

„Gelingt es uns nicht, in der Sphäre der Berufsarbeit selbst die menschenbildenden Motive zu entdecken und zur Wirksamkeit zu bringen, so heißt es jeglicher Hoffnung auf Bildung zu entsagen.

Daß von oben her die Sonne der Menschenbildung ihre Strahlen in die Beschränktheit der Berufswelt entsenden würde – das zu erwarten, haben wir jedes Recht verloren.“
[LITT 1947, S. 101]

Bildung – Kompetenzen – (extrafunktionale und Schlüssel-)Qualifikationen

Der Bildungsgedanke und das Bemühen um die Bildung des Individuums entspringt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, ist durch diese konzeptualisiert, begründet und ausgeformt worden. Das jeweilige Verständnis von Bildung steht in engem Zusammenhang mit der historischen Situation und bezieht sich auf die jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen. Kompetenz als theoretisches Konzept gründet sich auf lernpsychologische Erwägungen. Thematisiert werden in diesem Kontext insbesondere diejenigen Kompetenzen, die ein Individuum zur Bildung führen. Mit anderen Worten: Kompetenz ist nach diesem Verständnis Bildung unter konkreten Bedingungen. Handlungskompetenz als ausdifferenzierter Aspekt eines solchen Kompetenzgedankens konkretisiert diesen auf den Aspekt von Handlungen. Berufliche Handlungskompetenz ist auf Situationen und Anforderungen der Berufstätigkeit und in der konkreten Berufsausübung bezogen. Das Konzept berufliche Handlungskompetenz kann demzufolge verwendet werden, um die Ziele und Intentionen beruflicher Ausbildung unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung zu konzeptualisieren.

Unter Rückbezug auf bildungs- und kompetenztheoretische sowie -relevante Überlegungen sollen Anknüpfungs- und Überschneidungsbereiche von Bildung – Kompetenz – Leistungsfähigkeit (Qualifikation) aufgezeigt werden. LIPSMEIER spricht in diesem Zusammenhang – berufliche Bildung soll einerseits die zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen (Leistungsfähigkeit und Lernen) vermitteln, andererseits aber auch zur Persönlichkeitsentfaltung (Bildung und Kompetenz) beitragen – von der „doppelten Funktion des Bildungssystems“ [LIPSMEIER 1982, S. 228]: Berufliche Ausbildung soll sowohl zu beruflicher Tüchtigkeit führen, gleichzeitig aber auch zur Entwicklung beruflicher Mündigkeit beitragen und so „einerseits den gesellschaftlichen Bedarf an qualifizierten und mobilen Arbeitskräften [...] befriedigen und andererseits den Ansprüchen der Individuen auf optimale Befriedigung der Bildungsbedürfnisse gerecht“ [LIPSMEIER 1982, S. 233; vgl. auch die Abb. 1]¹ werden.

¹ Zitate werden immer mit originären Textauszeichnungen oder Zusätzen in Klammern übernommen. Sollte zu einem Zitat etwas hinzugefügt werden, so wird dies mit eckigen Klammern jeweils folgendermaßen gekennzeichnet: [Hinzufügung; Anm.: A. R.]. Auslassungen eines Wortes werden mit [...] und mehrerer Worte oder ganzer Sätze mit [...] deutlich gemacht – insbesondere auch in Kombination mit Hinzufügungen. Wörter bzw. Textteile in Anführungsstrichen oder eine Zitation im Zitat werden mit den Anführungszeichen » und « gekennzeichnet. Der jeweilige Rückbezug des zitierten Textes wird darüber hinaus angegeben. Druckfehler in den Veröffentlichungen werden übernommen, jedoch mit [!] gekennzeichnet.

Die Interpunktion von Zitaten wird differenziert vorgenommen. Ist nur ein Teil eines zitierten Satzes in die Argumentation eingebunden, so erfolgt die Zeichensetzung folgendermaßen: Anführungsstriche · Zitat · Ausführungsstriche · Referenz · Interpunktion. Wird ein (vollständiges) Zitat als eigenständiger Satz aufgenommen oder ist im Zitat ein kompletter Satz des Zitierten enthalten, so erfolgt die Zeichensetzung in der Reihenfolge: Anführungsstriche · Zitat · Interpunktion (des Zitierten) · Ausführungsstriche · Referenz.

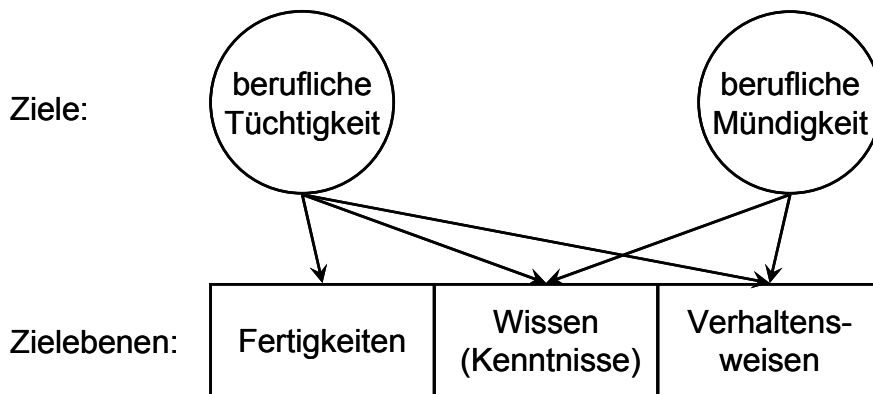


Abb. 1: Polarität der Zielproblematik beruflicher Bildung
[nach LIPSMEIER 1982, S. 233]

In Anlehnung an FISCHER bedarf jedoch einerseits der Fundus des zur Berufsausübung und Arbeitsgestaltung notwendigen Wissens, der Kenntnisse und Fähigkeiten sowie andererseits der Lernmöglichkeiten, die ein Arbeitssystem eröffnet, einer pädagogischen Reflexion und Systematisierung sowie einer didaktischen Aufbereitung, um bildungsrelevant zu werden [vgl. FISCHER 2000, S. 118].

Bildungsbegriff – Momente von Bildung und deren Akzentuierung

Der heutige Bildungsbegriff hat sich aus dem klassischen Bildungsverständnis des 18. Jahrhunderts entwickelt. Er entstammt dem Humanismus, der den Menschen und die Entfaltung seiner Fähigkeiten akzentuierte. Im Mittelpunkt stand die zentrale Frage, mit welchen Gegenständen und Inhalten muss sich das Individuum beschäftigen, um ein Leben in Freiheit, Anerkennung und Gerechtigkeit selbstbestimmt und vernunftgeleitet zu führen. Bildung sollte damals wie heute qualitative Veränderungen des Menschen im Laufe seiner Entwicklung bewirken. Sie ist ein lebenslanger Prozess, kann bewusst und unbewusst ablaufen und muss vom Individuum selbst angestrebt und aktiv ergriffen werden. Bildung soll dem heranwachsenden Menschen zur Mündigkeit verhelfen. Bei Vertretern der klassischen Bildungstheorie steht der aufgeklärte Mensch im Mittelpunkt der Betrachtungen. Zur Konkretisierung des zu verwendenden Bildungsbegriffs sollen Arbeiten WOLFGANG KLAFKIS herangezogen werden, da er in besonderer Weise die über die Jahrhunderte entwickelten Verständnisse von Bildung und ihrer Theorien in einer Synopse [vgl. KLAFKI 1996, S. 15–41] miteinander verknüpft und somit das neuere Verständnis für Bildung sowie mögliche Ausprägungen und Akzentuierungen des Bildungsbegriffs geprägt hat.

KLAFKI beschreibt in seiner vergleichenden Übersicht klassischer Bildungstheorien drei Momente von Bildung. Es sind dies

- das erste Moment von Bildung, welches durch die zentralen Begriffe *Selbstbestimmung*, *Freiheit*, *Emanzipation*, *Autonomie*, *Mündigkeit*, *Vernunft* und *Selbsttätigkeit* gerahmt wird [vgl. KLAFKI 1996, S. 19];
- eine zweite Bestimmung, die eng mit dem ersten Moment zusammenhängt und durch die Begriffe *Humanität*, *Menschheit* und *Menschlichkeit*, *Welt*, *Objektivität* und *Allgemeines* charakterisiert werden kann [vgl. KLAFKI 1996, S. 21] sowie
- eine dritte Ebene von Bildung, die sich durch die Begriffe und die Verbindung von *Individualität* und *Gemeinschaftlichkeit* konstituiert [vgl. KLAFKI 1996, S. 26].

Diese drei Momente stehen jeweils in dialektischer Beziehung zueinander. Keines ist für sich allein, sondern nur durch das (die) andere(n) denkbar. KLAFKI fordert jedoch, dass die aus den klassischen deutschsprachigen Bildungstheorien extrahierten Elemente von Bildung einer Reflexion und eventuell auch einer Transformation vor dem Hintergrund der jeweils gegenwärtigen Bedingungen unterzogen werden sollten: „Der gleichwohl unleugbare historische Abstand verbietet allerdings die Erwartung, es könne sich dabei um eine umstandslose Übernahme und Anwendung handeln. Selbst wenn der Ertrag einer kritischen Wiedervergegenwärtigung jenes geistigen Erbes reich sein sollte, müßten wir ihn selbständig und konstruktiv in eine neue Konzeption hinein übersetzen, die der pädagogischen Verantwortung vor den Aufgaben und Möglichkeiten *unserer* Zeit gerecht wird.“ [KLAFKI 1996, S. 18]

In der Zeit der Entwicklung, Ausdifferenzierung und Verstetigung der Bildungstheorien und -bemühungen konnte die „geschichtlichgesellschaftliche Welt [und mithin die Arbeitswelt; Anm.: A. R.] zum Teil noch relativ direkt auf die Frage nach ihrer humanen Bedeutung, und das heißt zugleich: für die Bildung des Menschen zurückbezogen werden“, aber es entwickelten sich bereits damals „dem einzelnen Menschen nicht mehr verständliche und von ihm nicht mehr mitzugestaltende Formen der Arbeitsteilung [...] und schlugen sich im parzellierten Bewußtsein der Menschen nieder.“ [KLAFKI 1996, S. 31 f.] Hiermit ist bei KLAFKI zwar die Entwicklung der industriellen Massenproduktion auf Grundlage des TAYLORSchen Konzeptes gemeint, dies trifft aber ebenso auf neuere Formen der Arbeitsorganisation zu (vgl. Abb. 2).

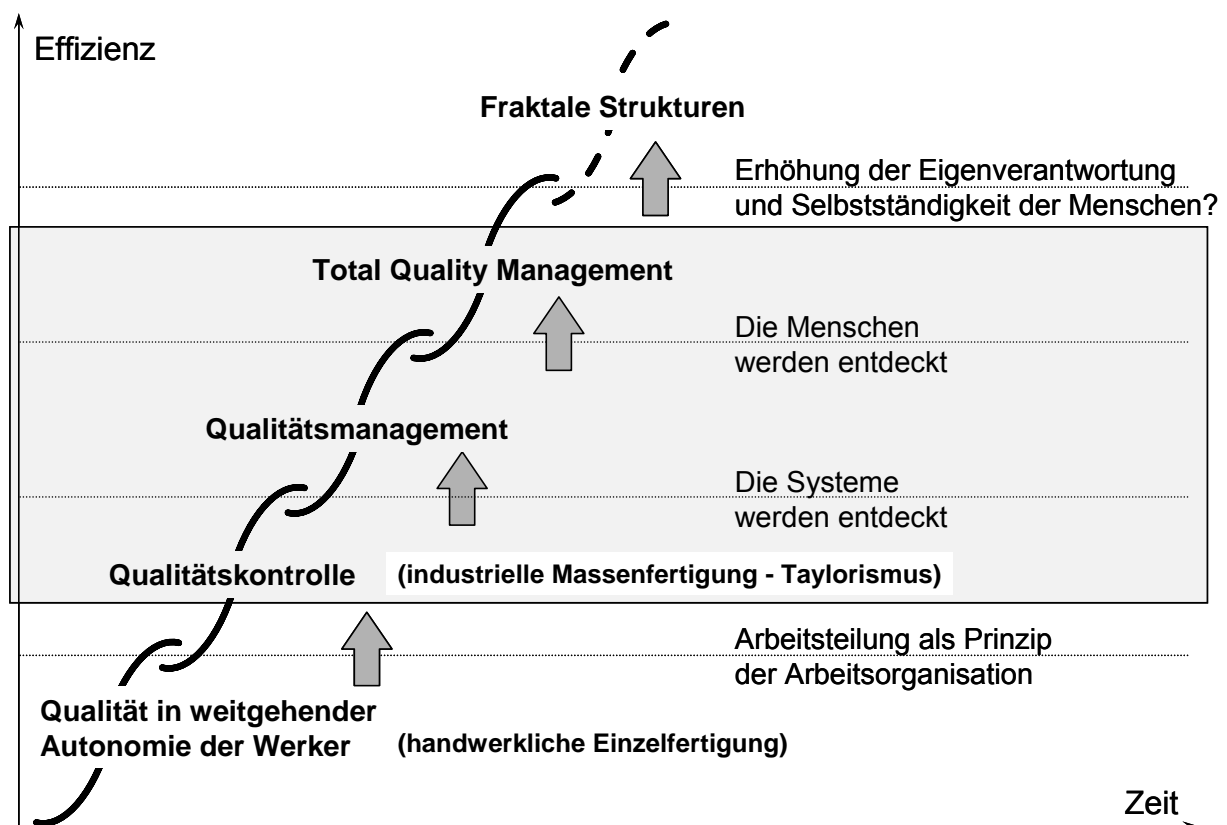


Abb. 2: Entwicklung der Qualitätssysteme [Grau unterlegter Teil nach DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR QUALITÄT E. V. – DGQ 1996, KMU 2–5]

Die KLAFKIschen Begriffe müssen demzufolge in die heutige Zeit hineinübersetzt, angepasst und akzentuiert werden, um für eine Analyse und Charakterisierung möglicherweise bildender Aspekte in aktuellen Arbeitsarrangements brauchbar zu sein.

