

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz

von **Siegfried J. Schmidt**

Erscheinungsjahr: 2013 / 2012

Stichwörter:

Kompetenzdiskurs | Transkulturalität | Wirklichkeitsinterpretation

Kulturelle Kompetenz im Zeitalter der Globalisierung

In allen gesellschaftlichen Handlungsbereichen verstärkt sich seit Jahrzehnten der Prozess der Globalisierung. Und in diesem Prozess wird seit langem unübersehbar, welche bedeutende Rolle kulturelle Phänomene im weiteren Sinne spielen, wobei das Spektrum von der Menschenrechtsdebatte bis zu Problemen der Unternehmenskultur (vgl. dazu ausführlich Schmidt 2004) bei globalen Firmenaktivitäten reicht. Längst mehren sich die politischen Forderungen nach dem Erwerb von kultureller Kompetenz im Umgang mit fremden Kulturen. Wirtschaftsfachleute empfehlen den Firmen „Cultural Due Diligence“, KulturwissenschaftlerInnen differenzieren den Kulturbegriff aus in Multi-, Inter- und Transkulturalität (siehe [Susanne Keuchel/Ernst Wagner „Poly-, Inter- und Transkulturalität“](#) und [Bernd Wagner „Von der Multikultur zur Diversity“](#)). Aber in Theorie und Praxis stoßen alle Bemühungen immer wieder an eine Grenze, die dadurch gezogen wird, dass die beiden zentralen Konzepte, nämlich „Kultur“ und „Kompetenz“ unklar bzw. unterbestimmt sind.

Zum Kompetenzdiskurs

Im Folgenden werden die wichtigsten Argumentationstendenzen des Kompetenzdiskurses (vgl. dazu Erpenbeck 2003; Jünger/Schmidt 2002; Schmidt 2005; Veith 2003) der letzten Jahrzehnte zusammengefasst.

Konsensfähig ist die Auffassung, dass „Kompetenz“ ein Beobachterbegriff ist, dessen Bestimmung eine Fülle von Voraussetzungen in Anspruch nimmt. Daher ist „Kompetenz“ nicht beobachterfrei (objektiv) definierbar, sondern nur im Kontext von Diskursen explizierbar und beurteilbar. Als Diskursprodukt hat „Kompetenz“ eine lange Vorgeschichte avant la lettre seit Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Schleiermacher hinter sich, die eindeutig auf eine Orientierung dieses Konzepts an Modellen der Selbstorganisation hinausläuft. Die Orientierung auf Selbstorganisation findet ihren grundlegenden Ausdruck in Versuchen, „Kompetenz“ als Einheit der Differenz von Disposition und

Performanz zu erklären. In dieser Erklärung werden verschiedene Annahmen gebündelt. So zum einen die Implikation, dass Kompetenz qua Disposition nicht beobachtbar, sondern nur über Performanzen erschließbar ist, die man auf die Disposition als Ursache zurückführt, womit zugleich die Logik der Kompetenzmessung konstituiert wird. So zum anderen die Implikation, dass Kompetenz ein Versprechen auf künftig erwartete erfolgreiche Performanzen darstellt. Und schließlich die generelle Implikation, dass Kompetenz als Disposition kognitiver (und eventuell auch sozialer) Systeme nur selbstorganisiert entwickelt und in Performanz umgesetzt werden kann.

Wenn Kompetenz nicht als eine feste Identität konzipiert werden kann, dann muss sie Prozessorientiert gedacht werden. Sowohl der Erwerb als auch der Einsatz von Kompetenzen verläuft prozessartig, wobei beim Erwerb Erfahrungen und Lernresultate allmählich in Dispositionen, im Performanzprozess dann die Dispositionen wieder in beobachtbares Handeln umgesetzt werden müssen. Deshalb erscheint es plausibel, Transformationskapazität als ein wesentliches Merkmal von Kompetenz zu betrachten.

