

Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil I)

Lothar Reetz



Lothar Reetz, Dr. phil.

Ordentlicher Professor der Erziehungswissenschaft/Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg. Geschäftsführender Direktor des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Einführung und Problemstellung — Zum Begriff der Schlüsselqualifikationen —

Interessantes Merkmal der gegenwärtigen Diskussion um die „Schlüsselqualifikationen“ ist die Tatsache, daß diese bisher vorwiegend im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung und betrieblicher Ausbildung geführt wird. Im Vordergrund steht dabei jedoch nicht die **Auseinandersetzung** mit einem Konzept von Schlüsselqualifikationen, das Mertens 1974 in Form von „Thesen zur Schaltung für eine moderne Gesellschaft“ vorstellte. Vielmehr dominieren pragmatische Lösungsversuche eines Konzepts von Schlüsselqualifikationen, dessen grundsätzliche Betrachtung nicht mehr in Frage gestellt wird, zumal diese bereits in neue Ausbildungsordnungen — z. B. für Metall- und Elektroberufe — Eingang gefunden haben (vgl. Furck/Nispel 1988), und als Bestandteil erfolgreicher Bildungspolitik angesehen werden (Piazolo 1987).

In diesem Zusammenhang sind solche Anzeichen durchaus ernst zu

nehmen, in denen den Schlüsselqualifikationen eine Bedeutung zugeschrieben wird, die geeignet ist, das didaktische Selbstverständnis bisheriger betrieblicher und schulischer Berufsausbildung nachhaltig in Frage zu stellen (vgl. z. B. Posth 1985; Stössel 1986, S. 44).

Mit einer der Hauptthesen zur Programmatik der Schlüsselqualifikationen wird behauptet, daß die aufgrund des technischen und sozialen Wandels als dringend erforderlich angesehenen Schlüsselqualifikationen die bisher vorherrschenden fachbezogenen Lerninhalte und Lernziele der Berufsausbildung in ihrer Bedeutung erheblich vermindern. Erforderlich sei deshalb eine Neuakzentuierung der Lernprozesse und Lerninhalte in schulischer und betrieblicher Berufs- und Weiterbildung (vgl. z. B. Brater 1987, S. 128, Expertenkommission Rheinland-Pfalz 1985).

Angesichts dieser Ansprüche und Aktivitäten ist die Rezeption des Schlüsselqualifikationskonzeptes in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eher zurückhaltend verlaufen. Die frühe kritische Würdigung des Mertens-Konzeptes durch die Autorengruppe des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (D. Elbers u. a. 1975) hatte bereits die Schwachstellen und Forschungsdesiderate dieses Konzeptes beleuchtet. Kritisch war auf das Abstraktionsproblem (Boehm u. a. 1984, S. 158 f.) bzw. auf das Transferproblem dieses Konzeptes hingewiesen worden (Reetz 1975, S. 807). Gleichwohl fanden Terminus und Grundidee des Konzeptes Eingang in das Aussagesystem der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie einschlägige Einführungen in diese Disziplin zeigen (Bunk 1982; Schelten 1987). Die Rezeption erfolgte um so leichter, als in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit längerem grundlegende trans-

ferierbare prozeßunabhängige Qualifikationen gefordert wurden, so daß das Votum für Schlüsselqualifikationen dem Inhalt nach nicht neu war, sondern lediglich, wie D. Elbers u. a. treffend feststellten, diese Forderung auf einen äußerst prägnanten Begriff gebracht haben (S. 28). Ebendiese sog. Prägnanz, eher die plausible Bildhaftigkeit, hat dem Terminus „Schlüsselqualifikationen“ zu einer Karriere verholfen, wie sie selten einem pädagogischen Begriff widerfährt; er ist beliebt, zumindest akzeptiert bei Bildungspolitikern, Unternehmern, Gewerkschaftern, Bildungsplanern, Lehrern, Wissenschaftlern, Ausbildern. Die gegenwärtig so häufige und vielfältige Verwendung des Terminus Schlüsselqualifikation setzt dieses Konzept allerdings leicht dem Verdacht aus, daß darüber bei manchen Beteiligten nur vage und recht unterschiedliche Vorstellungen bestehen. Mit hin gibt es den Konsens vielleicht nur deshalb, weil der Begriff der Schlüsselqualifikationen abstrakt genug dafür ist, daß sich jeder seine eigenen konkreten Vorstellungen dabei macht. Es wird deshalb gefordert:

„Bevor auf berufsbildungspolitischer 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 Sachverhalts erfolgen, auf den sich die Wortführer der didaktischen Reform beziehen.“ (Zabeck 1989)

Bei einer solchen Bemühung um Aufklärung dürfte es zweckmäßig sein, sich zunächst einmal Klarheit über den Begriff der Schlüsselqualifikationen zu verschaffen.

Was also verbirgt sich hinter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen?

Da es sich offensichtlich um eine besondere Form von Qualifikation handelt, ist zunächst dieser Begriff ins Auge zu fassen. Der Terminus

der Qualifikation wird vielfältig und in mancherlei Bedeutung verwendet. Das liegt u. a. daran, daß er vor allem in drei theoretischen Kontexten eine Rolle spielt, nämlich im Zusammenhang mit der Arbeitsmarkt- und der Qualifikationsforschung, der Curriculumtheorie und der Kompetenztheorie. In der einschlägigen Literatur wird zu Recht darauf aufmerksam gemacht, daß der Qualifikationsbegriff ein „relationaler“ Begriff ist, d. h. er definiert sich in der Beziehung zwischen dem Individuum und seiner situativen Umwelt (Beck 1980). Der Begriff der Schlüsselqualifikationen läßt sich modellhaft darstellen, wenn man sich „Person“ einerseits und „Situation“ andererseits jeweils entgegengesetzt auf den Polen einer Achse zugeordnet vorstellt. Die Verbindung zwischen „Person“ und „Situation“, zwischen Individuum und Umwelt wird hergestellt durch das **Handeln** im Sinne einer Einheit von Denken und Tun (vgl. Dulisch 1986, S. 118 f.).

