

Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd

Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 1, S. 8-14



Quellenangabe/ Reference:

Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd: Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 1, S. 8-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-62922 - DOI: 10.25656/01:6292

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-62922>

<https://doi.org/10.25656/01:6292>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Arbeiten und Lernen im informellen Sektor

Aus dem Inhalt:

- Allgemeine Kompetenzen im städtischen informellen Sektor
- Erwachsenenbildung im informellen Sektor in den Ländern des Südens
- Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen im Diskurs über den informellen Sektor
- Kooperationsmodell Schulberatungsstelle Globales Lernen/Eine Welt in Hessen



Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

21. Jahrgang März 1 1998 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|---|-----------|---|
| Sigrid Görgens | 2 | Ausbildung für einen „neuen“ Arbeitsmarkt - Lernen für den informellen Sektor in der Bundesrepublik Deutschland |
| Wolfgang Karcher/
Bernd Overwien | 8 | Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb |
| Gregor Lang-Wojtasik | 15 | Bildung im informellen Sektor Indiens |
| Arbeitsgruppe
ALIMA | 19 | Beschäftigungsorientierte Erwachsenenbildung im informellen Sektor in den Ländern des Südens |
| Claudia Lohrenscheit/
Renate Schüssler | 24 | Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen im Diskurs über den informellen Sektor |
| Portrait | 31 | Kooperationsmodell Schulberatungsstelle Globales lernen/Eine Welt in Hessen |
| BDW | 32 | Ralf Streicher: Zwischen Intuition und Systematik |
| BDW | 33 | Nachrichten |
| BDW | 35 | Helga Unger-Heitsch: Ethnopedagogik '98 |
| Glosse | 38 | Meine Verwunderung - Kritische Anmerkungen zum Internet |
| Sammelrezension | 41 | Jahrbücher |
| | 42 | Rezensionen |
| | 44 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21. Jg 1998 Heft 1. Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. Schriftleitung: Alfred K. Tremel Redaktionsanschrift: 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. Redaktions-Geschäftsführung: Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 Technische Redaktion: Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. Ständige Mitarbeiter: Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Prof. Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingenheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEP-pelin), Dr. Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). Technische Bearbeitung/EDV: Sigrid Görgens. Verantwortlich i.S.d.P.: Der geschäftsführende Herausgeber. Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. Titelbild: © Wulf Schmidt-Wulffen. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschub für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich: Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Wolfgang Karcher/Bernd Overwien

Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb

Das Thema des Kompetenzerwerbs im informellen Sektor in wenig industrialisierten Ländern wird seit über einem Jahrzehnt in Fachkreisen intensiv und teilweise kontrovers diskutiert. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, welche allgemeinen Kompetenzen dabei gebraucht und vermittelt werden sollten.

1. Grundlagen

'Berufsbildungshilfe für Entwicklungsländer', der langjährige 'Exportschlager' der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit, ist auf die Vermittlung von handwerklich-technischen Qualifikationen im formellen Sektor der Wirtschaft konzentriert. Neuerdings wird von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) als Durchführungsorganisation staatlicher Berufsbildungszusammenarbeit unter Einbeziehung betriebswirtschaftlicher und marktbezogener Aspekte auch - in bisher allerdings geringem Umfang - Ausbildung für den informellen Sektor betrieben. Bei allen diesen Ansätzen werden jedoch die allgemeinen Kompetenzen einer Person kaum beachtet, die aber für wirtschaftlich erfolgreiches Handeln von erheblicher Bedeutung sind. Die traditionelle Berufsbildungszusammenarbeit hat nach wie vor die weitgehend auf Lohnarbeit bezogene Lehrlingsausbildung in der BRD zum Vorbild und konzentriert sich immer noch viel zu sehr auf die Vermittlung handwerklich-technischer Kompetenzen. Dabei ist die Debatte um nicht unmittelbar instrumentelle Fähigkeiten von Arbeitern in der Bundesrepublik Deutschland bereits mehrere Jahrzehnte alt, wenn auch zum Teil mit anderen Akzen-

ten und dementsprechend einer anderen Begrifflichkeit.

In der bundesdeutschen Debatte um die berufliche Bildung spielt die Vermittlung von 'Schlüsselqualifikationen' eine wichtige Rolle. In den siebziger Jahren begann die Diskussion um Qualifikationen, die nicht direkt auf den Produktionsprozeß gerichtet sind. So wurden zunächst prozeßgebundene und prozeßunabhängige Qualifikationen unterschieden (Kern/Schumann). Prozeßunabhängig sind danach Fähigkeiten wie Flexibilität, technische Intelligenz, Perzeption, technische Sensibilität und Verantwortung. Dann setzte sich Mertens mit dem Problem einer zu eng an spezifischen Arbeitsplätzen orientierten Qualifikationsvermittlung für künftige LohnarbeiterInnen auseinander. Schlüsselqualifikationen auf verschiedenen Ebenen sollten eine bessere Anpassung an Erfordernisse eines sich schnell verändernden Arbeitsmarktes gewährleisten. Solche Qualifikationen sind 'Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens' (Mertens 1974/40). Bereits mehr als ein Jahrzehnt zuvor hatte Dahrendorf diese Problematik mit der Unterscheidung zwischen funktionalen und extra-funktionalen Qualifikationen für Arbeitsprozesse erstmals in die Diskussion gebracht (nach Kersten 1987/27).

