen Identitätsmanagement sowie zur Ichstabilisierung und Autonomie“ (Voß und Pongratz 1998, S. 155). Das Subjekt wird damit je nach Ausrichtung, anthropologischer Vorstellung oder theoretischen Annahmen als domestiziert, autonom oder dilettantisch verstanden (vgl. Kap. 3.3.). Zu fragen ist aber, inwieweit in den Vorstellungen von Selbstkompetenz auch Elemente enthalten sind, die das Subjekt als reflexives beschreiben. Vor dieser Folie wird u. a. geprüft, welche Logiken in Modellen der Feststellung von Kompetenzen vorherrschen (vgl. Kap. 5.).

Für betroffene Arbeitskräfte hat die Subjektivierung von Arbeit ambivalente Folgen: Einerseits entstehen für sie aus der Entgrenzung von Strukturvorgaben oft erweiterte Gestaltungsfreiräume. Diese ergeben sich u. a. durch die Öffnung verfestigter Strukturen auf unterschiedlichen Ebenen, welche immer Auswirkungen auf Subjekte und ihr Arbeitshandeln haben: Unterschieden wird zwischen einer zeitlichen (Flexibilisierung), einer räumlichen (Arbeit von zu Hause), einer technischen (Zunahme elektronischer Datenverarbeitung am Arbeitsplatz), einer fachlichen (kontinuierliche Weiter-Qualifizierung) und einer sozialen Entgrenzung (Zunahme von Projekt- und Gruppenarbeiten) (vgl. Elster 2007, S. 16f.). Zugleich bedeutet dies aber, dass Arbeitende die Ausdünnung von Strukturvorgaben nicht nur kompensieren, sondern ihre Tätigkeit immer häufiger aktiv „selbstorganisiert“ regulieren müssen. Freiheit und Autonomie als Einschreibungen des Subjekts verändern sich zu einem „subjektiven Faktor“ als Potential von Mitarbeitenden (vgl. Rau 2005, S. 140). „Als ideal wird angesehen, wenn der arbeitende Mensch sowohl in vertrauten wie unerwartet neuartigen Arbeitssituationen in der Lage ist, sein gesamtes kreatives Subjekt-Potential zu aktivieren, um selbstsicher alle ihm zugewiesenen Aufgaben und Probleme zu bewältigen“ (Meueler 2005, S. 23).

Das Subjekt wird durch betriebliche Ziele domestiziert. Dabei sind fachliche Kompetenzen zwar noch immer unabdingbar, zugleich aber werden überfachliche Kompetenzen (Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen) wichtiger (vgl. Int. Med 1; Int. Ing 3)³. Die Hinwendung zum Kompetenzbegriff ist insbesondere durch ein erhöhtes betriebliches Interesse am Humankapital zu erklären. Im Kern zielen die scheinbaren Gestaltungsspielräume darauf ab, den Menschen anpassungsfähiger an den Wandel zu machen und darüber hinaus diesem glaubend zu machen, dass er dabei noch selbst gestalten könne.

Steigende Ansprüche der Arbeitnehmer an ihre Arbeit

Neben einer vermehrten betrieblichen Nachfrage nach subjektivierter Arbeitskraft sind es die Arbeitenden selbst, die ihre Ansprüche an Erwerbsarbeit ändern. Sie formulieren wachsende Gestaltungsmöglichkeiten, d. h., sie wollen Gestaltungsspielräume, Mitsprache, flexible Zeiteinteilung erhöhen. Ihr Arbeiten ist „über materiell-reproduktionsbezogene Interessen hinaus durch erhöhte Sinn-, Selbstverwirklichungs- und Anerkennungsansprüche gekennzeichnet“ (Kels und Vormbusch 2005, S. 36). Diese Tendenz ist mittlerweile Standard. Martin Baethge hat sie im Rahmen einer Studie zur (normativen) Subjektivierung der Arbeit beschrieben: Subjekte trennen nicht mehr strikt Arbeit und Leben, sondern sie versuchen ver-

3 Interviewpassagen werden im Folgenden abgekürzt durch z.B. Int. Päd. 3, 22; Stellenprofile mit z.B. Ing., 85; Bezüge auf eine generierte Gesamtdatei mit Ges.

mehrt eigene Werthaltungen und Ansprüche an ihre Arbeit zu stellen und wollen sich durch ihre Arbeit verwirklichen (vgl. Baetge 1991, S. 6f.). Neu ist heute nicht, dass Arbeitnehmer sich in ihrem Beruf (soweit möglich) verwirklichen wollen; neu aber ist der erhöhte Zugriff von Seiten der Betriebe auf die gesamte Person. Und im Kompetenzbegriff ist ein Terminus gefunden, der wie kaum ein anderer die beiden Seiten, gesetzte Anforderungen und subjektive Momente in sich bündelt.