In dem Maße, in dem das Individuum in der Lage ist, sich mit der Situation handelnd aueinanderzusetzen, 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“. Im Kontext der Arbeitsmarkt- und der 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 werden.

Vielmehr erweist sich das Vorhandensein von Qualifikation immer erst und immer wieder neu in der Beziehung zu konkreten Arbeitsanforderungen, also durch „Einsetzbarkeit“ der Person und damit durch Verwertbarkeit ihres Leistungspotentials. 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 konkurrende 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 tatsächlichen aktuellen Qualifikationsanforderungen können erhebliche soziale Folgen haben, wie z. B. Arbeitslosigkeit bzw. sozialen Abstieg. Andererseits sind derartige Diskrepanzen zwar vorwiegend, aber nicht allein durch Markt- und Produktionswandlungen etwa aufgrund der neuen Technologien und ihrer organisatorischen Folgen bestimmt. Vielmehr können solche Diskrepanzen vor allem dann vermieden werden, wenn die Qualifikationen einerseits flexibel genug sind für wechselnde Anforderungen und wenn sie andererseits darüber hinaus eine Mitgestaltung dieser Anforderungen erlauben.

Genau in diese Richtung zielt das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Auf der „Skala“ zwischen „Person“ und „Situation“ rückt es den Schwerpunkt der Qualifikation ab von den konkreten spezialisierten Berufsanforderungen und verlagert ihn hin zum Zentrum der Persönlichkeit.

Schlüsselqualifikationen wie „Entscheidungsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ oder „Fähigkeit zur selbständigen Arbeitsgestaltung“ machen dies deutlich. Curriculumtheoretisch handelt es sich hier um Lernziele mit hohem Grad von Allgemeinheit und Komplexität. Kompetenztheoretisch gesehen bezeichnen Schlüsselqualifikationen die allgemeine Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken) situationsgerecht je-

weils neu zu generieren (erzeugen) bzw. zu aktualisieren.

Schlüsselqualifikationen bezeichnen also gegenüber den bisherigen normativen Vorgaben der Berufsausbildung durch „Kenntnisse“, „Fertigkeiten und Fähigkeiten“ eine höhere Form beruflicher 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.

Damit taucht nun zugleich aber die Frage auf nach dem Verhältnis dieser persönlichkeitsbezogenen, situationsübergreifenden, abstrakten und komplexen Schlüsselqualifikationen zu den bisher vorherrschenden arbeitsplatzbezogenen fachwissenschaftlich orientierten Qualifikationen. Ferner wäre zu fragen, wie denn die Lernprozesse beschaffen sein müßten, um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu begünstigen.

Ich gehe diesen Fragen nach und suche sie zu beantworten, indem ich

- zuerst Ansätze zur Begründung und Legitimation von Schlüsselqualifikationen darstelle,
- sodann zur Systematisierung von Schlüsselqualifikationen in vorliegenden Ansätzen und Konzepten Stellung nehme und
- Beispiele für die Bedeutung und Realisierung des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen in Be-

trieb und Schule erörtere; diese Erörterung soll hinführen

- zur Kernfrage der didaktischen Bedeutung von Schlüsselqualifikationen hinsichtlich der Veränderung von Lerninhalten und Lernprozessen in schulischen und/oder betrieblichen Lernorten.

Zur Begründung und Legitimation von Schlüsselqualifikationen

Das Argument der mangelnden Prognostizierbarkeit konkreter Anforderungen — das Mertens-Konzept in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion —

In seinem 1973/74 veröffentlichten Plädoyer für ein Konzept von Schlüsselqualifikationen geht Mertens davon aus, daß die Bildungsplanung kaum auf verlässliche Befunde der Qualifikationsforschung sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zurückgreifen könne, da die auf dieser Forschung aufbauende Prognostik mit erheblichen Mängeln behaftet sei. Er will deshalb die „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung“ machen (Mertens 1974, S. 39). Mertens stellt die These auf, „daß das Obsolenztempo (Zerfallzeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert“. Er plädiert deshalb für Schlüsselqualifikationen, nämlich „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten dispartaten praktischen Tätigkeiten erbringen“, sondern sich für eine große Zahl von Positionen und Funktionen zum gleichen Zeitpunkt und für die Bewältigung einer Sequenz von meist unvorhersehbaren Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens eignen (Mertens 1974, S. 39f.). Die Sicherung von Flexibilität angesichts ungesicherter Prognosen soll erfolgen anhand von

4 Typen von Schlüsselqualifikationen, nämlich

- **Basisqualifikationen** als Qualifikationen höherer Ordnung mit vertikalem Transfer auf spezielle Wissens- und Anwendungsbereiche. Sie liegen vor allem auf dem Gebiet der Denkschulung. Beispiel: logisches Denken. Lehrstoffbeispiel: formale Logik
- **Horizontalqualifikationen** sichern eine möglichst effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Menschheit (Informationen über Informationen). Lehrstoffbeispiel: Bibliothekskunde
- **Breitenelemente** sind solche speziellen Kenntnisse, die so bedeutsam zu sein scheinen, daß sie wie etwa Lesen und Schreiben heute bereits zu den Allgemeinbildungserfordernissen zählen. Lehrstoffbeispiel: Meßtechnik
- **Vintagefaktoren** sind solche Bildungsinhalte, die durch Innovationen entstandene Bildungsdifferenzen zwischen den Generationen aufheben sollen. Lehrstoffbeispiel: Programmietechniken.

