

Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung.

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Bd. 37, Bonn 1999, S. 13 - 20.

1. Problemstellung

[/S. 32:] In der Berufsbildung hat sich ein Zielsystem etabliert, das aus der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen hervorgegangen ist. An dieser Diskussion hat sich die universitäre Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunächst nicht sonderlich intensiv beteiligt.

Die erste Diskussionsrunde erfolgte im Anschluss an Mertens' 1973/74 veröffentlichtes Plädoyer für ein Konzept von Schlüsselqualifikationen, das das arbeitsmarktbezogene Argument der mangelnden Prognostizierbarkeit konkreter Arbeitsanforderungen im Betrieb zum Programm erhob. Wegen der Mängel einer auf Qualifikationsforschungen aufbauenden Prognostik und wegen der so genannten beschleunigten Zerfallszeit von Bildungsinhalten ("Obsoleszenztempo") wollte Mertens die Qualifikationen der Arbeitskräfte flexibilisieren anhand der bekannten vier Typen von Schlüsselqualifikationen:

Basisqualifikation: z. B. *Denkschulung*;

Lehrstoffbeispiel: formale Logik

Horizontalqualifikationen: z. B. *Informationsnutzung*;

Lehrstoffbeispiel: Bibliothekskunde

Breitenelemente: *Spezialkenntnisse, die allgemein bedeutsam geworden sind*;

Lehrstoffbeispiel: Messtechnik

Vintagefaktoren: *Inhalte, die die Bildungsdifferenz zwischen den Generationen aufheben sollen*;

Lehrstoffbeispiel: Programmiertechniken

Die damalige Kritik bezog sich vor allem auf Art und Form der vorgeschlagenen Inhalte, da die angestrebten Schlüsselqualifikationen offenbar nicht an komplexen Arbeitsaufgaben und ohne Bezug auf konkrete Arbeitsprozesse an abstrakten Lehrgegenständen wie formale Logik, Netzplantechnik usw. vermittelt werden sollten. Verwiesen wurde kritisch besonders auf die sich dadurch verschärfende

Transferproblematik. Die nicht unproblematische These von der schnellen Entwertung konkreten Fachwissens schien einigermaßen plausibel, aber der bloße Austausch derartigen Fachwissens durch abstraktes Schlüsselwissen gab offenbar doch kein didaktisch befriedigendes Programm ab ([Boehm et.al. 1974](#); [Elbers et.al. 1975](#); [Reetz 1976](#)). [S. 33:]

Die zweite Diskussionsrunde gegen Ende der 80er Jahre verschaffte dem Terminus der Schlüsselqualifikationen und dem dahinter sich verbergenden Ansatz mehr berufspädagogische Aufmerksamkeit, erbrachte Begründungsansätze und zeigte bildungspolitische Wirkungen. Gleichwohl verlief die Rezeption der "Schlüsselqualifikationen" in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunächst eher zurückhaltend:

"Bevor auf ausbildungspolitischer Ebene curriculare Entscheidungen über ein revidiertes Zielkonzept der Berufserziehung fallen, bevor "Schlüsselqualifikationen" zur verbindlichen Vorgabe für die Ausbildung in Betrieb und Schule erklärt werden, sollte eine gründliche und vorurteilslose Aufklärung des Sachverhaltes erfolgen, auf denen sich die Wortführer der didaktischen Reform beziehen" ([Zabeck 1989](#)).

Einer derartigen Aufklärung galten fortan meine Bemühungen, weil ich der Meinung war und bin, dass sich mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen die Chance eröffnet, Berufsbildung auf Basis der Fachbildung für eine fach- und berufsübergreifende Qualifizierung zu öffnen, die beruflichen Lernprozesse in Betrieb und Schule als Förderung der Persönlichkeitsentwicklung zu gestalten und damit auch an die berufspädagogische Tradition der Berufserziehung als "Bildungsprozess" anzuknüpfen.

Um einen solchen berufspädagogischen Anspruch der Persönlichkeitsbildung sichern zu helfen, wurde 1989 auf dem Symposium "Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?" ein Konzept entworfen, mit dem die Förderung von Schlüsselqualifikationen in den pädagogischen Zusammenhang von "Bildsamkeit und Bestimmung" bzw. von "Entwicklung und Erziehung" gestellt werden konnte:

Dies sind die Titel der beiden Bände der Pädagogischen Anthropologie von Heinrich Roth. Im ersten Band legt Roth die interdisziplinären Befunde über Bildsamkeit und Lernfähigkeit in Form einer pädagogischen Persönlichkeits- und Handlungstheorie vor; im zweiten Band stellt er die Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozesse dar, die den Menschen im Zuge der Ausformung seiner Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz "in die mündige Selbstbestimmung zu führen vermögen" ([Roth 1971, S. 17, S. 388 f.](#)). Insgesamt hat Roth hier eine umfassende Entwicklungspädagogik vorgelegt, welche die ihr gebührende Aufmerksamkeit in der Erziehungswissenschaft erst in jüngster Zeit zu finden scheint (Achtenhagen 1996, S. 24; [Aufenanger 1992, S. 15 ff.](#); [Bauer 1997, S. 102 f.](#)).

Die ähnliche Verwendung des Kompetenzbegriffes in Roths pädagogischer Anthropologie wie in der Schlüsselqualifikationsdiskussion ist sicher nicht zufällig, [/S. 34:] vor allem wenn man sieht, dass Roth über den von ihm maßgeblich mitbeeinflussten zweiten Deutschen Bildungsrat zur Verbreitung des Kompetenzbegriffes in der Erziehungswissenschaft beigetragen hat (Achtenhagen 1996; [Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49](#)).

Der Kompetenzbegriff hat in der Schlüsselqualifikationsdiskussion von Anfang an eine wichtige Rolle gespielt. So habe ich z. B. in meinen grundlegenden Aufsätzen zu diesem Thema ([Reetz 1989, 1990, S. 17 f.](#)) darauf aufmerksam gemacht, dass die Zielformel der Schlüsselqualifikationen nicht nur qualifikations- und arbeitsmarkttheoretisch oder curriculumtheoretisch, sondern vor allem kompetenztheoretisch zu interpretieren sei.

Inzwischen hat der Kompetenzbegriff Eingang in die Ordnungsmittel der Berufsbildung gefunden (vgl. [Stiller 1998](#)). Besonders aber angesichts der ausufernden Verwendung des Kompetenzbegriffes in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, vornehmlich in der berufspädagogischen Weiterbildungsdiskussion stelle ich mit einiger Verwunderung fest, dass dieser Terminologie nicht annähernd so viel didaktische bzw. ideologiekritische Auseinandersetzung zuteil wird, wie dem Begriff der Schlüsselqualifikationen.

Ich möchte deshalb im Folgenden einige Anmerkungen zur Kompetenz-Thematik machen, die der Klärung des Verhältnisses von Schlüsselqualifikationen - Kompetenz und Bildung dienlich sein könnten ([Abschnitt 3](#)).

