

Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen



URSULA SCHARNHORST
Prof. Dr., Forschungsfeld-
leiterin am Eidgenössischen
Hochschulinstitut für
Berufsbildung (EHB)
ursula.scharnhorst@ehb.swiss

Seit den 2000er Jahren wird in allgemeinen bildungspolitischen Rahmenkonzepten und Kompetenzkatalogen die Bedeutung transversaler Kompetenzen betont. Darunter werden Kompetenzen verstanden, die für alle Individuen in modernen Wissensgesellschaften als zentral erachtet werden, um private, gesellschaftliche und berufliche Situationen bewältigen und mitgestalten zu können. Die verschiedenen Beschreibungen und Definitionen weisen viele Gemeinsamkeiten auf, wie ein Vergleich von drei internationalen Kompetenzkatalogen zeigt. Aufgrund theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde muss die Transversalität von Kompetenzen jedoch kritisch hinterfragt werden. Im Beitrag wird erörtert, unter welchen Bedingungen Kompetenzen breit übertragen und transversal genutzt werden können und ob kontextunabhängige Kompetenzen eine realistische Vorstellung sind.

Definition und Merkmale von transversalen Kompetenzen

Im Projekt »Definition and Selection of Competencies« (1997–2005) verfolgte die OECD das Ziel, einen fundierten konzeptuellen Rahmen für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen und für die Unterstützung internationaler Studien zur Kompetenzmessung zu entwickeln. Schlüsselkompetenzen wurden wie folgt definiert: »So sind Schlüsselkompetenzen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben usw. erforderlich. Solche übergreifenden (transversalen) Kompetenzen werden als Schlüsselkompetenzen definiert« (OECD 2005, S. 9). Ihr transversaler Charakter wurde auch dadurch betont, dass Schlüsselkompetenzen für alle Menschen notwendig und wichtig sein sollen (ebd., S. 10).

Inzwischen liegen verschiedene Kataloge für transversale Kompetenzen vor, wobei diese unterschiedlich bezeichnet werden: Schlüsselkompetenzen, Life Skills, Essential Skills, 21st Century Skills, etc. Im Folgenden wird von transversalen Kompetenzen gesprochen – außer dort, wo die Begrifflichkeit bestimmter Kompetenzkataloge aufgenommen wird.

In seinem Gutachten für das OECD-Projekt analysierte WEINERT (1999) verschiedene Kompetenzkonzepte und damit verbundene Probleme. In Bezug auf die Definition, Analyse und Förderung von transversalen Schlüsselkompetenzen wies er auf ein wissenschaftliches Dilemma hin: Aus prak-

tischer Sicht müssten sie prioritär gefördert werden, aber theoretisch und empirisch zeige sich, dass sie nicht als separates Set von Kompetenzen gelernt werden könnten, sondern an bestimmte Inhaltsbereiche gebunden seien (vgl. ebd., S. 11). Aus diesem Grund, aber auch, um den Kompetenzbegriff von allgemeinen kognitiven Fähigkeitskonstrukten abzugrenzen, schlug er vor, Kompetenzen als individuelle kognitive Leistungsdispositionen für bereichsspezifische Situationen und Anforderungen zu verstehen. Gleichzeitig hob er hervor, dass Kompetenzen auch motivationale Aspekte beinhalten. In seiner weit bekannten Definition erweiterte er dann den Kompetenzbegriff explizit, um nicht-kognitive Aspekte einzuschließen (vgl. WEINERT 2001, S. 27 f.). Gemäß diesem Verständnis sind auch transversale Kompetenzen kontextualisierte, funktionale Fähigkeiten zur Lösung von Aufgabenstellungen in der Lebens- und Arbeitswelt. Sie werden in einem Kontext oder bei der Bewältigung von bestimmten Situationen erworben, doch wird angenommen, dass sie auf andere Situationen und/oder Kontexte übertragbar sind.

