

Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich

Eine diskursanalytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. Pol.) des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel

vorgelegt von
Alexis-Michel Mugabushaka

Dissertation eingereicht am 01.07.2004

Tag der mündlichen Prüfung: 09.02.2005

Gutachter: Prof. Dr. Ulrich Teichler (Erstgutachter, Universität Kassel)
Prof. Dr. Jürgen Enders (Zweitgutachter, Universität Twente, NL)

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Tabellenverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis	5
1 Einleitung	6
2 Schlüsselqualifikationen: Die Genese eines Konzeptes.....	10
2.1 Der Ansatz Friedrich Eddings	10
2.2 Schlüsselqualifikation nach Mertens	13
2.3 Traditionen und Vorläufer-Ansätze.....	19
2.3.1 Extrafunktionale Qualifikationen nach Dahrendorf	19
2.3.2 Extrafunktionale Orientierung von C. Offe.....	21
2.3.3 Die Kategoriale Bildung Klafkis	24
2.3.4 Bildungskritik der Frankfurter Schule.....	29
3 Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung und in den allgemein bildenden Schulen.....	33
3.1 Rezeption in der beruflichen Bildung.....	33
3.1.1 Schlüsselqualifikationen: Fester Kanon versus Konzept mit variabler Geometrie	34
3.1.2 Rezeption in der beruflichen Bildung: Imperativen im Wandel der Arbeitswelt und die Perspektive des Subjektes	38
3.1.2.1 Schlüsselqualifikationen versus Handlungstheoretische Perspektive nach Lehmkuhl	39
3.1.2.2 Veränderte Qualifikationsanforderungen nach Baethge und Oberbeck.....	41
3.2 Rezeption in den allgemeinbildenden Schulen.....	43
3.2.1 Schlüsselqualifikationen als Vektoren für neue Inhalte in den Schulen	44
3.2.2 „Schlüsselqualifikationen“ in der Debatte um allgemeinverbindliche Kompetenzen	46
3.3 Fazit	47
4 Auf der Suche nach Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich.....	49
4.1 Herangehensweise bei der Suche nach Modellen von Schlüsselqualifikationen.....	51
4.1.1 Einbezogene Datenbanken	51
4.1.2 Suchstrategie.....	52
4.2 Beispiele für Modelle von Schlüsselqualifikationen	53
4.2.1 Krügers Ansatz	54
4.2.2 Orths Ansatz	58
4.2.3 Das Modell der Schlüsselqualifikationen nach Chur	61
4.2.4 Fachlich fundierte Schlüsselqualifikationen in der Germanistik.....	62
4.2.5 Führungskompetenzen nach Munch.....	64
4.2.6 Generic Skills nach Bennet, Dunne und Carré.....	65
4.2.7 Competence in generic skills nach Tait und Godfrey.....	68
4.2.8 "Generic skills" nach Clanchy and Ballard	69
4.2.9 Basic Skills nach Cashen u. a.	72
4.2.10 Employability Skills nach Fallows und Steven	74
5 Schlüsselqualifikationen – vorherrschende Ordnungsschemata	77
5.1 Schlüsselqualifikationen in der Taxonomie der Lernziele	77

5.2	Schlüsselqualifikationen in der Handlungskompetenz.....	82
5.3	Die Grenzen der Ordnungsschemata	88
6	Schlüsselqualifikationen als diskursive Formation	92
6.1	Diskursbegriff von Foucault und die Diskursanalyse.....	94
6.1.1	Formationsregeln	99
6.1.2	Aussage, Archiv und die Archäologische Diskursanalyse	102
6.2	Foucaults Diskursanalyse als Untersuchungsinstrument.....	106
6.3	Diskursive Betrachtung der Schlüsselqualifikationen	109
7	Kontexte und Dimensionen von Schlüsselqualifikationen.....	113
7.1	Exkurs: Diskursferne Komponenten	116
7.1.1	Beschäftigungsfähigkeit : Schlüsselqualifikationen versus verstecktes Curriculum.....	117
7.1.2	Studierfähigkeit: 'teaching to learn' versus 'teaching to teach'	119
8	Schlüsselqualifikationsdiskurse im Hochschulbereich in Großbritannien und Deutschland	121
8.1	Hochschulsysteme in Deutschland und Großbritannien.....	122
8.2	Hochschulzugang in Deutschland und Großbritannien	123
8.3	Hochschule und Beruf in Deutschland und Großbritannien.....	125
8.4	Ursprung der Schlüsselqualifikationsdebatte und Eingang in die Hochschuldiskussion und -praxis	127
8.4.1	Schlüsselqualifikationen in der Hochschuldiskussion und -praxis in Deutschland	127
8.4.2	Schlüsselqualifikationen in der Hochschuldiskussion und -praxis in Großbritannien.....	130
8.5	Schlüsselqualifikationen in Großbritannien und Deutschland: Gemeinsamkeiten und Unterschiede	141
8.5.1	Kontext der Studierfähigkeit	142
8.5.2	Kontext der Beschäftigungsfähigkeit	144
9	Zusammenfassende und ausblickende Betrachtungen	147
10	Bibliographie	150
11	Anhang: Schlüsselqualifikationen und Hochschulstudium. Eine annotierte Bibliographie (1974-2003).....	159
12	Anhang: Erklärung	224

Danksagung

Eine Vielzahl von Menschen haben, in unterschiedlichster Weise, zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen.

An erster Stelle ist mein Betreuer, Prof. Dr. Ulrich Teichler zu nennen, der mir¹ bei dieser Arbeit half, die größere Spannweite der Thematik zu entdecken und zugleich Abschweifungen zu vermeiden.

Meine Kollegen² vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel haben mich - durch persönliche Gespräche und Rückmeldungen in den Kolloquien - dazu gebracht, über einige Konzepte und Schlussfolgerungen erneuert nachzudenken und weitere Aspekte nicht außer Acht zu lassen.

Oswaldo Cristante und Helga Cassidy haben mir bei der Edition und Korrektur dieser Arbeit geholfen. Durch ihren unbestechlichen Blick für Details und unermüdlichen Nachfragen "ob das auch so gemeint sei" habe ich an mehreren Stellen, ursprünglich von mir als abgeschlossen betrachtet - noch mal - hoffentlich verständlicher- schreiben müssen. Die im Texte verbliebene Fehler habe ich zweifelsohne selbst wieder - oder neu - hinzugefügt.

Meine Geschwister und Freunden haben nicht selten Ermutigungen ausgesprochen, wenn wieder kein Licht in Sicht war. Sie haben mich auch - wenn ich mich mal wieder abgemeldet hatte um zu "dissertieren", daran erinnert, dass es sich bei der Promotion um eine abschließbare Unternehmung handelt.

Ihnen allen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

¹ Anders als im Haupttext, in dem das wissenschaftliche "Wir" verwendet wurde, habe ich in der Danksagung der „Ich-Form“ den Vorzug gegeben.

² Aus Gründen der Vereinfachung und besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die männliche Form verwendet

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungsziele nach Edding.....	12
Tabelle 2: Die Basisqualifikationen nach Mertens	17
Tabelle 3: Konkrete Dimensionen und Vermittlung der Horizontalqualifikationen nach Mertens.....	18
Tabelle 4: Elemente der Vintage-Faktoren nach Mertens.....	19
Tabelle 5: Schlüsselprobleme nach Klafki.....	28
Tabelle 6: Liste der meistgenannten Schlüsselqualifikationen nach Didi u. a.....	38
Tabelle 7: Nützlichkeit des Lateinunterrichts	45
Tabelle 8: Wichtige Kompetenzen nach der DESECO-Studie	47
Tabelle 9: Liste der englischsprachigen Deskriptoren, die in die Suche einbezogen wurden .	53
Tabelle 10: Bezeichnungen des „neuen Typs von Qualifikationen“ nach Krüger.....	55
Tabelle 11: Inhaltliche Zusammensetzung der extrafunktionalen Qualifikationen	57
Tabelle 12: Die vier Bereiche der Schlüsselqualifikationen nach Orth	60
Tabelle 13: Schlüsselqualifikationen als Teil der germanistischen Qualifikationen laut Studienordnung des Magisterstudiengangs Germanistik der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf	64
Tabelle 14: Schlüsselqualifikationen nach Munch.....	65
Tabelle 15: A framework for the development of generic skills.....	67
Tabelle 16: Basic Skills nach Cashen u.a.....	73
Tabelle 17: Schema der Bewertung der Kompetenzentwicklung in Kursen	75
Tabelle 18: Taxonomie der Lernziele im kognitiven Bereich nach Bloom (1975)	79
Tabelle 19: Taxonomie der Lernziele im affektiven Bereich nach Krathwohl.....	79
Tabelle 20: Bereiche der Kompetenz nach Knoll	89
Tabelle 21: Verteilung der Absolventen nach Fachrichtung in Deutschland und Großbritannien (in Prozent)	126
Tabelle 22: Lernziele nach der Further Education Unit.....	131
Tabelle 23: Liste der Listen von <i>core skills</i> nach Kelly (2001).	132
Tabelle 24: Veränderungen in den Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten	138
Tabelle 25: Self-Reliance Skills nach AGR (1995)	140

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schlüsselkompetenz aktiven Studierens	61
Abbildung 2: Reetz' Darstellung des Persönlichkeitsmodells von Roth.....	85
Abbildung 3: Argumentationsstruktur der Modelle von Schlüsselqualifikationen.....	112
Abbildung 4: Diskursive Formation <i>Schlüsselqualifikationen</i> : Kontexte und Dimensionen	116

1 Einleitung

Einem aufmerksamen Beobachter werden die großen Veränderungen an den deutschen Hochschulen in den letzten Jahren nicht entgangen sein. Diese finden nicht nur auf unterschiedlichsten Ebenen statt, sondern sie verfolgen auch verschiedenste Zielsetzungen. Somit entziehen sie sich jedem Versuch, sie mit einem einheitlichen analytischen Raster zu erfassen, um etwa die Richtung des Wandels bestimmen und eine zugrunde liegende Bewegungslogik aufzeigen zu können. Zwei Entwicklungen lassen sich dennoch feststellen, die zwar aus unterschiedlichen Richtungen angestoßen werden, jedoch eine Gemeinsamkeit in ihrem Rekurs auf den Begriff der *Schlüsselqualifikationen* haben.

Zum einen hat der zunehmende Wettbewerb zwischen den Hochschulen dazu geführt, dass die Hochschulen ihre Beratungsstellen gestärkt und deren Tätigkeitsspektrum erweitert haben. Neben der allgemeinen Beratung bei der Studiengangwahl oder dem Studiengangwechsel rücken nun die Berufsvorbereitung der Studierenden und die Hilfestellung beim Übergang von der Hochschule in den Beruf ins Blickfeld der universitären Beratungsstellen. Ferner bieten diese Einrichtungen Kurse und Workshops zu *Schlüsselqualifikationen* an. Diese Aufgaben fallen an einigen Hochschulen eigens dafür geschaffenen Einrichtungen oder zeitlich limitierten Projekten zu, die unabhängig von Studienberatungsstellen operieren (Vgl. hierzu Ehlert und Weblers, 1999 sowie Grün 2001)³.

Zum anderen wurde in der Erklärung zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums, die im Juni 1999 Vertreter von 29 europäischen Ländern unterzeichneten, als konkrete Maßnahme vorgeschlagen, das Studium in diesen Ländern zweistufig zu organisieren. Der erste Abschluss mit einer Mindestdauer von drei Jahren sollte arbeitsmarktrelevant sein und als Voraussetzung für die Zulassung zur zweiten Studienstufe gelten (vgl. Europäische Kommission, 2003). Bei der Implementierung dieses als Bologna-Erklärung bekannt gewordenen Beschlusses in Deutschland wurden mehrere Studiengänge geschaffen. Die Forderung, das Studium mit dem Arbeitsmarkt abzustimmen, wurde durch die Verankerung von Schlüsselqualifikationen als integralen Bestandteil des Curriculums erfüllt. In einer empirischen Erhebung über die Struktur, die organisatorischen Merkmale und

³ Es sei hier zu auch auf verschiedenen Jahresberichten der Fachgesellschaft für Studienberater an deutschen Hochschulen hingewiesen. GIBeT e.V (<http://www.gibet.de>, abgerufen Juni 2004).

Studieninhalte der neu eingerichteten gestuften Studiengänge fanden Schwarz und Rehburg (2003) heraus, dass in mehr als zwei Dritteln aller Studiengänge Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen angeboten werden. Ferner werden in über der Hälfte der Studiengänge das systematisch-analytische Denken, Problemlösungsmethoden, selbstständiges Arbeiten, Präsentationstechnik, Praxisbezug, Arbeit im Team und Flexibilität verstärkt vermittelt (Schwarz und Rehburg, 2003).

Die zahlreichen Initiativen an Hochschulen, die sich die Vermittlung der Schlüsselqualifikationen zum Ziel gesetzt haben, greifen jedoch auf kein gemeinsames „Rahmenwerk von Schlüsselqualifikationen“ zurück. Sie basieren nicht auf einem konsensual erstellten Modell von Schlüsselqualifikationen, sondern unterscheiden sich beträchtlich in den Inhalten, die als *Schlüsselqualifikationen* vermittelt werden. Einmal sind Techniken gemeint, die das Lernen erleichtern und Orientierung für das Studium bieten sollen, ein anderes Mal ist von Fertigkeiten zur Bewältigung der (späteren) beruflichen Aufgaben die Rede. Andere Variationen beinhalten beispielsweise für den gewählten Studiengang fachfremdes Wissen und Fachkenntnisse. Manchenorts werden auch Programme zur Persönlichkeitsentwicklung als Schlüsselqualifikationen angeboten (vgl. hierzu auch Enders, 1995).

Der großen Vielfalt der Modelle von Schlüsselqualifikationen an den Hochschulen gilt das primäre Interesse der vorliegenden Arbeit. Ausgehend von den facettenreichen Ansätzen und Konzepten der Schlüsselqualifikationen in der Literatur werden in der Arbeit sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede sowie die Dimensionen thematisiert, die die Debatte prägen. Die Untersuchung wird um eine international vergleichende Perspektive erweitert, wobei der Vergleich zwischen Deutschland und Großbritannien im Vordergrund steht.

Im ersten Teil der Arbeit wird die Genese des Konzeptes von Schlüsselqualifikationen untersucht. Für das Verständnis der heutigen Reichweite des Begriffes ist es unerlässlich, auch Ansätze zu betrachten, die dem erst Ende der 1960er Jahre und Anfang der 1970er geprägten Begriff der *Schlüsselqualifikationen* historisch vorangegangen sind, diesen jedoch vorwegnehmen und die Dimensionen anreißen, die später in den Begriff übergehen sollten.

Der zweite Teil der Arbeit geht auf die Rezeption des Konzeptes in der beruflichen Bildung und in den allgemein bildenden Schulen ein. Dem folgt im dritten Teil die Nachforschung

nach den Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich. Dabei werden die in die Analysen einbezogenen Modelle der Schlüsselqualifikationen vorgestellt. Die Untersuchung basiert auf einer intensiven Literaturrecherche, der eine systematische Auswertung der Arbeiten und Dokumente über Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich des deutsch- und englischsprachigen Raums folgt. Es werden überwiegend Arbeiten berücksichtigt, die entweder die verschiedenen Initiativen und Maßnahmen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen darstellen, das Konzept von Schlüsselqualifikationen theoretisch reflektieren oder eine neue Auslegung zu fundieren versuchen. Empirische Arbeiten – etwa die Befragung von Lehrenden, Studierenden und Arbeitsgebern, die das Thema *Schlüsselqualifikationen* tangiert – werden ebenfalls berücksichtigt. Im dritten Teil der Arbeit werden zehn Modelle von Schlüsselqualifikationen exemplarisch dargestellt, um deren Vielfalt aufzuzeigen, aber auch um zu untersuchen, inwieweit sie Gemeinsamkeiten aufweisen.

Auf den ersten Blick verfügen die Modelle von Schlüsselqualifikationen – wie unterschiedlich auch immer sie sein mögen – über gemeinsame Legitimationsgrundlagen, die ihren Stellenwert im Konzert mit anderen Qualifikationen begründen. Diesbezügliche Ordnungsschemata werden im vierten Teil kurz umrissen und deren Unzulänglichkeiten im Hinblick auf eine legitimierende Funktion aufgezeigt. In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass die Gemeinsamkeiten der vielfältigen Modelle von Schlüsselqualifikationen weniger in ihrem „Wesen“ als Qualifikationen *suis generis* bestehen, sondern vielmehr in ihrem diskursiven Charakter, den das Konzept angenommen hat.

In Anlehnung an die Diskursanalyse im Sinne von Michel Foucault, deren Grundzüge Gegenstand des fünften Teils der Arbeit sind, werden die Schlüsselqualifikationen als diskursive Formationen betrachtet und die Zusammenhänge aufgezeigt, die die jeweilige Diskussionsarena der Schlüsselqualifikationsdebatte darstellen. Es lassen sich derer drei aufzeigen: die Gesellschafts-, Studier- und Beschäftigungsfähigkeit. Im sechsten Teil der Arbeit werden die ihnen zugeordneten Dimensionen untersucht, wobei sich das Augenmerk auf die zwei letzten Kontexte richtet.

Der siebte abschließende Teil vergleicht die Konzepte von Schlüsselqualifikationen in Deutschland und in Großbritannien. Die historische Entwicklung der Konzepte wird dargestellt und die Elemente der Hochschulsysteme, die für die Rezeption und die

unterschiedliche Akzentsetzung relevant sind, werden untersucht. Der letzte Teil der Arbeit fasst die wichtigsten Befunde zusammen.

2 Schlüsselqualifikationen: Die Genese eines Konzeptes

Nach allgemeiner Auffassung kommt Mertens der Verdienst zu, den Begriff „Schlüsselqualifikation“ geprägt zu haben und die Diskussionen über das Konzept im deutschsprachigen Raum in Gang gesetzt zu haben. Eine aufmerksame Lektüre der Schriften von Mertens zeigt gleichwohl, dass er die Urheberschaft des Konzeptes keineswegs beansprucht. In seinem grundlegenden Text zu seinem Konzept der Schlüsselqualifikationen mit dem Titel „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ schreibt Mertens wörtlich:

„Die Reflexionen der Pädagogik über Lernziele haben eine Reihe von Katalogen persönlicher Qualitäten erbracht, denen übergeordnete Bedeutung für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen an den Menschen zugesprochen wird... *Gelegentlich* wird für diese übergeordneten Bildungsziele und -elemente der Terminus 'Schlüsselqualifikationen' erwähnt, der zur Beschreibung ihrer Schlüsselrolle für die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitens- und Verhaltensmustern gut geeignet erscheint.“ (Mertens, >1974<, 1991 S. 565; Hervorhebung A.M. Mugabushaka)

Bereits 1970 ist Mertens in seinen Überlegungen zur beruflichen Flexibilität und Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Ausbildungssysteme in einer dynamischen Gesellschaft auf die Vermittlung von „Schlüsselfähigkeiten“ eingegangen und hat sich dabei auf eine Arbeit von Edding aus dem Jahr 1969 bezogen. Mertens betrachtet die Schlüsselfähigkeiten darin als wichtige Voraussetzungen „nicht nur zur beruflichen Beweglichkeit, sondern auch zur Wahrnehmung der gesellschaftlichen Aufgaben des gebildeten Bürgers“. Mertens listet die „Schlüsselfähigkeiten“ nach Edding auf und stellt fest, dass diese nicht nur Lerninhalte, sondern auch Bildungsziele enthalten. Die Aufgabe der Bildungsforschung besteht nach Mertens darin, „diese und ähnliche Zielbündel in zieladäquate Lehrprogramme (Curricula) umzusetzen“ (Mertens, 1970, S. 510).

2.1 Der Ansatz Friedrich Eddings

Friedrich Edding, der 1909 geboren wurde⁴, bezeichnet seinen Werdegang in einem Selbstporträt als „alles andere als geradlinig“ (Edding 1978, S. 3). Er studierte Geschichte, Statistik und Nationalökonomie. Nach seiner Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft

⁴ F. Edding starb 2002.

arbeitete er am Institut für Weltwirtschaft in Kiel bis er 1959 eine Professur für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt übernahm. Fünf Jahre später leitete er die Abteilung *Bildungsökonomie* am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und übernahm einen zum ersten Mal in Deutschland eingerichteten Lehrstuhl für Bildungsökonomie an der Technischen Universität Berlin (Edding, 1978).

Edding beschreibt seine Forschungstätigkeit überwiegend als Anwendung der volkswirtschaftlichen Analyseinstrumente auf dem Gebiet der Bildung. „Ich versuchte, die Fragestellungen der Wirtschaftswissenschaften auf den Gegenstand Bildungswesen anzuwenden, auf seine internen Zusammenhänge (vor allem Kosten, Finanzierung, Effektivität) wie auch auf seine Beziehungen zu Umwelt, den nationalen und der Weltgesellschaft“ (Edding, 1978, S. 1).

Der Blick auf seine wissenschaftlichen Schriften und politischen Stellungnahmen zeigt jedoch, dass Eddings Darstellung des eigenen Arbeitsgebiets sehr bescheiden ist⁵. Die Arbeit, auf die sich Mertens bezieht, erschien 1969 in der letzten Ausgabe der Zeitschrift *Archiv für Berufsbildung*. Diese Arbeit befasst sich mit der „Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung“. Edding stellt dort zunächst die Sonderstellung in Frage, die der beruflichen Bildung innerhalb des Bildungssystems häufig zugewiesen werde. Aus seiner Sicht ist ein ganzheitlicher Lernprozess notwendig, da berufsrelevante und berufsirrelevante Qualifikationselemente nicht unterschieden werden können. „Das berufliche Können setzt sich zusammen aus Wissen, Denkvermögen, Fertigkeiten, charakterlichen Qualitäten, die großenteils nicht nur im Beruf wichtig sind und die nicht nur oder überwiegend in sogenannten Einrichtungen beruflicher Bildung erworben werden“ (Edding, 1969, S. 14).

Zu den dringlichsten Aufgaben der Bildungsforschung gehört – so Edding (1969) – die Klärung der Frage, wie „die Polyvalenz und die Lebendigkeit des Lernens durch Praxisbezogenheit und Wechsel mit der Praxis zu sichern ist“ (S. 14).

Der Leitgedanke eines ganzheitlichen Bildungsprozesses bringt enorme Herausforderungen für die Bildungsplanung mit sich. Eine weitsichtige und effektive Bildungsplanung setzt die Klärung der Zielsetzungen voraus. Diese müssen jedoch zunächst näher untersucht und dann

⁵ F. Edding engagierte sich für die Verknüpfung von Bildung und beruflicher Praxis sowie für eine in der damaligen Zeit dem Mainstream ferne Idee der Betonung der Bildung in der Entwicklungshilfe.

der planerischen Umsetzung zugrunde gelegt werden. Nach Mertens besteht weitgehend Einigkeit über die „allgemeinen Bildungsziele“.

„Fragt man (...) die an der Bildungsplanung beteiligten Wissenschaftler und Praktiker, welche allgemeine Bildungsziele im nächsten Jahrzehnt und darüber hinaus anzustreben sind, damit das Überleben und womöglich ein gutes Leben unter Bedingungen der modernen Gesellschaft gelingt, so zeigen die Antworten eine Übereinstimmung, die dem Suchprozeß wichtige Richtweiser gibt“ (Edding, 1969, 20).

Edding (1969) erstellt eine Liste von 14 "Fähigkeiten und Grundhaltungen", die als beispielhaft für „allgemein anerkannte Bildungsziele gelten“. Diese teilt er in zwei Gruppen auf: einerseits die "allgemeine Bildungsziele, die Voraussetzung für alles spezielle Weiterlernen und für nahezu alle privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Tätigkeit sind“, und andererseits „andere allgemeine anzustrebenden Qualitäten, die nicht ohne Bedeutung auch für die Berufstätigkeit sind,“. Tabelle 1 zeigt die von Edding aufgelisteten Bildungsziele.

Tabelle 1: Bildungsziele nach Edding

1	Die Bereitschaft und Fähigkeit, ständig hinzuzulernen
2	Die Fähigkeit zu logischem, analytischem, kritischem und strukturierendem Denken
3	Die Fähigkeit zu dispositivem Denken (Einteilen von Zeit und Mitteln, Organisieren)
4	Die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, sich zu entscheiden
5	Die Fähigkeit der Zusammenarbeit
6	Die Fähigkeit zur Ausdauer (Stehvermögen unter starker Beanspruchung)
7	Die Fähigkeit zur Konzentration und Genauigkeit
8	Leistungsfreude aus dem Bewusstsein, Aufgaben lösen zu können
9	Die Bereitschaft, die Verschiedenheit und Freiheit anderer zu respektieren
10	Die Fähigkeit, Konflikte rational auszutragen
11	Die Bereitschaft zu persönlichem Einsatz aus dem Bewusstsein gesellschaftlich/politischer Mitverantwortung
12	Die Fähigkeit, sich vor Gefahren der Entfremdung und Manipulation innerlich zu bewahren
13	Die Fähigkeit zur fruchtbaren Muße
14	Die Fähigkeit, mit seinem Körper und seiner Seele so umzugehen, dass Störungen die Ausnahme sind

Quelle: Eigene tabellarische Darstellung, nach Edding (1969, S. 20)

Edding (1969) weist darauf hin, dass seine Liste nicht abgeschlossen ist. „Die Liste der als Bildungsziele geltenden persönlichen, sozialen und Arbeitsqualitäten könnte erheblich verlängert werden“ (S. 20). Zu den wichtigsten weiteren Komponenten zählt er die Fähigkeit, sich von Herrschaft zu emanzipieren – etwa durch die Freiheit von Angst in sexuellen

Angelegenheiten. Die von Edding anerkannten Bildungsziele sind jedoch nicht ausdrücklich in die Lehrpläne aufgenommen. „Keines der aufgeführten Ziele kommt in den Studententafeln der bisher üblichen Bildungseinrichtungen vor. „[Das hat zur Folge, dass] „Lernende wie Lehrende... geeignet [sind], die allgemeinen (auch als formale bezeichneten) Bildungsziele zu vernachlässigen, zugunsten der fachlichen Leistungen oder in stärkerer Einengung: zugunsten des abfragbaren Wissens“ (Edding, 1969, S. 21).

Der Curriculumforschung kommen in diesem Zusammenhang zwei wichtige Aufgaben zu. Zum einen muss bestimmt werden, inwieweit die in die Lehrpläne aufgenommenen Fächer zur der Bildung oder Weiterentwicklung der oben genannten Bildungsziele beitragen. Nach Edding wird immer wieder darauf hingewiesen, dass zum Beispiel die alten Sprachen einige der aufgelisteten Bildungsziele in hohem Maße bilden. „Solange es ... eine Diskussion über den Wert der alten Sprachen im Lehrplan der Gymnasien gibt, wurde betont, dass der Gewinn nicht nur in der Fähigkeit liege, die klassischen Schriften in der Originalsprache lesen zu können, sondern mindestens ebenso sehr in der sekundären Lernerfahrung, zum Beispiel in der Übung des logischen und konstruktiven Denkens sowie in der Stärkung des Abstraktionsvermögens (Edding, 1969, S. 23).

Im Sinne von Edding ist die Bildung ein Prozess, der sich über das ganze Leben erstreckt. Er prophezeit zwar, dass die allgemeinbildende Phase sich erheblich erweitern werde, jedoch nicht ausreichen könne, um den Lernbedarf abschließend zu decken. Edding (1969) weist die vorherrschende Vorstellung nach der das systematische Lernen im Wesentlichen vor Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit abgeschlossen sein muss zurück. Aus seiner Sicht verdichten sich die Argumente dafür, „diese Vorstellung aufzugeben und das systematische Lernen weit mehr als bisher in die Lebensjahre jenseits des bisherigen typischen Schul- und Hochschulalters zu verlagern“ (Edding, 1969, S. 25). Die zweite Forschungsaufgabe besteht in der Bestimmung, „wie man die Proportion zwischen [verschiedenen] Kategorien der Bildungsziele in den einzelnen Altersphasen und Bildungsgängen verschieben sollte“ (Edding, 1969, S. 22).

2.2 Schlüsselqualifikation nach Mertens

Mertens, damals Direktor des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit, bezog sich auf die Arbeit Eddings. Er legte den Schwerpunkt jedoch auf den Beitrag der „Schlüsselfähigkeiten“ für die Flexibilisierung der Berufsbildung. Sein

Ansatz der Schlüsselqualifikationen ging von der Annahme aus, dass der Arbeitsplatz kein exaktes Abbild der in der beruflichen Vorbereitung erworbenen Qualifikationen sein kann, sondern in einer „unscharfen Relation“ (Mertens >1973<, 1991) zu diesen steht. In seiner Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung wandte er sich gegen den damaligen Trend in der bildungspolitischen Planung, das Angebot bestimmter Ausbildungsgänge zu erwartenden Arbeitskräftenachfrage prognostisch gegenüberzustellen, um eine eventuelle Diskrepanz möglichst früh zu erkennen und so entgegenwirkende Maßnahmen rechtzeitig ergreifen zu können. Die Unzulänglichkeit dieses Ansatzes, so Mertens (>1973<, 1991), beruht darauf, dass er keine „selbsttätige Substitution zwischen den einzelnen Kategorien“ (>1973<, 1991, S. 515) unterstellt. Damit wird übersehen, dass es auch bei fehlender Abstimmung zwischen der Planung von Arbeitsplätzen und Ausbildungsplätzen „immanente Ausgleichsmechanismen“ (Mertens, >1973<, 1991, S. 515) gibt, die für ein Gleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt sorgen. Arbeitskräfte verfügen über die Eigenschaft, auch auf andere Arbeitsmarktsegmente auszuweichen, falls sie in die Segmente, für die sie durch ihre berufliche Ausbildung prädestiniert sind, nicht aufgenommen werden können. Diese Eigenschaft bezeichnet Mertens (>1973<, 1991,) als „Mobilität“.

Mertens weist auf die diffuse Verwendung dieser Terminologie in der Arbeitsmarktforschung hin. So kann Mobilität für die Beweglichkeit von Arbeitnehmern bei der Wahl ihres Wohn- bzw. Arbeitsortes, den sozialen Aufstieg und den Wechsel der beruflichen Tätigkeiten stehen. Mertens (>1973<, 1991) richtet sein Augenmerk auf die letztere Auslegung des Begriffs und fasst die berufliche Mobilität als einen Teil des viel umfassenderen Phänomens der Flexibilität auf. Die Flexibilität befasst sich – neben der beruflichen Mobilität – mit „Deckungen“ i.e. „inhaltlichen Überschneidung von Ausbildungs- oder Tätigkeitskategorien und mit der Polyvalenz „der (mehrdeutigen) Ausbildung“.

In einem Überblick der damals vorliegenden empirischen Erkenntnisse aus der Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung in der Bundesrepublik hebt er u. a. folgende Feststellungen hervor:

- Etwa 50 Prozent der Erwerbstätigen haben im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn von einer Berufskategorie in eine andere gewechselt.
- Relativ rigide Ausbildungswege stehen eine 'Tätigkeitsstruktur', die sich in den letzten 50 Jahren stark gewandert haben, gegenüber.

- Die herrschende Rekrutierungspraxis in den Unternehmen widersprechen der Vorstellung, dass ein bestimmter Arbeitsplatz nur mit einem bestimmten „Berufsträger“ besetzt werden kann.
- Der Berufswechsel geht (häufig) mit einem Aufstieg in der Position oder der Beibehaltung der Position einher.
- Der Anteil derjenigen, die einer beruflichen Tätigkeit entsprechend ihrer Ausbildung nachgehen, variiert stark nach der Ausbildung (15 Prozent bei den Stellmachern und über 80 Prozent bei den Fliesenlegern).
- Eine Untersuchung der Lehrplaneinhalte von 102 Berufsbildern zeigt große Überschneidungen. Davon wiesen 100 einen Deckungsgrade von über als 40 Prozent auf.
- Ca. 30 Prozent der Berufswechsler gaben an, ihren aktuellen Beruf aufgrund ihrer (ursprünglichen) Ausbildung ausüben zu können.
- In einem Achtel der Fälle vollzog sich ein Berufswechsel von einem „Blue-collar-“ zu einem „White-collar“ Beruf, ohne dass zusätzliche Weiterbildungsmaßnahmen notwendig gewesen wären.

Diese und andere Feststellungen deuten darauf hin, dass die „berufliche Flexibilität“ in allen ihren Aspekten eine unumstößliche Realität ist, mit der sowohl die Berufsplanung als auch die Bildungspolitik zu rechnen haben.

Der zukünftigen Flexibilitätsforschung wies Mertens (>1973<, 1991) die Aufgabe zu, Vorschläge zu entwickeln, „wie die nachgewiesene Flexibilität für die Bildungspolitik bewusster gemacht werden kann, so dass Lehrprogramme für die Ausbildung und insbesondere für die Weiterbildung darauf Rücksicht nehmen können“ (S. 535).

Dieses Forschungsdesideratum erfüllt Mertens ein Jahr später mit seinem viel beachteten Aufsatz *Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für die moderne Gesellschaft*. Mertens (>1974<,1991) nimmt die empirisch beobachtete „Unbestimmtheit der Qualifikationsverwertung“ (S. 559) zum Ausgang und stellt die Frage nach der „zweckfreien Bildung“ in den Mittelpunkt der Arbeitsmarktforschung. In der modernen Gesellschaft verfolgt die Bildung nach Mertens (>1974<, 1991, S. 560) drei Ziele: Sie soll die Individuen

- zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit,
- zur Fundierung der beruflichen Existenz und

- zu einem sozialen Verhalten

befähigen. Angesichts der Verflechtungen und Überschneidungen dieser drei Dimensionen erscheint der Versuch, sie zu trennen, nicht sinnvoll. Mertens (>1974<, 1991) hält es "von allgemeiner Bildung einerseits und von beruflicher Bildung (bzw. Ausbildung) andererseits zu sprechen" für "sinnlos" (S. 561). Vielmehr komme es darauf an, im Bildungsprozess die persönlichen Qualitäten der Menschen zu fördern, die sie benötigen, um die Anforderung „in einer rationalen, humanen, kreativen, flexiblen und multi-optionalen Umwelt“ (Mertens, >1974<, 1991, S. 565) zu bewältigen. Diese Erwartungen an den Menschen legen nahe, die Bildung so zu gestalten, dass sie für die Lösung von einem „reichen Spektrum von praktischen Aufgaben durch direkten und raschen Anwendungstransfer“ (Mertens, (>1974<, 1991, S. 565) vorbereite. Mertens schreibt weiter, dass die mit diesem Ideal verbundenen Bildungsziele und -elemente „gelegentlich“ als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden – zur „Beschreibung ihrer Schlüsselrolle für die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitens- und Verhaltensmustern“ (S. 565).

Schlüsselqualifikationen definiert Mertens (>1974<, 1991) als „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbar einen begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr [als] a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (S. 566).

Sie ergeben eine relativ lange Liste von Qualifikationen, die Mertens vier Kategorien zuordnet:

- Basisqualifikationen,
- Horizontalqualifikationen,
- Breiterelemente und
- Vintage-Faktoren.

Die zu den *Basisqualifikationen* zählenden Elemente stellen den „gemeinsamen Nenner“ der Einzelfähigkeiten im Denken und Vorgehen dar, die einen Transfer zur beruflichen und gesellschaftlichen Anwendung ermöglichen. So ist zum Beispiel die Fähigkeit zu logischem und strukturierten Denken eine voraussetzende Basisqualifikation, um mathematische

Aufgaben zu lösen und grammatisches Wissen in fremden Sprachen anzuwenden. Tabelle 2 zeigt die zehn von Mertens erarbeiteten Basisqualifikationen mit konkreten Beispielen und seinen Überlegungen zu deren Vermittlung.

Tabelle 2: Die Basisqualifikationen nach Mertens

Basisqualifikation als Bildungsziel	Konkretisierung	Vehikel, Lehrgegenstand
Logisches Denken	Logisches Schließen	Formale Logik, Schaltalgebra
Analytisches Vorgehen	Analytische Verfahrenstechniken	Linguistik, analytische Geometrie
Kritisches Denken	Argumentations- und Diskussionsfähigkeit	Dialektik
Strukturierendes Denken	Klassifizieren	Über- und Unterordnung von Phänomenen
Dispositives Denken	Zweck-Mittel-Ökonomie	Organisationslehre, Grundlagen der Ökonomie
Kooperatives Denken	Soziale Spielregeln und -techniken	konkrete Spiele
Konzeptionelles Denken	Planungsbereitschaft und -fähigkeit	Planungstechniken (Netzplantechnik u. a.)
Dezisionistisches Denken	Risiko-Chance-Ökonomie	Spieltheorie, Entscheidungstheorie, Wahrscheinlichkeitstheorie
Kreatives Vorgehen	Assoziierendes Denken	Brainstorming, Littérature automatique, Morphologie
Kontextuelles Denken	Verstehen von Zusammenhängen und Interdependenzen	Schach, Operations Research

Quelle: Mertens, >1974<, 1991, S. 570.

Die *Horizontalqualifikationen* bestehen eigentlich nur aus einer Schlüsselqualifikation – der „Informiertheit über die Information“. Der Mensch sollte befähigt werden, die Verortung der von ihm gebrauchten Information vorzunehmen, und sie rasch verstehen und verarbeiten können. Nach Mertens (>1974<, 1991) verfügen diese Qualifikationen über vier konkrete Dimensionen, die in der Tabelle 3 wiedergegeben werden.

Tabelle 3: Konkrete Dimensionen und Vermittlung der Horizontalqualifikationen nach Mertens

Konkretisierung	Vehikel, Lehrgegenstand
Wesen von Informationen	allgemeine Informationskunde, allgemeine Lehre der Zeichen (Semiotik)
Gewinnung von Informationen	Bibliothekskunde, Medienkunde, Statistik
Verstehen von Informationen	spezielle Lehre der Zeichen und Symbole Grundwissen über Verbalsprache, mathematische Symbole, Programmiersprachen, Zeichnungen, Modelle, Signale, Filme, Geräusche, Semantik, Grundwissen über Fremdsprachen (Basic English, Sprachstrukturalismus), Fachwörtersprache (Latein, Griechisch, Englisch) Grundstrukturkenntnisse über technische Pläne und Anleitung
Verarbeiten von Informationen	Schnelleseurse, Redundanzreduktion von Fragen und Aussagen, Förderung der Ausdrucksfähigkeit (Muttersprache), Verstehen des Wirtschaftsteils einer Zeitung, Umgang mit Formelsammlungen, Nachschlagsammlungen, Bibliographie, Dictionnaires

Quelle: Mertens, >1974<, 1991, S. 569.

Bei den *Breitenelementen* handelt es sich um „solche speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten. [Dazu gehören die Qualifikationen im] Kanon allgemeiner Kulturtechniken, der im Grundschulbetrieb vermittelt wird, wie z. B. die vier Grundrechenarten“ (Mertens, >1974<, 1991, S. 569). Weitere Qualifikationen, die sich aus der eingehenden Erforschung der Ausbildungs- und Tätigkeitselemente ergeben, kommen hinzu. Als Beispiele nennt Mertens die Messtechnik, den Arbeitsschutz und die Maschinenwartung, die in rund der Hälfte der ca. 500 betrieblichen Ausbildungsberufe der BRD als Ausbildungsinhalte vorgeschrieben sind.

Die *Vintage-Faktoren* dienen der Aufhebung der Bildungsdifferenzen zwischen den Generationen, um die Chancen älterer Generationen im gesellschaftlichen Wettbewerb zu verbessern. Darunter sind Ausbildungselemente wie die Mengenlehre in der Mathematik, die seit einigen Jahrzehnten in der Regel ab einem bestimmten Ausbildungsniveau in der Schule vermittelt wird. (Mertens, >1974<, 1991). In der Tabelle 4 sind die laut Mertens in der Bundesrepublik dazugehörigen Elemente aufgelistet.

Tabelle 4: Elemente der Vintage-Faktoren nach Mertens

Grundzüge der Mengenlehre
Grundzüge der Sozialkunde
Grundzüge des Verfassungsrechts
Grundzüge der englischen Sprache
Grundzüge der Programmiertechniken
Grundzüge der jüngeren Geschichte
Grundzüge der vergleichenden Religions- und Ideologiekunde
Grundzüge der jüngeren Literatur
Grundwissen über fremde Kulturen
Basiswissen über Relativitätstheorie und Nuklearphysik

Quelle: Mertens, >1974<, 1991, S. 570.

2.3 Traditionen und Vorläufer-Ansätze

Die Konzepte von Edding und Mertens stehen in einer langen Tradition der Überlegungen über die für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben benötigten Qualifikationen sowie über die Ziele des Bildungsprozesses. Diese Überlegungen überqueren die Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen und der verschiedenen Denkschulen und weisen somit vielfältige Deutungen und Ausprägungen vor. Im Folgenden werden die Ansätze, die in dieser Tradition stehen, erläutert.

2.3.1 Extrafunktionale Qualifikationen nach Dahrendorf

Dahrendorf (1956) vertritt die Position, nach der sich die Industriegesellschaft von den vorhergehenden Gesellschaftsformen vornehmlich darin unterscheidet, dass in ihr die vertikale Mobilität (idealtypisch) eher von Leistungskriterien abhängt als von anderen Merkmalen wie Geschlecht oder Herkunft. Die Leistung hängt vor allem von den erworbenen Fähigkeiten ab, die sich in der Qualifikation des Einzelnen ausdrücken.

Im ersten Teil seines Aufsatzes zeichnet Dahrendorf die Betrachtung der industriellen Fertigkeiten in der sozialwissenschaftlichen Literatur nach. Er beschreibt dabei, wie die Bedeutung der Qualifizierung für die Ausübung der Berufe in den verschiedenen Epochen unterschiedlich beurteilt wird. Zeitweise wird davon ausgegangen, dass für die industrielle Arbeit eine Vielzahl von gut qualifizierte (d. h. angelernte) Arbeiter gebraucht werden und dass die Ausübung dieser Tätigkeit selber die Fertigkeiten verbessert; zeitweise wird wiederum die Ansicht vertreten, dass durch die fortschreitende Mechanisierung die gelernten Tätigkeiten weniger werden.

Interessant für die Diskussion im Rahmen dieser Arbeit ist Dahrendorfs Abschnitt über die soziale Dimension der industriellen Tätigkeiten. Darin stellt er einen neuen Typ von Fertigkeiten vor, die sich von den traditionellen (fachlichen) Fertigkeiten unterscheiden und für ihn ein Beleg für den Eingriff sozialer Faktoren in die Definition industrieller Fertigkeiten darstellen.

"Wenn wir uns die Prinzipien moderner Arbeitsplatzbewertung ansehen und diese als Index der herrschenden Auffassung industrieller Fertigkeiten verstehen, so finden wir hier fast durchweg neben funktionalen Qualifikationsanforderung wie 'Fachkenntnissen' und 'Geschicklichkeit' gewissermaßen auch metatechnische oder extrafunktionale (wie wir sie nennen wollen) Fertigkeiten wie 'Verantwortung für Betriebsmittel und Erzeugnisse' oder 'für Sicherheit anderer'"(Dahrendorf, 1956, S. 552).

Kennzeichnend für die mechanisierte Industrie ist, dass sie nicht nur die fachlichen Qualifikationsanforderungen weitgehend definiert und institutionalisiert, sondern auch diesen neuen Typus von Fertigkeiten (die extrafunktionalen) von den tätigen Menschen verlangt. In der Gesamtstruktur der Qualifikationen werden zunehmend die funktionalen Fertigkeiten sogar von den extrafunktionalen Fertigkeiten ersetzt. Die extrafunktionalen Fertigkeiten sind im Gegensatz zu den funktionalen eher 'diffus'. Sie beziehen sich nicht nur auf die rein technischen Seiten der Arbeitsprozesse, sondern beinhalten auch die sozialen und organisatorischen Aspekte. Dahrendorf weist allerdings darauf hin, dass die extrafunktionalen Fertigkeiten für sich allein keinen Produktionsprozess zustande bringen können. Dies ist ohne die funktionalen Fertigkeiten gar nicht möglich. Jedoch werden die extrafunktionalen zunehmend institutionalisiert und nicht nur als die Tugenden eines Einzelnen betrachtet. In einem knappen Versuch, diese extrafunktionalen Fertigkeiten zu bestimmen, gruppiert er sie in drei Gruppen (Dahrendorf, 1956).

- *Anpassungsfertigkeiten*: Fertigkeiten, die sich in gegebenen Berufen auf die verlangte *Anpassung* an die Gegebenheiten beziehen – Anpassung an die Fabrikatmosphäre, an den Arbeitsrhythmus oder an die (manchmal besonders schwierigen) Arbeitsbedingungen.
- *Verantwortungsfertigkeiten*: Fertigkeiten, die sich um die *Verantwortung* für den weiteren Zusammenhang einzelner Arbeitsvollzüge ranken. Hierzu zählt Dahrendorf

die Verantwortung für die Maschinen und Materialien, für die Sicherheit anderer und für die ganzen Arbeitsabläufe.

- *Latente funktionale Fertigkeiten*: Die dritte Gruppe sind vor allem die funktionalen Kenntnisse in Bereichen, die über das individuelle Berufs- und Aufgabenfeld hinausgehen.

Diese Eingruppierung umfasst die extrafunktionalen Fertigkeiten keineswegs erschöpfend, sondern es ließe sich laut Dahrendorf eine Reihe weiterer aufzählen. Die zunehmende Bedeutung der extrafunktionalen Fertigkeiten innerhalb der Qualifikationsstrukturen hat zur Folge, dass sich auch die überkommene Schichtung der Arbeiterschaft grundlegend verändert. Während sich bei der Betrachtung der funktionalen Fertigkeiten die „angelernten“ von den „ungelernten“ Arbeitern kaum unterscheiden, so zeigt sich ein Unterschied, wenn man die extrafunktionalen Fertigkeiten mit berücksichtigt. „Ungelerntenberufe können typisch ohne jede über das allgemeine Kulturniveau hinausgehende Qualifikation ausgeübt werden. Sie verlangen weder technische Kenntnisse noch denselben Grad von Anpassung oder Verantwortung wie Angelerntenberufe“ (Dahrendorf, 1956, S. 562).

2.3.2 Extrafunktionale Orientierung von C. Offe

Offe (1972) stellt in einer Studie über das Leistungsprinzip und die industrielle Arbeit sein Konzept der extrafunktionalen Orientierung dar. Offe zufolge weist die Strukturformel 'Leistungsgesellschaft' einen ideologischen Charakter auf. "Als gesamtgesellschaftliche Ordnungsvorstellung hat der Formel eine status-legitimierende und repressive Funktion" (1972, S. 9). Das Ziel seiner Arbeit ist die Untersuchung der wirkenden Mechanismen, um diesen ideologischen Charakter offen zu legen.

Im theoretischen Bezugsrahmen der Studie hält Offe am Wandel in der Arbeits- und Produktionsorganisation fest. Im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung erfahren auch die Strukturen in den Organisationen tiefgreifende Veränderungen. Überwogen im Frühstadium der Industrialisierung klare Hierarchien, die sich auf die Rangordnung der Positionen bezogen, so weisen die Organisationen in den späteren Stadien komplexere Beziehungsgeflechte auf. Frühere Rangordnungen waren stark an das Qualifikationsniveau der Personen geknüpft. Die übergeordneten Positionen waren von Personen besetzt, die eine höhere Beherrschung der Techniken und mehr Erfahrung besitzen, während die untergeordneten Positionen mit einem geringeren Maß an solchen Kompetenzen

einhergehen. Mit der Rangordnung in diesem Sinne nimmt auch die Breite der Aufgabenbereiche zu. Das Schema in der industriellen Arbeit, das in der Rangordnung Meister, Geselle und Lehrling unterscheidet, läuft nach diesem Muster ab. Offe (1972) nennt das Schema 'kontinuierliches Status-System' (S. 23) und stellt diesem ein "diskontinuierliches Status-System" gegenüber. Im *diskontinuierlichen Status-System* gibt es, neben der Beherrschung der technischen Regeln, weitere "Anforderungen", die die hierarchische Positionierung wesentlich mitprägen. Offe (1972) sieht diese analytische Unterscheidung durch eine Vielzahl von empirischen Studien über "Werkmeister, mittlere Manager und Vorarbeiter" (S. 24) gestützt.

Offe lehnt sich an die Organisationsforschung des amerikanischen Ökonomen Simon⁶ an und sieht die Hauptunterscheidungsmerkmale zwischen den beiden Systemen in der Verfügungsfreiheit. Verfügungsfreiheit in einer Position bedeutet Kontrollunterwerfung für andere Positionen. Im diskontinuierlichen Status-System werden die Kontrollmechanismen nicht mehr unmittelbar ausgeübt. Es treten "deren funktionale Äquivalente (...) die ihren Ursprung außerhalb der formalen Befehlswege haben" (Offe, 1972, S. 27), in den Vordergrund. Diese bestehen – aus der Sicht von Simon, die Offe (1972) beipflichtend zitiert – aus der Loyalität zur Organisation, aus dem Bemühen um eine effiziente Handlungsweise, aus der informellen Kontrolle und aus der von den beruflichen Tätigkeiten vermittelten Geschicklichkeit.

Offe (1972) nennt die Gesamtheit der Regeln, die mit einem bestimmten Arbeitsplatz oder bestimmten Arbeitsaufgaben verbunden sind, die Arbeitsrolle. Neben der oben erwähnten Beherrschung der technischen Regeln sind diese Kontrollmechanismen wichtige Bestandteile der Kategorie der Arbeitsrolle. Die Kontrollmechanismen ersetzen die äußere Kontrolle durch die neue *innere* Kontrolle. Diese normativen Orientierungen bezeichnet Offe als *extrafunktionale Orientierungen*.

Hauptkomponenten der Arbeitsrolle sind somit (1) die technischen Umgangs- und Verfahrensregeln und (2) die extrafunktionalen Orientierungen. Die *technischen Umgangs- und Verfahrensregeln* umfassen Wissen und Können, die an einem bestimmten Arbeitsplatz notwendig sind, um konkrete Arbeitsaufgaben zu erledigen. Die *extrafunktionalen*

⁶ Herbert Simon erhielt 1978 den Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften.

Orientierungen hingegen werden zwar erwartet und sind im institutionellen Umgang unverzichtbar, in der Wahrnehmung der konkreten Aufgaben aber nicht notwendig. Sie sind 'funktional irrelevant' (Offe, 1972) S. 30). Deren Inhalt kann "auf der allgemeinsten Ebene in einer generalisierten Arbeitsethik bestehen, die Tugenden wie Fleiß, Pünktlichkeit, Sparsamkeit, Vorsicht, Ausdauer, Genauigkeit usw. umfasst" (Offe, 1972 S. 31). Zwei weitere Formen der Orientierung kommen hinzu: die Kenntnisse der Einstellungen und Werte der Kollegen, Vorgesetzten und Untergebenen (sowie die darauf gezielte Konformität) und die Internalisierung und Anpassung an die Kriterien der herrschenden Systeme von Werten und Interessen (Offe, 1972).

Der Doppelcharakter der Arbeitsrolle ist ein wichtiger Bestandteil des der Idee der Leistungsgesellschaft zugrunde liegenden Prinzips.

Offe geht in weiteren Untersuchungsschritten auf die Rolle der *extrafunktionalen Orientierungen* ein. Beim Einstieg in die Organisationen sowie bei der vertikalen Mobilität innerhalb derselben spielen die extrafunktionalen Orientierungen in den Organisationen eine große Rolle, die sich mehr und mehr dem diskontinuierlichen Status-System verschreiben; sie drängen die technischen Umgangs- und Verfahrensregeln in den Hintergrund.

"Der Konflikt zwischen sachlichen, instrumentell auf die Berufsaufgaben bezogenen, und extrafunktionalen, auf die im organisatorischen Status quo und die herrschenden Wertsysteme hin orientierten Elemente des beruflichen Sozialisationsprozesses scheint sich unter dem Druck individueller Aufstiegs motivation und individueller Bewertung durch die Organisation regelmäßig zugunsten der extrafunktionalen Elemente zu entscheiden". (Offe, 1972 S. 69)

Diese extrafunktionalen Rollenelemente werden während der Ausbildung bzw. des Studiums erworben – so stellt Offe (1972) fest und zitiert dabei empirische Studien über Einstellungen und Ausbildung von Hochqualifizierten an Hochschulen.

Für Offe (1972) trifft die Analyse nicht zu, nach der die stetig zunehmende Rolle der extrafunktionalen Kriterien im Rekrutierungs- und Beförderungsprozess eine Abweichung von den Normen und eine unbeabsichtigte Folge des Wandels darstellt. Sie ist konstitutiv für diesen Prozess und eine zwingende Konsequenz des unvermindert institutionalisierten Geltungsanspruchs des Leistungsprinzips.

2.3.3 Die Kategoriale Bildung Klafkis

In seinem Ansatz von kategorialer Bildung sucht Klafki nach einer bildungstheoretischen Deutung der Didaktik, die es ermöglicht, bislang getrennt gesehene Bildungsauffassungen und -theorien zu verbinden. Nach Klafki (1959) lassen sich die Bildungstheorien der letzten Jahre in zwei Gruppen einteilen: in materiale und formale Bildungstheorien. *Materiale* Bildungstheorien befassen sich mit den Inhalten, die den jüngeren Generationen durch Bildung vermittelt werden (sollen). Die *formalen* Theorien gehen dagegen von der Perspektive des Lernenden aus, der als Subjekt im Bildungsprozess agiert. Klafki nimmt innerhalb der beiden Gruppen weitere Differenzierungen vor und erarbeitet vier große theoretische Ansätze. In den materialen Bildungstheorien unterscheidet er zwischen (1) bildungstheoretischem Objektivismus und (2) Bildungstheorien des Klassischen, während (3) Theorien der funktionalen Bildung der (4) Theorie der methodischen Bildung innerhalb der formalen Theorien gegenübergestellt werden.

(1) Bildungstheoretischer Objektivismus

Aus der Sicht des Objektivismus (von Klafki auch als Scientismus bezeichnet) besteht das Bildungsziel darin, dem Lernenden dazu zu verhelfen, auf „Höhe der Kultur“ (Klafki, 1959, S. 390) zu stehen. So gesehen bestehen die Bildungsinhalte aus Kulturgütern wie „sittlichen Werten, ästhetischen Gehalten, wissenschaftlichen Erkenntnissen usw.“ (Klafki, 1959 S. 390). Die Rolle des Erziehers beschränkt sich darauf, die so definierten Kulturgüter zu vermitteln, und zwar ohne dass sie explizit für den Bildungsprozess eine grundlegende Modifikation erfahren. Dieser Auffassung setzt Klafki (1959) entgegen, dass die Bildungsinhalte zum einen von ihren historischen Dimensionen ausgekoppelt werden und der „Anschein fragloser Gültigkeit und Werthaftigkeit“ (S. 391) erweckt wird; zum anderen wird übersehen, dass die wissenschaftlichen Inhalte eigentlich ein Moment in einem ständig fortschreitenden Forschungszusammenhang darstellen. Als weitere Vorbehalte führt Klafki an, dass der bildungstheoretische Objektivismus in sich kein Kriterium bereithält, das ermöglicht, aus dem explosionsartig wachsenden Wissen eine Auswahl zu treffen. „Im Grunde ist [der bildungstheoretische Objektivismus] hilflos der unerschöpflichen Fülle von Kulturinhalten ausgeliefert“ (Klafki, 1959, S. 391).

(2) Bildungstheorien des Klassischen

Die Bildungstheorie des Klassischen erhebt den Anspruch, die Bildungsinhalte als solches zu definieren und festzulegen. „Ihre These lautet: Nicht jeder Kulturinhalt als solcher ist schon dank seiner objektiven Werthaftigkeit Bildungsinhalt, nicht in der wissenschaftlichen Struktur der Inhalte als solcher liegt schon das Bildende; wahrhaft bildend ist nur das Klassische“ (Klafki, 1959, S. 392). Dieser These liegt die Idee zugrunde, dass in den klassischen Werken einer Gemeinschaft die Ideale (Selbstverständnis eines Volkes, das Menschenbild, die Kultur u. a.) aufgearbeitet, aufbewahrt und weiter tradiert werden. Der Ansatz übersieht laut Klafki, dass er auf Voraussetzungen angewiesen ist, die außerhalb seiner Reichweite liegen. Die Fülle von geschichtlich verbrieften Werken, Leistungen Einzelner oder ganzer Kulturen danach zu unterscheiden, was klassisch gilt und was nicht, ist deshalb problematisch, weil je nach Bildungsideal die Auswahl anders ausfallen kann. „Jedes Bildungsideal entwickelt seine eigene Klassik“ (Klafki, 1959, S. 394). Klassiker zu rekurrieren ist an sich problematisch. Wenn unterstellt wird, dass bei Gegenwartsproblemen in der Historie nach bewährter Lösung vergleichbarer Probleme Ausschau gehalten werden muss, stellt sich die Frage nach der Ergiebigkeit eines solchen Ansatzes. Für „viele Aufgaben, die in unserer Zeit gestellt sind, gibt es keine Klassik, weil die Aufgaben neu sind, ohne Vorgang und ohne Grundlagen in irgendeiner Vergangenheit und ohne Inhalt an irgendeiner der bisherigen menschlichen Verhaltensweisen und Lebensformen“ (Klafki, 1959, S. 395).

(3) Theorien der funktionalen Bildung

Klafki bescheinigt der Theorie der funktionalen Bildung eine hohe Popularität und große Bedeutung in der damaligen pädagogischen Diskussionen. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht die Inhalte in den Mittelpunkt stellt, sondern das Grundziel der Bildung in der „Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften“ (Klafki, 1959, S. 396) sieht. Beobachtungsfähigkeit, Denk- und Urteilsvermögen, ästhetisches Empfinden, ethische Werte und Entschlussfähigkeit sind bereits bei dem zu bildenden Menschen vorhanden. Es gilt, diese Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Ihre Transfermöglichkeit auf verschiedene Lebenssituationen und -inhalte entscheidet, ob die Fähigkeiten Gegenstand der Ausbildung sein sollten. Die Fähigkeiten, die sich auf verschiedene Gegebenheiten und Inhalte transferieren lassen und den größten Erfolg erwarten lassen, haben Vorrang bei der Ausbildungskonzipierung. Die Einwände gegen diesen Ansatz fasst Klafki in zwei Punkten zusammen: Erstens zeigt er das philosophisch-anthropologische

Fundament, auf dem dieser Ansatz steht. Die oben aufgezählten Stärken werden analog zu biologischen Kräften als „geistige“ Muskeln aufgefasst. Gegen diese Auffassung wendet Klafki ein, dass die Gedanken, Gefühle und Wertungen der Menschen als bloße Produkte bestimmter „Kräfte“ dargestellt werden. Es fehlt jedoch ein Beweis, der ausschließt, dass nicht eher umgekehrt die Kräfte das Ergebnis der geistigen Phänomene wie Gedanken, Wünsche und Wertungen sind. Zweitens zeigt die Alltagserfahrung in der Bildungsarbeit, dass der *Transfer* von Fähigkeiten nicht a priori angenommen werden kann – wie etwa das Beispiel eines Schülers, der beim bildnerischen Gestalten große Phantasie beweist, diese aber vermissen lässt, wenn es darum geht, Erklärungshypothesen für physikalische Phänomene zu entwickeln.

(4) Theorie der methodischen Bildung

Wesentlich für die Bildung ist nach diesem Ansatz „die Gewinnung und Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäbe, kurz:... 'Methoden', mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu Eigen machen kann, wenn spätere Lebenssituationen es erfordern“ (Klafki, 1959, S. 401). Inhaltlich beziehen sich diese Methoden, die es zu erlernen gilt, auf unterschiedlichste Bereiche. Dies können beispielsweise die Beherrschung eines Werkzeuges, die Benutzung eines Lexikons, mathematische Lösungsmethoden oder sogar das Erlernen des Kantischen Kategorischen Imperativs sein. Dem setzt Klafki entgegen, dass hier die Inhalte, die aus seiner Sicht bei den im Leben zu bewältigenden Problemen im Vordergrund stehen, außer Acht gelassen werden. „Die Struktur der Inhalte bestimmt das Wesen der pädagogischen Methoden und auch der Methoden, die man zum Besitz des Zöglings zu machen gedenkt“ (Klafki, 1959, S. 402). Will man dennoch den Lernenden Universalmethoden vermitteln, mit denen sie alle zukünftigen Herausforderungen meistern sollen, so entsteht die Gefahr, dass eine bestimmte Methode ausgewählt wird, um sie zu „verabsolutieren“. Als Beispiel dieser fatalen Entwicklung nennt Klafki (1959) die Privilegierung der experimentellen Methoden, die er in der pragmatischen Pädagogik von Dewey sieht, und die dialektisch-materialistische Methode, die in der Sowjetunion und den Ostblockländern vorherrschend waren.

Klafki zufolge fassen die oben dargestellten Theorien die wesentlichen Aspekte des Bildungsphänomens und des Bildungsvorgangs nicht. Klafki schlägt vor, eine Theorie mit einer neuen Auffassung vom Wesen der Bildung zu entwickeln, nach der eine neuartige

Didaktik entwickelt werden kann. Bildung ist nach seiner Ansicht „jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erlernen oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden“ (Klafki, 1959, S. 410). Bildung besteht im Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-Werden eines Menschen für bestimmte Inhalte in ihrem Zusammenhang als Wirklichkeit. Nach Klafki (1959) geschieht diese doppelseitige Erschließung als das Sichtbar-Werden von allgemeinen, kategorialen und erhellenden Inhalten in objektiver Hinsicht und als allgemeine Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen der Subjekte. Anders formuliert: Das Sichtbar-Werden von „allgemeinen Inhalten, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen Stoff, also auf der Seite der Wirklichkeit“ (Klafki, 1959 S. 410), ist nichts anderes als das Gewinnen von Kategorien auf der Seite des Subjektes. Hier liefert Klafki das Stichwort *kategorial*, nach dem er die neue Theorie bezeichnet.

Klafki betont, dass es ihm in seinem Aufsatz darum ging, die Wesenszüge der neuen Theorien zu skizzieren und keinesfalls, sie erschöpfend zu entwickeln. So lässt er auch die Frage nach den Inhalten der Bildung aus der Perspektive der kategorialen Bildung offen und behält sich die didaktischen Folgerungen für künftige Arbeiten vor.