In Weiterführung dieser Gedanken geht es mir hier dann um die Frage, wie mit der Einbindung der Schlüsselqualifikationen in das Konzept einer Persönlichkeitsentwicklung ([Reetz 1990](#)) eine Rückbesinnung auf das pädagogische Grundprinzip der Bildung wirksam werden kann; und zwar in der Weise, dass Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen über die kurzfristigen Qualifizierungsergebnisse hinaus auf Persönlichkeitsförderung des einzelnen Menschen in Richtung beruflich-fachlicher, sozialer und humaner Mündigkeit angelegt sind oder sein sollten.

Dass dieses Postulat, nämlich "die individuelle Förderung der Persönlichkeit ins Zentrum von Lehr-Lernprozessen zu stellen", gegenwärtig Realisierungschancen hat, darauf verweist auch Frank Achtenhagen (Achtenhagen 1996, S. 27) im Kontext seiner Konzeptionierung von "ökonomischer Kompetenz":

"Diese genuin pädagogische Zielsetzung hat ihre eigene Berechtigung und darf nicht instrumentalisiert werden. Das ist deswegen besonders hervorzuheben, weil inzwischen auch die Betriebe immer deutlicher erkennen, dass die umfassende Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Vorbedingung für das Erbringen ausgezeichneter Arbeitsleistung darstellt, so dass man in dieser Perspektive [/S.

35:] von einer "Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft" sprechen kann" ([Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, S. VII](#)).

In diesem Zitat wird auf die sich verdichtende Annahme verwiesen, dass Veränderungen in den Produktionsformen der großen Industrie wie auch im Dienstleistungssektor zu einer Konstellation geführt haben, in der Qualifikation und Bildung nicht von vornherein als unvereinbare Ansprüche auftreten, sondern eher als einander bedingende komplementäre Größen.

Demgegenüber war es in den 70er Jahren in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine der bevorzugten Thesen, dass Persönlichkeitsentwicklung unter restriktiven Bedingungen der betrieblichen Sozialisation kaum möglich sei, dass also der Mensch hinter seinen Werdemöglichkeiten (Bildung) zurückbleiben müsse zugunsten sozialer Anpassung und eng geführter betrieblicher Qualifizierung.

Diese Argumentationsfigur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik reicht zurück in die bildungstheoretisch inspirierte langjährige Diskussion um Berufs- und Allgemeinbildung und hängt dadurch zusammen mit einem weiteren Argument bildungstheoretischer Tradition: dem Verweis darauf, dass das Schlüsselqualifikationskonzept formale Bildung bedeute, deshalb abzulehnen, zumindest skeptisch zu beurteilen sei.

Da ich dieser Frage an anderer Stelle ausführlich nachgegangen bin ([Reetz 1999](#)), werde ich hierauf nur kurz an entsprechender Stelle eingehen, wenn ich in [Abschnitt 4](#) den Gedanken einer entwicklungspädagogischen Orientierung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen am Bildungsbegriff skizziere. Zuvor jedoch möchte ich auf die Aktualität der Schlüsselqualifikationen aus der Perspektive der Qualifikationsforschung aufmerksam machen.

2. Zur Aktualität von Schlüsselqualifikationen aus der Perspektive des Beschäftigungssystems

Die entscheidenden Impulse für die Aufnahme von Schlüsselqualifikationen in das Zielsystem der Berufsbildung gingen von dem betrieblichen Partner des dualen Systems aus. Symptomatisch hierfür waren die Aktivitäten der betrieblichen Ausbilder, wie sie etwa in den Jahrestagungen der gewerblichen und kaufmännischen Ausbildungsleiter der 80er Jahre und insbesondere im "Petra"-Projekt der Firma Siemens zum Ausdruck kamen ([Boretty et.al. 1988](#); [Litzenberg/Tripp 1987](#)). Den Hintergrund dieser Aktivitäten bildeten gravierende Veränderungen im Beschäftigungssystem. Sie betrafen vor allem Tätigkeits- und Anforderungsveränderungen aufgrund des beginnenden Wandels der

Marktstrukturen und im Zusammenhang der breiten Einführung der neuen Technologien sowie den damit verbundenen organisatorischen Veränderungen in den [S. 36:] Betrieben. Ähnlich der These [Kern/ Schumanns \(1984\)](#) vom "Ende der Arbeitsteilung" gewerblich-technischer Tätigkeiten prognostizierten [Baethge/ Oberbeck 1986](#) den "Abschied vom Taylorismus". Demnach hat die Einführung von neuen Technologien eine "systemische Rationalisierung" zur Folge, die im gewerblich-technischen Sektor den Facharbeiter zum planenden, steuernden und kontrollierenden "Systemregulierer" werden lässt und die im Dienstleistungssektor eine neue Stufe der Entwicklung von Büroarbeit darstellt. Durch das Zusammenwirken von systemischer Rationalisierung und unmittelbarem EDV-Einsatz ergibt sich für die Büroarbeit eine neue Handlungsstruktur qualifizierter Sachbearbeitung.

Nahezu zehn Jahre später wird immer deutlicher, dass die Bewältigung dieser Handlungsstruktur "eines vielfältigen und hochdifferenzierten Qualifikationsprofils" bedarf ([Baethge/ Baethge-Kinsky 1995, S. 150 f.](#)). Zu dem vornehmlich zu rechnen sind:

- die Fähigkeit zu schneller Datenselektion auf Basis guter Fachkenntnisse und die Fähigkeit, mit den selbstständig analysierten und interpretierten Daten strategisch in der eigenen Organisation und am Markt umzugehen;
- marktkommunikative und interne sozialkommunikative Fähigkeiten (Kooperation), die die Bedeutung "kommunikativer Kompetenz" markieren;
- berufsfachlich basierter kritischer Umgang mit dem Computer;
- Fähigkeit zu "Organisierung der eigenen Arbeit";

Anstelle technisch-organisatorisch determinierter Arbeitsvollzüge treten sichtbar "Selbstorganisation", "Selbstverantwortung" und "sozialkommunikatives Handeln" als Bestandteile der Arbeitsprofile, wie Baethge und Baethge-Kinsky ([Baethge/ Baethge-Kinsky 1995, S. 150 ff.](#)) zusammenfassend feststellen.

Man kann also die wachsende Bedeutung, die den Schlüsselqualifikationen in den 80er Jahren beigemessen wurde, als ein Symptom für die zunehmenden Strukturveränderungen unseres Beschäftigungssystems in Richtung Flexibilität betrachten.

In den 90er Jahren setzt sich dieser Trend verstärkt fort: Betriebe sehen sich einem gewaltigen Veränderungsdruck ausgesetzt, der aus der technologischen, der ökonomisch-wettbewerbsmäßigen und der gesellschaftlichen Entwicklung resultiert. [S. 37:]

Die technologische Entwicklung vor allem der Kommunikationsmedien hat eine Temposteigerung der Informationsübermittlung zur Folge, die zugleich das Wissen über weit entfernte gleichzeitige Geschehnisse erhöht. Damit wachsen Komplexität und Dynamik der Umwelt- und Umfeld-Bedingungen erheblich an.