Nach allem, was man heute über kognitive Systeme zu wissen glaubt, ist es unplausibel, Kompetenzen als säuberlich bestimmbar und deutlich voneinander trennbare Dispositionen zu modellieren. Plausibler dürfte es sein, eine Mehrebenenbetrachtung anzulegen und von einem Kompetenzensystem auszugehen, in dem Einzelkompetenzen sich überlappen und sich gegenseitig in ihren Funktionsmöglichkeiten bestimmen. Entsprechend muss auch die Bestimmung und Beschreibung von Kompetenzen als Mehrebenenanalyse angelegt werden.

Der Erwerb von Kompetenzen (Sach-, Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) kann – je nach Kompetenztyp – in unterschiedlichen Graden von Bewusstseinsfähigkeit und Bewusstseinspflichtigkeit sowie in unterschiedlichen Graden der Institutionalisierung erfolgen (formell, nicht-formell, informell; in Lerninstitutionen, am Arbeitsplatz, in Gruppen oder in Unternehmen) und ganz unterschiedlich motiviert sein. Dabei spielen Lernorte, soziale Erwartungs- und Bewertungszusammenhänge sowie unterschiedliche Performanzversprechen eine wichtige Rolle.

Kompetenzerwerb kann Individuen und sozialen Gruppen bzw. Organisationen oder Wirtschaftsunternehmen zugeschrieben werden. Dabei muss zwischen der Trägerschaft und der Erwerbs- und Funktionsspezifik solcher Kompetenzen und den ihnen zugeordneten Performanzen unterschieden werden. Als Träger kommen nach heutigem Kenntnisstand wohl nur kognitive Systeme in Frage. Aber durch eine formelle oder informelle Vernetzung von Einzelkompetenzen, die dazu noch in den Gruppen oder Unternehmen erworben worden sind, kann die emergierende Problemlösungskompetenz innerhalb der Gruppe, der Organisation oder dem Unternehmen beobachtbar so gesteigert werden, dass sie nicht mehr linear auf die einzelnen Kompetenzträger zurückgerechnet werden kann. Aufgrund dieser Spezifik scheint es dann auch gerechtfertigt, von „Organisations- bzw. Unternehmenskompetenz“ und „kollektivem/organisationalem Lernen“ zu sprechen und es als Modus der Kompetenzentwicklung zu interpretieren.

Kompetenzerwerber und Kompetenzerwarter und -bewerter bilden ein soziales Prozess-System (das Kompetenzsystem), in dem sich Erwartungen, Anforderungen und Bewertungen durch gegenseitig unterstellten Bezug auf die jeweils relevante Kompetenzkultur wechselseitig konstituieren. Insofern operiert auch dieses Prozess-System selbstorganisierend, indem sich die Ordnungen im Kompetenzsyndrom von der Konzeptkonzeption über die Erwerbsverfahren bis hin zur Kompetenzmessung Kultur-orientiert systemintern

entwickeln. Für diese Ordnungsbildungen beansprucht das Kompetenzsystem gesellschaftliche Legitimation (einschließlich entsprechender Alimentierung), indem das Kompetenzsystem als effektive Antwort auf eine gesellschaftliche Problemstellung „ausgeflaggt“ wird, die durch Stichworte wie Globalisierung, Ökonomisierung, Individualisierung, Beschleunigung, Wissensmanagement oder Informations- und Kommunikations-Gesellschaft öffentlich markiert wird.

Der Kompetenzdiskurs blickt nicht nur in die Vergangenheit, sondern auch in die Zukunft. Hier spielt als Szenario die Netzwerk-Thematik eine wichtige Rolle. Vieles deutet darauf hin, dass formelle, bürokratische und hierarchische Organisations- und Unternehmensformen in Zukunft durch informelle, variable und sich selbst organisierende Netzwerkstrukturen abgelöst werden, die spezifische Kompetenzen sozialer, (inter)kultureller und persönlicher Art – neben fach- und methodenbezogenen Kompetenzen – erfordern werden. „Netzwerkkompetenz“ wird im Kompetenzdiskurs als Kandidat für eine solche Hybridkompetenz gehandelt, die plausibel nur als Mehrebenenkompetenz konzipiert werden kann. Und als Grundlage für Netzwerkkompetenz fordern einige AutorInnen bereits Selbstorganisationskompetenz (= Kompetenz-Kompetenz) ein.