In späteren Arbeiten rückten die Didaktiktheorien in den Vordergrund. In einem Aufsatz über die Grundzüge der Didaktik bemerkte Klafki zugleich jedoch, dass die Klärung des Bildungsideals und der Bildungsinhalte die Voraussetzung jeglicher Didaktiktheorie sei. Er greift auf die Unterscheidung zwischen *Bildungsinhalten* und *Bildungsgehalten* zurück und stellt Überlegungen an, wie diese sich in der Didaktik niederschlagen sollen. Nach Klafki (1975) gilt:

"Bildend sind nicht die besonderen Sachverhalte als solche, sondern die an ihnen oder in ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten oder Gesetzeserkenntnisse, die erfassten Prinzipien oder die erfahrenen Motive, die beherrschten Methoden oder die verstandenen Fragerichtungen, die angeeigneten Grundformen oder Kategorien, schließlich: die erfahrende Grenze. Alle diese „Gehalte“ wirken aufschließend oder erschließend, machen jeweils ganze Felder oder Reihen von einzelnen (Felder) verständlich, ermöglichen die Bewältigung ganzer Gruppen von Aufgaben oder öffnen jeweils einen Kreis von freien Möglichkeiten. Bildungsinhalt, also konkreter Gegenstand, konkrete Aufgaben der Bildungsarbeit kann nur werden, was einen Bildungsgehalt zugänglich machen kann" (S. 121ff).

Da jede Generation die Probleme, die sie zu bewältigen hat, anders definiert bzw. wahrnimmt, werden Bildungsgehalte den zeitlichen Anforderungen angepasst, und die Zielkategorien der Bildung verschieben sich entsprechend. In einer 1985 veröffentlichten Arbeit, in der Klafki seine Grundlinien der Didaktik wieder aufnimmt, schreibt er, dass die Bildung bzw. Allgemeinbildung darin besteht, ein historisches Bewusstsein für die "zentralen Probleme der ... Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft" (Klafki, 1985, S. 20) zu vermitteln. Daraus leite sich die Einsicht in die gemeinsame Verantwortlichkeit, diese Probleme zu bewältigen, ab.

Als *zentrale Probleme*, die er auch *Schlüsselprobleme* nennt, führt Klafki (1985) exemplarisch eine Liste von 18 Schlüsselproblemen an (siehe Tabelle 6).

Tabelle 5: Schlüsselprobleme nach Klafki

1	Die Friedensfrage und das Ost-West-Verhältnis
2	Die Umweltfrage
3	Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts
4	Sog. <i>entwickelte Länder</i> und <i>Entwicklungsländer</i> sowie das Nord-Süd-Gefälle
5	Soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftlich-politische Machtposition
6	Demokratisierung als generelles Orientierungsprinzip der Gestaltung unserer gemeinsamen Angelegenheiten – also z. B. auch der Wirtschaft – oder Begrenzung auf Teilbereiche
7	Arbeit und Arbeitslosigkeit in ihrer ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedeutung und in ihrer Bedeutung für die individuelle und soziale Identität der Einzelnen
8	Arbeit und Freizeit (Sind wir wirklich auf dem Wege zu einer Freizeitgesellschaft?)
9	Freiheitsspielraum und Mitbestimmungsanspruch des Einzelnen und kleiner sozialer Gruppen einerseits und das System der großen Organisationen und Bürokratien andererseits
10	Das Verhältnis der Generationen zueinander
11	Die menschliche Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter zueinander
12	Traditionelle und alternative Lebensformen
13	Individueller Glücksanspruch und zwischenmenschliche Verantwortlichkeit
14	Recht und Grenzen nationaler Identitätsbestimmung angesichts der Unabdingbarkeit universaler Verantwortung
15	Deutsche und Ausländer in Deutschland
16	Behinderte und Nichtbehinderte
17	Möglichkeiten und Problematik der Massenmedien und ihrer Wirkung
18	Die wissenschaftliche Wirklichkeitsbetrachtung, die sog. <i>Verwissenschaftlichung</i> der modernen Welt und das alltägliche Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit

Quelle: Klafki (1985, S. 21)

Klafki plädiert dafür, diesen *Schlüsselproblemen* einen Platz in den Lehrplänen, Curricula und im konkreten Unterricht einzuräumen. In der Auseinandersetzung – wenn nicht mit allen Schlüsselproblemen, so doch mit einigen von ihnen (und wäre es nur exemplarisch) – würden

sich bei den Lernenden drei wichtige *Grundfähigkeiten* herausbilden: die *Kritikfähigkeit* (einschließlich der Fähigkeit zur Selbstkritik), die *Argumentationsfähigkeit* und die *Empathie* im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Maßnahme aus der Lage des jeweils anderen Betroffenen sehen zu können (Klafki, 1985).

2.3.4 Bildungskritik der Frankfurter Schule

Die Denker der Frankfurter Schule – vor allem Horkheimer, Adorno und Habermas – nahmen den Bildungsbegriff zum Ausgang, um ihre Vorstellung der Bildungsfunktion und Bildungsorganisation zu verdeutlichen. In einer Rede vor Studenten im Wintersemester 1952/53 stellt Horkheimer fest, dass hinter dem Begriff *Bildung* die Vorstellung steht, dass ein Studium an der Universität nicht nur gesellschaftlichen Aufstieg und bessere wirtschaftliche Verhältnisse verspricht, sondern auch die Gelegenheit „zur reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung“ (Horkheimer, >1952<, 1972, S. 164) bietet. Er weist darauf hin, dass es schwierig ist, *Bildung* zu definieren. Der traditionelle Bildungsbegriff besteht vor allem in der Beherrschung der Natur durch den Menschen; ein Verständnis, das sich laut Horkheimer jedoch auf eine vor-industrielle Arbeitswelt bezieht. In einem Zeitalter, in dem sich die Beziehung zwischen Mensch und Natur durch die Technisierung grundlegend ändert, verliert das traditionelle Bildungsverständnis an „Substanz“. Die Bildungsfunktion ändert sich und trägt der Tatsache Rechnung, dass das Tempo der technischen Entwicklung und der Organisationsgrad in der Gesellschaft in allen Sektoren des menschlichen Lebens allmählich zunehmen. Die universale Vergesellschaftung erfasst auch Bereiche, die ihrem geschichtlichen Entwicklungsstand nach dafür noch nicht reif sind. Dies führt zu einem großen Missverhältnis zwischen der Urteilsfähigkeit der Bevölkerung und einem hohen wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungsstand – ein Umstand, der das Tor für einen machtpolitischen Missbrauch öffnet. Nach Horkheimer war auch die Katastrophe der Naziherrschaft die Folge eines solchen Ungleichgewichts. Die „Bildungsaufgabe“ der deutschen Universitäten (vgl. Horkheimer, >1952<, 1972, S. 167) ist es, sicherzustellen, dass die jüngere Generation von Studenten Kraft, Einsicht und Macht erlangt, solche Katastrophen abzuwenden. Der traditionelle Bildungsbegriff war nicht in der Lage, dieses zu gewährleisten. Die Erfahrung wurde als Bildungsvektor betont, und die gesellschaftliche Umwelt wurde dabei übersehen. So bleibt etwa auch die Kunst leer und blind, wenn sie nicht im

Zusammenhang mit einem Leben steht, das in der Welt und von der Welt etwas will. Für das Studium und den Beruf bedeutet dies, dass das individuell spezifische Arbeitsgebiet nicht als eine isolierte „Insel“ betrachtet werden sollte. Es geht „ebenso und in erster Linie [um die] vernünftige und menschliche Einrichtung, die Verbesserung und Durchbildung des gesellschaftlichen Ganzen“ (Horkheimer, >1952<, 1972, S. 169), ohne das die Entfaltung des Einzelnen gar nicht möglich ist.

Mit seinen Überlegungen zum Wandel akademischer Bildung greift Habermas (>1963<, 1981) in die Diskussionen über den Sinn einer Sektorenaufteilung in Fachhochschulen und Universitäten und der Errichtung von spezialisierten Hochschulen ein. Die damit verbundene Grundidee, die berufliche und wissenschaftliche Ausbildung zu trennen, führt Habermas auf Humboldts Überlegungen über die Zuordnung der Fakultäten und Bildungsideen, die der Gründung der Universitäten vorangegangen waren, und auf die Bildungsideen von Fichte und Hegel zurück. Solange die Produktionsverhältnisse eher handwerklich geprägt waren, gab es keinen Anlass, die klassische Auffassung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in Frage zu stellen. In der vorindustriellen Arbeitswelt sind. Denn "die in der Sphäre der gesellschaftlichen Arbeit verwendbaren technischen Fertigkeiten sind der theoretischen Anleitung unmittelbar nicht fähig; sie werden nach tradierten Mustern der Geschicklichkeit pragmatisch eingeübt“(Habermas, >1963<, 1981, S. 103).

Die auf technischen und wissenschaftlichen Innovationen beruhende industrielle Revolution macht die Arbeitsprozesse beherrschbarer – das gilt für so verschiedene Bereiche wie die Medizin, die Gütererzeugung oder die allgemeine Betriebsführung. Die entstandene Technik ist erfahrungswissenschaftlich geleitet und folgt Gesetzmäßigkeiten, die es empirisch zu erfahren gilt und die sich nicht auf materielle Aspekte beschränken. Sie sind längst auch in die Domänen der Meinungen, Verhaltensweisen und Regeln vorgedrungen. Die Forschungsprozesse, technischen Anwendungen und ökonomischen Verwertungen sind untrennbar miteinander verbunden. „Die Anwendung der Wissenschaft in Technik und Rückanwendung der technischen Fortschritte in der Forschung sind zur Substanz der Arbeitswelt selber geworden“ (Habermas, >1963<, 1981, S. 105). In diesem Gefüge ergeben sich neue Herausforderungen, die ein Studium nicht bewältigen kann. Die Studierenden erhalten, „soweit sie in den Verfahrensweisen einer positivistischen Wissenschaft unterwiesen

werden, wohl technisch unentbehrliche Informationen über verfügbar zu machende Prozesse, aber keine hilfreiche Orientierung für gelebte Situationen“ (Habermas, >1963<, 1981, S. 105).

Habermas sieht darin eine große Herausforderung für die Ausbildung und kritisiert zwei Ansätze, mit denen diese Herausforderung begegnet werden soll. Zum einen den Vorschlag, den bisherigen Kernauftrag der Hochschule – Lehre und Forschung – um ein drittes Moment zu ergänzen: die Erziehung. Laut Habermas würde dies bedeuten, dass man von dem Prozess der wissenschaftlichen Ausbildung das Moment der menschlichen Bildung abspaltet. Er weist den Vorstoß mit der Begründung zurück, dass die Universitäten damit überfordert wären. Habermas (>1963<, 1981) befürchtet, die Hochschulen „müssten... mit autarken Mächten der Unmündigkeit paktieren“ (S. 107), wenn sie den Erziehungsauftrag übernähmen. Habermas kritisiert andererseits den Verband Deutscher Studentenschaften, der eine akademische Erziehung außerhalb der wissenschaftlichen Arbeit ablehnt. Die Studierenden halten an der Maxime einer *Bildung durch Wissenschaft* fest. Wenn Studierende aber die Wissenschaft „positivistisch“ auffassen und primär die Wissenschaft auf ihre technische Verfügung beschränkt, wird das zur Folge haben, dass die intellektuelle Allgemeinbildung und die harmonische Persönlichkeitsbildung aus den Hochschule verweisen werden. (vgl. Habermas, >1963<, 1981, S. 107 aus den Hochschulen.

Die Protagonisten der von Habermas kritisierten Ansätze befürworten aus seiner Sicht im Grunde eine klare Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Erziehung. Diese steht im Widerspruch zum traditionellen Verständnis von Bildung, nach dem ein „wissenschaftlich erschlossenes Verständnis der Welt im Ganzen“ (Habermas, >1963<, 1981, S. 107) anzustreben ist. Nach Habermas sollte der gebildete Mensch jedoch über Orientierung im Handeln verfügen. „Universal sollte diese Bildung im Sinne der Universalität eines perspektivisch zusammengezogenen Horizonts von der Welt sein, in dem wissenschaftliche Erfahrungen interpretiert und in praktische Fähigkeiten, nämlich in ein reflektiertes Bewusstsein von dem praktisch Notwendigem umgesetzt werden konnten.“ (Habermas, >1963<, 1981, S. 108). Denn die Umwälzungen in der Produktionsweise, die mit einem neuen gesellschaftlichen Selbstverständnis untrennbar verbunden sind, entbinden die Menschen nicht davon, darüber zu reflektieren – so Habermas. Es bringt Konflikte mit sich, die gelöst werden müssen; es stellt sich die Frage nach den demokratisch durchzusetzenden Interessen; es verlangt nach neuen Interpretationen, deren Folge selbst noch in die wissenschaftliche

Reflexion aufgenommen werden müssen. Die Thematik der technischen Verfügung muss in die Kommunikation handelnder Menschen und in der wissenschaftlichen Reflexion zurückgeholt werden (vgl. Habermas, >1963<, 1981, S. 109). Nach Habermas (>1963<, 1981) ist „das... heute die Aufgabe einer akademischen Bildung, die nach wie vor von einer der Selbstreflexion fähigen Wissenschaft übernommen werden muss“ (S. 117). Die Universitäten sind der geeignetste Ort, an dem das geschehen kann. Der Verzicht darauf wäre zugleich ein Verzicht auf „die Aufklärung einer politisch mündigen Öffentlichkeit“ (Habermas, >1963<, 1981, S. 117).

Habermas plädiert daher für eine kritische Auseinandersetzung mit der Entstehung und den Auswirkungen sowohl der wissenschaftlichen Erkenntnis als auch der technischen Entwicklung. Dieser Appell fand u. a. Wiederhall in der Forderung gesellschaftswissenschaftliche Betrachtungsweise in allen Fächern zu integrieren.⁷

Der spätere Habermas hat der Selbstreflexion in der Wissenschaft die Selbstreflexion in der Gesellschaft folgen lassen. Er entwarf eine Gesellschaftstheorie, die die (rationale) Kommunikation ihrer Mitglieder zum Fundament der gesellschaftlichen Dynamik erhebt. Voraussetzung dafür ist die Interaktionskompetenz, also die "Fähigkeit des sozial handelnden Subjekten" (Habermas >1974<, 1984a, S.187).

Obwohl nicht explizit auf den Begriff der Schlüsselqualifikationen bezugnehmend, greift dieses Konzept einem der Kontexte vor, in denen Schlüsselqualifikationen heute verwendet werden.⁸

⁷ Diese wurde in den 1970er Jahren, vornehmlich an den "Reformhochschulen", etwa durch die Errichtung der Soziologielehrstühle beispielsweise in technischen Fachbereichen eingelöst.

⁸ Wir gehen auf den Kontext der Gesellschaftsfähigkeit und andere Dimensionen der Schlüsselqualifikationen im Kapitel 7 ausführlich ein.

3 Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung und in den allgemein bildenden Schulen

Das Konzept von Mertens, das in Deutschland die Debatte über Schlüsselqualifikationen in Gang gesetzt hat, ist im Grenzbereich zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung angesiedelt. Im folgenden Abschnitt werden skizzenhaft die Rezeptionsstränge in der beruflichen und der Allgemeinbildung dargestellt. Das besondere Augenmerk liegt auf den Aspekten, die auch für die Debatte über Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich relevant sind.

3.1 Rezeption in der beruflichen Bildung

Der Ansatz in von Mertens erhielt sowohl von der Forschung als auch von der Praxis der beruflichen Bildung große Resonanz. Aufgrund der Fülle an Literatur können die Rezeption des Begriffs, die Auseinandersetzung mit dem Ansatz und sein Eingang in die Berufspädagogik nicht erschöpfend behandelt werden (siehe dazu z. B. Reetz, 1989a und 1989b, Lehmkuhl, 1994 und Beck, 1995).

Es sei darauf hingewiesen, dass, wenngleich vereinzelt kritische Stimmen zu vernehmen waren, auch in der beruflichen Bildung von einer positiven Aufnahme des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen gesprochen werden kann. Bunk, Kaiser und Zedler (1991) etwa kritisieren die Löslosung der Schlüsselqualifikationen von jeglichen praktischen Zusammenhängen. Aus ihrer Sicht können Schlüsselqualifikationen nicht einfach aus einem Bereich in einen anderen übertragen werden, sondern müssen anwendungsbezogen vermittelt werden (Bunk u. a, 1991, S. 367ff). Laur-Ernst (1996) bemängelt an dem Konzept, dass es inhaltsleer bleibt und keinen verbindlichen Katalog liefert. Im Übrigen kritisiert sie die mangelnde theoretische Grundlegung, die zur Klärung dessen beiträgt, was „eigentlich ‚hinter‘ diesen zahlreichen, als ‚Fähigkeiten‘ ausgewiesenen Begriffen/Wörtern steht“ (Laur-Ernst, 1996, S. 20).

Aus unserer Sicht greifen die beiden oben genannten Arbeiten jedoch keinesfalls das Konzept als solches an, sondern bezweifeln, dass die mit ihm verbundenen Versprechen eingelöst werden können. Sie üben konstruktiv Kritik, um damit zur Weiterentwicklung bzw. Erhellung des Konzeptes beizutragen. Dieser Position stehen andere Autoren gegenüber, die dem Begriff *Schlüsselqualifikationen* jegliche Brauchbarkeit absprechen. Zabeck (1989) sieht in

dem Konzept der Schlüsselqualifikationen eine Belebung alter Debatten, ohne dass mit dem Begriff ein inhaltlicher Beitrag dazu geleistet worden sei. Schlüsselqualifikationen wecken die althergebrachte Hoffnung, „Menschen könnten mit einem Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeiten erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekanntem Pforten zu öffnen“ (Zabeck, 1989, S. 78). Die kritische Haltung teilt Zabeck mit Geißler und Orthey (1993), die noch schärfer mit dem Konzept ins Gericht gehen. Sie sehen den Grund für den „Erfolg“ des Begriffes in dessen Substanzlosigkeit und weisen auf deren ideologische Funktionalisierung hin. In der Schlüsselqualifikation habe man sich auf minimalen Konsens zusammengefunden (Geißler und Orthey, 1993, S. 39ff).

Die Kritiken taten dem Aufstieg des Begriffes und des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung jedoch keinen Abbruch. Im Folgenden werden der Eingang und die Etablierung des Konzeptes von Schlüsselqualifikationen in den Berufsbildungsdiskussionen beschrieben. Im Vordergrund stehen zwei Momente dieser Rezeption, die charakteristisch sind für die zeitweise parallel verlaufende Rezeption im Hochschulbereich: zum einen die Diskussion um Schlüsselqualifikationen als festen oder fachgebundenen Kanon und zum anderen die Projektion der Reformvorhaben auf das Konzept der Schlüsselqualifikationen.

3.1.1 Schlüsselqualifikationen: Fester Kanon versus Konzept mit variabler Geometrie

Mertens sah sein Konzept der Schlüsselqualifikationen als festen Kanon mit einer begrenzten Anzahl von Elementen. Das Konzept sollte zwar in späteren Forschungsarbeiten operationalisierbare Konturen erhalten, dessen konstitutive Elemente sollten jedoch nur geringfügig von Zeit zu Zeit revidiert oder ergänzt werden. Diese Idee hat Mertens nicht nur in seinen Thesen zur Schulung der modernen Gesellschaft unmissverständlich zum Ausdruck gebracht, sondern auch in späteren Arbeiten als Grundelement seines Konzepts erneut in den Vordergrund gestellt. Mertens überprüft sein Konzept 15 Jahre nach dessen Prägung „im Hinblick ... [die] Eignung, wechselnde Zeitläufe zu überdauern“ (Mertens 1988, S. 42) und stellt „erfreut“ fest, dass seine kategoriale Einteilung und der von ihm erstellte Katalog der Schlüsselqualifikationen die Probefeuher der Zeit überstanden haben und immer noch Gültigkeit besitzen. Es sei bemerkt, dass Mertens ausdrücklich begrüßt, dass die elektronische

Datenverarbeitung zu dieser Zeit nicht zu den Schlüsselqualifikationen gezählt wird. Aus seiner Sicht stellt sie in ihrem Wesen keine Schlüsselqualifikation dar.

Gleichwohl sieht Mertens auch den Bedarf an einer zeitbedingten Anpassung seines Konzeptes. Er schlägt zwei Erweiterungen vor. Der wachsenden Rolle der nicht-westlichen Kulturen sowohl auf der internationalen Bühne als auch innerhalb der westlichen Gesellschaften soll mit der Erhebung der Kulturforschung zu einer Schlüsselqualifikation begegnet werden. Von dem Tschernobyl-Reaktorunfall beeindruckt, fordert Mertens, das Lernen des Verhaltens bei Katastrophen als Schlüsselqualifikation zum Bestandteil des Bildungsprozesses zu machen (Mertens, 1988, S. 42f).

Mertens selbstsichere Feststellung täuscht darüber hinweg, dass in den unmittelbar nach seiner Veröffentlichung einsetzenden Diskussionen die Idee eines festen und allgemeingültigen Kanons von Schlüsselqualifikationen mit einer überschaubaren Anzahl von Teilelementen aufgegeben wird. Bereits 1975 war eine Forschergruppe aus dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung um Elbers in den Bemühungen die Bedeutung der Thesen von Mertens für zukünftige Curriculumentwicklung in der Berufspädagogik zu operationalisieren zu einen Konzept der berufsfachspezifischen Schlüsselqualifikationen gekommen.

Elbers u. a. (1975) sehen wie Mertens die Schlüsselqualifikationen als Antwort auf defizitäre Prognoseinstrumente für zukünftige Qualifikationserfordernisse. Sie gehen gleichermaßen von der These aus, dass bisherige Ansätze und Methoden ungeeignet sind, um zukünftige Trends in der Arbeitswelt vorauszusagen und die Qualifikationsstruktur entsprechend zu gestalten. Im Berufsbildungsbereich fehle es gar an umfassenden Ansätzen zur Prognose des zukünftigen Bildungsbedarfs (vgl. Elbers u.a., 1975, S. 27). Nach Elbers u. a. ist das Konzept der Schlüsselqualifikationen durch die Berufsforschung zu überprüfen, unabhängig davon, ob die Schlüsselqualifikationen als Ersatz für die Prognosemethoden oder als „Mittel zur Anpassungsfähigkeit“ (Elbers u.a., 1975, S. 27) dienen. Für die Auseinandersetzung mit dem Konzept in der Berufsbildungsforschung schlagen Elbers u. a. (1975)

- die Überprüfung des bildungspolitischen Stellenwerts des Konzepts;
- die Untersuchung der Begriffe, die von Mertens verwendet werden;

- die Messung des pädagogischen Erkenntnisstands des Konzeptes;
- die empirische Überprüfung der Thesen von Mertens und
- die Betrachtung des Konzeptes Mertens unter dem Aspekt einer umfassenden Strategie der Berufsbildungsforschung

vor. Insgesamt stimmen die Autoren dem Konzept von Mertens zu (vgl. Elbers u.a., 1975 S. 29), obwohl sie zuweilen auf Probleme etwa bei der konkreten Umsetzung hinweisen. So sind sie der Ansicht, dass das Konzept von Mertens nicht in das Bildungssystem integriert werden könne, ohne dass dieses grundlegend umstrukturiert werde. Hier äußern Elbers u.a. (1975) Zweifel daran, dass das bei „gegebenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Voraussetzungen verwirklicht werden kann“ (S. 27). In ihrer Schlussbetrachtung gehen sie auf Herausforderungen ein, die Mertens Thesen für die Bildungsforschung verursachen. Bei der Bestimmung von Bildungsinhalten plädieren sie dafür, zunächst spezifische Schlüsselqualifikationen für die jeweiligen Bildungsgänge zu ermitteln, um diese in den Curricula zu verankern. Sie weisen auf den hohen Forschungsaufwand hin, der für die Entwicklung stichhaltiger Curricula, die Schlüsselqualifikationen enthalten, nötig wäre.

In einer Erwiderung auf den Aufsatz von Elbers u.a. (1975) hatte Mertens davor gewarnt, sein Konzept Schlüsselqualifikationen dahingehend umzudeuten, dass es entlang der beruflichen Linien entwickelt werden könne. Die Idee der berufs- bzw. fachspezifischen Schlüsselqualifikationen führe dazu, dass „die Zahl der denkbaren Klassen von Schlüsselqualifikationen“ (Mertens, >1975<, 1991, S. 574) unendlich groß wäre. Aber gerade dagegen wende sich sein Konzept. „Aus dieser Denkrichtung soll das Schlüsselqualifikations-Konzept gerade heraushelfen“ (Mertens, >1975<, 1991, S. 574). Das Verständnis der Schlüsselqualifikation widerspreche dem Grundwesen eines offenen Konzepts. Das Konzept würde „in seinen Gegensatz verkehrt“ (Mertens, >1975<, 1991, S. 574), wenn man der Differenzierung zuviel Raum gäbe. Diese Warnungen wurden jedoch in der Berufsforschung bei den Bemühungen, das Konzept mit Inhalten auszustatten, überhört. Das Konzept und der Begriff wirkten als Denkanstoß für weitere Ansätze und als Anlass zur Entwicklung von weiteren Modellen. Es führte zu einer explosionsartigen Zunahme von Bildungselementen, die zu den Schlüsselqualifikationen gerechnet werden, was notwendigerweise mit dem Verzicht auf einen festen Kanon von Schlüsselqualifikationen einherging.

Didi u.a. (1993) analysierten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) die deutschsprachige berufspädagogische Literatur. Das BIBB beabsichtigte, mit seinem Auftrag „vorliegende Kataloge von Schlüsselqualifikationen durch psychologische Diagnostiker als dafür zuständige Experten hinsichtlich der Operationalisierbarkeit einschätzen zu lassen“ (Didi u.a., 1993, S. 1). Der erste Arbeitsschritt bestand in der Identifikation der Schlüsselqualifikationen. Dabei beschränkte sich das Forscherteam auf die (deutschsprachige) Literatur und wandte folgende Kriterien an:

- Aufstellungen von Qualifikationen bzw. Kompetenzen, die entweder explizit „*Schlüsselqualifikationen*“ benennen, die im Zusammenhang mit dem Schlüsselqualifikationskonzept diskutiert werden oder mit denen offensichtlich die Absicht verbunden ist, Fähigkeiten, Verhaltensweisen usw. zu kennzeichnen, die für (berufliche) Tätigkeiten grundlegend und zeitbeständig sind und die nicht in unmittelbarem Bezug zu bestimmten beruflichen Tätigkeiten stehen“ (Didi u.a. 1993, S. 2ff.) vorzunehmen;
- solche Übersichten, die erkennbar den Anspruch haben, beruflich relevante Schlüsselqualifikationen möglichst vollständig aufzuführen, oder diese für bestimmte Berufsgruppen und -felder aufzuzeigen;
- Literatur über die Planung, Organisation und Durchführung beruflicher Bildungsprozesse zu benennen.

Ihre Recherche ergab 654 unterschiedliche Schlüsselqualifikationen oder, wie sie es nennen, „654 (!) verschiedenartige Schlüsselqualifikations-Bezeichnungen“ (Didi u.a. 1993 S. 5).

Sie haben diese einer Häufigkeitsanalyse unterzogen, und eine Liste der meistgenannten Schlüsselqualifikationen erstellt. Orth (1999) hat in ihrer Arbeit die in Tabelle 6 dargestellte Häufigkeitsanalyse wiedergegeben.

Tabelle 6: Liste der meistgenannten Schlüsselqualifikationen nach Didi u. a.

	Schlüsselqualifikation	Nennung
1	Kommunikationsfähigkeit	24
2	Kooperationsfähigkeit	23
3	Flexibilität	21
4	Kreativität	21
5	Denken in Zusammenhängen	21
6	Selbstständigkeit	21
7	Problemlösefähigkeit	20
8	Transferfähigkeit	17
9	Lernbereitschaft	16
10	Durchsetzungsvermögen	15
11	Entscheidungsfähigkeit	15
12	Zuverlässigkeit	14
13	Verantwortungsgefühl	14
14	Lernfähigkeit	14
15	Konzentrationsfähigkeit	14
16	Ausdauer	13
17	Genauigkeit	12
18	Analytisches Denken	11
19	Logisches Denken	10
20	Abstraktes Denken	10
21	Selbstständiges Lernen	10
22	Leitungsbereitschaft	9
23	Kritikfähigkeit	9
24	Urteilsfähigkeit	9
25	Fremdsprachenkenntnisse	9

Quelle: Eigene tabellarische nach Orth 1999, S. 29ff.

In ihren weiteren Analyseschritten klären Didi u.a. den „Gehalt“ der einzelnen Schlüsselqualifikationen, indem sie sie Begriffen zuordnen, die allgemein in der Psychologie verwendet werden. Sie bemerken –beiläufig, dass Schlüsselqualifikationen vielmehr Vektoren von Vorstellungen und Wünschen als tatsächlich eine Liste von Qualifikationen besonderen Typs sind. „Es scheint, als habe man mit dem Begriff 'Schlüsselqualifikationen' eine Formel gefunden, unter dessen Titel die verschiedenen Autoren und Interessengruppen in die Diskussion um Bildungsziele eintreten können in der Gewissheit, damit zunächst auf hohe Akzeptanz bzw. geringen Widerstand zu stoßen“ (Didi u.a. 1993, S. 3).

3.1.2 Rezeption in der beruflichen Bildung: Imperativen im Wandel der Arbeitswelt und die Perspektive des Subjektes

Der mit dem technologischen Fortschritt einhergehende radikale Wandel in der Arbeitswelt hat zur Legitimation der Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung beigetragen – so

sehen es sowohl befürwortende als auch skeptische Betrachter des Konzepts der Schlüsselqualifikationen. Im Folgenden sollten zwei Ansätzen, die von einer ähnlichen Diagnose ausgehen (Veränderungen in der Arbeitsweise) um zu unterschiedlichen, wenn gar gegensätzlichen, Konzepten von Schlüsselqualifikationen zu kommen.

3.1.2.1 Schlüsselqualifikationen versus Handlungstheoretische Perspektive nach Lehmkuhl

In ihrer Dissertation befasst sich Lehmkuhl (1994) mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik und geht der Frage nach, ob es eine umfassende Antwort auf die Qualifikationsanforderung der flexiblen Massenproduktion darstellt. Lehmkuhl geht dabei von der These aus, dass neue Produktions- und Managementmethoden – wie in einer Studie des *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) als *Lean Production* titulierte und beschrieben – neue Herausforderungen für den Bildungsprozess mit sich bringen, auf die der Ansatz der Schlüsselqualifikationen Antworten liefert.

Der beschriebene Strukturwandel vollzieht sich als Übergang von der fordistischen hin zu einer „flexiblen Massenproduktion“. Das bedeutet eine Abkehr von den Prinzipien des Taylorismus – auch *scientific management* genannt. Nach dem Taylorismus lässt sich – verkürzt gesagt – die Produktivität der menschlichen Arbeit durch die Teilung der Arbeit in kleinste Einheiten mit geringen Denkanforderungen steigern. Die *economy of scale* setzt das Streben nach Effektivitätssteigerung fort und nimmt die Relation zwischen Betriebsgröße und Wirtschaftlichkeit ins Kalkül auf. Sie zielt auf die Möglichkeiten wachsender Betriebe, etwa Entwicklungs-, Beschaffungs- und Fertigungskosten mit zunehmender Ausbringungsmenge in der Massenproduktion zu senken. Diese industriepolitischen Konzeptionen führten in der Vergangenheit zu einer Arbeitsordnung, die für die berufliche Bildung folgende Elemente forderte (vgl. Lehmkuhl, 1994, S. 46ff):

- Lesen, Schreiben und Rechnen (gegebenenfalls auch das Lesen von technischen Zeichnungen) als Grundfertigkeiten qualifizierter Facharbeit;
- eine bestimmte Arbeitshaltung – als eine der wichtigsten Bildungsaufgaben – hinsichtlich des Kostenbewusstseins seitens der Arbeiter (ressourcensparendes Arbeiten, maximale

Auslastung der Maschinen) und primärer Tugenden wie Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit und Maßhaltigkeit;

- streng unterschiedene Niveaus von „Anlern- und Ausbildungsqualifikationen“, die der hierarchischen Position entsprechen; Industriemeister, die Un- und Angelernte sowie Facharbeiter in die Arbeit einweisen, anleiten und überwachen: Angestellte befassen sich mit den Verwaltungsaufgaben und die Betriebsführung obliegt dem Management; die Qualifikationsstruktur entspricht den Tätigkeiten.

Nach Lehmkuhl ist im Postfordismus die flexible Massenproduktion vorherrschend. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie „entschlankt“ ist, d. h., weniger Ressourcen werden in Anspruch genommen. „Weniger Materialien, weniger Lagerfläche, weniger Nacharbeitsfläche, weniger Entwicklungszeit, weniger Personal und weniger Hierarchie“ (Lehmkuhl, 1994, S. 97). Der geringere Grad der Arbeitsteiligkeit – als Folge des Hierarchieabbaus – verändert die Stellung des Arbeiters innerhalb der Produktion und die Aufgabe des Managements. Der Arbeiter ist nun nicht mehr der Befehlsempfänger, sondern wird zum Mitgestalter bei der Planung, Durchführung und Verbesserung des Produktionsprozesses. Die bisherige mittlere Führungsebene entfällt, dem Management kommt die Aufgabe zu, den Produktionsprozess zu koordinieren, Verbesserungen einzuleiten und den Arbeiter zu unterstützen. Lehmkuhl leitete hieraus auch eine Veränderung in der beruflichen Bildung der Betriebsangehörigen ab. An diese werden neue Anforderungen gestellt, die bei der strikteren Arbeitsteilung (im fordischen Regulativsystem) nicht auftraten (vgl. Lehmkuhl, 1994, S. 103).

- Die Mitglieder von Arbeitsgruppen brauchen ein hohes Maß an Kommunikation bei der Planung und Wahrnehmung ihrer Aufgaben.
- Die Mitarbeiter müssen sich darauf einstellen, dass sie flexibel eingesetzt werden können, und brauchen hierfür Kompetenz, sich in neue Aufgaben schnell einzuarbeiten.
- Es wird zugleich mehr kooperatives Verhalten und stärkeres Bewusstsein erwartet (damit die Arbeiter sich nicht mit ungenügenden Antworten zufrieden geben).
- Alle Arbeitsgruppenmitglieder übernehmen Verantwortung für den Arbeitsablauf.

- Fachliche und persönliche Schwierigkeiten innerhalb der Arbeitsgruppe müssen reflektiert und gelöst werden, da die Konfliktfälle nicht mehr an den Meister delegiert werden können.

Schlüsselqualifikationen sind die Strategie, um diese Anforderungen des Strukturwandels zu bewältigen. Lehmkuhl (1994) bewertet die existierenden Ansätze der Schlüsselqualifikationen nach „ihrem Grad, in dem sie sich dem Problem der veränderten Produktionskonzepte stellen“ (S. 113) und kommt zu dem Schluss, dass das Konzept – mit seinen unterschiedlichsten Auffassungen – „das komplexe Problem eines gesellschaftlichen Umbruchs und seine Auswirkungen auf die berufliche Bildung“ (S. 171) unzureichend theoretisiert und zu wenige Vorschläge zur Bewältigung bietet. Nach Lehmkuhl besteht die Unzulänglichkeit des Konzeptes darin, dass es von den technologischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen ausgeht und den Handelnden – das Subjekt – danach anzupassen versucht. Argumente dafür, die vorhandenen intellektuellen und sozialkommunikativen Fähigkeiten der Beschäftigten zu nutzen, kommen zu kurz. Es ist außerdem problematisch, dass das Konzept nur ein Teilgebiet menschlicher Fähigkeiten isoliert betrachtet und zu fördern versucht. Die Autorin verweist auf den handlungstheoretischen Ansatz, den sie für die Lösungen der geschilderten Probleme für geeigneter hält. Dieser soll hier jedoch nicht diskutiert werden (vgl. Lehmkuhl, 1994).

3.1.2.2 Veränderte Qualifikationsanforderungen nach Baethge und Oberbeck

In ihrer Studie über die „Zukunft der Angestellten“ gehen Baethge und Oberbeck (1986) auf den seit Mitte der 1960er Jahren prophezeiten Wandel der westlichen Industrieländer zu Dienstleistungsgesellschaften ein. Sie fassen die äußeren Merkmale des Wandels – etwa die Ausdehnung des Dienstleistungs- zulasten des Produktionssektors und die damit einhergehende Veränderung der Berufsstrukturen, in denen die Anzahl der Angestellten rapide wächst und die der Arbeiter abnimmt – in der folgenden Gegenüberstellung vereinfacht zusammen: „Produktion vs. Dienstleistung [oder] Angestellte vs. Arbeiter“ (Baethge und Oberbeck, 1986, S. 16). Nach Baethge und Oberbeck (1986) erfahren auch die Tätigkeitsmerkmale von Angestellten grundlegende Veränderungen in bis dahin ungeahnten Ausmaßen.

Die Entwicklungen in der Bürotechnik (Telefon, Schreibmaschine, Formularwesen) haben die Tätigkeit der Angestellten bereits erheblich verändert. Baethge und Oberbeck (1986) sprechen hierbei von der „technischen Rationalisierung“ (S. 21) des Arbeitsalltags. Aus ihrer Sicht bleibt diese frühe Rationalisierung jedoch immer bezogen auf einzelne Bereiche. Das ändert sich grundlegend mit dem Einsatz der elektronischen Datenverarbeitungs- und Kommunikationstechnik. Anstelle einer „punktuellen bzw. einzelfunktionsbezogenen Rationalisierung“ tritt eine ganzheitliche Rationalisierungsform, die Baethge und Oberbeck (1986) eine „systemische Rationalisierung“ (S. 22) nennen. Die diesem Prinzip folgenden Rationalisierungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass „unter Nutzung mikroelektronisch basierter Datenverarbeitungs- und Kommunikationstechnik der betriebliche und überbetriebliche Informationsfluss, die Kommunikation über und die Kombination von Daten, die Organisation der Betriebsabläufe und die Steuerung der unterschiedlichen Funktionsbereiche in einer Verwaltung bzw. in einem Unternehmen in *einem Zug* neu gestaltet werden“ (Baethge und Oberbeck, 1986, S. 22).

Die systemische Rationalisierung ist allerdings nicht nur technisch determiniert. Das bloße Verfügen über die Datenverarbeitungs- und Kommunikationslösungen liefert noch lange kein Konzept zur Veränderung von Ablaufstrukturen. Die Durchsetzung der systemischen Rationalisierung ist ein komplexes Phänomen, das auch eine Neubewertung der bisherigen Arbeitsvorgänge beinhaltet. Aus dieser Perspektive verwischt die Grenze zwischen den einzelnen Funktionsbereichen wie Vorgangserfassung und die Vorgangsbearbeitung. Dieser Prozess vollzieht sich nicht ohne Veränderungen der Qualifikationsanforderungen. Baethge und Oberbeck (1986) widersprechen der Ansicht, dass sich mit dem verstärkten Einsatz von neuen Technologien der Trend zur „Dequalifizierung“ (S. 32) im Sinne einer generellen Entwertung von Fachqualifikationen oder einer Verlagerung von berufsfachlichen auf nur technische Qualifikationen der Computerbedienung verstärken wird. Aus ihrer Sicht führt der fortschreitende Technologieeinsatz langfristig zu einem qualifikatorischen Wandel *im Habitus* im Alltag der Dienstleistungsarbeit. Unter Arbeitshabitus verstehen Baethge und Oberbeck (1986) „die Gesamtheit der zur Selbstverständlichkeit im Arbeitsalltag gewordenen Umgangsweisen mit den Arbeitsmitteln und -gegenständen und des gleichsam eingeschliffenen Verhaltensrepertoires in der Kommunikation mit Kunden/Klienten und Kollegen“ (S. 33). Sie machen darauf aufmerksam, dass die elektronische Datenverarbeitung eigene Arbeitsstile verlangt. Bei den betreffenden Tätigkeiten treten die Verbindungen von

Reaktionsschnelligkeit, Abstraktionsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Genauigkeit in den Vordergrund. Die Bedeutung, die diesen Fähigkeiten beigemessen wird, mindert den Stellenwert von *Erfahrungswissen*.

Die in theoretischen Überlegungen festgehaltenen Aussagen über die systemische Rationalisierung unterzogen Baethge und Oberbeck (1986) einer empirischen Überprüfung. Nach einem komplexen Schemata untersuchten sie in 17 Betrieben und Einrichtungen der Kommunalverwaltung genauer die Arbeitsgestaltung, Arbeitsabläufe und funktionalen Zusammenhänge und führten mit über 500 Angestellten halbstandardisierte Interviews durch (vgl. Baethge und Oberbeck, 1986, S. 54).

Die Veränderungen in der Tätigkeitsstruktur, die auf den Einsatz der Informationstechnologie zurückzuführen sind, äußern sich in der Unbestimmtheit der Entscheidungssituationen und der Offenheit der Interaktionssituationen. Daraus leiten sie ab, dass die Hauptqualifikationsanforderung in der Beherrschung von Interaktions- und Entscheidungssituationen besteht. Baethge und Oberbeck (1986) entwerfen ein Schema der Qualifikationen, ohne expliziten Bezug dazu, dem Konzept der Schlüsselqualifikationen näher kommt. Sie unterscheiden bei den Qualifikationsanforderungen zwischen Kenntnissen, Wahrnehmungs- und Denkanforderungen sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.

3.2 Rezeption in den allgemeinbildenden Schulen

In der Debatte über die Schlüsselqualifikationen zeigten die allgemeinbildenden Schulen, im Gegensatz zur beruflichen Bildung, eine eher zögerliche, wenn nicht sogar ablehnende Reaktion. Aurin (1994) äußert ein gewisses „Unbehagen in der Verwendung des Begriffes 'Schlüsselqualifikation' im schulischen Bereich“ (S. 58). Die Betonung der „Qualifikationselemente“ verursachte seiner Ansicht nach eine ablehnende Haltung. Das Konzept impliziere eine gewisse berufliche Verwendbarkeit, die aber dem Postulat der emanzipatorischen Bildung, d. h. der Entfaltung des Individuums und seiner geistigen Kräfte widerspreche (Aurin, 1994. S 58ff).

Forscher der Arbeitsgruppe *Bildungsbericht* haben sich mit der Frage befasst, wie Schlüsselqualifikationen in der Realschule vermittelt werden können. Diese Schulform bietet traditionell Zugang zu mittleren und höheren Berufspositionen sowie zu weiterbildenden

Schulen (Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994, S. 457). Aus den zahlreichen didaktischen Konzepten, die entwickelt worden sind, seien hier drei beispielhaft genannt:

- Vom Ansatz der Schlüsselqualifikation ausgehend entwickeln Görge und Schwartz (1994) einen didaktischen Zugang für den Mathematikunterricht, durch den ein „selbstständiger Umgang mit quantitativen Informationen“ (S. 131) möglich wird.
- Bahrenberg, Harreis und Sieger (1994) führen einen didaktischen Ansatz an, der von einer naturwissenschaftlichen Herangehensweise ausgeht, bei der ein Modell im Mittelpunkt steht und quasi als gemeinsamer Nenner aufgefasst wird. Eine solche Vorgehensweise stellt aus ihrer Sicht sowohl bei experimentellen Übungen als auch bei Problemlösungen eine Schlüsselqualifikation dar.
- Stangel-Meseke und Nolting (1994) stellen Überlegungen an, wie man die Schlüsselqualifikation *Kreativität* in der Realschule vermittelt kann. Sie zeigen am Beispiel des Deutschunterrichts, dass man Kreativität einüben kann. In einer Lerneinheit zum Thema „Beschreiben von Gegenständen und Vorgängen“ zeigen sie, wie man auf spielerische Art Schülern hilft, sich von den sonst eingeübten Herangehensweisen zu lösen und zu Eigenschöpfung zu kommen.

Zwei weitere Rezeptionsstränge des Konzepts *Schlüsselqualifikationen* in allgemeinbildenden Schulen lassen sich folgendermaßen beschreiben: Zum einen wird der Begriff verwendet, wenn es darum geht, neue Inhalte in die Ausbildung zu integrieren (sowohl innerhalb als auch außerhalb der Lehrpläne), zum anderen steht das Konzept im Mittelpunkt der Bemühungen, allgemeinverbindliche Standards zu entwickeln.

3.2.1 Schlüsselqualifikationen als Vektoren für neue Inhalte in den Schulen

Der zunehmende Rechtfertigungsdruck der Altsprachen in den gymnasialen Lehrplänen führte zu Debatten über ihren Nutzen. Die Befürworter des Lateinunterrichts beispielweise griffen auf alte Argumente für die Beibehaltung des Lateinunterrichts bzw. für dessen Aufwertung in den Lehrplänen zurück und fügten neue hinzu, Haag (2001) fasst diese wie folgt zusammen (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Nützlichkeit des Lateinunterrichts

-
- Latein schult das wissenschaftliche und logische Denken – dazu gehören
 - genaues Hinschauen,
 - die Fähigkeit zur Analyse,
 - kombinatorisches Denken,
 - logisches Denkvermögen,
 - Abstraktionsfähigkeit,
 - Erfassen von Texten,
 - Regelerkennen (Induktion),
 - Schulung des Gedächtnisses,
 - Lernen lernen und
 - Ordnungsprinzipien.
 - Latein schult das muttersprachliche Ausdrucksvermögen und die Sprachreflexion
 - Latein führt in ein grammatisches System ein und erleichtert somit das Erlernen moderner Sprachen.
 - Latein erschließt den Zugang zum internationalen Fachwortschatz.
 - Latein fördert bzw. fordert Persönlichkeitszüge; insbesondere werden Konzentration, Ausdauer und Fleiß behutsam entwickelt.
 - Latein eröffnet den Zugang zur abendländischen Tradition. Unter dem Stichwort „Historische Kommunikation“ wird die Kontinuität durch die lateinische Literatur betont, die Europa als ganzes kennzeichnet. Diese Tradition wird erkennbar in Werken der Literatur und der Kunst, in der gemeinsamen Vorstellung vom Verhältnis des Einzelnen zum Staat und in der gemeinsamen Vorstellung vom Wesen von Recht und Gesetz.
 - Latein trägt somit zur politischen Bildung bei.
-

Quelle: Haack, 2001, S. 31

Das Argumentationsmuster trägt die Grundzüge des Mertensschen Konzeptes der Schlüsselqualifikationen. So erstaunt es nicht, dass Latein in der Literatur gelegentlich als Schlüsselqualifikation betrachtet wird. Das Konzept spielt aber nicht nur eine Rolle in den Debatten über die Bedeutung der Altsprachen, sondern auch bei der Einführung neuer Technologien in die Schulen.

Die in den 1990er Jahren vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ins Leben gerufene Förderinitiative zur Verbreitung und Nutzung von Informationstechnologien wurde damit begründet, dass die Beherrschung von moderner Informations- und Kommunikationstechnologie eine Schlüsselqualifikation darstellt. Den neuen Medien sollte eine größere Bedeutung in der Informationslandschaft eingeräumt werden. Das macht es unumgänglich, Schülern „Medienkompetenz“ zu vermitteln. Für die Schulen waren in diesem Zusammenhang die darauf folgenden Projektförderungen wie etwa die Initiative *Schule-ans-Netz* von Bedeutung. Mit ihrer Hilfe sollten die Schulen an das Internet

angebunden werden und den Schülern der Umgang mit dem Medium Internet ermöglicht werden. Zu nennen ist auch die Sondermaßnahme *InfoSCHUL*, die im Rahmen des Förderprogramms *Schulen-ans-Netz* durchgeführt wurde. Diese Maßnahme, die seit dem Schuljahr 1997/98 läuft, fördert Projekte, die sich damit beschäftigen, wie die elektronischen Informationsquellen im Unterricht und beim selbständigen Arbeiten der Schüler eingesetzt werden können. Schüler sollen dadurch frühzeitig einen selbständigen Umgang mit wissenschaftlicher Literatur, Daten und Fakten auch aus elektronischen Quellen erlernen, um diese sowohl für die Schule als auch für die eigenständige Informationsbeschaffung nutzen zu können.

3.2.2 „Schlüsselqualifikationen“ in der Debatte um allgemeinverbindliche Kompetenzen

In die Debatten bei der Suche nach allgemeinverbindlichen Standards fand auch der Ansatz der Schlüsselqualifikationen Eingang. Eine entscheidende Modifikation wird allerdings vor allem dadurch gemacht, dass man die *Prüfbarkeit* der einzelnen *Qualifikationen* in den Mittelpunkt stellt. Eine solche Perspektive führte zu einem „Drei-Stufen-Modell“, das zwischen

- *Basics wie Rechnen und Schreiben*
- *Skills, knowlegde und attitudes*, d. h. berufsbezogenen, allgemeinen Fertigkeiten und persönlichen Kompetenzen sowie
- *Overreaching capabilities*, d. h. übergreifenden Fähigkeiten wie Denken im System

unterscheidet (Gonon, 1996). In diesem Kontext bekommt der Begriff der Schlüsselqualifikation eine neue Bedeutung. Gonon (1996) schreibt: „Ausgehend von den Grundfertigkeiten (*basics*) werden auch anspruchsvollere Fähigkeiten geprüft. Schlüsselkompetenzen werden dabei als Fähigkeiten bestimmt, komplexe Anforderungen erfolgreich zu bewältigen“ (S. 7).

Dieser Ansatz wurde beispielweise durch die Studie zur Messung von Basiskompetenzen im Rahmen des *Programme for International Student Assessment (PISA)* bekannt. Der PISA-Studie ging ein Projekt mit dem Ziel voraus, den Kompetenzbegriff zu definieren und die wichtigsten Kompetenzen sowohl theoretisch als auch konzeptionell zu ergründen. Im Ergebnis wurden drei Kategorien von Kernkompetenzen gebildet, auf deren Grundlage ein

Schlüsselkompetenzmodell entwickelt wird. Die drei Kategorien sind *selbstständiges Handeln*; *interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln* sowie *Handeln in heterogenen Gruppen* (Rychen und Salganik, 2003). Für die jeweilige Kategorie wurden die wichtigsten Kompetenzen definiert. Tabelle 9 zeigt das entsprechende Schema.

Tabelle 8: Wichtige Kompetenzen nach der DESECO-Studie

Kategorie	Definition	Wichtigste Kompetenzen
Autonome Handlungsfähigkeit	Es impliziert die Entwicklung einer persönlichen Identität und einer relativen Autonomie. Es geht dabei um eigenständiges und verantwortungsvolles Handeln, um aktive Teilnahme und Mitgestaltung in verschiedenen Lebensbereichen.	Die Fähigkeit, die eigenen Rechte und Interessen zu verteidigen und Verantwortung zu übernehmen; eigene Lebenspläne und Projekte zu gestalten; in größeren Zusammenhängen zu denken und zu handeln.
Interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln	Die Welt kann nur „mittelbar“ erfahren werden. Daher gilt es, die dafür nötigen Mittel zu beherrschen. Es geht um technische Fertigkeiten und um das Verständnis sowie die Einordnung von Informationen.	Die Fähigkeit, Sprache, Symbole und Texte interaktiv zu nutzen; Wissen und Information interaktiv zu nutzen; die Informations- und Kommunikationstechnologie zu nutzen.
Handeln in heterogenen Gruppen	Diese Kategorie umfasst all die Kompetenzen, die das Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften ermöglichen und die für die Auseinandersetzung mit der individuellen und sozialen Vielfalt wichtig sind.	Die Fähigkeit gute und tragfähige Beziehungen aufzubauen; zu kooperieren; mit Konflikten umzugehen.

Quelle: Eigene tabellarische Darstellung nach Rychen und Salganik (2003)

Der Ansatz, von den Grundkompetenzen auszugehen, wurde unter anderem auch bei der Evaluation von Schülerleistungen beachtet. Die *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) hat das Kompetenzmodell als Basis für eine solche Evaluation vorgeschlagen. In diesem Modell werden nicht Schülerleistungen getestet, sondern die Aufgaben des Erfassens, Verstehens und Nachdenkens über Anforderungen in der Mathematik, beim Schreiben und Lesen oder in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Sachverhalten. Dieses Modell lag die Studie "Programme for International Student Assessment" PISA zugrunde. (vgl. Baumert u.a. 2002).

3.3 Fazit

Resümierend lässt sich ein grundlegender Unterschied in der Rezeption des Konzepts von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung und in allgemein bildenden Schulen feststellen.

Reetz (1989) weist darauf hin, dass lange bevor der Begriff der Schlüsselqualifikation in der Berufspädagogik Einzug gehalten hat, „grundlegende transferierbare, prozessunabhängige Qualifikationen gefordert wurden“ (S. 3).

Das erklärt auch, weshalb die Schlüsselqualifikation Gegenstand der berufspädagogischen Debatten geworden ist. Der Ansatz schien auch als prägnante Lösungsformel für die (vermeintliche) Bildungsreform geeignet. Dabei entfernt sich der Begriff immer weiter von seiner Bedeutung im Sinne von Mertens, nämlich eine Lösung für die Flexibilisierungsproblematik zu bieten.

Lehmkuhl (1994) unterschied sich in ihrem Ansatz grundlegend von Baethge und Oberbeck (1986). Sie ging von den Veränderungen in den Produktionsprozessen aus, die Organisationsveränderungen nach sich ziehen, die wiederum einen neuen Typus von Qualifikationen verlangen. Baethge und Oberbeck gehen jedoch von den „Veränderungen“ innerhalb der beruflichen Tätigkeiten aus, die zu einem Wandel der Qualifikationsanforderungen führen. Beide Ansätze gleichen sich in der Forderung nach „anderen Qualifikationen“.

Die Begründung von Schlüsselqualifikationen durch (bezogen auf den Bildungssektor) exogene Kräfte und Entwicklungen erwies sich als einer der wichtigsten Diskussionsstränge in den Debatten über Schlüsselqualifikationen.

Im Bereich der allgemein bildenden Schulen hat das Konzept nie richtig gegriffen. Dafür gab es verschiedene Gründe. Argumentationsmuster, die die Relevanz des Nutzens von Schlüsselqualifikationen hervorheben, sind kennzeichnend für die einschlägigen Debatten, haben aber im Bereich der allgemein bildenden Schulen, wo Bildung als zweckfrei und nicht begründungspflichtig angesehen wird, wenig Gewicht. Auch die Vorstellung, bei Schlüsselqualifikationen handle es sich um *beruflich relevante* Qualifikationen, trug nicht zu ihrer Popularität in den allgemein bildenden Schulen bei. Außerdem sind – im Vergleich zur beruflichen Bildung – die Lehrpläne der allgemein bildenden Schulen stärker reglementiert und der Raum für „neue“ Inhalte beschränkt. Dennoch fand der Begriff *Schlüsselqualifikation* Eingang in die schulischen Debatten, aber eben mit anderen Konzepten, wie in den vorhergehenden Abschnitten deutlich geworden ist.

4 Auf der Suche nach Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich

Der von Mertens vorgelegte Entwurf für die Ausbildung einer modernen Gesellschaft, in dem den Schlüsselqualifikationen eine zentrale Bedeutung eingeräumt wird, gilt „für alle Bildungsebenen und zweige“ (Mertens, >1974<, 1991, S. 571).

Die vorangegangenen Kapitel über die Rezeption des Ansatzes und die Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Schlüsselqualifikationen* in der beruflichen Bildung und in allgemeinbildenden Schulen zeigen, dass sich die zwei Bildungssysteme – trotz vorhandener Gemeinsamkeiten – in der konkreten Umsetzung und der Akzeptanz der Schlüsselqualifikationen stark unterscheiden. Im Hochschulbereich lässt sich ebenfalls eine spezifische Rezeption feststellen.

Kennzeichnend für die Debatte über Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich ist das Fehlen eines einheitlichen Konzepts und Verständnisses von Schlüsselqualifikationen. Das liegt u. a. am metaphorischen Charakter des Begriffes, der zur „Projektionsfläche für unterschiedliche Interessen“ (Wildt, 1997, S. 199) mutiert ist und als Basis für die Bildung eines breiten Konsens in der Studienreform dient.

Es gilt, die Spannbreite der vielfältigen Bedeutungen, Konnotationen und Inhalte des Begriffes speziell im Hochschulbereich zu ermitteln. Hierfür ist es unerlässlich, sich davon zu lösen, nur nach der Umsetzungspraxis in den Hochschulen zu schauen. Die verschiedenen Initiativen und Programme zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in den Hochschulen decken nur einen Teil der vielen Möglichkeiten ihrer Auslegung von Schlüsselqualifikationen ab. Weitere Deutungen befinden sich in veröffentlichten Entwürfen, Konzepten und Vorschlägen, die teilweise eigene Verständnisse von Schlüsselqualifikationen erörtern und deren Umsetzung in den Hochschulen vermissen. Ebenso machen empirische Erhebungen weitere Auslegungen von Schlüsselqualifikationen unter den Kriterien der Rekrutierungspraxis aus.

Vor diesem Hintergrund wird in der Literatur nach verschiedenen Modellen von Schlüsselqualifikationen Ausschau gehalten. Dazu werden Auslegungen des Begriffs *Schlüsselqualifikation* in folgenden Arten von Arbeiten berücksichtigt:

- Arbeiten, die realisierte Initiativen und Maßnahmen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen darstellen;
- empirische Arbeiten, die durch die Befragung von Beschäftigter, Beschäftiger, Lehrenden oder Studierenden, durch inhaltsanalytische Auswertungen von Stellenanzeigen und anderen Dokumenten die Schlüsselqualifikationen bestimmen oder die Vermittlungspraxis untersuchen, und
- Arbeiten, die das Konzept der Schlüsselqualifikationen analysieren und deren Definition oder Systematisierung bzw. theoretische Fundierung anstreben.

Bereits 1975 betonte Mertens mit einem Hinweis u. a. auf ein den Schlüsselqualifikationen sehr nahe stehendes Bildungskonzept – die *life skills* –, dass auch in anderen Ländern eine Debatte um Schlüsselqualifikationen stattfindet. Im Hochschulbereich hat die internationale Dimensionen in Bezug auf das Konzept der Schlüsselqualifikationen große Bedeutung. Die aus Sicht der Beobachter zunehmende Internationalisierung im Hochschulbereich wirkt u. a. durch eine grenzüberschreitende Kommunikation und einen Diskurs, die das Lernen, Lehren und Forschen nachhaltig prägen (Teichler, 2003).

Eine der wichtigsten Dimensionen der Internationalisierung im Hochschulbereich ist die dadurch ausgelöste Mobilität von Studierenden (Teichler, 2003). Sie bewegen sich in unterschiedlichen (nationalen) Bildungssystemen und kommen in Berührung mit verschiedenen Lehrkonzepten. Bemerkenswert ist die zunehmende Tendenz, die Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich mit der Etablierung des gemeinsamen Hochschulraums in Verbindung zu bringen (Grühn, 2001) oder diese mit dem Hinweis auf einen gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt zu begründen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich in der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen Fragen, die eine Betrachtung aus der internationalen Perspektive erfordern:

- Kommen Studierende, die in verschiedenen Systemen studieren, mit unterschiedlichen Konzepten von Schlüsselqualifikationen in Berührung?

- Haben auf dem „gemeinsamen“ europäischen Arbeitsmarkt Schlüsselqualifikationen den gleichen Stellenwert?
- Gibt es nationale Spezifika historischer oder organisatorischer Art, die für die Ausprägung der Konzepte von Schlüsselqualifikationen mitentscheidend sind?

Auf der Suche nach den Modellen von Schlüsselqualifikationen werden in dieser Arbeit neben deutschsprachigen auch englischsprachige Schriften systematisch ausgewertet. Der folgende Abschnitt stellt die Herangehensweise bei der Suche dar; anschließend werden einige Modelle exemplarisch besprochen.

4.1 Herangehensweise bei der Suche nach Modellen von Schlüsselqualifikationen

4.1.1 Einbezogene Datenbanken

Verschiedene Fachdisziplinen setzen sich mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen auseinander, darum werden unterschiedliche Literatursysteme bei der Suche herangezogen. Die ausgewerteten Literaturdatenbanken stammen aus den Bereichen Bildungsforschung, Arbeitsmarktforschung, Pädagogik und Sozialwissenschaften. Es handelt sich hauptsächlich um folgende bibliographischen Systeme:

- Das *Fachinformationssystem Bildung* (FIS Bildung) wird unter der Koordination des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung von ca. 30 Dokumentationsstellen im Bildungsbereich im deutschsprachigen Raum erstellt. In dieser Datenbank werden Zeitschriftenaufsätze, Bücher, Beiträge aus Sammelwerken und graue Literatur (Protokolle, Verordnungen u. a.) erschlossen. Derzeit enthält die Datenbank ca. 500 000 Literaturnachweise aus dem Zeitraum 1980 bis 2002.
- Das *Educational Resources Information Center* (ERIC) ist ein von der US-amerikanischen Regierung gegründetes und finanziertes Institut zur Aufbereitung und Bereitstellung von Informationen zum Thema Bildung. Es hat eine Datenbank entwickelt (ERIC Database) und deren Bestände weltweit online zugänglich gemacht. Die Datenbank enthält ca. 1 000 000 mehrsprachige Nachweise von Aufsätzen aus Zeitschriften und Sammelwerken sowie Monographien aus allen Bereichen der Bildungsforschung relevante Literatur aus

Nachbardisziplinen wie den Wirtschaftswissenschaften, der Soziologie und der Psychologie.

- ProARBEIT ist ein gemeinsam vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) und der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungs-Forschungsnetz (AG BFN) produziertes Informationssystem. Die Datenbank enthält Literaturnachweise zu allen zentralen Themen zu Arbeitsmarkt, Beruf und Qualifikation. Aufgenommen werden deutschsprachige Aufsätze aus Zeitschriften, Bücher, Buchbeiträge, Hochschulschriften, Forschungsarbeiten und graue Literatur wie Arbeitspapiere, die nicht in Verlagen erscheinen.
- WISONET enthält über eine Million Literaturnachweise aus den Disziplinen Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Psychologie, Politikwissenschaft, Soziologie und Arbeitswissenschaft. Sie enthält auch Beiträge aus der Tages- und Wochenpresse, die aber hier nicht berücksichtigt werden. In dieser Datenbank sind auch die ca. 330 000 Literaturhinweise von den Datenbanken des Informationszentrums Sozialwissenschaften (SOLIS und FORIS) enthalten.
- Das Zeitschriftenarchiv des Dokumentenlieferanten INGENTA, das über 15 000 000 Artikel aus verschiedensten Fachdisziplinen bereithält, wurde auch in der Suche berücksichtigt.

4.1.2 Suchstrategie

Der Begriff *Schlüsselqualifikation* ist im deutschsprachigen Raum etabliert und wird von einschlägigen Dokumentationssystemen als Suchschlagwort geführt. In der Literatur werden folgende Begrifflichkeiten hierzu synonym verwendet: Schlüsselkompetenz, Schlüsselfertigkeiten und Schlüsselfähigkeiten. Bei der Suche in deutschsprachigen Dokumentationssystemen wurden hauptsächlich die oben angeführten Begriffe als Suchwörter verwendet.