Als transversale Kompetenzen gelten einerseits Grundkompetenzen (z. B. in Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) und andererseits methodische Kompetenzen (z. B. Nutzung von Medien und Informationstechnologien), soziale und personale Kompetenzen (z. B. Kooperationsfähigkeit, Selbstregulation) sowie kognitive Kompetenzen (z. B. kritisches Denken, Problemlösen).

Drei supranationale Rahmenkonzepte zu transversalen Kompetenzen werden nachfolgend kurz vorgestellt und mit kritischen Überlegungen oder Ergebnissen kommentiert.

Schlüsselkompetenzen der OECD

Grundlegend für diesen Kompetenzrahmen und die aufgeführten Schlüsselkompetenzen sind reflexives Denken und Handeln, welche die Anwendung metakognitiver Fähigkeiten, Kreativität und eine kritische Haltung voraussetzen (vgl. OECD 2005, S. 10). Die Schlüsselkompetenzen werden in drei Kategorien unterteilt:

1. Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln,
2. Interagieren in heterogenen Gruppen und
3. Autonomes Handeln.

Diese Kategorien werden weiter differenziert (vgl. ebd., S. 12 ff. und Abb. 1, S. 20).

Aufgrund aktueller Entwicklungstrends wurden die Schlüsselkompetenzen von 2005 mit Blick auf den Zeithorizont 2030 erneut reflektiert (vgl. RYCHEN 2016). Dabei wurden zusätzlich drei »transformative Kompetenzen« identifiziert, die in der Bildung künftig berücksichtigt werden sollten, um junge Menschen auf die zunehmende Notwendigkeit vorzubereiten, innovativ, verantwortungsvoll und bewusst zu handeln: (1) die Schaffung neuer ökonomischer, sozialer und kultureller Mehrwerte, (2) der Umgang mit Spannungen und Dilemmata sowie (3) die Übernahme von Verantwortung (vgl. OECD 2018, S. 5 f.).

Die drei transformativen Kompetenzen würden ihrerseits auf (transversalen) Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit, Kreativität, Neugier, Offenheit, Systemdenken und Selbstregulation gründen. Diese transversalen Kompetenzen werden zusammen mit vielen anderen in einem Anhang aufgelistet, weil sie gemäß OECD (2018, Anhang 2) einem Review unterzogen werden, der sich an folgenden Leitfragen orientiert, die auf die kritischen Punkte solcher Kompetenzkonstrukte hinweisen:

Klarheit der Definition: Hat die Kompetenz eine allgemein gebräuchliche und verständliche Definition?

Relevanz (für 2030): Befähigt sie Personen, allein oder in Kombination mit anderen Kompetenzen, mit zukünftigen Herausforderungen umzugehen?

Interdependenz: Lässt sich sagen, wie sich die Kompetenz zusammen mit anderen entwickelt?

Impact: Ist ein bedeutsamer Einfluss auf künftige Ergebnisse im Lebensverlauf erwiesen?

Erlernbarkeit: Kann die Kompetenz in Lernprozessen entwickelt und erlernt werden?

Messbarkeit: Ist sie quantitativ und/oder qualitativ messbar?

Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen der EU

Der Referenzrahmen der EU beschreibt Schlüsselkompetenzen, die für die persönliche Entwicklung sowie für die Beschäftigungsfähigkeit, die soziale Inklusion und die aktive Bürgerschaft erforderlich sind (vgl. EU PARLAMENT UND RAT 2006; EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN 2007). Neue Empfehlungen führten zu einer leichten Anpassung der acht Schlüsselkompetenzen von 2006, die nun folgende Kompetenzbereiche umfassen (vgl. EUROPEAN UNION 2019 und Abb. 1):

1. Lese- und Schreibkompetenz (Literalität)
2. Kompetenz für Mehrsprachigkeit
3. Mathematische und naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Digitale Kompetenz
5. Personale und soziale Kompetenz sowie Lernkompetenz
6. Bürgerkompetenz
7. Unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Schlüsselkompetenzen werden definiert als situationsgerechte Kombinationen aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Die Schlüsselkompetenzen 1 bis 3 gelten als Grundkompetenzen, 4 bis 8 werden als transversal¹ und maßgeblich für den Zugang zum Arbeitsmarkt und das weitere Lernen bezeichnet (vgl. EU COMMISSION 2017 a). Allen acht Schlüsselkompetenzen liegen weitere transversale Kompetenzdimensionen zugrunde (personale, soziale und kognitive).

