

# **Quo vadis, Philosoph und Philosophin ?**

**Eine Absolvent(inn)enstudie,  
ein Wegweiser durch den Schlüsselkompetenzen-Dschungel  
und in Anhängen  
der Nachweis der zwei wissenschaftlichen Ausgangspunkte der  
Kompetenzforschung und ihrer Verbundenheit mit den Begriffen  
„Plasticität“, „plasticity“ bzw. „Plastizität“**

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

vorgelegt von  
Guido Eberhard

Dissertation eingereicht am 12.11.2009  
Tag der mündlichen Prüfung: 19.05.2010

Gutachter :  
Prof. Dr. Ulrich Teichler (Erstgutachter, Universität Kassel)  
Prof. Dr. Dipl.-Psych. Sven Grote (Zweitgutachter, FH für angew. Management in Erding)

Auch das Ideal Humboldts vom einsamen und freien Philosophen,  
der nur der folgenlosen Wahrheit verpflichtet ist,  
hat zur unpolitischen Philosophie von heute beigetragen:

Politik gilt als anrühlich.

Doch wird die Philosophie nur  
als praktische Philosophie überleben können.

*Claus Grossner (1971: 154)*

## **Danksagung**

Ohne die freundliche Unterstützung der vielen Damen und eines Herrn in den Prüfungsämtern und Sekretariaten wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ihnen allen gilt mein größter Dank !

Ebenso danke ich den Professoren, die mich mit ihrer Unterschrift auf ihrem Institutsbriefpapier und mit Formulierungsvorschlägen bei den Umfrage-Anschreiben unterstützten. Dies half für eine gute Antwortrate.

Ohne die Geduld der Befragten hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Großer Dank an sie, die sich zahlreich zwischen 30-40 Minuten dem Fragebogen gewidmet haben.

Prof. Teichler unterstützte mich als Betreuer nicht nur fachlich, sondern gab mir in wichtigen Momenten einen Halt.

Mein Vater half, psychische Durchhänger durchzustehen, und auf wundersame Weise tauchte im richtigen Moment Tante Rosi auf.

Ralf und Katharina danke ich für das Korrekturlesen von Teilen dieser Arbeit.

Schließlich möchte ich den Steuerzahler/innen danken, ohne die diese Dissertation nicht möglich gewesen wäre.

Dem Schicksal danke ich für die Willenskraft, diese Zeit durchzustehen.

## Zusammenfassung

Diese Arbeit sucht nach den Erwerbstätigkeiten und Kompetenzen deutscher Philosophie-Absolvent(inn)en und nach der Wahrheit ihrer angeblichen Arbeitslosenquote. Anhand von EU-Papieren werden Anknüpfungspunkte für kompetenzorientierte Philosophie-Lehre aufgezeigt. Es wird dargestellt, wie Philosoph(inn)en die Kompetenzdiskussion sowohl in Deutschland als auch – über die OECD – international beeinfluss(t)en und mitgestalt(et)en.

Die notwendige Voraussetzung für Lernen und Kompetenzentwicklung ist die Plastizität unseres Gehirnes. Biographisch beginnt das Lernen in der Schule und findet sein vorläufiges Ende in der Arbeitswelt. Diese Arbeit versucht, den zwischen schul- und arbeitsweltorientierten Kompetenzforschern bestehenden Graben zu überwinden. Problemlösefähigkeit in internationalen Teams wird für die gelingende Zukunft unserer Welt als wesentliche fachübergreifende Kompetenz erachtet.

Für den in Deutschland sehr einflussreichen Kompetenzforscher John Erpenbeck ist die Selbstorganisationsfähigkeit ein Ankerpunkt. Für den Entwickler der noch heute in Deutschland anerkannten Kompetenzbereiche (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz), Heinrich Roth, liegt die „Höchstform menschlicher Handlungsfähigkeit“ in der moralischen Selbstbestimmung. Die Zukunft wird zeigen, inwieweit das Verständnis von Regeln, Werten und Normen bei den arbeitswissenschaftlichen Kompetenzforschern im Korsett einer jeweiligen Unternehmensphilosophie verbleibt, oder inwieweit die Selbstorganisationsfähigkeit im Sinne einer moralischen Selbstbestimmung des Einzelnen die Unternehmensphilosophie prägt.

In literaturhistorischen Anhängen wird ein assoziatives Feld von Einzelinformationen dargeboten, die einen roten Faden im Sinne eines sich aufbauenden Argumentes vermissen lassen. Vordergründig wird nur ein loses Band von John Dewey und William James bis Heinrich Roth und die heutige Zeit hergestellt. Hintergründig will der Autor darauf hinweisen, dass es einen Unterschied macht, ob sich der Begriff „Selbstorganisationsfähigkeit“ aus einer physikalischen oder einer biologischen Wurzel entwickelt.

Der Autor sieht keinen zwingenden Grund für das Bestehen eines eigenständigen Studienganges „Philosophie“. Allerdings kann er auch nicht erkennen, warum er abgeschafft werden sollte.

## Summary

The aim of this dissertation is to research into how and where philosophy is finding practical application, and the employment/ unemployment rate among philosophy graduates. On the basis of information found in official EU documents there are links to areas where philosophy is being taught in a competence-orientated context. It shows how philosophers have shaped and influenced the competence discussion within Germany and at an international level, in cooperation with the OECD.

The first requirement for the development of good learning-ability and high competence is the plasticity of our brain. Biographically we start developing our learning ability at school and have provisionally completed a learning curve on arrival in the working world. This paper attempts to bridge the gap between school and work-orientated competence research. Research identifies the ability to solve problems within international teams as being the most important factor and key competence needed for a positive global future.

For John Erpenbeck, a renowned German competence researcher, self-organisation plays a vital role. For Heinrich Roth, the inventor of the main competence domains still recognized in Germany today (professional, social and self competence) the “highest capacity for human action” comes from moral self-determination. Only the future can show to what extent the understanding of rules, values and norms among work scientists will be limited by any particular company philosophy, or to what extent self-organization in the sense of moral self-determination of the individual is allowed to shape corporate philosophy.

Appendices offer an associative field of further information. They do not provide structured argument for discussion, nor do they evolve around a central theme. Primarily they describe any links between John Dewey and William James to Heinrich Roth and the present time. The author’s intention is to emphasise that it makes a difference whether the principle of “self-organization“ stems from a physical or a biological root.

The author found neither a conclusive reason for the existence of a “philosophy” degree programme nor any reason why it should be abolished.

Es gibt wahrscheinlich inzwischen mehrere Regalwände von Literatur zu den Begriffen Kompetenz, Kompetenzforschung, Kompetenzmessung, Kompetenzentwicklung, Kompetenzmanagement und Kompetenz-Irgendwas. Nachdem ich für diese Arbeit nur einen Bruchteil davon lesen konnte, lässt sich für mich alles in einem Satz zusammenfassen :

### **Gewollte und gezielte Übung macht den Meister.**

Der Volksmund ist dicht dran – es fehlen nur die Wörter „gewollt“ und „gezielt“ im Sinne eines Wissens darum, dass ich (a) das, was ich übe, wirklich will, und dass ich (b) weiß, was ich tue, wenn ich übe.<sup>1</sup>

Bevor ich meine Kräfte in eine Richtung bewege, um meine Fähigkeiten zu entwickeln, macht es Sinn, eine Antwort auf die Frage zu haben, wohin die Reise gehen soll.

Während im Jahre 1995 eine von Michael Gorbatschow eingeladene wirtschaftspolitische Elite dieser Welt u. a. feststellte, dass ein bedeutend großer Teil ihrer Angestellten nur „Rationalisierungsreserve“ sei und die Zukunft der Gesellschaft darin bestünde, dass 20% der Weltbevölkerung die für die Weltgesellschaft notwendigen Waren und Dienstleistungen produzieren und anbieten werden – die übrigen 80% können sich die Langeweile mit „tittytainment“ vertreiben –<sup>2</sup>, hatte der deutsch-amerikanische Philosoph und Arbeitswissenschaftler Frithjof Bergmann bereits 15 Jahre vorher gemeinsam mit General Motors das erste Neue-Arbeit-Projekt in der amerikanischen Automobilstadt Flint durchgeführt. 50% der Belegschaft von General Motors drohte dort die Entlassung. Die Idee der Kurzarbeit wurde umgesetzt, und die Arbeiter/innen sollten in der freigewordenen Zeit als Erstes herausfinden, was sie „aus ihrem Innersten heraus wirklich, wirklich tun wollen, welche Talente und Fähigkeiten sie besaßen und was sie mit ihnen anfangen wollen.“<sup>3</sup>

Die Medien legen nahe, dass Philosophie-Absolvent(inn)en eher zu der Gruppe von Menschen gehören, die nach dem Studium in der nächstgelegenen Wartezone eines Job-Centers ein Arbeits-Los ziehen dürfen. Ein/e Schulabgänger/in, der/die den Gedanken mit sich trägt, Philosophie zu studieren, sollte also für sich klären, ob er/sie das wirklich, wirklich will.

Für diese Entscheidungsfindung will die Dissertation einen Beitrag leisten. Wenn sie darüber hinaus Hochschullehrer/innen Denk- und Handlungsanstöße zu geben vermag, erfüllt sie einen weiteren Sinn.

---

<sup>1</sup> Der Wille beinhaltet den motivationalen Anteil, der die Antwort auf die Frage nach dem Sinn der Übung bereits enthält. Das Wort „gezielt“ beinhaltet ein Wissen darum, was ich tue und was es bewirken soll. Das heißt, gezielte philosophische Lehre hält Studierenden einen sichtbaren Spiegel vor, der zeigt, was der/die Studierende tut, wenn er/sie denkt. Philosophische Kompetenz entwickeln, heißt nicht, Denkprodukte zu lernen – also zu wissen, was Aristoteles oder sonstwer geschrieben hat –, sondern ein Bewusstsein davon zu haben, was das eigene Denken kennzeichnet, um ggf. Übungsschritte zu unternehmen, die an bestimmten Stellen das Denken verbessern.

<sup>2</sup> Vgl. MARTIN/ SCHUMANN (1996: 10-14)

<sup>3</sup> BERGMANN/ FRIEDLAND (2007: 46)

## Ausgangsfragen

### 1. Führt ein Studium der Philosophie in die Arbeitslosigkeit ?

Im Mai 2006 war im deutschen Magazin *stern* zu lesen :

Von allen Akademikern haben Philosophen mit 15 Prozent die höchste Arbeitslosenquote. Wer aber im Verlauf des Studiums nicht nur Wittgenstein und Heidegger liest, sondern Praktika in der Wirtschaft macht, der findet auch nach 17 Semestern einen Job.<sup>4</sup>

Mit Blick auf das Jahr 2012 wurde damals keine Trendwende bei den Arbeitslosenzahlen der Philosoph(inn)en gesehen.<sup>5</sup>

Im Januar 2007 äußerte sich der seit 2009 der Deutschen Gesellschaft für Philosophie als Präsident vorstehende Julian Nida-Rümelin im österreichischen *standard* :

Für mein eigenes Fach kann ich sagen, dass fünf Jahre nach Studienabschluss weniger als sechs Prozent aller Absolventen der Philosophie arbeitslos sind.<sup>6</sup>

Wo liegt die Wahrheit ? <sup>7</sup>

### 2. Welche Kompetenzen haben Philosophie-Absolvent(inn)en ?

Von einer Tischlergesellin erwarten wir, dass sie besser Möbel bauen kann als wir.

Und wir würden ihr diese Fähigkeit zugestehen.

Von einer Philosophie-Absolventin erwarten wir, dass sie besser ...

... denken kann als wir ?

Würden wir ihr diese Fähigkeit zugestehen ?

Vermutlich nicht.

Gibt es eine Antwort auf die Frage, die wir zugestehen würden ?

Diese Fragen kann ich nicht beantworten. Stattdessen versucht die Arbeit herauszufinden, welche Kompetenzen die befragten Philosophie-Absolvent(inn)en haben.

---

<sup>4</sup> BOLDEBUCK (2006); die Autorin bezieht sich auf die Quelle *Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt* von Michael Weegen; (2009-09-03): <http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/arbeit/560503.html?p=2&postid=2>

<sup>5</sup> Diese Information wurde inzwischen aus der „Job-Ampel“ des Magazin *stern* im Internet entfernt.

<sup>6</sup> (2009-09-03): [http://derstandard.at/?url=/?id=3179883%26\\_lexikaRange=1](http://derstandard.at/?url=/?id=3179883%26_lexikaRange=1)

<sup>7</sup> Dies wäre ganz einfach dadurch zu beantworten, indem darauf verwiesen wird, dass die 15% sich auf das erste Jahr nach dem Studium bezieht und die <6% auf das fünfte Jahr nach dem Studium. Diese Antwort ist aber zu einfach, wie die Arbeit zeigen wird.

### 3. Wo liegt der (wissenschaftliche) Ausgangspunkt für ein Reden über Kompetenzen ?

Im Jahr 2007 trat – vorsichtig ausgedrückt – eine Meinungsverschiedenheit an die wissenschaftliche Öffentlichkeit. Während John Erpenbeck/ Lutz von Rosenstiel in der Einleitung der zweiten Auflage des von ihnen herausgegebenen *Handbuch Kompetenzmessung* das inzwischen angelaufene DFG-Projekt *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* (Laufzeit 2007-2013)<sup>8</sup> als ebenso „interessant“ wie „fragwürdig“ beurteilten<sup>9</sup>, ließen Eckhard Klieme/ Johannes Hartig im gleichen Jahr 2007 ein wissenschaftliches Fallbeil über die von Erpenbeck/ Rosenstiel in der ersten Auflage (2003) herausgegebenen Beiträge herab :

Die im „Handbuch Kompetenzmessung“ aufgelisteten 43 Verfahren mögen nützlich sein für betriebliche Personalentwicklung; wissenschaftlich seriös sind sie durchweg nicht.<sup>10</sup>

Ein/e Hochschullehrer/in der Philosophie hat innerhalb der *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen* Lernziele zu definieren und zu erreichen :

#### **Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls**

Welche fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fächerübergreifenden Inhalte sollen vermittelt werden, welche Lernziele sollen erreicht werden? Welche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen) sollen erworben werden? Die Lern- und Qualifikationsziele sind an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten.<sup>11</sup>

Fachbezogene und methodische Kompetenzen werden Hochschullehrer/innen der Philosophie sicher nennen können. Aber was ist mit „fachübergreifenden Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ und den ebenfalls geforderten „berufsfeldbezogene[n] Qualifikationen“<sup>12</sup> gemeint ? Schließlich verlangt der Akkreditierungsrat noch die Erreichung von Zielen wie „Befähigung, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen“, „Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement“ und „Persönlichkeitsentwicklung“.<sup>13</sup>

---

<sup>8</sup> (2009-09-03): <http://kompetenzmodelle.dipf.de/>

<sup>9</sup> „Eine der interessantesten, wenngleich fragwürdigsten Entwicklungen ist der Versuch, Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen zu definieren, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen im Sinne von spezifischen Lern- und Handlungsbereichen beziehen.“ ERPENBECK/ ROSENSTIEL (<sup>2</sup>2007: XII)

<sup>10</sup> KLIEME/ HARTIG (2007: 23); die Autoren beziehen sich auf die Erstausgabe *Handbuch Kompetenzmessung* aus dem Jahr 2003

<sup>11</sup> KMK (2000/ 2004: Erläuterungen a)

<sup>12</sup> KMK (2003/ 2008: 3 [A.1.], 6 [3.1])

<sup>13</sup> Akkreditierungsrat (2008: 1 [Kriterium 2]; siehe auch S. 2f [Kriterium 4])



## Inhaltsangabe

Danksagung

Zusammenfassung/ Summary

### Seiten

- 1 Vorrede
- 2 Ausgangsfragen

### Einleitung

- 12 Forschungsstand
  - 12 (a) Tätigkeiten von Philosophie-Absolvent(inn)en
  - 14 (b) Der Themenbereich Kompetenz
- 15 Methodik
- 20 Repräsentativität der eigenen Absolvent(inn)enumfrage
- 21 Ausschöpfungsquote, Antwortrate, gesunder Menschenverstand, Messfehler und Bias
- 28 Ablauf/ Organisation der Befragung
- 29 QTAFI-Software
- 30 Verwendete Statistiken
- 31 Statistische Stolperfallen – Teil 1
- 34 Philosophie-Erstsemestler und Philosophie-Studierende
- 36 Langzeitstudierende
- 39 Studienabbruchquote, Schwundquote und Schwundbilanz
- 41 Philosophie-Absolvent(inn)en
- 43 Promovend(inn)en
- 45 Taxifahrer/innen „Dr. phil.“

### Teil 1 - Arbeitslosigkeit, Nichterwerb und Erwerbstätigkeit

- 50 Führt ein Studium der Philosophie in die Arbeitslosigkeit ?
- 53 Statistische Stolperfallen – Teil 2
- 62 Arbeitslosenquote
  - 69 *Dauer der Erwerbslosigkeit/ Arbeitslosigkeit nach dem Examen*
  - 75 *Personen mit langer Beschäftigungssuche (13 - 60 Monate)*
  - 76 *Kurze Erklärung zu Einkommen und Erfolg*
  - 77 *Einkommen und Tätigkeiten von Personen mit langer Beschäftigungssuche*
- 79 Nichterwerbspersonen
- 80 Einkommen unter der und am Rande der relativen Armutsgrenze
- 83 Erwerbstätigkeit
  - 95 *Mögliche Ursachen für die aktuelle Erwerbstätigkeit*
  - 95 *Ausbildung vor dem Philosophie-Studium (A12)*
  - 96 *Studium vor dem Philosophie-Studium (A13)*

- 96 *Studium nach dem Philosophie-Studium (A16)*  
96 *Promotion nach dem Philosophie-Studium (A17)*  
97 *Erlangte Zusatzqualifikationen innerhalb und außerhalb der Uni (A7)*  
99 *Suchstrategien – wie die Erwerbstätigkeit finden ? (B5)*  
99 *Suchstrategien – wo finden ?*  
100 *Der/Die selbständige philosophische Praktiker/in*
- 102 Ergebniszusammenfassung (inhaltlich)  
104 Ergebniszusammenfassung (methodisch)
- Teil 2 - Welche Kompetenzen haben Philosophie-Absolvent(inn)en ?**
- 106 Anekdotische Verbindungen zur Philosophie  
110 Welche Qualifikationen oder Fähigkeiten (Kompetenzen) wurden in Studien- und Prüfungsordnungen genannt ?  
113 „Mit Kant und Kafka in die Wirtschaft“  
115 Welche Kompetenzen sind die wichtigsten drei durch das Philosophie-Studium erworbenen Kompetenzen ?  
119 Gibt es eine besondere philosophische Kompetenz und wenn ja, welche ?  
125 Wie gut wurden die von Rösch genannten Kompetenzen vermittelt ?  
127 Was wollen Arbeitgeber und Personaler ?
- 131 Ergebniszusammenfassung der eigenen Befragung (inhaltlich)  
135 Ergebniszusammenfassung der eigenen Befragung (methodisch)
- Teil 3 - Wo liegt der (wissenschaftliche) Ausgangspunkt für ein Reden über Kompetenzen ?**
- 137 Sie sind inkompetent !  
139 Die Suche nach einem wissenschaftlichen Ausgangspunkt wird verlegt in Anhang 13  
140 Politischer Sachstand
- 140 *Lebenslanges Lernen*  
141 *EQR und NQR/DQR*  
144 *QRDH*  
144 *EQR, NQR/DQR und DQRH im Vergleich*  
148 *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*  
150 *europass*  
152 *Diploma Supplement*  
155 *DeSeCo*  
159 *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*
- 162 Philosoph(inn)en in Kompetenzprojekten
- 162 *John Erpenbeck (1992 bis heute)*  
166 *Jürgen Mittelstraß (1997/8)*  
172 *Monique Canto-Sperber/ Jean-Pierre Dupuy (1999 – 2005)*  
181 *Anita Rösch (2009)*  
192 *Finn Thorbjørn Hansen (2007 – 2009)*

198	Welttag der Philosophie (seit 2002/ 2005)
199	Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung
199	<i>Schule/ Berufsschule</i>
208	<i>Arbeitswelt</i>
218	<i>Kompetenzfragen in Absolvent(inn)enstudien</i>

#### **Teil 4 - Reflexion und Diskussion**

225	Reflexionen und Diskussion
225	Zu Frage 1
227	Zu Frage 2
234	Zu Frage 3

#### **Teil 5 - Handlungsorientierte Empfehlungen**

241	Handlungsorientierte Empfehlungen
242	Handlungsorientierte Empfehlungen für zukünftige Studierende
243	Handlungsorientierte Empfehlungen für Hochschullehrer/innen
244	Handlungsorientierte Empfehlungen für Absolvent(inn)enforscher/innen

#### **Teil 6 - Nachwörter**

247	Brauchen wir einen nicht-pädagogischen Studiengang Philosophie ?
253	Konzept der Schlüssigkeit
255	Ausblick: 2010 bis 2020 eine Dekade der Philosophie !?
265	Schlusswort

#### **Anhänge**

Siehe Folgeseite

## Anhänge

- 273 Anhang 1 (Helge Klausener (Hg.) (2004): *Berufe für Philosophen*)
- 280 Anhang 2a (Der Fragebogen und seine Herleitung)
- 310 Anhang 2b (Die Antwortmatrix)
- 312 Anhang 2c (Detailanalyse zur Einhaltung der AAPOR-Standards)
- 316 Anhang 2d (Bias-Überprüfung)
- 318 Anhang 3 (Hochschulpersonal Philosophie von 1998 - 2007)
- 319 Anhang 4 (39 bei Frage B 7 nicht antwortende Personen)
- 324 Anhang 5 (Berechnung möglicher zusätzlicher Arbeitsloser)
- 329 Anhang 5b (50 Geringverdiener/innen mit einem Brutto-Einkommen bis € 1.000)
- 332 Anhang 6 (160 Erwerbspersonen mit einem Brutto-Einkommen ab € 1.000)
- 340 Anhang 7 (38 Top-Verdiener mit einem Brutto-Einkommen über € 4.000)
- 342 Anhang 8 (Fehlende Vergleichbarkeit der Wirtschaftszweige)
- 344 Anhang 9 (Zusammenfassende Zitate einer Berufsratgeber-Expertise)
- 345 Anhang 10 (Gesichtete Studien- und Prüfungsordnungen)
- 347 Anhang 11 (Auswertung der C1-Kompetenzfragen)
- 350 A. *Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Selbsteinschätzungen*
- 352 B. *Mittelwerte nahe dem Skalenpunkt 3*
- 352 C. *Deutlich geringere Anforderungen im Erwerbsleben*
- 353 D. *Deutlich höhere Anforderungen im Erwerbsleben*
- 353 E. *Die Top-5-Kompetenzen mit dem höchsten Anforderungsniveau*
- 355 F. *Die Kompetenzen, auf die es insgesamt ankommt*
- 359 G. *Überblick über verschiedene Top-5/7-Ergebnisse*
- 371 Anhang 12 (KMK/BMZ-Matrix für den Lernbereich Globale Entwicklung)
- 372 Anhang 13 (Historischer Rückblick auf die Kompetenzforschung)
- Mit Inhalten von u. a.: John Erpenbeck, Arnold Gehlen, Jakob Johann von Uexküll, J. W. Ralf Witt, John Dewey, William James, Johann Gottlob von Quandt, Theodor Piderit, Edgar Dale, Gilbert Ryle, Adrianus (Adriaan) Dingeman de Groot, Donald Olding Hebb, Ralf Dahrendorf, Robert Winthrop White, Erik Homburger Erikson, Noam Chomsky, Friedrich Edding, Dieter Mertens, Gerhard P. Bunk, Heinrich Roth, Lothar Reetz, Michael Polanyi, David Clarence McClelland*
- 486 Anhang 14 (Die Begriffe „plasticity“ und „plastic“ in den *Principles* von James)
- 490 Anhang 15 (Einführung des Begriffes „Plasticität“ in deutsche Lexika)
- 501 Anhang 16 (Der Begriff „Plastizität“ bei Gehlen)
- 507 Anhang 17 (Der Begriff „Plastizität“ bei Freud)
- 515 Anhang 18 (Quo vadis, Philosophie ?)
- 516 Anhang 19 (Forschungsverlauf)
- 520 **Literaturverzeichnis**

## Tabellenverzeichnis

### Seiten

20	Zur Repräsentativität der eigenen Umfrage: Verteilung auf die vier Hochschulen und nach Geschlecht
24	Antwortraten der Befragten (eigene Umfrage [= e. U.]
24	Antwortraten bei den Fragen (e. U.)
31	Magister-Absolvent(inn)en Philosophie
32	Philosoph(inn)en in Deutschland laut Mikrozensus
34	Philosophie-Erstsemestler und –Studierende
37	Quartilverteilung im Jahr 2003 von Absolvent(inn)en verschiedener Studienfächer
37	A15 Lebensalter bei Studierende (e. U.)
40	Sprach- und Kulturwissenschaften (Studienabbruchquoten, Schwundquoten und Schwundbilanzen in gerundeten Prozentwerten)
41	Philosophie-Absolvent(inn)en (und nominaler Ausländeranteil)
42	Philosophie-Absolvent(inn)en (und prozentualer Frauenanteil)
43	Teilausschnitt der vorigen Tabelle
44	A17a nachher Promotion (e. U.)
44	Arbeitsmarkt Universität
63	Arbeitslose in Deutschland (in Mio.) von 1995 bis 2008
69	Philosoph(inn)en in HIS-Befragungen von 1989 bis 2005
72	B3 Jemals Arbeitslose (e. U.)
73	B3_2 Jemals Beschäftigungssuche nach dem Examen (e. U.)
74	B6 Monate bis zur ersten Erwerbstätigkeit (e. U.)
75	B19, B18_1, B18_2, C3, C4 bei Personen mit langer Beschäftigungssuche (13-60 Monate) (e. U.)
86	Repräsentativitätsvergleich von 160 Erwerbspersonen im Vergleich zur Gesamtgruppe der 234 Personen (e. U.)
89	B15 Wochenstunden für Erwerbstätigkeit (Doktoranden) (e. U.)
89	B15 Wochenstunden für Erwerbstätigkeit (Doktoranden, nicht Doktoranden, Gesamt) (e. U.)
90	B16 Betriebs-/Dienststellen-/Organisationsgröße (e. U.)
91	B19 Berufliche Zufriedenheit (e. U.)
92	B18_1 Zukunftsperspektiven bezogen auf die Beschäftigungssicherheit (e. U.)
92	B18_2 Zukunftspersp. bezogen auf die berufl. Entwicklungsmöglichkeiten (e. U.)
92	C3 Verwendung der im Studium erworbenen Fähigkeiten (e. U.)
93	C4 Verwendung des im Studium erworbenen Wissens (e. U.)
94	B19, B18_1, B18_2, C3, C4, Vergleich arithmetischer Mittelwerte (e. U.)
116	K17 – Erster Kompetenzblock (58,8%) „Denken im Elfenbeinturm“ (e. U.)
117	K17 – Zweiter Kompetenzblock (14,7%) „Eigenverantwortlich mit der Welt in Kontakt sein“ (e. U.)

## Tabellenverzeichnis

### Seiten

118	K17 – Dritter Block (26,5%) (e. U.)
119f	K17 und K19 im Vergleich (e. U.)
124	K18 Im Philosophie-Studium nicht erworbene aber jetzt dringend erwünschte Kompetenzen (e. U.)
125	Philosophische Kompetenzen nach Rösch, Mittelwerte und prozentuale Verteilung auf einzelne Skalenpunkte (e. U.)
133f	13 Kompetenzen, Beitrag des phil. Seminars zu ihrer Entwicklung und Lernbedarf bei den Absolvent(inn)en (e. U.)
313	Zahl der Fragen und Items bei den einzelnen Frageblöcken (e. U.)
354	C1_7 + C1_9 Spearman- und Pearson-Korrelationen (e. U.)
360	Top-20-Kompetenzen aus 4.200 Stellenanzeigen
363	Übersicht Kompetenzabgleich
367	C1_13 + C1_14 Spearman- und Pearson-Korrelationen (e. U.)
369	Prozentanteile nach Kinderzahl (e. U.)

## Abbildungsverzeichnis

### Seiten

22	response rate, Formel RR5 der AAPOR-Standards 2006
22	refusal rate, Formel REF3 der AAPOR-Standards 2006
38	Lebensalter bei Studienende (Balkengrafik) (e. U.)
53	Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975 bis 2005
59	Elementauswahl der Systematiknummer 8824 (Philosophen, Religionswissenschaftler) in der Software der BA-Mitarbeiter/innen
70	Verlauf der Arbeitslosenraten Magister der Absolvent(inn)enjahrgänge 1993 und 1997 laut HIS-Umfragen
70	Verlauf der Arbeitslosenraten Sprach-, Kulturwiss. Uni der Absolvent(inn)enjahrgänge 1993 und 1997 laut HIS-Umfragen
71	Verlauf der Arbeitslosenraten Magister der Absolvent(inn)enjahrgänge 1993, 1997, 2001 laut HIS-Umfragen
71	Verlauf der Arbeitslosenraten Sprach-, Kulturwiss. Uni der Absolvent(inn)enjahrgänge 1993, 1997, 2001 laut HIS-Umfragen
87	Lebensalter bei Befragung (Balkengrafik) (e. U.)
219	EFQM-Modell
376	Funktionskreis des Jakob Johann von Uexküll
399	Cone of Experience des Edgar Dale
400	Learning Pyramid des NTL Institute for Applied Behavioral Science
453	Lernprozesse ► Kompetenzen ► moralische Mündigkeit/ Selbstbestimmung bei Heinrich Roth
454	Es ► Ich ► Sacheinsicht, Werteinsicht, Entschluß und Handlung bei Heinrich Roth
455	Das Spannungsverhältnis von Es und Ich bei Heinrich Roth
511	Freuds neurophysiologische Skizze für psychische Primärvorgänge im Ich

# **Einleitung**



## Forschungsstand

### (a) Tätigkeiten von Philosophie-Absolvent(inn)en

Hinweise zu Tätigkeiten von Philosophie-Absolvent(inn)en deutscher Hochschulen finden sich in Absolvent(inn)enstudien.

Es gibt bundesweite Absolvent(inn)enstudien und die sogenannte „graue Literatur“<sup>14</sup>, die eher zufällig bibliographiert werden. Ein/e Absolvent(inn)enforscher/in kann deshalb nie sicher sein, alles erfasst zu haben.

Gegenwärtig gibt es lediglich eine Absolvent(inn)enstudie an der Berliner Humboldt Universität, die den Verbleib von Philosophie-Absolvent(inn)en und auch deren Kompetenzen abfragte (Bialek/ Sederström 2006). Desweiteren gibt es das 2004 von Helge Klausener herausgegebene Buch *Berufe für Philosophen* mit zwölf Selbstporträts (Anhang 1). Ansonsten tauchen Philosophie-Absolvent(inn)en meistens nur in unbedeutender Anzahl neben anderen Absolvent(inn)en in verschiedenen Studien auf.

Die folgende Aufzählung gibt einen Überblick über die Anzahl der in verschiedenen Absolvent(inn)enstudien erfassten Philosophie-Absolvent(inn)en (die Jahreszahlen geben die Examensjahrgänge der befragten Absolvent(inn)en wieder) :

- 5 (Stuttgart); SOMMER (1968/9 - Mitte Mai 1987)<sup>15</sup>
- 1 (Aachen); BAYRAKTAR/ MANSKY und NÜHLEN (1968-91)<sup>16</sup>
- 22 (München); SCHINDLER/ SCHMIDT (1980-85)<sup>17</sup>
- 4 (Braunschweig); VOGEL/ KOSLOWSKI (1985-88)<sup>18</sup>
- 31 (Deutschland); HIS (1989)<sup>19</sup>
- 29 (Deutschland); HIS (1993)<sup>20</sup>
- 3 (Bremen); KOLL/ WEYMANN (1992-94)<sup>21</sup>

---

<sup>14</sup> Das sind Absolvent(inn)enstudien an einzelnen Fachbereichen einzelner Universitäten.

<sup>15</sup> Es fanden sich noch 13 Absolvent(inn)en mit Philosophie im 2. Studienfach und zwei Absolvent(inn)en mit Philosophie im 3. Studienfach. Der Rücklauf der Philosophie-Absolvent(inn)en war gegenüber den anderen Fächern auffallend schwach: bei einem Anteil von rund 15% der Absolvent(inn)en-Grundgesamtheit lag der Rücklaufanteil lediglich bei 6%. Insgesamt antworteten 86 befragte Magister-Absolvent(inn)en bei einer Grundgesamtheit von 217 Magister-Absolvent(inn)en.

<sup>16</sup> Es fanden sich noch 8 Absolvent(inn)en mit Philosophie im 2. Studienfach und 11 Absolvent(inn)en mit Philosophie im 3. Studienfach. Eine Veröffentlichung stammt von BAYRAKTAR/ MANSKY und die andere von NÜHLEN – beide sind aus dem Jahr 1993.

<sup>17</sup> Es wurden Münchener LMU-Absolvent(inn)en der Fachrichtungen Philosophie, Germanistik, Anglistik und Romanistik befragt. Von 107 angeschriebenen Philosophen antworteten 22; die Hälfte davon waren Frauen.

<sup>18</sup> Bei einer Grundgesamtheit von 6 Philosophie-Absolvent(inn)en antworteten 4 Philosophie-Absolvent(inn)en. Von den beiden fehlenden Absolvent(inn)en stammt eine/r aus der Jahresgruppe 1985-88 und die/der andere aus der Jahresgruppe 1973-84.

<sup>19</sup> In der Statistik sind weitere 16 Philosophie-Absolvent(inn)en enthalten, von denen aus erhebungstechnischen Gründen unklar ist, ob es Absolvent(inn)en des 2. Hauptfaches oder Absolvent(inn)en mit Philosophie als Nebenfach sind, wie Herr KERST in einer Sonderauswertung deutlich machte. Diese Sonderauswertung betrifft auch die HIS-Zahlen zu den Jahrgängen 1993, 1997, 2001 und 2005.

<sup>20</sup> In der Statistik sind weitere 7 Philosophie-Absolvent(inn)en enthalten, von denen aus erhebungstechnischen Gründen unklar ist, ob es Absolvent(inn)en des 2. Hauptfaches oder Absolvent(inn)en mit Philosophie als Nebenfach sind.

<sup>21</sup> Im März 2002 verfasste das EMPAS (Institut für empirische und angewandte Soziologie) einen Untersuchungsbericht, der 44 Bremer Magister-Absolvent(inn)en der Prüfungsjahrgänge 1992-94 mit Magister-

- 1 (München); AGREITER/ SCHINDLER (vermutlich 1992-95) <sup>22</sup>  
18 (Hagen); BARTELS/ ROSSIÉ (1990-95) <sup>23</sup>  
13 (Deutschland); CHEERS-Studie (1995) <sup>24</sup>  
65 (Hannover); BEYER/ WACKER (1990-97) <sup>25</sup>  
20 (Deutschland); HIS (1997) <sup>26</sup>  
5 (Dresden); TU Dresden (1995/6-1998/9) <sup>27</sup>  
27 (Stuttgart); Arbeitsbericht der Universität (1992-2001) <sup>28</sup>  
6 (Osnabrück); GERNER (1996/7-2001) <sup>29</sup>  
23 (Deutschland); HIS (2001) <sup>30</sup>  
1 (Dresden) TU Dresden (1999/2000-2002/3) <sup>31</sup>  
10 (Rostock); MAYER (1994/5-2003/4) <sup>32</sup>  
77 (Berlin); BIALEK/ SEDERSTRÖM (1995-2005) <sup>33</sup>  
25 (Deutschland); HIS (2005) <sup>34</sup>

---

Absolvent(inn)en der HIS-Untersuchung (348 Befragte, Absolventenjahrgang 1993) und Magister-Absolvent(inn)en der WZI-Untersuchung (281 Befragte, Absolventenjahrgang 1995) verglich.

<sup>22</sup> Es wurden 39 Geisteswissenschaftler/innen der beiden Münchener Universitäten befragt, die bei 35 Unternehmen im Raum Oberbayern arbeiteten - Oberbayern galt als der wirtschaftlich stärkste Raum Bayerns. 17 der 39 Befragten hatten an Veranstaltungen des LMU-Projektes „Student und Arbeitsmarkt“ teilgenommen. Da die Veröffentlichung im Jahr 2000 erfolgte, gehe ich davon aus, dass die Befragungen im Jahr zuvor oder 1998 stattfanden. Es „wurde darauf geachtet, dass der Studienabschluss der Interviewpartner zwischen vier und sechs Jahren zurücklag.“ AGREITER/ SCHINDLER (2000: 11)

Die Befragung fand im Rahmen eines LEONARDO-Projektes statt; der Titel der Studie lautet „Graduates of the humanities and the social sciences – comparative report“.

<sup>23</sup> Dies ist eine Absolvent(inn)enstudie des Jahres 1996 vom Zentrum für Fernstudienentwicklung der FernUni Hagen. Per e-mail teilte mir Frau ROSSIÉ am 30.10.2007 mit, dass die Datenauswertung ihr inzwischen verstorbener Kollege BARTELS tätigte, doch dass es wohl 11 Männer und 7 Frauen gewesen sein müssten, die als Philosophie-Absolvent(inn)en auf die Umfrage antworteten.

<sup>24</sup> Die Studie enthält insgesamt 49 Philosoph(inn)en (1., 2. oder 3. Fach); davon sind nur 13 Personen 1.-Fach-Absolvent(inn)en. Wie mir Herr SCHOMBURG im Januar 2007 per e-mail mitteilte, lassen sich Philosoph(inn)en in der internationalen CHEERS-Studie nicht merkmalspezifisch auswerten, weil sie zusammen mit Historikern und Theologen vercodet sind. Die für den Absolvent(inn)enjahrgang 2000 erfolgte Nachfolgestudie REFLEX enthält im Vergleich zur CHEERS-Studie erheblich weniger befragte deutsche Absolvent(inn)en (rund 1.700 statt der vorher rund 7.000) und ist deshalb noch weniger brauchbar.

<sup>25</sup> Es sind genau „21x 1.Hauptfach, 44x 2.Hf, 15x 1.Nebenfach und 19x 2.Nf“ im Zeitraum WS 1990 - SS 1997. So Herr BEYER in einer e-mail vom 14.6.2007.

<sup>26</sup> Die Statistik enthält weitere 23 Philosophie-Absolvent(inn)en, von denen aus erhebungstechnischen Gründen unklar ist, ob es Absolvent(inn)en des 2. Hauptfaches oder Absolvent(inn)en mit Philosophie als Nebenfach sind.

<sup>27</sup> 5 Antwortende bei 9 Befragten; Abschlussbericht der ersten Dresdner Absolvent(inn)enstudie 2000, S. 4 + 6

<sup>28</sup> Die 27 Philosoph(inn)en setzen sich zusammen aus zunächst 24 Absolvent(inn)en in einem ersten Arbeitsbericht der Stuttgarter Universität aus dem Jahre 1999 und dann hinzugefügten 3 Absolvent(inn)en im zweiten Arbeitsbericht des Jahres 2001. Im ersten Arbeitsbericht wurde die Verteilung auf die insgesamt 14 verschiedenen Tätigkeitsgruppen als „nicht repräsentativ“ bezeichnet. Es sind noch 10 Absolvent(inn)en mit „Stipendien zur Weiterqualifikation“ und 54 Absolvent(inn)en mit „Lehramt Philosophie/Ethik“ hinzuzuzählen. Es sind also insgesamt 91 Philosophie-Absolvent(inn)en erfasst worden.

<sup>29</sup> Die Grundgesamtheit der befragten Philosophie-Hauptfachabsolvent(inn)en geht leider nicht aus der Studie hervor. Es wird lediglich von 37 Magisterabschlüssen im Haupt- und Nebenfach gesprochen, ohne diese aufzuschlüsseln.

<sup>30</sup> Die Statistik enthält noch 7 Absolvent(inn)en mit Philosophie als 2. Hauptfach und 17 Philosophie-Nebenfach-Absolvent(inn)en.

<sup>31</sup> Von den 5 Antwortenden des Jahres 2000 nahm bei dieser Folge-Befragung im Jahr 2004 nur noch eine Person teil; Abschlussbericht der inzwischen 17. Dresdner Absolvent(inn)enstudie 2004, S. 147

<sup>32</sup> Per e-mail teilte mir Frau MAYER am 1.11.07 mit, dass die Absolvent(inn)enjahrgänge von 1994/5 bis 2004/5 befragt wurden, der Rücklauf der Absolvent(inn)en aus dem Studienfach Philosophie pro Jahr zwischen 0 und 5 Personen liegt und sich bis zum Jahrgang 2003/4 auf insgesamt 10 Absolvent(inn)en summiert. Der Jahrgang 2004/5 befand sich noch in der Auswertung.

<sup>33</sup> Es nahmen 77 Personen von einer 154-Personen-Grundgesamtheit an der telefonischen Befragung teil; eine gute Ausschöpfungsquote von 50% !

- 11 (Leipzig); MARKERT (1990-2007)<sup>35</sup>  
17 (Deutschland); INCHER (2006)<sup>36</sup>  
134 (Deutschland); INCHER (2007)<sup>37</sup>

Diese Arbeit berücksichtigt lediglich die Studie von Bialek/ Sederström (2006), weil andere Studien entweder zu alt sind, oder zu wenige Philosophie-Absolvent(inn)en des ersten Hauptfaches enthalten. Ein Zugang zu den Daten der aktuellen INCHER<sup>38</sup>-Studie wird frühestens ab Oktober 2009 möglich sein.

Da für die eigene Studie Magister-Absolvent(inn)en der Jahrgänge 1997-2006 befragt wurden und die Magister-Studiengänge inzwischen in Bachelor- und Master-Studiengänge umgewandelt wurden<sup>39</sup>, hat diese Arbeit lediglich historischen Wert; sie kann aber auch ein Anknüpfungspunkt für eine ergänzende Sonderauswertung durch die aktuell vom INCHER erhobenen Absolvent(inn)endaten sein, denn zur Zeit ist der Anteil der Magister-Absolvent(inn)en noch höher als der Bachelor-Anteil. Die zwei noch folgenden Umfragen des INCHER (Absolvent(inn)en-Jahrgänge 2008 und 2009) werden vermutlich eine stetig wachsende Zahl von Bachelor-Absolvent(inn)en ausweisen, die aber noch nicht an die Zahl der Magister-Absolvent(inn)en heranreichen wird.

### **(b) Der Themenbereich Kompetenz**

An dieser Stelle verweise ich auf Teil 3. Ein „Forschungsstand“ ist angesichts der Fülle an Publikationen immer nur ein Ausschnitt.<sup>40</sup> Der Versuch, einen solchen zu beschreiben, ist zwangsläufig auswählend subjektiv. Meine Auswahl zu diesem Themenbereich befindet sich aufgrund des Umfangs in Teil 3 und dem Anhang 13.

---

<sup>34</sup> In der Statistik sind noch 25 Absolvent(inn)en mit Philosophie als 2. Hauptfach und 10 Philosophie-Nebenfach-Absolvent(inn)en enthalten.

<sup>35</sup> Per e-mail teilte mir Herr MARKERT am 8.11.07 mit, dass bei der durchgeführten Absolvent(inn)enstudie der Jahrgänge 1990-2007 lediglich 11 Philosoph(inn)en geantwortet haben (1996: 1, 2001: 1, 2002: 1, 2004: 2, 2005: 3, 2006: 2, 2007: 1).

<sup>36</sup> Dies betrifft das zuerst durchgeführte Teilprojekt B.

<sup>37</sup> Außerdem gibt es 164 Absolvent(inn)en mit Philosophie als zweitem Studienfach und 111 mit Philosophie als drittem Studienfach. Diese drei Zahlen des Teilprojektes A sind vorläufig (11.5.2009), weil bei der Prüfung der Antwortdaten möglicherweise einige Datensätze aus statistischen Gründen ausgeschlossen werden müssen.

<sup>38</sup> International Centre for Higher Education Research Kassel

<sup>39</sup> Es gibt zwar auch im WS 2009/10 an der Frankfurter Universität noch einen vierjährigen Magister-Studiengang in Philosophie, doch ist der Studiengang mit Orientierung an die Bachelor-Studiengänge modularisiert aufgebaut.

<sup>40</sup> „Eine aktuelle Stichwortsuche in der Literaturlatenbank des FIS Bildung liefert für *Kompetenz* 8.889 Treffer, in der Datenbank PsycInfo finden sich ab 1985 für *competence*, *competency* und *competencies* 27.255 Treffer – das entspricht über den gesamten Zeitraum drei bis vier, in jüngster Zeit sogar zehn Veröffentlichungen pro Tag.<sup>2</sup> In den vergangenen zehn Jahren haben die Publikationen mit diesem Stichwort einen bemerkenswerten Anteil an der Gesamtzahl psychologischer Veröffentlichungen gehalten, während sich ihre absolute Zahl verdoppelte, ...

<sup>2</sup> Stand jeweils März 2007. Zum Vergleich: Obwohl PsycInfo eine primär psychologische Datenbank ist, erzielt sogar das Suchwort *intelligence* eine etwas niedrigere Trefferzahl von 26.572.“  
KLIEME/ HARTIG (2007: 12)

Zunächst nehmen wir an, dass wir nicht wissen, worum es bei dem Begriff „Kompetenz“ geht. Wir wissen nur, dass es für Absolvent(inn)en darauf ankommt, „kompetent“ zu sein, weil der Arbeitsmarkt die Ausbildung bestimmter „Kompetenzen“ verlangt.

Meyer-Althoff hat im Verlauf ihrer Absolvent(inn)enbefragungen von Hamburger Geisteswissenschaftler/n/innen eine ernüchternde Entdeckung gemacht. 1993 wies sie im Rückblick auf ihre vier Befragungen in dem Artikel *Magisterabsolventen auf dem Arbeitsmarkt* darauf hin, dass die dritte Befragung „mit dem detaillierten Interviewleitfaden der vorherigen Erhebung durchgeführt“ wurde, aber :

Als einzige wurde die Frage nach der Einschätzung des im Studium Gelernten und seiner Verwendbarkeit im Beruf gestrichen.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Intensivinterviews mit Studierenden sowie die beiden ersten Befragungen der Absolventen hatten als Antwort auf diese Frage vor allem Artikulationsprobleme zutage gefördert. Studierenden wie Absolventen fiel es gleichermaßen schwer, ihr geisteswissenschaftliches Studium unter dem Blickwinkel der Qualifizierung und der Anwendung der Qualifikation in Berufen zu betrachten und sich dazu zu äußern. Die Äußerungen, die sie machten, waren wenig ergiebig. Pointiert lautete das Fazit bereits bei der ersten Magisterbefragung: „Man könnte das deutlich gewordene Artikulationsdefizit im Hinblick auf den Einsatz der erworbenen Fähigkeiten in einem Beruf, aber auch auf eine Selbstdarstellung etwa bei der Berufssuche, auf den doppelten Nenner bringen: **'Denn sie wissen nicht, was sie tun' und, 'sie wissen nicht, was sie können'**. (Meyer-Althoff 1989a, S. 98)“ (eigene Hervorhebung)<sup>41</sup>

In der Äußerung von Meyer-Althoff tauchen die Begriffe „Qualifizierung“, „Qualifikation“ und „erworbene Fähigkeiten“ auf. Dies wird später bei der Klärung des Begriffes „Kompetenz“ wieder aufgegriffen.

## Methodik

Bei Meyer-Althoff sind die Absolvent(inn)en telefonisch interviewt worden. Diese Methode wurde auch von Bialek/ Sederström angewendet. Bei der eigenen Umfrage sind die Absolvent(inn)en mittels Online-Fragebogen befragt worden. Sowohl die Befragung von Bialek/ Sederström als auch die eigene Umfrage hat Kompetenzfragen gestellt und auch Antworten erhalten. Der eigene Fragebogen ist unter Berücksichtigung bereits vorhandener Absolvent(inn)en-Fragebögen entstanden. Die detaillierten Quellverweise für die Entwicklung des eigenen Fragebogens und insbesondere die Begründungen der Kompetenzfragen sind in Anhang 2a enthalten.

Das Thema der berufsqualifizierenden Kompetenzen ist erst mit dem Bologna-Prozess druckvoll an die Universitäten getreten und die flächen-deckende Umstellung der Philosophie-Magisterstudiengänge auf Bachelor- und Master-Studiengänge benötigte das gesamte Jahrzehnt bis 2010.

---

<sup>41</sup> MEYER-ALTHOFF (1993: 80). Der ursprüngliche Interviewleitfaden von 1989 enthielt insgesamt 13 Fragen; gestrichen wurden die Fragen 10 und 11. Die Frage 10 lautete „Haben Sie jemals irgendwem gegenüber formuliert, was Sie durch Ihr Studium gelernt haben ?“, und die Folgefrage 11 lautete „Können Sie dies jetzt einmal wiederholen/versuchen ?“. Vgl. MEYER-ALTHOFF (1989: 223)

Wesentliche Änderungen der Studien- oder Prüfungsordnungen hinsichtlich Qualifikationen, Fähigkeiten oder Kompetenzen sind erst im Rahmen des Bologna-Prozesses erfolgt. Die befragten Absolvent(inn)en gehören den Jahrgängen 1997-2006 an und haben ihr Studium noch unter den alten Studien- und Prüfungsordnungen begonnen. Die Ergebnisse von Bialek/ Sederström (Jahrgänge 1995-2005) und die der eigenen Absolvent(inn)enbefragung werden aber nicht mit den in diesen Studien- und Prüfungsordnungen für Philosophie genannten Qualifikationen, Fähigkeiten oder Kompetenzen verglichen. Da die Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen in sehr unterschiedlichem Maße auf die durch das Studium zu vermittelnden Fähigkeiten eingehen und die Ausschöpfungsquoten an drei Hochschulen nur akzeptabel sind (20-22%), würde es zu einem unseriösen Vergleich kommen. Das betrifft die Hochschulen Berlin, Frankfurt, Hamburg, München HfPh<sup>42</sup> und München LMU<sup>43</sup>. Der Anteil der in die Auswertung der eigenen Umfrage eingegangenen Münchener Absolvent(inn)en liegt bei rund 67 Prozent.

Anita Rösch hat sich 2009 in ihrer Dissertation *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*<sup>44</sup> mit dem beschäftigt, was bereits in der Schule gelehrt werden soll. Freundlicherweise stellte Frau Rösch mit ihrem Fragebogen ein damals unveröffentlichtes Forschungsergebnis für die Erstellung des eigenen Fragebogens zur Verfügung. Daran anknüpfend entstand der K-Teil im ersten Block A des Fragebogens (Anhang 2a).

Die von Rösch beim Vergleich der Rahmenlehrpläne der einzelnen Bundesländer ermittelten Kompetenzen sind :

**Wahrnehmungskompetenz:** Fähigkeit, Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und natürlichen Lebenswelt wahrzunehmen, zu beschreiben und zu deuten.

**Perspektivübernahme:** Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit einem anderen Denkkontext und zur kritischen Reflexion der eigenen Position.

**Empathie:** Fähigkeit, sich in die Situation und das Erleben anderer zu versetzen und ihre Handlungen, Gefühle und Entscheidungen nachzuvollziehen.

**Interkulturelle Kompetenz:** Fähigkeit zur Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit interkulturellen Gegebenheiten und differierenden Wertvorstellungen.

**Textkompetenz:** Fähigkeit, Texte fachspezifisch zu erschließen, zu interpretieren und zu verfassen.

**Sprach(analytische) Kompetenz:** Fähigkeit, Sprache bewusst einzusetzen, fachspezifische Terminologie zu verstehen, zu analysieren und zu verwenden.

**Interdisziplinäre Kompetenz:** Fähigkeit, Wissen aus verschiedenen Fachgebieten reflektiert miteinander zu verbinden.

---

<sup>42</sup> Hochschule für Philosophie

<sup>43</sup> Ludwig-Maximilians-Universität

<sup>44</sup> Der Untertitel der Dissertation ist *Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER.*

**Reflexionskompetenz:** Fähigkeit, unter Anwendung ethischer/ philosophischer Theorien über Gegenstände des alltäglichen und wissenschaftlichen Denkens und Handelns nachzudenken, gedankliche Zusammenhänge darzustellen und zu diskutieren.

**Argumentations- und Urteilskompetenz:** Fähigkeit, sich mit eigenen und fremden Positionen kritisch auseinander zu setzen, widerspruchsfrei und begründet zu argumentieren und differenziert zu urteilen.

**Moralische Urteilsfähigkeit:** Fähigkeit, moralisch verbindliche Grundpositionen zu kennen, in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen zu verstehen und eigenständig begründete moralische Urteile zu fällen.

**Ethisches Argumentieren:** Fähigkeit, Situationen als ethisch problematisch zu erkennen, zu analysieren, argumentativ zu gewichten und begründet zu urteilen.

**Diskursfähigkeit:** Fähigkeit, vernunftgeleitete, sachbezogene Auseinandersetzungen konsens- und dissensfähig zu führen.

**Darstellungskompetenz:** Fähigkeit, eigene und fremde Gedankengänge sachgemäß und adäquat darzustellen.

**Konfliktlösungskompetenz:** Fähigkeit, vernunftgeleitete Auseinandersetzungen zu führen, Lösungsmodelle zu entwickeln und Konflikte gewaltfrei zu lösen.

**Orientierungskompetenz:** Fähigkeit, Orientierungswissen als Grundlage eigenständiger Entscheidungen und Lebensorientierungen zu erwerben und anzuwenden.

**Handlungskompetenz:** Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen zu übernehmen.

Die von Rösch ermittelten bzw. formulierten Kompetenzen stellen einen Lernzielkatalog deutschen Philosophie-Unterrichtes dar. Wir dürfen unterstellen, dass Universitäten das Niveau einer Schule mindestens erreichen. Im Sinne eines lebenslangen Lernens würde es Sinn machen, die in der Schule begonnene Linie weiter zu verfolgen. Das heißt, es müsste zum einen kompetenzorientierte Studieneingangsbefragungen von Studienbeginnern geben (diese Erfassen den Kompetenzstand zu Studienbeginn) und zum anderen würde für einen Abgleich der Kompetenzstand am Studienende abgefragt. Desweiteren müsste durch geeignete Fragen geprüft werden, ob mögliche Kompetenzzuwächse tatsächlich durch die Universität erfolgten. Da mir das alles nicht möglich war, wurden die Absolvent(inn)en statt dessen danach befragt, inwieweit die Hochschullehrer/innen ihnen die genannten 16 Kompetenzen vermittelt hatten (jeweils: „Wie gut wurde Ihnen diese Kompetenz durch Ihre Dozentinnen und Dozenten am philosophischen Institut vermittelt?“). Hier zeigte ein Vergleich von hochschulbezogenen Antworten teilweise große Unterschiede. Dies wurde aber nicht in dieser Arbeit wiedergegeben. Ein solcher Versuch wäre aufgrund der an einer Hochschule deutlich herausragenden Ausschöpfungsquote unseriös (47,3% gegenüber 20-22% bei den anderen drei Hochschulen). Für diese Hochschule wurde eine Sonderauswertung erstellt, die sie ggf. zur Präsentation der eigenen Hochschule verwenden kann.

Die übrigen Kompetenzfragen des eigenen Fragebogens (Block C) entstanden unter Berücksichtigung vorhandener Absolvent(inn)en-Fragebögen und anhand weiterer Einflüsse (Anhang 2a).

Für die Anforderungen des Arbeitsmarktes orientierte sich der Fragebogen an dem, was die in dieser Hinsicht erfahrene Absolvent(inn)enforschung abfragt. Für die Berücksichtigung der Arbeitgeber- und Personalerwünsche wird der Blick u. a. auf Arbeitgeber-/Personalerbefragungen der Universität Freiburg und des DIHK<sup>45</sup> gerichtet.

Neben den Ergebnissen der eigenen Befragung werden auch die zum Kompetenzbegriff genannten Ergebnisse der oben genannten Studie von Bialek/ Sederström berücksichtigt.

Wenn es sinnvoll erscheint, wird auf die im Jahr 2008 veröffentlichte Untersuchung *Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern* des HIS, auf Expertisen des Expertisen-Wettbewerbes 2007 und zum historischen Vergleich mit Magistern und Geisteswissenschaftlern auf die Ergebnisse von Meyer-Althoff verwiesen.

**Die Argumentationsfigur** dieser Arbeit besteht darin, dass aufgrund der Aussichtslosigkeit, ein Studienfach Philosophie von innen heraus zu rechtfertigen, **nach Gründen im Außen gesucht wird**.<sup>46</sup> Die ersten äußeren Ansprechpartner sind Philosophie-Absolvent(inn)en – und hier insbesondere die, die nicht an der Hochschule oder an einer Schule arbeiten. Da der Befragtenanteil von an Schulen und Hochschulen arbeitenden Philosophie-Absolvent/innen mit rund 10% gering ist<sup>47</sup>, kann mit den Befragten der eigenen Umfrage eine Argumentationsebene von „außen“ entwickelt werden. Die zweite Ebene des „Außen“ sind bildungspolitische Beschlüsse.

Eine Zwischenebene zwischen außen und innen sind die Philosoph(inn)en, die wichtige Beiträge zum Kompetenzthema lieferten und liefern – neben Monique Canto-Sperber und Jean-Pierre Dupuy gab und gibt es noch weitere zu dem Thema beitragende Philosoph(inn)en (S. 162–197).

Der **erste Teil** dieser Arbeit wird sich der Frage nach der Arbeitslosigkeit und den Tätigkeiten zuwenden. Im **zweiten Teil** werden die Ergebnisse der eigenen Kompetenzbefragung ausgeführt. Im **dritten Teil** wird der aktuell-politische Sachstand der Kompetenzanforderungen referiert und es wird auf für die Kompetenzforschung bedeutsame Philosoph(inn)en hingewiesen; die Suche nach dem wissenschaftlichen Ausgangspunkt für ein Reden über Kompetenzen wird in Anhang 13 geschildert. Im **vierten Teil** erfolgt eine Reflexion und Diskussion über Wissen und Vermutungen hinsichtlich der Antworten auf die Ausgangsfragen. Im **fünften Teil** werden handlungsorientierte Schlussfolgerungen gezogen, die sich an zukünftige Studien-

---

<sup>45</sup> Deutscher Industrie- und Handelskammertag

<sup>46</sup> „Falls die Philosophie nicht empirische Informationen erhält oder sich selbst beschafft, wird sie sich nicht mehr «wundern» (*thaumazein*) können. Dann wird nicht einmal mehr vom Verfall der Philosophie die Rede sein können, sondern nur noch von ihrem Ende.“ GROSSNER (1971: 158)

<sup>47</sup> Siehe dazu die Aufzählung der Erwerbstätigkeiten von Philosoph(inn)en in Anhang 6.

interessierte, an Philosophie-Lehrende und an Absolvent(inn)enforscher/innen richten. Im **sechsten Teil** schließen Nachwörter die Arbeit ab.

Da wir 2009 das *Europäische Jahr der Kreativität und Innovation* haben,

Kreativität und Innovationsfähigkeit sollen Schlüsselkompetenzen für alle Bürger Europas werden.<sup>48</sup>

würde ich mich freuen, wenn diese Arbeit von der deutschen Philosoph(inn)en-Gemeinde als ergänzender Beitrag des XX. Deutschen Kongresses für Philosophie (26.-30.9.2005) angesehen wird und kreative Impulse auszulösen vermag.

---

<sup>48</sup> Europäische Kommission am 31.3.2008.  
(2009-09-03): [http://ec.europa.eu/deutschland/press/pr\\_releases/index\\_7692\\_de.htm](http://ec.europa.eu/deutschland/press/pr_releases/index_7692_de.htm)



## Repräsentativität der eigenen Absolvent(inn)enumfrage

Diese Arbeit zieht ihre argumentative Kraft im Wesentlichen aus den Ergebnissen einer Befragung von Philosophie-Absolvent(inn)en an vier deutschen Hochschulen : Universitäten Frankfurt und Hamburg, Hochschule für Philosophie in München und LMU in München. Es wird kein Vergleich zwischen den einzelnen Hochschulen hergestellt.

In die Auswertung sind Antworten von **234 Personen** eingegangen. Die Verteilung auf die einzelnen Jahrgänge ist nicht repräsentativ :

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	SUM
H1	A	23	16	14	8	24	14	12	11	22	24	168
	B	1	2	2	2	7	1	1	6	6	9	37
H2	A	14	25	8	15	23	16	34	13	25	16	189
	B	3	3	2	5	2	4	8	3	2	8	40
H3	A	28	23	17	26	17	17	26	26	20	24	224
	B	12	10	5	10	7	7	13	12	12	18	106
H4	A	21	26	30	26	13	31	31	18	29	28	253
	B	3	1	4	4	3	6	8	8	6	8	51

H = Hochschule, B = in die Auswertung eingegangene Befragte,  
A = angeschriebene Absolvent(inn)en SUM = Summen

Die geschlechtliche Verteilung ist repräsentativ – bei Hochschule 4 gibt es allerdings eine *Verschiebung* (gelbe Markierung) :

		Angeschriebene	Erreichbare	Ausgewertete	Ausschöpfungsquote / Antwortrate
H1	M	111 (66%)	62 (73%)	24 (65%)	22,0% / 44,7%
	F	57 (34%)	23 (27%)	13 (35%)	
H2	M	125 (66%)	72 (60%)	26 (65%)	21,2% / 34,2%
	F	64 (34%)	48 (40%)	14 (35%)	
H3	M	146 (65%)	140 (65%)	68 (64%)	47,3% / 49,5%
	F	78 (35%)	74 (35%)	38 (36%)	
H4	M	161 (64%)	-	36 (71%)	20,2% / - <sup>b)</sup>
	F	92 (36%)	-	15 (29%)	
SUM	M	543 (66%)	274 (65%) <sup>a)</sup>	154 (66%)	28,1% / - <sup>b)</sup>
	F	291 (34%)	145 (35%) <sup>a)</sup>	80 (34%)	

H = Hochschule, M = Mann, F = Frau, SUM = Summen

a) Summen ohne H4  
b) ohne H4-Erreichbare nicht zu errechnen; die Zahl der wegen falscher Adresse zurückgekommenen Briefe konnte hier nicht ermittelt werden.

Die „**Ausschöpfungsquote**“ bezieht sich auf die Grundgesamtheit der angeschriebenen Personen, während sich die „**Antwortrate**“ auf die Gesamtheit der erreichbaren Personen bezieht.

Die niedrige Antwortrate bei H2 erklärt sich dadurch, dass das Anschreiben an die Absolvent(inn)en nicht von dem/der Institutsdirektor/in unterschrieben wurde. Das heißt, es ging dort ein Anschreiben auf Blanko-Papier raus, während an den anderen drei Hochschulen die Institutsdirektor(inn)en ihre Unterschrift auf ein Briefpapier des Institutes setzten. Das Anschreiben sandten sie mir zu und ich setzte ebenfalls meine Unterschrift darunter. Anschließend wurde das Anschreiben entsprechend vervielfältigt. Die Ausschöpfungsquote bei H2 fällt nur deshalb gegenüber den anderen Hochschulen nicht ab, weil ich bei dieser Hochschule die Unterstützung von Prüfungsamt-Mitarbeiterinnen hatte, die Zugang zum Melderegister des Einwohnermeldeamtes hatten. Dadurch war der Anteil der Erreichbaren an der Grundgesamtheit bei H2 (63%) höher im Vergleich zu H1 (51%). Die Hochschule H3 ist aufgrund ihrer außergewöhnlich guten Datenpflege kein Vergleichsmaßstab. Dass die Antwortrate hier am höchsten war, liegt vermutlich an der Alumni-Arbeit dieser Hochschule (worin auch der gute Datenbestand seine Ursache hat). Ein Vergleich zu H4 ist nicht möglich, weil die Zahl der wegen falscher Adresse zurückgekommenen Briefe hier nicht ermittelt werden konnte. Das Prüfungsamt war mit dem normalen Tagesgeschäft so ausgelastet, dass eine organisatorische Abstimmung mit der Poststelle der Universität in dieser Angelegenheit einen zu hohen Aufwand darstellte. Ich/ Wir kann/ können froh und dankbar sein, dass die Befragung überhaupt möglich war.

### **Ausschöpfungsquote, Antwortrate, gesunder Menschenverstand, Messfehler und Bias**

Es ist unter Absolvent(inn)enforschern üblich, die Antwortrate zu verwenden.<sup>49</sup> Mich interessiert aber, wieviele Personen der Grundgesamtheit in die Auswertung eingegangen sind, also die Ausschöpfungsquote. *Warum* auf dem Weg zwischen zu befragender Grundgesamtheit und auswertbaren Antworten *wieviele* Befragte verloren gegangen sind, ist zwar aus Transparenzgründen wichtig anzugeben<sup>50</sup>, ist aber in meinen Augen nur dafür wichtig, um über Wege und Mittel nachzudenken, wie der Verlust verringert werden kann. Bei Online-Umfragen heißt das insbesondere, die Abbruchquoten zu verringern.

Die wichtigste Unterscheidung, die zu treffen ist, ist die zwischen komplett ausgefüllten Fragebögen und teilweise ausgefüllten Fragebögen (sei es, dass die Beantwortung einfach abgebrochen wurde, oder weil die Antwortenden zwar den Fragebogen bis zum Ende ausfüllten, aber zwischendrin einzelne Fragen nicht beantworteten).

Im folgenden wird klargestellt, an welchen Definitionen sich die Auswertung der eigenen **Online**-Befragung orientieren wird.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Das zeigt sich vielfach in der Literatur und am aktuellsten beim 7. Netzwerktreffen in Erfurt, bei dem Vertreter/innen der aktuellen großen Absolvent(inn)enstudien in Deutschland nur die Antwortrate nannten.

<sup>50</sup> Bei dieser Umfrage waren von insgesamt 402 Datensätzen 2 eigene Testdurchläufe und 120 ohne Eintrag, so dass **zunächst 280 Datensätze übrig blieben**, die im Folgenden als **Personen** bezeichnet werden dürfen. Wie viele Personen sich hinter den 120 Datensätzen ohne Eintrag verbargen, ist nicht eindeutig zu klären.

<sup>51</sup> Das betrifft insbesondere die Seiten 28-39 der AAPOR-Standards.

Die 2006 edition of *Standard Definitions*<sup>52</sup> der American Association for Public Opinion Research (AAPOR)<sup>53</sup> nennt sechs Definitionen für eine *response rate*, vier Definitionen für eine *cooperation rate*, drei Definitionen für eine *refusal rate* und drei Definitionen für eine *contact rate*<sup>54</sup> und definiert diese für vier verschiedene Umfragearten.<sup>55</sup> Für diese Arbeit interessiert die Beschreibung für die Umfrageart „Internet Surveys of Specifically Named Persons“.

Die Bestimmung der *cooperation rate* und *contact rate* macht für die eigene Umfrage keinen Sinn, so dass nur die Definitionen der *response rate* und der *refusal rate* betrachtet werden. In einigen Formeln tauchen Berechnungsgrößen auf, die ebenfalls für die eigene Umfrage keine Bedeutung haben.<sup>56</sup>

Die wichtigen Größen für die eigene Umfrage sind  
I = Complete interview, P = Partial interview  
R = Refusal and break-off, NC = Non-contact.

Deshalb wird für die *response rate* die Formel RR5<sup>57</sup> verwendet :

$$RR5 = \frac{I}{(I + P) + (R + NC + O)}$$

Für die *refusal rate* wird die analoge Formel REF3<sup>58</sup> verwendet :

$$REF3 = \frac{R}{(I + P) + (R + NC + O)}$$

Durch die AAPOR-Standards wird auch deutlich, dass eine *response rate* nicht einfach mit „Antwortrate“ übersetzt werden darf. Wir müssen genau hinschauen, was ein/e Autor/in meint bzw. welche response rate er/sie

---

<sup>52</sup> (2008-05-04): [http://www.aapor.org/uploads/standarddefs\\_4.pdf](http://www.aapor.org/uploads/standarddefs_4.pdf) (Link hat sich inzwischen geändert)

<sup>53</sup> Ich wählte diese amerikanische Quelle, weil mir keine vergleichbare deutsche Quelle bekannt war. Es mag sein, dass es inzwischen auch in Deutschland eine entsprechend detaillierte Ausarbeitung gibt.

<sup>54</sup> AAPOR (2006: 3f + 32-36). Darüber hinaus gibt es verschiedene Möglichkeiten, zu bestimmen, was eine *vollständige Beantwortung*, eine *teilweise Beantwortung* und ein *Abbruch* ist. Vgl. AAPOR (2006: 11f, 17, 23)

<sup>55</sup> (1) RDD Telephone Surveys, (2) In-Person Household Surveys, (3) Mail Surveys of Specifically Named Persons, (4) Internet Surveys of Specifically Named Persons.

<sup>56</sup> Das sind die Größen (ebd., S. 32):

O = Other

UH = Unknown if household/occupied HU

UO = Unknown, other

e = Estimated proportion of cases of unknown eligibility that are eligible

<sup>57</sup> AAPOR (2006: 33)

<sup>58</sup> Vgl. ebd., S. 35

meint, wenn er/sie von „response rate“ spricht.

Die AAPOR-Definitionen sind nicht 1-zu-1 auf die eigene Umfrage zu übertragen, bieten aber eine sehr gute Orientierung.

**Für die Größe „I“** der vollständigen Beantwortung wurde sich an der Definition (d) orientiert :

... 100% of crucial questions and 80% of other questions being answered to count as a complete case.<sup>59</sup>

Als „crucial questions“ wurden die Fragen A1 (Hochschule), A2 (Examensjahr), A15 (Lebensjahr bei Studienende) und E1 (weiblich/männlich<sup>60</sup>) bestimmt. Sollte die Antwort bei einer dieser Fragen fehlen, geht die Person nicht in die Auswertung ein.<sup>61</sup> Nach Setzung dieses ersten Filters **blieben 242 Personen übrig**.

Von den übrigen „other questions“ müssen die Befragten mindestens 80% beantwortet haben, wenn das Ausfüllen des Fragebogens als vollständig („complete case“) gewertet werden soll. Eine Detailanalyse des Antwortverhaltens erfolgt in Anhang 2c und ist in der Excel-Datei „Antwortverhalten.xls“ nachvollziehbar.

Zur Bestimmung der **Größe „P“** bzw. der Abbrecher und Teilantwortenden wurden zunächst zwei weitere Filter gesetzt (Filter 2 und 4).

Der zweite Filter wurde durch das Thema „Kompetenzen“ bestimmt. Als Abbrecher ist zu werten, wer **(a) weder** bei den K-Fragen (erster Frageblock mit 16 Kompetenzfragen) **noch** bei der C1-Frage antwortete (eine Frage mit zwei Teilfragen und 2x 31 Antwort-Items), oder **(b) entweder** keine der 16 Fragen **oder** keines der C1-Items beantwortete. Acht Personen mussten mit diesem Filter ausgeschlossen werden, so dass **234 Personen verblieben**.<sup>62</sup>

Da das Thema der Arbeit auch Tätigkeiten sind, läge ein dritter Filter nahe, der sämtliche Befragte aussortiert, die keine Angabe zur Tätigkeit machten. Da es aber neben Erwerbstätigen auch Erwerbslose und Nichterwerbspersonen gibt und die drei Gruppen nicht durch eine Frage sicher voneinander zu trennen waren, ist dieser Filter nicht einfach zu setzen. Hinzu kommt, dass die Erwerbstätigen im Sinne dieser Arbeit die Gruppe

---

<sup>59</sup> AAPOR (2006: 23)

<sup>60</sup> Das ist das Antwort-Item E1\_1.

<sup>61</sup> Zwei Personen brechen die Umfrage gleich nach der ersten Fragebogenseite ab (Datensätze [55, 134]). 17 Personen machten keine Altersangabe für das Examensjahr (A15), weitere 29 Personen haben keine Angabe zum Geschlecht gemacht. Durch Abgleich von Examensjahr (A1) und Geburtsjahr (E1\_2) können 3 Personen als gültiger Datensatz wieder hergestellt werden [95, 105, 306]. Ebenso lassen sich über einen Abgleich mit der Erwerbstätigkeit (B8) weitere 9 Personen reaktivieren [15, 151, 163, 209, 220, 240, 297, 317, 339]. Werden beide Wiederherstellungsversuche miteinander abgeglichen, verbleiben von den 12 noch 10 reaktivierte Personen [95, 105, 151, 163, 209, 220, 240, 297, 306, 317]. Die Personen [15, 339] gaben weder ihr Alter im Examensjahr (A15) noch ihr Geburtsjahr an (E1\_2), so dass sie nicht einbezogen werden konnten. Damit ergibt sich folgende Rechnung: 280 - 2 - 17 - 29 + 10 Personen = 242 Personen.

<sup>62</sup> Die K-Fragen waren nicht das Problem; es war die C-Frage für [9, 88, 136, 163, 174, 209, 220, 317].

der mindestens 20 Wochenstunden erwerbstätigen oder mindestens € 1.000 verdienenden Personen sind. Von den 160 Personen dieser Gruppe haben 12 Personen zwar keine Angabe zur Tätigkeit gemacht, aber genügend andere Angaben, so dass die Personen sinnvoll in eine Überblicksdarstellung einbezogen werden konnten (Anhang 6).

Ein vierter Filter wurde durch die Definition (b) der *2006 edition of Standard Definitions* gesetzt :

Less than 50% of all applicable questions asked equals break-off, 50-80% equals partial, ... .<sup>63</sup>

Dieser Filter hat zu keiner weiteren Verringerung der in die Auswertung eingehenden Personen geführt.

Zur Prüfung der Einhaltung der Definitionen (b) und (d) wurde eine **Antwortmatrix** erstellt, die das Antwortverhalten der übrig gebliebenen 234 Befragten bei allen Fragen abbildet (Anhang 2b). Die Antwortmatrix verschafft Klarheit darüber, mit welchem Engagement die 234 Befragten den Fragebogen ausgefüllt haben. Hier eine tabellarische Zusammenfassung :

Antwortraten der Befragten	Zahl der Befragten	Prozentanteil an den 234 Befragten (gerundet)
100%	52	22%
95-99%	116	50%
91-94%	37	16%
81-90%	24	10%
71-80%	3	1%
61-70%	2	1%

Von den 234 Befragten sind 98% als vollständig Antwortende und 2% als Teilantwortende zu werten. Ebenfalls zeigte die Detailanalyse des Antwortverhaltens bei allen 59 in die Auswertung eingegangenen Fragen eine Antwortrate von mindestens 80% :

Antwortraten bei den 59 Fragen	Zahl der Fragen	Prozentanteil an den 59 Fragen (gerundet)
100%	12	20%
95-99%	33	56%
91-94%	9	15%
81-90%	5	9%

---

<sup>63</sup> AAPOR (2006: 23)

**Die Größe „R“**<sup>64</sup> sind **120 Datensätze** ohne Eintrag, wobei unklar ist, wieviele Personen sich hinter den 120 Datensätzen verbergen.

**Die Größe „NC“**<sup>65</sup> sind die nichterreichbaren Personen. Im Verständnis dieser Arbeit setzt sich diese Größe formal aus den Personen zusammen, von denen entweder keine oder keine gültige Adresse vorlag. Die Bestimmung der Ungültigkeit einer Adresse erfolgt in der Regel durch die Rücksendung des Anschreibens als „unbekannt verzogen“. Es ist aber davon auszugehen, dass nicht alle unbekannt Verzogenen auch tatsächlich von der Bundespost dem Absender gegenüber kenntlich gemacht werden.<sup>66</sup> Bei dieser Umfrage kommt die Schwierigkeit hinzu, dass die als „unbekannt verzogen“ zurück gesendeten Anschreiben bei einer Hochschule keine Beachtung fanden. Deshalb wird die Größe „NC“ in einem Umkehrverfahren bestimmt : da die Grundgesamtheit bei 834 Personen liegt und 402 Datensätze vorliegen, von denen 2 + 120 ohne Eintrag sind, und die verbliebenen 280 Datensätze als Personen zu werten sind, so ist die Summe  $834 - 280 = 554$  **Personen**. Damit enthält die Größe „NC“ die Größe „R“ und kann in den Zähler der Formel REF3 gesetzt werden (S. 22). Laut Formel ergibt sich dann eine **refusal rate** von **66,4%**.

**Die Größe „O“**<sup>67</sup> macht bei dieser Umfrage keinen Sinn bzw. es liegen keine Angaben dazu vor.

Wie sind die *qualitativen* Antworten auszuwerten ?

Eine perfekte sozialwissenschaftliche Arbeit lässt Textantworten von mindestens zwei Personen auswerten; bei psychologischen Arbeiten sind es ggf. noch mehr Personen, um einen gültigen Wert für eine Beurteilerübereinstimmung (*interrater reliability*) angeben zu können. Diese

---

<sup>64</sup> „Explicit refusals can occur in Web surveys when the recipient replies to the e-mail invitation stating that he or she does not want to participate in the survey (2.11). Implicit refusals are those where a respondent visits the Internet survey URL and logs in with an ID and/or password, but fails to complete any of the survey items (2.12).“ AAPOR (2006: 30)

<sup>65</sup> „The second broad category of non-response includes those cases for which the researcher receives notification that a respondent was unavailable to complete the questionnaire during the field period (2.20). Two subcategories of non-contact of relevance to Web surveys include cases where the respondent indicates that he or she is absent or unavailable during the field period, e.g., by means of an “out-of-office” message or other such automated reply (2.26), or when the questionnaire was returned after the close of the field period (2.27). Of note, the more common case of simply receiving no response to the invitation, and no indication whether or not the invitation was received, is classified under “unknown eligibility” below.

[...]

Cases of unknown eligibility and no completed questionnaire (3.0) include situations in which nothing is known about whether the invitation to participate in the Internet survey ever reached the person to whom it was addressed (3.10), or in which the invitation or request was not delivered for a variety of reasons (3.30).”

AAPOR (2006: 30)

<sup>66</sup> Das zeigen die Erfahrungen der Absolvent(inn)enforscher/innen, wie auf der 7. Netzwerktagung in Erfurt am 17./18. Juni 2009 deutlich wurde.

<sup>67</sup> O (= Other) ist eine Restgröße, in die Sonderfälle einbezogen sind – eine für die eigene Befragung unbedeutende Restgröße. Die AAPOR sagt dazu: „The residual category of **others** is reserved for all other cases. One example might be where the researcher is notified, whether by e-mail or other means, that the recipient of the survey invitation is unable to complete the survey for a variety of possible reasons, such as physical or mental incapacity, incarceration or hospitalization, language barrier, and so on. Again, these cases are likely to be rare.“ (eigene Hervorhebung) AAPOR (2006: 30)

Methoden sind allerdings für sozialwissenschaftliche Interview-Befragungen, für psychologische Diagnosen, oder für testtheoretische Untersuchungen in der Psychologie gedacht. Hier geht es lediglich darum, die Antworten auf wenige offene und halboffene Fragen einzuordnen.

Das Maß für die Zuordnung ist mein hoffentlich gesunder Menschenverstand, der einen sachlich-analytischen und einen intuitiven Anteil hat. Zur Güte-Beurteilung der damit abgeleiteten Zuordnungen sind den prozentualen Ergebnissen zur Frage (K 17) nach den wichtigsten drei Kompetenzen, die durch das Philosophie-Studium erworben wurden und zur Frage (K 19b) nach den besonderen philosophischen Kompetenzen inhaltliche Antwortbeispiele am unteren Tabellenteil hinzugefügt (S. 115ff).

Es können Messfehler (*measurement error*) auftreten, weil die Befragten nicht die Wahrheit sagen, oder weil eine durchgängige Antwortverschiebung (*response bias*) auftritt. Die Befürchtung die Antwortenden könnten nicht die Wahrheit sagen, wird durch die Anonymität der Online-Befragung gering gehalten; unklar ist die Stärke möglicher innerer Konflikte bei den Befragten.

Eine Verschiebung/ Voreingenommenheit (*bias*) der Befragten kann von der aktuell empfundenen (Un-)Zufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation oder von irgendwelchen anderen unbekanntem Faktoren abhängen, die dann die nachträgliche Beurteilung des Studiums oder auch die der aktuellen Situation beeinflusst. Dieses Problem ist nicht zu lösen. Es bleibt die Hoffnung, dass sich aufgrund der Anzahl der Antwortenden einzelne Verschiebungen in der Gesamtheit ausgleichen.

Es stellt sich die Frage, welche der Fragebogenfragen denn überhaupt von einem Bias betroffen wären. Einerseits ist das angesichts der wenigen qualitativen Fragen ein zu vernachlässigender Gesichtspunkt. Andererseits ist der Bias mit Blick auf die für diese Arbeit inhaltlich wichtigen halboffenen Fragen von Bedeutung : die halboffenen Fragen (K 17) nach den wichtigsten drei Kompetenzen, die durch das Philosophie-Studium erworben wurden, (K 18) nach den (maximal) drei Kompetenzen, die durch das Philosophie-Studium nicht erworben wurden, die jetzt aber dringend erwünscht wären, (K 19b) nach den besonderen philosophischen Kompetenzen, (C 2) nach den wichtigsten drei Kompetenzen, die bei der aktuellen Erwerbstätigkeit benötigt werden und auch angesichts der skalierten Kompetenzfragen K1-K16 und C1 (mit 31 Items) und der skalierten Fragen (A 14) nach der Zufriedenheit mit dem Studium, (B 18) nach den beruflichen Zukunftsperspektiven und schließlich (B 19) nach der beruflichen Zufriedenheit.

Für die **Bias-Überprüfung** wurden verschiedene **Korrelationen** zwischen den Antworten auf die Fragen A14, B18, B19, C1 und K1-16 überprüft (Anhang 2d). Es zeigten sich in der Regel sehr geringe bis geringe Korrelationen und einige mittlere Korrelationen, so dass die Einschätzung der Kompetenzen in der Regel unabhängig von der Studienzufriedenheit oder der beruflichen Zufriedenheit abgegeben wurde.

Neben dem *response bias* gibt es auch noch die *response variance*, die ein

zufällig auftretendes und deutlich abweichendes Antwortverhalten einzelner Befragter bezeichnet. Dieses Problem lässt sich nicht eingrenzen.<sup>68</sup> Hier muss bei den Personen, die bei den Skalenfragen (wie z. B. K1-16 und C1) ein seltsames Antwortmuster aufwiesen<sup>69</sup> im Einzelfall entschieden werden, was zu tun ist<sup>70</sup>.