Für die Suche in den englischsprachigen Dokumentationssystemen musste auf einen differenzierten Begriffsapparat zurückgegriffen werden. Der Thesaurus des *Informationszentrums Sozialwissenschaften* der Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftlicher Institute (IZ) empfiehlt als korrespondierenden Begriff den Terminus „qualification for key

function“ (Informationszentrum Sozialwissenschaften, 2000, S. 217). Diesem ist bedingt zuzustimmen. Eine nähere Betrachtung der Inhalte, die mit dem deutschen Begriff *Schlüsselqualifikationen* verbunden werden, zeigt, dass diese im Englischen verschiedene Bezeichnungen haben. Zunächst wurden die Begriffe *key skills*, *transferable skills* und *generic skills* in der Suche verwendet. Die Auswertung der gefundenen Literatur zeigte, dass weitere Begriffe vorhanden sind, die teilweise synonym zu den obigen, teilweise sich von diesen abgrenzend benutzt werden. Die Tabelle 10 zeigt die Suchwörter in alphabetischer Reihenfolge, die in englischen Dokumentationssystemen als Suchwörter verwendet werden und inhaltlich dem deutschsprachigen Begriff *Schlüsselqualifikation* nahe sind.

Tabelle 9: Liste der englischsprachigen Deskriptoren, die in die Suche einbezogen wurden

basic skills/competences
core skills/competences
employability skills/competences
generic skills/competences
interpersonal skills/competences
interpersonal transferable skills/competences
key skills/competences
life skills/competences
social skills/competences
soft skills/competences
study skills/competences
transferable skills/competences

Quelle: Eigene Aufstellung

4.2 Beispiele für Modelle von Schlüsselqualifikationen

Die Suchergebnisse waren in der Regel umfangreich. Die Suche mit dem Deskriptor *interpersonal skills* ergab in der ERIC-Datenbank beispielsweise ca. 1 500 Einträge. Sofern die Datenbank die Möglichkeit bot, wurde die Suche auf den berücksichtigten Zeitraum (1974 bis 2003) und auf den Gegenstand *Hochschule* beschränkt. Die Suchergebnisse in den jeweiligen Datenbanken wurden in einzelnen Dateien samt kurzer Zusammenfassung (Abstract) zur Weiterbearbeitung gespeichert.

Nach der Zusammenführung der Suchergebnisse wurden mehrfach vorhandene Einträge aus der neu entstandenen Datenbank entfernt. Aus den verbleibenden Datensätzen wurden nach Titel und Abstract die ausgesucht, die sich unmittelbar oder mittelbar auf den Hochschulbereich beziehen, um sie in eine annotierte Bibliographie zu übernehmen (vgl. Anhang). Es können hier nicht alle Arbeiten, sondern folgend nur einige Beispiele dargestellt

werden. Die Auswahl erfolgt weniger nach dem Gesichtspunkt der Repräsentativität oder dem Gewicht der Arbeiten, sondern mit dem Ziel, das breite Spektrum der Modelle der Schlüsselqualifikationen darzustellen.

4.2.1 Krügers Ansatz

Krüger (1988) beschäftigt sich mit der *Organisation und extrafunktionalen Qualifikationen* und stellt zunächst fest, dass in den ausgewerteten Berichten, Analysen, Reden, Stellungnahmen, Studien und theoretischen Ausführungen ein neuer Typ von Qualifikationen im Mittelpunkt des Interesse steht. Es handelt sich um einen „Qualifikationstyp besonderer Prägung“ (Krüger, 1988, S. 1), der im Allgemeinen fachlichen Qualifikationen gegenübergestellt wird.

Während über die fachlichen Qualifikationen Konsens besteht, dass es sich bei ihnen um „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten [handelt], die in formalen Bildungsgängen von jedermann erworben werden können“ (Krüger, 1988, S.1), scheint sich der Konsens bei diesem neuen Qualifikationstyp darauf zu beschränken, dass beim Bildungsauftrag der Wandel in der Berufsstruktur und auf dem Arbeitsmarkt nur bewältigt werden kann, wenn er neben fachlichen Qualifikationen auch „anderen“ Qualifikationen Bedeutung einräumt. Die Versuche, diese Qualifikationen enger zu definieren und inhaltlich präziser zu fassen, haben allerdings eine Fülle von Begrifflichkeiten und Konnotationen hervorgebracht. Die Tabelle 10 zeigt die von Krüger (1988) aufgelisteten Bezeichnungen.

Tabelle 10: Bezeichnungen des „neuen Typs von Qualifikationen“ nach Krüger

Funktionsunabhängige und funktionsübergreifende Fähigkeiten
Positionsunspezifische Fähigkeiten
Fachunspezifische Qualifikationen
Fachunspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten
Fachübergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten
Überfachliche Fähigkeiten
Fachübergreifende Qualifikationen
Außerfachliche Qualifikationen
Fachübergreifende Orientierung
Kognitive und formale Fähigkeiten
Die gesellschaftliche Seite der Qualifikationen
Affektive Anforderungen
Soziale und kommunikative Fähigkeiten oder Kompetenzen
Allgemeine Fähigkeiten und Kompetenzen
Personenbezogene, individuelle oder Persönlichkeitsmerkmale
Arbeitstugenden, Arbeitsmoral
Innovatorisches Potential
Nicht-formalisierbare Fähigkeiten
Schlüsselqualifikationen
Normative Orientierung
Extrafunktionales Wissen
Dispositive Fähigkeiten
Extraqualifikatorische personale Kompetenzen

Quelle: Eigene tabellarische Darstellung nach Krüger (1988, S. 1-2)

Nach Krüger (1988) zeigt die Liste in Tabelle 10 dass vornehmlich hier die prozessunabhängige Fähigkeiten und die extrafunktionale Orientierung diesen Qualifikationen betont wird. Sie selbst wählt den Begriff "*extrafunktionale Qualifikationen*" als Substrat der langjährigen Debatte“ (S. 2 um diese Qualifikationen zu bezeichnen. Damit soll zweierlei verdeutlicht werden: Zum einen unterstreicht die Pluralform die Ansicht, dass es sich hier weder um eine *einzelne* Qualifikation noch um einen „monolithischen Block homogener Elemente“ (Krüger, 1988, S. 2) handelt; zum anderen verweist der Präfix *extra* auf die besonderen Funktionen, die diesen Qualifikationen zugewiesen werden. Dazu gehören folgende Aspekte:

- Aus der Arbeitsmarktperspektive tragen die extrafunktionalen Qualifikationen zu einem Gleichgewicht zwischen Nachfrage und Angebot bei, wenn Arbeitskräfte durch sie in der Lage sind, zwischen verschiedenartigen beruflichen Tätigkeiten zu wechseln.

- Aus der bildungspolitischen Perspektive wird den extrafunktionalen Qualifikationen eine Emanzipationsfunktion zugesprochen, weil sie auf die Bildung des ganzen Menschen zielen.
- Für die Organisationsentwicklung bieten die extrafunktionalen Qualifikationen ein innovatorisches Potential.
- Extrafunktionale Qualifikationen sind die Voraussetzung für den Erfolg beim Berufseinstieg und im Karrieremanagement.
- Sie sind Erfolgskriterien für die Zielerreichung in Organisationen, weil sie in „undeterminierte Arbeitssituation“ das richtige Handeln fördern.

Krüger teilt die Ansicht, dass es sich bei den extrafunktionalen Qualifikationen vor allem um Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen handelt. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die mit diesen Qualifikationen ausgestatteten Personen Organisationsmitglieder sind. Das legt nahe, die extrafunktionalen Qualifikationen nicht isoliert, sondern aus und in ihrem Handlungskontext zu betrachten. Es handelt es sich bei ihnen vor allem um „jenes Handlungspotential der Organisationsmitglieder..., das zur sozialen Interaktion mit und in der Organisation, ihren Mitgliedern, ihren Erwartungen und Regelungen sowie ihrer Umwelt beiträgt“ (Krüger, 1988, S. 6). Damit begründet Krüger den eigenen organisationstheoretischen Ansatz der extrafunktionalen Qualifikationen.

Einerseits operieren Organisationen in einem „ungewissen“ Umfeld, dem sie sich stellen bzw. an das sie sich anpassen müssen; andererseits besteht zwischen den Erwartungen und Handlungen der Organisationen und ihren Mitgliedern eine wechselseitige Beziehung. Die Qualifikationen der Mitglieder bilden das Rückgrat dieser Beziehung, wobei den extrafunktionalen Qualifikationen eine besondere Rolle zukommt: Die „extrafunktionalen Qualifikationen bilden das Element in der Organisation, das der Bewältigung sozialer und organisatorischer *Ungewissheit* dient“ (Krüger, 1988, S. 6).

Die Ungewissheit, die den Organisationen wegen der Komplexität der Umwelt, in der sie operieren, inhärent ist, artikuliert sich in organisationsstrukturellen Merkmalen – in Entscheidungsaufgaben und -prozessen, in Koordinations- und Kontrollaufgaben, in der Formalisierung, in der Informationsversorgung und in persönlichen Kontakten (Krüger,

1988). Jeder dieser Merkmale bringt formale und informale Anforderungen an die Qualifikationen der Organisationsmitglieder mit sich. Neben den *fachlichen* Qualifikationen dienen die extrafunktionalen Qualifikationen der Bewältigung der Ungewissheit. Die extrafunktionalen Qualifikationen enthalten ihrem Wesen nach nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch Orientierungen und Bereitschaften. Die inhaltliche Zusammensetzung der extrafunktionalen Qualifikationen ist in Tabelle 11 beschrieben.

Tabelle 11: Inhaltliche Zusammensetzung der extrafunktionalen Qualifikationen

Zweckbezogene Orientierung	Zielorientiertes, wirtschaftliches Denken; Loyalität und Anpassung;
Soziale Qualifikationen	Verhaltenstechnik (Teamarbeit, Verhandlungstechnik); Kontaktfreudigkeit, Auftreten, Umgangsformen; Verständnis für zwischenmenschliche Angelegenheiten (Einfühlungsvermögen);
Kontextbezogene Qualifikationen	Kenntnisse der Aufgabenteilung im Betrieb und der Betriebsabläufe (Organisationswissen) Verständnis für komplexe Zusammenhänge (Problemlösungsfähigkeit) Einschätzung von Risikofaktoren Bewältigung von Ungewissheit (Risikobereitschaft) Verantwortungs- und Entscheidungsbereitschaft
Soziomotorische Qualifikationen	Selbstständigkeit im Denken und Entscheiden Bewältigung von Informationsvielfalt Fähigkeit, sich und andere zu informieren Dispositionsvermögen, erkennen von Prioritäten Reaktionsvermögen bei sich ändernden Situationen (Flexibilität) Lernbereitschaft Ideenreichtum Planungs- und Organisationsfähigkeit

Quelle: Eigene tabellarische Darstellung in Anlehnung an Krüger (1988, S. 79).

In einer empirischen Erhebung, an der sich 42 Ökonomen beteiligten, untersuchte Krüger Kriterien, die die Anforderungen an extrafunktionale Qualifikationen determinieren. Folgendes Ergebnis der Untersuchung ist aus Sicht der vorliegenden Arbeit interessant: Die Anforderungen an extrafunktionale Qualifikationen hängen nicht von der hierarchischen Position, von der Funktion oder der Abteilung der Befragten ab (Krüger, 1988). Krüger geht auch der Frage nach der Genese extrafunktionaler Qualifikationen nach. Sie relativiert die Ansicht, dass die extrafunktionalen Qualifikationen als Persönlichkeitsmerkmale, als Tugend oder Ergebnisse der vorherberuflichen Sozialisation nicht erlernbar sind. Da die Bewältigung von Ungewissheiten die Analyse der sozialen und organisatorischen Bedingungen des eigenen organisationalen und Ausführungshandelns (vorerst unabhängig von der Sachfrage) voraussetzt, sind die extrafunktionalen Qualifikationen wohl „lernbar“, denn „erlernte Reflexion ist kontextunabhängig genauso übertragbar wie die an sich transferierten extrafunktionalen Qualifikationen, die bei der Bewältigung der Ungewissheit erworben werden können. Eine solche Selbstreflexion könnte als Vorstufe der Informationsbeschaffung und Verarbeitung verstanden werden“ (Krüger, 1988, S. 217).

Die Frage nach der Vermittlungsform von extrafunktionalen Qualifikationen stand nicht im Mittelpunkt Krügers Arbeit, sie gibt aber einen Hinweis dazu: „Bewältigung von Unbestimmtheiten oder diffusen Situationen ist seit jeher Gegenstand der Ausbildung zum Supervisor in der Sozialpädagogik, Gruppendynamik oder Sozialtherapie (Krüger, 1988, S. 217).

4.2.2 Orths Ansatz

In einer Dissertation über Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen hat Orth (1999) eine Übersicht der Konzepte der Schlüsselqualifikationen vorgelegt und deren Relevanz für den Hochschulbereich überprüft. Dabei werden die Ansätze der Schlüsselqualifikationen aus der Perspektive der Fachdisziplinen betrachtet, in denen sie diskutiert werden, und nach pädagogischen, psychologischen und soziologischen Ansätzen unterschieden.

Orth (1999) stimmt der Diagnose zu, nach der die Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK) und die damit verbundenen neuen Managementtechniken radikale Veränderungen in der Arbeitswelt verursacht haben. Die tief greifenden

Konsequenzen in der Berufswelt bestehen auch darin, dass der herkömmliche *Berufsbegriff* überhaupt in Frage gestellt wird und die individuelle Professionalität eine stärkere Ausprägung erfährt (Ort, 1999). Im allgemeingesellschaftlichen Bereich sieht Orth vor allem eine Verschiebung in der Werthierarchie mit dem Akzent auf „individuelle Entfaltung, Mitwirkung, Handlungs- und Zeitsouveränität [im Beruf und eine Auflösung der Jugend (und Studiumsphase) zu einem] nicht fest umgrenzten Lebensabschnitt“ (Orth, 1999, S. 104).

Aus dieser Diagnose schlussfolgert Orth die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die Arbeitswelt und darüber hinaus. Orth beschreibt die Herausforderung, die der beobachtete Wandel in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt an die Hochschulausbildung stellt. Nach Orth wird die herkömmliche akademische Bildung dadurch in Frage gestellt. Das bisherige zweistufige Konzept der Hochschulbildung, das zwischen dem theoretischen Wissen, das im Studium gelehrt wird, und dem handlungsbezogenen Wissen, das in der berufsvorbereitenden Phase (im Referendariat, Praxisjahr oder Praktikum) und im Beruf selbst vermittelt wird, unterscheidet, ist demnach überholt. „Bildungspolitische Reaktionen auf diese umfassenden Veränderungen“ (Orth, 1999, S. 106) sind notwendig, die den Schlüsselqualifikationen neue Bedeutung beimessen. In das Orthsche Konzept von Schlüsselqualifikationen gehen die beiden Momente der Herausforderung ein – die arbeitsweltlichen und allgemeingesellschaftlichen Veränderungen. Orth (1999) definiert Schlüsselqualifikationen als „erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (S. 107).

Orth sucht nach einer Möglichkeit, die Schlüsselqualifikationen zu kategorisieren und wählt unter zahlreichen Ansätzen zur Deutung und Erklärung von Schlüsselqualifikationen diejenigen Arbeiten aus, die ein Kategoriensystem zu erarbeiten versuchen (Orth, 1999). Die ermittelten Schnittmengen der gefundenen Systeme ergeben ein Schema der Schlüsselkategorien, das sich in Sozial-, Methoden-, Sach- und Selbstkompetenz unterteilt. Die Tabelle 12 zeigt die verschiedenen Fähigkeiten, die diesen Kompetenzbereichen zugeordnet werden.

Tabelle 12: Die vier Bereiche der Schlüsselqualifikationen nach Orth

Sozialkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in der Beziehung zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln; neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören dazu u. a. Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen.
Methodenkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen; dazu gehören z. B. Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit.
Sachkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in fachübergreifenden Bereichen einsetzbar sind, also nicht an die Anwendung in einer Disziplin gebunden sind, wie etwa EDV-Kenntnisse und Fremdsprachen
Selbstkompetenz	Fähigkeiten und Einstellung, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt; es handelt sich um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, die nicht nur im Arbeitsprozess Bedeutung haben; dazu zählen u. a. Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement und Motivation.

Quelle : Orth, 1999, S. 109.

Den Hochschulen kommt die Aufgabe zu, vor allem für die „Entstehung einer neuen Lehr- und Lernkultur“ (Orth, 1999, S. 110) zu sorgen, in derer Mittelpunkt aktives Lernen an Stelle des bisherigen rezeptiven Lernens steht. Diese setzt bestimmte (auch durch das Studium zu erwerbende) *fachnahe Schlüsselqualifikationen* voraus, die vier (miteinander verzahnte) Aspekte beinhalten: Praxiskönnen, Lernkompetenz, Trainings- und Reflexionselemente.

Praxiskönnen bedeutet, dass das Studium nicht nur auf den späteren Beruf vorbereitet, sondern auch in die zukünftigen Tätigkeiten selber einführt. Das kann in der Kooperation mit Betrieben und Institutionen durch gemeinsame Projekte geschehen. Lernkompetenz gewährleistet ein lebenslanges Lernen. „Das lebenslange Lernen befähigt den Einzelnen, Professionalität in dem Sinne zu entwickeln, dass die berufliche Entwicklung zu einem selbstgesteuerten Prozess wird. Der Erwerb von Lernkompetenz kann z. B. durch Einführungs- und Begleittutorien unterstützt werden“ (Orth, 1999, S. 111). *Trainingselemente* beinhalten das Einüben von bestimmten Handlungsbereichen wie Rhetorik, Präsentationstechniken, wissenschaftliches Arbeiten usw. Die Integration von *Reflexionselementen* in den Lernprozess bedeutet „die Unterbrechung von Lern- und Handlungsabläufen, um den bisherigen Fortschritt zu begutachten und künftige Entwicklungen zu projektieren“ (Orth, 1999, S. 111). Das kann mit dem Training einhergehen oder durch Beratung oder Supervision erfolgen.

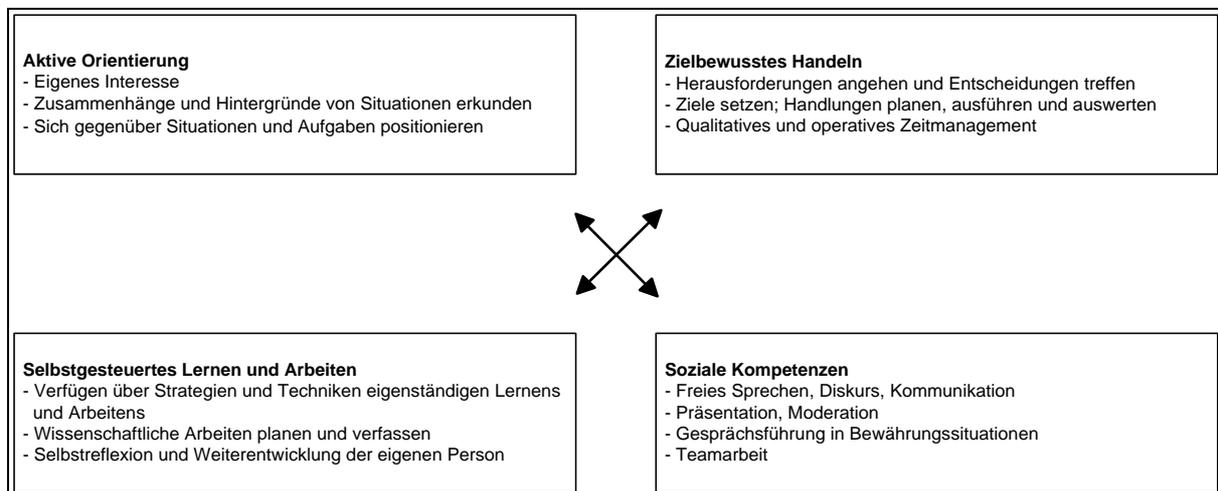
4.2.3 Das Modell der Schlüsselqualifikationen nach Chur

Das Modell der Schlüsselqualifikationen nach Chur, wie es die Abteilung *Schlüsselkompetenzen* des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg umsetzt, versteht sich primär als ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Hochschulausbildung (Chur, 2002).

Das Modell sieht einerseits die Vermittlung von außerfachlichen Schlüsselkompetenzen mittels eines studienbegleitenden Tutorienprogramms für Studierende und andererseits die Schulung von Lehrenden und Fachtutoren in Didaktik und Beratung vor. Im Folgenden beschränkt sich die Aufmerksamkeit auf das den Studierenden angebotene Tutorienprogramm.

Nach Chur (2002) kann die (Aus-)Bildungsqualität erhöht werden, wenn die Studierenden in ihrem Studium neben fachlich-wissenschaftlichen Kompetenzen auch *außerfachliche Schlüsselkompetenzen* erwerben und weiterentwickeln. Diese sollen den Studierenden eine aktive Orientierung im Studium und in ihrem Fach bieten und sie zu einem selbstgesteuerten Lernen befähigen. Die Kernelemente des Modells stellt Abbildung 1 dar.

Abbildung 1: Schlüsselkompetenz aktiven Studierens



Quelle: Chur, 2002, S. III

Das Modell wird im Verlauf von drei Studienphasen umgesetzt: zu Studienbeginn, im mittleren Studienverlauf und in der Examensphase. *Zu Studienbeginn* soll Studierenden (oder Studienanwärtern) eine Orientierungshilfe geboten werden. Es finden Veranstaltungen statt, in denen die Erwartungen und Ziele der Studierenden den konkreten Anforderungen des

Studiums gegenübergestellt werden. Dabei soll geklärt werden, ob die Entscheidung für ein bestimmtes Fach in Einklang mit den individuellen Fähigkeiten, Interessen und Zielen steht. Im *mittleren Studienverlauf*, der das zweite bis siebte Semester umfasst, werden mehrere Veranstaltungen angeboten, die hauptsächlich zwei Grundzielen dienen: der Integration der Studierenden in das Studium und dem selbstgesteuerten Lernen und Arbeiten. In den Veranstaltungen werden zunächst das Studium erkundet und praktische Hinweise zur Semesterplanung, zu Kontakten mit den Lehrenden, zu Studienzielen und zu Zukunftsperspektiven gegeben. Es werden auch konkrete Schlüsselkompetenzen vermittelt, die für das Arbeiten in Bibliotheken, die Zeitplanung, das Zeitmanagement, das wissenschaftliche Arbeiten, das Halten von Referaten (Rhetorik und Präsentation) und Klausurvorbereitungen erforderlich sind. In der *Examensphase* wird die Vorbereitung der Abschlussarbeiten angegangen, indem die dazu nötigen und bereits in den Vorphasen erworbenen Kompetenzen vertieft werden. Außerdem steht in der Examensphase die Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft im Mittelpunkt, für die eine Schnittstelle zum *Career-Center* hergestellt wird.

4.2.4 Fachlich fundierte Schlüsselqualifikationen in der Germanistik

Der Ansatz der *germanistisch fundierten Schlüsselqualifikationen* stimmt zunächst der These über die Wichtigkeit von Schlüsselqualifikationen als Teil des „Qualifikations-Spektrums universitärer Ausbildung... [neben] inhalts- und methodenbezogenen Kompetenzen“ (Roth, 1997, S. 217) zu, die für das berufliche Handeln unverzichtbar sind (vgl. Roth, 1997, Epping-Jäger, 1997, Welbers, 1997). Aber angesichts der „umfangreichen Liste wichtiger gesellschafts- und berufsbezogener Schlüsselqualifikationen [gilt es, eine Auswahl derjenigen zu treffen], die offenkundige und im einzelnen [*sic*] auch genauer definierbare fachliche Nähe zur Germanistik aufweisen“ (Roth, 1997, S. 218). Diese Nähe zum Fach, die Herleitung der Schlüsselqualifikationen aus dem „disziplinären Horizont des Faches“ (Epping-Jäger, 1997, S. 40) macht die vermeintliche Gegensätzlichkeit zwischen Schlüsselqualifikationen und fachlichen Qualifikationen obsolet. „Ein germanistisches Schlüsselqualifikationskonzept muss deshalb von den genuinen Fachinhalten her konzipiert und mit diesen vernetzt werden“ (Epping-Jäger, 1997, S. 40).

Das Modell beinhaltet drei germanistisch fundierte Schlüsselqualifikationen: Sprach- und Schreibkompetenz, Rede- und Gesprächskompetenz und literarisch-kulturelle Kompetenz

(Welbers, 1997). Mit der Vermittlung dieser Qualifikationen wird nicht das Ziel verfolgt, „die Studierenden in ganz bestimmten Berufen und die von diesen verlangten Qualifikationsprofile einzuüben, [weil das] keine Aufgabe universitärer Ausbildung ist“ (Eppinger-Jäger, 1997, S. 225) und sein kann. Dennoch ist die Berufsrelevanz dieser Qualifikationen, als der „durchaus gewollte Effekt“ (Eppinger-Jäger, 1997, S. 225) von zentraler Bedeutung (vgl. auch Heyer, 1997, S. 230).

Die Prüfungsordnung des Magisterstudiengangs der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf, wo dieses Modell entwickelt und implementiert wurde, verdeutlicht die Einordnung der germanistisch fundierten Schlüsselqualifikationen in das gesamte Qualifikationsspektrum (siehe Tabelle 13). Laut der Prüfungsordnung sind die Qualifikationen, die die Studierenden zu erwerben haben, in drei Bereiche unterteilt: Fach-, Schlüssel- und Zusatzqualifikationen (Welbers, 1997). Als *Fachqualifikationen* werden vor allem die problemorientierten Grundkenntnisse über Fachinhalte und die Kenntnis germanistischer Theorien und Methoden angesehen. Dazu werden auch eine Reihe von Fähigkeiten wie die wissenschaftliche Problematisierung und Problembearbeitung, die Anwendung germanistischer Theorien und Methoden, der sachgerechte, verantwortungsbewusste und kritische Umgang mit germanistischer Fachliteratur und Forschungsergebnissen und die Herstellung von Bezügen zu Nachbardisziplinen und entsprechenden Forschungsperspektiven gerechnet.

Die *Schlüsselqualifikationen* werden in zwei Unterkategorien aufgeteilt: allgemeine und germanistisch fundierte Schlüsselqualifikationen. *Allgemeine Schlüsselqualifikationen* sind u. a. Urteils- und Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Problemerkennung, Problembearbeitung, Teamfähigkeit, projektorientiertes Arbeiten, konzeptionelles und handlungsbezogenes Denken. Die *germanistisch fundierten Schlüsselqualifikationen* sind die Schreib- und Lese-, die Rede- und Gesprächs- sowie die literarisch-kulturelle Kompetenz.

Zu den *Zusatzqualifikationen* gehören die Lehrkompetenz für Deutsch als Fremdsprache, die Leitungs- bzw. Vermittlungstätigkeit als Tutor und die germanistisch orientierte Berufserkundung.

Tabelle 13: Schlüsselqualifikationen als Teil der germanistischen Qualifikationen laut Studienordnung des Magisterstudiengangs Germanistik der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf

Germanistische Qualifikationen	
Fachqualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • problemorientierte Grundkenntnisse über Fachinhalte • Kenntnisse germanistischer Theorien und Methoden und Fähigkeit zur wissenschaftlichen Problematisierung und Problembearbeitung • Anwendung germanistischer Theorien und Methoden • Textanalyse und Interpretation von literarischen Werken • Analyse von Sprachsystemen und Sprachäußerungen • historisch-politische, soziale und kulturelle Verortung von Sprache und Literatur • Sprach- und Literaturvermittlung • Sprach-, Literatur- und Medienkritik • sachgerechter, verantwortlicher und kritischer Umgang mit germanistischer Fachliteratur und germanistischen Forschungsergebnissen • Herstellung von Bezügen zu Nachbardisziplinen und entsprechenden Forschungsperspektiven
Schlüsselqualifikationen	<p>(a) allgemeine Schlüsselqualifikationen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Urteils- und Kritikfähigkeit • Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit • Problemerkennung und Problembearbeitung • Teamfähigkeit • projektorientiertes Arbeiten • konzeptionelles und handlungsbezogenes Denken usw. <p>(b) germanistisch fundierte Schlüsselqualifikationen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schreib- und Lesekompetenz • Rede- und Gesprächskompetenz • literarisch-kulturelle Kompetenz
Zusatzqualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkompetenz 'Deutsch als Fremdsprache' • Leitungs- und Vermittlungstätigkeit als Tutor/Tutorin • germanistisch orientierte Berufserkundung

Quelle: eigene tabellarische Darstellung nach Welbers, 1997 S. 114

4.2.5 Führungskompetenzen nach Munch

In seinem Aufsatz mit dem Untertitel „Was Hochschulabsolventen drauf haben sollten“ stellt Munch (2001) die Ergebnisse einer sekundären Auswertung der Daten vor, die bei einer Befragung der *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, die vom 16. Dezember 1995 bis 14. November 1998 unter Personalverantwortlichen in deutschen Großunternehmen erhoben wurden. Im Mittelpunkt stand die Anforderung der Wirtschaft an die Hochschulabsolventen, die mit Hilfe der Schlüsselqualifikationen erfasst wurde. Mit *Schlüsselqualifikationen* ist eine „ganze Reihe beruflicher Qualifikationen, die die jeweiligen Personalleiter von den für spätere Führungspositionen vorgesehenen Hochschulabsolventen erwarten“ (Munch, 2001,

S. 29), gemeint. Für die Sekundärauswertung wurden 45 der ursprünglich 54 Antworten berücksichtigt, weil sie sich auf die Hochschulabsolventen bezogen, die zukünftig für Leitungsfunktionen vorgesehen waren. Die Antworten auf die offene Befragung wurden zu Oberbegriffen zusammengefasst, aus denen die 12 am häufigsten genannten Anforderungen ermittelt wurden. Munch (2001, S. 29) bezeichnet diese als „Schlüsselqualifikationen“ (S. 29) (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Schlüsselqualifikationen nach Munch

Überdurchschnittliche Studienleistung bei zügigem Studium
Geistige Mobilität und Offenheit
Fähigkeit zur Teamarbeit
Hohes persönliches Engagement
Räumliche Mobilität
Internationaler Background
Mehrsprachigkeit
Führungsfähigkeit
Praxisbezug (In- oder Ausland)
Kulturelle Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen
Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit
Veränderungswille

Quelle: Munch, 2001, S. 30

Bei den beiden ersten Kategorien dieser Liste handelt es sich um Konstrukte, die einzelne Qualifikationen zusammenfassen. Zu der *überdurchschnittlichen Studienleistung bei zügigem Studium* gehören neben der Studiendauer, überdurchschnittliche Ergebnisse, sehr gute Studienleistungen, der Studienschwerpunkt, eine sehr gute Fach- und Formalausbildung. *Geistige Mobilität und Offenheit* beinhaltet u. a. die Bereitschaft, sich mit völlig neuen Aufgabengebieten zu beschäftigen, und ständig dazuzulernen, Pioniergeist, Gewandtheit usw.

Munch diskutiert freilich nicht die Umsetzung in der Hochschulpraxis, jedoch stellt er klar, dass es ihm bei seiner Untersuchung darum geht zu klären, „welche inhaltliche Richtung [Studierende]... tunlichst ihrer Schul-/Hochschulausbildung zu geben versuchen“ (Munch, 2001, S. 29) sollten.

4.2.6 Generic Skills nach Bennet, Dunne und Carré

Bennet, Dunne und Carré (1999) beschreiben in ihrem Aufsatz den Eingang des Themas *key skills* in den Hochschulbereich Großbritanniens. Den Ursprung der *key skills* führen sie auf

den Vorwurf der Arbeitgeber an die Hochschulen zurück, deren Absolventen seien nicht anforderungsadäquat ausgebildet. Sie vermissten „personal transferable skills, such as the ability to cooperate, communicate, and solve problems” (Bennett, Dunne und Carré, 1999, S. 71). Der unter dem Vorsitz von Lord Dearing erarbeitete Bericht zur Entwicklung des Hochschulwesens berücksichtigt diesen Vorwurf und nennt *key skills*, die mit der Hochschulausbildung vermittelt werden müssten. Es sind laut Dearing-Bericht „communication, both oral and written; numeracy; the uses of communication and information technology and learning how to learn” (Bennet, Dunne und Carré, 1999, S. 72).

Bennet, Dunne und Carré (1999) bemerken, dass in den Debatten unterschiedliche Begriffe auftauchen, um diese Qualifikationen „deemed important by employers and government“ (S. 76) zu charakterisieren. Zu diesen Begriffen zählen *core, transferable, personal, key; generic, work related* oder *employment related*. Sie schlagen die Unterscheidung zwischen *disciplinary skills* und *generic skills* vor. Nach Bennet, Dunne und Carré (1999) gehören zu Letzteren solche Qualifikationen, „which can support study in any discipline, and which can potentially be transferred to a range of contexts, in higher education or work place“ (S. 76).

Mit ihrer Arbeit bezwecken Bennett, Dunne und Carré die Entwicklung eines Modells der *generic skills* für die Hochschulausbildung. Die methodische Herangehensweise war vielschichtig. Neben die Sichtung der existierenden Literatur wurden Dekane und Dozenten der Universität von Exeter in Großbritannien (die in ihren Kursen die *generic skills* zu vermitteln versuchen) interviewt. Ferner wurden Studierende, die an Kursen zur Vermittlung der *generic skills* teilnahmen, beobachtet. Die Auswahl der drei untersuchten Personengruppen (Dekane, Dozenten und Studierende) erfolgte mit der Absicht, ein Modell zu entwickeln, das den verschiedenen Perspektiven der *generic skills* Rechnung trägt. Das entwickelte Modell definiert eine Liste von *generic skills*. „Those skills are generic in that they can potentially be applied to any discipline, to any course in higher education, to the workplace or indeed to any other context“ (Bennett, Dunne und Carré, 1999, S. 77). Die *generic skills* gliedern sie in vier Bereiche: *management of self, management of others, management of the information* und *management of task*. Das Modell ist keinesfalls abgeschlossen, sondern soll nur zur Orientierung dienen. „The sets of sub skills included within each area are intended to serve as set of examples of learning outcomes, rather than a

rigid set of skills to be achieved in each university department or any employment setting” (Bennett, Dunne und Carré, 1999, S. 77).

Die hauptsächlich aus der Literatur und Interviews gewonnene Liste der *generic skills* „reflects the vocabulary of academic stall teaching skills course, but nevertheless includes many of the skills typically contained in the lists of employer demands” (Bennett, Dunne und Carré, 1999, S. 77). Das Modell ist in Tabelle 16 dargestellt.

Tabelle 15: A framework for the development of generic skills

Management of Self	Management of Information
<ul style="list-style-type: none"> • manage time effectively • set objectives, priorities and standards • take responsibility for own learning • listen actively and with purpose • use a range of academic skills (analysis, synthesis, argument, etc.) • develop and adapt learning strategies • show intellectual flexibility • use learning in new or different situations • plan/work towards long-term aims and goals • purposefully reflect on won learning • clarify with criticism constructively • cope with stress 	<ul style="list-style-type: none"> • use appropriate sources of information (library, retrieval systems, people, etc.) • use appropriate technology, including IT • use appropriate media • handle large amount of information/data effectively • use appropriate language and form in a range of activities • interpret a variety of information forms • present information/ideas competently (orally, in written form, visually) • respond to different purposes/contexts/ audiences • use information critically • use information in innovative and creative ways
Management of others	Management of Task
<ul style="list-style-type: none"> • carry out agreed tasks • respect the view and values of others • work productively in a cooperative context • adapt to the needs of the group • defend/justify views or actions • take initiative and lead others • delegate and stand back • negotiate • offer constructive criticism • take the role of chairperson • learn in a collaborative context • assist/support others in learning 	<ul style="list-style-type: none"> • identify key features • conceptualise issues • set and maintain priorities • identify strategic options • plan/implement a course of action • organise sub-tasks • use and develop appropriate strategies • assess outcomes

Quelle: Bennet, Dunne und Carré, 1999, S. 78.

Bennet, Dunne und Carré (1999) stellen des Weiteren Überlegungen an, wie ihr Modell in der Hochschulausbildung vermittelt werden kann. Sie identifizieren fünf Studienelemente, in denen die *generic skills* nach Art und Maß unterschiedlich verankert werden können. Es sind (1) *disciplinary content knowledge*, (2) *disciplinary skills*, (3) *workplace awareness*, (4) *workplace experience* and (5) *generic skills*. Wichtig ist dabei, die Unterschiede in den Disziplinen und Kursen nicht aus den Augen zu verlieren.

"There is enormous variation across disciplines about what are considered the necessary core or disciplinary skills, and, as a consequence, in the generic skills planned for. In some disciplines, generic skills may be seen as core skills, e. g. the teaching of presentation and communication skills in department of drama or law. In other departments these same skills will be considered as generic and maybe taught in separate 'built-on courses'. So the same skills can be taught either as specific discipline-related, or as more flexible, generic skills (Bennet, Dunne und Carré, 1999, S. 81).

Konkret werden *generic skills* in den fünf Studienelementen in unterschiedlichen Konstellationen vermittelt – einzeln oder interaktiv.

4.2.7 Competence in generic skills nach Tait und Godfrey

An der Napier Universität in Schottland wurde allen Fachbereichen vorgeschrieben, alle Studienanfänger bei der Entwicklung von *generic skills* zu unterstützen. Damit sollte die zunehmende Anzahl der Studienanfänger und die damit einhergehende Heterogenität hinsichtlich des individuellen voruniversitären Hintergrunds berücksichtigt werden, angesichts dessen ein effektives Studium nur garantiert werden kann, wenn das individuelle und unabhängige Lernen gefördert wird (Tait und Godfrey, 1999).

"The policy states that all first-year students are to be given compulsory and explicit help in five generic skills: study skills; information skills; information technology; mathematics and communication ... [It] requires all students to be brought to a minimum level of competence in generic and transferable skills to enable effective independent learning in higher education to take place" (Tait und Godfrey, 1999, S. 245f).

Den Fachbereichen, die für die Implementierung dieser Initiativen zuständig sind, ist überlassen, ob sie dafür eigenständig oder in Kooperation mit anderen Fachbereichen spezielle Workshops durchführen oder ob sie die *generic skills* in vorhandene Kurse einbetten. Unabhängig vom Vermittlungsmodus schreibt die Regelung vor, dass die Lernerfolge evaluiert werden müssen.

Tait und Godfrey (1999) berichten über die Erfahrungen von zwei Fachbereichen, die sich für unterschiedliche Wege entschieden haben. In einem Fachbereich wurde eine Reihe von Workshops zum Thema *study skills* veranstaltet. Daran nahmen nur zwei Prozent von 500 Studienanfängern teil. Im anderen Fachbereich fand regelmäßig ein zweistündiger Kurs zum

Thema *effective learning* statt, der von 60 Prozent der Zielgruppe besucht wurde. Für Tait und Godfrey ist dies ein sicherer Hinweis dafür, dass die Angebotsform die Inanspruchnahme der Lernhilfe entscheidend beeinflusst. Im letztgenannten Fachbereich wurde zur Evaluation der Lernerfolge die Methode des *Portfolio-Assessments* angewendet. Tait und Godfrey (1999) stellen diesen Ansatz ausführlich dar. Die verschiedenen Kurseinheiten fanden als Vorlesung statt, die die Lernkompetenz in abstrakter Form vermittelten. Die Studierenden wurden anschließend gebeten, in einem Aufsatz die in der Kurseinheit behandelten Lernkompetenzen zu nennen und zu reflektieren, wie sie diese entwickelt haben. Die Studierenden lösten des Weiteren konkrete Aufgaben: Sie erstellten z. B. eine Microsoft-Excel-Tabelle, entwickelten einen Zeitmanagementplan, erstellten einen Bericht über eine Gruppenpräsentation oder führten eine Literaturrecherche durch. Obwohl der Kurs zum effektiven Lernen primär auf die Förderung der Lernkompetenzen Studierender zielt, deckt er nach Tait und Godfrey weitere Kompetenzbereiche ab (Tait und Godfrey, 1999):

- *Cognitive competencies*, such as problem solving, critical thinking, formulating questions, searching for relevant information, making informed judgments, efficient use of information, conducting observations, investigations, inventing and creating new things, analysing data, presenting data communicatively, oral and written expression;
- *meta-cognitive competencies*, such as self-reflection or self-evaluation;
- *social competencies*, such as leading discussions and conversations, persuading, cooperation, working in groups;
- *affective dispositions*, such as perseverance, internal motivation, initiative, responsibility, self-efficacy, independence, flexibility.

4.2.8 "Generic skills" nach Clanchy and Ballard

Clanchy und Ballard (1995) nehmen das Konzept der *generic skills* des australischen *Higher Education Council* (HEC) als Ausgangspunkt, um ein eigenes Modell der *generic skills* im Hochschulbereich zu entwickeln. In Oktober 1992 veröffentlichte das HEC einen Bericht über die Qualität der Hochschulausbildung. Der Bericht schlug u. a. ein landesweites Evaluationssystem vor. Trotz der Vielfalt in der Hochschullandschaft und der unterschiedlichen Orientierungen der Disziplinen, die es zu bewahren gilt, definiert der

Bericht Aspekte der Lehre, die allen Hochschulabgängern zuteil werden müssten. Es wurden drei Bereiche unterschieden: (1) *Generic skills, attributes and values*, (2) *acquisition of a body of knowledge* and (3) *professional/technical or other job related skills*.

Der Bericht hebt die Bedeutung der ersten Kategorien hervor:

"Generic Skills, Attributes and Values: these are the skills, personal attributes and values which should be acquired by all graduates regardless of their discipline or field of study. In other words, they should represent the central achievements of higher education as a process" (HEC, 1992, S. 20, zitiert nach Clanchy und Ballard, 1995, S. 155).

Zu ihrer Definition sagt der Bericht:

"[Generic Skills, attributes and qualities include] such qualities as critical thinking, intellectual curiosity, problem-solving, logical and independent thought, effective communication and related skills in identifying, accessing and managing information; personal attributes such as intellectual rigour, creativity and imagination; and values such as ethical practice, integrity and tolerance" (HEC, 1992, S. 22, zitiert nach Clanchy und Ballard, 1995, S. 157)

Clanchy und Ballard halten die Ausführungen des HEC über die *generic skills* für zu vage, teilweise nicht eindeutig abgrenzbar und daher für die Hochschule schwer zu implementieren. Dies hat ihrer Ansicht nach dazu geführt, dass die Hochschulen sich nicht weiter zu helfen wussten, als kurzfristig Listen mit zehn oder zwölf Attributen ihrer Hochschulabgänger zu erstellen.

"A quick examination of most of these lists reveals the same hodgepodge of general desiderata with low-level technical competencies (most frequent in computing and word processing) lumped indiscriminately together with higher order intellectual skills ('Graduates will reason logically...') and broad motherhood claims about 'ethical' or 'tolerant' behaviour ('Graduates will display tolerance towards other cultures')" (Clanchy und Ballard, 1995, S. 157).

Die Autoren schlagen vor, zunächst die Frage zu klären, zu welchen Vermittlungsinhalten sich die Hochschulen verpflichten können, um dann über die Vermittlungsformen nachzudenken. Werte wie *Toleranz* oder *Integrität* halten Clanchy und Ballard (1995) zwar

für wichtig und wünschenswert, jedoch nicht für Felder, auf denen die moderne Universität (in ihrem Wortlaut: „modern secular western university“ (S. 157) tätig werden sollte.

"What a university can ensure, and reasonably be asked to certify, is that its graduates have mastered certain bodies of knowledge, that they have acquired certain generic intellectual skills and attitudes, and that, where appropriate, they satisfy standards or entry to professions. If some graduates in engineering are racists as some undoubtedly are, and if some commerce graduates – and moral philosophers – are venal and unethical in their dealings with others, then this is a pity. It suggests that broader civilizing influence of community life in the university, the gentle contagion of the grown, has failed them – or they it. These are not, however, criteria by which a student either is or can be certified as fit or not fit to graduate from the university. Nor are they criteria by which the university can be judged to be carrying out or falling to carry out its central functions and obligations in society: the extension and transmission of knowledge via research, teaching and learning" (Clanchy und Ballard, 1995 S. 159).

Aus Sicht der Autoren gibt es allerdings für eine Hochschulausbildung charakteristische Attribute, die nicht moralischer Natur sind, und als Erwartungen an Hochschulabgänger angemessen wären. Dazu gehören ein kritischer Umgang mit Wissen, Ideen und Argumenten oder der Respekt vor intellektuellem Eigentum (der u. a. das Thema Plagiate tangiert). Diese Attribute sollen jedoch in der Lern- oder Forschungspraxis erworben werden und keinesfalls dekontextualisiert werden (Clanchy und Ballard, 1995).

Die weiteren Elemente in den Listen der *generic skills* lassen sich drei Bereichen von Aktivitäten zuordnen. Sie bilden die Basis für Überlegungen über die Vermittlung von *generic skills* im Hochschulbereich: (1) *thinking and reasoning*; (2) *research (including methods of inquiry and management of information)*; (3) *oral and written communication* (Clanchy und Ballard, 1995).

Eine Betrachtung aus der Perspektive dieser Aktivitätenbereiche (statt der Listenperspektive) ist nach Clanchy und Ballard ein vielversprechender Ansatz. Er wirkt sich dreifach aus:

- Den Fachdisziplinen und den Fachbereichen obliegt in dieser Perspektive die Verantwortung, für sie relevante *generic skills* zu identifizieren, diese in der Lehre wirksam zu etablieren und Evaluationsmechanismen zu entwickeln.

- Die Idee der Übertragbarkeit der *generic skills* ist ernst zu nehmen. Aus Sicht der Autoren besteht das Problem weniger darin, dass Hochschulabsolventen bestimmte Kompetenzen fehlen, sondern dass sie diese in neuem Umfeld – z. B. in der Arbeitswelt – nicht adäquat einsetzen können. Clanchy und Ballard sehen auch die Arbeitgeber in der Verantwortung, für einen effektiven Transfer der *generic skills* zu sorgen.
- Die oben beschriebene Förderung der *generic skills* kann nur in einer Lernumgebung erfolgen, in der Interaktionen unter den Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lehrenden optimiert werden. Lehrveranstaltungen in Kleingruppen sind hierfür geeigneter als vorlesungsähnliche Großveranstaltungen.

4.2.9 Basic Skills nach Cashen u. a.

Cashen u. a. (1981) beschreiben ein Modell der *basic skills*. An der Universität von Wisconsin Parkside (USA) wurde 1976 ein Programm mit fünf spezifischen Bereichen ins Leben gerufen, in denen Studierende zum Ende ihres ersten Studienjahrs ausgereifte Kompetenzen vorweisen müssen. Die fünf Bereiche sind Lesen, Schreiben, Mathematik, Informationsbeschaffung in Bibliotheken und das Verfassen einer Forschungsarbeit. Dieses Programm entstand vor dem Hintergrund, dass in den 1970er Jahren zunehmend Studierende, deren Muttersprache nicht Englisch war, an die Hochschulen kamen und Schwierigkeiten hatten, dem normalen Lehrbetrieb zu folgen. Außerdem änderten sich die Gesellschaftsschichten, aus denen die Studierenden stammten. Anfang der 1980er Jahre kamen etwa 50 % der Studierenden nicht direkt von der *high school*, sondern über Umwege (mit Unterbrechungen in der Ausbildung u. Ä.) zur Universität.

Das Ziel ist „not to screen out poor students, but rather to prepare all students to meet the academic demands of advanced courses“ (Cashen u. a. 1981, S. 24).

Die Studierenden müssen innerhalb der Zeit, in der sie 45 *credits*⁹ erreichen, die in den fünf Bereichen der *basic skills* geforderten Kompetenzen erwerben und eine so genannte *collegiate skills probation* bestehen. Gelingt ihnen das bis zur Erreichung von 60 *credits* nicht, wird ihre Studiendauer um ein Semester verlängert, damit sie die Anforderung des Basic-Skills-Programms erfüllen.

⁹ Bewertungspunkte für Studienleistungen

Für die Teilnahme an einigen Kursen wird ein *placement test* vorausgesetzt, der gegebenenfalls Defizite bei Studierenden feststellt und Anhaltspunkte für einen dann erforderlichen *remedial course* liefert. Neun verschiedene Kurse decken die fünf Kompetenzbereiche ab, die der Mathematik oder der englischen Sprache zugeordnet sind (siehe Tabelle 17).

Tabelle 16: Basic Skills nach Cashen u.a.

Bereich	Inhalt
Englisch	<i>Academic skills</i> : Syntax, falsche Verwendungen von Begriffen, Organisation von Gedanken und Schreiben
	Grammatikregeln, Paragraphenschreiben
	Schreiben von Essays und Lesen: Stile, Formen von Essays und analytisches Lesen
	Literaturrecherche (<i>library skills</i>) und das Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten
Mathematik	Hier werden die Grundzüge der Arithmetik gelehrt. <i>intermediate algebra, college algebra, calculus</i> usw.

Quelle: eigene tabellarische Darstellung, nach Cashen u.a. (1981).

Die Studierenden werden fünf verschiedenen Tests unterzogen, um ihre Kompetenzen zu überprüfen:

- Beim *reading competence test* müssen die Studierenden in 50 Minuten einen Text lesen, dessen zentrale These erfassen, den Text zusammenfassen und seinen Aufbau wiedergeben.
- Beim *writing competence test* müssen die Studierenden in zwei Stunden einen 500 Wörter umfassenden Essay schreiben. Bewertet werden die Klarheit der Gedanken, der rhetorische Aufbau (Vergleiche, Gegensätze) und Fehler in Grammatik, Interpunktion und Orthographie. Zwei Prüfer müssen den Essay als *bestanden* bewerten.
- Um *library skills* und *research paper competencies* nachzuweisen, schreiben die Studierenden ein Forschungspapier, in dem sie zeigen, dass sie die Suche von Literatur oder bibliographischen und statistischen Daten beherrschen.

- Der *math competency test* beinhaltet Multiple-Choice-Fragen zu Arithmetik, Polynomen, Exponenten, Wurzeln, Gleichungen und Ungleichungen, Gleichungssystemen, Wahrscheinlichkeit und Statistik, geometrischen Formeln und metrischen Systemen.

Im Jahr 1979 stellten sich etwa sechs Prozent der Studierenden der *college skills probation* und ca. ein Prozent musste ein zusätzliches Semester zum Erwerb der *basic skills* auf sich nehmen.

4.2.10 Employability Skills nach Fallows und Steven

Fallows und Steven (2000) beschreiben eine Initiative der Universität von Luton in Großbritannien, mit dem Ziel, dass Beschäftigungskompetenzen (*employability skills*) zu einem Bestandteil des Studienangebots werden. Mit der Initiative reagiere die Universität - so die Autoren - auf folgende Entwicklungen:

- Der Berufseinstieg verläuft für die meisten Hochschulabsolventen nicht gradlinig. Ein Universitätsabschluss ist keine Garantie für eine adäquate Beschäftigung. Die meisten Jungakademiker sind einem starken Wettbewerb ausgesetzt, in dem nur die bestvorbereiteten Kandidaten eine Chance haben.
- Zunehmend wird dem Hochschulstudium auch zugeschrieben, dass es den Studierenden (und späteren Absolventen) zu Fähigkeiten verhilft, die über das Fachwissen hinausgehen – und zwar unabhängig von den Fachdisziplinen. Als Beispiel werden Fähigkeiten bei der Informationsbeschaffung und -analyse genannt.
- Die Arbeitswelt verändert sich derart, dass traditionelle Karrierewege unüblicher werden, neue Industrien und Beschäftigungsfelder entstehen und damit ein Wandel der Qualifikationsanforderungen verbunden ist.

An der Universität von Luton wurde 1994 eine Debatte über die Rolle der Universitäten bei der Vermittlung von *employability skills* und die dafür adäquatesten Wege initiiert. Nur eine Minderheit vertrat die Meinung, dass die Universitäten sich auf Themenfelder mit direkter akademischer Relevanz konzentrieren müssen. Es gab hingegen große Übereinstimmung darüber, dass sich die Universitäten in verstärktem Maße um die Vermittlung der *employability skills* bemühen sollten (Fallows und Steven 2000, S. 77).

An der Universität von Luton wurden alle Kurse (über 1.000) daraufhin untersucht, inwieweit sie zur Entwicklung von Kompetenzen der Studierenden im Sinne der *core skills* beitragen. Die hinsichtlich der *core skills* angestrebten Lernziele liegen in vier folgenden Bereichen: *information retrieval and handling, communication and presentation, planning and problem-solving, social development and interaction*. Sie sind Grundlage für ein Schema, nach dem bewertet wird, ob in einem bestimmten Kurs die *core skills* tatsächlich vermittelt werden. Das Schema berücksichtigt außerdem den Ertrag, den die Studierenden zugunsten ihrer Verantwortung für das eigene Lernen kognitiv und allgemein aus dem Kurs ziehen, die Bedeutung ethischer Fragen und die Fähigkeit zur Analyse, Synthese und Kreativität bei allen akademischen Aktivitäten. Das Schema gilt – mit minimalen Anpassungen – für alle Kurse. Die Ziele unterscheiden sich allerdings je nach Studienniveau. Insgesamt werden drei Niveaus unterschieden, die von den Anfängern im ersten Studienjahr bis zu den Hochschulabgängern mit Bachelorabschluss reichen.

Das Beispiel eines Kurses für Studienanfänger (unteres Niveau) in Tabelle 18 zeigt, wie die Kompetenzentwicklung innerhalb des Schemas konzipiert ist.

Tabelle 17: Schema der Bewertung der Kompetenzentwicklung in Kursen

1. operational contexts	characteristics of context	responsibility	ethical understanding
	should be working within defined contexts demanding the use of a specified range of standard techniques	should be learning in an environment where the work is directed, with limited autonomy, and within defined guidelines	should be aware of social and cultural diversity and ethical issues and be able to discuss these in relation to personal beliefs and values
2. cognitive descriptors	knowledge and understanding	analysis	synthesis/creativity Evaluation
	should have a given factual and/or conceptual knowledge base with emphasis on the nature of the field of study and	should be able to analyse the guidance given classifications/principles	should be able to collect and characterise ideas and information in a predictable and standard format (e.g. in essay form, should be able to evaluate the reliability of data using defined techniques and tutor guidance (where appropriate)

	appropriate terminology		as a report etc.)	
3. core skills descriptor	information retrieval and handling	communication and presentation	planning and problem solving	social development and interaction
	should be able to seek, describe and interpret information	should be able to communicate effectively in context, both orally and on paper	should be able to apply given tools/methods accurately and carefully to a well defined problem and draw appropriate conclusions	should be able to work with and meet obligations to others (tutors and or other students)

Quelle: Fallows und Steven, 2000, S. 78 (gekürzte Darstellung)

5 Schlüsselqualifikationen – vorherrschende Ordnungsschemata

Die in den vorangegangenen Kapiteln beispielhaft ausgeführten Modelle von Schlüsselqualifikationen bestätigen die von Reetz zutreffend formulierte Beobachtung, dass in den Debatten „Schlüsselqualifikationen jeweils nicht als einzelne Qualifikationen, sondern als Qualifikationskataloge bzw. Lernzielsysteme diskutiert werden“ (Reetz, 1989a, S. 8). Sie werden als ein Set von Qualifikationen bzw. Kompetenzen *sui generis* aufgefasst, die es von anderen (wohl nicht *Schlüssel*-Qualifikationen bzw. -Kompetenzen) zu unterscheiden gilt. Diese Abgrenzung gegenüber „anderen Qualifikationen“ und der Versuch, eine Übersicht innerhalb der Bündel von Schlüsselqualifikationen zu schaffen, haben zu zahlreichen Systematisierungsversuchen geführt.

Unter den vielfältigen Versuchen, eine Systematisierung der Schlüsselqualifikationen vorzunehmen, heben sich zwei Ansätze aufgrund ihrer Popularität in der Literatur hervor: der Ansatz der *Taxonomie der Lernziele* und der Ansatz der *Handlungskompetenz*. Diese Ansätze dienen in der Literatur implizit oder explizit als Koordinatensysteme, in denen die jeweiligen Modelle ihre *Sets* von Schlüsselqualifikationen gegenüber anderen Qualifikationen oder Lernzielen zu positionieren versuchen. Sie dienen den verschiedenen Modellen außerdem als Legitimationsgrundlage. Eine dritte erkennbare Funktion dieser Ansätze besteht darin, dass sie einen Konsens über die Rolle und den Platz der Schlüsselqualifikationen liefern – auch für Modelle, die in ihrer Beschreibung grundverschieden sind.

Freilich lassen sich aus unserer Sicht auch Gemeinsamkeiten beider Ansätze finden. Sie unterscheiden sich jedoch in einem wesentlichen Punkt: in der Perspektive, aus der sie auf die Schlüsselqualifikationen blicken. Der Ansatz der Taxonomie der Lernziele geht vom *Lernprozess* aus, während der Ausgangspunkt des Handlungskompetenzansatzes die *individuelle Kompetenz* ist; diese wird in verschiedene Elemente zerlegt.

5.1 Schlüsselqualifikationen in der Taxonomie der Lernziele

Die Idee, Lernziele einem Klassifikationssystem zuzuordnen, entstand mit der Absicht, einen Bezugsrahmen für Prüfungsexperten an amerikanischen Colleges zu liefern. Dieser sollte als Grundlage für die Diskussion über Leistungsbewertungen und Lernerfahrungen von Studierenden dienen. In den 1950er Jahren tat sich eine Gruppe von Prüfungsexperten

zusammen, um diese Taxonomie zu erstellen. Die Arbeitsergebnisse dieser Expertengruppe wurden von Bloom (1972) und Krathwohl (1975) herausgegeben. Das von ihnen erarbeitete Klassifikationssystem unterscheidet zunächst zwischen drei Hauptbereichen, denen verschiedene Lernziele zugeordnet werden können (Krathwohl, 1975):

- *Kognitive Lernziele* schließen (a) das Erinnern oder Reproduzieren des Gelernten und (b) die Problemlösung, bei der der Lernende zunächst das Hauptproblem identifiziert und es mit vorher gelernten Methoden, Ideen und Verfahren neu ordnet und kombiniert, ein. Diese Fähigkeiten beziehen sich sowohl auf einfache als auch auf komplexere Sachverhalte und erfordern daher in unterschiedlichem Maße kognitive Fähigkeiten.
- *Affektive Lernziele* beziehen sich auf Emotionen wie die Zu- bzw. Abneigung seitens des Lernenden. Sie beinhalten die einfache Beachtung von Phänomenen und komplexere Persönlichkeitseigenschaften. In der Literatur werden sie auch als „Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen, Werte oder emotionale Haltungen“ dargestellt.
- *Psychomotorische Lernziele* betonen muskuläre oder motorische Fertigkeiten und beziehen sich auf den Umgang mit Gegenständen oder auf Handlungen, die eine neuromuskuläre Koordination erfordern. Sie beziehen sich auf das Unterrichten der körperlichen Ertüchtigung oder den Umgang mit handwerklichen oder technischen Geräten und Verfahren.

Die Lernziele in diesen drei Bereichen wurden zunächst von den Experten ausgearbeitet und dann weiteren Personenkreisen für Kommentare, Kritiken und Ergänzungen zugänglich gemacht. Diesem Schritt folgten mehrere Diskussionsrunden der Gruppe, die dann anschließend die Taxonomie ausarbeitete.

Die Taxonomie wurde nach einem hierarchischen Prinzip aufgebaut. Im jeweiligen Bereich wurden zunächst die Hauptziele identifiziert und in weitere Kategorien der untergeordneten Ziele gegliedert, die ihrerseits ausführlich expliziert und durch eine Reihe von Beispielen erklärt wurden. Eine ausführliche Beschreibung der Taxonomie in ihren einzelnen Elementen und die Diskussion ihrer Rezeption und Würdigung in der Pädagogik sind für unseren Zweck nicht zielführend. Wir beschränken uns auf die tabellarische

Veranschaulichung von Lernzielen des kognitiven und affektiven Bereichs und diskutieren anschließend die Relevanz für die Schlüsselqualifikationsdebatten¹⁰.

Dem kognitiven Bereich werden sechs übergeordnete Ziele zugerechnet: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Evaluation.

Tabelle 18: Taxonomie der Lernziele im kognitiven Bereich nach Bloom (1975)

1. Wissen	Wissen über konkrete Einzelheiten	terminologisches Wissen Wissen über einzelne Fakten
	Wissen über Mittel und Wege, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten	Wissen über Konventionen Wissen über Trends und zeitliche Abfolgen Wissen über Klassifikationen und Kategorien Wissen über Kriterien Wissen über Methoden
	Wissen über Verallgemeinerungen und Abstraktionen in einem Fachgebiet	Wissen über Prinzipien und Verallgemeinerungen Wissen über Theorien und Strukturen
2. Verstehen	Übersetzen Interpretieren Extrapolieren	
3. Anwendung		
4. Analyse	Analyse von Elementen Analyse von Beziehungen Analyse von ordnenden Prinzipien	
5. Synthese	Herstellen einer einzigartigen Nachricht Entwerfen eines Plans für bestimmte Handlungen Ableiten einer Folge abstrakter Beziehungen	
6. Evaluation	Urteilen aufgrund innerer Evidenz Urteilen aufgrund äußerer Kriterien	

Quelle : eigene tabellarische Darstellung nach Bloom (1975)

Im affektiven Bereich unterscheidet die Taxonomie zwischen fünf Hauptlernzielen: Aufmerksam-Werden, Reagieren, Werten, Werteordnung und das Bestimmtsein durch Werte.

Tabelle 19: Taxonomie der Lernziele im affektiven Bereich nach Krathwohl

Aufnehmen (aufmerksam werden)	Bewusstsein
	Aufnahmebereitschaft
	gerichtete oder selektive Aufmerksamkeit
Reagieren	Einwilligung ins Reagieren
	Bereitschaft zum Reagieren

¹⁰ Es liegen inzwischen überarbeitete Fassungen der Taxonomie vor; für unsere Zwecke beschränken wir uns auf die ältere Ausgabe: vgl. Anderson, L.W. und Krathwohl, D. (2001).

	Befriedigung beim Reagieren
Werten	Annahme eines Wertes
	Bevorzugung eines Wertes
	Bindung an einen Wert
Wertordnung	Konzeptbildung für einen Wert
	Organisation eines Wertesystems
Bestimmsein durch Werte	verallgemeinertes Wertesystem
	Bildung einer Weltanschauung

Quelle: Krathwohl, 1975

Die oben genannte Taxonomie ist in der Diskussion über das Wesen und die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen aus zwei Gründen relevant. Zum einem dient dieser Ansatz als Basis für die Auffassung, nach der Schlüsselqualifikationen nichts anderes als *außerfachliche Qualifikationen* sind. Es wird angenommen, dass das nach Fachprinzip organisierte Studium sich hauptsächlich dem *kognitiven Bereich* widmet und die diesem Bereich zugeordneten Lernziele fördert, während andere Bereiche wie der des Affektiven meistens nicht berücksichtigt werden. Hartung, Nuthman und Teichler (1981) schreiben hierzu: „Affektiv-motivationale Aspekte von Bildungsprozessen und Qualifikationen waren ... eher nicht unmittelbar angezielte Ergebnisse“ (S. 163). Sie stellen aber ein zunehmendes Interesse der Forschung an Lernzielen dieser Bereiche fest. Ihnen zufolge werden die affektiv-motivationalen Qualifikationselemente immer wichtiger, weil ihre Bedeutung für die Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben erkannt wird.