Gefordert wird, dass transversale Kompetenzen integrativer Bestandteil in allen Bildungskontexten (frühe Bildung bis Hochschulbildung) sind. So wurde bereits in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rats (EU RAT 2009) betont, dass die Entwicklung von transversalen Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Grund- und Weiterbildung gestärkt werden müsse. Eine Konsultation zu den Schlüsselkompetenzen (vgl. EU COMMISSION 2017 b; auch SCHARNHORST/KAISER 2018 a) ergab, dass diese

- offen sind für unterschiedliche Zielgruppen,
- als Bausteine verstanden werden, die nicht separat zu vermitteln sind,
- mit arbeits- und alltagsrelevanten Situations- und Themenbezügen konkretisiert werden müssen, und dass
- die Kompetenzorientierung und der Transfer beim Lehren und Lernen unterstützt werden müssen, was
- geeignete Instrumente zur Erfassung der Schlüsselkompetenzen voraussetzt.

¹ In Publikationen zum Referenzrahmen werden die Begriffe »transversale oder übergreifende Kompetenzen« sowie »Querschnittskompetenzen« synonym verwendet.

Die Definition sowie der gegenseitige Bezug und die Abgrenzung der Schlüsselkompetenzen wurde zum Teil als zu wenig klar bemängelt und die evidenzbasierte Forschung dazu als gering eingeschätzt.

Kompetenzen des 21. Jahrhunderts (21st Century Skills)

Unter diesem Begriff werden einerseits Grundkompetenzen und Kompetenzen für den Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verstanden. Andererseits wird der Begriff von verschiedenen Rahmenkonzepten beansprucht (vgl. VOOGT/PAREJA ROBLIN 2012), darunter das bekannte »Framework for 21st Century Skills«² mit den transversalen 4K (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken), zusammen als »Lern- und Innovationsfähigkeiten« bezeichnet. Weitere transversale Kompetenzen sind als »Lebens- und Karrierekompetenzen« aufgelistet. Dieser Rahmen wurde von der Partnership for 21st Century Learning (P21) erstellt (vgl. Abb. 1), einer Non-Profit-Orga-

nisation in den USA, die sich seit den frühen 2000er Jahren für Bildung im digitalen Kontext einsetzt. In der US-Bildungspolitik ist dieser Rahmen breit verankert, aber er entspricht auch den Forderungen der OECD (vgl. SCHLEICHER 2013³) und des World Economic Forum (WEF 2016).

Kritische Stimmen, wie beispielsweise KIRSCHNER/STOYANOV (2020), betonen jedoch, dass wenig Konsens darüber bestehe, was 21st Century Skills seien und wie viele es davon gebe, weil das erwähnte Konzept seit 2009 laufend erweitert worden sei. Die 4K-Kompetenzen seien zudem seit Langem erklärte Bildungsziele, sodass eigentlich nur die Kompetenzen zum Umgang mit Informationen (information literacy, information management) dem 21. Jahrhundert zugeordnet werden könnten. Zudem seien manche der Konstrukte nicht Kompetenzen, sondern stabile Charaktereigenschaften (z. B. Kreativität, Leadership, Anpassungsfähigkeit), die nicht direkt unterrichtet werden könnten. Die Autoren untermauern ihre kritische Sicht mit Ergebnissen einer Studie, in der 95 Experten aus verschiedenen Berufsfeldern und Funktionen in Europa und den USA Vorschläge

