

Kompetenzen als Zielsetzung von Weiterbildung

Christiane Zeuner

Zusammenfassung

Diskussionen um die Aneignung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen haben nicht nur in Deutschland ihren Ausgangspunkt in den gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen in den 1970er Jahren. Als Konsequenz aus dem Wandel der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft wurden zunächst für die Berufsbildung „Schlüsselqualifikationen“ vorgeschlagen, über die im Rahmen der Ausbildung transferierbares und zeitunabhängiges Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden sollten. Diese Überlegungen wurden fortgeführt in Konzepten zu Kompetenzen, deren Spektrum von der Vermittlung verwertbarer Qualifizierungsansprüchen bis zur Aneignung von Bildung im emanzipatorischen Interesse reicht. Ziel des Beitrags ist es, dieses Spannungsfeld aufzuzeigen, um einen kritischen Umgang im praktischen Einsatz der jeweiligen Konzepte anzuregen.

„Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt. Gleichgültig, wann, wo und wie Kompetenzen erworben werden, fest steht, sie ermöglichen es dem Menschen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen. Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig machen“ (Johannes Weinberg 1996, S. 213).

Weinbergs Definition von Kompetenzen stellt, bildungstheoretisch interpretiert, die personale Entwicklung des Individuums in den Vordergrund mit dem Ziel gesellschaftlicher Partizipationsfähigkeit vor dem Hintergrund unterschiedlichster Fähigkeiten und Kenntnisse. Einen abstrakteren Begriff von Kompetenz vertreten Erpenbeck und Heyse, bei denen die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen im Vordergrund stehen: „Kompetenzen werden von Wissen *fundiert*, durch Werte *konstituiert*, als Fähigkeiten *disponiert*, durch Erfahrungen *konsolidiert*, auf Grund von Willen realisiert.“ (Erpenbeck u. a. 2007, S. 163. Hervorhebungen im Original, C. Z.)

Die Zitate zeigen die Spannbreite, innerhalb derer Kompetenzen diskutiert werden: von einem kritisch oder bildungstheoretisch begründeten Bildungsbegriff über einen funktionsbezogenen Qualifikationsbegriff bis hin zu psychologisch begründe-

ten Kompetenzen im Hinblick auf (Selbst-)Lernprozesse. Diskussionen und Projektversuche, die Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung sich stets von neuem ergebender Aufgaben im Arbeits- und Lebenszusammenhang betreffend, werden seit Jahrzehnten in Deutschland und anderen Ländern geführt. Ausgangspunkt der Vorschläge und daran anschließenden Debatten zur Kompetenzentwicklung waren gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen in den 1970er Jahren. Internationalisierung (Globalisierung) des Weltmarktes, die Entfaltung von Hochtechnologien, die Durchsetzung neuer Technologien und die Digitalisierung führten zu Veränderungen der industriellen Produktion, neuen Organisationsmethoden und damit zu einer Verlagerung und teilweisen Verdrängung der menschlichen Arbeitskraft. Als Konsequenz aus diesen Entwicklungen entstanden zunächst in der Berufsbildung Überlegungen, wie transferierbares und zeitunabhängiges Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden könnten. Diese Vorschläge wurden unter dem Stichwort „Schlüsselqualifikationen“ zusammengefasst.

Die neue politische Ordnung in den 1990er Jahren und die Folgen der politischen und ökonomischen Transformationsprozesse für die Menschen im Osten Deutschlands führten in Berufs- und Weiterbildung zu Entwürfen von „Kompetenzen“. Sie wurden bewusst von Qualifikationen abgegrenzt, die vorrangig von außen über das institutionalisierte Berufsbildungssystem definiert werden. Kompetenzen gelten als personenbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich die Menschen im Laufe ihres Lebens nicht nur in formalen Bildungsgängen angeeignet haben, sondern auch in informellen Lernzusammenhängen. Während Kompetenzen in diesem Zusammenhang durchaus Bezüge zur Bildung im Sinne von Aufklärung und Mündigkeit zeigen, wurden sie in der weiteren Entwicklung in den 1990er Jahren immer stärker instrumentell strukturiert: Kompetenzentwicklung wurde erklärtes Ziel der betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