Erstes Moment: Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung

Selbstbestimmung als Moment von Bildung setzt nach KLAFKI die Emanzipation von Fremdbestimmung voraus, sie ist somit „Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.“ [KLAFKI 1996, S. 19] Ähnlich argumentiert auch LISOP: Bildung braucht Ausführung, um sichtbar zu werden. Ebenso einher geht damit die Notwendigkeit des Aufbaus moralischer Urteilsfähigkeit. In diesem Sinne gebildet ist, wer „als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen“ [KLAFKI 1996, S. 20] geworden ist.

Für berufliche Situationen bedeutet dies, dass ein Herauslösen aus Fremdbestimmung, beispielsweise aus vorgegebenen Arbeitsschritten, auch im Arbeitsleben zu Selbstbestimmung eines Individuums und somit zu Bildung führen kann. Demzufolge sind solche betrieblich-beruflichen Situationen bildungsbedeutsam, die es dem Menschen ermöglichen, sich selbst zu entfalten, seinen eigenen Neigungen nachzugehen ... oder weniger pathetisch: Lösungen selbst zu erproben, Verbesserungen selbst zu erdenken, Variationen eigenständig vorzunehmen usw. Dies kann er jedoch nur, wenn das bestehende System eine Eigenständigkeit in verschiedenen Bereichen auch zulässt und betriebliche Handlungen sowohl hierarchisch als auch sequentiell vollständig möglich sind. Im Vergleich des Qualitätsmanagements mit der industriellen Massenproduktion sei exemplarisch daran erinnert, dass nach TAYLOR planende Tätigkeiten den Arbeitenden „entzogen“ wurden und nur den Ingenieuren diese Aufgabe zustand. Demzufolge sind in Arbeitssystemen diejenigen Handlungsfreiräume in quantitativer und qualitativer Hinsicht von Bedeutung, die es den Mitarbeitenden gestatten, selbst tätig zu werden. Die hohe Schule wäre es sozusagen, wenn ein Arbeitssystem dies zur Arbeitsausführung sogar erfordern würde. Mit anderen Worten: Jedes Prinzip oder jede Regularie eines Arbeitssystems die zur Selbstbestimmung führen oder zur Selbsttätigkeit anregen und die in einem anderen Arbeitssystem nicht vorhanden sind oder von diesem verschlossen wurden, sind unter dem Aspekt von Bildung im Sinne emanzipatorischer Selbstbestimmung bedeutsam.

Zweites Moment: Bildung als Subjektentwicklung

Bildung nach dem ersten Moment gewinnt ein Wesen jedoch „nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst nicht ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit“ [KLAFKI 1996, S. 21] ist. KLAFKI führt dahingehend eine Fülle möglicher Inhalte auf: „zivilisatorische Errungenschaften der Bedürfnisbefriedigung, Erkenntnisse über die Natur und die menschliche Welt, politische Verfassungen und Aktionen, sittliche Ordnungen, Normsysteme und sittliches Handeln, soziale Lebensformen, ästhetische Produkte bzw. Kunstwerke, Sinndeutungen der menschlichen Existenz in Philosophien, Religionen, Weltanschauungen“ [KLAFKI 1996, S. 21]. Für den Bereich der Arbeitstätigkeit sind darunter auch Erwerbsformen, betriebliche Tätigkeiten sowie Sachverhalte, Zwänge und Gestaltungsmöglichkeiten in beruflichen Situationen usw. zu subsumieren.

Bildung wird demnach verstanden als *Bildung für alle*, da diese – und das ist von entscheidender Bedeutung – „als Möglichkeit und Anspruch nicht nur einer begrenzten gesellschaftlichen Gruppe [...], sondern im Prinzip *für alle Menschen gültig* erklärt wird“ [KLAFKI 1996, S. 21]. KLAFKIS Plädoyer für eine objektiv-allgemeine Inhaltlichkeit schließt mit der Feststellung: „Bildung ist nur möglich im *Medium eines Allgemeinen*, das heißt historischer Objektivationen der Humanität, der Menschlichkeit und ihrer Bedingungen, dies aber nicht in historischer Rückwendung, sondern in der Orientierung auf Möglichkeiten und Aufgaben humanitären Fortschritts“ [KLAFKI 1996, S. 21].

Dies ist somit ebenso bedeutsam für Veränderungen in der Arbeitsorganisation und der Arbeitsanforderungen sowie für mögliche Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse in betrieblich-beruflichen Situationen, und zwar genau dann, wenn ein Arbeitssystem diese Pro-

zesse verstärkt eröffnet oder sogar erfordert. Berufliche Handlungen und Anforderungen können demnach in solchen Systemen eher zur Bildung der Arbeitenden beitragen als in Systemen, welche dies verschließen oder durch ihr Prinzip nicht ermöglichen. Sollte Subjektentwicklung, d. h. die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, der Aufbau von Wissen sowie die Förderung von Kompetenzen ein zentrales Moment und immanentes Anliegen des Arbeitssystems sein, besitzt ein solches System eher Relevanz für Bildungsprozesse als derartige Möglichkeiten verschließende Arbeitssysteme.

Drittes Moment: Bildung als Individualisierung

Die zentralen Begrifflichkeiten dieses Momentes charakterisiert KLAFKI mit *Individualität* und *Gemeinschaftlichkeit*. „Jene als solche noch abstrakte Vermittlungsstruktur, in der die Subjekte im Durchgang durch die Aneignung und Auseinandersetzung mit objektiv Allgemeinem zu ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit gelangen können, konkretisiert sich je individuell, und dieser Prozeß der Individualitätsbildung wird [...] nicht als eine Beschränkung oder Brechung des Allgemeinen gewertet, sondern als Bedingung dafür, die potentielle Fülle des jeweiligen Allgemeinen zu entfalten.“ [KLAFKI 1996, S. 26] Bildung entwickelt sich demnach interindividuell. Darunter wird jedoch keine „selbstbezogene Vereinzelung“ verstanden, vielmehr bedeutet dies immer *substantielle Individualität*. Diese „ist durch die Beziehung des Individuellen zum Allgemeinen charakterisiert. [...] Herausbildung von Individualität, von personaler Einmaligkeit ist im Bildungsprozeß also gerade nicht in der Isolierung der einzelnen von den anderen möglich, sondern in der Kommunikation² mit ihnen, in der sie sich als individuell herausbilden, in die sie sich in ihrer Individualität einbringen und sich darin wechselseitig anerkennen.“ [KLAFKI 1996, S. 26; Anm. in Form der Fußnote: A. R.]. Demzufolge verweist das Moment *Individualitätsbildung* auf dessen polare Entsprechung, der *Gemeinschaftlichkeit*. Jeder muss sich zwar allein mit allgemeinen Sachverhalten auseinandersetzen, diese reflektieren und verinnerlichen und sich somit individuell bilden. In der jeweiligen Lebens(und Arbeits-)welt sieht sich das Individuum aber einer Gemeinschaft gegenüber und muss mit dieser kommunizieren und kooperieren und an gesellschaftlichen Orten sein Wissen, seine Kompetenz und Bildung erweisen.

Wenn ein Arbeitssystem also verstärkt Kommunikation und Interaktion zwischen Individuen ermöglicht und diese nicht durch Hierarchie oder anderweitige Barrieren behindert und somit neben der Individualität auch die Gemeinschaftlichkeit – beispielsweise in Form von Teamarbeit – zum Prinzip erhebt, können bildende Aspekte im Sinne dieses Momentes durch die und in der Arbeitsausführung stärker wirksam werden als ohne eine solche Orientierung.

Bildung ist allgemein kein Kennzeichen für den Grad des erworbenen Bildungsabschlusses. Ebenso wenig gibt sie Auskunft über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht. Bildung ist notwendig um selbstbestimmt, solidarisch und gesellschaftlich verantwortlich zu leben. Was letztendlich einen gebildeten Menschen ausmacht ist nur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen, historischen und politischen Gegebenheiten der jeweiligen Zeit zu konkretisieren. Die oben aufgeführten Momente von Bildung, z. B. die Fähigkeit des Menschen sich von Fremdbestimmungen zu distanzieren und diese kritisch zu hinterfragen, sind jedoch unbestritten.

KLAFKI ergänzt dieses Verständnis von bildenden Momenten mittels aufgestellter Leitkategorien. Sie füllen die Bildungsbemühungen mit Sinngehalt. Das Zusammenwirken folgender drei Grundfähigkeiten macht Bildung erst möglich:

² KLAFKI wählt hier Kommunikation, da er sich auf Sprache bezieht, deren Grundelement die Kommunikation, das wechselseitige Mitteilen, ist. Erweiternd wäre darunter auch jedwede Interaktion zu verstehen, bei der Menschen mit anderen Menschen umgehen, gleich auf welche Art.

1. Die „*Fähigkeit zur Selbstbestimmung*“ jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ [KLAFKI 1996, S. 52] führt dazu, dass der Heranwachsende sein eigenes Handeln einschätzen kann.
2. Unter dem Begriff der *Mitbestimmungsfähigkeit* ist der Anspruch, die Möglichkeit, aber auch die Verantwortung des Individuums zu verstehen, gesellschaftlich und politisch tätig zu werden und sich somit mitzuteilen. Dieser Aspekt setzt zwangsläufig Kommunikationsfähigkeit voraus.
3. Als letzte Grundfähigkeit nennt KLAFKI die *Solidaritätsfähigkeit*. Diese ermöglicht und erfordert das verantwortungsvolle und bewusste Umgehen gegenüber denjenigen, die aus schlechteren gesellschaftlichen Verhältnissen kommen.

Traditionell ist Schule diejenige institutionelle Einrichtung, die zur Bildung des Individuums beitragen soll. Die oben genannten Leitkategorien sollen nach KLAFKI im Unterricht im Zusammenwirken mit dem Lehrstoff und den Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft zur Beherrschung der Gegenwart und der prognostizierten Zukunft vermittelt werden. Der Schulstoff soll helfen, die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen für diese zu ordnen und erschließbar zu machen sowie u. a. zur sozialen und individuellen Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen beitragen. Des Weiteren soll die Schule die Heranwachsenden dazu anregen, das Erlernte in Bezug auf die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und über den Sinn des Lebens nachzudenken. Bildung ist zwangsläufig mehr als eine Ansammlung von Abschlüssen, die das Wissen und den Ausbildungsweg eines Individuums zertifizieren. Sie umfasst die Aneignung von Wissen, den Erwerb von Qualifikationen, das Erlangen von Verhaltensweisen, die Förderung von Kompetenzen und die Erweiterung der Handlungsfähigkeit. Darüber hinaus soll sie Reflexions- und Gestaltungsoptionen sowohl in privaten als auch in beruflichen Situationen eröffnen. Da Bildung ein immerwährender Prozess ist, kommt der Schule nur in wenigen Jahren die Aufgabe zu, die Heranwachsenden auf die Zukunft vorzubereiten und sich dabei am aktuellen sowie späteren Umfeld der Lernenden zu orientieren. Dieser Prozess ist mit dem Verlassen der Schule jedoch nicht abgeschlossen. Auch in einer beruflichen Tätigkeit können und sollten bildende und kompetenzfördernde Elemente vorhanden sein, die es dem Menschen ermöglichen, seine Persönlichkeit lebenslang zu entwickeln. Anderenfalls bürden inhaltsarme und nicht mit zu lösenden Problemen und Unwegbarkeiten verbundene berufliche Anforderungen sowie nicht mit Kooperationen und Kommunikationen verbundene Arbeitshandlungen die Gefahr einer bloßen Funktionalisierung für einen betrieblichen (ökonomischen) Zweck.

Erweiterung I: KLAFKIs kategoriales Bildungsverständnis

»Erweiterung« meint hier nicht die Erweiterung des Theorieverständnisses WOLFGANG KLAFKIS, sondern die Erweiterung eines Reflexionsinstrumentariums. Die Arbeiten KLAFKIS zur kategorialen Bildung [vgl. KLAFKI 1957] sind zudem zeitlich vor den oben dargestellten bildenden Momenten erschienen. Aus diesem Grund geht er in seinen Überlegungen zur kritisch-konstruktiven Didaktik [vgl. KLAFKI 1967 und KLAFKI 1996] – aus der die obigen Aspekte extrahiert und excerpirt wurden – von kategorialer Bildung aus, auch wenn KLAFKI sein diesbezügliches Bildungsverständnis dort nicht umfassend expliziert. Deshalb erfolgt an dieser Stelle ein Rückgriff auf dessen Arbeiten zur kategorialen Bildung, um dieses Verständnis neben den dargestellten Momenten zusätzlich aufzuzeigen. Bildung ist nach KLAFKI ein Konstrukt aus formaler und materialer Bildung, die in der kategorialen Bildung ihre Einheit finden. Sie entfaltet sich sozusagen aus der Verbindung der formalen mit der materialen Bildung. In seiner Studie zur kategorialen Bildung hat KLAFKI die vier Strömungsrichtungen in der Bildungsdiskussion [vgl. KLAFKI 1967, S. 25–38] hinsichtlich dieser beiden Aspekte konkretisiert.

Vertreter formaler Bildungstheorien (funktionales und methodisches Bildungsverständnis) stellen das Subjekt und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen und beschreiben Methoden der Vermittlung sowie Kompetenzen, die ein Individuum zur Bildung führen. Die Theorie der funktionalen Bildung zielt auf die Entfaltung der inneren Kräfte als Schwerpunkt pädagogischer Tätigkeit. Wer das Lernen des Lernens gelernt hat und instrumentelle Fähigkeiten besitzt, ist nach der Theorie der methodischen Bildung gebildet. Eine sich darauf gründende pädagogische Tätigkeit hat zum Ziel, das Individuum Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäbe – sozusagen »Methoden« – gewinnen und beherrschen zu lassen, mit deren Hilfe später Lebenssituationen bewältigt werden können. Da beide Theoriestränge jedoch keine Kriterien angeben, mit und an welchen Inhalten diese Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt und entfaltet werden können, entsteht ein bildungstheoretischer Formalismus, der sozusagen inhaltsarm ist.