In den achtziger Jahren entwickelt sich aus der Debatte um Schlüsselqualifikationen die Diskussion um berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenzen. Außer engeren berufsspezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen soll Auszubildenden in den industriellen Berufen auch *soziale* und *personenbezogene* Fähigkeiten wie etwa Planungskompetenz, Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein oder Kreativität vermittelt werden (vgl. Greinert 1997/136 ff.). Sie sollen in der beruflichen Tätigkeit nicht nur sach- und fachgerecht, sondern auch in gesellschaftlicher Verantwortung handeln lernen. Allerdings bezieht sich die Diskussion auf ein anderes Tätigkeitsfeld als das des informellen Sektors in Ländern der 'Dritten Welt'. Als Parallele wichtig ist aber die Betonung der Notwendigkeit einer Erweiterung des Qualifikationsbegriffes angesichts der Veränderung von Technologie, Arbeitsbeziehungen und Markt.

Von notwendigen Inhalten und Herangehensweisen her gesehen gibt es auch Parallelen in bezug auf die Einführung mehr marktbezogener auftragsorientierter Ausbildungsmethoden in der deutschen Handwerksausbildung. Anhand konkreter Kundenwünsche sollen Auszubildende hier projektorientiert den Vermittlungsprozeß zwischen Kundenwünschen und der Herstellung eines Produktes kennenlernen (Greinert 1997/62 ff.). Der grundsätzliche Unterschied zwischen der Diskussion in Deutschland und den im folgenden diskutierten Forschungsergebnissen liegt allerdings in der Blickrichtung: In Deutschland steht traditionell die Gestaltung des Ausbildungsprozesses im Mittelpunkt. Demgegenüber richtet sich der Blick der hier vorgestellten Arbeiten auf Lernprozesse von Personen innerhalb von vorgefunde-

nen ökonomischen Realitäten, innerhalb derer organisierte Ausbildung zunächst keine wesentliche Rolle spielt. Interessant ist im Vergleich die Betrachtung der zur Anwendung kommenden Kategorien und der vermehrt auch in Deutschland diskutierte Marktbezug im Kontext von Bildungsprozessen.

Die Hinweise auf die deutsche Diskussion sind deshalb relevant, weil die einführend angerissenen Debatten beim Export entsprechender Modelle beruflicher Bildung in wenig industrialisierten Ländern eine kaum wahrnehmbare Rolle spielen, schon gar nicht, wenn es um Berufsbildungsangebote für den informellen Sektor geht. Im folgenden wird allerdings deutlich werden, daß es auffällige Bezüge zwischen den Diskussionen um Schlüsselqualifikationen, berufliche Handlungskompetenz sowie Marktbezogenheit und der Frage der Relevanz der hier diskutierten allgemeinen Kompetenzen gibt.

In einem von der Universität Bremen und der TU Berlin getragenen längerfristigen Forschungsvorhaben mit einer Reihe von Dissertationen wurde primär gefragt, welche Kompetenzen KleinunternehmerInnen im informellen Sektor benötigen. Innerhalb des Forschungsverbundes wurde der Begriff der Kompetenz dem der Qualifikation vorgezogen, weil letzterer im wesentlichen auf Lohnarbeitsverhältnisse verweist. Außerdem wurde der Berufsbegriff nicht verwendet, da in Ländern des Südens ein mit deutschen Verhältnissen vergleichbares Berufsverständnis mit festen Berufsbildern in der Regel nicht existiert. Um der Vielfalt der Tätigkeiten gerecht zu werden, wurde der Begriff der 'Beschäftigungswirksamkeit' gewählt. Bei der Verwendung dieses Begriffes läßt sich zu monetärem Einkommen aus selbständiger oder abhängiger Beschäftigung beispielsweise problemlos Nachbarschaftshilfe und Hausarbeit hinzurechnen, mit denen kein unmittelbarer, sondern nur ein mittelbarer Geldwert erzielt wird.

Die meisten der Dissertationen konzentrierten sich auf die Analyse der direkt beschäftigungswirksamen Kompetenzen von KleinunternehmerInnen im informellen Sektor und auf die Bedingungen für den Kompetenzerwerb. Lediglich eine Untersuchung (Burckhardt 1995) widmet sich zentral der Frage nach der Bedeutung allgemeiner Kompetenzen und nach deren Herausbildung.

Mit diesem Beitrag wird die Bedeutung allgemeiner Kompetenzen auf der Grundlage der erwähnten Forschungen im einzelnen untersucht¹. Zunächst wird eine Übersicht über die wichtigsten allgemeinen Kompetenzen und deren Verhältnis zur Persönlichkeit auf der einen Seite und zu instrumentellen Kompetenzen auf der anderen Seite gegeben. Im Anschluß daran werden die Ergebnisse der Forschungsarbeiten unter der Perspektive der Bedeutung der allgemeinen Kompetenzen erörtert. Abschließend wird umrissen, welche Konsequenzen sich für Bildungsangebote im städtischen informellen Sektor ergeben.

2. Allgemeine Kompetenz für KleinunternehmerInnen im informellen Sektor

Der Begriff der allgemeinen Kompetenzen ist einerseits von instrumentellen, d.h. handwerklich-technischen, betriebswirtschaftlichen und marktbezogenen Kompetenzen abzugrenzen, da sie sich nicht unmittelbar auf konkrete geschäftliche Tätigkeiten beziehen und auch in anderen Bereichen wichtig werden können. Auf der anderen Seite wird der Begriff von dem Kern der Persönlichkeit abgegrenzt, der durch den Terminus Identität gekennzeichnet ist. Diese wird weitgehend durch Sozialisations- und frühkindliche Erziehungsprozesse entwickelt, hier kann später nur begrenzt Einfluß genommen werden.