Ein Ergebnis der Untersuchung von Baetge besteht darin: Junge Erwachsene formulieren als Anspruch an ihre spätere Arbeit, dass diese „persönlich etwas bringen soll“ und dass sie „etwas mit mir zu tun haben soll“ (Baetge u. a. 1988, S. 166f.). Ähnliche Ergebnisse zeigen die eigenen Untersuchungen, welche vor allem in Kapitel 4 und Kapitel 5 Einzug finden werden. Martin Baetge formuliert in seiner Studie zudem „strukturelle Momente in dem doppelten Konstitutionsprozess von Arbeitsbewusstsein außerhalb und in der Arbeit“ (ebd. S. 12), welche Identität prägen. Kritik an diesen Aussagen wird dann augenscheinlich, wenn daran erinnert wird, dass Baetge die individuellen Veränderungen im Wert- und Anspruchsdenken insbesondere der Beschäftigten sieht und dabei Organisationen als Arbeitgeber weitgehend ausklammert – und zwar in einer neutralen Perspektive als Rahmung von Arbeitsprozessen sowie in einer ausnutzenden Perspektive, in der Handlungsspielräume von Subjekten immer schon in betriebliche Logik eingepasst sind oder in dem Sinn, dass Subjekte instrumentalisiert werden.

Entsprechend gibt es kritische Stimmen, die anfragen, was Erwerbsarbeit überhaupt mit Selbstverwirklichung zu tun hat (vgl. Behrens 1984), da die Ziele ihrer Verwirklichung doch fremd gesetzt sind. Allerdings sind diese kritischen Stimmen eher selten. Das hat unterschiedliche Gründe: (1) Zum einen orientiert sich Pädagogik als Disziplin verstärkt an ökonomischen Entwicklungen, d. h. sie reagiert auf politische und ökonomische Forderungen. (2) Zum anderen muss sich Pädagogik zu ihrer eigenen Legitimität am gesellschaftlichen Bedarf ausrichten. Beides aber führt (3) dazu, dass Pädagogik verstärkt auf etwas reagiert, anstatt selbst Tendenzen hervorzubringen.

Zusammenfassung

Subjektivierung von Arbeit kann als ein Wechselverhältnis zwischen Betrieb und Subjekt betrachtet werden. Individuen tragen eigene Ansprüche an ihre Erwerbstätigkeit heran und sind in diesem Rahmen bereit, eigene Strukturierungen und damit zeitliche und räumliche Entgrenzungen von Arbeit hinzunehmen oder sich bewusst dazu zu verhalten. Im Zuge von strukturellen Veränderungen der Erwerbsarbeit und neuen managerialen Steuerungsmethoden nutzen Betriebe aber auch vermehrt subjektive Potentiale der Beschäftigten: Subjektivierung von Arbeit meint die „Nutzung von Leistungspotenzialen der Person für betriebliche Zwecke

in systematisch erweiterter Qualität und Reichweite“ (Pongratz 2005, S. 60). D. h.: „Zwar nutzt jede Arbeitstätigkeit subjektive Potenziale – aber in sehr unterschiedlichem Maße.“ (ebd., S. 60)

Es wurde deutlich, dass sich Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit auf zwei verschiedenen Ebenen zeigen: (1) Für die Person folgt, dass sie Bildung zunehmend in einer Form benötigt, die primär an ganzheitlicher Kompetenzentwicklung orientiert ist und somit auf die ganze Person und ihr ganzes Leben abzielt anstatt auf funktionsbezogene Qualifikationen allein. Für Kompetenzentwicklung gilt es daher zu prüfen, auf welche Weise (beschäftigungsbezogen/entwicklungsbezogen) das Subjekt unterstützt werden soll. In letztgenannter Perspektive können das Subjekt und sein Lernen als lebensbegleitende und selbstbildende Prozesse akzentuiert werden. (2) Daneben vereinnahmen Betriebe das Subjekt für ihre Zwecke und machen den Mitarbeitenden glaubend, dass sie für individuelle *und* unternehmerische Ziele verantwortlich seien.

Eine ähnliche Argumentation findet sich in (bildungs-)politischen Papieren, Handreichungen und Empfehlungen wieder. Diese sind nicht frei von wirtschaftlichen Interessen, wenngleich auch gesellschaftliche Aspekte eine Rolle spielen.