Einen Kontrast zu den bildungsökonomisch begründeten Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen bilden die Konzepte der „kritischen Kompetenzen“ von Karlheinz Geißler (1974) und Oskar Negt zu den „gesellschaftlichen Kompetenzen“ (1986). Konzeptionen, die im Sinne einer emanzipatorischen Bildung personale Entwicklung und politisch-gesellschaftliche Handlungsfähigkeit unterstützen sollen, bei Geißler dezidiert in Bezug auf die berufliche Handlungsfähigkeit und Identitätsentwicklung, bei Negt stärker in Bezug auf die politische Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit sowie auf die Entwicklung gesellschaftlicher und sozialer Solidarität.

Angesichts der zirkulären Debatte um Kompetenzen, deren Referenzrahmen der gesellschaftliche Wandel und in seiner Folge Veränderungen in Arbeitswelt und Arbeitsorganisation auf der einen Seite und die Rolle der Menschen vor allem als Arbeitnehmer/innen in diesem Prozess auf der anderen Seite ist, wird sich der Beitrag mit der Frage auseinanderzusetzen, mit welchen Zielsetzungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Aneignung von Kompetenzen erfolgt, welches Interesse an ihrer Vermittlung besteht und wie die formulierten Erwartungen eingelöst werden können. Der Beitrag soll zeigen, wie theoretisch unterschiedlich begründete Konzeptionen zu Kompetenzen Zielsetzungen von Praxis begründen können.

Wandel der Arbeit

Die Entwicklung von Konzepten zu Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen wird in der Regel mit dem Wandel des ökonomischen Systems, beschleunigt durch Modernisierungs- und Internationalisierungsprozesse im Rahmen von Globalisierung und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt, begründet. Arbeit ist zum einen unverzichtbar, um die materiellen Bedürfnisse menschlichen Lebens zu befriedigen, zum anderen führt sie zur Entwicklung und Sicherung personaler und sozialer Identität und damit zu gesellschaftlicher Anerkennung. Arbeit hat in modernen Gesellschaften unterschiedliche Bedeutungen, je nach Klassenzugehörigkeit wird sie erlebt als (Selbst-)Ausbeutung und Entfremdung oder als Instrument der Selbstverwirklichung. Im Zusammenhang mit der vielfältigen Kompetenzdebatte ist die Entwicklung von Arbeit in der Transformation von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft relevant, da andere Formen der Arbeitsorganisation und Inhalte neue Anforderungen an die Erwerbstätigen stellen (vgl. Faulstich u. a. 2008).

Die veränderten Arbeitsstrukturen werden heute in der Soziologie unter dem Stichwort „Entgrenzung“ von Arbeit diskutiert, deren Folgen vor allem im Hochlohnbereich die Aufweichung arbeitsrechtlicher Verbindlichkeiten, berechenbarer Arbeitszeiten unter gleichzeitigen Verfügbarkeitsansprüchen sind – bedingt durch die erweiterten Möglichkeiten der Kommunikation, andere Formen der Kontrolle der Arbeitstätigkeit, teilweise Aufhebung der Trennung von Arbeit und Freizeit. Einhergehend damit wird eine „Subjektivierung“ bzw. Autonomisierung der Arbeit konstatiert, die stärker auf Eigenverantwortung und Selbstorganisation setzt und die innerbetrieblich zu marktähnlichen Auftragsbeziehungen führen kann (Lohr u. a. 2005). Diese neuen Arbeitsorganisationsformen finden im Rahmen konventioneller Beschäftigungsverhältnisse in Gruppenarbeit, Zielvereinbarungen, Center-Konzepten (Profit-, Cost-Center, Intrapreneur-Modelle), hochflexibilisierten Arbeitszeiten und neuen Formen von computervernetzter Heim- und Mobilarbeit ihren Ausdruck. Im Zusammenhang betriebsübergreifender Arbeitsbeziehungen zeigen sich Formen der Auslagerung von Arbeit auf Scheinselbständige, Kooperationen mit Selbständigen, virtuelle Betriebe usw. (vgl. Prongratz u. a. 2004, S. 10).

