

GRUNDBILDUNG UND BERUF AUS ALLGEMEINPÄDAGOGISCHER SICHT

Dr. Friedrich SCHWEITZER, Tübingen

Wir stehen bei dieser Tagung vor der Schwierigkeit, uns über mehrere Grenzen terminologischer und disziplinärer Art hinweg verständigen zu müssen. Wir sind zusammengekommen als Vertreter und Vertreterinnen aus Allgemeiner Pädagogik, Berufspädagogik, Religionspädagogik, Theologie, Kirche und Arbeitswelt - als Lehrer, Ausbilder, Wissenschaftler oder sonst Interessierte.

In der Ankündigung spricht diese Tagung von "Bildung" - sie fragt, ob und wie "Bildung durch Schlüsselqualifikationen" geschehen könne. Hier also ist von Bildung die Rede. Gleichzeitig aber geht diese Tagung aus von einem Plädoyer der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (AEED), in dem in pointierter Weise von Grundbildung gesprochen wird. Dieser Begriff der Grundbildung ist nicht unmißverständlich. Im Bereich der beruflichen Bildung wird er gewöhnlich in einem anderen Sinne verwendet als in dem Grundbildungsplädoyer. In den Rahmenlehrplänen der KMK für Elektroberufe beispielsweise wird unterschieden zwischen der "Grundbildung" als einer "berufsfeldbreiten" Bildung und der "Fachbildung", die nach einzelnen Ausbildungsberufen differenziert ist.

Angesichts dieser Schwierigkeiten mit der Begrifflichkeit möchte ich zunächst zu klären versuchen, was im vorliegenden Zusammenhang mit "Grundbildung" gemeint sein soll. In einem zweiten Schritt will ich dann versuchen, eine erste Brücke zu schlagen zwischen diesem Verständnis von Grundbildung und Beruf. Erst in einem dritten Schritt werde ich dann die Frage nach den Schlüsselqualifikationen aufnehmen.

1. Was heißt "Grundbildung"?

So wie der Begriff der Grundbildung in der allgemeinen Pädagogik verwendet wird, bezieht er sich auf solche Aspekte von Bildung, die als grundlegend, nämlich als für alle gleichermaßen wichtig und alle weitere Bildung fundierend angesehen

werden können. Man könnte auch sagen, daß es hier um diejenigen Voraussetzungen geht, die Bildung als Zusammenhang allererst konstituieren.

Besonders Wilhelm Flitner hat diesen Begriff geprägt. In der Sprache der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik beschreibt er Grundbildung als das, was "in einem Lebenskreis mit geistig-sittlicher Ordnung von jedermann und in jeder wichtigen Lebensbeziehung, nach jeder inhaltlichen Richtung durch die Erziehung entwickelt wird"(Flitner 1965, 47). Im Blick auf Hochschulreife und Studierfähigkeit hat Flitner dies dann weiter präzisiert durch den Hinweis auf vier zentrale Komplexe von Inhalten, die er auch als "Initiationen" - als grundlegende Einführungen in die abendländische Kultur und deren Lebensformen (vgl. Flitner 1967a) - bezeichnet: "Es sind im wesentlichen", so heißt es dort, "vier sachliche Gehalte, in welche Einführungen solcher Art notwendig sind...: die christliche Glaubenswelt, das philosophisch-wissenschaftliche Problembewußtsein, die exakt-naturwissenschaftliche Methode mit ihrer Macht über die Technik, die politische Welt der Gegenwart in ihrer Wechselwirkung mit der gesellschaftlich-sittlichen Ordnung"(Flitner 1967b, 59). - Demnach könnte man sagen: Grundbildung ist erstens bezogen auf die Frage nach dem Sinn des Ganzen - von Welt, Geschichte und eigener Existenz; zweitens ist sie eine Form wissenschaftlicher Bildung, die sich in ihrem Zusammenhang und im Blick auf die Grenzen von Wissenschaft zu reflektieren weiß; drittens ist sie naturwissenschaftlich-technische Bildung, dies aber nicht in isolierter Weise, sondern - viertens - stets verbunden mit politisch-ethischer Bildung. Entscheidend ist dabei, daß alle vier Aspekte miteinander verschränkt sind und daß sie Grundbildung erst zusammen ausmachen.