2.3 Bildungspolitische Relevanz

Da der Prozess zur Erarbeitung des „Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (DQR) im Wesentlichen auf Initiativen der EU zurückzuführen ist, wird in einem ersten Schritt (1) der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR/EQF) skizziert und dann (2) im Speziellen auf den Deutschen Qualifikationsrahmen eingegangen. Gemäß der Ausgangsfrage (vgl. Kap. 1.) wird es dabei vor allem um die in diesen bildungspolitischen Rahmenbedingungen verhandelte Stellung des Subjekts gehen.

2.3.1 Europäische Rahmenbedingungen und der EQR

Die EU hat im April 2008 die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des EQR angenommen. Damit wurde der Aufbau eines europaweiten bildungssektorübergreifenden Qualifikationsrahmens offiziell verabschiedet. Das Ziel bestand darin, den Europäischen Qualifikationsrahmen als Referenzinstrument zu verwenden, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme vergleichbar zu machen: Dabei wird sowohl Lebenslanges Lernen und Chancengleichheit als auch die weitere Integration des europäischen

Arbeitsmarkts gefördert, „wobei die Vielfalt der nationalen Bildungssysteme zu respektieren ist“ (Europäisches Parlament/Rat 2008, S. 3).

Daraus lassen sich strukturelle und individuelle Folgen ableiten:

(1) Strukturell folgt u. a. die EU-Kommission aus der Lissabon-Strategie (2003) das Ziel der „Schaffung eines europäischen Raums der Berufsausbildung“ und ein Mandat auf die Förderung eines europäischen Bezugsrahmens sowie „die Entwicklung von flankierenden Instrumenten [...] Hier sind vor allem der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) mit seinen nationalen Pendanten und ein Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsausbildung (ECVET) zu nennen“ (Geldermann et al. 2009, S. 155). Als gesamtes Ziel gilt, „die Qualität der Berufsausbildung [...] [als] Grundlage der Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsraums“ (ebd., S. 162; vgl. BMBF 2013, S. 9; vgl. Gonon 1996, S. 28) zu fördern.

(2) Individuell bedeutet das: Durch die Aufforderung an die Mitgliedstaaten, ein gemeinsames Muster von Lebensläufen in Europa zu entwickeln, wird „die bildungspolitische und bildungstheoretische Schnittstelle zwischen der machtpolitischen Strategie und der Formierungsaufgabe der individuellen Biografien“ (Seiverth 2010, S. 28) markiert. Der Mensch (einschließlich seiner personalen Kompetenzen) wird durch politische Rahmungen eingenommen.

Auf das Subjekt als Subjekt wird relativ wenig Bezug genommen, sondern stattdessen werden wirtschaftliche Interessen fokussiert. Daneben wird deutlich, dass selbst dort, wo das Subjekt traditionell vorkommen müsste, als Zielkategorie nicht etwa Bildung in einem weiten, humanistisch geprägten Verständnis vorherrscht, sondern diese umgewandelt wird zu einem helfenden Instrumentarium eines gewinnbringenden Systems: „Bildung wird zum logischen und praktischen Derivat einer Machtsteigerungs- und Marktradikalisierungspolitik, die zum Inbegriff europäischer Entwicklungsrationalität [...] erhoben [...] wird. Diese Umcodierung der Bildung zur Ressource einer ökonomischen Strategie der Machtsteigerung findet ihren semantischen Ausdruck im Begriff des ‚Lebenslangen Lernens‘“ (Seiverth 2010, S. 30). Denn der Terminus des Lebenslangen Lernens hat einen selbstverständlichen, unhinterfragbaren Status erhalten und besitzt vor allem einen vorschreibenden Charakter (vgl. Lerch 2010, S. 17). Für das Subjekt folgt daraus, dass es aus der Logik des ökonomisch konnotierten Lernens kein Entkommen mehr gibt. Das zeigt sich auch anhand der Diskussionen um das Erfassen und Anerkennen von informell erworbenen Kompetenzen. Sie machen aus Subjekten mit eigenen Interessen und Bedürfnissen verwertbarkeitsorientierte Lernende, die vor allem lernen, sich in dieser Logik verwertbar zu halten.

Beschreibung und Logik des EQR

Die Logik des EQR orientiert sich an demselben Muster: Das Subjekt wird unter ökonomischen Interessen in den Blick genommen. Die Optimierung wird in der Stufenordnung von Kompetenzen sichtbar, welche in DQR und EQR gegeben ist (vgl. BMBF 2013, S. 13f.). Die Verkehrung des Subjekts lässt sich bereits an der politischen Ausrichtung des EQR erkennen: Die Entwicklung eines gemeinsamen EQR ordnet sich in eine Reihe von Initiativen zur Harmonisierung der verschiedenen Bildungssektoren der EU-Mitgliedsländer ein. Mit der Erarbeitung des EQR verpflichten sich die Mitgliedsstaaten, strukturelle Verbindungen zwischen „dem Europäischen Qualifikationsrahmen und bestehenden oder künftigen europäischen Systemen zur Anrechnung und Akkumulierung von Studienleistungen an Hochschulen und bei der Berufsausbildung zu fördern, um die Mobilität der Bürger zu verbessern und die Anerkennung der Lernergebnisse zu erleichtern“ (vgl. Europäisches Parlament/Rat 2008, S. 3). Sicher lassen sich einige positive Aspekte, auch für das Subjekt, festhalten: So soll beispielsweise Mobilität von Lernen und Beschäftigten innerhalb Europas im Sinne bestmöglicher Chancen gefördert, Qualifikationsstufen vergleichbarer gemacht oder eine Transparenz im Bildungssystem hergestellt werden.

