



Open Access Repository

www.ssoar.info

Von Schlüsselqualifikationen zu globalen "key competencies": Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen

Bahl, Anke

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bahl, A. (2010). Von Schlüsselqualifikationen zu globalen "key competencies": Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In A. Bahl (Hrsg.), *Kompetenzen für die globale Wirtschaft: Begriffe - Erwartungen - Entwicklungsansätze* (S. 19-39). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-024w019>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51556-4>



Von Schlüsselqualifikationen zu globalen "key competencies"

Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen

von: Bahl, Anke (Hg.)

DOI: 10.3278/111-024w019

Erscheinungsjahr: 2009
Seiten 19 - 39

Schlagerwörter: Berufsausbildung, Globalisierung, Internationalisierung, Kompetenzen, Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung, Schlüsselqualifikationen, Studie, Wirtschaft, berufliche Qualifikation

Die Autorin blickt auf wichtige Stationen der Debatte um "die gezielte Entwicklung eines Konzepts fachübergreifender Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Berufsbildung" zurück, die mit der Beschleunigung des technischen Wandels in den 1970er-Jahren begann. Ausgehend von zwei unterschiedlichen Polen, einem umfassenden Bildungsanspruch auf der einen und der Notwendigkeit der ökonomischen Verwertbarkeit jedes Einzelnen als Produktivkraft auf der anderen Seite, die in verschiedenen allgemein- und berufsbildenden Bereichen auf nationaler und internationaler Ebene ihre Resonanz finden, behandelt der Artikel folgende fünf Punkte: 1. Das Schlüsselqualifikationskonzept von Dieter Mertens, 2. Handlungsfähigkeit als neue Zielkategorie der Berufsausbildung, 3. Perspektivwechsel von Qualifikation zu Kompetenz, 4. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als System von Kompetenzen, 5. Pluralisierung und Internationalisierung des Schlüsselqualifikationskonzepts. Als Beispiele für die Entwicklung verschiedener Referenzrahmen werden schließlich das Projekt DeSeCo ("Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations") der OECD und der Europäische Referenzrahmen "Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen" vorgestellt.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Bahl, A. (Hg.): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen "key competencies". Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. Bielefeld 2009. DOI: 10.3278/111-024w019

Anke Bahl

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

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

1. Das Schlüsselqualifikationskonzept von Dieter Mertens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Option zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (S. 40).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Handlungsfähigkeit als neue Zielkategorie der Berufsausbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Perspektivwechsel von Qualifikation zu Kompetenz

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

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

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

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

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

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

4. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als System von Kompetenzen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Pluralisierung und Internationalisierung des Schlüsselqualifikationskonzepts

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

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

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

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

5.1 Das OECD-Projekt DeSeCo

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

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

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

Wichtige Kompetenzen der ersten, eher sachorientierten Kategorie sind

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

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

Die zweite, sozialorientierte Kategorie umfasst die Kompetenzen,

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Der europäische Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Resümee

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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