Abschließend sei noch auf den *nonresponse bias* hingewiesen. Der *nonresponse bias* meint eine Verschiebung von Antwortdurchschnittswerten, weil eine bestimmte Gruppe von Personen nicht geantwortet hat. Es kann also selbst bei hoher *response rate* ein falscher Eindruck entstehen – eine hohe *response rate* verkleinert zwar die Wahrscheinlichkeit eines *nonresponse bias*, doch kann sie ihn nicht verhindern!<sup>71</sup> Der *nonresponse bias* betrifft aber nicht nur die Verschiebung von Antwortdurchschnittswerten, sondern auch Prozentanteile bei bestimmten Fragen. Einen *nonresponse bias* habe ich vor Beginn der Umfrage auf eine direkte Frage nach einer momentanen Erwerbslosigkeit oder gar bei einer direkten Frage nach dem Status ALG-II-Empfänger<sup>72</sup> befürchtet, weil das die Befragten vermutlich abgeschreckt hätte. Um trotzdem an eine möglichst zuverlässige Erwerbslosenzahl zu gelangen, habe ich an verschiedenen Stellen des Fragebogens Fragen gesetzt, die auf eine Erwerbslosigkeit hinweisende Antwort-Items anboten. Die Bestimmung der Arbeitslosenrate war wegen dieser verstreuten Indirektheit ein schwieriges Unterfangen (Anhang 5). Die 234 Befragten lassen sich in folgende Gruppen aufteilen<sup>73</sup>:

- 9 Erwerbslose (ohne die Dunkelziffer weiterer ALG-Empfänger)
- 19 Nichterwerbspersonen
- 50 Geringverdiener/innen (Brutto-Einkommen bis € 1.000)
- 160 Erwerbspersonen (mindest. 20 Wst. oder Brutto-Eink. ab € 1.000)<sup>74</sup>
- 38 Top-Verdiener/innen (Brutto-Einkommen ab € 4.000)

---

<sup>68</sup> Bei manchen Fragen kommt es vor, dass die Befragten zur Beantwortung „uses all other stimuli in the measurement environment. But gathering such stimuli (some of which might be memories generated by prior questions) is a haphazard process, unpredictable over independent trials.“ GROVES et. al. (2004: 53)

<sup>69</sup> „Seltsames Antwortmuster“ meint, dass Personen bei den 5skalig zu bewertenden (Antwort-)Items stets die gleiche lineare Bewertung abgaben (1-1-1-1-1-1 usw.), oder Orgelpfeifen-Antworten gaben (1-2-3-4-5-4-3-2-1-2-3-4-5 usw.). Ein Orgelpfeifen-Muster habe ich nicht entdecken können, dafür aber einige Linear-Muster.

<sup>70</sup> Man könnte es sich einfach machen und die Personen mit dem linearen Antwortmuster aus der Bewertung entfernen, doch das ist nicht gerechtfertigt, weil die Personen ja auch gar nicht hätten antworten müssen, oder sie hätten ihre lineare Bewertung auf einem anderen Niveau abgeben können. Deshalb sind die linearen Bewertungen nicht grundsätzlich zu löschen.

<sup>71</sup> Vgl. GROVES et. al. (2004: 59)

<sup>72</sup> Das meint Empfänger/innen von Arbeitslosengeld II nach dem zweiten Sozialgesetzbuch (SGB II).

<sup>73</sup> Eine Person [270] gab an, einerseits nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend zu sein, und andererseits 51-60 Wochenstunden mit einem Brutto-Einkommen von 3001-3500 zu arbeiten, ohne Angaben zur Tätigkeit zu machen. Diese Person wurde als „rätselhaft“ bewertet und keiner Gruppe zugeordnet. Die Ausgangsmenge für die folgende Aufteilung ist deshalb 233 Personen. Die Aufteilung 9 + 19 + 50 + 160 ergibt trotzdem in der Summe 238 Personen – Begründung siehe folgende Anmerkung.

<sup>74</sup> Person [184] wird zwar als erwerbstätig eingeschätzt, doch wurde sie aufgrund fehlender Angaben bei Tätigkeit, Wst. und Einkommen in der „Antwortverhalten.xls“ nicht auf der rechten Seite des Tabellenblattes in die Erwerbstätigenaufteilung aufgenommen. Von den in dieser Datei auf der rechten Seite des Tabellenblattes verbliebenen 154 Erwerbstätigen wurden drei Personen abgezogen: weil Stipendium [188, 222], weil nur 11-19 Wst. Tätigkeit in Indonesien und hinsichtlich Einkommen schwer mit den dt. Erwerbstätigen vergleichbar [218]. Hinzu gekommen sind 9 Personen aus der Gruppe der Geringverdiener. Dort gibt es 12 Personen mit 20 und mehr Wst. Erwerbstätigkeit. Drei dieser zwölf Personen wurden nicht mitgezählt, weil Stipendium [285, 342] und weil seltsame Angaben: Heilkunde, unbefristet in Vollzeit mit 41-50 Wochenstunden bei einer NGO mit 4-9 Mitarbeitern und einem Brutto-Einkommen von weniger als 250 Euro [353].



Diese erste Aufteilung ist eine den üblichen Gepflogenheiten angepasste Aufteilung, die im Einkommen eine wesentliche Maßgröße von Studien- und Berufserfolg sieht. Diese Maßgröße wird aufgrund der Tatsache, dass sie messbar ist und als „objektiv“ bezeichnet wird, schnell als ‚Wahrheit‘ wahrgenommen. Die „Wahrheit“ bezüglich des Einkommens ist jedoch eine verborgene Wahrheit, die ohne differenzierte Betrachtung eine Täuschung und sogar eine Lüge sein kann. Ebenso täuschend wäre eine aus der obigen „9“ abgeleitete Arbeitslosenquote, weil die Dunkelziffer weiterer ALG-Empfänger erst geklärt werden müsste.

### **Ablauf/ Organisation der Befragung**

Die Institutsleiter erhielten von mir Vorschläge für das Anschreiben und die beiden Erinnerungsschreiben; rückgemeldete Korrekturwünsche wurden verarbeitet. Die Institutsleiter sandten mir auf dem Briefpapier des Institutes das Anschreiben und die beiden Erinnerungsschreiben unterschrieben zu<sup>75</sup>, ich unterschrieb ebenfalls, kopierte in der Zahl der anzuschreibenden Absolvent(inn)en, tütete die Anschreiben in Briefpapier ein und klebte ein Adressetikett darauf – von drei Hochschulen hatte ich die Daten, bei der vierten Hochschule sprachen datenschutzrechtliche Gründe dagegen. Für diese vierte Hochschule entstand durch das eigenständige etikettieren der Briefumschläge ein hoher Arbeitsaufwand. Drei Prüfungsämter brachten einen Absenderstempel des Institutes bzw. der Hochschule auf die Briefumschläge (bei einem Prüfungsamt tat ich das selbst) und versendeten anschließend die Briefe.<sup>76</sup> Die Portokosten wurden dankenswerter Weise bei einer Hochschule vom philosophischen Institut, bei einer anderen Hochschule vom Prüfungsamt und bei einer dritten Hochschule von der Marketingabteilung der Hochschule getragen. Lediglich bei einer Hochschule musste ich die Portokosten selbst tragen.

Der Absenderstempel gewährleistete, dass bei nichterreichbaren Personen die Briefe als „unbekannt verzogen“ an das Prüfungsamt zurück gesendet werden konnten.<sup>77</sup> Durch diesen Schritt war es möglich, die Antwortrate zu berechnen. Außerdem verringerte sich dadurch die Anzahl der notwendigen Erinnerungsschreiben und die Portokosten.

Diese Umfrage wurde als reine Online-Umfrage zwischen dem 9. Februar und dem 31. Mai 2008 getätigt, das heißt es wurden keine Fragebögen versendet, sondern lediglich eine Webseitenadresse mitgeteilt. Dies geschah einerseits aus finanzieller Not, weil diese Arbeit ein privates und kein institutionelles Projekt ist und zum anderen, um zu erfahren, wie Philosophie-Absolvent(inn)en auf das Medium Internet bzw. Online-Umfrage reagieren.

---

<sup>75</sup> Bei einer Hochschule erhielt ich nicht diese Form der Unterstützung.

<sup>76</sup> Bei H2 war der Absenderstempel nur auf dem Umschlag des Anschreibens; auf den Umschlägen des ersten und zweiten Erinnerungsschreibens war meine Postfach-Adresse angegeben.

<sup>77</sup> Bei den Jahrgängen 1997-2006 war davon auszugehen, dass viele Adressen nicht mehr stimmten.

Den von mir zu Beginn der Umfrageorganisation angesprochenen Institutsleitern<sup>78</sup> sind nach der Umfrage die Ergebnisse zur eigenen Hochschule in Form von Häufigkeitstabellen per e-mail zugesendet worden. Für die Absolvent(inn)en, die mir nach dem Ausfüllen des Fragebogens eine e-mail zusandten, wurde eine vorläufige Ergebniswebseite erstellt. Der Link zu der Ergebniswebseite befand sich auf der für die Umfrage gekauften Domain [www.philumni.net](http://www.philumni.net) und wurde per e-mail mitgeteilt.

### **QTAFI-Software**

Der Online-Fragebogen wurde mit der von Harald Schomburg am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) entworfenen und von Martin Guist weiter entwickelten QTAFI-Software erstellt. Die Software ermöglichte im Zusammenhang mit dem INCHER-Server die Durchführung der Umfrage. Den Befragten wurden zunächst postalisch der Link [www.philumni.net](http://www.philumni.net) mitgeteilt. Dieser Link verwies auf eine Start-/Begrüßungswebseite. Von hier führte ein weiterer Link zum Fragebogen, der auf dem Server des INCHER gehostet wurde.

Die statistische Auswertung der Umfrage erfolgte mit SPSS 15.0.

---

<sup>78</sup> Am Ende der Umfrage bzw. zum Zeitpunkt meiner Erstauswertung waren z. T. andere Institutsleiter im Amt.

## Verwendete Statistiken

In der Arbeit werden aus einer eigenen Befragung abgeleitete Statistiken und fremde Statistiken verwendet. Die Verwendung von Statistiken wird **beschreibend** und **nicht schließend** sein. "Nicht schließend" meint, es werden keine Korrelationen untersucht, um Kausalbeziehungen zwischen zwei Untersuchungsmerkmalen herzustellen. Dies ist einerseits durch ein persönliches Selbstverständnis als angewandter Sozialwissenschaftler und andererseits mit den im folgenden Kapitel dargelegten statistischen Stolperfallen begründet. Einige **Häufungen** und Korrelationen werden allerdings starke **Hinweise** für bestimmte Aussagen liefern. Dies wird im Text deutlich gemacht.

Die verwendete **eigene Statistik** ist :

- Online-Befragung im Frühjahr 2008 von Philosophie-Absolvent(inn)en der Examensjahre 1997-2006 an vier deutschen Hochschulen.

Die wesentlichen Quellen der verwendeten **fremden Statistiken** sind :

- Statistisches Bundesamt,
- Bundesagentur für Arbeit / Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung,
- Philosophie-Absolvent(inn)enstudie der Examensjahre 1995-2005 an der Berliner Humboldt Universität,
- Arbeitgeber-, Personaler- und andere Befragungen zu den am Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen,
- Absolvent(inn)enstudien zu Geisteswissenschaftlern und Magistern,
- Expertisen des vom BMBF geförderten Expertisen-Wettbewerbes "Geisteswissenschaftler(inn)en im Beruf" anlässlich des *Jahr der Geisteswissenschaften 2007*

## Statistische Stolperfallen – Teil 1

Als erstes Beispiel seien die Zahlen der Philosophie-Magisterabsolvent-(inn)en in den Jahren 1999-2003 genannt :

<b>Magister-Absolvent(inn)en Philosophie</b>			
	<b>WR 2005</b>	<b>WR 2006</b>	<b>ISA-Webseite</b>
<b>1999</b>	342	406	412
<b>2000</b>	305	379	382
<b>2001</b>	339	402	406
<b>2002</b>	320	379	391
<b>2003</b>	434	507	517

Primärquelle: Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes

Die Publikation des Wissenschaftsrates (WR) 2005 meint "Deutsche Erstabsolventen", also Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft und keine Bildungsinländer<sup>79</sup>, die Philosophie als Erststudium absolviert haben<sup>80</sup>. Die Publikation des WR 2006 zählt "Von Deutschen und Ausländern bestandene Prüfungen an deutschen Hochschulen, einschl. Zweit- und Aufbaustudium, Erweiterungs-, Ergänzungs- und Zusatzprüfungen"<sup>81</sup>. Die ISA-Webseite<sup>82</sup> erfasste wie auch WR 2006 Deutsche und Ausländer<sup>83</sup>. Die Publikation des WR 2005 und die Webseite des Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA) beziehen sich auf die Quelle „Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes“, wobei der WR noch eigene Berechnungen vorgenommen hat<sup>84</sup>. Die Publikation des WR 2006 bezieht sich in den Absolvent(inn)en-Tabellen<sup>85</sup> für die Zahlen bis zum Jahr 1996 direkt<sup>86</sup> und ab 1997 indirekt auf jene Hochschulstatistik – „indirekt“, weil als direkte Quelle das Informationssystem Hochschulstatistik (ICE) genannt wird, das sich seinerseits ebenfalls auf die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes bezieht.<sup>87</sup>

Bei Betrachtung der Primärquelle Hochschulstatistik ist darauf zu achten, ob die Zahlen des Studienbereich (STB) Philosophie oder die Zahlen zum Studienfach Philosophie als Quelle dienen. In der Hochschulstatistik des

<sup>79</sup> In Deutschland lebende Ausländer, die an einer deutschen Schule ihre Hochschulreife erworben haben. Vgl. WR (2005: 127 Anm. 17)

<sup>80</sup> vgl. Erläuterungen in WR (2005: 129)

<sup>81</sup> WR (2006: 131)

<sup>82</sup> (2008-09-15): <http://www.isa-info.de/> (im Jahr 2009 ist die Informationsseite zu Philosoph(inn)en entfernt worden)

<sup>83</sup> (2009-09-03): [http://www.uni-due.de/isa/erlaeuterung\\_frm.htm](http://www.uni-due.de/isa/erlaeuterung_frm.htm)

<sup>84</sup> Vgl. WR (2005: 20)

<sup>85</sup> WR (2006: 130-134)

<sup>86</sup> Genau: „Statistisches Bundesamt: FS 11, R 4.2, Bd. 1993: S. 13, Bd. 1993-96, jeweils S. 13.1996“. WR (2006: 131)

<sup>87</sup> Genau: „Informationssystem Hochschulstatistik (ICE), Bestände 4801 (für Abschlüsse insg., LA insg., BA, MA) und 5401 (für Magister, Diplom)“. WR (2006: 132-134); das Kürzel „ICE“ steht für „Information, Controlling, Entscheidung“; (2009-09-03):

<http://iceland.his.de/iceproject/icewww/ice/homepage/kurzueberblick.html>

Statistischen Bundesamtes beinhaltet der „Studienbereich“ Philosophie die „Studienfächer“ Ethik, Philosophie und Religionswissenschaft.<sup>88</sup> Zur Nennung der Zahlen des Studienfach Philosophie sind die Zahlen aus der Rubrik „1 Abgelegte Prüfungen nach Fächergruppen, Studienbereichen, 1. Studienfach und Prüfungsgruppen“ der Hochschulstatistik zu zitieren. Dies hat eine grundlegende Bedeutung für einen späteren Vergleich mit der Arbeitslosenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit (S. 53ff).

**Für diese Arbeit interessieren nur solche Absolvent(inn)en, die Philosophie als erstes Studienfach gewählt haben.**

Verwickelter wird das Beispiel, wenn mehrere statistische Quellen miteinander verglichen werden (Mikrozensus<sup>89</sup>, Hochschulstatistik, Arbeitslosenstatistik). Die Gruppe der Philosophie-Absolvent(inn)en ist so klein, dass die aus dem Mikrozensus<sup>90</sup> zu gewinnenden Angaben nicht genutzt werden können :

<b>Philosoph(inn)en in Deutschland laut Mikrozensus</b> (Achtung: vor Verwendung dieser Daten wird gewarnt, siehe Begründung im Text)					
		<b>Philosophen ohne Lehramt (LA)</b>			
	<b>SUMME (inkl. LA)</b>	<b>Summe</b>	<b>Erwerbs- personen</b>	<b>Erwerbslose</b>	<b>Nichterwerbs personen</b>
<b>1996</b>	21.800	17.800	10.000	/	6.000
<b>2000</b>	22.100	17.800	9.800	/	7.400
<b>2004</b>	19.500	15.800	7.600	/	6.900
<b>2007</b>	29.100	16.700	7.900	/	7.900
Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus, Sonderauswertung <sup>91</sup>					

<sup>88</sup> Vgl. WR (2006: 122); vgl. z. B. STATISTISCHES BUNDESAMT, Fachserie 11/ Reihe 4.2

<sup>89</sup> Den Mikrozensus gibt es seit 1957. Im Jahr 2004 wurde der Mikrozensus durch ein neues Gesetz „für die Jahre 2005 bis 2012 methodisch und inhaltlich neu gestaltet.

[...]

Das Frageprogramm des Mikrozensus ist hinsichtlich der in den einzelnen Jahren zu erhebenden Tatbestände und Periodizitäten in Paragraph 4 des MZG 2005 festgelegt. Im Gegensatz zu dem bis 2004 gültigen Gesetz sind keine Unterstichproben mehr vorgesehen, das heißt der Auswahlsatz liegt für alle Merkmale einheitlich bei 1% der Bevölkerung. Damit ist der Mikrozensus die größte jährliche Haushaltsbefragung in Europa.

[...]

Der Mikrozensus ist eine Zufallsstichprobe, bei der alle Haushalte die gleiche Auswahlwahrscheinlichkeit haben. Dazu werden aus dem Bundesgebiet Flächen (Auswahlbezirke) ausgewählt, in denen alle Haushalte und Personen befragt werden (einstufige Klumpenstichprobe). Ein Viertel aller in der Stichprobe enthaltenen Haushalte (beziehungsweise Auswahlbezirke) wird jährlich ausgetauscht. Folglich bleibt jeder Haushalt vier Jahre in der Stichprobe (Verfahren der partiellen Rotation).“ STATISTISCHES BUNDESAMT (2008a)

Ab 2005 hat sich an der Erhebungsmethode des Mikrozensus etwas geändert. Näheres siehe Webseite.

<sup>90</sup> Der vom Statistischen Bundesamt und von den Statistischen Landesämtern für Wissenschaftler zur Verfügung gestellte Scientific Use File (SUF) beinhaltet 70% der ursprünglichen 1%-Stichprobe. Bei den Statistischen Landesämtern besteht allerdings auch die Möglichkeit, die volle 1%-Stichprobe gegen Gebühr (rund 100 Euro) einzusehen, anonymisierte Auswertungen mit Statistikprogrammen vorzunehmen und diese Auswertungen zu kopieren. Nur die Datensätze selbst dürfen nicht kopiert werden.

<sup>91</sup> Herzlicher Dank an Frau Puch vom Statistischen Bundesamt.

Es gilt als **Faustregel**, dass pro Merkmal, zu dem aufgrund des Mikrozensus eine Aussage gemacht werden soll, mindestens **50 Personen** befragt sein sollten.<sup>92</sup> Das heißt, wenn z. B. 20 von 200 im Mikrozensus befragten Personen mit dem höchsten beruflichen Abschluss Philosophie angeben, sie seien erwerbslos, so ist die Gruppe der 20 Personen zu klein, um zu sagen 'In Deutschland sind 10% der Personen mit dem höchsten beruflichen Abschluss Philosophie erwerbslos'. Stattdessen wäre es wissenschaftlich korrekt, sich zu diesem Merkmal nicht mit einer Mengenangabe zu äußern. Aus diesem Grunde finden sich in der Spalte „Erwerbslose“ keine Angaben.

Aber selbst die Zahl der angeblich 10.000/ 9.800/ 7.600/ 7.900 erwerbstätigen Philosoph(inn)en (ohne Lehramt) in Deutschland ist zu gering für eine verlässliche Aussage, weil bei dieser geringen Personenzahl der Standardfehler sehr hoch ist.<sup>93</sup> Völlig widersinnig wird die Aussage der Mikrozensi, wenn in acht Jahren – zwischen 1996 und 2004 – eine Abnahme der Philosoph(inn)en-Grundgesamtheit (ohne Lehrer) in Höhe von 2.000 Personen ausgewiesen wird<sup>94</sup> und laut Hochschulstatistik in diesem Zeitraum 2.749 deutsche<sup>95</sup> Magister-Absolvent(inn)en ihr Examen machten. Der Sprung um knapp 10.000 in der Philosoph(inn)en-Grundgesamtheit (inkl. Lehrer) von 2004 bis 2007 muss falsch sein, weil in den drei Jahren 2005-2007 lediglich rund 3.400 Philosophie-Studierende einen Abschluss gemacht haben.<sup>96</sup> Deshalb ist festzustellen : Mikrozensi sind für Aussagen über Philosoph(inn)en eine unbrauchbare Quelle.

Die Situation bei den Absolvent(inn)enstudien des Hochschul-Informationssystem (HIS) ist die selbe. Die Philosoph(inn)en tauchen auch dort nicht in der als erforderlich erachteten Anzahl von mindestens 50 Personen auf, um als Absolvent(inn)enfachgruppe aufgeführt zu werden.<sup>97</sup> Sie sind deshalb Bestandteil der Geisteswissenschaftler/innen, Magister/Magistra oder der Gruppe „Sonstige Sprach- und Kulturwissenschaftler“<sup>98</sup>. Ableitungen aus den Aussagen über Magister/Magistra und/oder Geisteswissenschaftler/innen sind ungesichert.

**Es sind also gesonderte Absolvent(inn)enstudien der Philosophie-Absolvent(inn)en notwendig**, um diese dann ggf. mit den Ergebnissen anderer Absolvent(inn)enstudien zu vergleichen.

---

<sup>92</sup> Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT (2008a: 6)

<sup>93</sup> Vgl. ebd., S. 7; die Abweichung liegt ca. zwischen 12 bis 14 Prozent

<sup>94</sup> Die Abnahme der Erwerbstätigkeit wird seitens des Statistischen Bundesamtes mit der Erhebungswoche erklärt (1996 [22.-28. April], 2000 [8.-14. Mai], 2004 [22.-28. März], 2007 [ganzjährig]), weil dieser Effekt über die gesamte Breite des Mikrozensus auftritt; mit der Erhebungswoche lässt sich allerdings nicht die Abnahme der Grundgesamtheit erklären.

<sup>95</sup> Es werden nur deutsche Absolventen gezählt, weil unterstellt wird, dass die ausländischen Absolventen nach dem Examen in ihre Heimat zurück gehen. Mit ausländischen Absolventen läge die Summe bei 3.078 Personen.

<sup>96</sup> 3.398 Philosoph(inn)en sind die Summe sämtlicher in den Tabellen „Philosophie-Absolvent(inn)en“ genannten Personen der Jahre 2005-2007, also Absolvent(inn)en + Promovierte + Habilitierte (S. 41f).

<sup>97</sup> Ich danke Herrn Kerst vom HIS für diesen Hinweis.

<sup>98</sup> Vgl. BRIEDIS et al. (2008: 59 Anm. 15)

## Philosophie-Erstsemestler und Philosophie-Studierende

„Gehen Deutschland die Denker aus ?“ titelte im August 2008 ein Artikel der *Deutschen Universitätszeitung* und zeigte in einer Grafik, wie sich die Zahl der Studienanfänger von 1996 bis 2006 halbierte.<sup>99</sup> Diese Aussage ist richtig und zugleich falsch, wie die folgenden Zahlen zeigen :

Philosophie-Erstsemestler * und –Studierende ** (gerundete Prozentwerte)								
	1972	1977	1982	1987	1992	1997	2002	2007
<b>Erstsemestler 1. FS ***</b>	1.381	2.016	4.220	5.628	6.668	7.273	5.636	3.594
davon weiblich	<b>33%</b>	<b>35%</b>	<b>44%</b>	<b>44%</b>	<b>43%</b>	<b>46%</b>	<b>47%</b>	<b>48%</b>
<b>Erstsemestler 1. HS ****</b>	887	1.052	2.131	1.942	2.051	2.027	2.524	2.171
davon weiblich	<b>32%</b>	<b>36%</b>	<b>43%</b>	<b>43%</b>	<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>47%</b>	<b>50%</b>
<b>Studierende</b>	3.553	6.027	11.564	17.004	20.843	22.565	19.289	12.540
davon weiblich	<b>24%</b>	<b>28%</b>	<b>35%</b>	<b>38%</b>	<b>37%</b>	<b>39%</b>	<b>40%</b>	<b>40%</b>

\* Summe der Erstsemestler (Deutsche+Ausländer) aus SS+WS des jeweiligen Jahres  
 \*\* Die Zahlen der Studierenden sind die des jeweiligen Wintersemesters (WS)  
 \*\*\* 1. FS = 1. Fachsemester \*\*\*\* 1. HS = 1. Hochschulsesemester  
 Quelle: Statistisches Bundesamt, VI B / 32131000  
 (die Zahlen wurden freundlicherweise von Samuel Klar zur Verfügung gestellt;  
 er recherchierte diese und noch mehr Zahlen im Rahmen eines beabsichtigten  
 Drittmittel-Projektes und sandte sie mir in einer Excel-Tabelle zu)

Eine Halbierung der Studienanfängerzahlen finden wir bei den Studienanfängern nach Fachsemester; die **Studienanfängerzahlen nach Hochschulsesemester** hingegen sind **seit 1982 im Bereich 1.950-2.150**, wenn von dem rund 25%igen Anstieg zwischen 1997 und 2002 abgesehen wird. Die hohe Zahl der Erstsemestler nach **Fachsemester** deutet darauf hin, dass es viele zuwandernde Fachwechsler gibt.

Der ehemalige Präsident der Deutschen Gesellschaft für Philosophie, Carl Friedrich Gethmann, sieht in dem Absinken der Studienanfängerzahlen kein Alarmsignal, sondern eher einen bereinigenden Prozess, der zeigen wird, wer wirklich Philosophie studieren will.<sup>100</sup>

<sup>99</sup> HARTIG (2008). Siehe auch ISA: (2009-02-09): [http://www.uni-due.de/isa/fg\\_kultur\\_medien/philosophie/philosophie\\_hs\\_frm.htm](http://www.uni-due.de/isa/fg_kultur_medien/philosophie/philosophie_hs_frm.htm) (die Seite existiert inzwischen nicht mehr)

Bei dem Artikel von HARTIG sind die absoluten Zahlen deutlich höher als bei der ISA-Webseite und es ist bei HARTIG unklar, aus welcher Quelle die Zahlen stammen, während die ISA-Webseite auf das Statistische Bundesamt als Quelle verwies.

<sup>100</sup> HARTIG (2008)

So werden die Zahlen des Jahres 2012 zeigen – wenn der Bologna-Prozess an den philosophischen Instituten vollzogen ist und sich auch geklärt haben wird, welche Bundesländer Studiengebühren in welcher Höhe erheben –, wie die „bereinigte“ Situation aussieht. Hierbei wird zu berücksichtigen sein, dass die Studienanfängerzahlen bis dahin fächerübergreifend ansteigen werden<sup>101</sup>. Dabei wird weiterhin darauf zu achten sein, wie die Steigerung beim Studienfach Philosophie im Vergleich zur Steigerung der anderen Studienfächer aussehen wird.

Wer bei trüber Wirtschaftslage<sup>102</sup> ein Studium beginnt, für das es keine klaren Berufsperspektiven gibt, der geht ein hohes Risiko ein. Wenn Bachelor- oder Magister-Studierende ein solches Risiko bewusst eingehen und dafür möglicherweise Studiengebühren zahlen, könnte darin vielleicht eine Qualität von Philosophie-Studierenden liegen ?!

---

<sup>101</sup> STUCKRAD/ GABRIEL (2008)

<sup>102</sup> Anfang September 2008 wurde festgestellt, dass die deutsche Wirtschaft zwei Quartale in Folge schrumpfte, womit die technischen Voraussetzungen für eine Rezession erfüllt sind. Ähnlich trübe sieht es laut spanischem EU-Wirtschaftskommissar Joaquin Almunia für die EU aus. (Vgl. AFP-Meldung vom 10.09.08)  
Seitdem jagte eine Schreckensmeldung die nächste und ein Ende der Wirtschaftskrise ist frühestens 2010 in Sicht.



## Langzeitstudierende

Es findet sich in dem Boldebeck-Zitat (S. 2) im letzten Nebensatz die Äußerung „..., der findet auch nach 17 Semestern einen Job.“ Die Autorin Boldebeck äußert sich an keiner Stelle ihres Artikels zur Studiendauer. Einzig hier tut sie es und drängt den Lesern somit den Eindruck auf, besonders Philosophie-Absolvent(inn)en seien Langzeitstudierende. Ist das bereits manipulierend genug, so wird es unseriös, wenn sie sich auf Weegen und die von ihm betreute ISA-Webseite als Quelle bezieht. Dort war damals zu lesen, dass die durchschnittliche Studiendauer eines Philosophie-Magister-Studierenden im Jahr 2004 lediglich 13,7 Semester und im Jahr 1995 14,4 Semester betrug. Bei einer Regelstudienzeit von 9 Semestern ist das zwar immer noch lang genug, doch ist das deutlich weniger als 17 Semester. Folgt man der Berechnung des WR 2005, der für die durchschnittliche Studiendauer nicht das arithmetische Mittel, sondern den Median bevorzugt<sup>103</sup>, so lag der Median für das Studienjahr 2003 bei 12,1 Semestern. Da drei Jahre später das arithmetische Mittel bei 13,3 lag<sup>104</sup>, wird sich der Median in 2006 vermutlich nicht verschlechtert haben. Der WR zeigte 2005, dass die Philosophie-Absolvent(inn)en mit einem unteren Quartil bei 10,5 und einem oberen Quartil bei 14,2 im Vergleich mit 42 anderen Studienfächern eine Mittelfeldposition einnahmen.<sup>105</sup>

Die von dem ISA für die durchschnittliche Studiendauer genannten Zeiten von 14,4 Semestern (1995) und 13,7 Semestern (2004) werden bei Bialek/Sederström nur leicht unterschritten – der Semesterdurchschnitt des befragten Samples (77 Personen) liegt bei 13,3 und bei der Gesamtgruppe der Absolventen (154 Personen<sup>106</sup>) bei 13,5 Semestern.<sup>107</sup>

Die Autoren Koch/Mohr unterstützten im Jahr 2006 anlässlich des SPIEGEL-Titels *Am Leben vorbei* ebenfalls das Klischee des Langzeitstudenten als sie ein einziges Mal Philosophie-Absolvent(inn)en mit folgendem Satz erwähnten :

Nicht nur Philosophieabsolventen nach 36 Semestern droht die Karriere als Taxifahrer – auch zielstrebige Studenten haben mitunter das Gefühl, am Leben vorbei studiert zu haben.<sup>108</sup>

Hier ist die Semesterzahl sogar mehr als doppelt so hoch wie bei Boldebeck. Beiläufig werden Philosophie-Absolvent(inn)en auch noch in die Schublade “Taxifahrer” eingeordnet. Ein vergleichender Blick für das Studienfach Philosophie auf die oberen Quartile in der Studie des WR 2005

---

<sup>103</sup> Vgl. WR (2005: 132f)

<sup>104</sup> So laut Mitteilung von Herrn Weegen per e-mail. Auf der inzwischen nicht mehr existierenden ISA-Webseite zum Bereich „Philosophie“ stand irrtümlich 11,3 Fachsemester.

<sup>105</sup> Vgl. WR (2005: 32)

<sup>106</sup> Wer die Quelle liest, wird auf Seite 8 eine Tabelle mit bestandenen Prüfungen im Fach Philosophie finden. Die Summe ist 183 - und das sogar ohne Absolvent(inn)en erfasst zu haben, die zur gesamten Zeitspanne von 1995-2005 gehören. Der Grund für diese hohe Absolvent(inn)enzahl liegt darin, dass hier die Magisterabsolvent(inn)en, die Philosophie im zweiten Hauptfach studiert haben, mitgezählt wurden.

<sup>107</sup> Vgl. BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 7)

<sup>108</sup> KOCH/ MOHR (2006: 67)

zeigt, dass die Studiendauer in einigen Studienfächern über dem Wert der Philosophie-Absolvent(inn)en liegt :

<b>Quartilverteilung im Jahr 2003 von Absolvent(inn)en verschiedener Studienfächer</b>			
	<b>unteres Quartil</b>	<b>Median 1999/ 2003</b>	<b>oberes Quartil</b>
<b>Philosophie</b>	10,5	13,2/ 12,1	14,2
<b>Bauingenieurwesen</b>	10,9	11,7/ 12,7	14,4
<b>Geographie/ Erdk.</b>	10,7	12,9/ 12,4	15,0
<b>Psychologie</b>	9,1	12,4/ 11,9	15,2
<b>Geschichte</b>	9,6	12,3/ 11,8	15,4
<b>Elektrotechnik</b>	10,5	12,4/ 11,5	16,0
<b>Maschinenbau</b>	10,6	12,9/ 11,7	16,2
<b>Physik, Astronomie</b>	9,8	11,9/ 11,1	16,5
<b>Mathematik</b>	9,8	12,4/ 11,7	17,3
<b>Germanistik</b>	9,0	12,5/ 11,7	18,0
<b>Soziologie</b>	10,5	12,1/ 11,9	19,3
<b>Informatik</b>	10,7	13,1/ 12,3	19,3
<b>Geologie/ Paläontol.</b>	11,4	13,0/ 12,9	21,0
<b>Sozialwissenschaft</b>	11,3	12,1/ 12,2	25,2

Quelle: WR 2005 mit Primärquellenbezug auf die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes

Auch wenn es Langzeitstudierende unter den Philosophie-Studierenden gibt, **ist es folglich falsch, den Prototyp des Langzeitstudierenden in den Philosophie-Studierenden zu sehen.**

In der eigenen Umfrage wurden Absolvent(inn)enzahlen nach Fachsemestern nicht erhoben, weil ich davon ausgehe, dass das Thema angesichts der Umstellung auf Bachelor und Master und der in vielen Bundesländern eingeführten Studiengebühren unwichtig geworden ist.<sup>109</sup>

**A15 Lebensalter bei Studienende**

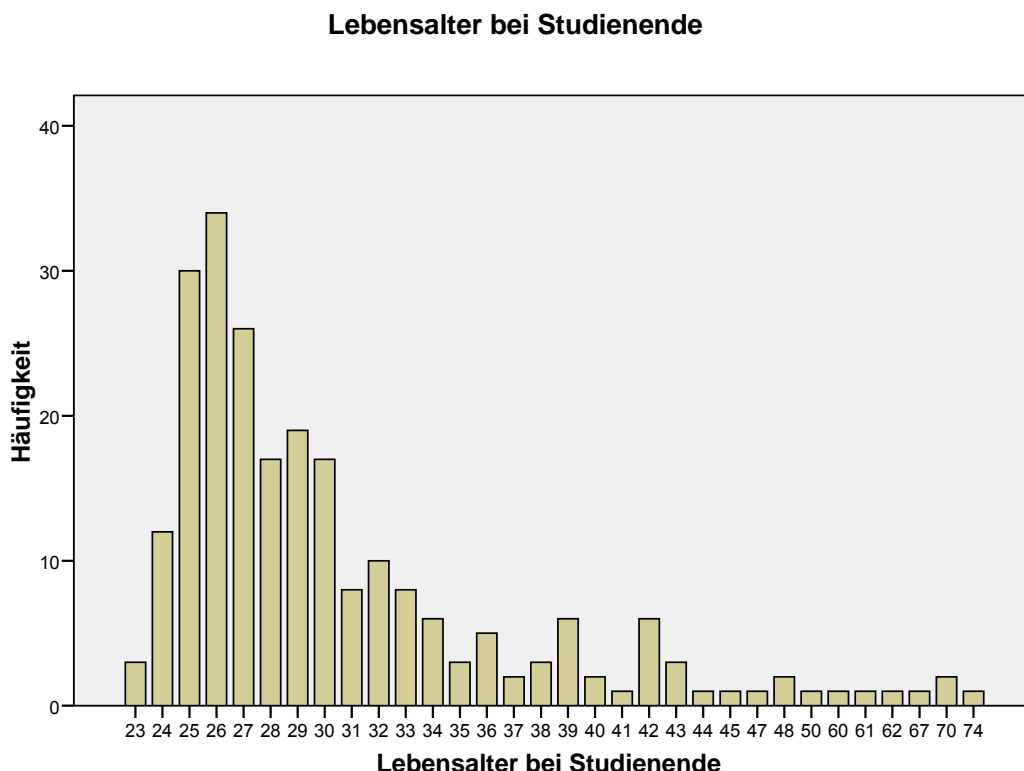
N	Gültig	234
	Fehlend	0
Mittelwert		30,86
Median		28,00
Spannweite		51
Perzentile	25	26,00
	50	28,00
	75	32,25

Im Vordergrund der eigenen Untersuchung steht das Lebensalter (Frage A15) zum Zeitpunkt des Exams. Die Philosoph(inn)en haben laut WR 2005 mit 31 Jahren das deutlich höchste Durchschnittsalter – an vorletzter Stelle liegen die Psychologen mit 29,9 Jahren. Die Zahlen weisen darauf hin, dass eine Kleingruppe mit hohem Alter den Durchschnitt anhebt.

<sup>109</sup> Von einer Universität wurde mir zudem mitgeteilt, dass nach dem 9. Semester die Zwangsexmatrikulation erfolgt. Inwieweit diese Handhabung an anderen philosophischen Instituten erfolgt, habe ich nicht überprüft. Es sei aber darauf hingewiesen, dass das 9. Semester bei einer Regelstudienzeit von 6 Semestern prozentual dem 13,5ten Semester bei der vorherigen Magisterregelstudienzeit von 9 Semestern entspricht.

Bestätigung findet die Vermutung in den Ergebnissen von "Mittelwert" und "Median". Die vereinzelt Absolvent(inn)en im Rentenalter ziehen den Mittelwert nach oben (die ältesten sechs Absolventen waren 61, 62, 67, 70, 70 und 74 Jahre alt) – deshalb die große Spannweite von 51 Jahren. Insgesamt erstreckt sich das obere Quartil auf 37 Personen im Lebensalter zwischen 32 bis 74.

Im folgenden Schaubild wird deutlich, wie einige Wenige, die Aussagekraft der deutlichen Mehrheit verschieben (n = 234) :



Bei der Berliner Studie liegt der Median ebenfalls bei 28 Jahren.<sup>110</sup> Da in Berlin die ältesten sechs Absolvent(inn)en nur 35, 36, 36, 37, 43 und 43 Jahre alt sind<sup>111</sup>, ist das arithmetische Mittel mit 29,1 Jahren ganze 1,5 Jahre unter dem arithmetischen Mittelwert der eigenen Erhebung und 1,9 Jahre unter dem arithmetischen Mittelwert des WR 2005.

Die Frage ist nun, ob andere Studiengänge ebenso viele ältere Absolvent(inn)en aufzuweisen haben. Dieser Frage wird hier nicht mehr nachgegangen, weil durch die Einführung des Bachelor-/Master-Studiums und durch die in vielen Bundesländern eingeführten Studiengebühren abzuwarten ist, wie die Werte sich entwickeln. Erst wenn die BA-/MA-Umstellung vollzogen ist und vier Jahre später ausschließlich BA-/MA-Absolvent(inn)en zu erwarten sind, macht ein erneuter Vergleich Sinn.

<sup>110</sup> Eigene Berechnung.

<sup>111</sup> BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 6)

## Studienabbruchquote, Schwundquote und Schwundbilanz

Leider liegen für das Studienfach Philosophie solche Zahlen nicht vor. Die HIS-Studienabbruchstudien beziehen sich auf Studierende verschiedener Fächergruppen; der höchste Näherungsgrad ergibt sich für die Philosoph(inn)en durch den Studienbereich Sprach- und Kulturwissenschaften.

Die Studienabbruchquoten in den HIS-Studien 2002, 2005, 2006 für die Absolvent(inn)enjahrgänge 1999, 2002, 2004 mit den zentralen Studienanfängerjahren 1992-1994, 1995-1997, 1997-1999<sup>112</sup> lagen im Studienbereich Sprach- und Kulturwissenschaften bei 41, 45 und 43 Prozent.<sup>113</sup> Bei der HIS Studienabbruchstudie 2008 für den Absolventenjahrgang 2006 mit den zentralen Studienanfängerjahren 1999-2001 zeigte sich allerdings ein deutlich geringerer Wert von 32%.<sup>114</sup> Die Autoren vermuten darin eine erste Wirkung der Bachelor-Studiengänge, obwohl deren Zahl noch gering ist.<sup>115</sup>

In den herkömmlichen Diplom- und Magister-Studiengängen der Sprach- und Kulturwissenschaften war und ist - trotz Verringerung des Studienabbruchs - die Situation immer noch durch sehr hohe Abbrecheranteile gekennzeichnet. Die Ursachen dafür liegen in fehlenden Orientierungen, nebulösen Studienmotivationen, uneingelösten Erwartungen, mangelnden Berufsvorstellungen und schwierigen Arbeitsmarktlagen.<sup>116</sup>

Die Studienabbruchquote (1999-2001) über sämtliche Diplom- und Magister-Studiengänge der Universitäten lag bei 29% (Frauen 25%, Männer 32%)<sup>117</sup>; die Studienabbruchquote für die Universität insgesamt lag bei 20% (Frauen 16%, Männer 25%)<sup>118</sup>. Bei den neueingeführten Bachelor-Studiengängen lagen die Gesamtwerte bei 25% für die Universitäten (Frauen 19%, Männer 34%) und bei 39% für die Fachhochschulen (Frauen 35%, Männer 42%)<sup>119</sup>. **Frauen wiesen durchweg ein deutlich geringeres Abbruchverhalten auf.** Die HIS-Studie vermochte nicht zu klären, woran das liegt.

Die **Studienabbruchquote** bezieht sich auf Studierende eines Erststudiums.

Dabei setzt man die Zahl der Absolventen eines Jahres mit derjenigen Kohorte von Studienanfängern ins Verhältnis, die der durchschnittlichen Studienzeit der betreffenden Absolventen entspricht.<sup>120</sup>

---

<sup>112</sup> HEUBLEIN et al. (2008a: 3)

<sup>113</sup> Ebd., S. 8

<sup>114</sup> Ebd.

<sup>115</sup> Ebd.

<sup>116</sup> Ebd., S. 9

<sup>117</sup> HEUBLEIN et al. (2008b: 2, 43)

<sup>118</sup> Ebd., S. 1, 22 [Abb. 14]

<sup>119</sup> Ebd., S. 38, 44

<sup>120</sup> Ebd., S. 8; vgl. genaue Erläuterungen in Kapitel 5 „Methodisches Vorgehen“, S. 66-74

Fachwechsler werden in der Schwundquote berücksichtigt, d. h. es werden zu den Studienabbrechern die Personen addiert, die das Studienfach wechseln : **Schwundquote** = Abbrecher + abwandernde Fachwechsler.

Eine Schwundbilanz ergibt sich, wenn die Personen einbezogen werden, die in die andere Richtung wechseln, wenn es also Zuwanderer in einem Studienfach gibt : **Schwundbilanz** = Abbrecher +/- Summe aus ab- und zuwandernden Fachwechslern.

Die **Absolvent(inn)enrate** einer Erstsemestlerkohorte (1. HS) ist der um die Abbrecher und Abwanderer bereinigte Anteil.

Die HIS-Studie hat zwar keine Studienfächer untersucht, sondern nur Studienbereiche und Fächergruppen, doch lässt sich zu dem oben genannten Studienbereich Sprach- und Kulturwissenschaften folgende Tabelle angeben :

<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b> (Studienabbruchquoten, Schwundquoten und Schwundbilanzen in gerundeten Prozentwerten)				
	<b>Untersuchte Absolvent(inn)enjahrgänge</b>			
	<b>1999</b>	<b>2002</b>	<b>2004</b>	<b>2006</b>
<b>Studienabbruch</b>	41	45	43	32
<b>Abwanderung</b>	32	24	24	20
<b>Zuwanderung</b>	18	22	22	17
<b>Schwundbilanz</b>	55	47	45	35
Quelle: HEUBLEIN et al. (2008b: 49)				

Die genannten Zahlen dienen nur der groben Orientierung, denn sie erlauben keinerlei Rückschluss auf das Studienfach Philosophie.

Diese Ausführungen sollen lediglich einen Hinweis darauf geben, wie schwierig es ist, eine Aussage darüber zu treffen, wie hoch die **Absolvent(inn)enrate** im Studienfach Philosophie ist. Es soll auch die Bedeutung des auf S. 31f, 34 benannten Unterschiedes zwischen 1. FS und 1. HS betont werden. **Philosophie** wird vermutlich im Vergleich aller universitären Studienfächer zu den Fächern mit einer geringen Absolvent(inn)enrate gehören, doch **kann zur Zeit niemand sagen, wo genau die Absolvent(inn)enrate liegt.**

## Philosophie-Absolvent(inn)en

Das wesentliche Ziel des Bologna-Prozesses ist die Steigerung der EU-Mobilität.<sup>121</sup> So sind in der ersten Tabelle jeweils die nominalen Anteile der ausländischen Philosophie-Absolvent(inn)en mit angeführt (LA = Lehramt, BA = Bachelor, MA = Master) :

Philosophie-Absolvent(inn)en									
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Magister</b>	374	351	363	344	466	432	498	533	501
davon Ausländer	38	44	34	35	45	40	45	51	58
<b>LA</b>	113	147	90	78	165	146	161	156	155
davon Ausländer	2	1	1	2	1	3	1	4	6
<b>LA Ethik</b>	174	170	161	103	138	106	85	59	88
davon Ausländer	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<b>BA</b>	-	4	1	4	4	60	76	111	145
davon Ausländer	-	-	1	1	-	3	2	3	4
<b>MA</b>	-	-	-	-	-	1	3	8	30
davon Ausländer	-	-	-	-	-	-	-	2	3
<b>Promotion</b>	248	241	222	190	209	206	271	215	216
davon Ausländer	43	48	55	33	41	52	60	49	62
<b>Habilitation</b>	34	44	42	45	46	40	28	30	29
davon Ausländer	keine Angaben								
<p>Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11/ Reihe 4.2                      (1 Abgelegte Prüfungen nach Fächergruppen, Studienbereichen, 1. Studienfach und Prüfungsgruppen);                      Statistisches Bundesamt, Fachserie 11/ Reihe 4.4</p>									

Die Gruppe der Ethik-Lehrer ist in die Tabelle aufgenommen, weil in Deutschland nicht allein das Fach „Philosophie“ an Schulen angeboten wird, sondern die Fächergruppe Philosophie, Ethik, Praktische Philosophie, Werte und Normen sowie LER (Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde).

In universitären Ausschreibungen findet sich stets der Hinweis, das „Bewerbungen von Frauen ausdrücklich erwünscht“ sind. Die Tabelle der nächsten Seite zeigt deshalb die Entwicklung der bestandenen Prüfungen bezogen auf die jeweiligen Gesamtzahlen der deutschen + ausländischen Philosophie-Absolvent(inn)en mit prozentualen Anteilen der weiblichen Absolventinnen (gerundete Prozentwerte) an der Summe :

<sup>121</sup> Vgl. TEICHLER (2008: 69)

<b>Philosophie-Absolvent(inn)en</b>									
	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>
Magister	374	351	363	344	466	432	498	533	501
davon weiblich	<b>30%</b>	<b>35%</b>	<b>33%</b>	<b>38%</b>	<b>41%</b>	<b>34%</b>	<b>38%</b>	<b>37%</b>	<b>39%</b>
LA	113	147	90	78	165	146	161	156	155
davon weiblich	<b>37%</b>	<b>51%</b>	<b>58%</b>	<b>41%</b>	<b>48%</b>	<b>47%</b>	<b>52%</b>	<b>51%</b>	<b>53%</b>
LA Ethik	174	170	161	103	138	106	85	59	88
davon weiblich	<b>86%</b>	<b>81%</b>	<b>84%</b>	<b>84%</b>	<b>82%</b>	<b>86%</b>	<b>87%</b>	<b>81%</b>	<b>78%</b>
BA	-	4	1	4	4	60	76	111	145
davon weiblich	-	<b>25%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>50%</b>	<b>43%</b>	<b>44%</b>	<b>37%</b>	<b>44%</b>
MA	-	-	-	-	-	1	3	8	30
davon weiblich	-	-	-	-	-	-	<b>67%</b>	<b>13%</b>	<b>40%</b>
Promotion	248	241	222	190	209	206	271	215	216
davon weiblich	<b>21%</b>	<b>32%</b>	<b>26%</b>	<b>32%</b>	<b>32%</b>	<b>29%</b>	<b>30%</b>	<b>32%</b>	<b>41%</b>
Habilitation	34	44	42	45	46	40	28	30	29
davon weiblich	<b>15%</b>	<b>11%</b>	<b>26%</b>	<b>27%</b>	<b>11%</b>	<b>18%</b>	<b>36%</b>	<b>23%</b>	<b>21%</b>
Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11/ Reihe 4.2 (1 Abgelegte Prüfungen nach Fächergruppen, Studienbereichen, 1. Studienfach und Prüfungsgruppen) und eigene Berechnungen; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11/ Reihe 4.4 und eigene Berechnungen									

Anzumerken ist, dass das Statistische Bundesamt Daten nicht selbst erhebt, sondern bloß übernimmt, denn seine Hochschulstatistiken sind "Sekundärerhebungen mit Einzeldatenlieferung seitens der Hochschulen an die Statistischen Landesämter"<sup>122</sup>. Und wegen diesem Verfahren weist der WR auf einen gewissen "Informationsverlust" hin.<sup>123</sup> Das Statistische Bundesamt wiederum verweist auf die regelmäßige Durchführung "umfangreiche[r] Plausibilitätsprüfungen in den Statistischen Landesämtern", was den Zahlen eine hohe "Aussagekraft und Qualität" verleiht.<sup>119</sup>

<sup>122</sup> (2009-09-03): <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/abisz/Hochschulen.templateId=renderPrint.psm1>

<sup>123</sup> „Auskunft geben die Hochschulen sowie die staatlichen und kirchlichen Prüfungsämter. Diese Verwaltungsmeldungen werden an die Statistischen Landesämter geleitet, die diese wiederum in aggregierter Form an das Statistische Bundesamt weiterleiten. Auf aggregierter Ebene ergibt sich ein gewisser Informationsverlust, weil Studiengängen nach der Klassifikation der amtlichen Statistik Fächer eindeutig zugeordnet werden, auch wenn keine Eindeutigkeit vorliegt, wie bei interdisziplinär ausgerichteten Studiengängen. Da die Zuordnung von den berichtspflichtigen Stellen vorgenommen wird, diese aber nicht immer nach einheitlichen Kriterien vorgehen, können gleiche Sachverhalte im Ergebnis verschiedenen Kategorien zugeordnet sein.“ WR (2005: 127)

## Promovend(inn)en

Zunächst der Blick auf einen ausgewählten Teil der vorigen Tabelle :

Philosophie-Absolvent(inn)en									
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Magister	374	351	363	344	466	432	498	533	501
davon weiblich	30%	35%	33%	38%	41%	34%	38%	37%	39%
MA	-	-	-	-	-	1	3	8	30
davon weiblich	-	-	-	-	-	-	67%	13%	40%
Promotion	248	241	222	190	209	206	271	215	216
davon weiblich	21%	32%	26%	32%	32%	29%	30%	32%	41%

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11/ Reihe 4.2 (1 Abgelegte Prüfungen nach Fächergruppen, Studienbereichen, 1. Studienfach und Prüfungsgruppen) und eigene Berechnungen

Bei einem Vergleich der Magister-/MA-Absolvent(inn)enzahlen mit den Zahlen der Promovend(inn)en ergeben sich bei einer angenommenen Promotionsdauer von 5 Jahren <sup>124</sup> folgende gerundete Prozentwerte :

2007 : 63% (216 von 344)  
 2006 : 59% (215 von 363)  
 2005 : 77% (271 von 351)  
 2004 : 55% (206 von 374)

Zu berücksichtigen ist, dass Fachwechsler in ungeklärter Anzahl im Fach Philosophie promovieren, und dass Studierende nicht immer umgehend nach dem Studium eine Promotion beginnen (dies ist der Grund, weshalb **die angegebenen Prozentwerte nicht als Promotionsrate gedeutet werden dürfen**).

Die Berliner Absolvent(inn)enstudie nennt unterschiedliche Anteile für Promovend(inn)en : einmal sind es 14%, die bereits promoviert haben und 18%, die aktuell promovieren, plus ein nicht genannter Anteil derjenigen, die vorhaben, zu promovieren <sup>125</sup>, und an anderer Stelle der Studie sind es plötzlich 53%, die promovieren. <sup>126</sup>

In der eigenen Umfrage zeigt sich folgende Verteilung :

<sup>124</sup> Die Annahme von 5 Jahren orientiert sich an: BMBF (2008a: 82 Anm. 105 + 106)

<sup>125</sup> BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 11)

<sup>126</sup> Ebd., S. 22; das an dieser Stelle Gesagte kann ich auch nicht in Einklang bringen mit den Ausführungen auf Seite 13, wo beschrieben wird, was die 53% (41 Personen) tun.



**A17a nachher Promotion**

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	1 Nein	97	41,5
	2 Ja, ich habe eine Promotion beendet	24	10,3
	3 Ja, ich habe eine Promotion begonnen	79	33,8
	4 Ja, ich habe die Absicht, zu promovieren	29	12,4
	Gesamt	229	97,9
Fehlend	-9	5	2,1
Gesamt		234	100,0

Bei der eigenen Erhebung haben zwar weniger Personen als bei Bialek/ Sederström eine Promotion beendet, doch ist die Personengruppe, die eine Promotion begonnen hat, mit 34% fast doppelt so groß.

Die folgende Tabelle zeigt, dass wenig dafür spricht, sich Hoffnung zu machen, an einem philosophischen Institut als „Dr. phil.“ und zukünftiger Professor eine berufliche Zukunft zu sehen :

<b>Arbeitsmarkt Universität</b>							
	1995	1997	1999	2002	2003	2004	2005
<b>Hauptberufliche Professoren *</b>	307	297	302	297	298	320	300
<b>Ausschreibungen von Professuren (C4/W3, C3/W2) **</b>	15	9	16	23	24	15	13
<b>Habilitationen ***</b>			34	45	46	40	28
<b>Promotionen ****</b>			248	190	209	206	271
<p>* Quelle: Wirth (2006: 690; Primärquelle Statistisches Bundesamt)  ** Quelle: Wirth (2006: 689; Primärquelle Ausschreibungsdienst des Dt. Hochschulverbandes)  *** Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11/ Reihe 4.4  **** Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11/ Reihe 4.2</p> <p><b>Im Anhang 3</b> befindet sich eine detailliertere Tabelle der Jahre 1998-2007 zum Hochschulpersonal, die Zahlen zu <b>haupt- und nebenberuflich tätigen Dozent(inn)en</b> enthält.</p>							

Stellen wir den geringen Ausschreibungs- und Habilitandenzahlen die hohe Zahl der Promovierten gegenüber, stellt sich angesichts der Bemerkung von Koch/ Mohr (2006: 67; siehe S. 36) die Frage :

Wird ein/e Doktor/in der Philosophie, wenn er/sie keine Stelle an der Uni fand, ein/e Taxi-Fahrer/in ?

## Taxifahrer/innen „Dr. phil.“

Christian Brinkmann von der Bundesanstalt für Arbeit (heute Bundesagentur für Arbeit) erweckte 1974 in Deutschland unfreiwillig das bis heute durch die Gazetten und Lehrstühle geisternde Schreckgespenst des Taxi fahrenden „Dr. phil.“ zum Leben.<sup>127</sup> Einen Artikel über arbeitslose Akademiker titelte er *Muss der »Dr. phil.« jetzt Taxifahrer werden ?*

Anscheinend interessierte niemand, welche Antwort er gab, denn bereits im weniger fett gedruckten Untertitel war zu lesen: *Untersuchung der Bundesanstalt für Arbeit: Keine Angst vor akademischer Arbeitslosigkeit*. In dem Artikel widerlegte Brinkmann die Rede vom „akademischen Proletariat“. Im Jahr 1973 betrug die Arbeitslosenquoten von Soziolog(inn)en und Politolog(inn)en 5% und 2% unter den arbeitslosen Berufsanfängern mit abgeschlossener Hochschulausbildung (beide Fachrichtungen wurden viele Jahre oft zusammen genannt<sup>128</sup>, und bis zum Jahr 2000 gehörten beide statistisch zur Gruppe der „Sozialwissenschaftler“<sup>129</sup>). „Dies sind zusammen nur 119 Arbeitslose - wahrlich nur wenige, wenn man bedenkt, dass gerade für Absolventen dieser Fachrichtungen häufig das Gespenst der Arbeitslosigkeit an die Wand gemalt wird.“<sup>130</sup> Ganz anders war die Situation in anderen Fächern wie z. B. Rechtswissenschaft 14,6%, VWL 7,6%, Lehramt an Volks-, Real- und berufsbildenden Schulen 7%, Psychologie 5,9%. Grundlage war die amtliche Statistik vom 30.9.1973.<sup>131</sup> Damals konnte Brinkmann sagen :

Erstmals liegen genaue Zahlen über das Ausbildungsniveau und die Fachrichtungsstruktur von Arbeitslosen in der Bundesrepublik Deutschland vor. Diese wichtige Informationslücke wurde durch eine Ende September 1973 von der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführte Sonderuntersuchung bei Arbeitslosen geschlossen.<sup>132</sup>

Am 22.7.1985 betitelte das Spiegel-Magazin ein Gespräch zum Thema Berufsaussichten mit *Bäcker mit Abitur, Dr. phil. als Taxifahrer ?*

---

<sup>127</sup> Nachfragen beim Stern-Archiv und beim Spiegel-Archiv, ob es in den Jahren zuvor einen Artikel mit diesem Stichwort gab, führten zu keinem Fund. Auch er selbst bestätigte auf Nachfrage, dass er sich dabei auf keinen anderen Artikel bezog. Deshalb ist Herr Brinkmann für mich der Urheber der Redewendung in Deutschland. 1971 wurde von Rolf Ballmann das Buch *stud. phil. ohne Chance? Studiengänge und Berufsaussichten der Geisteswissenschaftler* veröffentlicht, wo das Kürzel „stud. phil.“ zum ersten Mal im Titel einer Publikation auftauchte. Das Buch knüpft an die 1969 vom ZDF begonnene Fernsehreihe zur „Situation der Geisteswissenschaften in der Bundesrepublik“ an; die akademischen Taxifahrer werden in dem Buch noch nicht erwähnt.

<sup>128</sup> vgl. GUTMANN (1985)

vgl. KÄRNER / GIEGLER (1985); Bericht einer Absolvent(inn)enbefragung von 850 angeschriebenen Absolvent(inn)en, die zwischen 1972 und 1983 in Gießen als Soziologie- oder Politologie-Student(inn)en eingeschrieben waren; von 200 erhaltenen Antwortbögen waren 160 auswertbar.

<sup>129</sup> In der amtlichen Statistik, der seit 1957 u. a. eine jährliche Befragung von etwa einem Prozent der dt. Bevölkerung als sogenannter „Mikrozensus“ zugrunde liegt, wird in einem Turnus von drei bis vier Jahren nach der Hauptfachrichtung des Studienabschlusses gefragt. „Anders als in den Datensätzen von '89, '93 und '96 wurden die Politikwissenschaftler beim Mikrozensus 2000 separat erfasst und waren somit nicht Teil der Gruppe der Sozialwissenschaftler.“ GLÖCKNER (2007: 164f)

<sup>130</sup> BRINKMANN (1974: 14)

<sup>131</sup> Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, Heft 12, 1973, S. 992f, in: BRINKMANN (1974: 14)

<sup>132</sup> BRINKMANN (1974: 13)

Nur zwei Jahre darauf, 1987, veröffentlichte Cordia Schlegelmilch ihre Dissertation mit dem Titel *Taxifahrer Dr. phil.* und zeigte, dass von ihren 57 befragten „Akademiker[n] in der Grauzone des Arbeitsmarktes“ (so der Untertitel des Buches), 14 Personen (13 Männer, eine Frau) Taxi fuhren.

Doch waren diese Geschöpfe keinesfalls zu bemitleiden, denn der Geringverdiener arbeitete 20 Std./Woche mit 800-1.000 DM Einkommen, und der Top-Verdiener gab an, 20-30 Wochenstunden zu arbeiten und dabei 3.000 DM zu verdienen. Die Arbeitszeiten lagen im Minimum zweimal bei 16-20 Wochenstunden und im Maximum einmal bei 40 Wochenstunden. Die übrigen Personen arbeiteten zwischen 20-30 Stunden pro Woche und zwei Taxifahrer waren Jobber, die keinen Verdienst angaben. Schlegelmilch hat sich für ihre Arbeit ausdrücklich „57 in Berlin lebende Hochschulabsolventen, die nach ihrem Studienabschluss außerhalb traditioneller, ihrer Ausbildung entsprechender Beschäftigungsfelder tätig sind“, ausgesucht (sie setzten sich aus drei große Gruppen – Lehrer (15), Soziologen (14), Volkswirte (9) – und 14 weiteren Studienfächern zusammen<sup>133</sup>). Nur ein/e Absolvent/in war promoviert!<sup>134</sup> **Der Titel der veröffentlichten Dissertation *Taxifahrer Dr. phil.* war formal gesehen völlig unpassend, aber er passte in den Zeitgeist.** Für Schlegelmilch stellte sich die

Frage nach dem beruflichen Verbleib von Akademikern in der Grauzone des Arbeitsmarktes um so drängender, als es wachsende Anzeichen dafür gibt, daß sich die Berufs- und Lebensperspektiven von Hochschulabsolventen zu differenzieren beginnen. Bestimmte Formen des Erwerbsverhaltens wie z. B. die Zunahme des »Jobbens« oder die Erprobung alternativer Arbeitsformen sind offensichtlich nicht nur aus der Not geborene Ausweichstrategien, sondern deuten zugleich auf Veränderungen der Erwerbsorientierungen von Hochschulabsolventen hin.<sup>135</sup>

Brinkmann schrieb ausdrücklich gegen das Gespenst des akademischen Proletariats und Schlegelmilch deutete das Taxifahren der 14 von 57 Befragten aus der Grauzone des Arbeitsmarktes als Teil einer alternativen Arbeitsform.<sup>136</sup>

Richard Leipold – ein in Berlin lebender Historiker und Altgermanist und seit 1981 selbständiger Taxi-Unternehmer – verwies in einem Telefongespräch darauf, dass sich Anfang der 80er-Jahre die akademischen Taxifahrer vermehrten, weil es einen Einstellungsstopp im öffentlichen Dienst für Akademiker gegeben hatte und sich in den 80ern außerdem gutes Geld mit Taxifahren verdienen ließ. In den 90ern ging die Zahl der akademischen Taxifahrer zurück, weil immer mehr Einzelkinder von ihren Eltern unterstützt wurden und die anderen Studierenden sich Jobs in anderen Bereichen suchten. In dieser Zeit drängten sich immer mehr Ausländer ins Gewerbe. Im Berlin der 70er-Jahre gab es unter den Taxifahrern die Schimpfbegriffe

---

<sup>133</sup> Vgl. SCHLEGELMILCH (1987: 58, 97, 143); auf Seite 296 war noch ein Betriebswirt zu finden, der bei den Lehrern eingeordnet wurde (Abgleich über die Fallnummer)

<sup>134</sup> Leider habe ich die Person anhand der Fallbeschreibungen nicht zuordnen können.

Vgl. Tabelle 3 auf S. 311 mit den Fallbeschreibungen.

<sup>135</sup> SCHLEGELMILCH (1987: 2)

<sup>136</sup> In einem Telefonat betonte Frau Schlegelmilch allerdings, dass die Befragten ihre Situation weniger als alternative Arbeits- oder Lebensform, sondern eher als **Übergangssituation** verstanden !

„Nickelbrille“ und „Speckdeckel“ (die „Nickelbrille“ bezeichnete die Akademiker und der „Speckdeckel“ war die Ledermütze der nichtakademischen altgedienten Taxifahrer). Über die Zahl der examinierten Taxifahrer/innen konnte Leipold nichts Genaues sagen, doch ist davon auszugehen, dass die Zahl der akademischen Taxifahrer im Berlin der 80er Jahre bedeutsam gewesen ist.

Zwischen 1978-1989 gab es jährlich in Berlin rund 5.000 Taxifahrzeuge (es pendelte zwischen rund 4.700 und 5.200).<sup>137</sup> Davon fuhren rund 3.000-3.500 Fahrzeuge als Einwagenbetrieb der „Speckdeckel“. Die restlichen 1.500-2.000 Fahrzeuge fuhren in studentischen Betrieben, die von Personen geleitet wurden, die in unterschiedlichen Bereichen Examen gemacht hatten, oder das Studium geschmissen hatten. In diesen Betrieben fuhren Festangestellte und Studenten im Verhältnis 1:2 bis 1:3 – das sind 1.000 bis 1.500 akademische Taxifahrer. Eine Erneuerung der akademischen Kohorte fand rund alle 4 Jahre statt. Leipold schätzt, dass rund 10% der „Nickelbrillen“ beim Taxifahren blieben (Langzeitstudent(inn)en, Studienabbrecher/innen und Examierte). Es ist schwer zu sagen, wie viele Examierte unter den – bei drei Kohorten – 300 bis 450 verbliebenen Berliner „Nickelbrillen“ jenes Jahrzehnts waren.

Auf jeden Fall muss Taxifahren keinen Karriereknick bedeuten. Joschka Fischer hat ohne Abitur studiert und die Universität ohne Examen verlassen, bestand aber 1976 die Prüfung für den Personenbeförderungsschein und fuhr bis 1981 in Frankfurt Taxi.<sup>138</sup> Von 1998 bis 2005 war er deutscher Außenminister und Vize-Kanzler.

Die Befragung von 669 Berliner Soziologie- und Politologie-Absolvent(inn)en der Wintersemester 1974/75 bis 1979/80<sup>139</sup> und von 224 zwischen 1980 und 1982 in Hamburg tätigen Philologen (Lehrer)<sup>140</sup> brachten keinen Taxifahrer hervor. Befragungen von im Jahr 1985 bundesweit ehemals arbeitslos/ arbeitssuchend gemeldeten 2.944 Lehramtsabsolventen, 265 Erziehungswissenschaftlern und 264 Geisteswissenschaftlern wiesen keinen Taxifahrer auf<sup>141</sup>, und unter den 782 Hamburger Magister-Absolventen<sup>142</sup> der Jahrgänge 1981-1989 waren

---

<sup>137</sup> LEIPOLD telefonisch. Zehn Jahre später, 1999, gab es in Berlin 6.070 zugelassene Taxifahrzeuge und in Gesamtdeutschland waren es im Jahr 2000 rund 53.000. Vgl. LIEMANDT (2005: Einleitung)

<sup>138</sup> (2009-09-03): <http://kis.oberberg-online.de/staedte/bergneustadt/buecherei/radio/butip99/krause.htm>

(2009-09-03): [http://de.wikipedia.org/wiki/Joschka\\_Fischer](http://de.wikipedia.org/wiki/Joschka_Fischer)

<sup>139</sup> GRÜHN (1984: 15, 149f); erstaunlich, dass kein Taxifahrer darunter war, wenn berücksichtigt wird, dass Grün 116 Personen dem „Akademischen Grauen Markt“ (191) zuordnete und 169 Personen (25% !) angaben, „arbeitslos gemeldet zu sein“ (193). **Zum „Grauen Markt“ zählte Grün** „all jene Beschäftigungsformen und -verhältnisse, aus denen sich nach ihrer Beendigung kein Anrecht auf Bezug von Arbeitslosenunterstützung ergibt: Honorartätigkeiten, Werkverträge, Beschäftigungsverhältnisse von weniger als einem Jahr Dauer.“ (190)

<sup>140</sup> MEYER-ALTHOFF (1989a: 165)

<sup>141</sup> Vgl. PARMENTIER/ STOOß (1989: 58, 95-97); die schriftliche Befragung erfolgte inklusive zwei Erinnerungen von November 1986 bis März 1987.

Gerade Arbeitslose können eine Zielgruppe für eine Bildungsmaßnahme nach Arbeitsförderungsgesetz (AFG) (Vorläufer des SGB III) sein. So konzentrierte sich z. B. in Berlin die Taxiausbildungsgesellschaft bereits 1983 „auf die Durchführung AFG-geförderter Bildungsmaßnahmen, die seither vom Unternehmensteil Trainings- und Ausbildungszentrum (TAZ) umgesetzt werden. Das Hauptanliegen war seitdem die berufliche Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen und Schwervermittelbaren zu Taxifahrern ...“ LIEMANDT (2005: 1)

<sup>142</sup> Meyer-Althoff befragte Germanisten, Historiker, Anglisten, Romanisten und Slavisten.

lediglich zwei Taxifahrer/innen (sie befanden sich unter den 445 Befragten der Jahrgänge 1987-1989) <sup>143</sup>.

Angesichts der Ergebnisse der eben genannten rund 5.150 befragten Absolvent(inn)en scheint es, dass die studentischen Taxifahrer/innen nach dem Examen ihre „Brotkarte“ (Taxi-Schein) nicht mehr in die Hand nahmen.<sup>144</sup> Angesichts der auch nach Leipolds Äußerungen nur geringen Anzahl von examinierten Taxifahrern ist es richtig, immer wieder darauf zu verweisen, dass **der/die examinierte Taxifahrer/in ein Mythos ist.**

Unter den Befragten von Bialek/ Sederström und bei der eigenen Befragung war niemand Taxifahrer/in.<sup>145</sup> Stattdessen gab es bei der eigenen Befragung folgenden Hinweis :

Fahrzeugtransfer (wie sich für den Geisteswissenschaftler gehört, aber kein Taxi) und 400€-Basis <sup>146</sup>

Auch jenseits des Ozeans gab/gibt es die Redewendung des akademischen Taxifahrers. Doch ein statistischer Vergleich von Zensusdaten der Jahre 1970-95 zeigte z. B. in Canada :

This review of unemployment, occupation, and income data shows that university graduates in education, the humanities, and the social sciences are highly employable. They find good jobs and earn high incomes. Of course, some people do better in life than others, and one can always find examples of unsuccessful humanities or social science graduates. However, the view that most graduates in these areas have trouble finding work or are waiting on tables or driving taxis is contradicted by Census data.<sup>147</sup>

Im Rahmen der Kompetenzorientierung kann das Taxifahren als Job empfohlen werden, denn das Taxigewerbe ist ein ideales Übungsfeld zum Erlernen der seit Jahren gebetsmühlenartig beschworenen Sozialkompetenz :

Der sozialen Qualifikation kommt im Alltagsgeschäft des Personenbeförderers eine große Bedeutung zu: Das Taxigewerbe ist ein typisches Dienstleistungsgewerbe, das die Bedürfnisbefriedigung des Kunden zum Ziel hat. Leistungsproduktion und -konsum erfolgen zeitgleich und eine über das tariflich definierte Entgelt hinausgehende monetäre Wertschätzung der vom Kunden wahrgenommenen Qualität der erbrachten Leistung hängt in nicht unerheblichem Umfang von der Interaktion zwischen Taxifahrer und Fahrgast ab.<sup>148</sup>

---

<sup>143</sup> Vgl. MEYER-ALTHOFF (1994: 40824), vgl. auch für die Jahrgänge 1965-1980 und 1981-83:

PARMENTIER/ STOOß (1989: 215, 195) und für die Jahrgänge 1984-86: MEYER-ALTHOFF (1993: 85f)

<sup>144</sup> Leipold nannte den Taxi-Schein „Brotkarte“, weil mit ihm – wenn gar nichts mehr ging – wenigstens immer noch das nötige Geld zur Existenzsicherung zu verdienen war.

<sup>145</sup> Frau Bialek ergänzte in einem Telefonat, dass sie sich auch nicht erinnern könne, während ihrer Studienzzeit Taxi fahrende Philosoph(inn)en getroffen zu haben.

<sup>146</sup> Datensatz [300], Item B8\_2

<sup>147</sup> ALLEN (1998: 29f)

<sup>148</sup> LIEMANDT (2005: 3). Ich nahm bei dem Zitat eine Rechtschreibkorrektur vor.

# Teil 1

## Führt ein Studium der Philosophie in die Arbeitslosigkeit ?

Der Bildungsökonom Friedrich Edding verwies bereits 1961 auf die Redewendung "akademisches Proletariat"<sup>149</sup> und bemerkte :

Eine akademische Arbeitslosigkeit als Breitenerscheinung hat es nur in der Zeit der Weltwirtschaftskrise um 1930 gegeben, von der nahezu alle Berufe betroffen waren. Bei kleineren Depressionen leiden erfahrungsgemäß die Ungelernten am stärksten unter Arbeitslosigkeit, die Hochschulabsolventen jedoch nur in verschwindend geringem Ausmaß.<sup>150</sup>

Nachdem der Philosoph Georg Picht 1964 *Die deutsche Bildungskatastrophe* an Schulen analysiert und dokumentiert hatte, sich Ralf Dahrendorf 1965 mit *Bildung ist Bürgerrecht* für eine aktive Bildungspolitik einsetzte, Rudi Dutschke in den damaligen Universitäten „nur schlecht rationalisierte Fabriken zur Herstellung von Fachidioten“ sah<sup>151</sup>, es für Edding 1967 als sicher galt, „daß die Hochschulen in eine Katastrophe geraten, wenn der zu erwartende Zustrom von Abiturienten in die Institutionen wie bisher hineinströmt und die institutionelle Struktur der Hochschulen nicht geändert wird“<sup>152</sup> und schließlich am 9. November 1967 bei der Feier des Rektorenwechsels an der Hamburger Universität im Auditorium maximum von den damaligen AstA-Vorsitzenden „Unter den Talaren Muff von 1000 Jahren“ beklagt wurde<sup>153</sup>, da endlich reichte es Helmut Schmidt und er sagte am 6. Oktober 1968 :

Wir haben viel zuviel Soziologen und Politologen. Wir brauchen viel mehr Studenten, die sich für anständige Berufe entscheiden, die der Gesellschaft auch nützen.<sup>154</sup>

---

<sup>149</sup> Die Redewendung verwendete er allerdings mit Bezug auf Indien und vermutete dort eine mangelnde „Anpassung der Hochschulprogramme an den Bedarf“. Solche mangelnde Anpassung sah er allerdings für Deutschland als nicht gegeben an. Vgl. EDDING (1961: 37)

<sup>150</sup> EDDING (1961: 37)

<sup>151</sup> DER SPIEGEL 51/1967 vom 11.12.1967, S. 53

<sup>152</sup> EDDING (1967: 90); Edding diskutierte mit Blick auf das Jahr 1980 die Schwierigkeiten von vorausschauenden Berechnungen sowohl für den zukünftigen Studienplatzbedarf an Hochschulen als auch des Bedarfes von Wirtschaft und Gesellschaft an Hochschulabsolvent(inn)en. Bereits 1961 erörterte er Prognosen für das Jahr 1980 und entschied sich für 400-500.000 Studierende im Jahre 1980; jetzt, 1967, schätzte er den Bedarf für 1980 auf 500.000 Studienplätze. Heute wissen wir, dass es tatsächlich etwa doppelt so viele waren und weitere 20 Jahre später, im Jahr 2000, gab es etwa 1,8 Million Studierende. (Vgl. TEICHLER 2005: 49 [mit Verweis auf Kehm 1999: Higher Education in Germany]). Auch heute noch tut man sich schwer mit der Vorausberechnung des Studienplatzbedarfes. Vgl. STUCKRAD/ GABRIEL (2007) und AP (2009)

Edding verwies 1967 für eine richtige Berechnung insbesondere auf die getätigten Annahmen der „durchschnittliche[n] Verweildauer“ der Studierenden an den Hochschulen und auf „das Ausmaß des Rückkehrstudiums“. Er sah einen zwingend notwendigen Reformbedarf, sowie Bedarf an „Hochschulforschung in vielen Fachrichtungen“ in Verbindung mit der Hinterfragung der Annahme, „dass die Berufsfähigkeit in allen Fachrichtungen in acht Semestern erreicht werden kann“. Er vermutete, dass in vielen Fällen eine kürzere Studiendauer genüge. Zusätzlich müsse das „Standesdenken“ verändert werden, dass allein Akademiker die „Qualifikation für Führungsaufgaben“ besäßen. Schließlich betonte er auch das lebenslange Lernen und die hohe Bedeutung des berufsnahen Weiterlernens.

<sup>153</sup> NICOLAYSEN (2008: 42); die AstA-Vorsitzenden waren Detlev Albers und Gert Hinnerk Behlmer; sie protestierten gegen die Ordinarienuniversität; rund anderthalb Jahre später verabschiedete die Hamburger Bürgerschaft ein Universitätsgesetz, „das mit den Strukturen der Ordinarienuniversität brach und als erstes Hochschulreformgesetz der Bundesrepublik Geschichte schrieb.“ Ebd., S. 43

<sup>154</sup> DER SPIEGEL 34/1969 vom 18.08.1969, S. 88

Angesichts der Studierendenzahlen hätte er das vermutlich auch über die Philosoph(inn)en gesagt.<sup>155</sup> So startete das ZDF 1969 die Fernsehreihe zur *Situation der Geisteswissenschaften in der Bundesrepublik*, was Rolf Ballmann veranlasste, 1971 das Buch *stud. phil. ohne Chance? - Studiengänge und Berufsaussichten der Geisteswissenschaftler* herauszugeben. In verschiedenen Artikeln wurden die Arbeitsplätze Schule, Archiv, Bibliothek, Museum, Kunsthandel, Presse, Funk, Fernsehen, Verlag, Theater sowie die Entwicklung der philosophischen Fakultäten in Deutschland beschrieben<sup>156</sup> und Vorschläge zur Reform der Universitäten unter Berücksichtigung der Praxiserfordernisse gemacht, denn es

werden auch heute noch – und dies vor allem in der Philosophischen Fakultät – viele Studenten so ausgebildet, als wären sie zukünftige Professoren oder Privatgelehrte.<sup>157</sup>

In diesem Buch ist auf die schwierige Anerkennung des Magisterabschlusses hingewiesen worden, der nach vielen Anstellungsordnungen den Wert eines Nichtexaminierten hatte, so dass erst der „Dr. phil.“ als angemessene Einstiegsqualifikation angesehen wurde. So kam Helmut Brackert im ersten Kapitel zu dem Schluss :

Die Zahl derer, die sich noch leisten können, ohne Blick auf die Nutzenanwendung ihres Studiums zu studieren, ist äußerst gering geworden.<sup>158</sup>

Im letzten Kapitel stellte er fest :

Immer wieder wird gefordert, die Wissenschaft, und speziell die Philosophie müsse von ihrem hohen Universitätssockel herunter und etwas irdischer werden, das heißt, sie müsse die unmittelbaren Bedürfnisse von Studenten befriedigen, die später einen Beruf ausüben sollen. Ganz pragmatisch hat sich Professor Silbermann, Köln, speziell über die Philosophie geäußert:

»Wenn man unentwegt semesterlang über den Sinn der Wahrheit spricht oder über Zarathustra redet, so frage ich mich, wofür das noch dienen soll. Sicherlich, es dient dazu, ein kulturelles Erbe zu übertragen. Aber das allein kann meines Erachtens heute nicht mehr die Aufgabe der Universität sein. Heute muß die Universität, ob sie will oder nicht, von diesem hohen Niveau etwas herunter, um den jungen Leuten beizubringen, was in der Zukunft mit ihnen geschieht und womit sie in der Zukunft ihren Lebensunterhalt verdienen können.«<sup>159</sup>

Gegen Silbermann warnte Brackert, jetzt nicht „in einem platten Pragmatismus zu versanden“, der die wissenschaftliche Theorie und Praxis der Philosophie und anderer Fächer über Bord wirft. Die Lösung sah er in

---

<sup>155</sup> „Das Statistische Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland nennt für das Wintersemester 1966/67 4005 Studenten der Soziologie und Sozialwissenschaften, 1745 Politologie- und 1603 Philosophie-Studenten; neuere Zahlen sind noch nicht ausgewertet.“ DER SPIEGEL 34/1969 vom 18.08.1969, S. 88

<sup>156</sup> Kennzeichnend für die Philosophischen Fakultäten war ihre Größe hinsichtlich der vielen Fächer, die ihr angehörten. So umfasste die Philosophische Fakultät der Universität Frankfurt 26 Fächer und rund 4.000 Student(inn)en, wovon nur rund 7% (280 Student(inn)en) im Hauptfach Philosophie immatrikuliert waren. Vgl. BALLMANN (1971: 16)

<sup>157</sup> BALLMANN (1971: 8)

<sup>158</sup> BRACKERT (1971a: 25)

<sup>159</sup> BRACKERT (1971b: 108f)



einer „exemplarischen Anlage des Studiums“, die nicht die Kenntnis ganzer Zeitperioden anstrebt, sondern „einige Male eine Epoche oder ein Werk oder einen Autor in der ganzen unverkürzten wissenschaftlichen Problematik“ behandelt.<sup>160</sup>

Der Philosoph Hans-Georg Gadamer erkannte den Gegenwarts-Wert der Philosophie in dessen geschichtlichem Denken. Er sprach damit etwas aus, das sich auf die Kompetenzforschung übertragen lässt :

Ich glaube, daß die Frage, wieweit ein neues Geschichtsverhältnis zu einer lebendigen Zivilisation gehört, sich nicht mit einem glatten Ja oder Nein, oder mit einer radikalen Antwort klären läßt. **Zu jedem Zukunftswollen gehört ein Wissen um die eigenen Möglichkeiten.** Die eigenen Möglichkeiten sind aber die Möglichkeiten dessen, was wir wirklich sind. Und was wir wirklich sind, ist das, was wir durch kein Programmieren ändern, aus der Welt schaffen können. Es ist nicht ungeschehen zu machen. Und was nicht ungeschehen zu machen ist, nennt man Geschichte. (eigene Hervorhebung)<sup>161</sup>

Brackert resümierte :

... das Bewußtsein für die Geschichtlichkeit unserer Existenz und Lebensform ständig präsent zu halten und dadurch **kritische Reflexion** in Gang zu setzen, ja erst zu ermöglichen, zugleich auch in genauer Beobachtung und theoretischer Verarbeitung heutige Erfahrungshorizonte kritisch in den wissenschaftlichen Bereich aufzunehmen, eine solche Geisteswissenschaft würde auch ihren Beitrag leisten zur Bewältigung heutiger gesellschaftlicher Probleme. Sie brauchte sich nicht mehr gefallen zu lassen, mit dem Beiwort „luxurierend“ bezeichnet zu werden, mit dem die Gegner geisteswissenschaftlicher Fächer auf deren Überflüssigkeit hinzuweisen pflegen. Freilich, für die Entwicklung des technischen Fortschritts leisten diese Wissenschaften wenig oder nichts. Dennoch sind sie nötig. Durch die **Entwicklung von Kritikfähigkeit und personalem Bewußtsein** können sie helfen, die heute nötige Haltung kritischer Distanz auszubilden und den unausweichlichen technologischen Prozeß auf seine Voraussetzungen und Ziele hin zu durchdenken und, wo nötig, neue Prioritäten zu setzen. (eigene Hervorhebung)<sup>162</sup>

Was am Ende des Tages zählt ist „berufliche Handlungskompetenz“. Solange Hochschulvertreter sich bei diesem Wortpaar „schütteln, wie Bernardiner, die man mit Wasser begießt“<sup>163</sup>, haben Absolvent(inn)en ein Problem, denn die müssen am Ende ausbaden, was die Hochschullehrer/-innen zu tun versäumt hatten.

Die bisherigen Zitate zeigen, dass jedem/jeder Hochschullehrer/in bereits vor 40 Jahren das Thema „Berufsfähigkeit“ bekannt gewesen sein müsste.