Vergegenwärtigt man sich aber die politische Ausrichtung, die stets auf politische und ökonomische Macht der Partner in Europa verweist, dann kann gefolgert werden: „Der EQR ist ein [...] ‚politisches Vermittlungsinstrument‘ – und damit nicht nur ein ‚Übersetzungsmechanismus‘ zur Bewertung von Lernergebnissen, wie er von seinen Erfindern verstanden und präsentiert wird“ (Seiverth 2010, S. 28). Letztlich meint das nicht mehr ein Lernen, das dem Suchen und Orientieren in der Welt dient und sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, sondern Lernen orientiert sich allein am Lernergebnis. Diese Denkweise hat weder den Lernenden noch dessen Bildung im Blick, sondern sie betrachtet Macht und Systeme.

Mit dem Kopenhagen-Prozess wurde im *Berufsbildungssektor* der Grundstein für die verstärkte Zusammenarbeit in den Bereichen Transparenz, Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen gelegt. In diesen Prozess gliedert sich die Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) ein. Damit soll die Anrechnung und Anerkennung unterschiedlicher Ausbildungen in Europa erleichtert werden. Grundprinzipien des ECVET sind dabei die Erfassung von Lernergebnissen, die Personenzentriertheit, die Feststellung von units und credits, also Transfer und „Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsausbildung“ (Geldermann et al. 2009, S. 163), die die Durchlässigkeit und Mobilität erhöhen soll.

Im *Hochschulbereich* wurde der Prozess zur Angleichung und Vergleichbarkeit der Abschlüsse der Mitgliedsstaaten bereits im Jahr 1999 mit der Bologna-Er-

klärung auf den Weg gebracht. Darin haben sich die Mitgliedsstaaten verpflichtet, ihre Hochschulsysteme zu reformieren, um Transparenz und Transfer zu verbessern sowie ein System vergleichbarer Abschlüsse zu schaffen. Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum wird dabei eng auf den EQR abgestimmt. In diesen Prozess gliedert sich die Entwicklung des Europäischen Systems zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) ein. Der EQR soll als Instrument zur Übersetzung der innerhalb Europas erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen dienen, um diese europaweit vergleichbar und verständlicher zu machen.

Zusammenfassung

„Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, 2. Aufl., S. XIV) Zum einen ist die politische Integration Europas Auslöser für die Europäisierung der (Berufs-)Bildung, die ihren Niederschlag im EQR findet; zum anderen führt die Internationalisierung der Unternehmen dazu, dass Arbeitnehmer in einen Leistungsvergleich auf europäischer Ebene treten. Durch die Anerkennung von im europäischen Ausland erworbenen Qualifikationen zielt der EQR daneben sowohl auf die Förderung des lebenslangen Lernens als auch auf das Beschäftigungssystem. Welche konkreten Auswirkungen und Umsetzungsstrategien bzw. auf welche Weise Rahmenbedingungen und „Gestaltungsmöglichkeiten der Berufsbildung sich durch Europäisierung und Globalisierung ändern“ (Geldermann et al. 2009, S. 153), bleibt abzuwarten.

Der EQR ist dabei bildungsbereichsübergreifend konzipiert und umfasst sämtliche Qualifikationsniveaus der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung (vgl. Europäisches Parlament/Rat 2008, S. 3). Wesentliche Funktionen und Ziele des EQR sind:

- Entwicklung eines Metarahmens, um national erworbene Qualifikationen einzuordnen und vergleichbar zu machen
- Verbesserung der europaweiten Mobilität und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen (vgl. Stephan 2010, S. 150)
- Erweiterung des formellen Lernens durch die Berücksichtigung informellen und non-formalen Lernens
- Förderung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung
- Verbesserung der Qualitätssicherung und -entwicklung

Für die Praxis bedeutet das, dass die Qualifikationen zunächst dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) des jeweiligen Landes zugeordnet werden, und dann

im nächsten Schritt eine Zuordnung zum EQR als Metarahmen erfolgt. Der EQR besteht im Wesentlichen aus acht durch Lernergebnisse beschriebene Qualifikationsniveaus. Unter Lernergebnissen werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen verstanden. Sie ermöglichen Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat (vgl. Europäisches Parlament/Rat 2008, S. 4). Jedes der acht Niveaus ist durch Deskriptoren charakterisiert, welche die Lernergebnisse beschreiben und welche für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen notwendig sind. Insgesamt aber wird weniger vom Subjekt aus gedacht, als vielmehr vom „unterworfenen Subjekt“ aus. Es wird domestiziert, denn aus dem politisch-ökonomischen Rahmen gibt es keine Fluchtlinien mehr.