Davon ist vor allem auch die ökonomische Entwicklung des Wettbewerbs betroffen. Die Betriebe verändern ihre Marktstrategien und betrieblichen Organisationsstrukturen. Dabei geht die Personalentwicklung mit der Organisationsentwicklung eine enge Verbindung ein und wird zur "strategieorientierten" Personalentwicklung ([Riekhof 1992](#); [Sattelberger 1991](#)). Im Zuge dieser Entwicklungen werden die im Menschen schlummernden Kräfte und Fähigkeiten zu Kreativität und Selbstorganisation "entdeckt" ([Antoni 1992](#)). Die Aktivierung dieser "Human-Ressourcen" wird gar zum "Bestimmungsfaktor für die Wettbewerbsposition" ([Laukamm 1992](#)) erklärt.

Man begreift deshalb Unternehmen als lernende Organisationen ([Geißler 1994a, 1994b](#)) und mit dem Wandel von Verkäufermärkten zu Käufermärkten orientiert sich die betriebswirtschaftliche Wertschöpfung zunehmend am Kunden. Konzepte von Lean-Production und Lean-Management ([Pfeiffer/ Weiss 1994](#)) sowie Business-Prozess-Reengineering ([Hammer/ Champy 1994](#)) verschaffen sich auch in Deutschland Geltung und führen zur Abkehr von den traditionellen Organisationsprinzipien, wie sie im Zuge der Massenproduktion nach Ford und Taylor das organisatorische Denken unseres Jahrhunderts beherrscht haben (vgl. auch [Lumpe/ Wagner 1997](#)).

Aus berufssoziologischer Sicht charakterisieren [Baethge/ Schiersmann \(1998; 1999\)](#) diese Entwicklungen - nicht generalisierend, sondern in Form von Trendaussagen - als Prozesse der "internen" und der "externen" Flexibilisierung. Demzufolge verlangt die beginnende Globalisierung der Märkte eine innere organisatorische Flexibilisierung, die den "Wandel von einer funktions-/berufsorientierten zu einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation bestimmt". In engem Zusammenhang mit dieser internen Flexibilisierung wird die externe Flexibilisierung gesehen. Sie betrifft die Entstehung neuer Beschäftigungsformen, die nicht mehr durch hohe berufliche Kontinuität, stabile Betriebsbindung und lebenslange Vollerwerbstätigkeit gekennzeichnet sein werden. Tendenzen der Segmentierung verstärken sich.

Im Zuge der internen Flexibilisierung durch stärkere Prozessorientierung ergeben sich auch erhebliche Veränderungen bezüglich des Einsatzes und der Akzentuierung der erforderlichen Qualifikationen:

- Dezentralisation, Projektförmigkeit und Querschnittsfunktionalität der Arbeitsprozesse führen z. B. dazu, dass die "schnelle und jeweils aufgabenbezogene [S. 38:] Integration unterschiedlicher Fachlichkeiten von entscheidender Bedeutung" wird.
- Das bedeutet auch, dass an die Flexibilität des Wissens, genauer: an die flexible Verfügbarkeit und Erweiterbarkeit des Wissens, erhöhte Anforderungen zu stellen sind. In diesem Zusammenhang "wachsen die Anforderungen an Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit erheblich" (Baethge/ Schiersmann S. 8 f.; [Schumann/ Gerst 1996](#); [Gerst 1998](#)).

Insgesamt erhält die Vermittlung von sozial-kommunikativen Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung ein starkes Gewicht.

3. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als System von Kompetenzen

Gerade weil die aktuelle Relevanz von "Sozialkompetenz" so hervortritt, dürfte eine Besinnung auf den Zusammenhang der Kompetenzen, ihren Systemcharakter, von Bedeutung sein.

Mein Versuch, Schlüsselqualifikationen mit Bezugnahme auf Roths Pädagogische Anthropologie als ein System von Kompetenzen zu konzeptionieren, geschah unter anderem in der Absicht, die bereits damals ausufernden Listen von "Schlüsselqualifikationen" überprüfbar zu machen und ggf. auf Persönlichkeitspotenziale, eben Kompetenzen, zurückzuführen, die für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als grundlegend zu betrachten sind. Systemcharakter sollte dieses Konzept bekommen einerseits durch die Relationen der Kompetenzen/ Schlüsselqualifikationen zur Zielkategorie der Handlungskompetenz, andererseits durch die Relationen der Kompetenzen untereinander.

Bevor ich jedoch näher darauf eingehe, möchte ich einiges zur begrifflichen Klärung des Verhältnisses von "Schlüsselqualifikationen" und "Kompetenzen" voranstellen.

In pädagogischer Sicht zielt der Begriff der Kompetenz auf menschliche Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen. So wird mit beruflicher Handlungskompetenz das reife Potenzial beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, das es dem Menschen erlaubt, entsprechend den Leistungsanforderungen, die in konkreten beruflichen Situationen gestellt werden, zu handeln. Aus der Sicht des Beschäftigungssystems werden die jeweils nachgefragten, aktuell verwertbaren Fähigkeiten, derartigen Leistungsanforderungen gerecht zu werden, als Qualifikationen bezeichnet. Aus der pädagogischen Perspektive einer Kompetenz bilden die abgeforderten Qualifikationen [/S. 39:] aber nur einen Teil des Potenzials, das mit beruflicher Handlungskompetenz umschrieben wird. Der Kompetenzbegriff ist also gegenüber dem Qualifikationsbegriff nicht nur umfassender, er bringt auch die jeweilige Fähigkeit zur Erzeugung von Verhalten auf Basis von individueller Selbstorganisation stärker zum Ausdruck ([Bunk 1994, S. 10](#); [Erpenbeck/ Heyse 1996, S. 38 f.](#)). Dieser, dem pädagogischen Kompetenzbegriff zugehörige Grundgedanke, ist auf Einflüsse der linguistischen Kompetenztheorie Chomskys zurückführbar. Seine Unterscheidung von "Kompetenz" und "Performanz" geht von der Tatsache aus, dass dem Oberflächen-Verhalten (Performanz) des aktuellen

Sprechens in der Tiefenstruktur der Person und seines Wissens ein Sprachpotenzial (Kompetenz) zugrunde liegt, aus dem heraus mehr Sätze erzeugt werden können, als jemals tatsächlich geäußert werden (vgl. [Witt 1975](#)).