---

<sup>160</sup> BRACKERT (1971b: 109)

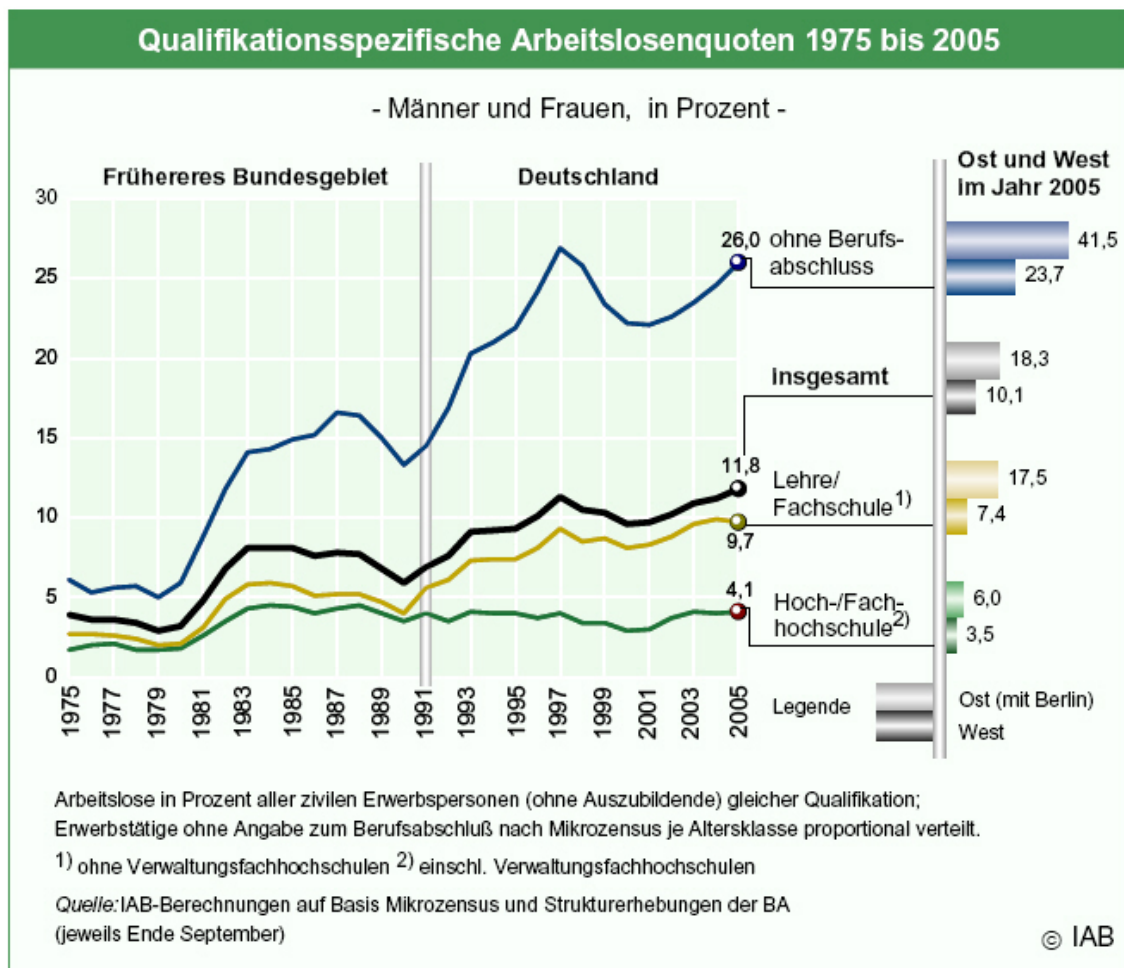
<sup>161</sup> Gadamer zitiert in: BRACKERT (1971b: 110)

<sup>162</sup> BRACKERT (1971b: 113f)

<sup>163</sup> So Karin Küßner, BMBF, die von ihren Erfahrungen bei der Arbeit am Europäischen Qualifikationsrahmen zum lebenslangen Lernen in einem Telefongespräch am 2. April 2009 erzählte. Sie arbeitete in einer Expertengruppe an einem Arbeitspapier des Jahres 2005 mit. Vgl. EU (2005a: 44)

## Statistische Stolperfallen – Teil 2

Der von Edding gegebene Hinweis, dass wir nicht von akademischer Arbeitslosigkeit als Breitenerscheinung sprechen können, wird eindrucksvoll durch eine Statistik des Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bestätigt <sup>164</sup> :



Es ist zu beobachten, dass die **Akademikerarbeitslosigkeit seit 1983 um die 4%-Marke schwankt**. Bemerkenswert ist, dass sich diese Stabilität auch nach der deutschen Vereinigung zeigt, während sich bei den anderen betrachteten Qualifikationsgruppen zunehmende Arbeitslosenquoten zeigen.

Damit ist bewiesen, dass die **Hochschulausbildung** für den Arbeitsmarkt seit Jahrzehnten die erfolgversprechendste Ausbildungsart ist. **HIS-Absolvent(inn)enstudien**, die Fachhochschul- und Universitäts-Absolvent(inn)en der Jahrgänge 1993, 1997 und 2001 fünf Jahre nach Abschluss nochmal befragten, zeigen ein ähnliches Bild. In allen drei Fällen bewegt sich die Arbeitslosigkeit **nach fünf Jahren zwischen 2-5 Prozent** <sup>165</sup> und **nach zehn Jahren beim 1997er-Jahrgang bei unter 2 Prozent**. <sup>166</sup>

<sup>164</sup> Quelle der Grafik ist der IAB-Kurzbericht 18/2007.

<sup>165</sup> KERST/ SCHRAMM (2008: 47, 50, 53)

<sup>166</sup> FABIAN/ BRIEDIS (2009: 152). Die Arbeitslosigkeit der Universitäts-Absolvent(inn)en „Gesamt“ lag bei unter 2%.

Im Verlauf des Jahres 2008 sank die Arbeitslosenquote der Akademiker sogar „auf einen historischen Tiefstand, bei dem man schon von Vollbeschäftigung sprechen wollte.“<sup>167</sup> Ende 2008 begann mit der Finanzkrise eine erneute Wirtschaftskrise, die erst 2009 voll durchschlug.

Die bis vor kurzem noch sehr positive Entwicklung wirkte allerdings nicht auf die Magister-Absolvent(inn)en, denn die **Magister-Arbeitslosenrate** des 1997er-Jahrgangs lag **nach zehn Jahren** wieder **bei 5%** – nachdem sie im achten und neunten Jahr zwischen 2% und 3% pendelte.<sup>168</sup> Für diese Beobachtung gibt es keine Erklärung, denn 2006 war ein Aufschwungjahr, dem ein gutes Jahr 2007 folgte. So schrieb die Bundesagentur für Arbeit (BA) noch im Jahr 2007 :

In konjunkturell schlechten Phasen neigen Arbeitgeber dazu, möglichst passgenaue Stellenbesetzungen vorzunehmen, da das Bewerberangebot sehr groß ist. Zurzeit aber verknappt sich das Bewerberangebot und Arbeitgeber besetzen Stellen auch mit nicht genau passenden Bewerbern. So wird ein Philosoph statt eines Betriebswirtschaftlers eingestellt, ein Computerlinguist statt eines Software-Entwicklers.<sup>169</sup>

Die Arbeitsmarktsituation ist für Absolvent(inn)en verschiedener Studienfächer unterschiedlich, wie sich schnell auf der ISA-Webseite<sup>170</sup> und in der vergleichenden HIS-Absolvent(inn)enstudie (Jahrgänge 1993, 1997 und 2001) nachlesen lässt.

Die **Geisteswissenschaftler/innen** hatten laut BA 1998 und 2004<sup>171</sup> eine Arbeitslosenquote von **6% bis 7%**.<sup>172</sup> Eine auf Geisteswissenschaftler/innen bezogene Sonderauswertung von hauseigenen Absolvent(inn)enstudien des HIS zeigt für die Absolvent(inn)enjahrgänge 1993 und 1997 ein unterschiedliches Bild. Der 1993er-Jahrgang hat bis zum 49. Monat stets eine höhere Arbeitslosenrate als der 1997er-Jahrgang. Der 1993er-Jahrgang startete in den ersten drei Monaten mit rund 10%, fiel drei Monate später auf rund 6%, hielt vom 16.-24. Monat ein Niveau von rund 3% bis 4%, stieg wieder auf 6% und kurzzeitig sogar auf 9% an, um dann **nach 5 Jahren** bei rund **6%** zu landen. Der 1997er-Jahrgang startete besser und erreichte vom 7.-49. Monat sogar ein Niveau von nur 1% bis 3%, lag dann aber nach fünf Jahren bei rund **7,5%**.<sup>173</sup> In der HIS-Sonderauswertung sind für den Zeitraum bis 12 Monate nach Studienabschluss auch noch die Jahrgänge 2001 und 2005 eingegangen. Die Jahrgänge starteten in den ersten zwei Monaten mit

---

<sup>167</sup> PALLEMBERG (2009a: V). „Von diesem Tiefstand ist die Quote allerdings in den letzten Monaten kontinuierlich gestiegen; analog dazu sanken auch die registrierten Stellenbestände bei der Bundesagentur für Arbeit.“ Ebd.

<sup>168</sup> FABIAN/ BRIEDIS (2009: 152). Die Magistergruppe war neben den universitären Absolvent(inn)en in Bauingenieur-/Vermessungswesen die am schlimmsten von Arbeitslosigkeit betroffene Absolvent(inn)engruppe (bei der Ingenieur-Gruppe stieg die Arbeitslosigkeit innerhalb des letzten betrachteten Jahres von 1% auf 7,5%). Vgl. FABIAN/ BRIEDIS (2009: 150)

<sup>169</sup> BA-ZAV-AMS (2007: 5)

<sup>170</sup> Grundlage für die Aussagen auf der Webseite sind Angaben der Hochschulstatistik, des Mikrozensus und der Bundesagentur für Arbeit.

<sup>171</sup> BA war 1998 noch „Bundesanstalt für Arbeit“; seit 1. Januar 2004 heißt sie „Bundesagentur für Arbeit“.

<sup>172</sup> Für 1998 „schätzte“ die BA den Wert auf 6-7% (vgl. JÜDE 1999: 65) und für 2004 wurde er von der BA mit 6% angegeben (vgl. uni 2005: 44).

<sup>173</sup> Vgl. BRIEDIS et al. (2008: 14)

einer höheren Arbeitslosenrate bei rund 15%, lagen aber **nach zwölf Monaten** bei rund **5%** (2005) und **2,5%** (2001); bei den anderen beiden Jahrgängen waren es **1%** (1997) und **4%** (1993).<sup>174</sup> Damit zeigen sich deutliche Unterschiede in Abhängigkeit vom Absolventenjahrgang.

In Ihrer Expertise wiesen Kräuter et al. auf die Schwierigkeiten einer zuverlässigen Aussage über die Arbeitslosigkeit von Geisteswissenschaftlern durch die Arbeitslosenstatistik der BA hin :

Für die Berufsordnungen "881 Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Berufe, Statistiker/innen" und "882 Geisteswissenschaftliche Berufe" werden keine Arbeitslosenquoten ausgewiesen. Da nur ein kleiner Anteil der studierten Betriebs- und Volkswirte bzw. Geisteswissenschaftler in ihrer Tätigkeit diesen Berufsordnungen zugeordnet werden, würde dies sonst zu überzeichneten Arbeitslosenquoten führen.<sup>175</sup>

Der Bezug auf die dreistellige Berufskennziffer (BKZ) ist also aufgrund der fehlenden Deckungsgleichheit der ausbildungs- und tätigkeitsorientierten Verwendung dieser BKZ unsauber (S. 58f). Nach einer Diskussion verschiedener Systematiken zur Definition von Geisteswissenschaften, entschieden sich die Autor(inn)en für den ausbildungsorientierten Ansatz, der auch für den Mikrozensus verwendet wird und sich am Ansatz des Wissenschaftsrates orientiert.<sup>176</sup> Beim Vergleich verschiedener Systematiken zur Bestimmung von „Geisteswissenschaften“ entwickelten die Autor(inn)en ein Modell, dessen relativ eindeutiger und unumstrittener „Kernbereich“ der Geisteswissenschaften durch folgende Fächer dargestellt wird : Philologen, Sprachforscher, Philosophen, Religionswissenschaftler, Historiker, Archäologen und Völkerkundler.<sup>177</sup>

Sie nutzten als Quelle zur Bestimmung von Berufszugang, Erwerbsformen, Tätigkeitsfeldern sowie zur Arbeitslosigkeit von Geisteswissenschaftlern den Mikrozensus und Absolvent(inn)en- bzw. Verbleibstudien.<sup>178</sup> Allerdings stand die Verwendung von Absolvent(inn)en- bzw. Verbleibstudien bei den Autor(inn)en unter starken Vorbehalten : „Absolventen- und Verbleibstudien sollten die verdiente Beachtung finden, Verallgemeinerungen scheinen nur sehr bedingt vertretbar.“<sup>179</sup> So wurde keine Arbeitslosenquote von Geisteswissenschaftler/innen genannt, sondern lediglich auf berufsspezifische Arbeitslosenquoten verwiesen.<sup>180</sup>

---

<sup>174</sup> Vgl. Grafik in: BRIEDIS et al. (2008: 14)

<sup>175</sup> KRÄUTER et al. (2008: 81)

<sup>176</sup> Vgl. ebd., S. 10-15

<sup>177</sup> Vgl. ebd., S. 10

<sup>178</sup> Ebd., Zusammenfassung, S. 97-99. Wie schwierig das Auffinden von Absolvent(inn)en- bzw.

Verbleibstudien sein kann, zeigt die Tatsache, dass die Autor(inn)en zwar eine Studie der Humboldt Universität aus dem Jahre 2007 verwendeten \*, aber die zwei Studien von Bialek \*\* nicht dabei sind.

\* Schröter, C. (2007): Verbleibsstudie am Institut für deutsche Literatur und am Institut für deutsche Sprache und Linguistik an der Philosophischen Fakultät II der Humboldt-Universität zu Berlin, WS 2003/2004. Berlin

\*\* Vgl. Bialek et al. (2005, Geschichtswissenschaftler/innen), Bialek/ Sederström (2006, Philosoph(inn)en)

<sup>179</sup> KRÄUTER et al. (2008: 49)

<sup>180</sup> Publizisten/innen, Dolmetscher/innen, Übersetzer/innen, Bibliothekare/innen, Archivare/innen, Museumsfachleute, Musiker/innen, Darstellende Künstler/innen, Bildende Künstler/innen, Graphiker/innen, Fotografen/innen, Hochschullehrer, Dozenten/innen an höheren Fachschulen und Akademien, Gymnasiallehrer/innen, Real-, Volks-, Sonderschullehrer/innen, Lehrer/innen für musische Fächer, Wirtschafts-

Über Philosoph(inn)en finden sich in der Expertise lediglich hochschulstatistische Angaben zu Studienanfänger-, Studierenden- und Absolvent(inn)enzahlen; ansonsten werden die Philosoph(inn)en nur als Teilgruppe einer größeren Gruppe erfasst.

Bei der Expertise der Autoren Gebel/ Gernandt ist das anders. Auch sie bezogen sich auf Mikrozensi als Quelle (1996, 2000, 2005) und orientierten sich am Wissenschaftsrat (WR) für die Auswahl von Geisteswissenschaftler/innen. Der WR wiederum orientierte sich an der Systematik des Statistischen Bundesamtes<sup>181</sup> – in dieser Systematik ist für die Philosophie der Unterschied zwischen Studien**bereich** und Studien**fach** wichtig (S. 31f). Für Definition und Abgrenzung einzelner Fachrichtungen und Fächer orientieren sie sich am ISCED-97 Schema der UNESCO<sup>182</sup>, was „den Vorteil internationaler Vergleichbarkeit aufweist.“<sup>183</sup> Die in der Expertise getätigten Aussagen über Philosoph(inn)en haben nur für die Personen aus dem Studien**bereich** Philosophie Gültigkeit.<sup>184</sup> Wie auf den Seiten 32f gezeigt, lassen sich mit der Quelle Mikrozensus keine Aussagen zu Personen des Studien**faches** Philosophie machen.

### **Keine der genannten Studien vermag etwas zur Arbeitslosigkeit von Absolvent(inn)en des Studien**faches** Philosophie zu sagen !**

Bevor näher auf die Philosoph(inn)en eingegangen wird, hier einige Zitate zur Arbeitslosigkeit von Geisteswissenschaftler/n/innen aus der Sonderstudie des HIS und aus einer Expertise :

Arbeitslosigkeit ist nur in der ersten Zeit nach dem Examen etwas weiter verbreitet. Sie nimmt jedoch schnell ab und liegt schon bald auf niedrigem Niveau (ca. fünf Prozent). Allerdings ist das Ausmaß (langfristig andauernder) Übergangsjobs etwas größer als bei Universitätsabsolvent/inn/en insgesamt. Geisteswissenschaftler/innen sind also häufiger selbständig, und sie erwägen diese Erwerbsform auch häufiger als Absolvent/inn/en anderer Fächer. Z. T. liegt dies an den Berufen, die die Absolvent/inn/en geisteswissenschaftlicher Fächer ausüben bzw. anstreben; z. T. ist diese Selbständigkeit aber auch aus Mangel an beruflichen Perspektiven in unselbständigen Tätigkeiten heraus entstanden.

---

und Sozialwissenschaftliche Berufe, Statistiker/innen, Geisteswissenschaftliche Berufe (z. B. Germanisten, Romanisten, sonst. Philologen, Philosophen, Historiker, Archäologen, Musik-, Theaterwissenschaftler), Seelsorger/innen (alle Religionsgemeinschaften), Seelsorgehelfer/innen

Vgl. Tabellenanhang in: KRÄUTER et al. (2008: 82-96)

<sup>181</sup> GEBEL/ GERNANDT (2008: 6) mit Verweis auf WR (2006: 122f)

<sup>182</sup> ISCED meint „International Standard Classification of Education (in etwa: Internationale Standard-Klassifizierung für Bildungssysteme)“ (2009-09-03): <http://gus.his.de/gus/glossar.html>

Im ISCED-Schema der Klassifikation der Fachrichtungen haben die Philosoph(inn)en eine eindeutige Zuordnung mit der **Code-Nr. 226**; diese entspricht im **Mikrozensus** der Hauptfachrichtungsnummer (**HFR-Nr.) 5**.

(2009-09-03): [http://www.gesis.org/missy-test/Klassifikationen/Amtliche\\_Klassifikationen/Hauptfachrichtung/hfr03.pdf](http://www.gesis.org/missy-test/Klassifikationen/Amtliche_Klassifikationen/Hauptfachrichtung/hfr03.pdf)

Laut Klassifikation der Bildungs- und Ausbildungsfelder nach Eurostat 1999 wird der Nummer 226 „Philosophie und Ethik“ zugeordnet. Vgl. LASSNIGG/ VOGTENHUBER (2007: 44)

<sup>183</sup> GEBEL/ GERNANDT (2008: 7). Es werden in der Expertise Geisteswissenschaftler/innen in Deutschland und Großbritannien miteinander verglichen; so ist neben dem Mikrozensus das British Labour Force Survey die Datengrundlage.

<sup>184</sup> Herr GEBEL teilte mir auf telefonische Nachfrage mit, dass der Anteil der Religionswissenschaftler/innen bei rund einem Drittel gelegen habe.

Die Adäquanz der Beschäftigungen von Geisteswissenschaftler/innen deutet darauf hin, dass es beim Berufseinstieg eine Polarisierung gibt: Zum einen gibt es Absolvent/innen, denen der Berufseinstieg relativ gut gelingt, zum anderen gibt es eine Gruppe, für die der Berufseinstieg problematisch ist.<sup>185</sup>

Vordergründig indizieren die Arbeitslosenquoten zunächst die angespannte Situation auf den Teilarbeitsmärkten der jeweiligen Berufe. Dabei sollten die vergleichsweise niedrigen absoluten Zahlen umgekehrt auch nicht als Hinweis verstanden werden, dass die Arbeitslosigkeit unter Geisteswissenschaftlern ein eher marginales Problem sei. Besondere Beachtung verdient hier die Langzeitarbeitslosigkeit.<sup>186</sup>

Innerhalb einer gewissen Bandbreite ist rund ein Viertel der Arbeitslosen zwischen 25 und 35 Jahre alt. Rund die Hälfte von ihnen ist 35 bis 50 Jahre alt und etwa ein weiteres Viertel ist bereits älter als 50 Jahre. Im Verhältnis zu den Anteilen dieser Altersgruppen an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ist allgemein festzustellen, dass sich die Jüngeren in einer vergleichsweise günstigen Arbeitsmarktsituation befinden, die mittleren Alterskohorten in etwa entsprechend ihrem Anteil an den Beschäftigten insgesamt von Arbeitslosigkeit betroffen sind und die Älteren überproportional unter den Arbeitslosen vertreten sind.<sup>187</sup>

Bei der nun folgenden Untersuchung der Erwerbs-/ Arbeitslosigkeit<sup>188</sup> der Philosoph(inn)en werden die genannten feinen Unterschiede zwischen Ausbildungsorientierung und Tätigkeitsorientierung bedeutsam sein.

Wenn im eingangs genannten Zitat von 15% arbeitslosen Philosoph(inn)en gesprochen wird und die Grundlage für dieses Zitat u. a. auch Zahlen der BA sind, wie passt das dann zu den vermuteten 6% bis 7,5% arbeitslosen Geisteswissenschaftlern ?

Der Äußerung im *stern*-Artikel lagen Informationen der ISA-Webseite zu Grunde. Diese bezieht sich zur Ermittlung der Erwerbslosigkeit auf die

---

<sup>185</sup> BRIEDIS et al. (2008: III)

<sup>186</sup> KRÄUTER et al. (2008: Zusammenfassung). Die HIS-Studie sagt nichts zur „Langzeitarbeitslosigkeit“, weil diese in dem untersuchten Zeitraum bis fünf Jahre nach Studienabschluss nicht erkennbar ist, was auch zum nächsten Zitat aus Kräuter et al. passt.

<sup>187</sup> KRÄUTER et al. (2008: 26)

<sup>188</sup> Der Unterschied zwischen den Wörtern „erwerbslos“ und „arbeitslos“ liegt darin, dass Erwerbslose kein Arbeitslosengeld (ALG) beziehen. Die BA macht zudem einen Unterschied zwischen „arbeitslos“ und „arbeitssuchend“. Ein Arbeitssuchender empfängt ebenfalls kein Arbeitslosengeld. Der Arbeitssuchende unterscheidet sich vom Erwerbslosen dadurch, dass er arbeitssuchend und erwerbstätig sein kann, denn laut § 37b SGB III galt, eine frühzeitige „arbeitssuchend“-Meldung bei Kündigung vorzunehmen: (2008-10-29): [http://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_3/\\_37b.html](http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/_37b.html) (inzwischen „weggefallen“, 3.9.2009) Die von der BA in der Presse veröffentlichten Zahlen meinen in der Regel „arbeitslose“ Personen. Eine gute Übersicht zum definitorischen Verständnis von „Erwerbslosen“ und „Arbeitslosen“ ist in einem IAB-Forschungsbericht zu finden, siehe REINBERG/ HUMMEL (2007a: 26). Der wesentliche Unterschied ist: erwerbslos (nach ILO): 15 bis 74 Jahre alt, weniger als 1 Stunde pro Woche gearbeitet, aktive Arbeitssuche (in den vergangenen vier Wochen), sofort (innerhalb von zwei Wochen) verfügbar arbeitslos (nach SGB II): 15 bis <65 Jahre alt, weniger als 15 Stunden pro Woche gearbeitet, bei der Arbeitsagentur arbeitslos gemeldet (Gesuchte Tätigkeit: mehr als 15 Std., mehr als 7 Tage/Monat), steht der Arbeitsvermittlung zur Verfügung.

Da in Absolvent(inn)enstudien die Wörter „erwerbslos“ und „arbeitslos“ nicht näher definiert werden, bleibt es dem Antwortenden überlassen, was sie/er darunter versteht. Der INCHER-Fragebogen (WS 2006/7 + SS 2007) verwendete das Wort „erwerbslos“ (Frage I2) und das HIS (2001.2) verwendete das Wort „arbeitslos“ (Fragen 1.1, 1.6, 6.8). Da für diese Arbeit Absolvent(inn)enstudien die Quelle für Aussagen zur Arbeitslosigkeit sind, liegt hier eine **definitorische Unbestimmtheit** vor.

Quellen Mikrozensus<sup>189</sup> und Arbeitslosenstatistik nach **Ausbildungsfachrichtung** der BA und setzt die Arbeitslosen der BA-Statistik zu den Erwerbstätigen laut Mikrozensus in Beziehung.<sup>190</sup> Die Arbeitslosenstatistik nach Ausbildungsfachrichtung mit der Berufskennziffer (BKZ) 8824 (= Philosophen, Religionswissenschaftler) kann nicht als Quelle dienen, weil sie auch Absolvent(inn)en der Ethik, der Ev. und Kath. Theologie und sonstiger Religionswissenschaften enthält.<sup>191</sup> Abgesehen davon lässt sich dieses Verfahren für die Philosoph(inn)en schon wegen der unzureichenden Mikrozensusdaten nicht durchführen.

Wesentlicher sind für die BA ohnehin die **tätigkeitsorientierten** Arbeitslosenzahlen nach **Zielberuf**, weil wichtiger ist, wohin ein Arbeitsloser will als woher er/sie kommt. Diese Zahlen sind aber für die Philosoph(inn)en ebenfalls nicht repräsentativ, weil gerade Philosophie-Absolvent(inn)en unterschiedliche Zielberufe haben.

---

<sup>189</sup> Zur Vorgehensweise/ Methodik des Mikrozensus siehe STATISTISCHES BUNDESAMT (2008a)

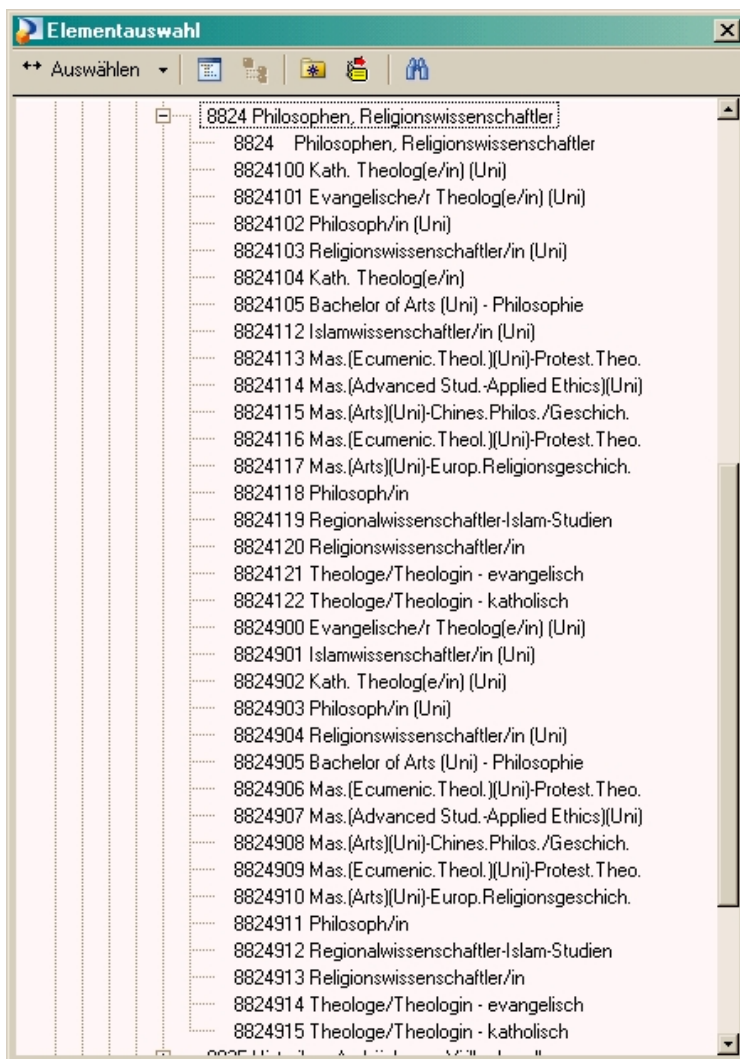
<sup>190</sup> Vgl. auch REINBERG/ HUMMEL (2007b: 2); die ISA-Webseite bezieht sich auf Parmentier, K./ Schade, H.-J./ Schreyer, F. (1998): Akademiker/innen - Studium und Arbeitsmarkt - Begleitheft zur Serie, In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 1.0, S. 1-26, wie WEEGEN per e-mail mitteilte.

<sup>191</sup> Hinzu kommt, dass seit 2006 keine statistische Aussagen über die Berufsausbildung von Bewerbern („Ausbildungsberuf“ und „Niveau der Berufsausbildung“) möglich waren. Dies hat sich im Jahr 2007 durch eine Software-Anpassung in einem ersten Schritt verbessert, doch ist das Fachverfahren zur optimalen Erfassung des Werdegangs eines Arbeitlosen erst 2009 in der Software eingeführt worden.

Vgl. BA-ZAV-AMS (2007: 2). Desweiteren beziehe ich mich auf telefonische Auskünfte von BA-Mitarbeitern.



Im *berufenet* der BA <sup>192</sup> ist die Systematik der von den Arbeitsvermittlern benutzten Software VerBIS erkennbar (Vermittlungs- und Beratungsinformationssystem). Nach Eingabe des Berufes „Philosoph“ wird auf die entsprechende Webseite geleitet. Ein Klick auf den Menüpunkt „Zahlen/Daten/Fakten“ zeigt unten links, dass es neben der oben genannten vierstelligen 8824 nach einem Bindestrich noch weitere Ziffern gibt: dreistellige Nummern beginnend mit einer 1 (für die gewünschte Tätigkeit = Zielberuf) oder 9 (für die letzte Ausbildung). Die insgesamt siebenstellige Nummer heißt auf der Webseite der BA „Systematiknummer“. In der Verzweigung der Software der BA-Mitarbeiter sah das 2008 so aus <sup>193</sup> :



Die Philosoph(inn)en tauchen sowohl bei der *Tätigkeit* als auch bei der *Ausbildung* zweimal auf :

als „Philosoph/in (Uni)“ und als „Philosoph/in“.

Mit der Orientierung „Zielberuf“ werden arbeitslose Philosoph(inn)en seit 2001 statistisch auf siebenstelliger Ebene erfasst. Als die Arbeitsvermittler mit der siebenstelligen Erfassung begannen, hatten sie noch 609 Altfälle, die lediglich als 4stellige BKZ erfasst waren. Im April 2002 war die Zahl der Altfälle auf unter 100 gefallen, so dass sich nun auf 7stelliger Ebene relativ genaue Angaben <sup>194</sup> zur Arbeitslosenzahl der Philosoph(inn)en nach „Zielberuf“ machen ließen.

Allerdings vermitteln die Zahlen ein falsches Bild der Wirklichkeit.

<sup>192</sup> (2009-09-03): <http://dkz.arbeitsagentur.de/berufe/search/simple/index.jsp>

<sup>193</sup> Ich danke den BA- und IAB-Mitarbeitern für die Zusendung des screen-shots und die Zusendung zweier Sonderauswertungen von arbeitslosen und arbeitssuchenden Philosophen entsprechend der siebenstelligen Systematiknummern.

<sup>194</sup> Da die Philosoph(inn)en ungefähr die Hälfte der gesamten mit der vierstelligen Berufskennziffer 8824 erfassten Arbeitslosen ausmachen, können die 90 Altfälle des April 2002 hälftig den Philosophen zugerechnet werden. Ebenso kann mit der Verrechnung der in den Folgemonaten stets abnehmenden Altfällen verfahren werden.



Die Statistiken haben folgende Mängel :

1. Sie sind unvollständig, da die Zahlen seit Inkrafttreten des Hartz-IV-Gesetzes am 01.01.2005 „nur bedingt mit den älteren, bundesweit vollständigen Daten zu vergleichen“ sind, weil seitdem „69 zugelassene kommunale Träger (Optionskommunen) in ihrem Bezirk Langzeitarbeitslose ohne die örtliche Agentur für Arbeit“ betreuen.<sup>195</sup> Es fehlen folglich Angaben zum Zielberuf nach SGB II aus 69 von insgesamt 430 Kreisen. Langzeitarbeitslosigkeit<sup>196</sup> und beginnende Arbeitslosigkeit nach SGB II (die wenigsten Philosophie-Absolvent-(inn)en haben einen Anspruch auf SGB III nach dem Studium<sup>197</sup>) können bei Geisteswissenschaftlern aber bedeutsam sein. Hinzu kommen eingabetechische Probleme durch die Einführung einer neuen Software wie beispielsweise im Jahr 2006.<sup>198</sup> Arbeitslosenzahlen nach Ausbildungsfachrichtung werden deshalb seit 2005 nicht mehr ausgewiesen. Ab 2009 sollen mit einem veränderten Fachverfahren wieder systematisch Daten nach Ausbildungsfachrichtung erhoben werden, so dass nach einer Übergangsphase vermutlich ab 2011 ein annähernd vollständiger Datensatz nach Ausbildungsfachrichtung des Jahres 2010 vorliegen wird.
2. Selbst vollständige Angaben zum Zielberuf wären unvollständige Angaben zur Arbeitslosigkeit von Philosoph(inn)en, weil unklar ist, wie viele der arbeitslos gemeldeten Absolvent(inn)en „Philosoph/in“ als Zielberuf angeben und wie viele Personen andere Zielberufe nennen.
3. Und sogar bei vollständigen Angaben nach Ausbildungsfachrichtung bleibt zu bedenken, dass die BA-Statistik nur die Arbeitslosen zählt, die sich bei der BA arbeitslos melden. Es ist unklar, wie viele einen Anspruch auf ALG hätten, aber ihn nicht einfordern, oder wie viele arbeitssuchend sind, aber sich nicht bei der BA als arbeitssuchend melden. Ebenso unklar ist, wie viele Philosoph(inn)en selbständig tätig sind.

Schließlich sind für diese Arbeit nur die Arbeitslosen in der Altersgruppe bis 39 Jahre bedeutsam, weil die Hochschule nicht für den gesamten beruflichen Lebensweg ihrer (Philosophie-)Absolvent(inn)en verantwortlich ist.<sup>199</sup> Der einzige Fall, in dem die Hochschule eine solche Verantwortung trägt, bestünde wenn die Hochschule sich selbst als Arbeitgeber anpreist, also wenn Philosophie-Absolvent(inn)en ein beruflicher Lebensweg an der Universität schmackhaft gemacht würde, obwohl klar ist, dass dieser Weg nur für eine sehr kleine Gruppe von Philosophie-Absolvent(inn)en geöffnet ist.

---

<sup>195</sup> BA-ZAV-AMS (2007: 2)

<sup>196</sup> Vgl. KRÄUTER et al. (2007: Zusammenfassung, 26)

<sup>197</sup> Arbeitslosengeld nach SGB III stellt eine Versicherungsleistung der Arbeitslosenversicherung dar, vor deren Inanspruchnahme mindestens 12 Monate sozialversicherungspflichtig gearbeitet werden muss.

<sup>198</sup> So ein Telefonat mit einem BA-Statistiker im Oktober 2008.

<sup>199</sup> Das Alter „39“ ergibt sich aus den Alterseinteilungen der Arbeitslosenstatistik und aus der Tatsache, dass der bei der Berliner Studie und der eigenen Studie errechnete Median für das Alter bei Studienabschluss bei 28 liegt; mit der Annahme, dass eine dreiwellige Absolvent(inn)enstudie getätigt wird (Befragung nach 1, nach 5 und nach 10 Jahren), so wäre die letzte Befragung im Alter von 38 Jahren.

Hinzu kommt, dass wir selbst bei perfekter BA-Statistik keine Arbeitslosenquote von Philosoph(inn)en ermitteln können, weil wir die Zahlen zu keiner Erwerbstätigenzahl in Beziehung setzen können (siehe dazu auch Kapitel „Erwerbstätigkeit“).

Die für das Jahr 2011 geplante Volkszählung wird auch keine verlässliche Klarheit bringen, weil maximal 10% der deutschen Haushalte befragt werden.<sup>200</sup>

**Für den beruflichen Verbleib von Philosophie-Absolvent(inn)en ist deshalb die Absolvent(inn)enstudie das zur Zeit aussagekräftigste Instrument.**

---

<sup>200</sup> Vgl. tagesschau vom 21.09.07. (2009-09-03): <http://www.tagesschau.de/inland/volkszaehlung2.html>

## Arbeitslosenquote

Aus den genannten Gründen lässt sich keine zuverlässige Arbeitslosenquote errechnen.<sup>201</sup> Aus den genannten Gründen ist aber auch nur die Arbeitslosenquote der Altersgruppe bis 39 Jahre interessant. Bialek/ Sederström und die eigene Untersuchung erfassen Absolvent(inn)enjahrgänge, die zum Zeitpunkt der Befragung maximal 10 bis 11 Jahre zurück lagen.

Absolvent(inn)enstudien können deutliche Hinweise für diese Altersgruppe liefern, weil sie die Berufseinstiegsphase erfassen und – im Falle einer Befragung fünf und zehn Jahre nach Studienende – auch erfassen, wie sich ehemalige Absolvent(inn)en ihre berufliche Heimat erarbeitet haben. Der Verlauf der studienfachbezogenen Arbeitslosenquoten ist teilweise sehr unterschiedlich.<sup>202</sup>

Absolvent(inn)enstudien haftet der Makel an, dass sich erfolgreiche Absolvent(inn)en angeblich weniger an diesen Studien beteiligen als erfolgreiche Absolvent(inn)en.<sup>203</sup> Es gibt aber auch andere Hinweise. So kommen Windzio/ Grotheer nach einer Analyse des Zusammenhanges von Berufserfolg und Panelmortalität<sup>204</sup> zu dem Ergebnis :

In den Daten der „Berufsverlaufsstudie Ostdeutschland“, deren Befragte einer relativ jungen und gut qualifizierten Population entstammen, ließ sich der „Erfolgs-Bias“ nicht feststellen.<sup>205</sup>

In einer HIS-Panel-Studie heißt es :

Aber auch Befragte, die in der ersten Befragung Schwierigkeiten beim Berufseinstieg erkennen ließen, etwa durch Arbeitslosigkeit, sind in der zweiten Welle nicht unterrepräsentiert.<sup>206</sup>

Das sind zwei Hinweise zu Panelstudien. Sie sagen nichts über das Antwortverhalten bei einer Erstbefragung. Doch warum sollten sich die

---

<sup>201</sup> Zusätzlich ein Hinweis auf folgenden Artikel:

BRACHINGER, Wolfgang (2005): *Die «wahre» Arbeitslosenquote – gibt's die?*, Neue Zürcher Zeitung, Nr. 36, 12./13.02.2005, S. 25; Herr Brachinger war damals Schweizer Präsident der Bundesstatistikkommission.

<sup>202</sup> Vgl. BRIEDIS et al. (2008a: 84f [Abb. A3.1.1]); besonders auffällig ist hier „Kunst, Kunstwissenschaften“.

<sup>203</sup> „Mit der Erhebung konnten auch fünf Absolventen/innen erreicht werden, die bei der Agentur für Arbeit offiziell **arbeitssuchend** gemeldet sind. Dieser Punkt wird extra erwähnt, da sich diese Personen i. d. R. nicht an derartigen Studien beteiligen.“ BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 22) Die Autor(inn)en geben nicht an, auf welche Untersuchungen sie ihre Extra-Erwähnung stützen. In der aktuellen HIS-Studie des Absolvent(inn)enjahrganges 2001, die fünf Jahre später nochmal befragt wurden, zeigt sich etwas anderes: „Aber auch Befragte, die in der ersten Befragung Schwierigkeiten beim Berufseinstieg erkennen ließen, etwa durch Arbeitslosigkeit, sind in der zweiten Welle nicht unterrepräsentiert.“ KERST/ SCHRAMM (2008: 4) Auch in der aktuellen HIS-Studie zur dritten Befragung zehn Jahre nach dem Examen 1997 findet sich ein ähnlicher Hinweis.

Vgl. FABIAN/ BRIEDIS (2009: 169)

<sup>204</sup> WINDZIO/ GROTHEER (2002); es wurden Absolvent(inn)en einer beruflichen Lehre oder eines Hochschulstudiums in Rostock und Leipzig aus den Jahren 1985 und 1990 in zwei Wellen (1994 + 1997) befragt (Ausschöpfungsquote 1. Welle = 25%, 2. Welle = 17% - jeweils von der Grundgesamtheit der 8.536 Elternadressen gerechnet [30% davon waren postalisch „nicht erreichbar“]).

<sup>205</sup> WINDZIO/ GROTHEER (2002: 524)

<sup>206</sup> KERST/ SCHRAMM (2008: 4); die deutschen Hochschulabsolvent(inn)en des Jahrganges 2001 wurden im Zeitraum Dez. 2006 bis Feb. 2007 ein zweites Mal „fünf Jahre danach“ befragt.

Befragten bei einer Erstbefragung anders verhalten? Auch wenn dies Untersuchungen sind, die die geringe Umfragebeteiligung von Arbeitslosen als eine zu vernachlässigende Größe darzustellen versuchen<sup>207</sup>, haben wir erst bei einer Ausschöpfungsquote von 100% Gewissheit.<sup>208</sup>

Es ist ebenfalls nicht zu klären, ob sich die als beruflich erfolglos und/oder unzufrieden selbst beurteilenden Absolvent(inn)en weniger beteiligen als die anderer Fächer. Ergebnisse von Absolvent(inn)enstudien müssen leider mit dieser Ungewissheit gelesen und beurteilt werden.

Die einzigen verfügbaren Quellen, die einen **Hinweis auf eine Arbeitslosenquote von Philosophie-Absolvent(inn)en** liefern können, sind erstens die Befragung von Bialek/ Sederström, zweitens die eigene Befragung und drittens die aktuelle Befragung des INCHER<sup>209</sup>.

Bei Bialek/ Sederström ist keine begriffliche Abgrenzung zwischen „arbeitslos“ und „arbeitssuchend“ erkennbar.<sup>210</sup> Allerdings ist im Verlauf des Ergebnisberichtes zu erkennen, dass es 4 oder 5<sup>211</sup> ALG-II-Empfänger unter den Absolvent(inn)en gab. Da die Autoren sich in ihrer grafischen Darstellung für den Begriff „arbeitslos“ entschieden haben<sup>212</sup>, übernehme ich diesen Begriff bei der Ergebnisdarstellung.

Arbeitslose in Deutschland (in Mio.)			
1995	3,52	2002	3,94
1996	3,85	2003	4,21
1997	4,31	2004	4,26
1998	3,97	2005	4,65
1999	3,94	2006	4,24
2000	3,69	2007	3,54
2001	3,74	2008	3,08
Quelle: September-Daten der Bundesagentur für Arbeit <sup>213</sup>			

Bei Bialek/ Sederström lag die Arbeitslosenquote bei **6,5%** (5 von 77 Befragten der Absolventenjahrgänge 1995-2005). Zu berücksichtigen ist, dass Bialek/ Sederström ihre Befragung von Sep.-Nov. 2005 durchführten, als die Arbeitslosigkeit zwischen 4,65 und 4,53 Millionen lag – im Februar 2005 war mit 5,3 Mio. Arbeitslosen ein historisches Hoch erreicht, das seit vielen Jahrzehnten unbekannt war.

Im Zeitrahmen der eigenen Umfrage von Februar bis Mai 2008 hatte Deutschland eine Aufschwungphase hinter sich und die Arbeitslosigkeit lag nur zwischen 3,62 und 3,28 Millionen – rund eine Million niedriger als zur

<sup>207</sup> Vgl. WINDZIO/ GROTHEER (2002)

<sup>208</sup> Ohne dies haben wir kein Wissen über Nicht-Antwortende, sondern nur eine (statistische) Vermutung.

<sup>209</sup> Ein Zugang zu den INCHER-Daten besteht frühestens ab Oktober 2009.

<sup>210</sup> Mal wird der eine Begriff verwendet (arbeitslos/Arbeitslosigkeit: S. 20 (Abb. 8), 24, 26, 33, 34, 35, 37, 44, 71) und mal der andere (arbeitssuchend: S. 17, 21, 22, 31, 34, 71). Das im Fragebogen verwendete Item der Frage 1.3 drückt bereits die fehlende Eindeutigkeit aus: „Zur Zeit bin ich arbeitslos /arbeitssuchend.“

<sup>211</sup> Bialek/ Sederström sprechen auf Seite 25 von vier ALG-II-Empfängern und auf Seite 26 addieren sich 2 + 2 + 1 zu insgesamt fünf ALG-II-Empfängern. Seltsam.

<sup>212</sup> BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 20 (Abb. 8))

<sup>213</sup> (2009-09-09): <http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/aktuell/iiia4/zr-alob.xls>

Zeit der Umfrage von Bialek/ Sederström.<sup>214</sup> Die eigene Umfrage fand also bei einer deutlich besseren Arbeitsmarktlage statt. Allerdings hat sie eine **definitivische Schwäche**, weil der Begriff „arbeitslos“ nur einmal an wichtiger<sup>215</sup> Stelle im Fragebogen verwendet, aber nicht in Bezug zum Erhalt von Arbeitslosengeld gesetzt wird, sondern durch „erwerbslos und auf Beschäftigungssuche“ definiert ist (Frage B3).

Bei 234 berücksichtigten Antworten gaben

- **30%** (68 + 2 Personen) in der eigenen Umfrage an, seit Examensende „**jemals**“ *erwerbslos und auf Beschäftigungssuche* gewesen zu sein (siehe Frage B3)<sup>216</sup> und
- **3,8%** (10 – 4<sup>217</sup>) gaben an, „inzwischen erwerbslos“ zu sein (seit einer ersten Tätigkeit nach dem Examen (siehe Frage B7<sup>218</sup>)), und (+ 3 Personen) „**derzeit**“ *nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend* zu sein (siehe Frage B4/ Item B4\_13\_2)<sup>219</sup>.

---

<sup>214</sup> Kritiker führten das Sinken der Arbeitslosenzahlen nicht nur auf den wirtschaftlichen Aufschwung, sondern auch auf statistische Kosmetik zurück. So schrieb das Handelsblatt am 26.11.2008 anlässlich eines geplanten Gesetzentwurfes des Arbeitsministeriums: „Bereits heute tauchen etwa eine Million Arbeitssuchende in der Statistik nicht auf, weil sie an Schulungsmaßnahmen teilnehmen - und damit dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen.“ Selbst „das zur Bundesagentur für Arbeit gehörende Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) kritisierte die Pläne“ zur Gesetzesänderung und der anderen Zählweise.

HANDELSBLATT (2008)

<sup>215</sup> „Wichtig“ ist die Stelle, weil zum ersten Mal danach gefragt wird.

<sup>216</sup> 2% fehlende Antworten (= 4 Personen [Datensätze 10, 96, 274, 329]). Durch andere Antworten ließ sich feststellen, dass davon drei Personen erwerbstätig sind [10, 96, 329] und eine Person im Erziehungsurlaub ist [274], womit die Zahl 68 (= 28,9%) „jemals“ seit Examensende erwerbslose und beschäftigungssuchende Personen bestätigt wird. Es wurden aber zwei Personen [228, 291] von 39 fehlenden Antworten auf die Frage B7 für B3\_1 dazu gezählt (Anm. 219), womit sich die Zahl auf 70 (= 29,79%) erhöht.

<sup>217</sup> Von 10 Personen des Items B7\_3 (derzeit erwerbslos) [58, 62, 95, 127, 148, 235, 267, 287, 295, 397], **sind vier Personen [58, 95, 127, 235] abzuziehen**. Person [58] ist nach selbständiger Tätigkeit als Architekt korrekt erwerbslos, aber als Stipendiat (B10\_2\_2) nicht erwerbslos in dem hier abgefragten Sinne, sondern gilt wegen des Stipendiums als Nichterwerbsperson. Person [95] hat im Alter von 74 im Jahr 2006 das Studium beendet und gab zum Zeitpunkt der Umfrage korrekt an, erwerbslos zu sein, doch ist diese Person ebenfalls als Nichterwerbsperson zu zählen. Schließlich ist auch ein krankheitsbedingter Frührentner [127] eine Nichterwerbsperson. Ebenso ist eine erwerbslos gewordene aber aktuell im Erziehungsurlaub befindliche Mutter [235] als Nichterwerbsperson zu werten.

<sup>218</sup> Bei dieser Frage **fehlten rund 17% der Antworten (= 39 Personen)**. Es zeigte sich, dass alle 39 Personen einen guten Grund hatten, nicht auf die Frage B7 zu antworten, denn sie lautete „Ist Ihre jetzige Erwerbstätigkeit die selbe wie die erste nach dem Examen ausgeübte Erwerbstätigkeit, ist es eine andere Erwerbstätigkeit, oder sind Sie inzwischen erwerbslos geworden?“ Die Frage unterstellt eine Erwerbstätigkeit nach dem Examen und fragt nach einer erst daran anschließenden Erwerbslosigkeit. Bei den Nicht-Antwortenden lag aus deren Sicht seit dem Examen keine Erwerbstätigkeit und damit auch keine anschließende Arbeitslosigkeit vor. Für Informationen zu den bei Frage B7 nicht-antwortenden 39 Personen siehe Anhang 4.

<sup>219</sup> Fünf von den 39 Personen [152, 228, 270, 291, 402] äußerten auf die Frage B4, nach dem Examen (Item B4\_13\_1) und/oder derzeit (Item B4\_13\_2) „Nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend“ zu sein. Drei Personen [152, 228, 402] markierten sowohl das Item B4\_13\_1 als auch das Item B4\_13\_2, die anderen beiden Personen [270, 291] markierten nur das Item B4\_13\_2. Davon sind zwei Personen [228, 291] dem Item B3\_1 zuzuordnen (dieser Schluss wird aus den Personenbeschreibungen von [228] und [291] auf Seite 65 nahegelegt; dort sind es die Personen (1) und (2)). Die Person [402] hatte bereits das Item B3\_1 markiert. Die Person [152] ist jedoch nicht als erwerbslos zu bewerten, weil sie als Hausfrau (B4\_12\_1+2) mit 61 Jahren ihr Studium beendete und als Nichterwerbsperson zu werten ist. Die Person [270] ist ebenfalls nicht als erwerbslos zu bewerten, denn sie ist mit einem bestehenden Arbeitsvertragsverhältnis beschäftigungssuchend. Weiterhin gab eine Person [56] gleichzeitig an, erwerbstätig (B7) und derzeit erwerbslos und beschäftigungssuchend (B4\_13\_2) zu sein; aufgrund der geringen Wochenstundenarbeitszeit und des geringen Einkommens wird sie

Für die Erwerbslosenquote von Philosophie-Absolvent(inn)en bis elf Jahre nach dem Examen haben wir damit die Hinweise **6,5%** (5 Personen bei Bialek/ Sederström) **und vorläufig**<sup>220</sup> **3,8%** (9 Personen bei der eigenen Erhebung).

Vier der fünf Arbeitslosen werden bei Bialek/ Sederström (2006: 22) wie folgt beschrieben :

Drei der arbeitssuchenden Absolventen/innen sind entweder in der Bewerbungsphase für eine Stelle oder ein Stipendium für eine Promotion. Einer arbeitet freiberuflich.

Die 9 Personen<sup>221</sup> der eigenen Umfrage in einer Kurzdarstellung :

(1) Frau ohne Kinder, hat mit 48 im Jahr 2001 das Studium beendet, gelernte Werbefachfrau und hatte vorher bereits Politikwissenschaften studiert, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos, aber ist nun auf Beschäftigungssuche, ehrenamtliches Engagement in der Kommunalpolitik, zuletzt Bürgermeisterkandidatin, würde auf jeden Fall wieder die gleichen Fächer studieren wollen.

(2) Frau ohne Kinder, hat mit 48 im Jahr 2003 das Studium beendet, hatte vorher Wirtschaftsinformatikerin (IHK) gelernt, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos und auf Beschäftigungssuche, derzeit jobbt sie, sagt trotzdem, sie sei nicht erwerbstätig, sucht aber eine (erste) Beschäftigung, würde auf jeden Fall wieder studieren wollen und vermutlich<sup>222</sup> auch die gleichen Fächer.

(3) Mann ohne Kinder, hat mit 28 im Jahr 2003 das Studium beendet, promoviert gerade in Philosophie, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis noch selbständig tätig, aber insgesamt 6 Monate auf Beschäftigungssuche, sucht derzeit eine Beschäftigung, würde auf jeden Fall wieder die gleichen Fächer studieren wollen.

(4) Mann ohne Kinder, hat mit 26 im Jahr 2000 das Studium beendet, hat ein weiteres Studium in Deutsch, Geographie, Erziehungswissenschaft begonnen, war noch nicht in einem Arbeitsvertragsverhältnis, aber selbständig tätig und insgesamt 60 Monate auf Beschäftigungssuche, begann nach dem Studium ein Praktikum/ Voluntary und hat gerade ein Buch geschrieben, verdient mtl. zwischen € 251-500 Brutto, würde auf

---

ebenfalls als Geringverdiener gewertet. **Als erwerbslos werden also die Personen [228, 291, 402] dazu gezählt.**

<sup>220</sup> Es gibt Gründe, die Zahl der Arbeitslosen höher zu setzen; siehe dazu ab Seite 80 das Kapitel „Einkommen unter der und am Rande der relativen Armutsgrenze“ und Anhang 5.

<sup>221</sup> Es handelt sich hierbei um die Summe der Datensätze aus Anm. 217 + 219: [62, 148, 228, 267, 287, 291, 295, 397, 402]. Die Darstellungsreihenfolge im Text ist: (1) [228], (2) [291], (3) [402], (4) [62], (5) [148], (6) [287], (7) [295], (8) [397], (9) [267].

<sup>222</sup> Die Frage lautete „Wie würden Sie sich hinsichtlich Ihres beruflichen Werdegangs aus heutiger Sicht verhalten?“ Diese Person antwortete bei einer endpunktbeschrifteten 5er-Skala (1= auf jeden Fall, 5= auf keinen Fall) mit „2“ beim Item B21\_6 („wieder die gleichen Fächer studieren“).

jeden Fall wieder studieren wollen, aber wohl eher<sup>223</sup> ein anderes Hauptfach mit Philosophie als Nebenfach.

(5) Frau ohne Kinder, hat mit 26 im Jahr 2005 das Studium beendet, begann zwei Monate nach dem Examen zunächst ein Arbeitsvertragsverhältnis als wiss. MA und ist nun mit weniger als 10 Wochenstunden und € 251-500 mtl. Brutto-Einkommen in der Erwachsenenbildung selbständig tätig, sucht derzeit eine Beschäftigung, macht jetzt eine Fort-/ Weiterbildung oder Umschulung, würde auf jeden Fall wieder studieren wollen.

(6) Mann ohne Kinder, hat mit 29 im Jahr 2006 das Studium beendet, war vorher Absolvent der Kultur-, Literatur- und Musikwissenschaft, begann 23 Monate nach dem Studium in einem Arbeitsvertragsverhältnis als Lehrer der Geschichte tätig zu werden, war noch nicht selbständig tätig und ist derzeit erwerbslos (Item B7\_3), begann nach dem Studium eine Fort-/ Weiterbildung oder Umschulung, würde auf jeden Fall wieder studieren wollen.<sup>224</sup>

(7) Mann ohne Kinder, hat mit 30 im Jahr 2004 das Studium beendet, möchte in Philosophie promovieren, war nach dem Studium als Bürohilfskraft in einem Arbeitsvertragsverhältnis beschäftigt, aber noch nicht selbständig tätig, war bereits 6 Monate auf Beschäftigungssuche und macht jetzt im Rahmen einer Fort-/ Weiterbildung oder Umschulung ein Praktikum/ Voluntary, beurteilt seine Beschäftigungssicherheit und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten als sehr schlecht; er ist sehr unzufrieden mit der aktuellen beruflichen Situation, würde aber auf jeden Fall wieder studieren wollen.

(8) Mann ohne Kinder, hat mit 32 im Jahr 2001 das Studium beendet, möchte in Philosophie promovieren, war bereits 3 Monate nach dem Studium (jobbend) als Privatlehrer selbständig tätig, verdient dabei mtl. zwischen € 251-500 Brutto und war noch nicht auf Beschäftigungssuche, würde auf jeden Fall wieder die gleichen Fächer studieren wollen.

(9) Frau mit einem Kind, hat mit 33 im Jahr 2006 das Studium beendet, anschließend hat sie noch ein Studium in Kath. Theologie und eine Promotion beendet<sup>225</sup>, gleichzeitig war sie nach dem Studium als Referendarin beschäftigt<sup>226</sup>, war niemals selbständig und hat bislang nur zwei Monate nach einer Beschäftigung gesucht, würde auf jeden Fall wieder die gleichen Fächer studieren wollen.

---

<sup>223</sup> Gleiche Frage, wie vorige Anmerkung. Diese Person antwortete bei einer endpunktbeschrifteten 5er-Skala (1= auf jeden Fall, 5= auf keinen Fall) mit „3“ bei den Items B21\_6 („wieder die gleichen Fächer studieren“) und B21\_7 („andere Fächer studieren“) und mit „2“ beim Item B21\_8 („ein anderes Hauptfach studieren und Philosophie als Nebenfach studieren“).

<sup>224</sup> Die Person hat Ende März 2008 den Fragebogen beantwortet, sagt, dass sie 23 Monate nach Examensende (2006) ihre erste Beschäftigung antrat, seit Examensende jemals 23 Monate auf Beschäftigungssuche war und jetzt erwerbslos ist (die Erwerbslosigkeit wird durch die zusätzliche Angabe bei B12\_OT\_13 untermauert). Das ist für mich nur erklärbar, wenn die Person im Januar oder Februar 2006 Examen hatte, am 1. Januar oder Februar 2008 die Stelle zum Geschichtslehrer antrat und zum 1. März 2008 bereits wieder erwerbslos wurde.

<sup>225</sup> Erstaunlich, wie das in zwei Jahren möglich war !?

<sup>226</sup> Und das auch noch in den zwei Jahren !?

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die neun arbeitslosen Absolvent(inn)en sich aus 4 Frauen und 5 Männern zusammensetzen und das Alter dieser neun Personen zum Zeitpunkt der Befragung folgende Zusammensetzung aufwies : 28, 30, 32, 33, 33, 34, 38, 52 und 55.<sup>227</sup> Von den vier unterstrichenen Personen hat eine Person ihre Promotion beendet, eine promoviert und zwei wollen promovieren. Die Verteilung nach Examensjahren : 2000, 2001, 2001, 2003, 2003, 2004, 2005, 2006, 2006.

Wie bereits erwähnt, müssen wir mit der Ungewissheit leben, ob die Arbeitslosenquoten 6,5% bei Bialek/ Sederström und die „vorläufigen“ 3,8% bei der eigenen Studie richtig sind. Es ist davon auszugehen, dass es in der eigenen Studie eine Dunkelziffer von ALG-Empfängern gibt, doch ist diese Größe mit den vorhandenen Daten nicht bestimmbar – siehe dazu den Versuch der Ermittlung in Anhang 5.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Organisation „Universität“ zum Kreise der Arbeitgeber gezählt werden darf, die die Not der auf Anstellung hoffenden wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen geschickt ausnutzt. Es gibt Hinweise, dass die Situation von den Betroffenen weniger dramatisch als Übergangssituation betrachtet wird (Anm. 230). Auch wenn über die Gruppe der an Hochschulen tätigen ALG-Empfänger keine Zahlen vorliegen, so scheint dieser Sachverhalt doch so bedeutsam, dass der Wissenschaftsrat darauf verwies als er am 26.01.2007 formulierte :

Außerdem zählte die Statistik 50.000 Lehrbeauftragte.<sup>12</sup> Hinzuzunehmen sind diejenigen Wissenschaftler insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften, die sich durch Stipendien oder private Mittel und teilweise durch Mittel aus der Arbeitslosenversicherung finanzieren, von denen aber trotzdem viele in die Arbeit in der Forschung und auch in der Lehre eingebunden sind. Genauere statistische Angaben über diese Gruppe fehlen und damit auch ein Gesamtüberblick über alle mit der Hochschule verbundenen Wissenschaftler. Die Hochschulen binden damit eine quantitativ bedeutsame Anzahl von Wissenschaftlern, für die sie nicht die durch ein Beschäftigungsverhältnis festgelegte Verantwortung übernehmen, die sie aber flexibel für Aufgaben insbesondere in der Lehre einsetzen können.

<sup>12</sup> Allerdings sind hier Doppelungen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes nicht ausgeschlossen. Es handelt sich hier strenggenommen um die Zahl der Lehraufträge, nicht der Lehrbeauftragten.<sup>228</sup>

Im Auftrag von ver.di wurde 2007/8 von Hochschulforscher/n/innen eine Befragung zur Situation des wissenschaftlichen Mittelbaus an drei Hochschulen<sup>229</sup> durchgeführt. Im Vorwort heißt es :

... zeigt die Studie, dass der „wissenschaftliche Nachwuchs“ seine Situation, auch wenn sie objektiv allen Prekariatätskriterien entspricht, subjektiv als nicht

---

<sup>227</sup> Bei sämtlichen Personen wurde so getan, als ob sie zum Zeitpunkt der Umfrage noch nicht ihren Geburtstag im Jahr 2008 hatten; in Wirklichkeit dürften also einige der Personen bei einer zwischen Februar und Mai stattgefundenen Umfrage ein Jahr älter gewesen sein.

<sup>228</sup> WR (2007: 14). Ein Jahr später verwies der WR darauf, dass „derzeit mehr als die Hälfte des gesamten Lehrdeputats an Universitäten **nicht** von Professoren übernommen“ wird. WR (2008: 94, eigene Hervorheb.)

<sup>229</sup> Befragt wurden Nachwuchswissenschaftler/innen an einer technischen Großuniversität mit rund 28.000 Studierenden (TU Berlin), an einer kleineren nicht-technischen Universität mit etwa 10.600 Studierenden (Uni Oldenburg) und an einer mittelgroßen ostdeutschen Universität mit rund 21.000 Studierenden (Uni Jena).



prekär perzipiert. Die Hoffnung auf eine „bessere Zeit“ nach der Promotion, sowie die intrinsische Motivation das eigene Forschungsvorhaben zu realisieren, können hierbei als mögliche Erklärungsvariablen gelten.

Dennoch stimmen die Ergebnisse der Studie nachdenklich. Über 30 Prozent der Befragten haben bereits einmal einen Kinderwunsch aufgrund der unsicheren Perspektive zurückgestellt. Dies verwundert kaum, wenn einmal ein Blick auf die Relation von vertraglicher Arbeitszeit und tatsächlich geleisteter Arbeit geworfen wird. Das Faktum der negativen Proportionalität von tatsächlich abgeleiteter Arbeit zu vertraglich zu leistender Arbeit ist skandalös. Der/Die durchschnittliche wissenschaftliche Mitarbeiter/-in ist 42 Stunden in der Woche an der Universität tätig, unabhängig von seiner/ihrer vertraglichen Arbeitszeit von 40, 30, 20 oder weniger Stunden pro Woche.<sup>230</sup>

Nur wenig mehr als ein Drittel (37%) der Nachwuchswissenschaftler/innen strebt eine Tätigkeit an der Hochschule an; 17% sind unsicher. Nur etwa 10% haben Aussicht auf eine längerfristige Berufsperspektive an der Hochschule.<sup>231</sup> Rund 60% wollen außerhalb der Universität wissenschaftlich arbeiten und rund 20% wollen sich selbständig machen.<sup>232</sup>

---

<sup>230</sup> ver.di (2009: 5). Der Begriff „prekär“ ist hier zum einen durch die Bezahlung und zum anderen durch die Vertragsgestaltung definiert. Während die Bezahlung von rund der Hälfte der Befragten als weder motivierend noch demotivierend und von rund je einem Viertel als motivierend und demotivierend erlebt wird, wird das befristete Arbeitsverhältnis nur von rund 10% als motivierend und von knapp der Hälfte der Befragten als demotivierend erlebt. **Allerdings kann aufgrund der Datenlage nicht entschieden werden, ob die Befragten ihre Situation selbst als prekär empfinden!** Andere Befragungen weisen darauf hin, dass die objektiv als prekär definierte Situation von den Betroffenen so nicht empfunden wird. In der Selbstwahrnehmung wird diese Lebensphase von den meisten als eine vorübergehende Qualifikationsphase gesehen, die so hingenommen wird.

Vgl. ebd., S. 51f, 16

<sup>231</sup> Vgl. ebd., S. 15

<sup>232</sup> Vgl. ebd., S. 32

## **Dauer der Erwerbs-/Arbeitslosigkeit nach dem Examen**

Etwas mehr Gehalt bekommen die Arbeitslosenzahlen, wenn wir den 1974 von Brinkmann getätigten Hinweis aufgreifen :

Erst eine Aufgliederung der Arbeitslosen nach der Dauer der Arbeitslosigkeit läßt also das gegenwärtige Beschäftigungsrisiko erkennen.<sup>233</sup>

Der aktuelle Präsident der Deutschen Gesellschaft für Philosophie, Julian Nida-Rümelin, sagte am 12./13. Jänner 2007 dem österreichischen *standard* :

Für mein eigenes Fach kann ich sagen, dass fünf Jahre nach Studienabschluss weniger als sechs Prozent aller Absolventen der Philosophie arbeitslos sind.<sup>234</sup>

Die Quelle für die Aussage konnte ich nicht ermitteln.<sup>235</sup> In der im Oktober 2004 veröffentlichten HIS-Studie zur Situation von Absolvent(inn)en des Jahrgangs 1997 fünf Jahre nach dem Examen findet sich der Hinweis :

... die Magister weisen mit sechs Prozent eine überdurchschnittliche, allerdings weniger stark gestiegene Arbeitslosigkeit auf.<sup>236</sup>

Die HIS-Studien haben allerdings nie etwas zu Philosophie-Absolvent(inn)en gesagt und können auch aufgrund der geringen Fallzahl bisher nichts zu Philosophen-Absolvent(inn)en des 1. Hauptfaches sagen<sup>237</sup> :

<b>HIS-Befragung</b>	<b>Philosoph(inn)en Magister/ Diplom/ Promotion 1. Fach</b>	<b>Philosoph(inn)en Magister/ Diplom/ Promotion 2. Fach insgesamt (2. Fach als Hauptf.)</b>
1989 (1. Befr.)	31	16 ( ? )
1989 (2. Befr.)	18	8 ( ? )
1993 (1. Befr.)	29	7 ( ? )
1993 (2. Befr.)	15	4 ( ? )
1997 (1. Befr.)	20	23 ( ? )
1997 (2. Befr.)	14	14 ( ? )
2001 (1. Befr.)	23	24 ( 7 )
2001 (2. Befr.)	14	15 ( 5 )
2005 (1. Befr.)	25	35 (25)

<sup>233</sup> BRINKMANN (1974: 13)

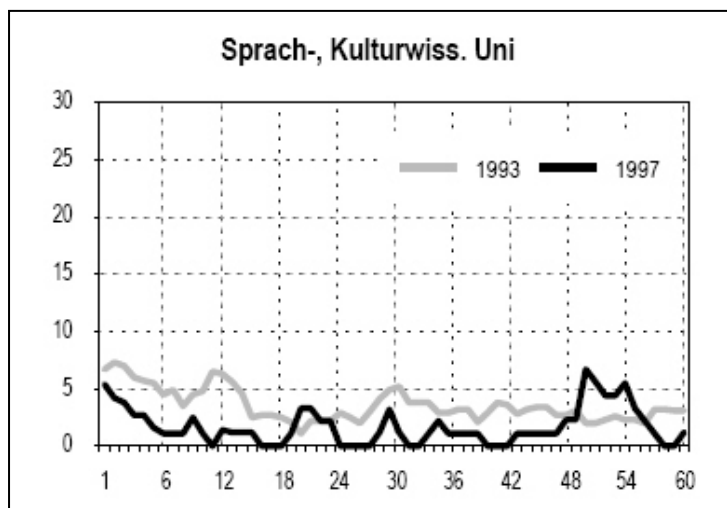
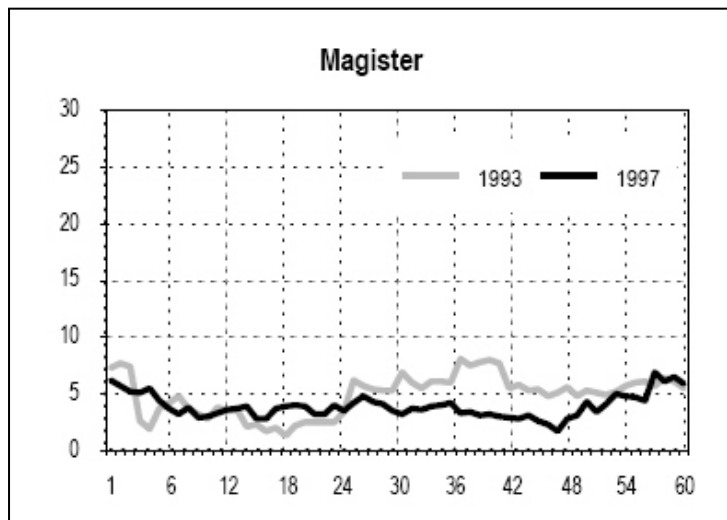
<sup>234</sup> (2009-09-03): [http://derstandard.at/?url=?id=3179883%26\\_lexikaRange=1](http://derstandard.at/?url=?id=3179883%26_lexikaRange=1)

<sup>235</sup> Eine Nachfrage bei Herrn Nida-Rümelin erbrachte einen Verweis auf Herrn Honolka; dieser konnte sich nicht an Aussagen über Philosophie-Absolvent(inn)en erinnern, sondern daran, „Herr Nida-Rümelin einmal gesagt zu haben, dass die Arbeitslosigkeit von Geisteswissenschaftlern geringer ist, als gemeinhin angenommen wird. [...] Eine Untersuchung, die "weniger als 6%" ergeben haben soll, kenne ich nicht.“ So Herr Honolka in einer e-mail vom 25.10.2008. Herr Honolka riet mir, in den HIS-Absolvent(inn)enstudien nachzuschauen.

<sup>236</sup> KERST/ MINKS (2004: 40)

<sup>237</sup> Herzlichen Dank an Herrn Kerst für diese Sonderauswertung.

Hier zwei HIS-Grafiken zur Entwicklung der Arbeitslosigkeit in den ersten 60 Monaten nach Examensende <sup>238</sup> :

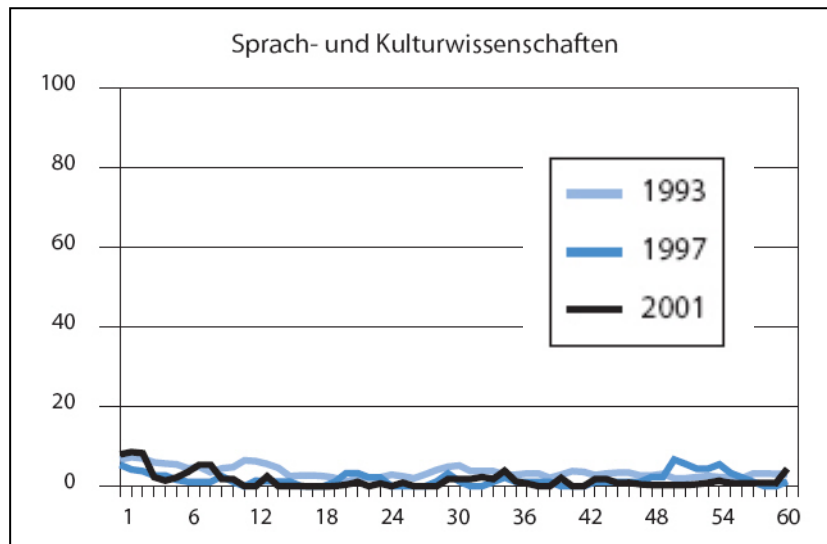
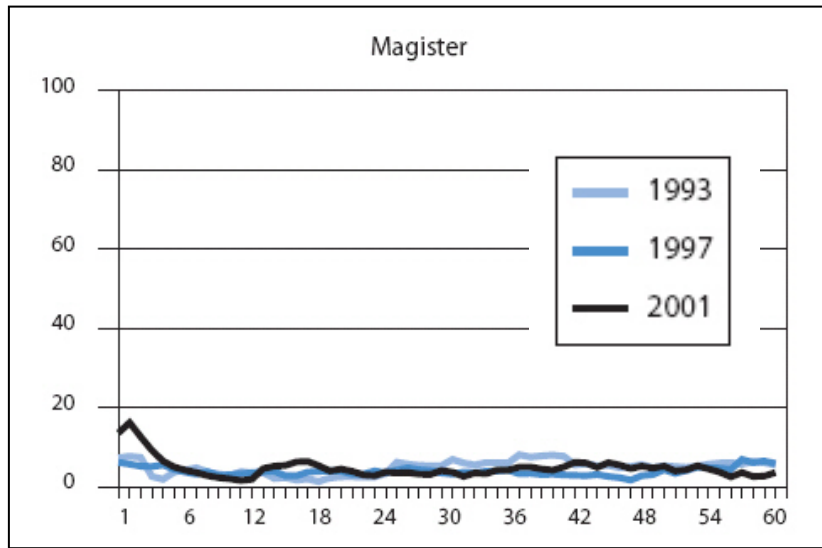


Die Grafiken zeigen deutlich, dass die zwei Gruppen unterschiedliche Verläufe haben. Damit ist klar, dass von einer Aussage über Magister nicht auf die Magistergruppe „Sprach- und Kulturwissenschaften“ geschlossen werden darf. Es ist also unklar, wie der Verlauf bei den Philosophie-Absolvent(inn)en aussehen würde, wenn die in ausreichender Zahl befragt worden wären.

In der Studie „fünf Jahre danach“ des Absolvent(inn)enjahrgangs 2001 hat das HIS leider eine andere Skaleneinteilung verwendet, so dass andere Grafiken entstanden sind <sup>239</sup> :

<sup>238</sup> KERST/ MINKS (2004: 36f)

<sup>239</sup> Die Grafiken stammen aus KERST/ SCHRAMM (2008: 52f).



Deutlich zeigt die schwarze Linie für den Absolventenjahrgang 2001 bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern einen insgesamt erheblich besseren Verlauf der Arbeitslosigkeit gegenüber den Magister-Absolvent(inn)en 2001 und gegenüber den Fachkolleg(inn)en des Jahrgangs 1993.

Aus den Ergebnissen zur Gruppe der Magisterabsolvent(inn)en dürfen wir also nicht auf die Philosophie-Absolvent(inn)en schließen. Eine Ableitung ist nicht nur aufgrund von Besonderheiten der einzelnen Studienfächer wissenschaftlich unkorrekt, sondern auch weil die Ergebnisse mit dem Absolvent(inn)enjahrgang schwanken. Für Aussagen über Philosophie-Absolvent(inn)en ist daher eine fachspezifische Absolvent(inn)enstudie notwendig.

Auf der Grundlage der Studie von Bialek/ Sederström und der eigenen Studie lassen sich leider keine Verlaufsgrafiken herstellen; es sind aber Erkenntnisse zu Suchdauern vorhanden.

Die Studie von Bialek/ Sederström nennt vier verschiedene Suchdauern nach dem Examen (Personen und gerundete Prozentwerte) :

vor dem Abschluss : 12 (16%)  
bis 3 Monate : 28 (36%)  
3 bis 12 Monate : 13 (17%)  
über 12 Monate : 12 (16%)  
keine Angabe : 12 (16%)

Von einem ehemaligen Arbeitslosen wird eine dreijährige Suchdauer berichtet, was in seiner Orientierungslosigkeit begründet lag.<sup>240</sup> Unklar bleibt, wie lange die Suchdauer der übrigen elf Personen der Gruppe 'über 12 Monate' gewesen ist.<sup>241</sup>

Die eigene Studie fragte zum einen wie lange jemand „jemals“ arbeitslos war (B3) und danach, wie viele Monate nach der letzten Examensprüfung jemand seine erste Erwerbstätigkeit aufgenommen hat (B6).

Examen	jemals arbeitslos	Monate der Arbeitslosigkeit
2006	11	1, 2, 2, 3, 3, 4, 6, 8, 15, 23 (eine Angabe fehlt)
2005	11	2, 2, 3, 3, 4, 6, 6, 6, 8, 8, 18
2004	7	3, 4, 6, 8, 9, 12, 20
2003	5	3, 3, 6, 6, 9
2002	8	1, 2, 12, 12, 15, 18, 24, 60
2001	6	6, 6, 9, 10, 11, 12
2000	5	2, 2, 10, 36, 60
1999	4	2, 2, 6, 6
1998	4	3, 5, 6, 12
1997	7	3, 3, 6, 6, 6, 12, 15

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der bereits auf Seite 64 genannten 68 Personen<sup>242</sup> nach Examensjahren und Dauer der (ehemaligen) Arbeitslosigkeit.

<sup>240</sup> Vgl. BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 34)

<sup>241</sup> Die Frage von Bialek/ Sederström lautete: „Wann haben Sie Ihre erste bezahlte Tätigkeit aufgenommen, mit der Sie sich selbstständig finanzieren konnten?“; ebd., S. 30

<sup>242</sup> Eigentlich müsste es „68 + 2 Personen“ heißen (S. 64 Anm. 216), aber die zwei Personen [228, 291] lieferten keine verwertbaren Aussagen bei B3\_1+2.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung in ansteigender Reihenfolge der monatlichen Suchdauer :

**B3\_2 Jemals Beschäftigungssuche nach Examen in Monaten**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	2	,9	3,0	3,0
	2	9	3,8	13,4	16,4
	3	11	4,7	16,4	32,8
	4	3	1,3	4,5	37,3
	5	1	,4	1,5	38,8
	6	14	6,0	20,9	59,7
	8	4	1,7	6,0	65,7
	9	3	1,3	4,5	70,1
	10	2	,9	3,0	73,1
	11	1	,4	1,5	74,6
	12	6	2,6	9,0	83,6
	15	3	1,3	4,5	88,1
	18	2	,9	3,0	91,0
	20	1	,4	1,5	92,5
	23	1	,4	1,5	94,0
	24	1	,4	1,5	95,5
	36	1	,4	1,5	97,0
	60	2	,9	3,0	100,0
	Gesamt	67	28,6	100,0	
Fehlend	-9	167	71,4		
Gesamt		234	100,0		

Rund 60% der 67 Personen haben „jemals“ seit dem Examen bis zu 6 Monate nach Beschäftigung suchen müssen und rund 84% suchten bis zu 12 Monate.

Von den auf den Seiten 65ff genannten neun Arbeitslosen sind sieben Personen in dieser Tabelle enthalten.<sup>243</sup> Es folgen die Angaben als (Nr. auf den Seiten 65f), [Datensatz], Beschäftigungssuchdauer jemals/ bis zur ersten Erwerbstätigkeit, (Examensjahr [Lebensalter zum Zeitpunkt des Examens]) :

(3) [402]	6/ k.A. (2003 [28]),	(4) [ 62]	60/ k.A. (2000 [26]),
(5) [148]	2/ 2 (2006 [27]),	(6) [287]	23/ 23 (2006 [29]),
(7) [295]	6/ 3 (2004 [30]),	(8) [397]	k.A./ 3 (2001 [32]),
(9) [267]	2/ k.A. (2006 [33]).		

Die Personen (1) [228] und (2) [291] haben bei keiner der beiden Fragen (B3\_2 und B6) geantwortet.

<sup>243</sup> Es fehlen die Personen [228, 291].

Hier nun die Tabelle zur Suchdauer bis zur ersten Erwerbstätigkeit :

**B6 Monate bis zur ersten Erwerbstätigkeit**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	96	41,0	49,7	49,7
	1	12	5,1	6,2	56,0
	2	14	6,0	7,3	63,2
	3	13	5,6	6,7	69,9
	4	5	2,1	2,6	72,5
	5	8	3,4	4,1	76,7
	6	11	4,7	5,7	82,4
	7	1	,4	,5	82,9
	8	6	2,6	3,1	86,0
	9	1	,4	,5	86,5
	10	3	1,3	1,6	88,1
	12	5	2,1	2,6	90,7
	13	1	,4	,5	91,2
	14	1	,4	,5	91,7
	16	2	,9	1,0	92,7
	18	4	1,7	2,1	94,8
	22	1	,4	,5	95,3
	23	1	,4	,5	95,9
	24	3	1,3	1,6	97,4
	30	1	,4	,5	97,9
	36	1	,4	,5	98,4
	42	1	,4	,5	99,0
	48	1	,4	,5	99,5
	60	1	,4	,5	100,0
	Gesamt	193	82,5	100,0	
Fehlend	-9	41	17,5		
Gesamt		234	100,0		

82,5% der Befragten waren seit dem Examen irgendwann erwerbstätig. Davon war bereits zum Zeitpunkt des Examens oder im ersten Monat nach dem Examen rund die Hälfte erwerbstätig; weitere 32,5% waren nach sechs Monaten und insgesamt 91% nach zwölf Monaten erwerbstätig.<sup>244</sup>

Bei Frage B3 sind es 11 Personen und bei Frage B6 sind es 18 Personen, die jeweils **länger als 12 Monate Suchdauer** angaben. Ein Vergleich der

<sup>244</sup> Auf diese Frage B6 gaben 41 Personen (= 17,4%) keine Antwort, doch lassen sich diese fehlenden Antworten alle auflösen/ erklären. 18 Personen gaben bei B5\_1 an, seit dem Examen noch nicht erwerbstätig gewesen zu sein und wurden damit zu B20 weitergeleitet (die Person [46] machte allerdings widersprüchliche Angaben; sie wird in Anhang 4 (S. 319) näher erläutert). 4 Personen gehören zu den bisher als arbeitslos ermittelten Personen [56, 62, 214, 267]. 8 Personen gehören zu den auch bei B7 nicht Antwortenden, die in dem eben erwähnten Anhang 4 näher beschrieben werden [59, 85, 146, 184, 189, 234, 261, 294]. Eine Person [127] ist derzeit erwerbslos (B7) und eine Beschäftigung suchend (B3\_1). Eine andere Person [95] ist derzeit erwerbslos ohne eine Beschäftigung zu suchen. Die übrigen 9 Personen haben fälschlicher Weise keine Angabe bei B6 gemacht, weil sie laut B7 aktuell erwerbstätig sind [52, 87, 105, 155, 199, 253, 316, 319, 328].

Datensätze zeigt, dass es vier Überschneidungen gibt<sup>245</sup> und es damit in beiden Gruppen insgesamt 25 (ehemalige) Langzeitsucher/-erwerbslose gibt<sup>246</sup>; davon waren zum Zeitpunkt der Umfrage 22 Personen erwerbstätig, zwei Personen arbeitslos<sup>247</sup> und eine Person eine Nichterwerbsperson<sup>248</sup>.

### **Personen mit langer Beschäftigungssuche (13 - 60 Monate)**

Ein Blick auf die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation zeigt, dass von den zwei Arbeitslosen eine Person keine Angabe machte<sup>249</sup> und die andere<sup>250</sup> auf der endpunktbeschrifteten 5er-Skala den Wert 4 markierte (1 = sehr zufrieden, 5 = sehr unzufrieden). Die Nichterwerbsperson markierte den Wert 5.<sup>251</sup>

Die Arbeitszufriedenheit der **übrigen 22 Erwerbstätigen** zeigt folgende Verteilung : 5x den Skalenwert 1, 8x 2, 6x 3, 2x 4 und 1x 5.