2.3.2 Kompetenz, Outcome-Orientierung und der DQR

Nationale Aktivitäten

Mit der Verabschiedung des EQR durch das Europäische Parlament und den Rat im April 2008 haben sich Deutschland und die anderen EU-Mitgliedsstaaten dazu verpflichtet, ihre nationalen Qualifikationssysteme in Relation zu den Zielen des EQR zu setzen und dafür zu sorgen, dass bis 2012 alle neuen Qualifikationsbescheinigungen, Diplome und Europass-Dokumente einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten (vgl. Europäisches Parlament/Rat 2008, S. 3). Mit dieser Vereinbarung wurde der Grundstein für den aktuellen DQR-Entwicklungsprozess gelegt. Einige der EU-Mitgliedsstaaten wie Irland, Großbritannien und Frankreich verfügen bereits über einen NQR. In Deutschland hat der Entwicklungsprozess relativ spät begonnen: Erst im Oktober 2006 haben sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) auf die Grundsätze zur Erarbeitung des DQR verständigt. Für die Steuerung des Entwicklungsprozesses wurde Anfang 2007 eine gemeinsame Bund-Länder-Koordinierungsgruppe „Deutscher Qualifikationsrahmen“ (B-L-KG) eingesetzt. Um weitere relevante Akteure in den Erarbeitungsprozess einzubeziehen, wurde der Arbeitskreis „Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) gegründet. Am AK DQR sind neben Vertretern aus Bund und Ländern, Einrichtungen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung beispielsweise Sozialpartner beteiligt. Der AK DQR hat im Februar 2009 einen gemeinsamen Diskussionsvorschlag eines DQR vorgelegt (vgl. AK DQR 2009; BMBF 2013, S. 11), der als Grundlage für die nächste Erarbeitungsphase von Mai 2009 bis Mai 2010 diente. Dabei wurde der Entwurf von Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Bildungspraxis in vier ausgewählten Berufs- und Tätigkeitsfeldern (Gesund-

heit, Handel, Metall/Elektro und IT) exemplarisch erprobt (vgl. BMBF/KMK 2010). Die Ergebnisse der Erarbeitungsphase wurden in einen DQR-Vorschlag eingearbeitet und dem BMBF und der KMK im November 2010 vorgelegt (vgl. AK DQR 2010). Die nächste Aufgabe des AK DQR bestand darin, bis Ende 2011 einen Vorschlag für die Zuordnung formaler Qualifikationen zu erarbeiten. Im Anschluss daran sollten unter besonderer Beteiligung der Akteure der Fort- und Weiterbildung sowie der Sozialpartner mögliche Verfahrenswege und Strategien zur Einbeziehung nicht-formalen und informellen Lernens erarbeitet und auf ihre Anwendbarkeit geprüft werden (vgl. AK DQR 2011, S. 2). Der deutsche Bericht wurde 2012 an die Europäische Kommission übermittelt.

Beschreibung und Logik des DQR: Outcome-Orientierung und Durchlässigkeit

Entscheidend für die „Zuordnung von Qualifikationen zu einem bestimmten Niveau sollen dabei allein nachgewiesene Kompetenzen und nicht Bildungsweg oder -dauer“ (Viertel 2011, S. 10) sein. Im deutschen Bildungssystem, insbesondere im Hochschulsystem, stehen bisher aber vor allem Input-Faktoren wie Materialien, personale Ressourcen, Lehrpläne und Regelungen im Interesse bildungspolitischer Steuerung (vgl. Dehnhostel et al. 2009, S. 48). Mit der Outcome-Orientierung wird der Schwerpunkt auf Ergebnisse von Bildungsabschnitten gelegt und hierfür Bildungsstandards als Benchmarks formuliert (vgl. ebd., S. 48). Bildungsstandards lassen sich folgendermaßen charakterisieren: Sie

„bezwecken die Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Kompetenzen, die Lernende nach bestimmten Bildungs- oder Qualifizierungsdurchläufen entwickelt haben; [sie] sollen die Überprüfbarkeit, die Mess- und Bewertbarkeit der Kompetenzentwicklung ermöglichen, und zwar anhand von Leistungen, von Erfolgen und Misserfolgen der Lernenden; [sie] sind Instrumente zur Steuerung, Kontrolle und Überwachung von Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen sowie Benchmarks für den Vergleich von Bildungssystemen; [sie] dienen der Qualitätssicherung, Qualitätsverbesserung und Evaluation des Bildungswesens“ (ebd., S. 49).