"Rekrutierungsentscheidungen und Bewertungen von Arbeitsleistungen berücksichtigen neben kognitiven Qualifikationselementen immer auch soziale Verhaltensweisen, die durch Einstellungen und normative Orientierungen in besonderer Weise geprägt sind. Sei es, dass auf die Einhaltung bestimmter Arbeitsregeln geachtet wird, dass im Umgang mit Klienten und bei der Kooperation mit Arbeitskollegen bestimmte Verhaltensweisen erforderlich sind, sei es, dass eine Übereinstimmung zwischen den Einstellungen und Orientierungen der Arbeitskräfte und den Zielsetzungen der jeweiligen Arbeitsorganisation für wünschenswert gehalten wird" (Hartung, Nuthman und Teichler, 1981, S. 164).

Die Idee der Schlüsselqualifikationen als *außerfachliche* Qualifikationen findet auch Beachtung in den Modellen, die für eine außercurriculare Gestaltung der Vermittlungsinitiativen plädieren.

Als Beispiele können nicht nur spezielle Workshops an Hochschulen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, sondern auch Workshops zur Vermittlung von Zusatzqualifikationen außerhalb der Hochschulen dienen. So beschreiben Borchard u. a. (2003) eine fächerübergreifende Lehrveranstaltung, die unter dem Titel *Schlüsselqualifikationen – Theorie und Praxis* seit dem Wintersemester 1998/99 an der Technischen Universität Braunschweig angeboten wird. Es handelt sich um eine Ringveranstaltung, die von verschiedenen Lehrenden der Technischen Universität Braunschweig und der Universität Göttingen gehalten wird. Die wöchentlichen Vorlesungen befassen sich u. a. mit den Themen *Methodenkompetenz* (Methodentheorie und -geschichte, Konzepte und Modelle), *soziale Interaktion* (Aspekte der sozialen Interaktion und empirische Ergebnisse) und *soziale Kompetenz* (Definition, Konzepte und Umsetzung). Parallel zu den Vorlesungen führen je ein ausgebildeter Trainer und zwei Tutoren in zweiwöchigem Rhythmus Trainings in Rhetorik, Präsentation, Moderation, Kommunikation und ‚Team‘ (u. a. Kooperationsübungen) durch. Zum Semesterende findet ein eintägiges Mini-Assesement-Center statt, in dem Studierende die erworbenen Kompetenzen in realitätsnahen Szenarien anwenden. Außerdem organisieren die Hochschulteams der Agentur für Arbeiten in manchen Städten Kurse zum Thema Schlüsselqualifikationen für Hochschulabsolventen.

Der Ansatz der Taxonomie der Lernziele dient in der Schlüsselqualifikationsdebatte auch als Bezugsrahmen für die Ansätze, die Schlüsselqualifikationen nicht als die eigentlichen Lerninhalte, sondern als intendierte oder nicht-intendierte Lernziele auffassen und deren Abstrahierung vornehmen. Schlüsselqualifikationen werden aus dieser Perspektive als die eigentlichen Ziele des Lernens und das Fachwissen als Vektor gesehen, über den sie indirekt vermittelt werden. Damit verbunden ist die Auffassung, dass es sich bei den Schlüsselqualifikationen um Qualifikationen handelt, die zwar im Rahmen des Fachstudiums erworben werden können, jedoch in unterschiedlichen Kontexten und Situationen einsetzbar sind – als *übertragbare Qualifikationen*.

Hierzu sind in der Literatur folgende Beispiele zu den Modellen zu finden:

- Friesenhahn und Kniephoff (1998) beobachten eine zunehmende Institutionalisierung der Auslandsaufenthalte während des Studiums der deutschen Studierenden. Laut Friesenhahn und Kniephoff dient der Aufenthalt u. a. dem Erwerb einer *interkulturellen Kompetenz*, die sie für eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen halten. Die Studierenden lernen unterschiedliche Lebenssituationen kennen; sie erwerben die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und das Selbst- und Fremdbild zu reflektieren.
- Das im vorangegangenen Kapitel beschriebene Modell der Schlüsselqualifikationen an der Universität von Luton in Großbritannien geht von den Lernzielen aus und untersucht die verschiedenen Kurse auf den Grad ihrer Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (vgl. Fallows u. a., 2000). Hierzu verwenden die Autoren einen Raster mit unterschiedlichen Bewertungsdimensionen. Zu den „eigentlichen“ Schlüsselqualifikationen zählen sie acht Lernziele, nämlich Informationsbeschaffung und Umgang mit Information, Kommunikation und Präsentation, Planung und Problemlösung sowie Sozialentwicklung und Interaktion. Von den Kursen, an denen Studierende während eines Fachstudiums teilnehmen, wird erwartet, dass sie auch Kompetenzen in den oben genannten Bereichen vermitteln.
- Currie (1999) beschreibt ein Projekt an der Carleton Universität in Canada, das sich zum Ziel setzte, in einem Englischkurs für ausländische Studierende neben den Sprachkenntnissen auch weitere Kompetenzen zu vermitteln, die in verschiedenen Kontexten verwendet werden können. Dafür wurde die Methode der *academic log journals* eingesetzt. Den Studierenden wurde aufgetragen, in einer Art Tagebuch festzuhalten, inwieweit sie die im Sprachkurs erworbenen Kompetenzen – insbesondere in der Kommunikation – in anderen Kursen verwenden.

5.2 Schlüsselqualifikationen in der Handlungskompetenz

Die Betrachtung der Schlüsselqualifikationen im Rahmen einer allgemeinen Handlungstheorie wurde von Reetz (1989a und 1989b) vorgeschlagen – als eine Alternative zu existierenden Systematisierungsversuchen der Schlüsselqualifikationen, die aus seiner Sicht jeglicher theoretischen Fundierung entbehren. Um ein theoretisch wie praktisch umfassendes Konzept von Schlüsselqualifikationen zu entwickeln, hält Reetz einen Rückgriff auf Persönlichkeitstheorien für unumgänglich, da nur diese auch dem Aspekt der Ganzheitlichkeit, der dem Konzept wesentlich ist, Rechnung tragen. Eine viel versprechende

Ausgangsbasis für ein solches Konzept sieht er in der von Roth in den 1960er Jahren ausgearbeiteten Persönlichkeitstheorie.

Die Theorie der menschlichen Handlungsfähigkeit, auf die sich Reetz bezieht, wurde von Roth (1968a und 1968b) im Rahmen eines Umrisses einer allgemeinen pädagogischen Anthropologie dargestellt. Kernelement des Entwurfs ist die Ansicht, dass die Erziehung eine gesellschaftliche Institution ist, die zwischen der unendlich „offenen Bildsamkeit des Menschen“ (Roth, 1968a) und der offenen menschlichen Selbstbestimmung vermittelt. Den Gegenstand pädagogischer Anthropologie definiert er als „die Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkungen zu sich selbst kommt und mündig werden kann“ (Roth, 1968a, S. 19ff). Davon ausgehend unterwirft Roth die klassischen und alten Persönlichkeitslehren einer kritischen Überprüfung und diskutiert ihre Grenzen. Er entwirft eine pädagogische Persönlichkeitstheorie, der das Bild des reifen Menschen als Erziehungsziel zu Grunde liegt. Nach Roth kann man von Menschen sprechen, ohne auch von der Welt zu sprechen. Der Mensch wird in die Welt geboren; sie umfasst ihn, und letzten Endes besteht sein Leben in der Auseinandersetzung mit ihr. Die Beziehung zu der Welt stellt man durch *Handlungen* her. Roth unterscheidet verschiedene Arten von menschlichen Handlungen und untersucht ausführlich die Willenshandlung, die sich in verschiedenen Phasen vollzieht und dem Menschen *Kräfte und Fähigkeiten* abverlangt. In einer näheren Betrachtung dieser Kräfte und Fähigkeiten entwickelt Roth ein System der menschlichen Handlungsfähigkeit, die sechs Bereiche deutlich unterscheidet (Roth, 1968a, S. 390):

1. ein Merksystem bzw. Orientierungssystem, das jemanden in die Lage versetzt, die innere oder äußere Lage zu erfassen und diese gegebenenfalls in Verbindung zueinander zu bringen;
2. ein Antriebs- oder Bedürfnissystem, das den Menschen in die Welt hinaustreibt, um in ihr Mittel für die Befriedigung seiner Bedürfnisse zu suchen;
3. ein Wertungssystem, das, gegenüber dem Bedürfnissystem, die Bedürfnisse einer Wertung unterzieht und diese gegebenenfalls hemmt;
4. ein Wirk- oder Leistungssystem, das dem Menschen erlaubt, mit der Welt zu interagieren und diese zu verändern;

5. ein Lernsystem, das den Menschen befähigt, aus seinen Erfahrungen zu lernen und seine Handlungen entsprechend anzupassen;
6. ein Steuerungssystem, das widerstreitende Kräfte optimal auszugleichen vermag und daraus harmonisierende Lebensziele zu entwickeln hilft.

Bestimmte Elemente dieses Systems sind den Menschen Roth (1968b) zufolge angeboren – beispielweise Intelligenz und Begabung (Orientierungssystem), die motorische Geschicklichkeit (Wirksystem), die Ansprechbarkeit der Gefühle (Wertungssystem) und Vitalität, Temperament oder Lebensschwung (Antriebssystem). Das Angeborene ist ausschlaggebend für den Verfestigungsprozess und die Weiterentwicklung dieser Kräfte und Fähigkeiten. Die Hauptaufgabe der Erziehung besteht in der Entwicklung reifer Handlungsfähigkeit, die durch die Entfaltung und Förderung der oben aufgeführten Bereiche der Handlungsfähigkeit zu erreichen ist. Bei der Erziehung sollte nicht aus den Augen verloren werden, dass das zu erziehende Subjekt ein mit Freiheit ausgestattetes Wesen ist, das sich von eigenen und von gesellschaftlichen Zwängen emanzipieren soll. (vgl. Roth, 1968b, S. 446)

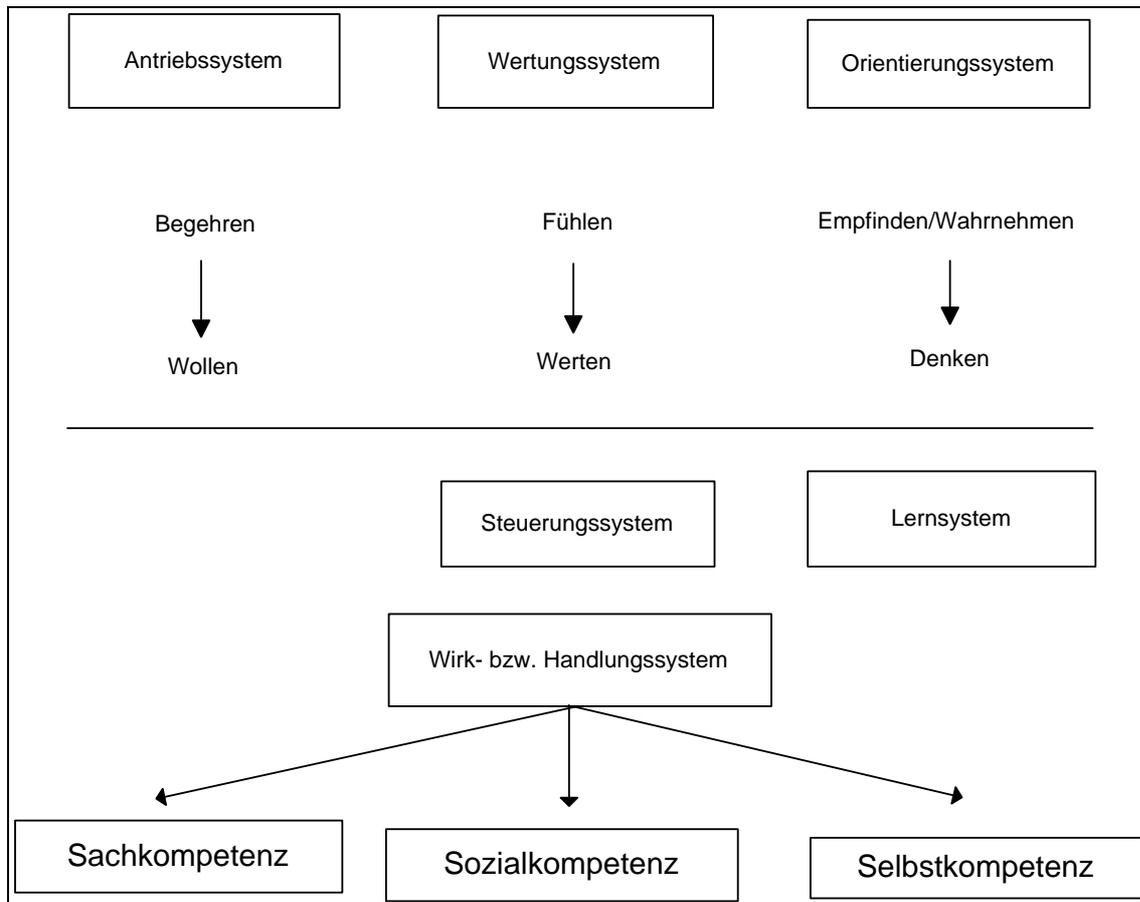
"Freiheit ist... nur auf Grund von Sozial- und Werteinsichten möglich, die es dem Menschen schließlich ermöglichen werden, als freier Mensch in einer freien Gesellschaft zu leben und weder dem Terror der Herrschaft noch dem Terror der Anarchie ausgesetzt zu sein. Das erfordert neben zunehmender Sachkompetenz – ständig zunehmende Sozialkompetenz auf Grund von Sozialeinsicht (einschließlich gesellschaftlichen Einsichten) und nicht zuletzt moralische Kompetenz auf Grund von Werteinsichten – eine Kompetenz, die wir auch als Selbst- und Ichkompetenz begrifflich zu fassen suchen wollen" (Roth, 1968b, S. 448).

Die Entwicklung des Menschen und seiner Handlungsfähigkeiten erfordert die Entwicklung dieser Kompetenzen. Der Lernprozess ist deren Förderungen verpflichtet, wenn es dem Ideal des freien Menschen Genüge zu tun beabsichtigt. Jedoch steht an der ersten Stelle – vor der Vermittlung dieser Kompetenzen – das Erlernen der freien ausgeführten Bewegung, die als erste Stufe menschlicher Handlungsfähigkeiten fungiert. Die weiteren Stufen des Lernprozesses widmen sich anschließend der Förderung und Entwicklung der oben genannten Kompetenzen

- das Erlernen sacheinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit);
- das Erlernen sozialeinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu Sozialkompetenz und sozialer Mündigkeit);
- das Erlernen werteinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu Selbstkompetenz und moralischer Mündigkeit).

Reetz nahm diese Einteilung der Kompetenz zum Ausgangspunkt und bezog sie auf die von Roth aufgelisteten Elemente der menschlichen Handlungsfähigkeiten, um das Persönlichkeitsmodell von Roth darzustellen. Reetz sieht, dass sich Roths sechs Systeme größtenteils überschneiden und ordnet sie neu zu. Die drei Kategorien der Kompetenz bezieht er ausdrücklich auf das Wirk- bzw. Handlungssystem. Die Abbildung 2 stellt dar, wie Reetz das System von Roth modifiziert.

Abbildung 2: Reetz' Darstellung des Persönlichkeitsmodells von Roth



Quelle: Reetz, 1989a, S. 9

In weiteren Schritten entwickelt Reetz eine Systematisierung der Schlüsselqualifikationen, die von den drei Elementen der Handlungskompetenzen Sach-, Sozial-, und Selbstkompetenz ausgeht. Die *Sachkompetenz* (zu der er die Methodenkompetenz hinzufügt) umfasst die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit. Schlüsselqualifikationen in dieser Kategorie sind z. B. die Fähigkeit, komplexe Situationen (z. B. Denken in Zusammenhängen) zu erfassen, und die Problemlösungsfähigkeit. Die *Sozialkompetenz* zielt auf die sozial gerichteten sowie kommunikativen Fähigkeiten. Dazu zählen Schlüsselqualifikationen wie Kooperationsfähigkeit oder Verhandlungsfähigkeit. Zur *Selbstkompetenz* zählt Reetz die persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten wie Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen und charakterliche Eigenschaften. Dazugehörige Schlüsselqualifikationen sind beispielsweise Ausdauer, Initiative und Lernbereitschaft.

Die Einteilung der Kompetenzen in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz hat in den Debatten über Schlüsselqualifikationen eine große Popularität erlangt. Dabei erfährt das von Reetz vorgeschlagene Schema zuweilen teilweise Änderungen. Sonntag und Schäfer-Räuser (1993) unterscheiden beispielsweise zwischen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz und definieren sie folgendermaßen:

- Die *Fachkompetenz* beinhaltet die zur Bewältigung von beruflichen Aufgaben erforderlichen spezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ (Sonntag und Schäfer-Räuser, 1993).
- Die *Methodenkompetenz* bezieht sich auf situationsübergreifende, flexibel einsetzbare, kognitive Fähigkeiten (z. B. Problemlösung oder Entscheidungsfindung), die eine Person zur selbstständigen Bewältigung komplexer und neuartiger Aufgaben befähigen.
- Die *Sozialkompetenz* beinhaltet kommunikative und kooperative Verhaltensweisen oder Fähigkeiten, die das Realisieren von Zielen in sozialen Interaktionssituationen ermöglichen.

Mehrere Modelle von Schlüsselqualifikationen, die in der Hochschulpraxis und Hochschulforschung vorzufinden sind, folgen diesem Ansatz und stellen die Schlüsselqualifikationen als einen Teil der allgemeinen menschlichen Handlungskompetenz dar.

Grühn (2001) zufolge rückt der Aspekt der Arbeitsmarktrelevanz der Hochschulausbildung wiederholt in den Vordergrund. Es besteht besonders die Erwartung, dass die Studieninhalte stärker als bisher auf den Wandel der Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes abgestimmt werden und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen einbeziehen. Schlüsselqualifikationen sieht Grühn als einen Bestandteil einer umfassenden, individuellen und qualifikatorischen Grundlage für eine erfolgreiche Lebensführung im Sinne der Handlungskompetenz. Diese Handlungskompetenz ist eine Schnittmenge von Fach-, Zusatz- und Schlüsselqualifikationen. Letztere teilen sich wiederum in fachnahe (auch Methoden- oder konzeptionelle Kompetenzen genannt) und reine Schlüsselqualifikationen (Sozial- und Selbstkompetenz) ein. Laut Grühn zeigen Absolventenstudien der letzten Jahre eine große Zufriedenheit mit der fachlichen¹¹ Ausbildung. Gelegentlich werde moderat Kritik an den fachlichen Spezialisierungsmöglichkeiten geübt und der Wunsch nach mehr Zusatzqualifikationen, Praxisorientierung und Hilfe beim Übergang in die Berufstätigkeit geäußert.

Die Fachhochschule Lippe bietet ein studien- und berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot mit dem Titel *Prozessmanagement* an. Es werden Schlüsselqualifikationen aus den Bereichen *Sozial-, Methoden- und Medienkompetenzen* vermittelt (Jungkind, 2003). Das dreisemestrige Studium ist in 16 Wochenendveranstaltungen gegliedert, die inhaltlich miteinander verbunden sind. Sie beschäftigen sich u. a. mit Kreativitätstechniken, den Führungsaufgaben Moderation, Präsentation und Visualisierung, Rhetorik und interkulturellem Training. Ein Zertifikat erhalten die Absolventen nach bestandener Prüfung. Diese besteht zum einen aus einer 30-minütigen Präsentation während eines Workshops, bei der ca. 40 Aspekte wie Gestik, Mimik, Körpersprache, Klarheit und Blickkontakte bewertet werden. Der zweite Prüfungsteil besteht aus einer schriftlichen Selbstreflexion am Ende der Ausbildung.

Im Modell von Orth (2000) werden die Schlüsselqualifikationen als erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissens Elemente, die der Problemlösung und dem Erwerb neuer Kompetenzen dienen, definiert. Orth ordnet sie den Bereichen *Sozial-, Methoden-, Sach- und Selbstkompetenz* zu.

¹¹ Obwohl nicht explizit thematisiert wird unter fachlichen Ausbildung die disziplinäre Ausbildung verstanden

5.3 Die Grenzen der Ordnungsschemata

Die oben beschriebenen Ordnungsschemata trugen zweifelsohne dazu bei, den einzelnen Modellen von Schlüsselqualifikationen einen Bezugsrahmen zu geben und somit auch der oft beklagten Abstraktheit des Begriffes zumindest teilweise entgegenzuwirken. Als Kategorisierungsschema für die Modelle und Ansätze, die sich als Schlüsselqualifikationen verstehen, taugen sie allerdings kaum. Weder für sich genommen noch im Zusammenspiel vermögen die Ordnungsschemata das große Spektrum der Auffassungen und Ausprägungen von Schlüsselqualifikationen in der Praxis zu erfassen.

Beim Ansatz der *Taxonomie der Lernziele* ist zweifelhaft, ob die einfache Einteilung in fachliche und außerfachliche Qualifikationen, die während des Hochschulstudiums erworben werden, mit dem kognitiven bzw. affektiven Bereich korrespondieren. Die Ansicht, dass das Fachstudium auch eine Herausbildung (oder Verstärkung) bestimmter persönlich-charakterlicher Eigenschaften bewirkt, ist nicht von der Hand zu weisen (Pascarella und Terenzini, 1991). Unter den zahlreichen Modellen in der Literatur befinden sich auch solche, die das Schema *fachliche/außerfachliche Qualifikationen* explizit in Frage stellen und im Zusammenhang mit den Schlüsselqualifikationen gerade diese beiden Aspekte eng zu verzahnen versuchen. Der Ansatz von den *berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen* nach Elbers u. a. (1975) – gegen den sich Mertens wandte – ist ein Paradebeispiel dafür. Ebenso entziehen sich das Modell der *fach-nahen Schlüsselqualifikationen* von Orth (2000) und der Ansatz der *fachlich-fundierten* bzw. *germanistisch-fundierten Schlüsselqualifikationen* von Roth (1997) diesem Ordnungsschemata.

Der Ansatz der Handlungskompetenz ist in der Literatur zwar populär, er trägt jedoch nicht zur Entwirrung des Schlüsselqualifikationsbegriffs bei. Es scheint, dass die meisten Arbeiten – besonders die, die nicht auf die Persönlichkeitstheorie von Roth Bezug nehmen – die Bereiche der Handlungskompetenzen vermehren. Kam Reetz (1989a und 1989b) zunächst mit den drei von Roth aufgelisteten Kompetenzbereichen aus, befinden sich in der Literatur inzwischen Modelle, die mehr als drei Bereiche verwenden.

Im Rahmen eines Programms zur Einführung und Erprobung innovativer Formen der Lehre an Fachhochschulen in Baden-Württemberg führte die Fachhochschule Pforzheim das integrierte Projektstudium ein, das besonders der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen verpflichtet war. Moczado (1995) hat das Programm evaluiert und das zugrunde liegende

Modell der Schlüsselqualifikationen aufgezeigt. Es basierte auf den Komponenten der Handlungskompetenz der Bereiche Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, Persönlichkeitsmerkmale und interkulturelle Kompetenz.

In einer Arbeit über die Entstehung einer neuen Lernkultur geht Knoll¹² (2001) von einer „Komplexität von Kompetenz“ (S. 139-140) aus und gliedert diese in nicht weniger als zehn einzelne Bereiche: Selbst-, Sozial-, Sach-, Schnittmengen-, Methoden-, Medien-, System-, Kultur-, Wert- und Durchsetzungskompetenz. Deren Definitionen gibt Tabelle 21 wieder.

Tabelle 20: Bereiche der Kompetenz nach Knoll

Kompetenzbereich	Definition/Inhalte
Selbstkompetenz	Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ermöglichen, sich mit neuen Lebenssituationen auseinander zu setzen
Sozialkompetenz	Kenntnisse und Fähigkeiten, Beziehungen zwischen Menschen unter Einschluss der eigenen Person wahrzunehmen und zu gestalten
Sachkompetenz	Kenntnisse und Fähigkeiten im Blick auf Art und Typik von Wissensbereichen sowie auf Möglichkeiten des Zugriffs und der Erschließung
Schnittmengenkompetenz	Kenntnisse und Fähigkeiten für die Zusammenschau einander entsprechender, sich überschneidender oder gar gemeinsamer Fragestellungen und Themen in unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen (vgl. z. B. den Sinnaspekt in den gegenwärtigen "Kulturen" von Popmusik, Beerdigungswesen und kommerziellen Hochzeitsmessen)
Methodenkompetenz	Kenntnisse und Fähigkeiten im Blick auf Entwicklung und Gestaltung von Handlungsabläufen und Strukturen
Medienkompetenz	Kenntnisse und Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung von Medien einschließlich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, wobei in einer tatsächlich neuen Lernkultur diese Medien und Technologien nicht mehr Gegenstand des Lernens, sondern fallweise genutzte Hilfsmittel sind
Systemkompetenz	Kenntnisse, Fähigkeiten und grundlegende Orientierungen im Blick auf das Zusammenwirken von Einzelnen und umfassender Einheit, bezogen auf soziale, wirtschaftliche und politische Gegebenheiten

¹² Jörg Knoll ist Professor für Erwachsenenbildung, nimmt jedoch in seiner Arbeit auch Bezug auf die Hochschulen.

Kulturkompetenz	Kenntnisse, Fähigkeiten und grundlegende Orientierungen in der Wahrnehmung des eigenen kulturellen Kontextes in Wechselwirkung mit der eigenen Person... bei gleichzeitiger Offenheit für andere Ausprägungen von Kulturen sowohl innerhalb als auch außerhalb des eigenen Landes
Wertkompetenz	Kenntnisse, Fähigkeiten und grundlegende Orientierungen im Blick auf Werte, an denen sich das eigene Leben und Handeln und der Umgang mit anderen ausrichten
Durchsetzungskompetenz	[Kompetenz] zu eigener souveränen Lebensgestaltung

Quelle: Eigene tabellarische Darstellung nach Knoll (2001, S. 139-140)

Die zunehmende Anzahl von Bereichen, die die Handlungskompetenz umfasst, weist auf ein weiteres Problem im Zusammenhang mit der Systematisierung der Schlüsselqualifikationen hin, nämlich auf die offenkundige Unklarheit der Beziehungen zwischen den Bereichen der Handlungskompetenzen und der Schlüsselqualifikationen. Einige Autoren machen sich die Einteilungen der Kompetenzbereiche zu eigen, sprechen aber einzelnen Bereichen den Rang einer Schlüsselqualifikation zu. Kaufeld und Grote (2000) erheben die *Sozialkompetenz* zur Schlüsselqualifikation. Rudow und Bürger (1999) hingegen sehen die Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz als Schlüsselqualifikationen an und klammern nur die Fachkompetenz aus. Andere Autoren wiederum ordnen jedem Bereich der Handlungskompetenz Schlüsselqualifikationen zu. Reetz (1989) beispielweise hält an den drei Bereichen der Handlungskompetenz fest und definiert zu jedem einzelnen gehörende Schlüsselqualifikationen. Auch nach Orth (2000) gehören die Schlüsselqualifikationen zur Sozial-, Methoden-, Sach- und Selbstkompetenz.

Die geschilderten Probleme mit den Ordnungsschemata stellen deren Leistungsfähigkeit bei der Systematisierung der Schlüsselqualifikationen in Frage. Aus unserer Sicht sind sie mit einer weiteren Unzulänglichkeit behaftet: Wann immer die Begrifflichkeiten der Ordnungsschemata im Zusammenhang mit den Ansätzen der Schlüsselqualifikationen zur Sprache kommen, erwecken sie den Eindruck, bei den Schlüsselqualifikationen handle es sich um ein definiertes „Set von Qualifikationen“. Sie nehmen dem Begriff *Schlüsselqualifikationen* seinen Abstraktionsscharakter und rücken ihn in den Bereich des Konkreten. Weil sich jeder unter *außerfachlichen Qualifikationen, übergeordneten Lernzielen* oder *Sozial- bzw. Methodenkompetenz* etwas vorstellen kann, tritt der metaphorische Aspekt

des Begriffs *Schlüsselqualifikationen* in den Hintergrund – die Frage nach einer genaueren Definition erübrigt sich. Die Ordnungsschemata tragen somit zur Akzeptanz des Begriffes bei. Sie selbst unterstellen einen Konsens, den es nicht gibt. In den vorangegangenen Kapiteln wurden mehrere Modelle von Schlüsselqualifikationen beschrieben, die eigentlich nur den Begriff gemeinsam haben. Deren Inhalte sind jedoch so grundverschieden, dass sich die Frage aufdrängt, ob überhaupt vom gleichen Sachverhalt die Rede ist.

Aus unserer Sicht unterliegen die oben genannten Ordnungsschemata dem Irrtum, die *Schlüsselqualifikationen* seien gegeben, definierbar und von anderen Qualifikationen abgrenzbar. Gibt man diese Sicht zugunsten einer diskursanalytischen Perspektive auf, könnte u. a. erklärt werden, warum der Begriff der Schlüsselqualifikationen einen solch großen Zuspruch erfährt und so unterschiedliche Vorstellungen vereinigen kann. Man kann darüber hinaus der Frage nachgehen, welche – dem Begriff nach fremden – Faktoren zu der Popularität beigetragen haben. Die diskursanalytische Perspektive deckt nicht nur die Grundannahmen der jeweiligen Modelle ab, sie zeigt auch deren Gemeinsamkeiten und könnte einen Ausgangspunkt für die Überlegungen zur Entwicklung eines *Rahmenwerks der Schlüsselqualifikationen* liefern. Im folgenden Kapitel werden die Grundzüge der Diskursanalyse von Michel Foucault, denen diese Arbeit verpflichtet ist, dargelegt und Schlüsselqualifikationen als eine diskursive Praxis dargestellt.

6 Schlüsselqualifikationen als diskursive Formation

Ziel dieses Abschnitts ist aufzuzeigen, dass *Schlüsselqualifikationen* eine diskursive Formation (im Sinne von Michel Foucault) sind. Diskurstheorien werden in so vielfältigen Zusammenhängen verwendet, dass eine diskursanalytisch angelegte Studie vor der Aufgabe steht, eine eigene Positionierung vorzunehmen. Die Einteilung in literaturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und philosophische Diskurstheorien wäre indes nicht hilfreich, weil dadurch die starke interdisziplinäre Verzahnung der Verwendungskontexte der Diskursanalyse übersehen wird.

Eine aussichtsreichere Unterscheidung verspricht eine Betrachtung des den Diskurstheorien zugrunde liegenden (Diskurs-)Begriffs. Der aus dem Französischen stammende Begriff bedeutet im alltäglichen Sprachgebrauch – sowohl im Deutschen als auch im Englischen – so viel wie *Rede* oder *Abhandlung* (etwa in „Le discours sur la méthode“ von René Descartes oder in „The discourse concerning the mechanical operation of the spirit“ von Jonathan Swift). Im wissenschaftlichen Kontext kann man zwischen drei Hauptsträngen unterscheiden, die den verschiedenen Diskurstheorien zugrunde liegen und gegebenenfalls als Basis für die Diskursanalyse als Methode dienen.

Verstanden als Folge von Äußerungen, erhält der Diskurs den Charakter einer spezifischen *Textgattung*. Die darauf bezogenen Diskurstheorien untersuchen die Regeln der Sprachspiele, die der Gattung unterliegen. Dazu können die in der Linguistik verbreiteten Textanalysen gezählt werden. Diese untersuchen zum einen einzelne Sätze, ihren Aufbau und die Bedeutung von Sätzen im Zusammenhang mit den benachbarten Sätzen, etwa die formale Analyse der Strukturen der kontinuierlichen Texte, die Harris (1952) „discourse analysis“ nennt. Auch Arbeiten, die verschiedene Formen der literarischen Textgattungen, ihre Stile, Erzählperspektiven und Regeln untersuchen, zählen hierzu. Dieses Diskursverständnis liegt ebenfalls Arbeiten zugrunde, die institutionelle Rahmen der sprachlichen Kommunikation (etwa die Beschaffenheit der juristischen Sprache) untersuchen.

Die zweite Variante der Diskursauffassung findet sich bei Habermas. In einer der Vorstudien zu seiner Theorie des kommunikativen Handelns, die sich mit Wahrheitstheorien befasst, behandelt er ausführlich den Diskursbegriff (vgl. Habermas, 1984b). Im Folgenden wird der Diskursbegriff von Habermas dargestellt, wobei das Hauptaugenmerk auf dessen Unterschied

zum Foucaultschen gelegt wird. Unseres Erachtens handelt es sich um zwei völlig unterschiedliche Definitionen von *Diskurs*, und der Versuch, die beiden wechselseitig zu verwenden oder gar zu verbinden, ist nur bedingt sinnvoll.¹³

Habermas definiert *Diskurs* als „die durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation, in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden“ (Habermas, 1984b, S. 130).

In dieser Form von Kommunikation werden nicht Informationen, sondern Argumente ausgetauscht, die der Begründung (oder Abweisung) der thematisierten Geltungsansprüche dienen. In diesem Austausch von Argumenten werden diejenigen Ansprüche eingelöst, deren Argumente sich (rational) Geltung verschaffen. Der Ausgang eines Diskurses – der „begründete Konsensus“ (Habermas, 1984b, S. 160) – wird durch die „Kraft des besseren Arguments“ (Habermas, 1984b, S. 161) entschieden. Habermas entwirft einen Rahmen der „Logik des Diskurses“, der die formalen Eigenschaften von Argumentationszusammenhängen aufzeigt. Dies – den Regeln der Formallogik in der Argumentation sehr ähnlich – stellt die Regeln dar, nach denen die im Diskurs vorgetragenen Argumente bewertet werden, um den Geltungsanspruch, den sie stützen, anzuerkennen (oder abzuweisen). Die Gefahr besteht allerdings, dass ein Diskurs nicht zu einem „begründeten Konsens“ führt, sondern zu einem Scheindiskurs verkommt. Das ist der Fall, wenn bestimmte Bedingungen nicht erfüllt sind. Vier Bedingungen werden von Habermas (1984b) genannt:

1. Alle potentiellen Teilnehmer müssen die gleichen Chancen haben, Diskurse zu eröffnen und in diesen durch Rede und Gegenrede, Frage und Antwort zu partizipieren.
2. Alle Diskursteilnehmer müssen die gleiche Chance haben, die zur Stützung der Geltungsansprüche hervorgebrachten Argumente zu problematisieren, zu begründen oder zu widerlegen.
3. Zum Diskurs sind nur Sprecher zugelassen, die (...) ihre Einstellungen, Gefühle und Wünsche zum Ausdruck bringen. Dies garantiert, dass die Diskursteilnehmer „sich selbst

¹³ Die zweifelsohne enge Beziehung zwischen beiden Theorien wird m. E. von Miller (1993) zutreffend beschrieben, der eine umfassende intellektuelle Biographie von Michel Foucault vorgelegt hat. Demzufolge hat Foucault mehrere Denker (darunter Habermas) nicht nur inspiriert, sondern diese verwendeten seine Werke in unterschiedlichster Weise als Sprungbrett für eigenes kritisches Arbeiten (vgl. Miller, 1993, S. 18).

gegenüber wahrhaftig sind und ihre innere Natur transparent machen“ (Habermas, 1989, S. 178).

4. Zum Diskurs sind nur Sprecher mit der gleichen Chance, zu befehlen und sich zu widersetzen, zu erlauben und zu verbieten, Versprechen zu geben und abzunehmen oder Rechenschaft abzulegen und zu verlangen, zugelassen. Das ist die Garantie für eine Loslösung der Zwänge.

Sind die vier Bedingungen erfüllt, dann kann von der „idealen Sprechsituation“ (Habermas, 1984b, S. 177), die konstitutiv für einen zum Konsens führenden Diskurs ist, gesprochen werden.

Das Diskursverständnis von Habermas (unter den von ihm genannten Voraussetzungen) fungiert als Kern seiner späteren Arbeiten sowohl über die Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas, 1985c und 1985d) als auch die Grundlegung einer Theorie des demokratischen Rechtsstaats (vgl. Habermas, 1997). Besonders im letztgenannten Werk sieht Habermas den demokratischen Rechtsstaat als eine durch diskursive Auseinandersetzungen anzustrebende politische Ordnung.

Der Diskursbegriff von Foucault steht neben den oben genannten als eine weitere Definitionsvariante. Die folgenden Abschnitte umreißen ihn und arbeiten die Grundzüge der darauf bezogenen Diskursanalyse heraus.

6.1 Diskursbegriff von Foucault und die Diskursanalyse

Eine präzise Definition des Diskursbegriffes, die für alle Verwendungskontexte in Foucaults Werk gültig wäre, oder gar eine abgeschlossene diskurstheoretische Abhandlung wird man bei Foucault vergebens suchen. Die Definition des Diskursbegriffes kann nur erahnt bzw. aus unzähligen Arbeiten rekonstruiert werden. An Bemühungen, die Grundzüge der Diskurstheorie von Foucault und den Diskursbegriff aus Foucaults Werken zu erarbeiten, mangelt es in der Literatur nicht, sie kommen aber zum Teil zu recht unterschiedlichen Schlussfolgerungen.

Aus unserer Sicht kann *Diskurs* in Foucaults Sinne als jegliches Aussagensystem über einen abstrakten oder konkreten Gegenstand gesehen werden. Bei aller Ungenauigkeit, die diese Definition aufweist, und bei allem Mangel an Abgrenzungsschärfe ist die Definition ein

begründeter Umkehrschluss aus Foucaults Feststellungen, dass „alles schließlich die Form des Diskurses annehmen [kann], es läßt sich alles sagen und der Diskurs läßt sich zu allem sagen, weil alle Dinge ihren Sinn manifestiert und ausgetauscht haben und wieder in die stille Innerlichkeit des Selbstbewußtseins zurückkehren können“ (Foucault, 1991, S. 32).

Tatsächlich zeigt sich hier, dass für Foucault eine definitorische Herangehensweise an den Diskurs nicht wesentlich ist. Vielmehr als die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs des Diskurses ist für ihn wichtig, die Regeln und Charakteristiken dessen zu erarbeiten, was ein Aussagensystem zu einer *diskursiven Formation* (*formation discursive*) macht.

Wer bei Foucault nach einer Grundlage der Diskurstheorie Ausschau hält, findet diese am ehesten in seinem 1969 erschienenen Werk „Archéologie du savoir“¹⁴. Dieses Buch nimmt eine Sonderstellung in Foucaults Gesamtwerk ein. Einerseits stellt das Buch für ihn eine korrigierende Betrachtung auf seine früheren Werken dar, in denen er seine methodischen Überlegungen nur „sehr unvollkommen“ (Foucault, 1981, S. 27) umrissen und deren Kohärenz nicht aufgezeigt hat. Andererseits skizziert es eine methodische Herangehensweise, die Foucault in späteren Arbeiten anzuwenden gedachte.

Sein früheres Werk „Histoire de la folie“ (vgl. Foucault, 1961), das eine Kritik der Psychiatrie und Psychologie enthält, hatte der Erfahrung“ zu viel Raum gegeben und dadurch ein eher allgemeines Subjekt der Geschichte in den Vordergrund gestellt. In „Naissance de clinique“ (vgl. Foucault, 1963), wo Foucault die Voraussetzungen für den Wandel im Spitalwesen untersucht, hat der Rückgriff auf die strukturelle Analyse die Spezifität des gestellten Problems und die Archäologie in den Hintergrund gedrängt. In „Les mots et les choses“ (vgl. Foucault, 1966), welches einen besonderen Status der Humanwissenschaften aufzeigt, hat das Fehlen einer methodologischen Abgrenzung den Eindruck erwecken können, es gehe um die Analyse der Termini unter dem Primat der kulturellen Totalität (vgl. Foucault, 1981).

„Archäologie des Wissens“ sollte nun in Bezug auf frühere Arbeiten Präzisierungen bringen und die Entfaltung einer Methodologie für künftige Arbeiten vornehmen.

¹⁴ In der vorliegenden Arbeit wird hauptsächlich aus der deutschen Ausgabe zitiert (Foucault, 1981), jedoch auch gelegentlich auf die Originalausgabe zurückgegriffen (Foucault, 1969).

Gleich am Anfang des Werkes stellt Foucault klar, dass der Grundgedanke seines Diskursverständnisses seinen Ursprung in den von Georges Canguilhem¹⁵ vorgenommenen Analysen der Deplacierung und Transformationen der Begriffe hat. Die Analysen bringen zutage, „dass die Geschichte eines Begriffes nicht alles in allem die seiner fortschreitenden Verfeinerung, seiner ständig wachsenden Rationalität, seines Abstraktionsanstiegs ist, sondern die seiner verschiedenen Konstitutions- und Gültigkeitsfelder, die seiner aufeinanderfolgenden Gebrauchsregeln, der vielfältigen theoretischen Milieus, in denen sich seine Herausarbeitung vollzogen und vollendet hat“ (Foucault, 1981, S. 11).

Wesentlich für diskursive Formationen ist, dass sie aus zu ihnen gehörenden Aussagen bzw. Aussagensystemen eine Einheit zu bilden vermögen. Die Einheit des Diskurses (*unité du discours*) wird manchmal dadurch angenommen oder gerechtfertigt, dass z. B. die Texte von einem Autor stammen oder zu einem einzigen Werk gehören. Foucault stellt dies in Frage. Diese Einheit des Diskurses wird immer nachträglich bei den Interpreten der Werke konstituiert. Diese Einheit ist relativ und variabel (Foucault, 1981). Diese Einheit, weit davon entfernt, unmittelbar gegeben zu sein, wird durch ein Tun¹⁶ konstituiert – ein interpretatives Tun, „weil es im Text die Transkription von etwas entziffert, was er verbirgt und zugleich manifestiert. (...) Das Werk kann weder als unmittelbare Einheit noch als eine bestimmte Einheit noch als eine homogene Einheit betrachtet werden“ (Foucault, 1981, S. 38).

Ein zweiter Trugschluss über die Einheit des Diskurses besteht darin, dass dessen konstitutive Aussagensysteme sich auf ein und denselben Gegenstand beziehen würden. Auf den ersten Blick scheint die Einheit des Diskurses deswegen gegeben zu sein, weil der Diskurs einen abgegrenzten Gegenstandsbereich behandelt. Am Beispiel des *Wahnsinns* zeigt Foucault, dass dieser Schluss einer näheren Untersuchung nicht Stand hält. „So scheinen die zur Psychopathologie gehörigen Aussagen sich insgesamt auf jenes Objekt zu beziehen, das sich auf verschiedene Weisen in der individuellen oder gesellschaftlichen Erfahrung profiliert und das man als Wahnsinn bezeichnen kann“ (Foucault, 1981, S. 49). Aber nach Foucault (1981) gestattet die Einheit des Objekts *Wahnsinn* nicht „die Individualisierung einer Gesamtheit von Aussagen und die Herstellung einer zugleich beschreibbaren und konstanten Relation zwischen ihnen“ (S. 50). Denn unzählige Beispiele zeigen,

¹⁵ Dem Foucault-Biographen Erbibon zufolge hatte Canguilhem zusammen mit dem Hegel-Experten Jean Hypolyte die Dissertation Foucaults betreut (vgl. Erbibon, 1989).

¹⁶ im Original heißt es „Opération“

"Geisteskrankheit ist durch die Gesamtheit dessen konstituiert worden, was in der Gruppe all der Aussagen gesagt worden ist, die sie benannten, sie zerlegten, sie beschrieben, sie explizierten, ihre Entwicklungen erzählten, ihre verschiedenen Korrelationen anzeigten, sie beurteilten und eventuell die Sprache verliehen, in der sie in ihrem Namen Diskurse artikulierten, die als die ihren gelten sollten. [Zu bemerken ist auch, dass die] Gesamtaussage sich gar nicht auf ein einziges Objekt bezieht, das ein für allemal gebildet ist, und es unbeschränkt als in ihrer ‚unerschöpflichen Idealität‘ fortbesteht. Das Objekt, das von den medizinischen Aussagen des 17. oder 18. Jahrhunderts als ihr Korrelat gesetzt worden ist, ist nicht identisch mit dem Objekt, das sich durch die juristischen Urteilssprüche und die polizeilichen Maßnahmen hindurch abzeichnet... Es sind nicht dieselben Krankheiten, um die es sich dort oder hier handelt; es sind nicht dieselben Irren, um die es geht" (Foucault, 1981, S. 50).

Jeder dieser Diskurse konstituiert seinen Gegenstand und hat ihn so weit bearbeitet, dass er ihn völlig transformiert. Die Einheit des Diskurses ist also nicht auf die Existenz des Gegenstands *Wahnsinn* oder die Konstitution eines einzigen Horizontes von Objektivität gegründet (Foucault, 1981).

Was aber hält die Aussagensysteme zu einer diskursiven Transformation zusammen, wenn nicht diese illusorische Einheit des Diskurses? Foucault verneint, dass dies durch die Form der Aussagen bzw. ihre Beschaffenheit gegeben sein kann. Man könnte beispielweise annehmen, dass sich die Medizin des 19. Jahrhunderts dadurch auszeichnet, dass sie die gleiche Fachsprache oder die gleiche methodologische Herangehensweise bereithält. Eine genauere Untersuchung zeigt jedoch die Koexistenz von verstreuten und heterogenen Aussagen. Die „klinischen Diskurse [stellen] ebenso eine Gesamtheit von Hypothesen über Leben und Tod, von ethischen Entscheidungen, von therapeutischen Entscheidungen, von institutionellen Regelungen, von Unterrichtsmodellen“ (Foucault, 1981, S. 52) dar, denen ein gemeinsamer methodologischer Ansatz nicht zugesprochen werden kann.

Diskursive Transformationen können auch dadurch bestimmt werden, dass ihre Aussagensysteme einen Begriffsapparat teilen, der aus einem „System der permanenten und kohärenten Begriffe“ (Foucault, 1981, S. 53) besteht. Diese Sicht stößt an ihre Grenzen, weil eine historische Rekonstruktion vor Augen führt, dass neue Begriffe auftauchen. Einige unter ihnen sind sicherlich von früheren abgeleitet, jedoch sind die anderen „völlig heterogen und einige sogar mit ihnen unvereinbar“ (Foucault, 1981, S. 53).

Auch die Sicht, Diskurse seien durch „die Identität und Hartnäckigkeit ihrer Themen“ gegeben, stellt Foucault (1981) in Frage. Man wäre im Irrtum zu glauben, dass beispielsweise das evolutionistische Thema von Buffon bis Darwin eine Einheit bildet. „Die Idee der Evolution ist vielleicht in ihrer allgemeinsten Formulierung dieselbe bei Benoit de Maille, Bordeu oder Diderot und bei Darwin; aber tatsächlich wird sie nur möglich und kohärent durch etwas, was hier und dort keinesfalls von gleicher Ordnung ist“ (Foucault, 1981, S. 55). Im 18. Jahrhundert wird die Idee der Evolution ausgehend von einer Verwandtschaft der Arten definiert, die ein von Anfang an vorgeschriebenes Kontinuum bildet oder ein Kontinuum, das durch den Ablauf der Zeit fortschreitend konstituiert wurde. Im 19. Jahrhundert betrifft das Thema der Evolution weniger die Bildung der zusammenhängenden Tafel der Arten als die Beschreibung diskontinuierlicher Gruppen und die Analyse der Modalität von Interaktion zwischen einem Organismus, dessen Elemente sämtlich feste Bestandteile sind, und einem Milieu, das ihm seine wirklichen Lebensbedingungen bietet. Es ist ein und dasselbe Thema, ausgehend jedoch von zwei Typen des Diskurses (Foucault, 1981, S. 56).

Die oben geschilderten Schwierigkeiten, die Aussagensysteme und diskursiven Transformationen in Einklang zu bringen, zeigen, dass verschiedene Ebene nötig sind und verschiedene Strategien angewendet werden, die die „Aktivierung unvereinbarer Thesen oder auch die Einbettung eines selben Themas in verschiedenen Gesamtheiten“ (Foucault, 1981, S. 57) ermöglichen. Das macht die Notwendigkeit einer neuen Art der Betrachtung und der Analyse deutlich. Eine „solche Analyse würde nicht versuchen, kleine Flecken der Kohärenz zu isolieren, um deren innere Struktur zu beschreiben; sie würde sich nicht die Aufgabe stellen, die latenten Konflikte zu vermuten und ans volle Licht zu bringen; sie würde die Formen der Verteilung untersuchen (Foucault, 1981, S. 58). Anstatt die Ketten der logischen Schlüsse zu rekonstruieren oder die Unterschiede zu tabellieren, wendet sich die Analyse der Beschreibung von Systemen der Streuung zu. Zu ihrem Gegenstand zählen die diskursiven Formationen und die Formationsregeln.

Diskursive Formationen bestehen aus einer begrenzten Anzahl von Aussagen, die ein ähnliches System der Streuung beschreiben können und in denen man bei den Objekten, bei den Typen der Äußerungen oder bei den Begriffen, eine Regelmäßigkeit definieren könnte. Formationsregeln sind (...) "die Bedingungen, denen die Elemente dieser Verteilung

unterworfen sind, sie sind die Existenzbedingungen (aber auch Bedingungen der Koexistenz, der Aufrechterhaltung, der Modifizierung und des Verschwindens) in einer gegebenen diskursiven Verteilung“ (Foucault, 1981, S. 58ff).

6.1.1 Formationsregeln

Foucault untersucht die Formationsregeln in vier Bereichen: Gegenstände, Äußerungsmodalitäten, Begriffe und Strategien. Damit ein Gegenstand zum Objekt des Diskurses wird, bedarf es weder dessen Entdeckung noch dessen Eindringen in die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit. Der Gegenstand der Psychopathologie beispielsweise erweiterte sich im 19. Jahrhundert und schloss eine Reihe von Gegenständen, die zum Register der Kriminalität gehören, ein: „den Mord (und den Selbstmord ...), Affekthandlungen, die sexuellen Vergehen, das neurogene Milieu, aggressives Verhalten oder Selbstbestrafungen, die Perversitäten, die kriminellen Triebe, die Suggestibilität usw.“ (Foucault, 1981, S. 65) – nicht, weil man mit einer Reihe von neueren Entdeckungen zu tun hatte, die den Zusammenhang zwischen Wahnsinn und bestimmten Straftaten schrittweise herausfanden; auch nicht, weil das verstärkte Polizeinetz oder verschärfte strafrechtliche Aktivitäten die Kriminalitätsrate in die Höhe trieben. Foucault stellt fest: „Wenn in unserer Gesellschaft zu einer genau umrissenen Zeit der Straftäter psychologisiert und pathologisiert worden ist, wenn transgressives Verhalten einer ganzen Reihe von Wissensgegenständen Raum geben konnte, dann deshalb, weil im psychiatrischen Diskurs eine Gesamtheit determinierter Beziehungen angewandt wurde“ (Foucault, 1981, S. 66, Hervorhebung im Original).

Der Diskurs stellt die verwobenen Beziehungen zwischen „Institutionen, ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen, Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Klassifikationstypen und Charakterisierungsweisen her“ (Foucault, 1981, S. 69). Sie sind zu dem Diskurs zwar selbst nicht inhärent (sie verbinden ja nicht bloß die Begriffe und Wörter untereinander), aber auch nicht so äußerlich, dass sie dem Diskurs bestimmte Formen aufzwingen oder dessen Feld beschränken. „Die diskursiven Beziehungen befinden sich irgendwo an der Grenze des Diskurses: Sie bieten ihm die Gegenstände, über die er reden kann, oder vielmehr... sie bestimmen das Bündel von Beziehungen, die der Diskurs bewirken muss, um von diesen und jenen Gegenständen reden, sie behandeln, sie benennen, sie analysieren, sie klassifizieren, sie erklären zu können“ (Foucault, 1981, S. 70).

Die Beschreibung der Gegenstände eines Diskurses bedeutet, die hergestellten Beziehungen, die die diskursive Praxis charakterisieren, aufzuzeigen. Indes ist die Beschäftigung mit der Wörterdeutung als solche weder ergiebig noch zweckmäßig: „Die Analyse der lexikalischen ... betrifft nicht die diskursive Praxis als Ort, an dem eine verschachtelte Vielfalt, die lückenhaft und übereinandergelegt zugleich ist, von Gegenständen sich formiert und deformiert, erscheint und erlischt“ (Foucault, 1981, S. 73).

Die Formation der Äußerungsmodalitäten befasst sich mit den Formen von Aussagen, die sich in einer diskursiven Formation befinden. Sie ergeben sich aus den Beziehungen zwischen den Personen, die die Aussage machen, den institutionellen Plätzen, die ihnen Legitimation verschaffen, sowie der Situation, die ein Subjekt einnimmt gegenüber dem Diskursgegenstand. Beispielweise ist das Subjekt in einem Informationsgeflecht sowohl Empfänger als auch Sender, und je nach dem hat es zum Diskursgegenstand eine andere Position. Das führt dazu, dass in der Beschreibung der Beziehungen, die der Formation der Äußerungsmodalitäten zugrunde liegen, statt von einer Synthese oder vereinheitlichenden Funktion eines Subjektes, eher von der „Dispersionen des Subjektes“ ausgegangen werden muss. Der Diskurs ist „nicht die majestätisch abgewickelte Manifestation eines denkenden, erkennenden und aussprechenden Subjektes: im Gegenteil handelt es sich um eine Gesamtheit, worin die Verstreuung des Subjektes und seine Diskontinuität mit sich selbst sich bestimmen können. Es ist ein Raum von Äußerlichkeit, in dem sich ein Netz von unterschiedlichen Plätzen entfaltet“ (Foucault, 1981, S. 82).

Foucault konstatiert, dass in der diskursiven Formation die Begriffe, die man auftauchen sieht, nicht die strengen Regeln befolgen, die auf eine schrittweise Konstruktion eines (theoretischen oder empirischen) Gebäudes ausgerichtet wären. Er fragt, ob es denn möglich wäre, ein Gesetz aufzudecken, „das von dem sukzessiven oder gleichzeitigen Auftauchen disparater Begriffe Rechenschaft ablegt“ (Foucault, 1981, S. 83).

Verschiedene Elemente können hierzu analysiert werden: Regeln der formalen Konstruktion, rhetorische Gewohnheiten, die innere Konfiguration eines Texts, Beziehungen und die Interferenz zwischen den Texten; sie können danach untersucht werden, inwiefern die Begriffe in ihnen aufeinander folgen oder gleichzeitig nebeneinander koexistieren; sie können zudem auch danach untersucht werden, inwiefern sie in ihnen zum Beispiel umgedeutet, neu geschrieben oder systematisiert werden. Für Foucault ist es aber wichtiger, das Augenmerk

auf die Beziehungen zu richten. „Was... einer diskursiven Formation eigen ist und was die Abgrenzungen der Gruppen von wenn auch disparaten Begriffen gestattet, die für sie spezifisch sind, ist die spezifische Weise, auf die die verschiedenen Elemente miteinander in Beziehung gesetzt werden... Dieses Bündel von Beziehungen konstituiert ein System begrifflicher Formation“ (Foucault, 1981, S. 88).

Die Beschreibung der Formation der Begriffe in einem Diskurs deckt zugleich einen Bereich ab, der den Begriffen antezedent ist – ein „vorbegriffliches Feld“. Das „lässt die Regelmäßigkeiten und diskursiven Zwänge erscheinen, die die heterogene Multiplizität der Begriffe möglich gemacht haben, und dann darüber hinaus das Wimmeln dieser Themen, dieses Glaubens, dieser Repräsentationen, an die man sich gern hält, wenn man die Ideengeschichte schreiben will“ (Foucault, 1981, S. 93).

Solche verschiedenen Diskurse wie Ökonomie, Medizin oder Grammatik bringen durch eine straffe Begriffsorganisation und bestimmte Herangehensweisen Aussagensysteme hervor, die mehr oder weniger kohärente, stringente und stabile Themen oder Theorien bilden. Diese Theorien und Methoden nennt Foucault (1981) „Strategien“ (S. 94). Die Aufgabe der Diskursanalyse ist deren Untersuchung und Verteilung in der Geschichte. Gibt es denn eine Notwendigkeit, die sie miteinander verkettet? Bilden sie schrittweise Lösungsversuche für ein und dasselbe Problem? Gibt es Randerscheinungen, die auf sie wirken wie etwa spekulatives Klima und Entdeckungen?

Hier räumt Foucault Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgabe ein und weist darauf hin, dass er in der von ihm untersuchten diskursiven Domäne eher tastend vorgegangen ist (Foucault, 1981). Er zeigt allerdings mögliche Richtungen, die verfolgt werden können. Diese bestünden in der Analyse der Bruchstellen im Diskurs, der Ökonomie der diskursiven Konstellation sowie in der Analyse der Funktion, die die Strategie außerhalb des Diskurses ausübt (Diskurs in einem Feld nicht-diskursiver Praktiken).

Die von Foucault erarbeiteten Bereiche der Formationsregeln und die Untersuchungsebene, die er aufdeckt, dürfen nicht als statische Systeme gesehen werden. Sie sind „der Zeit nicht fremd“ (Foucault, 1981, S. 108). Im Laufe der Zeit ändern sie sich: Die Elemente, die in Beziehung gesetzt werden, ändern sich, neue kommen hinzu und ältere verschwinden; auch die Bereiche, die sie untersuchen, werden durch sie modifiziert. Sie bilden nicht die

„abschließende Stufe des Diskurses“ (Foucault, 1981, S. 110). Die Systeme, die sie produzieren, müssen mit betrachtet werden; die Manifestationsebene (wie Texte und deren Struktur) ebenfalls. Die Analyse der Formationsregeln betrifft also „gewiss nicht die endgültigen Zustände des Diskurses, sondern ... Systeme, die die letzten systematischen Formen möglich machen“ (Foucault, 1981, S. 111).

6.1.2 Aussage, Archiv und die Archäologische Diskursanalyse

Die obigen Ausführungen zeigen, dass sich im Herzen der diskursiven Formation die *Aussage* (*énoncé*) befindet. Diese darf nicht auf die Form eines abgeschlossenen Textes oder eines Werkes reduziert werden. Ebenso wenig geeignet, die *Aussage* zu beschreiben, ist deren Reduktion auf Sätze oder auf die von Austin (2002) definierten „Sprechakte“. Die Aussage kann genauso die Form einer Aufzählung annehmen.

Definiert man sprachliche Performanz als jede Menge von Zeichen, die wirklich ausgehend von einer natürlichen Sprache produziert sind, so ist die *Aussage* als die Existenzmodalität zu bezeichnen, die dieser Zeichenmenge eigen ist¹⁷ (Foucault, 1981, S. 155). Modalität der Existenz: diese Modalität gestattet ihr, etwas anderes als eine Folge von Spuren zu sein, etwas anders als die Abfolge von Anzeichen für eine Substanz, etwas anderes als ein beliebiges Objekt, das von einem Mensch geschaffen worden ist (Foucault, 1981, S. 155).

Diese Definition erlaubt, die Begriffe *Diskurs* und *diskursive Formation* voneinander abzugrenzen¹⁸. Die diskursive Formation ist das Prinzip der Verteilung und Verbreitung „nicht der Formulierungen, nicht der Sätze, nicht der Präpositionen, sondern der Aussagen“ (S. 156), wie Foucault (1981) definiert. Der Diskurs ist demnach „eine Menge von Aussagen, die einem gleichem Formationssystem zugehören“ (Foucault, 1981, S. 156). An einer späteren Stelle kommt Foucault noch einmal darauf zurück und schreibt:

"Diskurs nennen wir eine Menge von Aussagen, insoweit sie zur selben diskursiven Formation besteht. Er bildet keine rhetorische oder formale, unbeschränkt wiederholbare Einheit, deren Auftauchen oder Verwendung in der Geschichte man

¹⁷ Im Original heißt es: „On appellera l'énoncé la modalité d'existence propre à cet ensemble de signes“ (Foucault, 1969, S. 140).

¹⁸ Es darf bezweifelt werden, dass die Abgrenzung geglückt ist. Dem Verteilungs- und Verbreitungsprinzip der Aussagen, das Foucault als diskursive Formation beschreibt, ist dem Diskurs immanent. Ein Diskurs, der dem nicht unterliegt, wäre ja kaum vorstellbar. Um eine klarere Abgrenzung vorzunehmen, müsste m. E. zunächst gezeigt werden, dass Charakteristiken der diskursiven Formation auf der Aussagenebene vorfindbar sind.

signalisieren (und gegebenenfalls erklären) könnte. Er wird durch eine Zahl von Aussagen konstituiert, für die man eine Menge von Existenzbedingungen definieren kann" (Foucault, 1981, S. 170).

Die Analyse der diskursiven Formation besteht in der Beschreibung der Aussagen (im Sinne von *enoncés*). Foucault zeigt drei Faktoren auf, die bei der Analyse in Betracht gezogen werden müssen. Zum einen die Tatsache, dass der Diskurs einem Gesetz der Seltenheit unterliegt (nie ist alles gesagt worden); zum anderen behandelt die Analyse der Aussagen die systematische Form der Äußerlichkeit. Diese Betrachtung, so Foucault, legt den Kern der begründenden Subjektivität „*subjectivité fondatrice*“ offen (Foucault, 1981, S. 174)). Der dritte Zug der Analyse ist die Verwendung von spezifischen Häufungsformen, „die nicht mit einer Verinnerlichung in der Form der Erinnerung oder mit einer indifferenten Totalisierung der Dokumente identifiziert werden kann“ (Foucault, 1981, S. 178).

Ein zweiter wesentlicher Punkt in der Analyse der diskursiven Formation ist die Feststellung dessen, was Foucault dessen Positivität nennt.

„Wenn man an die Stelle der Suche nach den Totalitäten die Analyse der Seltenheit, an der Stelle des Themas der transzendentalen Begründung die Beschreibung der Verhältnisse der Äußerlichkeit, an die Stelle der Suche nach dem Ursprung die Analyse der Häufungen stellt, ist man ein Positivist“ (Foucault, 1981, S. 182). Foucault fügt hinzu, er wäre ein „glücklicher Positivist“ (Foucault, 1981, S. 182).

Die Positivität eines Diskurses ist die Instanz, die ihm eine Einheit verleiht. Diese Einheit erlaubt nicht, eine Bewertung in den Aussagen zu machen nach ihrem „Wahrheitsgehalt“; sie ermöglicht auch nicht, in den Aussagen diejenige daraus zu bestimmen, die „einer ursprünglichen oder äußersten Bestimmung am nächsten kam“¹⁹ (Foucault, 1981, S. 183). Diese Analyse macht sichtbar, inwiefern die unterschiedlichen Aussagen in einer diskursiven Formation von derselben Sache sprechen und zwar „indem sie sich auf ‚dasselbe Niveau‘ oder in dieselbe Entfernung stellten, indem sie ‚dasselbe Begriffsfeld‘ entfalteten und demselben Schlachtfeld gegenübertraten“ (Foucault, 1981, S. 184).