Für Lernen wie für Kompetenzerwerb gilt heute das Ziel, systemspezifische Selbstorganisation zu einem strategischen Ziel zu machen. Gegen die Verwirklichung dieser Zielsetzung durch die Aktanten stehen bis heute allerdings zahlreiche soziale Widerstände, die als Machtstrukturen in Institutionen, als zählebige Traditionen oder auch in Gestalt konkurrierender Theorien wirken. Eine Erfüllung dieser Zielsetzung setzt geeignete Lehr-Lern-Systeme voraus, in denen alters- und zielspezifische Lern- und Kompetenzerwerbs-Arrangement ausgehandelt werden können, die durch Bezug auf gemeinsam interessierendes Wissen und Können kulturell orientierte Motivation wecken können.

Wirklichkeitsmodell & Kulturprogramm

In einem zweiten Schritt soll nun versucht werden, den Kulturbegriff genauer zu bestimmen. Dazu muss der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Ordnungsbildungen (= Wirklichkeitsmodellen) und deren Handlungs-orientierenden Verwirklichungen (= Kulturprogrammen, vgl. dazu Schmidt 2003) geklärt werden.

Wirklichkeitsmodelle lassen sich bestimmen als das aus Handeln und Kommunizieren hervorgegangene und durch Praxis und Kommunikation systematisierte und stabilisierte kollektive Wissen der Mitglieder einer Gemeinschaft, das über gemeinsam geteilte Erwartungen (im Hinblick auf Wissen) und Unterstellungen (im Hinblick auf Motive und Intentionen) deren Interaktionen co-orientiert und Aktanten von Geburt an durch den (bzw. im) gemeinsamen Bezug auf solche Modelle kommunalisiert. Wirklichkeitsmodelle sind mithin Instrumente für die Lösung von Problemen, die sich für Gesellschaften bzw. im sozialen Handeln von Aktanten stellen. Sie entstehen evolutionär ohne Masterplan auf dem Wege der kognitiven Herausbildung und Systematisierung von Kategorien und Differenzierungen, die sich im Handeln wie in der Interpretation und Bewertung von Handlungen als dauerhaft problemlösungsfähig bewährt haben.

Dabei geht es vor allem um den Umgang mit der Umwelt, mit Aktanten in der Umwelt, mit Vergesellschaftungsformen (Institutionen, Organisationen), mit Werten und Emotionen. Dass gerade diese Dimensionen besonders relevant sind, lässt sich theoretisch wie empirisch plausibilisieren. Theoretisch gesehen müssen Systeme aus Gründen der Identitätskonstitution die System-Umwelt-Differenz (Umwelt) sowie die System-System-Differenz (Aktant) systemspezifisch bestimmen können. Ferner müssen sie die

Modi der Selbstbeschränkung zum Zwecke gemeinschaftlicher Problemlösungen in Institutionalisierungsformen (= Vergesellschaftungsformen) definieren. In der Mensch-Mensch-Beziehung muss die Werteinschätzung der anderen fortlaufend geregelt werden (Moral), und die Körper- und Gehirngebundenheit menschlicher Systeme macht Emotionen zu Dauerattraktoren aller Arten von Handlungen (Emotion). Die für den Problemlösungszusammenhang einer Gemeinschaft oder Gesellschaft relevanten Kategorien und Differenzierungen werden im Rahmen dieser theoretischen Modellierung des Wirklichkeitsmodells nicht nur affektiv und normativ besetzt modelliert, sondern auch hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit gewichtet.

Ein Wirklichkeitsmodell als Kategoriensystem kann darum erst dann handlungs- und kommunikationsorientierend wirken, wenn zugleich mit seiner Entstehung ein Programm (= Vorschrift) emergiert, das Differenzierungen gezielt (also entsprechend gesellschaftlichen Sinnerwartungen im Hinblick auf Problemlösungen) miteinander verbindet und die jeweiligen Verbindungen nach ihrer emotionalen und moralischen Seite markiert bzw. auszeichnet.