Zu den allgemeinen Kompetenzen läßt sich auch die in der Regel schulisch vermittelte Grundbildung, d.h. insbesondere Lesen, Schreiben und Rechnen, zählen. Dieser Bereich wird hier jedoch nur am Rande behandelt. Im wesentlichen kommen alle Arbeiten zu dem Schluß, daß trotz aller Probleme schulischen Lernens Lesen, Schreiben und Rechnen mehr oder weniger gut an Schulen gelernt wird.

Über die genannten hinaus werden teilweise auch noch didaktische Kompetenzen genannt (Boehm 1997/21). Diese beziehen sich allerdings ausschließlich auf die Fähigkeit von Betriebsinhabern, neues Personal anzuleiten oder auszubilden, sie bleiben daher hier außer Betracht.



Die allgemeinen Kompetenzen werden im folgenden aus pragmatischen Gründen und zur besseren Übersicht in zwei Bereiche unterteilt: persönlichkeitsnahe Kompetenzen und allgemeinere soziale und organisatorische Kompetenzen. Letztere sind nicht so eng auf die jeweilige Persönlichkeit bezogen und lassen sich leichter erlernen.

Persönlichkeitsnahe Kompetenzen:

Neugier und Kreativität

Neugier ist Grundvoraussetzung für Lernbereitschaft, die wiederum einer Tätigkeit als Kleinunternehmerin und Klein-

unternehmer zugrunde liegt. Kreativität, d.h. die Fähigkeit zur Entwicklung eigener Ideen, ist zumindest für größere Erfolge als Kleinunternehmer wichtig. Sie ist eng mit Produktinnovation verbunden. In der kleinunternehmerischen Sphäre wird allerdings häufig auch imitiert und daraus bei weitem nicht immer Neues entwickelt.

Eigeninitiative und Selbständigkeit

Die Gründung eines eigenen Betriebes erfordert eine Reihe von strategisch angelegten Entscheidungen. Dabei muß aus eigenem Antrieb gehandelt und müssen Hindernisse überwunden werden. Hierbei sind vielfach Ziele unabhängig von der Auffassung anderer zu verfolgen.

Lernfähigkeit

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

Verantwortungsbewußtsein

Betriebliche Entscheidungen betreffen nicht den Kleinunternehmer, die Kleinunternehmerin allein. Zumindest die Familie, bei der Ausweitung der Tätigkeit auch ArbeitnehmerInnen, sind von den Entscheidungen betroffen. Darüber hinaus ist der KleinunternehmerInnen in den Stadtteil oder eine soziale Gruppe integriert. Entscheidungen wirken auch nach außen, z. B. auch auf die Konkurrenz. Hier sind verantwortliche wertorientierte Abwägungen nötig.

Frustrationstoleranz

Nicht nur im handwerklich-technischen Bereich sind immer wieder Probleme zu lösen, die häufig ökonomisch existenziell sind. Kleinunternehmer dürfen sich durch Hindernisse oder Rückschläge nicht als Person entmutigen lassen.

Improvisationsfähigkeit

Insbesondere im Hinblick auf die Verfolgung betrieblicher Strategien, die Betriebsorganisation, die Gestaltung von Produktionsprozessen, die einzusetzenden Materialien und die Finanzierung sind oft improvisierte Lösungen möglich. Verbindungen zur Kreativität sind evident.

Risikobereitschaft

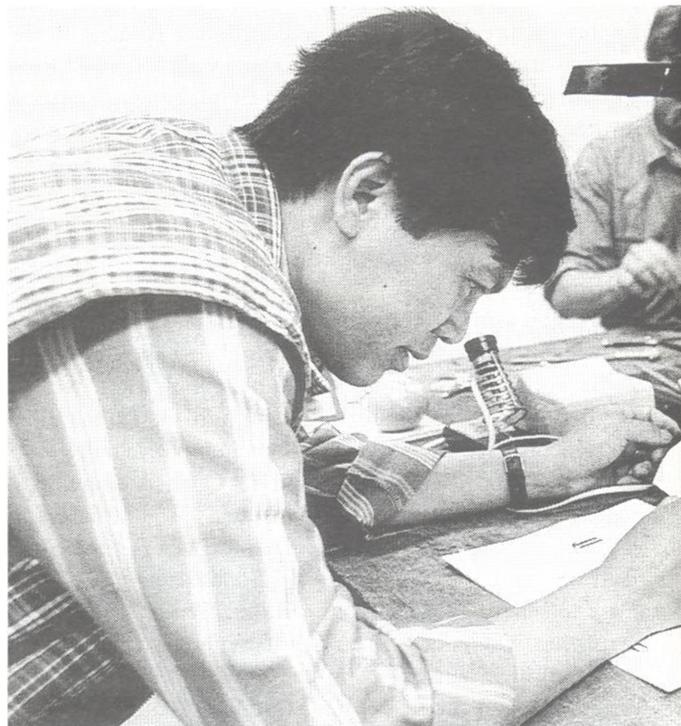
Die Fähigkeit, angesichts bekannter und unbekannter Bedingungen und Gefahren zu handeln, ist eine für Kleinunternehmer unerläßliche Eigenschaft. Ohne ein ausreichendes Selbstbewußtsein und/oder eine Einbindung in unterstützende soziale Zusammenhänge werden die damit verbundenen Risiken KleinunternehmerInnen leicht überfordern.