Die materialen Bildungstheorien (objektivistisches und klassisches Bildungsverständnis) hingegen fokussieren auf den Inhalt und seinen Bildungsgehalt für den Lernenden. Es erfolgte eine Akzentuierung auf rein lexikalisches Wissen, welches geeignet sei, den Menschen zu bilden. Der bildungstheoretische Objektivismus stellt lediglich auf die Menge des Gelernten ab – gebildet ist, wer sich möglichst viel Wissen angeeignet hat. Er geht von den objektiven und objektivierbaren Inhalten einer Kultur aus und kann in seiner einseitigen Form des Scientismus zur Verwissenschaftlichung von Schule führen. Die Aneignung der klassischen Inhalte eines Faches steht in der Bildungstheorie des Klassischen im Mittelpunkt. Bildungstheoretiker dieser Richtung versuchen, die unüberschaubare Menge an Wissen dadurch zu beherrschen, indem das Klassische als ein ausdrücklich pädagogisches und alleiniges Reduktionskriterium herangezogen wird. Beide Theorien führen zu einem bildungstheoretischen Enzyklopädismus, da sie zwischen wertvollem und wertlosem Wissen kaum unterscheiden.

KLAFFKI sieht beide Theoriestränge als zu einseitig an, da diese entweder die objektive oder subjektive Seite überproportional präferieren und/oder den jeweils anderen Aspekt ausblenden. Er schränkt jedoch ein, „daß in jedem dieser vier Ansätze ein Wahrheitsmoment sichtbar wird, d. h. ein Moment, das überall dort, wo wir von wahrer Bildung sprechen, mitgegeben ist und das also auch in einer neuen Theorie der Bildung nicht fehlen darf“ [KLAFFKI 1967, S. 38]. Dennoch distanziert er sich von einer Art „Synthese“ aller vier Aspekte im Sinne einer Zusammenführung bzw. einer gegenseitigen Ergänzung materialer und formaler Theorien: „»Bildung« ist immer ein Ganzes, nicht das Zusammenfügen von »Teilbildungen«, besser Bildungsteilen, Faktoren, Bausteinen einerseits materialer, andererseits formaler Art; Theorie der Bildung ist nicht theoretische Interpretation solcher Bildungsteile, die dann gegeneinander abgewogen und zu einem Ganzen zusammengefügt würden. [...] Nur eine Bildungsauffassung, die von Anfang an jene in den besprochenen Theorien isolierten und verabsolutierten Ansätze als »Momente« im Sinne des dialektischen Denkens begreift, [...] hat [...] Aussicht, das »Wesen der Bildung« zureichend zu deuten und damit zugleich der Bildungspraxis [...] zum rechten Selbstverständnis zu verhelfen.“ [KLAFFKI 1967, S. 38 f.] Nur durch eine dialektische Verschränkung der subjektbezogenen mit den objektbezogenen Bildungsideen kann die jeweilige Einseitigkeit der klassischen Ansätze beseitigt werden. Diese Verknüpfungsmöglichkeit sieht KLAFFKI in der kategorialen Bildung gegeben. Die Integration beider Aspekte, das heißt die Vermittlung von wesentlichen Inhalten in Verbindung mit der Wirklichkeit des Lernenden, soll den Menschen zu Bildung führen, und zwar dergestalt, dass dem Individuum allgemeine, kategorial wertvolle Inhalte deutlich werden und der Person dadurch allgemeine Einsichten und Erlebnisse ermöglicht werden sowie dass diese an Erfahrung gewinnt.

Bildung ist demnach ein Prozess der doppelseitigen (formalen und materialen) Erschließung der Wirklichkeit: Über objektive Aspekte der Welt werden allgemeine Inhalte erschlossen (materiales Moment), um von dieser Welt Kategorien zu entwickeln, die die innere Disposition darstellen, sich einen Teil dieser Welt zu erschließen und verfügbar zu machen, d. h., die

eigenen Fähigkeiten zu entfalten (subjektiv geprägt, repräsentiert somit das formale Moment). Die Frage ist demzufolge, an und mit welchen Aspekten der objektiven und subjektiven Welt kann sich ein Individuum einerseits die elementaren kulturellen Inhalte der jeweiligen Zeit erschließen und andererseits von diesen Aspekten selbst erschlossen, gewissermaßen von ihnen »aufgeschlossen« werden? Kategoriale Bildung bezeichnet demnach „jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden“ [KLAFFKI 1967, S. 43].

Als Leitthese lässt sich festhalten: Es gibt keine Inhalte ohne Methode und keine Methode ohne Inhalte. Einen bildenden Wert besitzen Inhalte und Methoden jedoch nur dann, wenn sie einer Person helfen, sich die Wirklichkeit selbst zu erschließen, also – im Sinne des Gewinnens von Kategorien – zu Einsichten, Erlebnissen und Erfahrungen führen. „Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen und Einzelkönnen, das nicht kategorial erschließend zu wirken vermag; alles, was nur »auf Vorrat«, auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als SEINE Zukunft zu erfahren vermag; alles, was nur tradierte Vergangenheit ist, ohne daß es dem Schüler im Bildungsvorgang selbst als seine Vergangenheit transparent würde; alles, was für den Schüler nicht auf *seiner* Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden und deshalb auch nicht Kategorien des eigenen geistigen Lebens werden kann; alles endlich, was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach dem Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt – alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort – jedenfalls keinen zentralen Ort – mehr haben.“ [KLAFFKI 1967, S. 44 f.] Nur solche Inhalte, Methoden, Gegenstände und (berufliche) Tätigkeiten, die eine Funktion für das gegenwärtige und zukünftige (Arbeits-)Leben des Menschen besitzen und zum Verstehen, Reflektieren und Gestalten der (Arbeits-)Welt einen Beitrag leisten, sind in diesem Sinne exemplarisch, typisch, repräsentativ oder elementar und somit kategorial bedeutsam auch für Gegenwart und Zukunft.

Erweiterung II: MAROTZKIs strukturaler Bildungsansatz

MAROTZKI integriert das Individuum noch stärker als die klassischen Bildungstheorien in den Bildungsbegriff, und zwar dadurch, dass die konkrete Person jeweils die Art und Weise der Erschließung der Welt (der Kategorien) bestimmt: In einer durch soziale Umordnungen und sozialstrukturelle Veränderungen geprägten Gesellschaft wird die Überprüfbarkeit und Revidierbarkeit von Wissen und Kategorien zu einer unumgänglichen Komponente von Bildung.

Kategoriale Bildung greift nach MAROTZKI zu kurz, um sich in einer durch vielfältige Unbestimmtheiten geprägten Gesellschaft zu orientieren, denn Kategorien repräsentieren festgelegte Deutungsmuster, die durch den Modus der Bestimmtheit gekennzeichnet sind. Mit anderen Worten: Kategoriale Bildung allein stellt keine Möglichkeit dar, das bildungstheoretische Paradox zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit der heutigen Gesellschaft und mithin der Arbeitswelt aufzulösen.

MAROTZKI unterscheidet deshalb in Anlehnung an verschiedene Autoren drei Wissenstypen [vgl. MAROTZKI 1988, S. 326 f. und MAROTZKI 1990, S. 149 ff.]:

- *semantisches Wissen* als kulturspezifisches Wissen in Form analytischer Operationsmöglichkeiten,
- *enzyklopädisches Wissen* ist erfahrungsabhängiges Wissen über die Welt, das sich zudem auf diese bezieht sowie
- *symbolisches Wissen* als Orientierungswissen zum Umgang mit den überschüssigen Möglichkeiten der Wirklichkeitsauslegungen.

Die ersten beiden Wissensformen sind durch Bestimmtheit bzw. Bestimmbarkeit charakterisiert und werden durch kategoriale Deutungen erschlossen. Insofern repräsentieren sie die KLAFKIschen Aspekte kategorialer Bildung. Symbolisches Wissen dagegen ist eher unbestimmt und repräsentiert den strukturalen Anteil des dadurch erweiterten (kategorialen) Bildungsverständnisses: „Wenn man das Lernen im Modus der Bestimmtheit, d. h. analytisches und enzyklopädisches Wissen aufbauen, kategoriales Lernen nennt, dann kann man sagen, daß gerade symbolisches Wissen zu kategorialem Umlernen führt.“ [MAROTZKI 1988, S. 327 f.]

Symbolisches Wissen ermöglicht somit den Aufbau komplexerer Kategorien der Erfahrungsverarbeitung als Zugang zu Vieldeutigkeiten und Unbestimmbarkeiten der heutigen (Arbeits)Welt. „Symbolträchtig werde eine Proposition, »wenn die in ihr enthaltene Interpretation nicht problemlos dem erworbenen Wissen eingegliedert werden kann«“ [KOKEMOHR 1985, S. 210; zit. in MAROTZKI 1988, S. 327 und MAROTZKI 1990, S. 151]. Orientierungen in Form von Bestimmtheit werden dann unter konstitutiver Einbeziehung von Unbestimmtheiten modalisiert. Der Aufbau von Kategorien der Erfahrungsverarbeitung geht dann mit einem versuchend-erprobenden Umgang mit möglichen Kategorien einher. Erst dadurch wird es möglich, neue Kategorien zu generieren und nicht mehr brauchbare zu verändern oder sogar zu revidieren. Der Umgang mit Differenzerfahrungen wird dann eigentliches Ziel und Inhalt von Bildungsprozessen. Zudem erfordert die Komplexität moderner Gesellschaften geradezu eine Bildung zur Differenzerfahrung: „Soll Bildung sich jedoch als gesteigerte Erfahrungsfähigkeit erweisen, sind gerade diese Differenzierungen von Belang.“ [PONGRATZ 1988, S. 297] oder aus einer anderen Perspektive nach Adorno: Der Verlust der wahrnehmenden und erkennenden Differenziertheit ist Halbbildung.

„Ein Verständnis von Bildung, das den ausschließlichen Schwerpunkt auf die Herstellung von Bestimmtheit so legt, daß keine Unbestimmtheit ermöglicht wird, verfehlt den Auftrag, die Heranwachsenden in die Lage zu versetzen, neue gesellschaftliche [und ebenso berufliche; Anm.: A. R.] Komplexitätsniveaus auf innovative Weise zu verarbeiten.“ [Marotzki 1988, S. 326] Dies verweist auf die Notwendigkeit, dass kategoriale Deutungen individuell überarbeitet werden müssen, wenn ihre Brauchbarkeit für sich verändernde Situationen nicht mehr gegeben ist.

Demnach sind solche beruflichen Tätigkeits- und Aufgabenarrangements bildungsrelevant und für die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung, die Differenzerfahrungen innerhalb und durch Gestaltungs- und Veränderungsoptionen ermöglichen. Das heißt, nur dann, wenn Mitarbeitenden in einem oder durch ein Arbeitssystem auch die Möglichkeit gegeben wird, Fehler zu machen, unpopuläre Wege zu beschreiten, Variationen auszuprobieren und zu bewerten oder neue Formen der Aufgabenabarbeitung und Arbeitsteilung zu testen und in diesem Sinne Erfahrungen mit den verschiedenen Möglichkeiten der Arbeitsausführung und -ausgestaltung zu sammeln sowie aus Fehlschlägen ohne administrative Konsequenzen zu lernen, kann ein Individuum auch im Beschäftigungssystem Bildung erlangen, und zwar über den Aufbau symbolischer Wissenskomponenten.

Entscheidend dabei ist, „daß der Aufbau symbolischen Wissens einen Lernprozeß besonderer Art darstellt, für den ich den Begriff Bildungsprozeß deshalb verwende, weil hier Selbst- und Weltbezug einem Wechsel der Gewißheit [...] unterliegen.“ [MAROTZKI 1990, S. 152 f.] Fragen der Entwicklung der Ambiguitätstoleranz gewinnen somit ebenfalls an Bedeutung. Wenn darüber hinaus und dadurch ein Repertoire an variablen Operationsmöglichkeiten aufgebaut wird, die es dem Individuum gestatten, auch in bisher unbekanntem (beruflichen) Situationen reflektiert Entscheidungen zu treffen und sich somit aus der Bestimmtheit festgelegter Umgebungen zu lösen, eröffnet sich auch im und durch das Arbeitssystem die Möglichkeit, im Rahmen von Berufsarbeit symbolisches Wissen aufzubauen und somit zur eigenen Bildung beizutragen.

Berufliche Handlungskompetenz – Dimensionen und Akzentuierungen

Bereits angemerkt wurde: Der Bildungsgedanke und das Bemühen um die Bildung des Individuums entspringt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, ist durch diese konzeptualisiert, begründet und ausgeformt worden. Das jeweilige Verständnis von Bildung steht in engem Zusammenhang mit der historischen Situation und bezieht sich auf die jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen. Kompetenz als theoretisches Konzept gründet sich auf lernpsychologische Erwägungen. Thematisiert werden in diesem Kontext insbesondere diejenigen Kompetenzen, die ein Individuum zur Bildung führen. Handlungskompetenz als ausdifferenzierter Aspekt eines solchen Kompetenzgedankens konkretisiert diesen auf den Aspekt von Handlungen. Berufliche Handlungskompetenz ist auf Situationen und Anforderungen der Berufstätigkeit und in der Berufsausübung bezogen. Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz ist als Leitziel der Berufsbildung allgemein akzeptiert. Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz wird verwendet, um den Bildungsauftrag der Berufsschule in Bezug auf berufliche Ausbildung für die berufliche Bildungspraxis zu konkretisieren. Sie ist eine zentrale Kategorie der Berufspädagogik und gilt als Referenzkriterium für berufliche Bildungsprozesse. Berufliche Handlungskompetenz kann demzufolge verwendet werden, um die Ziele und Intentionen von beruflicher Ausbildung unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung zu konzeptualisieren. Verwendet wird hier ein Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz, wie BADER es thematisiert und ausdifferenziert hat [vgl. BADER 1990, BADER 1991 oder BADER/MÜLLER 2002] und dessen erziehungswissenschaftliche Hintergründe in dieser Arbeit nicht expliziert werden. Die von BADER vorgenommene Differenzierung von Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz und deren Akzentuierungen werden hier jedoch kurz skizziert – als Basis für die Analyse und Reflexion von Arbeitssystemen und den sich darauf gründenden Anforderungen an die Mitarbeitenden.