Die alsbald einsetzende Kritik bezog sich u. a. (vgl. D. Elbers et. al. 1975) auf Art und Form der Inhalte, da die angestrebten Schlüsselqualifikationen offenbar nicht an komplexen Arbeitsaufgaben und ohne Bezug auf den Produktionsprozeß „an abstrakten Lehrgegenständen“ wie „formale Logik, Netzplantechnik, Semantik etc. vermittelt werden“ sollten (Boehm et. al. 1974, S. 158 f.). In diesem Zusammenhang wurde besonders auf die sich damit verschärfende Problematik des Transfers derartigen Wissens auf konkrete berufliche Situationen verwiesen (Reetz 1976, S. 807 f.).

Andererseits nahm G. Kutscha das Mertens-Konzept zustimmend in seine differenziert vorgetragenen „Bedingungsanalysen“ zur Entwicklung eines wissenschaftsorientierten „politisch-ökonomischen Curriculums“ (Kollegstufen-Modell NW) auf. Mit Bezug auf Befunde der Substitutions-, Mobilitäts- und Flexibilitätsforschung stellt Kutscha

fest, daß die Orientierung an „fachlich grundlegenden Schlüsselqualifikationen“ in kaufmännischen Ausbildungsberufen besonders günstig seien. Deswegen liege die These nahe, daß durch „gezielte Konzentration der Ausbildung auf berufsübergreifende Qualifikationsakzente Disposition und fachliche Eignung zur Mobilität positiv beeinflußt werden könnte“ (Kutscha 1976, S. 80). Teilt man diese Prämissen, gewinnt die Option für ein (wirtschafts-)wissenschaftliches Curriculum in der (kaufmännischen) Berufsausbildung an Plausibilität.

Demgegenüber ist jedoch die gegenwärtige Diskussion um die Schlüsselqualifikationen gerade dadurch gekennzeichnet, daß sie nicht mit wissenschaftsorientiertem, sondern mit handlungsorientiertem Lernen in Verbindung gebracht wird.

Veränderungen des Beschäftigungssystems

In gegenwärtigen Begründungen für die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen wird der Gesichtspunkt mangelnder Prognostizierbarkeit nicht mehr betont. Vielmehr werden gerade mit Bezug auf Befunde der Qualifikations- und Berufsforschung neue Veränderungen und Entwicklungen im Beschäftigungssystem zum Anlaß genommen, die Aus- und Weiterbildung an einem Konzept von Schlüsselqualifikationen zu orientieren. Diese Veränderungen betreffen vor allem Tätigkeits- und Anforderungsveränderungen auf Grund des Wandels von Marktstrukturen und der Einführung der neuen Technologien sowie die teilweise damit verbundenen **organisatorischen** Veränderungen in den Betrieben. Einschlägige Untersuchungen wie die von **Kern/Schumann (1984)** und von **Baethge/Oberbeck (1986)** belegen Veränderungen der betrieblichen Organisations- und Arbeitsstrukturen weg von stark arbeitsteiligen und hin zu mehr funktionsintegrativen und ganzheitlichen Formen. Im gewerblichen Bereich führen demnach veränderte Produktionskonzepte

zur Veränderung der qualitativen Bedeutung menschlicher Arbeitsleistung. Es wird von einem neuen Typus des Produktionsfacharbeiters gesprochen (vgl. Stratmann 1987, S. 9, Kern/Schumann 1984, S. 19).

Ähnlich der These Kern/Schumanns vom „Ende der Arbeitsteilung“ beschreiben Baethge/Oberbeck in bezug auf die Zukunft des Angestellten den „Abschied vom Taylorismus“. Im Unterschied zur bisherigen Form bloß substitutiver Rationalisierung hat die Einführung der neuen Technologien dennoch eine „**systemische Rationalisierung**“ zur Folge, die eine neue Stufe in der Entwicklung von Büroarbeit darstellt (Baethge/Oberbeck, S. 27). Aus systemischer Rationalisierung und unmittelbarem EDV-Einsatz resultiert eine veränderte **Handlungsstruktur qualifizierter Sachbearbeitung**.

Um dieser Handlungsstruktur kaufmännisch-verwaltender Sachbearbeitung entsprechen zu können, bedarf es eines professionellen Verhaltensstils, der z. B. für alle unmittelbar am Markt operierenden Angestellten — „durch die zeitliche Verdichtung von Entscheidungsprozessen und durch eine Zunahme zweckgerichteter offensiver Kommunikation mit Kunden und/oder Lieferanten geprägt“ sei. „Seine Beherrschung ist abhängig von guten Fachkenntnissen, einer hohen intellektuellen Flexibilität im Umgang mit wechselnden Situationen, ausgeprägten analytischen Fähigkeiten zur Interpretation von Informationen und einer differenzierten sozial-kommunikativen Kompetenz.“ (Baethge/Oberbeck 1986, S. 290).

In berufssoziologischen Befunden wird des weiteren darauf hingewiesen, daß die organisatorischen Veränderungen zu einer Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die unteren Hierarchieebenen führe, so daß hier neben neuen arbeitsprozeßbezogenen vor allem neue **soziale Fähigkeiten** der Mitarbeiter verlangt würden. Schließlich werde in diesen neuen

Organisationsformen sehr viel stärker als vorher die Fähigkeit zu autonomem Handeln, zu selbstständiger Problemlösung erforderlich werden (M. Brater 1987, S. 130f.). Aufgrund der Befunde wird eine „Neuorientierung der Berufsbildung“ für notwendig gehalten, in der neben dem berufsfachlichen Kern solche Ausbildungsinhalte wichtig seien, die „zu Flexibilität, Mobilität, Beherrschung und Gestaltung von Veränderungsprozessen befähigen“ (Benteler/Fricke 1988, S. 69).