Man kann sich nun fragen, warum auf einen solchen Begriff wie Grundbildung heute wieder zurückgegriffen werden soll. Für das Grundbildungsprojekt, dem das 'Plädoyer für Grundbildung' entstammt, war dieser Rückgriff zunächst bildungspolitisch motiviert. Angesichts der in den 80er Jahren von Politikern verlangten Revisionen der Reformierten Gymnasialen Oberstufe (im Sinne der Reform von 1972) wurde nach Möglichkeiten gesucht, die weitere Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in (pädagogisch) reflektierter Form zu betreiben. Gegen ein damals verbreitetes Denken nur vom Grundwissen, von einzelnen Schulfächern und nicht von ihrem Zusammenhang, von Stundenzahlen und Belegungsverpflichtungen, die sich in immer weiterreichenden formalen Regulierungen niederschlugen - gegen ein solches verengtes Denken sollte ein

Bildungsverständnis formuliert werden, das die Schüler auf die Zukunft und auf deren Herausforderungen vorbereiten kann. Der herkömmliche Fächerkanon mit seinen Fachegoismen oder auch die Vorstellung von drei getrennten Kulturen - von Sprache, Natur und Gesellschaft - konnte dem nicht mehr genügen. Erforderlich schien vielmehr ein Denken in Problemzusammenhängen, in Herausforderungen und in übergreifenden Aufgaben.

Bei einer solchen Problemsicht hilft ein bloßer Rückgriff auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik allein nicht weiter. Zu Recht hat das Grundbildungsprojekt deshalb Flitners geisteswissenschaftlichen Begriff nicht einfach übernommen, sondern hat versucht, darüber hinaus auch die bildungspolitische und bildungstheoretische Diskussion der 60er und 70er Jahre aufzunehmen. Ich will dies an einigen Punkten verdeutlichen.

Weithin beachtet hatte Hartmut von Hentig 1968 in seinem Buch "Systemzwang und Selbstbestimmung" gefordert, daß das, was von Kindern zu lernen sei, nicht mehr einfach an der Tradition eines Bildungskanons abgelesen werden dürfe. Was gelernt werden soll, müsse vielmehr in neuer Weise erst begründet werden, und zwar im Blick auf diejenigen "Grundphänomene", die unser Leben in Gegenwart und Zukunft bestimmen (vgl. von Hentig 1977, bspw. 77f.). Aus der Deutung solcher "Grundphänomene" - Hentig nannte vor allem die sich beschleunigende "Veränderung" von Welt, die "Verwissenschaftlichung" und die zunehmende "Vergesellschaftung" - wurde damals ein Katalog von Lernzielen gewonnen, die sich nicht zuerst der Tradition, sondern den Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft verdanken.

In Anknüpfung an dieses Bildungsverständnis war in den 80er Jahren erneut nach denjenigen "Grundphänomenen" oder Herausforderungen zu fragen, von denen her Bildung zu bestimmen wäre. Bei dieser Frage erschienen vor allem vier "Verantwortungen" von so zentraler Bedeutung, daß sie auch als die übergeordneten Dimensionen von Bildung angesehen werden sollten: die Verantwortung für das Leben in der Demokratie, in der einen Welt, im Frieden und mit dem Wandel bzw. der Erneuerung von Werten (vgl. zuerst Becker 1983, 76, sowie in erster systematisierter Form bei Goßmann 1985, 141ff.).

Im weiteren wurden diese vier Herausforderungen oder Verantwortungen als die vier übergreifenden Sinndimensionen gefaßt, von denen das Bildungsverständnis im

ganzen bestimmt sein soll. Damit wird zum Ausdruck gebracht, daß es sich bei diesen Verantwortungen keineswegs um Inhalte einzelner Fächer wie Gemeinschaftskunde oder Religionsunterricht handeln kann. Vielmehr ist es erforderlich, alle Fächer in diesen Sinndimensionen zu sehen bzw. sie in ihrer Zielsetzung daran auszurichten.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, weise ich an dieser Stelle darauf hin, daß es bei diesen Sinndimensionen nicht um eine normative Pädagogik geht, die das Verständnis von Bildung und Erziehung aus vorgegebenen theologischen oder ethischen Maßstäben ableiten will. Der Ansatz des Grundbildungsverständnisses ist nicht in diesem schlechten Sinne normativ. Er ist vielmehr rekonstruktiv: Er will Maßstäbe von Bildung aus der Rekonstruktion gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen des Lebens und Überlebens gewinnen.