Das Handeln in beruflichen Situationen erfordert von den Arbeitnehmenden sowohl Qualifikationen als auch Kompetenzen. Qualifikationen sind „Fertigkeiten, Kenntnisse und Wissensbestände, die im Hinblick auf ihre *Verwertbarkeit* bestimmt werden. [...] Die Bestimmung von Qualifikationen sind also primär an aktuellen Anforderungen oder einer prognostizierten Nachfrage orientiert.“ [ELSHOLZ 2002, S. 32] Qualifikationen sind sozusagen die Gesamtheit der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, über die ein Mensch zur Ausübung seiner beruflichen Tätigkeit verfügt bzw. verfügen sollte. Kompetenzen sind dagegen weiter gefasst und integrieren neben funktionalen beruflichen Qualifikationen die Persönlichkeitsentwicklung (im Sinne von Kompetenzentwicklung) und bildende Aspekte. Kompetenzen stellen somit das Subjekt und seine Befähigung zum Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen in den Mittelpunkt der Betrachtungen.

„Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Sie ist einerseits (vorläufiges) Ergebnis von Lern- und Entwicklungsprozessen des einzelnen Menschen in sozialer Einbindung, andererseits auch Voraussetzung für die weitere Entwicklung individueller Kompetenz. Entwicklung von Handlungskompetenz ist als ein lebenslanger Prozess zu begreifen [...]. Handlungskompetenz umfasst die Dimensionen *Fachkompetenz*, *Hu-man(Selbst)kompetenz* und *Sozialkompetenz*. Diese Dimensionen sind keineswegs isoliert zu verstehen, sie bedingen einander, sind miteinander vernetzt [...], doch benennen sie Schwerpunkte, die im Prozess der Entwicklung von Handlungskompetenz zu beobachten“ [BADER/MÜLLER 2002, S. 176 f.; vgl. auch die Abb. 3] sind.

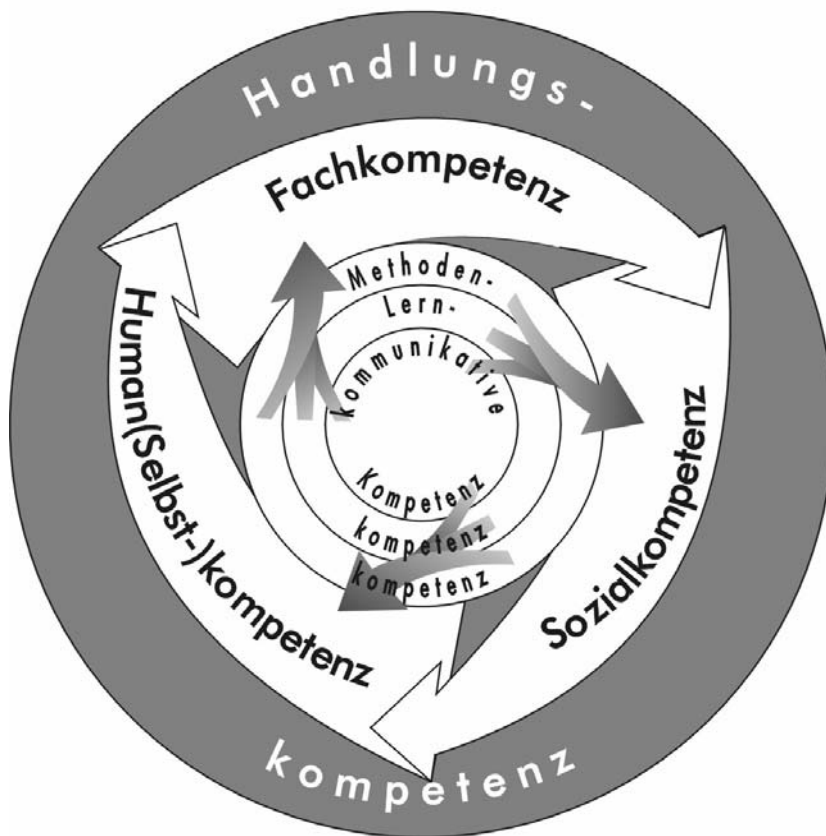


Abb. 3: Handlungskompetenz: Dimensionen und deren Akzentuierung
[BADER/MÜLLER 2002, S. 177]

Die *Fachkompetenz* bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, bereits erworbenes fachliches Wissen und Können einzusetzen, um „Aufgabenstellungen selbstständig, fachlich richtig und methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen. Hierzu gehören auch »extrafunktionale Qualifikationen« wie logisches, analytisches, abstrahierendes, integrierendes Denken sowie das Erkennen von System- und Prozesszusammenhängen. [...]

Human(Selbst)kompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, als Individuum die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Hierzu gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.[...]

Integraler Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Human(Selbst)kompetenz als auch von Sozialkompetenz sind *Methodenkompetenz*, *Lernkompetenz* und *kommunikative Kompetenz*. Hierbei handelt es sich um Akzentuierungen, die für die Entwicklung von Handlungskompetenz prägnant sind, keinesfalls jedoch um [...] unabhängige Dimensionen von Handlungskompetenz [...]. Ohne zielorientierte und inhaltliche Anbindung an die oben beschriebenen Dimensionen von Handlungskompetenz blieben Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz formal und leer. [...]

Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft zu zielgerichtetem und planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung beruflicher Aufgaben und Probleme (z.B. bei der Planung der Arbeitsschritte). Hierbei werden gelernte Denkmethoden und Arbeitsverfahren bzw. Lösungsstrategien zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen selbstständig ausgewählt, angewandt und ggf. weiterentwickelt. Methodisches Arbeiten umfasst selbstständiges Gestalten und Bewerten; es erfordert Eigeninitiative und Kreativität.

Lernkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. In Bezug auf berufliche Arbeit entwickelt Lernkompetenz sich in der geistigen Verarbeitung fachlicher Darstellungen (Zeichnungen, Schaltbilder, Fachartikel) sowie im Verstehen und Interpretieren sozialer Beziehungen und Handlungen in Gruppen und deren Dokumentation (Zeitungsmeldungen, Zeitschriftenartikel, Filme u. a.). Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den eigentlichen Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für die persönliche Weiterbildung zu nutzen.

Kommunikative Kompetenz meint die Fähigkeit und Bereitschaft, Sachverhalte und Befindlichkeiten auf dem Weg über verbale (gesprochene und geschriebene) und formale (Formeln, Grafiken ...) Sprachen, aber auch über nonverbale Mittel (durch Gestik und Mimik) auszutauschen. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen. Es geht demnach um das Verstehen und Gestalten kommunikativer Situationen.“ [BADER/MÜLLER 2002, S. 178 f.] Die kommunikativen Situationen umfassen dabei Kontakte sowohl zu Fachleuten als auch zu Nichtfachleuten, d. h. die Kommunikation muss an den entsprechenden Kommunikationspartner jeweils sachbezogen und situationsangemessen angepasst werden.

Eine Erweiterung sei dennoch vorgenommen: „Stellt die berufliche Handlungskompetenz in der materialen Bestimmung der drei Kompetenzbereiche der Fach-, Sozial- und Personalkompetenz die Basis zur Herstellung reflexiver beruflicher Handlungsperformanz dar, so ist damit aber nur ein die reflexive Handlungsfähigkeit konstituierender Faktor benannt. Weitere Bedingungsfaktoren sind individuelle Dispositionen wie Persönlichkeitseigenschaften, Werthaltungen und Emotionen, die zum einen in die Kompetenzentwicklung integriert sind, zum anderen als autonome individuelle Eigenschaften bestehen und somit doppelt auf die reflexive Handlungsfähigkeit wirken.“ [DEHNBOSTEL 2003, S. 9]

Überfunktionale Qualifikationen (extrafunktionale oder Schlüsselqualifikationen)

Auf ein semantisches Problem sei bereits an dieser Stelle eingegangen: In der Literatur werden die Termini »extrafunktionale Qualifikationen« und »Schlüsselqualifikationen« teils synonym, teils mit verschiedenen Akzentuierungen verwendet. So verwendet beispielsweise LIPSMEIER bereits 1982 den Begriff »extrafunktionale Qualifikationen« [vgl. LIPSMEIER 1982, S. 235] und REETZ 1989, 1991 und 1999 den Terminus »Schlüsselqualifikationen« [vgl. REETZ 1989a, REETZ 1989b, REETZ 1991 und REETZ 1999]. Auf eine Analyse der zeitlichen Entstehung und Verwendung dieser Begriffe wird hier verzichtet. Wichtig ist jedoch: In der folgenden Zusammenführung der theoretischen Diskussion zu überfunktionalen Qualifikationen (extrafunktionale und Schlüsselqualifikationen) zum Zweck der Darlegung der Termini ist es durch den vorgenommenen Rückbezug auf verschiedene wissenschaftliche Arbeiten nicht möglich, nur einen der beiden Begriffe zu verwenden. Zum Zweck einer Klarstellung gilt deshalb Folgendes:

Extrafunktionale sowie Schlüsselqualifikationen werden in der jüngeren berufspädagogischen Diskussion mittlerweile fast vollständig unter dem Kompetenzbegriff subsumiert. „Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung“ sei hier auf REETZ verwiesen, der einerseits „das Konzept der Schlüsselqualifikationen als System von Kompetenzen“ [vgl. REETZ 1999, S. 38 ff.] thematisiert und andererseits unter entwicklungspädagogischen Aspekten die „Orientierung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen am Bildungsbegriff“ [vgl. REETZ 1999, S. 44 f.] dargelegt hat. Diese Argumentationen sollen hier im Einzelnen nicht angeführt werden, denn wesentlich unter dem hier verfolgten Ziel ist: Für die unternehmerische Sphäre haben sich extrafunktionale und Schlüsselqualifikationen als begriffliche Konstrukte derart nachhaltig im parzellierten Bewusstsein der betrieblichen Akteure niedergeschlagen, dass in Stellenausschreibungen und sogar in neueren personalwirtschaftlichen oder wirtschaftswissenschaftlichen Veröffentlichungen nach wie vor eine Trennung solcher Qualifikationen vom Kompetenzbegriff erfolgt: So beinhalten beispielsweise die Antworten der Stelleninhaberin der bundesweit ersten Professur für Soft Skills auf alle (wenn auch nur drei) Interviewfragen den Begriff der »Schlüsselqualifikation« und nicht der »Kompetenz« [vgl. BRUNNER 2003, S. 82]. Schon Reetz merkte dahingehend an: „Der Terminus »Schlüsselqualifikationen« gibt zu Missverständnissen Anlass, weil er seiner Bedeutung nach nicht Qualifikationen, sondern Kompetenzen intendiert. Er ist aber eine [...] recht wirksame Metapher, den dahinter stehenden Kompetenzgedanken transportieren zu helfen.“ [Reetz 1999, S. 39]

Das heißt, die Begriffe »extrafunktionale Qualifikationen« und »Schlüsselqualifikationen« gelten im Folgenden als Synonyme. Beide umschreiben nach dem hier verwendeten Verständnis (berufliche) Kompetenzen, die den Mitarbeitenden über den eigentlichen Bereich der engeren Tätigkeitssanforderungen und der konkreten Art der Arbeitsausführung erweiterte Reflexions- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen also Persönlichkeitsentwicklung und -förderung intendieren (vgl. zum Zusammenhang der hier und im Folgenden verwendeten extrafunktionalen Qualifikationen mit dem Konzept berufliche Handlungskompetenz unter bildungsrelevanten Gesichtspunkten die späteren detaillierten Ausführungen).

Theoretische Vorüberlegungen

Die Notwendigkeit, neben rein fachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (funktional; vgl. Fußnote auf S. 14) auch erweiterte (überfunktionale) Qualifikationen in den Arbeitsprozess einzubringen, hat sich – nicht zuletzt aufgrund der Veränderungen in der Arbeitsorganisation (Qualitätsmanagement, Total Quality Management; vgl. Abb. 3) und der Erweiterung der Tätigkeitsbereiche in den Unternehmungen – verstärkt.

„Zu einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz gehört [...] heute weit mehr als fachliches Wissen im jeweiligen Ausbildungsberuf allein. Es sind zunehmend auch solche Qualifikationen gefragt, die den technologischen und organisatorischen Veränderungen weniger unterliegen, und nicht zuletzt die Fähigkeit und Bereitschaft der Beschäftigten, ihre Arbeit selbst mitzugestalten – nämlich Kompetenzen.“ [SCHULZ/BADER/RICHTER 1998, S. 44] Eine solche kritisch-konstruktive Gestaltungskompetenz erfordert insbesondere auch erweiterte Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Arbeitsprozesse ganzheitlich zu erfassen, diese zu reflektieren und zu bewerten sowie zu gestalten. Mit anderen Worten und konkretisierend: Um gestalterisch auf Arbeitsprozesse und mithin das Arbeitsumfeld einwirken zu können, sind nach wie vor originär fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich, beispielsweise im technischen Bereich Kenntnisse über Werkstoffe und/oder technologische Verfahren. Derartige

funktionale Qualifikationen³ sind spezifisch technisch-fachlich sowie situations- und tätigkeitsgebunden. Darüber hinaus gewinnen funktionale Qualifikationen an Bedeutung. Es sind einerseits „harte“ Kenntnisse über Methoden, Werkzeuge und Instrumente und andererseits erweiterte, sozusagen „weiche“ Kenntnisse über Intentionen, Strategien, Strukturen, Prinzipien und Modelle. Erst diese, jedoch nur in Kombination mit dem fachlichen Wissen des eigentlichen Berufes, ermöglichen eine Veränderung eines (Teil-)Arbeitsprozesses oder einer Arbeitshandlung.