Hier ein erweiterter Vergleich :

Skalenwerte :	1	2	3	4	5	k. A.
<b>B19: Arbeitszufriedenheit</b> (1= sehr zufrieden 5= sehr unzufrieden)	5	8	6	2	1	-
<b>B18_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit</b> (1= sehr gut 5= sehr schlecht)	3	10	3	3	2	1
<b>B18_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten</b> (1= sehr gut 5= sehr schlecht)	4	7	7	3	1	-
<b>C3: verwendete Fähigkeiten</b> (1= in sehr hohem Maße 5= gar nicht)	6	10	2	1	1	2
<b>C4: verwendetes Wissen</b> (1= in sehr hohem Maße 5= gar nicht)	4	3	6	5	2	2
<b>In den Zellen ist die Anzahl der Nennungen angegeben.</b>						

<sup>245</sup> Datensätze [69, 242, 257, 287]

<sup>246</sup> Datensätze [28, 54, 62, 66, 69, 131, 132, 141, 147, 156, 170, 188, 190, 208, 235, 239, 242, 249, 257, 287, 306, 312, 329, 335, 344]

<sup>247</sup> Datensätze [62, 287]. Die [287] gehört auch zur B6-Gruppe.

<sup>248</sup> Datensätze [235]

<sup>249</sup> Datensatz [287]

<sup>250</sup> Datensatz [62]

<sup>251</sup> Datensatz [235]



Für die Bewertung der Ergebnisse zeigt sich hier die Problematik aus der Verwendung einer 5er-Skala. Wir erkennen meistens ein Schwergewicht links von der Mitte; lediglich beim verwendeten Wissen (C4) hält es sich ungefähr die Waage. Es ist auch zu erkennen, dass deutlich öfter die „2“ und die „4“ markiert wurden als die „1“ und „5“. Es ist nicht zu entscheiden, ob die „2“-/ „4“-Markierer sich mehr den Endpunkten „1“ bzw. „5“ oder mehr der Mitte „3“ zugehörig fühlen. Es wäre demgemäß falsch, jetzt von einer deutlich positiven Bewertung zu sprechen – auch wenn es den Anschein hat –, denn auf einer 7er-Skala hätte vielleicht ein Großteil der „2er“ sich bei „3“ eingetragen, was dann dichter zur Mitte gelegen hätte.

Beim Vergleich der Endpunktbewertungen fällt allerdings auf, dass insgesamt 22 Nennungen des positiven Endpunkt „1“ insgesamt 7 Nennungen des negativen Endpunkt „5“ gegenüber stehen und 38 „2er“ insgesamt 14 „4ern“ gegenüber stehen. Bei Auslassung des ziemlich ausgewogen bewerteten verwendeten Wissens (C4) beläuft sich das 1er/5er-Verhältnis auf 18:5 (statt 22:7) und das 2er/4er-Verhältnis auf 35:9 (statt 38:14). Diese Verhältnisse zeigen zumindest eine sehr deutliche Neigung zu einer positiven Bewertung der ausgewählten vier Merkmale B18\_1, B18\_2, B19 und C3.

Weniger positiv fällt der Blick auf das Einkommen und unbefristete Beschäftigungsverhältnisse aus.

### **Kurze Erklärung zu Einkommen und Erfolg**

Die **Einkommensaussagen**, die sich auf die eigene Arbeit und die Arbeit von Bialek/ Sederström beziehen, stehen **unter** einem **Vorbehalt** und sind auf 50er-Beträge gerundet : es wurden in den Fragebögen keine genauen Angaben, sondern Einkommensbereiche abgefragt<sup>252</sup>, was eine statistische Mittelung notwendig macht; zusätzlich war das letzte Item zur höchsten Einkommensangabe mit einem „>“ oder „über“ versehen.<sup>253</sup> Hier kann nichts gemittelt, sondern nur eine willkürliche Annahme getroffen werden.<sup>254</sup>

---

<sup>252</sup> Vgl. BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 25) und die Items B17\_1 bis B17\_13 (Anhang 2a, S. 301).

<sup>253</sup> „>2500“ als **Netto-Betrag** bei Bialek/ Sederström und „über 5000 Euro“ als **Brutto-Betrag** bei der eigenen Befragung. Für das Abfragen eines „Brutto“-Betrages und der Einkommensbereiche orientierte ich mich am Fragebogen-Entwurf des *Netzwerk Absolventenforschung* – die Absolvent(inn)enfragebögen des HIS (siehe Fragebogen 2005.1, Frage 5.8), Dresden (Phil. Fakultät 2004, Frage D1), REFLEX (Frage F7) fragen nach genauen Angaben.

<sup>254</sup> Die **Berechnung des durchschnittlichen Brutto-Einkommens** erfolgt über Mittelwertbildung der angegebenen Items (B17\_1 bis B17\_13), also Multiplikation der jeweiligen Mittelwerte mit der Zahl der Markierungen und die abschließende Teilung der Summe aller Produkte durch die Anzahl der Personen. Dabei wurde für die Einkommensgruppe „über 5000 Euro“ ein Betrag von € 6.000 gerechnet. Das entspricht in etwa dem Netto-Betrag von € 3.000, den ich bei Bialek/ Sederström für deren Einkommensgruppe „>2500“ gerechnet habe (bei „www.nettolohn.de“ ergibt sich bei € 6.000 Brutto für einen Single ohne Kinder im Alter von 35 Jahren im Jahr 2007 ein Netto-Betrag zwischen € 3.069 und € 3.086 in den Bundesländern Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen). Diese Beträge wählte ich in der Annahme, hiermit eine eher zurückhaltende und nicht optimistische Einschätzung zu tätigen. Das Merkmal ‘Single’ ist eine vertretbare Grundannahme, weil die Steuerabzüge hier am höchsten sind und dadurch ein ‘Schönrechnen’ vermieden wird. Das Merkmal ‘35 Jahre alt’ lässt sich mit dem Durchschnittsalter zum Befragungszeitpunkt bei der eigenen Befragung rechtfertigen; bei Bialek/ Sederström lag das Durchschnittsalter vermutlich zwischen 33 und 34 Jahren.

Eine Sichtweise, die im Einkommen den „objektiven“ und damit wesentlichen Maßstab für beruflichen Erfolg sieht, ist **normativ** – selbst wenn die Verwendung des Wortes „objektiv“ aus sachlich-wissenschaftlicher Perspektive richtig ist !

Viele Tätigkeiten in der Gesellschaft werden sehr gering bezahlt und andere astronomisch hoch, ohne dass es hierfür eine „objektive“ Rechtfertigung gibt – selbst wenn es dafür als Begründung den Verweis auf den Mechanismus von Angebot und Nachfrage gibt. Warum z. B. soll ein Investmentbanker ein Mehrhundertfaches eines/einer Kranken- und Altenpfleger/s/in verdienen ?

Als ein „objektives“ Maß beruflichen Erfolges gelten in der Absolvent(inn)enforschung das „Bruttoeinkommen“ und die „Positionshöhe“.<sup>255</sup> Das Adjektiv „objektiv“ befreit dieses Maß definitionsgemäß von jeglicher subjektiven Bewertung.<sup>256</sup> Durch das Wertmaß „Zahl“ lässt sich das Bruttoeinkommen schnell vergleichen. In dem Bruttoeinkommen spiegelt sich aber nur jener Erfolg wieder, der von unserem Wirtschaftssystem als Bewertungsrahmen vorgegeben ist. Viel neutraler und unabhängig von monetären Gesichtspunkten ist es, Erfolg in einer verwirklichten Handlungsabsicht zu sehen. Das heißt, **erfolgreich** sind jene Menschen, die **durch eine eigene Handlung die gewünschte Wirkung erzielt haben**.<sup>257</sup>

Dass sich dies schwer oder gar nicht messen lässt, ist ein anderes Problem. Es kann aber nicht sein, dass die Definition und Bewertung eines erfolgreichen Menschen von der Messbarkeit abhängt. Wenn der Maßstab abzulehnen ist, kann man auch zu dem Schluss kommen, dass sich der Erfolg eines Menschen nicht messen lässt !

Im Fragebogen habe ich mich den Üblichkeiten angepasst und nach dem Einkommen gefragt, so dass die Ergebnisse hier entsprechend wiedergegeben werden. Dies tue ich allerdings mit einem inneren Widerwillen.

### ***Einkommen und Tätigkeiten von Personen mit langer Beschäftigungssuche***

Das durchschnittliche Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden) der 22 Erwerbstätigen liegt mit Vorbehalt bei mtl. rund € 1.800<sup>258</sup>, das der 18 mindestens 20 Stunden Erwerbstätigen liegt bei € 1.925. Nur drei der 22 Personen verdienen mit folgenden Tätigkeiten über € 3.000<sup>259</sup> : Referent in der Wohlfahrtspflege, wiss. MA und Software-Entwicklung. Zum Beschäftigungsverhältnis (Frage B11) haben acht

---

<sup>255</sup> Vgl. SCHOMBURG/ TEICHLER (1998: 160)

<sup>256</sup> Als subjektive Kriterien für Berufserfolg nennen Schomburg/ Teichler: (a) Ausmaß der Qualifikationsverwendung, (b) Einschätzung der Angemessenheit der beruflichen Position, (c) Allgemeine Berufszufriedenheit, (d) Status/ Aufstieg, (e) Fachliche Leistungsanforderungen/Sachengagement, (f) Berufliche Autonomie. Ebd.

<sup>257</sup> Vgl. NECKEL (2008/9: 12)

<sup>258</sup> Eine Person machte keine Angabe; sie tritt erst in zwei Monaten ihr Referendariat an. Für die eine Person, die unter 250 Euro verdient, sind € 200 angesetzt worden und bei den übrigen wurde der Betrag jeweils gemittelt. Es ist unklar, wie viele der Personen Empfänger von ALG II, Erziehungsgeld, eines Stipendiums, oder finanzieller Unterstützung durch Dritte waren (vgl. Einteilung bei BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 28)).

<sup>259</sup> Datensätze [69, 141, 190]

Personen keine Angabe gemacht. Drei Personen sind unbefristet in Vollzeit, zwei Personen unbefristet in Teilzeit, eine Person ist befristet in Teilzeit tätig und acht Personen befristet in Vollzeit beschäftigt. Die unbefristeten Vollzeit-Tätigkeiten sind ein Studienrat<sup>260</sup>, der Referent in der Wohlfahrts-pflege und der Software-Entwickler. Der oben genannte wiss. MA arbeitet befristet in Vollzeit. Werden die acht Doktoranden nicht mitgezählt<sup>261</sup> – in der Annahme, diese Personen würden aus diesem Grund nicht mit voller Kraft im Erwerbsleben tätig sein können<sup>262</sup> –, so ergibt sich unter Vorbehalt ein durchschnittliches Brutto-Einkommen von rund € 2.100 für die gesamte Gruppe und von rund € 2.500 für die Vollzeit-Erwerbstätigen (unter ihnen befand sich nur einer der acht Doktoranden).

Von den 22 Erwerbstätigen mit langer Beschäftigungssuche wurden bisher bei vier Personen die Tätigkeiten genannt (Studienrat, wiss. MA, Software-Entwickler und Referent in der Wohlfahrtspflege). Von den übrigen 18 Personen machten zwei Personen<sup>263</sup> keine Angabe zur aktuellen Erwerbstätigkeit. 9 Personen<sup>264</sup> üben noch immer ihre erste Erwerbstätigkeit seit Examensende aus :

(1) Autorin, (2) Dienstleistung (Fortbildung im Pflegebereich), (3) Lehrer, (4) freiberuflicher Lektor/ Publizist, (5) freiberuflicher Dozent für klinische Psychologie für Heilpraktikeranwärter, (6) Yogalehrerin (hat sich noch fortgebildet und arbeitet selbständig als Heilpraktikerin für Psychotherapie), (7) Volontär bei einer Zeitschrift, (8) Wissenschaftlicher Mitarbeiter, (9) nebetätiger Seminarbegleiter<sup>265</sup>.

Weitere 7 Personen<sup>266</sup> gehen heute einer anderen Tätigkeit nach (erste Tätigkeit nach Examensende ► heutige Tätigkeit) :

(10) Wissenschaftlicher Mitarbeiter ► Universitätsprofessor<sup>267</sup>  
(11) Freie Mitarbeit, dann Volontariat im Online-Journalismus  
    ► Sportredakteur bei einer Boulevardzeitung  
(12) Minijob als wiss. Hilfskraft, Minijob als Tanzlehrerin, Minijob als Nachhilfelehrerin ► ab Mai 2008 Referendariat aufgrund von Zweitstudium  
(13) Lehrer für die deutsche Sprache ► Sprachtrainer  
(14) Gemeindereferentin ► Klinikseelsorgerin  
(15) Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Uni) ► Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
(16) Kuratorin ► Stipendiatin an einem Graduiertenkolleg

Die hier genannten 22 Erwerbstätigkeiten der 25 ehemals lange nach Beschäftigung suchenden Personen hätten eigentlich in dem auf Seite 83

---

<sup>260</sup> Datensatz [249]

<sup>261</sup> Datensätze [54, 66, 132, 147, 170, 188, 257, 335]

<sup>262</sup> Zwei Doktoranden arbeiten unter 10 Wochenstunden, fünf arbeiten 20-35 und einer 36-40 Wochenstunden.

<sup>263</sup> Datensätze [257, 335].

<sup>264</sup> Datensätze [28, 54, 66, 132, 170, 239, 242, 306, 344] (Reihenfolge entspricht nicht der Aufzählung im Text).

<sup>265</sup> Diese Person [132] hat keine Haupttätigkeit angegeben. Vermutlich betrachtet sie das Promovieren als Haupttätigkeit. Und erzielt die Person tatsächlich durch diese Nebentätigkeit das angegebene Brutto-Einkommen von € 751-1000 ? Es ist gut möglich, dass diese Person ALG-Empfänger ist.

<sup>266</sup> Datensätze [131, 147, 156, 188, 312, 329, 335] (Reihenfolge entspricht nicht der Aufzählung im Text).

<sup>267</sup> Erstaunlich: diese Person gibt an, lediglich 2.501-3.000 Euro monatliches Brutto-Einkommen zu haben.

beginnenden Kapitel zur Erwerbstätigkeit erwähnt werden müssen. Aufgrund der insgesamt langen Suchzeiten (13 - 60 Monate) wurde ihnen ein eigenes Kapitel gewidmet.<sup>268</sup>

## Nichterwerbspersonen

Nichterwerbspersonen sind Personen, die weder erwerbstätig noch erwerbslos sind.<sup>269</sup> Diese Personen können zwar einer Tätigkeit nachgehen, doch ist das dann eine unentgeltliche Tätigkeit.

Die Studie von Bialek/ Sederström äußert sich nicht zu dieser Personen-Gruppe, und auch ich konnte den Anteil dieser Gruppe nicht aus der Studie herauslesen.

In der eigenen Studie beträgt ihr Anteil **rund 8%** und wurde zunächst aus den Antworten auf die Frage B7<sup>270</sup> abgeleitet. Dort bezeichneten sich 10 Personen als derzeit erwerbslos (wovon aber vier Personen zu den Nichterwerbspersonen zählen<sup>271</sup>), während 94 Personen noch immer die erste Tätigkeit nach dem Examen ausübten (hiervon zählt eine Person als Rentner<sup>272</sup>), 91 Personen inzwischen einer anderen Tätigkeit nachgingen (hier gibt es wieder einen Rentner<sup>273</sup>) und 39 Personen keine Angabe gemacht haben. Eine Durchsicht dieser 39 Personen wies 3 weitere erwerbslose<sup>274</sup> und 13 erwerbstätige<sup>275</sup> Personen auf; von den übrigen 23 Personen sind elf als jobbend oder geringbeschäftigt zu werten und zwölf als Nichterwerbspersonen. Eine weitere Nichterwerbsperson wurde nach Abwägung dazugezählt.<sup>276</sup> Daraus leiten sich **19** (4 + 1 + 1 + 12 + 1) **Nichterwerbspersonen (8%)** ab.<sup>277</sup>

---

<sup>268</sup> 8 von den 25 Personen [54, 62, 132, 188, 235, 239, 242, 287] sind nicht unter den noch folgenden 160 Erwerbstätigen.

<sup>269</sup> Vgl. das Labour-Force-Konzept der ILO, in: REINBERG/ HUMMEL (2007a: 26)

<sup>270</sup> B7: Ist Ihre jetzige Erwerbstätigkeit die selbe wie die erste nach dem Examen ausgeübte Erwerbstätigkeit, ist es eine andere Erwerbstätigkeit, oder sind Sie inzwischen erwerbslos geworden ?

<sup>271</sup> Datensätze [58, 95, 127, 235]; Begründung siehe Anm. 217

<sup>272</sup> Datensatz [250]: Die Person war zum Zeitpunkt der Befragung mindestens 64 Jahre alt und gab bei B12 „Sonstiges“ an: „Rentner + Doktorand + VHS Dozent + Internettätigkeit“.

<sup>273</sup> Datensatz [229]: Die Person war zum Zeitpunkt der Befragung mindestens 71 Jahre alt und gab bei B12 „Sonstiges“ an: „Rentner“.

<sup>274</sup> Datensätze [228, 291, 402]; Begründung siehe Anm. 219

<sup>275</sup> Datensätze [11, 118, 180, 184, 189, 191, 218, 247, 257, 259, 270, 281, 323]. Die Personen [125] und [197] gaben zwar beide an, selbständig tätig zu sein, doch äußerten sie sich ebenfalls bei B5\_1 (TRIFFT NICHT ZU, weil bisher noch nicht erwerbstätig). Da andere Selbständige nicht B5\_1 markierten, werte ich diese beiden Personen als Geringerwerbstätige, denn sie bewerten ihre Selbständigkeit anscheinend nicht als vollwertige Erwerbstätigkeit.

<sup>276</sup> Die Person [165] machte bei B4 zur derzeitigen/ letzten Tätigkeit nur einen Eintrag (B4\_10\_2 = Promotion); da sie bei der Frage nach der beruflichen Stellung bei "Sonstiges" im Textfeld B12\_OT\_13 "Promovendin" eintrug, deutete ich den Eintrag bei B7\_2 nicht als Hinweis auf eine aktuelle „Erwerbs“-Tätigkeit, sondern schlicht auf eine andere Tätigkeit.

<sup>277</sup> Die Summe der Nichterwerbspersonen sind damit die Datensätze [46, 58, 68, 84, 85, 95, 125, 127, 144, 146, 152, 165, 197, 215, 229, 235, 250, 261, 336].

## **Einkommen unter der und am Rande der relativen Armutsgrenze**<sup>278</sup>

Der durchschnittliche Jahres-Bruttolohn eines Arbeitnehmers lag 2005 in Deutschland bei € 23.684 (rund 5% weniger als 2002)<sup>279</sup> – das sind monatlich € 1.974. Im zweiten Quartal 2008 lag das durchschnittliche Brutto-Monatseinkommen vollzeitbeschäftigter Arbeitnehmer im Produzierenden Gewerbe und im Dienstleistungsbereich bei € 3.098.<sup>280</sup>

**Das steuerfreie Existenzminimum** für alleinstehende Personen liegt seit 2004 bei jährlich € 7.664<sup>281</sup> – also mtl. € 639.

**Das sächliche Existenzminimum** (ALG II) für alleinstehende Personen liegt seit 01.07.2008 bei € 351 plus Wohn- und Heizkosten für bis zu 45m<sup>2</sup>. Da die Miet- und Heizkosten sehr unterschiedlich sind, ist es hier nicht möglich einen festen mtl. Betrag anzugeben. Als ALG II und Sozialhilfe per Gesetz zum 01.01.2005 zusammengelegt worden sind, wurden € 318 für Wohn- und Heizkosten angesetzt.<sup>282</sup> In der Annahme einer Schwankungsbreite bis maximal € 400, wird ein mtl. Gesamtbetrag von rund € 750 angenommen.

**Das schuldrechtliche Existenzminimum** für alleinstehende Personen liegt seit dem 01.07.2007 gemäß geändertem § 850c ZPO bei einem pfändungsfreien Einkommen von mtl. € 930.<sup>283</sup>

**Die relative Armutsgrenze** lag 2005/ 2006 – abhängig von der verwendeten Statistik – zwischen mtl. € 736 und € 880.<sup>284</sup> Die

---

<sup>278</sup> „Nach der Definition der Europäischen Union gilt als arm, wer als Alleinlebender weniger als 60 Prozent des mittleren Einkommens verdient, .... Als reich gilt, wer mindestens 200 Prozent des mittleren Einkommens hat.“

**Das „mittlere Einkommen“** orientiert sich dabei nicht am arithmetischen Mittel, sondern am **Median** !  
BUNDESREGIERUNG (2008a) am 25.06.2008: *Sozialstaat verhindert Armut*

(2009-09-03): <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2008/05/2008-05-19-armuts-und-reichtumsbericht.html> und BUNDESREGIERUNG (2008b: IXf)

<sup>279</sup> BUNDESREGIERUNG (2008b: VIII); Primärquelle ist das Sozioökonomische Panel (SOEP)

<sup>280</sup> STATISTISCHES BUNDESAMT (2008b): Pressemitteilung Nr. 378 vom 08.10.2008

(2009-09-03): [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/10/PD08\\_378\\_623\\_templateId=renderPrint.psm](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/10/PD08_378_623_templateId=renderPrint.psm)

<sup>281</sup> vgl. Haushaltsbegleitgesetz 2004 vom 29. Dezember 2003, BGBl. I S. 3076, in: Deutscher Bundestag Drucksache 16/3265, 16. Wahlperiode, 02.11.2006, S. 5

<sup>282</sup> HÖRST (2004), (2009-09-03): <http://www.abendblatt.de/politik/deutschland/article269993/13-wichtige-Fragen-zu-Hartz-IV.html>

Für die Berechnungen seines Sechsten Existenzminimumbericht legte der Bundestag für Alleinstehende im Jahr 2008 eine 30m<sup>2</sup>-Wohnung mit € 197 Kaltmiete/mtl. und € 49 für Heizung und Warmwasser zu Grunde.

Vgl. Deutscher Bundestag Drucksache 16/3265, 16. Wahlperiode, 02.11.2006, S. 3

Thießen/ Fischer haben 2008 für ihre Berechnung einer „sozialen Mindestsicherung“ eine 45m<sup>2</sup>-Wohnung zu Grunde gelegt und mit Bezug auf Luchtmeier/ Ziemendorff (2007: 798) auf „tatsächliche Ausgaben“ von € 299 verwiesen. Luchtmeier/Ziemendorff ihrerseits legten für ihre Berechnungen Daten des Jahres 2005 zu Grunde, die "von damaligen durchschnittlichen Zahlungen von 697 Euro für ALG II Empfänger inkl. aller Zuschläge" ausgingen. Vgl. THIEßEN/ FISCHER (2008: 16 Anm. 13 [Seite des pdf-Dokumentes])

<sup>283</sup> Die Regelung gilt vorerst bis 30.06.2009, vgl. Bundesministerium der Justiz,

(2009-09-03): [http://www.gesetze-im-internet.de/zpo/\\_850c.html](http://www.gesetze-im-internet.de/zpo/_850c.html)

<sup>284</sup> Die Bundesregierung nennt in ihrem 3. Armuts- und Reichtumsbericht vier Quellen für das sogenannte „bedarfsgewichtete Nettoäquivalenzeinkommen“: Mikrozensus 2005 (€ 736 bei 322.700 erfassten Haushalten), EU-SILC 2006 (€ 781 bei 13.800 erfassten Haushalten), SOEP 2006 (€ 880 bei 11.500 erfassten Haushalten) und die ältere **EVS 2003** (€ 980 bei 53.400 erfassten Haushalten). EVS und SOEP berücksichtigen selbst

Bundesregierung verkündete am 25.06.2008, dass eine alleinstehende Person als arm gilt, wenn sie/er weniger als mtl. € 781 Netto-Einkommen hat. Als reich gilt eine alleinstehende Person ab einem mtl. Netto-Einkommen in Höhe von € 3.418 (bzw. € 7.178 bei einer Familie mit zwei Kindern).

Das sächliche Existenzminimum (ALG II) für alleinstehende Personen liegt also unter der für Deutschland und die Jahre 2005/6 errechneten relativen Armutsgrenze. Angesichts des in den Jahren 2006 - 2008 am Arbeitsmarkt wirksam werdenden wirtschaftlichen Aufschwunges dürfen wir annehmen, dass sich die relative Armutsgrenze für das Jahr 2008 nach oben verschoben hat. Durch die im Jahr 2009 am Arbeitsmarkt wirksam gewordene Rezession wird dieser Effekt vermutlich wieder aufgehoben.

In der Studie von Bialek/ Sederström gibt es 5 ALG-II-Empfänger. Aus der eigenen Studie sind die ALG-Empfänger leider nicht direkt herauszulesen. Aufgrund des Sozialschnorrer-Images, das der Bevölkerungsgruppe der ALG-II-Empfänger durch Berichte im Fernsehen und durch Zeitungsartikel<sup>285</sup> angeheftet wurde (ALG-I-Empfänger erhalten eine Versicherungsleistung, während ALG-II-Empfänger 'dem Steuerzahler auf der Tasche liegen'), ist die Frage danach nicht ausdrücklich gestellt worden.

Im Jahr 2008 erschien die wissenschaftliche Untermauerung, der durch Zeitungen und Fernsehen an die deutsche Bevölkerung bereits herangetragene Sozialschmarotzer-Botschaft, indem zwei Chemnitzer Wirtschaftswissenschaftler berechneten, dass ein Mensch mit € 132 im Monat auskommen könne – 64 Euro davon für Lebensmittel – und der derzeitige Regelsatz zur Sozialhilfe (€ 351) nach ihrer Einschätzung „an der allerobersten Grenze dessen liegt, was mit den festgelegten Zielen der Sozialhilfe noch vertretbar ist. Auch weniger als die Hälfte des Regelsatzes wäre mit den formulierten gesellschaftlichen Zielen vereinbar.“<sup>286</sup>

Bei Bialek/ Sederström sind zwei ALG-II-Empfänger in der Einkommensgruppe „unter 500 €“, zwei in die Einkommensgruppe „500-800 €“ und ein ALG-II-Empfänger in der Einkommensgruppe „800-1000 €“.<sup>287</sup> Der letzte ALG-II-Empfänger muss etwas dazu verdienen, wie die obigen Angaben zum sächlichen Existenzminimum schließen lassen. Nehmen wir – wie auf S. 80 zum sächlichen Existenzminimum genannt – einen mittleren mtl. ALG-

---

genutztes Wohneigentum als Einkommenskomponente. Zu den Unterschieden der statistischen Erhebungen siehe BUNDESREGIERUNG (2008b: Xf)

Seltsam ist, dass laut 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung die Armutsgrenze nach **EVS 2003** bei € 938 lag (so Blaschke, der für 2005 die Armutsgrenze angesichts EVS 2003 auf € 980 oder höher schätzt). Bei Blaschke lässt sich auch gut nachlesen, wie ein gewichtetes „Nettoäquivalenzeinkommen“ berechnet wird. Vgl. BLASCHKE (2005)

<sup>285</sup> Ich denke dabei vor allem an Reportage-Sendungen, in denen ein/e Mitarbeiter/in des Sozialamtes mit Filmkamera begleitet wird, wie er/sie in Wohnungen Sozialhilfeempfänger aufsucht, diese dann interviewt werden und ggf. ein Kommentar die Personen in ein gewünschtes Licht rückt. Das durch die BILD-Zeitung im Jahr 2003 verbreitete Schlagwort „Florida-Rolf“ erreichte die Stammtische. Der Artikel führte binnen zweier Monate zu einer Änderung der Sozialgesetzgebung.

(2009-09-03): [http://www.bpb.de/veranstaltungen/VVTUUC,0,0,FloridaRolf\\_und\\_Bohlens\\_Lebensbeichte:\\_zum\\_AgendaSetting\\_der\\_Bild.html](http://www.bpb.de/veranstaltungen/VVTUUC,0,0,FloridaRolf_und_Bohlens_Lebensbeichte:_zum_AgendaSetting_der_Bild.html)

<sup>286</sup> THIEBEN/ FISCHER (2008: 18 [Seite des pdf-Dokumentes])

<sup>287</sup> BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 26)

II-Gesamtbetrag von rund € 750 an, und berücksichtigen wir die Möglichkeit eines maximalen Netto-Hinzuverdienstes von € 280<sup>288</sup>, so läge ein solches ALG-II-Einkommen bei € 1.030. Der Normalfall dürfte aber eher ein € 400-Mini-Job neben dem ALG-II-Bezug sein, der einen Netto-Hinzuverdienst von € 160<sup>289</sup> ermöglicht. Auf diese Weise bezieht ein ALG-II-Empfänger mit Minijob ein Netto-Einkommen von rund € 900 Euro. Aber auch die anderen ALG-II-Empfänger (die Einkommensgruppen „unter 500 €“ und „500-800 €“) könnten sich ein zusätzliches Einkommen erarbeitet haben, wenn sie bei Ihrer Angabe nur die „Regelleistung für erwerbsfähige Hilfebedürftige“<sup>290</sup> zu Grunde legten, die zum Zeitpunkt der Befragung bei € 345 gelegen hat.

Die Tatsache, dass jemand für Geld arbeitet, macht ihn laut SGB III noch nicht zu einem Erwerbstätigen – eine weniger als 15 Wochenstunden arbeitende Person kann sich offiziell als „arbeitslos“ registrieren lassen.<sup>291</sup> Deshalb können manche der in der eigenen Erhebung befragten Personen mit niedrigem Einkommen formal „arbeitslos“ sein, obwohl sie sich selbst im Fragebogen als „erwerbstätig“ beschrieben haben und es tatsächlich in einem gewissen Umfang auch waren.

Und selbst wenn jemand mehr als 15 Wochenstunden oder sogar als Vollzeit-Erwerbstätige/r arbeitet, kann der Lohn so gering sein, dass die Person zum Kreis der sogenannten „Aufstocker“ gezählt werden muss, d. h. die Person verdient so wenig, dass sie noch Leistungen nach SGB II in Anspruch nehmen muss.<sup>292</sup> Die Verdienstobergrenze für Alleinstehende mit SGB-II-Bezug liegt bei € 1.200 Brutto. Wird die Niedriglohnuntergrenze – wie in der eigenen Umfrage – bei € 1.000 Brutto gesetzt, gehören diese Niedriglohnempfänger zum Kreise der Aufstocker. Wird die obere Grenze eines/einer Niedriglohnempfängers/in bei 2/3 des Medianlohnes von Vollzeitbeschäftigten gesetzt, läge diese Grenze im Jahr 2005 zwischen € 1.323 (Ostdeutschland) und € 1.546 (Westdeutschland) Brutto.<sup>293</sup>

Für die eigene Umfrage werden als mögliche „arbeitslose“ Personen jene Erwerbstätige in Betracht gezogen, die ein Brutto-Einkommen bis € 1.000 angaben (oder keine Angabe zum Einkommen tätigten) und/oder weniger als 15 Wochenstunden (Wst.) arbeiteten. Das sind Geringverdiener/innen, die nicht zwingend Niedriglohn-Erwerbstätige sind (wer z. B. bei 10 Wst. Tätigkeit € 400 im Monat verdient (Minijob), liegt relativ gesehen über der Grenze von umgerechnet € 1.323/ € 1.546<sup>294</sup>). Unglücklicher Weise kannte

---

<sup>288</sup> Die Verdienstobergrenze liegt für ALG-II-Empfänger bei € 1.200 Brutto. Davon verbleiben für den ALG-II-Empfänger ein Grundfreibetrag von € 100 plus 20% des Betrages zwischen € 100-800 = € 140 plus 10% des Betrages über € 800 = € 40, also in der Summe € 280. Vgl. Bundesagentur für Arbeit: (2009-09-03): [http://www.arbeitsagentur.de/nm\\_25834/Navigation/zentral/Buerger/Arbeitslos/Alg-II/Hilfen/Freibetraege/Freibetraege-Nav.html](http://www.arbeitsagentur.de/nm_25834/Navigation/zentral/Buerger/Arbeitslos/Alg-II/Hilfen/Freibetraege/Freibetraege-Nav.html)

<sup>289</sup> Der Grundfreibetrag von € 100 plus 20% des Betrages zwischen € 100-400 = € 60, also in der Summe € 160.

<sup>290</sup> Dies ist die Formulierung auf dem Berechnungsbogen des Bescheides über die Bewilligung von Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes nach SGB II; es wird auch „Regelsatz“ genannt.

<sup>291</sup> REINBERG/ HUMMEL (2007a: 26)

<sup>292</sup> „Aufstocker“ sind Erwerbstätige, die zusätzlich Leistungen nach SGB II beziehen. Das waren im Jahr 2005 durchschnittlich 880.000 Personen und im Januar 2007 rund 1,3 Millionen. Vgl. BRUCKMEIER et al. (2007: 1)

<sup>293</sup> Vgl. SCHANK et al. (2008: 3)

<sup>294</sup> 400 Euro Netto für 40 Stunden Arbeit ergibt einen Netto-Stundenlohn von 10 Euro (bei 10 Wst. und 4 Wochen pro Monat). Vier Wochen Vollzeittätigkeit bei 40 Wst. ergeben im Monat bei gleichen Stundenlohn allerdings lediglich einen Niedriglohn von 1.600 Euro Brutto.

ich bei der Erstellung des Fragebogens die SGB-III-Regelung mit den 15 Wochenstunden nicht, so dass ich aus den Wst.-Angaben keine genaue Ableitung tätigen kann, denn im Fragebogen lauteten die entsprechenden Wst.-Gruppen „unter 10“ und „11-19 Stunden“. Mit dem Wissen um die Regelung hätte ich in '11-15 Stunden' und '16-19,5 Stunden' unterteilt.<sup>295</sup> Eine Recherche über die am Arbeitsmarkt üblichen Zeitverträge hätte die Anpassung des Fragebogens weiter verbessert (Stundenzahlen für z. B. halbe Stellen, 60%-Stellen, 2/3-Stellen, 3/4-Stellen, oder was es sonst noch geben mag – und dies dann mit einer Spannbreite, die sich aus der 35-Wst.-Sicht und der 40-Wst.-Sicht ergibt).

Schauen wir auf die Einkommensangaben<sup>296</sup>, so ergeben sich zunächst 35 Geringverdiener/innen, von denen fünf Personen abzuziehen sind.<sup>297</sup> Von den Personen ohne Einkommensangaben sind 9 Personen dazu zu zählen.<sup>298</sup> Eine qualitative Analyse der übrigen Daten führt zu einer Einbeziehung weiterer 11 Personen.<sup>299</sup> Insgesamt ergibt das eine Gruppe von **50 Geringverdiener/innen**. Das sind rund **21% von 234 Personen**. Erwartungsgemäß sind einige von ihnen mit ihrer beruflichen Situation nicht sonderlich zufrieden, doch sieht das Bild nicht so dramatisch aus, wie wir vielleicht vermuten würden. Bei einer endpunktbeschrifteten 5er-Skala (1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden) zeigt sich folgende Verteilung bei acht Enthaltungen : 1 (3 Personen), 2 (13), 3 (11), 4 (8), 5 (7).

Zudem zeigt sich ein klares Votum für ein Studium, denn 43 Personen würden „auf jeden Fall“ wieder die Hochschulreife erwerben und 40 Personen würden „auf jeden Fall“ wieder studieren wollen. Allerdings gehen die Meinungen zur Fächerwahl auseinander. Zwar spricht sich eine deutlich Mehrheit dafür aus, wieder die gleichen Fächer studieren zu wollen (1 (14 Personen), 2 (15), 3 (10), 4 (6), 5 (3) bei 2 Enthaltungen)<sup>300</sup>, doch gibt es auch eine starke Gruppe, die lieber andere Fächer studieren würde (1 (4 Personen), 2 (16), 3 (9), 4 (12), 5 (2) bei 7 Enthaltungen). Schließlich spricht sich auch eine weniger deutliche Mehrheit für ein erneutes Philosophie-Hauptfachstudium aus.

## Erwerbstätigkeit

Die Zahl der erwerbstätigen Philosophen lässt sich nicht bei der BA erfragen. Der Grund hierfür liegt im Verfahren. Ein sozialversicherungs-

---

<sup>295</sup> Anstatt Wst.-Bereiche vorzugeben, könnte auch ein Feld mit einer freien Eingabemöglichkeit zur Verfügung gestellt werden. Und noch besser wäre es, mit einem freien Feld jeweils die Wst.-Zahl laut Vertrag und die tatsächliche Wst.-Zahl abzufragen.

<sup>296</sup> 33 Personen machten dazu bei B 17 keine Angabe (16 Nichterwerbspersonen, 5 Erwerbslose, 9 ohne die Einkommensangabe als Geringverdiener eingestufte und 3 Erwerbstätige mit Vollzeitstellen.

<sup>297</sup> Das sind vier Erwerbslose [62, 148, 287, 397] und eine Person [218] mit sehr niedrigem Einkommen (unter 250 Euro bei 11-19 Wst.), das aber in Indonesien ein hohes Einkommen darstellt (S. 321).

<sup>298</sup> Datensätze [33, 67, 143, 169, 181, 234, 272, 294, 330]. Das sind 7 Jobber/innen, 1 Praktikant und ein mit der beruflichen Situation unzufriedener „Freelancer“, der sich im Kommentarfeld über den Fragebogen beschwert hat, da dieser zu ungenau „prekäre Beschäftigung“ abfragen würde („Die Fragen nach Erwerb nach dem Studium sind nicht treffend für prekäre Beschäftigung und auch viel zu fein gestellt, weil dabei daneben gehend.“)

<sup>299</sup> Datensätze [24, 90, 96, 240, 275, 284, 285, 340, 342, 344, 352]. Das sind Personen, die zwischen 500-1.000 Euro verdienen und zwischen 20-40 Wst. arbeiten; eine Person arbeitete 41-50 Wst. für 501-750 Euro.

<sup>300</sup> Endp. 5er-Skala: 1= auf jeden Fall, 5= auf keinen Fall.



pflichtiger Erwerbstätiger gelangt auf folgendem Weg in die Erwerbstätigenstatistik der BA :

Der Arbeitgeber füllt ein Formular (Meldungen zur Sozialversicherung) für die Krankenkasse aus ► Die Krankenkasse leitet Daten an die Rentenkasse weiter ► Die Rentenkasse leitet Daten an die BA.

Die in den „Meldungen zur Sozialversicherung“ transportierten „Angaben zur Tätigkeit“ verbergen sich in fünf Ziffern, wovon eine dreistellige Schlüsselzahl die „Ausgeübte Tätigkeit“ definiert, die vierte Ziffer die „Stellung im Beruf“ nennt und die fünfte Ziffer eine Auskunft zur „Ausbildung“ enthält, die der Arbeitgeber in das Formular einträgt.<sup>301</sup>

Arbeitet ein Philosoph als Werbetexter in einer Werbeagentur oder als Assistent der Geschäftsführung eines Unternehmens, so tragen die Arbeitgeber jeweils die dreistellige Schlüsselzahl für den Beruf 'Werbetexter' (703 [diese Nummer gilt für weitere 88 Berufe]) oder 'Assistent der Geschäftsführung' (751 [diese Nummer gilt für weitere 86 Berufe]) ein.<sup>302</sup> Durch die Dreistelligkeit der Zahl ergeben sich demnach zusammenfassende Berufsgruppen.

Wollte ein Arbeitgeber die besondere philosophische Qualität des Werbetexters oder des Assistenten der Geschäftsführung betonen und würde er zufällig die vierstellige BKZ 8824 „Philosophen, Religionswissenschaftler“ kennen, bleibt ihm trotzdem nur die Verwendung der dreistelligen Schlüsselzahl 882 für die Gruppe „Geisteswissenschaftliche Berufe“<sup>303</sup> – sie ist 100 mal im Schlüsselverzeichnis für ausgeübte Tätigkeiten zu finden.

Wie bereits bei den erwerbslosen Absolvent(inn)en **ist** auch für die Feststellung der Erwerbstätigen **die Methode der Absolvent(inn)enstudie das derzeit einzige Mittel**. Doch welche Erwerbstätigkeiten zeigen sich in der Befragung von Bialek/ Sederström und in der eigenen Befragung ?

Im Ergebnisbericht von Bialek/ Sederström ist nicht erkennbar, wieviel Wochenstunden mit welchem Netto-Einkommen für welche Tätigkeit die 77 Absolvent(inn)en jeweils arbeiten. Es werden zwar gruppierte Angaben zu Arbeitszeiten, Einkommen, Tätigkeitsfeldern<sup>304</sup>, Beschäftigungsverhältnissen, beruflichen Etappen und zu anderen Gesichtspunkten getätigt, doch ist für mich kein Zusammenhang in Bezug auf Einzelpersonen erkennbar – zudem taucht das Problem auf, dass die Befragten für das

---

<sup>301</sup> Vgl. BA (2007: III Angaben zur Tätigkeit in den Meldungen zur Sozialversicherung), (2009-09-03): [http://www.arbeitsagentur.de/nm\\_27830/Navigation/zentral/Veroeffentlichungen/Schluesselverzeichnis/Schluesselverzeichnis-Nav.html](http://www.arbeitsagentur.de/nm_27830/Navigation/zentral/Veroeffentlichungen/Schluesselverzeichnis/Schluesselverzeichnis-Nav.html)

<sup>302</sup> Vgl. BA (2003). Dieses Schlüsselverzeichnis enthält 751 Seiten mit meist 31 Angaben pro Seite, was in der Summe rund 23.000 Tätigkeiten ergibt.

Im *berufenet* der BA, „das die digitalisierte und dem Internet adäquate Aufbereitung der bis 2001 gedruckt erschienen „Blätter zur Berufskunde“ darstellt“, finden sich rund 6.300 Berufe mit seit Oktober 2007 rund 2.000 Berufen, die eine Ausbildung an einer Hochschule voraussetzen. Vgl. BERG (2007: 4 Anm. 8, 12 Anm. 18)

<sup>303</sup> Vgl. KRÄUTER et al. (2007: 12-15)

<sup>304</sup> BERG verweist darauf, dass in den Berufsratgebern für Geisteswissenschaftler/innen der Jahre 1988-2007 immer weniger von „Berufen“ und „Berufszielen“, sondern von „Berufsfeldern“ oder „Arbeitsfeldern“ und von „Qualifikationen“ gesprochen wird. (vgl. BERG 2007: 28 Anm. 38)

Tätigkeitsfeld Mehrfachangaben machen durften. Deshalb sei an dieser Stelle lediglich erwähnt, dass die Absolvent(inn)en in der Reihenfolge der Nennungshäufigkeit in folgenden Bereichen tätig waren : Wissenschaft, Journalismus, Unternehmen, Nebentätigkeit und Jobs, Ausbildung, Praktikum/ Voluntary, Selbständigkeit, Lehrtätigkeiten, Kunst und Kultur sowie im Interkulturellen Dialog, einem Verein oder ehrenamtlich.

Rund die Hälfte übte eine befristete Tätigkeit aus (davon wiederum die Hälfte in der Wissenschaft), rund 16% hatte eine unbefristete Beschäftigung (10 Personen in der Wirtschaft, 2 im Journalismus) und rund 14% waren freiwillig selbständig tätig (5 von diesen 11 Personen übten zwei Tätigkeiten aus; 4x wurde jeweils Journalist und Lektor/Autor genannt).

21% der von Bialek/ Sederström Befragten betrachteten ihre erste Tätigkeit nach dem Examen als Übergangslösung. 16% starteten über ein Praktikum ins Berufsleben.

Als erste Sätze ihres Zwischenfazit formulierten Bialek/ Sederström :

Weder von den Berufsfeldern noch von den Tätigkeiten unterscheidet sich die erste bezahlte Stelle wesentlich von den beruflichen Tätigkeiten, die die Absolventinnen und Absolventen zum Zeitpunkt des Interviews durchführten. In vielen Fällen handelte es sich um die gleiche Tätigkeit.<sup>305</sup>

Bialek/ Sederström haben ihre Befragten in drei Gruppen aufgeteilt<sup>306</sup> :

- Absolvent(inn)en, die nach oder parallel zum Magisterabschluss Philosophie eine Ausbildung, ein Zusatz-, Aufbau- oder Zweitstudium absolvierten (17% = 13 Personen; )
- Absolvent(inn)en, die zum Zeitpunkt des Interviews eine gesicherte berufliche Zukunft hatten (16% = 12 unbefristet tätige Personen)
- Absolvent(inn)en mit „Patchworkbiographie“<sup>307</sup> (60% = 46 Personen; in dieser Gruppe befinden sich diejenigen, die neben einer beruflichen Tätigkeit promovieren)

Zu den verbleibenden 6 Personen der insgesamt 77 Befragten äußerten sie sich gar nicht.

**Von den 234 Antwortenden** der eigenen Untersuchung verbleiben bei Abzug der 9 Erwerbslosen und der 19 Nichterwerbspersonen 206 erwerbstätige Personen. Aus dieser Erwerbstätigengruppe werden nun die Personen betrachtet, die 20 und mehr Wochenstunden erwerbstätig sind

---

<sup>305</sup> BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 35)

<sup>306</sup> Vgl. BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 36-38)

<sup>307</sup> Die „Patchworkbiographie“ (= Flickenteppichbiographie) ist ein in die deutsche Sprache eingegangenes Wort, welches Biographien meint, die auf den ersten Blick nicht den berühmten „roten Faden“ erkennen lassen, sondern eher den Eindruck erwecken, da hat jemand mal dieses und mal jenes gemacht. Ein Zusammenhang erschließt sich erst auf den zweiten Blick oder auf Nachfrage bei der betreffenden Person. Eine begriffliche Hinführung war 1993 die „Bastelbiographie“. Vgl. BECK/ BECK-GERNSHEIM (1993)

(161 + 5 Personen<sup>308</sup> - 6 Personen<sup>309</sup> = **160 Personen**<sup>310</sup>).

	<b>160 Personen (gerundete %)</b>	<b>234 Personen (gerundete %)</b>
<b>weiblich</b>	34%	34%
<b>männlich</b>	66%	66%
<b>Hochschule 1</b>	15%	16%
<b>Hochschule 2</b>	16%	17%
<b>Hochschule 3</b>	50%	45%
<b>Hochschule 4</b>	19%	22%
<b>Examensjahr 2006</b>	12%	18%
<b>2005</b>	11%	11%
<b>2004</b>	12%	12%
<b>2003</b>	11%	13%
<b>2002</b>	7%	8%
<b>Summe 2002-2006</b>	<b>52,5%</b>	<b>62%</b>
<b>2001</b>	8%	8%
<b>2000</b>	11%	9%
<b>1999</b>	8%	6%
<b>1998</b>	9%	7%
<b>1997</b>	12%	8%
<b>Summe 1997-2001</b>	<b>47,5%</b>	<b>38%</b>
<b>Promotion beendet</b>	12%	10%
<b>Promotion begonnen</b>	30%	34%
<b>Promotion beabsichtigt</b>	10%	13%
Von den 160 Personen machten 4 Personen bei der Promotionsfrage keine Angabe. Von den 234 Personen machten 5 Personen bei der Promotionsfrage keine Angabe.		

Rund 49% der 160 Personen sagten, sie gehen noch immer der ersten Tätigkeit nach und rund 44% üben inzwischen eine andere Tätigkeit aus; die übrigen 7% machten keine Angabe bei der Frage B7.

Geringe Verschiebungen gibt es bei den Hochschulen 3 und 4, was eine kleine Einschränkung der Repräsentativität der 160 Personen darstellt.

Wenig überraschend weist die Examensgruppe 1997-2001 einen relativ höheren Erwerbsanteil bei den 160 Personen im Vergleich zu den 234 Personen auf. Dementsprechend finden wir einen deutlich geringeren relativen Anteil der erwerbstätigen Absolvent(inn)en des Examensjahrgangs 2006 und einen deutlich höheren relativen Anteil bei dem Examensjahrgang 1997.

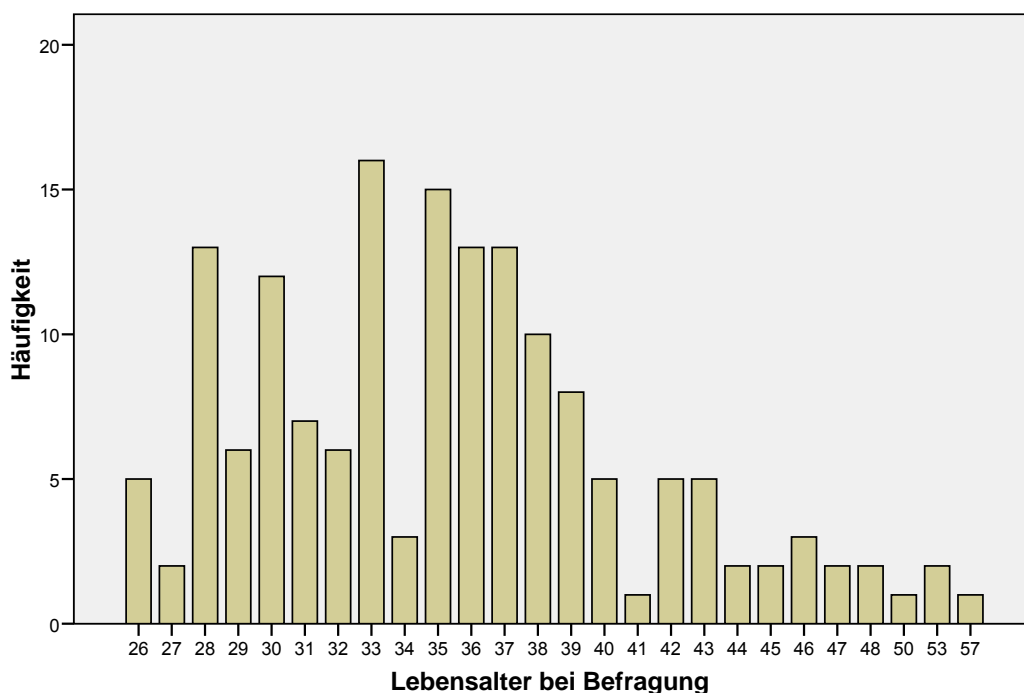
<sup>308</sup> Datensätze [43, 191, 248, 311, 331], die vermutl. 17,5-19,5 Wst. arbeiten, aber 11-19 Wst. markiert haben.

<sup>309</sup> Datensatz [270]: rätselhaft (Anm. 73), Datensatz [353]: seltsame Angaben, und vier Stipendiat(inn)en [188, 222, 285, 342]

<sup>310</sup> In der Datei „Antwortverhalten.xls“ sind nur 154 Erwerbspersonen. Die Differenz erklärt sich dadurch, dass in die 160er-Gruppe der Erwerbstätigen auch Geringverdiener/innen mit 20 und mehr Wst. einbezogen wurden, die in der Excel-Datei hingegen der Spalte für Geringverdiener/innen zugeordnet sind.

Das Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung (A15b) war nicht Bestandteil des Fragebogens. Diese Daten wurden aus den Angaben zu A1 (Examensjahr) und A15 (Lebensalter bei Studienende) errechnet und dem Datensatz der 160 Erwerbstätigen als Variable A15b hinzugefügt (aus A15 wurde dann A15a). Da die Befragung von Februar bis Mai 2008 stattfand, wurde jeweils bis zum Jahr 2007 addiert. Wer also 2001 im Lebensalter von 27 sein Examen machte, gilt zum Zeitpunkt der Befragung als 33 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der 160 Erwerbstätigen lag zum Examensende bei 30, zum Zeitpunkt der Befragung bei rund 35 Jahren.

**Lebensalter bei Befragung**



Für die 160 Erwerbstätigen sind im Anhang 6 Tabellen erstellt worden, die nach Wochenarbeitszeit (B15) und mtl. Brutto-Einkommen (B17) sortiert sind. Zusätzlich enthalten diese Tabellen Angaben zum Lebensalter bei der Befragung (A15b), zum Promotionsstatus (A17a), zur Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (B19), zur zukünftigen Beschäftigungssicherheit (B18\_1), zu den zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten (B18\_2), zu den verwendeten Fähigkeiten (C3) und zum verwendeten Wissen (C4).

Diese Darstellungsform ist wichtig, weil in Absolvent(inn)enstudien einzelne Personen in der Regel nicht mit mehreren Merkmalen abgebildet werden; jede/r Einzelne hat im Grunde nur die Funktion, ein Element in einer Gruppe zu sein, aus der dann eine Häufigkeitstabelle erstellt wird. Diese Gruppe sollte nach Möglichkeit groß genug sein, so dass statistisch zulässige Aussagen möglich werden. Mir scheint es aber ebenso interessant, mehrere Merkmale miteinander zu verknüpfen und so den einzelnen Personen mehr Gesicht zu geben, ohne dass die Person ihre datenschutzrechtlich zugesicherte Anonymität verliert.

Insgesamt zeigt sich bei den 160 Erwerbstätigen gegenüber der Gruppe mit langer Beschäftigungssuche (S. 75f) ein deutlich höheres durchschnittliches **Brutto-Einkommen** mit Vorbehalt von rund € 2.910<sup>311</sup> (bei drei fehlenden Angaben<sup>312</sup>). Rechnen wir die Promovierenden raus (47 Personen), so liegt das durchschnittliche Brutto-Einkommen bei rund € 3.120.<sup>313</sup> Das entspricht dem Bruttolohn eines vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmers im Produzierenden Gewerbe und im Dienstleistungsbereich im zweiten Quartal 2008.<sup>314</sup> Rechnen wir auch diejenigen raus, die beabsichtigen zu promovieren (15 Personen), so liegt das durchschnittliche Brutto-Einkommen bei rund € 3.180. Das durchschnittliche Brutto-Einkommen der 19 Doktoren liegt bei € 4.000.

Bialek/ Sederström haben nach dem **Netto-Einkommen** gefragt. Nach einer Durchschnittsberechnung ihrer Daten ergibt sich für die Berliner Absolvent(inn)en ein durchschnittliches mtl. Netto-Einkommen mit Vorbehalt von € 1.350, wenn von den 76 Personen mit Angaben zum Einkommen die 28 Empfänger von Stipendium, ALG II, Erziehungsgeld oder finanzieller Unterstützung durch Dritte<sup>315</sup> abgezogen werden und für die 6 Personen mit einem mtl. Einkommen „>2500“ ein Netto-Betrag von € 3.000 angenommen wird<sup>316</sup>. Da der oben erwähnte Brutto-Betrag von € 2.910 bei Steuerklasse 1 ein ungefähres Netto-Einkommen von rund € 1.680 bedeutet<sup>317</sup>, verdienen die Berliner Absolvent(inn)en deutlich weniger als die eigenen Befragten. Ob diese Differenz durch die bei der eigenen Befragung einzubeziehenden Sonderzahlungen und Überstundenbeträge und mit der zweieinhalb Jahre später stattgefundenen Befragung und den auch deshalb höheren Gehältern, oder durch regionale Einkommensunterschiede erklärt werden kann, ist unsicher.<sup>318</sup> Da die Umfrage von Bialek/ Sederström zur Zeit eines historischen Arbeitslosigkeitshochs stattfand und die eigene Umfrage auf einer Welle des wirtschaftlichen Aufschwungs surfte, wird auch dies ein Grund für die Einkommensunterschiede sein.<sup>319</sup>

---

<sup>311</sup> Die **Berechnung des durchschnittlichen Brutto-Einkommens** erfolgte über Mittelwertbildung der jeweilig vorgegebenen Einkommenskategorien (Items B17\_1 bis B17\_13), der anschließenden Summation der Gruppen-Produkte und einer abschließenden Teilung durch die Gesamt-Personenzahl. Dabei wurde für die 18 Personen der Einkommensgruppe „über 5000 Euro“ ein Betrag von € 6.000 gerechnet. Das entspricht in etwa dem Netto-Betrag von € 3.000, den ich bei Bialek/ Sederström für deren Einkommensgruppe „>2500“ gerechnet habe. Drei Personen machten keine Angabe zum Einkommen, so dass der Teilungsfaktor 157 ist.

<sup>312</sup> Die Person [155] ist Teilhaber eines Ladens für gebrauchte Bücher mit 36-40 Wst.. Die Person [260] arbeitet selbständig 36-40 Wst. in der Datenverarbeitung und zusätzlich als Lektor und Korrekturleser. Die Person [256] arbeitet 61-70 Wst. im Marketing der Software-Entwicklung.

<sup>313</sup> Bei Berücksichtigung der Promovierenden verringert sich der Teilungsfaktor von 157 nicht nur um die 47 Promovierenden auf 110, sondern noch um weitere vier Personen, die keine Angabe bei A17a machten.

<sup>314</sup> Die DESTATIS-Pressemitteilung Nr. 378 vom 08.10.2008 nennt € 3.098.

<sup>315</sup> Vgl. BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 28 [Tabelle])

<sup>316</sup> Ob dieser Betrag richtig ist, vermag ich nicht zu beurteilen. Die Erwerbstätigkeiten der 6 Personen sind : Jurist, Mitarbeiter in einem Forschungsprojekt, Mitarbeiter an einer Universität (Bereich Medizin), freier Autor, Lehrer für DaF im Ausland und einmal Selbständigkeit ohne nähere Angabe.

<sup>317</sup> Dem liegt eine Berechnung für das Jahr 2007 bei einem männlichen 35jährigen in Berlin lebenden Single zu Grunde. (2009-09-03): <http://www.nettolohn.de>

<sup>318</sup> Es ist unsicher, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Antwortenden der eigenen Befragung tatsächlich Sonderzahlungen und Überstundenbeträge bei Ihrer Angabe berücksichtigt haben. D. h., die bereits geäußerten **Gründe für den Vorbehalt der Einkommensangabe vermehren sich**.

<sup>319</sup> Auch in der HIS-Studie „Aufgestiegen und erfolgreich“ (10 Jahre nach dem Examen 1997) zeigten sich unterschiedliche Verläufe der Einkommensentwicklung. Am Ende der zehn Jahre war bei den Universitätsabsolvent(inn)en inklusive aller Zulagen ein durchschnittliches Brutto-Jahreseinkommen von € 64.000 zu verzeichnen – ohne Zulagen € 58.200 (Median € 50.400). Die Magister-Absolvent(inn)en verdienten

Wir könnten annehmen, dass Doktoranden sich nicht richtig ins Erwerbsleben einbringen können, doch zeigt sich zunächst ein unklares Bild :

**B15 Wochenstunden für Erwerbstätigkeit  
(Doktoranden)**

	Häufigkeit	Prozent
Gültig 11 - 19 Wst.	2	4,3
20 - 35 Wst.	18	38,3
36 - 40 Wst.	7	14,9
41 - 50 Wst.	12	25,5
51 - 60 Wst.	5	10,6
61 - 70 Wst.	3	6,4
Gesamt	47	100,0

Klarheit erhalten wir erst, wenn wir ihre Wochenstundenverteilung mit der Gruppe der Nichtdoktoranden vergleichen. Die folgende Tabelle zeigt, dass der Anteil der Doktoranden in der Wochenstundengruppe „20-35 Wst.“ deutlich höher ist und bei der Kernzeit „36-40 Wst.“ deutlich geringer ist als bei den Nicht-Doktoranden. Andererseits ist der Anteil der Doktoranden in der Gruppe „41-50 Wst.“ genauso hoch und in den Gruppen „51-60 Wst.“ und „61-70 Wst.“ noch sehr beachtlich.

**B15 Wochenstunden für Erwerbstätigkeit  
(Doktoranden, nicht Doktoranden, Gesamt)**

	Prozent (Doktoranden)	Prozent (Nicht- Doktoranden)	Prozent (Gesamt)
Gültig 11 - 19 Wst.	4,3	2,7	2,5
20 - 35 Wst.	38,3	16,8	22,5
36 - 40 Wst.	14,9	23,9	21,3
41 - 50 Wst.	25,5	25,7	26,3
51 - 60 Wst.	10,6	19,5	17,5
61 - 70 Wst.	6,4	8,8	8,1
über 70 Wst.	0	2,7	1,9
Gesamt	100,0	100,0	100,0

Bei den Nicht-Doktorand(inn)en arbeiten 57% mehr als 40 Wochenstunden und 31% arbeiten mehr als 50 Wochenstunden. Die durchschnittliche Arbeitszeit der 160 Erwerbstätigen liegt mit Vorbehalt bei 42,4 Wst..<sup>320</sup>

Wenden wir nun den Blick auf die Betriebsgröße.

---

ohne Zulagen lediglich € 46.000 (Median € 43.200); Sprach- und Kulturwissenschaftler/innen lagen bei € 47.500 (Median € 45.200). Vgl. FABIAN/ BRIEDIS (2009: 61ff)

<sup>320</sup> Hier gilt aus gleichen Gründen wie beim Einkommen der Vorbehalt. Es wurden jeweils die Mittelwerte der einzelnen Wst.-Gruppen gebildet und aufaddiert. Die Summe wurde anschließend durch die Gesamtzahl der Personen geteilt. Für „über 70 Wst.“ wurde vorsichtig mit 75 Wst. gerechnet.

Laut Mikrozensus 2007 gibt es rund 4,1 Millionen Selbständige (13,8%), 16,8 Mio. sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) (56,7%) und 8,7 Mio. Beschäftigte in Großunternehmen (29,5%), von denen es laut Unternehmensregister lediglich 5.000 gibt (0,1% aller Unternehmen).<sup>321</sup> Diese Einteilung entspricht der Definition des Institut für Mittelstandsforschung (IfM Bonn). KMU nach IfM-Definition haben bis 499 Beschäftigte; KMU nach der seit 2005 geltenden EU-Definition beschäftigen nur bis 249 Personen.<sup>322</sup>

Für die 160 Erwerbstätigen ergibt sich folgende Aufteilung :

- 29% Selbständige und Halbselbständige  
(z. B. mit Honorarvertrag, 'feste freie' Journalisten)<sup>323</sup>
- 47% (nach IfM-Definition)/ 42% (nach EU-Definition) bei KMU
- 21% (nach IfM-Definition)/ 26% (nach EU-Definition) bei Großunternehmen
- 3% sind nicht zuzuordnen.

**B16 Betriebs-/Dienststellen-/Organisationsgröße**

		Häufigkeit	Prozent	
Gültig	keine Mitarbeiter/innen	23	14,4	
	bis 3 Mitarbeiter/innen	11	6,9	
	4 bis 9 Mitarbeiter/innen	14	8,8	
	10 bis 49 Mitarbeiter/innen	36	22,5	
	50 bis 249 Mitarbeiter/innen	31	19,4	
	250 bis 500 Mitarbeiter/innen	8	5,0	
	501 bis 1.000 Mitarbeiter/innen	5	3,1	
	1.001 bis 5.000 Mitarbeiter/innen	17	10,6	
	5.001 bis 10.000 Mitarbeiter/innen	6	3,8	
	über 10.000 Mitarbeiter/innen	6	3,8	
	Gesamt	157	98,1	
	Fehlend	-9	3	1,9
	Gesamt	160	100,0	

<sup>321</sup> Vgl. GÜNTERBERG/ WALLAU (2008: 23ff)

<sup>322</sup> Das IfM Bonn unterteilt in Klein- (0-9 MA), Mittel- (10-499 MA) und Großunternehmen (500 und mehr MA); die EU unterteilt in Kleinst- (0-9 MA), Klein- (10-49 MA) und mittlere Unternehmen (50-249 MA). (2009-09-03): <http://www.ifm-bonn.de/index.php?id=89> und <http://www.ifm-bonn.de/index.php?id=90>

<sup>323</sup> Von den 51 selbständigen Philosoph(inn)en laut B4\_2\_2 wurde unter Berücksichtigung weiterer Items (B4\_1\_2, B8, B15, B16, B17) versucht, einen **Unterschied zwischen Selbständigen und Halbselbständigen** (mit Honorarvertrag oder 'feste freie' Journalist(inn)en) herauszuarbeiten, der aber letztlich **ungenau und willkürlich** ist. Deshalb unterblieb eine Aufteilung in diese zwei Gruppen. Es wäre eine Aufgabe zukünftiger Befragungen, dies genauer herauszuarbeiten.

Auch wenn der Selbständigen- und Halbselbständigenanteil der Philosophie-Absolvent(inn)en nicht genau bestimmt werden kann, ist davon auszugehen, dass der Anteil der vollgültig Selbständigen über dem Bundesdurchschnitt von rund 14% liegt.

Die Betrachtung der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation zeigt eine deutliche Neigung zur Zufriedenheit (arithm. Mittelwert 2,29) :

**B19 Berufliche Zufriedenheit**

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	1 sehr zufrieden	36	22,5
	2	66	41,3
	3	38	23,8
	4	13	8,1
	5 sehr unzufrieden	6	3,8
	Gesamt	159	99,4
Fehlend	-9	1	0,6
Gesamt		160	100,0

Gründe für Zufriedenheit oder Unzufriedenheit lassen sich mit den vorhandenen quantitativen Daten nicht ermitteln.<sup>324</sup>

Positiv ist auch der Blick in die Zukunft mit Bezug auf die Beschäftigungssicherheit (arithm. Mittelwert 2,23) :

---

<sup>324</sup> Es sei aber darauf hingewiesen, dass bei der Kasseler Verlaufsstudie nach zehn Jahren ein Wertewandel hinsichtlich einer zunehmenden Bedeutung von hohem Einkommen, hoher Sicherheit des Arbeitsplatzes und gesellschaftlicher Anerkennung festgestellt wurde. SCHOMBURG (2008: Folie 4). Befragt wurden Maschinenbauer, Wirtschaftswissenschaftler/innen und Sozialarbeiter/innen bzw. Sozialpädagog(inn)en der Examensjahrgänge 1983-85 zum Zeitpunkt des Exams, 2 Jahre danach, 4-5 danach und noch einmal 10 Jahre später. Vgl. auch SCHOMBURG/ TEICHLER (1998: 141-172) Bei der aktuellen dritten HIS-Befragung des 1997er-Jahrganges wurde nicht die Wichtigkeit, sondern die Zufriedenheit abgefragt. Magistern/Magistra waren mit der beruflichen Position, dem Verdienst/Einkommen, den Aufstiegsmöglichkeiten, der Qualifikationsangemessenheit, der Beschäftigungssicherheit, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten deutlich weniger als der Durchschnitt der Befragten zufrieden. Insgesamt gingen 398 Datensätze (58%) von ursprünglich 683 im Jahre 1997 befragten Magister/ Magistra in die Auswertung ein; das entspricht dem Verhältnis der 4.034 (58%) Universitätsabsolvent(inn)en zu den 7.005 Befragten. Vgl. FABIAN/ BRIEDIS (2009: IV, 66-70, 168f)



**B18\_1 Zukunftsperspektiven bezogen  
auf die Beschäftigungssicherheit**

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	1 sehr gut	43	26,9
	2	59	36,9
	3	39	24,4
	4	14	8,8
	5 sehr schlecht	4	2,5
	Gesamt	159	99,4
Fehlend	-9	1	0,6
Gesamt		160	100,0

und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten (arithm. Mittelwert 2,37) :

**B18\_2 Zukunftsperspektiven bezogen  
auf die berufl. Entwicklungsmöglichkeiten**

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	1 sehr gut	37	23,1
	2	59	36,9
	3	37	23,1
	4	18	11,3
	5 sehr schlecht	6	3,8
	Gesamt	157	98,1
Fehlend	-9	3	1,9
Gesamt		160	100,0

Die Verwendung der im Studium erworbenen Fähigkeiten bei den beruflichen Aufgaben wird ebenso positiv eingeschätzt (arithm. Mittelwert 2,29) :

**C3 Verwendung der im Studium erworbenen Fähigkeiten**

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	1 in sehr hohem Maße	31	19,4
	2	65	40,6
	3	41	25,6
	4	13	8,1
	5 gar nicht	3	1,9
	Gesamt	153	95,6
Fehlend	-9	7	4,4
Gesamt		160	100,0

Die Verwendung des im Studium erworbenen Wissens bei den beruflichen Aufgaben wird dagegen eher leicht negativ eingeschätzt (arithm. Mittelwert 3,19; bedeutsam sind hier die 50 Markierungen bei „4“ gegenüber nur 22 Markierungen bei „2“):

**C4 Verwendung des im Studium erworbenen Wissens**

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	1 in sehr hohem Maße	17	10,6
	2	22	13,8
	3	47	29,4
	4	50	31,3
	5 gar nicht	18	11,3
	Gesamt	154	96,3
Fehlend	-9	6	3,8
Gesamt		160	100,0

Die sechs Personen, die bei C4 keine Angabe machten, gaben auch bei C3 keine Antwort. Bei der Befragung gab es keinen Hinweis dafür, was mit „Wissen“ oder „Fähigkeiten“ gemeint sein könnte; dies sollte Deutungsspielraum für die Antwortenden sein.

Diese beiden Fragen (C3 + C4) waren die letzten 'wichtigen' Fragen des Fragebogens. Es folgt dann noch ein kurzer Block D (Kontakt zur Hochschule), doch haben jene Antworten für die Fragestellung dieser Arbeit keine Bedeutung, sondern stellen eine Serviceleistung für die Philosophischen Seminare dar, die diese Befragung unterstützten.

Zum Schluss sei der Blick auf die Top-Verdiener unter den Philosophie-Absolvent(inn)en gerichtet. Auf Seite 88 wurde ein durchschnittliches Brutto-Einkommen von € 2.910 für die 160 mindestens 20 Wst. Erwerbstätigen<sup>325</sup> und ein durchschnittliches Brutto-Einkommen von € 4.000 für die 19 Doktoren genannt. Die Gruppe mit einem Brutto-Einkommen ab € 4.000 wird im Folgenden als die Gruppe der Top-Verdiener betrachtet; das sind 38 Personen (~24% von 160 Erwerbstätigen), von denen nur 8 Personen einen Doktorhut tragen. Diese Gruppe wird uns in Teil 2 mit der Frage beschäftigen, ob die Top-Verdiener in besonderem Maße bestimmte (philosophische) Kompetenzen in ihre Arbeit einbringen können (Anhänge 7 + 11). Die Annahme, dass mit zunehmendem Lebensalter der Verdienst steigt, wurde nicht bestätigt. Bei 122 mindestens 20 Wst. Erwerbstätigen lag das durchschnittliche Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung bei 35,51, bei den 38 Top-Verdienern bei 35,26 Jahren.

Nachdem über verschiedene Erwerbstätigengruppen berichtet worden ist, werden nun ausgewählte Gruppen in einem Vergleich der arithmetischen Mittelwerte zu ausgewählten Fragen betrachtet:

<sup>325</sup> Einschließlich der Datensätze [43, 191, 248, 311, 331], die vermutl. 17,5-19,5 Wst. arbeiten. Vgl. Anm. 308

<b>Vergleich arithmetischer Mittelwerte</b> (jeweils bezogen auf eine endpunktbeschriftete 5er-Skala)					
	<b>22</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>122</b>	<b>160</b>
<b>B19: Berufliche Zufriedenheit</b>	2,41	2,44 <sup>(1)</sup>	1,82 <sup>(1)</sup>	2,43	2,29 <sup>(1)</sup>
<b>B18_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit</b>	2,55	2,29	1,97	2,31 <sup>(1)</sup>	2,23 <sup>(1)</sup>
<b>B18_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten</b>	2,41	2,16 <sup>(1)</sup>	1,92 <sup>(1)</sup>	2,48 <sup>(2)</sup>	2,34 <sup>(3)</sup>
<b>C3: Verwendung der erworbenen Fähigkeiten</b>	2,10 <sup>(1)</sup>	2,22 <sup>(2)</sup>	2,11 <sup>(2)</sup>	2,35 <sup>(5)</sup>	2,29 <sup>(7)</sup>
<b>C4: Verwendung des erworbenen Wissens</b>	2,90 <sup>(1)</sup>	3,20 <sup>(2)</sup>	3,24 <sup>(1)</sup>	3,17 <sup>(5)</sup>	3,19 <sup>(6)</sup>
(Zahl) = Anzahl der Personen ohne Angabe 22 = Langzeitsucher, die „jemals“ oder „bis zur ersten Tätigkeit“ länger als 12 Monate nach einer Beschäftigung gesucht haben 51 = Selbständige und Halbselbständige 38 = Top-Verdiener ab € 4.000 122 = übrige Erwerbstätige mit mindestens 20 Wst. 160 = alle Erwerbstätige mit mindestens 20 Wst.					

Auffällig ist die höhere berufliche Zufriedenheit der Top-Verdiener, was aber nicht zwingend am Verdienst liegen muss, sondern auch an der deutlich besser eingeschätzten Beschäftigungssicherheit und/oder den deutlich besser eingeschätzten Entwicklungsmöglichkeiten liegen kann.<sup>326</sup>

Es wird darauf verzichtet, die 160 Erwerbstätigen der eigenen Befragung (12 Personen machten leider keine Angabe zur aktuellen Tätigkeit) nach Wirtschaftszweigen zu gruppieren, weil das methodische Problem der fehlenden Vergleichbarkeit besteht (Anhang 8) und der nonresponse-Anteil bei den Fragen zu den Wirtschaftszweigen zu hoch ist.

Exemplarisch sei auf den Band *Berufe für Philosophen* (Anhang 1) verwiesen. Der Band enthält jene erfolgreichen Beispiele aus verschiedenen Berufen und Branchen, die Mut machen oder Anregungen bieten sollen : Geschäftsführerin eines Hotels, Senior Marketing Manager bei einer internationalen Unternehmensberatung, Philosophieprofessor, Pensionierter Arbeitsamtdirektor, Presseamtleiter einer deutschen Stadt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Alumni & Career Service an einer deutschen Hochschule, Geschäftsführer einer deutschen Stiftung, Verlegerin und Mitproduzentin der "Information Philosophie", Gründer und Inhaber der ersten Philosophisch-Theologischen Praxis Deutschlands, Gründer und Leiter eines Instituts für Philosophie und Kulturgeschichte, ZDF-

<sup>326</sup> Es zeigte sich keine Korrelation zwischen beruflicher Zufriedenheit und eingeschätzter Beschäftigungssicherheit; lediglich eine mittlere Spearman-Korrelation von 0,46 (auf 0,01-Niveau signifikant) zwischen beruflicher Zufriedenheit und eingeschätzten Entwicklungsmöglichkeiten war erkennbar.

Börsenreporter und Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung).

### ***Mögliche Ursachen für die aktuelle Erwerbstätigkeit***

Eine wichtige Antwort, die im Zusammenhang einer Absolvent(inn)enbefragung gesucht wird, ist jene auf die Frage, wie jemand zu seiner Erwerbstätigkeit gekommen ist und welchen Anteil das Studium und insbesondere das Philosophie-Studium daran hatte.

Ist schon fraglich, ob die Absolvent(inn)en diese Frage selbst beantworten können, so ist es um so fraglicher, ob eine quantitative Fragebogenstudie darauf eine Antwort liefern kann. Sie kann keine Ursache-Wirkungs-Beziehung beweisen, kann aber Hinweise liefern. Diese Hinweise ergeben sich aus den Antworten auf folgende Fragen :

- Ausbildung und/ oder Studium vor dem Philosophie-Studium
- Studium nach dem Philosophie-Studium
- Promotion nach dem Philosophie-Studium
- Erlangte Zusatzqualifikationen innerhalb oder außerhalb der Universität
- Gründe des jetzigen Arbeitgebers für die Einstellung des Absolventen
- Auf welche Weise wurde die erste Erwerbstätigkeit gefunden
- Kompetenzniveau bei Studienabschluss im Abgleich mit dem erforderlichen Niveau bei der aktuellen Tätigkeit

Im Folgenden werde ich darauf verzichten, einzelne Datensätze zu nennen.

### ***Ausbildung vor dem Philosophie-Studium (A12)***

Von den 160 Erwerbstätigen gaben 44 Personen an, vorher eine Ausbildung absolviert zu haben; 42 Personen benannten ihre Ausbildung und 38 Personen machten Angaben zur derzeitigen Erwerbstätigkeit.

19 Personen arbeiten in dem vorherigen Bereich. **Nur bei zwei Personen** kann ich eine Weiterentwicklung sehen, die mit dem Philosophie-Studium zusammen hängen könnte : Klinikseelsorgerin und wiss. Mitarbeiter im Bereich Medizinethik. Bei der Klinikseelsorgerin dürfte mindestens genauso wichtig gewesen sein, dass sie vorher Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit studiert hatte.

Von den übrigen 19 Personen, die nicht im Bereich ihrer vorherigen Ausbildung arbeiten, ist **bei fünf Personen** ein (möglicher) Zusammenhang zwischen Philosophie-Studium und aktueller Tätigkeit zu erkennen: Philosophische Praktikerin und Personalberaterin, Freiberufliche als Projekt- und Kulturmanagerin, Koordinator einer Einrichtung zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements, Trauerredner, Trainer und freier Mitarbeiter in einer Hausverwaltung parallel freiberuflich in eigener philosophischer Praxis.

### **Studium vor dem Philosophie-Studium (A13)**

Bei 9 von 15 Personen<sup>327</sup> der 160 Erwerbstätigen gibt es einen deutlichen Zusammenhang zur aktuellen Erwerbstätigkeit und dem Erststudium. Bei den übrigen 6 Personen sehe ich keinen Zusammenhang zwischen der aktuellen Tätigkeit und dem Erststudium.

### **Studium nach dem Philosophie-Studium (A16)**

Von denjenigen, die ein Zweitstudium beendet haben, hat ein hoher Anteil eine Dissertation begonnen oder bereits beendet. 8 von 30 Personen, die ein weiteres Studium beendet haben, sind bereits Doktor, und weitere 12 Personen haben mit einer Dissertation begonnen. Eine Person hat leider keine Angabe zur Erwerbstätigkeit gemacht. Bei jeder der 9 übrigen Personen, die weder eine Promotion begonnen noch beendet haben, gibt es einen engen Bezug zwischen Zweitstudium und Erwerbstätigkeit. **Nur bei einer Referendarin** (Lehramt Oberstufe Philosophie + Religion) ist ein direkter Zusammenhang zum Philosophie-Studium erkennbar.

Desweiteren gibt es 23 nichtpromovierte Personen, die ein Studium begonnen haben, wovon 10 Personen sich in einem Promotionsstudium befinden. Vier Personen machten leider keine Angabe zur Erwerbstätigkeit. Von den übrigen 9 Personen ist bei drei Personen ein direkter Zusammenhang zwischen begonnenem Zweitstudium und der Erwerbstätigkeit erkennbar; bei den verbleibenden sechs Personen nicht.

### **Promotion nach dem Philosophie-Studium (A17)**

Die nähere Betrachtung der 19 bzw. 18 Promovierten (eine Person machte keine Angabe zum Promotionsfach) ergibt lediglich 10 Doktoren der Philosophie<sup>328</sup> und 8 Doktoren in Neuere Deutsche Literatur, Katholische Theologie, Sozialethik, Medizin, Slavistik und dreimal Humanmedizin.

Bei 7 der 19 Doktoren, die an der Hochschule tätig sind und den 4 Doktoren im Krankenhaus darf ein ursächlicher Zusammenhang zwischen Promotion und Erwerbstätigkeit unterstellt werden. Von den übrigen acht Personen ist bei 5 Doktoren ein enger Zusammenhang zur Tätigkeit erkennbar :

- Neuere Deutsche Literatur ► DAAD-Lektor in Polen
- Katholische Theologie ► Referentin für Theologie
- Erwachsenenpädagogik / Philosophie ► Pädagogischer Leiter
- Sozialethik ► Geschäftsführerin Forschungsinstitut (vorher Stipendiatin in einem Zentrum für Technik [Nachhaltigkeit])
- Statistik / Philosophie ► Unternehmensberater

---

<sup>327</sup> Sechs Personen wiederholten hier ihre Angabe von A12.

<sup>328</sup> Eine Person gab als Promotionsfach „Statistik/ Philosophie“ an, eine weitere „Erwachsenenpädagogik/ Philosophie“ und eine dritte Person promovierte zusätzlich noch als „Dr. med.“.

Bei zwei Doktoren wird wahrscheinlich ein Zusammenhang bestehen :

- Humanmedizin ► Gründer eines Internet-Startups (vorher Arzt im Praktikum; wird vermutlich ein medizinisches Internet-Startup gegründet haben)
- Philosophie/ Ethik ► Unternehmensberater

Ein Doktor der Philosophie ist fachfremd tätig : die erste Tätigkeit war im Personalbereich und nun ist er Schuldner- und Insolvenzberater.

Von 47 Promovierenden arbeiten 29 Personen an einer Philosophie-Promotion. Weitere 7 Personen promovieren an einer philosophischen Schnittstelle : Philosophische Anthropologie, Ästhetik, Philosophische Theologie, Medizinethik, Musikphilosophie, 2x Wirtschaftsethik. 10 Personen promovieren in einem Bereich, der die Schnittmenge nicht klar erkennen lässt : Geschichte, Rechtswissenschaften, Soziologie, (Theoretische) Informatik, Theologie, Katholische Theologie, Medizinteorie, Neurobiologie, Erwachsenenpädagogik, Epidemiologie. Eine Person machte keine Angabe zum Promotionsfach.

Für die Betrachtung der Erwerbstätigkeit der 47 müssen wir uns auf 41 Personen beschränken – eine Person machte weder zum Promotionsfach noch zur Erwerbstätigkeit eine Angabe und bei fünf weiteren Personen fehlt die Angabe zur Erwerbstätigkeit. Bei 16 Personen ist ein enger Zusammenhang zwischen Promotionsfach/-thema und Erwerbstätigkeit erkennbar, bei 5 Personen ist er naheliegend und bei den restlichen 20 Personen besteht ein loser bis gar kein Zusammenhang.

### ***Erlangte Zusatzqualifikationen innerhalb und außerhalb der Uni (A7)***

Die am häufigsten erworbenen Zusatzqualifikationen waren bei Mehrfachnennung (gerundete Prozentwerte bei 160 Erwerbstätigen) :

- 51%** verschiedene Fachkenntnisse aus abgebrochenen/ zusätzlich studierten Fächern
- 44%** Fremdsprachenkurse
- 41%** Softwareanwendung (z. B. Word, Excel, Photoshop, SPSS, etc.)
- 39%** wissenschaftliche Hilfstätigkeiten (Tutor, stud. Hilfskraft)
- 32%** didakt./ päd. Erfahrung (Lehrpraxis, Gruppenleitung)
- 29%** Kurse zur Schulung von Rhetorik/ Präsentationsfähigkeiten
- 21%** politische Aktivitäten im Studium und außerhalb des Studiums
- 17%** betreuende und pflegerische Erfahrung/ Jobs
- 14%** Veranstaltungen zum Übergang in den Beruf (z. B. Bewerbungstraining, Berufsfelderkundung)
- 13%** Veranstaltungen zum Erwerb von Wirtschaftskenntnissen
- 13%** Fortbildung in Didaktik
- 11%** Softwareprogrammierung
- 9%** Film-/ Foto-Praxis und -Kurse
- 7%** Veranstaltungen zur beruflichen Selbständigkeit/ Existenzgründung
- 6%** übersetzen und dolmetschen

**4%** Veranstaltungen zum Erwerb von juristischen Kenntnissen  
**28%** Ich habe andere Zusatzqualifikationen erworben:

Berufliche Tätigkeit vor oder neben dem Studium  
6x wurde Praktikum genannt (2x Werbeagenturen, Personalentwicklung, Journalismus, ohne Nennung des Tätigkeitsbereiches, in den Job-Branchen, die mich interessiert haben, 3 Praktika in Unternehmen und öffentlichen Institutionen)  
2x Kenntnisse in Personalentwicklung/ Personalwesen  
3x Jurastudium, (1x mit Staatsexamen)  
Zusatzstudiengang „Medizinische Ethik“  
Medizinstudium  
Studium der Humanmedizin  
Biologiestudium  
Auslandsstudium, soziale Kenntnisse, Leitung einer Bar  
Psychologische Ausbildung  
Logotherapeutische Zusatzausbildung  
Ausbildung zum Coach  
Dipl. Graphologin  
Erwachsenenbildung  
vorher Ausbildung zum Industriekaufmann, währenddessen Gruppenleiter und Vorstand in der verbandlichen Jugendarbeit, anspruchsvolle Nebenjobs  
Verbale Fähigkeiten wie Erläutern, Kritisieren, Diskutieren  
Tutorin in Soziologie  
Therapeutische Arbeit, Moderation  
Theaterregie  
Selbstmotivation und Autodidaktik  
Redaktionelles Praktikum, Arbeit als freie Redakteurin  
Journalistische Übung (Radio)  
Ich arbeitete im Lokaljournalismus, in der KHG und der Bahnhofsmission  
Marketing-/PR-Wissen, Referent, Trainer, journalistische Erfahrung, Projektmanagement  
Latinum  
Kultiviertheit, profunde Eloquenz  
Kompetenzen in der „akademischen Kultur“  
Interdisziplinäre/ Interkulturelle Fähigkeiten  
ich habe „nebenbei“ gearbeitet und meine beiden Töchter großgezogen

**Besondere Hinweise:**

Es wurde keine dieser Möglichkeiten angeboten!!  
Anmerkung: Eine wiss. Hochschule ist in meinen Augen für viele dieser Zusatzqualifikationen nicht zuständig. da muss man sich schon selbst drum kümmern.