Abbildung 1
Rahmenkonzepte

Schlüsselkompetenzen der OECD (2005, 2019)	Schlüsselkompetenzen der EU (2018)	Partnership for 21st Century Learning (2019)
Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln <ul style="list-style-type: none"> • Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Text • Interaktive Nutzung von Wissen und Informationen • Interaktive Anwendung von Technologien 	Grundkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Lese- und Schreibkompetenz • Kompetenz für Mehrsprachigkeit • Mathematische, naturwissenschaftlich-technische Kompetenz • Digitale Kompetenz 	Grundkompetenzen (core skills) <ul style="list-style-type: none"> • Lesen, Schreiben, Mathematik etc. • Dazu: Kernthemen wie Globalität, Nachhaltigkeit, Bürgerschaft, Unternehmergeist Kompetenzen im Umgang mit Informationen, Medien und Technologien
Interagieren in heterogenen Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • Unterhalten von tragfähigen Beziehungen • Kooperation • Bewältigung und Lösung von Konflikten 	Transversale Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Personale, soziale Kompetenz, Lernkompetenz • Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit • Unternehmerische Kompetenz • Bürgerkompetenz 	Lern- und Innovationskompetenzen (4 K) <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation • Kooperation • Kritisches Denken • Kreativität
Autonomes Handeln <ul style="list-style-type: none"> • Handeln im größeren Kontext • Lebenspläne und persönliche Projekte realisieren • Rechte, Grenzen und Bedürfnisse wahrnehmen 		Lebens- und Karrierekompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Soziale und interkulturelle Kompetenzen • Initiative und Selbststeuerung • Produktivität und Verantwortlichkeit • Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
Drei transformative Kompetenzen (neu 2019)		

Legende: grün = Grundkompetenzen und digitale Kompetenz; blau = soziale Kompetenzen, orange = personale Kompetenzen, schwarz = keine Entsprechung

² vgl. Battelle for Kids 2019 – URL: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf (Stand: 10.12.2020)

³ <https://re-publica.com/de/member/8917> (Stand: 10.12.2020)

zur Frage generierten, wie Jugendliche auf den effektiven und effizienten Umgang mit Informationen vorzubereiten seien, um für den Arbeitsmarkt der Zukunft optimal gerüstet zu sein. Mittels Group Concept Mapping (GCM)⁴ wurden 239 Vorschläge zu 15 Clustern verdichtet, die passend betitelt wurden: z. B. Kritisches Denken, Kompetenztransfer, Metakognition und Reflexion, Aufbau von Selbstwirksamkeit, Kooperation, Grundkompetenzen, aber auch Lernen in authentischen Situationen, duales Lernen, Neugestalten der Schulen, Professionalisierung der Lehrpersonen, u. ä. Die 15 Cluster wurden auf ihre Kohärenz sowie ihre beurteilte Wichtigkeit und Umsetzbarkeit überprüft. Die Beurteilungen zur Wichtigkeit und zur Umsetzbarkeit wurden miteinander in Bezug gesetzt, was im Ergebnis zeigte, dass die als am wichtigsten erachteten Vorschläge – Metakognition und Reflexion, Kompetenztransfer und kritisches Denken – gleichzeitig diejenigen sind, die als sehr schwierig umsetzbar beurteilt werden. Hingegen wurde den Clustern Literalität, Numeralität, Umgang mit Informationen und Kooperation, die als relativ leicht vermittelbar beurteilt wurden, auch eine relativ geringe Wichtigkeit zugesprochen.

Abbildung 1 verdeutlicht, dass die drei vorgestellten Rahmenkonzepte, trotz unterschiedlicher Kategorisierungen, viele Gemeinsamkeiten bezüglich transversaler Kompetenzen aufweisen.

Wie werden Kompetenzen transversal?

Wer über transversale Kompetenzen verfügt, hat gelernt, deren ursprünglich begrenzten Anwendungsbereich zu erweitern, sodass sie auch in vielen anderen oder neuen Situationen eingesetzt werden können. Das bedingt, dass die Ähnlichkeiten zwischen bekannten und neuen Anwendungssituationen erkannt werden und dass es gelingt, vorhandenes Wissen und Können auf neue Problemstellungen anzupassen (vgl. SCHARNHORST/KAISER 2018b). Transversalität ist also kein inhärentes Merkmal einer besonderen Kategorie von Kompetenzen, sondern hängt vielmehr von der individuellen Transferfähigkeit⁵ ab. Kurz: Kompetenzen werden nur transversal, wenn Individuen sie tatsächlich auf andere Situationen übertragen und dort wirksam nutzen können.