Zusätzlich und unabdingbar, unter der Prämisse der Ganzheitlichkeit und Reflektiertheit der Veränderung und Gestaltung von Arbeitsprozessen, sind jedoch Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über diese beiden Aspekte noch hinausgehen: Logisches, abstraktes und analytisches Denken, Problemlösungsfähigkeit, Bewertungsfähigkeit und nicht zuletzt Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (als Beispiele für eine erste Gruppe dieser Fähigkeiten) sind in der pädagogischen Diskussion seit den 70er Jahren unter der Kategorie der *Schlüsselqualifikationen* subsumiert worden. Unter der Bezeichnung *extrafunktionale Qualifikationen* kann eine zweite Gruppe von Fähigkeiten zusammengefasst werden, die sich für den Bereich des Qualitätsmanagements beispielsweise durch prozessorientiertes und ganzheitliches Denken, Kostenbewusstsein, Denken in Wertschöpfung und Verschwendung sowie Denken in Kunden- und Lieferantenbeziehungen konkretisieren lässt. Diese beiden letzten (überfunktionalen) Qualifikationsarten beziehen sich nicht direkt auf rein technische Aspekte von Arbeitsprozessen, sondern eher auf deren sozialen und organisationalen Gesamtzusammenhang bzw. auf normative Orientierungen, die einen reibungslosen Arbeitsablauf, losgelöst von spezifischen Situationen und Anforderungen, gewährleisten sollen.

Im Folgenden sollen diejenigen Schlüssel- oder extrafunktionalen Qualifikationen näher eingegrenzt und charakterisiert werden, die unmittelbar – im Sinne einer kritisch-konstruktiven Gestaltungskompetenz und im Kontext neuerer Arbeitssysteme – zum Verständnis und zur Veränderung von Arbeitsprozessen befähigen, die also eher überfunktional, situations- und tätigkeitunabhängig angelegt sind. Auf eine Darlegung der Notwendigkeit funktional-fachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des eigentlichen Berufes sowie der „harten“ und „weichen“ Inhalte neuer Arbeitsorganisationsformen wird hier verzichtet.

Eine Trennung solch funktionaler von überfunktionalen Qualifikationen wurde erstmals in den 50er Jahren vorgenommen. Einen Bedeutungszuwachs erfuhren extrafunktionale oder Schlüsselqualifikationen durch den technisch-technologischen Wandel zu Beginn der 70er Jahre. Es handelt sich hierbei um interpersonelle Dispositionen, denen für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen eine übergeordnete Bedeutung zukommt. Im Kern geht es um „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten [...] praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr die Eignung für eine große Anzahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt [umschreiben], und die [...] es ermöglichen, eine; Anm.: A. R.] Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ [MERTENS 1974, S. 40] zu bewältigen.

Diskutiert und dargelegt werden im Folgenden diejenigen Aspekte und Ausprägungen von extrafunktionalen Qualifikationen, die nicht nur unter bildungsökonomischen, beschäftigungspolitischen und personalwirtschaftlichen Erwägungen von Bedeutung sind, sondern insbesondere solche, die zwar im engeren Zusammenhang mit den veränderten Anforderungen und organisationalen Wandlungen durch neuere Arbeits- und Beschäftigungssysteme stehen, die jedoch den Mitarbeitenden über den begrenzten Bereich der beruflichen Tätigkeit hinaus erweiterte Reflexions- und Gestaltungsoptionen eröffnen somit bilden und kompetenzerweiternd wirken können.

³ Funktionale Qualifikationen sind an einen bestimmten Arbeitsplatz oder eine bestimmte Arbeitssituation oder an einen bestimmten Arbeitsprozess gebundene Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die oftmals auch als prozessgebundene oder prozessabhängige Qualifikationen bezeichnet werden

Die Struktur der folgenden Darstellung und die Konkretisierung der extrafunktionalen Qualifikationen orientiert sich an:

1. der Historie der theoretischen Diskussion,
2. dem Anforderungswandel innerhalb der Genese der Arbeitssysteme und
3. der Bedeutungszunahme für die Entwicklung von spezieller beruflicher zu allgemeiner Handlungskompetenz.

Nach LIPSMEIER versteht man unter extrafunktionalen Qualifikationen „Fähigkeiten, die zwar in einem bestimmten Arbeitsprozess erworben wurden, an diesen jedoch nicht gebunden sind und ohne größere Schwierigkeiten auch auf neue Arbeitsbereiche übertragen werden können“ [LIPSMEIER 1982, S. 235]. Diese werden auch als prozessunabhängige oder als innovatorische Qualifikationen oder als Schlüsselqualifikationen bezeichnet. „Bei fast allen Konzepten haben diese speziellen Qualifikationen keinen unmittelbaren Bezug zu bestimmten Positionen (anders: Polyvalenzqualifikation), gelten aber dennoch als wichtig für die Bewältigung unvorhergesehener Änderungen und die aktive Auseinandersetzung mit Aufgaben. Sie werden in bestimmten Positionen erlernt, als sog. **Transferqualifikationen**, sind sie aber auch auf andere, u. U. höherwertige Positionen übertragbar. Sie stehen für die Besetzung eines breiten Positionsspektrums und bilden zudem die Basis für den Erwerb von speziellen Fachqualifikationen. Von Bedeutung sind sie, weil sie a) die betrieblichen Risiken bei Anpassungs- und Innovationsprozessen verringern, b) dem Problem der schwierigen Anforderungsprognose (Arbeitsforschung) und der resultierenden, nicht rechtzeitigen exakten Qualifikationsentwicklung vorbeugen sowie c) eine Basis zum Erwerb von speziellen Fachqualifikationen bilden. Eine betriebspezifische Definition ist wegen der Raum-Zeit-Abhängigkeit sinnvoll. Es sind verschiedene Versuche der Aufschlüsselung dieser Qualifikationen gemacht worden, z. B.: Lern-, Kooperations- und Informationsverarbeitungsfähigkeit, Denken in fachübergreifenden Zusammenhängen, analytisches und dispositives Denken.“ [BECKER 2002, S. 196 f.]

Zur näherungsweisen Bestimmung des Konstruktes der Schlüsselqualifikationen und unter dem Ziel der Eingrenzung dementsprechender Einzelqualifikationen wird im Folgenden größtenteils auf LOTHAR REETZ [vgl. REETZ 1989a, REETZ 1989b, REETZ 1991 und REETZ 1999] Bezug genommen. Er kann als einer der „Väter“ dieses Konzeptes angesehen werden, da er die verteilt vorliegenden Ansätze zusammengefasst, systematisiert, strukturiert und konkretisiert hat. Ausgehend vom MERTENS-Konzept [MERTENS 1974] reflektiert REETZ sowohl wirtschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche als auch berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussionen zu den Schlüsselqualifikationen und deren Vermittlung: Mit Rückgriff auf verschiedene Autoren betrachtet er in einer Art Retrospektive die nach MERTENS einsetzende erziehungswissenschaftliche Diskussion – da dieser, so die spätere Kritik von DUBS, „aus der Sicht der Arbeitsmarktpolitik argumentierte und kein konkretes pädagogisches Konzept vorlegte“ [vgl. DUBS 1995, S. 173]. REETZ konkretisiert weiterhin [mit KERN/SCHUMANN 1984 und BAETHGE/OBERBECK 1986] Veränderungen des Arbeits- und Beschäftigungssystems die mit Schlüsselqualifikationen beherrscht werden könnten, nimmt eine pädagogische Grundlegung mit Hilfe des ROTHschen Persönlichkeitsmodells [vgl. ROTH 1968, S. 367 ff. und ROTH 1976, S. 203 ff. und 379ff.] vor und reflektiert dahingehende betriebliche Ausbildungsaktivitäten, beispielsweise im Rahmen des PETRA-Projektes. Darüber hinaus zeigt er verbindende Elemente zwischen spezifischen Schlüsselqualifikationen und dem Konzept berufliche Handlungskompetenz auf [vgl. hierzu insbesondere REETZ 1991, S. 32 ff. und REETZ 1999]. Ohne diese Diskussionen und Darlegungen im Einzelnen nachzeichnen zu wollen, werden hier gezielt Eckpunkte herausgegriffen, um wesentliche Aspekte der Schlüsselqualifikations-Debatte zu kennzeichnen, Konkretisierungen und Anpassungen vorzunehmen sowie letztendlich diejenigen Schlüsselqualifikationen zu extrahieren, die unter dem Aspekt veränderter Arbeitsorganisation von besonderer Bedeutung für eine Kompetenzentwicklung der Arbeitenden sind.

Unter Schlüsselqualifikationen verstand MERTENS „übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente [...], die] den *Schlüssel* zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“ [Mertens 1974, S. 36: kursive Hervorhebung: A. R.]. Doch ehe ich mich diesem *Schlüssel* zuwende, soll vorab der zweite Wortstamm *Qualifikation* eingegrenzt werden: „Obwohl der Terminus »Qualifikation« (oft synonym zu Qualifizierung) ein zentraler Begriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist, gibt es keine eindeutige Definition. Der Bedeutungsradius umfasst Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen ebenso wie Eignung, Ausbildungsabschluss, Befugnis und Status- bzw. Platzzuweisung (z. B. bei Wettbewerben). Durch diesen weiten Radius entstehen Überschneidungen zum Begriff »Kompetenz«.“ [LISOP 1999, S. 334]

Der Begriff der »**Qualifikation**« bezeichnet im Allgemeinen die Verwertbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im privaten sowie im beruflichen Bereich. Er wird in der Pädagogik in drei theoretischen Kontexten betrachtet: Im Zusammenhang mit der Arbeitsmarkt- und der Qualifikationsforschung, der Curriculumtheorie und der Kompetenztheorie. Da er sich in der Beziehung zwischen Individuum und dessen situativer Umwelt definiert, ist er ein relationaler Begriff: Durch das »Handeln« wird eine Beziehung (Relation) zwischen dem Individuum und seiner Umwelt hergestellt. „In dem Maße, in dem das Individuum in der Lage ist, sich mit der Situation handelnd auseinanderzusetzen, sie zu gestalten, zu bewältigen, erlangt die Person Handlungsfähigkeit. Besitzt diese Handlungsfähigkeit einen gewissen Grad von Reife und einen abgrenzbaren situativen Bezug, sprechen wir von »Qualifikation«.“ [REETZ 1989a, S. 4]

Qualifikationen sind demzufolge durch Handeln erlangte Fähigkeiten, die in einem bestimmten (situativen) Kontext stehen. Besteht ein Zusammenhang mit einer beruflichen Tätigkeit, spricht man von beruflichen Qualifikationen. Es handelt sich hierbei um das Leistungsvermögen eines Menschen in Bezug auf berufliche Handlungsfelder: „Im Kontext der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung begrenzt sich dieser Qualifikationsbegriff auf das vom Arbeitsmarkt nachgefragte Leistungspotential, das zur Bewältigung bestimmter beruflicher Situationen erforderlich ist. Allerdings darf Qualifikation dabei nicht zu einer bloß statischen Eigenschaft der Person [im Sinne der Funktionalisierung auf eine bestimmte Tätigkeit; Anm.: A. R.] werden. Vielmehr erweist sich das Vorhandensein von Qualifikationen immer erst und immer wieder neu in der Beziehung zu konkreten Arbeitsanforderungen, also durch »Einsetzbarkeit« der Person und damit durch Verwertbarkeit ihres Leistungspotentials.“ [REETZ 1989a, S. 4]

„Unter Qualifikation ist [hier: aus Sicht des Arbeitsmarktes oder des Personalmanagements; Anm.: A. R.] ein individuelles Arbeitsvermögen zu verstehen, welches einem Mitarbeiter zu einem bestimmten Zeitpunkt die Auseinandersetzung mit einer Arbeitsaufgabe ermöglicht und von dem er gewillt ist, es im Betrieb einzusetzen. Die Qualifikationsfacetten lassen sich analytisch bspw. durch die Merkmale Kenntnisse (= Kennen), Fähigkeiten und Eigenschaften (= Können), Motive und Motivation sowie Einstellungen (= Wollen), die zusammen in Verhalten münden, ausdrücken. Qualifikation i. e. S. (Kennen und Können) und Motivation (Wollen) bedingen sich teilweise. Neben dem realisierten Arbeitsvermögen (gegebene Leistungsvoraussetzungen) wird das potenzielle Arbeitsvermögen (realisierbare Leistungsvoraussetzungen) unterschieden (Qualifikationspotenzial). Differenzieren kann man auch in extrafunktionale Qualifikationen und in arbeitsplatzspezifische (funktionale) Qualifikationen sowie in faktische wie formale Qualifikationen: Unter **formalen Qualifikationen** werden solche verstanden, die durch ein Zeugnis, ein Testat o. Ä. einem Arbeitnehmer zugesprochen wurden. Sie können dabei immer nur einen Ausschnitt aus der tatsächlich vorliegenden Qualifikation der Personen wiedergeben. Die **faktische Qualifikation** entspricht dem tatsächlich aktuell vorhandenen Kennen, Können und Wollen (Polyvalenzqualifikation). Die Qualifikation ist im Rahmen der Qualifikations- und Eignungsforschung zu erheben und von der Eignung zu differenzieren.“ [BECKER 2002, S. 470]

Ausgelöst durch Veränderungen des Marktes, durch den Strukturwandel innerhalb des Beschäftigungssystems (vgl. Abb. 4) sowie durch die Genese der Produktions- und Qualitätssysteme (vgl. Abb. 2 auf S. 3) verändern sich das Arbeits- und Beschäftigungssystem sowie die Unternehmensstrukturen und zwangsläufig die Arbeitsprozesse, die mithin wandelnde Handlungsabläufe und Arbeitsverrichtungen ergeben.