¹⁹ Im Original „elle ne permet pas non plus de dire laquelle de ces œuvres était la plus proche d'une destination première“ (Foucault, 1969, S. 166).

Die Positivität eines Diskurses ist auch die Form, in der die verschiedenen Subjekte, die durch Aussagen zu einer diskursiven Formation beitragen, miteinander in Kommunikation treten.

"Die verschiedenen Werke, die verstreuten Bücher, die ganze Masse von Texten, die einer selben diskursiven Formation angehören – und so viele Autoren, die sich gegenseitig kennen und nicht kennen, kritisieren, für nichtig erklären, ausrauben, sich wieder begegnen, ohne es zu wissen, und hartnäckig ihre vereinzelt Diskurse in einem Gewebe überkreuzen, das sie nicht beherrschen, dessen Ganzes sie nicht wahrnehmen und dessen Ausmaß sie schlecht ermessen – alle diese Gestalten und diese verschiedenen Individualitäten kommunizieren nicht durch logische Verkettung der Präpositionen, die sie vorbringen, noch durch die Rückläufigkeit der Themen oder die Hartnäckigkeit einer überkommenen, vergessenen und wiederentdeckten Bedeutung; sie kommunizieren durch die Form der Positivität ihres Diskurses (Foucault, 1981, S. 184)".

Foucault führt den etwas ungewöhnlichen Begriff des *historischen a priori*²⁰ ein, um den abgegrenzten Raum der Positivität des Diskurses zu bezeichnen. Dieses historische *a priori* ist nicht die Bedingung der Validität der Urteile, sondern die Bedingung für die Realität der Aussagen. Es geht nicht darum, das, was eine Behauptung legitimiert, oder deren Wahrheitsgehalt als solches zu bestimmen. Das historische *a priori* bezeichnet die Isolierung der Bedingungen des Auftauchens der Aussagen; die Bedingungen für deren Nebeneinander-Existieren; ihre Formen sowie die daran zugrundeliegenden Prinzipien, deren Fortbestand, Transformationen oder Verschwinden. Die diskursive Transformation ist nicht mehr als ein „träges, glattes und neutrales Element, wo Themen, Ideen, Begriffe und Erkenntnisse jeweils von ihrer eigenen Bewegung oder von einer unsichtbaren Dynamik getrieben an die Oberfläche treten“ (Foucault, 1981, S. 186). In den diskursiven Transformationen treten sowohl Systeme hervor, die die Aussagen und die Dinge beinhalten. Diese Aussagensysteme nennt Foucault *Archiv*.

Damit, insistiert Foucault, ist nicht der Korpus der Texte, die als Zeugnis einer Kultur gelten, gemeint; nicht die Einrichtungen, die in einer gegebenen Gesellschaft die Diskurse registrieren und konservieren. Das Archiv ist

"zunächst das Gesetz dessen, was gesagt werden kann, das System, das das Erscheinen der Aussagen als einzelne Ereignisse beherrscht. Es ist auch das, was bewirkt, dass all

²⁰ Foucault sagt über den Begriff, dass er „schrille Wirkung hervorruft“ (Foucault, 1981, S. 184).

diese gesagten Dinge sich nicht bis ins Unendliche in einer amorphen Vielzahl anhäufen, sich auch nicht in eine bruchlose Linearität einschreiben..., sondern das in distinkten Figuren anordnen, sich aufgrund vielfältiger Beziehungen miteinander verbinden, gemäß den spezifischen Regelmäßigkeiten sich behaupten oder verfließen;... es ist das allgemeine System der Formation und der Transformationen der Aussagen" (Foucault, 1981, S. 188).

Auf dem Begriff des Archivs begründet Foucault das, was er *archäologische Beschreibung* nennt. In späteren Arbeiten hat Foucault sein Unbehagen gegen den Begriff *Archäologie* zum Ausdruck gebracht. Der Begriff sei irreführend, weil er eher eine historische Betrachtung impliziere und die Suche nach einer tieferen Quellen. Foucault grenzt sie von der „Ideengeschichte“ ab. Für ihn sind die Unterschiede sehr groß, und er zeigt vier Punkte, bei denen diese sichtbar werden:

1. Archäologie versucht nicht, die Gedanken, die Vorstellungen, die Bilder, die Themen, die Heimsuchungen zu definieren, die sich in den Diskursen verbergen oder manifestieren, sondern jene Diskurse selbst.
2. Die Archäologie sucht nicht den kontinuierlichen und unspürbaren Übergang aufzufinden, der in leichten Neigungen die Diskurse mit dem verbindet, was aus ihnen hervorgeht, sie umgibt oder ihnen folgt.
3. Die Archäologie untersucht Typen und Regeln von diskursiven Praktiken und kümmert sich nicht um das Werk als solches. Das schöpferische Subjekt als *raison d' être* eines Werkes ist ihrem Einheitsprinzip fremd.
4. Die Archäologie sucht nicht nach der Herstellung dessen, was von den Menschen in dem Augenblick des Diskurses gedacht, gewollt, anvisiert, verspürt oder gewünscht wurde.

Die Archäologie ist die von Foucault erarbeitete und vorgeschlagene Methode zur Analyse der diskursiven Formationen. Dabei nimmt sie die Widersprüche in ihnen zur Kenntnis, analysiert die Aussagen in der komparativen Perspektive und zeigt die Transformationen und den Wandel, die in ihnen stattfinden und denen sie unterworfen sind.

6.2 Foucaults Diskursanalyse als Untersuchungsinstrument

Mit „Archäologie des Wissens“ steht Michel Foucault an einem Scheideweg seines Gesamtwerks. Zum einen stellt es einen reflexiven Rückblick auf seine früheren Werke dar, zum anderen ist es eine Grundlegung der Methoden für seine späteren Forschungsarbeiten.

Die von ihm gehaltene Antrittsvorlesung am *Collège de France* anlässlich der Übernahme der Professur für Denksysteme 1970 widmet Foucault dem Diskurs.²¹

Das 1530 gegründete *Collège* ist keine Hochschule in herkömmlichem Sinne, sondern widmet sich einer doppelten Aufgabe: als ein Zentrum, das an der Spitze der Forschung steht, und ein Ort des Lernens und Lehrens des neuen entstehenden Wissens. In dieser Tradition wird erwartet, dass sich die Lehrprogramme fortlaufend aus den Forschungsarbeiten heraus fortentwickeln. „On doit y exposer une recherche en cours, la science en faisant selon la formule de Renan avec obligation de rénover chaque année.“ (Eribon, 1989, S. 236). In seiner Antrittsvorlesung stellte Foucault das Programm seiner späteren Arbeiten vor und hielt am Diskurs als analytischem Instrument fest, das er zu verwenden gedachte. Obwohl Foucault dabei im Großen und Ganzen die in der Archäologie des Wissens enthaltenen Ideen über den Diskurs wiederholte, führte er in der Ordnung des Diskurses neue Analyseebenen ein, die folgenreich für seine spätere Rezeption waren (und weniger für die Kontinuität seines Werkes, wie zuweilen fälschlicherweise angenommen wird).

Foucault setzt als Prämisse voraus, dass „in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen“ (Foucault, 1991, S. 11).

Er teilt die Prozeduren, die die Produktion des Diskurses regulieren, folgendermaßen auf: Ausschließungsprozeduren, interne Prozeduren und die Verknappung des sprechenden Subjektes.

²¹ Die Arbeit wurde später unter dem Titel „Ordre du discours“ – zu deutsch die „Ordnung des Diskurses“ – veröffentlicht (vgl. Foucault, 1991).

In den später von Foucault vorgelegten Arbeiten führte die Betrachtung dieser Regulierungen des Diskurses zur Akzentverschiebung in seinen Studien zu Gunsten der Machtanalyse in der diskursiven Formation.

Er beschreibt in „Überwachen und Strafe“ die Geschichte der Strafe durch die sie begleitenden und formierenden Diskurse. Die Macht okkupiert auch hier eine zentrale Rolle in dieser Analyse. In „Wille zum Wissen“, dem ersten von fünf Bänden einer Studie über die Sexualität, stellt Foucault die Macht ins Zentrum der Analyse.

Auch in der Terminologie findet ein Wandel statt. In den späteren Arbeiten ist immer weniger von der *Archäologie* die Rede, sondern immer mehr von der *Genealogie*.

In einem Aufsatz über „Nietzsche, la généalogie, l'histoire“ zeichnet Foucault sein Verständnis von Nietzsches Genealogie auf, indem er vor allem die Einleitung zur Genealogie der Moral einer interpretativen Betrachtung unterzieht (vgl. Foucault, 1994a, S. 137) und sie als die Grundlage seiner genealogischen Methode stilisiert. Nietzsches Genealogie ist darauf ausgerichtet, dem Mythos des Ursprungs entgegenzutreten. Foucault zufolge hatte Nietzsche zunächst eine Trennung zwischen *Herkunft* und *Ursprung* vornehmen wollen, diese Absicht aber später aufgegeben, um auf eine synonyme Verwendung beider Begriffe zurückzukommen. Nietzsche wendet sich gegen die Untersuchung des Ursprungs aus drei Gründen: zum einen, weil man sich in der Suche nach dem Ursprung bemüht, der exakten Essenz der Sache auf die Spur zu kommen, ihre reinsten Formen, ihre primordialen und immobilen Formen aufzudecken. Bei dieser Sicht ist alles, was außerhalb des Ursprungs ist, für diesen nicht essentiell konstitutiv und somit zu ignorieren. Der zweite Grund ist die mit dem Ursprung verbundene Idee des idealen Zustandes. Man denkt, dass die Dinge in ihrem Ursprung perfekt waren; dass sie vollkommen aus den Schöpferhänden fielen, ohne eine Vorgeschichte, die ihre Vollkommenheit belasten könnte. „L'origine est toujours avant la chute, avant le corps, avant le monde et le temps; elle est du côté des dieux, et à la raconter on chante toujours une théogonie“ (Foucault, 1994a, S. 139).

In Nietzsches Sinne ist die Genealogie demnach keine Suche nach dem Ursprung, sondern das Aufzeigen der Wege, Irrwege, Abkürzungen und Verzweigungen, die die Geschichte zurücklegt.

"Le généalogiste a besoin de l'histoire pour conjurer la chimère de l'origine, un peu comme un bon philosophe a besoin du médecin pour conjurer l'ombre de l'âme. Il faut savoir reconnaître les évènements de l'histoire, ses secousses, ses surprises, les chancelantes victoires, les défaites mal digérées, qui rendent comptes des commencements, des atavismes et des hérédités; comme il faut savoir diagnostiquer les maladies du corps, les états des faiblesse et d'énergie, ses fêlures et ses résistances pour juger de ce qu'on est un discours philosophique" (Foucault, 1994a, S. 140).

In der Genealogie wird nicht nach dem Ursprung Ausschau gehalten oder in den Ereignissen nachträglich ein Geschichtssinn konstruiert, in der Genealogie wird die „wahre Geschichte“ offen gelegt.

Die beiden oben aufgezeigten Entwicklungen (Machtanalyse und Genealogie) waren allgegenwärtig in den späteren Werken von Foucault und haben die Aufmerksamkeit der Rezeption auf sich gezogen.

Bei seiner Auseinandersetzung mit dem Werk Foucaults rezipiert Habermas diese beiden Momente als gegenseitig bedingt und prägt die Vorstellung von Foucault als den Machttheoretiker und „Protagonist[en] einer genealogischen Geschichtsschreibung“ (Habermas, 1985a, S. 298) schlechthin.²²

„Wie einst bei Bergson, Dilthey und Simmel ‚Leben‘ zum transzendentalen Grundbegriff einer Philosophie erhoben worden ist ..., so erhebt Foucault ‚Macht‘ zum transzendental-historistischen Grundbegriff einer vernunftkritischen Geschichtsschreibung.“ (Habermas, 1985a, S. 298)

In die Tradition dieser Rezeption stellen sich auch viele Arbeiten, die sich Foucaults analytischen Instrumentes bedienen: Sie begreifen (und betreiben) die diskursive Macht als die zentrale Analysekategorie in der Diskursanalyse.

Es stellt sich die Frage, ob es sich bei der in Foucaults späteren Werken zu Tage tretenden Auffassung des Diskurses, in der die Machtanalyse eine zentrale Rolle spielt, um eine andere Kategorie der Diskursanalyse handelt, als die von uns skizzierte Diskursanalyse, die die in der

²² Habermas schickt sich auch an, die Widersprüche in Foucaults Machttheorie aufzuzeigen, insbesondere in dem Aufsatz über „Aporien einer Machttheorie“ (vgl. Habermas, 1985b). Dies ist für unsere Darstellung nicht vordergründig.

Archäologie des Wissens über Bord wirft? Haben wir mit der Genealogie ein anderes Analyseinstrument, das sich von der Archäologie wesentlich unterscheidet?²³

Foucault selbst gibt wertvolle Hinweise dazu, wie die Macht- und Diskursanalysen zueinander stehen. Er nimmt die Verortung seine späteren Bücher „L'usage du plaisir“ und „Les aveux de la chair“ in seinem Gesamtwerk vor, und zeigt drei Analyseachse, die mit der Diskursanalyse möglich sind.

"Il y a trois domaines de généalogies possibles. D'abord, une ontologie historique de nous-mêmes dans nos rapports à la vérité, qui nous permet de nous constituer en sujet de connaissance; ensuite, une ontologie historique de nous-mêmes dans nos rapports à un champ de pouvoir, où nous nous constituons en sujets en train d'agir sur les autres; enfin, une ontologie historique de nos rapports à la morale, qui nous permet de nous constituer en agents éthiques... trois axes sont possibles pour une généalogie. Tous les trois étaient présents, même d'une manière un peu confuse, dans l'histoire de la folie. J'ai étudié l'axe de la vérité dans la naissance de la clinique et dans l'archéologie du savoir. J'ai développé l'axe du pouvoir dans 'surveiller et punir' et l'axe moral dans l'histoire de la sexualité." (Foucault, 1994b, S. 618)

Aus dieser Perspektive bedarf die Auffassung, nach der die Machtanalyse der Diskursanalyse immanent ist oder die von Foucault ausgearbeitete Diskursanalyse nicht ohne den Ideologiebegriff auskomme, einer neuen Bewertung (vgl. Kehm, 1990, insbesondere S. 29ff und 41ff). Es handelt sich um drei verschiedene Analyseachsen, die unabhängig voneinander betrieben werden können.²⁴

Nun wenden wir uns der diskursiven Betrachtung der Schlüsselqualifikationen zu.

6.3 Diskursive Betrachtung der Schlüsselqualifikationen

Steht bei den (meisten) Arbeiten über Schlüsselqualifikationen die Ergründung ihres „Wesens“ und die Begründung ihres „Schlüssel-“Charakters im Mittelpunkt, so erlaubt die diskursanalytische Perspektive derselben, ihr immanent kritisches Potential zu entfalten und somit neue Betrachtungsebenen aufzugreifen.

²³ Diese Auffassung teilt Habermas. Er schreibt, dass die Geschichtsschreibung von Foucault zunächst an der Archäologie ansetzte und sich zur Genealogie erweiterte (vgl. Habermas, 1985b, S. 291).

²⁴ Freilich sind die drei Achsen miteinander verflochten, jedoch werden sie von Foucault selbst als trennbare Analysedimensionen betrachtet.

Die Diskursanalyse erlaubt das Entkommen aus der semantischen Falle, durch die sich die Auseinandersetzung mit den Schlüsselqualifikationen am Begriff orientiert. Die Heterogenität der beispielhaft dargestellten Modelle der Schlüsselqualifikationen in verschiedenen Ländern ist jedoch deutlich zu erkennen. Klar ist auch, dass es mit beträchtlichen Schwierigkeiten verbunden sein müsste, einen Rahmen zu schaffen, der den Modellen eine gewisse Kohärenz verleiht und sie vor dem zwingenden Eindruck ihrer eher aleatorischen Zusammenstellung bewahrt.

Gelegentlich wird auch auf den metaphorischen Charakter des Begriffes *Schlüsselqualifikationen* verwiesen. Wildt (1997) schreibt dazu: „Die Metapher (Schlüsselqualifikation) erwies sich äußerst geeignet als Projektionsfläche für unterschiedliche Interessen und als Basis für die Bildung eines breiten Konsens in der Studienreform“ (S. 199).

Die Auffassung, dass es sich bei den Schlüsselqualifikationen um ein Wortspiel, eine Metapher handelt und sie ihre Popularität dieser metaphorischen Eigenschaft verdanken, trägt nicht zur Klärung dessen bei, was denn Schlüsselqualifikationen sind. Einerseits fällt der metaphorische Charakter zwingend auf die semantische Ebene zurück. *Schlüssel* als Schlüsselwort des Begriffs *Schlüsselqualifikationen* mag den Anschein erwecken, es handle sich um einen Weg, eine Lösung der Probleme in den als einzigartig und wichtig empfundenen Bereiche. Für sich genommen kann der Begriff kaum die „Einzigartigkeit“ dieser Bereiche begründen und über die Auswahlkriterien, die eine Qualifikation dem Schlüsselprädikat verleiht, Klarheit verschaffen. Andererseits sollte im Auge behalten werden, dass Metaphern nicht nur bildliche Ausdrucksmittel darstellen, sondern – und vor allem – auch die integralen Bestandteile des Denkprozesses. Schlüsselqualifikationen sind – wenn überhaupt Metaphern²⁵ – die „metaphors, we live by“ (Lakoff und Johnson, 1994).

Es ist Zweifel daran angebracht, dass die semantische oder metaphorische Perspektive ermöglicht, einen kohärenten Rahmen für Schlüsselqualifikationen zu schaffen.

Als diskursive Formation betrachtet stellt sich die Frage nach der Einheit der Schlüsselqualifikationen nicht. Es handelt sich nicht um eine Kategorie von Qualifikationen

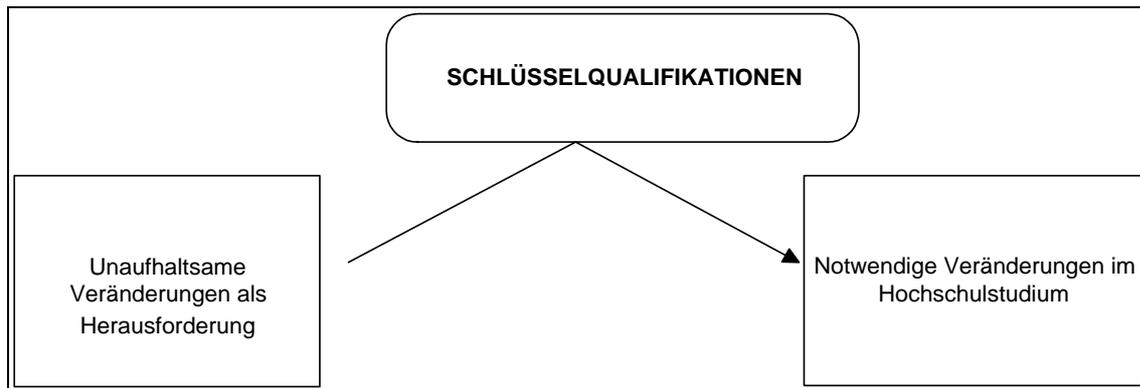
²⁵ Zur Beschreibung der Schlüsselqualifikationen passt von allen Stilfiguren vielleicht die Metalepsis am besten. Sie bezeichnet eine rhetorische Figur, bei der ein mehrdeutiges Wort durch das Synonym zu einer im Kontext nicht gemeinten Bedeutung ersetzt wird.

oder Kompetenzen, die durch ihren „Schlüsselcharakter“ verbunden sind. Die Suche nach ihrem „wahren“ Wesen in ihren Ursprungsformen (beispielsweise in den dem Begriff zugrunde liegenden Texten) ist auch aus der diskursanalytischen Perspektive nicht möglich.

Zu bemerken ist, dass eine diskursanalytische Betrachtung der Schlüsselqualifikationen keinesfalls darin besteht aufzuzeigen, dass Schlüsselqualifikationen als diskursive Formation den Formationsregeln in ihrer Vollständigkeit unterworfen sind. Für Foucault sind die Regeln nicht mit allen Diskursen verhaftet. Bestimmte Diskurse befolgen alle von ihm aufgezeigten Regeln, andere wiederum befolgen nur einige von ihnen. „Certains de ces règles sont particuliers à un seul domaine, d'autres sont communes à plusieurs; il se peut que d'autres soient générales à une époque“ (Eribon, 1989, S. 229). Dem Betrachter wird die Auswahl der Analyseebene überlassen.

Ogleich wir die Einheit der diskursiven Formation *Schlüsselqualifikationen* weder auf dem von ihr verwendeten (und teilweise begründenden) Begriffsapparat noch auf einem fest umrissenen Gegenstand bauen können, bleibt die Frage nach ihrer Positivität bestehen. Den gemeinsamen Nenner der Modelle der Schlüsselqualifikationen müssen wir also außerhalb der Begriffsbeschaffenheit und der ohnehin nicht auffindbaren „Klasse à part“ von Qualifikationen suchen.

Die Beispiele von Modellen der Schlüsselqualifikationen in Kapitel 4 zeigen, dass diese in ihren verschiedenartigen Selbstlegitimationen und in ihren unterschiedlichen Schlussfolgerungen mit ihren Argumentationsstrukturen einem gleichen Muster folgen: Sie beschreiben oder unterstellen eine Herausforderung, der die Schlüsselqualifikationen als Ausweg begegnen sollten. Die Herausforderung selbst wird in der Regel als ein unaufhaltsamer Wandel begriffen. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ist demnach zwingend und duldet keine Alternative, wenn das Hochschulstudium den zukünftigen Herausforderungen gerecht werden soll.

Abbildung 3: Argumentationsstruktur der Modelle von Schlüsselqualifikationen

Quelle: eigene Darstellung

Grafisch dargestellt weist das Argumentationsmuster drei Teile auf. Auf der einen Seite die Herausforderung, auf der anderen die notwendigen Veränderungen im Hochschulwesen mit dem Ansatz von Schlüsselqualifikationen als Bindeglied fungierend.

7 Kontexte und Dimensionen von Schlüsselqualifikationen

Die zahlreichen Schlüsselqualifikationsmodelle propagieren unterschiedliche Schlüsselqualifikationen, vor allem weil die ihnen zugrunde liegenden Analysen von grundverschiedenen Herausforderungen ausgehen. Die Wahrnehmung dieser Herausforderungen unterscheidet sie.

Drei Bereiche, in denen die Modelle den Wandel ausmachen, sind hier zu nennen: (1) in die Arbeitswelt, (2) in die Hochschulsysteme und (3) in der Gesellschaft allgemein. Obschon zuweilen Überlappungen der drei Bereiche die Trennung in Frage stellen, lassen sich wichtige Momente des Wandels den einen oder anderen Bereichen zuordnen.

Bei den Modellen von Schlüsselqualifikationen wird der *Wandel in der Arbeitswelt* am stärksten thematisiert, wobei verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Die gestiegene Zahl von Hochschulabsolventen führt zu einem verschärften Wettbewerb um Arbeitsstellen. Schlüsselqualifikationen werden dabei immer wieder zu Kriterien für die Personalauswahl, aber auch zum Mittel, um die individuelle Karriere voranzutreiben und ihren Verlauf „intelligent“ zu gestalten. Ein weiterer Wandel vollzieht sich in der Arbeitsgestaltung. Verschiedene Autoren machen darauf aufmerksam, dass heute häufig projektmäßig und im Team gearbeitet wird. Da ist die Fähigkeit wichtig, in begrenzter Zeit und mit begrenzten Ressourcen angemessene Ergebnisse zu erzielen und dabei mit anderen zu kooperieren. Auch der Abbau der hierarchischen Ebenen in den Unternehmen, der mit der Umstellung auf eine schlanke Produktion einhergeht, führt dazu, dass ein immer größerer Anteil der Beschäftigten in Kontakt mit externen Gruppen wie Kunden oder Kooperationspartnern stehen. Das macht Kommunikationskompetenzen wichtig. Laut den Beobachtern ist der Arbeitsprozess für den Einzelnen nicht immer vorhersehbar und ist immer den zeitweiligen Bedürfnissen anzupassen (Stichwort *Flexibilität*). Daraus wird die Notwendigkeit bestimmter Qualifikationen abgeleitet.

Im *Bereich des Hochschulstudiums* wird vor allem ein Wandel der studierenden Population diskutiert. Die Hochschulexpansion hat dazu geführt, dass Studienanfänger unterschiedliche Bildungswege aufweisen. Studierende brauchen Unterstützung beim „Lernen lernen“. So sollen sie über Lerntechniken (etwa wissenschaftliches Arbeiten) und über die für ein

erfolgreiches Studium erforderlichen Kompetenzen (wie die Präsentation eines Referats oder die schriftliche Ausarbeitung einer Hausarbeit) verfügen. Auch ein Wandel der Lernbedingungen wird thematisiert. Die Entwicklung hin zu Massenhochschulen führt dazu, dass Studierende schnell die Orientierung verlieren, was u. a. zu höheren Studienabbruchquoten führen kann. Darüber hinaus sind für die im Studium zu bewältigende Informationsmenge Kompetenzen wie *library skills* notwendig.

In den Modellen der Schlüsselqualifikationen wird zwar seltener aber auch der *allgemeine gesellschaftliche Wandel* thematisiert. Hierzu zählen z. B. die Ansätze, die von einem Wandel von kulturellen homogenen Gesellschaften hin zu multikulturellen Gesellschaften ausgehen und die Bedeutung der multikulturellen Kompetenzen hervorheben. Diesem Bereich sind auch Modelle zuzuordnen, die sich für ein Studium aussprechen, das u. a. zur politischen Mündigkeit führt bzw. einem Bildungsideal folgt, das nicht allein die berufliche Vorbereitung in den Vordergrund stellt, sondern den Wert eines Studiums am Erfolg bei Vermittlung kritischen Denkens bemisst.

Den drei Bereichen, die nach den Modellen der Schlüsselqualifikationen radikalen Veränderungen unterworfen sind, stehen drei Kontexte gegenüber, in denen die Schlüsselqualifikationen Defizite in der Ausbildung ausgleichen sollen: Kontexte der Beschäftigungs-, Studier- und Gesellschaftsfähigkeit der Studierenden bzw. Absolventen.

Den drei Kontexten, in denen die Schlüsselqualifikationen diskutiert werden, lassen sich wiederum konkrete Unterbereiche zuordnen, die durch Schlüsselqualifikationen entweder ausgebildet, ausgebaut oder erhalten werden.

Im Kontext der *Beschäftigungsfähigkeit* können vier Dimensionen unterschieden werden:

1. *Karrieremanagement*: die Wege, um eine Stelle zu finden (etwa Bewerbungstechniken) und die für die Planung und Weiterentwicklung der eigenen Karriere wichtigen Eigenschaften und Qualifikationen (Weiterbildungsbereitschaft und -fähigkeit);
2. *Wahrnehmung beruflicher Aufgaben*: die zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben nötigen Kompetenzen;

3. *Gestaltung des Arbeitsprozesses*: über die Bewältigung der beruflichen Aufgaben hinausgehende Fähigkeiten, ein neues Arbeitsgebiet zu betreten und den Arbeitsprozess selbstständig zu gestalten;
4. *Anpassung an (neues) Arbeitsumfeld*: Modelle der Schlüsselqualifikationen, die die Veränderungen in der Arbeitsgestaltung betonen, propagieren auch die Schlüsselqualifikationen, die nötig sind, um sich der neuen Arbeitsform anzupassen (etwa Teamfähigkeit, Kommunikation).

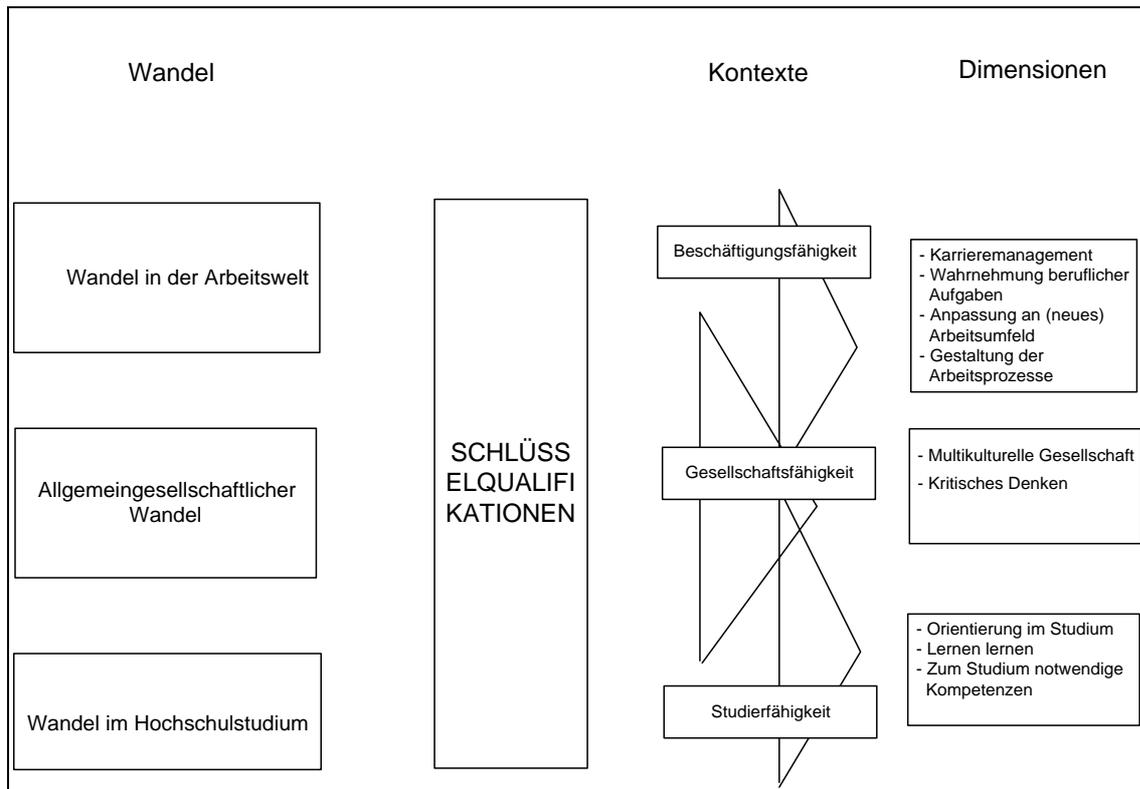
Im Kontext der *Studierfähigkeit* lassen sich drei Dimensionen festhalten:

1. Orientierung im Studium (Orientierungsveranstaltungen und Tutorenprogramme);
2. Kompetenzen für Studienanfänger (etwa Brücken-Kurse für Quereinsteiger);
3. „Lernen lernen“ (u. a. Techniken des Lernens und Anweisungen, z. B. wie man eine Hausarbeit verfasst, Klausuren schreibt oder Literaturrecherche betreiben).

Im Kontext der *Gesellschaftsfähigkeit* lassen sich zwei Dimensionen nennen:

1. Multikulturelle Kompetenz (beispielweise die Sensibilität für unterschiedliche Werthaltungen in den Kulturen und Fremdsprachen);
2. Erziehung zu mündigen Bürgern (etwa die Entwicklung des kritischen Potentials bei Studierenden).

Die Abbildung 4 zeigt die Bereiche, in denen ein Wandel stattfindet, der sich zur Herausforderung für die Hochschulen entwickelt, und die Kontexte, in denen Schlüsselqualifikationen diskutiert werden mit den ihnen zugeordneten Dimensionen.

Abbildung 4: Diskursive Formation Schlüsselqualifikationen: Kontexte und Dimensionen

Quelle: Eigene Darstellung

7.1 Exkurs: Diskursferne Komponenten

Das Auffassen der Schlüsselqualifikationen als diskursive Formation bringt die Frage nach weiteren Teilbeständen mit sich, die den herrschenden Diskurs zwar tangieren, aber darin nicht enthalten sind.

Im Allgemeinen erfahren die Schlüsselqualifikationen eine positive Beurteilung. Nach dem oben geschilderten Argumentationsmuster werden sie fast ausschließlich als ein Mittel diskutiert, um den Herausforderungen zu begegnen, die sich aus dem von außen auf die Hochschulen bewirkten Wandel ergeben. Darauf gründet sich ihre Legitimation und ihre unwiderrspochene Popularität.

Eine nähere Untersuchung der Inhalte und des Zwecks, den die Schlüsselqualifikationen erfüllen sollen, eröffnet Analyseperspektiven, die andere Schlussfolgerungen möglich machen. Es gibt Komponenten des Diskurses, die in der herrschenden Ausformung nicht repräsentiert sind. Sie sollen in den zwei Kontexten *Beschäftigungs- und Studierfähigkeit* aufgezeigt werden.

7.1.1 Beschäftigungsfähigkeit : Schlüsselqualifikationen versus verstecktes Curriculum

Spricht man von *Schlüsselqualifikationen* als übergeordnete Ziele der Hochschulausbildung, die nicht *in vacuo* vermittelt werden, sondern sich als Zugewinn aus dem Erlernen des Fachwissen und der Fertigkeiten ergeben, so wird eine Parallele zu den Thesen vom *hidden-curriculum* erkennbar. Das Konzept eines "versteckten Curriculums" wurde Ende der 1960er Jahre im Zusammenhang mit der Sozialisationsfunktion der Schule diskutiert. Die Schulen vermitteln neben *Wissen* (dem die Gesellschaft Validität bescheinigt) auch Normen und Werthaltungen der jeweiligen Gesellschaft. Margolis (2001) zufolge prägte Phillip Jackson in seinem Buch "Life in classrooms" den Begriff. Aus seiner Sicht umfasste das versteckte Curriculum bestimmte Kompetenzen bzw. persönliche Eigenschaften, die jemanden befähigen, warten zu lernen, Zurückhaltung zu üben, zu versuchen und zu wagen, Arbeiten zu Ende zu bringen, sich beschäftigt zu halten, mit anderen zusammenzuarbeiten. Loyalität gegenüber Kommilitonen und Lehrern zu empfinden sowie Sauberkeit, Pünktlichkeit und Höflichkeit zu erlernen (Margolis, 2001).

Die Idee, dass im späteren beruflichen Leben nicht das, was die Studierenden im Fachstudium lernen, sondern die Erträge des versteckten Curriculums womöglich eine größere Rolle spielen, wurde u. a. von Bourdieu sowie Bowles und Gintis thematisiert.

In verschiedenen Arbeiten hat Bourdieu die Sozialisationsfunktion der (Hoch-)Schulausbildung untersucht und aufgezeigt, dass der Bildungsprozess weniger entscheidend ist als die durch die soziale Herkunft geprägte vor(-hoch-)schulische Sozialisation. Bereits 1970 schreibt Bourdieu gemeinsam mit Passeron, dass sich der Erfolg oder Misserfolg im Studium durch den „Habitus“ erklären lässt. Studierende aus der Mittelschichten sind in ihrer Kindheit und als Heranwachsende bereits mit in ihrer Familie vorhandenem kulturellem Kapital in Berührung gekommen. Richtwerte des Ausbildungssystems sind ebensolche: bestimmte Typen von Wissen, Sprach- und Kommunikationsstile, Sichtweisen, Neigungen usw. Das Ausbildungssystem reproduziert somit die Macht der Mittelschicht, weil sie den Studierenden, die ihr entstammen, Vorteile verschafft (vgl. Bourdieu und Passeron, 1971).

In seinem Werk über die *Grandes Écoles* in Frankreich kommt Bourdieu (1989) auf diese These zurück. Bourdieu zufolge unterscheiden sich die Eliteschulen von anderen zum einem

durch ihr Prestige und durch die Bedeutung, die sie dem für die Aufnahme erforderlichen Bildungskapital beimessen. Letzteres führt u. a. dazu, dass Studierende dazu tendieren Hochschulen auszuwählen, zu denen ihre Sozialherkunft sie prädestiniert. Diese erfordern und vermitteln Werthaltungen, die ihnen entsprechen. „Les écoles exigent et inculquent les dispositions les plus proches de celles qui sont inculquées par leur famille d'origine et de celles qui sont exigées et renforcées par les dispositions du champ de pouvoir auxquelles cette institution introduit“ (Bourdieu, 1989, S. 196). Da keine Macht ohne Legitimation existieren kann, erfüllt das Ausbildungssystem die Legitimationsaufgaben der verschiedenen Machtfelder.

Bowles und Gintis (1976) ziehen die These vom Ausbildungssystem als Vector für die soziale Gleichheit in Zweifel. Aus der funktionalistischen Perspektive weisen sie den Schulen nicht nur die Aufgabe zu, Wissen und Können zu vermitteln, sondern halten es für das Wichtigste, dass sie die Schüler zu „guten Arbeitnehmern“ sozialisieren. Die Schulen (vor allem das Verhältnis zwischen Lehrern und Lernenden) sind so beschaffen, dass Werte, Haltungen und Verhalten vermittelt und den Schülern vorgelebt werden, die sie später in ihrem Beruf brauchen.

"The structure of social relations in education not only inures the student to the discipline of the workplace, but develops the types of personal demeanor, modes of self-presentation, self-image, and social class identifications which are the crucial ingredients of job adequacy. Specifically, the social relationships of education - the relationships between administrators and teachers, teachers and students, students and students, and students and their work - replicate the hierarchical divisions of labour".(Bowles und Gintis, 1976, S 131)

Beide oben genannten Sichtweisen zeigen einen anderen Blick auf die Schlüsselqualifikationen. Der durchweg positive Zuspruch, den sie heute erfahren und unter Annahme dessen sie heute diskutiert werden, ist nur ein Teil der diskursiven Formation, die sie darstellen. Die Kernidee in den Arbeiten von Bourdieu und von Bowles und Gintis eröffnen die Perspektive einer eher skeptischen Betrachtung. Die Idee, dass andere Qualifikationskomponenten als objektiv festlegbares Wissen und das damit verknüpfte Können als Beurteilungsmaßstab herangezogen werden, wird von einigen Autoren als eine Methode gesehen, um die Willkür zu legitimieren. Moss und Tilly (2000) von der *Russel Sage Foundation* zeigen in ihren Arbeiten, dass die Benachteiligung jüngerer Männer

afroamerikanischer Abstammung am Arbeitsmarkt u. a. darauf zurückzuführen ist, dass Personalverantwortliche in Unternehmen ihre *soft skills* als defizitär einschätzen.

"Soft skills are increasingly in importance to employers, even in the low-skill jobs... Soft skills appear to cluster along the dimensions of interaction skills, and motivational skills, and employers are valuing both more highly. However, black men are perceived by many as coming to the hiring date with less soft skills, along both dimensions. The objective reality behind this assessment by employers is impossible to judge (from our data). In our view, three factors underlie employers and young black men as workers: employer's racial stereotypes, cultural gaps between employers and young black men, and actual skills differences" (Moss und Tilly, 2000, S. 15).

7.1.2 Studierfähigkeit: 'teaching to learn' versus 'teaching to teach'

Die Dimension *Lernen lernen* im Kontext der Studierfähigkeit hat zwei sich zwar überlagernde, aber entgegengesetzte Diskussionsstränge. Mitte der 1960er Jahre wurde der Ruf nach einem Konzept der Hochschuldidaktik in Deutschland immer lauter – zum großen Teil als Folge der Studentenbewegung (Buttgereit, 1990). Buttgerreit zufolge war das Konzept der Hochschuldidaktik umfassender als es der Begriff als solcher literarisch zu decken vermag. Darunter verstand man u. a. eine grundlegende Überprüfung der Lehre und Lernprozesse, eine kritische Betrachtung der Ziele des Curriculums, Forschung über die Lehr- und Lernmethoden sowie die Aufwertung der Rolle der (technischen) Medien im Unterricht (Buttgereit, 1990). Die Forderung nach einer „systematischen“ Hochschuldidaktik führte zur Einrichtung von Hochschuldidaktikzentren und zu einer stärkeren Förderung der Hochschulforschung. Als die Forschung über Hochschuldidaktik stagnierte, wuchsen die Bemühungen weiter, die Praxis der Hochschuldidaktik zu etablieren. In den Argumenten wurde damals betont, dass die Qualifikation zum Hochschullehrer überwiegend durch Forschungstätigkeiten erfolgte. Auch die Auswahlverfahren bei der Berufung von Professoren messen der Forschung ein größeres Gewicht bei. Die Hochschullehrer – so die Argumentation – erwerben die Lehrkompetenzen somit nicht systematisch, sondern eher unsystematisch mit der Trial-and-error-Methode. Die Hochschuldidaktik sollte hier Abhilfe schaffen, indem Hochschullehrern und Hochschullehranwärtern Workshops und Trainingsveranstaltungen angeboten werden. In der heutigen Diskussion um Schlüsselqualifikationen hat sich der damalige Tenor von *teach to teach* in *teach to learn* verwandelt. Beides wurde natürlich nie als Gegensätze aufgefasst, aber die Akzentverschiebung ist nicht zu übersehen. Auch die

Argumentationsmuster haben sich verschoben. Im Teach-to-learn-Paradigma stehen vor allem die (vermeintlichen) Unterschiede beim Vorbereitungsgrad der Studienanfänger und die gestiegene Anzahl der Hochschulabbrecher im Mittelpunkt.

8 Schlüsselqualifikationsdiskurse im Hochschulbereich in Großbritannien und Deutschland

Die vorausgegangenen Kapitel haben den diskursiven Charakter der Schlüsselqualifikationen verdeutlicht und die Bereiche offen gelegt, über die sich die Debatte um Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich erstreckt. Foucault zufolge nimmt eine diskursanalytische Betrachtung der verschiedenen Formationen auch die Felder in Augenschein, die – obschon nicht dem Diskurs eigen – doch mit ihm sehr eng verbunden sind. Es handelt sich um diskursformende Mechanismen, die die Entfaltung und Wirkungsgrad des Diskurses erheblich bestimmen, und um Felder, in denen sich der Diskurs entfaltet. Die Untersuchung dieser Felder und Mechanismen – auch als „Exteriorität des Diskurses“ genannt – besetzen einen zentralen Platz in der Diskursanalyse Foucaultscher Prägung (vgl. hierzu auch Kehm, 1991, S. 26).

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwieweit das Selbstverständnis der Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich – als ein Hilfskonstrukt, das den Vorstellungen über die Studier-, Beschäftigungs- und Gesellschaftsfähigkeit Ausdruck verleiht und Erwartungen kanalisiert – nicht dem Einfluss der Beschaffenheit der jeweiligen Hochschulsysteme unterliegt. Der Frage wird aus vergleichender Perspektive nachgegangen, wobei die Schlüsselqualifikationen in Deutschland und in Großbritannien betrachtet werden. In die Untersuchung finden nur die Dimensionen *Studier- und Beschäftigungsfähigkeit* Eingang. Die Dimension *Gesellschaftsfähigkeit* wird außer Acht gelassen, weil sie am wenigsten in den Modellen der Schlüsselqualifikationen artikuliert wird und die Betrachtung ihrer Beschaffenheit aus vergleichender Perspektive gesellschaftshistorische Untersuchungen erfordert, die außerhalb des Rahmens dieser Arbeit liegen. Hierbei werden nicht die den Diskurs legitimierenden (oder infrage stellenden) Komponenten betrachtet. Die Modelle der Schlüsselqualifikationen, die im Kapitel 4 vorgestellt wurden, haben dies hinlänglich getan. Es werden eher zum einen die Hochschulsysteme der beiden Länder kurz vorgestellt. Die Aufmerksamkeit gilt den Elementen der Hochschulsysteme, die für die ausgewählten Analysedimensionen (Studier- und Beschäftigungsfähigkeit) relevant sind. Zum anderen wird

die Relevanz der Schlüsselqualifikationen in den Hochschuldebatten in beiden Ländern untersucht.²⁶

8.1 Hochschulsysteme in Deutschland und Großbritannien

In der Bundesrepublik Deutschland sind der Bund, die Länder und die einzelnen Hochschulen für die Organisation des Hochschulwesens verantwortlich. Während die Länder für die Gesetzgebung zum Hochschulwesen zuständig sind, liegt die Verwaltung der Hochschulen in den Händen der Länder. Die Bestimmung der allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens und die Förderung der wissenschaftlichen Forschung fallen hingegen in den Kompetenzbereich des Bundes. Die einzelne Hochschule genießt eine relative Autonomie, um alltägliche Verwaltungsaufgaben wahrnehmen zu können.

Die meisten Hochschulen in Deutschland sind staatliche Hochschulen. Es sind Universitäten, Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen. Im Prinzip unterscheiden sich die Fachhochschulen von den Universitäten dadurch, dass letztere eine breitere Palette von Studiengängen anbieten und in stärkerem Maße neben der Lehre auch die Forschung in den Mittelpunkt ihrer Tätigkeit stellen. Die Fachhochschulen dagegen bieten ausgewählte Studiengänge an, die überwiegend auf die Vorbereitung für bestimmte berufliche Tätigkeiten ausgelegt sind. Sie sehen in der Regel die Lehre als ihre vornehmliche Aufgaben an.

Nach dem Stand vom Wintersemester 2001/2002 gibt es in Deutschland 355 Hochschulen. Zu ihnen gehören 120 Universitäten (und den Universitäten gleichgestellte Hochschulen), 50 Kunst- und Musikhochschulen sowie 185 Fachhochschulen (einschließlich Verwaltungsfachhochschulen). Zum gleichen Zeitpunkt waren 1.868.666 Studierende immatrikuliert. Von ihnen studierten 1.351.817 an Universitäten, 30.444 an Kunst- und Musikhochschulen und 486.405 an Fachhochschulen.

Gemäß dem Prinzip der Dezentralisierung und regionaler Selbstverwaltungsautonomie (*devolution*) hat Großbritannien der Region Schottland die Hoheit über die Gestaltung und Verwaltung des Hochschulwesens überlassen, während die britischen Zentralorgane das Hochschulwesen in England und Wales (und auch für Nordirland) verwalten.

²⁶ Die Informationen zu den Hochschulsystemen in Deutschland und in Großbritannien stammen aus dem Informationsnetzwerk zur Ausbildung in Europa (*Eurydice*). (vgl. Eurodyce, 2004).

In England und Wales sind Hochschuleinrichtungen rechtlich unabhängige Institutionen, die in Selbstverwaltung arbeiten. Die zentrale Regierung (und das Parlament) definieren die Richtung der Hochschulpolitik.

Vor dem Reform des Hochschulwesens durch das *Higher Education Act 1992* bestand das Hochschulwesen aus mehr oder weniger klar abgegrenzten universitären und nicht-universitären Bereichen. 1992 wurden mehrere frühere polytechnische Lehranstalten und andere Einrichtungen zu Universitäten aufgewertet. Neben den Universitäten gibt es auch eine Reihe von *colleges*. (Diese *colleges of higher education* oder *university colleges* sind nicht zu verwechseln mit *colleges*, die Bestandteile der Universitäten z. B. der *London University* sind).

In England, Wales und Nordirland gab es 2000/2001 insgesamt 133 Hochschuleinrichtungen darunter 76 Universitäten und 57 nicht-universitäre Hochschuleinrichtungen.

In Schottland sind Hochschuleinrichtungen feste Bestandteile eines nationalen Qualifikationsrahmenwerks (*National Qualification Framework*), das die einzelnen Qualifikationsstufen festlegt und diese aus der Perspektive des *life-long learning* mit prägt.

Der mit Zugeständnis an die regionale Selbstverwaltungsautonomie (*devolution*) verabschiedete *Further and Higher Education Act 1992* nimmt die Abgrenzung von den anderen Qualifikationsstufen vor. In Scotland gibt es 14 Universitäten und acht nicht-universitäre Einrichtungen.

8.2 Hochschulzugang in Deutschland und Großbritannien

Der Hochschulzugang in Deutschland und in Großbritannien ist verschieden organisiert. Einer Studie des Wissenschaftsrates (2004) zufolge beruhen die Zugangsmodalitäten in den beiden Ländern auf grundverschiedenen Prinzipien. In Deutschland sind die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife (Abitur) oder die Fachhochschulreife Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums. Sie können nach Ende der gymnasialen Oberstufe, durch den Abschluss eines Abendgymnasiums oder einer Fachoberschule erworben werden. Zusätzlich besteht im Prinzip die Möglichkeit, nicht direkt am Ende der Schulausbildung, sondern als „Schulexterner“ eine Abiturprüfung abzulegen.

Die Hochschulreife wurde im 19. Jahrhundert eingeführt. Die Gymnasien gelten seitdem als Schulen, die auf eine Hochschule vorbereiten, während es für die Schüler, die kein Hochschulstudium anstreben, andere Schultypen gibt. Zur damaligen Zeit gab es ca. 1 000 bis 1 800 Abiturienten. Im frühen 20. Jahrhundert stieg die Anzahl stark an. 1960 zählte man 56 000 Abiturienten; im Jahr 1972 war ihre Zahl auf mehr als 100 000 gestiegen. Diese Entwicklung führte in einigen Fächern zur Überlastung der Hochschulen. In den 1970er Jahren wurde von der Ständigen Konferenz der Kultusminister eine Zulassungsbeschränkung für die Fächer Humanmedizin, Zahnmedizin, Tiermedizin, Pharmazie, Architektur, Psychologie, Biologie und Chemie empfohlen. Im Jahr 1972 verkündete das Bundesverfassungsgericht ein Urteil, das bis heute den Hochschulzugang in Deutschland regelt. Demnach hat jeder Staatsbürger ein Recht auf den Zutritt zu einer staatlichen Bildungseinrichtung seiner Wahl (bundesweit). Unter formal- und materiellrechtlichen Voraussetzungen kann der Zugang jedoch beschränkt werden. Das Bundesverfassungsgericht sprach sich für eine kumulative Anwendung verschiedener Auswahlkriterien als Zulassungskriterien aus. Im Fall der Zulassungsbeschränkung erkannte das Bundesverfassungsgericht die Notwendigkeit einer bundesweiten Stelle zur Verteilung aller freien Studienplätze. So wurde 1973 die *Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen in zulassungsbeschränkten Fächern* (ZVS) eingerichtet (Wissenschaftsrat, 2004).

Eine einheitliche Berechtigung für das Hochschulstudium gibt es in England und Wales nicht (Wissenschaftsrat, 2004). Mit Ende der Schulpflicht machen die Schüler (in der Regel im Alter von 16 Jahren) eine Reihe von Prüfungen in einzelnen von ihnen gewählten Fächern. Die Auswahl der Kurse ist zugleich eine Vorentscheidung für das spätere Studium (bzw. Studienfach) oder den Beruf. Dies bedeutet im engeren Sinne eine Spezialisierung auf bestimmte Fächer. In der Regel wählen Schüler fünf bis acht Fächer aus. Die abgelegten Prüfungen werden dann nach einer Skala von A (sehr gut) bis G (nicht bestanden) benotet. Die Anzahl der bestandenen Prüfungen und die erzielten Noten dienen als das eigentliche Selektionsinstrument für den Hochschulzugang.

Traditionell gilt das Bestehen von zwei bzw. drei Fachprüfungen mit der Note A (*General Certificate of Advanced-level*) sowie das Bestehen einer bestimmten Anzahl von weiteren Fachprüfungen mit mindestens der Note C als Studienberechtigung. In der Praxis gelten unterschiedliche Zulassungsbedingungen. In der Medizin beispielsweise werden für

bestimmte Fächer in der Regel drei mit der Note *A* und eine mit der Note *B* bestandene Prüfungen erwartet (vgl. Eurydice 2004).

Die Bewerbung für ein Hochschulstudium erfolgt üblicherweise nicht direkt bei der Universität, sondern bei einer zentralen Koordinierungsstelle (*University and Colleges Admission Service* (UCAS)). Der UCAS wählt die Studienanwärter für die einzelnen Hochschulen aus und verteilt die Anmeldungen an die gewünschten Hochschulen. Für die Bewerbung sind Formulare mit Angaben zur Person, zu erbrachten schulischen Leistungen sowie zur bisherigen Berufserfahrung einzureichen. Außerdem muss der Bewerber einen Essay über seine Persönlichkeit und Studienwünsche verfassen. Hinzu kommt ein Referenzschreiben des Schuldirektors und in manchen Fällen ein persönliches Interview. In den Hochschulen prüft ein *admission tutor* (für jeden Studiengang), ob der Bewerber das Wissen, die Fähigkeiten und die Prüfungsnoten hat, um den beantragten Studiengang erfolgreich zu absolvieren. Die Hochschulen erteilen dann entweder eine endgültige oder bedingte Zulassung (*conditional offer*). Bei Letzterer ist die endgültige Zulassung von bestimmten Bedingungen wie die Abschlussnoten der A-Level-Fächer abhängig. Bewerber, die im UCAS-Verfahren keinen Studienplatz finden, nehmen an einem sogenannten *Clearing-Verfahren* teil. Nach der ersten Auswahlrunde werden von den Hochschulen die freien Plätze an den UCAS gemeldet. Der UCAS veröffentlicht die Angebote in Tageszeitungen, und Interessenten bewerben sich direkt bei den Hochschulen für einen der freien Studienplätze. Im Jahr 2000 nahmen 442.028 Studienbewerber am UCAS-Bewerbungsverfahren teil. Es erhielten 339.747 einen Studienplatz (273.863 im Hauptverfahren und 45.421 im Clearing-Verfahren) und rund ein Viertel wurde abgelehnt.

8.3 Hochschule und Beruf in Deutschland und Großbritannien

Ein systematischer und umfassender Vergleich der beruflichen Ausbildung an deutschen und britischen Hochschulen wurde meines Wissens noch nicht durchgeführt. In der Literatur finden sich vereinzelte Hinweise, die dazu verleiten, von größeren Unterschieden auszugehen.

Bereits 1959 stellte Snow (1998) in seinen sehr beachteten Analysen der zwei Kulturen Unterschiede in den Traditionen der Hochschulausbildung beider Länder fest. Er kontrastiert die Kluft zwischen der akademischen Ausbildung und dem industriellen Fortschritt des 19. Jahrhunderts in England, die Auswirkung auf das Hochschulsystem hatte, mit der damaligen Situation in Deutschland. In Deutschland waren die angewandten Wissenschaften laut Snow

bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an den Hochschulen etabliert – damit verbunden auch die berufliche Vorbereitung (Snow, 1998).

Brennan u.a. (1988) sehen die Unterschiede in der Berücksichtigung der Beschäftigungsfähigkeit in der Tradition der beiden Hochschulsystemen begründet.

"While the British universities traditionally have emphasized the education of a broad mind, German higher education has to a greater extent been viewed as producing the foundation for a professional specialists; The German tradition of higher education has emphasized a close link between research and teaching, which has come to reflect both in the conception of learning as knowledge transfer through professional lecturing and its notions of students freedom to learn at their own pace without continuous evaluation and personal teacher interaction. In comparison, British higher education has traditionally placed greater emphasis on the more general personal and intellectual development of their individual student, whatever the program of study. Student and staff relationships have typically been close and personalized, and the educational process of staff-intensive, interactive learning is as prominent in the curriculum development as the specialist knowledge transmitted. (Brennan u.a. S. 50)

Die Vermutung, dass die oben skizzierten Unterschiede womöglich aus den unterschiedlichen Gewichten der einzelnen Fächer herrühren, wird nicht von den Daten gestützt. Die Statistiken über die Verteilung der Absolventen nach Fächern lässt keine großen Unterschiede zwischen Deutschland und Großbritannien in dieser Hinsicht erkennen.

Tabelle 21: Verteilung der Absolventen nach Fachrichtung in Deutschland und Großbritannien (in Prozent)

	Deutschland	Großbritannien
Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	25,9	28,8
Geisteswissenschaften	15,0	15,7
Erziehungswissenschaften	8,1	10,0
Ingenieurwissenschaften	19,0	9,9
Medizin und Sozialwesen	15,0	8,3
Lebenswissenschaften	3,0	6,0
Naturwissenschaften	5,8	5,0
EDV	2,8	4,2
Mathematik und Statistik	1,9	1,3
Landwirtschaft	1,9	1,1
Dienstleistungswesen (wie Touristik usw.)	1,6	N
Andere Fachrichtungen	0,0	9,8

Quelle: OECD, 2000.

In beiden Ländern stellen die Absolventen der Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften den größten Anteil (rund ein Viertel aller Absolventen). Unterschiede gibt es in den Ingenieurwissenschaften. In Deutschland hat jeder fünfte und in Großbritannien jeder zehnte Absolvent einen Abschluss in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern gemacht.

8.4 Ursprung der Schlüsselqualifikationsdebatte und Eingang in die Hochschuldiskussion und -praxis

8.4.1 Schlüsselqualifikationen in der Hochschuldiskussion und -praxis in Deutschland

In Deutschland wurde die Debatte über Schlüsselqualifikationen von Mertens angestoßen. Auf ihn beruft sich die Mehrzahl der Modelle in Deutschland, auch wenn sie sich in ihrer Weiterentwicklung doch vom ursprünglichen Modell entfernt. Die Schwierigkeit, zukünftige Qualifikationsanforderungen zu prognostizieren, war für Mertens das Postulat, von dem er ausging, um in den Schlüsselqualifikationen einen Ausweg zu finden. Das Anliegen von Mertens war eine Flexibilisierung der beruflichen Ausbildungen (auf allen Ebenen). Die von ihm gesuchten Qualifikationen sollten dazu dienen, die Personen in Ausbildung in die Lage zu versetzen, sich nicht (mehr) für nur eine berufliche, sondern für eine größere Anzahl von Positionen zu qualifizieren, die sie entweder unmittelbar nach ihrer Ausbildung wahrnehmen können, aber auch im Laufe ihrer beruflichen Karriere aufgrund der Veränderungen in der Arbeitswelt (oder in ihrer beruflichen Karriere) in Anspruch nehmen können.

Über den Eingang von Schlüsselqualifikationen in die Hochschulpraxis Deutschlands herrscht die Ansicht, dass dies erst spät erfolgte. Oehler (2000) schreibt dazu, dass die Hochschulforschung zunächst von der Debatte unberührt blieb, nicht zuletzt weil „das Konzept der Schlüsselqualifikation sich doch als zu unspezifisch für wissensbezogene Berufskompetenzen erwies“ (S. 156). Orth (1999) und Wildt (1997) meinen, dass die Schlüsselqualifikationen erst in den 1980er Jahren in den Hochschuldebatten Beachtung fanden.

Diese Sichtweise übersieht die gleich nach der Veröffentlichung von Mertens Thesen 1973 einsetzenden Diskussionen über die Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich. Bereits 1974 greifen Hartung, Neef und Nuthmann in ihren Stellungnahmen zu einem Entwurf eines

Hochschulrahmengesetzes auf das Konzept von Mertens zurück. Das Gutachten befasst sich primär mit dem § 8 HSRG-E, der die berufliche Vorbereitung im Hochschulstudium hervorhebt. „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit, zu wissenschaftlich-kritischem Denken und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“ (Hartung, Neef und Nuthmann, 1974, S. 1).

Die Autoren gehen in ihren als Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft verfassten Stellungnahmen auf die Ein- und Abgrenzung der Tätigkeitsfelder und die damit verbundene Problematik der Mobilität zwischen den Tätigkeitsfeldern ein. In der Lesart von Nuthmann (1974) verfolgt der Gesetzentwurf zwei Ziele, die sich in primäre und sekundäre Ziele einteilen lassen. Die primären Ziele sind die Wissenschaftlichkeit und ein verstärkter Praxisbezug; die sekundären Ziele hingegen sind die Flexibilität sowie die horizontalen und vertikalen Substitutionen. Nuthmann hält das Konzept von Mertens für geeignet, um die sekundären Ziele zu erreichen. „Definitionen von Schlüsselqualifikationen lesen sich wie Explikationen von Elementen, mit denen gemeinhin auch generelle Charakteristika der Wissenschaftlichkeit von Ausbildungen beschrieben werden“ (Nuthmann, 1974, S. 41). Auch für das Ziel der horizontalen Substitution sieht er in den Schlüsselqualifikationen eine Abhilfe. Die „Verstärkung von Flexibilität im Sinne der Erhöhung der Substitution von Absolventen des einen, durch Absolventen eines oder mehrerer anderer Ausbildungsgänge, ist zu einem gewichtigen Teil von der verstärkten Vermittlung solcher Schlüsselqualifikationen (...) abhängig“ (Nuthmann, 1974, S. 42). Aus seiner Sicht können Schlüsselqualifikationen jedoch nicht die „horizontalen Substitutionen“ (S. 42) fördern. „„Produktive Substitution“ kennzeichnet sich nicht nur durch die generelle Fähigkeit und Motivation des Weiterlernens usw., sondern sie bedarf zusätzlich eines hohen Grades an Übereinstimmung hinsichtlich ‚konkreter‘ ... disziplinärer Qualifikationen“ (Nuthmann, 1974, S. 42)

Das Thema *Schlüsselqualifikationen* wurde vier Jahre später auch vom Wissenschaftsrat anlässlich einer Empfehlung zur Differenzierung des Studienangebots aufgegriffen (vgl. Wissenschaftsrat, 1978). Ausgangslage der Empfehlungen war die Ende der 1970er Jahre

beobachtete verstärkte Bildungsnachfrage bei gleichzeitigem (befürchteten) Rückgang der Nachfrage nach Arbeitskräften (Wissenschaftsrat, 1978, S. 9). Die Empfehlungen bezogen sich auf mehrere Bereiche, die aus Sicht des Wissenschaftsrates einer Reform bedurften, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Darüber hinaus empfiehlt der Wissenschaftsrat auch die Berücksichtigung der „multifunktionalen Fähigkeiten“ (Wissenschaftsrat, 1978, S. 17).

Nach Ansicht des Wissenschaftsrates (1978) verfügt das Studium über zwei Qualifikationselemente: einerseits die Fachkenntnisse und andererseits „die Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten, die in der Beschäftigung mit den unterschiedlichen Gegenständen erworben werden können und in vielen beruflichen Tätigkeitsfeldern anwendbar sind. [Diese Fähigkeiten sind auch in vielen Berufen notwendig oder nützlich, für die ein Studium nicht erforderlich ist“ (S. 17). Dem Hochschulstudium kommt die Aufgabe zu, diese Fähigkeiten systematisch und intensiv zu fördern. Der Wissenschaftsrat fasst die multifunktionalen Fähigkeiten in sechs Bereiche zusammen:

1. die Fähigkeit und Bereitschaft, sich im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung mit relativ großen Informationsmengen zurechtzufinden und diese angemessen zu verarbeiten (etwa durch die Benutzung einer Bibliographie oder von Schlagwortkatalogen);
2. die Fähigkeit, Texte, Vorträge, Diskussionen und Gespräche mündlich und schriftlich wiederzugeben (auch vor größerem Publikum); das beinhaltet auch die Fähigkeit, Fachfremden komplexe Sachverhalte deutlich zu machen;
3. die Fähigkeit zur Beurteilung der Schlüssigkeit und Überzeugungskraft von Argumentationen und die damit zusammenhängende Fähigkeit zu „ökonomischen Diskussionen“;
4. die Fähigkeit, unter begrenzten Ressourcen eine Reihe von Aufgaben zu planen und zu kontrollieren;
5. die Fähigkeit zur Zusammenarbeit (mit Gleichrangigen und Untergebenen);
6. die Fähigkeit, sich in begrenzter Zeit mit Hilfe der vorhandenen Vorkenntnisse im Selbststudium in neue Gegenstandsfelder und Teilgebiete einzuarbeiten.