Um das Anliegen, Bildung als Einheit und Zusammenhang zu begreifen und auch für Schüler begreifbar zu machen, wurden im weiteren dann zum einen übergreifende Aufgabenstellungen und zum anderen sog. Schlüsselthemen formuliert. Die übergreifenden Aufgabenstellungen bezeichnen gleichsam einen Zugriff, wie Themen im Unterricht behandelt werden soll - es sind also Hinsichten der didaktischen Erschließung. Bei den Schlüsselthemen hingegen geht es um die Frage der Inhalte selbst. Das durch die vier Sinndimensionen bezeichnete Bildungsverständnis, so soll deutlich werden, führt zwar nicht zu einem Kanon von Bildungsinhalten, läßt sich aber auch nicht mit beliebigen Inhalten füllen. Es schließt vielmehr eine Tendenz zu solchen Inhalten ein, in denen die Schlüsselerfahrungen und Schlüsselprobleme des Lebens in der modernen Welt als technisch-wissenschaftlicher Zivilisation zum Ausdruck kommen.

2. Grundbildung und Beruf

In dem Grundbildungsplädoyer spielen Fragen von Beruf und Arbeitswelt nur eine geringe Rolle. Dies erklärt sich zum Teil aus der angedeuteten Entstehungsgeschichte des Plädoyers: Es war bezogen auf die gymnasiale Oberstufe, nicht auf die gesamte Sekundarstufe II. Darin liegt seine Grenze und gewiß auch ein Mangel, der inzwischen erkannt worden ist und der u.a. zu dieser Tagung geführt hat (vgl. auch die Tagungsdokumentation "Allgemeine Bildung im beruflichen Schulwesen" 1987).

So gesehen besteht die Aufgabe jetzt darin, den in diesem Plädoyer noch fehlenden Bezug auf Arbeitswelt, Beruf und berufliche Bildung einzuholen und das Verständnis von Grundbildung entsprechend fortzuschreiben. M.E. ist dies aber nur die eine Seite. Die andere Seite besteht darin, daß das skizzierte Grundbildungsverständnis zumindest im Ansatz bereits Perspektiven auch für die berufliche Bildung enthält, die nur noch deutlicher herausgearbeitet werden müssen.

Ich möchte dies zunächst verdeutlichen im Blick auf die sog. Schlüsselthemen, die im Plädoyer (bei Punkt 6) genannt sind. Dort ist erstens die Rede von der "ökologischen Verantwortung der Industriegesellschaft". Ich denke, es muß inzwischen nicht mehr eigens begründet werden, warum die Einsicht und auch die Einübung in diese Verantwortung heute jeder Form von Bildung oder Ausbildung ganz unausweichlich aufgegeben ist. Gerade für die berufliche Bildung scheint mir ein ökologisches Verantwortungsbewußtsein unverzichtbar - vielleicht, bei entsprechender Gesetzgebung (wie zum Teil schon in den USA) - nicht nur aus volkswirtschaftlichen, sondern sogar aus betriebswirtschaftlichen Gründen heraus.

Zweitens wird bei den Schlüsselthemen die Frage nach "Zukunftstechnologien" und ihren "gesellschaftlichen Auswirkungen (z.B. auf die Arbeitswelt)" genannt. Darin liegt zunächst - hinsichtlich des Gymnasiums - der Anstoß, über die Welt der Wissenschaft im Sinne des gymnasialen Fächerkanons hinauszugehen und sich auf Probleme von Technologie, Ökonomie und Arbeitswelt einzulassen. (Für das Gymnasium wäre dies m.E. ein wichtiger Schritt!) Darüber hinaus steht hinter dieser Formulierung die Annahme, daß wir die Techniken und Technologien, mit denen wir umgehen, neu beherrschen lernen müssen, damit diese nicht umgekehrt uns beherrschen. Daß diese Forderung gerade auch im Blick auf die Arbeitswelt vertreten werden muß, scheint mir ebenfalls auf der Hand zu liegen. Die Relevanz dieses Schlüsselthemas für die berufliche Bildung ist jedenfalls nicht zu bestreiten.