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung

Modernisierungsprozesse und technologische Entwicklungen, die zu einem Wandel der Arbeit führten, lösten in den 1970er Jahren Diskussionen über transferierbare Qualifikationen in der Berufsbildung aus. Die Annahme, dass die Veränderungen der Arbeit und die gleichzeitige Ausweitung des Wissens ständiges Weiterlernen und die Anpassung von Qualifikationen erfordern würde, führte auf einer abstrakteren Ebene zu internationalen Diskussionen über lebenslanges Lernen (vgl. Schreiber-Barsch u. a. 2007) und auf einer konkreteren Ebene zur Entwicklung von „Schlüsselqualifikationen“.

Sie wurden 1974 von dem Bildungsökonom Dieter Mertens definiert und begründet. Im Wesentlichen ging es um die Frage, welche Fähigkeiten die Menschen

brauchen, um zukünftige Lebens- und Arbeitssituationen bewältigen zu können. In diesem Sinn sollten Schlüsselqualifikationen übertragbares Wissen und Fertigkeiten vermitteln, das situationsunabhängig anwendbar und transferierbar ist. Mertens Handlungsbegriff beruht auf menschlicher Urteilsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Reflexivität, mit dem Ziel, Zusammenhänge zu erkennen und dadurch (berufliche) Veränderungen bewusst handelnd bewältigen zu können. Mertens benennt dazu vier Typen von Schlüsselqualifikationen: Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitenelemente und Vintage-Faktoren (Mertens 1974, S. 567). Die Relevanz dieser Schlüsselqualifikationen zeigt sich vielfältigen Umsetzungsversuchen im Bereich der Berufsbildung (vgl. Arnold u. a. 2006). Mertens betonte, dass die berufliche Tätigkeit im Kontext von Betrieb, Ökonomie und Politik zu sehen ist: „Schlüsselqualifikationen sollen beileibe nicht nur als Anpassungsinstrument verstanden werden. Sie sind vor allem auch die qualifikatorische Grundvoraussetzung für die Gestaltung unserer Welt“ (Mertens 1988, S. 44). – Ein Aspekt, der bei der Debatte um effizienzorientierte Kompetenzen weitgehend verloren gegangen ist.

Kritik an dem Konzept der Schlüsselqualifikationen bezog sich vor allem auf ihre kognitive Schwerpunktsetzung und ihre Anbindung an formale Qualifizierungen, so dass in den 1990er Jahren der Begriff „Kompetenzen“ zur Einschätzung von Fertigkeiten und Fähigkeiten vorgeschlagen wurde. Sie sind nach ihren theoretischen Begründungen sowie den daraus abgeleiteten Zielsetzungen zu unterscheiden und differenzieren vor allem hinsichtlich der intendierten Reichweite der aus ihnen ableitbaren Handlungsoptionen für die Individuen. Während bildungsökonomisch begründete Konzeptionen (eher) eine Affinität zu beruflicher/berufsbezogener Weiterbildung haben und auf die Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewältigung von Situationen zielen, wollen die bildungstheoretisch-kritischen Ansätze Menschen dabei unterstützen, Situationen in individuellen und in einem gemeinschaftlich-politischen Sinn zu gestalten (vgl. Vonken 2005, S. 16).

Kompetenzen bezeichnen Fähigkeiten und Kenntnisse von Menschen, die nicht unbedingt – wie Qualifikationen – zertifizierbar sind und damit auf nachweisbare und zumeist von außen festgesetzte Inhalte rekurrieren. Es handelt sich zum einen um auf informellem Weg erworbene Kenntnisse, zum anderen um personale und soziale Kompetenzen (vgl. Weinberg 1996, S. 213). Die Definition Weinbergs (s.o.) enthält Elemente eines Bildungsbegriffs, nach dem Menschen selbstbestimmt und eigenverantwortlich handeln. Sie steht damit in der Tradition einer Diskussion um Biographizität als Fähigkeit der Menschen, Identität ständig weiter zu entwickeln und sich dadurch notwendige Kompetenzen anzueignen (vgl. Geißler u. a. 2002). Umfangreiche Projekte zur Kompetenzentwicklung wurden in den 1990er Jahren vor allen Dingen im Umkreis von John Erpenbeck und Volker Heyse durchgeführt, die mit der „Kompetenzbiographie“ ein „Verfahren zur retrospektiven und prospektiven Beurteilung von Kompetenzentwicklung“ vorlegten (2007).