**6%** Ich habe keine dieser Möglichkeiten genutzt

Ein Zusammenhang dieser Ergebnisse zur Erwerbstätigkeit ist nur bei einer Einzelfallbetrachtung ableitbar – und hier auch nur dann, wenn andere Faktoren mit berücksichtigt werden. Diese Einzelbetrachtung werde ich nicht vornehmen, weil sie bei fehlender qualitativer Telefonbefragung nicht verifiziert werden kann. Bialek/ Sederström befragten bei ihrer Studie zwar per Telefon, doch fragten sie nicht nach Zusatzqualifikationen.

Wir richten nun den Blick auf die Suche nach der Erwerbstätigkeit.

### **Suchstrategien – wie die Erwerbstätigkeit finden ? (B5)**

Bei Bialek/ Sederström zeigten sich Referenzen/ Empfehlungen von Professoren oder früheren Arbeitgebern, Hilfe von Freunden, Bekannten, Verwandten und vorherige Tätigkeiten (Praktikum, Voluntariat, freie Mitarbeit, befristete und unbefristete Tätigkeiten) als wesentliche Steigbügel in den Arbeitsmarkt. Initiativbewerbungen und Stellenausschreibungen spielten nur eine geringe Rolle.

Bei der eigenen Untersuchung waren Stellenausschreibungen am wichtigsten, dicht gefolgt vom Job während des Studiums und den persönlichen Kontakten der Eltern, Verwandten, Freunde oder Bekannten. Ebenfalls bedeutsam war die Initiativbewerbung und sich die Stelle selbst geschaffen zu haben. Schließlich halfen auch Praktika vor und nach dem Studium, berufliche Tätigkeiten vor dem Studium und die Vermittlung durch einen Hochschullehrer.

Bei Sperling findet sich der Hinweis auf die Bedeutung des ersten Eindrucks beim Bewerbungsgespräch, wo der/die Bewerber/in Hintergrundwissen über das Unternehmen/ die Organisation unter Beweis stellt, sich „offen“, „ehrlich“ und „aufgeschlossen“ zeigt und zielorientiert sagen kann, wo sie/er in fünf Jahren stehen will.<sup>329</sup>

Nur – wie ist die Hürde zum Bewerbungsgespräch zu nehmen ?

Die Freiburger Personalerbefragung zu *Qualifikationserwartungen von Arbeitgebern an Bachelor-Absolvent(inn)en* bietet zwar keine Informationen für Philosophen und nur wenige für Geisteswissenschaftler<sup>330</sup>, doch wird auch hier die Bedeutung von Praktika besonders hervorgehoben<sup>331</sup>, dicht gefolgt von Einstiegsprogrammen und einem befristeten Direkteinstieg.<sup>332</sup>

### **Suchstrategien – wo finden ?**

Berufsratgeber für Geisteswissenschaftler der letzten zwanzig Jahre (1988-2007) helfen leider nicht wirklich weiter, wie eine BMBF-Expertise von 2007 zusammenfassend ausdrückt – außerdem hat sich in den letzten 20 Jahren nichts an der wenig erfreulichen Arbeitsmarktsituation für Geisteswissenschaftler/innen geändert (Anhang 9).

Was würde es nützen, wenn alle Geisteswissenschaftler/innen lesen würden, wo es Arbeit gibt und wie man sie bekommt ? Rennen alle oder sehr viele in die gleiche Richtung, wird nur ein Teil dieser Gruppe ein Stück vom Arbeitskuchen erhalten und der andere Teil wird womöglich ein Arbeits-Los in der Wartzone der nächsten BA-Zweigstelle ziehen dürfen.

---

<sup>329</sup> SPERLING (2008: 73)

<sup>330</sup> Es findet sich lediglich der Hinweis für die Interviewfragen zu fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten: „Falls im Interviewverlauf möglich, wurde auch noch nach der Rolle der Geisteswissenschaftler(innen) im Unternehmen gefragt.“ (SPERLING 2008: 29) Die wenigen Angaben im Ergebnisbericht verweisen entweder auf „Geistes-/Sozialwissenschaften“ oder auf „Geistes-, Sprach- und Sozialwissenschaften“.

<sup>331</sup> Die hohe Bedeutung der Praktika unterstrich vor kurzem erneut PALLEMBERG (2009b)

<sup>332</sup> SPERLING (2008: 54)



BERG schließt ihre Analyse der Ratgeberliteratur für Geisteswissenschaftler mit dem Eindruck :

Ratgeber wiederholten nur ein Argument: Beruflicher Erfolg ist machbar. Doch können sie offenbar heute keine Karrierewege mehr anbieten, die verallgemeinerbar wären oder die zur Nachahmung anleiteten.<sup>333</sup>

Das leuchtet ein, denn Philosophen und „Geisteswissenschaftler verfügen über eine Ausbildung, die für keinen bestimmten Beruf qualifiziert.“<sup>334</sup>

Es ist ungeklärt, wie viele Philosoph(inn)en außerhalb der Hochschule und Schule ihre Erwerbstätigkeiten ausüben, *weil* sie Philosophie studiert haben.<sup>335</sup> Angesichts der Tatsache, dass Philosophie für keinen bestimmten Beruf qualifiziert, wäre es wohl auch zuviel erwartet, wenn Philosoph(inn)en *wegen* ihres Studiums eingestellt würden. Dies mag bei einzelnen Absolvent(inn)en der Fall sein, aber es wird niemals für die Gruppe der Philosophie-Absolvent(inn)en gelten können.

### ***Der/ Die selbständige philosophische Praktiker/in***

1981 hat der deutsche Philosoph Gerd Achenbach die weltweit (vermutlich) erste neuzeitliche Praxis für philosophische Beratung eröffnet<sup>336</sup> und ein Jahr später eine Gesellschaft für Philosophische Praxis (GPP) gegründet<sup>337</sup>. Ende der 1980er vergrößerte sich „in der Wirtschaft ... die Nachfrage nach Philosophinnen und Philosophen“<sup>338</sup> und 1997 wurden weltweit über 100 „Philosophische Praxen“ gezählt<sup>339</sup>. Inzwischen sind die philosophischen Berater weltweit vernetzt und konferierten im Jahr 2008 das neunte Mal in Carloforte auf Sardinien.<sup>340</sup> Bei der siebten internationalen Konferenz im Jahr 2004 wurde deutlich, dass „die

---

<sup>333</sup> BERG (2007: 31)

<sup>334</sup> Ebd., S. 28

<sup>335</sup> Beim Lesen des Buches von KLAUSENER hatte ich eher den Eindruck, da haben – von den vier Personen mit direktem Bezug zur Philosophie abgesehen – Menschen erfolgreich einen beruflichen Lebensweg eingeschlagen, den sie auch ohne ein Philosophie-Studium hätten einschlagen können. Es bleibt der Eindruck, dass es weder falsch war, Philosophie studiert zu haben, noch war es wichtig, sondern es war schlicht **unbedeutend** (den Ausdruck verwende ich mit der Neutralität, die ihm innewohnt – auch wenn manch‘ Leser/in damit vielleicht negative Gefühle verbindet).

<sup>336</sup> BERG (1992: 40). Vgl. auch ACHENBACH, Gerd B. (1984): *Philosophische Praxis*, Köln: Verlag für Philosophie Dinter

<sup>337</sup> 1984 folgte eine „Schriftenreihe zur Philosophischen Praxis“ und 1989 die Reihe „Philosophische Praxis“. Vgl. BERG (1992: 30)

<sup>338</sup> BERG (1992: 25), vgl. auch die folgenden zwei Seiten (insgesamt bilden die drei Seiten das Kapitel II.2. „Weiterbildung in der Wirtschaft“)

<sup>339</sup> Vgl. RUSCHMANN, Eckart (2003): *Philosophie und Beratung*, in: FRIESEN, Hans / BERR, Karsten: Dimensionen Praktizierender Philosophie, Die blaue Eule, Essen, S. 63 [Ruschmann verweist dabei auf Michael Zdenka (1997): Konzeptionen und Probleme der Philosophischen Praxis, Köln {Magisterarbeit von 1996}, der inklusiver bereits geschlossener Praxen insgesamt 122 Namen zählte („geordnet nach der Zeit des Entstehens und nach Ländern“ {Ruschmann, S. 68})]

Inzwischen gab es weltweit Kongresse von Philosophischen Praktikern („1994 Vancouver/Kanada, 1996 Leusden/Holland, 1997 New York/USA, 1998 Bergisch-Gladbach/Deutschland, 1999 Oxford/England“ [Ruschmann, S. 63]).

<sup>340</sup> Bis heute gab es insgesamt neun Konferenzen: I (Vancouver 1994), II (Leusden 1996), III (New York 1997), IV (Bensberg 1998), V (Oxford 1999), VI (Oslo 2001), VII (Copenhagen 2004), VIII (Sevilla 2006), IX (Carloforte 2008). Die Webseite zur letzten Konferenz: (2009-09-03): <http://www.carloforte2008.eu/>

philosophische Beratungspraxis ein international bekanntes Phänomen sowohl innerhalb des Bildungswesens, des Sozial- und Gesundheitswesens als auch in der Wirtschaft und im Bereich der Personalentwicklung" ist.<sup>341</sup>

Schließlich gibt es sogar ein dänisch-norwegisches Forschungsprojekt „Philosophische Beratung und praktisches Wissen in der Berufsausbildung“ (Laufzeit 2007-2009)<sup>342</sup> (weiteres siehe ab Seite 192ff).

So allgegenwärtig positiv das klingt, so sehr sind die philosophischen Praktiker mit der Lupe in der eigenen Untersuchung zu suchen. Unter 160 Erwerbstätigen haben lediglich zwei Personen angegeben, Philosophische Praktiker zu sein – und das auch nur in Kombination mit anderen Tätigkeiten :

Eine zum Zeitpunkt der Befragung 43jährige Praktikerin arbeitete auch als Personalberaterin (€ 1001-1500 Einkommen bei 20-35 Wochenstunden und begonnener Promotion) und ein 46jähriger Praktiker arbeitete außerdem als Trainer und als freier Mitarbeiter in einer Hausverwaltung (€ 3001-3500 Einkommen bei 20-35 Wochenstunden und begonnener Promotion).

Angesichts geäußerter Selbstzweifel der Philosophischen Praktiker<sup>343</sup> stellt sich die Frage, ob die philosophische Beratungspraxis ein zukunfts-trächtiges Berufsfeld sein kann – besonders dann, wenn „man allen Ernstes als *Unique Selling Proposition* der Philosophie >>die Produktion von Zweifel<< (Sedmak)“ angibt.<sup>344</sup>

---

<sup>341</sup> HANSEN (2005: 67). Die Konferenz zum Thema *Philosophical Practice - A Question of Bildung ?* wurde gemeinsam von der Forschungseinheit Beratung und Orientierung in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Management und Kunst der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen veranstaltet. HANSEN (2005: 67 Anm. 6)

<sup>342</sup> Auf der dänischen Webseite findet sich folgende Projektbeschreibung:

„The project, which runs from 01.01.07-31.12.09, has as its purpose to examine the dimension of "liberal education" (Bildung) in teacher training - and develop in co-operation with a pilot group of college professors a "education of Bildung" which circles around the creation of "Communities of Wonder" in teacher education and guidance.“

(2009-09-03): <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11172&pureid=193227&puretype=proj&lang=eng&retur=1>

<sup>343</sup> „Bezogen auf die Philosophische Beratung ergibt sich die Besonderheit, dass auch Philosophen selbst teilweise bezweifeln, ob es sinnvoll oder gar notwendig sei, dass philosophische Berater dem vielfältigen Beratungsangebot eine weitere Variante hinzufügen.“ RUSCHMANN (2003: 63)

<sup>344</sup> GUTKNECHT (2005: 205)

### **Ergebniszusammenfassung (inhaltlich)**

(1) Dieser erste Teil hat gezeigt, dass wir mit Sokrates sagen können „Wir wissen, dass wir nichts wissen“. Es wurde gezeigt, dass die verfügbaren Quellen keine Kenntnis der Arbeitslosenquote erzeugen, sondern allenfalls eine Vermutung. Die eigene Studie hat eine Arbeitslosenquote ermittelt, doch wird diese Zahl als zu niedrig angesehen, weil davon auszugehen ist, dass es eine Dunkelziffer von ALG-Empfängern gibt.

(2) Der Anteil der **Nichterwerbspersonen** liegt bei der eigenen Befragung von Absolvent(inn)en des Examensjahrgangs 1997-2006 an vier deutschen Hochschulen bei **rund 8%** (vgl. S. 79).

(3) Außerdem gibt es **Erwerbstätige mit einem Einkommen unter der und am Rande der relativen Armutsgrenze (Geringverdiener mit einem Einkommen bis € 1.000)** in Höhe von rund **21%**. Bei Bialek/ Sederström hat die Gruppe der Geringverdiener mindestens einen Anteil von **32%** (!) (24 Personen mit einem Netto-Einkommen bis € 800). (vgl. Bialek/ Sederström 2006: 25)

(4) Die 160 **Erwerbstätigen (68%)** der eigenen Umfrage mit mindestens 20 Wst. oder mindestens € 1.000 Brutto-Einkommen sind in verschiedene Gruppen aufzuteilen :

29% Selbständige und Halbselbständige

(z. B. mit Honorarvertrag, 'feste freie' Journalisten)

47% / 42% Angestellte bei KMU (nach IfM-/ EU-Definition)

21% / 26% Angestellte bei Großunternehmen (nach IfM-/ EU-Definition)

3% waren nicht zuzuordnen. (vgl. S. 90 + Anm. 322)

(5) Bei den 160 Erwerbstätigen liegt das **durchschnittliche mtl. Brutto-Einkommen** mit Vorbehalt bei rund € 2.910; ohne Promovierende liegt es mit Vorbehalt bei rund € 3.120; bei den 19 Doktoren liegt es bei € 4.000. Zum Vergleich: In Deutschland lag das durchschnittliche Brutto-Monats-einkommen vollzeitbeschäftigter Arbeitnehmer im Produzierenden Gewerbe und im Dienstleistungsbereich im zweiten Quartal 2008 bei € 3.098. Rund 24% (38 Personen) der 160 Erwerbstätigen sind Top-Verdiener mit einem Einkommen ab € 4.000; nur 8 Personen davon sind Doktoren. Der Dokortitel bietet zwar die größte Wahrscheinlichkeit für ein hohes Einkommen, doch zeigt sich, dass rund 80% der Top-Verdiener es auch ohne Doktorhut geschafft haben. Das durchschnittliche Lebensalter der 38 Top-Verdiener deckt sich zum Zeitpunkt der Befragung (35,26 Jahre) mit dem der 122 übrigen mindestens 20 Wst. Erwerbstätigen (35,51 Jahre). Das höhere Einkommen ist also nicht an ein höheres Alter gebunden. (vgl. S. 93)

Bialek/ Sederström erfragten ein Netto-Einkommen, das nicht einfach in ein Brutto-Einkommen umgerechnet werden kann. Die Daten deuten zwar darauf hin, dass das durchschnittliche Brutto-Einkommen bei ihren Befragten niedriger ist, doch ist unklar, woran das liegt. (vgl. S. 88)

(6) Die 160 Erwerbstätigen äußern eine hohe **Zufriedenheit mit ihrer beruflichen Situation** – hier die Verteilung mit gerundeten Prozentwerten einer endpunktbeschrifteten 5er-Skala (1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden) : 23%, 41%, 24%, 8%, 4% (1% keine Angabe). (vgl. S. 91)

(7) Die **Beurteilung der zukünftigen Beschäftigungssicherheit** (27%, 37%, 24%, 9%, 3% (1% keine Angabe)) **und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten** (23%, 37%, 23%, 11%, 4% (2% keine Angabe)) wird ähnlich positiv eingeschätzt (beides endpb. 5er-Skalen [1= sehr gut, 5= sehr schlecht]). Das gleiche lässt sich über die berufliche Verwendung der im Studium erworbenen Fähigkeiten sagen : 19%, 41%, 26%, 8%, 2% (4% keine Angabe) bei einer endpb. 5er-Skala [1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht]. (vgl. S. 92)

(8) Ein **Philosophie-Studium als Ursache für die aktuelle Erwerbstätigkeit** lässt sich nur im Zusammenhang mit einer (Hoch-)Schultätigkeit erkennen. Ein ursächlicher Zusammenhang ist erst nach Beendigung einer Promotion erkennbar. Deutlich sind bei vielen Absolvent(inn)en Zusammenhänge mit einer Ausbildung oder einem Studium vor dem Philosophie-Studium, oder auch einem Studium nach dem Philosophie-Studium erkennbar. (vgl. S. 95-97)

(9) Bei den **Zusatzqualifikationen** wurden von den 160 Erwerbstätigen bei Mehrfachnennungsmöglichkeit mit jeweils 13-14% der Erwerb von Wirtschaftskennnissen, Fortbildung in Didaktik und Veranstaltungen zum Übergang in den Beruf (z. B. Bewerbungstraining, Berufsfelderkundung) und mit nur 7% Veranstaltungen zur beruflichen Selbständigkeit/ Existenzgründung genannt. Allerdings hatten 32% der 160 Erwerbstätigen didakt./ päd. Erfahrung (Lehrpraxis, Gruppenleitung), 44% zusätzliche Fremdsprachenkenntnisse und 41% Zusatzqualifikationen in der Anwendung von Software (z. B. Word, Excel, Photoshop, SPSS, etc.). (vgl. S. 97f)

(10) Erfolgreiche **Suchstrategien** für die Erwerbstätigkeit sind : Stellenausschreibungen, Referenzen/ Empfehlungen von Professoren oder früheren Arbeitgebern, persönliche Kontakte der Eltern, Verwandten, Freunde oder Bekannten und vorherige Tätigkeiten (Praktikum, Voluntariat, freie Mitarbeit, befristete und unbefristete Tätigkeiten), Initiativbewerbung und sich die Stelle selbst schaffen. (vgl. S. 99f)

(11) Eine Expertise des Jahres 2007, die **Berufsratgeberliteratur** für Geisteswissenschaftler/innen der letzten zwei Jahrzehnte untersuchte, schließt mit der ernüchternden Feststellung :

Ratgeber wiederholten nur ein Argument: Beruflicher Erfolg ist machbar. Doch können sie offenbar heute keine Karrierewege mehr anbieten, die verallgemeinerbar wären oder die zur Nachahmung anleiteten.<sup>345</sup>

---

<sup>345</sup> BERG (2007: 31)

### ***Ergebniszusammenfassung (methodisch)***

(A) Eine Absolvent(inn)enstudie ist zur Zeit die einzige Methode, um vertrauenswürdig etwas über die Erwerbstätigkeiten, andere Tätigkeiten und Erwerbslosigkeit von Personen mit Hochschulabschluss Philosophie im 1. Hauptfach aussagen zu können. (vgl. S. 33, 56-61, 84)

(B) Die Berechnung eines Durchschnittseinkommens für die insgesamt 206 erwerbstätigen Philosophie-Absolvent(inn)en ist nicht sinnvoll, weil eine solche Berechnung der unterschiedlichen Teilgruppenstruktur der Absolvent(inn)engruppe nicht gerecht wird (Selbständige, Halbselbständige, Geringverdiener, Angestellte, Promovierte, Top-Verdiener und Langzeitsucher). (vgl. S. 77f, 80ff, 88ff, 94)

(C) Die Ermittlung der Teilgruppen Selbständige, Halbselbständige und Personen unter der oder am Rande der Armutsgrenze erfolgte nur ungenau. Der Fragebogen muss für diese Gruppen nicht nur zur Ermittlung der genauen Zahl sondern auch für inhaltlich bessere Aussagen weiter entwickelt werden. Eine Verbesserung des Fragebogens ist auch wegen hoher nonresponse rates bei einzelnen Fragen geboten (siehe Antwortmatrix im Anhang 2b); sinnvoll wäre, wenn bei fehlenden Antworten, der „weiter“-Button nicht funktionieren würde und die Befragten stattdessen gezeigt bekämen, welche Fragen/Items sie noch beantworten müssen.

(D) Wegen eines hohen nonresponse-Anteiles und auch wegen einer fehlenden Vergleichbarkeit von Absolvent(inn)enstudien untereinander sind Zuordnungen zu Wirtschaftszweigen sinnlos (vgl. S. 94, Anhang 8).

(E) Beim Umgang mit Statistiken ist zu prüfen, wie sich die in der Quelle angegebenen Zahlen zusammen setzen. Entsprechend ist zu prüfen, auf welche Zusammensetzung sich die Sekundärquellen beziehen. (vgl. S. 31 [Zählung der Magister-Absolvent(inn)en], S. 32f [Philosoph(inn)en im Mikrozensus], 58ff [Philosoph(inn)en in der BA-Statistik]).

(F) Die Ableitung von Aussagen über die Gruppen „Magister/ Magistra“ oder „Geisteswissenschaftler/innen“ auf die Teilgruppe „Philosoph(inn)en“ ist nicht zulässig – auch wenn inhaltliche Ähnlichkeiten eine solche Ableitung nahe legen mögen. (vgl. S. 33, 69ff [Magister + GW in den HIS-Studien]).

(G) Aufgrund der guten Beteiligung der erreichbaren Absolvent(inn)en, die sich in Antwortraten zwischen rund 34 und 50 Prozent zeigte (S. 20), darf festgestellt werden, dass Philosoph(inn)en mit dem Medium Internet vertraut sind.

## **Teil 2**

## Anekdotische Verbindungen zur Philosophie

Daß ich nichts anderem gehorche  
als dem Logos, der sich mir in der Untersuchung  
als der beste erweist.

Platon, *Kriton*, 46b

So steht es noch vor dem Vorwort auf der ersten unnummerierten Seite des 1981 erschienenen Werkes *Berufsbildungspolitik* des Wirtschaftspädagogen und berufspädagogischen Curriculumforschers Erich Dauenhauer.

In 2006 heißt es in einem Werk zur betriebswirtschaftlichen Handlungskompetenz, dass erste betriebswirtschaftliche Forschungsarbeit von Thales von Milet (625-545 v. Chr.) überliefert ist. Die Betriebswirtschaftslehre als Lehrfach begann „spätestens mit dem Buch des *Xenophon* ‘Oikonomikos‘, das etwa von 385 bis 370 v. Chr. entstanden sein dürfte. In dieser Schrift gibt *Sokrates von Athen* (469-399) den damaligen Stand der Betriebswirtschaftslehre in Dialogform wieder.“<sup>346</sup> In den Vorlesungen des Aristoteles (384-322 v. Chr.) fanden diese ersten Anfänge ihren Höhepunkt. Damit hat die abendländische Betriebswirtschaftslehre ihren Ursprung in der Philosophie.

Die Betriebswirtschaftslehre des späteren Mittelalters wurde von der christlichen Philosophie geprägt. Diese unternahm, etwa beginnend mit dem 9. Jahrhundert, den Versuch, die festgelegten Glaubenssätze in ein philosophisch-theologisches Wissenschaftssystem zu überführen.

[...]

.... entwickelte Thomas von Aquin die Lehre von der sozialen Gerechtigkeit und des gerechten Lohnes.<sup>347</sup>

Als der italienische Mathematiker und Franziskaner Luca Pacioli (1445-1514) für die sich damals langsam entwickelnde doppelte Buchhaltung 1494 mit seinem *Tractatus XI. particularis de computis et scripturis*<sup>348</sup> die „erste gedruckte Darstellung der [doppelten, G.E.] Buchhaltung“<sup>349</sup> lieferte, verwies er darin auf Philosophen :

Denn wie man weiß, sind hauptsächlich drei Dinge für den notwendig, der mit gebührendem Fleiß Handel treiben will. Das wichtigste davon ist das bare Geld und jede andere Vermögenssubstanz nach dem Spruch des Philosophen: *Unum aliquid necessarium est substantia* [Irgend etwas Vermögen ist notwendig].<sup>350</sup>

---

<sup>346</sup> HOLDERIED (2006: 103)

<sup>347</sup> Ebd., S. 105

<sup>348</sup> Es war die elfte Abhandlung im neunten Abschnitt seines großen Mathematiklehrbuch *Summa de arithmetica geometria proportioni et proportionalita*. „Computis kann Rechnungsarten, aber auch Buchhaltung bedeuten, scripturis Schriftstücke, aber ebenfalls auch Buchhaltung, so daß ich beide sinngemäß mit Buchhaltung übersetze. Pacioli gebraucht überhaupt viel Synonyma.“ Penndorf in PACIOLI ([1494]/<sup>2</sup>1997: 88 Anm. 3)

<sup>349</sup> So Balduin Penndorf im ersten Satz des Vorwortes zu seiner Übersetzung der *Abhandlung über die Buchhaltung* von Luca Pacioli.

<sup>350</sup> PACIOLI ([1494]/<sup>2</sup>1997: 88). Mit „des Philosophen“ ist hier kein bestimmter Philosoph gemeint, sondern es wird auf die Philosophen im allgemeinen verwiesen. Sollte Pacioli doch an einen bestimmten Philosophen gedacht haben, so nennt er ihn nicht. Die beiden anderen für den Handel notwendigen Dinge sind: „Die zweite zum Handel notwendige Sache ist, daß man ein guter Rechner und geschickter Buchhalter sei“<sup>8)</sup>.

Carl Günther Ludovici (1707-1778) verfasste dann zwischen 1742-1756 in fünf Bänden seine *Eröffnete Akademie der Kaufleute oder vollständiges Kaufmannslexikon*.

In der Zeit von Ludovici wurde Betriebswirtschaftslehre an den Universitäten noch im Rahmen der Philosophie gelehrt. Ludovici war seit 1733 ordentlicher Professor der Weltweisheit an der Universität Leipzig. 1761 wurde er außerdem Professor des Aristotelischen Organon.

[...]

Diese Arbeit stellte im Jahre 1756 gleichzeitig den Beginn der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre an deutschen Universitäten dar.<sup>351</sup>

Zwanzig Jahre später, 1776, veröffentlichte der Moralphilosoph Adam Smith die *Untersuchung über die Natur und Ursachen des Wohlstandes der Nationen*, welche den Beginn der neuzeitlichen Volkswirtschaftslehre darstellte.

Mit Adam Smith (1723-1790) und Karl Marx (1818-1883) hat die Philosophie zwei volkswirtschaftliche Vordenker mit großer Wirkkraft zu bieten, deren Niveau möglicherweise erst einmal wieder erreicht werden muss. Der ehemalige Generalbevollmächtigte der Dresdner Bank, Kurt Richebächer<sup>352</sup>, sagte im Jahre 2001 auf einer Pressekonferenz anspielend auf die Geldpolitik von Alan Greenspan (der ehemalige Chef der amerikanischen Bundesbank) :

Ich bin groß geworden in einer Zeit, als die Volkswirte die Aufgabe hatten, nachzudenken. Sie müssen bedenken: Die alte Generation hatte wenig Statistik zur Verfügung, und schon das zwang zum Denken. Aber besonders unter amerikanischem Einfluß hat die Statistik so sehr um sich gegriffen, ist so überwältigend geworden, daß das Denken vollkommen aufgehört hat. **Das intellektuelle Niveau in der ökonomischen Diskussion ist heute für mich das niedrigste seit 200 Jahren (vor etwas über 200 Jahren erschien Adam Smith mit seinem Wealth of Nations).**

[...]

Wo ist die Prosperität, wenn sie darin besteht, daß die Konsumenten ihre Ausgaben nur steigern können, indem sie ihre Haus beleihen? Das ist doch Schwachsinn. Ökonomisch ist das unglaublich. Wenn Sie sich die Statistik ansehen, dann stellen Sie fest, daß der amerikanische Konsument seit 20 bis 30 Jahren eine rapide steigende Verschuldung auf sein Haus besitzt. Ich habe noch die Generation der Amerikaner gekannt, die stolz darauf waren, wenn die Hypothek abbezahlt war. Heute sind sie stolz darauf, wenn sie sie erhöhen können. Und das steigt und steigt und steigt. Für mich ist das nun beim besten

---

[...] Die dritte und letzte notwendige Sache ist, daß man mit schöner Ordnung alle seine Geschäfte in gebührender Weise einträgt, damit man in aller Kürze von jedem Kenntnis haben kann, sowohl von den Schulden als auch von den Guthaben, denn auf anderes erstreckt sich der Handel nicht.

<sup>8)</sup> [...] Von den Anforderungen an einen guten Buchhalter hat Pacioli keine klare Vorstellung, ihm steht als Mathematiker dabei die Arithmetik an erster Stelle. [...]“ PACIOLI ([1494]/<sup>2</sup>1997: 89)

<sup>351</sup> HOLDERIED (2006: 107); bis die Betriebswirtschaftslehre als eigenständiges Fach akzeptiert wurde, dauerte es noch. Zwar gab es bereits 1715 einen derartigen Vorschlag, den sowohl Unternehmen als auch die Handelslehrer unterstützten, doch wehrten sich die Universitäten. So wurde schließlich 1831 „die öffentliche Handelslehranstalt in Leipzig gegründet, aus der 1898 die Handelshochschule Leipzig entstand.“ Nachdem rasch in anderen Städten Handelshochschulen gegründet wurden, entstanden schließlich zögerlich auch an den deutschen Universitäten eigenständige BWL-Lehrstühle. Vgl. ebd., S. 109

<sup>352</sup> Er wurde 1964 zum Generalbevollmächtigten ernannt und war bis 1981 für die Dresdner Bank tätig.



Willen kein Zeichen von Wohlstand. Es ist das Gegenteil. Greenspan ist im Kongreß gefragt worden: "Sagen Sie mal, ist das nicht problematisch, steigende Häuserpreise, steigende Hypotheken?" Und da sagt Greenspan: "Och, solange die Häuserpreise weitersteigen, steigt ja auch die Equity, das Eigenkapital." Der fand gar nichts dabei. Man muß sich das vorstellen: Die Häuserpreise erlauben steigenden Konsumkredit, und das wiederum soll die Konjunktur retten. (eigene Hervorhebung) <sup>353</sup>

Alan Greenspan ist Mitverursacher der aktuellen Finanzkrise. <sup>354</sup>

Der Managementvordenker Henry Mintzberg äußerte sich sehr kritisch gegenüber MBA <sup>355</sup>-Ausbildungen und zitierte aus einem Financial Times Artikel einen Dekan der University of Toronto, der sagte,

sein früherer Arbeitgeber, eine bekannte Unternehmensberatung, habe »sich offiziell von der Vorstellung verabschiedet, Absolventen der Harvard Business School oder der Stanford University seien in der Lage, betriebswirtschaftliche Aufgabenstellungen auch nur ein Fünkchen ganzheitlicher zu durchdenken als Philosophiestudenten in Swarthmore, Amherst oder Williams.« <sup>356</sup>

Klingt dies weniger nach einem Kompliment für Philosoph(inn)en als eher nach einem Rüffel für die angebliche Elite, so zitierte Mintzberg in dem Kapitel „An Betriebswirtschaft interessiert? – Studieren Sie Philosophie“ <sup>357</sup> löblich aus einem Zeitungsartikel (1990) des Philosophie-Professors Thomas Hurka. Beim berüchtigten GMAT <sup>358</sup> hatten 1985 nicht die BWL-Studenten die höchsten Punktzahlen, sondern „Mathematikstudenten, gefolgt von Studenten der Philosophie und der Ingenieurwissenschaften.“ <sup>359</sup> Der Soziologe Michael Useem stellte laut Hurka 1989 fest, dass Absolvent(inn)en der freien Künste zwar am Beginn tiefer in der Unternehmenshierarchie einstiegen, sich aber schneller hocharbeiteten und bezog sich dabei auf Befragungen bei Firmen wie AT&T und IBM. <sup>360</sup> Und

---

<sup>353</sup> RICHEBÄCHER (2001)

<sup>354</sup> Vgl. OTTE (<sup>6</sup>2006: 124-155)

<sup>355</sup> MBA = Master of Business Administration

<sup>356</sup> MINTZBERG (2005: 47); er zitierte aus der Financial Times vom 11.9.2000

<sup>357</sup> MINTZBERG (2005: 321ff)

<sup>358</sup> GMAT = Graduate Management Admission Test

<sup>359</sup> „A 1985 study for the U.S. Department of Education compared tests of students from different disciplines, with surprising results.“ HURKA (1990)

<sup>360</sup> Leider geht aus Hurkas Artikel nicht hervor, auf welche Seitenangaben er sich bei Useem bezog. Hinsichtlich AT&T nennt Hurka **falsche Zahlen**. Zu IBM habe ich bei Useem keine Aussagen gefunden; stattdessen äußerte er sich zu einer Befragung der Illinois Bell Telephone Company (IBT) aus dem Jahr 1984. Dort wurde der „educational background“ von mehr als 7.000 Managern untersucht und auf sieben übliche Managementebenen verteilt. Die Manager dieser Ebenen hatten eine durchschnittliche Betriebszugehörigkeit zwischen 19 bis 27 Jahren - 95% davon verteilten sich auf die ersten beiden Ebenen und lediglich 10 Personen befanden sich auf den beiden obersten in der Ergebnisdarstellung zusammengefassten Managementebenen. Bei diesen 10 Personen war zwar ein auffällig hoher Anteil von 60% mit Abschlüssen in liberal arts festzustellen, doch ist „liberal arts“ ein weitgefaster Begriff, der „humanities, social sciences, or natural sciences“ enthalten kann (so war er für Useems eigene Untersuchung definiert; wie er bei der IBT-Umfrage definiert war, ist unklar).

Bei Hurka heißt es: „An AT&T study showed that, after 20 years with the company, 43 per cent of liberal-arts graduates had reached upper-middle management, compared with 32 per cent of engineers.“ Bei Useem steht als Ergebnis nach 20 Jahren: „... while 21% of the engineering graduates and 32% of the business graduates had reached at least the top levels of middle management, 45% of the humanities and social-science majors had done so.“ Useem bezieht sich für diese Zahlen korrekt auf eine Studie von Ann Howard. Bei Howard finden wir noch ergänzend : „... and 14% of the math and science majors.“

bei Mintzberg hieß es über die Brücke Hurka – Useem :

Wie erklärt sich der Erfolg der Studenten der freien Künste ? ... Eine Untersuchung der Ergebnisse von Einstellungstests zeigt, dass jene Absolventen am besten abschneiden, die ein Hauptfach wählen, das sich durch formales Denken, strukturelle Beziehungen, abstrakte Modelle, Symbolsprache und deduktive Beweisführung auszeichnet. Je abstrakter ein Thema, desto eher fördert es die **Fähigkeit zu logischem Denken** und zu **stringenter Argumentation**; und je besser diese Fähigkeiten entwickelt sind, desto überzeugender wird der Betreffende auf einem beliebigen anwendungsbezogenen Feld bestehen.

Dieser Befund stimmt mit den Erhebungen aus der Geschäftswelt überein. Wie die Unternehmen berichten, spielen zwar technische Kompetenzen in unteren Führungspositionen die Hauptrolle, doch ihre Bedeutung nimmt in den mittleren und oberen Führungspositionen ab: Hier sind insbesondere **Kommunikations- und Argumentationsstärke** sowie die **Fähigkeit zur Problemformulierung** gefragt. (eigene Hervorhebung)<sup>361</sup>

Der Pädagoge Franz Emanuel Weinert verwies im Zusammenhang mit der Vermittlung von sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ auf eine einfache Aussage, die „von Philosophen und Pädagogen seit Jahrhunderten gepredigt“ wird :

Zu lernen, was man in vielen unterschiedlichen Situationen nutzen kann, ist in der Regel wirksamer als ein Wissen zu erwerben, das mit einer einzigen Klasse von Anwendungssituationen verlötet ist.<sup>362</sup>

In diesem Teil 2 werden die Begriffe „Fähigkeit“ und „Kompetenz“ gleichgesetzt<sup>363</sup>; von beiden wird der Begriff „Qualifikation“ abgegrenzt. „Qualifikation“ wird hierbei als ein Papier verstanden, welches von autorisierter Stelle ausgestellt eine bestimmte „Qualifikation“ bescheinigt.<sup>364</sup> Der dritte Teil geht im Zusammenhang mit der Kompetenz-Diskussion auf diese Begriffe erneut ein.

---

HURKA (1990), USEEM (1989: 95f), HOWARD (1986: 540)

Wie eingeschränkt übertragbar die von Hurka angeführten Aussagen sind, zeigt sich bei einem genaueren Blick auf die Sample der AT&T-Befragungen. Es werden dort keine Zahlen der beteiligten Philosoph(inn)en genannt, sondern lediglich 15 Humanities-Graduates von insgesamt 274 Graduates des Jahres 1956 und 15 Humanities-Graduates von insgesamt 343 Graduates des Jahres 1977 (Seite 541; an anderen Stellen sind es 344 Personen (531) und 340 Personen (537)). „Humanities“ setzen sich zusammen aus: english, art, languages, philosophy. Wären diese vier Gruppen gleichmäßig verteilt, würde das 7 oder 8 Philosophy-Graduates von insgesamt 617 Graduates der Absolventenjahrgänge 1956 und 1977 ergeben. Vgl. HOWARD (1986: 531f, 537, 539, 541)

<sup>361</sup> MINTZBERG (2005: 322); zitiert wird HURKA (1990), der wiederum USEEM (1989) zitiert.

<sup>362</sup> WEINERT (1998: 37). Das Zitat wird dadurch bedeutungsvoller, dass es im Abschnitt „7. Vermittlungsmodelle für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen“ eines Artikels mit dem Titel *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen* steht.

<sup>363</sup> Vgl. NÄGELI (2003: 6); „Kompetenz“ meint laut Duden (2001) „Fähigkeit“ (vgl. KLIEME et al. 2007: 5).

<sup>364</sup> Das entspricht der Begriffsbestimmung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 23.04.2008 (Amtsblatt der EU, C 111/4) :

„»Qualifikation« das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“  
Siehe desweiteren die Zitate auf den Seiten 146f und 161.

## **Welche Qualifikationen oder Fähigkeiten (Kompetenzen) wurden in Studien- und Prüfungsordnungen genannt ?**

Studien- und Prüfungsordnungen hatten eine bundeshoheitliche Vorgabe durch das deutsche Hochschulrahmengesetz (HRG). 1976 hieß es im ersten deutschen Hochschulrahmengesetz (am 1.10.2008 wurde das HRG außer Kraft gesetzt) :

### **§ 2**

#### **Aufgaben**

(1) Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.

### **§ 7**

#### **Ziel des Studiums**

Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.

### **§ 11**

#### **Studienordnungen**

(1) [...] Die Studienordnung regelt auf der Grundlage der Prüfungsordnung und unter Berücksichtigung der fachlichen und hochschuldidaktischen Entwicklung und der Anforderungen der beruflichen Praxis Inhalt und Aufbau des Studiums, gegebenenfalls einschließlich einer in den Studiengang eingeordneten berufspraktischen Tätigkeit. [...]

### **§ 14**

#### **Studienberatung**

(1) [...] Die Hochschule soll bei der Studienberatung insbesondere mit den für die Berufsberatung und den für die staatlichen Prüfungen zuständigen Stellen zusammenwirken.<sup>365</sup>

Desweiteren finden sich in § 8 (1) [Studienreform], § 9 (2, 3, 4) [Studienreformkommission], § 10 (1, 2, 4) [Studiengänge] Hinweise, die auf spätere berufliche Tätigkeit gerichtet sind. Insbesondere § 14 (1) machte deutlich, dass berufliche Tätigkeit als außeruniversitäre Tätigkeit zu verstehen ist, denn es macht keinen Sinn mit der Berufsberatung zusammen zu arbeiten, wenn es nur um den Arbeitsmarkt Universität geht.

---

<sup>365</sup> Hochschulrahmengesetz vom 26.01.1976

Angehts dieser klaren Worte sollte erwartet werden dürfen, dass sich in Studien- und Prüfungsordnungen von philosophischen Instituten ähnliche Aussagen finden lassen. Da aber ein Studium der Philosophie auf keinen bestimmten Beruf oder ein bestimmtes „Tätigkeitsfeld“ hinführt oder abzielt, ergibt sich ein Problem.

Für die vier Hochschulen der eigenen Befragung (Frankfurt, Hamburg, München HfPh<sup>366</sup>, München LMU<sup>367</sup>) und für die von Bialek/ Sederström betrachtete Hochschule (Humboldt Uni Berlin) wurden die in Studien- und Prüfungsordnungen für Philosophie genannten Qualifikationen, Fähigkeiten oder Kompetenzen erfasst. Die Hochschulen werden dabei nicht verglichen, die Ergebnisse werden stattdessen zusammenfassend dargestellt. Die Quellen sind im Anhang 10 aufgeführt.

Die Studien- und Prüfungsordnungen sind vor allem durch die Beschreibung organisatorischer und formeller Regeln und Hinweise gekennzeichnet. An vielen Stellen wird etwas zu philosophischen Kenntnissen und Fähigkeiten gesagt, die im Folgenden aber nur dann von Interesse sind, sofern sie über die Philosophie hinaus gehen. **Im Weiteren** wird also das thematisiert, was eher in den **Bereich fachübergreifender Fähigkeiten** fällt. Die allgemeinste Formulierung dieser Art ist der Verweis auf den Erwerb einer vertieften wissenschaftlich-methodischen Qualifikation, oder die Forderung, in methodisch klarer Darstellung ein selbständig begründetes Urteil über ein Problem der Philosophie darlegen zu können (wobei das Fächerübergreifende hier bei „selbständig begründetes Urteil“ liegt).

In einer Studienordnung wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Denkansätze, Theorien und Systeme zu interpretieren und nach rationalen Kriterien zu beurteilen sind und sich diese Fähigkeit außerhalb des Elfenbeinturmes der eigenen Geschichte im Umgang mit aktuellen Überzeugungen und Wissenschaftsmeinungen zu bewähren hat.

In einer Magisterprüfungsordnung wird die Darlegung eines „Überblick über Probleme der Interdisziplinarität“ verlangt – ein Passus, der in einer späteren Fassung dieser Magisterprüfungsordnung verschwindet. Bei einer anderen Hochschule hingegen ist interdisziplinäres Denken sehr wichtig.

In den Studien- und Prüfungsordnungen werden folgende **fächerübergreifende** Fähigkeiten/ Kompetenzen als **Lernziele** genannt :

1. **Selbständig methodisch klar denken und urteilen**
2. **Selbständig** historische und sachliche Zusammenhänge durch **wissenschaftliche Arbeit** aufklären
3. Denkansätze, Theorien, Systeme, aktuelle Überzeugungen und Wissenschaftsmeinungen **beurteilen** können
4. **Interdisziplinäres** Denken
5. **weiterführende Lösungsmöglichkeiten erkunden**
6. Die Schlüssigkeit komplexer Argumentation **beurteilen** können

---

<sup>366</sup> Hochschule für Philosophie

<sup>367</sup> Ludwig-Maximilians-Universität

7. Die **Fähigkeit**, anderen **den Wert** wissenschaftlicher Methoden und die Bedeutung wissenschaftlicher Ergebnisse **klar zu machen**
8. Die **Ergebnisse** seiner Arbeit **angemessen darstellen** und im jeweiligen Kontext mit guten Gründen **vertreten** können, wobei neben der **schriftlichen** Formulierung die **mündliche** Präsentation besondere Beachtung erfordert
9. Philosophie als Tätigkeit der **Selbstreflexion** und Medium der **Selbsterkenntnis**
10. **Entfaltung von analytischen und argumentativen Fähigkeiten, die sowohl in der Wissenschaft als auch im Berufsleben von unmittelbarer Relevanz sind.**

Die Studien- und Prüfungsordnungen der einzelnen Hochschulen wiesen deutliche Unterschiede in Kürze und Länge der Beschäftigung mit den durch das Studium zu vermittelnden Fähigkeiten auf.

In einer Studienordnung hieß es zusätzlich :

Eine zentrale Aufgabe philosophischer Lehre ist die **Unterweisung in Theorie und Technik vernünftigen Argumentierens** über strittige Tatsachenbehauptungen und Zielvorstellungen.

[...]

Das Studium der Philosophie hat demnach zunächst die **Grundlagen** des Erkennens, Argumentierens und Handelns zum Gegenstand. (eig. Hervorh.)<sup>368</sup>

In den Studienordnungen habe ich bei den Abschnitten zur Studien(fach)-beratung keinen Hinweis auf berufliche Beratung gefunden. Die Studien(fach)beratungen waren auf Fragen ausgerichtet, die mit dem Studienablauf und der Organisation des Studiums zusammenhängen.

Das ist nicht verwunderlich, denn eine grobe Sichtung von Studienordnungen deutscher Philosophischer Seminare im Jahr 1980 zeigte „kaum eine Ausrichtung der Studienordnungen und –pläne auf die verschiedenen Zielgruppen und ihre zukünftigen Berufsfelder, besonders des Lehrerstudiums (...).“<sup>369</sup>

Dieser Mangel zeigte sich vermutlich nicht nur bei den Philosophischen Seminaren, denn Teichler stellte fächerübergreifend 1981 fest :

Die Beratungs- und Vermittlungsangebote werden aber gewöhnlich als unzureichend kritisiert. Nach Angaben der BLK beschäftigen die Hochschulen im Jahre 1975 einen Studienberater je 1.500 Studenten, während die BLK eine Relation von 500:1 für erforderlich hielt und als Zielwert für 1985 angab. Bei den Arbeitsämtern stand 1976 je 5.000 Studenten ein Berufsberater zur Verfügung, ohne daß größere Veränderungen auf absehbare Zeit beabsichtigt waren (...).<sup>370</sup>

---

<sup>368</sup> Eine der in Anhang 10 genannten Studienordnungen.

<sup>369</sup> DETEL et al. (1980: 178). Vgl. KAMLAH (1980) zum Lehrerberuf.

<sup>370</sup> TEICHLER (1981: 97). Teichler bezog sich dabei auf die Quelle:

Faulstich-Wieland, H./ Köhler, G./ Müller-Kohlenberg, L. (1976): *Beratung und Bildungswissen: Aufklärung oder Anpassung ?* in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): *Hinter den Barrikaden: Zur Verteidigung der Bildungsreform*, Frankfurt: Aspekte, S. 195-210

Der langjährige BA-Mitarbeiter Klausener (dort u. a. tätig als Vermittler für Geistes- und Sozialwissenschaftler in Frankfurt und Berater im Hochschulteam in Darmstadt) wies 2004 im Vorwort seines Buches *Berufe für Philosophen* ebenfalls darauf hin, dass dieser Verantwortung nur selten nachgegangen worden ist :

Die Hochschulen regen zu Überlegungen über die Verwertbarkeit des von ihnen vermittelten Wissens nur selten an.<sup>371</sup>

### **„Mit Kant und Kafka in die Wirtschaft“**

Der im Jahr 1985 an der LMU München gegründete gemeinnützige Verein „Student und Arbeitsmarkt“ startete mit Arbeitgebervertretern und Mitarbeitern des Arbeitsamtes die Initiative *Mit Kant und Kafka in die Wirtschaft*. Es erschien rund<sup>372</sup> fünf Jahre später eine gleichnamige Broschüre mit dem Untertitel „Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften: Arbeitskräfte von morgen – Arbeitskräfte mit Schlüsselqualifikationen“; die Broschüre sollte die Arbeitgeber über „Fähigkeitsprofile“ der Absolvent(inn)en verschiedener Fächer aufklären. Eines von 29 Fächern, die ihr Fähigkeitsprofil auf einer Seite vorstellten war die Philosophie<sup>373</sup> :

#### **Studieninhalte:**

Studium philosophischer Texte und ihrer aktuellen Bedeutung; Reflexion als Voraussetzung unseres Wirklichkeitsverständnisses: Klärung von Begriffen wie: „Wahrheit“, „Wissenschaft“, „Rationalität“, „Recht“, „Staat“, „Gesellschaft“, „Technik“, „Kunst“ etc. Vermittelt werden ferner Grundkenntnisse in der modernen Logik und Wissenschaftstheorie. Kenntnis fremder Sprachen (Latein, Englisch, Französisch, z. T. auch Neugriechisch und Italienisch) ist eine wichtige Voraussetzung.

#### **Schlüsselqualifikationen:**

- Absolventinnen und Absolventen der Philosophie besitzen Reflexionsfähigkeit, d. h. sie können die Grundlagen, latenten Voraussetzungen und Konsequenzen von Gedanken sowie ihrer Kritik erkennen.
- Sie haben in besonderem Maße selbstbestimmt studiert und können deshalb eigenorganisiert und verantwortlich arbeiten; sie sind ausdauernd bei Tätigkeiten, deren Ausgang ungewiß ist; sie können Enttäuschungen und sonstige Irritationen produktiv verarbeiten.
- Sie können abstrakt denken und sind zu hoher Präzision und logisch fundierter Argumentation fähig.
- Sie sind an Sorgfalt beim Lesen und Interpretieren von Texten gewöhnt.
- Der besondere Stellenwert der Seminarveranstaltungen fördert den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten; dies erleichtert den Umgang mit Menschen, deren Meinung von der eigenen abweicht. In Arbeitsgruppen wird kooperatives Arbeiten und Lernen eingeübt.

---

<sup>371</sup> KLAUSENER (2004: 8)

<sup>372</sup> Das genaue Ersterscheinungsjahr der Erstauflage konnte ich nicht feststellen – sowohl bei den Bibliotheken als auch bei der Initiative ist kein Exemplar mehr vorhanden. Die zweite Auflage erschien 1991.

<sup>373</sup> Die Inhalte zur Philosophie wurden von Alfons Reckermann verfasst.

- Die Beschäftigung mit der analytischen Philosophie, die in München großen Stellenwert hat, eröffnet den Zugang zur angelsächsischen Kultur und ihrem Denken.<sup>374</sup>

Verbindungen zwischen den auf den Seiten 111f genannten Lernzielen der Studien- und Prüfungsordnungen und den hier genannten Schlüsselqualifikationen sind deutlich erkennbar.

Die Kompetenzfragen des eigenen Fragebogens orientierten sich nicht an den genannten Lernzielen und Schlüsselqualifikationen, sondern an den von Rösch ermittelten Kompetenzen (S. 16f) und den Fragebögen anderer Absolvent(inn)enstudien.<sup>375</sup>

---

<sup>374</sup> STUDENT UND ARBEITSMARKT (31993: 40)

<sup>375</sup> **Methodisch sauber wäre es gewesen**, wenn ich zur Fragebogenkonzeption vorher die Hochschullehrer/innen der Philosophie zu ihren Lernzielen interviewt hätte. Für den Fragebogen wären dann daraus Fragen abzuleiten, die überprüfen, ob die Kompetenz-Lernziele von den Absolvent(inn)en erreicht wurden. Für die Auswertung wäre zu berücksichtigen, welche Antwortenden von welcher Hochschule sind, um dann hochschulbezogen zu überprüfen, welche Lernziele erreicht wurden. Da ich die Hochschullehrer/innen-Interviews nicht durchgeführt und mir die Studien- und Prüfungsordnungen erst nach der Online-Befragung der Absolvent(inn)en besorgt habe, **beging ich für die Fragebogenkonzeption einen methodischen Fehler**.

**Im Nachhinein** stellt sich dieser Fehler als **unbedeutend** dar, da die Ausschöpfungsquoten bei drei Hochschulen nur akzeptabel sind (20-22%) und nur bei einer Hochschule als gut zu bezeichnen ist (rund 47%) – mit dieser Grundlage kann kein seriöser Vergleich angestellt werden. Außerdem will ich keinen Vergleich, der zu einem Ranking werden kann.

Ich entschied, den von Rösch entwickelten Fragebogen als Grundlage für den K-Teil des eigenen Fragebogens zu betrachten. Die von Rösch ermittelten Fähigkeiten stellen eine Grundlage dar, mit der alle Philosophie-Studierenden in die Universität eintreten und die dort im besten Falle weiterentwickelt werden. Am Ende des Studiums sind diese Fähigkeiten im Idealfall von den Studierenden erworbene Schlüsselfähigkeiten, die zugleich berufsbefähigend sind. Die Antworten auf die von Rösch abgeleiteten K-Fragen geben interessante Hinweise sowohl für die universitäre Philosophie-Lehre als auch für eine mögliche Berufsbefähigung. **Mein Fazit ist:** Die universitäre Lehre lässt das Potential, welches in der Philosophie steckt, zu einem wesentlichen Teil ungenutzt, weil die Philosophie-Lehre ein kognitives Selbstverständnis hat. Der emotionale Teil ist verkümmert. Die Philosophische Hochschullehre hat nicht erkannt, dass Weisheit sich aus einem entwickelten Herzen **und** aus einem entwickelten Verstand speist. Worauf es in der Zukunft ankommt, ist also, didaktische Konzepte zu entwickeln oder bereits entwickelte Konzepte umzusetzen, die auch zur Herzensbildung beitragen. Siehe zu den Umfrageergebnissen hinsichtlich der Rösch-Kompetenzen K1-16 die Seiten 125-127.

## **Welche Kompetenzen sind die wichtigsten drei durch das Philosophie-Studium erworbenen Kompetenzen ?**

Die Frage K17 fragte nach den wichtigsten drei Kompetenzen, die durch das Philosophie-Studium erworben worden sind. 28 von 234 Personen (12%) machten hierzu keine Angabe, 7 Personen machten einen Eintrag, 16 Personen zwei und 183 Personen drei Einträge. Insgesamt gab es 588 Einträge und 580 Kompetenznennungen.<sup>376</sup>

Im Folgenden werden zwei Kompetenzblöcke dargestellt. Aufgrund einer von mir unterstellten Nähe zu „Denken im Elfenbeinturm“ und „Eigenverantwortlich mit der Welt in Kontakt sein“ werden die unterschiedlichen Kompetenzen diesen „Kompetenzblöcken“ zugeordnet. Diese Zuordnung ist eine an Descartes angelehnte Einteilung, der allein durch sein Denken seine Existenz bewiesen sah. Diese Zuordnung ist assoziativ und lediglich vorläufig; da sie für den späteren Verlauf dieser Arbeit keines wissenschaftlichen Nachweises bedarf, sei die mit einem Augenzwinkern vorgenommene Zuordnung vorübergehend gestattet.

Eine objektive Rangfolge der Kompetenzen ergibt sich durch die Häufigkeiten nach „Wörtliche Übereinstimmung“. In der Spalte „Sinnverwandte Zuordnung“ werden die genannten Kompetenzen der jeweiligen wortübereinstimmenden Kompetenz zugeordnet.

Unterhalb der Tabellen werden Beispiele für sinnverwandte Zuordnungen genannt. Dabei sind Überschneidungen zu anderen aufgeführten Kompetenzen erkennbar, wodurch die Zusammenfassung zu einem Kompetenzblock verständlich und nachvollziehbar wird.

Die Frage K17 ist als offene Frage gestellt worden. Es wurde dabei geprüft, ob jemand zwei- oder dreimal die gleiche Kompetenz nannte. Es wurden elf Personen gefunden, die zwar keine wörtlichen, aber sinnverwandte Übereinstimmungen bei ihren Kompetenznennungen formulierten.<sup>377</sup> Diese Nennungen wurden so übernommen und gezählt. Selbst wenn jemand dreimal „Analytisches Denken“ genannt hätte, so hat die Person das besonders betonen wollen und es wäre damit gerechtfertigt, dass „Analytisches Denken“ dreimal in die Bewertung eingeht.

---

<sup>376</sup> 8 Einträge konnten nicht als „Kompetenz“-Nennung gewertet werden.

<sup>377</sup> Datensätze [12, 57, 76, 166, 197, 213, 214, 245, 318, 323, 352];

Beispiele: [214] Neugier – Verbindungen entdecken und herstellen, [245] Eigenverantwortung und Selbständigkeit – Das Leben in die Hand nehmen und nicht auf Befehle und Anordnungen warten, [318] Text-/Argumentations-Analysekompetenz – Kommunikations-Analysekompetenz – Argumentationskompetenz, [323] strukturiertes Denken – strukturiertes Einordnen neuer Fakten.



<b>K17 – Erster Kompetenzblock (58,8%) „Denken im Elfenbeinturm“</b>		
<b>Kompetenz</b>	<b>Wörtliche Übereinstimmung</b>	<b>Sinnverwandte Zuordnung</b>
Analytisches Denken	2,9%	11,7% <sup>(a)</sup>
Argumentieren/ Argumentation	2,6%	8,2% <sup>(b)</sup>
Reflexionsfähigkeit/-kompetenz	2,6%	2,0% <sup>(c)</sup>
Selbstreflexion	0,7%	1,2% <sup>(d)</sup>
Textkompetenz/-verständnis	2,1%	5,1% <sup>(e)</sup>
Kritik, kritisches Denken	1,4%	3,6% <sup>(f)</sup>
Orientierungskompetenz/-wissen und Ganzheitliches Denken	0,9%	3,9% <sup>(g)</sup>
Sprachanalyse, Sprachanalytische Kompetenz	0,9%	3,1% <sup>(h)</sup>
Perspektivübernahme	0,9%	2,5% <sup>(i)</sup>
Urteilsfähigkeit	0,3%	1,2% <sup>(j)</sup>
Abstraktionsvermögen	0,2%	1,7% <sup>(k)</sup>
<p>(a) Beispiele: analytisch genau denken, Analysefähigkeiten, Analysieren und Interpretieren schwieriger Texte, analytische Problemdiskussion, analytisches Denken und Erkennen von Zusammenhängen, analytisches Denken aus dem neutralen Standpunkt, Denken, Denkvermögen, logisches Denken, stringentes Denken, strukturiertes Denken, differenziertes Denken, Differenzierungsvermögen, Vertrauen in die eigene analytische Kompetenz</p> <p>(b) Beispiele: Argumentations- und Urteilskompetenz, Fähigkeit, Kategorienfehler zu erkennen, logische Stringenz der Argumentation, sauberes Schlussfolgern und Argumentieren, Sensibilität für Argumentationsfiguren, Sprechen und Argumentieren, widerspruchsfreies Argumentieren</p> <p>(c) Beispiele: eine Denkposition kritisch zu reflektieren, Reflexionsvermögen und Lösungskompetenz wurde ausgebaut, strukturiertes Problemanalyse- und Reflexionsvermögen, Reflexion bisher unbekannter Positionen und Sachverhalte</p> <p>(d) Beständige selbstkritische Reflexion, Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, Selbstdistanz/ Reflexion, Fähigkeit den eigenen Standpunkt zu hinterfragen und zu revidieren</p> <p>(e) Beispiele: Begrifflichkeit, Begriffs- und Textanalyse, Texte erschließen, Textkritik, Strukturierung komplexer Texte, differenziertes Lesen, Strukturierung komplexer Texte, Text-/ Argumentations-Analysekompetenz, Lektüre (präzise Lektüre komplexer Texte)</p> <p>(f) Beispiele: Kritikfähigkeit/ Unterscheidungsvermögen, kritische Textanalyse, kritisches Denkvermögen, kritisches Urteilsvermögen, Fähigkeit den eigenen Standpunkt zu hinterfragen und zu revidieren, kritische Selbstreflexion, kritische Auseinandersetzung mit Werten und Meinungen</p> <p>(g) Beispiele: Überblickswissen, Vertieftes Verständnis von Gott, Welt und Mensch, Fähigkeit, sich in fremde Themenbereiche hineinzudenken, den Überblick über das Ganze zu bekommen und nicht nur die Details zu sehen</p> <p>(h) Beispiele: sprachliche Ausdruckskompetenz, sprachliche Genauigkeit, umsichtiger Gebrauch mit der Sprache, mit Begriffen und Sprache genau umgehen, sauberer Umgang mit Sprache</p> <p>(i) Beispiele: Perspektivenwechsel, andere Standpunkte anzuerkennen, das innere "Zurücktreten" beim Betrachten (insbesondere) allzu selbstverständlicher Thesen/Schlussfolgerungen, Fähigkeit, in ein mir zunächst fremdes Denken hineinzufinden, Verstehen von fremden Denkmodellen</p> <p>(j) Beispiele: Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, das eigene Handeln zwischen der konsequenten Anwendung von Prinzipien und einer verantwortlichen fallweisen Entscheidung orientieren zu können, genaues Hinterfragen von Urteilen und Theorien</p> <p>(k) Beispiele: zusammenfassen komplexer Gedankengänge, Herstellen von Zusammenhängen, Strukturen erkennen und beurteilen</p>		

Für mich drückt der Block ein „Denken im Elfenbeinturm“ aus, weil Philosoph(inn)en sämtliche Kompetenzen auf sich allein gestellt leben können. Sie brauchen lediglich Bücher, Papier und eine Schreibfeder (oder Computer). **Erstaunlich** sind deshalb **die geringen Prozentwerte bei Selbstreflexion**, denn der Descartesschen Erkenntnis des „cogito ergo sum“ ging ein ausgiebiger in seinen *Meditationen* dargelegter selbstreflektorischer Prozess voraus. Sogar die europäische Philosophie<sup>378</sup> insgesamt beginnt mit der selbstreflektorischen Aufforderung „Erkenne Dich selbst“ des Thales von Milet und des delphischen Orakels.

Der zweite Block drückt den Kontakt mit der Welt aus :

<b>K17 – Zweiter Kompetenzblock (14,7%) „Eigenverantwortlich mit der Welt in Kontakt sein“</b>		
<b>Kompetenz</b>	<b>Wörtliche Übereinstimmung</b>	<b>Sinnverwandte Zuordnung</b>
Eigenverantwortung und Selbständigkeit	0,2%	4,3% <sup>(l)</sup>
Diskursfähigkeit und Kommunikation	2,1%	0,8% <sup>(m)</sup>
Ethische Kompetenz/ Ethisches Argumentieren	1,5%	2,1% <sup>(n)</sup>
Interdisziplinäre Kompetenz	0,5%	0,5% <sup>(o)</sup>
Wahrnehmungskompetenz/-fähigkeit	0,5%	0,4% <sup>(p)</sup>
Empathie	0,3%	0,4% <sup>(q)</sup>
Interkulturelle Kompetenz	0,3%	0,4% <sup>(r)</sup>
Fragen stellen	-	0,9% <sup>(s)</sup>
<p>(l) Beispiele: bewußtes selbständiges Handeln und Denken, das eigene Leben immer wieder in sinnvolle Zusammenhänge bringen, eigenständiges arbeiten und recherchieren, Selbstbewusstsein, sich nicht manipulieren und instrumentalisieren lassen, sich schnell in Themengebiete einarbeiten</p> <p>(m) Diskutieren, Disputieren, Kommunikations-Analysekompetenz, zuhören können, ergebnisorientierte, sachliche Diskussionskultur</p> <p>(n) Beispiele: ethische Reflexion, ethisches Urteilsvermögen, ethisches Handeln, Sensibilisierung für unterschiedliche Wertvorstellungen, Verantwortungsbewusstsein, Denken in normativen Dimensionen</p> <p>(o) interdisziplinäres Denken, interdisziplinäres Zusammenführen</p> <p>(p) Wahrnehmung, Wahrnehmung: Analyse von Strukturen</p> <p>(q) Einfühlungsvermögen, Verständnis fremder Kulturen und Denkmuster</p> <p>(r) international zu denken, Aufgeschlossenheit für andere Denkweisen: interkulturelle und interdisziplinäre Kommunikationskompetenz</p> <p>(s) Fähigkeit, (die richtigen) Fragen zu stellen, alles in Frage stellen, genau nachfragen, viele Dinge nach unterschiedlichen Aspekten zu hinterfragen, genaues Hinterfragen von Urteilen und Theorien</p>		

<sup>378</sup> Wann genau die Philosophie beginnt, ist schwer zu sagen. Die europäische Philosophie hat laut Diogenes Laertius ihre Ausgangspunkte bei Anaximander, einem Schüler des Thales von Milet und Pythagoras, einem Schüler des Pherekydes von Syros, die im 7. und 6. Jhd. v. Chr. lebten. Vgl. LAERTIUS ([~200-250]/ [1955]/<sup>3</sup>2008: 8) In vielen Quellen wird gemeinhin auf die sogenannten „Sieben Weisen“ als Beginn der Philosophie verwiesen, die ebenfalls in dieser Zeit lebten und deren Zahl wohl nur für vier Personen als gesichert gilt: Thales, Solon, Pittakos, Bias. Vgl. ebd., S. 21 und CRESCENZO ([1983]/ 1990: 21)

Wir wissen, dass ein Mensch in seinem Elfenbeinturm nur überleben kann, wenn sein Leib Nahrung erhält. Diese Nahrung sollte er sich eigenverantwortlich beschaffen können, um dann die genannten Kompetenzen leben zu können. Der erste Teil der Arbeit hat gezeigt, dass die Philosoph(inn)en dazu in der Lage sind.

Die Antworten von 231 Personen auf die Frage A10 zeigen, dass 52% durchgängig, 27% gar nicht und die restlichen 21% phasenweise und in unterschiedlicher Höhe von ihren Eltern finanziell unterstützt wurden. Die 232 Antworten auf Frage A11a zeigen allerdings, dass die elterliche Unterstützung nur für rund 17% ausreichend war, denn 83% waren im Laufe ihres Studiums erwerbstätig. Von den 83% jobbten rund 46% während des gesamten und 20% während des halben Studiums. Die restlichen 34% gingen unregelmäßig oder nur in der vorlesungsfreien Zeit dem Gelderwerb nach. Mehr als 4 von 5 Philosophie-Studierenden hatten also bereits während des Studiums Kontakt zur Arbeitswelt; rund 2 von 5 jobbten/arbeiteten fortwährend in der gesamten Studienzeit. Die große Mehrheit der befragten Philosophie-Absolvent(inn)en hat also nicht im Elfenbeinturm gegessen.

Über 18% der genannten Kompetenzen konnte ich nicht zuordnen (u, v, w) :

<b>K17 – Dritter Block (26,5%)</b>		
<b>Kompetenzen</b>	<b>Wörtliche Übereinstimmung</b>	<b>Sinnverwandte Zuordnung</b>
Wissenschaftliches Arbeiten	1,4%	5,0% <sup>(t)</sup>
(Haltungen/ Gemütsverfassungen)	-	6,9% <sup>(u)</sup>
(Universität)	-	6,0% <sup>(v)</sup>
(Sonstiges)	-	5,5% <sup>(w)</sup>
<p>(t) Beispiele: wissenschaftliches Schreiben, akademische Fragen stellen und formulieren, Allgemeinbildung, das Verstehen der europäischen und wissenschaftlichen Denkweise, Fachkompetenz, Genauigkeit, historische Tiefe im Denken, Methodenkompetenz</p> <p>(u) Beispiele: Gelassenheit, Toleranz, Durchhaltevermögen, Flexibilität, Freude am Lernen, Geduld, geistige Ruhe, gesellschaftliche Verantwortung, Verantwortung übernehmen, Liebe zur Philosophie allgemein, Misstrauen gegen Rhetorik, nach Gemeinsamkeiten suchen, Neugierde und Mut für Neues, Offenheit gegenüber verschiedensten Fragen und Problemen, Philosophie im Alltag leben, religiöse Toleranz, religiöse Überzeugung, zuhören können, genaues Lesen und Zuhören</p> <p>(v) Beispiele: Referate halten, Darstellungskompetenz, überleben in der Uni, schnelles Denken, Disziplin, Sachlichkeit und Klassifizierung, Rhetorik und Dampf-Geschwafel erkennen und diesem nicht mehr auf dem Leim gehen, Sachverhalte pointiert zu erläutern, Multitasking, "Blöffen" - also so tun als wüsste man mehr als man tatsächlich weiß - vielleicht nicht gerade eine ethisch einwandfreie Kompetenz aber doch sehr nützlich, Word und Zehnfingersystem, Frustrationstoleranz, Strukturieren, Synthesefähigkeiten, Teamfähigkeit, Herausfiltern des Wesentlichen aus dem Komplexen, schnelles Erarbeiten neuer Sach-, Fachgebiete, lernen zu lernen</p> <p>(w) Beispiele: Erkennen von Daseinszusammenhängen, Erweiterung des möglichen Denkens, Fähigkeit den eigenen Horizont zu erweitern (und Streben danach), Gesellschaftsanalyse, intellektueller Reichtum, klare Ideen entwickeln, Kreativität im Umgang mit Theorien, Kreativität und Problemlösefähigkeit, Kreativität, Kooperation, Problemlösungsfähigkeit, Einschätzen von Situationen und Personen, Erfassen von Problemen und Entwickeln von Lösungsstrategien, Ergebnisorientierte, sachliche Diskussionskultur, vernetztes Denken, Wachsamkeit im Denken</p>		

### **Gibt es eine besondere philosophische Kompetenz und wenn ja, welche ?**

Bei 8 Enthaltungen (~3%) von 234 Befragten **antworteten rund 87%, es gibt eine besondere philosophische Kompetenz** (Frage K19a) und 10% verneinten dies. Bei Frage K19b hatten die Absolvent(inn)en wieder die Gelegenheit drei Angaben zu tätigen. 34 Personen nannten eine, 49 Personen nannten zwei und 120 Personen nannten drei Kompetenzen. Insgesamt gab es 492 Kompetenznennungen.

Die Frage K19b birgt das Risiko in sich, dass die Befragten sich verschaukelt fühlen, weil die Frage K17 ähnlich klingt und die meisten Befragten die Frage K19b als unnötige Wiederholung empfinden würden. So gab es tatsächlich rund 100 Einträge weniger und zwei Antwortende verwiesen auf ihre Antworten bei K17, jedoch sind 492 Einträge deutlich zuviel, um von einer allgemeinen Befindlichkeit des Sich-Verschaukelt-Fühlens zu sprechen.

Die Frage K19b wollte herausfinden, ob die Befragten philosophische Kompetenzen sehen, die im Vergleich mit anderen Studienfächern vorrangig im Studienfach Philosophie zu erlangen sind. Gerade weil viele Befragte keine 'frischen' Absolvent(inn)en mehr waren, sondern mittlerweile Lebenserfahrung nach der Universität gesammelt hatten, bestand Grund zur Annahme, dass diese eine veränderte Sicht auf die Philosophie und deren Kompetenzen eröffnet haben könnte.

Zur Ergebnisdarstellung werden zunächst die K17-Kompetenzen herangezogen, daneben werden die Anteile der K19b-Kompetenzen gestellt. Dabei **wurden die Prozentwerte** von „Wörtliche Übereinstimmung“ und „Sinnverwandte Zuordnung“ der K17-Tabellen **zusammengefasst** und die Reihenfolge der Kompetenzblöcke aufgehoben. Die Reihenfolge der folgenden Tabelle entspricht den sich aus dieser Rechnung ergebenden prozentualen K17-Summenwerten.

<b>K17 (die wichtigsten durch das Philosophie-Studium erworbenen Kompetenzen) und K19b (besondere Komp. des Studienfaches Philosophie) im Vergleich</b>		
<b>Kompetenz</b>	<b>K17</b>	<b>K19b</b>
Analytisches Denken	14,6%	15,4%
Argumentieren/ Argumentation	10,8%	12,0%
Textkompetenz/-verständnis	7,2%	4,1%
(Haltungen/ Gemütsverfassungen)	6,9%	9,6%
Kritik(fähigkeit), kritisches Denken	5,0%	7,1%
Orientierungskompetenz/-wissen und Ganzheitliches Denken	4,8%	6,3%
Reflexionsfähigkeit/-kompetenz	4,6%	5,5%

Eigenverantwortung und Selbständigkeit	4,5%	0,6%
Sprachanalyse, Sprachanalytische Kompetenz	4,0%	3,7%
Ethische Kompetenz/ Ethisches Argumentieren	3,6%	4,3%
Perspektivübernahme	3,4%	3,9%
Diskursfähigkeit und Kommunikation	2,9%	4,3%
Abstraktionsvermögen	1,9%	2,2%
Selbstreflexion	1,9%	2,0%
Urteilsfähigkeit	1,5%	0,6%
Interdisziplinarität, Interdisziplinäre Kompetenz	1,0%	3,0%
Fragen stellen	0,9%	5,3%
Wahrnehmungskompetenz	0,9%	0,2%
Empathie	0,7%	0,8%
Interkulturelle Kompetenz	0,7%	- <sup>(1)</sup>
Wissenschaftliches Arbeiten	6,4%	1,8%
(Universität)	6,0%	- <sup>(2)</sup>
(Sonstiges)	5,5%	6,9%
<p>„(Haltungen/ Gemütsverfassungen)“ befindet sich in Klammern, weil dies für mich eine Grauzone des Kompetenzbegriffes ist <sup>379</sup> und deshalb ursprünglich dem Dritten Block zugeordnet war, der nicht als „Kompetenz“-Block bezeichnet wurde. In der Gruppe „(Sonstiges)“ befinden sich noch einige Kompetenzen für die ich keine eigene Kompetenzgruppe gebildet habe.</p> <p>Die Summe bei K17 ergibt lediglich 99,7%; die fehlenden 0,3% sind Rundungsverluste. Die Summe bei K19b ergibt lediglich 99,5%; die fehlenden 0,5% sind Rundungsverluste.</p> <p><sup>(1)</sup> Der Wortbestandteil „interkult“ tauchte in keiner Befragtenantwort auf.  <sup>(2)</sup> Hier gab es nichts, was diesem Bereich zuzuordnen wäre.</p>		

<sup>379</sup> Zu den Begriffen „Qualifikation“ und „Kompetenz“ gehören „Haltungen“ im Sinne allgemeiner Ziele der betrieblichen Ausbildung. Vgl. BRASSARD et al. (1992: 13)

„Qualifikation wird hier als der umfassende Begriff aller Haltungen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten verstanden, die in einem Studiengang erworben und die in ihm integriert werden können.“ (kursiv w.i.O.)

WELBERS (1997: 192)

„Kompetenzen sind mehr als abprüfbares Wissen und direkt beobachtbare Fertigkeiten, sie umfassen vielmehr auch Einstellungen, Haltungen oder Dispositionen.“ SCHAEPER/ SPANGENBERG (2008: 165)

Zum Unterschied zwischen „Haltungen“ und „Dispositionen“ siehe S. 481 Anm. 1680.

Bemerkenswerte Ergebnisse sind :

1. *Analytisches Denken* und *Argumentieren/ Argumentation* haben bei beiden Fragen die meisten Nennungen erhalten und bei K19b sogar noch zugelegt. *Analytisches Denken* kann allerdings nicht als typisch philosophische Kompetenz gelten, weil es Grundlage jedes akademischen Denkens ist. Hier wäre (durch Philosoph(inn)en) zu (er)klären, was *Analytisches Denken* und *Argumentieren* philosophisch macht.<sup>380</sup>

2. Der hohe Anteil von *Haltungen/ Gemütsverfassungen* birgt womöglich einen wesentlichen Kern des typisch Philosophischen; inwieweit sich dahinter eine philosophische Kompetenz verbirgt, ist unklar. Das Philosophieren mag bestimmte *Haltungen/ Gemütsverfassungen* fördern, ist aber vermutlich nur einer von mehreren Faktoren für diese *Haltungen/ Gemütsverfassungen*, denn sie können auch Teil der Persönlichkeitsstruktur sein.

3. Das *Fragen stellen* unterscheidet sich am deutlichsten in der Nennungshäufigkeit zwischen K17 und K19b. Bei K19b erreicht es unter 20 Kompetenzen den 7. Platz.

4. Aus den Antworten auf die profilierende Frage K19b lassen sich vier Gruppen bilden : die Spitzengruppe (*Analytisches Denken* 15,4% und *Argumentieren/ Argumentation* 12%), *Haltungen/ Gemütsverfassungen* (9,6%), eine breite Mitte (2,0% - 7,1%) und die Randerscheinungen (0,2% - 0,8%).

Der große Toleranzbereich der Mitte beschränkt sich genau genommen auf den Bereich von 2,0% bis 5,5%. „Kritik, Kritisches Denken“ (7,1%) ist eine Schlüsselkompetenz wissenschaftlichen Arbeitens und gehört deshalb zurück gestellt. „Orientierungskompetenz/-wissen und Ganzheitliches Denken“ (6,3%) könnte in zwei oder mehr Gruppen getrennt werden; auch könnten einige Äußerungen anderen Kompetenzen zugeordnet werden.

5. So bleibt nach bisherigem Erkenntnisstand nur eine Kompetenz als **die Philosophie profilierende Kompetenz** übrig : **Argumentieren/ Argumentation**. Bei Rösch ist diese Kompetenz stark mit Moral, Ethik und Urteilsfähigkeit verbunden :

**Argumentations- und Urteilskompetenz:** Fähigkeit, sich mit eigenen und fremden Positionen kritisch auseinander zu setzen, widerspruchsfrei und begründet zu argumentieren und differenziert zu urteilen.

**Ethisches Argumentieren:** Fähigkeit, Situationen als ethisch problematisch zu erkennen, zu analysieren, argumentativ zu gewichten und begründet zu urteilen.

Aufgrund dieser beiden Kompetenzen macht es Sinn, noch eine dritte Kompetenz dazu zu nehmen :

---

<sup>380</sup> Einen Hinweis für ein besonders philosophisches analytisches Denken erhielt ich auf einer Konferenz der Gesellschaft für Hochschulforschung in München im Jahr 2007, wo mir eine Bielefelder Soziologie-Absolventin mitteilte, dass die Philosophie-Studierenden einen besonderen Kurs bei dem inzwischen emeritierten Eike von Savigny durchliefen und den anderen Studierenden in der Strukturiertheit ihres Denkens weit voraus seien.

**Moralische Urteilsfähigkeit:** Fähigkeit, moralisch verbindliche Grundpositionen zu kennen, in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen zu verstehen und eigenständig begründete moralische Urteile zu fällen.

Die befragten Absolvent(inn)en nannten als Beispiele für „Argumentieren/ Argumentation“ :

Argumentations- und Urteilskompetenz, Fähigkeit, Kategorienfehler zu erkennen, logische Stringenz der Argumentation, sauberes Schlussfolgern und Argumentieren, Sensibilität für Argumentationsfiguren, Sprechen und Argumentieren, widerspruchsfreies Argumentieren

Hier könnte entgegnet werden, dass dies alles andere als „typisch philosophisch“ sei, weil jeder Mensch argumentiert und moralische Entscheidungen trifft ohne von sich sagen zu wollen, er/sie sei ein/e Philosoph/in. Die einzige Chance, dass dies doch etwas typisch Philosophisches ist, besteht in dem Nachweis, dass die Philosophie einen besonderen Beitrag zur Ausbildung der *Argumentationskompetenz* leistet. Den Nachweis liefert diese Arbeit nicht.

Gibt es einen gemeinsamen Nenner all dessen, was von den Absolvent(inn)en beispielhaft genannt wurde und was Rösch diesen Kompetenzen erklärend hinzugefügt hat ? Gewiss ist ein gemeinsamer Nenner das Argumentieren, doch was mag das heißen ?

Wir sagen in Gesprächen „Das ist doch nicht logisch, was Du da sagst“ oder „Deine Entscheidung kommt mal wieder aus Deinem Bauch heraus“. In jeder der beiden Äußerungen stellt der/die Redner/in die Geltungsbedingung der Meinung/ Entscheidung in Frage. Wir betreten in dem Moment das Feld der Philosophie, wenn wir uns darauf einlassen, **die Geltungsbedingungen unserer Meinungen zu hinterfragen**.<sup>381</sup> Das tun wir sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft nur in begrenztem Maße. Das könnte gemeint sein, wenn es hieß :

Eine zentrale Aufgabe philosophischer Lehre ist die Unterweisung in **Theorie und Technik vernünftigen Argumentierens** über strittige Tatsachenbehauptungen und Zielvorstellungen.

[...]

Das Studium der Philosophie hat demnach zunächst die **Grundlagen** des Erkennens, Argumentierens und Handelns zum Gegenstand. (eig. Hervorh.)<sup>382</sup>

Da weder in den Absolvent(inn)enäußerungen noch in den Erläuterungen von Rösch das Wort „Geltungsbedingungen“ genannt wurde, kann das hier nur ein Vorschlag sein. Doch macht er dann Sinn, wenn diese „Geltungsbedingungen“ als eine „Grundlage“ des Argumentierens

---

<sup>381</sup> Diesen Hinweis auf die „Geltungsbedingungen“ verdanke ich der Teilnahme an der Vorlesung „Argumentationsfiguren“ des Hamburger Philosophen Harald Wohlrapp; wesentlicher Bestandteil der Vorlesung war die Diskussion der Geltungsbedingungen von Argumentationen. In keiner der Antworten der befragten Absolvent(inn)en taucht das Wort „Geltung“ allein oder als Wortbestandteil auf.

<sup>382</sup> Eine der in Anhang 9 genannten Studienordnungen.

verstanden werden. Möglicherweise sind die Geltungsbedingungen unsere unausgesprochenen und oft unbewussten Grundannahmen, die unserem Argumentieren zu Grunde liegen. In diesem Fall wäre es nicht „Grundlage“ sondern **Ziel des Argumentierens**, diese Grundlagen erst einmal zu klären. Möglicherweise verbergen sich hinter Meinungsverschiedenheiten gerade die unausgesprochenen und oft unbewussten Grundannahmen. Haben wir Klarheit über die Grundannahmen unserer Meinungen, können wir klären, ob die Annahmen Geltung beanspruchen können und wie weit diese Geltung reicht. Möglicherweise bedarf es anderer Voraussetzungen, damit unsere Meinung Gültigkeit hat, oder wir müssen zugeben, dass wir eine ungültige Meinung vertraten – nüchtern betrachtet, sollte das bei rationalen Menschen (eigentlich) ein völlig undramatischer Vorgang sein.

6. Das Erreichen der auf Seite 111f genannten **Lernziele** lässt sich nicht klären, weil die Studien- und Prüfungsordnungen der fünf Hochschulen in sehr unterschiedlichem Maße auf die durch das Studium zu vermittelnden Fähigkeiten eingehen und ein entsprechender Abgleich mit den Antworten der jeweiligen Absolvent(inn)en gemacht werden müsste. Da diese Arbeit kein Ranking zwischen Hochschulen bzw. einzelner philosophischer Seminare/ Institute herstellen will, wird nicht geprüft, inwiefern die in Studien- und Prüfungsordnungen genannten Lernziele erreicht worden sind.