Der DQR stellt ein Instrument dar, diesen von deutschen Bildungspolitikern und Weiterbildungsexperten angestrebten Paradigmenwechsel von der Orientierung an formalen, abschlussbezogenen Qualifikationen hin zu einer Orientierung an Lernergebnissen bzw. Kompetenzen voranzubringen. Diesem Anspruch folgend gliedert sich der DQR in die auf europäischer Ebene geforderte und in Deutschland angestrebte Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) (vgl. Seeber 2010, S. 1). Rita Meyer fasst zusammen: „Die Umsetzung in einem NQF würde bedeuten, dass wir unser bisher inputo-

rientiertes System verändern und für alle Berufsbilder und Ausbildungsordnungen ‚learning outcomes‘ auf unterschiedlichen Niveaustufen beschreiben müssten.“ (Meyer 2006, S. 10)

Solche Änderungen sind nicht nur zeitaufwändig und aufgrund unterschiedlicher Akteure auf verschiedenen Ebenen schwer umsetzbar, sondern es resultieren daneben Zuschreibungsschwierigkeiten der Zuordnung von Kompetenzen zu den jeweiligen Niveaustufen.

„Mit dieser einheitlichen Struktur der DQR-Matrix wird ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck gebracht. Beschreibungsmerkmale wie Beurteilungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Reflexivität gehen ebenso über ein reines Qualifikationsverständnis hinaus wie die im Glossar definierten Begriffe insbesondere der personalen, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz.“ (Dehnbostel 2011, S. 242)

Dadurch wird eine Angleichung und Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen vorbereitet. Die (berufliche) Weiterbildung gibt wichtige Impulse für die Anerkennung von informalen, nicht-formalen und informellen Kontexten und den dort erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Ein weiteres Erfordernis liegt im Bereich der überfachlichen Kompetenzzuordnung und -feststellung – so auch im Bereich der Selbstkompetenzen (seit 2011: Selbständigkeit) (vgl. BMBF 2013, S. 16), da diese zum großen Teil lebensgeschichtlich und informell erworben werden (vgl. Kap. 5.). Daraus ergeben sich erkenntnis- und messtheoretische Fragen: „Sollen und können tatsächlich alle wichtigen Kompetenzen wie z. B. Innovationsfähigkeit und Kreativität, fachübergreifendes Denken und Handeln, Informationskompetenz und selbständiges Lernen sowie soziale [und Selbst-, SL] Kompetenzen empirisch valide gemessen werden?“ (Viertel 2011, S. 10) Und schließlich kann konsequent weitergefragt werden: „Hätte also im ungünstigen Fall eine längere, umfassende und die Persönlichkeit fördernde Ausbildung einen geringeren Wert als eine kurze, sich auf funktionelle, messbare Kompetenzen beschränkende Weiterbildung?“ (ebd.)

Dieser Widerspruch führt dazu, „qualitative Aspekte des Kompetenzerwerbs“ (ebd., S. 12) für eine die berufliche Lesart von Selbstkompetenz erweiternde Perspektive aufzunehmen: So können beispielsweise Verantwortungsbewusstsein oder Reflexionsfähigkeit wohl nicht allein beruflich gedacht werden, sondern beinhalten ebenso persönlichkeitsbildende und gesellschaftliche Aspekte.

Die Entwicklung von Gestaltungs- und Reflexionskompetenz, Teilhabe- und Urteilsfähigkeit sind bedeutsam für eine Identitätsbildung, welche Basis der Lebensgestaltung ist (vgl. AK DQR 2009, S. 2). Kompetenz gilt als „die Fähigkeit

und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (AK DQR 2010, S. 4; vgl. Gnahs 2010, S. 6). Der DQR konzentriert sich auf ausgewählte Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Handeln in Lern- oder Arbeitsbereichen relevant sind. Im Einzelnen sind dies: Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, Personale Kompetenz unterteilt in Sozialkompetenz und Selbständigkeit (bis 2010 Selbstkompetenz). Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigens Erwähnung (vgl. AK DQR 2009, S. 4; BMBF 2013, S. 16).