Soziale und organisatorische Kompetenzen

Kommunikationsfähigkeit und Empathie

Sowohl im Umgang mit Beschäftigten als auch mit Geschäftspartnern ist die Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer einzufühlen, für erfolgreiche kleinunternehmerische Tätigkeiten wichtig. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, sich mit dem jeweiligen Gegenüber auszutauschen und mit ihm

verständigen zu können. Auch zur Schaffung neuer Impulse für die Produktion oder Dienstleistung ist Kommunikation mit sachkundigen Personen und potentiellen Kunden wichtig. Kommunikative Fähigkeiten und Empathie bedarf es insbesondere dann, wenn Kundenwünsche in Aufträge umzusetzen sind.



Kooperationsfähigkeit

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

Analysefähigkeit

Sie ist wichtig, wenn es um konkrete technische, wirtschaftliche, organisatorische oder soziale Probleme in bezug auf den Betrieb geht. Die Ursachen müssen erkannt und mögliche Lösungswege entwickelt werden. Außerdem müssen betriebliche Prozesse durchschaut werden, um zu Planungsschritten zu kommen. Relevante gesellschaftliche und soziale Strukturen müssen erkannt und deren Auswirkungen auf den Betrieb eingeschätzt werden.

Planungsfähigkeit

Der eigene Arbeitsprozeß und die Betriebsabläufe müssen zielgerichtet zumindest mittelfristig konzipiert werden. Die Beteiligung anderer Betriebe etc. ist darauf zu beziehen. Kompliziert erscheinende betriebliche Prozesse müssen auf planbare Einheiten reduziert und dabei die allgemeinen Rahmenbedingungen mit einbezogen werden.

Organisationsfähigkeit

Die Planungen müssen konkret umgesetzt werden kön-

nen. Auf ihrer Grundlage müssen alle mit Produktion, Dienstleistung oder Handel verbundenen Aktivitäten möglichst rationell gestaltet werden.

Als Zwischenergebnis läßt sich festhalten, daß bereits aus dieser – leicht zu erweiternden – Übersicht über wichtige allgemeine Kompetenzen deutlich wird, daß diese *entscheidend* für den wirtschaftlichen Erfolg oder Mißerfolg eines Klein(st)betriebs sind.

Diese Einschätzung spiegelt sich – wenn auch in unterschiedlicher Weise – in den im folgenden untersuchten Forschungen.

3. Forschungsergebnisse zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen

Obwohl alle vorliegenden Arbeiten mit Ausnahme der von Burckhardt eher die oben näher beschriebenen allgemeinen Kompetenzen nicht im Mittelpunkt der Fragestellung diskutieren,

teilten alle Autorinnen Aussagen zur deren besonderer Bedeutung:

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

Auch Bakke stellt zusammengefaßt fest, daß Eigeninitiative, Flexibilität und Durchhaltevermögen wesentlich für ein erfolgreiches kleinunternehmerisches Arbeiten im informellen Sektor in Lima/Peru sind. Berufsspezifische Fähigkeiten sind im Vergleich dazu weniger von Bedeutung. In ihrer Fallstudie macht sie deutlich, daß 'die übergreifende und integrative Kombination unterschiedlicher Kompetenzen' entscheidend ist (Bakke 1996/58).

Diehl (1997/49 bis 67) geht im Rahmen seiner Untersuchung über eine ganzheitliche berufliche Bildung in Ländern des Südens auf wichtige UnternehmerInnen-Kompetenzen für Klein(st)betriebe im informellen Sektor ein. Er nennt dabei vor allem: Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen, Analysefähigkeit,

Innovationsbereitschaft, soziale Verantwortung und Problemlösungsvermögen – als komplexe, jeweils auch andere Komponenten beinhaltende Kompetenz (1997/57). Beschäftigte in Kleinbetrieben benötigen danach geringere allgemeine Kompetenzen. Diehl entwickelt die Kriterien seiner Diskussion in Anlehnung an die Debatte über Schlüsselqualifikationen in der BRD (1997/58).

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

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

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

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

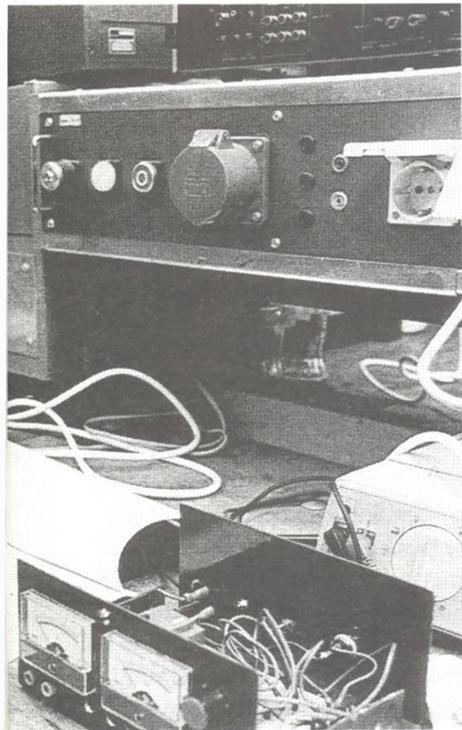
Mit diesen Ausführungen ist die vorläufige Einschätzung über die große Bedeutung allgemeiner Kompetenzen mit Nachdruck bestätigt worden.