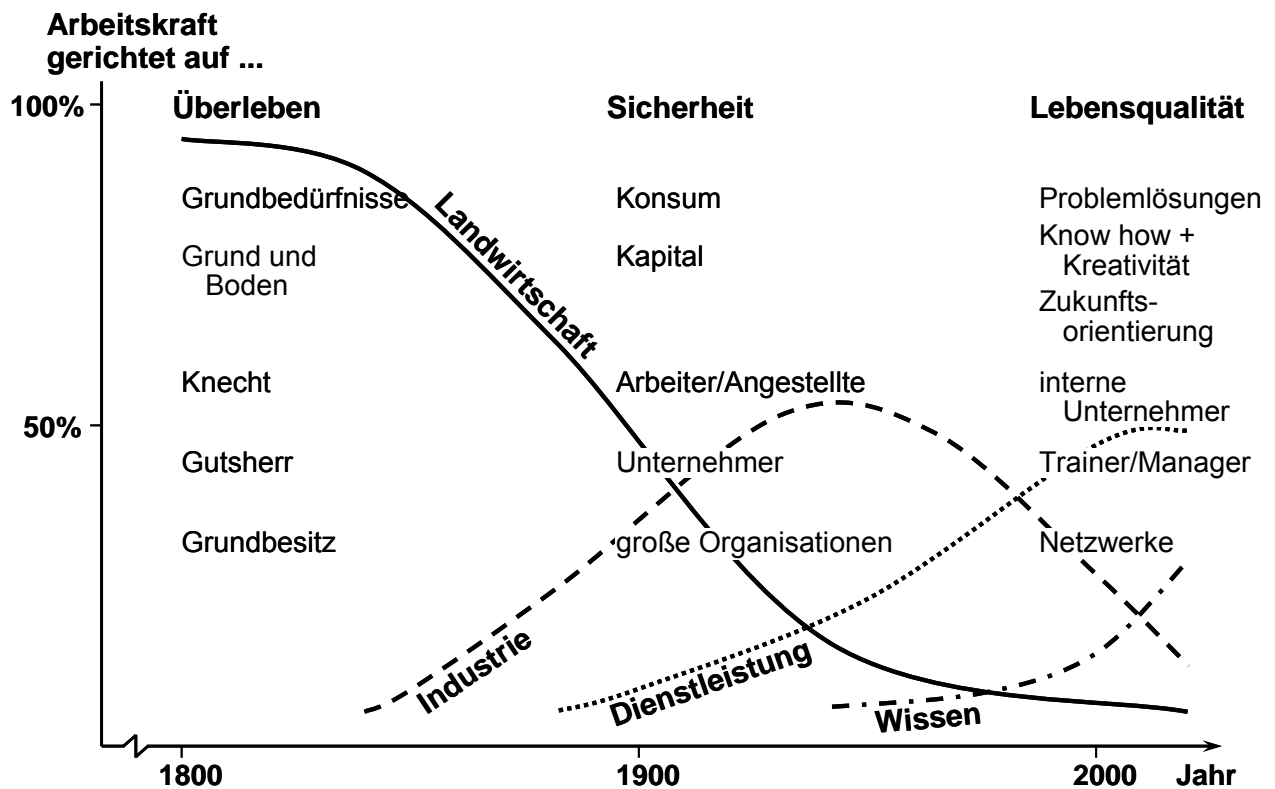


Abb. 4: Phasenmodell der Beschäftigungsentwicklung im Strukturwandel [eigene Darstellung nach HÄUßERMANN/SIEBEL 1995, S. 27 ff., diese auf der Grundlage des Modells von FOURASTIÉ 1954, S. 135 f.; um den Aspekt des Wissens erweitert: A. R.]

Folgende Tendenzen zeichnen sich in den letzten Jahren verstärkt ab:

- steigende Informatisierung und der Übergang zur wissensbasierten Gesellschaft;
- voranschreitende Globalisierung der Wirtschaft und der Arbeitsmärkte;
- Flexibilisierung der Arbeitsorganisation und stetiger Wandel der Erwerbsformen sowie
- die Notwendigkeit zur Höherqualifizierung bei gleichzeitiger Alterung der Erwerbsbevölkerung.

REETZ konkretisiert Aspekte dieser Wandlungsprozesse mit Andeutungen der sich dadurch für die Beschäftigten ergebenden Anforderungsveränderungen, die sich vor dem Hintergrund neuerer Arbeitskonzepte noch verschärft haben, mit Bezug auf verschiedene Autoren folgendermaßen:

- Tätigkeits- und Anforderungsveränderungen auf Grund des Wandels von Marktsituationen und der Einführung neuer Technologien,
- teilweise mit diesen verbunden sind organisatorische Veränderungen in den Unternehmen,
- Veränderungen der betrieblichen Organisations- und Arbeitsstrukturen, weg von stark arbeitsteiligen und hin zu mehr funktionsintegrativen und ganzheitlichen Formen sowie

- organisatorische Veränderungen die eine Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die unteren Hierarchieebenen bedingen. [vgl. Reetz 1989a, S. 5 f.]

Diese Wandlungsprozesse erfordern jedoch weit mehr als neue oder veränderte fachliche oder prozessbezogene Qualifikationen, insbesondere auch dadurch, dass „an neuen komplexen Arbeitsplätzen immer weniger nach dem tradierten Imitationsprinzip (Anschauen, Nachahmen, Mittun und Gewöhnen) gelernt werden“ [KELL 1995, S. 380] kann. Überfachlich persönliche Dispositionen (verantwortungsbewusstes, eigenverantwortliches und reflektiertes Handlungsvermögen) und soziale Fähigkeiten, wie das Zusammenarbeiten in teilautonomen Arbeitsgruppen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Da sich Qualifikationen, die sich ausschließlich im Sinne der bisherigen normativen Vorgaben der Berufsausbildung durch »Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten« konstituieren, jedoch auf konkrete Aufgaben und spezifische Anforderungen beziehen, sind diese eher kurzlebig. Zwangsläufig verstärken sich die Differenzen zwischen dem (ehemals erworbenen) beruflichen Leistungspotential und den tatsächlich vorliegenden Anforderungen im Unternehmen. „In dem Maße, in dem konkrete berufliche Anforderungen sich wandeln, können auch berufliche Qualifikationen sich verändern:

- sie »veralten«, wenn sie nicht mehr verwertbar erscheinen und nicht mehr gesellschaftlich belohnt werden;
- sie sinken im Wert, wenn ihre Verwertbarkeit z. B. durch konkurrierende Arbeitsmittel, die billiger sind, ersetzt wird. Es kann aber auch sein,
- sie steigen im Wert, weil z.B. Bedarfsänderungen eingetreten sind.

Die damit angedeuteten Spannungen und Diskrepanzen zwischen dem beruflichen Leistungspotential, den Qualifikationen, und den tatsächlich aktuellen Qualifikationsanforderungen [...] können [...] vor allem dann vermindert werden, wenn die Qualifikationen einerseits flexibel genug sind für wechselnde Anforderungen und wenn sie andererseits darüber hinaus eine Mitgestaltung dieser Anforderungen erlauben.“ [REETZ 1989a, S. 4] Das heißt, diesem Anforderungs- und Wertewandel kann man begegnen, in dem Qualifikationen innerhalb der Relation zwischen Person und Situation so angelegt werden, dass der Schwerpunkt weg von ganz speziellen Situationen und eher hin zur Persönlichkeitsentwicklung gelegt wird [so argumentiert auch LAUR-ERNST 1990, S. 43].

Die rasanten Veränderungen der Arbeitsplatzstrukturen und der Tätigkeitsanforderungen, ausgelöst durch Übergang von der Massenproduktion hin zur schlanken Produktion oder dem Qualitätsmanagement, verbieten es geradezu, „berufliche Bildung unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze auszurichten“ [STANGEL-MESEKE 1994, S. 14]. Reines Faktenwissen ist wegen seiner Schnelllebigkeit und seines geringen Abstraktionsniveaus durch solche Bildungselemente zu ergänzen oder gar zu ersetzen, die eine hohe Bedeutung für die Bewältigung sich derzeit wandelnder und zukünftiger Anforderungen besitzen. Somit treten spezielle Fähigkeiten hinter Qualifikationen mit übergeordneten strukturellen Gemeinsamkeiten zurück. Neben den beruflichen Fachqualifikationen gewinnen beispielsweise Flexibilität, Arbeitsmotivation, Leistungs- und Kooperationsbereitschaft an Bedeutung. Die Mitarbeitenden sollen über allgemeine Fähigkeiten verfügen, die ihnen auch die Unternehmenszusammenhänge erschließen helfen.

Derartige berufsübergreifende Qualifikationen setzen sich nach LAUR-ERNST aus folgenden (nur zu analytischen Zwecken getrennten) Kategorien zusammen, und zwar aus:

- interdisziplinärem, zwischenberuflichen, überlappendem Wissen (allerdings nur in fachlicher Hinsicht mit angrenzenden Berufsbereichen; z.B. Arbeitssicherheit, kaufmännisches Wissen auch für Metalltechniker ...),

- methodischem, verhaltens- und verfahrenstechnischem Wissen (nicht zu verwechseln mit Methodenkompetenz; z. B. Computerbedienung, Kulturtechniken, Gesprächsmoderation ...) sowie
- persönlichen Fähigkeiten und Bereitschaften (z.B. Kreativität, Urteilsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft ...) [vgl. LAUR-ERNST 1990, S. 39 ff.].

Aufgabe der Berufsausbildung ist es, solche Qualifikationen so anzulegen, dass diese grundlegend transferierbar und prozessunabhängig bleiben. Darauf zielen die Schlüsselqualifikationen ab. Unter dieser Kategorie wird ein Bündel ganz spezieller Qualifikationen subsumiert, die den Mitarbeiter in die Lage versetzen sollen, Veränderungen wahrzunehmen, diese zu reflektieren und erst dann Entscheidungen zu treffen. Diese sollen mithin „multifunktional oder polyvalent qualifizierende Wirkung“ [LISOP 1999, S. 335] besitzen.

Schlüsselqualifikationen sind demzufolge keine konkreten und spezialisierten Berufsanforderungen, der jeweilige Fachbezug darf dennoch nicht verloren gehen. Simplifizierend könnte man sagen: Es handelt sich um Befähigungen und Eignungen, die dem Menschen etwas »aufschließen«. Schlüsselqualifikationen reichen über das eigentliche Fachwissen und die fachlichen Fähigkeiten hinaus und halten den Umgestaltungen der Technik und der Arbeitsorganisation eher stand. Es sind allgemeine, fachübergreifende und langfristig verwertbare Qualifikationen sowie personenbezogene Dispositionen. Schlüsselqualifikationen können fachliche Qualifikationen jedoch nicht ersetzen, sondern lediglich erweitern und ergänzen [vgl. REETZ 1991, S. 29 f.]. Sie rücken den Fokus jedoch weg von den konkreten beruflichen Anforderungen und hin zur allgemeinen Persönlichkeitsbildung. So argumentiert auch BRATER: „Immerhin wird aber deutlich, daß sich hinter diesen noch sehr abstrakten Überlegungen [innerhalb der Schlüsselqualifikationsdebatte der 80er Jahre; Anm.: A. R.] die Umriss eines neuen, modernen »Persönlichkeitskonzeptes« verbergen, das eben nicht als »subjektiver Faktor« direkt aus den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems abgeleitet ist, sondern den Berufstätigen als selbständig handelndes, selbstbewußtes, die beruflichen Erfahrungen tätig verarbeitendes Individuum begreift.“ [BRATER 1983, S. 38]

Dabei geht es im Kern um relativ langfristig verwertbare Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Werthaltungen. „Curriculumtheoretisch handelt es sich hier um Lernziele mit hohem Grad von Allgemeinheit und Komplexität. Kompetenztheoretisch gesehen bezeichnen Schlüsselqualifikationen die allgemeine Fähigkeit, konkrete Handlungen [...] situationsgerecht jeweils neu zu generieren [...] bzw. zu aktualisieren.

- Schlüsselqualifikationen bezeichnen [...] eine höhere Form der beruflichen Handlungsfähigkeit. Diese wird mithin
- eher persönlichkeitsbezogen als situationsbezogen definiert,
- sie ist hinsichtlich ihrer Reichweite eher allgemein und situationsunabhängig als spezifisch und situationsgebunden,
- schon die Formulierung, wie z. B. »Problemlösungsfähigkeit« oder »Kommunikationsfähigkeit«, lässt darauf schließen, daß Schlüsselqualifikationen eher abstrakt als konkret formuliert werden, in der Abstraktionshierarchie also höher angesiedelt sind,
- bzw., daß sie im Umfang eher komplex als einfach strukturiert sind, also z. B. nicht nur die Ebene der Ausführung, sondern auch die der Planung und Kontrolle umfassen.“ [REETZ 1989a, S. 4]

Ein weiterer Aspekt ist von Bedeutung:

- Schlüsselqualifikationen können sowohl für die private als auch die betrieblichberufliche Sphäre von Bedeutung sein. Sie sind an keinen der beiden Bereiche direkt gebunden und somit eher überfachlich.