Richten wir nun den Blick auf die **Kompetenzen, die „jetzt dringend erwünscht wären“**, aber im Philosophie-Studium nicht erworben wurden (Frage K18). Auch hier hatten die Absolvent(inn)en wieder die Gelegenheit drei Angaben zu machen. 55 von 234 Personen nannten eine Kompetenz, 48 Personen nannten zwei Kompetenzen und 52 Personen nannten drei Kompetenzen. Insgesamt gab es 307 Einträge und 290 Kompetenznennungen. Zuerst ist zu prüfen, ob die wichtigsten drei im Philosophie-Studium erworbenen Kompetenzen (K17) hier ebenfalls genannt werden. Wurden sie hier genannt, so ist das nur dann widerspruchsfrei, wenn die Nennung nicht von der selben Person vorgenommen worden ist. Insgesamt gab es 53 Nennungen bei K18, die in die bei K17 genannten Kompetenzbereiche fallen. Von diesen 53 betrafen allerdings 22 den Bereich „wissenschaftliches Arbeiten“. Diese 22 wurden nicht auf Widerspruchsfreiheit geprüft, sondern die übrigen 31 Nennungen. Es zeigte sich lediglich ein möglicher Widerspruch, da eine Person bei K17\_2 „Sprachanalytische Kompetenz“ und bei K18\_2 „Sprachkompetenz“ nannte.

Von 237 (= 290 – 53) K18-Nennungen lassen sich 36 Nennungen der Rubrik „Sonstiges“ zuordnen. Die übrigen 201 Kompetenznennungen weisen neun verschiedene Kompetenzbereiche auf :



### **K18 Im Philosophie-Studium nicht erworbene aber jetzt dringend erwünschte Kompetenzen**

<b>Kompetenzen</b>	<b>Anzahl</b>
Praxisbezug, Berufsvorbereitung	51
Wirtschaftskennntnisse	30
Präsentations-/ Computerkennntnisse	30
Teamarbeit, Soziale Kompetenzen	27
Rhetorik	24
Selbstmanagement, Selbstvertrauen	17
Fremdsprachenkompetenzen	12
Didaktik	8
Juristische Fähigkeiten/ Kennntnisse	2

Diese Ergebnisse bestätigen die Wichtigkeit der im Rahmen des Bologna-Prozesses als verpflichtend eingeführten Veranstaltungen zu berufsfeldorientierten Kompetenzen (BOK)<sup>383</sup> bzw. zu allgemeinen berufsqualifizierenden Kompetenzen (ABK)<sup>384</sup>.

---

<sup>383</sup> (2009-09-03): <http://www.studium.uni-freiburg.de/studium/bok>

Bei Kaiser hieß das noch „berufsfeldorientierte Qualifikationen“, was – trotz der oft versuchten Abgrenzung – ein weiterer Beleg für die Austauschbarkeit der Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ ist.

„Es ist zu vermuten, dass der Transfer von Schlüsselqualifikationen nicht nur einseitig auf berufsfeldorientierte Qualifikationen zuläuft, sondern auch umgekehrt, dass im Gefolge der Vermittlung von berufsfeldorientierten Qualifikationen auch allgemeine Schlüsselqualifikationen erworben werden (vgl. exemplarisches Lernen).“

KAISER (1988: 64f)

Bereits neun Jahre zuvor wies Kaiser auf eine berufsfeldorientierte Ausbildung hin:

Kaiser, M. (1979): *Grundbildung und berufsfeldorientierte Ausbildung*, in: Soziale Welt, Heft 1, S. 9 ff.

<sup>384</sup> (2009-09-03): <http://mms.uni-hamburg.de/abk/>

## Wie gut wurden die von Rösch genannten Kompetenzen vermittelt ?

Dazu ein statistischer Überblick der Antworten auf die Fragen K1-16 von 212 Personen der Gesamtgruppe von 234 Antwortenden<sup>385</sup> (gerundete Prozentwerte) :

<b>Philosophische Kompetenzen nach Rösch</b>		
<b>16 Kompetenzen (siehe auch S. 16f)</b>	<b>212 Absolvent(inn)en</b>	
	<b>Mittelwert</b>	<b>1 - 2 - 3 - 4 - 5 (in gerundeten %)</b>
<b>Perspektivübernahme</b>	1,69	48% - 39% - 10% - 1% - 2%
<b>Textkompetenz</b>	1,72	50% - 35% - 9% - 5% - 1%
<b>Argumentations- und Urteilskompetenz</b>	1,79	41% - 42% - 16% - 1% - 1%
<b>Sprachanalytische Kompetenz</b>	1,84	40% - 43% - 11% - 5% - 1%
<b>Reflexionskompetenz</b>	1,92	36% - 43% - 17% - 4% - 1%
<b>Ethisches Argumentieren</b>	2,00 <sup>(1)</sup>	29% - 47% - 19% - 4% - 1%
<b>Moralische Urteilsfähigkeit</b>	2,03 <sup>(1)</sup>	28% - 47% - 18% - 6% - 1%
<b>Diskursfähigkeit</b>	2,07 <sup>(1)</sup>	26% - 48% - 18% - 7% - 1%
<b>Darstellungskompetenz</b>	2,12 <sup>(1)</sup>	26% - 43% - 24% - 5% - 1%
<b>Interdisziplinäre Kompetenz</b>	2,31 <sup>(2)</sup>	24% - 39% - 22% - 10% - 4%
<b>Wahrnehmungskompetenz</b>	2,32 <sup>(1)</sup>	18% - 49% - 22% - 8% - 4%
<b>Interkulturelle Kompetenz</b>	2,47	18% - 38% - 27% - 11% - 5%
<b>Orientierungskompetenz</b>	2,55 <sup>(5)</sup>	14% - 36% - 31% - 12% - 4%
<b>Empathie</b>	2,66 <sup>(2)</sup>	12% - 33% - 37% - 11% - 6%
<b>Konfliktlösungskompetenz</b>	2,69 <sup>(4)</sup>	12% - 34% - 33% - 14% - 7%
<b>Handlungskompetenz</b>	2,91 <sup>(3)</sup>	10% - 27% - 33% - 21% - 9%
<p>(Zahl) = Anzahl der Personen ohne Angabe</p> <p>Der Mittelwert entspricht dem arithmetischen Mittelwert. Grundlage ist eine endpunktbeschriftete 5er-Skala (1= sehr gut, 5= mangelhaft).</p>		

Die Frage lautete : „Wie gut wurde Ihnen diese Kompetenz durch Ihre Dozentinnen und Dozenten am philosophischen Institut vermittelt ?“ In der Gesamtskala von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft) – was eine Benotung nach Schulsystem unterstellt – liegen die Mittelwerte der Hochschullehrer/innen-Vermittlungsleistung durchweg zwischen 2+ und 3. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass umgekehrt die Note 3 in der Bewertung einer Examensleistung

<sup>385</sup> Unberücksichtigt blieben 22 Personen, die gleichförmig geantwortet hatten. Hätte ich die Bewertungen dieser Personen berücksichtigt, hätten sich die Mittelwerte gar nicht oder bis 0,11 positiv verändert (d. h. verringert).

in der Regel bereits das untere Ende der Benotungsskala darstellt.

Vergleichen wir das Ergebnis vor diesem Hintergrund mit den in der Bonner Erklärung behaupteten Stärken der Philosophie – Textkompetenz, Soziale Kompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Urteilskompetenz, Orientierungskompetenz, Interdisziplinäre Methodenkompetenz – so werden die Textkompetenz und die Urteilskompetenz als Stärken bestätigt. Die Interdisziplinäre Methodenkompetenz, die Interkulturelle Kompetenz und Orientierungskompetenz hingegen stellen eher die Schwächen der philosophischen Lehre dar. Über die Vermittlung einer sozialen Kompetenz (im Sinne der Bonner Erklärung eine durch den philosophischen Dialog erzeugte sittliche Haltung „zum gutwilligen Zuhören, zum Tolerieren anderer Standpunkte wie auch zur kritischen Distanz gegenüber der eigenen Position“<sup>386</sup>) lässt sich anhand der Ergebnisse nichts sagen.

In Berücksichtigung der einleitenden Worte der Bonner Erklärung, die auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler/innen bei der PISA-2000-Erhebung hinweisen und dabei auch einen Mangel an Konfliktlösungskompetenz betonen<sup>387</sup>, ist die Hochschul-Philosophie anscheinend nicht der Ort, um diese Kompetenz zu lernen.<sup>388</sup> Ganz im Gegenteil zeigt sich – auch in Berücksichtigung der Fragen nach den drei wichtigsten im Studium vermittelten Kompetenzen und den typisch philosophischen Kompetenzen – eine Kluft zwischen rationaler Perspektivübernahme und emotionaler Empathie. Beide sind sicher hilfreiche, wenn nicht sogar notwendige Bedingungen der Konfliktlösungskompetenz.

### **Das interessanteste Ergebnis ist für mich der Unterschied zwischen Perspektivübernahme, Empathie und Konfliktlösungskompetenz.**

Perspektivübernahme hat die beste Bewertung und die beiden anderen Kompetenzen die dritt- und zweitschlechteste Bewertung erhalten :

- Wurde die „Perspektivübernahme“ im Durchschnitt als die am besten vermittelte Kompetenz bewertet, so hat sie bei der Frage nach den wichtigsten drei durch das Philosophie-Studium erworbenen Kompetenzen lediglich eine untergeordnete Bedeutung.
- Die drittschlechteste Bewertung erhielt die „Empathie“; dazu passt die untergeordnete Bedeutung der Empathie bei den wichtigsten drei durch das Philosophie-Studium erworbenen Kompetenzen.
- Die zweitschlechteste Bewertung für die „Konfliktlösungskompetenz“ wurde durch Nichterwähnung bestätigt. Das Wort „Konflikt“ ist in keiner der 580 K17-Nennungen vorhanden !

Deshalb ist für mich das wesentliche Ergebnis der bisherigen Kompetenzantworten **eine verpasste Chance**. Aufgrund des

---

<sup>386</sup> HOGREBE et al. (2002: 348)

<sup>387</sup> „Grundsätzlich mangelt es an der Fähigkeit, ein Verständnis von Texten selbständig zu erarbeiten und in reflektierter Form darzustellen. Hinzu kommen Defizite in der lebenspraktischen Kompetenz, Probleme und Konflikte zu lösen.“ HOGREBE et al. (2002: 348)

<sup>388</sup> Inwiefern eine Philosophie- und Ethik-Lehre an Schulen dies vermag, wäre zu klären.

Auseinanderklaffens der Bewertung für „Perspektivübernahme“ und „Empathie“ dürfen wir annehmen, dass „Perspektivübernahme“ von den Befragten als eine rein gedankliche Kompetenz beim Verstehen von Gedanken bzw. Texten gedeutet wurde (nach Rösch: „Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit einem anderen Denkkontext und zur kritischen Reflexion der eigenen Position“). Eine Lehre ohne Einbeziehung des Einfühlungsvermögens vergibt die Chance, aus dieser Kompetenz eine Konfliktlösungskompetenz zu machen.

Die Tatsache, dass die Vermittlung der Kompetenzen weitgehend positiv bewertet wurde, besagt nicht, dass die Absolvent(inn)en am Ende ihres Studiums darüber tatsächlich verfügten! Dieser Punkt kann mit dem verwendeten Fragebogen nicht geklärt werden, und es darf bezweifelt werden, ob sich dies überhaupt klären lässt (mehr zu den Problemen der Kompetenzmessung ab S. 199).

### **Was wollen Arbeitgeber und Personaler ?**

Hier werden aktuelle Veröffentlichungen genannt, die zu den meisten der von mir Befragten und zu den von Bialek/ Sederström Befragten nicht in Beziehung gesetzt werden können. Es wird angenommen, dass die Anforderungen der Personaler und Unternehmer aufgrund der Erwerbstätigkeitsvielfalt von Philosophie-Absolvent(inn)en auch für diese gelten. Ein wesentlicher Unterschied ist, dass die von mir befragten Absolvent(inn)en einen Magister-Studiengang absolviert haben und die Mängel, die von Personalern und Unternehmern bei Bachelor-Absolvent(inn)en festgestellt wurden, deshalb nicht übertragbar sind. Mögen die Ergebnisse der folgenden zwei Arbeitgeber-Befragungen also eher als Orientierungspunkte für die Zukunft gelten. Ein Orientierungspunkt für die eigenen Befragten bietet eine Arbeit von Heiko Konrad, die Mitte der 1990er-Jahre Stellenanzeigen untersuchte.

So klagten 55% der Chefs von 2.154 IHK-Unternehmen im Jahr 2004<sup>389</sup> darüber, dass es den Bachelor-Absolvent(inn)en an sozialen Kompetenzen mangle.<sup>390</sup> 47% waren mit den persönlichen Kompetenzen nicht zufrieden. Als drittes wurden mit 38% fachliche und methodische Defizite beklagt. Für die Trennung von Mitarbeitern wurden folgende Hauptgründe genannt :

- 29% Unvermögen, theoretische Kenntnisse in der Unternehmenspraxis anzuwenden
- 26% Selbstüberschätzung
- 25% mangelndes Sozialverhalten/ mangelnde Integrationsfähigkeit

Die Hauptgründe liegen nach Ansicht der Hälfte der Unternehmen in fehlenden Werten und einer schlechten Erziehung. Rund ein Drittel sieht eine schlechte Schulbildung als Grund für die Misere, und fast genau so viele Unternehmen

---

<sup>389</sup> Vgl. DIHK (2004). Insgesamt wurden 19.125 IHK-Betriebe angeschrieben; der Rücklauf liegt damit bei rund 11%. (2009-09-03): [http://www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw\\_004.pdf](http://www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw_004.pdf)

<sup>390</sup> Die folgenden Äußerungen sind fachunabhängig, auf alle „Bachelor“-Absolvent(inn)en bezogen.

(27,6% der Befragten) machen eine schlechte Hochschullehre für die Defizite verantwortlich.

Als Hauptmanko für Defizite bei den fachlichen und methodischen Kompetenzen nennen die Betriebe überwiegend eine fehlende oder schlechte Verbindung von Theorie und Praxis während des Studiums.<sup>391</sup>

**Fast die Hälfte der Unternehmen hatte sich von einem akademischen Berufseinsteiger wieder getrennt.** Lediglich „56 Prozent der Unternehmen sind davon überzeugt, dass in einem Bachelorstudium die im Unternehmen gebrauchten Qualifikationen erworben werden können.“<sup>392</sup>

Inwieweit diese Mängel auf Bachelor-Absolvent(inn)en der Philosophie zutreffen, bleibt ungeklärt, weil diese Arbeit dazu nichts aussagt.

Als Erwartungen an die Bachelor-Absolvent(inn)en nannten die Unternehmen :

Analyse- und Entscheidungsfähigkeit, fundiertes Fachwissen, Lernkompetenz, berufsspezifische Praktika oder Ferienjobs, Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit/ Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Führungskompetenz, selbständiges Arbeiten/ Selbstmanagement, Erfolgsorientierung/ Leistungswille, Belastbarkeit, Unternehmergeist/ Initiative, Entscheidungsfreude, EDV-/IT-Kenntnisse, Redegewandtheit/ Präsentationskompetenz.<sup>393</sup>

2008 meldete sich der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertages, Ludwig Georg Braun, zur Rolle der Hochschulen in Bezug auf Fachkräftemangel zu Wort und verwies darauf, dass von 2.135 befragten Unternehmen 71% die *Teamfähigkeit* als „wichtigste Kompetenz, die Hochschulabsolventen beim Berufseinstieg mitbringen sollen“, genannt wurde. „Ebenso wichtig ist für Betriebe, dass Berufseinsteiger selbständig arbeiten können, Einsatzbereitschaft zeigen und gut kommunizieren können.“<sup>394</sup>

In einer Befragung von rund 627 Personalern aus Unternehmen und Organisationen wurden im Jahr 2007 folgende drei Kompetenzbündel als die wichtigsten genannt<sup>395</sup> :

- Leistungsbereitschaft, Engagement und Motivation
- Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit
- Problemlösungs- und Analysefähigkeit

Diese Studienergebnisse weisen nicht auf einen Kompetenzmangel der Philosophie-Absolvent(inn)en hin, sondern auf die Erwartungshaltung von Unternehmen.

---

<sup>391</sup> DIHK (2004: 15)

<sup>392</sup> Ebd., S. 6

<sup>393</sup> Ebd., S. 8-13

<sup>394</sup> (2009-09-03): [http://www.ihk-lahndill.de/download/pdf/statement\\_studienreform.pdf](http://www.ihk-lahndill.de/download/pdf/statement_studienreform.pdf)

<sup>395</sup> SPERLING (2008: 37, 61); es wurden rund 3.600 Unternehmen und Organisationen angeschrieben, die Ausschöpfungsquote betrug somit rund 17%.

Heiko Konrad nannte [1996]/1998 im Rahmen seiner Dissertation im Kapitel "Neue Anforderungen an das Management" sechs Kompetenzfelder, die in Stellenanzeigen für Akademiker abgefragt wurden:

1. Strategische und analytische Kompetenz
2. Kommunikative Kompetenz
3. Soziale Kompetenz
4. Persönliche Kompetenz
5. Methoden-Kompetenz
6. Innovative Kompetenz<sup>396</sup>

Zu den hier genannten Anforderungen kommen je nach Art der Position Anforderungen im Bereich der Fachkompetenz hinzu. In der Regel umfassen diese bei Führungspositionen in Wirtschaftsunternehmen auch wirtschaftliche Kompetenzen. In allen Führungspositionen wird zudem Berufserfahrung gefordert.<sup>397</sup> Konrad kommt zu dem Schluss:

Ein evidenter Zusammenhang zwischen den im ökonomischen Diskurs formulierten Anforderungen an die Führungskräfte und der Studienfachrichtung von Hochschulabsolventen kann aufgrund der bisherigen Untersuchung weder positiv noch negativ gezeigt werden. Auf der Basis des hier herausgearbeiteten Managementanforderungsprofils können Sozial- und Geisteswissenschaftler die Anforderungen aber potentiell mindestens in gleicher Weise erfüllen wie die konkurrierenden Gruppen der Wirtschaftswissenschaftler, Juristen und Ingenieure. In einigen Anforderungspunkten, die im ökonomischen Diskurs als zentral dargestellt werden, ist eine relativ bessere Eignung von Sozial- und Geisteswissenschaftlern zumindest plausibel. **Machte man die im Managementanforderungsprofil genannten Kompetenzen und Fähigkeiten selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis, ergäbe sich eine größere Nähe der Sozial- und Geisteswissenschaften zu diesem Wissensgegenstand: Kommunikation, soziale Beziehungen, Persönlichkeit, Werte, Denken, Lernen, etc. sind zentrale Erkenntnisgegenstände von Sozial- und Geisteswissenschaftlern, nicht aber der Wirtschaftswissenschaften.** Der kognitive Zugang zu diesen Merkmalen ist für Sozial- und Geisteswissenschaftler daher gegenüber anderen Absolventen leichter. **Das bedingt aber noch nicht, daß solche Kompetenzen und**

---

<sup>396</sup> KONRAD (1998: 67-78 [Kapitel 1.3. Neue Anforderungen an das Management])

Seine Aussagen traf KONRAD anhand verschiedener Interviewpartner, die als Meinungsbildner angesehen werden dürfen. Diese kamen zu seiner Zeit u. a. in der ständigen Rubrik „Beruf und Chance“ in der Samstagausgabe der FAZ zu Wort und auf „einer Diskussionsveranstaltung zu den Zukunftsanforderungen an Akademiker in der Wirtschaft“. Er fand seine Aussagen durch Personal- und Unternehmensberater bestätigt. Durch die Sichtung von Stellenanzeigen listete er folgende Anforderungen auf : schnelles Studium mit überdurchschnittlichem Erfolg, sehr gute Fach- bzw. Formalausbildung, Fleiß und Einsatzbereitschaft, strategisches Denken, kulturelle Sensibilität, Fähigkeit zur Team- und internationalen Zusammenarbeit, Risikobereitschaft und Veränderungswille, Identifikation mit dem Unternehmen, mehrere Praktika, persönlichkeitsbildende Aktivitäten neben dem Studium, Pioniergeist, Macherqualitäten, Fähigkeiten komplex und visionär zu denken, Kreativität und Initiative, Erlerntes auf andere Gebiete übertragen können, Belastbar- und Beweglichkeit, Denken in Zusammenhängen, Zivilcourage, Durchsetzungsstärke und dennoch kooperatives Führungsverhalten, Kundenorientierung, emotionale Verbundenheit mit den Produkten des Unternehmens, Führungsfähigkeit, Veränderungen im Unternehmen und in der Gesellschaft erkennen und erspüren können, um diese dann im Unternehmen umsetzen zu können, „wozu hervorragende Kommunikationsfähigkeit und ein humaner Umgang mit jedermann nötig ist“, unternehmerische Grundhaltung, das Eingehen kalkulierbarer Risiken, Persönlichkeit mit einem unverwechselbaren Profil, ausgeprägte Lernbereitschaft und -fähigkeit, sich freiwillig neues Wissen aneignen, generelle Problemlösefähigkeit, Potentiale von Menschen erkennen und fördern, neugierig und mutig, ein guter Generalist sein, Begeisterungsfähigkeit (Vgl. S. 67-78)

<sup>397</sup> KONRAD (1998: 77)

**Fähigkeiten bei diesen Absolventen auch tatsächlich stärker ausgeprägt sind.** (eigene Hervorhebung)<sup>398</sup>

Der erste längere hervorgehobene Teil des Zitates kann zu einer positiven Kompetenzunterstellung führen. Die letzte Hervorhebung fordert die Überprüfung der Unterstellung ein.

Im 23seitigen Anhang 11 werden die Antworten auf die an die Absolvent(inn)enforschung angelehnten Kompetenzfragen (C1) der eigenen Umfrage analysiert. Dort geht es um einen Abgleich zwischen dem **Kompetenzstand** zum Ende des Studiums und den **Kompetenzanforderungen** durch die gegenwärtige Erwerbstätigkeit.

Im Folgenden wird der Kompetenzstand zum Ende des Studiums wiedergegeben, danach erfolgt ein Abgleich der mindestens 20 Wst. Erwerbstätigen mit der Gruppe der Top-Verdiener.

---

<sup>398</sup> KONRAD (1998: 78f). Dies bestätigend zitiert KONRAD :

Herrn D. Hundsdiek (Leiter des Zentralen Personalwesens beim Medienunternehmen Bertelsmann) aus: HUNDSDIEK, D.: *Ist die Fähigkeit zur Kooperation und zur Arbeit im Team eine Voraussetzung zum Erfolg in großen Organisationen ?* In: FAZ, 10.09.1994. Beruf und Chance  
Herrn J. CHAMPY (Unternehmensberater) aus: CHAMPY, J.: *Haben wir die Manager, die eine sich im Wandel befindende Wirtschaft braucht, oder wie sehen sie aus ?* In: FAZ, 06.04.1996. Beruf und Chance  
und Herrn U. GROTH aus: GROTH, U.: *Welche neuen Anforderungen stellen schlanke Unternehmen an ihre Führungskräfte ?* In: FAZ, 15.06.1996. Beruf und Chance.

## **Ergebniszusammenfassung der eigenen Befragung (inhaltlich)**

Wenig überraschende **Schwächen** des Philosophie-Studiums sind :

Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln  
juristische Grundlagenkenntnisse

Da dies keine Aufgaben des Philosophie-Studiums sind, kann hier keine Kritik ansetzen.

**Stärken** am Ende des Studiums, die ein ähnliches Anforderungsniveau im Erwerbsleben aufweisen, zeigen sich bei :

fachübergreifendes Denken  
Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können  
Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen  
Fähigkeit, Probleme zu erkennen und diese in Teil- und Unter Aspekte gliedern zu können  
Fähigkeit, Probleme in Teil-/Unter Aspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln  
Fähigkeit, Details zu bemerken und deren Bedeutung für den Gesamtzusammenhang deutlich machen zu können  
Fähigkeit, Widersprüche aufdecken und klären zu können

Das Viertel der Top-Verdiener (mtl. Brutto-Einkommen ab € 4.000) verfügt nach Selbsteinschätzung nicht grundsätzlich über ein höheres Kompetenz-niveau bei Studienende als der Rest der mindestens 20 Wochenstunden erwerbstätigen Philosoph(inn)en. Allerdings sind die Anforderungen des Erwerbslebens bei den **Top-Verdienern** durchweg höher. Bei ihnen gibt es **11 Kompetenzen**, deren Anforderungsniveau sowohl gegenüber dem Studienende als auch gegenüber dem **Anforderungsniveau** an die übrigen Erwerbstätigen **deutlich höher** liegt :

Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln  
Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können  
Fähigkeit, Verhandlungen zu klaren Ergebnissen führen zu können  
Fähigkeit, sich gegenüber Anderen durchsetzen zu können  
Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können  
Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren  
Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten  
Fähigkeit, Gruppen leiten zu können  
Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren  
Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet  
Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können



**Das Schlusslicht** hinsichtlich der **Anforderungen** in der **Erwerbstätigkeit** bilden bei beiden Gruppen auf mittlerem Niveau die

juristischen Grundlagenkenntnisse

Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können

Fähigkeit, die Auswirkungen der eigenen Arbeit auf Natur und Gesellschaft zu erkennen

Die *juristischen Grundlagenkenntnisse* bilden noch immer ein Schlusslicht, obwohl das Anforderungsniveau gegenüber dem bei Studienende vorhandenen Niveau deutlich zugenommen hat (aber trotzdem bei beiden Gruppen lediglich im Mittel bei 3 liegt). Die Ergebnisse der **HIS-Verlaufsstudie des 1997er-Absolvent(inn)enjahrganges** zeigten hier für die Magister-Absolvent(inn)en das mit Abstand geringste Anforderungsniveau von allen abgefragten Kenntnissen und Fähigkeiten nach fünf und zehn Jahren – und das Anforderungsniveau war bei ihnen zudem nur halb so hoch wie beim Universitätsdurchschnitt.<sup>399</sup>

Erstaunlich ist das starke Absacken des Anforderungsniveaus gegenüber dem bei Studienende bezüglich der *Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können*. Die geringe Bedeutung dieser Kompetenz wird von der HIS-Verlaufsstudie nur teilweise bestätigt. Das HIS verwendete zwei Items, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führten. Die *Kenntnis wissenschaftlicher Methoden* belegte das zweitniedrigste Anforderungsniveau, während demgegenüber die *Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden* nach fünf und zehn Jahren ein dreimal so hohes Anforderungsniveau aufwies.<sup>400</sup>

Als „**sehr wichtig**“ für die berufliche Tätigkeit der vom HIS befragten Magister-Absolvent(inn)en erwiesen sich **nach fünf und zehn Jahren**<sup>401</sup> :

1. Kommunikationsfähigkeit (89%/ 91%)
2. Selbständiges Arbeiten (88%/ 90%)
3. Mündliche Ausdrucksfähigkeit (82%/ 83%)
4. Organisationsfähigkeit (80%/ 83%)

Mit Abstand folgen dann :

5. Schriftliche Ausdrucksfähigkeit (72%/ 76%)
6. Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen (70%/ 72%)
7. Zeitmanagement (62%/ 71%)
8. Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen (67%/ 70%)
9. Kooperationsfähigkeit (67%/ 67%)
10. Problemlösungsfähigkeit (66%/ 66%)

---

<sup>399</sup> Vgl. FABIAN/ BRIEDIS (2009: 120). Bei der HIS-Umfrage heißt das Item „Rechtskenntnisse“. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass 26 Kenntnisse und Fähigkeiten abgefragt wurden und davon im Haupttext des HIS-Ergebnisberichtes lediglich 10 und im Anhang die übrigen 16 Kenntnisse und Fähigkeiten dokumentiert werden.

<sup>400</sup> Vgl. FABIAN/ BRIEDIS (2009: 118, 162). *Kenntnis wissenschaftlicher Methoden* wurde von 21% der Magister-Absolvent(inn)en nach fünf und von 19% nach zehn Jahren als „sehr wichtig[e]“ Anforderung genannt. Die *Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden* wurde von 60% der Magister-Absolvent(inn)en nach fünf und von 55% nach zehn Jahren als „sehr wichtig[e]“ Anforderung genannt.

<sup>401</sup> Vgl. FABIAN/ BRIEDIS (2009: 116-120, 161-166)

## Die größten Anforderungssprünge machten

nach oben :       Spezielles Fachwissen (33%/ 52%)  
Zeitmanagement (62%/ 71%)

nach unten :       Rechtskenntnisse (12%/ 7%)  
Wirtschaftskenntnisse (24%/ 15%)  
Verhandlungsgeschick (64%/ 50%)  
Fremdsprachen (50%/ 40%)

Bei 13 für das Erwerbsleben wichtigen Kompetenzen (Anhang 11, S. 362ff) wurde geprüft, inwiefern die Philosophie-Absolvent(inn)en diesen Anforderungen gerecht wurden, oder ob sich ein Lernbedarf zeigte, und es wurde nach dem geleisteten Beitrag des Philosophie-Studiums gesucht :

Kompetenzen	Beitrag des phil. Seminares	Lernbedarf
Einsatzbereitschaft	keine Angabe möglich (k. A. m.)	nein
selbständig arbeiten	k. A. m.; es darf ein positiver Beitrag durch den nicht verschulten Magister-Studiengang angenommen werden	erstmal „nein“, doch muss geprüft werden, wie sich diese Kompetenz unter den neuen Bachelor-Absolvent(inn)en entwickeln wird
Teamfähigkeit	gering	ja, angesichts widersprüchlicher Aussagen
Kommunikationsfähigkeit	hoch für schriftliche Kommunikation, gering für mündliche Kommunikation als Präsentationskompetenz/ Rhetorik und in der Teamarbeit	hoch für mündl. Kommunikation
Konfliktfähigkeit	sehr gering	vermutlich hoch
Fachkompetenz	Die philosophische Fachkompetenz scheint für das Arbeitsleben außerhalb der (Hoch)Schule unbedeutend.	nein
Analysefähigkeit	hoher Beitrag	nein
Problemlösungsfähigkeit	k. A. m., weil das entsprechende Frage-Item nicht von der „Analysefähigkeit“ abgegrenzt ist	k. A. m.
Entscheidungsfähigkeit	gering	ja
Verantwortungsbewusstsein	gering	k. A. m.
Erfolgsorientierung	gering, sofern Erfolgsorientierung als <i>Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet</i> verstanden wird	wegen des BA-„workloads“ stellt sich vermutlich die Schnelligkeit von alleine ein – aber die Qualität ?

Flexibilität	gering, sofern Flexibilität als <i>Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können</i> verstanden wird	ja, in diesem Sinne
Weiterbildungsbereitschaft	k. A. m.	k. A. m.

Unter Berücksichtigung der C1-Items zeigt sich bei folgenden Kompetenzen **Lernbedarf** :

Belastbarkeit, Stressresistenz und schnelles Auffassungsvermögen im Sinne der Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet

mündliche Kommunikation als Präsentationskompetenz oder Rhetorik bzw. als Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren – und auch mündliche Kommunikation in der Teamarbeit

Entscheidungsfähigkeit im Sinne der Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können

Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln

Flexibilität im Sinne der Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können

Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten

Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können

Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren

Fähigkeit, Gruppen leiten zu können

Fähigkeit, Verhandlungen zu klaren Ergebnissen führen zu können

Fähigkeit, sich Anderen gegenüber durchsetzen zu können

Konfliktfähigkeit, die ebenfalls für gelingende Teamarbeit bedeutsam ist

Fähigkeit, unter Berücksichtigung privater Bedürfnisse konzentriert und wirksam zu arbeiten (Work-Life-Balance)

juristische Grundlagenkenntnisse

Schwer einzuschätzen ist der Lernbedarf bei der *Problemlösungsfähigkeit*. Hier besteht Klärungs-/ Forschungsbedarf, in welcher Weise berufsfern ausgebildete Philosoph(inn)en über *Problemlösungsfähigkeit* verfügen, die sie in der Erwerbstätigkeit anwenden können. Da das Anforderungsniveau der Erwerbstätigkeit sehr hoch ist, die Absolvent(inn)en aber auch bei Studienende ein hohes Kompetenzniveau angeben, wäre die Forschungshypothese, dass Philosoph(inn)en sich eine Meta-Kompetenz angeeignet haben, die es möglich macht, sich schnell in Abläufe von Berufszusammenhängen einzudenken. Da meine Befragtengruppe sehr münchenlastig ist, sei erwähnt, dass bayerische Schüler/innen bei einer PISA-Befragung (vermutlich PISA 2000) „im internationalen Vergleich in den obersten Rängen“ rangierten und „damit auch deutlich über dem bundesweiten und

OECD-Durchschnitt“ lagen.<sup>402</sup>

Nur 7% der 160 Erwerbstätigen haben Veranstaltungen zur beruflichen Selbständigkeit/ Existenzgründung besucht. Ein Anteil von 29% Selbständigen und Halbselbständigen (z. B. mit Honorarvertrag, 'feste freie' Journalisten) lässt einen erhöhten Bedarf an diesen Veranstaltungen vermuten. Unterstützt wird diese Vermutung durch den deutlich geäußerten Bedarf an Praxisbezug und Berufsvorbereitung.

### ***Ergebniszusammenfassung der eigenen Befragung (methodisch)***

Sind bei 5er-Skalen die durchschnittlichen Mittelwerte nahe dem mittleren Skalenpunkt, so hat sich gezeigt, dass eine Betrachtung der genauen Verteilung sinnvoll ist, denn der Mittelwert kann sowohl Ergebnis einer starken Häufung von Antworten beim mittleren Skalenpunkt als auch Ausdruck einer nahezu gleichgewichtigen Verteilung über sämtliche Skalenpunkte sein.

Die Verwendung einer endpb. 5er-Skala ist unzureichend für die Aussagekraft der Antworten bei den Werten 2 und 4, weswegen es besser wäre, eine punktbefristete 7er-Skala zu verwenden, damit weniger Deutungsspielraum für den/die Wissenschaftler/in bleibt.

Ein Verbesserungsbedarf des Kompetenzteiles C1 zeigt sich aufgrund hoher bis sehr hoher Korrelationen bei den Items

C1\_7: Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet

C1\_9: Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können

und

C1\_13: Fähigkeit, Probleme zu erkennen und diese in Teil- und Unter Aspekte gliedern zu können

C1\_14: Fähigkeit, Probleme in Teil-/ Unter Aspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln

Bei C1\_13 und C1\_14 wären Items zu ermitteln, die trennscharf herausarbeiten, ob die Befragten lediglich analysieren oder auch lösungsorientiert arbeiten können. Bei C1\_7 und C1\_9 sind Items zu entwickeln, die die Fähigkeit des zielorientiert qualitativ guten Arbeitens ohne und mit Druck trennscharf abbilden.

---

<sup>402</sup> OFFERHAUS (2007: 62 Anm. 51). Offerhaus bezieht sich dabei auf eine Quelle „OECD 2003“, nennt diese aber nicht im Literaturverzeichnis. Da das Problemlösen international erst bei PISA 2003 eine wichtige Bedeutung hatte, aber bereits für PISA 2000 in Deutschland eine nationale Sondererhebung an einem dritten Testtag durchgeführt wurde, wird sich die Äußerung auf PISA 2000 beziehen.

## **Teil 3**

## **Sie sind inkompetent !**

Will man verstehen, was der Begriff „Kompetenz“ meint, so hat vermutlich jeder von uns ein spontanes Verständnis durch die Verneinung in Form des einem an den Kopf geworfenen Satzes „Sie sind inkompetent.“ Im Personalerdeutsch klingt es höflicher, wenn Ihnen bescheinigt wird, dass Sie sich „stets bemüht“ haben.

Wenn Sie inkompetent sind, 'kriegen Sie nix auf die Reihe', 'haben Sie nix drauf', kurzum: können Sie nix. So vernichtend fühlt es sich jedenfalls an, wenn es jemand sagt, dessen Meinung Sie bisher ernst genommen haben und die Person Ihre/Ihr Vorgesetzte/r ist.

So vernichtend umfassend die Verneinung auf das eigene Selbstwertgefühl wirkt, so begrenzt positiv bewerten wir das Lob „Sie sind kompetent.“<sup>403</sup> Es steigt vermutlich die Hoffnung auf die nächste Beförderung und Sie denken, Sie können das, was Sie im Rahmen Ihrer Arbeitstätigkeit können sollen.

Sie wissen aber auch, dass Sie Fähigkeiten<sup>404</sup> haben, die Ihrem Arbeitgeber verborgen sind, sofern Sie ihm noch nicht davon erzählt haben, dass Sie ein guter Hobby-Musiker sind, gerade von Ihnen eine Ausstellung in einer kleinen Galerie zu sehen ist, oder sich viele Kinder an den Kinderbüchern erfreuen, die Sie nebenbei schreiben, oder sie irgendetwas anderes mit Leidenschaft tun, was Ihnen Freude bereitet.

Sollten Sie keines dieser oder ähnlicher Dinge tun, so denken Sie doch bestimmt hin und wieder, in Ihnen gibt es mehr als das, was Sie bisher gezeigt haben – Sie haben mehr drauf, in Ihnen schlummert etwas, was noch entdeckt werden will. Um zu erfahren, ob und was Sie möglicherweise noch für Ihren Arbeitgeber drauf haben, würde Ihr/e Personalchef/in Sie jetzt zu einer Potentialanalyse<sup>405</sup> schicken. Im Privatleben müssen Sie einfach nach dem alten Prinzip von Versuch und Irrtum vorgehen. Wenn Sie glauben, Sie können Geige spielen, müssen Sie es einfach ausprobieren.

### **Kurzum:**

**Kompetenzen sind sowohl gezeigte/ nachgewiesene Fähigkeiten als auch in uns schlummernde Fähigkeiten.**

---

<sup>403</sup> Diese Behauptung ist abgeleitet aus der sogenannten „Gottman-Konstante“ des Paarforschers John Mordechai Gottman: „Ehen seien dann besonders stabil, so Gottman, wenn Lob und Kritik in einem Verhältnis von fünf zu eins stünden. Das heißt: Auf eine kritische Äußerung sollten fünf Komplimente folgen.“

Das Gallup-Institut hat diese Formel in die Entwicklung seines Q12-Konzeptes zur Mitarbeiterpsychologie übernommen: „Aber Vorgesetzte sind viel öfter daran gescheitert, nicht zuviel Anerkennung auszusprechen, sondern zu wenig. Das Verhältnis von positiven zu negativen Interaktionen muss hoch sein, ungefähr 5 zu 1.“ WESTERHOFF (2007); GALLUP (2006)

Vgl. GOTTMAN, J. M. (1993): *A Theory of Marital Dissolution and Stability*, Journal of Family Psychology, 7 (1), S. 57-75

GOTTMAN, J. M. (1994): *What Predicts Divorce? The Relationship Between Marital Processes and Marital Outcomes*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

<sup>404</sup> „Kompetenz“ meint laut Duden (2001) „Fähigkeit“ (vgl. KLIEME et al. 2007: 5). Lediglich die Wissenschaftler/innen machten seit White, Chomsky und McClelland daraus mehr (Anhang 13).

<sup>405</sup> Das sind oft „Assessment Center“, bei denen mehrere Teilnehmer/innen verschiedene Aufgaben unter Beobachtung mehrerer Beobachter/innen bearbeiten müssen. Vgl. HÖFT/ FUNKE (2006: 162ff)

Verständlicherweise zählt für eine Bewerbung bei den Philharmonikern mehr, dass Sie Geige spielen können und nicht, dass Sie die Geige im Sinne einer schlummernden Fähigkeit spielen.

Das wäre es eigentlich schon – gäbe es da nicht die Wissenschaft.

Das Beispiel des Geigespielens in einem Orchester soll auch darauf hinweisen, dass das (berufliche) Leben nicht nur aus zunehmend komplexen Problemen besteht, sondern auch aus Anforderungen, für deren Bewältigung vor allem die alte Weisheit „Übung macht den Meister“ gilt. Sehr gute Geiger/innen haben bis zu ihrem 20. Lebensjahr rund 10.000 Stunden gespielt und geübt.<sup>406</sup> Um ein sehr guter Akkord-Zigarrendreher zu werden, braucht es immerhin rund 1-2 Millionen Handgriffe bzw. rund zwei Jahre.<sup>407</sup> Simon/ Chase nannten 1973 eine '10-Jahre-Regel', die es braucht, bis jemand richtig gut Schach spielen kann.<sup>408</sup>

Die Wissenschaft macht daraus eine Formel, indem ein Kompetenzstatus  $(K_i)$  zum Zeitpunkt  $t_0$  durch kurz-, mittel- oder langfristige Kompetenzentwicklungsmaßnahmen über die Zeitspanne  $t_n$  weiterentwickelt werden kann. Die Entwicklungsdynamik ist dann in der folgenden Formel abgebildet :

$$(K_i)t_0 \blacktriangleright (K_i)t_1 \blacktriangleright \dots (K_i)t_n^{409}$$

Für Erpenbeck/ Rosenstiel wäre das Geigespielen und das Zigarrendrehen allerdings keine Kompetenz, sondern eher eine Mischung aus Fertigkeit und berufsspezifischer Fähigkeit.<sup>410</sup>

Die Autoren unterscheiden zwischen Begriffen wie Variable, Merkmale, Eigenschaften, Fertigkeiten, Eignungen, Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen.<sup>411</sup> Auch ist zwischen Kompetenztypen, -klassen und -gruppen zu unterscheiden.<sup>412</sup>

Hier fängt es an, verwirrend statt klarer zu werden. Es ist zu bedenken, dass die EU-Bürger/innen und die Bürger/innen der OECD-Staaten langfristig einer lebensbegleitenden Kompetenzmessung ausgesetzt sind – ihnen ist in einfachen Worten zu erklären, worum es geht.

---

<sup>406</sup> Im Alter von 10 Jahren rund 1.000 Stunden und mit 15 rund 4.000 Stunden. Vgl. SPITZER ([2002]/<sup>2</sup>2003: 67). Vgl. ERICSSON (2000): *Expert Performance and Deliberate Practice - An updated excerpt*, (2009-09-03): <http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.exp.perf.html>

<sup>407</sup> Vgl. SPITZER ([2002]/<sup>2</sup>2003: 67f)

<sup>408</sup> Die 10-Jahre-Regel stammt aus der Expertise-Forschung, die sich zunächst auf die Fähigkeiten von Schachspielern in Form einer Gedächtnisforschung konzentrierte. Simon/ Chase entwickelten dazu die erste Theorie, die sogenannte Chunk-Theory. Vgl. Simon, H. A./ Chase, W. G. (1973): *Skill in chess*, American Scientist, 61, S. 394-403. Ericsson et al. bestätigten die Regel auch für andere Gebiete.

Vgl. ERICSSON et al. (1993), ERICSSON et al. (2007)

<sup>409</sup> ERPENBECK/ ROSENSTIEL (<sup>2</sup>2007: XXVI)

<sup>410</sup> Vgl. ERPENBECK/ ROSENSTIEL (<sup>2</sup>2007: XXXVf). Für das Geigespielen trifft wohl der Hinweis zu: „Kompetenzen können immer auch als Fähigkeiten gesehen werden, aber viele Fähigkeiten sind keine Kompetenzen.“ (XXXVI)

<sup>411</sup> Vgl. ebd.

<sup>412</sup> Vgl. ebd. S. XXII-XXV

## **Die Suche nach einem wissenschaftlichen Ausgangspunkt wird verlegt in Anhang 13**

Dieser dritte Teil soll vor allem den Philosophie-Hochschullehrer/n/innen einen kritischen Zugang zu dem vielfältig besprochenen Thema der „fachübergreifenden Kompetenzen“ und „Schlüsselkompetenzen“ verschaffen. Hintergrund für den KMK-Auftrag, diese vermitteln zu müssen, sind die Anforderungen der Arbeitswelt. Die Vorbereitung auf die Arbeitswelt beginnt bereits in der Schule, so dass dieses Thema von Pädagog(inn)en, Wirtschaftspädagog(inn)en, Arbeitswissenschaftlern, Psycholog(inn)en, Soziolog(inn)en und auch Neurowissenschaftlern besprochen wird.

Doch was könnte ein gemeinsamer (wissenschaftlicher) Ausgangspunkt sein ?

Die Suche danach hat etwas von Henne und Ei : was war zuerst da, Schule oder Anforderungen der Arbeitswelt ?

Die praktische Antwort lautet :

Für den Einzelnen ist die Schule biographisch das Ei und bildungspolitisch wird sich auf die Henne als Zielvorstellung konzentriert.

In dieser Lösung steckt bereits das abgeleitete Problem : während das Gleichnis 'Henne und Ei' noch auf eine unlösbare Abhängigkeit und einen Kreislauf verweist, verläuft unser irdisches Leben nicht im Kreis, sondern hat einen Anfang und ein Ende.<sup>413</sup> Wir können allenfalls von einer Lernspirale sprechen, wenn wir biographisch an Schnittstellen stehen, wo wir umlernen oder etwas völlig Neues lernen müssen.

Für die Vermittlung im Streit zwischen Erpenbeck/ Rosenstiel und Klieme/ Hartig ist es sinnvoll, einen Blick auf die aus Arbeitswissenschaft, Pädagogik, Biologie, Leistungsmotivationsforschung, Neurowissenschaft, Entwicklungspsychologie, Industriesoziologie, Arbeitsmarktforschung und Philosophie hervorgegangene Kompetenzforschung zu werfen. Weil es neben der Arbeit von Mugabushaka (2005) an historischen Ableitungen fehlt, wird diese ergänzend zu ihm in Anhang 13 geliefert.

Für Philosophie-Hochschullehrer/innen werden in erster Linie die politischen Rahmenbedingungen als bedeutsam erachtet. Der Ausgangspunkt wird deshalb die **Schilderung des aktuellen politischen Sachstandes** sein (mit gelegentlichen historischen Querverweisen). Für ein Verständnis der historischen Entwicklung der heutigen hochschulpolitischen Situation sei auf die Dissertation von Thomas Walter (2005) und auf drei Artikel, die sich in einer Veröffentlichung des Jahres 2007 finden, verwiesen.<sup>414</sup>

---

<sup>413</sup> Bei der Annahme, dass der Mensch einen Kreislauf mehrerer Wiedergeburten durchlebt, gilt der Satz nicht.

<sup>414</sup> Walter, T. (2007): *Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination*, S. 10-36 [dem Artikel liegt die Dissertation *Der Bologna-Prozess: Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Eine international- und historischinstitutionalistische Untersuchung* ([2005]/2006) des Autors zugrunde]  
Toens, K. (2007): *Die Sorbonne-Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess*, S. 37-53  
Nagel, A.-K. (2007): *Neue Akteure in der Hochschulpolitik. Am Beispiel der „E4“-Gruppe im Bologna-Prozess*, S. 54-72



Nach dem Kapitel zum politischen Sachstand folgt ein Kapitel mit Philosoph(inn)en, die wichtige Beiträge zum Thema Kompetenz leisteten und leisten.

## **Politischer Sachstand**

Wesentliches Merkmal des für die Hochschule bedeutsamen Bologna-Prozesses sind neben der Umstellung auf modularisierte Studiengänge die zu vergebenden ECTS-Punkte (European Credit Transfer System).<sup>415</sup>

Mag sich die Verbreitung des ECTS im Hochschulbereich seit 1989<sup>416</sup> am schnellsten vollzogen haben, so ist die Hochschule nur ein Teil eines Systems, welches sich an acht Qualifikationsniveaustufen/-ebenen orientiert und ebenso für die berufliche Aus- und Weiterbildung gilt.

An oberster Stelle des europäischen Projektes steht das Thema „Lebenslanges Lernen“. Dies ist der politische Ausgangspunkt.

## **Lebenslanges Lernen**

Wann die Begriffspaare „lifelong learning“ oder „lifelong education“ das erste Mal auftauchen ist schwer zu sagen, doch erschien 1919 in London ein *Final Report of the Ministry of Reconstruction, Adult Education Committee*, der die Bedeutung der „education“ in der modernen Gesellschaft hervorhob und betonte, dass diese am besten stets und lebenslang zu erfolgen habe. Zehn Jahre später ist von einer „Bewegung“ die Rede als 1929 das Werk *Lifelong Education. A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement* erschien.<sup>417</sup> 1961 hielt Helen E. Wessells ein Plädoyer für die öffentliche Bibliothek als Alma Mater für das lebenslange Lernen.<sup>418</sup> Im Dezember 1965 diskutierte die UNESCO ein Papier von Paul Lengrand zur „lifelong education“ und 1973 wurde es zu einem „master concept“ for all of UNESCO's educational planning.“<sup>419</sup> Im gleichen Jahr nahm sich die OECD durch deren Center for Educational Research and Innovation (CERI) mit der Veröffentlichung *Recurrent Education: A Strategy for lifelong learning* des Themas an. Das heutige politische Ergebnis sind die im folgenden in Kurzform genannten Beschlüsse, von denen einige für Hochschullehrer/innen bedeutsam sind.

---

Alle Artikel befinden sich in: Winter, M. (Hg.): *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess*, die hochschule, 16. Jg., 2/2007

<sup>415</sup> Seit Februar 2009 gibt es eine aktualisierte Version des Bergen-Dokumentes *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* aus dem Jahr 2005.

(2009-09-03): [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf)

<sup>416</sup> Ein ECTS wurde bereits 1989 als Pilotprojekt innerhalb des Erasmus-Programms eingeführt, um die Anerkennung von im Ausland erarbeiteten Hochschulleistungen zu ermöglichen.

<sup>417</sup> Vgl. Wain, K. (1987): *Philosophy of Lifelong Learning* [Revision of thesis 1984, University of London], London: Croom Helm, S. 68

20 Jahre später erschien folgender Artikel von ihm: Wain, K. (2007): *Philosophical perspectives on lifelong learning*, in: Aspin, David N.: *Philosophical perspectives on lifelong learning*, Dordrecht: Springer, S. 39-56

<sup>418</sup> Wessells, H. E. (1961): *The public library : for lifelong learning*, Washington: U.S.Government Print. Office

<sup>419</sup> WAIN (1987: 68f)

## **EQR und NQR/ DQR**

Am 23. April 2008 beschlossen EU-Parlament und -Rat eine *Empfehlung ... zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (EQR).<sup>420</sup>

Den Empfehlungen sind **acht verschiedene Qualifikationsniveaus** zu entnehmen, wobei die Qualifikationsniveaus 6, 7 und 8 den Studienabschlüssen Bachelor, Master und Doktor/ Ph.D. entsprechen. Trotzdem gilt :

**Jedes Qualifikationsniveau sollte grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein.**

[...]

Der Europäische Qualifikationsrahmen beschreibt keine spezifischen Qualifikationen oder Einzelkompetenzen, und bestimmte Qualifikationen sollten über das jeweilige nationale Qualifikationssystem dem entsprechenden Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens zugeordnet werden.  
(eigene Hervorhebung)<sup>421</sup>

Auch wenn dieser EU-Beschluss offiziell nur eine unverbindliche Empfehlung ist, so sind doch in den europäischen Staaten Bemühungen im Gange, die nationalen Qualifikationssysteme dem EU-Fahrplan gemäß voranzubringen. Dabei soll der Spagat gelingen, mit Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR bzw. DQR in Deutschland<sup>422</sup>) Eigenständigkeit bewahren zu dürfen und trotzdem bis 2010 eine Koppelung der nationalen Qualifikationssysteme an den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) zu erreichen.<sup>423</sup> Ziel ist, dass

bis 2012 alle neuen Qualifikationsbescheinigungen, Diplome und Europass-Dokumente, die von den dafür zuständigen Stellen ausgestellt werden, über die nationalen Qualifikationssysteme einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens enthalten.<sup>424</sup>

Am 5./6. März 2008 tagte eine Bund-Länder-Konferenz zum Thema. Am 15. April 2008 formulierte ein daraus hervorgegangener „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ *Eckpunkte für die Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens*, und im Februar 2009 reichte er einen *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für*

---

<sup>420</sup> EU (2008a: C 111), Amtsblatt der EU vom 6.5.2008

<sup>421</sup> Ebd., S. 2

<sup>422</sup> Zum Verhältnis NQR und EQR siehe Kapitel 2 des Artikels *Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen - Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung* von HANF/ REIN (2006) (2009-09-03): <http://www.bibb.de/de/25722.htm>

<sup>423</sup> Vgl. EU (2008a: C 111/3 Abs. 2 + 3)

Und in der Presseerklärung zu diesem Beschluss heißt es:

„Konkret sieht die Empfehlung vor, dass die Mitgliedstaaten ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 an den EQR koppeln und dass individuelle Zeugnisse und Abschlüsse ab 2012 einen EQR-Verweis tragen sollten, damit Arbeitgeber und Einrichtungen die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten von Bewerbern richtig einschätzen können.“

Presseerklärung *Europäischer Qualifikationsrahmen: eine neue „Übersetzungshilfe“ für Qualifikationen*, IP/08/631, Brüssel, den 23. April 2008

<sup>424</sup> EU (2008a: C 111/3)

*lebenslanges Lernen* bei der EU ein :

Mit dem DQR wird erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen vorgelegt, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert. Dazu beschreibt der DQR auf acht Niveaustufen **fachliche** und **personale Kompetenzen**, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden.

[...]

Die acht Niveaustufen des DQR-Entwurfs beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. **Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz** verstanden. (eigene Hervorhebung)<sup>425</sup>

Es folgt ein entscheidender Schritt, der einen Graben innerhalb der Kompetenzdiskussion markiert :

Da der DQR Qualifikationen und nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien abbildet, kann er manche in Bildungs- und Qualifikationsprozessen erworbene Fähigkeiten und Haltungen nicht adäquat erfassen. **Individuelle Eigenschaften** wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen **haben** aus diesem Grund – trotz der großen Bedeutung, die ihnen zukommt – **keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden**. Wie der EQR konzentriert sich der DQR-Entwurf auf ausgewählte Merkmale, die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind. **Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden** und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigens Erwähnung. (eigene Hervorhebung)<sup>426</sup>

Bedeutsam ist auch, die Methodenkompetenz als eine „Querschnittskompetenz“ zu verstehen. Später im Glossar heißt es abgrenzend zum EQR :

(Im EQR hingegen wird Kompetenz nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben.)<sup>427</sup>

Ein Unterschied in der Kompetenzdefinition ist darüber hinaus, dass es dem **EQR** um **nachgewiesene Fähigkeiten** geht, während der **DQR** von „**Fähigkeit und Bereitschaft**“ spricht.<sup>428</sup> Auf diese Abgrenzung hat der

---

<sup>425</sup> DQR (2009: 2f)

<sup>426</sup> Ebd., S. 3

<sup>427</sup> Ebd., S. 14

<sup>428</sup> Vgl. EU (2008a: C 111/4); DQR (2009: 14). Im DQR-Glossar heißt es bei jeder definierten Kompetenz (...Fähigkeit und Bereitschaft, ...). Lediglich bei der Querschnittskompetenz Methodenkompetenz wurde das Wort „Bereitschaft“ weggelassen. Die Definition lautet: „**Methodenkompetenz** bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu kann auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden gehören. Fachkompetenz und personale Kompetenz schließen Methodenkompetenz jeweils mit ein.“ DQR (2009: 15) Die Formulierung „Fähigkeit und Bereitschaft“ geht zurück auf die Ziele der KMK-Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vom 15.03.1991 und die später folgende KMK-Handreichung von 2007. Hier findet sich die Formulierung „Fähigkeit und Bereitschaft“ sogar noch bei der Definition von Methodenkompetenz:

DQR-Arbeitskreis allerdings nicht hingewiesen.

Das wesentliche verbindende Element ist :

Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung einbezogen. Darüber hinaus sollen Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden.<sup>429</sup>

Das lebenslange Lernen soll durch den DQR gestärkt werden, indem der Blick darauf gerichtet wird, „was jemand kann und nicht, wo er es gelernt hat.“<sup>430</sup>

Die Kompetenzbereichsstruktur des DQR :



Die Bereichsstruktur des EQR :

**Kenntnisse**

**Fertigkeiten**

**Kompetenz**

Die jeweilige Bereichsstruktur wird auf jedes der acht Qualifikationsniveaus angewendet und für die einzelnen Begriffe näher beschrieben. Die Frage ist nun, ob beim Vergleich von DQR und EQR die Zuordnungen vorgenommen werden können, die sich aufdrängen : „Wissen“ = „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ = „Fertigkeiten“ und „Sozialkompetenz“ + „Selbstkompetenz“ = „Kompetenz“. Dazu später mehr.

---

„**Methodenkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).“

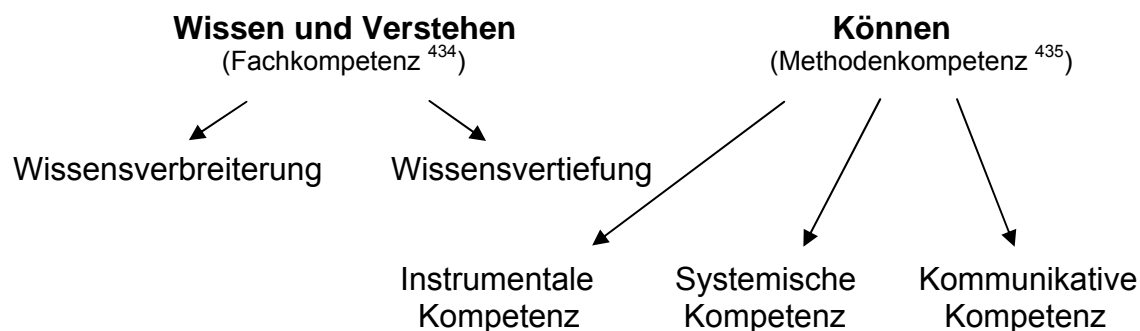
Das Wort „Bereitschaft“ rührt vermutlich aus der für die Pädagogik wichtigen Motivationsforschung (vgl. ROTH (1971: 174-177)) und aus den für die Pädagogik wegweisenden Arbeiten um B. S. Bloom. In der zweiten Veröffentlichung (*Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*) findet sich die passive „Aufnahmebereitschaft (Willingness to receive)“ und die freiwillig aktive „Bereitschaft zum Reagieren (Willingness to respond)“. KRATHWOHL et al. ([1964]/ 1975: 100, 116)

<sup>429</sup> DQR (2009: 4)

<sup>430</sup> Ebd., S. 5

## QRDH

In dem am 21./22.4.2005<sup>431</sup> von der KMK beschlossenen *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* (QRDH<sup>432</sup>) finden sich bei der Beschreibung von Bachelor-, Master- und Doktoratsebene jeweils drei Spalten/ Bereiche : (links:) Wissen und Verstehen, (mitte:) Können (Wissenserschließung), (rechts:) Formale Aspekte. Für dieses Kapitel sind die linke und mittlere Spalte interessant.<sup>433</sup> Es ergibt sich folgendes Bild :



## EQR, NQR/ DQR und QRDH im Vergleich

Vergleichen wir die Einteilungen der drei Qualifikationsrahmen, so werden wir bei den Inhalten der Begriffe „Wissen“ (DQR), „Kenntnisse“ (EQR) und „Wissen und Verstehen“ (QRDH) auf dem Lernniveau 6 für Bachelor-Absolvent(inn)en eine Ähnlichkeit vermuten :

**DQR :** Über breites und integriertes Wissen, einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, sowie über neuestes Fachwissen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.<sup>436</sup>

**EQR :** fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen.<sup>437</sup>

<sup>431</sup> Man findet in der Regel den Hinweis, dass die KMK am 21.04.2005 stattfand, doch findet sich die als „final“ titulierte pdf-Datei vom 22.04.2005 auf dem HRK-Server. Auf dem KMK-Server befindet sich ein Dokument gleichen Namens mit Datum 21.04.2005:

22.4.2005: (2009-09-03): <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>

21.4.2005: (2009-09-03): [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf)

<sup>432</sup> Das ist kein offizielles sondern ein eigenes Kürzel, das mir in diesem Zusammenhang sinnvoll erscheint.

<sup>433</sup> Die rechte Spalte enthält Aussagen zu „Zugangsvoraussetzungen“, „Dauer“ (und Arbeitsaufwand), „Anschlussmöglichkeiten“ sowie „Übergänge aus der beruflichen Bildung“.

<sup>434</sup> Vgl. KMK-Beschluss vom 21./22.4.2005, S. 5

<sup>435</sup> „Die Kategorie *Können* umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder.“ Ebd.

<sup>436</sup> DQR (2009: 11)

<sup>437</sup> EU (2008a: C 111/6)

**QRDH** : Wissensverbreiterung:  
Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus.  
Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.  
Wissensvertiefung:  
Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.<sup>438</sup>

Der EQR ist hier gegenüber den anderen beiden QR zwar etwas wortkarg, doch sind sich alle drei Definitionen ähnlich.

Doch womit ist der Begriff „Fertigkeiten“ in DQR und EQR beim QRDH zu vergleichen ?

**Fertigkeiten DQR** : Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.<sup>439</sup>

**Fertigkeiten EQR** : fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.<sup>440</sup>

**Instrumentelle Kompetenz QRDH** : ihr Wissen und Verstehen einer Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.<sup>441</sup>

Mit dem gemeinsamen Nenner „Problemlösungsfähigkeit“ sind die drei Begriffe einander ähnlich.

Und welche Kompetenzen des DQR sind mit welchen Kompetenzen des EQR und QRDH zu vergleichen ?

**Sozialkompetenz DQR** : In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen<sup>2</sup> verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.  
<sup>2</sup> Dies umfasst Unternehmen, Verwaltungseinheiten oder gemeinnützige Organisationen.<sup>442</sup>

---

<sup>438</sup> QRDH (2005: 2 [Anhang], 8 [im ganzen Dokument])

<sup>439</sup> DQR (2009: 11)

<sup>440</sup> EU (2008a: C 111/6)

<sup>441</sup> QRDH (2005: 2 [Anhang], 8 [im ganzen Dokument])

<sup>442</sup> DQR (2009: 11)

**Kompetenz EQR** : Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten  
Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.<sup>443</sup>

**Kommunikative Kompetenzen QRDH** : - fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen  
- sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen  
- Verantwortung in einem Team übernehmen.<sup>444</sup>

Der kleinste gemeinsame Nenner liegt hier in einer verantwortlichen Teamarbeit/-leistung. Beim „Kompetenz EQR“ fehlt die Problemlösungsarbeit. Für die verbliebenen Kompetenzen des DQR und des QRDH gibt es keine Entsprechung beim EQR :

**Selbstkompetenz DQR** : Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.<sup>445</sup>

**EQR** : nichts vergleichbares.

**Systemische Kompetenzen QRDH** : - relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren  
- daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen  
- selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten.<sup>446</sup>

Es wäre verfehlt, DQR, EQR und QRDH auf die kleinsten gemeinsamen Nenner zu reduzieren. Es kommt darauf an, zu wissen, in welchem Diskussionszusammenhang welcher Maßstab bedeutsam ist, um dann jeweils die gesamten Inhalte der genannten Beschreibungen zu berücksichtigen. Eine **Qualifikation wird** durch ein Blatt Papier **nachgewiesen**, auf dem ein Stempel und eine Unterschrift einer autorisierten Institution/Person zu finden ist – darin sind sich alle einig :

**DQR** : Qualifikation bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen.<sup>447</sup>

**EQR** : „Qualifikation“ [bezeichnet] das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.<sup>448</sup>

---

<sup>443</sup> EU (2008a: C 111/6)

<sup>444</sup> QRDH (2005: 3 [Anhang], 9 [im ganzen Dokument])

<sup>445</sup> DQR (2009: 11)

<sup>446</sup> QRDH (2005: 2 [Anhang], 8 [im ganzen Dokument])

<sup>447</sup> DQR (2009: 15)

<sup>448</sup> EU (2008a: C 111/4 [Anhang 1 zur Begriffsbestimmung])

QRDH : Zeugnis und Diploma Supplement <sup>449</sup>

Das heißt, was auch immer über Kompetenzen geredet und gefachsimpelt wird, am Ende steht das Nadelöhr des „Beurteilungs- und Validierungsprozesses“ durch den der/die Einzelne schlüpfen muss. Wie nun aber beurteilt wird, ob jemand das erreicht hat, was einer bestimmten Qualifikationsniveaustufe (Niveaustufe 6 bei Bachelor-Absolvent(inn)en) entspricht, ist offen. Das bleibt im Ermessen der zuständigen Institution.

Eine gewisse Beliebigkeit (positiver ausgedrückt 'politische Eigenständigkeit') ist sogar vom EQR gewollt :

**Die nationalen Qualifikationssysteme und/oder Qualifikationen werden durch diese Empfehlung weder ersetzt noch definiert.** Der Europäische Qualifikationsrahmen beschreibt keine spezifischen Qualifikationen oder Einzelkompetenzen, und bestimmte Qualifikationen sollten über das jeweilige nationale Qualifikationssystem dem entsprechenden Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens zugeordnet werden. (eigene Hervorhebung) <sup>450</sup>

Die drei genannten QR haben Ähnlichkeiten und Unterschiede gezeigt. Da sich die nationalen QR an dem EQR orientieren sollen, sind die Ähnlichkeiten keine Überraschung. Es bleibt die Frage, ob die Unterschiede im Rahmen des Annehmbaren sind. Dafür gibt es aber niemanden, der das jetzt entscheidet.

Der EQR für lebenslanges Lernen ist festgezurr und wird frühestens ab 24. April 2013 überarbeitet. <sup>451</sup>

Zunehmen tun die Unterschiede, wenn die Vorschläge zu Schlüsselkompetenzen verglichen werden. Im Folgenden wird lediglich eine Aufzählung der von der EU, OECD und KMK/BMZ empfohlenen Schlüsselkompetenzen erfolgen. Die Unterschiede sind selbsterklärend; dazwischen eingeschoben werden Erläuterungen zu „europass“ und „diploma supplement“, denn im Amtsblatt der EQR-Entscheidung stehen zwei wichtige Verweise :

Diese Empfehlung trägt der Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (**Europass**) <sup>(1)</sup> sowie der Empfehlung 2006/962/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu **Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen** <sup>(2)</sup> Rechnung.

<sup>(1)</sup> ABI. L 390 vom 31.12.2004, S. 6.

<sup>(2)</sup> ABI. L 394 vom 30.12.2006, S. 10. (eigene Hervorhebung) <sup>452</sup>

---

<sup>449</sup> Das Genannte ist kein Zitat sondern abgeleitet. Das Zitat würde lauten: „B. A.; B. Sc.; B. Eng.; B.F.A., B. Mus., LLB, Diplom (FH), Staatsexamen“. QRDH (2005: 1 [Anhang], 7 [im ganzen Dokument])

<sup>450</sup> EU (2008a: C 111/2, Absatz (14))

<sup>451</sup> Vgl. ebd., S. 3

<sup>452</sup> Ebd., S. 2



## **Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen**

Der am 18. Dezember 2006 beschlossene Referenzrahmen (EU L 394) umfasst acht Schlüsselkompetenzen :

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.<sup>453</sup>

Bevor die acht Schlüsselkompetenzen näher beschrieben werden, steht geschrieben :

Eine Reihe von Begriffen taucht immer wieder im Referenzrahmen auf: kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle.<sup>454</sup>

Die Beschreibung im Anhang des EU-Amtsblattes L 394 (Seiten 13-18) liefert für jede Schlüsselkompetenz eine „Definition“ und „Wesentliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz“. Bei Letztgenanntem finden sich folgende **Bemerkungen zu moralischen und ethischen Gesichtspunkten** :

3. Naturwissenschaftliche Kompetenz :

[...]

In der Folge sollen diese Kompetenzen den Einzelnen in die Lage versetzen, Fortschritte, Grenzen und Risiken wissenschaftlicher Theorien, Anwendungen und Techniken in der Gesellschaft im Allgemeinen (in Bezug auf Entscheidungsfindung, Werte, moralische Fragen, Kultur usw.) besser zu verstehen.

[...]

Zur Kompetenz gehört eine Einstellung, die von kritischer Anerkennung und Neugier geprägt ist, sowie ein Interesse an ethischen Fragen und Respekt vor Sicherheits- und Nachhaltigkeitsaspekten, insbesondere im Hinblick auf den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt und seine Auswirkungen auf die eigene Person, die Familie, die Gemeinschaft und globale Fragen.<sup>455</sup>

4. Computerkompetenz :

[...]

Der Einzelne sollte auch verstehen, wie die TIG [Technologien der

---

<sup>453</sup> EU (2006b: L 394/13), Amtsblatt der EU L 394/10-18 vom 30.12.2006

<sup>454</sup> Ebd., S. 14

<sup>455</sup> Ebd., S. 15

Informationsgesellschaft, eigene Anm.] Kreativität und Innovation fördern können, und sich der Problematik in Bezug auf Gültigkeit und Verlässlichkeit der verfügbaren Informationen sowie der rechtlichen und ethischen Grundsätze, die mit der interaktiven Anwendung der TIG verbunden sind, bewusst sein.

[...]

Die Nutzung der TIG erfordert eine kritische und reflektierende Einstellung gegenüber den verfügbaren Informationen und eine verantwortungsvolle Nutzung der interaktiven Medien.<sup>456</sup>

## 7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz :

[...]

Der Einzelne sollte sich außerdem der ethischen Stellung von Unternehmen bewusst sein und wissen, wie diese durch fairen Handel oder soziale Unternehmensführung eine Vorbildfunktion ausüben können.<sup>457</sup>

Bei der unternehmerischen Kompetenz befindet sich sogar in der Definition ein Hinweis auf „ethische Werte“ :

[...]

Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen; sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen. Dazu sollte ein Bewusstsein für ethische Werte und die Förderung einer verantwortungsbewussten Unternehmensführung gehören.<sup>458</sup>

Das heißt, die auf acht Niveaustufen beschriebenen Begriffe „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ (steht als Singular im Amtsblatt <sup>459</sup>) des EQR sind mit dieser Schlüsselkompetenzbrille zu lesen und ggf. zu ergänzen. Eine Überprüfung aufgrund der gesammelten Erfahrung mit dem Referenzrahmen erfolgt frühestens ab 19. Dezember 2010.<sup>460</sup>

Es findet sich in den Amtsblättern der EU und deren Anhängen allerdings keine theoretische Fundierung der Schlüsselkompetenzen, wie Klieme/Hartig richtig kritisieren.

Der Arbeitsprozess für den Beschluss L 394/10-18 wurde in Lissabon im Jahr 2000 angestoßen.<sup>461</sup> Das heißt, rund zwei Jahre nachdem die OECD

---

<sup>456</sup> EU (2006b: L 394/16)

<sup>457</sup> Ebd., S. 17

<sup>458</sup> Ebd.

<sup>459</sup> Vgl. EU (2008a: C 111/5)

<sup>460</sup> EU (2006b: L 394/12)

<sup>461</sup> „Der Europäische Rat kam auf seiner Tagung in Lissabon vom 23. und 24. März 2000 zu dem Schluss, dass als zentrales Element der Reaktion Europas auf die Globalisierung und den Übergang zu wissensbasierten Volkswirtschaften die neuen Grundfertigkeiten, die durch lebensbegleitendes Lernen zu erwerben sind, in einem

ihr DeSeCo-Projekt zur Ermittlung von Schlüsselkompetenzen gestartet hatte (S. 155), schob die EU ein eigenes Projekt an. Der Arbeitsvorschlag vom 8.7.2005 für die EQR-Empfehlung enthielt noch an mehreren Stellen eine Bezugnahme auf die OECD<sup>462</sup>; in der Empfehlung C 111/1-7 wird auf die OECD kein Bezug mehr genommen.

Zwischen 1998 und 2003 arbeitete eine interdisziplinär und international zusammengesetzte Gruppe im Auftrag der OECD an der Definition und theoretischen Fundierung von Schlüsselkompetenzen (S. 155-158). Die Zusammenfassung der im Jahr 2003 in einem Buch veröffentlichten Ergebnisse erfolgte am 20.7.2005 und damit zwölf Tage nach Erstellung des Arbeitsvorschlages für die EU-Empfehlung (8.7.2005).

Bevor auf das DeSeCo-Projekt der OECD eingegangen wird, folgen einige Bemerkungen zu dem EQR-Verweis „europass“ und dem Hinweis des Lissabon-Abkommens auf das „Diploma Supplement“.

### **europass**

In Abstimmung mit der UNESCO wurden **1953** die *Europäische Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse*, **1956** ein *Europäisches Übereinkommen über die Gleichwertigkeiten der Studienzeiten an Universitäten* und **1959** ein *Europäisches Übereinkommen über die Anerkennung von akademischen Graden und Hochschulzeugnissen* vereinbart. 1959 trafen erstmalig die Bildungsminister im Rahmen von vier Organisationen zusammen (UNESCO, Europarat, EGKS, [OECD])<sup>463</sup> und schufen „damit zugleich die Ständige Konferenz der europäischen Erziehungsminister, die fortan in zweijährigem Turnus verhandelte“<sup>464</sup>.

**Ralf Dahrendorf** war von 1972-1974 erster Generaldirektor des neuen „Directorate-General >>Research, Science and Education<<“ der Europäischen Kommission. Am 23.05.1973 schrieb er ein „personal statement“<sup>465</sup>, in dem er u. a. durch Zitierung des Satzes „Economic expansion ... is not an end in itself“ an die Deklaration des sozialpolitischen Gipfeltreffens der europäischen Regierungschefs in Paris vom Oktober 1972 erinnerte<sup>466</sup> und klarstellte :

---

europäischen Rahmen festgelegt werden sollten, und betonte nachdrücklich, dass die Menschen Europas wichtigstes Gut sind.“ EU (2006b: L 394/10)

<sup>462</sup> Vgl. EU (2005a), Kapitel 2.1, 3., 3.3 und 3.4

<sup>463</sup> Die UNESCO wurde 1946 gegründet und „verfolgte das Ziel, die internationale Zusammenarbeit für die Felder Bildung, Wissenschaft und Kultur durch einen weltweit organisierten Kommunikationsraum zu ermöglichen.“ (13) Der Europarat wurde 1949 gegründet, dessen „gesamteuropäischer Anspruch ... bis zum Ende der Ost-West-Spaltung nur eine Vision [blieb].“ (13) Die EGKS (Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl) wurde 1951 gegründet und konzentrierte sich zunächst nur auf einen ökonomischen Integrationsprozess in Europa. Die 1948 gegründete OEEC – die Organisation zur Verwaltung des Marshall-Fonds zum Wiederaufbau Europas – wurde 1961 in die OECD überführt, nachdem am 14.12.1960 die entsprechende Konvention unterschrieben war. WALTER (2007: 13), vgl. auch WALTER ([2005]/ 2006: 71)

<sup>464</sup> WALTER (2007: 15)

<sup>465</sup> EU-Dokument SEC(73) 2000 /2

<sup>466</sup> DAHRENDORF (1973: 1)

Economic growth will continue to be an important aim in the future, and among other things demands continuous improvement in the standard of research and training. Expansion must, however, be to the good of humanity and enhance the quality of life: science and education have a special part to play here.<sup>467</sup>

Gegenüber den Kurzzeitprojekten die durch das Pariser Gipfeltreffen angestoßen wurden, betonte Dahrendorf die mittel- und langfristige Zukunft von „Forschung, Wissenschaft und Bildung“. Trotzdem nannte er in seiner Stellungnahme sieben „short-term und medium-term measures“.<sup>468</sup> Der vierte Punkt schlug zum Zwecke der freien Bewegung der Person sofortige Konsultationen vor, „so as to make rapid progress towards mutual recognition of qualifications with the aim of realizing freedom of establishment.“ Ziel war ein „>>European educational passport<<“ (eigene Hervorhebung) der eine „>>convertibility<< of diplomas and qualifications“ gewährleisten sollte.<sup>469</sup> 1995 wurde dann im EU-Weißbuch *Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* die Einführung eines freiwilligen persönlichen Kompetenzausweis vorgeschlagen.<sup>470</sup>

Für die berufliche Weiterbildung schlug Dahrendorf als sechsten Punkt die Errichtung eines „European Centre for Vocational Training“ vor.<sup>471</sup> Zwei Jahre später wurde 1975 das *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle* (CEDEFOP) gegründet, das seit 1977 mit dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung zusammen arbeitet.<sup>472</sup>

Ein trauriger Befund der Zeitgeschichte und unseres Medienzeitalters ist, dass die europass-Webseite zu dem Suchbegriff „Ralf Dahrendorf“ lediglich „No Entries Found“ mitteilt<sup>473</sup> - stattdessen findet sich eine eingescannte Kopie des englischen Dahrendorf-„statement“<sup>474</sup> auf einer amerikanischen Universitäts-Webseite<sup>475</sup>.

---

<sup>467</sup> DAHRENDORF (1973: 1)

<sup>468</sup> Die sieben Ziele sind:

A. Information System for Education, B. The Community's Participation in Educational Reform, C. The European Dimension of Culture, D. Free Movement of Persons, E. Furthering the Progress of European Integration, F. Vocational Training, G. Educational and Cultural Cooperation with Third Countries

<sup>469</sup> DAHRENDORF (1973: 7f). Dahrendorf verwies in seinem Statement auf folgende Tatsache:

„The work on the mutual recognition of diplomas has so far been pursued under the heading of freedom of establishment. Since 1967, 40 proposed directives have been placed before the Council. Till now none passed. The proposals concerning dispensing chemists, physicians and architects are currently being dealt with by the institutions of the Council.“ DAHRENDORF (1973: 3)

<sup>470</sup> EU-Weißbuch (1995: 29). Weiter hinten im Text wird gesagt, dass es nicht darum gehe, „in Europa einen einheitlichen Ausweis einzuführen“, aber „eine europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen eingeführt werden“ soll. EU-Weißbuch (1995: 49)

<sup>471</sup> Vgl. DAHRENDORF (1973: 8)

<sup>472</sup> (2009-09-03): <http://www.bibb.de/de/wlk11125.htm>

(2009-09-03): [http://europa.eu/agencies/community\\_agencies/cedefop/index\\_de.htm](http://europa.eu/agencies/community_agencies/cedefop/index_de.htm)

<sup>473</sup> (2009-11-10): <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/Search.csp>

<sup>474</sup> Bei MICKEL (1978: 134-138) findet sich als deutscher Text ein Auszug des „statements“, welches von Mickel als „Dahrendorf-Memorandum 1973“ bezeichnet wurde und am Ende folgenden Quellverweis trägt: „Ralf Dahrendorf, Arbeitsprogramm Forschung, Wissenschaft und Bildung. Wissenschaftliche und technische Information, Brüssel 1973, S. 4-9“. Der von Mickel wiedergegebene Text entspricht den Seiten 4-9 des insgesamt 33 Seiten umfassenden „statement“. In einem Bericht zur „Tätigkeit der Gemeinschaften im Mai 1973“ erschien unter anderem auch ein Bericht zu Dahrendorfs Arbeitsprogramm-Vorschlag. Hier wurde allerdings **nicht** die Idee des „europäischen Bildungspasses“ erwähnt, sondern lediglich auf Seite 43 von „Verwirklichung der Ziele der Freizügigkeit für Studienabsolventen und Studenten und gegenseitige

1979 gab es zwar ein „Übereinkommen über die Anerkennung von Studien, Diplomen und Graden im Hochschulbereich in den Staaten der europäischen Region“<sup>476</sup>, doch sollte die Einführung des europass, dessen Webseiten-Domain auch den Namen „CEDEFOP“ in sich trägt (<http://europass.cedefop.europa.eu/>), noch 25 Jahre dauern; am 15.12.2004 wurde er als „einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen“ von EU-Parlament und -Rat beschlossen.<sup>477</sup> Am 1. Januar 2005 trat das europass-Rahmenkonzept in Kraft und seit 1. Januar 2007 ist das Nationale Europass Center Deutschland „bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BiBB) angesiedelt.“<sup>478</sup>

Für Hochschüler hat der europass eine Bedeutung, weil das „Diploma-Supplement“ ein Bestandteil ist und im „europass Mobilität“ die im europäischen Ausland gesammelten Lern- und Arbeitserfahrungen dokumentiert werden können; für die Berufsausbildung außerhalb der Hochschule gibt es die „Zeugniserläuterung“. Insgesamt hat der europass fünf Bestandteile; die übrigen beiden sind der „europass Lebenslauf“ und „europass Sprachenpass“.

### **Diploma Supplement**

In Artikel IX.3 des Lissabon-Abkommen von 1997 wird auf die Verwendung des „Diploma Supplement“ hingewiesen.<sup>479</sup> Im Rahmen der EU-weiten Förderung der Beweglichkeit der Studierenden soll dieses Dokument helfen, Hindernisse zu beseitigen, die ihre Ursache in Anerkennungsproblemen haben. Anerkennungsprobleme entstehen häufig dadurch, dass aus den bisherigen Universitätsunterlagen für ausländische Stellen nicht immer erkennbar ist, welche Kenntnisse und Kompetenzen die jeweilige Person tatsächlich hat. Dieses Problem kann sowohl bei einer Bewerbung für einen ausländischen Master-Studiengang als auch bei einer Bewerbung bei einem (ausländischen) außeruniversitären Arbeitgeber auftauchen.

Das Diploma Supplement wird in englischer Sprache verfasst, ersetzt nicht das Originalzeugnis der Hochschule, sondern verweist darauf mit ergänzenden Zusatzinformationen. „Im letzten Abschnitt enthält das Diploma Supplement eine einheitliche Beschreibung des deutschen

---

Anerkennung der Diplome“ gesprochen. Vgl. EG-Bericht (1973): *Wissenschaft, Forschung und Entwicklung, Erziehung, wissenschaftliche und technische Information. Zielrichtungen eines Arbeitsprogramms* „Forschung, Wissenschaft und Bildung“, Bulletin der Europäischen Gemeinschaften Kommission, 6 (5), S. 42-47 (Abschnitte 2237-2243)

<sup>475</sup> University of Pittsburgh, Archive of European Integration (AEI), (2009-09-03): <http://aei.pitt.edu/view/year/1973.html>

<sup>476</sup> Lissabon-Abkommen (1997): Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region (Stand: August 1997, Nr. 105 - 9703350), S. 3  
Hier wird auch auf ein bereits 1976 erzieltes Übereinkommen über die Anerkennung von Studien, Diplomen und Graden im Hochschulbereich in den an das Mittelmeer angrenzenden arabischen und europäischen Staaten verwiesen.

<sup>477</sup> EU (2006a). Amtsblatt der EU L 390/6-20 vom 31.12.2004 (2009-09-03): <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32004D2241:DE:HTML>

<sup>478</sup> (2009-09-03): [http://www.na-bibb.de/europass\\_5.html](http://www.na-bibb.de/europass_5.html)

<sup>479</sup> Lissabon-Abkommen (1997: 19)

Studiensystems ("National Statement").“<sup>480</sup> Ein Beispiel-Dokument und eine Befragung an 255 Hochschulen zum Stand der Einführung findet sich im Internet.<sup>481</sup>

Das Diploma Supplement besteht verbindlich aus acht Punkten: Angaben zur Person des Qualifikationsinhabers (1), zur Qualifikation selbst (2), zum Niveau der Qualifikation (3), zum Inhalt und zu den erzielten Ergebnissen (4), zum Zweck der Qualifikation (5), zu weiteren Angaben (6), zur Beurkundung des Supplements (7) und zu Angaben zum nationalen Hochschulsystem (8). Zu allen acht Punkten sollen die Hochschulen Angaben machen. Werden zu einem Punkt keine Angaben gemacht, soll dies begründet werden. Die Einrichtungen müssen auf den Diplomzusatz dieselben Authentisierungsverfahren anwenden wie auf die Qualifikation selbst.<sup>482</sup>

Die Standardisierung dieses Dokumentes erleichtert den Personalverantwortlichen einen Vergleich von Bewerber/n/innen.