4. Erwerb allgemeiner Kompetenzen

In den meisten Fällen müssen Personen, die später im informellen Sektor tätig sein werden, sich die dafür erforderlichen Kompetenzen eigenständig 'irgendwie' aneignen. Die Schulausbildung ist für sie dabei in der Regel nur eine kleine Hilfe, wenn auch von unterschiedlicher Bedeutung. Im folgenden wird zunächst auf die Aneignung von Kompetenzen durch die betroffenen Personen selbst eingegangen. Abschließend werden dann einige Überlegungen zu non-formalen Bildungsangeboten für Adressatengruppen im informellen Sektor erörtert.

4.1 Zur individuellen Aneignung

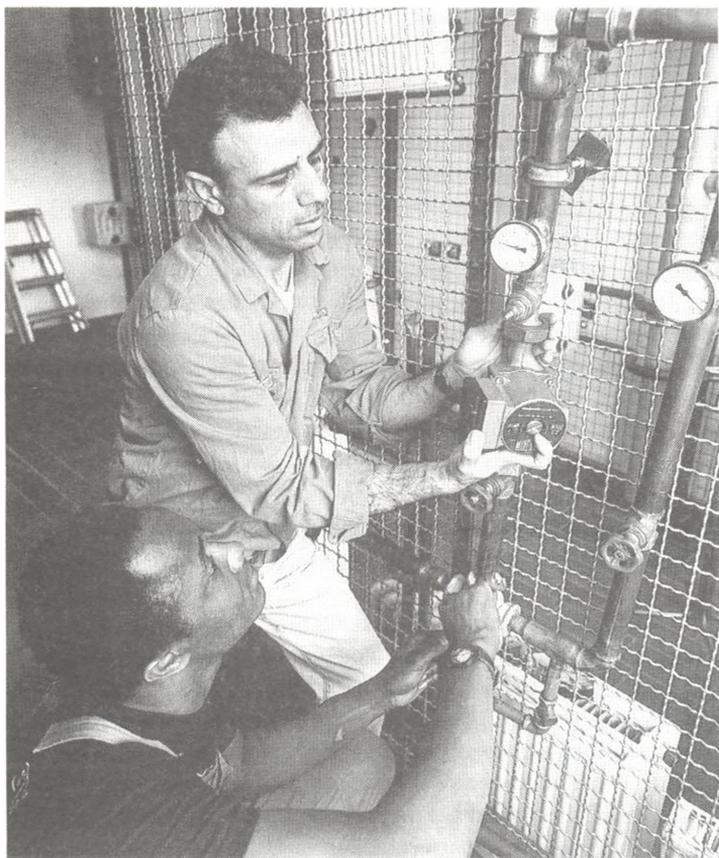
Personen aus den Adressatengruppen im informellen Sektor sind für die Entwicklung ihrer beschäftigungswirksamen Kompetenzen überwiegend auf sich selbst angewiesen. Dabei sind zunächst die Familien, die Nachbarschaft und ggf. das Dorf oder der Stadtteil im Kontext soziokultureller Wertvorstellungen (Sozialisation) wichtig. Für Rwanda hat Burckhardt den Prozeß besonders für Mädchen ausführlich beschrieben (1995/73-123). Die Kompetenzen der einzelnen Personen entwickeln sich in einer unterschiedlichen



Mischung aus Sozialisation, schulischer Unterweisung und differenzierten Arbeitserfahrungen. Diese Kompetenzen sind weitgehend an die Anforderungen des Alltags angepaßt, teilweise enthalten sie allerdings erhebliche Lücken, weil der Prozeß der Aneignung von vielerlei Zufällen abhängt.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeiten zum Charakter von betrieblichem Lernen und den Aneignungsformen wird besonders das Zuschauen und Ausprobieren hervorgehoben. Bei diesem Prozeß werden einzelne allgemeine Kompetenzen nebenher mitgelernt, doch behindern zumeist betriebliche Hierarchien einen diesbezüglichen breit angelegten Lernprozeß.

Zu den Lernbedingungen der unterschiedlichen Adressatengruppen gehört, daß sie täglich ein Einkommen für ihr Überleben erwirtschaften müssen und sich daher längerfristige nicht-produktive Lernprozesse nicht erlauben können. Außerdem müssen sie ihre Lernprozesse in die Zeit-



struktur und in die räumliche Situation ihrer Erwerbstätigkeit einpassen. Geschlechtsspezifisch gesehen bestehen im übrigen erhebliche Unterschiede der Lernbedingungen, weitgehend zu Lasten von Mädchen und Frauen (Burckhardt 1995/116 ff.).

Es ist in der Regel nicht realistisch ist, daß Personen – in der Regel Jugendliche – nach Abschluß einer formellen oder informellen Lehre in der Lage sind, selbst einen, wenn auch kleinen Betrieb zu gründen. Vielmehr sind langfristige Arbeits- und Lebenserfahrungen erforderlich, um die für eine erfolgreiche Betriebsgründung erforderliche komplexe Einschätzungsfähigkeit in bezug auf Betriebsabläufe, Kostenkalkulation, Personalführung usw. zu erwerben. Daraus ha-

ben wir die These entwickelt: Der Weg zum 'Klein(st)unternehmer ist lang'. Er kann in vielen Fällen Jahre dauern (Singh 1997; Bakke-Seeck 1995; Boehm 1997/24; Overwien 1995).