Ähnlichkeiten zwischen unterschiedlichen Problemstellungen zeigen sich oft in kognitiven, allgemeinen methodischen, sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzanfor-

derungen, während fachspezifische Wissens Elemente und Prozeduren in der Regel kontextgebunden bleiben.

Kompetenztransfer erfolgt intuitiv, wenn sich eine Person in einer neuen oder anders strukturierten Problemstellung an Wissens Elemente oder Vorgehens- und Verhaltensweisen »erinnert fühlt«, die bereits in früheren Situationen zum Ziel führten. So werden eigene Erfahrungen zunehmend vernetzt und implizites handlungsleitendes und -wirksames Wissen wird aufgebaut. Im Hinblick auf die gezielte Vermittlung von Kompetenzen interessieren die Merkmale kompetent gelöster (beruflicher) Aufgaben. Sie werden daher auch explizit beschrieben (von Handelnden und Beobachtenden). Beziehen sich solche Beschreibungen auf konkrete Anforderungssituationen, machen sie kompetentes Handeln oder Problemlösen in seinen verschiedenen Facetten deutlich, indem fachliche, soziale und personale Aspekte des Wissens und Könnens beschrieben werden. Klar operationalisierte Kriterien eignen sich auch zur Vermittlung und Überprüfung der entsprechenden Kompetenzen. Es gibt Kompetenzen, deren breite Anwendbarkeit gesellschaftlich so gut verankert ist (z. B. eine Zusammenfassung erstellen), dass sie im Hinblick auf die vielfältigen möglichen Anwendungen relativ problemlos verallgemeinert formuliert und direkt als transversale Kompetenz (z. B. Zusammenfassen als Lernmethode) vermittelt werden können. Auch in bildungspolitischen Rahmenkonzepten wie den oben vorgestellten werden transversale Kompetenzen in einer verallgemeinerten Form beschrieben, die von konkreten Handlungszusammenhängen abstrahiert. Diese generischen Beschreibungen sind aber viel interpretationsoffener, obschon sie auch ohne Operationalisierung (vermeintlich) verständlich und klar sind, weil sie auf Fähigkeitskonstrukte verweisen, die auch im Alltagsverständnis oft zur Erklärung kompetenten Handelns herangezogen werden. Generische Kompetenzbeschreibungen erscheinen meist einleuchtend und legen die Transversalität der entsprechenden Kompetenzen nahe, sodass kaum zu bezweifeln ist, dass diese sehr breit nutzbar sind und ihre Vermittlung hohe Priorität haben sollte. Dabei wird aber vergessen, dass Transversalität kein unabhängiges Merkmal von Kompetenzen ist, sondern eben eines, das kompetent handelnde Personen kennzeichnet.

Geringe empirische Evidenz für die breite Transferierbarkeit von Kompetenzen

Verschiedene Studien zeigen, dass Expertengruppen gewisse Kompetenzen als transversal beurteilen und auch darin übereinstimmen, dass diese in Bildungsprozessen prioritär vermittelt werden sollten. Viel seltener wird eingeschätzt, wie breit übertragbar solche Kompetenzen sind. Eine EU-Studie verglich Berufskompetenzprofile und entwickelte dazu einen Index für die Übertragbarkeit von Kompetenzen zwischen Berufen und Sektoren⁶, der zeigte, dass

⁴ GCM ist eine Methode, die qualitative Aussagen in Gruppen mit multivariaten Analysen verknüpft, um sie in objektiver Weise zu organisieren.

⁵ Diese ist abhängig von der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit, kann aber zu einem guten Teil auch pädagogisch vermittelt werden.

⁶ Darunter auch 22 fachübergreifende Sozial- und Selbstkompetenzen, die in Anlehnung an die Europäische Klassifikation für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO) definiert wurden.