Eine dahingehende Konkretisierung einzelner und spezieller Schlüsselqualifikationen wurde von verschiedenen Autoren recht unterschiedlich vorgenommen: „Der Katalog, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten unter diesem Term gefasst werden sollten, wurde hierbei jedoch laufend modifiziert und additiv zu einer kaum überblickbaren Vielfalt von zu erwerbenden Qualifikationen gehörig erweitert. Mal erscheinen S. [Schlüsselqualifikationen; Anm.: A. R.] als traditionelle Arbeitstugenden im neuen Gewande, dann als stolze Fertigkeiten, etwa im Bereich der Computerkenntnisse, dann wiederum als bildungsmäßige Essenz hinter einem Kranz von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Es fand jedoch nicht nur eine Entgrenzung vorwiegend kognitiv gefaßter Bildungsziele statt. Die Mertenschen S. [Schlüsselqualifikationen; Anm.: A. R.] wurden um Begriffe wie Kreativität, Teamfähigkeit und soziale Kompetenz, aber auch personale Eigenschaften ergänzt und zum Teil auch ersetzt.“ [GONON 1999a, S. 341] An anderer Stelle führt er an: „Das Spektrum reicht von traditionellen Arbeitstugenden bis hin zu didaktisch-methodischen Kniffen, von Fachbildung, die um eine »allgemeine Dimension« bereichert werden soll bis zu fachunabhängigen kommunikativen Techniken. Damit war der ursprünglich arbeitsmarkt- und makrosoziologisch angelegte Begriff auch anschlussfähig an die reformpädagogische Tradition.“ [GONON 1996, S. 10]

Bei diesen Konkretisierungsversuchen sollte jedoch beachtet werden: „Dort, wo Schlüsselqualifikationen ohne Bezug auf Inhalte nur im Sinne von Fähigkeitskatalogen umschrieben werden, findet kein Transfer statt. Fähigkeitskataloge stellen nur dann keinen Rückfall in die überholte Theorie der funktionalen Bildung dar, wenn auch gesagt wird, mit welchen Inhalten diese Fähigkeiten einzuüben sind.“ [DUBS 1995, S. 177]

Unter dem Ziel der Eingrenzung und Konzeptualisierung von Schlüsselqualifikationen klassifiziert REETZ – mit Rückgriff auf das Persönlichkeitsmodell HEINRICH ROTHs [vgl. ROTH 1968, S. 367 ff. und ROTH 1976, S. 203 ff. und 379 ff.] – in einem ersten Ansatz folgende drei Gruppen:

- „persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten (Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen, charakterliche Eigenschaften, wie z. B. Ausdauer, Aktivität, Initiative, Lernbereitschaft),
- leistungs-, tätigkeits-, aufgabengerichtete Fähigkeiten (z. B. Problemlösen, Entscheiden, Konzepte entwickeln),
- sozialgerichtete Fähigkeiten (Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit usw.)“ [REETZ 1989a, S. 10 oder REETZ 1991, S. 34].

Darüber hinaus nimmt REETZ mit Rückbezug auf SCHMIEL [SCHMIEL 1988] konkretisierende Einschränkungen vor: Letzteres sollte für den Bereich der persönlichcharakterlichen Grundfähigkeiten „nur gelten für allgemeine Qualifikationen, die den folgenden 4 Kriterien genügen:

Schlüsselqualifikationen müssen

1. berufsübergreifend wichtig sein,
2. modernen technologischen Anforderungen der Zeit entsprechen,
3. menschliches humanes Verhalten sichern helfen,
4. Veränderungen meistern helfen“ [REETZ 1989a, S. 10].

Neben diesen vier Einschränkungen ist eine weitere Konkretisierung vor dem Hintergrund neuerer Unternehmensstrukturen von Bedeutung: Solche Schlüsselqualifikationen sollten darüber hinaus

5. die jeweiligen arbeitsorganisatorischen Gegebenheiten reflektieren und Gestaltungsoptionen für zukünftige Situationen eröffnen.

Wenn auch die folgende Aussage eigentlich auf die industrielle Massenproduktion bezogen war, trifft es gleichfalls, jedoch noch viel stärker, auch auf die Veränderungen, die durch neuere Arbeitsorganisationsmodelle ausgelöst wurden, zu: Das Ausbildungssystem und die Berufspädagogik sollten „jene perspektivenreiche Bildungschance nicht ungenutzt verstreichen lassen, die sich gegenwärtig aus dem Beschäftigungssystem bietet“ [BRATER 1987, S. 134].

Aufgabe der Berufsbildung ist es, selbständige und berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln. Die Perspektiven, die sich innerhalb der beruflichen Erstausbildung eröffnen, bestehen nun gerade darin – auch, jedoch nicht nur, auf Grund der veränderten betrieblichen Anforderungen – jene Lernmöglichkeiten zu gestalten, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen im Sinne der Steigerung beruflicher Handlungskompetenz ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund wurden in der bildungstheoretischen Diskussion als bedeutsame Schlüsselqualifikationen insbesondere tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten herausgehoben. Diese stehen nur scheinbar mit den jüngsten Veränderungen der Arbeitsorganisation in enger Verbindung, bilden jedoch im Kern eine jeher betonte Komponente beruflicher Handlungskompetenz: z. B. selbständiges, logisches, kritisches Denken, Gewinnen und Verarbeiten von Informationen, selbständiges Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit. Neben diesen sind Schlüsselqualifikationen bedeutsam, die personell und sozial begründet sind, beispielsweise Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Eigenständigkeit, Leistungs- und Lernbereitschaft oder Arbeitstugenden, wie Zuverlässigkeit und Exaktheit. Dieser Ansatz betont die Ganzheitlichkeit von Schlüsselqualifikationen. Die Persönlichkeitsentwicklung steht dabei im Mittelpunkt der menschliche Handlungsfähigkeit.

Durch die verstärkte Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen in den Unternehmen hat sich die Arbeitsorganisation von funktionsorientierten zu eher prozessorientierten Formen gewandelt. Diese zunehmend prozessorientierte Ausrichtung in dynamischen Strukturen bedingt durch immer neue Problemstellungen auch (Arbeits-)Aufgabenvariationen. Die Mitarbeiter sollten in die Lage versetzt werden, auch in sich verändernden oder bisher unbekanntem Situationen Lösungen zu finden. Extrafunktionale Qualifikationsanforderungen haben sich teilweise aus der wandelnden Arbeitsorganisation herauskristallisiert. Aus diesem Grund wird das Einbringen dieser in den Arbeitsprozess auch von den Unternehmen immer häufiger gefordert. Bei **extrafunktionalen Qualifikationen** handelt es sich um Fähigkeiten, die nicht ausschließlich auf ein bestimmtes Tätigkeitsfeld gerichtet sind, sondern auf verschiedene Funktionen im Arbeitsprozess übertragen oder in diesem wirksam werden können. Extrafunktionale Qualifikationen stehen meist in einem lockeren Zusammenhang mit der betrieblichen Tätigkeit, ohne jedoch inhaltsneutral zu sein oder eine Entberuflichung zu forcieren. Die darunter einzuordnenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sind jedoch weniger funktional auf eine konkrete Tätigkeit ausgerichtet. Sie beziehen sich dennoch auf jene (betrieblichen) Situationen, die für berufliches Handeln konstitutiv sind. Beispiele für extrafunktionale Qualifikationen im Zusammenhang mit der Abkehr von traditionellen Organisationsprinzipien sind insbesondere:

- das Denken in Kunden- und Lieferantenbeziehungen,
- das Kostendenken und das Kostenbewusstsein,
- das Denken in Wertschöpfung und Verschwendung sowie
- prozessorientiertes und insbesondere
- ganzheitliches Denken.

Extrafunktionale Qualifikationen und ihre Bedeutung Kompetenzentwicklung und Bildung

Extrafunktionale Qualifikationen sind ebenso wie Schlüsselqualifikationen (vgl. die Aussage zur synonymen Verwendung dieser Begriffe im Sinne von Kompetenzen) arbeitsprozess- bzw. -systembezogen. Sie beziehen sich auf erweiterte berufliche Anforderungen und sind nicht ausschließlich und direkt auf einen speziellen Arbeitsplatz oder eine konkrete Arbeitshandlung zugeschnitten. Dennoch stehen extrafunktionale Qualifikationen im (arbeits-)organisatorischen und systemischen Zusammenhang mit den Unternehmens- und Arbeitsprozessen, da solche Qualifikationen in und durch Arbeitshandlungen erworben werden. Sie können jedoch auch außerhalb der Arbeitstätigkeit aufgebaut werden. Extrafunktionale Qualifikationen bilden demnach eine wesentliche Grundlage, um qualifizierte und reflektierte Entscheidungen im heutigen (offenen und partizipativen) Arbeitssystem zu treffen. Zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben in klassischen (arbeitsteiligen) Arbeitssystemen werden diese Qualifikationen zwar gleichfalls benötigt, sie gewinnen für die Arbeit innerhalb neuerer Strukturen jedoch an erweiterter Bedeutung, da sie für einen besseren, reibungsloseren, effizienteren und kostengünstigeren Arbeitsablauf sorgen können. „Die Trennung zwischen funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen wird damit obsolet: es sind gerade die vermeintlich nicht-fachlichen oder extra-funktionalen Qualifikationen, die zunehmend relevant werden und damit als ein in hohem Maß funktionales Element der Berufsausübung gelten können.“ [MEYER 2000, S. 153] Gleichwohl geht es nicht um die Erosion der Fachlichkeit, sondern um die Anreicherung des in der Ausbildung begründeten Wissens mit Kompetenzen, die erweiterte Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Extrafunktionale Qualifikationen können sowohl situationsbezogen als auch persönlichkeitsbezogen formuliert sein. Sie repräsentieren jeweils unterschiedliche Komplexitätsstufen menschlichen Handlungsvermögens, sind nur sehr unbestimmt operationalisierbar und kaum zu normieren. Darüber hinaus besteht kein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Vorliegen einer konkreten interpersonalen Ausprägung dieser Qualifikationen und deren spezifischem Wirksamwerden zur Erreichung eines tätigkeitsbezogenen oder betrieblichen Zieles. Dennoch: „Anforderungen des Beschäftigungssystems unmittelbar, ohne Vermittlung über ein Bildungs- bzw. Persönlichkeitskonzept zu Zielen und Aufgaben des Bildungssystems zu machen, betont die Funktionsfähigkeit des Ausgebildeten im Beschäftigungssystem, nicht seine bewußte Handlungsfähigkeit. Der so Ausgebildete vermag sich den Anforderungen des Beschäftigungssystems nicht selbstbewußt gegenüberzustellen, er kann sich nicht kritisch von ihnen distanzieren oder sie verändernd ergreifen, sondern nur an ihnen leiden, sich resigniert anpassen, protestieren oder »aussteigen.«“ [BRATER 1983, S. 37]

Derartige Qualifikationen können dennoch zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen: „Schlüsselqualifikationen zielen immer auf eine *nicht begrenzbar* Qualifikationsdimension – eine Dimension formaler Bildung (LAUR-ERNST U. A. 1982, S. 40) –, die von den Mitarbeitern eines Unternehmens durchaus auch gegen die Absichten des Managements »ins Spiel gebracht werden« kann. [...] Schlüsselqualifikationen [...] erhöhen nämlich eher die Wahrscheinlichkeit, daß [...] Mitarbeiter sich auch Gedanken darüber machen, und sich darüber verständigen, daß es in den Betrieben auch ganz anders sein könnte.“ [ARNOLD 1994, S. 144]

Nicht nur, aber auch durch die Implementation von Qualitätsmanagement-Systemen in den Unternehmen hat sich der Handlungs- und Gestaltungsrahmen der Mitarbeiter (meist) erheblich vergrößert. Die ganzheitliche Erfassung von Arbeitsprozessen ist für deren Gestaltung unerlässlich. Die Entwicklung sowohl kognitiver als auch konzeptioneller Fähigkeiten, wie integrierendes, abstrahierendes, logisches, problemlösendes, strategisches, alternatives, aber vor allem prozessbezogenes und ganzheitliches (mehrdimensionales, multikausales, vernetztes, tendenzielles, interdependentes etc.) Denken sind dafür Voraussetzung. Die Chancen, die sich für das Individuum im Sinne von Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung aus derartigen organisationalen (flache Hierarchien, kürzere Informationswege und Betonung individueller

Fähigkeiten) und prozessoralen Veränderungen sowie den neuen oder nur wiedereröffneten (Gestaltungs-)Freiräumen ergeben, fördern und fordern geradezu ein Verhaltensrepertoire, welches neben funktionalen insbesondere extrafunktionale und Schlüsselqualifikationen enthält. „Das Konzept der Schlüsselqualifikationen löst den traditionellen Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung tendenziell auf bzw. entschärft ihn auf der qualifikationsinhaltlichen Ebene [..., denn die] Qualifikationen der (zukünftigen) Beschäftigten sollen angepasst werden an Situationen, die offen sind und für deren Gestaltung es gerade keine »passenden« Lösungen gibt. Diese offenen Strukturen erfordern in zunehmendem Maße eine *Qualifizierung durch Bildung*.“ [ARNOLD 1994, S. 144] BRATER, auf den auch ARNOLD hinweist, formuliert dies folgendermaßen: Betrachtet „man aber nun die seit etwa zwei Jahrzehnten sich anbahnende Veränderung dieser Produktionsbedingungen und der mit ihr verknüpften Veränderung der Anforderungen an die Tätigkeiten und Fähigkeiten der arbeitenden Menschen, dann kann man erkennen, *wie hier heute an vielen Stellen die Anforderungen der Arbeitswelt umschlagen in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit, oder, anders gesagt, wie Berufsbildung, gerade weil sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert, mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung werden muß!*“ [BRATER u. a. 1988, S. 43] Letzteren Aspekt kennzeichnet Arnold jedoch konsequenterweise als ein „Paradoxon der Schlüsselqualifikationen“ [ARNOLD 1994, S. 144].