Offenbar kommt es beim Kompetenzerwerb für eine kleinunternehmerische Tätigkeit im informellen Sektor auf eine jeweils spezifische Kombination von in der Sozialisation erworbenen Persönlichkeitsmerkmalen und allgemeinen Kompetenzen mit schulischer und nonformaler Bildung sowie betrieblichen Formen der Ausbildung und Arbeitserfahrung an.

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

Die Bedeutung von *Schulbildung* ist nicht auf Lesen, Schreiben und Rechnen begrenzt. Offenbar werden in der Schule auch Kompetenzen erworben, die für den Umgang mit Kunden wichtig sind. So stellt Adam für Ibadan fest, daß mittelschichtorientierte Friseursalons von Frauen mit Sekundarschulabschluß betrieben werden, einem Bildungsabschluß, den auch die Mehrzahl der Kundinnen hat (Adam 1995).

Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich bei der Untersuchung in Managua. Zwar gibt es bei den befragten Klein(st)unternehmerInnen keinen deutlichen Zusammenhang zwischen der Komplexität des Tätigkeitsbereiches und dem Grad erworbener Schulbildung. Lediglich die Reifenreparateure haben durchgehend einen geringen Bildungsgrad, während in anderen Bereichen ein relativ weites Spektrum absolvierter Schuljahre vorzufinden ist. Auffällig aber ist der relativ hohe Grad schulischer Bildung im Arbeitsgebiet der Haar- und Schönheitspflege. Die tätigkeitsbezogenen Kompetenzen werden in nonformalen Kursen zumeist privater Anbieter erworben und zum Teil durch kürzere Phasen informellen Lernens und Zeiten als LohnarbeiterIn ergänzt. Diese erworbenen Kompetenzen scheinen aber nicht allein wichtig zu sein. Die fast durchweg lange Schulphase läßt vermuten, daß auch die eher indirekt durch die formale schulische Bildung vermittelten Kompetenzen, so etwa Kommunikations- und Organisationsfähigkeit, von Bedeutung sind. Der Umgang mit Kundinnen erfordert vermutlich eine Beherrschung des unter diesen üblichen Sprach- und Kommunikationsniveaus. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß in der Selbsteinschätzung kaum eine der Befragten dieses Tätigkeitsfeldes der Schule einen großen Wert in bezug auf die Berufsausübung beimißt. Ein wichtiger Aspekt ist darüber hinaus allerdings auch die sehr eingeschränkte Berufswahlmöglichkeit für Frauen. Wenige Tätigkeitsbereiche kommen aufgrund festgelegter Rollenvorstellungen insgesamt in Frage. So ist eine weitere Erklärung für die über-

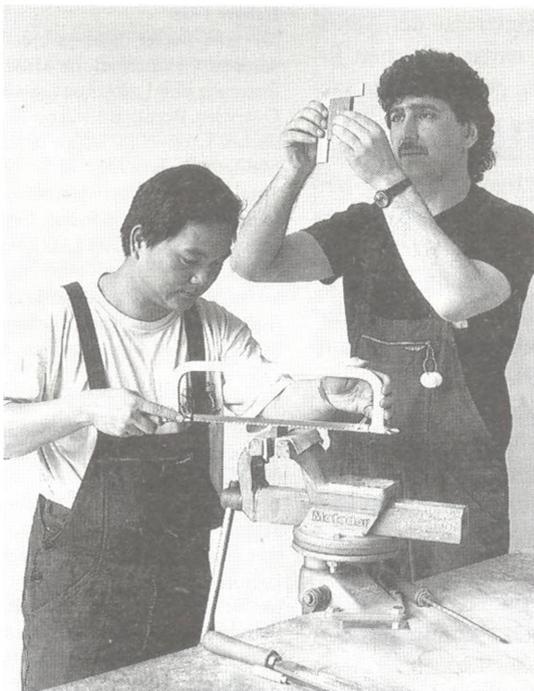
durchschnittliche Länge der Schulphase wohl die, daß der Bereich Haar- und Schönheitspflege auch wegen der beschränkten Wahlmöglichkeit vor allem für Frauen mit besserer Schulbildung attraktiv ist, wodurch sich wiederum die Anforderung an den Zugang erhöhen. Ein höherer Grad schulischer Bildung ist darüber hinaus im Bereich der Radio-, Fernseh- und Elektrogeräte-Reparaturen wichtig. Offenbar erfordert der benötigte theoretische Hintergrund einen relativ höheren Grad schulischer Kenntnis (Overwien 1995/214).

Kognitiv geprägtes Lernen findet zwar in den Betrieben kaum statt, vielfach eignen sich jedoch in Klein(st)betrieben tätige Menschen über nonformale Bildungsmaßnahmen weitere Kompetenzen an. Zumeist geschieht dies allerdings eher nach einer formellen Lehre, wie die Berufsbiographien der dazu befragter Betriebsinhaber zeigen (Bakke 1995; Overwien 1995).