Der Wissenschaftsrat weist darauf hin, dass es ihm keinesfalls um einen Beitrag zur Taxonomie der kognitiven Lernziele ging, sondern darum, *multifunktionale Qualifikationen* im Studium zu verbessern und ausdrücklich zu fordern. Aus Sicht des Wissenschaftsrates werden diese multifunktionalen Fähigkeiten im Hochschulstudium in verschiedenen Veranstaltungsformen bereits geübt. Um die multifunktionalen Fähigkeiten zu fördern, wäre daher dafür Sorge zu tragen, dass Studierende an verschiedenen Formen von Lehrveranstaltungen teilnehmen. Der Wissenschaftsrat (1978) empfahl,

"Studiengänge und Studienordnungen so zu gestalten, dass jeder Student eine große Anzahl verschiedener Veranstaltungsformen kennen lernt, wie etwa Vorlesungen, Seminare, Kleingruppenarbeit usw., und mit ihnen eine größere Anzahl verschiedener Arbeitsformen trainiert, wie Mitschreiben, Protokollführen, geordnete Diskussion, Diskussionsleitung, zusammenhängende schriftliche Ausarbeitung, mündlichen Vortrag, Zusammenfassen von Texten, Benutzen von Bibliographien, Katalogen und Nachschlagewerken, selbstständige Arbeitsplanung oder Arbeit unter Zeitdruck und bei eingeschränkter Information (Klausur)" (S. 19).

Die heutige Diskussion um Schlüsselqualifikationen ist also nicht erst in jüngeren Jahren entstanden, sondern verlief parallel zu der von Mertens angestoßenen Debatte um andere Ausbildungsbereiche.

8.4.2 Schlüsselqualifikationen in der Hochschuldiskussion und -praxis in Großbritannien

In Großbritannien nahmen die Debatten über Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich nach der Veröffentlichung des *Dearing-Reports* im Jahr 1997 in verstärktem Maße zu (Dearing u. a. 1997). Allerdings waren Schlüsselqualifikationen im Bereich der beruflichen Bildung (*vocational education*) auch lange vor der Veröffentlichung des Dearing-Reports ein wiederkehrendes Thema. Die Forderungen der Arbeitgeber, die Studenten auf die beruflichen Aufgaben vorzubereiten, und die Untersuchung der Beziehung zwischen Hochschule und Beruf hatten das immer wieder thematisiert.

Nach Einschätzung von Tribe (1996) und Kelly (2001), die den Ursprung der Debatten über Schlüsselqualifikationen in Großbritannien untersucht haben, ist es der Verdienst der *Further Education Unit* (FEU), die Debatte angestoßen zu haben.²⁷

In einem Dokument mit dem Titel „A Basis for Choice“ formulierte die FEU die Bildungsziele, in denen die Idee der *core skills* erstmals bildungspolitisch entfaltet wurde (Kelly, 2001).

Die *Scottish Further Education Unit* (FEU) versteht sich primär als Anlauf- und Koordinierungsstelle für die nicht-universitäre tertiäre Ausbildung, die in Schottland von ca. 46 *further education colleges* angeboten wird. Diese haben den spezifischen Auftrag, nicht nur für die berufliche Vorbereitung zu sorgen, sondern die Studierenden auch für ein weiterführendes Studium an der Universität vorzubereiten und Hilfestellungen für Lernschwache zu leisten.

Der Entwicklung des Modells der *core skills* der *Scottish Further Education Unit* basiert auf der Auflistung der Lernziele. Die FEU sieht insbesondere zwölf Lernziele als die wichtigsten und deren Herausbildung als eine der wichtigsten Aufgaben der Ausbildung an (nicht nur auf dem Niveau der *further colleges*). Tabelle 23 zeigt die zwölf Lernziele der FEU.

Tabelle 22: Lernziele nach der Further Education Unit

-
1. to bring about an informed perspective as to the role and status of a young person in an adult society and the world of work;
 2. to provide a basis from which the person can make an informed and realistic decision with respect to his or her immediate future;
 3. to bring about continuing development of physical and manipulative skills;
 4. to bring about an ability to develop satisfactory personal relationships with others;
 5. to provide a basis on which the young person acquires a set of moral values applicable to issues in contemporary society;
 6. to bring about a level of achievement in literacy, numeracy and graphicity appropriate to ability and adequate to meet the basic demands of contemporary society;
 7. to bring about competence in variety of study skills;
 8. to encourage the capacity to approach various kinds of problems methodically and effectively, and to plan and evaluate courses of action;
-

²⁷ Kelly (2001) weist darauf hin, dass die dem Konzept zugrunde liegende Idee in den Arbeiten des sozialistischen Politikers Tawney, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine sekundäre Ausbildung für alle forderte, bereits formuliert war.

-
9. to bring about political and economic literacy;
 10. to encourage an appreciation of the physical and technological environments and the relationship between these and the needs of man in general, and working life in particular;
 11. to bring about a development of the coping skills necessary to promote self sufficiency in young people;
 12. to bring about a flexibility of attitude and a willingness to learn, sufficient to manage future changes in technology and career.
-

Quelle: FEU, 1982, zitiert nach Tribe, 1996, S. 13f.

Aus den oben aufgelisteten Lernzielen hat die FEU einen Katalog von *core skills* abgeleitet. Kelly (2001) zufolge werden mit der Erstellung der Liste von *core skills* zwei zentrale Gedanken hervorgehoben. Es sollten zum einen Kompetenzen und Qualifikationen sein, die sich in einer möglichst großen Anzahl von beruflichen Tätigkeiten und Lernsituationen befinden (*generic skills*). Zum anderen handelt es sich um solche Kompetenzen und Qualifikationen, die auch in anderen Kontexten Verwendung finden als nur in dem Umfeld, in dem sie erworben wurden (*transferability*).

Die von der FEU erstellte Liste von *core skills* erfuhr einen positiven Zuspruch von verschiedenen Akteuren der bildungspolitischen Debatte. Bezeichnend jedoch ist, dass die Liste in der Rezeption Veränderungen erfuhr. Dies ist Kelly (2001) zufolge auf die unterschiedlichen politischen Perspektiven der Akteure (etwa Arbeitgeber, Gesetzgeber, Bildungspolitiker usw.) zurückzuführen. Kelly (2001) erstellt eine Liste der Listen von *core skills*, die die Entwicklung des FEU-Ansatzes aufzeigt (siehe Tabelle 24).

Tabelle 23: Liste der Listen von *core skills* nach Kelly (2001).

Jahr	Organisation	Dokument	Liste der <i>core skills</i>
1979	Further Education Unit	A Basis for Choice	Literacy Numeracy Graphicity Problem-solving Study skills Political and economic literacy Coping skills and self-sufficiency Manual skills Personal and moral environment Physical and technical environment
1983	Further Education Unit	Supporting Youth Training Schemes	Communication Numeracy

				Information technology Problem-solving Manual dexterity
1985	Business and Technology Education Council/ City and Guilds	Certificate of Vocational Education	Pre-	Communication Numeracy Information technology Problem-solving Personal/career development Industrial, social and environmental studies Social studies Science and technology Creative development Practical skills
1986	Business and Technology Education Council	Common Themes	Skills and Core	Communication Numeracy Information technology Problem-solving (interdiscipline) Working with others Self-development Organization of self Studying and learning Analysis of information Science and technology Design skills Practical skills
1989	Confederation of British Industry	Towards Skills Revolution		Communication Applying numeracy Applying technology Problem-solving Values and integrity Understanding work Personal skills Dealing with change
1989	Department for Education and Science	Further Education: A New Strategy		Communication Numeracy Familiarity with technology Familiarity with systems Familiarity with change Personal skills
1990	National	Core Skills	16-19: A	Communication

	Curriculum Council	Response to the Secretary of State		Application of mathematics Information technology Problem-solving Personal skills Foreign language
1991	Business and Technology Education Council	Common Skills and General Guidelines		Communication Applying numeracy Applying information technology Problem-solving Working with others Improving and managing self Design and creativity
1992	National Council Vocational Qualifications	General Vocational (GNVQ) Specifications	National Qualification	Communication (mandatory) Numeracy (mandatory) Information technology (mandatory) Problem-solving (optional) Personal skills (optional) Foreign language (optional)
1993	City and Guilds	General Vocational (GNVQ) Core Skills	National Qualification	Communication Application of number Information technology Problem-solving Personal skills (improving own learning and performance) Personal skills (working with others)
1996	Schools Examination & Assessment Council	Review of Qualifications for 16-19 Year Olds		Communication Application of number Information technology Team-working Managing own learning
1999	Qualification and Curriculum Authority	Introduction to Key Skills		Communication Application of number Information technology Problem-solving improving own learning and performance Working with others

Quelle: Kelly, 2001, S. 30f.

Auf der langen Tradition der Debatte über Schlüsselqualifikationen konnte der erwähnte Dearing-Bericht aufbauen. Unter dem Vorsitz von Lord Ron Dearing wurde 1996 von dem

Secretary of State for Education and Employment von Wales, Schottland und Nordirland eine Kommission berufen, um Empfehlungen über die Ausgestaltung der Hochschulpolitik auszuarbeiten. Das Komitee wurde gebeten, Empfehlungen zur Gestaltung des Hochschulsystems mit langfristiger Perspektive auszuarbeiten. Zu den Aufgaben der Hochschulen gehören laut Auftraggeber Lehren, Lernen und Forschung.²⁸

Der Kommission gehörten 17 Persönlichkeiten aus dem Hochschulbereich (Hochschullehrer und Amtsinhaber in Hochschuleinrichtungen) und aus der Wirtschaft an. Im Juli 1997 legte das Komitee seinen 1 700 Seiten starken Bericht vor.

Das Komitee sollte u. a. Empfehlungen bezüglich der beruflichen Vorbereitung im Studium aussprechen. Die Auftragspezifikation postulierte dazu die Orientierung des Studiums an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und den Erwerb von generelleren Kompetenzen: „Learning should be increasingly responsive to employment needs and include the development of general skills, widely valued in employment.“ (Terms of references).

Im Dearing-Bericht wird dieser Punkt als eine Herausforderung an die Gestaltung der Studienprogramme verstanden. In seinen Betrachtungen der Breite und Tiefe der Studienprogramme stellt der Bericht fest, dass es genügend Gründe gibt für sowohl spezialisierte als auch weitgefaste Ausbildungsangebote.

"Indeed, many employers are seeking individuals with highly specialised knowledge and skills, with medical and veterinary fields as the most obvious examples. But ... the recruitment pattern of employers demonstrate that they are often looking for rounded but adaptable people who can successfully tackle a range of tasks and be effective members of a team". (Dearing Report)

Auch seitens der Studierenden gibt es einerseits diejenigen, die sich eine Vertiefung in einem Fach wünschen und die Ambition hegen, dieses Fach und seine Methoden zu beherrschen. Andererseits interessieren sich Studierende aber auch gleichzeitig für verschiedene Fachdisziplinen. Daher sind verschiedene Typen von Studienprogrammen nötig, um den unterschiedlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Der Bericht schlägt vor, eine Balance zwischen Tiefe und Breite in den Angeboten zu erreichen.

²⁸ Im Original ist von „scholarship and research“ die Rede.

The range of higher education degree programmes should have the potential for a student to

- study a single subject degree, where that subject is set in its broader context;
- construct a broader foundation of knowledge and understanding in an area where the student may like to specialize later;
- study a combined degree including a small number of subject areas;
- study a general degree which would cover a wider range of subject areas providing a good advanced general education.

Das Komitee berichtet von dem Wunsch der Arbeitgeber nach Hochschulabsolventen mit Kompetenzen, die über die im Fachstudium erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehen.

"Our consultations showed that employers want graduates to have a wide range of skills, such as those personal and cognitive capabilities that people use to carry out a wide range of tasks and activities. They include, for example, ability to communicate, to use information technology, to think critically, to use cognitive skills – such as an understanding of methodologies – or practical skills needed for the practice of a profession" (Dearing Report, Punkt 9.14).

Es herrschen unterschiedliche Vorstellungen vom Hochschulwesen und von dessen Eingrenzung gegenüber anderen Bildungsbereichen. Es gibt auch keine Einigkeit darüber, wo die von den Arbeitgebern beklagten Defizite liegen. Der Bericht nennt vier Aspekte, die besonders wichtig erscheinen und denen ein besonderer Platz im Studium einzuräumen ist: Kommunikationskompetenz, rechnerische Fähigkeiten, Informationstechnologie und Lernen lernen.

"Although it may be argued that to devote time to the development of skills is diversion from student's main studies, and that the potential list of skills becomes so long that it is self-defeating, we believe that four skills are *key* to the future success of graduates whatever they intend to do in later life. These four are: communication skills; numeracy; the use of information technology; learning how to learn.

... These are referred to as key skills We believe that these key skills are relevant through life, not simply in employment. We include „learning to learn” as key skill because of the importance we place on creating a learning society at a time when much specific knowledge will quickly become obsolete" (Dearing Report, Punkt 9.17-18, Hervorhebung im Original)

Der Dearing-Report ist für die heutige Debatte über Schlüsselqualifikationen in Großbritannien von großer Bedeutung. Er hat die Debatte im Hochschulbereich erst richtig entfacht; die an verschiedenen Hochschulen entwickelten Modelle und Praktiken bei der Vermittlung der Schlüsselqualifikationen berufen sich auf den Dearing-Report.

Eine zweite Arbeit, durch die die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen größeres Gewicht bekommen hat, ist der 1995 von der *Association of Graduate Recruiters* (AGR) vorgelegte Bericht mit dem Titel „Skills for Graduates in the 21st Century“. Die AGR wurde 1968 gegründet. Sie ist eine unabhängige Non-profit-Organisation, die das Ziel hat, Arbeitgeber in allen Aspekten der Rekrutierung von Hochschulabsolventen zu unterstützen. Sie vereint über 600 Mitgliedsorganisationen (Stand 2004).

Der AGR-Bericht stellt einen radikalen Wandel in den Beschäftigungsverhältnissen am Anfang des 21. Jahrhunderts fest. Die wirtschaftlichen Veränderungen (vor allem die Globalisierung), die damit verbundene Verschärfung des Wettbewerbs und der Einzug der neuen Technologien in die Produktionsprozesse schlägt sich auf der Ebene der Organisationen nieder: Deregulierungen, Auslagerung von Geschäftsbereichen (*out-sourcing*) und das Aufkommen der multidisziplinären Teamstrukturen sind die Folgen. Dies bleibt auch auf der individuellen Ebene (der potentiellen Mitarbeiter) nicht folgenlos. Zum einen verschwinden die klaren Karriereverläufe.

"Gone is the job for life with its planned career structure and company training scheme; gone too are clear functional identities and the progressive rises in income and security, instead there is a world of customers and clients, adding value, lifelong learning, portfolio careers, self-development and an overwhelming need to stay employable (AGR, 1995, S. 1)

Die zweite Veränderung führt zu einem verschärften Wettbewerb zwischen den Absolventen um freie Arbeitsplätze. Die Praxis, dass Vertreter großer Firmen den Universitätscampus besuchen, um Mitarbeiter zu rekrutieren (bekannt als *milkround*), existiert zwar noch, aber sie betrifft nur noch wenige Kandidaten. Der größere Teil der Absolventen wird Probleme haben, überhaupt Stellen zu bekommen, und wird gegebenenfalls mit einer selbstständigen Tätigkeit oder mit unsicheren Arbeitsplätzen in kleinen Firmen vorlieb nehmen müssen.

Für die Hochschulabsolventen heißt das, dass sie in verstärktem Maße vom Management ihrer eigenen Karriere beansprucht werden. Dafür müssen sie ein Bewusstsein für den stattfindenden Wandel entwickeln. Der Bericht stellt diese Veränderungen in Form von Tauschverhältnissen zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten dar, die beide etwas anbieten und nachfragen. Der Wandel findet in den Erwartungen, aber auch im Angebot beider Seiten statt (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24: Veränderungen in den Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten

INDIVIDUAL			
	The Old Contract	Today – No Contract	The New Contract
offers	skill and loyalty	skill and hard work	offers ability to learn
wants	security and career	Lifestyle and development	employability and quality of life
COMPANY			
	The Old Contract	Today – No Contract	The New Contract
offers	skill and loyalty	Wants productivity or long hours	wants flexibility
wants	security and career	Offers a job	offers high pay or good experience

Quelle: AGR, 1995, S.4

"In the 21st century the most significant challenge for graduates will be to manage their relationships with work and with learning. This requires skills such as negotiating, action planning and networking, added to qualities of self-awareness and confidence. These are the skills required to be „self-reliant” in career and personal development; skills to manage processes rather than functional skills. They are as valuable in education as in the workplace, and as valuable to organizations as they are to individuals (AGR, 1995, S.1)

Diese von der AGR als *self-reliance skills* bezeichneten Fähigkeiten beinhalten sowohl die Fähigkeit, die eigene Karriere zu managen, als auch die Fähigkeit, effektiv zu lernen. Die Tabelle 25 zeigt die Auflistung der Teilelemente der *self-reliance skills* nach der AGR.

Tabelle 25: Self-Reliance Skills nach AGR (1995)

Self-Awareness	able clearly to identify skills, values, interests and other personal attributes; able to pinpoint core strengths and „differentiating factors“; equipped with evidence of abilities (e. g. summary statement, record or „potential“); actively willing to seek feedback from others, and able to give constructive feedback; able to identify areas for personal, academic and professional development.
Self-Promotion	able to define and promote own agenda; can identify „customer needs“ (academic/community/employer) and can promote own strengths in a convincing way, both written and orally, selling „benefits“ to the „customer“, not simply „features“.
Exploring and Creating Opportunities	able to identify, create, investigate and seize opportunities; has research skills to identify possible sources of information, help and support.
Action Planning	able to plan a course of action which addresses: *Where am I now? *What do I want to be? *How do I get there? able to implement an action plan by: *organizing time effectively, *identifying steps needed to reach the goal, *preparing contingency plans; able to monitor and evaluate progress against specific objectives.
Networking	aware of the need to develop networks of contacts; able to define, develop and maintain a support network for advice and information; has good telephone skills.
Matching and Decision Making	understands personal priorities and constraints (internal and external); this includes the need for a sustainable balance of work and home life; able to match opportunities to core skills, knowledge, values, interests etc.; able to make an informed decision based on the available opportunities.
Negotiation	able to negotiate the psychological contract from a position of powerlessness; able to reach „win/win“ agreements.
Political Awareness	understands the hidden tensions and power struggles within organizations; aware of the location of power and influence within organizations.
Coping with Uncertainty	able to adapt goals in the light of changing circumstances; able to take myraids of tiny risks.
Development Focus	committed to lifelong learning; understands preferred method and style of learning; reflects on learning from experiences, good and bad; able to learn from the mistakes of others.
Transfer Skills	able to apply skills to new contexts.

Self-Confidence	has an underlying confidence in abilities, based on past successes; also has a personal sense of self-worth, not dependent on performance.
-----------------	---

Quelle: AGR 1995, S. 4ff

8.5 Schlüsselqualifikationen in Großbritannien und Deutschland: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Sowohl die im Kapitel 4 dargestellten Modelle von Schlüsselqualifikationen als auch die in den vorangegangenen Abschnitten skizzierte Rezeption der Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung und im Hochschulbereich lassen große Gemeinsamkeiten zwischen den Konzepten der Schlüsselqualifikationen in Deutschland und Großbritannien erkennen. Bezeichnend ist, dass sich in den verschiedenen Listen große Überschneidungen feststellen lassen. Augenfällig ist ebenfalls, dass sich in den beiden Ländern keine einheitliche Vermittlungspraxis der Schlüsselqualifikationen durchgesetzt hat. Man kann grob die Vermittlungsstrategien danach unterscheiden, ob sie die Schlüsselqualifikationen im Curriculum oder außerhalb des Curriculums verankern.

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen findet innerhalb des Curriculums entweder in speziellen „Kursangeboten“ zu Schlüsselqualifikationen (*stand-alone*) oder in den ansonsten auf die Vermittlung von Fachwissen zielenden Kursen (*built-in*) statt. Beide Diskussionsstränge kommen in beiden Ländern vor.

Die außercurriculare Vermittlungsstrategie sieht z. B. das Angebot von Workshops vor, die der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen dienen. Manchmal werden diese auf freiwilliger Basis von den Hochschuleinrichtungen oder von externen Anbietern offeriert.

Bezeichnend ist auch die Tatsache, dass die vielfältigen Modelle, die in beiden Ländern Gegenstand der Debatten über die Schlüsselqualifikationen sind, die drei Dimensionen *Gesellschafts-, Studier- und Beschäftigungsfähigkeit* enthalten. Den Gemeinsamkeiten in Inhalt, Vermittlungspraxis und Kontexten stehen länderspezifische Besonderheiten und eine unterschiedliche Akzentsetzung innerhalb der verschiedenen Dimensionen gegenüber. Hier werden sie für die Studier- und Berufsfähigkeit aufgezeigt.

8.5.1 Kontext der Studierfähigkeit

In den beiden Ländern wird im Kontext der Studierfähigkeit der Fokus auf drei Dimensionen gelegt: Orientierung im Studium, Vermittlung von Lerntechniken und Vermittlung von Basiskompetenzen, die für ein erfolgreiches Studium erforderlich sind.

Die darunter subsumierten einzelnen Kompetenzen bzw. Qualifikationen umfassen die Informationsversorgung, die Vertrautheit mit dem alltäglichen Leben an der Universität, die Erklärung der Prüfungsordnung und die Vermittlung von bestimmten Fertigkeiten, die helfen sollen, das Studium zu meistern. Hierunter fallen vor allem solche Fertigkeiten wie die Planung des eigenen Studiums unter Zeitdruck (Zeitmanagement), die Informationsbeschaffung in Bibliotheken oder mit Hilfe der elektronischen Informationssysteme, Präsentationstechniken usw.

Generell besteht bei den beiden ersten Dimensionen größere inhaltliche Übereinstimmung. Die Orientierung im Studium erfolgt in beiden Ländern durch verschiedene Akteure und Einrichtungen, seien es Tutorenprogramme, zentrale Beratungsstellen oder Initiativen der Studierenden. Auch der Vermittlung der Lerntechniken wird in beiden Ländern große Bedeutung beigemessen.

Einen großen Unterscheid erkennen wir jedoch in dem Angebot von zusätzlichen „Brückenkursen“ als Hilfestellung bei der Vorbereitung auf das Studium. Das lässt sich durch die unterschiedlichen Traditionen dieser Länder im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang erklären. In Deutschland ist die Hochschulreife (Abitur) Zugangsvoraussetzung. Traditionell gilt sie als ausreichende Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium, allerdings nicht nur als fachliche Eignung, sondern auch als Beweis für charakterliche Reife (vgl. Hahn, 1998). In einem „Edikt wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler“ von 1812 wird die zentrale Rolle des Abiturs für den Erhalt der „Würde des auf den Universitäten herrschenden Tons“ hervorgehoben (zitiert nach Hahn, 1998, S. 13). Die Beschreibung der Zugangsmodalitäten für das Hochschulstudium in Großbritannien zeigt, dass dort keine einheitliche Zugangsvoraussetzung existiert. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass in Deutschland traditionell die Überzeugung von der Gleichheit der Hochschulen herrscht. Im Gegensatz zum stark hierarchischen Hochschulsystem in Großbritannien, das zwischen Elitehochschulen Oxford und Cambridge -

auch als Oxbridge bezeichnet - und die neuere Hochschulen - Red-Brick Universities genannt - sieht das deutsche „einheitliche“ Hochschulsystem keine Einstufung der Studierenden nach ihre „Eignung“ vor (die Besten an den besten Hochschulen, und die Schwächsten mit Hilfestellungen an den anderen Hochschulen).

Ein zweiter möglicher Faktor ist die Zusammenstellung der Studierenden. In Großbritannien ist der Zugang zum Hochschulstudium weniger gradlinig als in Deutschland. Die Anzahl der Studierenden, die zunächst einem Beruf nachgehen, bevor sie sich für ein Teilzeit- oder Vollzeitstudium einschreiben, dürfte wesentlich größer sein als in Deutschland. Vor diesem Hintergrund bieten Brückenkurse die notwendige Hilfestellung zur Wieder eingliederung.

In Deutschland gibt es allerdings auch Entwicklungen, die zu einer neuen Bewertung führen können. Die von den verschiedenen Untersuchungen über die Studierfähigkeiten zu Tage geförderten Ergebnisse verdichten sich zu der Erkenntnis, dass die Vorbereitung auf das Studium, trotz der Erlangung der Hochschulreife, nicht ausreichend ist.

In Umfragen der *Hochschul-Informationssystem GmbH* (HIS) unter Studienanfängern klagen die Befragten über eine mangelhafte Vorbereitung. Nach Lewin, Heublein und Sommer (2000, zitiert von Konegene-Grenier 2002) schätzt jeder Fünfte der insgesamt 9 000 befragten Erstsemester seine Vorkenntnisse in der Mathematik (die für das Studium erforderlich sind) als unzureichend ein. Knapp jeder Dritte beurteilt die allgemeine Vorbereitung durch die Schule insgesamt als schlecht.

Das *Institut der Deutschen Wirtschaft* befragte 1 435 Professoren folgender vier Fächergruppen zu ihrer Einschätzung der Studierfähigkeit von Studienanfängern: Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Medizin und Ingenieurwissenschaften (vgl. Konegen-Grenier, 2002). In der Befragung wurde nicht nur das Schulwissen in 16 Schulfächern eingeschätzt, sondern auch eine Liste von 45 kognitiven, persönlichen und sozialen Merkmalen. Die Befunde geben ein gemischtes Bild ab, jedoch fällt auf, dass jeder dritte Befragte der Meinung ist, dass das Schulwissen in 13 von insgesamt 16 Fächern nicht ausreichend sei. In der Gesamtbewertung sprechen die Befragten knapp jedem Dritten die Studierfähigkeit ab. Nur jeder zehnte Befragte sieht im Abitur einen sicheren Nachweis für die Studierfähigkeit.

Köller und Baumert (2002) haben die Daten einer Längsschnittstudie mit dem Titel „Bildungsprozesse und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter“ im Hinblick auf die Studierfähigkeit ausgewertet (mittels eines Testes von Englischkenntnissen und der Fähigkeit, schriftliche Texte zu rezipieren und deren Inhalte wiederzugeben). Sie kommen zum Ergebnis, dass ein großer Anteil der Schüler, die vor dem Studium stehen, diese Kenntnisse nicht besitzen.

Diese Befunde lösen den Ruf nach einer Reform des Gymnasiums aus. Im Jahr 1995 stimmten die Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz und des Deutschen Industrie- und Handelstags (DIHT) darin überein, dass zwar die Qualität des Abiturs zu verbessern sei, jedoch „die Vermittlung der Studierfähigkeit könne und dürfe nicht Aufgabe der Hochschulen sein“ (DUZ, 1995). Der Eingang der Studierfähigkeit in den Diskurs der Schlüsselqualifikationen dürfte inzwischen dazu geführt haben, dass sie zunehmend in den Aufgabenbereich der Hochschule rückt.

8.5.2 Kontext der Beschäftigungsfähigkeit

Auf den ersten Blick sticht auch eine gewisse inhaltliche Übereinstimmung der Modelle der Schlüsselqualifikationen im Kontext der Beschäftigungsfähigkeit ins Auge. Die Schlüsselqualifikationen in diesem Kontext schließen sowohl Bewerbungstechniken als auch Sets von Techniken etwa für Präsentationen und persönliche Eigenschaften ein, die bei Erfüllung beruflicher Aufgaben eingesetzt werden können.

Die diskursanalytische Perspektive zeigt, dass die Modelle der Schlüsselqualifikationen in Großbritannien und Deutschland vorgeben, auf unterschiedliche Herausforderungen korrektiv zu reagieren. Diese werden in den früheren Debatten in beiden Ländern über die Beschäftigungsfähigkeit deutlich, deren Komponenten die diskursive Formation *Schlüsselqualifikationen* beinhaltet. In Deutschland bezieht sich die Debatte auf den Praxisbezug und in Großbritannien auf die *employability*.

In Deutschland verlief die Debatte über den Praxisbezug im Hochschulbereich fast zeitgleich mit dem Anstoß der Debatte über Schlüsselqualifikationen, ohne dass die beiden Konzepte anfangs in Verbindung gebracht geschweige denn verschmolzen wurden. Bereits 1974 diskutieren die Teilnehmer einer von der *Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik*

veranstalteten Tagung über verschiedene Konzepte und stellten konkrete Projekte von Hochschulen vor (vgl. Herz, 1975).

In einer Bestandsaufnahme über einen „Teilbereich der Studienreformen Ende der 70er Jahre“ unterscheiden Teichler und Winkler (1979) sechs Formen des Praxisbezugs im Studium, die in Hochschulen bzw. Fakultäten zu beobachten waren:

- die Verankerung der ersten Berufspraxis im Studium, wie es etwa die Approbationsordnung von Ärzten oder die Lehrer- und Juristenausbildung vorsieht;
- die Einführung von berufskundlichen Lehrinhalten wie die Übersicht zur Arbeitsmarkt- und Berufssituation;
- die neue Spezialisierung des Studiums (d. h. neue Studienfächer oder -schwerpunkte, die stärker auf die Tätigkeitsfelder abgestimmt werden);
- Praxis-Lehrveranstaltungen (Berufspraktika, Laborbesuche, Planspiele, Exkursionen, Betriebsbesichtigungen);
- Projektstudium (Bearbeitung von selbst gewählten Problemstellungen, meistens in interdisziplinären Projektgruppen);
- Praktiker als Lehrende (praxiserfahrene Personen in der Hochschullehre stärker einzubeziehen) (vgl. Teichler und Winkler, 1979, S. 17ff)

Diese aufgelisteten Formen gingen später in das Konzept der Schlüsselqualifikationen ein.

Das Konzept der *employability* geht – ähnlich wie die *Schlüsselqualifikationen* – in die Diskussionen ein, ohne dass es eine klare Definitionen vorzuweisen hat. Lankard (1987) hat eine Definition gewagt, die den Ambiguitäten der Konzepte gerecht wird, und definiert *employability skills* als „those skills that enable the individual to acquire and maintain a job“ (S. 2, vgl. auch Lankard, 1990).

Diese Definition, die auch von anderen Autoren in veränderter Form benutzt wird (vgl. z. B. Brown, 2001) zeigt die Dualität des Konzepts, auf die Teichler (1999) zutreffend hingewiesen

hat: einerseits die Fähigkeit, die eigene Karriere zu „managen“, andererseits die Fähigkeit, die zugewiesenen beruflichen Aufgaben zu bewältigen.

Während in Deutschland der Praxisbezug im Mittelpunkt der Debatte über die Schlüsselqualifikationen steht, geht das Konzept der *employability* stärker auf die Komponente des Karrieremanagements (Vorbereitung und Weiterführung der Karriere) ein. Dies liegt am bereits angesprochenen unterschiedlichen Selbstverständnis beider Länder in Bezug auf den beruflichen Kontext. In Deutschland, wo eine stärkere Einteilung des Studiums nach Berufsfeldern verankert ist, versuchen Schlüsselqualifikationsmodelle den Praxisbezug durch eine Verbesserung der beruflichen Vorbereitung und der Flexibilität herzustellen, um die Kluft zwischen der Hochschulausbildung und dem Beruf zu überwinden. In Großbritannien, wo sich das Studium *per se* weniger als berufsvorbereitend versteht, betont das Konzept der *employability* die Problematik des Übergangs in den Arbeitsmarkt und des Karrieremanagements.

9 Zusammenfassende und ausblickende Betrachtungen

Für Dieter Mertens waren die *Schlüsselqualifikationen* eine Antwort auf eine fundamentale Frage der Bildungspolitik: Wie schafft es eine Gesellschaft, junge Menschen so auszubilden, dass sie beim Berufseintritt ihre beruflichen Aufgaben bewältigen können und sich auch im Verlauf ihres Erwerbslebens dem sich rasch verändernden Arbeitsumfeld anpassen können? Unbestreitbar ist es Mertens Verdienst, nicht nur eine Debatte um diese Frage angestoßen zu haben, sondern auch einen Begriff popularisiert zu haben, der Anknüpfungspunkte bot, um weitere Überlegungen zum Ziel und Zweck der Bildung anzustellen und verschiedenste Vorstellungen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen.

Die historische Vaterschaft für die *Schlüsselqualifikationen*, die üblicherweise in Literatur Mertens attribuiert wird (obwohl er selbst sie nicht beansprucht) kann ihm kaum zugesprochen werden. Zum einen hat sich Mertens in seinen Schriften nachweislich auf die Arbeiten von Edding bezogen. Zum anderen finden sich in der Literatur eine Vielzahl von Ansätze, die das Konzept vorwegnahmen. Die Ansätze von Dahrendorf, Offe und Klafki sowie der Bildungskritiken der Frankfurter Schule beinhalten ein Konzept, das dem von Eddings und Mertens sehr nahe stehen, und umreißen Aspekte, die in der späteren Rezeption mit unterschiedlicher Intensität in Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen auftreten.

In der an den Arbeiten von Mertens ansetzenden Debatte um Schlüsselqualifikationen ging es weniger um die Weiterentwicklung des Ansatzes – wie es Mertens gewünscht hat, – sondern um die Vereinnahmung des Begriffes, um auf dessen Grundlage *neue* Modelle und Ansätze zu entwickeln. Es zeigt sich allerdings, dass in unterschiedlichen Bildungsbereichen die Rezeption unterschiedlich verlaufen ist. Während das Konzept in der beruflichen Bildung – von unwesentlichen kritischen Stimmen abgesehen – auf breite Zustimmung stieß, fand es in den allgemein bildenden Schulen keine nennenswerte Beachtung. Die im Begriff der Schlüsselqualifikationen mitschwingende Vorstellung einer berufsvorbereitenden Funktion widerspricht der Idealvorstellung einer zweckfreien Bildung. Die relativ straffe und zentralisierte Lehrplanentwicklung lässt keinen Raum für die Entwicklung und Umsetzung von individuellen Initiativen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.

Im Hochschulbereich dagegen haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Programme und Maßnahmen zur Verankerung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen etabliert.

Augenfällig ist die pragmatische Herangehensweise dieser Initiativen. Sie beziehen sich auf kein gemeinsames Modell, sondern weisen bei näherer Betrachtung eine so große Heterogenität auf, dass sich die Frage aufdrängt, inwieweit überhaupt von der gleichen Sache die Rede ist. Die extensive Suche nach verschiedenen Modellen von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen im Rahmen dieser Arbeit hat verdeutlicht, dass die Modelle vielfältig und die als Schlüsselqualifikationen aufgefassten Komponenten teilweise grundverschieden sind.

Die Ansätze von Bloom (Taxonomie der Lernziele) und das Handlungskompetenzmodell von Roth (in der Weiterentwicklung von Reetz) – auf die gelegentlich Bezug genommen wird, um die Schlüsselqualifikationen gegenüber anderen „Bildungskomponenten“ abzugrenzen, und die implizit die erste Legitimationsgrundlage schaffen – taugen höchstens dazu, das eine oder andere Modell zu begründen, werden aber der Vielfalt der Modelle keinesfalls gerecht.

In dieser Arbeit wurde eine diskursanalytische Perspektive foucaultscher Prägung eingenommen, um zu untersuchen, worin die Gemeinsamkeiten der Modelle bestehen, die auf *Schlüsselqualifikationen* zurückgehen. Diese Perspektive ermöglicht es bei der Ergründung der Schlüsselqualifikationen, sich davon zu lösen, diese *prima facie* als eine Kategorie von Qualifikationen anzusehen (die sich von ihrem *Wesen* von anderen Qualifikationen unterscheiden).

Das den verschiedenen Modellen Einheit stiftende Moment besteht in den Strukturen der Argumentationen, die den Modellen eigen sind. Schlüsselqualifikationen werden in diesem Sinne als eine Antwort auf die Herausforderungen angesehen, die die verschiedenartigen Veränderungen in und um Hochschulen mit sich bringen. Es lassen sich drei Kontexte identifizieren, in denen diese Herausforderungen auftreten, denen mit den Modellen der Schlüsselqualifikationen begegnet werden soll: in der Gesellschaft im Allgemeinen, in der voruniversitären Bildung sowie in der Hochschulbildung und in der Berufswelt. Die Modelle der Schlüsselqualifikationen artikulieren verschiedene Dimensionen in diesen Kontexten und entwickeln Lösungen, die sich der Forderung nach Gesellschafts-, Studier- und Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden widmen.

Ein Vergleich der Debatte in Deutschland und Großbritannien zeigt, dass die drei Kontexte in beiden Ländern existieren. Die Unterschiede zwischen den Hochschulsystemen können die

unterschiedliche rezeptionsgeschichtliche Entwicklung und Akzentsetzungen in den Konzepten der Schlüsselqualifikationen erklären.

Der Begriff *Schlüsselqualifikationen* hat in den letzten Jahren zahlreiche Initiativen an Hochschulen begründet. Er diente in Debatten über die Hochschulreform als Leitmotiv. Durch seine charakteristische Vagheit ermöglichte er die Kanalisierung unterschiedlicher Vorstellungen der Idealrichtung einer Hochschulreform.

Die Offenlegung der vom Begriff abgedeckten Kontexte und der darunter subsumierten Dimensionen erhellt unseres Erachtens nach die Schlüsselqualifikationsdebatte und könnte für die Weiterentwicklung der Modelle einen wertvollen Beitrag liefern. Die Versuche, Modelle der Schlüsselqualifikationen vom Konzept abzuleiten, münden zwangsläufig in der Auffassung, es handele sich um eine spezielle Kategorie von „Qualifikationen“ und Kompetenzen, die neben weiteren (wohl nicht Schlüssel-)Qualifikationen zu vermitteln sind. Die hier eingenommene diskursanalytische Perspektive bietet eine Alternative zu dieser Sichtweise. Der Formel „Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich“ ist eine diskursive Formation, mit der den durch Veränderungen in der Gesellschaft, im Studium und am Arbeitsmarkt hervorgerufenen Herausforderungen begegnet werden soll. Künftige Arbeiten zum Thema *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich* können diese Kontexte mit bedenken, die Dimensionen präziser fassen und diese für die Entwicklung eines Rahmenwerkes für Schlüsselqualifikationen zum Ausgangspunkt nehmen.

10 Bibliographie

- Anderson, L.W. und Krathwohl, D. (Hg.): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman 2001.
- Association of Graduate Recruiters (AGR): Skills for Graduates in the 21st Century. 1995. Eine online zugänglich Zusammenfassung des Berichts.
<http://www.funkygrad.com/ratedserious/displayarticle.php?artID=202&subcat=career>
 (abgerufen Januar 2004).
- Aurin, K.: Schlüsselqualifikationen in der pädagogischen Diskussion. Kritische Sichtung eines Begriffes. In: Wollenweber, H. und Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1994, S. 53-74.
- Austin, J.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam 2002.
- Baethge, M. und Oberbeck, H.: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Campus: Frankfurt am Main/New York 1986.
- Bahrenberg u.a.: Denken in Zusammenhängen. In: Wollenweber, H. und Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1994, S. 169 - 188.
- Baumert, J. u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leverkusen: Leske und Budrich 2003.
- Beck, H.: Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt: Winklers Verlag 1995.
- Bennett, N.; Dunne, E. und Carré, C: Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education. In: Higher Education, Jg. 37, 1999, S. 71-39.
- Bloom, B. (Hg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1972.
- Borchard, C. ; Brinker, T. Neumann, K. und Schumacher, E.M.: Förderung von Schlüsselqualifikationen im Ingenieurstudium. Ringveranstaltung "Schlüsselqualifikationen- Theorie und Praxis" an der Technischen Universität Braunschweig". In: Knauf, H. und Knauf, M. (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielfeld : Bertelsmann Verlag 2003, S. 69-80.
- Bourdieu, P. und Passeron, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971.
- Bourdieu, P.: Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Editions de minuit 1989.
- Bowles, S. und Gintis, H.: Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life. London: Routledge and Paul Kegan 1976.

- Brennan, J.; u.a.: Employment and Work of British and German Graduates. In: Brennan, J. Kogan, M. und Teichler, U.(eds.): Higher Education and Work. London: Jessica Kingsley Publishers 1988, S. 47-98.
- Brown, P. und Lauder, H.: High Skills: Globalisation, Competitiveness and Skill Formation. Oxford: Oxford University Press 2001.
- Bunk, G.P.; Kaiser, M. und Zedler, R: Schlüsselqualifikationen: Intension, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung, 1991, H.1, S. 365-374.
- Buttgereit, M: Teaching professors how to teach ? Notes on "Hochschuldidaktik" in the West German System of Higher Education. In: Gorzka, G.; Messner, R. und Oehler, C. (Hg.). Wozu noch Bildung ? Beiträge zu einem unerledigten Thema der Hochschulforschung. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung 1990. (Werkstattbericht, Band 25).
- Cashen, C.J.: From Basic to Collegiate Skills. In: Journal of Developmental and Remedial Education, 4 Jg. 1981, H. 2, S. 22-24.
- Chur, Dietmar: (Aus-) Bildungsqualität verbessern. Das Heidelberger Modell.In: DUZ, Das unabhängige Hochschulmagazin, Jg. 58, 2002, H. 3, S. I-IV.
- Clanchy, J. und Ballard, B.: Generic Skills in the Context of Higher Education. In: Higher Education Research and Development, Jg.14, 1995, H. 2, S. 155-166.
- Currie, P.: Transferable Skills: Promoting Student Research. In: English for Specific Purposes, Jg. 18, 1999 H. 4, S. 329-345.
- Dahrendorf, R.: Industrielle Fertigkeiten und Soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 8, 1956 H. 4, S. 540-568.
- Dearing, R. u.a: Higher Education in the Learning Society. London: 1997.
<http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/> abgerufen Januar 2004.
- Didi, H.J u.a. : Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Zusammenfassung eines Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für Bildungsforschung 1993. (mimeo).
- DUZ, das unabhängige Hochschulmagazin: HRK-Informationen, 51 Jg. 1995, H. 21, S. 10.
- Edding, F.: Friedrich Edding. In: Pongratz: Pädagogik in Selbstdarstellungen. Band III. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1978.
- Edding, F.: Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. In: Archiv für Berufsbildung, 1969, S. 13-32.
- Ehlert, H. und Welbers, U. (Hg.): Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1999.

- Elbers, D u.a.: Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 4, 1975 H. 4, S. 26 – 29.
- Enders, J.: Sesam öffne dich? Schlüsselqualifikationen in Studium und Beruf. In: Das Hochschulwesen 43Jg, 1995, H 4, S. 214-219.
- Epping-Jäger, C.: Schriftlichkeit im Hochschulunterricht. In Welbers, U. (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1997, S. 220-228.
- Eribon, D.: Michel Foucault (1926-1984). Paris: Flammarion 1989.
- Europäische Kommission (2003) Bologna - Erklärung
<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/guide/bologna.pdf> ;
 abgerufen Januar 2004.
- EURYDICE. (2004) - The Information Network on Education in Europe.
<http://www.eurydice.org/> Information
 abgerufen Januar 2004.
- Fallows, S. und Steven, C.: Building Employability Skills into the Higher Education Curriculum: A University-wide Initiative. In: Education and Training, Jg. 42, 2000, H. 2, S. 75-82.
- Foucault, M.: Histoire de la folie; Paris: Plon, 1961
 (dt. Ausg.: Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993).
- Foucault, M.: Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical. Paris: Presses universitaires de France 1963
 (dt. Ausg.: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt am Main 1988).
- Foucault, M.: Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard 1966.
- Foucault, M.: L'archéologie du savoir. Paris: Gallimard 1969
 (dt. Ausg.: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981).
- Foucault, M.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1991.
- Foucault, M.: Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In: Defert, D. und Ewald, F. (Hg.): Dits et écrits 1954-1988 par Michel Foucault. Band II: 1970-1975. Paris: Gallimard 1994a, S. 136-156.
- Foucault, M. : A propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu des travaux en cours. In: Defert, D. und Ewald, F. (eds): Dits et écrits 1954-1988 par Michel Foucault. Band IV: 1970-1975. Paris: Gallimard 1994b, S. 609 - 620.

- Friesenhahn, G.; und Kniephoff, A.: Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation: Plädoyer für die Internationalisierung des Studiums. In: Sozialmagazin, 23 Jg, 1998, H. 10, S. 43-51.
- Geißler, K. A und Orthey, F.M.: Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran - was soll er auch tun? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, 1993, S. 38-41.
- GIBeT e.V. Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen.
[http // www.gibet.de](http://www.gibet.de); abgerufen Juni 2004.
- Gonon, P.(Hg.): Schlüsselqualifikationen. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau: Sauerländer 1996.
- Görge; M. und Schwartze, H.: Selbstständiger Umgang mit Informationen als eine Schlüsselqualifikation im Mathematikunterricht. In Wollenweber, H. und Bitz, F (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1994, S 131 - 168.
- Grühn, D.: Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen. In: Welbers, U.(Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 2001, S. 107-127.
- Haag, L.: Auswirkungen von Lateinunterricht - Ergebnisse nach zwei Lernjahren. In Psychologie in Erziehung und Unterricht. 48 Jg. 2001, H 1, S. 30-37
- Habermas, J.: Vom Sozialen Wandel akademischer Bildung. In: Merkur, 17 Jg. , 1963, H. 183, S. 413-427. Nachdruck in Habermas, J.: Kleine Politische Schriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1981, S. 101-119.
- Habermas, J.: Wahrheitstheorien. In: Habermas, J.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984a, S. 127-183.
- Habermas, J.: Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. In: Habermas, J.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984b, S. 187-225.
- Habermas, J.: Aporien einer Machttheorie. In: Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985a, S. 313-343.
- Habermas, J.: Vernunftkritische Entlarvung der Humanwissenschaften: Foucault. In: Habermas, J. Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985b, S. 279-312.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985c.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985c.
- Habermas, J.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und demokratischen Rechtsstaates. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997.

- Hahn, H.J.: Education and Society in Germany. Oxford, New York: Berg 1998.
- Harris, Z.: Discourse analysis. In: Katz u.a.: Readings in the Philosophy of Language. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1964.
- Hartung, D. ; Nuthmann, R. und Teichler, U.: Qualifikation und Beruf. In: Hartung, D.; Nuthman, R. und Teichler, U.: Bildung und Beschäftigung. Probleme, Konzepte, Forschungsperspektiven. München/New York/London/ Paris: K.G. Saur 1981, S. 157 - 204.
- Hartung, D. und Nuthmann, R.: Zur Problematik eines methodischen Ansatzes der "Ein- und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern". In: Hartung, D.; Neef, W. und Nuthmann, R.: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Vol. 34. 1971, S. 1-16.
- Herz, O.(Hg.) Praxisbezug im Studium. Dokumentation des Congresses von 20-22 November 1974 im Congress Centrum Hamburg. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Vol. 35. 1975.
- Heyer, P.: Mündlichkeit im Hochschulunterricht. In: Welbers, U.(Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1997. S. 229-238
- Horkheimer, M.: Begriff der Bildung. Immatrikulationsrede Wintersemester 1952/1953 in Frankfurter Universitätsreden, 1952, H. 8
Nachdruck in Horkheimer, M.: Sozialphilosophische Studien. Frankfurt am Main: Athenäum 1972, S. 163- 172.
- Jungkind, W. und Mertens, C.: Prozessmanagement: Bausteine zur Lernenden Organisation. Weiterbildungsangebot Prozessmanagement an der Fachhochschule Lippe. In: Knauf, H. und Knauf, M. (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielfeld: Bertelsmann Verlag 2003, S. 129-144.
- Kaufeld, S. und Grote, S.: Sozialkompetenz als der Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung von Optimierungsaufgaben? Zur Bedeutung der Kompetenzfacetten. In : Frieling, E. u.a.: Flexibilität und Kompetenz. Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Münster/New York/ München Berlin: Waxmann 2000.
- Kehm, B.: Zwischen Abgrenzung und Integration. Der gewerkschaftliche Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991.
- Kelly, A.: The evolution of Key Skills: towards a Tawney paradigm. In: Journal of Vocational Education and Training, 53 Jg, 2001, H 1, S. 21- 35.
- Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur Bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5 Jg., 1959, H. 4, S. 386-412.
- Klafki, W. : "Das Problem der Didaktik. In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. S. 82-125.

- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktivistischen Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1985.
- Knoll, J.: Dass Bewegung entsteht. In: QUEM Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 67, 2001, S. 135-148
- Köller, O und Baumert, J: Das Abitur- immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B26/ 2002, S. 12-19.
- Konegen-Grenier, C.: Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft 2002 (Kölner Texte und Thesen 61)
- Krathwohl, D. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim : Beltz 1978.
- Krüger, H.: Organisation und extra-funktionale Qualifikationen - eine organisationssoziologische und organisationstheoretische Konzeption mit empirischen Befunden zur Bestimmung ihres inhaltlichen Zusammenhangs. Frankfurt: Lang 1988.
- Lakoff, G. and Johnson, M.: Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press 1994.
- Lankard, B.: Assessing Employability Skills. ERIC Digest 1990 (ERIC Document Nr. ED 2999 969).
- Lankard, B.: Employability - the fifth basic skill. ERIC Digest 1990 (ERIC Document Nr, N0. 104. 1990).
- Laur-Ernst, U.: Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung. In: Gonon, P. (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau: Sauerländer 1996, S. 17-23.
- Lehmkuhl, K.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Darmstadt: Leuchtturm Verlag 1994.
- Margolis, E.: (Hg.): The Hidden Curriculum in Higher Education. New York: Routledge 2001.
- Margolis, E u.a.: Peekaboo: Hiding and Outing the Curriculum. In Margolis, E.(Hg.): Hidden Curriculum in Higher Education. New York, London: Routledge 2001.
- Mertens, D.: Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft. In: Jochimsen, J.und Simonis, U.E. (Hg.). Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik. Berlin: Duncker und Humboldt 1970, S. 73- 85.
- Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsvorschlag. In: Nuissl, E; Siebert, H. und Weinberg, J. (Hg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Munster 1988. S. 33-46.

- Mertens, D.: Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung. In Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 4/1973.
Nachdruck in Buttler, F. und Reyher, L. (Hg.): Wirtschaft- Arbeit – Beruf- Bildung- Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968-1987. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1991. S. 515 – 535.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen und Berufsbildung – Versuch einer Erwidern. In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4/ 1975.
Nachdruck in Buttler, F. und Reyher, L. (Hrsg.): Wirtschaft- Arbeit – Beruf- Bildung- Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968-1987. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1991. S. 573- 575.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. in : Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr 1/1974
Nachdruck in Buttler, F. und Reyher, L. (Hrsg.): Wirtschaft- Arbeit – Beruf- Bildung- Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968-1987. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1991. S. 559 – 572.
- Miller, J.: The Passion of Michel Foucault. New York, NY: Simon and Schuster 1993.
- Moczdalo, Regina: Leitfaden integrierte Projektstudien LiPS. Alsbach: Leuchtturm Verlag. 1995.
- Moss, P. und Tilly, C.: Stories Employers Tell: Race, Skill and Hiring in America. New York: Russel Sage Foundation 2001.
- Münch, D.: Der ideale Jungmanager oder: was Hochschulabsolventen draufhaben sollten. In: Personal, 53 Jg., 2001. H. 1, S. 29-31.
- Nuthman, R.: Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern: Verstärkung des Praxisbezuges oder Erhöhung von Mobilität und Flexibilität. In: Hartung, D.; Neef, W. und Nuthmann, R.: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 34, 1974, S. 23-54.
- OECD: Education at a Glance. Paris: OECD 2000.
- Oehler, C.: Staatliche Hochschulplanung in Deutschland. Rationalität und Steuerung in der Hochschulpolitik. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 2000.
- Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen "Leistungsgesellschaft". Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt 1972.
- Orth, H. : Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven". Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1999.
- Pascarella, E. and Terenzini, P.. How College Affects Students. San Francisco: Jossey- Bass, 1991.

- Reetz, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. (Teil 1). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5/89, 1989, S. 3-10.
- Reetz, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. (Teil 2). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6/89, 1989, S. 24-30.
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung.. Hannover u.a.: Hermann Schroedel Verlag 1968a.
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Band II: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover u.a. : Hermann Schroedel Verlag 1968b.
- Roth, K.H.: Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen in der Germanistik. In: Welbers, U. (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1997, S. 214-219
- Rudow, B. und Burger, C.: Schlüsselqualifikationen für Führungskräfte. In: Personalwirtschaft. Zeitschrift für erfolgreiches Personalmanagement, H. 5, 1999 S. 14-18.
- Rychen, D.S. und Salganik, L.H: Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society: A Frame of Reference for Modern Democratic Societies (DeSeCo Project Final Report). Göttingen: Hogrefe und Huber 2003.
- Schwarz, S. und Rehburg, M.: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster: Waxmann 2003.
- Snow, P. : The two cultures. Cambridge: Cambrigde University Press 1998.
- Sonntag, K.H. und Schäfer-Rausser U.: Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenz bei Evaluation von Bildungsmaßnahmen. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 37 Jg, 1993, H. 4, Vol. 37, Nr. 4, S. 163-171.
- Stangel-Meseke, M. und Nolting, M.: Schlüsselqualifikationen in der Realschule - Unterrichtsbeispiel "Kreativität". In Wollenweber, H. und Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1994, S 219 - 244.
- Tait, H. and Godfrey, H.: Defining and Assessing Competence in Generic Skills. In: Quality-in-Higher-Education; 5 Jg, 1999, H. 3, S. 245-253.
- Teichler, U. und Winkler, H.: Aufgaben einer Zwischenbilanz zur Praxisorientierten Studienreform. In: Teichler, U. und Winkler, H. (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/New York: Campus Verlag 1979, S. 11-22.
- Teichler, U.: Alle wollen die Gesamthochschulidee, niemand will die Gesamthochschule. In: Das Hochschulwesen, 49. Jg., 2001, H. 4, S. 102-107

- Teichler, U.: Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung - quo vadis Hochschule?
In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. 12 Jg., 2003, H. 1, S. 19 - 47.
- Informationszentrum Sozialwissenschaften der Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftlichen
Instituten e.V : Thesaurus Sozialwissenschaften. Deutsch-Englisch. Bonn 2000.
- Tribe, J.: Core Skills: A critical examination. In: Educational Review, 48 Jg. 1996, H. 1, S.
13-28.
- Welbers, U.: Die Studienordnung als Solidarvertrag von Lehrenden und Lernenden in der
Hochschule. In: Welbers, U. (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform.
Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied/Kriftel/Berlin:
Luchterhand 1997, S. 101-119.
- Welbers, U.: Drei-Stufen-Praxisorientierung: Zum Qualifikationspanorama eines
Studienganges zwischen Fachwissenschaft und Berufsorientierung. In: Welbers, U. (Hg.):
Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung
der Lehre an Hochschulen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1997, S. 189-197.
- Welbers, U.: Studienstrukturreform auf Fachbereichsebene: Vom institutionellen
Phasenmodell zum integrativen Qualifikationsmodell. Strukturbildung gelingenden
Lehrens und Lernens in Hochschulstudiengängen und die Vermittlung fachlicher
Grundlagen am Beispiel der Germanistik. In: Welbers, U. (Hg.): Das Integrierte
Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an
Hochschulen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1997, S. 147-173.
- Wildt, J.: Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen - Leitmotiv der Studienreform? In
Welbers, U. (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für
die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1997,
S. 198-213.
- Wissenschaftsrat: Empfehlung zur Differenzierung des Studienangebotes. Köln:
Wissenschaftsrat 1978.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Köln: Wissenschaftsrat
2004.
- Zabeck, J. (1989): Schlüsselqualifikationen. Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In:
Wirtschaft und Erziehung. 1989, H. 3, S. 77-86.

11 Anhang: Schlüsselqualifikationen und Hochschulstudium. Eine annotierte Bibliographie (1974-2003).

Assister, Allison (Hg.): Transferable Skills in Higher Education. London: Kogan Page 1995.

This book includes 16 essays, which discuss transferable skills in higher education. They draw on the experience gained from two projects: the Enterprise in Higher Education (EHE), initiated in 1989; and the Royal Society of Arts Education for Capability Initiative, instituted in 1991.

In three initial chapters, the concept of transferable skills is defended against the sceptics and embedded in the wide context of curriculum change

Remaining chapters deal mainly with various initiatives and programmes aiming at developing transferable skills in study programmes at several higher education institutions. The articles show that the "contents" of the initiatives and programmes varies considerable. Sue Baley in her essay "profiling work experience in consumer studies" (p- 57-67) uses a list of over 30 transferable skills regrouped into following categories (1) communication skills; (2) Problem solving skills; (3) Team work skills; (4) computing skills; (5) management skills and (6) self-development/personal attributes. In a study on the "use and value of profiling an a BA Business Studies Placement", Stuart Allan et al. (pp- 68 - 81) lists 10 generic competences (1) interpersonal skills (including negotiation, teamwork); (2) Communication skills (presentations, reports, letters, listening etc...) (3) Computing/IT (keyboard skills); (4) confidence; (5) Initiative/responsibility/leadership; (6) Time management (including time keeping); (7) Problem-solving/analytical/ability to learn/ decision making; (8); Goal Setting/self. management; (9). Accuracy in working and (10) Self-motivation. In some other essays study skills and career starting (and planning) are included in the list of transferable skills

Bacher, Johann und Achtenhagen, Frank: „Fort- und Weiterbildung, Öffentlichkeitsarbeit und außerbetriebliche Beratung als mögliche Berufsfelder von Diplom-SozialwirtInnen. Ergebnisse der explorativen Studie SozialwirtInnenbedarf in der betrieblichen Praxis.“ In: Angewandte Sozialforschung, 1995, H. 19, S. 281-295.

Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Befragung von Firmen zu Einstellungspraxis und Qualifikationsanforderung bei Tätigkeiten im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung, Öffentlichkeitsarbeit und außerbetrieblichen Beratung vor. Die drei Tätigkeitsbereiche sind potenzielle berufliche Einsatzgebiete von Sozialwissenschaftlern. Die Autoren stellen hohe Erwartungen an Schlüsselqualifikationen in diesen Tätigkeitsbereichen fest. Schlüsselqualifikationen werden als allgemeine berufliche Qualifikationen, die universell für unterschiedliche Tätigkeiten einsetzbar sind, verstanden. Dazu zählen sie: analytisches Denken, Flexibilität, soziale und kommunikative Fähigkeiten, Motivation und Leistungsbereitschaft, Fähigkeit, neue Impulse zu geben, interdisziplinäre Problemlösungskompetenz, Verantwortungsbereitschaft, sicheres Auftreten und gute schriftliche und mündliche Ausdrucksweise. Ferner werden Praxiserfahrungen in Form von konkreten Berufserfahrungen oder betrieblichen Praktika erwartet. Fachkenntnisse dagegen, obwohl nicht unwichtig, spielen insgesamt eine geringere Rolle

Bailin, Sharon u.a: “Common Misconception of Critical Thinking”. In: Journal of Curriculum Studies, 31. Jg., 1999, H. 3, S. 269-283.

Critical thinking is frequently conceptualised in terms of skills, process and practice. Those viewing critical thinking as a skill, see it as a distinct objective of education alongside imparting abilities (knowledge, skills) and values (attitudes). A second concept of critical thinking is to view it as a set of mental processes such as classifying, inferring, observing, evaluating, synthesizing and hypothesizing. Finally a third concept of critical thinking is to view it as basically a matter of following a general procedure, described in terms of a set of steps, stages or phases. The authors reject those conceptions of critical thinking, which share the view that critical thinking is best learned through repetition. They argue that critical thinking cannot be separated from understanding the nature and the purpose of the task one is attempting to accomplish. Thus in order to become a critical thinker, one must understand what constitutes quality reasoning and have the commitments relevant to employing and seeking quality reasoning. The knowledge necessary for such understanding includes

background knowledge relevant to the context in question, knowledge of the principles and standards of argumentation and inquiry, both general and specialized areas, knowledge of critical concepts, and knowledge of relevant strategies and heuristics. The kinds of habits of mind, commitments or sensitivities necessary for being a critical thinker include such things as open-mindedness, fair-mindedness, the desire for truth, an inquiry attitude and respect for higher quality products and performances.

Bailin, Sharon u.a.: “Conceptualizing Critical Thinking”. In: Journal of Curriculum Studies, 31. Jg., 1999, H. 3, S. 285-302.

In this paper the authors set out the constitutive elements of the model of critical thinking. It includes intellectual resources for critical thinking and habits of minds necessary for critical thinking. They argue that critical thinking can be best taught to students mainly by bringing them to make appropriate use of the concepts, standards, stratagems and procedures that have been developed for 'disciplinary' thinking. Teachers can achieve that by encouraging students to deal with tasks that call for reasoned judgement or assessment, helping them to develop intellectual resources for dealing with these tasks and providing an environment in which critical thinking is valued and students are encouraged and supported in their attempts to think critically and engage in critical discussion.

Bennett, Neville; Dunne, Elisabeth und Carré, Clive: “Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education”. In: Higher Education 37. Jg., 1999, S. 71-39.

Despite the growing pressure from employers, government and stakeholders in higher education to impart core and generic skills to students, the teachers are not responsive. This is due mainly to the fact, that the terms “core and generic skills” lack clarity, consistency and a recognisable theoretical base. The authors present a model of generic skills consisting of four elements: management of self, management of information, management of others and management of tasks. Further they develop a model of course provision seen as effective to deliver those skills. It includes disciplinary content, disciplinary skills, workplace awareness, and workplace experience, with the generic skills being the relying element.

Bhaerman, Robert und Spill, Rick: "A Dialogue on Employability Skills: How can They be Taught?". In: Journal of Career Development; 15. Jg., 1988, H. 1. S. 41-52.

Bhaerman, a former public school teacher and college professor (who has directed projects on school and work transitions and drop-out prevention strategies) discusses with Spill (an Employment and Training consultant) about the employability skills. What are they skills? Why are they critical? How can they be taught? To whom should they be taught? Although the discussion focuses merely on vocational training in high schools some issues discussed are relevant to the debates about employability skills in higher education as well. Among other, their shared view is that the preemployment skills can as well be imparted by employment and training agencies. Their endorsement of the competence-based education should also be noted.

Biermann, Christine: „Methodenvielfalt ist nur die "halbe Miete" - Kompetenzenentwicklung im Lehramtstudium. Begleitveranstaltung der Fakultät für Pädagogik, Schulpraktische Studien im Lehramtstudium für die Sekundarstufe I/II an der Universität Bielfeld“. In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003.