Man kann aber mit Recht fragen, ob die Nennung von Ökologie und Technologie allein für die Bestimmung des Bildungsverständnisses im Blick auf Beruf und Arbeitswelt ausreichen kann. Eine wichtige Aufgabe muß deshalb tatsächlich in der Fortschreibung des Grundbildungsverständnisses liegen. Dennoch scheint mir die Annahme berechtigt, daß das Grundbildungsverständnis mit seinen vier Sinn-

mensionen - des Lebens in der Demokratie, im Frieden, in der einen Welt und im Wandel der Werte - erstens auf das Verhältnis von Bildung und Beruf in sinnvoller Weise angewendet werden kann und daß dieses Bildungsverständnis zweitens geeignet ist als Ausgangspunkt für eine Bewertung von Bildungsgängen unter dem Aspekt, ob diese Bildungsgänge den Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft gerecht werden.

Diese Annahme möchte ich nun in einem letzten Schritt ein Stück weit überprüfen, indem ich nach dem Verhältnis zwischen Grundbildung und Schlüsselqualifikationen frage.

3. Grundbildung und Schlüsselqualifikationen: Wie stehen sie zueinander?

Wenn wir das Grundbildungsverständnis mit den Schlüsselqualifikationen vergleichen wollen, stehen wir zunächst vor der Schwierigkeit, daß - wie mehrfach festgestellt worden ist - kein Einverständnis darüber besteht, was mit den Schlüsselqualifikationen eigentlich gemeint ist (vgl. etwa Geißler 1989). Wie Schlüsselqualifikationen zu bestimmen sind, ist nach wie vor unklar. Unter Berufung auf Dieter Mertens (1974, 1988) werden jedoch immer wieder vier Typen von Schlüsselqualifikationen genannt, an denen ich mich im folgenden - im Sinne einer Arbeitsdefinition - ebenfalls orientieren will.

Schlüsselqualifikationen sind demnach

erstens sog. "Basisqualifikationen" vor allem der Denkschulung;
 zweitens sog. "Horizontalqualifikationen", die eine besonders effektive Nutzung von Informationen gewährleisten sollen;
 drittens sog. "Breitenelemente", die in so vielen beruflichen Arbeitsfeldern erforderlich sind, daß sie eine Art berufliche Allgemeinbildung darstellen; und
 viertens sog. "Vintagefaktoren", durch die bestimmte innovationsbedingte Kompetenzdefizite zwischen den Generationen ausgeglichen werden sollen.

Damit ist ein Verständnis von Schlüsselqualifikationen angedeutet, das sicher noch konkretisiert und auch kritisch befragt werden muß. An dieser Stelle will ich diesem Verständnis jedoch nur in einer bestimmten Perspektive weiter nachgehen. Ich will es mit dem Grundbildungsverständnis vergleichen. Es geht mir um die Frage, ob sich zwischen den Schlüsselqualifikationen - verstanden als organisierendes Zentrum beruflicher Bildung - und Grundbildung - verstanden als

organisierendes Zentrum zunächst von gymnasialer Bildung -

Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben. Wie also sind die Schlüsselqualifikationen aus der Perspektive der Grundbildung einzuschätzen?

Zunächst kann festgehalten werden, daß der Ansatz der Schlüsselqualifikationen und der Grundbildung eine wichtige Gemeinsamkeit aufweisen. Beide wollen nämlich bei den Bildungs- und Ausbildungszielen die häufig vorherrschende Ausrichtung auf Einzelwissen und Einzelfertigkeiten überwinden. Beide Ansätze streben nach übergreifenden Qualifikationen und beide wollen damit zu selbständiger Orientierung sowie zu selbständigem Handeln und Entscheiden befähigen. Ebenfalls beide widersprechen deshalb einem Bildungsmaterialismus und lehnen es ab, sich lediglich an Grundwissen statt an Grundbildung bzw. lediglich an Einzelfähigkeiten statt an übergreifenden Qualifikationen zu orientieren.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten dürfen nun aber die Unterschiede nicht übersehen werden. Auch wenn sowohl die Grundbildung wie die Schlüsselqualifikationen die selbständige Urteilsfähigkeit und Verantwortung des einzelnen stärken sollen, so ist damit in beiden Fällen doch nicht einfach dasselbe gemeint. Vielmehr unterscheiden sich sowohl die Zielsetzungen als auch die Motive. Bei den Schlüsselqualifikationen geht es um eine Verantwortung im System - um "die Erfüllung gegebener Arbeitsaufträge unter den Bedingungen einer gegebenen Technik"; es geht nicht um die "Anspruchsgrundlage" oder um das Recht solcher Aufträge (Heid 1990, 137). Dagegen zielt Grundbildung auf eine Verantwortung für das System und also gerade nicht eine systemimmanente, sondern eine systemübergreifende Denkweise, weil eben - wenn überhaupt - nur so die Herausforderungen beispielsweise der Ökologie zu bewältigen sind.