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

Alle Arbeiten kommen zu dem Ergebnis, daß tätigkeitsrelevantes Lernen im Rahmen informeller Lernprozesse² besonders wichtig ist. Learning by doing und Formen einer informellen Lehre spielen dabei eine wesentliche Rolle. Informelles Lernen ist kein geplanter Prozeß. Gelernt wird unregelmäßig im täglichen Leben, also auch im Arbeitsleben. Es ist evident, daß das gerade zuvor Gelernte wichtige Voraussetzung für weitere Lernprozesse ist. Das weist auf die Bedeutung biographischer Abläufe hin. Insgesamt ist informelles Lernen durch viele Zufälligkeiten geprägt. Es wird in gerade bestehenden sozialen, familiären, kommunikativen oder auch Produktionszusammenhängen gelernt. Der individuellen Fähigkeit, im Rahmen der Vielfalt der sich hieraus ergebenden Lernmöglichkeiten eine Auswahl zu treffen, d.h. zu steuern, kommt eine entscheidende Bedeutung zu. Informelles Lernen ist allerdings nicht zwangsläufig selbst gesteuertes Lernen (Dohmen 1996, 29 ff.). Es ist geprägt durch die jeweiligen Zusammenhänge. Besonders im Arbeitsleben kommt den herzustellenden Produkten oder Dienstleistungen eine strukturierende Rolle zu. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, welche Rolle schulisches Lernen bei der 'inneren Strukturierung' des informellen Lernens spielt, um es anders auszudrücken: Kann schulisches Lernen dazu beitragen, den Lernenden Kriterien für eine selbst gesteuerte Strukturierung ihres informellen Lernprozesses zu geben?

Formen einer informellen Lehre als Verbindung von informellem Lernen mit Produktionsabläufen spielen nach den Ergebnissen der Untersuchungen überall eine wichtige Rolle. Besonders herausgestellt wird dies im Rahmen der Untersuchung zu Managua (Overwien 1995, S.215).



4.2 Grundsätze für die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen

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

Die jeweils unterschiedlichen Arbeits- und Lebenssituationen der Adressaten sind zum Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernangeboten zu nehmen. Denn diese können nur von Angeboten Gebrauch machen, die sie in ihren Arbeitsalltag integrieren können.

Die Lerngewohnheiten der Adressaten, insbesondere die Praxis des 'learning by doing' sind für die Gestaltung von Bildungsprozessen von besonderer Bedeutung.

Da für die Adressaten die Aneignung von Kompetenz im Mittelpunkt zu stehen hat, ist von einem subjektzentrierten Lernkonzept auszugehen, bei dem die Lernenden im Mittelpunkt der Lernprozesse stehen und nicht das Curriculum oder die Lehrenden.

Eine situationsangemessene Gestaltung von Lernprozessen setzt die aktive Einbeziehung der jeweiligen Adressaten in diesen Prozeß voraus. Das erfordert ein hohes Maß an Partizipation der Adressaten.

Die Angebote sind für spezifische Adressatengruppen – insbesondere für Mädchen – unterschiedlich zu gestalten, damit die spezifischen Lernbedürfnisse und Lernerfahrungen und die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Gruppe einbezogen werden können.

Vielfach ist die vorhandene Grundbildung lückenhaft. Beschäftigungswirksames Lernen setzt jedoch häufig eine vorhandene Grundbildung voraus. Das bedeutet, daß teilweise eine nachholende Grundbildung einbezogen werden muß.

Die Lerninhalte sind überwiegend praktisch, teilweise produktiv anzulegen, da die Adressaten sofort Geld verdienen und daher das Gelernte unmittelbar umsetzen müssen. Im Hinblick auf die große Bedeutung der allgemeinen Kompetenzen sind die Lernmöglichkeiten breiter anzulegen, als dies für enge instrumentelle Kompetenzen üblich ist.

Die Lernangebote sollten in die Arbeit von sozialen Be-

wegungen bzw. lokalen Organisationen eingebettet werden, da die Lernprozesse dann erfahrungsgemäß kontinuierlicher und damit wirksamer verlaufen.

Bei beschäftigungswirksamen Lernangeboten besteht prinzipiell die Spannung zwischen wirtschaftlicher und pädagogischer Orientierung, d.h. das Lerninteresse der Adressaten einerseits und das Interesse am wirtschaftlichen Erfolg des Betriebs sind jeweils sorgfältig gegeneinander abzuwägen.

Beschäftigungswirksame Lernprozesse im informellen Sektor sind für viele Adressaten attraktiver, wenn sie teilweise auf formelle Lernprozesse bezogen und mit diesen verbunden werden. Das bedeutet einerseits, außerschulische Lernprozesse vom Stigma geringerer Bedeutung zu befreien, andererseits Lerninstitutionen stärker als bisher für Adressatengruppen im informellen Sektor zu öffnen und deren Arbeits- und Lebenssituation stärker zu berücksichtigen. In diesem Sinne sind zwischen beiden Bereichen Brücken zu bauen, mit anderen Worten: Sind außerschulische Lernprozesse stärker zu zertifizieren, um den Berechtigten dadurch eine verstärkte Mobilität zu geben. Andererseits sind schulische Lernprozesse stärker zu 'entschulen', um den Lerngewohnheiten der Personen im informellen Sektor entgegenzukommen und ggf. drohende erneute Entmutigungen durch konkurrenzorientierte schultypische Lernprozesse zu verhindern.