Im Unterschied zu Chomsky geht man in der Pädagogik davon aus, dass auch die zugrunde liegende Tiefenstruktur der Kompetenz nicht angeboren, sondern erworben ist. Ihre Erforschung ist vor allem Piaget und den ihm verbundenen kognitiven Lern- und Entwicklungstheoretikern zu verdanken. Sie richten ihr Hauptaugenmerk auf den Erwerb von Kompetenzen als Folge von Entwicklungs- bzw. Lernprozessen. Wenn man den Sachverhalt der Erzeugung von Sprachhandeln auf berufliches Handeln schlechthin bezieht, kann man von Erschließungsfähigkeit oder - bildkräftiger - von Schlüsselfähigkeit sprechen. Da diese Fähigkeit auf die Generierung von verwertbaren Verhaltensweisen (Qualifikationen) gerichtet ist, liegt es nahe, von Schlüsselqualifikationen zu sprechen; und dies, obwohl in diesem Sprachmodell nicht die anforderungs- und situationsnahen Qualifikationen, sondern eher die personennahen gleichwohl auch in Relation zu Handlungssituationen befindlichen Kompetenzen das generierende und erschließende Potenzial darstellen. Kath hat aus ähnlichen Erwägungen heraus daher 1990 vorgeschlagen, von "Schlüsseldispositionen" zu sprechen (vgl. auch [Erpenbeck/ Heyse 1996, S. 36](#)). Mit anderen Worten: Der Terminus "Schlüsselqualifikationen" gibt zu Missverständnissen Anlass, weil er seiner Bedeutung nach nicht Qualifikationen sondern Kompetenzen intendiert. Er ist aber eine - wie sich gezeigt hat - recht wirksame Metapher, den dahinter stehenden Kompetenzgedanken transportieren zu helfen. Nun hat diese bereits eine sozialnormative Bedeutung erlangt, so dass man sie als Bestandteil einer "öffentlichen Semantik" ansehen kann ([Jutzi 1997, S. 307](#)). Die in dieser Semantik enthaltenen Bedeutungen weisen eine große Bandbreite auf: Einerseits erhalten recht enge Qualifikationen - wie z. B. im Siemens-Projekt PETRA ([Boretti et.al. 1988](#)) - den Status von "Schlüsselqualifikationen", andererseits werden auch Personeneigenschaften, die von beruflichem Handeln losgelöst erscheinen, als Schlüsselqualifikationen bezeichnet ([Jutzi 1997, S. 319 ff.](#)). Auf diese Weise kommen dann ausgedehnte Schlüsselqualifikations-Listen zustande, deren Volumen gelegentlich kritisch gegen das Konzept überhaupt eingewandt wird. [/S. 40:]

Die öffentliche Semantik findet ihren Niederschlag in der Diktion der Ordnungsmittel der Berufsbildung. Hierzu heißt es pragmatisch eindeutig: "Der Begriff Schlüsselqualifikationen wird im Zusammenhang mit Neuordnungen von Ausbildungsberufen synonym für methodische, soziale und personale Kompetenzen thematisiert und operationalisiert" ([Stiller 1998](#); [Reisse 1997](#)).

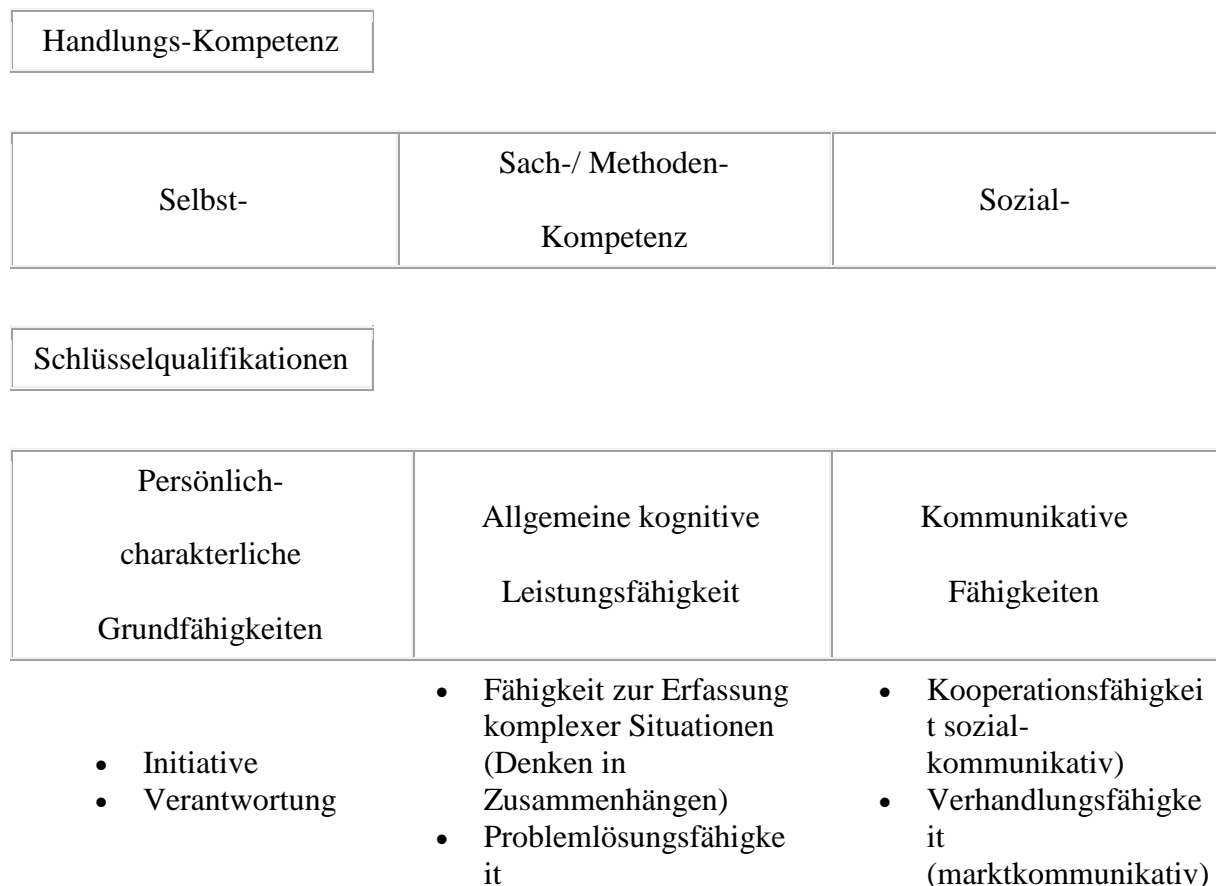
Nun darf die Kodifizierung der das Schlüsselqualifikationskonzept bestimmenden Kompetenztrias (Methoden-, Sozial-, humane Selbstkompetenz) in den Ordnungsmitteln nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Operationalisierung dieser Kompetenzen noch immer eine zu lösende Aufgabe bleibt. Dass es sich dabei nicht um die gleiche Art der Operationalisierung handeln kann, die die seinerzeit vorherrschende behavioristische, also performanzorientierte Lernzielprogramm

bestimmte, liegt an der Komplexität des Kompetenzbegriffes, dessen Auftreten zu Beginn der 70er Jahre ja zugleich auch ein sich änderndes Lehr- und Lernziel-Verständnis mit sich brachte, nachdem der Deutsche Bildungsrat 1974 Kompetenzen als Ziele von Lernprozessen herausgestellt hatte. Vielfach geht es also eher um Konkretisierung, um "Kleinschreiben" der großen Ziele und um Sequenzierung der Lerninhalte und Teilziele in Form von Aufgabenstellungen, die Grundlage der Kompetenzen sind ([Meyer 1975, S. 59](#)).