Daneben entwickelte sich in den 1990er Jahren ein als „technizistisch“ zu charakterisierender Kompetenzbegriff. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturwandels, zugespitzt in Diskussionen um Folgen der Globalisierung und Modernisierung und den daraus erwachsenden Ansprüchen an die Er-

werbstätigen, bedienten sich die meisten Vertreter der betrieblichen Weiterbildung und der Personalentwicklung wie bei der Schlüsselqualifikationsdebatte (bildungs-) ökonomischer Argumentationsmuster. Kompetenzen, die meistens als Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz und in manchen Fällen ergänzt um eine reflexive oder personale Kompetenz definiert werden, haben das vorrangige Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen zu sichern und die Effizienz der Betriebe zu steigern.

„Berufliche Weiterbildung als Vermittlung von Kompetenzen muss ganzheitlich angelegt sein und die heute dringend notwendige Eigeninitiative des Lernenden aktivieren. Umfassend betrachtet befähigt Weiterbildung in diesem Sinn nicht allein zur Erfüllung bestimmter Aufgaben, sondern sie erweitert die individuelle Handlungsfähigkeit, Problemlösungs- und Transferkompetenz jedes Mitarbeiters im Arbeitsprozess. Durch die Verknüpfung operativer, administrativer und strategischer Kompetenzen trägt Weiterbildung grundlegend zur Flexibilität und Mobilität von Menschen und Unternehmen bei“ (DIHT 2000, S. 6).

Die Betonung der Eigenverantwortung (selbstgesteuertes Lernen sowie die Verlagerung der Verantwortung für die Qualifizierung auf das Individuum), der primäre Bezug auf den Arbeitsplatz und die Forderung nach individueller Mobilität definieren Kompetenzen als notwendig instrumentell verwertbar. Neben Fach- und Methodenkompetenzen werden vor allem soziale Kompetenzen als unerlässlich für den modernen, hocheffizienten Arbeitnehmer gesehen, der seine individuellen Kompetenzen im Interesse des ökonomischen Prozesses zur Verfügung stellt. Eine Steigerung erfährt dieses Anliegen in der aktuellen Debatte um Kompetenzdiagnostik und die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (vgl. Gnahn 2007).

Die Europäische Kommission (2005) argumentiert in eine ähnliche Richtung, wenn sie im Rahmen der Debatte um lebenslanges Lernen acht „Schlüsselkompetenzen“ formuliert. Bei den ersten vier (muttersprachliche, fremdsprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen) handelt es sich um grundlegendes Wissen, es wird ergänzt durch Lernkompetenz und unternehmerische Kompetenz. Hinzu kommen interpersonelle, interkulturelle, soziale, kulturelle und Bürgerkompetenzen. Zwar sagt die Definition „Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen“ (EU 2005, S. 15), die Ausführungen zu den einzelnen Schlüsselkompetenzen lassen aber keinen Zweifel daran, dass es vor allem um die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes geht.

Dieses wird noch deutlicher in der Begründung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen. Als erster von 14 Gründen für die Entschließung wird genannt: „Individuelle Entwicklung, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und der soziale Zusammenhalt in der Gemeinschaft hängen entscheidend vom Ausbau und der Anerkennung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Bürger ab.“ Kompetenzen wird in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zugesprochen; sie werden in Anhang 1 des Papiers folgendermaßen definiert: „Kompetenz‘ bezeichnet die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche,

soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.“

Kritik an solcher Art anwendbarer und verwertungsbezogener Kompetenzen üben Harteis u. a. (2004) indem sie darauf hinweisen, dass die an die Kompetenzentwicklung gestellten Ansprüche pädagogisch interpretiert, Elemente von Selbstbestimmung, Autonomie und Entscheidungsfähigkeit enthalten, die aber in der ökonomischen Realität der Betriebe kaum einsetzbar und anwendbar sind – also eine Diskrepanz zwischen Programmatik und Wirklichkeit teilweise auch bewusst in Kauf genommen wird (Harteis u. a. 2004, S. 41-42). Diese Widersprüche wiederum werden in der Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen wenig thematisiert und problematisiert.