Auch aus der Perspektive betriebswirtschaftlicher **Personalentwicklung** erhalten derartige Schlüsselqualifikationen eine besondere Bedeutung. Die Betriebe sind, je mehr die Personalkosten zunehmend Fixkostencharakter tragen, darauf angewiesen, daß die vorhandenen Mitarbeiter lernfähig und flexibel sind und sich in wechselnde Arbeitsgruppen einfügen. Flexibilität, Arbeitsmotivation, Leistungsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit sind Kompetenzen, die mindestens ebenso bedeutsam erachtet werden wie die berufsfachlichen Qualifikationen. Die Flexibilisierung des sog. Humankapitals ist eine wichtige Maxime gegenwärtiger personalwirtschaftlicher und ausbildungsstrategischer Konzepte (Meyer-Dohm 1986, S. 18ff.; Koeder/Stein 1988).

Pädagogische Begründungen aus der Perspektive des Individuums
In der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen sind die Ansätze zur Begründung und Legitimation, die aus der Perspektive des Arbeitsmarktes und der beruflich-betrieblichen Anforderungen argumentieren, vorherrschend. Begründungen für Schlüsselqualifikationen, in denen aus der Perspektive des Individuums und seiner Bildungsansprüche argumentiert wird, scheinen in der gegenwärtigen Diskussion eine untergeordnete Rolle zu spielen. Im Gegensatz dazu war in der Bildungsdiskussion zu Anfang der 70er Jahre der Bildungsanspruch des Individuums die entscheidende Argumentationsfigur auch im Zusammenhang

mit Begründungen und Postulaten, die eine ähnliche Zielsetzung wie das Konzept der Schlüsselqualifikationen aufweisen. So formuliert der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan 1970 im Kontext von allgemeinem und beruflichem Lernen, daß der einzelne über seine spezialisierte Tätigkeit in der Berufswelt hinaus über **allgemeine Fähigkeiten** verfügen soll, die zur Erkenntnis von Zusammenhängen „zu selbstständigem Handeln, zu Kooperation und Verantwortung führen sollen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 35). In bezug auf die Lernzielproblematik wird für das Individuum ein **ausgewogenes Verhältnis von fachlichen und nichtfachlichen, allgemeinen Lernzielen** gefordert (problemlösendes Denken, selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung) (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 83f.). Diese Programmatik hat in der Folgezeit in der Praxis der Berufsausbildung allerdings nur vereinzelt einen angemessenen Niederschlag gefunden. Vielmehr dominiert seit den 70er Jahren in Berufsschulen und auch in der betrieblichen Ausbildung die Programmatik der Lernzielorientierung. Mit ihr ist u.a. die Tendenz verbunden, Ausbildungs- und Unterrichtspraxis auf dem Niveau „atomistischer“ Wissensreproduktion festzuschreiben und in beziehungslose Theorie-Praxis-Teile zu spalten (Kutsch 1980, S. 495f.; Lennartz 1984; Reetz/Seyd 1983). Ein Reformansatz zur Verbreiterung der Basis für das Erlernen beruflichen Handelns wie der der beruflichen Grundbildung hat sich letztlich nicht voll durchsetzen können; weniger aus didaktischen Gründen als aus interessengeschichtlichen Gründen der Erhaltung der „Verfügungsmacht über das Qualifikationsprofil . . . der Jugendlichen“ (Wiemann 1983, S. 120; vgl. Koll 1981, S. 213ff.).

Der berufspädagogisch wohl bedeutendste Reformsatz der 70er

Jahre, der auch in der Gegenwart fortwirkt (Cromme et. al. 1988), das Kolleg-Stufen-Modell Nordrhein-Westfalen, intendiert u. a. eine auf Allgemeinbildung gerichtete Erweiterung der Berufsbildung durch Wissenschaftsorientierung, die die (Ideologie-)Kritik wissenschaftlicher Ergebnisse und Methoden mit einschließt. In der Berufsbildung geht es dabei auch um die Entwicklung kognitiver Instrumente . . . , um die Ausbildung flexibler kognitiver Strukturen, welche Produktivität und Kreativität ermöglichen sollen (Kollegstufe NW 1972, S. 26). Die hier angestrebte Verbindung von Beruflichkeit und Wissenschaftlichkeit eröffnet die Chancen zum Erwerb höherer kognitiver Kompetenz. Damit ist aber auch das Risiko verbunden, daß der Kompetenzerwerb durch unangemessenen Umgang mit dem „Sprachspiel“ Wissenschaft behindert wird. Dies zeigen gerade die didaktisch-sprachkritischen Untersuchungen zu den Wirtschaftswissenschaften und ihrer Verwendung im Unterricht (Kroeger-Riehl 1972; Reetz/Witt 1974; Reetz 1976; Kutscha 1976 S. 107f.).

In dieser Zielsetzung höherer kognitiver Kompetenz besteht eine partielle Übereinstimmung mit der des Schlüsselqualifikations-Konzepts. Doch das Kollegstufenmodell erstrebt über Wissenschaftsorientierung vor allem die Gleichwertigkeit beruflicher und herkömmlich (allgemeiner) gymnasialer Bildung und gerät damit in die Auseinandersetzung kontroverser bildungs- und interessenpolitischer Kräfte.