Die von mir - in Anlehnung an Roth - bevorzugte Systematik von Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz kann auch als Einstieg in eine "Operationalisierung" und Aufklärung über die "wechselseitige Bedingtheit" (Achtenhagen 1996, S. 24) der kompetenzbeschreibenden Kategorien gesehen werden.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang z. B. die Schlüsselqualifikations-Systematik, die dem Hamburger Modellversuch "Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel" zugrunde gelegt wurde ([Schopf 1992](#)), so wird eine Komplexionshierarchie erkennbar, die vertikal auf die Zielkategorie der Handlungskompetenz bezogen ist und die horizontal die Relationen der Kompetenzen untereinander andeutet. [/S. 41:]

Abb. 1



So erscheint plausibel, dass z. B. "Verhandlungsfähigkeit" als marktkommunikative Fähigkeit eine Spielart von Kommunikationsfähigkeit bzw. ein Indikator von Sozialkompetenz sein kann. Andererseits überlagert diese "vertikale" Zuordnung (gemäß einer eher nach Abstraktionsgraden gestuften Merkmalshierarchie) die "horizontalen" Relationen, etwa zwischen Sach- und Methodenkompetenz und zwischen den anderen Kompetenzvarianten.

Diese Beziehungen ließen sich etwa folgendermaßen skizzieren:

Sachkompetenz betrifft die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit des Individuums, d. h., die Fähigkeit zu sacheinsichtigem und problemlösendem Denken und Handeln.

Mit dem Begriff wird also auf die Fähigkeit verwiesen, sachstrukturelles und strategisches Handlungswissen so aufeinander zu beziehen, dass Problemlösungen in spezifischen Bereichen anforderungsgerecht gelingen.

Eine Erweiterung der Sachkompetenz ergibt sich durch Ausformung situativ erlernter, gleichwohl übergreifender Strategien und Heurismen (Findungs- und Lösungsverfahren). Ein breites und flexibles Inventar an Handlungsalgorithmen und Heurismen begründet Methodenkompetenz. Sie beruht im Wesentlichen darauf, dass jemand seine Sachkompetenz auf gut ausgebauter epistemischer und heuristischer Wissensstruktur gründen kann ([Doerner 1987](#)). Als Merkmal der Kreativität wird angesehen, wenn jemand über ein breites und gut ausgebautes [S. 42:] Inventar von Heurismen verfügt und selbst ad hoc neue Heurismen erstellen kann. Damit haben wir auch den Kern dessen bloßgelegt, was wir (kreative) Methodenkompetenz nennen können. Von ihr ist zu sprechen, wenn das Anwenden können unterschiedlichster Verfahrensweisen auf der Fähigkeit basiert, über ein breites Repertoire von Heurismen zu verfügen und dies bei Bedarf durch Neukonstruktionen zu erweitern.

Das von Frank Achtenhagen vorgestellte Konzept zur "Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorien des Rechnungswesens" kann als Ausdruck von Sachkompetenz und von fachspezifischer Methodenkompetenz angesehen werden, wobei auch die Vernetzungen zu Sozial- und Selbstkompetenz deutlich erkennbar werden. Denn: Sach- und methodengerechtes Handeln allein entsprechen nicht schon mündiger Handlungskompetenz. Handeln muss auch sozial vertretbar und moralisch verantwortbar sein; d. h., Handlungskompetenz als Fähigkeit zu mündigem Handeln umschließt auch Sozialkompetenz und humane Selbstkompetenz (vgl. [Erpenbeck/ Heyse 1996, S. 39](#)).

Sozialkompetenz betrifft ebenso kooperatives und solidarisches, wie sozialkritisches und kommunikatives Handeln können. Kommunikative Kompetenz

zielt auf Fähigkeiten zu diskursiver Verständigung möglichst unter den Bedingungen symmetrischer (chancengleicher) Kommunikation.

Selbstkompetenz betrifft die Fähigkeit zu moralisch selbstbestimmtem humanem Handeln. Dazu gehört neben der Behauptung eines positiven Selbstkonzeptes (Selbstbildes) vor allem die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit.

Diese Zusammenhänge werden z. B. unter anderem thematisiert in den Untersuchungen zur kommunikativen Kompetenz bei Van Buer 1995, [Van Buer/ Matthäus \(1994\)](#) und Wittmann (1996; [1998](#)). Mit Bezugnahme auf [Habermas \(1981\)](#) wird am Beispiel des "gelungenen" marktkommunikativen Verkäuferhandelns (bei Bank-/ und Einzelhandelskaufleuten) der konflikthafte Dualismus von strategischem und auf Konsensbildung und kommunikativem Handeln verdeutlicht ([Van Buer/ Matthäus 1994](#), S. 74 f.; [Wittmann 1998](#)).

Wenn man diese beiden "Grundrichtungen" kommunikativen Handelns operationalisierend in die didaktische Ebene transformiert, so tritt der Zusammenhang von kommunikativer Sozialkompetenz und humaner Selbstkompetenz zutage: Ein Beispiel hierfür bieten die von dem St. Galler Wirtschaftsethiker P. Ulrich herausgegebenen Lehrinhalte zum Thema "Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft", die u. a. auch die Dilemma-Fallstudie zum Widerstreit zwischen ökonomisch-strategischem und human bestimmtem kommunikativem Handeln beim Verkaufen enthält ([Ulrich 1996, S. 105 ff.](#)). Es handelt sich bei diesem fallbasierten Lernarrangement um curriculare Inhalte und Anlässe, mit denen [S. 43:] versucht werden kann, moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit - etwa gemäß dem Kohlbergschen Stufenaufbau - durch reflexives "Sich-Bilden" höher zu entwickeln ([Oser/ Althoff 1992, S. 41 ff.](#)).

Das entspräche der Aufgabe, die z. B. Zabeck der wirtschaftsberuflichen Erziehung stellt, der zufolge der einzelne Mensch dazu befähigt werden soll, "den ökonomischen Aspekt zu beachten und ihn im Handeln in Verantwortung zu relativieren" ([Zabeck 1991, S. 535](#)). Eine solche - auch in der Geschichte der Pädagogik und ihrer Bildungstheorie tief verwurzelte - Aufgabenstellung, erhält allerdings in jüngst veröffentlichten wirtschaftspädagogischen Forschungen und Empfehlungen zur "Kompetenzentwicklung" eine Alternative: [Beck \(1996\)](#) und Beck et. al. ([1998](#)) haben in ihren Untersuchungen bei Versicherungslehrlingen herausgefunden, dass ihre Probanden in privaten Situationen anders, nämlich im Sinne Kohlbergs ethisch anspruchsvoller urteilen, als in marktbezogenen Situationen (Segmentierungsthese). Die Autoren nehmen ihre Befunde zum Anlass, zu fordern, "dass junge Auszubildende lernen sollen, moralisch zu differenzieren, sich etwa in marktbezogenen Kontexten am strategischen Prinzip der Stufe 2 zu orientieren, in teambezogenen Kontexten dagegen an den Prinzipien von Stufe 3 und 4" ([Beck et. al. 1998, S. 208](#)).