Dieses für eine Gesellschaft relevante Programm der semantischen Kombination (bzw. Relationierung) von Kategorien und Differenzierungen des Wirklichkeitsmodells, ihrer affektiven Gewichtung und moralischen Evaluation nenne ich *Kulturprogramm*. Als Programm ist Kultur in jedem Akt der Anwendung lernunwillig, langfristig gesehen aber durchaus lernfähig, was sich dadurch erklären lässt, dass das Programm sich über die Beobachtung und Bewertung seiner Anwendungsresultate selbst beobachten und reflexiv nachjustieren bzw. verändern kann.

Kommunalisierung (Emergenz von Gesellschaft) setzt nach dieser Überlegung die Co-Genese von Wirklichkeitsmodell und Kulturprogramm voraus, wobei sich beide in der Folgezeit ausdifferenzieren können. Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme entstehen nicht nur gleichzeitig, sondern sie bilden einen sich gegenseitig konstituierenden Wirkungszusammenhang, auf den alle Sinnoperationen (in) einer Gesellschaft ausgerichtet sind. Es gibt keine Gesellschaft ohne Kultur und keine Kultur ohne Gesellschaft, und beide werden faktisch realisiert von kognitiv und kommunikativ aktiven Individuen. Die Entstehung von Kultur kann deshalb als eine nicht hintergehbar evolutionäre Errungenschaft bezeichnet werden, die Kognition, Kommunikation und Interaktion kognitiv autonomer Akteure koordiniert.

Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz

Wenn Kultur theoretisch als für alle Akteure verbindliches Problemlösungsprogramm einer Gesellschaft konzipiert wird, dann folgt daraus, dass die Kompetenz zur Beherrschung dieses Programms als zentrale Schlüsselkompetenz angesehen werden muss. Das gilt sowohl für die Anwendung des nationalen Kulturprogramms als auch für den Umgang mit anderen Kulturprogrammen, der im Globalisierungsprozess ständig an Bedeutung zunimmt. Transkulturelle Kompetenz ist daher die Schlüsselkompetenz in einer globalisierten Welt. Dieser Herausforderung muss sich Kulturelle Bildung in der Vielfalt ihrer Möglichkeiten stellen.

Verwendete Literatur

Erpenbeck, John (2003): KulturKompetenz: Kultur, Werte und Kompetenzen. In: Behring, Kunibert u.a. (Hrsg.): Kultur-Kompetenz: Aspekte der Theorie, Probleme der Praxis (224-245). Oberhausen: Athena.

Jünger, Sebastian/Schmidt, Siegfried J. (2002): Forschungen zum Zusammenhang von Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Abschlussgutachten zum Forschungsprojekt „Lernkultur und Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Institut für Kommunikationswissenschaft. Universität Münster.

Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer.

Schmidt, Siegfried J. (2004): Unternehmenskultur. Die Grundlage für den wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen (5. Auflage). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schmidt, Siegfried J. (2003): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung (3. Auflage). Münster: LIT.

Veith, Hans (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken. Münster u.a.: Waxmann.

Veith, Hans (2003): Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): QUEM-Report 8.2., 2003, 179-231.

Empfohlene Literatur

Erpenbeck, John (2003): KulturKompetenz: Kultur, Werte und Kompetenzen. In: Behring, Kunibert u.a. (Hrsg.): Kultur-Kompetenz: Aspekte der Theorie, Probleme der Praxis (224-245). Oberhausen: Athena.

Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer.

Veith, Hans (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken. Münster u.a.: Waxmann.

Anmerkungen

Dieser Text wurde erstmals im Handbuch Kulturelle Bildung (Hrsg. Bockhorst/ Reinwand/ Zacharias, 2012, München: kopaed) veröffentlicht.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Siegfried J. Schmidt (2013 / 2012): Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-kompetenz-schluessekompetenz>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>