Mit der Entwicklung des DQR ist die Hoffnung verbunden, die Transparenz und Durchlässigkeit innerhalb des deutschen Bildungssystems zu fördern (vgl. AK DQR 2010, S. 2), das von starken, größtenteils voneinander isoliert stehenden Bildungsbereichen (Allgemeinbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung und Weiterbildung) gekennzeichnet ist. Der DQR versteht sich als Transparenz- und Übersetzungsinstrument, welches das bestehende System der Zugangsberechtigungen im Bildungssektor nicht ersetzt (vgl. AK DQR 2010, S. 5), aber als „Ordnungssystem für unterschiedliche Qualifikationen“ dienen und für die „Reform von Berufsbildungs- und Hochschulsystem“ (Viertel 2011, S. 13) nutzen kann. Bisherige Verbindlichkeiten des Bildungssystems werden neu zu bestimmen sein:

„Die aktuelle Diskussion gerade auch im Bezug auf die Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens kann die Möglichkeit eröffnen, Instrumente und Verfahren zu entwickeln, die eine Vergleichbarkeit von Qualifikationen und erworbenen Kompetenzen nicht nur transnational, sondern auch über die internen ‚Systemgrenzen‘ der deutschen Bildungssysteme hinweg ermöglichen.“ (Geldermann et al. 2009, S. 164)

Das kann Vorteile für die im Bildungswesen arbeitenden Akteure und Lernende haben. Es kann aber zugleich Irritation und Unsicherheit auslösen. Neue Handlungsmöglichkeiten nämlich erzeugen bisweilen neue Gefahren. Denn solche, durch den Bologna-Prozess und den EQR/DQR entstehenden Handlungsspielräume und Durchlässigkeiten führen dazu, dass die Subjekte erst lernen müssen, sich darin zu bewegen. Durch neue Handlungsspielräume steigt eben die Notwendigkeit der Orientierung. Zugleich wird immer mehr Verantwortung in das Subjekt gelegt, das sein Lernen selbst planen muss. Lebenslanges Lernen beinhaltet in diesem Sinn zugleich „Anschaulichkeit und Abstraktheit als das Paradigma europäischer Humankapitalentwicklung, weil sich in ihm das Prinzip individualisierter eigenverantwortlicher Lebensführung mit den Imperativen der ökonomischen

Globalisierung und der strategischen Instrumentalisierung durch Marktakteure zwanglos verbindet“ (Seiverth 2010, S. 30). Damit gewinnen neue Formen der Machtausübung an Bedeutung. Sie „verbergen ihren Machtcharakter einerseits hinter der Sprache der Wissenschaft (der pädagogischen Evaluationsforschung), andererseits entstammen sie der Verfahrensrationalität moderner Unternehmensführung: dem [(Qualitäts-)Management. Als solche scheinen sie über jeden Zweifel erhaben“ (Schirlbauer 2005, S. 37). Solche Instrumente dienen zur Anregung weiterer Optimierungen.

Zusammenfassung

Die Kompetenzdiskussion ist auch politisch gewollt. Daraus kann die grundlegende Frage nach der Steuerung von Bildungs- resp. Qualifizierungsinhalten gestellt werden: Wer steuert wen? Lenken die politischen Akteure und wirtschaftlichen Mächte die Wissenschaft und ihre Akteure oder üben umgekehrt jene einen Einfluss auf Wirtschaft und Politik aus? Welche Rolle spielen dabei Individuen, Bildungsinstitutionen oder nationale und internationale Akteure? Nationale Systeme haben die Aufgabe, die einzelnen Qualifikationsrahmen miteinander in Beziehung zu setzen und vergleichbar zu machen. Es müssten Qualifikationen kompetenzbasiert formuliert und Instrumente zur Feststellung und Vergleichbarkeit von Kompetenzen entwickelt werden. Diese Schwierigkeit kann nicht ausgeblendet werden, denn sie ist virulent. Das vorliegende Forschungsvorhaben wird dieses Thema behandeln, will aber zunächst auf das aufmerksam machen und das systematisieren, was unter dem Label der Selbstkompetenz aufgeführt wird (vgl. Kap. 4.). In einem weiteren Schritt sollen dann bestimmte, begründet ausgewählte Kompetenzen auf ihre didaktische (Un-) Möglichkeiten hin untersucht werden (vgl. Kap. 5.). Damit ist erneut offen gelegt, dass sich die Forschungsarbeit ein anderes Ziel gesetzt hat und insofern auf einer anderen Ebene angesiedelt ist als auf der Ebene der Messung von Kompetenzen. Darüber hinaus ist es ohnehin fraglich, inwieweit solche Kompetenzmessungen sinnvoll (da damit auch die Gefahr besteht, das Subjekt zu einer fragwürdigen Kompetenzschablone zu reduzieren) und machbar (da die Komplexität der jeweiligen Einzelkompetenzen einer Operationalisierung entgegensteht) sind.