Abbildung 2

Übertragbarkeit von Kompetenzen zwischen Berufen und Sektoren

Hohe Übertragbarkeit (66,6 – 100 % der Berufe)	Mittlere Übertragbarkeit (33,3 – 66,5 % der Berufe)	Geringe Übertragbarkeit (0 – 33,2 % der Berufe)
<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit • Kommunikation • Leistungsorientierung • Problemlösung • Eigenständigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstkontrolle und Stressresistenz • Flexibilität • Zwischenmenschl. Verständnis • Kundenorientierung • Wirkung/Einflussnahme • Ordnung, Qualität, Genauigkeit • Initiative • Planung und Organisation • Analytisches Denken 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstvertrauen • Kreativität • Lebenslanges Lernen • Organisationsbewusstsein • Führungsqualitäten • Förderung anderer • Umgang mit Informationen • Konzeptuelles Denken

von 22 Sozial- und Selbstkompetenzen, die als transversal gelten, nicht alle gleichermaßen gut transferierbar sind (vgl. RPIC-VIP 2011 und Abb. 2).

Zu beachten ist, dass hinter den Ergebnissen, die dieser Index zur Übertragbarkeit von Sozial- und Selbstkompetenzen lieferte, letztlich Experteneinschätzungen stehen, nicht aber real beobachtete Transfer-Erfolge von Arbeitnehmenden. Generell ist festzuhalten, dass sich durch Expertenkonsens nicht vorhersagen lässt, ob und wie breit Personen Kompetenzen, über die sie in bestimmten Handlungskontexten verfügen, auf andersartige oder neue Problemstellungen transferieren können.

Die empirische Evidenz dafür, dass Kompetenzen, denen Transversalität zugeschrieben wird, tatsächlich breit transferierbar sind, ist leider gering. Die lern- und kognitionspsychologische Forschung hat immer wieder gezeigt, dass Kompetenzen relativ eng an die Situationen gebunden sind, in denen sie erworben wurden (vgl. auch DIETZEN in diesem Heft) und dass ihr Transfer auf andere Situationen viel beschränkter ist als gewünscht. Mit Bezug auf die Expertiseforschung betont auch KLIEME (2004), dass die Befunde gegen zu große Erwartungen an die breiten Transfermöglichkeiten von Schlüsselkompetenzen sprächen: »Die Vor-

stellung, bereichsspezifische Kompetenzen könnten durch einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, ist [...] illusionär« (S. 11). Zudem ermöglichen Schlüsselkompetenzen nur zusammen mit bereichsspezifischen Fachkompetenzen die Bewältigung komplexer Aufgaben in realen Kontexten. Flexible und kompetente Wissensnutzung ist »weniger eine Funktion des erworbenen Wissens selbst, als vielmehr der Art des Wissenserwerbs« (WEINERT 1998, S. 116). Auch wenn Wissen in einer sehr allgemeinen Form vorliegt (z. B. als allgemeingültiges Prinzip), kann es oft nicht einfach eingesetzt werden, sondern die Anwendung muss in unterschiedlichsten Situationen geübt werden, bevor die Lernenden es verallgemeinern.

Grundsätzlich ist die duale berufliche Bildung mit betrieblichen, überbetrieblichen und schulischen Lernorten jedoch geeignet, um den vielfältigen Transfer von Kompetenzen zu unterstützen und deren transversale Nutzung zu fördern. Auszubildende werden transferfähig(er), wenn die Auszubildenden an allen Lernorten sie anregen, bereits erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen aktiv auf andere, ähnliche Situationen zu übertragen und sie diese Transfermöglichkeiten mit ihnen auch bewusst reflektieren. ◀

LITERATUR

EU COMMISSION: Report on a literature review of reforms related to the 2006 European Framework of Key Competences for lifelong learning and the role of the Framework in these reforms. Luxemburg 2017 a

EU COMMISSION: Support of the stakeholder consultation in the context of the Key Competences review. Report on the results of the stakeholder consultation. Brüssel 2017 b

EUROPEAN UNION: Key competencies for lifelong learning. Luxemburg 2019

EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN: Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg 2007

EU PARLAMENT UND RAT: Empfehlungen des europäischen Parlamentes und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2006/962/EG). Brüssel 2006