Personalverantwortliche, die sich mit dem neuen System gestufter Studiengänge auseinandergesetzt haben, erwarten das Diploma Supplement als Teil kompletter Bewerbungsunterlagen.<sup>483</sup>

Nur nützt die Standardisierung wenig, wenn sie zu dem führt, was der Erfinder des Diploma Supplement noch im Jahr 2001 sagte :

Ich halte sie für gut, weil es aussichtslos ist, perfekte Messungen zu machen und es auch nicht möglich ist, nur Desinformation zu erlauben. Also muss man eine mittlere Ebene einer glaubwürdigen Selbstbeschreibung definieren. Leider wurde entschieden, in die Diploma-Supplements nur das aufzunehmen, was in unseren nationalen Zeugnissen immer schon drin stand; deshalb bleiben sie zu informationsarm.<sup>484</sup>

Zwar wollen bis 2010 rund 81% der Hochschulen ein Diploma-Supplement für alle Studiengänge und rund 10% der Hochschulen für 75% der Studiengänge ausstellen, doch zeigen sich noch Probleme bei der Erstellung der Inhalte.

Um die von Ulrich Teichler vorgebrachte Kritik zu entkräften, ist es sowohl für Hochschulen wie auch für die Absolvent(inn)en hilfreich, jenen HRK-Hinweis zu beachten :

Ein wichtiger Punkt im Diploma Supplement auf den Studierende und Absolventen besonderen Wert legen sollen, ist der Punkt 6.1 „Additional Information“ bzw. „Weitere Angaben“. Hier wird eingetragen, welches persönliche Engagement oder welche zusätzliche Qualifikation die einzelne Absolventin oder der einzelne Absolvent über sein „Pflicht“studienprogramm hinaus erbracht hat. Diese Zusatzleistungen sind es, die bei Bewerbungen den

---

<sup>480</sup> (2009-09-03): [http://www.hrk.de/bologna/de/home/1997\\_2090.php](http://www.hrk.de/bologna/de/home/1997_2090.php)

<sup>481</sup> (2009-09-03): <http://www.europass-info.de/de/europass-diplomzusatz.asp>

(2009-09-03): [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/DiplomaSupplement\\_Statistik4\\_2008.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/DiplomaSupplement_Statistik4_2008.pdf)

<sup>482</sup> HRK/ Bologna-Zentrum (2008: 5)

<sup>483</sup> Ebd., S. 7

<sup>484</sup> Ulrich Teichler am 12.02.2001 auf dem Berliner Hochschuldebatten 8: „Ein Europäischer Hochschulraum? Chancen und Risiken seiner Verwirklichung“.

(2009-09-03): <http://www.hochschuldebatten.de/behode.htm?/dokbehode8.htm>

entscheidenden Ausschlag für eine Bewerberin oder für einen Bewerber geben können.<sup>485</sup>

Mehr Aufklärung über das Diploma-Supplement, mehr finanzielle Mittel für Personal und ein verbessertes IT-System für die Schnittstellen zwischen Studierenden-, Prüfungs- und Modulverwaltung und eine bessere verwaltungstechnische Zusammenarbeit der Fachbereiche/ Fakultäten/ Institute werden als sehr hilfreich bei der Umsetzung betrachtet.<sup>486</sup>

Die wesentlichen bildungspolitischen Themenstränge sind das lebenslange Lernen wie auch die höhere Beweglichkeit und Niederlassungsfreiheit der EU-Bürger innerhalb der Mitgliedstaaten. Sowohl der hochschulpolitische Bologna-Prozess als auch die CEDEFOP haben in erster Linie als **Ziel die erhöhte Beweglichkeit**. Allerdings wird es angesichts der Lissabon-Schlussfolgerungen vom 23./24.3.2000 schwierig zu durchschauen, was Mittel für welchen Zweck ist, denn erstmals trat deutlich ein ökonomisch-strategisches Ziel an die Oberfläche, dessen **eigentliches Ziel die Vollbeschäftigung** ist.<sup>487</sup> Für dieses Ziel ist die „größere Transparenz der Befähigungsnachweise“<sup>488</sup> nur ein Mittel.

---

<sup>485</sup> HRK/ Bologna-Zentrum (2008: 7)

<sup>486</sup> Vgl. ebd., S. 16-18

<sup>487</sup> Der Europäische Rat hielt eine Sondertagung ab, „um für die Union ein neues strategisches Ziel zu vereinbaren und damit Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialen Zusammenhalt als Bestandteile einer wissensbestimmten Wirtschaft zu stärken.“ Dabei ging es in 59 Absätzen um sechs Themenbereiche:  
Absätze 1-41: I. BESCHÄFTIGUNG, WIRTSCHAFTSREFORM UND SOZIALER ZUSAMMENHALT  
Absätze 42-45: II. GEMEINSAME EUROPÄISCHE SICHERHEITS- UND VERTEIDIGUNGSPOLITIK  
Absätze 46-55: III. WESTLICHER BALKAN

Absätze 56-57: IV. RUSSLAND

Absatz 58: V. REGIERUNGSKONFERENZ

Absatz 59: VI. GEBIETE IN ÄUSSERSTER RANDLAGE

In Absatz 5 wurde das bis zum Jahr 2010 zu erreichende strategische Ziel formuliert:

„5. Die Union hat sich heute ein **neues strategisches Ziel** für das kommende Jahrzehnt gesetzt: *das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen*. Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es einer **globalen Strategie**, ...“ (Kursivsetzung und Hervorhebungen wie im Original [w.i.O.]

In Absatz 6 wird dann das Ziel genannt, auf das das soeben formulierte strategische Ziel hinwirken soll:

„6. Diese Strategie soll die Union in die Lage versetzen, wieder die Voraussetzungen für Vollbeschäftigung zu schaffen und den regionalen Zusammenhalt in der Europäischen Union zu stärken. Der Europäische Rat muß in einer sich herausbildenden neuen Gesellschaft mit besseren individuellen Wahlmöglichkeiten für Frauen und Männer ein Ziel für Vollbeschäftigung in Europa setzen. Sofern die nachstehend aufgeführten Maßnahmen in einem tragfähigen makroökonomischen Kontext durchgeführt werden, dürfte eine durchschnittliche wirtschaftliche Wachstumsrate von etwa 3 % eine realistische Aussicht für die kommenden Jahre darstellen.“

(2009-09-03): [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressdata/de/ec/00100-r1.d0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/ec/00100-r1.d0.htm)

<sup>488</sup> Der vollständige Absatz heißt:

„25. Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen. Sie werden Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten müssen, die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen zugeschnitten sind: junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, daß ihre Qualifikation mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten kann. Dieses neue Konzept sollte drei Hauptkomponenten aufweisen: Entwicklung lokaler Lernzentren, Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise.“

(2009-09-03): [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressdata/de/ec/00100-r1.d0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/ec/00100-r1.d0.htm)



Die Suchwörter „Ulrich Teichler“ führen auf der europäischen europass-Webseite ebenfalls zu dem Ergebnis „No Entries Found“.<sup>489</sup>

## DeSeCo

Der Begründer der deutschen Schlüsselqualifikations-Debatten, Dieter Mertens (1970, 1972, 1974), wird in dem 1998 erschienenen niederländischen Sammelwerk *Key Qualifications in Work and Education* in 4 von 14 Beiträgen im Literaturverzeichnis erwähnt.<sup>490</sup> In den Literaturverzeichnissen der beiden Berichte der DeSeCo-Gruppe (2001 und 2003) taucht Mertens kein einziges Mal auf – und das, obwohl ein Deutscher, Franz E. Weinert, in der ersten Veröffentlichung die Diskussion vorbereitete, indem er sieben verschiedene Wege beschrieb „in which competence has been defined, described, or interpreted theoretically.“<sup>491</sup>

Die Nicht-Erwähnung von Mertens könnte als ein Zeichen der Abgrenzung des Begriffes „Schlüsselkompetenz“ von „Schlüsselqualifikation“ betrachtet werden, doch macht diese Deutung keinen Sinn, weil eine solche Abgrenzung nicht ausdrücklich genannt wird, und weil das Ziel des OECD-Projektes auf die Zukunft gerichtet ist und der konzeptionelle Weinert-Beitrag des Projektes als eine Anknüpfung an Mertens gesehen werden könnte. In dem von Ralf Witt und Rainer Lehmann geschriebenen Länder-Beitrag für Deutschland finden sich mehrere Verweise und ein eigenes Kapitel zu Mertens.<sup>492</sup>

Noch erstaunlicher ist der bei Weinert fehlende Hinweis auf Heinrich Roth.<sup>493</sup> Roth wurde von Witt/ Lehmann ebenfalls erwähnt.<sup>494</sup>

---

<sup>489</sup> (2009-09-03): <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/Search.csp>

<sup>490</sup> Vgl. die Beiträge von Nijhof (Beitrag Nr. 2), Hövels (4), Onstenk (8) und Streumer/ Bjorkquist (15). In dem Literaturverzeichnis des deutschen Beitrages von Frank Achtenhagen (9) taucht Mertens nicht auf.

<sup>491</sup> WEINERT (2001b: 46); Weinert starb am 7. März 2001 bevor das Buch veröffentlicht wurde.

<sup>492</sup> Vgl. WITT/ LEHMANN (2001: 5, 11, 15-18, 21)

<sup>493</sup> Klieme/ Hartig behaupten in einem Beitrag, Weinert würde einen solchen Hinweis liefern und verweisen dafür auf einen ersten DeSeCo-Entwurf von Weinert aus dem Jahr 1999 (Weinert, F. E. (1999): Concepts of competence. Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, München) (vgl. KLIEME/ HARTIG (2007: 20, 29)). Dieser Entwurf von 1999 hat für das DeSeCo-Projekt aber keine Gültigkeit mehr. Deshalb hat Weinert ja 2001 seine „clarification“ geschrieben. So verwies mich die Leiterin Dominique S. Rychen bei einer e-mail-Nachfrage nach dem 1999er-Dokument folgerichtig auf die „clarification“ von 2001 und sandte mir nicht das Dokument von 1999; dieses 1999er-Dokument befindet sich auch nicht mehr auf der DeSeCo-Webseite, die eine gute Dokumentation aufweist. In der „clarification“ findet sich kein Hinweis auf Roth. Dieser fehlende Hinweis ist erstaunlich, weil Weinert noch im Jahr 1984 den Nachruf-Vortrag „Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte neuer Forschungsergebnisse“ auf Heinrich Roth hielt.

<sup>494</sup> Klieme/ Hartig verweisen in ihrem Artikel neben Weinert auf Helmut Fend, der angeblich die Kompetenz-Trias von Heinrich Roth (Sach-, Sozial-, Selbstkompetenz) durch ein 1993 geschriebenes Papier (Fend, H. (1993): Self-concept and social competence. Paper prepared for the meeting of Network A of the OECD INES project on Educational Indicators. – February 1993, Vilamoura, Portugal) in das DeSeCo-Projekt getragen haben soll (vgl. KLIEME/ HARTIG (2007: 20, 28)). Eine Nachfrage per e-mail bei Helmut Fend und eine Recherche in den Literaturverzeichnissen der in jenem Zeitraum aus seinem Projekt hervorgegangenen Veröffentlichungen (1990, 1991, 1994, 1997) konnte diese Behauptung nicht bestätigen. Herr Fend sagte in der e-mail, er hätte „H. Roth im Rahmen der Arbeiten des Deutschen Bildungsrates noch persönlich getroffen und mit ihm Fragen des sozialen Lernens diskutiert. Das Trias-Modell ist mir aber nicht bewusst als Ausgangspunkt im Gedächtnis geblieben.“ In seinen Veröffentlichungen der Jahre 1990, 1991, 1994, 1997 finden sich lediglich Verweise auf die Roth-Werke „Der Elfjährige und die Schulreform“ (1949) und „Jugend und Schule zwischen Reform und



Worum es bei dem Ende 1997 ins Leben gerufenen Projekt ging, brachte Dominique S. Rychen mit zwei Fragen auf den Punkt :

Beyond reading, writing, and computing, what competencies and skills are relevant for an individual to lead a successful and responsible life and for society to face the challenges of the present and future ? What are the normative, theoretical, and conceptual foundations for defining and selecting a limited set of key competencies ? <sup>495</sup>

An diese Fragen knüpfen sich eine Reihe Folgefragen, die von einem international und interdisziplinär <sup>496</sup> zusammengesetzten Expertenteam bearbeitet wurden.

Ein erstes Problem ergab sich durch die Sprache. Während es im Deutschen und Französischen das eine Wort „Kompetenz“ bzw. „compétence“ gibt, verwendet die englische Sprache die zwei Wörter „competence“ und „competency“. Für das DeSeCo-Projekt gab es da einen feinen Unterschied :

... *competence* is used to refer to a) the concept (e.g., the competence-performance model) and its theoretization, and b) a level of ability of a specific skill or competency (e.g., a person's competence in reading or mathematics). *Competency* is used when referring to a particular demand that a person may or may not be able to meet (e.g., the competency to join and function in groups). In the plural, only the term *competencies* is used in this book. <sup>497</sup>

Mit Blick auf die Arbeitswelt heißt es :

Both the practice of labor recruitment and certain theories indicate the importance of skills, behavior, attitudes, and values that are acquired and developed outside the domain of formal education. <sup>498</sup>

Was diesem Projekt neben seiner erklärten Suche nach einer theoretischen Fundierung des Kompetenz-Begriffes und neben dem methodischen Ansatz dieser Klärung eine neue Qualität verleiht, ist die Tatsache, dass auch Fragen gestellt wurden, die über eine rein funktionelle Betrachtung von Kompetenzen hinaus gehen <sup>499</sup> :

---

Restauration“ (1961) – und das, obwohl das 1977 mit Fend als Projektleiter gestartete Projekt zunächst „Sozialisation von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ hieß (vgl. FEND in Domnick (1980: 167) ! 1979 startete dann das Längsschnittprojekt „Selbstkompetenz und Sozialkompetenz im Jugendalter“. Da der Titel zu wenig anschlussfähig an die damalige Diskussion schien, wurde das Projekt drei Jahre später in „Entwicklung im Jugendalter“ umbenannt. Es startete mit Kindern im 12. Lebensjahr und wurde weitergeführt bis zum 35. Lebensjahr. Im Jahr 2009 erschien dazu die Veröffentlichung *Lebenslinien, Lebensbewältigung, Lebensglück*.

<sup>495</sup> RYCHEN (2001: 2)

<sup>496</sup> Die Experten kamen aus Feldern wie Psychologie, Soziologie, Anthropologie, Ökonomie, Philosophie und Geschichte, sowie auch aus verschiedenen Interessengruppen: Wirtschaft, Gewerkschaft, Erziehung und Politik.

<sup>497</sup> RYCHEN (2001: 3)

<sup>498</sup> Ebd., S. 5

<sup>499</sup> Diese über das Funktionelle – im Sinne von Nützlichkeit – hinausgehende Sichtweise war nicht selbstverständlich in dem DeSeCo-Projekt. Die Einbeziehung von Werten geschah erst, nachdem im Jahr 2000 Kritik am Verlauf des DeSeCo-Projektes geäußert wurde. Vgl. HANSEN (2005: 58f)

What type of society do we imagine and desire ? Or, on the other hand, what is not desirable ? What constitutes a successful life ? What social and economic developments are we referring to ? Are these discussions about transforming the existing social order or, rather, preserving it ? Conceiving key competencies is inevitably influenced by what is valued in societies and by the goals set for human and socio-economic development.<sup>500</sup>

Es kam also darauf an, die kulturellen Unterschiede der Gesellschaften zu berücksichtigen, wenn ein kulturübergreifendes Kompetenzverständnis erarbeitet werden soll. Ein Ausgangspunkt für die Beschreibung von „key competencies“ wurde in den Internationalen Menschenrechten gesehen und in der Berücksichtigung von Werten wie Selbständigkeit und Freiheit sowie in Idealen wie Gleichheit und soziale Gerechtigkeit.<sup>501</sup> Zwei Jahre später wurden die „World Declaration on Education for All, and the Rio Declaration on Environment and Development“ hinzugenommen, denn die drei normativen Ausgangspunkte sind „specify basic human rights, democratic values, and sustainable and integrated environmental, economic, and social development as desirable goals for all societies.“<sup>502</sup>

Weinert hatte 2001 in seinem Beitrag auf die Gefahr hingewiesen, dass Schlüsselkompetenzen zu sehr vereinfacht würden, wenn sie normativ als universelle Kompetenzen verankert würden. Trotzdem sah er die Notwendigkeit eines normativen Ausgangspunktes :

Nevertheless, if one wants to go beyond an individual's adaptation level to the world of today with its limited possibilities of further development, and change the world by providing people with the appropriate competencies, it is necessary to choose a normative starting point, and not an empirical one, when defining key competencies.<sup>503</sup>

Letztlich geht es um Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen für ein erfolgreiches Leben in demokratischen Gesellschaften<sup>504</sup> – erfolgreich für den Einzelnen und gut für die Gesellschaft (Well-Functioning Society).

Der Ansatz der **OECD** ist damit ein ganzheitlicher, weil er nicht nur an einer nützlichkeitsorientierten Steigerung des ‘Humankapitals’ interessiert ist, sondern auch **die Frage nach dem guten Leben in einer gut funktionierenden Gesellschaft stellt**. Der als zweites Buch veröffentlichte Ergebnisbericht der DeSeCo-Gruppe heißt entsprechend *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (2003). Eine Zusammenfassung erschien zwei Jahre später am 20.7.2005.

Es werden drei Kompetenzbereiche genannt<sup>505</sup> :

---

<sup>500</sup> RYCHEN (2001: 7)

<sup>501</sup> Vgl. RYCHEN (2001: 7)

<sup>502</sup> RYCHEN (2003: 69)

<sup>503</sup> WEINERT (2001b: 53)

<sup>504</sup> Vgl. RYCHEN (2001: 9)

<sup>505</sup> Vgl. OECD-DeSeCo (2005: 12-17)

## **Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln**

meint:

- Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten
- Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen
- Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien

## **Interagieren in heterogenen Gruppen**

meint:

- Die Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten
- Kooperationsfähigkeit
- Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten

## **Eigenständiges Handeln**

meint:

- Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext
- Die Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren
- Fähigkeit zur Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen

Als **Kern** aller dieser Schlüsselkompetenzen wird die **Reflexivität** betrachtet, womit die Fähigkeit gemeint ist, über sich selbst und die (möglichen) Wirkungen des eigenen Handelns nachdenken zu können. Sie ist auch eine „metakognitive Fähigkeit“<sup>506</sup> im Sinne eines „Denken über das Denken“, die Kreativität und eine kritische Haltung voraussetzt.<sup>507</sup>

Dabei geht es nicht nur um die Denkweise an sich, sondern auch um die Auseinandersetzung mit Erfahrungen einschließlich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen. Dies erfordert, dass die Individuen ein Niveau an sozialer Reife erlangen, das es ihnen ermöglicht, sich von sozialem Druck zu distanzieren, verschiedene Sichtweisen einzunehmen, eigenständige Urteile zu fällen und die Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen.<sup>508</sup>

Im Schlusssatz der Zusammenfassung wird auf die „enge Zusammenarbeit“ mit der UNESCO verwiesen.

An diesem Projekt haben die französischen Philosoph(inn)en Monique Canto-Sperber und Jean-Pierre Dupuy mitgewirkt<sup>509</sup> (S. 172-181).

---

<sup>506</sup> Bei Weinert ist die „metakognitive Kompetenz“, die Fähigkeit, die eigenen Lernprozesse zu steuern bzw. zu verbessern. Er unterscheidet dabei „prozedurale Metakompetenzen“ und „deklaratives Metawissen“. Vgl. WEINERT (1998: 36, 39f) In einem anderen Weinert-Artikel ist die Quelle für die Begrifflichkeit zu finden: Schneider, W. (1989): *Zur Entwicklung des Meta-Gedächtnisses bei Kindern*, Bern: Huber.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Unterscheidung zwischen primären (angeborenen) und sekundären (zu lernenden) kognitiven Fähigkeiten, für die er sich auf den Evolutionstheoretiker, Anthropologen und Entwicklungspsychologen D. C. Geary beruft. Vgl. WEINERT (2001a: 80, 379 + 81f, 371)

<sup>507</sup> Vgl. OECD-DeSeCo (2005: 10)

<sup>508</sup> OECD-DeSeCo (2005: 11)

<sup>509</sup> Die beiden schrieben für das erste Buch das vierte Kapitel „Competencies for the Good Life and the Good Society“ und haben einen wesentlichen Beitrag für die Antwort auf die Frage ‘Kompetent wofür?’ geliefert. Jean-Pierre Dupuy hat für das zweite Buch Kapitel gelesen und kommentiert.

## Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Der Weltgipfel 1992 in Rio de Janeiro und die Folgekonferenz 2002 in Johannesburg sowie die Millennium Development Goals wurden von der BMZ-Ministerin Heidemarie Wieczorek-Zeul als Eckpunkte für den nach dreijähriger Arbeit von KMK und BMZ im Jahr 2007 gemeinsam veröffentlichten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* genannt :

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung ist ein Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie für lernbereichs- und fachspezifische Anforderungen und deren Überprüfung. Er kann überdies auch für die Lehrerbildung relevant sein.<sup>510</sup>

Der Orientierungsrahmen gilt auch für die berufliche Bildung.

Hier werden drei völlig andere „**Kompetenzbereiche**“ vorgeschlagen : **Erkennen, Bewerten, Handeln.**<sup>511</sup> Dabei hat sich Fachunterricht an den „Entwicklungsdimensionen Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt“ zu orientieren.<sup>512</sup> Dies entspreche auch den von der DeSeCo-Gruppe genannten gesellschaftlichen Zielen.<sup>513</sup> In Berücksichtigung von **elf Kernkompetenzen**

### **Erkennen**

meint:

1. Informationsbeschaffung und –verarbeitung
2. Erkennen von Vielfalt
3. Analyse des globalen Wandels
4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen

### **Bewerten**

meint:

5. Perspektivenwechsel und Empathie
6. Kritische Reflexion und Stellungnahme
7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen

### **Handeln**

meint:

8. Solidarität und Mitverantwortung
9. Verständigung und Konfliktlösung
10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel
11. Partizipation und Mitgestaltung<sup>514</sup>

---

<sup>510</sup> KMK/ BMZ (2007: 17)

<sup>511</sup> Ebd., S. 72

<sup>512</sup> Ebd., S. 18

<sup>513</sup> Die Autoren nennen hier „wirtschaftliche Produktivität; demokratische Prozesse; soziale Kohäsion, Gleichheit und Menschenrechte sowie ökologische Nachhaltigkeit“ (diese Aufzählung erfolgt im Original mit Aufzählungszeichen). Vgl. KMK/ BMZ (2007: 71)

<sup>514</sup> Vgl. ebd., S. 77f. Die elf Kernkompetenzen werden jeweils noch erläutert.

die in Abstimmung mit den jeweiligen Fachdidaktiken und –lehrplänen anhand von 20 Themenbereichen erarbeitet werden (siehe Matrix in Anhang 12), sehen die Autoren<sup>515</sup> das integrative Kompetenzkonzept auch in Übereinstimmung mit der Grundlage des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen :

Die Kernkompetenzen des Lernbereiches Globale Entwicklung sind insgesamt als übergreifende (transversale) Kompetenzen erforderlich, nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben. Sie verbinden sich untereinander sowie mit bestimmten Teilkompetenzen verschiedener Fächer zu komplexen Kompetenzen im Sinne der Definition von Weinert (Weinert 2001, S. 27 f.): Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Dieser integrative Begriff entspricht auch dem Kompetenzverständnis, das dem European Qualifications Framework zugrunde liegt. In Anlehnung an die französische, britische, deutsche und amerikanische Fachliteratur wird dort neben den Teilkompetenzen Wissen, Fähigkeiten, Handeln eine ethische Teilkompetenz berücksichtigt.<sup>2 516</sup>

Die Anmerkung 2 am Ende dieses Zitates bezieht sich auf ein Arbeitspapier der Europäischen Kommission zum Europäischen Qualifikationsrahmen (2005)<sup>517</sup> und teilt den Begriff „competence“ in vier Kompetenzbereiche auf :

Competence includes: i) **cognitive competence** involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) **functional competence** (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) **personal competence** involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) **ethical competence** involving the possession of certain personal and professional values. (eigene Hervorhebung)<sup>518</sup>

---

<sup>515</sup> Autor/Autoren des Kapitel 3 „Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen“ (S. 69-90) ist/sind „Jörg-Robert Schreiber, Behörde für Bildung und Sport Hamburg/Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, in Abstimmung mit der Arbeitsgruppe des KMK-BMZ-Projekts zur Erstellung des Orientierungsrahmens.“ KMK/ BMZ (2007: 69, Anmerkung)

<sup>516</sup> KMK/ BMZ (2007: 71f); die Autoren beziehen sich hier auf Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen, Beltz, Weinheim/ Basel [KMK/BMZ verweisen auf S. 271 f.; es ist aber in Wirklichkeit S. 27 f; dies habe ich im oben genannten Zitat korrigiert]

Die Verwendung der Wörter „motivational“ und „volitional“ mag aus der engen Zusammenarbeit mit Heinz Heckhausen herrühren. Weinert leitete mit Heckhausen ab 1982 das im Jahr zuvor gegründete Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung. Heckhausen war Motivationsforscher für Schule und Arbeitswelt. In seinem Rubikon-Modell der Handlungsphasen ist der Übergang von Motivation zur Volition wesentlich. In dem Jahr bevor Heckhausen starb, gab Weinert zusammen mit dem Heckhausen-Schüler Gollwitzer ein Buch heraus, das die Verknüpfung deutlich macht: Gollwitzer, P. M./ Weinert, F. E. (Hg.) (1987): *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*, Springer, Berlin.

Das Max-Planck-Institut gibt es heute nicht mehr. Es ist übergegangen in das Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften mit Sitz in Leipzig.

<sup>517</sup> EU (2005a) = SEC(2005) 957 vom 8.7.2005

<sup>518</sup> Ebd., S. 11

Diese Kompetenzdefinition ist später weder im Amtsblatt C 111 des EQR noch in der erläuternden Broschüre verwendet worden.<sup>519</sup>

In einer Anmerkung zum Begriff „competence“ wurde dieser Begriff vom Begriff „qualification“ abgegrenzt :

The definitions of qualifications and competences provided in this note are compatible with those agreed by the European social partners in 2001: Competences are the knowledge, skills and knowhow applied and mastered in a given work situation; Qualifications are a formal expression of the vocational or professional abilities of the employee. They are recognised at the national or sectoral level.<sup>520</sup>

Mit den Empfehlungen vom 18.6.2009 zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF)<sup>521</sup> und zur Einführung des Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)<sup>522</sup> haben sowohl berufliche als auch hochschulische Bildung ein formal vergleichbares Bewertungssystem. Was diese Angleichung auf der Ebene der Leistungspunkte in der Praxis bringt, wird die Zukunft zeigen.<sup>523</sup> Besondere Beachtung verdient dabei ein Blick auf die Umsetzung des EQR-Grundsatzes „Jedes Qualifikationsniveau sollte grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein.“ Bis 2011 sollen nationale EQARF-Konzepte entwickelt werden, die dann ab 2012 im Rahmen des ECVET auf allen Ebenen des EQR angewendet werden sollen. Auf der Webseite Education & Training der EU-Kommission heißt es zum ECTS im ersten Satz :

ECTS makes teaching and learning more transparent and facilitates the recognition of studies (formal, non-formal and informal).<sup>524</sup>

Das heißt, es ist noch zu klären, wie ECTS-Punkte für nicht-formale und informelle Lerntätigkeiten zu vergeben sind.<sup>525</sup> Der Klärungsprozess läuft.

---

<sup>519</sup> In der Broschüre heißt es: „»Kompetenz« 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. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ EU (2008b: 11)

<sup>520</sup> EU (2005a: 11 Anm. 9)

<sup>521</sup> EU (2009a: C 155/01 = C 155/1-10)

<sup>522</sup> EU (2009b: C 155/02 = C 155/11-18)

<sup>523</sup> Momentan liegt jedenfalls noch einiges im Dunklen. Als am 22.9.2009 die Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (DEQA-VET) offiziell vorgestellt wurde, bestand „keine Einigkeit darüber, mit welchen Verfahren und Instrumenten die angestrebte Ausbildungsqualität und der Ausbildungsprozess gesichert und weiterentwickelt werden sollen. Es gibt keine einheitlich festgelegten Qualitätsstandards, stattdessen gehen die Ansichten über Anforderungen und Maßnahmen zur Sicherung betrieblicher Ausbildungsqualität sogar unter Berufsbildungsfachleuten auseinander.“

(2009-10-17): <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=716>

Wie da auf der Ebene von ECTS-Punkten eine Vergleichbarkeit mit hochschulischen Ausbildungen hergestellt werden kann (vgl. EU (2009: C 155/12, Abs. (10))), ist also noch eine zu bearbeitende Frage und Aufgabe.

<sup>524</sup> (2009-09-03): [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm)

<sup>525</sup> „Häufig wird in der Fachdiskussion anstelle des Terminus *Anerkennung non-formalen und informellen Lernens* der Terminus *Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen* verwendet.“ BMBF (2008b: 99)

Es liegt ein Zwischenbericht vor, der unter anderem beispielhaft aufzeigt, das in einigen Berufen hohe Anteile von „Beschäftigten ohne bzw. mit unbekannter Berufsausbildung (Stand 2003/2004)“ zu finden sind.<sup>526</sup>

Für die Hochschullehrer(inn)en stellt sich die Frage, wie sie den Erwerb von welchen Schlüsselkompetenzen mit ECTS-Punkten bewerten sollen. Es gibt keine Prüfungsordnungsvorschrift seitens der KMK, wie die Leistungen für Seminare im ABK-/BOK-Bereich zu beurteilen/ zu bewerten sind.<sup>527</sup>

### **Philosoph(inn)en in Kompetenzprojekten**

Der Anhang 13 weist u. a. darauf hin, dass Philosoph(inn)en Auslöser für die Qualifikationsforschung in Deutschland waren, die USA mit John Dewey einen wichtigen Kontrahenten zur Denkrichtung des Arbeitswissenschaftlers und Ingenieurs Frederick Winslow Taylor hatten und das Werk von Heinrich Roth durchzogen ist von Bezugnahmen auf Philosoph(inn)en. Übrigens hatten von den 19 Autoren des Gutachtens *Begabung und Lernen (1969)* neun Personen<sup>528</sup> Philosophie als Zweit- oder Drittfach studiert.

Soll dies ein Hinweis darauf sein, dass Philosoph(inn)en und Philosophie mindestens eine wichtige Nebenrolle bzw. Hintergrundfunktion für ein Denken über Qualifikation und Kompetenz hatten, so lassen sich aber auch Philosoph(inn)en finden, die in der jungen Vergangenheit und Gegenwart eine Hauptrollenfunktion bei Projekten zum Thema Kompetenz haben.

### **John Erpenbeck (1992 bis heute)**

Der in der Sowjetunion geborene Biophysiker (Diplom), Experimentalphysiker (Dissertation<sup>529</sup>) und Philosoph (Habilitation<sup>530</sup>) ist einer der führenden Köpfe der deutschen Kompetenzforschung. Von 1974 bis 1990 arbeitete er „am Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, wo er sich mit philosophischen, historischen und

---

Siehe dazu den aktuellen BMBF-Bericht *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität >>Recognition of non-formal and informal Learning<<* vom April 2008. Der Bericht befindet sich hier zum Download: (2009-09-03): <http://www.bmbf.de/de/411.php>

*Nicht-formales Lernen* vollzieht sich vor allem in Weiterbildungskursen/-seminaren. *Informelles Lernen* ist ein Selbstlernen im Alltag, bei Hobbys oder durch lebensgeschichtlich bedeutsame Ereignisse an die sich vor- oder nachbereitende Lernanstrengungen knüpfen. Eine Untersuchung des Kanadiers Allen Tough (1971) zeigte mit einer Befragung von 66 Personen, dass Menschen rund 700 Stunden pro Jahr mit eigenen Lernprojekten zur Bewältigung solcher Ereignisse verbringen „und dass 73 Prozent des Zeitvolumens für selbstgesteuertes Lernen genutzt wird.“ GNAHS (2007: 39) mit Bezug auf Reischmann, J. (1997): *Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion*, in: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 39, S. 125-137  
<sup>526</sup> Vgl. BMBF (2008b: 52). Es ist zu berücksichtigen, dass es in Deutschland lediglich 349 Ausbildungsberufe (Stand 1.8.2009: (2009-09-03): <http://www.bibb.de/de/wlk26560.htm>) für rund 23.000 Tätigkeiten gibt (Schätzung nach Berechnung laut Schlüsselverzeichnis für ausgeübte Tätigkeiten; siehe Anm. 302).

<sup>527</sup> So die telefonische Auskunft von Dr. Hopbach, Geschäftsführer des Deutschen Akkreditierungsrates (Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland), Stand 2. April 2009.

<sup>528</sup> Hans Aebli, Rudolf Bergius, Karl-Heinz Flechsig, Kurt Gottschaldt, Karlheinz Ingenkamp, Günther Mühle, Ulrich Oevermann, Hans Thiersch, Udo Undeutsch.

<sup>529</sup> Titel: *Gegenstromdiffusion in flüssiger Phase mit anschließender Zirkulationsvervielfachung*

<sup>530</sup> Titel: *Erkenntnistheorie und Psychophysik kognitiver Prozesse*

wissenschaftstheoretischen Problemen der Psychologie kognitiver, emotional-motivationaler und volitiver Prozesse beschäftigte.“<sup>531</sup>

Zusammen mit Anderen entwickelte er kommerzielle Produkte zur Kompetenzmessung, -bilanzierung und -entwicklung, ist er Mitherausgeber des *Handbuch Kompetenzmessung*<sup>532</sup> und war „ab 2000 Bereichsleiter im Projekt Lernkultur Kompetenzentwicklung (ABWF/QUEM).“<sup>533</sup> Dieses Teilprojekt lief Ende 2007 mit dem Gesamtprojekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) aus.<sup>534</sup>

Auf die von ihm mitentwickelten Verfahren und Produkte wird nicht eingegangen, weil hier keine Werbung gemacht werden soll. Der Zugang zu den Verfahren empfiehlt sich über das *Handbuch Kompetenzmessung*, weil damit die Gelegenheit besteht, auch andere Verfahrenskonzeptionen kennen zu lernen. Es sei lediglich die insbesondere für Philosoph(inn)en interessante Anmerkung gestattet, dass er zusammen mit Bernward Brenninkmeyer einen Kompetenz-Wertetest entwickelte, der mit vier Kompetenzdimensionen arbeitet :

- Genusswerte: Ausgeglichenheit, Freude, Fröhlichkeit, Schönheit, Ästhetik, Selbstvertrauen, Zufriedenheit
- Nutzenwerte: (materielle) Sicherheit, Bildung, Wissen, Besitz, Klarheit, Präzision, Ordnung
- Ethische Werte: Beherrschtheit, Bescheidenheit, Dankbarkeit, Demut, Ehrlichkeit, Authentizität, Verständnis
- Politische Werte: Anerkennung, Disziplin, Ehre, Ehrgeiz, Macht, Engagiertheit, Gesetzestreue.<sup>535</sup>

Wesentlich für das kompetenzorientierte Denken Erpenbecks ist der Begriff „Selbstorganisation“ :

Die unterschiedlichen **Dispositionen** (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), eben diese Handlungen **selbstorganisiert** auszuführen, bilden unterschiedliche **Kompetenzen**. (Hervorhebungen wie im Original [w.i.O.]<sup>536</sup>)

Dabei werden geistige, instrumentelle, kommunikative und reflexive Handlungen selbstorganisiert in den Kompetenzbereichen Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz und Personale Kompetenz (Individualkompetenz) ausgeführt. Das gesamte Handlungsspektrum selbstorganisiert im beruflichen und persönlichen Lebensbereich zielorientiert anwenden zu können, ist für ihn die Handlungskompetenz – unseren **Werten** kommt dabei eine **Ordnerfunktion** zu.

---

<sup>531</sup> (2009-09-03): [http://de.wikipedia.org/wiki/John\\_Erpenbeck](http://de.wikipedia.org/wiki/John_Erpenbeck)

<sup>532</sup> Sein Bezug zur Philosophie wird in der Einleitung an einem kleinen Detail deutlich. Für die Geschichte des Kompetenzbegriffes bezieht er sich u. a. auf ein *Historisches Wörterbuch der Philosophie* von Joachim Ritter (1976: 918-933). Vgl. ERPENBECK/ ROSENSTIEL (2007: XVIII)

<sup>533</sup> Ebd.

<sup>534</sup> Nähere Informationen zur Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e. V. und dem von 1992-2007 vom BMBF geförderten Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) finden sich hier: (2009-09-03): [http://www.abwf.de/main/home/frame\\_html.html](http://www.abwf.de/main/home/frame_html.html)

<sup>535</sup> Vgl. ERPENBECK/ BRENNINKMEYER (2007: 9-12)

<sup>536</sup> ERPENBECK (1998: 56)



Als Bio-/Experimentalphysiker und Philosoph war Erpenbeck sehr empfänglich für die Gedanken des interdisziplinär denkenden Physikers Hermann Haken (Begründer der Synergetik in Deutschland, der Lehre vom Zusammenwirken), des Physikochemikers und Philosophen Ilya Prigogine und des Wissenschaftstheoretikers, Philosophen und Komplexitätsforschers Klaus Mainzer.<sup>537</sup>

Hermann Haken entwickelte aus seiner Arbeit mit Laserlicht seine Synergetik und die damit zusammenhängende Selbstorganisationstheorie. Die Argumentationsfigur Hakens ist ein Gleichnis :

Bei einer typischen Anordnung befinden sich in einer Glasröhre Atome, die durch Elektronen eines hindurchgeschickten elektrischen Stromes immer wieder angeregt werden. Nach einem solchen jeweiligen Anregungsstoß senden sie eine Lichtwelle aus, so als hätte man einen Kieselstein ins Wasser geworfen. Da es sich um viele solcher angeregten Atome handelt, entsteht im Bild der Wasseroberfläche eine chaotisch angeregte Wasserfläche, das heißt das mikroskopisch chaotische Licht der üblichen Lampe. Erhöht man die Stromstärke über eine kritische Größe, so passiert plötzlich etwas völlig Neues: Wie von Geisterhand ordnen sich die Lichtwellen zu einer makroskopisch höchst gleichmäßigen Lichtwelle. [...] Es handelt sich hier um einen typischen Prozess der Selbstorganisation. Untersuchen wir den Laserprozess genauer, erkennen wir folgenden Mechanismus: Trifft die Lichtwelle, die von einem angeregten Atom ausgesandt wurde, auf ein zweites angeregtes Atom, so kann diese Lichtwelle verstärkt werden. Sind viele Atome da, so kommt es offensichtlich zu einer Lawinenbildung. Immer wieder werden Lawinen induziert, die aber jeweils verschiedene Wellenlängen haben können. Zwischen derartigen Lichtwellen kommt es zu einem Konkurrenzkampf. Eine bestimmte Welle gewinnt und tritt als so genannter Ordner auf. Um die Wirkung dieser Lichtwelle auf die einzelnen Atome zu veranschaulichen, betrachten wir Boote auf einem See. Genauso wie die Boote bei einer über den See laufenden Welle im Takt auf und ab schwingen, zwingt die Lichtwelle die einzelnen Elektronen der Atome zu einem so genannten kohärenten Mitschwingen. Wir können also sagen, der Ordner versklavt die einzelnen Teile, in diesem Fall also die Elektronen der Atome. Umgekehrt aber schaffen die einzelnen Teile, nämlich die Elektronen, durch ihre Schwingungen erst das Lichtfeld und damit den gesamten Ordner. Hier lernen wir schon wesentliche Grundbegriffe für die später zu erläuternde Synergetik kennen. Nach dem Versklavungsprinzip bestimmen wenige Ordner das geordnete Verhalten sehr vieler Teile, in diesem Fall eben das der Elektronen der Atome. Dabei gilt die zirkuläre Kausalität. Der Ordner oder die Ordner bestimmen das Verhalten der Teile. Diese wiederum schaffen den Ordner. Gehen wir den Zirkel ganz herum, so sieht es aus, als würden die Teile sich von alleine ordnen.<sup>538</sup>

Das, was die Zustandsänderung von ungeordneten zu geordneten Lichtwellen bewirkt, ist die Menge der zugeführten Energie. Für die „Behandlung des Problems der Entstehung makroskopischer Ordnung aus mikroskopischem Chaos“ sieht Haken Parallelen zwischen seinen aus den Laserexperimenten abgeleiteten Ergebnissen zu den Erkenntnissen des ihm damals unbekanntem Biologen und Philosophen Karl Ludwig von Bertalanffy<sup>539</sup>, der in den 1930ern und 1940ern eine allgemeine

---

<sup>537</sup> Auf Quellen dieser Autoren beruft Erpenbeck sich in seinem Beitrag (1998: 51-58).

<sup>538</sup> HAKEN (2004: 17-20)

<sup>539</sup> Vgl. HAKEN (2004: 16). Bertalanffy promovierte bei Moritz Schlick über den Physiker und Naturphilosophen Gustav Fechner mit dem Titel "Fechner und das Problem der Integration höherer Ordnung".

Systemtheorie entwickelte und den Begriff „Fließgleichgewicht“ prägte.<sup>540</sup> Bertalanffy wies in einem Aufsatz darauf hin, bereits in den 1920ern von einer „Systemtheorie des Organismus“ gesprochen zu haben<sup>541</sup>, doch hatte bereits in dem Jahrzehnt davor der Mediziner, Psychologe, Schriftsteller und Philosoph Aleksandr Aleksandrovic Bogdanov(-Malinovskij) mit seiner *Tektologie* (Allgemeine Organisationslehre<sup>542</sup>) 1913 in Russland eine Systemtheorie veröffentlicht, die 1926 in deutscher Übersetzung erschien, im Jahr darauf rezensiert wurde<sup>543</sup>, aber weitgehend unbeachtet blieb<sup>544</sup> (siehe darin die Kapitel „Das bewegliche Gleichgewicht“ und „Die Gleichgewichtssysteme“<sup>545</sup>).<sup>546</sup>

Haken übertrug den Chaos-Ordnungs-Mechanismus auch auf gesellschaftliche Ereignisse wie das selbstorganisierte Entstehen von Berufsgruppen.<sup>547</sup> Der Arbeitswissenschaftler Ekkehart Frieling bezog dies auf den Ende der 1990er Jahre neu entstehenden Beruf „Haustechniker“, auf die bei Repräsentanten von Hochschulen entstehende Angst bei Veränderungen von Studiengängen (Beispiel Maschinenbauingenieur) und auf die zu formalisiert und bürokratisch organisierte F&E-Abteilungen<sup>548</sup> in Unternehmen.<sup>549</sup>

Für Haken ergibt sich aus der zirkulären Kausalität (Teile erschaffen Ordner und die Ordner bestimmen das Verhalten der Teile) auch eine Antwort auf die grundlegend philosophisch-neurowissenschaftliche Frage „Was war zuerst da: Das Gehirn oder der Geist?“ – es gibt seiner Meinung nach kein „zuerst“, weil sich beides gegenseitig bedingt.<sup>550</sup>

---

<sup>540</sup> Bertalanffy bezog sich auf einen anderen als Urheber: „Der (wohl zuerst von HILL angewendete) englische Ausdruck *steady state* (zum Unterschied von *stationary state*) entspricht unserem Terminus Fließgleichgewicht.“ BERTALANFFY (1951: 52). Er bezog sich dabei auf:

Hill, A. V. (1931): *Adventures in Biophysics*, Philadelphia

Hill, A. V. (1936): *Excitation and accommodation in nerve*, Proc. Roy. Soc. London B 111

<sup>541</sup> BERTALANFFY (1972: 20). Bertalanffy verwies desweiteren auf „den Aristotelischen Satz, das Ganze sei mehr und etwas anderes als seine Teile“ und auf Beiträge des amerikanischen Statistikers Lotka und des russischen Mathematikers Ljapunow.

<sup>542</sup> „In genauer Übersetzung aus dem Griechischen bedeutet das die Lehre vom Aufbau. – „Aufbau“ ist das umfassendste und zutreffendste der Synonyma, die den modernen Begriff der „Organisation“ bezeichnen.“ BOGDANOV ([1913]/ 1926: 59)

<sup>543</sup> Vgl. PLENKE, J. (1927): *Um die allgemeine Organisationslehre : [Besprechung von:] Bogdanow, A.: Allgemeine Organisationslehre. Tektologie. Bd 1. Berlin 1926*, Weltwirtschaftliches Archiv, Band 25, Tübingen: Mohr, S. 18-29

<sup>544</sup> Im eigenen Land wurden seine Gedanken von Lenin kritisiert, „so dass die Arbeiten nicht weiter veröffentlicht wurden. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Leistungen BOGDANOV's wurde erst zu Beginn der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts deutlich.“ PROSKE, D. (2006): *Unbestimmte Welt*, Eigenverlag, S. 38

<sup>545</sup> Vgl. BOGDANOV ([1913]/ 1926: 139-141, 185-195). Er bezog sich auf den Chemophysiker Henry Louis Le Chatelier, der das thermodynamische Gleichgewichtsprinzip vom kleinsten Zwang formulierte.

<sup>546</sup> „Seine Überlegungen über die Eigenschaften des Ganzen und seiner Elemente oder, in moderner Terminologie, über die ganzheitlichen Eigenschaften des Systems können als erste Bausteine seiner Variante der allgemeinen Systemtheorie betrachtet werden, als deren Urheber L. van Bertalanffy (1901 – 1972) gilt.“

SOBOLEVA (2007: 136)

<sup>547</sup> Haken im Interview mit Gerd Scobel im Oktober 2008:

(2009-09-03): <http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=9857>

<sup>548</sup> F&E = Forschung und Entwicklung

<sup>549</sup> Vgl. FRIELING (1998: 67-73)

<sup>550</sup> Haken im Interview mit Gerd Scobel im Oktober 2008:

(2009-09-03): <http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=9856>

Wie bereits durch die Nennung des russischen Philosophen Bogdanov angedeutet, wird der Anhang 13 darlegen, dass die wissenssoziologischen Wurzeln einer für die Kompetenzforschung bedeutsamen Selbstorganisationstheorie aus Quellen herzuleiten sind, die Erpenbeck – wie in diesem Fall – nicht nennt, oder – wie noch darzulegen – im Falle des Wirtschaftspädagogen Gerhard P. Bunk einmal nennt und im Folgenden übergeht.

### **Jürgen Mittelstraß (1997/8)**

Am 22.11.1995 übergab das Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) dem Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie das Memorandum *Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung*.

Genau acht Monate zuvor wurde am 22.3.1995 der Rat für Forschung, Technologie und Innovation gegründet. Die Mitglieder wurden vom Bundeskanzler eingeladen<sup>551</sup> und an den Beratungen nahmen als ständige Vertreter der Bundesregierung sowohl der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie als auch der Bundesminister für Wirtschaft teil.

Zwei Jahre später wurde auf der Ratssitzung am 23.4.1997 als drittes zu bearbeitendes Thema *Kompetenz im globalen Wettbewerb* festgelegt.<sup>552</sup> Zu dem Thema hat der Rat dreimal getagt und im Juni 1998<sup>553</sup> dann einen Bericht vorgelegt. Die Arbeitspapiere von drei Arbeitsgruppen (1. Bildungs- und Gesellschaftspolitik, 2. Wirtschaft und 3. Wissenschaft und Technologie) wurden von dem Philosophen und Wissenschaftstheoretiker Jürgen Mittelstraß zusammengefasst. Mittelstraß hatte selbst die Federführung für das Arbeitspapier der Gruppe Wissenschaft und Technologie und übernahm die Schlussredaktion des Gesamtberichtes für die Bundesregierung. So steht am Ende des Vorwortes zum Bericht :

Der Bericht enthält auch Feststellungen und Handlungsempfehlungen, die nicht in Übereinstimmung mit Positionen der Bundesregierung oder der im Rat vertretenen Regierungsmitglieder stehen. Dies entspricht durchaus dem Selbstverständnis des Rates.

Mit dem Erscheinen des Berichtes im Juni 1998 lag dieser einen Monat hinter dem amerikanischen Bericht *Winning the skills race* und wenige Monate vor dem schlagwortmachenden Artikel *The war for talent* des amerikanischen McKinsey Quarterly 1998, Number 3, der seither Ursache für die Redewendung „Krieg um die (besten, klügsten) Köpfe“ ist<sup>554</sup>.

---

<sup>551</sup> Die Mitglieder gehörten zu den Gruppen Wissenschaft, Wirtschaft, Gewerkschaften und Politik.

<sup>552</sup> Die zwei Themen davor waren *Informationsgesellschaft – Chancen, Innovationen und Herausforderungen* und *Biotechnologie, Gentechnik und wirtschaftliche Innovation – Chancen nutzen und verantwortlich gestalten*.

<sup>553</sup> Dieses Drucklegungsdatum überrascht im Vergleich zur Äußerung, der Rat hätte am 26. August 1998 dem Bundeskanzler seinen Bericht vorgelegt. Vgl. ALTENMÜLLER (1998: 512)

<sup>554</sup> Autoren waren Elizabeth G. Chambers, Mark Foulon, Helen Handfield-Jones, Steven M. Hankin, Edward G. Michaels III. Dem Artikel lag eine ausführliche Untersuchung von 77 Unternehmen verschiedener Industriezweige und einem Dutzend führender Akademien im Bereich Organisation zu Grunde. Mit Hilfe der Leistungs-

Weitgehend unbemerkt schrieben bereits 1993 Simon/ Wiltinger den zweiseitigen Artikel *Führungsnachwuchs von morgen: Der Kampf um die Besten*. Sie wiesen darauf hin, dass der Anteil sogenannter „high potentials“ schätzungsweise zwischen 5 bis 10 Prozent der Hochschulabsolvent(inn)en liegt und dass denen Anerkennung und Selbstverwirklichung wichtiger sei als Gehalt und Sozialleistungen.<sup>555</sup>

Beim Bericht des Rates ging es um eine zukunftsgerichtete „Projektion des Wissens und des Könnens einer Gesellschaft“, die bei einem zukünftigen Weltbinnenmarkt durch Kompetenz die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft sichern soll. Damit war vor allem die Verbindung von wirtschaftlichen und technologischen Kompetenzen gemeint. Die Sicherstellung dieser Verbindung wurde weniger im Finden und Fördern besonders genialer Köpfe als vielmehr in der Schaffung und Förderung von regionalen und überregionalen interdisziplinär arbeitenden Netzwerken zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, sogenannten „Kompetenzzentren bzw. Kompetenzclustern“ gesehen. Diese Kompetenzcluster sollten durch ein hohes Wertschöpfungspotential gekennzeichnet sein.<sup>556</sup>

Grundlage der auf den wirtschaftlichen Bereich<sup>557</sup> konzentrierten Handlungsempfehlungen ist das zuvor genannte Kompetenzverständnis :

**Kompetenz kann allgemein verstanden werden als Wissen mal Erfahrung mal Urteilskraft.** Wissen ist das notwendige Fundament von Kompetenz, Erfahrung der gewohnte Umgang mit einem erworbenen und sich ständig veränderndem Wissen. Als Kriterium der Selbständigkeit des Wissens und des Umgangs mit ihm dient wiederum die Urteilskraft. Insofern ist Kompetenz stets mehr als bloßes Wissen oder bloße Erfahrung. Das gilt auch für Kompetenz im globalen Wettbewerb. (eigene Hervorhebung)<sup>558</sup>

---

daten der Unternehmen konnten die befragten Senior Manager in drei Gruppen geteilt werden (20% high performer, 60% average performer, 20% low performer). Außerdem gingen 359 Antworten von CEOs über die Stärken ihres Unternehmens-Talent-Pool ein, 5.679 executives berichteten, warum sie dort arbeiten, wo sie arbeiten und wie sie wurden, was sie sind, 72 senior HR executives berichteten über ihre Art und Weise, wie ihr Unternehmen seine top executive group managt (bei einigen Unternehmen bestand diese Gruppe aus 50, bei anderen aus 400 Personen). Zitate des Artikels stammen aus dieser letzten Befragung. Bei der Frage nach dem, was Talente bzw. gute Manager motiviert, zeigten sich bei Mehrfachantwortmöglichkeit mit Abstand vier Faktoren: Unternehmenswerte und -kultur (58%), Freiheit und Selbstbestimmung (56%), herausfordernde Arbeit (Job has exciting challenges) (51%) und ob das Unternehmen insgesamt gut gemanagt wurde und wird (50%). Die nächsten zwei Nennungen liegen bei 39% (Career advancement and growth) und 38% (Company has exciting challenges). Die restlichen Antworten liegen alle unter 30%.

<sup>555</sup> Die Autoren nennen außerdem eine „Hitliste der Anforderungen an einen potentiellen Arbeitgeber, wie sie von Wirtschaftswissenschaftlern in Befragungen angegeben werden“. Obwohl ein Quellverweis auf die Befragungen fehlt, seien hier trotzdem die acht Punkte genannt: „1. Gutes Arbeitsklima, 2. Gute Weiterbildungsmöglichkeiten, 3. Freiraum für die Verwirklichung eigener Ideen, 4. Anspruchsniveau der Tätigkeit, 5. Breitgefächerte, vielseitige Tätigkeit, 6. Eigenständiges und selbstverantwortliches Arbeiten, 7. Aufstiegs- und Karrierechancen und 8. Kooperativer, partizipativer Führungsstil.“  
SIMON/ WILTINGER (1993: 764)

<sup>556</sup> In einer Anmerkung wird auf den Unterschied zwischen Kompetenzzentren/-clustern und „sogenannten Centers of Excellence und Kompetenznetzwerken“ verwiesen. Nähere Ausführungen dazu erfolgen im Kapitel „4.2 Neue institutionelle Formen“. Vgl. BMBF (1998: 11 Anm. 1, 46-53)

<sup>557</sup> Die anderen Bereiche sind Bildung und Wissenschaft und ganz allgemein „alle gesellschaftlichen Bereiche“. BMBF (1998: 12) Auf der Folgeseite wird verwiesen auf „Akteure in Wirtschaft (Unternehmen und Gewerkschaften), Wissenschaft und Politik.“ BMBF (1998: 13)

<sup>558</sup> BMBF (1998: 10)

Weitere Grundlage ist die Feststellung :

Deutschland besitzt ein leistungsfähiges Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungssystem. Die Innovationsfähigkeit der deutschen Unternehmen und ihrer Mitarbeiter ist hoch. Im technologischen Bereich nimmt Deutschland im internationalen Vergleich einen Spitzenplatz ein (dies belegen vergleichende Studien wie etwa der Bericht „Zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 1997“).<sup>559</sup>

Abschließend verweist der Bericht im Vorwort für die zu ergreifenden Maßnahmen auf einen Zielkorridor :

Vor allem müssen Interessen und Notwendigkeiten im globalen Wettbewerb mit einer effizienten und sozial verantwortlichen Verwirklichung volkswirtschaftlicher, ökologischer und gesellschaftspolitischer Ziele verbunden werden.<sup>560</sup>

Auf dem Weg zum Ziel sind Fragestellungen zu beantworten, bei denen der Einbezug von Philosoph(inn)en empfohlen wird.<sup>561</sup>

In den Handlungsempfehlungen werden Themenbereiche genannt, die zum Teil eine Nähe zu Geistes- und Sozialwissenschaften haben :

- Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz und des Wissens über andere Kulturen
- die gezielte Förderung innovativer Kompetenznetzwerke und Kompetenzcluster mit hohem Kreativitätspotential und hoher Wertschöpfung
- die Identifikation und gezielte Förderung leistungsfähiger Zentren und Kompetenznetzwerke im Wissenschaftsbereich sowie die Flexibilisierung institutioneller Strukturen in diesem Bereich
- die stärkere Einbeziehung der Geistes- und Sozialwissenschaften in die Kompetenzbildung vor dem Hintergrund globaler Entwicklungen<sup>562</sup>

Die 30 Jahre zuvor von Helmut Schmidt gescholtenen Soziolog(inn)en bekommen hier in einem Bericht, wo es um die Zukunftsfähigkeit des Standortes Deutschland geht, plötzlich eine Bedeutung.

---

<sup>559</sup> BMBF (1998: 11f)

<sup>560</sup> BMBF (1998: 13f)

<sup>561</sup> An einer Stelle des Rats-Berichtes wird für die problembezogene Besprechung wissenschaftlich-technischer Fragestellungen sogar u. a. auf Philosoph(inn)en verwiesen : „Die Problemstellung ergibt sich dabei häufig auch nicht nur aus der Erkenntnisentwicklung einzelner wissenschaftlicher Bereiche, sondern aus der gesellschaftlichen, ökonomischen, ökologischen und technologischen Praxis. Im Bereich der molekularen Medizin und Gentechnik kann dies z. B. bedeuten, daß Genetiker, Ärzte, Philosophen, Juristen und andere Experten zusammenarbeiten müssen, um wissenschaftlich-technische Entwicklungen nicht nur zu ermöglichen, sondern auch rechtzeitig (vorausschauend) in ihren Konsequenzen zu bedenken.“ BMBF (1998: 44f)

<sup>562</sup> BMBF (1998: 12f)

Für die Bedeutung der Geisteswissenschaften sei auf eine Dissertation<sup>563</sup> und eine Diplomarbeit<sup>564</sup> verwiesen. Die erste Arbeit betrachtet die Entwicklung des politisch-wirtschaftlichen Kooperationsprojektes Airbus aus technisch-kultureller Perspektive, und die zweite Arbeit untersuchte die sprachlichen Unterschiede als mögliche Ursache für die Probleme beim Flugzeugbau von Airbus. Die interkulturelle Blickrichtung dieser Arbeiten ist im Sinne des Rates :

Ohne interkulturelles Wissen können auf Dauer keine innovativen Strukturen entstehen. Deshalb bedarf es jenseits eines unmittelbaren Verwertungsinteresses einer gleichwertigen Förderung der Kulturwissenschaften im universitären und außeruniversitären Forschungsbereich.<sup>565</sup>

Für „Erfolg im Marktgeschehen“ wurde auf „Fähigkeiten wie Ausdauer, Zuverlässigkeit und Genauigkeit“ **als Voraussetzung** verwiesen und die Stärkung des Leistungsprinzips solle in einem Grundkonsens über dessen Gemeinwohlorientierung geschehen.<sup>566</sup>

Auf 35 Seiten<sup>567</sup> wurden 31 Handlungsempfehlungen ausgesprochen, von denen eine Geistes- und Sozialwissenschaftler anspricht<sup>568</sup> und drei auf Schlüsselkompetenzen verweisen<sup>569</sup>.

Neben einer grundlegenden Fach- und Methodenkompetenz sind dies vor allem:

- Sprach- und Medienkompetenz sowie vertiefte Kenntnisse über die aktuellen sozialen, kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten anderer Länder;
- Kreativität und Innovationsfähigkeit, die eine wesentliche Grundlage für wettbewerbsfähige Ideen und Produkte bilden;
- Mobilität und Flexibilität, verbunden mit Fähigkeiten wie Ausdauer, Zuverlässigkeit und Genauigkeit;
- soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Integrationswille und vernetztes Denken.

---

<sup>563</sup> An der Philosophischen Fakultät (Fachbereich Romanistik) der Universität Passau erschien am 25.8.2008 eine Dissertation der Kulturwirtin und Privatpilotin Catherine Krause-Nehring, die dafür zwischen August 2005 und August 2006 (hier endete die Amtszeit des Airbus-Präsidenten Christian Streiff) rund 50 Gespräche und Interviews mit ehemaligen und aktuellen Managern und Top-Managern in Toulouse führte: Die Airbus-Kultur. Eine kulturelle und politische Analyse des Flugzeugbaus bei Airbus unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-französischen Beziehungen. Online-Dissertation:

(2009-09-03): <http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2008/1248/>

<sup>564</sup> Diese Diplomarbeit erwähnte die Prodekanin für Lehre der Fakultät Geisteswissenschaften der Universität Hamburg, Kristin Bührig, am 16.04.2009 auf der Handelskammer-Veranstaltung „Bachelor und Master – Fit für die Unternehmen?“ gegenüber dem Leiter für Hochschulkontakte und akademische Nachwuchsprogramme der Lufthansa Technik AG, Hans-Hellmuth Retzlaff-Schröder. Für die Arbeit wurden Interviews bei Airbus Hamburg durchgeführt, doch wurde die Arbeit in Frankreich eingereicht, so dass ich nicht weiter nachgefragt habe.

<sup>565</sup> BMBF (1998: 55)

<sup>566</sup> Ebd., S. 21

<sup>567</sup> Ebd., S. 22-56

<sup>568</sup> Ebd., Empfehlung 31

<sup>569</sup> Ebd., S. 27-30, Empfehlungen 6, 7 und 10

Viele dieser Schlüsselkompetenzen werden in unserem Bildungssystem nur zum Teil vermittelt. Am deutlichsten wird dies bei den für eine global orientierte Wirtschaft und Gesellschaft erforderlichen Fremdsprachenkenntnissen aller Absolventen, die in ihrer bisherigen Form den gegebenen Anforderungen nur unzureichend genügen. Dies gilt auch für das Erfordernis einer stärkeren Praxisorientierung.<sup>570</sup>

Zuvor wurde noch Eigenverantwortung und Selbständigkeit genannt.<sup>571</sup> Als ein Echo auf das Memorandum des Kuratoriums der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) deute ich die Empfehlung (18) zur kontinuierlichen Weiterbildung durch „arbeitsplatz-bezogene Weiterbildungsmaßnahmen (»learning on the job«) und die Vermittlung von aufgabenübergreifenden Fertigkeiten im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung“.<sup>572</sup>

Am Ende des Berichtes wurde in der letzten Empfehlung (31) nochmal die Bedeutung von Geistes- und Sozialwissenschaftlern betont :

Orientierungsprobleme der modernen Gesellschaft erfordern die stärkere Einbeziehung der Geistes- und Sozialwissenschaften, um der Isolierung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technischer Entwicklungen von kulturellen Orientierungen entgegenzuwirken. Dies gilt auch für die Weiterentwicklung eines modernen Bildungssystems, das die Grundlage für die gesuchte Kompetenz im globalen Wettbewerb bildet.<sup>573</sup>

Allerdings sah Mittelstraß die Orientierungskompetenz der Geisteswissenschaften zwiegespalten :

Er hegt „gewisse Bedenken, die Geisteswissenschaften wieder zu den Instanzen zu machen, die auf Orientierungsprobleme der Gesellschaft antworten könnten“. Sie litten zum Teil selbst an Orientierungsproblemen. „Da könnte man leicht den Bock zum Gärtner machen.“<sup>574</sup>

Elemente der Weiterentwicklung des Bildungssystems sind im Rahmen der dualen Berufsausbildung das Zulassen von zertifizierten Ausbildungsschritten in einer innovativen Übergangszeit sich neu bildender zunächst unklarer Berufsbilder, was eine beweglichere Gestaltung von Ausbildungsordnungen erfordert.<sup>575</sup> Im Hochschulbereich sollte angesichts des hohen Bedarfs an Absolvent(inn)en „mit praxisorientierten Kenntnissen und Fähigkeiten ... die Rolle der Fachhochschulausbildung im Bildungssystem, gegebenenfalls zu Lasten der universitären Ausbildung, gestärkt werden. Darüber hinaus sollten sich Universitäten und Fachhochschulen über ihre

---

<sup>570</sup> BMBF (1998: 25f). Betrafen die Äußerungen das „Bildungssystem“ allgemein, so wird auch direkt innerhalb Arbeitswelt auf die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen verwiesen: „3.3 Schlüsselkompetenzen in Unternehmen unterstützen und fördern“. In dem Kapitel heißt es: „Die Globalisierung stellt hohe Anforderungen an die soziale, organisatorische und kommunikative Kompetenz der Mitarbeiter in den Unternehmen. Teamfähigkeit, kooperatives Zusammenwirken über Grenzen hinweg, Sprachkompetenz, Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen sowie Medienkompetenz sind wichtige Elemente dieser gestiegenen Anforderungen; ...“ BMBF (1998: 37f)

<sup>571</sup> Ebd., S. 22

<sup>572</sup> Ebd., S. 39

<sup>573</sup> Ebd., S. 56

<sup>574</sup> ALTENMÜLLER (1998: 514)

<sup>575</sup> Vgl. BMBF (1998: 29f)

bisherigen Aufgaben hinaus stärker an hochschulexternen Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen, die in diesem Falle an konkreten Markterfordernissen orientiert und eng mit dem Arbeitsprozeß verknüpft sein sollten.“<sup>576</sup> Und in den Unternehmen sollten in dieser Übergangsphase „eine innovationsfördernde Unternehmenskultur, kooperative Führungsstile, eine offene Kommunikation und eine prozeß- und projektorientierte Organisationsstruktur stärkeres Gewicht erhalten.“<sup>577</sup>

Kann das französisch-deutsche Airbus-Projekt bereits am 29. Mai 1969 mit einer „Regierungsvereinbarung zur Entwicklung und zum Bau des Großraumflugzeuges A 300 B“ und am 18. Dezember 1970 mit der Unterzeichnung des Airbus-Vertrages zur Gründung der Airbus Industrie Groupement d'Intérêt Economique (GIE) als ein Symbol für ein neues zukünftiges Europa gesehen werden (dem später auch die Spanier und Briten beitraten)<sup>578</sup>, so wiesen Mittelstraß und der Rat erst 28 Jahre später auf die Bedeutung einer übernationalen Zusammenarbeit in wissenschaftlich-technologischen Kompetenzclustern hin.

Mittelstraß<sup>579</sup> geht als federführendes Mitglied der Rats-Gruppe „Wissenschaft“ im letzten Kapitel des Berichtes nochmal auf die sogenannten „Kompetenzcluster“ ein, die in den Vorbemerkungen des Berichtes in einer Anmerkung<sup>580</sup> von „Centers of Excellence“ und „Kompetenznetzwerken“ abgegrenzt wurden. Eine trennscharfe Grenze zwischen den Begriffen konnte ich nicht erkennen.<sup>581</sup>

Die Kompetenzcluster bzw. Kompetenzzentren haben eine besondere Bedeutung für Innovationen und damit für die Zukunftsfähigkeit der Wirtschaft. Dadurch dass Neues „häufig nicht in den Kernbereichen der Fächer und Disziplinen, sondern in ihren Randbereichen bzw. zwischen den Fächern und Disziplinen“ entsteht<sup>582</sup>, erhalten sie nicht nur ihre Existenzberechtigung, sondern sind eine Notwendigkeit. Es geht dabei um eine problembezogene Zusammenführung unterschiedlicher fachlich-methodischer Kompetenzen zur Lösung von Fragen der gesellschaftlichen,

---

<sup>576</sup> BMBF (1998: 28f, Empfehlung 9)

<sup>577</sup> Ebd., S. 39f, Empfehlung 19

<sup>578</sup> KRAUSE-NEHRING (2008: 53, 83, 92, 192). Dem ging in Deutschland die Gründung der „Arbeitsgemeinschaft Airbus (ARGE Airbus)“ im Jahr 1965 voraus, die „1967 in die Deutsche Airbus GmbH umbenannt“ wurde. In Frankreich gab es ähnliche Prozesse. Die Briten waren mit einer kleinen Gruppe von Ingenieuren „industriell von Anfang an bei Airbus beteiligt“, doch änderte die britische Regierung erst im Jahr 1979 „ihre ablehnende Haltung gegenüber Airbus“ „und wurde am 1. Januar 1979 Vollmitglied von Airbus.“ Ebd., S. 83f und Anm. 287

<sup>579</sup> Diese personalisierte Formulierung erlaube ich mir allein aufgrund der Tatsache, dass Mittelstraß sogenanntes „federführendes“ Mitglied der Arbeitsgruppe war und die Schlussredaktion des Gesamtberichtes vollzog. Sicherlich sind die Inhalte als Ergebnis der gesamten Arbeitsgruppe zu werten, zu der neben Mittelstraß die Professor(inn)en Wolfgang Frühwald, Hubert Markl, Dagmar Schipanski und Joachim Treusch gehörten.

<sup>580</sup> Vgl. BMBF (1998: 11 Anm. 1)

<sup>581</sup> Es geht bei den drei Begriffen insgesamt um wissenschaftsorientierte Forschungsinstitute, die als universitäre oder außeruniversitäre Einrichtung bestehen, die eine unterschiedlich starke Anbindung an die Wirtschaft haben, oder sich als zweckfreie Grundlagenforschungsinstitute verstehen. Dabei ist das Problem zu bedenken, ob „Erbhofstrukturen“ bzw. „wettbewerbsfeindliche Monopolstrukturen“ entstehen. Wichtiges Anliegen des Rates ist die Verbindung von Wissenschaft mit Wirtschaft in einem forschenden Wettbewerb mit Forschungsverbänden und institutionellen Knotenpunkten auf Zeit, die sich nach getaner Arbeit wieder auflösen können, oder beim institutionellen Fortbestand eben keine Alleinansprüche auf die Bearbeitung bestimmter Forschungsthemen haben dürfen.

<sup>582</sup> BMBF (1998: 43f)



ökonomischen, ökologischen und technologischen Praxis.<sup>583</sup> Eine Unterscheidung in Grundlagenforschung und angewandte Forschung verliert dabei ihren Sinn. Vielmehr bewegt sich Forschung in einem Dreieck aus „reine[r] Grundlagenforschung (Beispiel Kosmologie), anwendungsorientierte[r] Grundlagenforschung (Beispiel Energieforschung) und produktorientierte[r] Anwendungsforschung (Beispiel Pharmazieforschung)“.<sup>584</sup> Im Rahmen einer übernationalen Zusammenarbeit der EU-Staaten sollten die jeweils besten Institute und Wissenschaftler in zeitlich überschaubaren Forschungsverbänden zusammen arbeiten. Sollte sich nach erfolgreicher Zusammenarbeit eine räumliche Institutionalisierung und damit eine Strukturverfestigung von Forschungskompetenz ergeben, ist dies nur dann sinnvoll und anzustreben, „wenn es für die Durchführung gestellter Aufgaben erheblicher baulicher und apparativer Investitionen und eines großen Aufwands beim Betrieb entsprechender Einrichtungen bedarf.“<sup>585</sup>

Wichtiger Kerngedanke war, dass Forschungsgelder nicht den Bedürfnissen der bestehenden Institutionen folgen, sondern dass Institutionen und Gelder notwendigen Forschungsaufgaben folgen.

Mittelstraß meinte, „daß die Zeit des Wissenschaftlers als Beamter mit einem festen Arbeitsplatz in einer Institution, die sich nicht mehr verändert, vorbei ist. Dieses Modell hat sich überlebt. Ich könnte mir vorstellen, daß das, was an seine Stelle träte, jedenfalls aus wissenschaftlicher Perspektive sehr viel attraktiver ist. Das bedeutet nicht aus der Wissenschaft auszutreten, sondern in vielen Häusern der Wissenschaft zu wohnen lernen. Es könnte höchst attraktiv sein, seinen Arbeitsplatz einmal in der Universität, einmal in einer außeruniversitären Forschungseinrichtung und einmal in einem forschungsintensiven Unternehmen zu haben. Für die Besten wird das eine interessante Perspektive und kein bedauerlicher Rückfall sein.“<sup>586</sup>

### ***Monique Canto-Sperber/ Jean-Pierre Dupuy (1999 – 2005)***

Im Sinne eines analytischen Philosophierens vertraten die beiden Philosoph(inn)en im DeSeCo-Projekt einen argumentativen und rationalistischen Standpunkt<sup>587</sup>, womit sie eher ein Abwägen von Argumenten und Gegen-Argumenten, theoretischen Modellen und Gedankenexperimenten als das Bilden von Systemen meinten.

Ihre theoretischen Hintergründe schilderten sie als einerseits historisch und konzeptionell in Bezug auf moralische und politische Themen und andererseits als Theorie des Geistes bzw. „cognitive science“ (das meint: „cognitive and developmental psychology, artificial intelligence, neuroscience, linguistics“<sup>588</sup>).

Die beiden Philosoph(inn)en wiesen auf eine Schwachstelle der Theorie des Geistes hin. Während die Theorie des Geistes versucht, abstrakte Regeln

---

<sup>583</sup> Vgl. BMBF (1998: 44)

<sup>584</sup> Ebd., S. 45

<sup>585</sup> Ebd., S. 48

<sup>586</sup> ALTENMÜLLER (1998: 514)

<sup>587</sup> „Our philosophical standpoint is argumentative and rationalistic.“ CANTO-SPERBER/ DUPUY (2001: 67)

<sup>588</sup> CANTO-SPERBER/ DUPUY (2001: 68)

oder Algorithmen zur Beschreibung von Fähigkeiten zu beschreiben (was ihrer Meinung nach kennzeichnend für die bestehenden Erziehungssysteme und für die meisten OECD-Projekte ist), sind die menschliche Intuition und der gesunde Menschenverstand damit nicht zu erfassen.<sup>589</sup>

In den letzten dreißig Jahren hatte die Moralphilosophie verschiedene Überlegungen über die Bedeutung des menschlichen Lebens angestellt, die sich in einer Tugendethik, der Moralphysikologie und einer Theorie der Güter niederschlug. Dabei ging es auch um theoretische Überlegungen zur Definition von Werten, die dem Leben eine Bedeutung geben.<sup>590</sup> Dies knüpft an die Überlegungen der griechischen Antike an. Dabei geht es um die den Menschen innewohnenden Überzeugungen, Wünsche, Gefühle, inneren Dispositionen und Fertigkeiten („his beliefs, desires, feelings, inner dispositions, and skills“<sup>591</sup>). Eine Tugend sei ebenso als eine Disposition oder Kompetenz zum Handeln, wie auch als eine Disposition oder Kompetenz zu einem situationsangemessenen Urteilen und Fühlen zu verstehen. Die Moralphysikologie mit ihren Überlegungen zu Freude und Schmerz, Selbstverwirklichung und menschlichen Bedürfnissen knüpft hier an. Ein moralischer Standpunkt erhebt sich allerdings über die persönliche Zufriedenheit durch ein gutes Leben zu der grundsätzlichen Frage nach der Angemessenheit der anzustrebenden Güter. Für diese Frage sind Konzeptionen von Menschheit und Gesellschaft bedeutsam.

Canto-Sperber/ Dupuy sehen den Menschen nicht als ein „rationales Tier“ sondern als ein Wesen, dessen Verstand einer Art „Habitus“ bzw. bestimmten Regeln folgt. Das beginnt mit dem Lernen durch Imitation. Wir sind uns der Regeln, die unser Handeln leiten selbst als Erwachsene oft nicht bewusst. Die Imitation erlaubt uns, Regeln als Frucht der kollektiven Erfahrung in Form der kulturellen „Tradition“, aufzunehmen und zu befolgen. Bei der Sprachkompetenz zeigt sich dies sehr deutlich, indem wir Fehler in der Syntax erkennen, ohne genau sagen zu können, welche Regel unserem Urteil zu Grunde liegt.<sup>592</sup>

Unhintergebar scheint den Autoren, dass wir Menschen normativ denkende Wesen sind, denn immer wenn wir Fragen stellen, wie „Was soll ich tun?“, „Was sollte er/sie besser getan haben?“, „Wo sind die Grenzen?“, „Hätte ich besser ...?“, suchen wir nach den normativen Grundlagen unseres Handelns. Diese normativen Grundlagen sind verbunden mit Überzeugungen (über das, was gut, richtig, menschlich, oder der Anerkennung durch Andere würdig ist), Gefühlen (Abneigung gegenüber einer falsch handelnden Person, oder Schuld im Falle einer eigenen falschen Handlung) und Einstellungen (Billigung und Missbilligung).<sup>593</sup>

Die Schnittstelle zwischen unserem Habitus einer bestimmten Regelanerkennung/–befolgung und unseren geformten normativen

---

<sup>589</sup> CANTO-SPERBER/ DUPUY (2001: 68). Sie verweisen u. a. auf: Dreyfus, H. (1979): *What computers can't do*, New York: Harper Colophon Books

<sup>590</sup> Vgl. CANTO-SPERBER/ DUPUY (2001: 68)

<sup>591</sup> Ebd.

<sup>592</sup> Vgl. ebd., S. 69f. Umgekehrt können wir inhaltlich sinnlose Sätze als syntaktisch regelrichtig einordnen.

<sup>593</sup> Vgl. ebd., S. 70

Überzeugungen, Gefühlen und Einstellungen ist unsere Fähigkeit, aus uns herauszutreten und annähernd<sup>594</sup> von außen auf uns selbst und unser Handeln zu blicken.

Die Gesellschaft formt sich einerseits aus den Handlungen seiner Mitglieder und ist andererseits mehr als das. Dieses „mehr“ können Canto-Sperber/Dupuy nicht genau benennen und benutzen deshalb schwammige Beschreibungen wie, dass die Gesellschaft Ausdruck einer „spontanen Ordnung“ ist, ein selbstorganisierendes oder „autopoietisches“ System ist. Das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen ist Wissen ohne personellen Träger dieses Wissens. Es äußert sich in Normen, Regeln, Abkommen, Werten und Institutionen, die allesamt in unserer Psyche als abstrakte Schemata vorhanden sind.

Der Einzelne ist diesem selbstorganisierenden System nicht ausgeliefert, sondern hat die Möglichkeit, den politischen und juristischen Regeln zuzustimmen oder sie abzulehnen. Gut geordnet ist eine Gesellschaft dann, wenn ihre wesentlichen Institutionen von Gerechtigkeitsprinzipien gesteuert werden, die von jedem anerkannt werden und bei denen jeder weiß, dass sie auch von den Anderen anerkannt werden; zusätzlich tragen die Gesellschaftsmitglieder idealer Weise den Wunsch in sich, nach diesen Prinzipien zu handeln.<sup>595</sup>

This conception of society and the normative aspect of human beings and the form of rationality that can be ascribed to it account for the general definition of what the good life is, the understanding of competencies and the selection of five key competencies.<sup>596</sup>

Die Frage nach dem guten Leben sei keine, deren Beantwortung die Philosoph(inn)en ein Vorrecht haben, doch ist es historisch gesehen eine klassisch philosophische Frage. Die Autoren wollten aber nicht auf die Geschichte zurück greifen, sondern dem DeSeCo-Projekt gemäß die heutigen industrialisierten und demokratischen Gesellschaften betrachten. Dabei wurde die Güte eines Lebens nicht in dem Erreichen oder in einer Annäherung an ein Ideal verstanden, sondern als das Ergebnis menschlicher Anstrengungen. Obwohl die Autoren vielfältige Möglichkeiten guten Lebens zuliessen, meinten sie doch allgemein gültige Bedingungen/Erfordernisse eines guten Lebens nennen zu können. Dies sei vergleichbar mit der psychologischen Annahme, dass es trotz aller kultureller Verschiedenheit der Menschen charakteristische kulturübergreifende Persönlichkeitsmerkmale gibt.<sup>597</sup>

Ein gutes Leben zu erreichen ist in der Regel nicht einfach, sondern erfordert die Fähigkeit, mit Schwierigkeiten und Widrigkeiten umgehen zu können. Und diese Widrigkeiten liegen nicht nur in äußeren Umständen,

---

<sup>594</sup> Ich sage „annähernd“, weil wir niemals völlig „von außen“ auf uns blicken können, da unser Denkorgan in unserem Schädel ist und selbst bei noch so angestrenzter Distanzierung immer unser persönliches Denkorgan bleibt und nicht irgendein neutraler Denkapparat wird.

<sup>595</sup> Vgl. CANTO-SPERBER/ DUPUY (2001: 71)

<sup>596</sup> Ebd., S. 72

<sup>597</sup> Vgl. ebd., S. 72ff

sondern sind Bestandteil der menschlichen Natur. Die Fähigkeiten/ Kompetenzen zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten sind mit unseren „attitudes, beliefs, feelings“ verbunden.<sup>598</sup>

Bevor Canto-Sperber/ Dupuy auf ein „gutes“ Leben eingehen, besprechen sie, was ein bedeutungsvolles/sinnvolles (meaningful) Leben sein könnte.

The meaning of life depends on the capacity individuals have to achieve the ends they value and to shape their desires, deliberations, decisions, and actions into a more or less cohesive pattern directed toward these achievements.<sup>599</sup>

Diese Leistungsfähigkeit (capacity) setzt sich zusammen aus

- erreichbaren Werten und Idealen
- der Mehrheit intrinsischer gegenüber instrumentellen Motivationen unserer Tätigkeiten
- zusammenhängende in eine Richtung laufende Wünsche, die uns nicht aufspalten
- Ziele und Wünsche, die unsere Selbständigkeit erfordern und ausdrücken<sup>600</sup>

Mit diesen Voraussetzungen können wir ein erfolgreiches, verantwortliches und produktives Leben in den drei Bereichen Privatleben, Arbeitswelt und der politischen Teilhabe führen.

Für wirksames Handeln in diesen Bereichen sind **fünf Schlüsselkompetenzen** von Bedeutung. Diese Schlüsselkompetenzen sind als fünf-dimensionaler abstrakter Raum vorzustellen und jede Kompetenz setzt sich aus elementaren Fähigkeiten und Unterkompetenzen zusammen („can be seen as a cluster or constellation of elementary skills and sub-competencies“<sup>601</sup>).

Die fünf Schlüsselkompetenzen sind<sup>602</sup> :

- Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität (competencies for coping with complexity)
- Wahrnehmungskompetenzen (perceptive competencies)
- Normative Kompetenzen (normative competencies)
- Kooperative Kompetenzen (cooperative competencies)
- Erzählende Kompetenzen (narrative competencies)

---

<sup>598</sup> Vgl. CANTO-SPERBER/ DUPUY (2001: 73)

<sup>599</sup> Ebd.

<sup>600</sup> Vgl. ebd.

<sup>601</sup> Ebd., S. 78

<sup>602</sup> Ebd.

Obwohl die Entwicklung bzw. das Lernen der Schlüsselkompetenzen von der Kultur, dem Alter und der Lernsituation beeinflusst wird, so seien diese fünf Schlüsselkompetenzen zugleich etwas, was kulturübergreifend und unabhängig von persönlichem Charakter eine Gültigkeit hat. Canto-Sperber/Dupuy wiesen aber auch darauf hin, dass **es empirischer Studien** zur Bestätigung der Behauptung **bedarf**. Sie sind überzeugt, dass in Ableitung von Tests der kognitiven Psychologie die Schlüsselkompetenzen mit quantifizierbaren Indikatoren nachgewiesen werden können.<sup>603</sup>

Gleichzeitig waren sie überzeugt davon, dass erstens die Werte, die über die Güte des Lebens („goodness of life“<sup>604</sup>) entscheiden, zu einem großen Teil unabhängig davon sind, welches Gefühl die Menschen zu diesen Werten haben, sie also etwas Objektives haben (z. B. „genuinely good conceptions of life include caring about the welfare of other people“<sup>605</sup>), und dass zweitens **ein gutes Leben eine reflektierte Sichtweise erfordert**.

Interessanterweise wurde die Fähigkeit zur Reflexion nicht als Schlüsselkompetenz genannt. Sie ist eine Art übergeordneter Kompetenz, da sie erst die Möglichkeit zum Lernen der fünf Kompetenzen schafft („The competencies can be learned in all kinds of activities in which a minimum reflective attitude is present.“<sup>606</sup>). Dafür sei weder ein hoher Grad kognitiver Intelligenz noch eine hohe Schulbildung notwendig. Die fünf Schlüsselkompetenzen beschreiben unsere **praktische Intelligenz**.<sup>607</sup>

Was meinen diese fünf Schlüsselkompetenzen ?