Der Unterschied zwischen "Verantwortung im System" und "Verantwortung für das System" mag relativ sein. Gewiß hängt er von der Perspektive des Betrachters ab und ist eine Verantwortung außerhalb aller Systeme gar nicht vorstellbar. Daß in diesem Punkt dennoch ein gewichtiger Unterschied zwischen Grundbildung und Schlüsselqualifikationen liegen dürfte, macht nun aber eine weitere Überlegung deutlich.

Vergleicht man nämlich das Grundbildungsverständnis und die Schlüsselqualifikationen inhaltlich, so ergibt sich folgendes Bild:

- Grundbildung wird bestimmt durch die vier genannten Sinndimensionen (Leben in der einen Welt, im Frieden, in der Demokratie und im Wandel der Werte). Die sog. übergreifenden Fragestellungen sowie die Schlüsselthemen, die als weitere Bestimmungen von Grundbildung genannt werden, sind ebenfalls auf diese Sinndimensionen bezogen. Grundbildung ist daher bestimmt durch ihren Bezug auf diejenigen Herausforderungen, die - jedenfalls einem gewissen Konsens zufolge - heute das Leben und Überleben insgesamt in elementarer Weise betreffen.
- Schlüsselqualifikationen dagegen sind bestimmt von dem Grundproblem der Passung zwischen Ausbildung und wirtschaftlichem Bedarf. Sie wollen der Verbesserung dieser Passung dienen, und zwar unter den Bedingungen eines raschen und nur wenig vorhersehbaren Wandels des Qualifikationsbedarfs. Im einzelnen werden die Schlüsselqualifikationen dann durch unterschiedliche Kataloge von Fähigkeiten definiert, die wie die oben genannten vier Typen von Qualifikationen herkömmlicherweise zur formalen Bildung zählen.

Als These läßt sich deshalb formulieren: Schlüsselqualifikationen und Grundbildung antworten auf unterschiedliche Ausgangsprobleme. Beide verstehen sich zwar als Antwort auf Herausforderungen der Zukunft, aber diese Zukunft wird unterschiedlich gesehen. Im Falle der Schlüsselqualifikationen geht es um Zukunft in einem ökonomischen oder technologischen Sinne, und zwar bezogen auf die dadurch erzeugten Probleme des Qualifikationsbedarfs. Hingegen zielt Grundbildung auf die gesellschaftlichen, politischen, ethischen und religiösen Rahmenbedingungen, unter denen sich der Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft vollzieht.

Insofern besitzt das Grundbildungsverständnis ein über die Schlüsselqualifikationen hinausgehendes kritisches Potential: Es wirft die Frage auf, welche vor allem politischen und ethischen Dimensionen des wirtschaftlich-technischen Wandels übergangen werden, wenn Bildung allein als Erwerb von Schlüsselqualifikationen bestimmt werden soll.

Zugleich kann man allerdings fragen, ob zwischen der Grundbildung und den Schlüsselqualifikationen nicht dennoch eine Art Anschlußfähigkeit besteht. Die Schlüsselqualifikationen liegen ja ganz offensichtlich auf einer anderen - konkreteren - Ebene als die Grundbildung. Grundbildung und

Schlüsselqualifikationen müssen deshalb schon logisch gesehen keine Alternativen darstellen. Es könnte durchaus sinnvoll sein, eine Einbindung der Schlüsselqualifikationen in den weiteren Rahmen der Grundbildung anzustreben. Dabei würden die Schlüsselqualifikationen eine ausgeprägt ethisch-politische Dimension gewinnen.