Demgegenüber erfreut sich das Konzept der Schlüsselqualifikationen allgemeiner Zustimmung. Dies wohl vor allem auch, weil ihm wegen seiner arbeitsmarktpolitischen Herkunft im Unterschied zur bildungspolitischen Zielsetzung der 70er Jahre das Moment der (Ideologie-)Kritik fehlt. Denn bei den Bemühungen, berufliche Bildung aus funktionalistischer Verengung zu lösen und **fachliche mit allgemeinen Lernzielen zu verbinden**, wurde in den 70er Jahren häufig auf die Ideologiekritik von Haber-

mas und seine Interessenlehre zurückgegriffen (vgl. Leu 1978). Die Thematisierung des technischen praktischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteresses in der (Berufs-)Pädagogik geriet alsbald zu einer polarisierenden Gegenüberstellung von technischem Interesse mit dem ihm zugeordneten zweck rationalen Handeln und emanzipatorischem Interesse mit dem auf Kritik reduzierten kommunikativen Handeln. Vernachlässigt wurde das „praktische Erkenntnisinteresse“; „denn wer sich fortan auf Habermas brief, meinte durchweg das **emanzipatorische** Erkenntnisinteresse“. (Lange 1982, S. 738). Dies fand seinen Niederschlag im Prinzip der Kritik, das in Form „allgemeiner“ Reflexions- und Kritikfähigkeit eine Art übergeordneter Instanz für „bloß“ berufliche, technisch-fachliche Qualifikationen bilden sollte.

Damit wurde dem Allgemeinen eine mehr komplementäre Funktion zugewiesen. Vernachlässigt wurde der Gedanke, daß doch gerade auch fachliche Qualifikation als das „Besondere“ einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzweite und zu deren Qualität und Komplexität leisten könne (Leu 1978, S. 32; vgl. dazu auch Witt 1982, S. 766ff.). Insofern verstellt die Konzeptualisierung des Verhältnisses von Berufs- und Allgemeinbildung nach der abstrakten (Gattungs-)Interessenlehre von Habermas leicht den Zugang zum konkreten beruflichen Handeln und **seinen** Generalisierungsmöglichkeiten. Als angemessener mag daher ein handlungsbezogenes Konzept anzusehen sein, in dem fachliche auf allgemeine, praktische auf theoretische Kompetenzen zu beziehen sind (Leu 1978, S. 32f.).

Die „bewußte Handlungsfähigkeit“ des Auszubildenden gegenüber bloßer Funktionsfähigkeit betont auch Brater in seinen Diskussionsbeiträgen, in denen er davor warnt, die „Anforderungen des Beschäftigungssystems“ — „ohne Vermittlung über ein Bildungs- bzw. Persönlichkeitskonzept zu Zielen und Aufgaben des Bildungssystems zu

machen“ (Brater 1983, S. 37). Er ist einer der wenigen in der gegenwärtigen Diskussion um die Schlüsselqualifikationen, die pädagogisch aus der Perspektive des Individuums argumentieren, zu denen aber auch jene gezählt werden können, die berufliche Mobilität zur Leitmaxime berufsbildender Maßnahmen erheben (vgl. z. B. Dederling 1978; Koll 1981). Die Bedingungen des Beschäftigungssystems für die Persönlichkeitsentwicklung werden dabei von Brater besonders optimistisch gesehen. Er stellt sein betriebspädagogisch erprobtes Konzept zur Erlangung von Schlüsselqualifikationen in den Zusammenhang individueller Persönlichkeitsbildung. Demzufolge verlangen die Arbeitsverhältnisse heute ganz konkret eine „Entfaltung der Persönlichkeit“, eine „Entwicklung autonomer Handlungsfähigkeit, Vielseitigkeit“ und „moralischer Reife“ als konstitutive Elemente dessen, was heute real Persönlichkeit sein kann. Allerdings müsse die Ausbildung pädagogisch bewußt und gezielt im Sinne der neuen Aufgaben und Lernmöglichkeiten umgestaltet werden; es sei geradezu die historische Aufgabe des Ausbildungswesens und der Berufspädagogik „jene perspektivenreiche Bildungschance nicht ungenutzt verstreichen zu lassen, die sich gegenwärtig aus dem Beschäftigungssystem bietet“. Deshalb sei es erforderlich, daß sich die Berufsbildung in der Praxis von zahlreichen traditionellen Fixierungen löse, insbesondere „von ihrer Bindung an die fachlichen Lernzielkataloge der Berufsbilder“. (Brater 1987, S. 134). Es gehe darum, eine relativ breit angelegte selbständige berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln, „dieses übergeordnete Lernziel der beruflichen Bildung schließt bei genauer Prüfung nicht nur eine ganzheitliche‘ Bildung der kognitiven, affektiven und sensomotorischen Kräfte ein, sondern ebenso soziales Lernen und die Förderung politischen Bewußtseins“. (Brater 1987, S. 135).

Interessant ist in diesem Ansatz besonders, daß hier mit dem Konzept

der Persönlichkeitsentwicklung ausdrücklich am neuhumanistischen Bildungskonzept angeknüpft wird: Durch pädagogische Gestaltung von Lernen und Arbeiten soll ein Konzept von Schlüsselqualifikationen als Persönlichkeitsbildung realisiert werden. Es fragt sich jedoch u. a., ob die von Brater unterstellte Konvergenz betrieblicher und pädagogischer Intentionen der Realität entspricht.

Zur Systematisierung von Schlüsselqualifikationen

Es sollte jedoch an dieser Stelle nicht vergessen werden, daß der auf W. v. Humboldt sich berufende Versuch, individuelle Ansprüche der Persönlichkeitsbildung gegenüber den Zwecken gesellschaftlicher Institutionen durchzusetzen, eines der dominanten Themen und Motive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit ihrer Entstehung ist. Der Boden ist demzufolge bereit für Anregungen, das Konzept der Schlüsselqualifikationen mit dem der Persönlichkeitsentwicklung zu verbinden.