Wenn Schlüsselqualifikationen also nicht mehr abstrakt und lösgelöst von tatsächlichen Handlungssituationen thematisiert werden und damit der „Ausbau der Verhaltensdispositionen des Menschen nicht mehr beziehungslos erfolgt, sondern dabei die Anforderungen der Realität einbezogen werden, denen der Betreffende nicht allein zum Zeitpunkt des Übertritts in einen bestimmten Handlungsraum, sondern auch darüber hinaus gewachsen sein soll [, ..] wird der Ausdruck Schlüsselqualifikationen eigentlich hinfällig.“ [SCHMIEL/SOMMER 1996, S. 77 f.] HEIDEGGER spricht in diesem Zusammenhang sogar von »Schlüsselkompetenzen«, und zwar dann, wenn dadurch „vor allem auch die Fähigkeit des einzelnen ins Zentrum gerückt wird, gemeinsam mit anderen aus dem Wandel [des Arbeits- und Beschäftigungssystem sowie der beruflichen Anforderungen; Anm.: A. R.] *für sich selbst* etwas zu machen. [...] Demgegenüber werden Schlüsselqualifikationen oft so verstanden, als solle man abstrakt fähig sein, jetzt und in Zukunft mal dies, mal das machen zu können, also quasi alles zu können — und damit nichts.“ [HEIDEGGER 1996, S. 101] Erst wenn Schlüsselqualifikationen mit der Generalisierbarkeit der zunächst relativ konkreten, exemplarischen Fähigkeiten einher gehen und deren Transferierbarkeit auf neue Bereiche gegeben ist, kann man von Schlüsselkompetenzen sprechen. „Entscheidend dafür ist die – an Kritikfähigkeit dialektisch angeschlossene – »Gestaltungskompetenz« [... also] die Fähigkeit und Bereitschaft, gemeinsam mit anderen neue Lösungen für Arbeitsaufgaben (inhaltlich und organisatorisch) auszudenken und sie ansatzweise umzusetzen zu versuchen. [...] Um Schlüsselkompetenzen zu bestimmen, sollte man somit von den Leitideen Gestaltungs- und Kritikfähigkeit für (berufliche) Bildungs- und Weiterbildungsprozesse ausgehen. Auf diese Weise gewinnen die Forderungen nach horizontaler Mobilität und Flexibilität im zeitlichen Wandel eine genuin pädagogische Dimension. Elemente wie Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit, Autonomie und Solidarität, Kreativität, Systemdenken, Abstaktions- und Erfahrungsfähigkeit verweisen dann nicht nur auf von aussen [!] herangetragene Anforderungen, sondern auch auf eigenständige Entfaltungsinteressen. Deshalb können sie als Momente der Fortschreibung der Bildungstradition der deutschen Klassik aufgefasst werden.“ [HEIDEGGER 1996, S. 104]

In seinem Plädoyer für eine evolutionäre Berufsbildung wendet sich auch ARNOLD diesem Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen mit den Bildungsbemühungen der Berufspädagogik zu [vgl. ARNOLD 1994, S. 142 ff.]. Sein Resümee: „An Stelle dualistischer Konzeptionen zum Verständnis von Bildung und Qualifikation muß ein integratives Verständnis treten, das es »zulässt«, daß Bildung auch in beruflichen Lernprozessen stattfindet, und daß Schlüsselqualifi-

zierung eine »Qualifizierung durch Bildung« ist, d. h. gerade durch die Aufhebung des Gegensatzes *selbst* gekennzeichnet ist.“ [Arnold 1994, S. 153]

„Eine Orientierung der beruflichen Bildung an Schlüsselkompetenzen, wenn sie den skizzierten Leitideen folgte, würde den Bildungsanspruch der Berufsbildung überhaupt erst begründen können. Zugleich erscheint eine solche Orientierung heute eher realistisch, weil die »neuen Produktionskonzepte« (für Industrie, Verwaltung, Banken, Versicherungen) – bzw. ihre Äquivalente auch in Handwerk, Handel und personenbezogenen Dienstleistungen – mehr und mehr auch eine aktive, selbstverantwortliche Teilnahme der Beschäftigten erfordern. Deshalb scheinen *Kompromisse* zwischen Selbstverwirklichungs-Ansprüchen der Arbeitnehmer und Produktivitäts-Interessen der Arbeitgeber heute leichter möglich – allerdings keinesfalls eine Versöhnung.“ [HEIDEGGER 1996, S. 105]

Auf einen weiteren, wesentlichen Gesichtspunkt sei hingewiesen: „Kaum Berücksichtigung gefunden hat in der Diskussion um veränderte Qualifikationsanforderungen der Aspekt, daß diese Qualifikationen eine Qualität haben, die in tayloristisch organisierten Arbeitsorganisationsformen der Gruppe der Manager zugeschrieben wurde. Diese auf die Gestaltung und Steuerung des Unternehmens gerichteten eher *allgemeinen* Qualifikationen erfahren im Zuge neuer Produktions- und Managementkonzepte auf allen Hierarchie- und Beschäftigungsebenen eine Bedeutungszunahme. Sie breiten sich aus den höheren Hierarchieebenen bis in die unteren Bereiche der Beschäftigung aus.“ [MEYER 2000, S. 151]

Literatur

ARNOLD, ROLF (1994):

Berufsbildung : Annäherung an eine evolutionäre Berufspädagogik. (Bd. 1 der Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung) Hohengehren (Schneider Verlag) 1994.

BADER, REINHARD (1990):

Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule – Zum Begriff „berufliche Handlungskompetenz“ und zur didaktischen Strukturierung handlungsorientierten Unterrichts (Ausarbeitung im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen zur Unterstützung der Lehrplanentwicklung in den Berufsfeldern Elektrotechnik und Metalltechnik). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Referat I/5 — Berufliche Bildung) Soest 1990.

BADER, REINHARD (1991):

Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch Verstehen und Gestalten von Systemen – Ein Beitrag zum systemtheoretischen Ansatz der Technikdidaktik. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 43 (1991) 7/8, S. 441–458.

BADER, REINHARD; MÜLLER, MARTINA (2002):

Leitziel der Berufsbildung : Handlungskompetenz – Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 54 (2002) 6, S. 176–182.

BAETHGE, MARTIN; OBERBECK, HERBERT (1986):

Die Zukunft der Angestellten : Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt am Main (Campus) 1986.

BECKER, FRED G. (2002):

Lexikon des Personalmanagements : Über 1000 Begriffe zu Instrumenten, Methoden und rechtlichen Grundlagen betrieblicher Personalarbeit. (2. akt. u. erw. Aufl., Orig.-Ausg.) München (dtv) 2002.

- BRATER, MICHAEL (1983):
Arbeit – Beruf – Persönlichkeit. Bestand und Veränderung in einer Dekade. In: Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. (4. Beiheft zur ZBW) Wiesbaden (Steiner) 1983, S. 36–48.
- BRATER, MICHAEL (1987):
Allgemeinbildung und berufliche Qualifikation. In: Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. (1. Aufl.) Stuttgart (Klett-Cotta) 1987, S. 119–137.
- BRATER, MICHAEL [U. A.] (1988):
Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart (Freies Geistesleben) 1988 (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. München).
- BRUNNER, ANNE (2003): Weichspülerin – Interview mit der ersten deutschen Professorin für Soft Skills. In: Junge Karriere (Das Magazin vom Handelsblatt) 10 (2003), S. 82.
- DEHNBOSTEL, PETER (2003):
Informelles Lernen: Arbeitserfahrung und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. September 2003 in Neukirchen/Pleiße. http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf, 30.11.2004, 12:32 Uhr.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR QUALITÄT E. V. – DGQ (1996):
Ziele und Nutzen eines Qualitätsmanagementsystems für kleine und mittlere Unternehmen. Einführungsseminar der Deutschen Gesellschaft für Qualität e. V. (DGQ) – Block QM. (1. Ausgabe) Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (Frankfurt am Main) 1996.
- DUBS, ROLF (1995):
Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen (Leske + Budrich) 1995, S. 171–182.
- ELSHOLZ, UWE (2002):
Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, Peter [u. a.] (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung : alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin (Ed. Sigma) 2002, S. 31–43.
- FISCHER, MARTIN (2000):
Lernkonzepte zur Verknüpfung von Arbeitserfahrung und beruflicher Bildung. In: Dehnbostel, Peter; Novak, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. (Dokumentation der Beiträge zu den 11. Hochschultagen Berufliche Bildung in Hamburg) Bielefeld (Bertelsmann) 2000, S. 15–127.
- FOURASTIÉ, JEAN (1954):
Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. Köln-Deutz (Bund-Verlag) 1954. (Titel der Originalausgabe: Fourastié, Jean: Le Grand Espoir du XXe Siècle : Progrès Technique – Progrès Économique – Progrès Social. (3. Aufl.) Paris (Presses Universitaires de France) 1952).
- GONON, PHILIPP (1996):
Schlüsselqualifikationen aus kontroverser Sicht: eine Einleitung. In: Gonon, Philipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers : eine Bilanz aus kontroverser Sicht. (Pädagogik bei Sauerländer; Bd. 23: Schwerpunkt: Bildung, Betrieb, Schule) Aarau (Verl. für Berufsbildung Sauerländer) 1996. S. 9–13.
- GONON, PHILIPP (1999a):
Schlüsselqualifikationen. In: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn (Klinkhart), Hamburg (Handwerk und Technik) 1999, S. 341–342.

HÄUßERMANN, HARTMUT; SIEBEL, WALTER (1995): Dienstleistungsgesellschaften. (edition Surkamp 1964, Neue Folge Band 964, 1. Aufl. 1995) Frankfurt am Main (Surkamp) 1995.

HEIDEGGER, GERALD (1996):

Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen. In: Gonon, Philipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers : eine Bilanz aus kontroverser Sicht. (Pädagogik bei Sauerländer; Bd. 23: Schwerpunkt: Bildung, Betrieb, Schule) Aarau (Verl. für Berufsbildung Sauerländer) 1996. S. 101–106.

KELL, ADOLF (1995):

Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen (Leske + Budrich) 1995, S. 369–397.

KERN, HORST; SCHUMANN, MICHAEL (1984):

Das Ende der Arbeitsteilung? : Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München (C. H. Beck) 1984.

KLAFKI, WOLFGANG (1957):

Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim (Beltz) 1957.

KLAFKI, WOLFGANG (1967): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. (8./9. Aufl.) Weinheim (Beltz) 1967.

KLAFKI, WOLFGANG (1996):

Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik : zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. (5., unveränd. Aufl.) Weinheim, Basel (Beltz) 1996. (Reihe Pädagogik).

KOKEMOHR, RAINER (1985):

Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: Kokemohr, Rainer; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. (Reihe: Interaktion und Lebenslauf; Bd. I) Frankfurt a.M., Bern, New York (Peter Lang) 1985, S. 177–235.

LAUR-ERNST, UTE [U. A.] (1982):

Qualifizierungskonzepte für das Arbeiten mit NC-Maschinen im Rahmen der Erstausbildung für Metallberufe : Ein zu diskutierender Vorschlag. Berichte zur beruflichen Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung. (Heft 47) Berlin (BiBB) 1982.

LAUR-ERNST, UTE (1990):

Schlüsselqualifikationen bei der Neuordnung der gewerblichen und kaufmännischen Berufe – Konsequenzen für das Lernen. In: Reetz, Lothar; Reithmann, Thomas (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“ (Materialien zur Berufskunde Band 3) Hamburg (Feldhaus) 1990, S. 36–55.

LISOP, INGRID (1999): Qualifikation und Qualifikationsforschung. In: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn (Klinkhart), Hamburg (Handwerk und Technik) 1999, S. 334–336.

LITT, THEODOR (1947):

Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Litt, Theodor: Pädagogische Schriften – eine Auswahl ab 1927 (Studienausgabe). besorgt von Albert Reble. Bad Heilbrunn (Klinkhart) 1995, S. 90–117.

LITT, THEODOR (1977):

Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Dauenhauer, Erich; Kluge, Norbert (Hrsg): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung : Theorie und Praxisprobleme. (Klinkharts pädagogische Quellentexte) Bad Heilbrunn (Klinkhart) 1977, S. 7–24.

LIPSMEIER, ANTONIUS (1982):

Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Blankertz, Herwig [u. a.] (Hrsg.). Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Bd. 9.1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft) Stuttgart (1982) S. 227–249.

MAROTZKI, WINFRIED (1988):

Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit – Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen : Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1988, S. 311–333.

MAROTZKI, WINFRIED (1990):

Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie : Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. (Reihe: Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung; Bd. 3) Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1990.

MERTENS, D. (1974):

Schlüsselqualifikationen : Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 36–43.

MEYER, RITA (2000):

Qualifizierung für eine professionsorientierte Beruflichkeit als berufspädagogische Herausforderung. In: Straka, Gerald A.; Bader, Reinhard; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik : Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen (Leske + Budrich) 2000, S. 147–157.

PONGRATZ, LUDWIG A. (1988):

Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozess. In: Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen : Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1988, S. 293–310.

REETZ, LOTHAR (1989a):

Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 1). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 18 (1989) 5, S. 3–10.

REETZ, LOTHAR (1989b):

Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 2). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 18 (1989) 6, S. 24–30.

REETZ, LOTHAR (1991):

Duales System zwischen Tradition und Innovation. In: Twardy, Martin: Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte (WBST). Sonderband 4. Köln (Müller Botermann Verlag) 1991, S. 27–46.

REETZ, LOTHAR (1999):

Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, Tade; Sembill, Detlef; Klauser, Fritz; John, Ernst G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung : Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien (Peter Lang) 1999. S. 32–51.

ROTH, HEINRICH (1968):

Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover (Hermann Schroedel Verlag) 1968.

ROTH, HEINRICH (1976):

Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. (2. Aufl.) Hannover (Hermann Schroedel Verlag) 1976.

SCHMIEL, MARTIN (1988):

Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Vortrag: Hochschultag für Ausbilder in der Universität Stuttgart 1988.

SCHMIEL, MARTIN; SOMMER, KARL-HEINZ (1996):

Zur Legitimationsproblematik von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon, Philipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers : eine Bilanz aus kontroverser Sicht. (Pädagogik bei Sauerländer; Bd. 23: Schwerpunkt: Bildung, Betrieb, Schule) Aarau (Verl. für Berufsbildung Sauerländer) 1996. S. 75–80.

SCHULZ, REINHARD; BADER, REINHARD; RICHTER, ANDY (1998):

Qualitätsmanagement – Reflexive Integration von Inhalten des Qualitätsmanagements in die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 50 (1998) 2, S. 44–48.

STANGEL-MESEKE, MARTINA (1994):

Schlüsselqualifikation in der betrieblichen Praxis – Ein Ansatz in der Psychologie. Wiesbaden (Deutscher Universitäts-Verlag – Gabler ▪ Vieweg ▪ Westdeutscher Verlag) 1994.