Logik und Konsequenzen einer solchen marktorientierten Moral können an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Hier geht es in erster Linie um die Verdeutlichung

des Zusammenhanges von Ziel komplexen innerhalb einer Systematik von Schlüsselqualifikationen, in diesem Falle um den Zusammenhang von sachbezogen ökonomischer, sozialer und moralischer Kompetenz.

Mit der Feststellung, dass ein Zusammenhang zwischen Kompetenzen besteht und dass sich dieser in der konkreten lernenden Auseinandersetzung mit relevanten komplexen Lehr-Lern-Arrangements entfaltet, bleibt die Frage nach pädagogischen Aufbauprinzipien von Kompetenzentwicklung noch nicht beantwortet.

Auch die unter dem Etikett "Kompetenzentwicklung" vor allem in der betrieblichen Weiterbildung stark zunehmenden Veröffentlichungen lassen Auskünfte hierüber vielfach vermissen (Kompetenzentwicklung '96; '97). Die derzeitige kompetenzorientierte Wende stehe deutlich in der Tradition wirtschaftswissenschaftlicher und arbeitspsychologischer Konzeptionen, stellt Arnold kritisch fest. Der Kompetenzentwicklungsbegriff werde in diesem Sprachzusammenhang kaum als eine auf Identitätsentwicklung bezogene pädagogische Kategorie verwendet. So bleibe auch "die Frage einer erforderlichen bzw. möglichen Wertorientierung im Lernprozess" ungeklärt ([Arnold 1997, S. 289 f.](#)). [/S. 44:]

Ähnlich kritisch sehen Baethge/ Schiersmann das neue Weiterbildungs-Label "Kompetenzentwicklung": "Dieses Spiel mit Begriffen mag eine richtige Auswirkung der veränderten Anforderungen in Richtung stärkerer Selbstorganisation und Gestaltungsfähigkeiten beschreiben und es ist unbestritten, dass einer subjektbezogenen Gestaltung von Bildungsprozessen große Bedeutung ... zukommt. Es stellt sich dennoch die Frage, ob es klug ist, vorschnell den Begriff der Bildung über Bord zu werfen und ihn durch einen Begriff zu ersetzen, der eher einer (psychologischen, L. R.) Persönlichkeits- als einer Bildungstheorie zuzuordnen ist" ([Baethge/ Schiersmann 1999, S. 19](#)).

4. Zur entwicklungspädagogischen Orientierung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen am Bildungsbegriff

Der Hinweis auf den Begriff der Bildung ist vor allem auch deshalb plausibel, weil das deutsche Bildungsprinzip ja den Entwicklungsgedanken enthält, im Sinne der Entelechie des Menschen als die - mit Goethe zu sprechen - "geprägte Form, die lebend sich entwickelt".

Seit Sprangers und Kerschensteiners - eher auf Goethes Wilhelm Meister als auf W. v. Humboldt zurückgehender Deutung des Verhältnisses von Berufs- und Allgemeinbildung im Sinne einer Entwicklungssequenz hat der

Entwicklungsgedanke in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wenig Resonanz gefunden. Vielmehr beherrschte das Raisonement um die "Dichotomie" von Beruf/Qualifikation und Bildung die Diskussion ([Arnold 1994](#); 1996; [Reetz 1999](#)).

Demgegenüber wird in der neueren bildungstheoretischen Diskussion ([Koch/Marotzki/Schäfer 1997](#)) wieder der prozessuale Charakter von Bildung hervorgehoben. Bildung wird dabei im Kontext, von neueren Lern- und Entwicklungstheorien als "gerichteter Transformationsprozess der Grundstrukturen im Umgang mit sich selbst und mit sozialer und natürlicher Welt" gesehen ([a. a. O. S. 9](#)). In diesem Zusammenhang wird eine bildungstheoretisch-prozessuale Lerntheorie skizziert, zu deren Fundierung explizit auf Heinrich Roths Pädagogische Anthropologie zurückgegriffen wird ([Bauer 1997, S. 102 f.](#)). Dies geschieht vor allem deshalb, weil Roth darin einen interdisziplinär angelegten entwicklungspädagogischen Ansatz formuliert hat, der auf den Begriffen der Persönlichkeit, des Lernens und der Entwicklung basiert ([Aufenanger 1992, S. 18](#)). Das bedeutet, dass hier - anders als in manchen Konzepten zur "Kompetenzentwicklung" - "Kompetenzen" in den Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung als Persönlichkeitsbildung gestellt werden.

In der genannten Tradition des prozessualen Bildungsgedankens stehend entwirft Roth seine Theorie menschlichen Handelns als Entwicklung. Er sieht [S. 45:] dabei die "entscheidenden Fortschrittsstufen der menschlichen Handlungsfähigkeit" (S. 446) in der Abfolge einer Entwicklung, die auf der Basis frühkindlicher Erfahrung, "sich Ziele setzen zu können und die Mittel dafür zu entdecken" vom

- "Erlernen sacheinsichtigen Verhaltens (Entwicklung und Erziehung zu Sachkompetenz und intellektueller Mündigkeit)" - über
- das "Erlernen sozialeinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu sozialkompetenter und sozialer Mündigkeit)" - zum
- "Erlernen werteinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu Selbstkompetenz und moralischer Mündigkeit)" führt (S. 448).

Selbstkompetenz im Sinne moralischer Mündigkeit baut demzufolge auf sachkompetent-intellektueller und sozialer Mündigkeit auf (S. 382, S. 389). Um das Individuum auf den Weg dorthin in konstruktive Bahnen zu lenken, stellt sich zuerst die Aufgabe, in der Auseinandersetzung mit den Sachen "die Sachkompetenz des Kindes zu erhöhen, die ihm die Meisterung der Dinge in der äußeren Natur ermöglicht" (S. 456). Gleichwohl ist der intelligent-sacheinsichtig handlungsfähige Mensch "als solcher noch nicht sozial-handlungsfähig". Er muss auch lernen - und dies möglichst gleichzeitig - seine Handlungen nach Maßstäben zu beurteilen, die als den Mitmenschen "Schaden zufügend" oder "Schaden von ihm wendend" bezeichnet werden können (S. 482). Andererseits sei erforderlich, dass der Handelnde über Sacheinsicht und Sachkompetenz verfügen können muss, um überhaupt sozialeinsichtig handeln zu können (S. 482).

Damit gibt sich ein gegenseitiges Fundierungsverhältnis der Kompetenzen, in dem der Sachkompetenz eine lernsequenziell grundlegende Funktion zukommt. Diese grundlegende Funktion, die der Sachkompetenz und damit dem Sach- und Fachwissen in diesem Ansatz zuteil wird, widerspricht Ansätzen, die einer funktionalen formalen Bildung zu neigen ([Lehmsick 1926](#)), in denen die Bedeutung der Wissensinhalte auf "Lernanlässe" reduziert werden ([Brater 1997, S. 162](#)).