Die vorläufig benannten Grundsätze für die Gestaltung von in erster Linie nonformalen Bildungsangeboten sollten konkret überprüft und dann erweitert werden. In dieser offenen Form dürften sie bereits jetzt eine geeignete Grundlage für die Entwicklung von nonformalen Bildungsangeboten sein.

Literatur:

- Adam, Susanna:** Competence Utilization and Transfer in Informal Sector Production and Service Trades in Ibadan/Nigeria. Bremer Afrika-Studien Bd. 16, Bremen 1995.
- Bakke-Seeck, Sigvor:** Kompetenzen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor - eine empirische Analyse von KleinstunternehmerInnen in Dienstleistungs- und produktiven Bereichen in Lima 1996. In: Peripherie, Nr. 62 (1996), S. 55-71.
- Bakke-Seeck, Sigvor:** Competences in the Informal Sector in Lima/Peru. An Empirical Study of Selected Production and Service Trades. Bremen 1995.
- Boehm, Ullrich (Hrsg.):** Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik). Baden-Baden 1997.
- Burckhardt, Gisela:** Frauen im informellen Sektor in Rwanda. Hamburg: Institut für Afrika - Kunde 1995.
- Burckhardt, Gisela:** Kompetenzerwerb von Frauen im städtischen informellen Sektor in Rwanda. In: Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik). Baden-Baden 1997, S. 164-182.
- Diehl, Manfred:** Möglichkeiten und Grenzen kulturspezifisch orientierter Berufsbildung: dargestellt am Beispiel von Berufsbildungsmaßnahmen in ländlichen und städtischen Regionen und des informellen Sektors in Indien und Pakistan. Frankfurt/Main 1994.
- Diehl, Manfred:** Holistische berufliche Bildung - Ansatz zur Integration des informellen Sektors in die Konzepte der Berufsbildungshilfe. In: Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik). Baden-Baden 1997, S. 49-67.
- Dohmen, Günther:** Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF 1996.
- Greinert, Wolf-Dietrich:** Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive. Stuttgart 1997.
- Karcher, Wolfgang:** Beschäftigungswirksamkeit in der Ausbildung für den informellen Sektor. In: Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädago-

gik). Baden-Baden 1997, S. 68-74.

Kern, H./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984.

Kersten, Steffen: Berufsübergreifende Qualifikationen für die Urteilsbildung und das Entscheidungsverhalten von Facharbeitern und Konsequenzen für ihre Entwicklung in der Berufsausbildung. Frankfurt a.M. 1995.

Krüger 1988.

Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung Heft 1, (1974), S. 36-43.

Overwien, Bernd: Beruflicher Kompetenzerwerb und Beschäftigung im städtischen informellen Sektor in Nicaragua - am Beispiel des Barrio 19. Juli, Managua. Berlin 1995.

Singh, Madhu: Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien. Untersucht am Beispiel von Kleinproduzenten in Neu-Delhi. Frankfurt a.M. 1996.

Singh, Madhu: Handlungskompetenzen unter dem Einfluß institutioneller und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen im informellen Sektor Neu-Delhi. In: Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik). Baden-Baden 1997, S. 213-244.

Specht, Gunnar: Betriebswirtschaftliche Kompetenz als wichtiger Beitrag für eine erfolgreiche Existenzsicherung im informellen Sektor - untersucht am Beispiel von Metro Manila / Philippinen. In: Boehm, U. (Hg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik Band 11. Baden-Baden 1997.

Specht, Gunnar: Betriebswirtschaftliche Kompetenz als wichtiger Beitrag für eine erfolgreiche Existenzsicherung im informellen Sektor - untersucht am Beispiel von Metro Manila / Philippinen. In: Boehm, U. (Hg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik Band 11. Baden-Baden 1997.

Watkins, Karen E./Marsick, Victoria J.: Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. II, Nr. 11 (1992), S. 287-300.

Anmerkungen

¹ Grundlage dafür sind die folgenden Arbeiten: Adam 1995, Bakke-Seeck 1996, Burckhardt 1995, Overwien 1995, Singh 1996 sowie Specht in Boehm 1997. Die Dissertation von Diehl 1996 wird ergänzend hinzugezogen

² Eine differenzierte Definition von informal and incidental Learning liefern Watkins und Marsick 1992.

Bernd Overwien, Dr.phil., geb. 1953 in Haltern (NRW), wiss. Mitarbeiter an der TU Berlin, Arbeitsstelle „Dritte Welt“ am FB Erziehungswissenschaft. Lehre und längere Berufstätigkeit als Elektriker und Elektroausbilder; 2. Bildungsweg: Lehramtsstudium Technik/Arbeitslehre und Politik sowie M.A. Erziehungswissenschaft. Dissertation zu beruflichem Kompetenzerwerb und Beschäftigung im informellen Sektor in Nicaragua. Studien- und Forschungsaufenthalte in Nicaragua, Guatemala, Mexico, Argentinien und Kamerun.



Wolfgang Karcher, Prof.Dr.jur. Hochschullehrer am FB Erziehungswissenschaft der TU Berlin und Koordinator der dortigen Arbeitsstelle „Dritte Welt“; stellvertretender Vorsitzender der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in der DGfE. Seit fast 20 Jahren Forschungs- und Studienaufenthalte in Ländern des „Südens“. Veröffentlichungen u.a. zum Bereich Bildung und Gesellschaft in Indonesien sowie zu Fragen beruflicher Bildung in Ländern des „Südens“.