Kritische Kompetenzen und gesellschaftliche Kompetenzen

Zu fragen bleibt, welche inhaltliche Reichweite die hier erwähnten Beispiele zu Kompetenzen haben und inwiefern die geforderten sozialen und personalen tatsächlich zur Gestaltung der Arbeitswelt genutzt werden können oder ob sie in der betrieblichen Wirklichkeit eher technizistisch eingesetzt werden.

Konzepte zu Kompetenzen, deren Zielsetzung sich explizit auf die Entwicklung von Kritik- und Gestaltungsfähigkeit bezieht, werden in den beiden folgenden Beispielen vorgestellt. Es handelt sich bei ihnen ebenfalls um beruflich einsetz- und anwendbare Kompetenzen – allerdings mit weitergehenden pädagogischen, politischen und ökonomischen Zielsetzungen als es bei den heute diskutierten Kompetenzen der Fall ist. Die 1974 von Karlheinz A. Geißler und erstmals 1986 von Oskar Negt veröffentlichten Überlegungen zu Kompetenzen sind zwar unterschiedlich – Geißler definierte sog. „kritische Kompetenzen“, die explizit in und für berufliche Zusammenhänge vermittelt und angeeignet werden sollten, um die Erwerbstätigen in ihrer Identität und ihre (politische) Handlungsfähigkeit im Betrieb zu stärken, während Negt bei den gesellschaftlichen Kompetenzen stärker von der Aneignung und Vermittlung eines definierten Wissenskanons ausgeht (Identitätskompetenz, Historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, technologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz, ökologische Kompetenz) (vgl. Zeuner u. a. 2005), der Menschen befähigen soll, in einer unübersichtlicher werdenden Welt beruflich, gesellschaftlich und politisch im Sinne einer menschenwürdigen Gestaltung der Demokratie zu handeln – ihr wissenschaftstheoretischer Ausgangspunkt ist aber der Gleiche. Beide Autoren vertreten eine kritisch-erziehungswissenschaftliche Perspektive unter der Prämisse, dass die Kompetenzen die Kritik- und Urteilsfähigkeit der Menschen erweitern sollen, indem sie den Zusammenhang zwischen der eigenen Person und den die gesellschaftliche Entwicklung bestimmenden politischen, sozialen und ökonomischen Faktoren herstellen und auch Handlungs- und Eingriffsmöglichkeiten erkennen und wahrnehmen. Für beide Ansätze wurden umsetzungsbezogene Curricula entwickelt: Karlheinz Geißler machte konkrete Vorschläge zur Entwicklung der Kritikkompetenz in seiner Veröffentlichung von 1974. Zu den gesellschaftlichen Kompetenzen Oskar Negts

wurden inzwischen in einem Grundtvig-Projekt im Rahmen des Socrates-Projekts der Europäischen Union Curricula entwickelt (vgl. Zeuner u. a. 2005)

Kompetenzen und ihre Relevanz in einer sich verändernden Arbeits- und Berufswelt

Im Anschluss an den zu Beginn des Beitrags konstatierten Wandel der Arbeit und der Arbeitsorganisation und den daraus folgenden Anforderungen an die Arbeitnehmer/innen nach Selbständigkeit, Autonomie in Entscheidungen, Risikofreudigkeit, Unternehmertum usw. ist zu fragen, inwieweit individuelle Handlungsfähigkeit und Problemlösefähigkeit auch die Gestaltung von Arbeit, Arbeitsorganisation und des Arbeitsumfeldes mit einschließen und inwiefern bildungsökonomisch begründete Kompetenzen diesen veränderten Anforderungen und Erwartungen an die Arbeitnehmerinnen gerecht werden. Denn die Kompetenzkonzepte fordern zwar Selbständigkeit, Initiative usw., aber, wie Harteis u. a. (2004, S. 41) darstellen, ist die Bereitschaft der Betriebe, ihren Mitarbeiter/innen den dafür notwendigen Spielraum zu geben, häufig eher gering.