Besonderes Merkmal der Schlüsselqualifikationsdebatte ist es, daß die Schlüsselqualifikationen jeweils nicht als einzelne Qualifikationen, sondern als Qualifikationskataloge bzw. Lernzielsysteme diskutiert werden. Es wäre nun interessant zu wissen, ob diesen Systemen nur ordnende und aufzählende Funktion zukommt oder ob in ihnen nicht die Grundidee der Schlüsselqualifikationen zum Ausdruck kommt, nämlich Ganzheit und Geschlossenheit im Bildungsprozeß. In der Tat werden solche Ansprüche auf Geschlossenheit sichtbar. Dabei sind neben vorwiegend pragmatisch aufzählenden Katalogen vor allem zwei Varianten der Systematisierung von Schlüsselqualifikationen zu unterscheiden, nämlich solche, die mehr aus der Perspektive der Diskussion um die neuen Technologien und der Qualifikationsforschung mit entsprechenden Modellversuchen formuliert werden, und andere, die

einen mehr bildungstheoretischen Hintergrund erkennen lassen.

Als Beispiel für die technologieorientierte Systematik mag die Gruppierung gelten, die U. Laur-Ernst mit Rückgriff auf ein Forschungsprojekt zur Entwicklung von Ausbildungsmitteln im Bereich der CNC-Technik vorgeschlagen hat. Unterschieden wird hier folgendermaßen:

1. technikspezifische, formalmethodische Qualifikationen (z. B. Kenntnis von Bedienen, Prozeduren für computerisierte Produktionsmaschinen, programmierlogisches Denken),
2. fachinhaltlich übergreifende, „interdisziplinäre“ Kompetenzen (z. B. Elektronik-Kenntnisse für den Metallfacharbeiter) und
3. generell relevante technikunabhängige, personenbezogene Fähigkeiten (z. B. kooperatives Verhalten, Kreativität).

Betont wird in diesem Konzept die inhaltliche Gebundenheit auch der personbezogenen Fähigkeiten. Es gehe nicht um eine „formale Bildung“, auch nicht um eine reine Persönlichkeitsbildung, vielmehr „um eine ziel- und gegenstandsgebundene Entwicklung dieser Fähigkeiten“ (Laur-Ernst 1988).

Die zweite Systematiservariante ist stärker persönlichkeitsorientiert und basiert auf der traditionellen bildungstheoretischen Einteilung in „materiale“, „formale“ und „Persönlichkeits“-Bildung. Als „materiale“ Schlüsselqualifikationen werden dabei solche Kenntnisse und Fertigkeiten benannt, die die wirtschaftliche und soziale Allgemeinbildung, die elektronische Datenverarbeitung betreffen. Als „formale“ Schlüsselqualifikationen gelten z. B. selbständiges, logisches und kritisches Denken, Gewinnen und Verarbeiten von Informationen, selbständiges Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit; und als „personale“ Schlüsselqualifikationen werden z. B. Kooperationsbereitschaft, Eigenständigkeit, Leistungsbereitschaft sowie die Arbeitstugenden Zuverlässigkeit, Exaktheit usw. benannt (vgl. z. B. Refa 1989; Schelten 1987).

In diesem Ansatz ist sicherlich etwas von der bildungstheoretischen Idee der Ganzheitlichkeit von Schlüsselqualifikationen enthalten. Positiv einzuschätzen ist auch, daß die Wissensbasis von Schlüsselqualifikationen ausdrücklich genannt wird. Dies ist zu betonen gegenüber manchen pragmatischen Interpretationen von Schlüsselqualifikationen, in denen vernachlässigt wird, daß Ziele höherer Komplexität die Wissensbasis mit einschließen.

Kritisch ließe sich gegenüber diesem Systematisierungsansatz einwenden, daß die auf F. Schlieper zurückgehende Dreiteilung material — formal — personal logisch nicht stringent ist, da personale entweder auch materiale oder formale Ziele sind. Zu bedenken ist ferner, daß die Unterscheidung material — formal einen Dualismus von Wissen und Können suggeriert, den es ja gerade zu überwinden gilt.

Betrachtet man die Systematisierungsansätze im Hinblick auf die dahinter stehenden theoretischen Konzepte, so zeigt sich, daß jeweils curriculum- bzw. lernzieltheoretisches Vokabular sich mengt mit der persönlichkeitspsychologischen Begrifflichkeit. Mithin wäre zunächst einmal zu theoretisch angemessener Systematik vorzustoßen, wenn man zur Strukturierung entweder auf Curriculumtheorien oder auf Persönlichkeitstheorien zurückgriffe.

Curriculum theoretisch könnte folgendermaßen angesetzt werden: Geht man davon aus, daß es sich bei Schlüsselqualifikationen um solche mit relativ hoher **Komplexität** (mehrere Dimensionen des Verhaltens) und **Abstraktion** (große Zahl subsumierbarer Situationen) handelt, so ließen sich diese Begriffe auch zur Systematisierung der Schlüsselqualifikationen heranziehen.

Wie in der **Lernzieldiskussion** bereits verwendet (vgl. Schmitt 1983), ergäbe sich eine **Matrix**, auf deren Feldern der Komplexitäts- bzw. Ab-

straktionsgrad der jeweils in Frage stehenden Schlüsselqualifikation abzutragen wäre. Die Zweckmäßigkeit einer solchen Systematik ergibt sich allein schon daraus, daß Komplexitäts- und Abstraktionsgrad häufig miteinander verwechselt werden bzw. daß nur Abstraktion und nicht Komplexität Berücksichtigung finden (wie z. B. bei Mertens). Soll eine derartige Systematik zugleich Verwendung als Lehrzielsystem finden, so muß man sich darüber im klaren sein, daß es sich hier um eine Lernzielformulierung mittels Dispositionsbegriffen handelt. So ist z. B. die Disposition „Selbständigkeit“ bei einer Person zu vermuten, wenn entsprechendes Verhalten entsprechend häufig auftritt. Es handelt sich hier zwar um ein hypothetisches Konstrukt, aber zugleich um einen sinnvollen interpretativen Begriff, der „das regelmäßige Auftreten unterschiedlicher, inhaltlich aber verwandter autonomer Verhaltensweisen“ erklärt (Schmitt 1983, S. 612). Die Verwendung dieser Matrix setzt jedoch erhebliche theoretische Vorarbeit voraus, wobei der Zusammenhang zwischen erwünschter Disposition (Schlüsselqualifikation) und einem bestimmten Spektrum von Verhaltensweisen begründet

dargestellt werden müßte. Taxonomische Vorschläge aus der Praxis der Berufsausbildung (vgl. Siemens-Studie PETRA), die partiell auf der Linie der vorgeschlagenen Matrix liegen, zeigen jedoch, daß bei der Zuordnung von Verhaltensweisen zu Dispositionen (Schlüsselqualifikationen) eher pragmatisch als überprüft theoretisch verfahren wird.