Vor allem könnte dann dem Vorwurf begegnet werden, daß Schlüsselqualifikationen lediglich zu unkritischer Anpassung befähigen, nicht aber zu Mitverantwortung und Mitgestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen. Umgekehrt könnte die Grundbildung durch die Verbindung mit den Schlüsselqualifikationen an berufsbezogener Konkretion gewinnen.

Nach dem heutigen Stand der Diskussion gibt es eine Konvergenz zwischen Grundbildung und Schlüsselqualifikationen am ehesten im Blick auf die Ökologie. Ökologische Verantwortung wird sowohl bei den Dimensionen der Grundbildung als auch beispielsweise in manchen der neuen Ausbildungsordnungen genannt. In diesem Punkt scheinen sich die am ökonomischen und technologischen Bedarf orientierten Schlüsselqualifikationen und die politisch-ethisch begründete Grundbildung zu berühren. Das stimmt hoffnungsvoll und könnte auf eine mögliche Bündnisfähigkeit zwischen der Grundbildung und den Schlüsselqualifikationen verweisen. Ich will dies aber an dieser Stelle offen lassen und möchte schließen mit vier Fragen, die mir für die Weiterarbeit wichtig scheinen.

Vier Fragen zur Weiterarbeit

1. Erschließen die Schlüsselqualifikationen einen Weg über die "Verantwortung im System" hinaus auch zur Verantwortung für solche Probleme, die ein Überschreiten gegebener Systeme und ihrer Voraussetzungen erfordern?
2. Ist das Grundbildungsverständnis geeignet, die Schlüsselqualifikationen aus ihrer Ambivalenz zwischen anpassungsorientiertem Funktionalismus und der Erhöhung von Autonomie des einzelnen zu befreien?
3. Können Schlüsselqualifikationen als berufsbezogene Konkretion von Grundbildung gelten oder brechen sie dieser die kritische Spitze?

4. Reichen Grundbildung und Schlüsselqualifikationen aus, den sich abzeichnenden Herausforderungen gerecht zu werden, oder greifen selbst beide zusammengenommen noch zu kurz?

Literaturhinweis

Das Grundbildungsprojekt des Comenius-Instituts ist in folgenden Bänden dokumentiert: Bildungsziel Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe. Redaktion K.Goßmann. Comenius-Institut Münster 1983 (zugleich Loccumer Protokoll 2/1983); Lernen für die Zukunft. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe. Hg. v. K.Goßmann. Comenius-Institut Münster 1985; Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2). Hg. v. K.Goßmann. Comenius-Institut Münster 1986.

Zitierte Literatur

Allgemeine Bildung im beruflichen Schulwesen. Comenius-Institut Münster 1987 (zugleich Protokolldienst 25/87 der Evang.Akademie Bad Boll).

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (AEED): Plädoyer für Grundbildung. Memorandum zur gymnasialen Oberstufe. In: Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2). Hg. v. K.Goßmann. Comenius-Institut Münster 1986, S. 117ff.

Becker, G.: Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Lebensfähigkeit. Über Bildungsziele der allgemeinbildenden Schulen angesichts veränderter Bedingungen. In: Bildungsziel Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe. Redaktion K.Goßmann. Comenius-Institut Münster 1983 (zugleich Loccumer Protokoll 2/1983), 53ff.

Flitner, W.: Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis. Heidelberg 1965.

Flitner, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967.(a)

Flitner, W.: Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Heidelberg ³1967.(b)

Geißler, K.A.: Die Mär vom goldenen Schlüssel für eine goldene Zukunft. Ein Begriff, der bildungspolitische Karriere gemacht hat: Schlüsselqualifikationen. In: FR 24.8.1989, S. 13.

Goßmann, K. (Hg.): Lernen für die Zukunft. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe. Comenius-Institut Münster 1985.

Heid, H.: Über Zwecke, Inhalte und Subjekte von Qualifizierungsprozessen. In: GdWZ 1(1990), 136ff.

Hentig, H.von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart ⁵1977.

KMK: Rahmenlehrpläne über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen (Beschuß vom 7.1.1987).

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Mitt. d. Arbeitsmarkt und Berufsforschung 7(1974), S. 36ff.

Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 22. Münster 1988, S. 33ff.