Die Veränderung innerhalb der Debatten ist offenkundig und kann zusammengefasst werden in einer „Veränderung von der Input- zur Outcomeorientierung“ (Gnahn 2007, S. 17). *Strukturell* ergibt sich hieraus die Problematik, „durch eine einseitige Outcome- und Marktorientierung die Zielsetzungen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer auf das Individuum bezogenen Bildung aufzugeben“ (Dehnbostel 2011, S. 244). Konsequenterweise führt das dazu, dass damit „eine so orientierte Einführung des DQR auch eine Schwächung

gesellschaftlicher Partizipation und öffentlich-rechtlicher Standards im Bildungssystem bewirken“ (ebd.) kann. *Individuell* gewinnt „die Orientierung an den Lernergebnissen und ihren Verwendungsmöglichkeiten zunehmend an Bedeutung“ (ebd.), wobei mit Berechtigung gefragt werden muss, inwieweit ein Primat von messbaren Kompetenzen (vgl. BMBF 2013, S. 47) gegenüber Lerninhalten und -prozessen sinnvoll ist. „Eine Reduzierung auf den Qualifikationsansatz birgt die Gefahr, dass Kompetenzen nur noch als Problem der Formulierung entsprechender Indikatoren und Skalierungen erscheinen und qualitative Aspekte des Kompetenzerwerbs weitgehend ausgeblendet werden.“ (Viertel 2011, S. 12) In dieser Logik nämlich steuert sich das Subjekt selbst von Innen, d. h. das Subjekt internalisiert die Werkzeuge der Macht. Es ist ein Instrument moderner Menschenführung.

2.4 Konsequenzen für das Subjekt: Führe dich selbst, sonst tun es die Anderen!

Mit den aus der Subjektivierung von Erwerbsarbeit und dem Lebenslangen Lernen resultierenden Erfordernissen einer Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung sowie einer institutionellen Öffnung der Bildungssysteme (Schule, Zweiter Bildungsweg, Berufsbildung, Weiterbildung) sind bestehende Formen institutioneller Kooperationen neu zu gestalten. Der Prozess der Durchlässigkeit des Bildungswesens wird durch bildungspolitische Bemühungen (DQR, EQR) gestützt. Allerdings sind dies erst Strukturen, die – sobald sie geändert bzw. geschaffen sind – sich dann in der Praxis bewähren müssen. Um dies gelingend zu gestalten, müssen individuelle Bildungsansprüche in den Blick genommen werden, die auch für die Gewinnung von Selbstverantwortung und individueller Gestaltung der eigenen Bildungsbiographie einen Nutzen bringen. Nicht länger geht es dabei darum, auf welche Weise und in welcher Intensität etwas angeeignet wurde, sondern allein darum, was als Lernergebnis (Outcome) resultiert. Die Denkweise verändert sich hin zur Kompetenz-Logik. Letztere muss sowohl von den bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Akteuren verinnerlicht werden und wird Konsequenzen für Strukturen und Programme haben. Sie hat aber zugleich Auswirkungen auf den nach Kompetenzgewinn lernenden Menschen: Um dieser ökonomischen Argumentation zu folgen, hat sich das Subjekt anzupassen. Wenn es dies verinnerlicht hat, wird es sich kaum noch fragen, weshalb es sich selbst-reflexiv durch die Welt bewegen soll, sondern umgekehrt wird gefragt, welcher Nutzen von den Mühen der Selbstreflexion erwartet werden kann (vgl. Dauber 2006, S. 13). D. h. mögliche Ansprüche der Individuen an Bildung und einen ganzheitlichen Erwerb von Kompetenzen mit Reflexion, Auseinandersetzung und Dis-

kussion (wie es vielleicht noch im Rahmen von kultureller und politischer Erwachsenenbildung vollzogen werden kann) werden sich ändern: Das Subjekt wird zum unternehmerischen, welches letztlich selbstkompetent die – an es herangetragenen – Anforderungen verinnerlichen soll und wird. Unmittelbar wird die Tendenz der Selbstvermarktung angesprochen, die zwar teilweise vom Individuum selbst gewollt und befördert wird, aber daneben auch als verinnerlichter Appell verstanden werden kann; dieser könnte lauten: „Führe dich selbst, sonst tun es die Anderen“. Um dieser Selbstführung als Möglichkeit und Gefahr angemessen nachzugehen lohnt es sich unterschiedliche disziplinäre Blickwinkel einzunehmen und im Anschluss weitere kritische Denkbewegungen zu explizieren.

Selbstkompetenzen

Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung

Lerch, S.

2016, IX, 269 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-12974-3