Um zu einem theoretisch wie praktisch umfassenden Konzept von Schlüsselqualifikationen zu gelangen, das auch den Ansprüchen einer ganzheitlich orientierten Persönlichkeitsbildung Rechnung trägt, sollte man auf entsprechende Persönlichkeitstheorien zurückgreifen. Eine pädagogisch-anthropologisch orientierte Theorie dieser Art, die auch mit modernen psychologischen Persönlichkeitstheorien kompatibel ist, wurde von Heinrich Roth entwickelt.

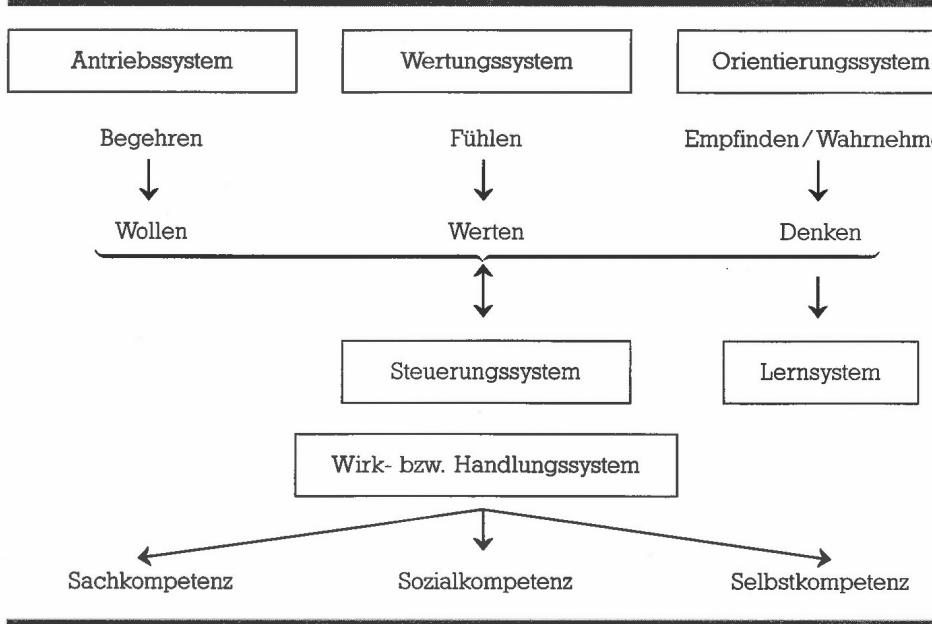
Im Mittelpunkt der Rothschen Persönlichkeitslehre steht die **menschliche Handlungsfähigkeit**. Nach der Eigenart ihres Beitrages für das menschliche Handeln faßt Roth sehr unterschiedliche „Systeme menschlicher Kräfte und Fähigkeiten“ zusammen (1966, Bd. 1, S. 366 ff.).

Roth deutet die menschliche Entwicklung als „zunehmende Freiheit aus instinktiven Verhaltensregelungen und den durch die primären Sozialisationsprozesse in uns automatisierten sozialen und moralischen Verhaltensnormen.“ (Roth 1971, S. 447). Die pädagogische Aufgabe besteht deshalb in der Entwicklung reifer Handlungsfähigkeit durch Entfaltung und Förderung der fünf vorgelagerten Systeme und mittels Ausdifferenzierung des Wirk- bzw. Handlungssystems durch Entfaltung und Vermittlung

- sacheinsichtigen Verhaltens und Handelns (Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit)
- sozialeinsichtigen Verhaltens (Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit)
- werteinsichtigen Verhaltens (Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit).

In einer **Systematik von Schlüsselqualifikationen**, die auf einem solchen Persönlichkeitsmodell basiert, wären mithin **Verhaltensbereitschaften** in Form von Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen zu unterscheiden, die dem beruflichen Handlungssystem **biografisch vorgelagert sind**, von solchen Verhaltensbereitschaften, die das **berufliche Handeln selbst betreffen**. Somit wären zur ersten Gruppe vor allem **Einstellungen und Haltungen** zu rechnen, die aus dem Antriebssystem (z. B. Leistungsmotivation), aus dem Wertesystem (z. B. Verantwortungsbewußtsein), aus dem Orientierungssystem (z. B. Abstraktionsfähigkeit) aus dem Lernsystem (z. B. Fähigkeit zur Revision verfestigter Begriffe/Schemata) und aus dem Steuerungssystem (z. B. Aufrechterhaltung von Ausdauer, Interesse) resultieren. Diese persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten und Einstellungen wären zu unterscheiden von den Schlüsselqualifikationen, die stärker auf berufliche Situationsfelder bezogen sind. Dabei geht es entweder mehr um leistungs- und berufsaufgabengerechte kognitive Fähigkeiten oder um sozialgerichtete, kommunikative Fähigkeiten. Mithin ließen sich unterscheiden:

Persönlichkeitsmodell nach H. Roth *)



*) H. Roth 1966, S. 367 ff.; 1971, S. 203 ff. und S. 379 ff.