Sie zeigt aber auch deutlich, dass ein Schlüsselqualifikationskonzept auf kompetenz-theoretisch-entwicklungspädagogischer Basis der Vorwurf inhaltsbeliebiger formaler Bildung nicht treffen kann, wobei auf die Lehmsicksche Unterscheidung zwischen funktionaler, kategorialer und methodischer Formalbildung und ihre transfertheoretischen Bedingungen und Möglichkeiten verwiesen sei ([vgl. Reetz 1999](#)). [/S. 46:]

Die Konzeptionierung von Schlüsselqualifikationen respektive -Kompetenzen als Persönlichkeitsbildung legt es also nahe, dem Gedanken der Persönlichkeitsentwicklung mehr Raum zu geben. Dabei wäre ein Entwicklungsbegriff ins Auge zu fassen, der nicht nur an der Kindheits- und Jugendphase als Zusammenfassung von biologischer Reifung und Lernen orientiert ist, sondern der in analoger Beziehung zum "Lebenslangen Lernen" gesehen wird.

Hierbei gewinnen neuere entwicklungspädagogische Ansätze ([Aufenanger 1992](#); [Bauer 1997](#); [Garz 1999](#); [Gruschka/ Kutscha 1983](#); Oser/ Gmünder 1988; [Peukert 1979](#)) und entwicklungspsychologische Theorien besondere Bedeutung. Dies gilt vor allem für strukturalistische Ansätze im Anschluss an Piaget. [Flammer \(1988, S. 318\)](#) stellt bei der Sichtung solcher Entwicklungstheorien bzw. -Ansätze heraus, dass Handeln ([Brandstedter 1985](#)) und Problemlösen ([Case 1985](#)) zu den wichtigsten Entwicklungsbedingungen beim Aufbau von Kompetenzen gehören. Weiterhin zeigen Ansätze, die struktur- und soziogenetische Betrachtung und Forschung miteinander verbinden, dass insbesondere soziale Interaktionen konstitutiven Charakter für Entwicklung und entwicklungsbezogenes Lernen haben ([Aufenanger 1992](#); [Doise 1978](#)).

Dabei hat sich erwiesen, dass die Teilnahme an Sozialinteraktionen mit soziokognitiven Konflikten wichtige Bedingungen für die Herausbildung von Kompetenzen darstellen.

Die didaktischen Konsequenzen der Theorien und Befunde liegen in der Öffnung didaktischen Denkens und Handelns für Entwicklungsprozesse, die im Kontext von Sozialisationsprozessen als Prozesse des Lernens und Lehrens zu erforschen und als Bildungsprozesse zu konzipieren sind. Dabei sprechen die Befunde im starken Maße für didaktische Konzepte mit sozial-interaktiven handlungs- und problemorientierten komplexen Lehr-Lern-Arrangements (vgl. z. B. [Achtenhagen/ John 1992](#); [Tramm/ Rebmann 1997](#)).

Evaluationen zeigen, dass die kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen sich messbar positiv entwickeln in Richtung der angestrebten Förderung der Persönlichkeit ([Achtenhagen 1995](#)). Möglicherweise könnte die Etablierung von "Entwicklungssequenzen", die nach strukturgegenetischen Vorbild gestuft sind, den didaktischen Bezug zur Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung verstärken. Dabei können dann Lehr-/ Lern-Arrangements, die ein "Lernhandeln in komplexen Situationen" erlauben ([Achtenhagen/John 1992](#)), zunehmend "Entwicklungsaufgaben" ([Havighurst 1948](#); [Flammer 1988, S. 305 f.](#)) integrieren, wie überhaupt Lehr-Lern-Prozesse über die Förderung beruflicher Handlungskompetenz hinaus "die personale Entwicklung der Individuen zu stützen und zu gewährleisten" haben ([Achtenhagen 1994, S. 191](#)). [/S. 47:]

Literatur

Achtenhagen, F./ John, E.G. (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler.

Achtenhagen, F. (1994): Neue Lehr-Lern-Konzepte in der beruflich-kaufmännischen Erstausbildung und Weiterbildung - Ein Überblick. In: A. Kell & H. Schanz (Hrsg.): Computer und Berufsbildung (S. 185 - 197). Stuttgart: Holland u. Josenhans.

Achtenhagen, F. (1995): Zur Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements als neue Formen des Lehrens und Lernens in beruflichen Schulen. In: P. Gonon (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung (S. 57 - 83). Aarau: Sauerländer.

Achtenhagen, F. (1996a): Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: P. Preiß & T. Tramm (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken (S. 22 - 44). Wiesbaden: Gabler.

Achtenhagen, F. (1996b): Zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. In: P. Gonon (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers (S. 107 - 113). Aarau: Sauerländer.

Achtenhagen, F. & John, E. G. (1992) (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Wiesbaden: Gabler.

Antoni, M. (1992): Menschliche Arbeit: Grundbedürfnis oder fremdgesetzte Norm? Konsequenzen für die Personalentwicklung. In: H.-Chr. Riekhof (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung (S. 23 - 46). Wiesbaden: Gabler.

Arnold, R. (1994): Für eine Pädagogik des "Und" - Ein Plädoyer für Komplementarität in der Theoriediskussion zur Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23 (1), 34 - 38.

Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Kompetenzentwicklung '97 (S. 253 - 307). Münster: Waxmann.

Aufenanger, S. (1992): Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Weinheim.

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1995): Die Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung (S. 142 - 156). Opladen: Leske.

Baethge, M. & Oberbeck, H. (1986): Die Zukunft der Angestellten. Frankfurt a. M.: Campus.

Baethge, M. & Schiersmann, Ch. (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung - Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der [S. 47:] Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt und Zukunft. In Kompetenzentwicklung '98 (S. 15 - 87). Münster: Waxmann.

Baethge, M. & Schiersmann, Ch. (1999): Prozeßorientierte Weiterbildung - Anforderungen an "Lebensbegleitendes Lernen aus berufssoziologischer Sicht". Gutachten In: F. Achtenhagen & W. Lempert: Entwicklung eines Programmkonzeptes "Lebenslanges Lernen" für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Anhang 3.3). Göttingen, Berlin.

Bauer, W. (1997): Bildung unter den Bedingungen einer reflexiven Moderne. In: L. Koch, N. Marotzky & A. Schäfer (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens (S. 102 - 120). Weinheim.

Beck, K. (1996): "Berufsmoral" und "Betriebsmoral" - Didaktische Konzeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung. In: K. Beck et.al. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch (S. 125 - 142). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Beck, K. et.al. (1998): Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen - Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: K. Beck & R. Dubs (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung (S. 188 - 210). Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 14. Stuttgart: Steiner.

Boehm, U. et.al. (1974): Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula. Schriften zur Berufsbildungsforschung (Band 20). Hannover: Schroedel.