Im Hinblick auf den Wandel der Arbeit und neu entstehende Anforderungen an die Arbeitnehmer/innen erscheint es sinnvoll, die Inhalte und Zielsetzungen der kritischen Kompetenzen Geißlers und der gesellschaftlichen Kompetenzen Negts im Rahmen des Konzepts der „arbeitsorientierten Weiterbildung“ erneut zu diskutieren und fruchtbar zu machen. Die arbeitsorientierte Weiterbildung, entwickelt in den 1980er Jahren, kann Hinweise geben und weiterführende Perspektiven erschließen (Faustich 1981). Dabei geht es weder nur um eine berufsbezogene Weiterbildung, deren Ziel eine reaktive Anpassung an den beruflichen und arbeitsorganisatorischen Wandel ist oder die antizipative Kompensation solcher Wandlungsprozesse. Noch beschränkt sich dieses Konzept auf die Verwirklichung beruflichen und sozialen Aufstiegs durch eine Verbesserung der Qualifikation. Vielmehr versteht sich die arbeitsorientierte Weiterbildung als ein Konzept, das die beiden Faktoren Arbeit und Bildung miteinander produktiv verknüpft: Arbeit als Konstante menschlichen Lebens, die erheblichen Einfluss auf die Identitätsbildung der Menschen hat, ist der Anknüpfungspunkt für Bildungsprozesse. Diese sollen im humanistisch-aufklärerischen Sinn zur Entfaltung der Person über die Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten beitragen und gleichzeitig den Menschen Möglichkeiten geben, ihre Interessen in Bezug auf ihre Arbeit zu artikulieren. Dabei geht es thematisch darum, die Arbeitsbeziehungen, -prozesse und -organisation wie auch Inhalte mit zu gestalten und die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Genau hierbei könnte eine inhaltliche Auseinandersetzung und Aneignung der kritischen Kompetenzen Geißlers und der gesellschaftlichen Kompetenzen Negts die Menschen unterstützen: Sie sind so angelegt, dass selbständiges Denken, Urteilsfähigkeit und auch gesellschaftliche/politische Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit entwickelt werden können.

Literatur

- Arnold, R./Müller H.-J. (Hrsg.) (2006): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 199. Hohengehren
Deutscher Industrie- und Handelstag (24.6.2000): „Leitlinien berufliche Weiterbildung. Wege zur Kompetenzentwicklung.“
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster
- Europäisches Parlament (2007): Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zu dem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Straßburg, 24. Oktober 2007
www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//DE (Zugriff: 13.12.2007)
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Arbeit. In: R. Arnold/Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.). Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn (Im Erscheinen)
- Geißler, K. (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München
- Geißler, K./Orthey F. (2002): Kompetenz: ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, S. 69 – 79.
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Harteis, C./Bauer, J./Coester, H. (2004): Betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung zwischen ökonomischen und pädagogischen Überlegungen. In: H. Gruber/C. Harteis/H. Heid./B. Meier (Hrsg.). Kapital und Kompetenzen. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Wiesbaden, S. 25-45
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 10.11.2005. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf (13.12.2007)
- Lohr K./Nickel H. M. (Hrsg.) (2005): Subjektivierung von Arbeit. Riskante Chancen. Münster
- Mertens, D. (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22, S. 33-46
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Heft 1. Wieder abgedruckt in: F. Buttler, L. Reyher (Hg.). Wirtschaft – Arbeit – Beruf – Bildung. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 110. Nürnberg 1991, S. 559-572
- Negt, O. (1986): Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“. In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen. 4/5 (1991/92 Nr. 8-10). S. 32-44
- Pongratz H. J./Voß, G. (Hrsg.) (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin
- Schreiber-Barsch, S./Zeuner, C. (2007): International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 686-703.
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden
- Weinberg, J. (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 46. Jg., Heft 3, S. 209-216

- Zeuner, C. (2004): Entwicklung „zukunftsfähiger Kompetenzen“. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, 54. Jg., Heft 2, S. 154–163
- Zeuner, C. (2007): Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Heft 4, S. 39-50
- Zeuner, C. u. a. (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. 6 Studienhefte erstellt im Grundtvig 1-Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union. Flensburg. www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt (Zugriff: 12.12.2007)