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.).

Dabei wäre zu überlegen, ob die hier so bezeichneten persönlichen charakterlichen Grundfähigkeiten überhaupt als Schlüsselqualifikationen zu bezeichnen wären. Einem Vorschlag Schmiels folgend sollte dies 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 (Schmiel 1988).

Die Systematisierung nach dem Rothschen Persönlichkeitsmodell bietet den Vorteil theoretischer Begründbarkeit und konzeptioneller Geschlossenheit. Es finden alle psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit, nämlich die des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns Berücksichtigung. Kritiker, die die kognitive Kopflastigkeit des Schlüsselqualifikations-Konzeptes beklagen, finden hier Aufklärung sowohl über den Zusammenhang emotional-motivationaler Voraussetzungen kognitiver Leistungsfähigkeit wie andererseits über die kognitive Bedingtheit menschlichen Fühlens, Wollens und Handelns.

(Fortsetzung folgt in der nächsten Ausgabe BWP 6/89.)

„Unternehmensübergreifende Normierung des Ausbildungssystems“

Peter Meyer-Dohms Aussagen in seinem Beitrag „Unternehmensübergreifende Normierung des Ausbildungssystems“ sind ein wichtiger Beitrag zur Debatte über die „besonderen Berufe für lernschwache Jugendliche“. Sie besagen nämlich nichts anderes, als daß Berufsordnungen, die sich nicht am langfristigen Qualifikations- und Beschäftigungsbedarf der Wirtschaft orientieren, keine Aussicht auf dauerhafte Beschäftigung eröffnen. Diese Aussage trifft nicht irgend jemand. Prof. Dr. Peter Meyer-Dohm ist für die Ausbildung eines der größten Ausbildungsbetriebe der Bundesrepublik Deutschland, der Volkswagenwerk AG in Wolfsburg, verantwortlich.

Peter Meyer-Dohm beschreibt das zukunftsorientierte Ausbildungskonzept: Die Berufsausbildung muß breit angelegt sein, womit erst die vielfältige Einsatzfähigkeit der ausgebildeten Mitarbeiter ermöglicht wird. Aus der Unternehmenssicht erleichtert eine solch breite Ausbildung die Personalplanung und die Einführung neuer Techniken. Gleichwohl ist eine solche Ausbildung nicht nur aus der Sicht der Unternehmensleitung eine langfristig sinnvolle und die Anpassung an die technisch-ökonomische Entwicklung fördernde Investition. Sie hat ganz konkrete Vorteile für den einzelnen Arbeitnehmer: Auszubildende erhalten eine relativ einheitliche Berufs-Ausbildung, „die gleichen Ausbildungschancen, und es entstehen keine z. B. von der Vorbildung abhängige Klassen mehr oder weniger intensiv ausgebildeter Jugendlicher“ – so die zu unterstützende Position des Autors.

Der Autor vertritt damit die Auffassung der im Bundesinstitut für Berufsbildung bei der Neuordnung der Berufe zusammenarbeitenden Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, daß die seit 1969 geltenden Normen des Berufsbildungsgesetzes auch heute noch ausreichende Instrumente für die unternehmensübergreifende Normierung des Ausbildungssystems bieten. Das Berufsbildungsgesetz von 1969 ist Ausdruck der öffentlichen Verantwortung für die betriebliche Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Sie drückt sie im konkreten Vollzug dadurch aus, daß der Staat die Kompetenzen für die materielle Regelung der Berufsausbildung wahrnimmt, während er die Durchführung der Berufsausbildung quasi treuhänderisch auf die Privatwirtschaft und öffentlichen Verwaltungen übertragen hat. Mit der staatlichen Anerkennung der Ausbildungsberufe werden über diebildungspolitischen Normen hinaus weitgehende sozialrechtliche Absicherungen und tarifrechtliche Verbindlichkeiten bewirkt.

Dieses Berufsbildungssystem lebt vom offenen Zugang zu allen Berufen, d. h. es gibt keine staatlich verordneten „Abiturientenberufe“ oder „Sonderschülerberufe“. Gleichwohl sind die Anforderungsprofile der ca. 380 Berufe so unterschiedlich, daß sie auch Jugendlichen ohne Schulabschluß eine reale Chance bieten, einen am Arbeitsmarkt verwertbaren Ausbildungsschluß zu erreichen. Die vom Berufsbildungsgesetz gebotenen Möglichkeiten der individuellen Verkürzung der Berufsausbildung für Jugendliche mit besseren Schulabschlüssen und der individuellen Verlängerung der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche bieten im Rahmen der Norm genügend Flexibilität, um allen eine breite Grundlage in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu geben.

Peter Meyer-Dohm hat wie viele seiner Kollegen in Großbetrieben den Nachweis erbracht, daß gerade benachteiligte Jugendliche, denen in ihrer Schullaufbahn allzu häufig Unfähigkeit bescheinigt worden war, unter der Anleitung erfahrener Ausbilder in der praktischen Berufsausbildung ungeahnte Lernerfolge erzielten. Gerade dieses soziale Engagement deutscher Großbetriebe in der Berufsausbildung hat wesentlich dazu beigetragen, daß das duale System weltweit als Waffe gegen die drop outs, die aus dem Bildungssystem Herausfallenden, gefeiert wird. Es ist zu wünschen, daß die deutschen Großbetriebe, namentlich auch die Volkswagenwerk AG, ihr Ausbildungsplatzangebot trotz sinkender Schülerzahlen nicht zurückfahren, sondern die herausragenden Fähigkeiten ihrer Ausbilder und die exzellente Ausstattung ihrer Lehrwerkstätten einem steigenden Anteil benachteiligter Jugendlicher zugute kommen lassen.