Boretty, U. et.al. (1988): PETRA. Projekt- und Transferorientierte Ausbildung. Berlin, München: Siemens.

Brandstätter, J. (1985): Entwicklungsbezogene Handlungsorientierungen und Emotionen im Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 17, S. 41 - 52.

Brater, M. (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: U. Beck (Hrsg.): Kinder der Freiheit (3. Aufl.) (S. 149 - 174). Frankfurt a.M.

Buer, J. van & Matthäus, S. (1994): Kommunikative Alltagskultur in der beruflichen Erstausbildung - Ansprüche und Befunde. In: J. van Buer, S. Matthäus & D. Squarra (Hrsg.): Neuere Arbeiten aus der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (Studien Bd. 1.5) (S. 36 - 120). Humboldt-Universität Berlin.

Bunk, G. P. (1994): Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Kompetenz: Begriff und Fakten. Europäische Zeitschrift Berufsbildung, (1), S. 9 ff.

Case, R. (1984): The processes of stage transition: A neo-piagetian view. In: R.J. Stemberg (Hrsg.): Mechanism of cognitive development (S. 19 - 44). San Francisco.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim.

Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Stuttgart.

Doerner, D. (1987): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer. [/S. 48:]

Doise, W. (1978): Soziale Interaktion und kognitive Entwicklung. In: G. Steiner (Hrsg.): Piaget und die Folgen (S. 331 - 347). Zürich.

Elbers, D. et al. (1975): Schlüsselqualifikationen - ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, (4), S. 26 - 29.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Kompetenzentwicklung '96 (S. 15 - 152). Münster: Waxmann.

Flammer, A. (1988): Entwicklungstheorien. Bern.

Garz, D. (1999): Sozial psychologische Entwicklungstheorien. Opladen.

- Geißler, H. (1994a):** Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim: Beltz.
- Geißler, H. (1994b):** Wie Betriebe und Schulen (nicht) lernen. In: J. Beiler, A.
- Gerst, D. (1998):** Selbstorganisierte Gruppenarbeit. Gestaltungschancen und Umsetzungsprobleme. Eschbom: RKW.
- Gruschka, A. & Kutscha, G. (1983):** Berufsorientierung als Entwicklungsaufgabe der Berufsbildung - Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29, S. 877 - 891.
- Habermas, J. (1981):** Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hammer, M. & Champy, J. (1994):** Business Reengineering. Frankfurt a.M.: Campus.
- Havighurst, R. J. (1948):** Developmental task and Education. New York.
- Jutzi, K. (1997):** Schlüsselqualifikationen und betriebliches Ausbildungspersonal. Kiel: IPN.
- Kath, F. M. (1990):** Schlüsselqualifikationen - Vorwärts in die Vergangenheit? In: L. Reetz & Th. Reitmann (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen (S. 101 - 111). Hamburg: Feldhaus.
- Kern, H. & Schumann, M. (1984):** Das Ende der Arbeitsteilung? - Rationalisierung in der industriellen Produktion. München: Beck.
- Koch, L., Marotzki, W. & Schäfer, A. (1997) (Hrsg.):** Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Laukamm, Th. (1992):** Strategisches Management von Human-Ressourcen. In: H.-Chr. Riekhof (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung (S. 77 - 119). Wiesbaden: Gabler.
- Lehmensick, E. (1926):** Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926.
- Litzenberg, G. & Tripp, W. (1987):** Methoden zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berufliche Bildung und Innovation. Jahrestagung 1987 der kaufmännischen Ausbildungsleiter (S. 18 - 20). Bonn: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. [/S. 49:]
- Lumpe & L. Reetz (Hrsg.)(1994):** Schlüsselqualifikation - Selbstorganisation - Lernorganisation (S. 96 - 121). Hamburg: Feldhaus.

Lumpe, A. & Wagner, M. (1997): Business-Process-Reengineering - organisatorischer Quantensprung im Unternehmen - auch in der Schule? In: J. Heiler, A. Lumpe & L. Reetz (Hrsg.): It's time for team (S. 111 - 146). Hamburg: Feldhaus.

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen (1974): Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, S. 36 - 73.

Meyer, H. L. (1975): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt a.M.: Fischer.

Oser, F. & Althoff, W. (1992): Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett.

Peukert, U. (1979): Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter. Düsseldorf.

Pfeiffer, W. & Weiß, E. (1994): Lean Management. Berlin: Schmidt.

Reetz, L. (1976): Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre-Curriculums. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, (11), S. 803 - 818.

Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, Teil 1 und 2. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (5), S. 3 - 10 und (6), S. 24 - 30.

Reetz, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: L. Reetz & Th. Reitmann (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen (S. 16 - 35). Hamburg: Feldhaus.

Reetz, L. (1993): Personalentwicklung als Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen im Betrieb. In: F. Ilse (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis (S. 85 - 96). Hamburg.

Reetz, L. (1999): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: R. Arnold & H. J. Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Hohengehren: Schneider.

Reise, W. (1997): Schlüsselqualifikationen und kaufmännische Prüfungen. In: J. U. Schmidt (Hrsg.): Kaufmännische Prüfungsaufgaben - handlungsorientiert und komplex!?! Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Riekhof, H.-Chr. (1992). (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung. Wiesbaden: Gabler.

Roth, H. (1966): Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

Sattelberger, Th. (1991). (Hrsg.): Innovative Personalentwicklung. Wiesbaden: Gabler.

Schopf, M. (1992). (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel. 1. Zwischenbericht des Modellversuchs. Hamburg: Amt für Schule. [/S. 50:]

Schumann, M. & Gerst, D. (1996): Innovative Arbeitspolitik - ein Fallbeispiel. Gruppenarbeit in der Mercedes Benz-AG. SOFI - Mitteilungen, 24, S. 35 - 52.

Stiller, I. (1998): Schlüsselqualifikationen - Neuordnung/ Ordnungsmittel. In: E. Wittmann & J. van Buer (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung (Studien Bd. 18) (S. 5 - 15). Humboldt-Universität Berlin.

Tramm, T. & Rebmann, K. (1997): Handlungsorientiertes Lernen in und an komplexen, dynamischen Modellen - Die Modellierungsperspektive als notwendige Ergänzung des handlungsorientierten Ansatzes in der Wirtschaftsdidaktik. In: G. Lübke & B. Riesebieter (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis des SIMBA-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung (S. 1 - 38). Markhausen.

Ulrich, P. (1996) (Hrsg.): Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft. Aarau: Sauerländer.

Witt, R. (1975): Sachkompetenz und Wissensstruktur. Dissertation, Hamburg.

Wittmann, E. (1998): Qualität betrieblicher Ausbildung und die Schlüsselqualifikation "kommunikative Kompetenz". In: E. Wittmann & J. van Buer (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung (Studien Bd. 18) (S. 17 - 47). Humboldt-Universität Berlin.

Zabeck, J. (1989): "Schlüsselqualifikationen" - zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung, 41, S. 77 - 86.

Zabeck, J. (1991): Ethische Dimensionen der "Wirtschaftserziehung". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87, S. 534 - 564.