In dem Beitrag wird ein Seminar an der Universität Bielfeld das Lehramtsstudierenden (Sekundarstufe I und II) aller Fakultäten auf ihre erstes fünfwoöchiges Praktikum in der Schule vorbereiten soll. Es handelt sich um ein sog. Erziehungswissenschaftliches Praktikum bei der nicht nur um das hospitieren, sondern auch um die Erteilung eigenen Unterricht geht. Dafür brauchen die Studierende (a) Kenntnisse über Grundlagen von Unterrichtspannung und Durchführung; (b) Grundkenntnisse der Lerndiagnose ; (c) Methodenrepertoire für Unterrichtsgestaltung und(d) Kenntnisse über Recherchemöglichkeiten für die Unterrichtsplanung. Diese Kompetenzenbereich lassen sich in Selbstkompetenzen (ich - das Individuum); Sozialkompetenzen (wir- die Gruppe) und Sach- und Methodenkompetenz (Es - die Sache) bündeln. Diese Sachverhalte lässt sich auch als ein Dreieck der "Themenzentrierten Interaktion (ITZ) darstellen. Der Beitrag stellt eine Übersicht des Gesamtseminars und expliziert neben dem Thema und die Methoden auch für jeder Sitzung die zu vermittelnden Kompetenzen. Eine Abschlussevaluation des Blockspraktikum zeigte dass die Studierende auf viele Situationen durch das Seminar gut vorbereitet waren viele aber

wies auf Bereiche, die im Seminar unzureichenden besprochen wurden. Die Autorin sieht den großen Beitrag des Seminar in der Eignung durch Studierende von viele Inhalte und Methoden selbstständig und die Anregung zur Fremd- und Selbstreflexion.

Blaschke, Dieter: „Soziale Qualifikationen am Arbeitsmarkt und im Beruf. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 19. Jg., 1986. H. 4, S. 536-552.

Mit sozialen Qualifikationen sind jene Qualifikationen gemeint, die für den Berufsverlauf des Einzelnen von Bedeutung sind, sich jedoch von „fachlichen Qualifikationen“ unterscheiden. Darunter versteht man persönliche Eigenschaften in folgenden Dimensionen: Motivation, Einstellung zu Arbeit und Beruf und Fähigkeiten im Umgang mit Anderen. In einer Befragung von 4000 deutschen Erwerbspersonen wurde untersucht, ob zwischen ihnen Unterschiede in ihren „sozialen Qualifikationen“ bestehen und womit diese Unterschiede zusammenhängen. Die Messung der sozialen Qualifikationen erfolgte mit Hilfe unterschiedlichen Items, die auf vorhandenen sozialwissenschaftlichen Skalen basieren. Die Studie zeigt erhebliche Unterschiede der sozialen Qualifikationen unter den Befragten. Ferner zeigt die Studie, dass zum Negativen tendierende Ausprägungen der sozialen Qualifikationen mit niedrigerem Bildungsniveau und weniger Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen einhergehen.

Blaskó, Zsuzsa: „Key Skills: the Graduate perspective“. In: Higher Education Digest, 2001, H. 42, Special Issue.

The paper explores the matches and mismatches between the key-skills possessed by the graduates and the skills required from them in the labour market. The author focuses on following skills: communication skills, computing skills, working in team, learning abilities and problem solving. Although the key-skills are considered to be generic (i.e. similarly important in all fields of studies), the various models of delivery of key-skills, their relevance and their integration in the curriculum vary significantly between subjects. As a result of all those differences, graduates from the different subject areas are not equally provided with the various skills. Using the data from the a survey undertaken in 1999 in 11 European countries and in Japan, the authors seeks to document to which extent the graduates have the key-skills expected to perform professional tasks. He found slight differences in the requirement of key-

skills across the countries. There are also minor "skill gaps" mainly concerning the computer-skills and the ability to work in team.

Blass, Eddie: „Changing the concept of skill in higher education in the UK: is it progress in the current environment?“ In: European Journal of Education, 1999, H. 34, S. 237-248.

The report of the Dearing Commission on Higher Education in the learning society provided a blue-print to the higher education policy in U.K. The Dearing Report build on the Robbins Report of 1963 and adopt its formulated aims and objectives of higher education. In one point however, the two reports shows a significant difference. Whereas the Robbins Report viewed the mission of higher education as twofold (imparting employment skills and developing the general power of the mind), the Dearing Report sees those two elements as not distinctive.

The essence of professionalism, so the report, is a thorough and up-to-date grasp of the fundamental knowledge base of an occupation; sufficient understanding of underlying theoretical principles to be able to adapt to novel circumstances and to incorporate research findings into practice; and appropriate practical skills and professional values. The report distinguishes between the development of "high-level intellectual skills and key skills of communication, numeracy, and capability in communication and information technology". The article examines the appropriateness of the concept of key skills (as defined by the Dearing Commission) in higher education. He argues that the introduction of key skills in higher education is inappropriate. The *raison d'être* of higher education is to develop cognitive skills and subject-specific skills. The introduction of key-skills in higher education will dilute the cognitive quality of the present education system, as they would replace some cognitive or subject-specific skills in the curriculum.

Blin, Jutta: „Projektstudium als kontinuierlicher Verbesserungsprozess. Projektstudium im Studiengang Sozialarbeit, Sozialpädagogik im Fachbereich Sozialwesen an der Hochschule Zittau/Görlitz“. In: **Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003, S. 49-68.**

Das Projektstudium an der Hochschule Zittau/Görlitz zeichnet sich dadurch, dass im Curriculum zwei praktischer Studiensemester integriert sind : ein interverentionsorientirtes Praktikum im Grundstudium und ein organisationsorientiertes Praktikum im Hauptstudium. Projekten werden durch Lehrende akquiriert im Rahmen eine Auswahlvershaltungen werden Studierenden verschiedenen Projekten zugeordnet. Das Projektgruppe lernt dann gemeinsam die Projektmethoden (Zielfindung, Operationalisierung von Zielen, Aufgabenbeschreibung, Teamarbeit, Zeitmanagement und Dokumentation). Dem folgt die Vermittlung der fachlichen Inhalten, die relevant bezüglich des Projektes. Nach diesen gruppeninternen Klärungen und Vorbereitungen erfolgt erste Kontaktaufnahme der Projektgruppe mit dem Projektpartner und dem eigentlichen Projektarbeit. Der gesamte Prozess wird fortlaufend dokumentiert und in Kleingruppe und im Plenum ausgewertet. Am Ende werden Projekterfahrungen im Plenum und Hochschulöffentlichkeit zusammenfassend dargestellt.

Die Erfahrungen mit den bisherigen Projektarbeiten wurden kritisch beleuchtet und führten zu Verbesserungen im Organisation des Studiums. Unter anderen sind jetzt im Grundstudium zwei Projektvorbereitendes Seminare und im Hauptstudium ein Projektvorbereitendes Seminare integriert.

Blom, Herman und Berends, Michel: „Die Einführung des kompetenzorientierten Lehrbetriebs als Hochschulentwicklungsmodell.“ In: **Das Hochschulwesen, 49. Jg., 2001, H. 1, S. 8-14.**

Die Autoren berichten über die Einführung des kompetenzorientierten Lehrbetriebs an niederländischen Fachhochschulen.

Kompetenzorientierten Lehrbetrieb geht zunächst von einer Analyse der Tätigkeitsfelder und der erforderlichen Kompetenzen (im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten) aus, die in der Erstellung einer Kompetenzmatrix münden. Dies gilt als Basis für die Entwicklung eines

kompetenzbasierten Lehrplans, der von der Hochschulleitung und den Dozententeam ausgearbeitet wird.

In Mittelpunkt des Modells steht ein starker Bezug auf die Berufspraxis. Die Kernkompetenzen für die Berufspraxis sowie die Orientierung auf die Entwicklung und die Erneuerung des Berufes und der Berufspraxis werden ins Zentrum gestellt. Es gibt eine durchgehende Reflektierung auf den Beruf und die Berufsausbildung, und der Student übernimmt während des Studiums in zunehmendem Maße die Selbststeuerung seiner Lernaktivitäten. Damit einhergehend sind ein stärkeres Gewicht auf Interdisziplinarität im Studium und ein Wandel der Dozentenrolle (der Dozent wird zum Coach).

Borchard, Christiane; Brinker, Tobina; Neumann, Karl und Schumacher, Eva-Maria: „Förderung von Schlüsselqualifikationen im Ingenieurstudium. Ringveranstaltung ‚Schlüsselqualifikationen- Theorie und Praxis‘ an der Technischen Universität Braunschweig“. In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003, S. 69-80 .

Die Autoren beschreiben eine fachübergreifende Lehrveranstaltung "Schlüsselqualifikationen - Theorie und Praxis", das seit dem WS 98/99 an der Technischen Universität Braunschweig angeboten wird. Es handelt es sich um ein Ringveranstaltung das von verschiedenen Lehrenden der TU und der Universität Göttingen gehalten werden. Die Veranstaltung gliedert sich in wöchentlichen Vorlesungen die Themen umfassen wie Methodenkompetenz (Methodentheorie und geschichte, Konzepte und Modelle),

Soziale Interaktion (Aspekte der sozialen Interaktion und empirische Ergebnisse) , Soziale Kompetenz (Definition, Konzepte und Umsetzung) und Trainings, die parallel zu Vorlesungen in zweiwöchigen Rhythmus stattfinden. Die Trainings werden von je einer professionell ausgebildeten Trainerin und zwei Tutoren bzw. Tutoren durchgeführt. Die Themen der Trainings sind : Rhetorik, Präsentation, Moderation, Kommunikation und Team (Kooperationsübungen). Zum Semester-Ende findet ein eintägiges Mini-Assesement Center, in dem Studierenden die erworbenen Kompetenzen in realitätsnahen Szenarien und neu zusammengesetzten Teams. In der Evaluation der Ringveranstaltung geben Studierende an, dass ihnen das Trainings viel gebracht hat.

Bosworth, Kris: „Developing Collaborative Skills in College Students.” In: *New Directions for Teaching and Learning*, 1994, H. 59, S. 25-31.

Most of the students who enter college are products of the competition model but in the higher education, they face problems when the instructors use collaborative strategies of teaching. The author argues that the collaborative skills have to be learned and taxonomy of collaborative skills is proposed. It includes 5 categories: interpersonal skills, group building and group management, inquiry skills, dealing with conflicts and presentation. The author proposes 5 instructional strategies to enhance students' collaborative skills: identification, demonstration, modelling, performance feedback, and reflection.

Boucher, Elizabeth F. und Haynes, Ada F.: “Faculty Across the Disciplines Respond to Study Skills Content”. In: *Research and Teaching in Developmental Education*; 12. Jg., 1996, H. 2, S. 31-40.

In a study conducted at the Tennessee Technological University, the faculty staff members were surveyed. They were asked to state their perception and views regarding their teaching styles and student deficiencies and necessary study skills content. The study found that faculty cited critical thinking, personal responsibility, time management, and problem-solving skills as essential. They reported that students lacked critical thinking and time management skills.

Bradshaw, David: “Transferable Intellectual and Personal Skills.” In: *Oxford Review of Education*, 11. Jg., 1985, H. 2, S. 201-16.

The author examines the alleged mismatch between employers' expectations and educational response and the nature of transferable skills. He argues that many companies now require a specific academic background where there is only an essential need. Analysing the recruitment advertisements for highly qualified individuals and looking at the additional training provided by the firms to newly recruited graduates, he distinguishes four elements: academic discipline, transferable intellectual skills, attitudes and inter-personal skills. There is no complete and generally accepted classification of transferable and inter-personal skills. The College Outcomes Measures Project identifies three process areas (communication, solving problems and clarifying values). The American Programme Evaluation Project identified communication, quantification, analytic and synthetic skills and values clarification. Various bodies and organisation have their own classifications.

Bridges, David: “Transferable Skills: A Philosophical Perspective.” In: Studies in Higher Education, 18. Jg., 1993, H. 1; S. 43-51.

The author clarifies first the terms transferable skills, generic skills, core-skills and cross-curricular skills. About transferable skills he argues that a distinction should be made between transferable skills and transferring skills. Transferable skills suppose that there are skills, which can be deployed with little or no adaptation in variety of social settings. One has to denote however that while some skills are of such nature (e.g. word processing) others are heavily context-dependent (e.g. negotiating skills). Transferring skills on the hand consist of whatever is involved in the adaptation of transferable skills in different social contexts. There are competences, which work on other competences. The author argues that these are context responsive meta-competence, which should receive more attention in research and teaching.

Brockbank,-Anne und McGill,-Ian: Facilitating Reflective Learning in Higher Education. Milton Keynes : Open University Press 1998.

This book is written for teachers and students to help them promote more effective learning through development of critical thinking and reflective learning skills. The book is divided into 3 parts : Part 1 is about theory; it consists of five chapters, which include an overview of the book's themes as well as discussions of learning philosophies and models, learning theories, the requirements for reflection, and reflection and reflective practice. The second part is on facilitating learning and reflective practice. Individual chapters discuss academic practice and learning; developing reflective practice and the teacher's use of reflective dialogue; student use of reflective dialogue; the facilitator's role in enabling reflective learning; basic skills of facilitation; and further skills of facilitation. Part 3 offers examples, which relate the practice of reflective dialogue to group learning, supervision, and mentoring. The authors emphasize the centrality of engaging in reflective dialogue with both colleagues and students. They explore the significance of emotion and action as well as cognition in learning.

Brown, Michael: “Preparing Students for Career Employment”. In: Ronning, Anne Holden und Kearney, Mary-Louise (Hg.): Graduate Prospects in a Changing Society. Paris: Unesco 1998.

In order to determine the workplace skills a survey of the graduates of the De Montfort University (U.K) was conducted, in which 1,170 respondents participated. Graduate's perception of usefulness of skills varies according to the chosen subject and career path. Younger graduates attached greater importance to information technology skills, whereas older graduates tended to perceive traditional communication skills such as writing as of greater importance than younger ones. A number of personal transferable skills were identified.

The study made a distinction between the transferable skills likely to be acquired during the course of study and those gained elsewhere.

The first include information gathering, presentation skills, data analysis and report writing, whereas the latter include decision making, leadership skills, listening skills, organisational skills and the ability to take the initiative.

Cashen, Carol J.: “From Basic to Collegiate Skills”. In: Journal of Developmental and Remedial Education; 4. Jg., 1981, H.2, S. 22-24.

The increase of non-traditional students and students directly from high school with little English and/or mathematics skills caused the University of Wisconsin to develop a “Collegiate Skills Program”. The primary aim is to give each student the opportunity to gain collegiate level skills in English and mathematics. Collegial level skills mean those skills needed for success in junior/senior course work. The program requires the students to exhibit competencies in five specific areas before the end of their sophomore year. The five areas are reading, writing, mathematics, library skills and the research paper. Except transfer students, all students entering the University of Wisconsin are subject to the program. The assessment of the competencies is done through tests (writing competence test, reading competence test, library skills test and a mathematics test with multiple choice questions). The pass rate is approximately 87 % for the reading, writing and mathematic tests and 90% for library skills test.

Chappuzeau Bernard und Rauter, Susanne: „Orientierung ermöglichen: Das Erstsemestertutorienprojekt der Fachschaften Anglistik und Germanistik“. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied; Kriftel, Berlin: Luchterhand 1997, S. 261-272.

Die Autoren stellen das Erstsemestertutorienprojekt der Fachschaften Anglistik und Germanistik das dazu dient, Studienanfängern umfassende Orientierung in ihrem Studiengang zu geben. Die Tutorien gliedern sich in zwei Teile: Orientierungseinheit und semesterbegleitenden Tutorien. Die Orientierungseinheit besteht aus einer dreitägigen Veranstaltungsreihe, bei der Studienordnung und die Hochschulstruktur erklärt werden. Ferner werden relevanten Informationen und Tipps rund ums Studium gegeben. Die semesterbegleitenden Tutorien finden an bestimmten festen Termine im Laufe des ersten Semesters. Sie dienen zunächst der Erfahrungsaustausch unter Studienanfänger zu verschiedenen Aspekten des Studiums wie das Soziale miteinander, Studium und Freizeit und städtisches Kulturleben. Im Mittelpunkt stehen die Diskussionen und konkrete Hilfestellung über die Organisation des Studiums. Es findet eine umfassende Einführung ins wissenschaftlichen Arbeiten und die Benutzung des Bibliothek statt. Außerdem werden Informationen zur möglichen Berufsfelder gegeben und auf weitere Angeboten zur Zusatzqualifikationen hingewiesen. Die Autoren stellen ausführlich die Inhalte und Aufgabe des Projektes vor und stellen die Ansätze zur Qualifizierung von Tutoren vor.

Christmann, Bernhard: „Berufliche Handlungskompetenzen von Ingenieurinnen und Ingenieuren - eine Herausforderung für die Studienreform. Das B.I.P Berufsfähigkeit im Ingenieurstudium in der Vertiefungsrichtung Konstruktionstechnik und Produktionsautomatisierung im Studiengang Maschinenbau an der Ruhr-Universität Bochum“. In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003, S. 81-96.

Der Autor zeigt zunächst den Wandel im Ingenieurberuf, auf dem die die Veränderungen in Anforderungen von Handlungskompetenzen geht. Diesem sollte im Studium Rechnung getragen werden, in dem Schwerpunkt auf (a) Problemorientierung und Handlungsorientierung; (b) Ausweitung der Selbststeuerung des Lernprozesses durch die

Studierende und (c) Kooperatives Lernen und Arbeiten gelegt wird. Das Projekt "B-I-S - Berufsfähigkeit im Ingenieurstudium" an der Fakultät Maschinenbau der Ruhr-Universität in Vertiefungsstufe "Konstruktionstechnik und Produktionsautomatisierung" setzt dieses Konzept um. Die Vertiefungsrichtung setzt auf eine verstärkt problem- und projektorientierten Lernweise und stellt die Methoden- und Sozialkompetenz im Vordergrund. Der Autor stellt die Fächerliste, vor. Diese gliedert sich in: allgemeinen Pflichtfächer, speziellen Pflichtfächern, Wahlpflichtfächern und interdisziplinären Fächern.

Die Wahlpflichtfächer ordnet er in methodenorientiert, konstruktionsorientiert und produktionsorientiert ein. Am Beispiel "Projektübung Rechnerunterstütztes Konstruieren" zeigt er, wie Studierende dadurch Kompetenzen in Anleitung zur Team Arbeit, Ideenfindung und Problemlösung, Präsentation, Visualisierung sowie Aufgaben- und Terminplanung erwerben.

Chur, Dietmar: „(Aus-)Bildungsqualität verbessern. Das Heidelberger Modell“. In: Deutsche Universitätszeitung (DUZ), 58. Jg., H.3, 2002, S. I-V.

Der Aufsatz stellt das Heidelberger Modell der Schlüsselkompetenzen vor. Dies wurde von der Abteilung Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg entwickelt.

Die Abteilung bietet sowohl Dozenten als auch Studierenden Weiterbildungsprogramme und Workshops an. Das Angebot des Zentrums gliedert sich in drei Teile: 1. Kompetenzförderung für Studierende, 2. Kompetenzförderung für Lehrende durch didaktische Schulung und Beratung und 3. Weiterentwicklung der Curricula vor allem durch die Integration von Tutorienprogrammen.

Clanchy, John und Ballard, Brigid: “ Generic Skills in the Context of Higher Education” In: Higher Education Research and Development; 14. Jg., 1995, H.2, S.155-66.

The report “Achieving quality” published in 1992 by the Australian Higher Education Council Report points out at three groups of attributes, which all graduates should acquire: (1) generic Skills, attributes and values, (2) acquisition of a body ok knowledge, and (3) professional/technical or other job related skills. It identifies generic skills, attributes and values as the central achievements of the higher education process. The authors argue that the

report fails to give a clear definition of what those skills, attributes and values are and criticise the fact that the universities - in implementing the recommendations – have developed lists of some attributes which sometimes lack consistency. They develop a model of generic skills, which they insist, must be embedded in contexts (defined as the disciplinary structures of knowledge) within which, the generic skills (and attitudes) are being developed. They regroup the distinctive generic skills (and attitudes) that characterise university education in three fields of activities: (1) thinking (and reasoning), (2) research (including methods of enquiry and management of information) and (3) communication (oral and written).

Cook, William A. und Gonyea, James C.: “Putting Liberal Arts to Work”. In: *Change*, 13. Jg., 1981, H. 3, S. 46-47.

Studies show that a considerable number of executives and people in management jobs have liberal arts degrees or started their career with a humanity or liberal arts degree. The article describes a national research project, which showed that liberal arts study teaches students skills needed for employment in the field of commerce, as well as in all occupational fields.

Currie, Pat: “ Transferable Skills: Promoting Student Research”. In: *English for Specific Purposes*; 18. Jg., 1999, H. 4. S. 329-45.

The article describes an action research project conducted in two classes of “English for academic purposes” at the Carleton University (Canada). The aim of the project was to determine in which way the classes for English for academic purposes for foreign students may be made more relevant to their future academic fields of studies i.e. how the skills acquired in those classes can be transferred to other contexts. Several methods have been proposed in the literature, the author adopted the method of “academic journallogs” as the appropriate one for her class. The students were each asked to choose one course they were currently taking and use it as the basis for all journallog assignment. Each assignment consisted of several questions, most of which required both a claim and a detailed support. This covered mainly three areas: question-posing in lectures, writing and analysis. The experiences with the use of the journallog method were on overall positive

Custer, Rodney L. und Claiborne, Daniel M.: “ Critical Skill Clusters for Vocational Education: The Employers' Perspective -A Replication Study”. In: Journal of Vocational Education Research; 20. Jg., 1995, H. 1 S. 7-33.

The article reports findings of an employers' surveys on their perception on critical skills. The critical skills sets - defined as the skills particularly important to employers – include 3 categories: (1) technical skills broadly defined as the specific knowledge and capabilities necessary to function a job or occupation, (2) Basic skills including literacy and numeracy and (3) employability skills which address the personal quality that individuals bring to the workplace and has been defined as those skills consisting of good work habits, attitudes, and interpersonal skills. Those critical skills sets have been the basis for the development of the "Critical Skills Inventory" which the authors used in their survey in a modified form. The survey targeted employers from health occupation and from trade and industry. The population of the study consisted of chief employment screening officers and supervisors of Health Occupations and Trade and industrial workers employed in the State of Missouri. 141 returned the questionnaire. The findings indicate that the employability skills was perceived to be the most important skill cluster. Basic skills ranked second and technical skills third (difference are statistical however not significant). There were no statistical significant differences in the skill ratings along the dimensions of job responsibility type, length of time in current occupational area, educational level or company size. In the study employers were also asked to provide ratings of their technical school employees compared to those trained through other delivery systems. Health occupations employers indicated higher levels of satisfaction than did their counterparts in Trade and Industry. College graduates rated their employees generally higher than the respondents with lower educational attainment. The authors suggest that this may be due to the fact that college educated employers may be less knowledgeable about (and perhaps less critical of) the technical demands of their jobs than those employers who are the products of highly specialized secondary level technical school or apprenticeship environments.

Cuthbert, Catherine: “Project Planning and Promotion of Self-regulated Learning: From Theory to Practice”. In: *Studies in Higher Education*, 20. Jg., 1995, H. 3., S. 267-277.

Rapidly expanding knowledge base and changing demands of work and employment make essential to impart students with the ability to develop autonomy and independence in context of their learning process and their job situations. The paper describes a project at the Crewer and Alsager Faculty of Manchester Metropolitan University (UK), which sees the project work as essential in training the students in self-management/self-regulatory skills. In the BA degree programme in Applied Social Studies students plan the project of their final year (an essay with 30,000 words length) from the end of student's first year through to the end of the second year. Preparation and support take place primarily within two half-unit modules called the independent Learning Module, taking place at the end of the first year of the degree course and the Independent Project Module, occurring during the second year. Although the experience is on the overall positive and the evaluation supportive to the model implemented, the author points out at three areas where improvement is needed. (1) Students are rather reluctant to take up the opportunity of self-assessment, (2) difficulties have been experienced in attempting to build peer assessment and peer group and (3) the lack of forum to discuss the self-regulation with students. Suggestions to remedy to those shortcomings are discussed.

Davies, Lloyd: “Why Kick the ‘L’ out of ‘Learning’? The Development of Students' Employability Skills through Part-Time Working”. In: *Education and Training*, 42. Jg., 2000, H. 8, S. 436-444.

Graduates applicants seeking their first career jobs are perceived to lack the personal, transferable and employability skills, which the employers require. In 1998 Leeds Metropolitan University (UK) was awarded a contract by the Department for Education and Employment to develop and deliver a transferable model of work experience, which will be capable of providing large-scale workplace learning opportunities to higher education students. In the study a list of 20 skills was compiled. They were regrouped into 4 categories: Inner you (knowledge, intellect, delivery, self-confidence, self-awareness); Inner you, aware of outer world (transfer skills, decision taking, action planning, explore opportunities, cope with uncertainties and development focus), Inner and outer worlds in balance (flexibility and adaptability, political awareness, networking, negotiation, self-promotion) and outer world

drawing on inner you (oral communication, written communication, team-working, relate to others). Students were given materials describing strategies for part-time work and exploring how to learn through reflection on work experiences. Their feedback was sought through questionnaires and focus groups and improvements were made. The project was successful in preparing, presenting and piloting material which students doing part-time work can use to develop their graduate employability skills.

Defila, Rico und Di Giulio, Antonietta: “Interdisziplinarität und Disziplinarität“. In: Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.) Zwischen den Fächern - über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. 1998. Opladen: Leske u. Budrich, S. 111- 137

Fachdisziplinen sind historisch entstanden durch die Ausgrenzung eines bestimmten Teils der Wissenschaft und seine Definition als eigenständigen und mehr oder weniger fest umrissen, von anderen unterscheidbaren Bereich. Von der Wissenschaft wird jedoch zunehmend gefördert, dass sie zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beiträgt, die wiederum die Kenntnissen, Methoden und Herangehensweisen von verschiedene Fachdisziplinen verlangen. Es entsteht einen neuen Forschungsmodus im Mittelpunkt dessen die interdisziplinardität steht. Damit Forscher bzw. angehenden Forscher auf interdisziplinär arbeiten können, müssen sie Kompetenzen erwerben, die ihnen erlauben, ihr spezialisiertes Fachwissen und - können in der Bearbeitung immer wieder neuer Fragen und Probleme anzuwenden, in wechselnden Arbeitszusammenhängen und in unterschiedlichen Disziplinen- Zusammensetzung zu arbeiten. Hierbei treten Schwierigkeiten besonders durch Kommunikationsprobleme, Methodenprobleme, Gegenstandbeschreibung, Vorurteile und Gruppendynamische Probleme. Die Autoren schlagen zur der Überwindung diese Probleme, das Konzept der allgemeinen Wissenschaftspropädeutik vor.

Dickinson, Mary: “An Analysis of the Accreditation of Transferable Skills in Extra Curricular Activities within Higher Education“. In: Assessment and Evaluation in Higher Education; 25. Jg., 2000, H, 1, S. 61-70.

At the University of Surrey (U.K.) the tutoring programs involve students (mostly undergraduate) who volunteer to assist teaching staff in local schools and colleges with their classes over a specified period. The university offers the tutors a nationally recognised level

of attainment that they may add to their personal portfolios. The paper examines the methods by which the development of key skills in student tutors may be assessed. The author describes a project assessment procedure which involves three assessments of the student tutors via: the keeping of a reflective journal, self and teacher assessment and a short presentation to a panel with subsequent spontaneous questions and answers. The Tutoring program has been integrated with other programs under the scheme of the so-called “university without walls”. This program involves one university student acting as a “Mentor-Manager” and two sixth-form students, one from a state school and one from an independent school acting as “tutors”. The authors suggest that this model could provide a backbone of a general scheme to train students in key skills required by employers of graduates.

Dockrell, Richard; Hettich, Paul und Osborne, Michael: “ A Study of Contrasting Models of Transferable Skills in Higher Education: The UK and the US”. In: Continuing Higher Education Review, 61. Jg., 1997 (Spring), S. 12-27.

The authors compare U.S and British approaches to transferable skills. On the American side - the paper argues that impetus to focus on key skills came from the reform initiative of the higher education system in the 1970ies after the Carnegie Foundation proclaimed education a “disaster area”. They identify three major research projects which had a particular impact on the development of the concept of generic/transferable skills as a contribution to the achievement of general education objectives: The General Educational Model (GEM), The College Outcomes Measures Project (COMP) and the American Programme Evaluation Project (APEP).

On the British side, they focus primarily on the approach of developing employment-based access to learning in Scotland (DEAL). The DEAL project is funded by Scottish Enterprise and jointly undertaken by Glasgow Caledonian University, University of Stirling and Napier University. The model for work-based learning is built on the notion of partnership between employers and educational institutions. The model focuses on three categories of skills: personal effectiveness and critical reflection; collection and organization of materials; and analysis, synthesis, and review.

On the overall they found similarities between the models en vogue in both countries.

Drew, Sue: Key Skills in Higher Education: Background and Rationale. Birmingham 1998 . SEDA Special (No. 6).

Drew traces the history of the development of the idea of key skills in higher education in U.K. from the Jim Callaghan in 1976 speech saying that educational systems are producing socially well adjusted members of society who are unemployed because they do not have the skills to the Dearing report in 1997 which set forth to suggest communication, information technology, working with others and personal skills as key skills. The report includes some models of how those skills are incorporated into Higher education institutions.

Drummond, Ian; Nixon, Iain and Wiltshire, John: "Personal Transferable Skills in Higher Education: The Problems of Implementing Good Practice". In: Quality Assurance in Education, 6. Jg., H. 1, S. 19-27.

Higher education institutions in U.K. are under a great pressure to develop abilities in their students that are, in some way, transferable to contexts outside of their academic field of study. In practice three broad approaches to develop skills within the curriculum occur (1) embedded or integrated development; (2) parallel (or stand-alone) development and (3) work placement or work-based projects. There is however, evidence to suggest that sometimes, major development programmes have had only limited success. This is not due to the fact that good practice of teaching and learning personal transferable skills is lacking. They identify major factors impeding the implementation at institutional, departmental and individual levels. They suggest that a ability to effectively promote and manage changes is crucial in this successful integration of the personal transferable skills in higher education.

Enders, Jürgen: „Sesam öffne dich? 'Schlüsselqualifikationen' in Studium und Beruf“. In: Das Hochschulwesen, Jg. 1995, H. 4, S. 214-219.

Seitens der Beschäftigter erfahren die außerfachlicher Qualifikationen eine zunehmende Bedeutung und in der Hochschulforschung werden ihnen eine immer größer werdender Aufmerksamkeit zuteil. Diesen Qualifikationen werden eine Funktion als Basisqualifikationen für einen schnelleren Wechsel und eine stärkere Transferierbarkeit der Kenntnisse und Fertigkeiten zwischen unterschiedlichen Berufsbildern, beruflichen Positionen und Qualifikationsanforderungen zugewiesen, um den gestiegenen Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden. Empirische Studien über

Rekrutierenskriterien und Qualifikationsanforderungen zeigen, dass der Stellenwert der außerfachlichen Qualifikationen generell zunimmt, dass sie aber die fachlichen Qualifikationen nicht ersetzt haben. Andererseits ist die heutige Gestaltung der Studienprogramme entlang der Fachdisziplinen kaum geeignet den Schlüsselqualifikationen einen angemessenen Platz zu bieten. Deren Vermittlung an der Hochschule kann durch stärkere Einbindung fachübergreifender Inhalte erreicht werden.

Epping-Jäger, Cornelia: "Schriftlichkeit im Hochschulunterricht." In: Welbers, Ulrich (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied; Kriftel, Berlin: Luchterhand 1997, S. 220-228.

Die Autorin stellt einen Projektbereich "Schriftlichkeit im Hochschulunterricht" dar, das sich als Teilbereich des Projektes "fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen" im Fachbereich Germanistik an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf fungiert.

Kennzeichnend für die Wissensgesellschaft ist u.a. die Abwertung des Allgemeinwissens der Nichtexperten und stärkere Bindung an Expertenwissen bei Problemlösung.

Das Projekt setzt auf die Überführung von Expertenwissen in Orientierungswissen. Da Textverständlichkeit ein Problem der Autor-Text-Leser-Interaktion ist, gilt es den Studierenden in kommunikativen Vermitteln literalen Sinns praktisch auszubilden. Diese literarischen Kompetenz ist nicht nur von Bedeutung für die Kommunikation, sondern spielt auch eine größere Rolle als Instrument der kognitiven Planung und kreativen Entfaltung (Verfertigung der Gedanken beim Schreiben).

Die Autorin stellt auch konkrete Formen der Auseinandersetzung mit der Vermittlung, die in germanistischem Seminar im Wintersemester 1996/97 und Sommersemester 1997 erprobt wurden vor.

Epping-Jäger, Cornelia: „Anmerkungen zum Problem germanistischer Schlüsselqualifikationen.“ In: Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes, 1997, H., S. 32-46.

Obwohl allorts die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen betont werden, fehlt es an einem Konsens darüber, welche konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten als Schlüsselqualifikationen verstanden werden. Die Gemeinsamkeiten in unterschiedlichen Modellen bestehen in der

geteilten Ansicht, dass sich der bildungspolitische Diskurs nicht mehr vom arbeitsmarktpolitischen ablösen läßt und darüber, dass sich die Probleme der Stofffülle, der Komplexität und der Unbestimmtheit künftiger Anforderungen durch die Konzentration der universitären Ausbildung auf situationsadäquat kombinierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigen lasse, die gleichsam als kognitiv-kommunikative Meta-Qualifikationen flexible Anpassung an die jeweiligen Bedingungen des Wissenserwerbs erlauben. Die Autorin hält die unterstellte Entgegensetzung von Fach- und Schlüsselqualifikationen für unangemessen und warnt vor einer Orientierung an Schlüsselqualifikationen die mit einer thematischen Entleerung des Faches verknüpft wäre. Sie plädiert in der Germanistik für ein Modell der Schlüsselqualifikationen, die aus fachgenuinen Themenfeldern abgeleitet wären.

Fallows, Stephen und Steven, Christine: Building Employability Skills into the Higher Education Curriculum: A University-wide Initiative". In: Education and Training; 42.Jg., 2000, H., S. 75-82

The University of Luton (U.K) has established a initiative to embed employability skills within the curriculum.

In a first step, each of the modules (over 1,000) offered within the university-wide modular credit scheme were screened to determine what skills provision was already in place. The approach used was to tabulate the skills provided according to a matrix describing the operational contexts, cognitive descriptors and core skills descriptors. In operational contexts three dimensions are distinguished: characteristics of context, responsibility and ethical understanding. The cognitive descriptors include four dimensions: knowledge and understanding, analysis, synthesis/creativity and evaluation. The core skills descriptors have four dimensions as well: information retrieval and handling, communication and presentation, planning and problem-solving and social development and interaction.

Subsequently the developed skills provisions in the modules were brought to the attention of students during lectures and seminars and many instructors restructured their course to accommodate with the model. Thus the processes of teaching, learning, and assessment have substantially changed.

Farmer, Jane und Campbell, Fiona: “Identifying the Transferable Skills of Information Professionals through Mentoring”. In: Education for Information, 16. Jg., 1998, H. 2, S.95-106.

The article discusses the findings of a project carried out between 1996 and 1997 by researchers from the School of Information and Media at the Robert Gordon University (U.K) and funded by the British Library. The study sought to enable information professionals to develop and enhance their careers by identifying a framework of transferable skills.

The study used the “learning pairs” technique. It consists of a learner and mentor meeting to analyse their own and each other's skills and jobs. In the study 8 categories of skills and one set of attitudes needed for the job were used. The skills categories were information technology, self and context awareness (i.e. organisational knowledge), research knowledge, public relations/Image, interpersonal, communication, management and office. The study revealed the areas in which there were a gap in the skills between mentors and learners. Further it showed that librarians have a set of skills, which can be transferred to other roles.

Farmer, Laurelyn Irving: “Mandating Pre-Graduation Competence among College and University Undergraduates”: In: Innovative Higher Education, 14. Jg., 1989, H. 1, S. 25-33.

The State of Texas has issued a bill (Texas House Bill 2182) mandating basic skills testing and encouraging comprehensive universities to provide remedial programs for students who do not pass the tests. The bill specifically requires testing in reading, writing, and mathematics among all freshmen enrolled in certificate or degree programs and transfer students with less than 60 credits. The article describes the law in detail and points out the leeway it provides for colleges to design their own reforms according to their individual needs and discuss the issues posed by the assessment experts.

Friesenhahn, Günter J. und Kniephoff, Anette: „Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation: Plädoyer für die Internationalisierung des Studiums“. In: Sozialmagazin, 1998, H. 23, S. 43-51.

Die Internationalisierung des Studiums - hier verstanden als Förderung u.a. von räumlicher Mobilität von Studierenden und Lehrenden – ist inzwischen in Deutschland zu einem im Hochschulrahmengesetz verankerten Grundziel der Hochschulpolitik geworden. Im Zeitalter

der Globalisierung wird einsichtig, dass keine Ausbildungsinstitution, die ihren Nachwuchs angemessen und bedarfsorientiert auf die Bewältigung zukünftiger Aufgaben in der Gesellschaft vorbereiten will, an dieser Entwicklung vorbeikommen kann.

Sprachkenntnisse und „interkulturelle“ Kompetenzen sind ein entscheidendes Plus im großen Wettbewerb um den Berufseinstieg. Das gilt für berufliche Tätigkeiten sowohl in international operierenden Unternehmen als auch in sozialpädagogischen Einrichtung für Migranten.

Es gibt keine eindeutige Definition von interkultureller Kompetenz. Als „Schlüsselqualifikation“ rückt sie allerdings zunehmend an eine zentrale Stelle im Gefüge überfachlicher Berufsanforderungen. Die Autoren stellen ein Modell vor, das drei Facetten unterscheidet. (1) Analysekompetenz: Informationen über unterschiedliche Lebenssituationen; (2) Handlungskompetenz: Sprache, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und (3) Reflexionskompetenz: Perspektivwechsel vornehmen, Selbst- und Fremdbild reflektieren. Die Autoren beschreiben unterschiedliche Methoden für Vermittlung interkultureller Kompetenzen u.a. informationsorientierte kulturorientierte, interaktionsorientierte und „cultural assimilator“-Trainings.

In dem Artikel werden auch die Barrieren und Schwierigkeiten dargelegt, die mit einem Auslandsstudium verbunden sind; die Autoren geben konkrete Hinweise darauf, wo man Hilfestellung für einen Auslandsaufenthalt erhalten kann.

Frisby-LaRue, Jeannine: “N.J. College Students Face Minimum Basic Skills Tests”. In: NJEA-Review, 51. Jg., 1978, H. 9, S. 16-8.

The University of New Jersey has established the New Jersey Basic Skills Council, which developed a program for testing basic skills at the higher education level. The authors express concern on how the tests will be reported, whether students will opt for private colleges since this requirement applies to public colleges only. The article discusses also what the tests will cover, how they will be administered, and requests for delays by college administrators.

Frühwald Arno; Knauf, Helen und Knauf, Markus: „Fachnahe Förderung von Schlüsselqualifikationen Wahlpflichtblock. Unternehmensplanung /Projektmanagement im Studiengang Holzwirtschaft an der Universität Hamburg.“ In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003, S.97.114..

Im Studiengang Holzwirtschaft an der Universität Hamburg werden Schlüsselqualifikationen in verschiedenen Formen gefördert. Der Beitrag gibt ein Beispiel. Die Lehrveranstaltung mit dem Titel "Unternehmensplanung/Projektmanagement" ist praxisorientiert konzipiert. Die Studierenden erhalten am Anfang die Aufgabe in kleinen Projekten eine Machbarkeitsstudie durchzuführen. Nach der kleinen Projektarbeiten setzt eine Sequenz von Vorlesungen ein, in denen theoretischen Grundlagen des Projektmanagement vorgestellt werden. In Mitte des Semester gibt es ein zweitägiges Workshop die sich mit der interpersonelle Seite der Projekt- und Teamarbeit befasst. Die Ziele hier zu sind : die Motivation und Sensibilisierung für die Arbeit im Team, Reflexion von Teamprozessen, Entwicklung von Regeln für die Arbeit im Team und den Erwerb von Techniken für eine konstruktive Arbeit im Team. In dem Workshop werden auch die theoretischen Aspekte der Kommunikation besprochen aber auch konkrete Techniken zur Analyse der Ursachen von Konflikten bei der Teamarbeit vorgestellt. Diesem Trainingsworkshop folgt ein Seminar in internationales Projektmanagement. Am Ende der Veranstaltung steht wieder eine Projektübung: die Durchführung einer Machbarkeitsstudie. Dies wird von Teams von bis zu vier Studierenden durchgeführt und dauert zwei bis zweieinhalb Monate. Die Ergebnisse der Studie werden präsentiert.

Gammill, Linda u. a.: “Linked Courses: A Method to Reinforce Basic Skills”. In: Journal of Education for Business, 67. Jg., 1992, H. 6, S.358-360.

Based on the evidence of classrooms assignments, in which undergraduates had to use skills in three linked introductory courses (computer science, library research, and economics), the authors argues that this enhance learning. It was observed also that First-year students achieved the same level of mastery as students in traditional sections of the courses

Gash, Sarah und Reardon, Denis F.: “Personal Transferable Skills for the Modern Information Professional: A Discussion Paper”. In: Journal of Information Science; 14. Jg., 1988, H.5, S. 285-292.

The authors define personal transferable skills as essential work skills which are not specific to any subject or profession, and which, through learned in one context may be successfully transferred to and applied in many other contexts. They are concerned however in identifying the personal transferable skills for information professionals. In order to establish what those core skills are, they compared a suggestion made by the Institute of Information Service, and the library and Information Services Council concerning the objective of basic professional education and the abilities and skills repeatedly specified by the employers in job advertisements. They identify 9 skills. Five of those are communication skills (good use of English, effective presentation of information, writing, verbal/listening skills and publishing skills), two are academic (analytical and research skills) and the remaining two are numeracy and the ability to use computers. The authors argue that those skills can be taught and suggest special workshops (or short courses), group project work and work-experience as specially appropriate to enhance the transferable skills ability of students.

Grayson, J. Paul: “Using Surveys to Measure ‘Value Added’ in Skills in Four Faculties”. In: The Canadian Journal of Higher Education, 29. Jg., 1999, H. 1, S. 111-142.

The author reports the results on a surveys aiming at measuring value added in skills. Because of lack on consensus on which skills a university graduate should have, a list of of desirable skills was developed through an inductive process. In iterative steps, faculty members with knowledge of skills development, along with researchers from the Institute for Social Research at York University, identified a number of tasks, the performance of which ideally would be improved over the course of a university career. They identified six categories (1) analytical skills; (2) communication skills; (3) personal skills; (4) organizational skills; (5) comparative skills; (6) Basic numeracy skills and (6) Basic computer skills. In all 3,581 students took part in the surveys. 1,354 were entrant students and 2,227 graduating students. Furthermore 6,974 questionnaires completed for departmental reviews were analysed. The results show that students graduating report higher skills than entering students.

Grayson, J. Paul: „The performance of 'Gifted' High school Students in University. In: *The Canadian Journal of Higher Education*“, 31. Jg., 2001, H. 1, S. 121-140.

In Ontario's high schools (Canada) gifted students (i.e. those with exceptional abilities) get learning experiences that are beyond those offered in regular classes. The authors has followed they path at York University in Toronto to see if the participation in those programs for gifted resulted in increase levels of achievement in university. He uses objective measure of achievement (Grade point average) subjective measures (Skills development). The students were asked to rate themselves on six items: (1) Thinking and reasoning skills; (2) Problem solving skills; (3) Planning and Organizing skills; (4) Communication skills; (5) Interpersonal and communications skills and (6) Quantitative/mathematical skills. In problem-solving skills and thinking and reasoning graduates of gifted programs rate themselves higher than students from regular programs. On other items the result show no noticeable differences. The study show also that the students from the gifted program do not get better marks, though they are likely to be faster in credit completion.

Grühn, Dieter: „Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen“. In: **Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied; Kriftel: Luchterhand 2001, S. 101-127.**

Die Einführung neuer, gestufter Studiengängen wird u.a. auch unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsmarktrelevanz diskutiert. Hier ist besonders die Erwartung groß, dass die Studieninhalte sich stärker als bisher auf den Wandel der Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt abgestimmt werden und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen einbeziehen. Schlüsselqualifikationen sieht der Autor als ein Bestandteil einer gesamten individuelle qualifikatorischen Grundlage für eine erfolgreiche umfassende Lebensführung (Handlungskompetenz). Diese Handlungskompetenz ist eine Schnittmenge von Fach-, Zusatz- und Schlüsselqualifikationen. Die letzten teilen sich wiederum in fachnahe (auch Methoden- oder konzeptionelle Kompetenzen genannt) und reine Schlüsselqualifikationen (Sozial- und Selbstkompetenz) ein.

Die Absolventenstudien der letzten Jahren zeigen eine große Zufriedenheit mit der fachlich-disziplinäre Ausbildung, gelegentlich moderate Kritik an fachliche Spezialisierungsmöglichkeiten und Wünsche nach mehr "Zusatzqualifikationen", Praxisorientierung und Hilfe beim Übergang in das Beschäftigungssystem. In zahlreichen

Hochschulen haben sich Initiativen gegründet, die sich diesen Wünschen Rechnung tragen. Oftmals handelt es sich um sogenannten Career-centers, die 3 Funktionen erfüllen: Information und Beratung, Qualifizierung und Vermittlung. Der Autor stellt exemplarisch 4 Initiativen, die berufspraxisorientierende Studienbestandteile in Studien- oder Rahmenordnungen der neuen entstehende B.A. Studiengängen verankert werden.

Guest, Keith: “Introducing Critical Thinking to ‘Non-standard’ Entry Students. The Use of a Catalyst To Spark Debate.” In: Teaching in Higher-Education, 5. Jg., 2000, H. 3, S. 289-299

A programme of teaching critical thinking to non-standard students at the University of Luton (U.K) is described. Non-standard students are those students who have been previously excluded from studying at higher education level because they have not achieved the "standard entry requirement" for those courses. The aim of the course is to efficiently develop the basic skills required for higher education, thus enabling non-standard entry students to compete with students from traditional educational backgrounds. The course consists of evaluating arguments in reading materials provided to students. Evaluation made through organized debates between those who took the course and control group show the method to be effective.

Hager, Paul u. a.: “General issues about assessment of competence”. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, 19. Jg., 1994, H. 1, S. 3-16.

Competence-based assessment is the assessment of a person's competence against prescribed standards of performance. Those standards are established by professional organisations for examples. However in carrying out the competence based assessment difficulties arise. For example it is debatable whether such assessment can be meaningful made in isolation of the actual work practice. In Australia about 21 professions have established competency standards with the support of the Commonwealth Department of Employment Education and Training. They adopted an integrated approach, in which competence is conceptualised in terms of knowledge; abilities, skills and attitudes displayed in the context a carefully chosen set of realistic professional tasks. The validity of the competence-bases assessment made on their basis is contested. The authors reviews the reservations and objections to the models in use and conclude that although they point out at important issues about competence-based

assessment, the adoption of the integrated approaches can help to overcome the short-comings they show.

Haigh, Martin J. und Kilmartin, Marianne P.: “Student Perceptions of the Development of Personal Transferable Skills.” In: Journal of Geography in Higher Education, 23. Jg., 1999, H. 2, S. 195-206.

The authors compares the perceptions of first year college students, third year students, and staff on the teaching, practice, and assessment of personal transferable skills within a geography program at the Oxford Brookes University (U.K.). They were presented a list of skills regrouped into 6 categories and had to indicate about each skill: if the instructor has tried to help them develop it, if they have used the skill while carrying out the work associated with the modules and if it is a skill they had to use in circumstances that affect the final grade. The categories of the personal transferable skills are: Self-management, learning skills, information skills, team work, problem- solving and communication.

In a number of sessions (different modules) the questionnaire was filled in. 208 responses from first year students, 56 from final students could be secured. 11 members of academic staff participated also in the study. The results show no significant differences between either student or staff perceptions of whether personal transferable skills are taught, practices or assessed, either in general or in particular cases.

Heijkte, Hans und Ramaekers, Ger: “The knowledge and skills of economics graduates and their significance on the labour market”. In: Nijhof, Wim J and Streumer, Jan N. (Hg.): Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

The authors report the results of study conducted to study what sorts of qualifications are determinant of the productivity. The data basis is the survey, focusing on the graduates of economics. From the University of Maastricht University in 1994. The survey was made between 12 and 18 months after graduation and 473 Graduates filled in the questionnaire. In the survey, a list of 38 "qualifications items" was presented and graduates could indicate on each of those items, how important they thought that qualification was for the good performance of their current paid activities. They are classified in seven clusters (1) Subject-specific knowledge and skills; (2) Organisational knowledge; (3) Institutional knowledge ; (4)

Knowledge of data management; (5) management skills; (6) External communication skills and (7) Social and personal skills. The income was used as an indicator of productivity. The study shows that all those sorts of knowledge and skills, except social and personal skills, are acquired to differing degrees in the various fields of economics. It was also found, that in economics graduate's own domain, greater mastery of organisational knowledge and external communication skills have a positive effect on wage levels. In the alternative domain, knowledge of data management and skills were to have a negative effect of wages. The subject-specific knowledge and skills were found to have no influence on wage levels.

Heyer, Petra: "Mündlichkeit im Hochschulunterricht". In: Welbers, Ulrich (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied; Kriftel, Berlin: Luchterhand 1997, S. 229-238.

"Mündlichkeit im Hochschulunterricht" ist ein Teilprojekt des Projekts "Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen" an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf. Die Lehrveranstaltungen des Teilprojektes dienen der Förderung der Befähigung zur freien Rede- und Gesprächsführung sowie der Präsentations- und Argumentationsfähigkeit der Studierenden durch praktische Übungen, Analysen und der Reflexion der (empirisch) vorgefundenen kommunikativen Praxis. Aus Sicht der Autorin sollte die dadurch erworbene kommunikative Kompetenz die Studierenden auf verschiedene Berufsfelder für Germanisten - etwa Verlag, Presse, Medien, Bibliothek, Archive, Museen, Werbung - vorbereiten. Die im Projekt vermittelten kommunikativen Kompetenzen beinhalten u.a. (a) eine gewisse Form der Sprachlichkeit sowie die Befähigung zur Rollendistanz und Rollenübernahme; (b) die Fähigkeit zur Interpretation des verbalen und nonverbalen Handelns des Kommunikationspartners und (c) die Fähigkeit zur Einschätzung des situativen Kontextes im Voraus, um situationsangemessen und partnerbezogen sprechen und handeln zu können. Durch praktische Übungen zur Rede und zum Gespräch - teilweise unter Einsatz von Videogeräten und Kassettenrecorder - werden diese Kompetenzen vermittelt.

Holmes, Alison und Miller, Stuart: “A Case for Advanced Skills and Employability in Higher Education”. In: Journal of Vocational Education and Training: The Vocational Aspect of Education, 52. Jg., 2000, H. 4, S. 653-664.

In 1998 the universities of Northumbria and Newcastle received a grant from the Higher Education Regional Development Fund and Tyneside Training and Enterprise Council to introduce into the curriculum in six subjects areas which did not obviously equate with skill development. Those are (1) Public Sculpture; (2) Waste minimisation; (3) Human Organisation, (4) Vocational Translation , (5) Environmental issues and (6) Waste management. The project run from March 1998 to March 1999. The article describes the project in the six subject areas.

Huber, Andreas: “Gesucht: Der Generalist mit Persönlichkeit“. In: Psychologie Heute, 19. Jg., 1992, H. 4, S. 36-40

Sozial- und Geisteswissenschaftler finden zunehmend Beschäftigungen in leitenden Positionen in der Wirtschaft und in Tätigkeitsbereichen, für die sie nicht traditionell ausgebildet wurden. Dies verdanken sie wertvollen Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz und Verständnis für übergreifende Zusammenhänge, die sie sich in ihren vielseitigen Studiengängen aneignen. Diese Fähigkeiten sind in der heutigen Dienstleistungskultur mindestens ebenso wichtig wie die reine Fachkompetenz.

Der Autor unterscheidet zwischen Formellen Kompetenzen (fachspezifischen) und Informellen Schlüsselqualifikationen (fachunabhängig oder -übergreifend). Die letzteren teilt er wiederum in 4 Kategorien: Allgemeinbildung, kognitive Fähigkeiten, persönliche Eigenschaften und sozialen Fähigkeiten.

Hummel, Thomas R.: „Verändertes Qualifikationsprofil von Führungskräften aufgrund neuer Technologien“. In: Personal, 1995, H. 47, S. 438-443.

Der Beitrag befasst sich mit den aufgrund neuer Technologien veränderten Qualifikationsanforderungen an hochqualifizierte Führungskräfte. Der Verfasser kommt dabei zu dem Schluss, dass überfachliche Qualifikationen an Bedeutung gewinnen. Die Hochschulen sind aber nur begrenzt dazu in der Lage, diese Qualifikationen zu vermitteln. Viele Schlüsselqualifikationen können nicht gelehrt werden; sie müssen vielmehr in der

beruflichen Praxis erworben werden. Bei der Vermittlung dieser Schlüsselqualifikationen kommt den lernaktiven partizipativen Methoden besondere Bedeutung zu.

Humphreys, Paul u. a.: "Developing Work Based Transferable Skills in a University Environment". In: Journal of European Industrial Training, 21. Jg., 1997, H. 2, S. 63-69.

The article describes the experience in teaching a business course at the University of Ulster, in which groupwork, presentations, and self- and peer-assessment methods were used. Evaluation by 26 students revealed that they enjoyed groupwork but were uncomfortable with self- and peer assessment. It is suggested that ways to overcome this discomfort should be found because of the need to give and receive feedback in the workplace.

Jaeger, Audrey J.: „Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in Graduate professional education". In: Research in Higher Education, 44. Jg., 2003, H. 6. S-615-639.

A body of empirical research has shown that a combination of knowledge, skills, and genetic traits (such as overall intelligence) are the best indicator of individual competence. New research has produced evidence that these characteristics may be less important to effective worker performance than employee's "emotional intelligence". This is defined as an array of noncognitive abilities, capabilities, and skills that influence one's capacity to succeed and cope with environmental demands and pressures. The authors conducted a study to assess whether the emotional intelligence affects graduates student's learning process. They addressed also the development of emotional intelligence through planned intervention. The study utilized a convenience sample of 158 students at a graduate school of public administration in a large private university in the north-eastern of the united states. The students were assigned to five groups, in one of those groups the instructor introduces into the course material the concept of emotional intelligence (through reading the book of Goleman "emotional intelligence, various cases studies in relation to EI and awareness of student of EI scores).

To measure the emotional intelligence, the EQ-I Technique was adopted.

The study shows that by the end of the semester, the students in the EI Curriculum group had higher average emotional intelligence scores than those in non-EI Curriculum sections. It shows also that academic performance in the EI curriculum was positively correlated with the

ending level the EI Scores. Although some correlations on various composite are not significant probably due to the small samples size.

James, Peter: “A Blueprint for Skills Assessment in Higher Education”. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, 25. Jg., 2000, H. 4, S. 353-67.

The authors propose a blue-print for skill assessment in higher education. He draws on the original work by a Fund for the Development of Teaching and Learning Project studying assessment for students of language (FDTL). The fund launched an initiative bearing the name of "TransLang" which focuses on non-specialist students of modern languages and explores transferable skills development. In an evaluation study on the TransLang initiative, which surveyed 65 universities it was found out that 52 % of the respondents claimed to have an understanding of the concept of "transferable skills" and 53 % of the institutions include transferable skills in their language provision, however 36 % of the institutions claim to assess transferable skills explicitly. The TransLang project identified four skill features: communication skills, cognitive skills, subject skill and self-management. To assess them a grid have been developed listing the skills under assessment, their indicators and their assessment. The author argues that this approach to transferable skills assessment is valid for subjects other than languages and could be adopted more widely across the higher education curriculum.

Jüde, Peter: Berufsplanung für Geistes- und Sozialwissenschaftler. Oder die Kunst eine Karriere zu planen. Köln: Staufenbiel 1999.

Geistes- und Sozialwissenschaftler erfreuen sich großer Beliebtheit in Unternehmen; Verbände und auch Institutionen des öffentlichen Dienstes schätzen Geistes- und Sozialwissenschaftler, gerade weil sie flexibel und interdisziplinär ausgerichtet sind und das Studium die Freiräume bietet, Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit zu trainieren.

Das Buch stellt unterschiedliche Berufsfelder aus Wirtschaft, Medien, Kultur und Bildung vor, die den Studierenden der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer Perspektiven bieten. Der Autor diskutiert auch, wie man sich im Studium neben den notwendigen Fachkenntnissen Schlüssel- und Zusatzqualifikationen aneignen kann - nämlich durch Praktika, Weiterbildungsangebote, Nebenjobs und praxisnahe Examensarbeiten.

Junge, Hartwig und Stolpe, Harro: „Projektstudium im Projektbüro Umwelttechnik: Erfahrungsbericht über die ersten zwei Jahre. Simuliertes Ingenieurbüro an der Fakultät für Bauingenieurwesen der Ruhr-Universität Bochum“ In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003.

Die Projektarbeit ist typisch für den Berufsalltag von Ingenieuren. Neben der fachlichen Lösung des Problems stellt die Projektarbeit auch weitere Anforderungen wie beispielsweise die Zielklärung mit Auftraggebern, die Strukturierung und Planung des Projektes im Hinblick auf Termine und Ressourcen, Beschaffung von Informationen, Abstimmung mit anderen Projektbeteiligten und die Vermittlung der Ergebnisse. An der Ruhr-Universität Bochum wurde ein Projektbüro "Umwelttechnik" eingerichtet. Hier bearbeiten Studierende Projekte unter praxisnahe Bedingungen.

Die Arbeit im Projektbüro simuliert weitgehend den Arbeitsalltag in einem Ingenieurbüro mit dem Unterschied, dass weder Honorare noch Kosten berechnet werden. Der von Studierenden angefertigte Projektbericht wird bewertet unter Berücksichtigung von mehrerer Aspekten, u.a.: Erfüllung der Zielsetzung, Argumentation und Richtigkeit der Aussagen, Kreativität und Interpretation, Anwendbarkeit, Strukturierung und Aufbau sowie die Wissenschaftlichkeit und das inhaltliche Niveau. Es gibt, neben der eigentlichen Projektarbeit, auch eine projektbegleitende Lehrveranstaltung zum Thema "Planen, Sprechen, Schreiben - Projektplanung und Projektmanagement im Umweltschutz" Eine Evaluation der Einrichtung ergab, dass Studierende viele Aspekte als gut bzw. sehr gut bewerteten. U.a. schätzen sie die Anwendung von Fachwissen, Freude an der Arbeit, Kreativität, interdisziplinäres Arbeiten, Kommunikationsfähigkeit, Terminbewusstsein.

Jungkind, Wilfried und Mertens, Claudia: „Prozessmanagement: Bausteine zur Lernenden Organisation. Weiterbildungsangebot Prozessmanagement an der Fachhochschule Lippe“. In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003.

Die Fachhochschule Lippe bietet ein studien- und berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot "Prozessmanagement" an, in dem Schlüsselqualifikationen in drei Bereichen - Sozial-, Methoden- und Medienkompetenzen - vermittelt werden. Das dreisemestrigre Studienangebot gliedert sich in 16 Wochenend-Bausteine, die aber inhaltlich miteinander verbunden sind. Das Angebot enthält Veranstaltungen zu Kreativitätstechniken, Führungsaufgaben, Moderation, Präsentieren und Visualisieren, Rhetoriktraining, Interkulturelles Training etc.. Ein Zertifikat wird nach bestandenen Prüfungsleistungen vergeben. Diese bestehen zum einen aus einem Workshop, in dem die Teilnehmer eine 30-minütige Präsentation vortragen. Diese wird mit ca. 40 Punkten bewertet (Gestik, Mimik, Körpersprache, Klarheit, Blickkontakte etc...). Zweiter Bestandteil der Prüfung ist eine schriftliche Selbstreflexion (am Ende der gesamten Ausbildung).

Karakaya, Fahri und Karakaya, Fera: „Employer Expectations from a Business Education“. In: Journal of Marketing for Higher Education, 7. Jg., 1996, H.1, S. 9 16.

In a survey, 80 businesses, mostly small, ranked 13 educational attributes expected of college students with a business education. Factor analysis shows four distinct skill areas expected from an ideal business education program: research, interpersonal, basic, and quantitative skills. In general, employers expect to hire well-rounded students, with larger firms requiring more research-oriented students.

Keddie, Jean und Trotter, Eileen: „Promoting participation - breathing new life into the old technology of a traditional tutorial: a teaching note“. In: Accounting Education, 7. Jg., 1998, H. 2, S. 171-181.

In a preliminary survey staff and students identified tutorials as a medium for discussion of topics and problems but noted also the reluctance to participate actively (e.g. asking questions, discuss problem areas..). The reasons for this non-participation are various and

include dominance by one or more students, students not forming a cohesive group and too many students in a tutorial. In the described strategies to deal with those problems the authors identified the formation of small-groups, students-lead tutorials as promising. Those approaches will help impart students with personal transferable skills as well.

Kelkar, Mayuresh und Paranto, Sharon R.: Employer Satisfaction with Job Skills of Business College Graduates and Its Impact on Hiring Behavior. In: Journal of Marketing for Higher Education, 9. Jg., H. 3, S. 73 89.

The authors developed a scale to measure job-applicant skills employers perceive to be important when hiring and how employers perceive the effectiveness of business schools. In the study it was found that employers, want the same basic "core skills" (such as self-confidence and critical thinking) and this, irrespective of size and type of business. The study shows satisfaction with core skills to be the most important determinant of their inclination to hire an applicant.

Kemp, Ian J. und Seagraves, Liz: "Transferable Skills--Can Higher Education Deliver?" In: Studies in Higher Education; 20. Jg., 1995, H. 3, S. 315-328.

The rapidly changing job requirements have put the higher education institutions to place a focus on Personal Transferable skills. The article report the findings of a study conducted at Glasgow Caledonian University (Scotland, U.K) investigating the provision of transferable skills. It used 4 areas of skills: report writing, oral presentations, team working and graphical communication. Five courses were considered for this study (two technology-based, two business/management-based and one arts-based). For those courses, questions related to course provision were addressed to course organisers. Students were asked if they have received formal instruction in these skills, if they have been given help other than formal instruction in developing those skills, if the instruction, guidance and assessment have been clear and if they felt equipped to use these skills in the workplace.

26 lectures participated in the study. It emerges that the extent to which the skills were used varied from course to course. Lectures teaching the same course might base their marking of written reports almost wholly on the knowledge base content of the report with little or no regard to presentation. The majority of the lectures indicated that they explained their requirement to students.