EU RAT: Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (»ET 2020«). Amtsblatt der europäischen Union 2009/C 119/02 vom 28.05.2009

KIRSCHNER, P. A.; STOYANOV, S.: Educating Youth for Nonexistent/Not Yet Existing Professions. In: Educational Policy 34 (2020) 3, S. 477–517

KLIEME, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56 (2004) 6, S. 10–13

OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris 2005

OECD: The future of education and skills. Education 2030. Paris 2018

RPIC-ViP: Übertragbarkeit von Kompetenzen zwischen Wirtschaftssektoren: Ihre Rolle und Bedeutung im Hinblick auf die Beschäftigung in Europa. Luxemburg 2011

RYCHEN, D.: Education 2030: Key competencies for the future. (Working paper: E2030 Conceptual Framework: Key competencies for 2030 [DeSeCo 2.0], OECD). Paris 2016

SCHARNHORST, U.; KAISER, H.: Transversale Kompetenzen (Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts »Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien«). Bern 2018 a

SCHARNHORST, U.; KAISER, H.: Transversale Kompetenzen für eine ungewisse digitale Zukunft? In: SCHWERT, J.; TREDE, I.; DAUNER, I. (Hrsg.): Digitalisierung und Berufsbildung. Herausforderungen und Wege in die Zukunft. Zollikofen 2018 b, S. 9–12

VOOGT, J.; PAREJA ROBLIN, N.: A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. In: Journal of Curriculum Studies 44 (2012) 3, S. 299–321

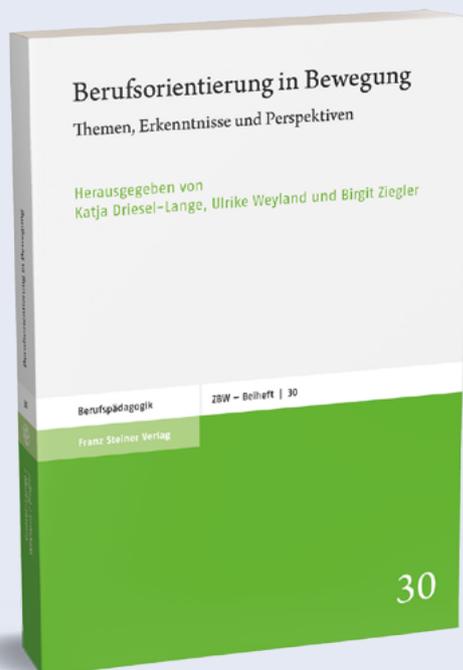
WEINERT, F. E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: MATALIK, S.; SCHADE, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden 1998, S. 23–43

WEINERT, F. E.: Concepts of Competence. Bericht für das OECD-Projekt »Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations«. München 1999

WEINERT, F. E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001

WORLD ECONOMIC FORUM: New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. New York 2016

Anzeige



Katja Driesel-Lange / Ulrike Weyland /
Birgit Ziegler (Hg.)

Berufsorientierung in Bewegung

Themen, Erkenntnisse und Perspektiven

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK
– BEIHEFT 30

2020. 245 Seiten mit 25 s/w-Abbildungen und 19 Tabellen
€ 50,-

978-3-515-12771-4 KARTONIERT

978-3-515-12772-1 E-BOOK

Den Entwurf einer individuellen beruflichen Perspektive und die Gestaltung einer erfolgreichen beruflichen Laufbahn zu unterstützen, ist ein Kernanliegen von Berufsorientierung. Aus dem Diskurs zur Berufsorientierung sind sowohl wichtige empirische Erkenntnisse zu einer differenzierten beruflichen Entwicklung Heranwachsender als auch zur Wirksamkeit von berufsorientierenden Angeboten hervorgegangen.

Vor diesem Hintergrund stellen die Autorinnen und Autoren die Berufsorientierung aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. disziplinären Zugängen dar und zeigen so die ganze Bandbreite des Themenfeldes.



Franz Steiner
Verlag

Hier bestellen:
service@steiner-verlag.de