80 students participated in the study. On the overall 39 % indicated to have received no instruction in group working, 35 % say so about graphical communication. About a quarter (27 %) have received no instruction in report writing and 17 % not in the oral presentation. The author views this a cause of deep concern and argues for a radical revision of the teaching of those skills.

Kimel, William R. und Monsees, Melford E.: "Engineering Graduates: How Good Are They?" In: Engineering Education, 70. Jg., 1979, H. 2. S. 210-212.

The article presents the findings of a survey conducted by the University of Missouri-Columbia College of Engineering. The aim of the survey was to study how well the graduates are qualified to fill the needs of their engineering employers. Various organisations were surveyed: national employers who recruit at UMC for graduates in three areas: civil, electrical, and mechanical engineering and various professional organisations. They were asked to rate the various attributes listed as most important, important, less important. They were also requested to rate the capability of the recent graduates as superior, adequate and inferior. 460 responses could be secured. The list of attributes presented included 13 items (skills as well as knowledge in specific courses): writing and speaking, structural analysis, soil mechanics and foundation, water and waste-water treatment, fluid mechanics, Computer and numerical methods, economics/finance, construction methods and equipment, law/labour/management, surveying and measurement, transportation/highway/traffic, materials; social sciences and humanities. The most important finding of the study is that the respondents overwhelmingly stressed the ability to communicate (writing and speaking) as most important, yet rated the recent graduates very deficient in this attribute.

Klinnert, Renate S.: „Literarisch-kulturelles Handeln im Hochschulunterricht“. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied; Kriftel, Berlin: Luchterhand 1997, S. 239-248.

Literarisches kulturelles Handeln ist ein Teilprojekt des Projektes "Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen" an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf.

Es wird von der Abteilung "Ältere deutsche Philologie" gestaltet und besteht hauptsächlich aus praxisorientierten Lehrveranstaltungen, die das Nachvollziehen, Beschreiben und

Analysieren kultureller Phänomene und deren aktiver Produktion auf literaturwissenschaftlicher Basis decken.

Die Veranstaltungen teilen sich in zwei Kategorien: historisch fundierte und medienorientierten Veranstaltungen. In der ersten Kategorie sind solche Veranstaltungen enthalten, bei denen die Auseinandersetzung mit der Relevanz von überlieferten, vermittelten oder auch adaptierten Mittelalterbildern in der heutigen Gesellschaft im Mittelpunkt stehen. Sie schließen z.B. Museumsbesuche ein.

Medienorientierte Veranstaltungen gehen von der alltäglichen Präsenz des Mittelalters in den modernen Medien (Romane, Filme, Computerspiele) aus und fördern die dazu notwendige kompetente Vermittlung zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Diskursen. Die Autorin stellt dazu ein Beispiel mit einer Filmkritik vor.

Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003.

Das Sammelwerk stellt beispielhaft innovative Konzepte zur Förderung von Schlüsselqualifikationen im Studium vor. Der Schwerpunkt liegt bei Veranstaltungen, die in verschiedenen Fächern an Fachhochschulen und Universitäten der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen dienen. In ihrem einleitenden Vorwort stellen die Herausgeber einen gemeinsamen Nenner bei allen zehn vorgestellten Ansätze dar: In allen kommt der partizipativen Form des Lernens und dem Praxisbezug eine große Bedeutung zu. Ferner konstatieren sie bei der Mehrheit der Ansätze das Bemühen, die Schlüsselqualifikationen verknüpft mit den Fachqualifikationen zu vermitteln. Diese fachnahe Förderung von Schlüsselqualifikationen kann letztendlich auch den Erwerb fachlicher Kompetenzen verbessern. Einzelne Beiträge werden in der vorliegenden Bibliographie dargestellt.

Knauf, Helen: „Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema“. In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003, S. 11-30.

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Ideengeschichte des Konzepts der Schlüsselqualifikationen seit ihrer Prägung durch Mertens. Ferner wird die wachsende Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die Hochschulen und Hochschulabsolventen diskutiert. Ausgehend von der Einteilung der Schlüsselqualifikationen in vier Dimensionen (Sach-, Methoden-, Selbst- und Fachkompetenz) unterscheidet die Autorin fünf Funktionen, die die Schlüsselqualifikationen erfüllen: (a) Verbesserung der Studierfähigkeit, (b) Verbesserung des Überganges von Hochschule in den Beruf; (c) Vorbereitung auf das Berufsleben, (d) bessere Bewältigung des beschleunigten Wandels von Anforderungen und (e) Orientierung in einer individualisierten Welt. Bei den Erläuterungen zum aktuellen Stand der Schlüsselqualifikationen an Hochschulen und den Strategien zur ihrer Vermittlung, stellt sie das "Prinzip der fachnahen Schlüsselqualifikationen" in den Mittelpunkt. Diese sind nicht mit fachlichen Schlüsselqualifikationen gleichzusetzen. Wenn Kompetenzen ausschließlich auf ein Fach bezogen sind, verlieren sie ihren Wert im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Fachnahe Schlüsselqualifikationen hingegen impliziert die Förderung von Schlüsselqualifikationen getrennt vom Lehrinhalt der Studienfächer.

Dies setzt auf Veränderung der bestehenden bzw. auf die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur, in der instruktionistisches Lehrverständnis durch ein konstruktivistisches abgelöst wird. Die Autorin zeigt die nötigen Schritte zur Förderung von Schlüsselqualifikationen auf.

Knauf, Tassilo: „Ein Leitbild für das eigene Studium: selbstorganisierte Gruppenarbeit in einer Großveranstaltung für Studienanfänger. Orientierungsveranstaltung im Studiengang Primarstufe am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Essen“. In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003, S. 145-164.

Veränderungen im Schulalltag verlangen nach Veränderungen in der Lehrerbildung. Vor allem besteht ein erhöhter Bedarf an Kernkompetenzen wie Offenheit und Flexibilität,

Kreativität, Problemlösefähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Lernkompetenz. Diese sind nicht in konventionellen Unterrichtsstrukturen erlernbar, sondern eher in realen Bewältigungssituationen. Am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Essen versucht man, Schlüsselqualifikationen im Rahmen einer Orientierungsveranstaltung für Studienanfänger zu vermitteln. In dieser Veranstaltung (verpflichtend für alle Erstsemester) werden vier Inhaltsschwerpunkte gesetzt: (1) Organisations- und praktische Probleme, (2) Vorbereitung auf das Praktikum, (3) Kennen lernen von Formen und Standards des wissenschaftlichen Studiums und Auseinandersetzung mit der sich wandelnden Berufsrolle der Grundschullehrer. Dabei stehen 6 Schlüsselkompetenzen im Vordergrund. (a) Kooperation, (b) Strukturierung eines Thema, (c) Präsentation, (d) Zeitmanagement, (e) Prioritätensetzung und (f) Moderationstechniken. Der Autor berichtet ausführlich über die Erfahrungen mit der Organisation und Durchführung dieser Veranstaltungen und leitet daraus ab, dass, entgegen der verbreiten Annahme, solche Veranstaltungen (mit mehr als 100 Teilnehmern) möglich sind, auch ohne den Einsatz von Tutoren.

Knight, Peter und Yorke, Mantz: Employability through curriculum. Paper presented at the EAIR Forum, 9-12 September 2001, Porto (<http://www.open.ac.uk/vqportal/Skills-Plus/documents/Employabilitythru.pdf>) (accessed November 2003).

The authors argue that employability can be embedded in any academic subject within higher education without compromising core academic freedom. They develop a model - called USEM- which combines their view on "key skills" and insights from cognitive and social psychology. USEM is an acronym made of the constitutive elements of their models: **U**nderstanding, **S**kills (subject-specific and generic), **E**fficacy beliefs (and self-theories generally) and **M**etacognition (including reflection). It includes three dimensions of employability: (1) personal qualities including self-confidence, emotional intelligence, adaptability, willingness to learn and reflectiveness. (2) core skills including numeracy, oral and written communication, listening, critical analysis, and self-management and (3) process skills including applying subject understanding, computer literacy, commercial awareness, political sensitivity, coping with ambiguity and complexity, influencing, team working and negotiating.

Krüger, Heidemarie: Organisation und extra-funktionale Qualifikationen - eine organisationssoziologische und organisationstheoretische Konzeption mit empirischen Befunden zur Bestimmung ihres inhaltlichen Zusammenhangs. Frankfurt a.M. u.a.: Lang 1988.

Die Autorin geht von der von ihr beobachteten Einteilung der Qualifikationen in fachliche Qualifikationen und "überfachliche Qualifikationen" aus und widmet sich der Klärung des letzten Typus. Diese werden in der Literatur mit verschiedenen Termini bezeichnet und unterschiedlich interpretiert. Krüger selbst nennt sie "extra-funktionale Qualifikationen". Diese Qualifikationen erfüllen eine Reihe von Funktionen: (1) aus der Arbeitsmarktperspektive sorgen die extra-funktionalen Qualifikationen für ein Gleichgewicht zwischen Nachfrage und Angebot, weil sie es der Arbeitskraft erleichtern, einen Wechsel zwischen verschiedenen beruflichen Tätigkeiten vorzunehmen; (2) aus der bildungspolitischen Perspektive wird ihnen eine Emanzipationsfunktion zugesprochen, weil sie auf die Bildung des ganzen Menschen zielen; (3) für Organisationsveränderungen stellen die extra-funktionalen Qualifikationen ein innovatorisches Potential dar; (4) extra-funktionale Qualifikationen sind Voraussetzung des Erfolgs bei Berufseinstieg und Karrieremanagement und schließlich (5) sind sie für die Zielerreichung der Organisationen von großer Bedeutung, weil sie in "undeterminierten Arbeitssituationen" das richtige Handeln erlauben. Die Autorin stellt die inhaltliche Zusammensetzung der extra-funktionale Qualifikationen dar, die sie in vier Bereiche unterteilt: (a) zweckbezogene Orientierung; (b) soziale Qualifikationen; (c) kontextbezogene Qualifikationen und (d) sozio-motorische Qualifikationen. In einer empirischen Erhebung, an der sich 42 Ökonomen beteiligten, untersucht die Autorin die Determinanten der Anforderungen an extra-funktionale Qualifikationen. In der Diskussion der Ergebnisse stellt sie klar, dass diese extra-funktionalen Qualifikationen erlernbar sind und verweist auf die Erfahrungen in der Ausbildung zum Supervisor in der Sozialpädagogik, Gruppendynamik oder Sozialtherapie als mögliche Vermittlungsform.

Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria und Ruhmann, Gabriela (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für die Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied; Kriftel, Berlin: Luchterhand 1999.

Das Sammelwerk stellt ausgewählte Beiträge zur eine Tagung "Didaktik des Schreibens an der Hochschule" vor, die im Juni 1997 an der Fachhochschule Erfurt stattfand. Ausgehend

von der Einsicht, dass Schreiben eine unverzichtbare Kompetenz (Schlüsselkompetenz) für alle akademischen Berufen ist, hatte die interdisziplinär angelegte Tagung das Ziel, neue Wege zur Vermittlung von Schreibkompetenzen an den Hochschulen zu diskutieren. Darüber hinaus wurden auf der Tagung konkrete Initiativen und Projekte zur Vermittlung von Schreibkompetenzen kurz vorgestellt. Für die vorliegende annotierte Bibliographie sind sie von großem Interesse. Es handelt sich u.a. um: das Projekt "Kreatives Schreiben" an der Rheinisch-Westfälisch-Technischen Hochschule Aachen (Ingrid Böttcher); das Schreiblabor an der Bielefelder Universität (Andrea Frank u.a.); Improving the Quality of Argument in Higher Education an der Middlesex University (Sally Mitchell); Communication Skills Center an der Universität Kopenhagen (Lotte Reinecker); das Schreiblabor an der Universität Marburg (Gisbert Keseling); das Medienzentrum, das Medienfachleute in Luzern (Schweiz) ausbildet (Daniel Perrin); das Projekt Schriftlichkeit in der Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Corinna Kaiser); das Mentorenprogramm an der Ruhr-Universität Bochum (Friederike Bergsted u.a.); den Modellversuch "Effektives Studieren" an der Ludwig-Maximilian-Universität München (Angela Giadatiello); das Projekt "Curriculum für die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben" des Goethe Instituts an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Gabriele Graefen); das Projekt "Academic Writing at the Faculty of Arts) in Groningen (Jacqueline van Kruiningen); das Schreibzentrum an der Universität zu Köln (Helga Esselborn-Krumbiegel); das Projekt "Schreibwerkstatt" an der Universität Gesamthochschule Essen (Ulrike Pospiech); das Schreibzentrum am germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum (Gabriele Ruhmann) und das Projekt "akademische Schlüsselkompetenzen" an der Fachhochschule Erfurt (Otto Kruse).

Kunkel, Lilith R. u. a.: "What Do They Know? An Assessment of Undergraduate Library Skills". In: Journal of Academic Librarianship, 22. Jg., 1996, H. 6, S. 430-434.

The findings of a study conducted by her research team at the Kent State University. The questionnaire used consisted of 15 items about students' proficiency in specific library skills, their level of comfort with library skills and the frequency with which they received assignments requiring them to use the library. 245 students participated in the study. It emerged that the level of library skills varied considerably among the respondents. The most

important predictor of library skills was the frequency with which students receive assignments requiring library research.

Especially low-level students are confused about the scope and diversity of library resources. They have difficulty interpreting the bibliographical records in the OPAC and in periodical indexes and the terminology of library research is unfamiliar to them.

Further, the results show a good level of comfort with the library use. Only 21,6 % said they were "not comfortable" with library research. The authors suggest that librarians and faculty should work closely together to introduce the students to these skills early and develop their skills incrementally through a program of course-integrated instruction.

Larkin, Jill H.: "Processing Information for Effective Problem Solving". In: Engineering Education, 70. Jg., 1979, H. 3, S. 285-288.

The paper discusses ways in which to help students solve problems effectively. The author have observer the way novice and experts approach problems in Physics and solve them. The experts use a threefold process. (1) In an expert memory, physical principles are stored in groups of principles likely to be usefully applied together (called chunk by the author). (2) After selecting a chunk, the expert applies some of the principles in it to generate a qualitative analysis of the problem. (3) In translating his qualitative analysis into quantitative relations, the expert can access and apply quickly chunks of principles, which are commonly used together. He needs not to go through the time-consuming and distracting process of independently selecting each individual principle. The author suggests teaching the processes used by the experts directly to the students.

Leckey, Janet F. und McGuigan Maureen A: "Right tracks - wrong rails : the development of generic skills in higher education". In: Research in Higher Education, 38. Jg., 1997, H. 3, S. 365-378.

Despite the growing awareness of the importance of key skills, research done in this area indicates that there is a mismatch between what employers want and what higher education appears to be providing. The Enterprise in Higher Education Initiative (EHE) have been launched in December 1987 to help among other things the development of key skills in higher education. The authors have conducted a survey at the university of Ulster to assess the impact of the EHE Initiative within the university. 1,456 full-time undergraduates students

and the academic staff were surveyed for this purpose. A list of personal transferable skills was compiled, grouping them into (1) Communication skills, (2) Problem analysis and solving; (3) Interactional skills and (4) Initiative and efficiency. Students were asked initially to indicate on a four-point scale to what extent they perceived such skills to be developed in their current course thus far. They were then requested to review the list of skills and to indicate to what extent they felt each was an important skill for them to develop through their higher education experience. Staff too was asked to indicate, on a four-point scale, the importance they felt university courses ought to attach to developing the skills in students. They were also requested to reflect on the skills and indicate to what extent they believed such skills are currently being developed in students in the university. The students and the staff ascribe equal importance to key generic skills. There is however a difference regarding their perception on to which extent some key generic skills are currently being developed. While staff believes themselves to be effective in imparting those skills, the students perceive those skills to be ineffectively fostered through their higher education experience. The author argues that the fostering of key skills must be explicitly be addressed in the curriculum.

Levchuk, John W.: “Use of Competency Based Experiential Instruction to Introduce Literature Searching Skills to Pharmacy Orientation Students.” In: *American Journal of Pharmaceutical Education*, 43. Jg., 1979, H. 2, S. 105-110.

A study was conducted at the University of New Mexico to find out best way to teach students of pharmacy the literature-searching skills. For that, two approaches were used: a competence-based experimental learning and literature-search instructional course. The aims of the study were to determine whether an instructional program in literature searching compared favourably with other components of a pharmacy orientation course and to determine whether the instruction was satisfied with the competence-based approach for teaching literature-searching skills to pharmacy orientation students. The study found out that when a competence based program is compared with a non-competence-based program, students achieve a higher levels of literature-searching performance in a competence-based program but that the instructor is more satisfied in the substitution of a competence-based program for a non-competence-based program. The authors suggest the use of both approaches to introduce literature-searching skills to pharmacy orientation students.

Leveson, Lynne: „Disparities in Perceptions of Generic Skills: Academics and Employers.“ In: *Industry and Higher Education*, 14. Jg., 2000, H. 3, S.157-164.

The author argues that the observed disparity between employer expectations and graduates' skills may be attributed to the language used in competency-based education. The term "generic skills" is not unambiguous. She shows four possible interpretations. (1) Universal (2) essential (3) common (to each specific competency and (4) a separate type of skills. She warns of the view, that the transfer of those skills from the higher education into the workplace is automatic. There are differences between the education and workplace in their view of the value of those skills. Academics view competencies from two sides: its specificity and meaning on other hand and its general applicability on the other hand. Employers tend to view competencies differently, in that they do not detach competences from the circumstances of their use, they measure them only by the results they produce.

Levy, Philippa: “Dimensions of Competence: Interpersonal Skills Development within the LIS Curriculum.” In: *Education for Information*, 10. Jg., 1992, H. 2, S. 87-103.

In the Department of Information Studies at the University of Sheffield (U.K) a new course in interpersonal skills development was introduced in the curriculum. The course was developed in response to new demands on Library Information Studies (LIS) education from within the library and information profession. Data were collected from library and other employers on the nature of their interpersonal skills requirement for staffing. From this a model was developed as a means of reflecting back to the profession its own perceptions of interpersonal skills requirements. In this model, the skills area are grouped according to our areas of activity within library organisations, identified in accordance with the major concerns expressed by the librarians surveyed. (1) Self-management (like managing time, self-development) (2) managing and supervising others career guidance, grievance interviewing, negotiating (3) team - work (delegating, leading, team building) and (4). Client interaction (public relation, public speaking, client group awareness. The course is offered about 10 sessions, an outline of which is provided in the appendix of the article.

Li, Guihua; Long; Shawna und Simpson, Mary Ellen: “Self-perceived gains in critical thinking and communication skills: Are there disciplinary differences?” In: Research in Higher Education, 40. Jg., 1999, H. 1, S. 43-60.

Critical thinking refer to the ability to think analytically and solve problems effectively and communication skills refer to the ability to write and speak clearly and effectively. The authors have conducted a survey to assess how disciplinary differences influence self-perceived gain in those skills. They make distinction between single and multi-paradigm disciplines. In single paradigm disciplines (i.e. chemistry, math, physics) all members subscribe to the same theoretical body of knowledge whereas in a multiple-paradigm disciplines (i.e education, history, psychology) different bodies of knowledge are subscribed to, by members. 694 students at a Midwestern, Research I university participated in the study. The study shows that student background characteristics and college experiences influence students' self-perceived gains in critical thinking and communication skills similarly for single- and multiple paradigm disciplines.

Littlejohn, A. H. und Macrosson, W. D. K.: “Web Authoring: Transferable Skills for Graduates of the Future”. In: Industry and Higher Education, 13. Jg., 1999, H. 4, S.277-281.

The importance of the internet in business communication has triggered a increase demand of skills in the authoring of the web pages. At the university of Strathclyde (U.K) an initiative was set up to help second year students reading for the BA in international Business and Modern Language to develop skills in communicating via the WWW. This initiative consisted of a series of task-based learning workshops covering introduction to Web page design, Graphics and HTML.

Liu, Jonathan; Srivastava, Ashok und Woo, Hong Seng: “Transference of Skills between Sports and Business”. In: Journal of European Industrial Training, 22. Jg., 1998, H. 3, S. 93-112.

The paper presents the findings of a literature review and survey conducted on the sponsorship in the U.K. It seeks to establish relevant material published, that addresses the issues of the transferability of techniques from sports to business. The literature review shows a link between both sectors for example that many organisations are currently using the style

and methods of coaching an athlete and transposing a similar type of scenario across their own companies' operational management style.

Lueddeke, George: „UK Higher Education at a Crossroads: Reflections on Issues and Practice in Teaching and Learning“. In: Innovations in Education and Training International, 35. Jg., 1998, H. 2, S. 108-116.

The author examines some of the main institutional challenges impacting on the relevance and quality of teaching and learning in higher education in the U.K in the wake of the release of the Dearing report. Selected concerns include: under-funding; mass education and quality; the demand for enhancing student employability or key skills; and the relative status of teaching within research-intensive environments.

On the key-skills issues the author concedes that employers are unanimous in their agreement that most graduates are generally poorly prepared to cope with a world that is not only moving fast but demands also meta-competencies (cognitive strategies and social skills). He argues that to meet those expectations will require a major re-thinking of how most teaching is conducted in many universities. Employability -skills can best be acquired and practiced in actual work environments, hence the increased valuing of 'sandwich' courses or the arrangements in place in the French grandes écoles where a half year is spent in industry and the other in formal classes. He argues also for efforts to embed key-skills within course content and process and the adoption of more learner-centred methods of teaching and to closely scrutinize organizational and structural arrangements (such as enhancement of workplace learning through specification and assessment of learning objectives).

Mantau, Udo: „Spielerorientiertes Lernen am Beispiel eines Marketingseminars. Wahlpflichtblock Marketing im Studiengang Holzwirtschaft an der Universität Hamburg“. In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003, S: 165-184.

Der Beitrag beschreibt ein Marketingseminar im Studiengang Holzwirtschaft an der Universität Hamburg, in dem die Vorlesung um spielerische Elemente ergänzt wird, um den Teilnehmern Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Die Veranstaltung besteht abwechselnd aus Vorlesungen, Präsentationen und Übungen. In den Übungen werden Studierende in vier

Unternehmen eingeteilt. Sie bekommen eine konkrete Aufgabe, die sie in einem halben Tag bewältigen sollen. Die Aufgaben sind in 4 Bereiche eingeteilt (1) Markt und Kunde; (2) Ziele und Fragebogen; (3) Märkte - Ziele-Produkt-Preis-Vertrieb und (5) Kommunikation. Die Gruppen führen die Aufgaben parallel durch und stehen im Wettbewerb miteinander. Der Dozent überwacht die Spielregeln, greift aber nicht in das Spielgeschehen ein. Am Ende werden die Gruppenleistungen bewertet und die Gruppen erhalten die Möglichkeit, noch einmal einzelne Ergebnisse zu überarbeiten und zu verbessern.

Mayall, Donald und Maze, Marilyn: "Toward a Taxonomy of Self Assessable Skills." In: Journal of Career Development, 11. Jg., 1985, H.4, S.263-272.

The authors have been involved in the effort to develop a comprehensive taxonomy of transferable skills enabling adults to identify their skills portfolios and which could be related reliably to a wide range of occupations. After a literature review and conceptual refinement, a list of 107 skills items was developed and they asked five experts in occupation analysis with diverse work backgrounds to rate each 25 occupations with respect to the skills items. 53 career-planning students and adults with work experience were also asked to rate themselves with regard to the 107-item list.

Based on those results a taxonomy (not reproduced in the article) of 72 items was developed.

McMillon, Helen G.: "Developing Problem Solving and Interpersonal Communication Skills through Intentionally Structured Groups". In: Journal for Specialists in Group Work, 19. Jg., 1994, H.1, S. 43 47.

A large number of students from minority social origins have attitudes and skills deficiencies that inhibit their success. The authors discuss the effectiveness of structured groups as collaborative approach to developing their problem-solving and interpersonal communication skills.

32 first-semester students college freshmen enrolled in the Lehman College Department of Academic Skills Block Program participated in the study (Half of them acted as control group). The results suggest that the structured group approach is effective in imparting those skills to students. Students in the experimental group demonstrated their ability to assess academic and social needs through group communication involvement. They were able to resolve problems of resistance to remedial courses and expressed improved self-confidence,

positive self-concept and enhancement of vocabulary skills for improved oral and written communication.

Meifort, Barbara (Hg.): Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe. Alsbach/Bergstrasse: Leuchtturm-Verlag 1990.

Das Sammelwerk enthält Beiträge der Hochschultagung "Berufliche Bildung", die 1990 in Magdeburg stattfand. Das Motto der Tagung war "Schlüsselqualifikationen. Sinn, Vermittlung, Überprüfung". Einleitende Kapitel dienen der Darstellung der Bildungsvoraussetzungen und Arbeitsbedingungen im Berufsfeld Gesundheit. Drei Autoren des Bandes widmen sich explizit der Frage nach Schlüsselqualifikationen. Becker erläutert den Begriff Schlüsselqualifikation und zeigt deren Bedeutung in der beruflichen Bildung auf. Klemens diskutiert die Schlüsselqualifikationen im Gesundheitswesen. Sein Modell geht von persönlichkeitsbezogenen Qualifikationen aus und er plädiert für deren Einbindung in die Ausbildung. Barbara Meifort sieht Schlüsselqualifikationen als extrafunktionale Qualifikationen und unterteilt sie in 5 Kategorien: (1) Fähigkeit der interaktiven Kommunikation; (2) Fähigkeit und Bereitschaft zur interaktiven Kommunikation und Kooperation mit andern Berufsangehörigen; (3) Fähigkeit zu eigenständiger Planung und Organisation der Arbeit; (4) Fähigkeit zu strukturellem und betriebswirtschaftlichen Denken und (5) Fähigkeit zu pädagogisch-didaktischer Anleitung. Aus ihrer Sicht ist ein Paradigmenwechsel nötig, um sicherzustellen, dass Schlüsselqualifikationen einen angemessenen Platz in der Aus- und Weiterbildung finden.

Mertens, Dieter. „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 07. Jg., 1974, H. 1, S. 36-43.

Ausgehend von der "unscharfen Relation" zwischen beruflicher Ausbildung und Arbeitsplatz und von der von ihm beobachteten Substitution zwischen den einzelnen Beschäftigungskategorien, plädiert Mertens für die Gestaltung der Ausbildung dahingehend, dass in ihr Qualifikationen enthalten sein sollen, die auf die Fähigkeit zur Wahrnehmung eines reichen Spektrums praktischer Tätigkeiten vorbereiten. Diese Qualifikationen bezeichnet er als Schlüsselqualifikationen. Er definiert sie als "solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbar und begrenzt Bezug zu bestimmten disparaten

praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr (a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und (b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens." Mertens fasst sie in 4 Kategorien, die er ausführlich beschreibt. (1) Basisqualifikationen, (2) Horizontalqualifikationen, (3) Breiterelemente und (4) Vintage-Faktoren.

Mertens, Dieter: „Schlüsselqualifikationen und Berufsbildung - Versuch einer Erwiderung“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4. Jg., 1975, H. 5, S. 24-25.

In einem Beitrag zu Schlüsselqualifikationen hatten Elbers u.a. für eine Weiterentwicklung des Konzepts von Mertens entlang der beruflichen Linien plädiert. Mertens in seiner Erwiderung warnt davor und argumentiert, dass dieser Ansatz das Konzept in sein Gegenteil verkehren würde. Er hält an seiner Idee fest, Schlüsselqualifikationen auf eine hohe Abstraktionsebene zu bringen.

Milne, Patricia A.: “Generic Skills, Group Work and the World Wide Web: Ingredients for a Creative Teaching and Learning Experience.” In: Education for Library and Information Services: Australia, 13. Jg., 1996, H. 3, S. 21-36

The author describes the experience in using the world-wide web to teach generic skills in the Library and Information Studies Program at the University of Canberra. The program focused on six critical skills: communication, information literacy, problem solving, teamwork, professional attributes and life-long learning. The WWW course consisted of various modules. The evaluation of the outcomes shows that a high level of satisfaction among students.

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Perspektive Beruf : Praxisinitiativen an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Referat Öffentlichkeitsarbeit 1997.

Der Band stellt die Ergebnisse einer Umfrage an den nordrhein-westfälischen Hochschulen, die im Jahr 1997 durchgeführt wurde, dar. Die Rektoren wurden gebeten, praxisbezogene Aktivitäten zu nennen, die darauf abzielen, die Berufsorientierung der Studierenden zu

fördern. In der Studie wird zwischen Einzelinitiativen und Kompaktangeboten unterschieden. Die Einzelinitiativen sind auf das Engagement einzelner Lehrender und/oder Studierender zurückzuführen, während unter Kompaktangeboten dauerhafte Einrichtungen oder von Hochschulleitungen in die Wege geleitete Initiativen verstanden werden. Bei den einzelnen Initiativen dokumentiert die Studie vier Gruppe von Maßnahmen: (1) Informationen über potenzielle Tätigkeitsfelder; (2) Vermittlung von fachübergreifenden Fertigkeiten; (3) aktives Kennenlernen der fachbezogenen beruflichen Praxis und (4) Übergangshilfe für angehende Absolventen. In den Kompaktinitiativen werden 22 Angeboten an den Hochschulen dargestellt. Von Bedeutung für die Debatte über Schlüsselqualifikationen sind vor allem die Beschreibung der Ziele und Organisation der einzelnen Initiativen, aber auch die Arbeit der Hochschulteams der Bundesanstalt, mit denen die Hochschulen meist sehr eng kooperieren.

Moczdlo, Regina: Leitfaden integrierte Projektstudien. LiPS. Alsbach/Bergstrasse: Leuchtturm-Verlag 1995.

Die Öffentlichkeit kritisiert seit einigen Jahren die Ausbildung an Hochschulen. Von Unternehmen, Verbänden, den Medien und der Öffentlichkeit wird der Mangel an den für das Berufsleben essentiellen Schlüsselqualifikationen besonders betont. Das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Baden-Württemberg hat ein Programm eingerichtet (LARS-Program), dessen Ziel, die Einführung und Erprobung innovativer Formen der Lehre an Fachhochschulen des Landes zu fördern. Im Rahmen dieses Programms führte die Fachhochschule Pforzheim das integrierte Projektstudium ein, das besonders der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und interkulturellen Kompetenzen dient. Die Autorin hat mittels teilnehmender Beobachtung und schriftlicher Befragung von Studierenden, Lehrenden und Unternehmen das Projekt evaluiert. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit in den Projekten die Schlüsselqualifikationen (und das Fachwissen) vermittelt werden. 80 % der Befragten gaben an, dass integrierte Projektstudien einen überdurchschnittlich hohen Beitrag zur Vermittlung von Methodenkompetenzen (Präsentationstechnik, Zeitmanagement, Arbeitsorganisation, Denken im Gesamtzusammenhang sowie Aufgabenstrukturierung) leisten. Der gleiche Anteil ist auch der Meinung, dass durch integrierte Projektstudien Sozialkompetenzen gefördert werden. Zu den Sozialkompetenzen zählen Toleranzbereitschaft, Teamgeist, Kommunikationsfähigkeit, sicheres Auftreten und zielgerichtetes Handeln. Auch der Beitrag zum Erwerb von persönlichen Werten (Kreativität,

Motivation) wird von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als überdurchschnittlich angesehen.

Münch, Dieter: „Der ideale Jungmanager oder: was Hochschulabsolventen draufhaben sollten“. In: Personal, 53. Jg., 2001, H. 1, S. 29-31.

Der Autor berichtet über die Ergebnisse einer Studie der "Frankfurter Allgemeine Zeitung". In der Studie wurden Personalchefs deutscher Großunternehmen zu Karrierewegen des Managementnachwuchs befragt. Im Mittelpunkt des Interesses standen ebenfalls die Anforderungen an Führungsnachwuchskräfte. 12 einzelne Schlüsselqualifikationen wurden aus den Antworten gewonnen: Überdurchschnittliche Studienleistungen bei zügigem Studium, geistige Mobilität und Offenheit, Fähigkeit zur Teamarbeit, hohes persönliches Engagement, räumliche Mobilität, internationaler Background, Mehrsprachigkeit, Führungsfähigkeit, Praxisbezug (In- oder Ausland), kulturelle Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, Kontakt-/ Kommunikationsfähigkeit, Veränderungswille.

Nabi, Ghulam R. und Bagley, David: “Graduates' Perceptions of Transferable Personal Skills and Future Career Preparation in the UK”. In: Education + Training; 41. Jg., 1999, H. 4, S 184-193.

A study was conducted among 143 graduates of the University of Central Lancashire to study how they rate their level of personal transferable skills. Three research questions were in the focus of the study: (1) how do graduates rate the importance of a range of transferable skills for their immediate short-term future (2) what is the quality of skills that graduates have acquired at the university and (3) having completed their undergraduate programmes, how satisfied do students feel about various aspects of their course and university experience.

25 transferable skills items were used and regrouped into the 3 categories: personal skills, communication skills and problem-solving skills. The study found out that

(1) most respondents tended to rate the importance of certain skills higher than their own abilities in those areas; (2) they felt least prepared in information technology; (3) women rated most skills as more important than men did; and (4) men and women rated themselves more highly in different skill areas.

Naimark, Hedwin und Pearce, Susan: "Transferable Skills: One Link between Work and Family". In: Journal of Career-Development, 12. Jg., 1985, H. 1, S.48-54.

The authors argue that in addition to thinking about problems facing individuals actively combining work and family, one should think also about competencies that can provide a potential link between workplace and home. The focus on one skill (negotiating) that is beneficial to career as well as to family life. They suggest further that other skills can be successfully adapted from the workplace in the family role (such as supervising other people's work, coping with deadline pressure, teaching methods and ideas and managing a budget).

O'Connor, Ellen Swanberg: „People Skills as a Discipline, Pedagogy, and Set of Standard Practices". In. Journal of Management Education, 17. Jg., 1993, H. 2, S. 218-227.

Although the overriding importance of communications skills is widely recognised, there is consensus about its definition and content. The author views them as "people skills".

Combining insights from linguistics and speech act-theory, she points out at three styles of communication, which are crucial to understand the acquisition of people skills. Listening ; assertiveness and persuasion.

By teaching students to apply the styles of communication, one helps them develop and apply their analytical skills (fact-finding, hypothesis building, testing etc...) as well. In the paper suggestion for classroom application are made

Orth, Helen: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied; Kriftel : Luchterhand 1999

Die Autorin zeichnet zunächst die rezeptionsgeschichtlichen Wege des Konzeptes von "Schlüsselqualifikationen" von ihrem Ursprung in der Arbeitsmarkttheorie bis zu dessen Einzug in der Hochschulausbildung nach. Dabei unterscheidet sie 4 Ansätze: die Traditionslinien überfachliche Kompetenzen (derer Einbettung u.a. in Bildungsökonomie und Curriculumtheorie), die pädagogischen Modelle, die psychologischen Ansätze und die soziologische Ansätze. Sie nimmt einen Systematisierungsversuch in Angriff und stellt verschiedene Definitionen von Schlüsselqualifikationen und deren Kategorisierung gegenüber. In dem zweiten Teil ihrer Arbeit analysiert Orth die Positionen der sozialen Akteure zum Thema Schlüsselqualifikationen. Herausgearbeitet werden vor allem die

Positionen der politischen Parteien, der Wirtschaftsverbände, der Gewerkschaften und der internationalen Organisationen. Der dritte Teil der Arbeit widmet sich der Beschreibung der Projekte und Initiativen, die an deutschen Hochschulen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sich verschieben haben. In ihrer Schlussbetrachtung spricht sie den Schlüsselqualifikationen eine größere Rolle im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess zu und zeichnet die Konsequenzen dieser Modernisierung für das Studium an deutschen Hochschulen. Schlüsselqualifikationen definiert sie als erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese Qualifikationen teilen sich in Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz und Selbstkompetenz. Zu Förderung fachnaher Schlüsselqualifikationen an der Hochschulen können vier Aspekten berücksichtigt werden : (1) Parallelisierung des Lernens im Wissenschaftsbetrieb und in der Berufswelt (2) die Vermittlung von Lernkompetenz, (3) das Angebot an zusätzlichen Trainings in Bereichen wie Rhetorik, Präsentationstechnik und (4) die Eingliederung von Reflexionselementen in den Studienverlauf.

Pabst-Weinschenk, Marita: „Förderung der Rede- und Gesprächskompetenz in einem Grundseminar zur Sprach- und Literaturvermittlung. Rede - und Gesprächskompetenz in einem Grundseminar zur Sprach- und Literaturvermittlung im Germanistikstudium an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf“. In: Knauf, Helen und Knauf, Markus (Hg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003, S. 183-200.

Die Autorin beschreibt ausführlich ein Grundseminar, in der Rede- und Gesprächskompetenz vermittelt werden. Diese, an der Germanistischen Fakultät Heinrich-Heine Universität angebotene Veranstaltung ist didaktisch angelegt. Dabei wird nicht nur der klassische Didaktikbereich "Deutschunterricht" erfasst, sondern es werden auch Theater, Museum, Medien, Betriebe, Universitäten als didaktische Handlungsfelder aufgefasst. Studierende erhalten zu Beginn der Lehrveranstaltung theoretische Grundlagen über Rhetorik. Ferner erhalten sie Unterstützung und Hilfestellung zur Vorbereitung auf einen von ihnen gehaltenen

Seminarvortrag (Referat). Bei Besprechung des Seminarvortrags wird nach einem Muster (Seminar-Feedbackbogen) vorgegangen. Er enthält folgende Beurteilungsaspekten: (1) Optik: Medieneinsatz, Visualisierung, Blick, Mimik, Gestik und Haltung; (2) Akustik: Stimme, Lautstärke, Betonung, Melodie, Tempo/Pausen, Aussprache; (3) Sprachstil: Satzlänge, Gebrauch von Fremdwörtern (4) Gliederung : Vorausschau, Absätze, Untergliederung, innere Logik und (5) Anschaulichkeit: Beispiele, Belege, Zitate, Medien etc ...

Pesches, Klaus-Jürgen und Reindel, Erich: „Strukturierung und Bewertung projektorientierter Ausbildung zur nachhaltigen Förderung von Schlüsselqualifikationen“. In: Global Journal of Engineering Education, 2. Jg., 2000, H. 2, S. 169-176.

Um die Vermittlung der von den Fachhochschulabsolventen geförderten Schlüsselqualifikationen zu erreichen, wird seit 1992 an der Fachhochschule Mannheim eine Reihe von Veranstaltungen angeboten, in denen die Teilnehmern an gemeinsamen Projekten arbeiten. Es wird viel Wert auf interdisziplinären Zusammensetzung der Teilnehmer gelegt. Am Anfang des Semesters wählen Teilnehmer gemeinsam die Aufgabenstellung (z.B. Produktentwicklung oder Systemoptimierung). In dieser Form der Lehrveranstaltungen werden folgende Bereiche trainiert: Projektplanungsmethoden, teamorientiertes Arbeiten, Kreativitätsmethoden, Vernetztes Denken, Schwachstellenanalysen, Entscheidungstechniken, Konfliktlösungstechniken sowie Zeit-, Kosten-, und Qualitätsmanagement. Der Ablauf sieht auch eine Bewertung sowohl der Projektarbeit sowie der gegenseitigen Beurteilung der Studierenden vor. Die Erfahrung zeigt, dass die in der herkömmlichen Lehre weitgehend unbekannt Situationen (Gruppendynamik, Entscheidungen, Lehrer wird zum Moderator, geringe Vorsehbarkeit der Entwicklung, schnelle Informationsbeschaffung etc ...) in einer Projektarbeit durch den Einsatz geeigneter Methoden anwendbar ist.

Queeney, Donna S.: “Redefining Competency from a Systems Perspective for the 21st Century”. In: Continuing Higher Education Review, 61. Jg., 1997, S 3- 11.

Traditionally competency has been individual-specific, based on the individual practitioner. It is viewed as having three components: knowledge, skills and performance abilities. Knowledge consists of the body of information that a practitioner of a specific profession is expected to master. Skills enable a practitioner to use that knowledge to perform certain tasks

and performance abilities refer to the application of knowledge and skills in the practice setting, incorporating judgement to deal with actual situations. The professional practice however is changing and alongside with it the concept of competence. Mastery of knowledge, skills, and abilities is no longer a sufficient guarantee of competent practice. Behavioural and cross-professional capabilities for effective teamwork should also be considered in the design, delivery, and evaluation of continuing professional education

Randall, Kathleen: „Desired Competencies of the Chief Student Affairs Officer as Perceived by College Presidents”. In: College Students Affairs Journal, 11. Jg., 1992, H. 3, S. 54- 61.

The author examined desired competencies of chief student affairs officer. 149 college presidents at four-year institutions were surveyed. The study shows that institutional presidents perceived that personal and interpersonal skills were competencies most desired in chief student affairs officer. Respondents ranked integrity as top competency, followed by commitment to institutional mission, conflict resolution skills, decisiveness, and motivation.

Rössler, Uwe und Ackerschott, Harald: „Förderung von Schlüsselqualifikationen. Ein integrierter Ansatz zur Entwicklung von Handlungskompetenz im Vertriebsmanagement“. In: Die neue Hochschule, 2000, H. 2, S. 11-13.

Veränderungen in Marktbeschaffenheit und der Einzug der neueren Informations- und Kommunikationstechnologie stellen Vertriebsmitarbeiter und Führungskräfte vor neue Herausforderungen. Am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Bielefeld eine Veranstaltung angeboten, die einer integrierten Förderung der verschiedenen Kompetenzen bei Studierenden zum Ziel hat.

Das Spektrum der Handlungskompetenzen teilt sich in vier Facetten: Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Personal oder Ich-Kompetenzen. Verschiedene Lehrmethoden werden eingesetzt um diese unter diesen Facetten subsumierten Kompetenzen zu vermitteln: Lehrgespräch, Rollenspiel-Verkaufsgespräch, Planspiel, Gruppenarbeit, Präsentation, Literaturstudium, Computer-based Training, Learning by doing and Feed-Back Methode. Die Einstellung der Studierenden dieser Veranstaltung gegenüber ist überwiegend positiv.

**Roth, Klaus-Hinrich: „Fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen in der Germanistik.“
In: Welbers, Ulrich (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform.
Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied; Kriftel,
Berlin: Luchterhand 1997, S. 214-219.**

Der Beitrag beschreibt das Konzept der germanistisch-fundierten Schlüsselqualifikationen.

Das Konzept entstand aus den Überlegungen zur Studienreform. Dabei wurden versucht die Vorstellungen zur gesellschaftlichen und kulturellen Funktionen des Faches Germanistik mit der beruflich bedeutsamen Verhaltens- und Handlungsdispositionen der Studierenden zu verbinden. Im allgemeinen werden Schlüsselqualifikationen als folgende Haltungen und Fertigkeiten definiert (1) sich besinnen können und entsprechend besonnen handeln zu wollen (2) kommunizieren wollen und dabei über die Zäune schauen können, (3) divergierende Interessen (fachlich, politisch, moralisch ..) wahrnehmen und untereinander vermitteln können (4) inhaltliche Positionen verändern und wieder fundieren und festigen wollen (5) geltende Normen und Werten relativieren und neu vereinbaren können. In den Überlegungen zu fachlich-fundierten Schlüsselqualifikationen wurden aus einer umfangreichen Liste wichtiger gesellschaftlich- und berufsbezogene Schlüsselqualifikationen diejenigen ausgewählt, die eine offenkundige und im einzelnen auch genauer definierbare fachliche Nähe zur Germanistik aufweisen. Zudem wurden aus den germanistischen Forschungserträgen diejenigen herausgegriffen, die für die ausgewählten Schlüsselqualifikationen von Bedeutung sind. Zu deren Vermittlung werden Lernformen ausgewählt, die nicht nur theoretisch-konzeptionellen am geeignetesten erscheinen, sondern auch in modellhaften Handlungssituationen den Bezug auf beruflichen Tätigkeitsfelder verdeutlichen.

Das Konzept, das aus diesen Überlegungen entstand, sieht Kommunikations- und Verständigungsfähigkeit und medienbezogene Gestaltungs- und Vermittlungskompetenzen als den zentralen germanistisch fundiert Schlüsselqualifikationen an, die ihre Basis in den (germanistischen) Theorien der Schriftlichkeit, der Verständlichkeitsforschung sowie in Theorien der Gesprächs- und Sprechfähigkeit wie auch der sprach- und literaturbezogenen Darstellung, Inszenierung und Vermittlung finden. Zur deren Vermittlung setzt das Konzept auf verschiedenen Formen der Erkundung, der Projektarbeit und des Plan- und Rollenspiels.

Rudow, Bernd und Burger, Carola: „Schlüsselqualifikationen für Führungskräfte“. In: Personalwirtschaft. Zeitschrift für erfolgreiches Personalmanagement, 1999, H. 5, S. 14-18.

An einer Studie zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs von Führungskräften in Sachsen-Anhalt beteiligten sich 400 mittelständische Unternehmen. Ein besonderer Augenmerk galt dabei den Schlüsselqualifikationen, die in 4 Kategorie zusammengefasst wurden. Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Persönlichkeitskompetenz und Fachkompetenz. Vor allem besteht großer Bedarf in der Weiterentwicklung der Methodenkompetenz (41,9 % der befragten Firmen), und am geringsten ist der Bedarf bei Sozialkompetenz (27,4 % gaben hier geringen oder sehr geringen Bedarf an).

Rüffert, Peter und Buttler, Friedrich: Flexibilität - Ein Konzept für Studienreform ? Opladen: Westdeutscher Verlag 1985 (Reihe: Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen).

Die Autoren gehen der Frage nach, wie die immer wieder auftretenden Abstimmungsprobleme zwischen der Hochschulausbildung und dem Arbeitsmarkt durch Flexibilisierung erleichtert werden können. Sie stellen die Existenz von rigiden Strukturen im Bildungs- und Beschäftigungssystem fest. Das Flexibilitätskonzept ist vieldeutig und deckt viele (z.T.) konkurrierende Ansprüche im Rahmen der Studienreform ab. Die Autoren untersuchen verschiedene Ansätze: (1) Flexibilisierung der Bildungsinhalte; (2) Flexibilisierung der Tätigkeitsfelder und (3) der Ansatz von Schlüsselqualifikationen. Die Autoren plädieren für die Einführung von gestuften Studiengängen, die aus ihrer Sicht das Flexibilitätspostulat umsetzen lässt.

Schellberg, Klaus-Ulrich und Meyer, Katrin: „Qualifikationsanforderungen an Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. Ergebnisse einer Befragung von Führungskräften im Sozialbereichen“. In: Sozialmagazin, 23. Jg., 1998, H. 2, S. 25-30.

Der Artikel stellt die Ergebnisse einer Befragung von Führungskräfte in sozialen Organisationen dar. Die Studie widmete sich vornehmlich der Frage nach ihre Qualifikationsanforderungen und Einstellungskriterien und ca. 200 Personen nahmen daran Teil . Den Befragten wurden u.a. eine Liste von insgesamt 25 Schlüsselqualifikationen vorgelegt, bei denen sie auf eine Bedeutungsskala (wichtig, nicht wichtig) zu werten hatten.

Die Studie zeigt, dass "Belastbarkeit", Einfühlungsvermögen, Selbstständigkeit, Teamarbeit, Flexibilität, Verlässlichkeit und Kommunikationsfähigkeiten als sehr wichtig von den Befragten geschätzt wurden. Hingegen Allgemeines Interesse, Allgemeinwissen, weltanschauliche Orientierung, Äußeres, Aufstiegstreben, eigener PKW und Orts- und Umgebungskennntnisse wurden nicht wichtig beurteilt. Die Autoren schreiben, dass, obwohl sie keine Erhebung über die Realität an den Hochschulen durchgeführt haben, sie doch eine Diskrepanz zwischen der von der Praxis geforderten und in der Hochschule im Rahmen der Persönlichkeitsbildung vermittelten Schlüsselqualifikationen vermuten.

Schlafke, Winfried: "Das Konzept der Schlüsselqualifikationen: Förderungen der Wirtschaft - Herausforderungen für die Hochschulen." In: Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.). Zwischen den Fächern - über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. 1998. Opladen: Leske u. Budrich, S. 187- 198

Der Autor sieht die künftige wirtschaftliche Entwicklung als durch drei Entwicklungen gekennzeichnet: Globalisierung der Märkte, technologischer Wandel und zunehmender Wettbewerbsdruck. Diese globalen Entwicklungsformen verändern die Anforderungen an die Qualifikationen der Mitarbeiter. Dadurch rücken auch drei Qualifikationsformen in den Vordergrund: Problemlösungskompetenzen, Soziale Kompetenz und Lernkompetenz. Der Autor plädiert für die Veränderungen der Studienangeboten. Das Fachwissen sollte so aufbereitet werden, dass durch die Form der Wissensvermittlung die jeweiligen Schlüsselkompetenz mittrainiert werde.

Der Autor geht auf eine, vom Institut der deutschen Wirtschaft durchgeführte Studie (unter 831 Dekane und Fachbereitleitern) ein. Sie wurden über die Formen der Kooperationen mit Unternehmern bei der Ausbildung befragt.

Der Autor geht insbesondere auf eine Form der Kooperation ein: die so genannten kooperativen Seminare. Diese unterschieden sich in zwei Kategorien: (1) Seminare, die inhaltlich gemeinsam von Hochschullehren und Unternehmensvertretern aufbereitet werden und (2) Seminare, die zwar ausschließlich an den Hochschulen vorbereitet werden, bei denen aber Problempräsentationen und Problemanalysen von Professoren und Unternehmensvertretern gemeinsam mit den Studierenden durchgeführt werden.

Shepherd, Ifan D. H.: “Work Experience: Who Needs It? In: Journal of Geography in Higher Education”, 22. Jg., 1998, H. 1, S. 135-45.

The author questions some of the assumptions and practices defining most work experience programs in geography. Not only are workplaces biased environments for the acquisition of supposedly generic skills, but other venues (including university campuses) are at least as effective in providing students with such assets. In his view most workplaces operate within such a specific function that they limit the acquisition of generic skills. It is noted that the transferability of skills is still largely an untested assumption, that many students do not have the opportunity while working to reflect on their acquisition of skills, and that many mature-aged students do not want to return to work in order to improve their personal skills. The author concludes that most work experience is still largely about work, that our assessment of the skills outcome of such experience leaves a great deal to be desired, and that transferable personal skills can just as effectively be acquired in other contexts.

Smart, John und Hagedorn, Linda: “Enhancing Professional Competencies in Graduate Education”. In: Review of Higher Education, 17. Jg., 1994, H. 3, S. 241-57.

The graduate education has been criticized for its alleged excessive narrowness at disciplinary level, insufficient emphasis on academic research and scholarship and overemphasis on encyclopaedic knowledge. No studies are available however on the way to remedy to the situation and suggestions for changing educational strategy have no empirical grounds. The authors report findings of a study assessing the relationship between educational strategies and learning outcomes in graduate and professional education. 479 doctoral students at an unnamed Research I university were surveyed for this purpose. Four professional competences domain were considered: thinking competencies, decision competencies, valuing competencies and acting competencies. It was the aim of the study to examine their relationships to four educational strategies: divergent, assimilative, convergent, accommodative.

The study shows that student' perceptions of their development in human relations, reflective thinking and research competencies are related to the types of educational strategies they perceive their doctoral programs as employing. The authors see the result as offering directives in the search for ways to improve graduate education. Designing curriculum and

implementing teaching strategies that are most highly related to desired learning outcomes could enhance student growth and development.

Smith, David u. a.: “Personal Transferable Skills and the Job Demands on Graduates”. In: Journal of European Industrial Training, 13. Jg., 1989, H. 8, S. 25-31.

255 graduates with business degrees rated the importance of problem-solving, communication, and interpersonal skills to their current jobs. It is shown that not all graduates need the same skills profile. The resulting recommendations for employers include identifying precise skill requirements attending to the motivating potential of jobs.

Tait, Hilary und Godfrey, Helen: “Defining and Assessing Competence in Generic Skills”. In: Quality in Higher Education, 5. Jg., 1999, H. 3, S. 245-253.

The growing number and heterogeneity of the student population has led to the view, that students may benefit from receiving explicit training in study skills. At Napier University (Scotland. U.K) a initiative have been launched to impart student with learning skills. All first-year students are to be given compulsory and explicit help in five generic skills: study skills, information skills, information technology, mathematics and communication.

The author describes this initiative and argues that differing needs and expectations of various disciplines and courses and of diverse student population groups could hamper the expectations to this program. Further, the adopted assessment approach (effective learning portfolio) poses serious practical problems.

Tizard, Jenny: „Problems of Integrating Core Skills Development with Vocational Learning: A Case Study in Engineering”. In: Vocational Aspects of Education, 47. Jg., 1995, H. 1, S. 87-97.

The author describes an institutional based research project studying the problems encountered by British engineering tutors in assessing core skills required for General National Vocational. 15 Tutors and 50 students were contacted during the course of the study. The assessed skills are communication, numeracy, information technology, problem solving, working with others and improving own learning and performance. Requiring engineering tutors to assess the skills did effect a change in attitude in most tutors towards taking responsibility for their students' skill development. Students felt they needed more

information and examples of what they were supposed to do, and more feedback on how to improve their performance.

Vasil, Latika: „Social Process Skills and Career Achievement among Male and Female Academics”. In: Journal of Higher Education, 67. Jg., 1996, H. 1, S. 103-114..

A study (n=397) examined gender differences in self-efficacy beliefs for social process skills important in academic careers, and the relationship of social process self-efficacy to career achievement. Males were found significantly more confident than females for social process skills, before controlling for experience, academic rank, field, and institution. Social process self-efficacy explained some variance in research productivity.

Wannewitz, Birgit: Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft - ein integratives Modell zur Verbesserung der Berufseintrittschancen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag 1999.

Geisteswissenschaftler sind gegenüber Absolventen anderer Fächer bei der Stellensuche in der freien Wirtschaft häufig benachteiligt.

Anhand umfangreicher Quellenanalysen und Unternehmensbefragungen zeigt die Autorin, dass Wirtschaftsunternehmen bei der Personalauswahl Geisteswissenschaftler kaum berücksichtigten. Wenn es dennoch zu einem Bewerbungsgespräch kommt, zeigt sich dass, Geisteswissenschaftler vor allem durch ihre Schlüsselqualifikationen einen bedeutenden Beitrag zum Unternehmenserfolg leisten können. Die Autorin ist der Ansicht, dass es für Geisteswissenschaftler wichtig ist, rechtzeitig während des Studiums unternehmensrelevante Kenntnisse zu erwerben, um sich später von den Mitbewerbern abheben zu können.

Watts, Catherine und Pickering, Angela: “Pay as You Learn: Student Employment and Academic Progress”. In: Education + Training, 42. Jg., 2000, H. 3, S.129-134.

Students are increasingly getting involved in paid employment during term. Concerns have been raised that this may affect academic progress. On the other hand, the work experience is said to impart them with transferable skills and thus enhance their employability. Nine undergraduate students who work part time have been interviewed about the negative and positive effects of their part-time work. The students confirm the positive effect such as acquisition of transferable skills, enhanced employability, increased confidence in the world

of worth and the improvement of organisational and time-management skills. Negative effects centred on the degree to which employment and academic responsibilities produced a conflict of interests. The conflict was said to result in feeling of pressure and a sense of being pulled in two directions.

West, John: „Higher Education and Employment: Opportunities and Limitations in the Formation of Skills in a Mass Higher Education System”. In: Journal of Vocational Education and Training, 52. Jg., 2000, H. 4, S. 573-588.

The author sees a consensus in the view that higher education should (where it is possible) perform the function of preparing at least some of its graduates for employment. He distinguishes two approaches that have been adopted as deliberate policies to meet this challenge: namely the approach of enhancing employability skills through imparting generic transferable skills and the concept of professional formation. The second model seeks to foster specific links between higher education and occupational groupings, involving a usually implicit, but sometimes quite explicit compact, whereby students taking a particular, regulated or jointly agreed course are given labour market preference in terms of entry to a profession. The author concludes that a revival of the professional model of interaction between higher education and the labour market may have more prospect of success under modern conditions than the pressing too far of 'employability' skills within higher education.

Whitston, Kevin: “Key Skills and Curriculum Reform”. In: Studies in Higher Education, 23. Jg., 1998, H. 3, S.307-31.

"Key skills" are supposed to compensate for early specialization in school and make education more relevant to work. The author argues that if those goals are to be met, a simple addition of key skills in the curriculum will not be enough. A more radical curriculum is required. At first level, the approach in schools could be changed to provide a broader, modular curriculum leading to a new school-leaving certificate of competence. Higher education too, might use the modular format to provide a wider range of courses and qualifications with some key skills integrated in some modules, and others provided separately in the context of the educational programme as a whole.

Whittemore, C. T.: “Teaching Interpersonal and Transferable Skills to Students of Agriculture: A Case Study”. In: European Journal of Agricultural Education and Extension, 1, Jg., 1995, H. 4, S.87-105.

The author report the findings of an evaluation of project aiming at teaching interpersonal and transferable skills to students of animal science at the university of Edinburg.

70 students participated on a voluntary basis in course programme on interpersonal and transferable skills. The course was divided in two parts and was conducted on a basis of 1 hour per-week. The first part aimed at developing communication skills useful during the final year and in subsequent employment. It included: talking in public, presentation and questioning skills, working in groups, media presentations, planning a sampling programme, planning an experiment, collection and manipulation of data, presentation of results, writing reports and scientific papers. The objective of the second part was to provide an opportunity to refine students' skills in analysis, questioning and argument by discussing current topics about which graduates would be expected to have an opinion. Nine topics relating to issues such as world hunger and wealth, distribution, ethics, utilisation and management of resources, global warming and tropical forests, environmental pollution, science in society and genetic engineering were included. The evaluation of the programme shows a change of attitudes and skills before and after the course. In particular most students found the course useful in improving oral communication and listening skills and understanding of teamwork.

Wildt, Johannes: “Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen - Leitmotiv der Studierreform?“ In: Welbers, Ulrich (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Lucherhand 1997, S. 198-213.

"Schlüsselqualifikationen" sind Bestandteil des bildungspolitischen Diskurses. Dies verdanken sie dem metaphorischer Charakter ihrer Bezeichnung, der es erlaubt, eine weite Spannbreite von Bedeutungen, Konnotationen und Inhalten abzudecken.

Man sieht darin nicht nur eine Antwort auf den sozialen Wandel, sondern auch auf die rasanten Veränderungen der die Arbeitswelt unterworfen ist. Der Autor findet einen größeren Konsens darüber, wie die Schlüsselqualifikationen in der komplexen Struktur der menschlichen Handlungskompetenz einzuordnen sind, stellt jedoch fest, dass in den didaktischen Konzepten zur Förderung von Schlüsselqualifikationen die Inhalte relativ

beliebig bleiben. Er plädiert bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für einen diversifizierten Ansatz, der sowohl learning by doing, Projektarbeit und reflexives Lernen beinhalten sollte.

Wisniewski, Mary Ann: “Leadership Competencies in Continuing Higher Education: Implications for Leadership Education”. In: Journal of Continuing Higher Education, 47. Jg., 1999, H. 1, S. 14-23.

Rapid changes in the higher education has increased the pressure on the administrative personal of higher education institutions to expand their leadership competences. Participants in an administrative leadership program at the university of Wisconsin-Extension have been asked to reflect on a number of critical incidents in which they felt their leadership was particularly effective. They were asked to describe why the incident occurred (and how) and which abilities and ideals were involved in successfully mastering it. A leadership competencies model was generated by organizing the leadership abilities which were grounded in the critical incidents into categories. The model incorporates seven competencies for effective leadership in continuing higher education. (1) A core set of values and Vision (2) effective communication, (3) reflection and analysis, (4) a positive climate, (5) facilitation and collaboration , (6) problem-solving and risk taking and (7) perseverance.

On the basis on this model a course programme is leadership competence was developed. It is a twelve-session course an outline of which is provided in the article.

Woods, Donald R. et al: “Major Challenges to Teaching Problem Solving Skills”. In: Engineering Education, 70. Jg., 1979, H. 3, S. 277-284.

The authors have developped a model of problem-solving skills for engineering students. They collecet data from wide varitety of sources for this purpose including protocols of an expert problem-solver tackling a range of problems (from freshman physics to open-ended trouble shooting nad design); protocols used by about 200 novices solving trouble-shooting problems. From these studies set of notes on problem solving that could be used in teaching was developed and faculties were surveyed to see if they use them.

In this study they report a third data-collection strategy : the observation of a volunteer. The Principal author enrolled in 1974 as freshman in chemical engieneering and attended all required classes along with the students. In this way he observed the explicit problem-solving

training the students were getting and he knew exactly what basic knowledge the students were expected to possess in order to solve the homework assignments. He followed the same group of their program and "graduated" in spring 1978.

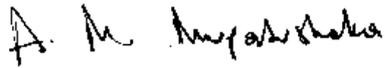
The article describes 8 challenges to teaching problem solving. Some challenges consist of familiarizing the students with the expectations and uniqueness of the environment in which they are to solve the problems.

Woschnack, Ute und Frischknecht, Peter M.: „Schlüsselqualifikationen vom Arbeitsmarkt verlangt! Von der Hochschule gelehrt? In: Personal, 2002, H. 10, S. 26-30.

Die Autoren definieren Schlüsselqualifikationen als Kompetenzen jenseits des Fachwissens. Diese werden in den Stellenanzeigen zum Beispiel immer wieder verlangt. Wichtig ist allerdings eine Abstimmung zwischen den Anforderungen der Praxis und dem Angebot der Hochschulen. Die Autoren stellen ein Modell vor, in dem auf beide Seiten eingegangen wird (a) Wie können die Schlüsselqualifikationen an Hochschulen vermittelt werden? (b) welche Schlüsselqualifikationen können Personalverantwortliche von Hochschulabsolventen erwarten? Sie stellen den Aspekt der Vermittelbarkeit in Mittelpunkt und unterscheiden demnach die Schlüsselqualifikationen in drei Bereichen (Grundfähigkeiten wie z.B. Lesen und Schreiben, EDV, Sprachen und Fachwissen sind zwei weitere Bausteine die neben den Schlüsselqualifikationen stehen). Nach der Grad der Schwierigkeit der Vermittelbarkeit lassen sich die Schlüsselqualifikationen folgendermaßen einteilen : (1) Persönlichkeit wie Umgang mit Wertsetzungen, eigene Initiative entwickeln, flexibel auf Situationen reagieren. Dieser Aspekt schwer vermittelbar. Hingegen relativ einfach bzw. nicht schwierig zu vermitteln sind (2) fachübergreifendes Wissen wie Problemlösungsfähigkeit, kritisches Urteilvermögen und (3) sozial-kommunikative Kompetenzen wie Moderation, Präsentation, Teamarbeit, Berichte schreiben, Kooperation mit nicht Fachleute. Anhand des Studienganges Umweltnaturwissenschaften der ETH Zürich zeigen sie auf, wie die Schlüsselqualifikationen in das Studium integriert werden können.

12 Anhang: Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt und andere als die, die in der Dissertation angegebenen, Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren verwendet worden.



Alexis – Michel Mugabushaka