### **Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität**

Der Umgang mit Komplexität ist eine Art Metakompetenz und bestimmt die Tonleiter („gamut“) der menschlichen Expertise. Um das Konzept von Komplexität zu verstehen, ist der Blick auf das Gegenteil hilfreich, denn das Gegenteil von „komplex“ ist nicht „einfach“, sondern „kompliziert“.<sup>608</sup> Und wenn wir die fünf Stufen des Lernens nach Hubert und Stuart Dreyfuss verwenden (Anfänger, fortgeschrittener Beginner, kompetente Person, Profi, Experte), so finden wir **beim Experten ein zunehmend intuitives Wissen**. Der Lernprozess geht vom mechanischen Verstehen der Vergangenheit zur Erschließung von abstrakten Regeln („the know that“) zu einem intuitiven Verstehen („know how“).<sup>609</sup> Das Fahrradfahren und das Führen einer Unterhaltung sind komplexe Vorgänge über die wir uns wenig bis keine Gedanken machen.

---

<sup>603</sup> Vgl. CANTO-SPERBER/ DUPUY (2001: 78f)

<sup>604</sup> Ebd., S. 79

<sup>605</sup> Ebd., S. 86

<sup>606</sup> Ebd., S. 79

<sup>607</sup> Vgl. ebd., S. 79

<sup>608</sup> Ebd., S. 80ff

<sup>609</sup> Vgl. ebd., S. 80. Als eigenes Beispiel sei angemerkt: Ein guter Musiker denkt nicht darüber nach, wie er/sie sein/ihr Instrument spielt. Lediglich in der Anfangszeit des Lernens war vielleicht ein kognitives Verstehen des Notensystems, der Harmonielehre und des Instrumentes von Bedeutung. Für manche Menschen ist selbst das nicht wichtig.

Problematisch wird es, wenn wir die Gesellschaft der handelnden Personen betrachten. Mit zunehmender Zahl der Einfluss- und Wirkmechanismen erscheinen Ereignisse eher zufällig und unvorhersehbar. Innerhalb des Systems verlieren wir den Überblick und lediglich der Außenstehende kann noch etwas erkennen. Auf globaler Ebene sind wir allerdings alle innerhalb des Systems und niemand ist außenstehend.

Die wichtige Frage, die es zu beantworten gilt, ist, welche Vorgänge komplex und doch einfach zu erklären sind und welche komplex und zugleich kompliziert sind (sie nennen als Beispiel die Umweltprobleme; aktuell wäre die Finanzkrise zu ergänzen). Am Umgang mit den komplex und zugleich komplizierten Problemen misst sich unsere Fähigkeit zum guten Leben für uns alle auf dem Planeten. Was Handelnde kompetent macht, sei ebenso abhängig von den Umständen ihrer Lebenswelt wie auch von ihren persönlichen Qualitäten.

### **Wahrnehmungskompetenzen**

Der Umgang mit Komplexität erfordert, Wirkungs- und Zusammenhangsmuster erkennen zu können, um Gleichnisse zwischen vergangenen Ereignissen/Erfahrungen und unseren geplanten Handlungen herstellen zu können. Mit der zunehmenden Zahl von Fakten sind wir überfordert, alle diese Fakten erkennen und bewerten zu können. Die zunehmende Vernetztheit der Wirkungszusammenhänge erfordert die Fähigkeit, die wichtigen von den weniger wichtigen Elementen einer Situation zu unterscheiden. Zugleich müssen wir die Wichtigkeit von Details erkennen können. Das ist nicht mit mechanischen Algorithmen abzubilden, sondern erfordert eine praktische Intelligenz, die eine Feinfühligkeit für die Situation, für Vorder- und Hintergründiges hat und einen Umweg zu sehen vermag, wenn ein direkter Weg der schlechtere Weg ist. Diese Art des gesunden Menschenverstandes („common sense“) wird durch reflektierte Erfahrung geschult.

### **Normative Kompetenzen**

Sie drücken sich in dem Vermögen aus, normative Fragen wie die bereits genannten „Was soll ich tun?“, „Was sollte er/sie besser getan haben?“, „Wo sind die Grenzen?“, „Hätte ich besser ...?“ zu stellen. Die Antwortsuche ist gewöhnlich begleitet von einem bestimmten Glauben und von Gefühlen. Hier kommt es darauf an, durch Analyse und Nachdenken über die Intuitionen hinauszugehen, wenn die Komplexität der Situation, in der sich die Fragen stellen, richtig erfasst werden will.

Eine derart normative Kompetenz ist eine kritische Kraft, die langfristig zu schauen vermag, um zu urteilen, welche Handlung für ein besseres Leben richtig ist. Sie unterscheidet sich von moralischen Tugenden oder anderen Weisheitsformen, weil sie nicht eine bestehende Norm zur Anwendung bringen will, sondern die Norm erst im Nachdenken über die Situationen erstellt. Allerdings darf als inhaltliche Richtung unterstellt werden, dass

normative Kompetenzen mit einer Sorge um das Wohlergehen anderer Menschen einhergehen. Die Reflexion erlaubt eine bewusste Entscheidung, der dann die Handlung folgt. Erst durch die richtigen Handlungen ergibt sich dann ein gutes Leben.

### **Kooperative Kompetenzen**

Es ist verständlich, dass Menschen ihren persönlichen Vorteil suchen. Ohne Berücksichtigung der Interessen Anderer, kann es aber passieren, dass wir uns für Handlungen entscheiden, die in dem Sinne falsch sind, dass sie uns entweder einen geringeren Vorteil oder sogar Schaden einbringen.

Sich in die Lage des Anderen versetzen zu können („the ethical move par excellence“<sup>610</sup>), spielt – wenn dies mit Vertrauen verbunden ist – für ein positives Vorankommen in einer Gemeinschaft eine bedeutende Rolle. Versuche von Shafir & Tversky geben allerdings Anlass, an einem solchen Vertrauen zu zweifeln, denn die Kooperationsrate beim Gefangenen-Dilemma war annähernd dreimal niedriger, wenn bekannt war, dass das Gegenüber kooperiert hatte. Die Neigung, den eigenen Vorteil auf Kosten des Anderen zu suchen, ist also ziemlich ausgeprägt.

Der traditionelle Weg zur Unterbindung dieser Neigung sind Werte, Normen und Institutionen, die ggf. einklagbare Vorschriften bereit stellen. Herrscht hingegen Vertrauen, kann auf geschriebene Regeln verzichtet werden. Vertrauen gründet mehr in der Gewohnheit als in einer rationalen Folgeabwägung der eigenen Handlung. Wer sich an die moralischen Normen der Gesellschaft hält, wird zu einer vertrauenswürdigen Person. Im Arbeitsleben drückt sich das durch Werte wie Loyalität, Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit aus. Diese Werte wiederum bilden sich an der Praxis beim Lernen aus Fehlern.

### **Erzählende Kompetenzen**

Erzählungen sind ein Weg, den Ereignissen im Leben einen Sinn zu geben, zusammenhängende Muster im so komplexen, vielfältigen und unsicheren Leben zu erkennen.

Wir fragen dabei nicht die oben genannten normativen Fragen, sondern eher **Sinn-Fragen** wie „Was ist die Bedeutung des Geschehenen?“ und „In welchem Sinne, war meine Handlung bedeutungsvoll?“, oder wir stellen auch Fragen, die uns andere Möglichkeiten vor Augen führen, wie „Wenn dieses oder das geschehen wäre, würde ich dann anders gehandelt haben?“, „Würde ich anders gehandelt haben, wäre dann das gleiche passiert?“.<sup>611</sup> Diese Fähigkeit ist sowohl eine analytische wie auch eine kommunikative Fähigkeit, die unseren Denkstil wie auch unsere Bildsprache schult.

---

<sup>610</sup> CANTO-SPERBER/ DUPUY (2001: 87)

<sup>611</sup> Vgl. ebd., S. 89 (eigene Übersetzungen)

Canto-Sperber/ Dupuy waren 1999 zwei von 60 Teilnehmern des ersten DeSeCo-Symposiums. Zwei Jahre später wurde ihr schriftlicher Beitrag (die Quelle für dieses Kapitel) neben anderen Beiträgen mit Kompetenzvorschlägen veröffentlicht. Beim zweiten Symposium mit rund 170 Teilnehmern im Jahr 2002 waren sie nicht mehr dabei. Dafür **ist ihre Wirkung im Ergebnisbericht deutlich zu erkennen.**<sup>612</sup>

Inhaltlich deutliche Spuren sind die Verweise auf gemeinsame Eigenschaften als Menschen (von der Vergangenheit lernen, für die Zukunft planen, Lebensziele haben, „have the capacity to think, remember, imagine, have feelings and emotions, and to restrain ourselves“, Abhängigkeit vom Kontakt zu anderen Mitmenschen<sup>613</sup>) und auf gemeinsame Werte, die mit jeder Moraltheorie vereinbar sind.<sup>614</sup> Dieser Hinweis wurde auch von Jacques Delors und Alexandra Draxler in einen Kommentar zu den Beiträgen des ersten DeSeCo-Bandes unterstützt.<sup>615</sup>

Die von Canto-Sperber/ Dupuy im Ergebnisbericht wiedergegebenen Werte des guten Lebens sind :

- accomplishment;
- the elements of human existence („choosing one’s own course through life and having a life which is properly human“);
- an understanding of oneself and one’s world;
- enjoyment; and
- deep personal relations<sup>616</sup>

Wie bereits bei Delors 1996 wird auch hier darauf hingewiesen, dass ein Großteil der Menschheit weit entfernt von diesen Werten in Armut lebt und das nackte Überleben auf der Tagesordnung steht.<sup>617</sup>

Für das Lernen aus vergangenen Situationen ist der Verweis auf die Fähigkeit zur Mustererkennung im Zusammenhang mit dem „know how“ gegenüber einem unzureichenden „know that“ im Ergebnisbericht zu finden.<sup>618</sup>

Canto-Sperber/ Dupuy werden für die Übernahme von Verantwortung und die Reflexionsfähigkeit – gemeinsam mit anderen Autoren – zitiert. Ihr besonderer Beitrag liegt für die Verantwortungsübernahme in dem Hinweis, dass es dafür einer Rahmenvorstellung über die Werte eines guten Lebens bedarf, die in einem Abgleich zwischen unseren persönlichen und den

---

<sup>612</sup> Vgl. RYCHEN/ SALGANIK (2003: 45, 51, 69f, 78, 80ff, 87f, 103f, 112f, 114, 128f)

<sup>613</sup> RYCHEN/ SALGANIK (2003: 70 mit Verweis auf C-S/ D (2001: 73f))

<sup>614</sup> RYCHEN/ SALGANIK (2003: 70 mit Verweis auf C-S/ D (2001: 75))

<sup>615</sup> Vgl. DELORS/ DRAXLER (2001: 214-221). Im Ergebnisbericht wird im Vorwort deren Anliegen hervorgehoben, uns darauf hinzuweisen, dass es trotz aller kultureller Differenzen einige gemeinsame Ideale der Menschen gibt. Und dass Menschen oder Regierungen nicht überall nach diesen Idealen handeln, kann nicht als Grund für deren Nichtexistenz angesehen werden. Vgl. RYCHEN/ SALGANIK (2003: 17)

<sup>616</sup> RYCHEN/ SALGANIK (2003: 70)

<sup>617</sup> Vgl. ebd.

<sup>618</sup> Vgl. RYCHEN/ SALGANIK (2003: 78 mit Verweis auf C-S/ D (2001: 81f))



traditionellen Werten unserer Lebenswelt ermittelt werden.<sup>619</sup> Für die Reflexionsfähigkeit ist es ihr Hinweis darauf, dass diese nicht nur kognitiv zu verstehen ist, sondern auch motivationale, ethische, soziale und handlungsorientierte Elemente enthält.<sup>620</sup>

Gemeinsam mit anderen wird ihre Bedeutung für die Kompetenzkategorie „Interacting in socially heterogeneous groups“ genannt und hier insbesondere für das Einnehmen der Standpunkte Anderer, was „the ethical move par excellence“ darstellt.<sup>621</sup>

In einem zusammenfassenden Absatz wird für die 9 ermittelten Schlüsselkompetenzen des DeSeCo-Projektes (S. 155-158) der von Canto-Sperber/ Dupuy getätigte Hinweis aufgegriffen, dass es keiner hohen Intelligenz oder hohen Ausbildung bedarf. Für erfolgreiche Problemlösungsstrategien reichen eine kritische Haltung, ein Blick für das Wesentliche und die Reflexionsfähigkeit, was als eine praktische Intelligenz zu verstehen sei.<sup>622</sup>

Abgrenzend zu Canto-Sperber/ Dupuy wird die Verwendung der Redewendung „successful life“ gegenüber „good life“ begründet. Die Formulierung der Philosoph(inn)en sei unklar bzw. doppeldeutig, weil sie sowohl eine normative als auch eine hedonistische Bedeutung haben kann. Zwar würde die Formulierung „successful life“ auf den ersten Blick auch einseitig im Sinne von Einkommen und sozialem Status gedeutet, doch sei sie offener für ein breiteres Spektrum an Inhalten als das „good life“ – die normative Bedeutung würde im DeSeCo-Verständnis des „successful life“ enthalten sein.<sup>623</sup>

Ein letztes Mal finden Canto-Sperber/ Dupuy in dem Kapitel „What is a well-functioning society?“ Erwähnung. Es werden sechs Bereiche einer gut funktionierenden Gesellschaft genannt (Wirtschaftliche Produktivität, Demokratische Prozesse, Solidarität und sozialer Zusammenhalt, Menschenrechte und Frieden, Gleichheit/ Gleichberechtigung/ Abwesenheit von Diskriminierung, Ökologische Nachhaltigkeit). Im Bereich „Demokratische Prozesse“ wird eine weitgehende Übereinstimmung der OECD-Länder und auch der Länder, die kein OECD-Mitglied sind, festgestellt. Dies wird gleichzeitig in weitgehender Übereinstimmung mit dem Gerechtigkeitskonzept des Philosophen John Rawls gesehen, das eine Grundlage der Betrachtungen von Canto-Sperber/ Dupuy darstellt.

Der rund 200 Seiten umfassende Ergebnisbericht wurde 2005 auf 15 Seiten zusammengefasst.<sup>624</sup> Darin ist der Beitrag von Canto-Sperber/ Dupuy in

---

<sup>619</sup> Vgl. RYCHEN/ SALGANIK (2003: 81 mit Verweis auf C-S/ D (2001: 86))

<sup>620</sup> Vgl. RYCHEN/ SALGANIK (2003: 82 + Anm. 4). Für diesen Hinweis verweisen Rychen/Salganik in der Anmerkung auf die vier von Canto-Sperber/Dupuy genannten Kompetenzen – die Metakompetenz „coping with complexity“ als Zielkompetenz der vier Kompetenzen wird allerdings nicht erwähnt. Der Begriff „complexity“ erscheint hier lediglich als „higher level of mental complexity“, was eine Umschreibung der Reflexivität ist.

<sup>621</sup> RYCHEN/ SALGANIK (2003: 88 mit Verweis auf C-S/ D (2001: 87))

<sup>622</sup> RYCHEN/ SALGANIK (2003: 103f mit Verweis auf C-S/ D (2001: 76))

<sup>623</sup> Vgl. RYCHEN/ SALGANIK (2003: 114). Auf weiteren zwölf Seiten wird erläutert, welche Antwort das DeSeCo-Projekt auf die Frage „What is a successful life?“ gibt.

<sup>624</sup> Die Zusammenfassung geht zwar bis Seite 22, doch beginnt die inhaltliche Zusammenfassung der Ergebnisse auf Seite 5 und endet auf Seite 19; dem folgen weitere zwei Seiten Projektbeschreibung.

folgenden Hinweisen zu finden :

- die Notwendigkeit zum reflexiven Denken und Handeln und was dies bedeutet<sup>625</sup>; Reflexivität ist sogar der Kern der Schlüsselkompetenzen<sup>626</sup>
- dass allgemein gültige Werte die Bestimmung der Kompetenzen beeinflusst haben<sup>627</sup>, ja sogar ihre Verankerung darstellen<sup>628</sup>
- die Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen zum Wohle des Einzelnen<sup>629</sup> für deren Gelingen Selbstreflexion und die Fähigkeit, „sich in die Rolle des anderen zu versetzen und sich die Situation aus seiner/ihrer Sicht vorzustellen“, notwendig sind<sup>630</sup>
- Teilkompetenz 3-A: Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext.<sup>631</sup>

Hatte Mittelstraß einen „federführenden“ Einfluss bei einem deutschen Kompetenzprojekt der Jahre 1997/8, so zeigt sich auf OECD-Ebene bei Canto-Sperber/ Dupuy ebenfalls ein Einfluss, der von 1999/2001 bis 2005 sogar an einzelnen Inhalten nachzuverfolgen ist.

### **Anita Rösch (2009)**

Hat das DeSeCo-Projekt die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen von Schlüsselkompetenzen für die OECD-Staaten herausgearbeitet, so hat Anita Rösch die Kompetenzen ermittelt, die in Deutschland erstens gemäß der Lehrpläne an den Schulen im LER-Unterricht<sup>632</sup> vermittelt werden sollen, die zweitens laut Fachdidaktiken vermittelt werden sollen<sup>633</sup> und die drittens laut einer Befragung von 41 Expert(inn)en vermittelt werden könnten.<sup>634</sup> Rösch hat in ihrer Dissertation<sup>635</sup> mit Nutzung empirischer Unterrichtsforschung einen fachdidaktischen Entwurf ausgearbeitet, der nicht die Fachinhalte der Philosophie in den Mittelpunkt stellt, sondern bei den Lernprozessen der Schüler/innen ansetzt. Sie entwickelte ein

---

<sup>625</sup> OECD/ DeCeCo (2005: 7)

<sup>626</sup> Ebd., S. 10f

<sup>627</sup> Ebd., S. 7

<sup>628</sup> Ebd., S. 9

<sup>629</sup> Ebd., S. 14

<sup>630</sup> Ebd.; hierzu kann auch die auf Seite 15 genannte „Fähigkeit, Entscheidungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte zu treffen“ gezählt werden.

<sup>631</sup> Ebd., S. 16f

<sup>632</sup> Es gibt in Deutschland in der Sekundarstufe I und II kein einheitliches Schulfach Philosophie, sondern in Abhängigkeit von den Rahmenlehrplänen der einzelnen Bundesländer insgesamt die „Fächergruppe Philosophie, Ethik, Praktische Philosophie, Werte und Normen sowie LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde)“. Rösch benutzt für die Fächergruppe als Sammelwort nicht „Philosophie“, sondern die gängige Bezeichnung „LER“. Vgl. RÖSCH (2009: 13 + Anm. 4, 52-79)

<sup>633</sup> Vgl. RÖSCH (2009: 80-100)

<sup>634</sup> Vgl. RÖSCH (2009: 101-135). Es wurden 59 Expert(inn)en ermittelt, von denen 58 postalisch erreichbar waren (eine Adresse war nicht zu ermitteln) und von denen 41 den ausgefüllten Fragebogen zurück sandten (Rücklaufquote von rund 71%). Vgl. RÖSCH (2009: 112)

<sup>635</sup> Titel: *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethik-Unterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER.*

Kompetenzmodell mit dem Ziel, möglichst anschaulich zu vermitteln, wie im Ethik-/ Philosophie-Unterricht der Sekundarstufen I und II Kompetenzen erworben werden können.<sup>636</sup>

Passend zur internationalen Ausrichtung der OECD ermittelte Rösch einen deutlichen **Mangel der Berücksichtigung von interkultureller Kompetenz** sowohl in den Lehrplänen und den fachdidaktischen Veröffentlichungen<sup>637</sup> als auch in der Hochschullehre. So heißt es unmissverständlich als Bildungsauftrag formuliert :

Für eine optimale Ausbildung angehender Ethik- und Philosophielehrer/innen müssten sich zudem auch inhaltliche Änderungen ergeben. Lehrerbildung muss die Adressaten des Unterrichts in den Blick nehmen. Das bedeutet für die Fächergruppe Ethik/ Philosophie an erster Stelle eine Berücksichtigung der in besonderem Maße heterogenen Schülerschaft, in der die verschiedensten Nationen, Kulturen, Religionen und Wertsysteme aufeinanderprallen. Noch ist die universitäre Ausbildung relativ **einseitig auf die kognitiv-methodischen Kompetenzen ausgerichtet** und berücksichtigt die Teilnehmer am Unterricht zu wenig. (eigene Hervorhebung)<sup>638</sup>

Diese als Mangel erkannte Einseitigkeit der Philosophielehre deckt sich mit den Mahnungen der DeSeCo-Leiterin Rychen, die das DeSeCo-Ergebnis nicht auf ein kognitives Kompetenzverständnis eingegrenzt wissen will.<sup>639</sup> Und genauso, wie Rychen stets auf den ganzheitlichen Charakter („holistisch“ ist ihr Wort) des DeSeCo-Ergebnisses verweist, ist mit Rösch auf die im Kern bereits 1973 formulierten Bildungsziele zu verweisen, die von der KMK „2004 im Zusammenhang mit der Formulierung von Bildungsstandards bestätigt“ wurden :

Die Schule soll

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i.S. von Kompetenzen) vermitteln,
- zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortung wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2004), S. 7/  
Erklärung der Kultusministerkonferenz (1973), S. 2

[...]

---

<sup>636</sup> Vgl. RÖSCH (2009: 13f, 150f)

<sup>637</sup> „Umso erschreckender erscheint es, dass weder die Lehrpläne noch die fachdidaktischen Veröffentlichungen hier verstärkt darauf eingehen.“ RÖSCH (2009: 134)

<sup>638</sup> Ebd. (2009: 314)

<sup>639</sup> Vgl. RYCHEN (2008: 16), (2005: 15, 17)

**Dieses ganzheitliche Spektrum** von Aufgaben spricht **sowohl Kognition als auch Emotion** an und dient der Entwicklung einer selbständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit vor dem Hintergrund der von der Kultusministerkonferenz formulierten Bildungsziele. (eigene Hervorhebung)<sup>640</sup>

Die in der Philosophie-Lehrer/innen-Ausbildung und als Mitherausgeberin der Fachzeitschrift *Ethik & Unterricht* tätige Autorin entwickelt in ihrer Dissertation aufgrund der oben genannten Recherche- und Befragungsgrundlage ein Kompetenzmodell für die Fächergruppe LER bzw. Ethik/ Philosophie.

Für die Entwicklung dieses Kompetenzmodells wird den Lesern zunächst die Herleitung einer Kompetenzdefinition als „Arbeitsbegriff“ erläutert. Bereits auf der ersten Seite nach dem Vorwort wird ihre Orientierung an der von Klieme et al. verfassten *Bildungsexpertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (2003: 21) und deren Orientierung an Weinerts Definition (2001a: 27f) deutlich. Dabei übergeht sie die von Klieme et al. eine Seite später vorgenommene Abgrenzung gegenüber dem in der Berufspädagogik und der Öffentlichkeit gebräuchlichen Konzept der vier Kompetenzbereiche Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Anknüpfend an die zitierte Weinert-Kompetenzdefinition sagt sie stattdessen: „Diese Definition wird andernorts übersetzt in die in Curricula präziser abgrenzbaren Begriffe Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbst- bzw. Personale Kompetenz.“<sup>641</sup> Mit „andernorts“ meint sie das „Lernkompetenzquadrat“ aus Schleswig-Holstein.<sup>642</sup> Sie übergeht die von Klieme et al. aufgezeigte Problematik dieser Kompetenzbereicheinteilung indem sie sagt, dass die vier Bereiche nicht voneinander zu trennen sind, sondern als eine Einheit zu verstehen sind, die auf Lern- und Handlungskompetenz abzielt, die wiederum beinhaltet, „vielfältige Problemsituationen bewältigen zu können.“<sup>643</sup> Je nach Problem ergäben sich dann unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der Einheit der vier Kompetenzbereiche. In Kapitel 3 grenzt sie sich mit Berufung auf Weinert von einem Schlüsselqualifikationsverständnis ab, welches von einer generalisierenden fächerübergreifenden Methoden- und Problemlösekompetenz ausgeht.<sup>644</sup> Ihr Kompromissvorschlag:

Definiert man Kompetenz als Zusammenspiel der Dimensionen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz, so geht der Begriff der Schlüsselqualifikation im Kompetenzbegriff auf.<sup>645</sup>

Da Kompetenzen laut Weinert Verhaltensdispositionen sind, sind sie Persönlichkeitsanteile. Daraus folgt, dass mit dem fachgebundenen Kompetenzerwerb und mit der im zweiten Schritt daran anschließenden fachübergreifenden Kompetenzentwicklung eine fachübergreifende

---

<sup>640</sup> RÖSCH (2009: 21)

<sup>641</sup> Ebd., S. 12

<sup>642</sup> Vgl. ebd., S. 35 + Anm. 24

<sup>643</sup> Ebd.

<sup>644</sup> Entsprechend heißt es bei ihr: „Je genereller eine Kompetenz, desto geringer ist ihr Beitrag zur Lösung anspruchsvoller Probleme. Denn die zu lösenden Probleme sind spezifischer Art und erfordern daher auch spezifische Kompetenzen. [...] Es gibt nicht *die* Problemlösefähigkeit, sondern nur eine fachspezifische Problemlösefähigkeit.“ RÖSCH (2009: 30)

<sup>645</sup> Ebd.

Persönlichkeitsentwicklung stattfindet.<sup>646</sup> Dieses Verständnis ist ganz im Sinne von Roth und Reetz. Aber ebensowenig wie sich Klieme et al. (2003) auf Roth und Reetz beziehen, werden diese Personen auch bei ihr nicht erwähnt.

Da Problemlöseanforderungen situations- und fachgebunden sind, ergibt sich für Rösch die **Notwendigkeit**, ihr zu entwickelndes Kompetenzmodell **an die bestehende Fachdidaktik anzuknüpfen**. Doch ebensowenig wie es *die* Problemlösefähigkeit gibt, gibt es *die* philosophische Fachdidaktik !

Angesichts der Vielfalt bundesdeutscher Philosophie-Lehrpläne<sup>647</sup> macht sie sich zur Aufgabe, eine kompetenzorientierte Fachdidaktik<sup>648</sup> zu entwerfen, die bundesweit Geltung erringen könnte. Diese Aufgabe beginnt sie mit einem „Arbeitsbegriff“ von Kompetenz, der

- Kompetenz als Handlungsdisposition versteht
- eine untrennbare Einheit der genannten vier Kompetenzbereiche mit fachabhängiger Schwerpunktsetzung darstellt
- Kompetenz als fachabhängigen Entwicklungsprozess begreift
- Kompetenz als in der Schule erlernbar und vermittelbar ansieht
- eine Bewertbarkeit des erreichten Kompetenzniveaus beinhaltet
- Kompetenzniveaus auf eine Weise diagnostiziert, vermittelt und bewertet, die Schüler/innen verstehen können<sup>649</sup>

Für die Bewältigung dieser Aufgabe ist ihr die Unterscheidung zwischen den an Unterrichtsstunden gebundenen Lernzielen und der an langfristigem Zuwachs orientierten Kompetenzentwicklung wichtig.<sup>650</sup>

Der Clou ihrer Arbeit liegt in dem Nachweis, „dass Kompetenzorientierung für die Fächergruppe Philosophie/ Ethik nicht nur möglich ist, sondern in hohem Maße dem Bildungsauftrag der Fächer bei aller Unterschiedlichkeit der Lehrpläne entspricht. Die Zustimmung der befragten Experten hat dies offensichtlich gemacht.“<sup>651</sup>

Unabhängig von den Expertenaussagen liefert Rösch vier Begründungen für einen kompetenzorientierten Philosophie-Unterricht : eine bildungspolitische, eine philosophische, eine fachdidaktische und eine unterrichtspraktische.

*Die bildungspolitische Begründung* : Wo das Grundrecht der Schüler/innen auf freie Meinungsäußerung nicht beschnitten werden darf, ist es schwierig. Zu einer engagiert geführten Wertediskussion in den Medien und der Bildungspolitik, könne die Fächergruppe Philosophie/ Ethik sicher etwas beitragen. Es sei aber problematisch, kompetenzorientierte Bildungs-

---

<sup>646</sup> Vgl. ebd., S. 30f

<sup>647</sup> Vgl. das Kapitel „5. Analyse der bundesdeutschen Lehrpläne“. RÖSCH (2009: 52-79)

<sup>648</sup> Vgl. das Kapitel „6. Fachdidaktiken im Fokus von Lehrplanvorgaben und Kompetenzorientierung“. RÖSCH (2009: 80-100)

<sup>649</sup> Vgl. RÖSCH (2009: 37)

<sup>650</sup> Vgl. ebd., S. 34

<sup>651</sup> Vgl. ebd., S. 10 [Vorwort]

standards für Werthaltungen und Einstellungen zu formulieren. Die Lösung sieht sie in überprüfbaren Teilkompetenzen hinsichtlich interpretatorischer und argumentativer Leistungen, die auf formale Anforderungen wie „korrekte Anwendung von Wissen, innere Widerspruchsfreiheit oder die Komplexität der Begründungen, nicht aber auf die persönliche Stellungnahme“ abzielen.<sup>652</sup>

*Die philosophische Begründung* : Die wichtigste Legitimation lieferte Kant mit seiner 1786 erschienenen kleinen Schrift *Was heißt: sich im Denken orientieren*. Orientieren können wir uns zum einen in einem Gelände, das wir ungefähr kennen oder zu dem wir eine Karte haben und zum anderen in einem Gelände zu dem uns wichtige Orientierungsinformationen fehlen. Die Philosophie ist der Ort der Orientierung in unbekanntem Gelände mittels Selbstdenken. Die Philosophie als Ort der Reflexion und Selbstreflexion, an dem geklärt wird, was wir für wahr halten und was wahr ist, um durch richtig Erkanntes auch richtig handeln zu können. Meinung von Wissen mit dafür erlernten Methoden unterscheiden zu können, ist ein ureigenes Anliegen der Philosophie. Kants Maxime der Aufklärung ist auch heute noch gültig. Ein derart kompetenter Mensch hat sich die Verhaltensdisposition angeeignet, situationsgerecht Probleme lösen zu können, weil er/sie „zugleich soziale und personale Fähigkeiten besitzt, die gefundenen Problemlösungen sozial verträglich zu gestalten und auf einer Metaebene zu reflektieren.“<sup>653</sup>

*Die fachdidaktische Begründung* : Diese Begründung ist eine Verlängerung der vorigen Begründung, die an der heutigen Informationsüberflutung anknüpft. Es ist dringend notwendig, sich ein Orientierungswissen anzueignen, um falsche von richtigen Informationen und Informationen von Wissen unterscheiden zu können. In Anknüpfung an Mittelstraß gilt es, zwischen einem „Verfügungswissen als Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel und Orientierungswissen als Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele und den Sinn des Lebens“ zu unterscheiden.<sup>654</sup> Gerade der viel beklagte Werteverlust ist ein Ausdruck von Orientierungsschwäche im Bereich Moral und Ethik. Mit einer methodisch eingebetteten und zugleich ethischen Argumentationskompetenz trägt die Philosophie zu einer persönlichkeitsbildenden Handlungsorientierung bei, die sich durch gesellschaftliche Mündigkeit auszeichnet.

Charakteristisch für die Fächergruppe ist somit die Untrennbarkeit von Sach- und Methodenkompetenz als Verfügungswissen auf der einen und Selbst- und Sozialkompetenz als Orientierungswissen auf der anderen Seite. Das heißt, Ethik- und Philosophieunterricht ist per se kompetenzorientiert.<sup>655</sup>

*Die unterrichtspraktische Begründung* : Wenn klar ist, dass Philosophieren sich durch den Mut zum Selbstdenken und nicht durch angeeignetes Wissen auszeichnet, dann kann Philosophieunterricht nicht die Vermittlung von Denkprodukten sein, wie es die Vermittlung von Philosophiegeschichte

---

<sup>652</sup> RÖSCH (2009: 39)

<sup>653</sup> Ebd., S. 45

<sup>654</sup> Ebd., S. 46

<sup>655</sup> Ebd., S. 48

darstellt. Das Wissen um das Denken eines berühmten Philosophen macht nur Sinn, wenn Schüler/innen damit etwas anfangen können, d. h. wenn sie es mit ihrer Lebenswelt verknüpfen können. Geschieht dies nicht, erzeugt Philosophieunterricht lediglich träges Wissen, welches nach bestandener Klausur wieder in Vergessenheit gerät und sich nicht mit eigenen Erfahrungen und anderem eigenen Wissen vernetzt. Ein moralisches Orientierungswissen ist als Handlungskompetenz die Übernahme von Verantwortung – zunächst von Verantwortung für sich selbst, für das eigene Leben und dann die Verantwortung anderen gegenüber. Die eigenverantwortliche Handlungskompetenz zeichnet sich in der Schule vor allem durch den Erwerb von Lernkompetenz aus, um sich eigenverantwortlich im Leben orientieren zu können und um mit anderen gemeinsam Ziele erreichen zu können.

Nach diesen vier Begründungen stellt die Autorin fest :

Kompetenzorientierung und Ethik/ Philosophie gehören also quasi organisch zusammen. Sie sind von den gleichen Intentionen nach Orientierung und Verantwortung geleitet.<sup>656</sup>

Durch eine Analyse der bundesdeutschen Lehrpläne hat sie 16 Teilkompetenzen ableiten können, deren Begrifflichkeiten „sich direkt aus den Formulierungen der Rahmenrichtlinien“ ableiten ließen. „Auch sinngemäße Übereinstimmungen konnten den Oberbegriffen zugeordnet werden.“<sup>657</sup> Die schriftliche Befragung der nicht repräsentativen **41 Experten**<sup>658</sup>, die aber über alle 16 Bundesländer mit 1-5 Personen streuten<sup>659</sup>, ergab eine **hohe Zustimmungsrates**<sup>660</sup> für 52 von insgesamt 16 x 4 = 64 Zuordnungen der Teilkompetenzen auf alle vier im Kompetenz-Arbeitsbegriff definierten Kompetenzbereiche (Sach-, Methoden-, Selbst-, Sozialkompetenz<sup>661</sup>).

---

<sup>656</sup> RÖSCH (2009: 50)

<sup>657</sup> Ebd., S. 64

<sup>658</sup> Zur Auswahl der Experten siehe RÖSCH (2009: 108-111). Die 41 Expert(inn)en sind nicht repräsentativ, weil die Grundgesamtheit bei den meisten der 15 Teilstichproben nicht bestimmbar war.

<sup>659</sup> 1 Person (4 Bundesländer), 2 P. (6 Bl.), 3 P. (3 Bl.), 4 P. (2 Bl.), 5 P. (1 Bl.), 3 P. (bundesweit).

<sup>660</sup> Die Zustimmung wurde auf einer vierteiligen Skala abgefragt. Die Antwortmöglichkeiten waren: stimme völlig zu, stimme teilweise zu, stimme teilweise nicht zu, stimme überhaupt nicht zu.

**Kritische Zustimmungsrates** (in der Summe von „stimme teilweise nicht zu“ + „stimme überhaupt nicht zu“ mindestens 20%) gab es **bei folgenden 12 Zuordnungen**: Empathie ► Sachkompetenz (hier stimmten rund 50% teilweise (29,3%) oder überhaupt nicht zu (19,5%)), Handlungskompetenz ► Sachkompetenz (hier stimmten rund 22% teilweise (17,1%) oder überhaupt nicht zu (4,8%)), Empathie ► Methodenkompetenz (hier stimmten rund 42% teilweise (29,3%) oder überhaupt nicht zu (12,2%)), Handlungskompetenz ► Methodenkompetenz (hier stimmten rund 32% teilweise (17,1%) oder überhaupt nicht zu (14,6%)), Textkompetenz ► Sozialkompetenz (hier stimmten rund 42% teilweise (31,7%) oder überhaupt nicht zu (9,8%)), Sprachkompetenz ► Sozialkompetenz (hier stimmten rund 39% teilweise (26,8%) oder überhaupt nicht zu (12,2%)), Reflexionskompetenz ► Sozialkompetenz (hier stimmten rund 24% teilweise (19,5%) oder überhaupt nicht zu (4,8%)), Interdisziplinäre Kompetenz ► Sozialkompetenz (hier stimmten rund 44% teilweise (31,7%) oder überhaupt nicht zu (12,2%)), Darstellungskompetenz ► Sozialkompetenz (hier stimmten rund 22% teilweise (14,6%) oder überhaupt nicht zu (7,3%)), Textkompetenz ► Selbstkompetenz (hier stimmten rund 24% teilweise (21,6%) oder überhaupt nicht zu (2,4%)), Sprachkompetenz ► Selbstkompetenz (hier stimmten rund 32% teilweise (19,5%) oder überhaupt nicht zu (12,2%)), Interdisziplinäre Kompetenz ► Selbstkompetenz (hier stimmten rund 32% teilweise (19,5%) oder überhaupt nicht zu (12,2%)).

<sup>661</sup> Die Abgleich mit den 16 Teilkompetenzen erfolgte im Fragebogen mit den Formulierungen „Die genannte Kompetenz umfasst deutliche Anteile von“ und dann jeweils: „Sachkompetenz (Erwerb von fachbezogenem

Als **typisch fachspezifisch** wurden lediglich die Reflexionskompetenz, die moralische Urteilskompetenz und die ethische Argumentationsfähigkeit eingeschätzt. Die Werte der übrigen 13 Teilkompetenzen liegen sämtlich im Durchschnitt zwischen 2 und 3.<sup>662</sup>

„Der Erlernbarkeit der Empathie und Handlungskompetenz wird von einer großen Zahl von Experten nur teilweise zugestimmt.“<sup>663</sup> Der **Erlernbarkeit** von interkultureller Kompetenz, Konfliktlösungskompetenz und Orientierungskompetenz wurde teilweise bis völlig zugestimmt (im Durchschnitt zwischen 3 und 3,5); der Erlernbarkeit der übrigen elf Kompetenzen wurde völlig bis teilweise zugestimmt (im Durchschnitt zwischen 3,5 und 4).<sup>664</sup>

Um Kompetenzen lehren zu können, sollte ein/e Ethik-/ Philosophie-Lehrer/in selbst die zu lehrenden Kompetenzen aufweisen. Idealerweise erlernt ein/e Ethik-/ Philosophie-Lehrer/in diese Fähigkeiten in der Ausbildung, also im Studium. An vielen Schulen werden diese Fächer aber von fachfremden Lehrkräften unterrichtet<sup>665</sup>, so dass zu klären wäre, welche der 41 Expert(inn)en ein Ethik- oder Philosophie-Studium absolviert haben. Rösch hat in ihrem Fragebogen<sup>666</sup> nicht danach gefragt. 5 Personen sind nicht im Schuldienst tätig und nur 24 Personen sind als Gymnasiallehrer/in tätig<sup>667</sup> (bei diesen darf eine universitäre Ausbildung angenommen werden); die übrigen 12 Personen sind an der Berufsschule (1 Person), Realschule (1 P.), Kooperative Gesamtschule (2 P.), Integrierte Gesamtschule (4 P.) oder in mehreren Schulformen (4 P.) tätig.<sup>668</sup> Die Zahl derjenigen mit einer universitären Ethik- oder Philosophie-Ausbildung liegt vermutlich zwischen 24 und 41. Da 32 Personen mindestens in zwei Tätigkeitsfeldern arbeiten und sich von diesen viele in Fortbildungs-, Verbands-, Schulbuch- oder Lehrplanarbeit engagieren, nimmt Rösch an, „dass sich in ihren Antworten vielfältige eigene und auch fremde Erfahrungen spiegeln“ und „sie durch ihre vielfältigen Tätigkeitsbereiche auch als Meinungsführer“ wirken.<sup>669</sup> Sie schließt daraus :

---

Wissen als Basis von Problemlösungen und zur Anwendung in Handlungszusammenhängen)“, „Methodenkompetenz (Aufbau eines Methodenpools zur selbständigen Aneignung und Verarbeitung von fachbezogenem Wissen)“, „Sozialkompetenz (Bereitschaft, gemeinsam zu lernen, andere wahrzunehmen und auf andere einzugehen)“, „Selbstkompetenz (grundlegende Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen, die das Handeln des Einzelnen beeinflussen)“. RÖSCH (freundlicher Weise zur Verfügung gestellte Fragebogen-pdf-Datei; der Fragebogen befindet sich auch auf der dem Buch beigelegten CD).

<sup>662</sup> Rösch bildete Mittelwerte aus den Antworten der 41 Expert(inn)en. Die Mittelwertbildung hatte folgende Zuordnungsgrundlage auf einer vierteiligen Skala: stimme völlig zu (1), stimme teilweise zu (2), stimme teilweise nicht zu (3), stimme überhaupt nicht zu (4).

<sup>663</sup> RÖSCH (2009: 122f). Empathie (Mittelwert = 3,0), Handlungskompetenz (Mittelwert = 2,8)

<sup>664</sup> Ebd., S. 121f

<sup>665</sup> Ebd., S. 26, 103

<sup>666</sup> Frau Rösch stellte mir ihren Fragebogen freundlicher Weise als Datei für die Konzeption meines eigenen Fragebogens zur Verfügung; ihr Fragebogen befindet sich auch auf der dem Buch beigelegten CD.

<sup>667</sup> Vgl. ebd., S. 114. Sie nennt keine Personenzahlen, sondern 12% nicht im Schuldienst und 59% Gymnasium – angesichts der Grundgesamtheit von 41 Personen ergeben sich 5 und 24 Personen.

<sup>668</sup> Ebd.

<sup>669</sup> Ebd., S. 115, siehe auch 104f



Obwohl die Stichprobe insgesamt nicht repräsentativ ist, kann somit angenommen werden, dass sie in ihrer natürlichen Zusammensetzung und Aussagekraft die tatsächliche Situation ausreichend genau abbildet.<sup>670</sup>

Wenn ihre Annahme richtig ist, bewertet ihr Umfrageergebnis die **Ausbildungsqualität der Hochschulen als mangelhaft**. Von den 41 Befragten hat niemand im Studium Konfliktlösungs-, Orientierungs- oder Handlungskompetenz gelernt, hat eine Person Darstellungskompetenz gelernt, haben zwei Personen Diskurs-, Sprach-, Wahrnehmungs-, interkulturelle Kompetenz und Empathie, drei Personen Reflexionskompetenz, Interdisziplinäre Kompetenz, Argumentations- und Urteilskompetenz und Ethisches Argumentieren, vier Personen Textkompetenz und Moralische Urteilsfähigkeit<sup>671</sup> und fünf Personen Perspektivübernahme gelernt.<sup>672</sup> Der Lernzuwachs durch das Referendariat ist noch schlechter. Die Befragungsergebnisse lassen den eindeutigen Schluss zu, dass die Lehrer(inn)enkompetenz in erster Linie durch Weiterbildungen und an zweiter Stelle durch Selbststudium erlangt wurde.<sup>673</sup> Universitäre Lehrer(inn)enausbildung war also weitgehend praxisfern. Ich betone hier das „war“, weil Unklarheit über das Alter der befragten Personen und über ihren Examenszeitpunkt besteht – das wurde von Rösch nicht abgefragt. Das heißt, wenn die Personen im Durchschnitt vor zehn Jahren ihr Studium abgeschlossen haben sollten (diese 'Hausnummer' nehme ich an, wenn die genannten Gründe von Rösch zum Ausgleich der fehlenden Repräsentativität ziehen sollen), ist der gegenwärtige Stand der Lehre von Rösch nicht erfasst. In einem einleitenden Kapitel zum forschungsmethodischen Vorgehen weist sie auf einen abschließenden dritten Teil hin, der die Ergebnisse einer Befragung von angehenden Lehrkräften der Universität Gießen beinhalten sollte.<sup>674</sup> Dieser dritte Teil fehlt aber !? Den einleitenden Worten können wir lediglich den zusammenfassenden Hinweis entnehmen, „dass die Ausbildung angehender Lehrkräfte noch immer weit von Kompetenzorientierung entfernt ist.“<sup>675</sup>

Der einzige Grund, der Bewegung bei Professor(inn)en erzeugt, ist die Bologna-Reform. Hier wäre in einigen Jahren zu prüfen, ob die damit einhergehenden Änderungen von Hochschullehre im Sinne eines Ausgleichs des von Rösch festgestellten Mangels wirken.

Durch eine bundesweite Lehrplananalyse hat Rösch zwar 16 Teilkompetenzen ableiten können, die nicht für jeden Lehrplan gelten, doch hat sie durch eine methodisch nicht erklärte **Zusammenfassung der 16**

---

<sup>670</sup> RÖSCH (2009: 115)

<sup>671</sup> Im Buch steht sowohl „Moralische Urteilsfähigkeit“ (73) als auch „Moralisches Argumentieren“ (131), im Fragebogen steht „**Moralische Urteilsfähigkeit**“. Ebenso steht im Buch sowohl „Ethische Urteilskompetenz“ (73) als auch „Ethisches Argumentieren“ (131), im Fragebogen steht „**Ethisches Argumentieren**“.

RÖSCH (2009: 73, 131 und beigelegte CD)

<sup>672</sup> Ebd., S. 131

<sup>673</sup> Vgl. ebd.. Im Fragebogen wurde bei jeder der 16 Teilkompetenzen am Ende die Frage gestellt: „Wo haben Sie Kenntnisse über diese Kompetenz erworben?“ und es gab fünf Antwortmöglichkeiten: „Studium, Referendariat, Fortbildung, Selbststudium, Gar nicht“.

<sup>674</sup> Vgl. ebd., S. 19

<sup>675</sup> Ebd.

**Teilkompetenzen in 5 Kompetenzbereiche**<sup>676</sup> ein Ergebnis, wo „sich alle Bundesländer über alle Schulstufen hinweg jeweils in jedem Kompetenzbereich wieder finden lassen.“<sup>677</sup> Die Kompetenzbereiche mit den zugeordneten Teilkompetenzen sind<sup>678</sup> :

- Wahrnehmen und Verstehen :** Wahrnehmungskompetenz  
Perspektivübernahme  
Empathie  
Interkulturelle Kompetenz
- Analysieren und Reflektieren :** Textkompetenz  
Sprach-(analytische) Kompetenz  
Interdisziplinäre Kompetenz  
Reflexionskompetenz
- Argumentieren und Urteilen :** Argumentations- und Urteilskompetenz  
Moralische Urteilsfähigkeit  
Ethisches Argumentieren<sup>679</sup>
- Interagieren und Sich-Mitteilen :** Diskursfähigkeit  
Darstellungskompetenz  
Konfliktlösungskompetenz
- Sich-Orientieren und Handeln :** Orientierungskompetenz  
Handlungskompetenz

Ein Vergleich der Lehrpläne mit den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) für Ethik und Philosophie zeigt ein sehr unterschiedliches schulphilosophisches Kompetenzverständnis :

Das Fach Philosophie wird durch eine stark reduzierte Auswahl von Kompetenzen gekennzeichnet, die den Schwerpunkt eindeutig auf kognitiv-abstrakte Fähigkeiten legt: Philosophieren wird als Reflexionskompetenz definiert, einer Kompetenz, die auf Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, Argumentations- und Urteilskompetenz sowie Darstellungskompetenz basiert.<sup>30</sup> Vor allem Reflexion und Argumentation bilden den Kern aller bundesdeutschen Lehrpläne. Das breitere Spektrum, durch das sich viele Lehrpläne jedoch auszeichnen und das auch soziale und personale Kompetenzen umfasst, spielt in den Abiturprüfungen Philosophie keine Rolle mehr.

Ethik dagegen ist charakterisiert durch ein breites Spektrum an Kompetenzen<sup>31</sup>, das alle Kompetenzbereiche umfasst und auf eine ganzheitliche Ausbildung abzielt. Hier fällt allerdings auf, dass im Abitur mehr verlangt wird, als ein Großteil der Lehrpläne der Bundesländer für die Sekundarstufe II fordern. Die EPA fordern ein im Grunde genommen vollständiges Spektrum an Kompetenzen, das sich nicht mit den

---

<sup>676</sup> Es heißt einfach nur: „Diese sind sehr allgemein gehalten, sie gehen über die Anforderungen einer Unterrichtseinheit oder Jahrgangsstufe hinaus und markieren abschließende Ziele. Die Teilkompetenzen lassen sich zu fünf Kompetenzbereichen zusammenfassen, die bis zum Abschluss der Sekundarstufe II Gültigkeit haben.“ RÖSCH (2009: 72)

<sup>677</sup> RÖSCH (2009: 73)

<sup>678</sup> Vgl. ebd., S. 72f

<sup>679</sup> Ich orientiere mich hier am Fragebogen; siehe Anm. 671.

Anforderungen der einzelnen Bundesländer deckt. Es scheint, als würden die in der Sekundarstufe I vermittelten Kompetenzen in der Oberstufe vorausgesetzt, eine Schlussfolgerung, die angesichts der Wahlmöglichkeiten der Schüler/innen nicht selbstverständlich sein kann und darf.

<sup>30</sup> EPA Philosophie (2006), S. 4f

<sup>31</sup> vgl. EPA Ethik (2006), S. 7f <sup>680</sup>

Neben den Lehrplanvorgaben, an denen sich Lehrer/innen orientieren sollten, gibt es noch die Fachdidaktiken. Rösch vergleicht elf Fachdidaktiken von 1976 bis 2008 mit den 16 Teilkompetenzen und mit dem Ergebnis der Lehrplananalyse. Es zeigen sich nur Teilübereinstimmungen zwischen Lehrplänen und Fachdidaktiken, und die Fachdidaktiken weisen weitgehende Mängel auf <sup>681</sup> :

- die Realität einer multikulturellen und multireligiösen Zusammensetzung der Schülerschaft wird vollständig ausgeblendet
- das gleiche gilt für eine „Auseinandersetzung mit Bedingungen des Lernens und möglichen Lernschwierigkeiten“ <sup>682</sup>
- eine für die Fächergruppe fehlende Lehr-Lern-Forschung wird nicht eingefordert
- die Fachdidaktiken gehen nicht von der Unterrichtspraxis aus, sondern nehmen normative Setzungen vor
- philosophisches Fach- und Methodenwissen stehen im Mittelpunkt
- „diagnostische Fähigkeiten fachspezifischer Kompetenzen werden nicht eingefordert“ <sup>683</sup>

Beim Vergleich der 16 Teilkompetenzen mit den elf Fachdidaktiken zeigt sich folgende Verteilung: Reflexionskompetenz (9 von 11 möglichen Nennungen), Textkompetenz (9), Orientierungskompetenz (8), Wahrnehmungskompetenz (7), Sprach-(analytische) Kompetenz (6), Argumentations- und Urteilskompetenz (6), Ethisches Argumentieren (5), Diskursfähigkeit (5), Handlungskompetenz (5), Perspektivübernahme (4), Darstellungskompetenz (4), Empathie (3), Moralische Urteilsfähigkeit (3), Interkulturelle Kompetenz (2), Interdisziplinäre Kompetenz (1), Konfliktlösungskompetenz (1). <sup>684</sup>

Insgesamt offenbart sich ein großer Unterschied zwischen dem Ergebnis der Expert(inn)enbefragung und den Analysen von Lehrplänen und Fachdidaktiken, denn bis auf die Handlungskompetenz (! <sup>685</sup>) werden die übrigen 15 Teilkompetenzen von den Expert(inn)en als wichtig erachtet und sogar alle 16 Teilkompetenzen mit Zustimmungswerten zwischen 80-100 Prozent für **alle Schulstufen** und mit Werten zwischen 93-98 Prozent für **alle Fächer der Fächergruppe** als **wichtig** erachtet. **Interkulturelle**

---

<sup>680</sup> RÖSCH (2009: 72)

<sup>681</sup> Vgl. ebd., S. 99f

<sup>682</sup> Ebd., S. 99

<sup>683</sup> Ebd., S. 100

<sup>684</sup> Vgl. ebd., S. 97f

<sup>685</sup> „Dies ist erstaunlich, da diverse Lehrpläne die Handlungskompetenz als oberstes Kompetenzziel in ihren Lehrplänen für alle Fächer ausgewiesen haben (...).“ RÖSCH (2009: 127)

**Kompetenz** hat dabei als einzige Kompetenz eine **100%-Zustimmung** erhalten !

Letztlich sind Lehrpläne und Fachdidaktiken aber ohnehin für das Regal geschrieben, denn der Unterrichtsalltag von Lehrer/innen orientiert sich für Vorbereitung/Planung und Durchführung eher an Schulbüchern, Lehrerbegleitheften und persönlichen Theorien, die sich durch biographische Erfahrungen und in der Lehrpraxis gebildet haben.<sup>686</sup>

Ob es nun an der mangelhaften Ausbildung oder an der Erfahrung des beruflichen Alltags als Lehrer liegt, ist unklar, fest steht aber, dass die Expert(inn)en die Umsetzung in Aufgabenstellungen und die Überprüfbarkeit der Teilkompetenzen deutlich weniger positiv einschätzen als deren Wichtigkeit. Für die **Umsetzung in Aufgabenstellungen** erzielten lediglich die Textkompetenz und die Argumentations- und Urteilskompetenz Mittelwerte über 3,5.<sup>687</sup> Elf Teilkompetenzen erzielten Mittelwerte zwischen 2,9 und 3,4 und drei Teilkompetenzen wurden als problematisch für die Umsetzung in Aufgabenstellungen erachtet : Konfliktlösungskompetenz (2,5), Orientierungskompetenz (1,9) und Handlungskompetenz (2,2).<sup>688</sup>

Die **Überprüfbarkeit der Teilkompetenzen** wird insgesamt noch schlechter eingeschätzt – einzig die Textkompetenz erzielte einen Mittelwert von 3,5, die übrigen lagen alle unter 3,5.<sup>689</sup> Die Orientierungskompetenz liegt jetzt zwar bei 2,5, doch ist das die Mitte von „stimme teilweise zu“ und „stimme teilweise nicht zu“, was für eine seriöse Überprüfbarkeit ein zu schlechter Wert ist. Noch schlechter wird die Überprüfbarkeit der Wahrnehmungskompetenz (2,3), der Empathie (2,1) und der Handlungskompetenz (1,9) eingeschätzt.<sup>690</sup>

Angesichts des bisher fehlenden Konsens über die zu erwerbenden Kompetenzen in der Fächergruppe Ethik/ Philosophie und der gezeigten Unsicherheit der Expert(inn)en hinsichtlich Umsetzbarkeit in Aufgabenstellungen und Überprüfbarkeit der Teilkompetenzen hat Rösch ein Kompetenzraster entwickelt, mit dem „nun zum ersten Mal ein Kompetenzmodell für die Fächergruppe erstellt werden kann“.<sup>691</sup>

In Anlehnung an den vom Europarat für kulturelle Zusammenarbeit beschlossenen *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*<sup>692</sup> entwickelte Rösch ihr Kompetenzraster, welches jeder Teilkompetenz sechs Entwicklungsstufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) zuordnet, die drei Niveauebenen zugeordnet werden (A, B, C)<sup>693</sup>.

---

<sup>686</sup> Vgl. RÖSCH (2009: 102-105)

<sup>687</sup> Der Wertebereich ging von 1-4: stimme überhaupt nicht zu (1), stimme teilweise nicht zu (2), stimme teilweise zu (3), stimme völlig zu (4).

<sup>688</sup> **Die Werte stehen so nicht im Buch, sind aber mit der Umrechnung von Linealmaßen aus der Grafik ableitbar.** Vgl. RÖSCH (2009: 124)

<sup>689</sup> Der Wertebereich ist der selbe wie bei der „Umsetzung in Aufgabenstellungen“.

<sup>690</sup> Vgl. RÖSCH (2009: 125)

<sup>691</sup> Ebd., S. 138

<sup>692</sup> (2009-09-03): <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>

<sup>693</sup> Lediglich bei der Diskurskompetenz gibt es noch eine vierte Niveauebene D, weil bei dieser Kompetenz auch das Niveau der Gruppe beurteilt wird. Dem/Der Schüler/in sind drei Niveauebenen zugeordnet.

Wesentliche Eigenschaften des Kompetenzrasters bzw. der darin enthaltenen Entwicklungslogik sind u. a., dass

- jede Stufe die Vorgängerstufe beinhaltet
- es Verlaufsstufen sind, denen keine Schulnoten zugeordnet werden
- jede Stufe durch beispielhafte Indikatoren erläutert wird
- sowohl die Niveauerläuterungen als auch die Indikatoren als kann-Formulierungen stärkenorientiert formuliert sind <sup>694</sup>

Rösch betrachtet ihre 16+1 <sup>695</sup> Kompetenzraster als Vorschläge, die sich in der Praxis zu bewähren haben und ggf. verändert werden können. Lediglich der Grundcharakter des Kompetenzrasters, der sich durch die vier eben genannten und weiterer Merkmale auszeichnet <sup>696</sup>, soll erhalten bleiben.

Das Kompetenzraster ist für Schüler/innen und Lehrer/innen transparent und ermöglicht einen guten Abgleich zwischen Selbsteinschätzung der Schüler/innen und der Fremdeinschätzung durch die Lehrer/innen. Da die Expert(inn)en sämtliche 16 Teilkompetenzen über alle Schulstufen hinweg als wichtig erachteten, aber gleichzeitig bei einigen Teilkompetenzen die Umsetzung in Aufgabenstellungen und die Überprüfbarkeit als schwierig betrachteten, soll das Kompetenzraster eine Hilfestellung sein. Zusätzlich stellt Rösch für jede Teilkompetenz Beispielaufgaben zur Verfügung <sup>697</sup>, so dass auch die als kritisch betrachtete Erlernbarkeit von Empathie und Handlungskompetenz veranschaulicht wird. <sup>698</sup>

Eine methodische Parallele zu Kauffeld ergibt sich durch ihren Hinweis, zur Ermittlung der Diskursfähigkeit die Diskussion der Schüler/innen mit einer Video-Kamera aufzuzeichnen, um danach anhand eines Habermas-Textes zur idealen Sprechsituation in ein Nachdenken über das eigene Gesprächsverhalten und das der anderen Gruppenteilnehmer/innen zu gelangen. Hier könnte sich vielleicht eine befruchtende Zusammenarbeit zwischen Schulpädagog(inn)en und Arbeitsweltpsycholog(inn)en ergeben.

### ***Finn Thorbjørn Hansen (2007 – 2009)***

Hatte Mittelstraß 1998 noch Schwierigkeiten, die Geisteswissenschaften als Ratgeber bei Orientierungsproblemen zu empfehlen, so sieht ein dänisch-norwegisches Forschungsprojekt gerade hier ein Kompetenzfeld von Philosoph(inn)en. Zwei Jahre vor Mittelstraß hatte Jacques Delors 1996 in seinem Plädoyer für das lebenslange Lernen neben dessen Grundlage „to

---

Vgl. RÖSCH (2009: 298f)

<sup>694</sup> Vgl. RÖSCH (2009: 143f)

<sup>695</sup> „16 + 1“ wegen den zwei Kompetenzrastern bei der Diskurskompetenz.

<sup>696</sup> Vgl. RÖSCH (2009: 143f)

<sup>697</sup> Die Aufgaben sind mit verbalen Operatoren formuliert, die drei Anforderungsebenen entsprechen: reproduzieren (I), selbständiges Verarbeiten und Anwenden (II), reflektieren und bewerten (III).

Vgl. RÖSCH (2009: 147ff)

<sup>698</sup> Die Aufgabenstellungen sind als pdf-Dateien der dem Buch beigelegten CD zu entnehmen. Zusätzlich hat sie die im Buch aufgeführten Kompetenzraster ebenfalls als pdf-Datei zur Verfügung gestellt.

learn how to learn“ die vier Säulen der Erziehung benannt (1. learning to live together, 2. learning to know, 3. learning to do, 4. learning to be<sup>699</sup>). Für die vierte Säule „learning to be“ (Lernen für das Leben) verwies Delors auf Edgar Faure, der diese bereits 1972 in der UNESCO-Veröffentlichung *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*<sup>700</sup> hervorhob:

Its recommendations are still very relevant, for in the twenty-first century everyone will need to exercise greater independence and judgement combined with a stronger sense of personal responsibility for the attainment of common goals. Our report stresses a further imperative: none of the talents which are hidden like buried treasure in every person must be left untapped. These are, to name but a few: memory, reasoning power, imagination, physical ability, aesthetic sense, the aptitude to communicate with others and the natural charisma of the group leader, which again goes to prove the need for greater self-knowledge.<sup>701</sup>

Der Leiter der „Forschungseinheit Beratung und Orientierung“ der dänischen pädagogischen Universität Aarhus, Finn Thorbjørn Hansen, sieht einen zunehmenden Bedarf, berufliche Fachkompetenz mit persönlichen Lebenswerten zu verbinden. An dieser Schnittstelle wird das vernachlässigte „learning to be“ als Element des lebensbegleitenden Lernens eine Aufgabe, wo Berufs- und Bildungsberatung zu einer philosophischen Praxis wird.

In Verlängerung von Edgar Faure und Jacques Delors geht es darum, die wertebezogene und existentielle Dimension von Bildung, Arbeit und Bildungs-/Berufsberatung ins Scheinwerferlicht zu rücken.<sup>702</sup>

Die Herangehensweise ist das nach innen gerichtete Fragen nach den eigenen Zielen. Dabei werden die persönlichen Wertvorstellungen und Ideale erforscht und geklärt. Für diese Klärung kann ein philosophischer Berufs-/Bildungsberater der ideale Gesprächspartner sein. Erst wenn die persönlichen Wertvorstellungen in Übereinstimmung mit dem Arbeitsumfeld und der Unternehmenskultur sind, werden Mitarbeiter nicht einfach nur ihre Arbeit machen, sondern zu engagierten und kreativen Mitarbeitern, die auch Verantwortung übernehmen.<sup>703</sup> Und erst hier beginnt Innovation – das, was eine wettbewerbsfähige zukunftsorientierte Wirtschaft braucht.

So kann gerade für Menschen, die im Alter zwischen 35 und 50 Jahren gezwungen oder freiwillig erwerbslos werden, eine philosophische

---

<sup>699</sup> DELORS (1996: 22f)

<sup>700</sup> In der dt. Übersetzung des Jahres 1973: *Wie wir leben lernen : der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme* [Grundlagen eines Weltbildungsplanes]

<sup>701</sup> DELORS (1996: 23)

<sup>702</sup> Unmittelbar einleuchtend wird die Bedeutung dieser Dimension durch das „Vorstellungs“-Gespräch. Wer sein persönliches Humankapital optimal für das Wettrennen um die (besten) Arbeitsplätze vorbereiten will, geht zum Karriere-Coach, übt vorher die richtige Strategie für ein elegantes Bestehen eines Assessment-Center und schafft es im besten Fall, den Personaler davon zu überzeugen, dass man/frau ein High Potential ist. Diese Bewerber wissen, was das Gegenüber am Verhandlungstisch des Arbeitsmarktes hören und sehen will, der Personaler weiß, dass der Bewerber das weiß und fragt sich, ob der/die jetzt eine gute Show ablieferte, oder ob die wahre Persönlichkeit erkennbar war. Der/Die Bewerber/in weiß womöglich selbst am Ende nicht mehr, was echt und was unecht am eigenen Verhalten war, weil sich mit der Zeit womöglich eine Gleichsetzung von Rolle und Ich eingestellt hat.

<sup>703</sup> vgl. HANSEN (2005: 58)

Berufsberatung, die die existentielle<sup>704</sup> Dimension der nun folgenden Weichenstellung richtig erfasst, eine gute Hilfe sein. In diesem Sinne wurde die Philosophische Beratung auf einer Cedefop-Konferenz im Jahr 2000 vorgestellt.

Als Beispiel für die Einbeziehung der wertebezogenen und existentiellen Dimension in den Prozess des lebenslangen Lernens verweist Hansen auf das DeSeCo-Projekt. Mit der von ihm zitierten Kritik der am DeSeCo-Projekt beteiligten Norweger weist Hansen auf eine angeblich<sup>705</sup> am Beginn des DeSeCo-Projektes zu instrumentell an der „Nützlichkeit“ und der „Beherrschung“ von Kompetenzen ausgerichteten Denkweise hin. Es gelte stattdessen die kulturelle, ideologische und wertebezogene Einbettung der unterschiedlichen Verständnisse von Schlüsselkompetenzen zu berücksichtigen. Schließlich bestünde die Gefahr eines wissenschaftlichen Imperialismus, wenn der Schlüsselkompetenzbegriff und die daran anschließende Bildungsforschung und –politik sich allein an empirischen Erfahrungswissenschaften wie Psychologie und Soziologie orientierten. Kernkompetenzen für das lebenslange Lernen lassen sich nicht allein auf messbare Indikatoren gründen oder zurückführen.<sup>706</sup>

Insbesondere in dem abschließenden Kapitel *Where is the good life* von Uri Peter Trier ist in dem DeSeCo-Bericht des Jahres 2001 zu erkennen, dass das DeSeCo-Projekt kritische Stimmen ernst genommen hat. Trier verwies in Erinnerung an die vierte von Delors genannte Säule „learning to be“ auf die Wichtigkeit einer unbestimmbaren Größe wie Lebensfreude, und er stellte die nicht diskutierte Frage „Worum geht es eigentlich bei alledem?“ Ebenso außergewöhnlich wie richtig war die Einbeziehung von Philosoph(inn)en in die Diskussion des DeSeCo-Projektes.<sup>707</sup>

Hansen verweist darauf, dass bei Faure 1972 das „learning to be“ im Titel und damit im Zentrum des damaligen UNESCO-Weltbildungsplanes stand. Delors hat die drei anderen Säulen hinzugefügt. Bei Faure war der ganze Mensch zu entwickeln :

---

<sup>704</sup> Hansen verweist in einer Anmerkung darauf, dass er den Begriff „existentiell“ an Lebensereignisse knüpft, die den Menschen in seinen Grundfesten erschüttern und/oder ihn sein Leben in einem anderen Licht sehen lassen, „sodass die Frage nach dem Sinn des Lebens zentral und unausweichlich wird.“

HANSEN (2005: 58 Anm. 2)

<sup>705</sup> Im Ergebnisbericht des Jahres 2003 ist in der Einführung im Kapitel „Basic considerations and research questions“ deutlich zum Ausdruck gebracht, dass es nicht nur um ein konzeptuelles und methodologisches Rahmenprogramm geht, sondern auch um ethische und politische Fragen. Hierfür werden allerdings nicht die Norweger zitiert, sondern der Schweizer Perrenoud (2001: 21). In einem Satz vor dem Perrenoud-Zitat wurde klargestellt, dass das DeSeCo-Projekt von Beginn an diese Sicht hatte: „From the start of this study, it was clear that determining key competencies is not simply an academic exercise.“ RYCHEN/ SALGANIK (2003: 4)

<sup>706</sup> Vgl. HANSEN (2005: 59)

<sup>707</sup> An dieser Stelle ist Hansens Argumentation etwas unschlüssig, denn die Einbeziehung der beiden französischen Philosoph(inn)en geschah in seinen Augen 1999 im Bemühen, „einen hauptsächlich funktionellen Ansatz im Hinblick auf die Definition und Ermittlung von Kompetenzen zu vermeiden“. Zuvor wies er aber auf die im Jahr 2000 erfolgte Kritik der Norweger hin. In Berücksichtigung des Beitrages von 1999 fehlt der norwegischen Kritik die Spitze. Trotzdem war der Hinweis der Norweger berechtigt, weil der Beitrag der französischen Philosoph(inn)en allein stand und niemand im Jahr 2000 wissen konnte, ob er Gehör finden würde.

... allumfassende Entwicklung jedes Individuums, also Körper und Geist, Intelligenz, Sensibilität, ästhetisches Empfinden und geistige Werte ...<sup>708</sup>

Genau dies findet für Hansen seinen Ursprung in der Antike :

Der Gedanke des „ganzen Menschen“ ist bekanntlich eine Idee, die sich vom griechischen Begriff Paideia herleitet. Im antiken Griechenland bezeichnete Schule einen Freiraum für freie Menschen, in dem diese sich ihrer Erkenntnistlust hingeben konnten, um etwas über die Welt und den Menschen zu lernen und das Gute zu wollen. Und Unterricht wurde damals als ein kreativer Ruf verstanden, eine Berufung (*vocatio*), im Schüler Verwunderung und eine „existenzielle Aufmerksamkeit“ zu erwecken sowie den Wunsch, das zu tun, was er nach kritischer Überlegung als das Wahre, Gute und Schöne ansah. Was Sokrates auch als ethische Selbstsorge bezeichnete.<sup>709</sup>

und weist über die Begrenzung des wissenschaftlichen Denkens hinaus :

Doch lässt sich die vierte Kompetenz, das „Lernen für das Leben“ oder „*Learning to Be*“, überhaupt durch bestimmte spezifische Kompetenzen beschreiben? Hadot gibt uns hierauf folgende Antwort: „Alles, was im weitesten Sinne des Wortes ‚fachspezifisch‘ ist, ob wir es nun mit den exakten Wissenschaften oder den Geisteswissenschaften zu tun haben, lässt sich ohne weiteres durch Unterricht oder Gespräche vermitteln. Doch alles, was den Bereich des Existenziellen berührt – d. h. das, was für die Menschen am wichtigsten ist –, so z. B. unser Daseinsgefühl, unsere Eindrücke im Angesicht des Todes, unsere Wahrnehmung der Natur, unsere Empfindungen und erst recht die Erfahrung des Mystischen, ist nicht direkt vermittelbar.“<sup>710</sup>

Für die philosophische Bildungs- und Berufsberatung stellt sich nun die Frage, wie die existentielle Dimension im Unterricht und in der Beratungsarbeit berücksichtigt werden kann, ohne sie dabei gleichzeitig zu zerstören.<sup>711</sup> Ist das überhaupt möglich ?

Diese Frage versucht das dänisch-norwegische<sup>712</sup> Forschungsprojekt „Philosophische Beratung und praktisches Wissen in der Berufsausbildung“ zu beantworten (Laufzeit 2007-2009)<sup>713</sup>. Zwei Jahre vor diesem Projekt wurde an der Pädagogischen Universität in Aarhus ein Master-Studiengang im Fach Beratung und Orientierung eingerichtet, bei dem sich – international einzigartig – ein Modul ausschließlich mit der philosophischen Beratung befasst.

---

<sup>708</sup> HANSEN (2005: 59f). Hansen macht keine Seitenangabe zur Quelle. Eine eigene Zitatsuche war erfolglos.

<sup>709</sup> HANSEN (2005: 60)

<sup>710</sup> HANSEN (2005: 60) zitiert hier den französischen Philosophiehistoriker Pierre Hadot aus *Philosophy as a Way of Life* (1995: 285).

<sup>711</sup> Vgl. HANSEN (2005: 60f)

<sup>712</sup> Das Forschungsvorhaben ist eine Zusammenarbeit der Forschungseinheit Beratung und Orientierung der Dänischen Pädagogischen Universität in Aarhus mit dem Zentrum für praktisches Wissen der regionalen Universität Bodø in Norwegen; an diesem Zentrum sind u. a. sieben Professoren aus den Fachbereichen Philosophie, Psychologie und Pädagogik tätig.

<sup>713</sup> Auf der dänischen Webseite findet sich folgende Projektbeschreibung:

„The project, which runs from 01.01.07-31.12.09, has as its purpose to examine the dimension of "liberal education"(Bildung) in teacher training - and develop in co-operation with a pilot group of college professors a "education of Bildung" which circles around the creation of "Communities of Wonder" in teacher education and guidance.“

(2009-09-03): <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11172&pureid=193227&puretype=proj&lang=eng&retur=1>



Das Forschungsprojekt versucht dem impliziten praktischen Wissen (*tacit knowledge*)<sup>714</sup> von Pädagogen und Beratern auf die Spur zu kommen, um daraus Unterrichts- und Beratungsformen entwickeln zu können, die reflektierend mit diesem dann bewusst gewordenen Wissen arbeiten. Eine Forschungsmethode ist die Auslegung von Erzählungen Berufsausübender und Studierender (die ggf. vor ihrem Studium bereits einen Beruf ausübten). Hierbei gilt es, das jeweils ausgedrückte eigene Verständnis der Erzählenden unter Einbeziehung möglicher auftretender moralischer Dilemmata in der Berufsausübung „anhand ihrer eigenen Begriffe“ zu erfassen.<sup>715</sup>

Dabei ist die Antwort auf die jeweils persönliche Frage nach dem Sinn der eigenen Arbeit für die Entwicklung eines beruflichen Engagements von großer Bedeutung. Die Suche nach der Antwort ist auch eine Suche nach dem persönlichen roten Faden (der nicht unbedingt das ist, was ein/e Personaler/in beim Lesen eines Lebenslaufes zu erkennen meint). Das Modewort „Authentizität“ erhält seinen Sinn durch die Übereinstimmung des persönlichen roten Fadens mit dem (beruflichen) Handeln :

„Authentizität heißt, in Übereinstimmung mit seinen persönlichen Lebenswerten zu handeln. Man muss sich also seine eigenen Wertvorstellungen klar gemacht haben, um authentisch zu sein.“<sup>716</sup>

Hansen benennt die Gefahr des Narzissmus und der Selbstinszenierung, wenn sich ein Mensch zu sehr auf diese Art und Weise mit sich selbst beschäftigt. Hinzu kommt die Gefahr, sich selbst der Steuerung und Ausbeutung des eigenen Seelenlebens auszusetzen, wenn die Identifikation der eigenen Person mit der Berufstätigkeit eine notwendige Voraussetzung des eigenen Seelenheils wird.<sup>717</sup> Ja, die Arbeitslosigkeit kann so zu einer viel größeren Krise werden, weil der Verlustschmerz bei höherer Übereinstimmung mit der Berufstätigkeit als größer empfunden werden könnte, als wenn die Arbeit lediglich instrumentell als der übliche notwendige Gang des Lebens betrachtet wird. Wer die Berufstätigkeit nicht bei seiner instrumentellen Dimension belässt (wir müssen nun mal arbeiten um zu leben), sondern auch noch auf die existentielle Dimension hebt, erhöht damit die Gefahr der existentiellen Krise.

Ein Ausweg aus dieser Gefahr kann das Bemühen sein, nicht in der Selbstbespiegelung bei der Suche nach dem eigenen roten Faden und der Übereinstimmung mit sich selbst zu verharren, sondern dabei über den Tellerrand der eigenen Person hinauszuschauen :

---

<sup>714</sup> „Unter praktischem Wissen verstehen die Forscher einzigartige, fest verankerte Erfahrungen, die der praktisch tätige Berufsausübende über Jahre hinweg im Praxisumfeld gesammelt hat und die sich bei ihm im Laufe der Zeit zu einer Sicherheit, einem Sachverstand und einem intuitiven Gespür dafür kristallisiert haben, welche Vorgehensweise aus fachlicher wie menschlicher Sicht im jeweiligen Moment geboten ist.“

HANSEN (2005: 62)

<sup>715</sup> Vgl. ebd.

<sup>716</sup> Hansen zitiert hier den Pädagogik-Professor Per Fibæk Laursen aus *Den autentiske lærer* [= Der authentische Lehrer] (2004: 107). HANSEN (2005: 64)

<sup>717</sup> Vgl. HANSEN (2005: 65)

Isoliert betrachtet kann Authentizität gleichbedeutend mit Wahnsinn sein. Als entscheidender Resonanzboden für Authentizität ist ein anderes Streben von stärker philosophischer Art Voraussetzung, ein existenzieller und ontologischer Suchprozess, bei dem man nicht nur versucht, im Einklang mit seinen persönlichen Lebenswerten zu leben, sondern auch und fortwährend problematisiert und zu ergründen sucht, was der Mensch, die Welt und das gute Leben nicht nur für einen selbst sind, sondern für den Menschen als solchen.<sup>718</sup>

Wesentliche Eigenart der philosophischen Beratung ist, dass sie den Gesprächspartner beim Wort nimmt. Das heißt, es geht nicht darum, irgendwelche Motivationen oder unbewussten Kräfte zu ergründen, sondern die Annahmen, die dem Gesagten zu Grunde liegen. Dabei geht es nicht allein darum, die unbewussten Annahmen offenzulegen. Der/die Berater/in darf das „Konstrukt“ des/der Besucher/s/in<sup>719</sup> kritisch hinterfragen und philosophische Ideen aufzeigen, die die jeweilige Weltbeziehung des/der Besucher/s/in in eine andere Perspektive (womöglich richtigere) rücken könnten „und den Betreffenden selbst in eine grundlegende Verwunderung versetzen können. Dadurch versucht man, über den Wissenshorizont und die Konstruktion der Wirklichkeit hinauszugehen, innerhalb derer die jeweilige Person gegenwärtig denkt und lebt.“<sup>720</sup>

In einem solchen Beratungsgespräch entfaltet sich der rote Faden an der zunehmend deutlicher werdenden Lebens-Philosophie. Dabei gründet die Lebensphilosophie nicht auf dem, was wir uns so in unserem Kopf zusammen reimen, sondern auf dem, was wir tatsächlich leben. Anspruch und Wirklichkeit werden verglichen. Bei den Rechtfertigungsversuchen unserer Handlungen werden (verborgene) Widersprüche offenkundig und wir kommen uns selbst auf die Schliche. Durch diese Suche und die damit verbundenen Enthüllungen<sup>721</sup> werden wir uns unserer Annahmen und Werte bewusst und das Philosophieren wird zur Lebenskunst.

## Hansen hat

im Zusammenhang mit einem Entwicklungsprojekt über die Kompetenzentwicklung an Volkshochschulen und freien Internatsschulen, das vom dänischen Unterrichtsministerium zwischen 1999 und 2001 initiiert wurde, eine besondere Form der „sokratischen Gesprächsgruppe“ entwickelt, die heute als Werteklärungsinstrument an vielen verschiedenen Schulformen in Dänemark eingesetzt wird.<sup>722</sup>

---

<sup>718</sup> HANSEN (2005: 66)

<sup>719</sup> Hansen bezeichnet den Gesprächspartner des philosophischen Beraters nicht als „Klienten“ oder gar als „Kunden“, sondern als „Besucher“ des philosophischen Beraters. Um nicht in einen Widerspruch zu geraten, müssen philosophische Berater es vermeiden, zu sagen, dass „Besucher“ in ihre „Philosophische (Beratungs-) Praxis“ kommen, denn das erinnert sofort an einen Arztbesuch und den damit verbundenen Begriff „Patient“.

<sup>720</sup> HANSEN (2005: 68)

<sup>721</sup> Neutraler formuliert wäre das Wort „Erkenntnisse“ zu verwenden. Ich verwende bewusst nicht dieses neutrale Wort, weil meine Lebenserfahrung sagt, dass Menschen sich in der Regel selbst belügen, indem sie ihre gelebten Widersprüche entweder ausblenden oder irgendwie rechtfertigen. Wer sich offen dem Erkenntnisprozess stellt, wird nicht nur die von Hansen in den Vordergrund gestellte „Verwunderung“ erleben, sondern sich eher ertappt fühlen. Ein solcher Prozess kann in eine Krise stürzen, wenn Lebenslügen bewusst werden.

<sup>722</sup> HANSEN (2005: 70 Anm. 7). Er verweist dafür auf folgende Literatur:

Hansen, F. T. (2000): *Den sokratiske dialoggruppe* [Die sokratische Gesprächsgruppe], Kopenhagen: Gyldendal  
Heidemann, T. et al. (2001): *Værdigrundlag og selvevaluering på de frie kostskoler* [Wertegrundlage und Selbstevaluierung an den freien Internatsschulen], Kopenhagen: Dänische Pädagogische Universität

## Welttag der Philosophie (seit 2002/ 2005)

Seit 2002 feiert die UNESCO jedes Jahr den Tag der Philosophie am dritten Donnerstag im November.<sup>723</sup>

Im Jahr 2005 wurde der Tag mit einer Resolution (33C/Res. 37) zu einem offiziellen Welttag erhoben, um daran zu erinnern,

dass Philosophie als Disziplin zum kritischen und unabhängigen Denken ermutigt und auf ein besseres Verständnis der Welt hinwirken und Toleranz und Frieden fördern kann.

[...]

Die UNESCO-Mitgliedstaaten sind durch die Resolution 33C/Res. 37 aufgerufen, den Tag zu feiern durch Veranstaltungen von Schulen, Universitäten, Städten, Philosophiegesellschaften etc. auf lokaler, nationaler und kontinentaler Ebene. Mindestens 80 Staaten sind 2008 diesem Aufruf gefolgt.

[...]

Der Tag der Philosophie kann aber auch für eine akademische Disziplin werben, die im heutigen universitären Umfeld stark bedroht ist. Es soll vermittelt werden, dass die Philosophie eine notwendige Ergänzung ist zum Fakten- und Methodenlernen und daher eine entscheidende Grundlage für alle anderen Disziplinen darstellt. Selbst die besten empirischen Ergebnisse lassen sich nicht einordnen ohne die Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen.<sup>724</sup>

Im Jahr 2008 erinnerte der Welttag der Philosophie an die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948.<sup>725</sup>

Die Ausführungen ähneln den Zielen und den Fähigkeiten, die von der OECD angestrebt werden. Es wird aber eine nicht unwesentliche **Fähigkeit** ergänzt : **die richtigen Fragen zu stellen**.

In einer schnelllebigen Zeit, wo den Menschen eingetrichtert wird, dass ihr Wissen nur eine geringe Halbwertszeit hat und sie sich lebensbegleitend ständig fortbilden müssen, kommt eher ein unruhiges Gefühl des stetigen Hinterherrennens auf. Was aber ist mit der 1951/ 1957 von Roth und 1961 sowie 1969 von Edding erwähnten **Muße** (S. 445) und der von Roth 1957 sowie 1971 erwähnten **Besinnungspause** (S. 453) ?

Möglicherweise ist es notwendig, dass wir uns Besinnungspausen und Mußestunden gönnen, um nicht ständig irgendwelchen Problemlösungen hinterherzulaufen, sondern uns mal in Ruhe fragen, welche Probleme einer Behandlung bedürfen und welche nicht.

---

<sup>723</sup> (2009-09-03): [http://www.unesco.de/tag\\_der\\_philosophie.html?&L=0](http://www.unesco.de/tag_der_philosophie.html?&L=0)

<sup>724</sup> Ebd. (Siehe auch das „Fragen-Stellen“ bei den normativen und erzählenden Kompetenzen von Canto-Sperber/Dupuy (S. 179ff))

<sup>725</sup> (2009-09-03): [http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL\\_ID=12341&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=12341&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

## Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung

Warum sollten Kompetenzen gemessen werden ? Und entwickeln wir unsere fachübergreifenden Kompetenzen nicht ohnehin ? <sup>726</sup> Die mit diesen Fragen verbundene Reflexion wird in Teil 4 erfolgen.

An dieser Stelle sei hingenommen, dass Kompetenzen gemessen und entwickelt werden. Auf Seite 3 dieser Arbeit wurde in Frage 3 darauf hingewiesen, dass sogenannte „fachübergreifende Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ (bzw. die als gleichbedeutend verwendeten „Schlüsselkompetenzen“) im Blickpunkt stehen, weil sie für Philosophie-Hochschullehrer/innen bedeutsam sind. Genau diese Kompetenzen werden in Absolvent(inn)enstudien abgefragt – aber nicht gemessen !

Doch bevor ich auf die Kompetenzabfragen in Absolvent(inn)enstudien eingehe, sei auf die Bereiche Schule/Berufsschule und Arbeitswelt hingewiesen, weil die Hochschule die Brücke zwischen beiden Bereichen darstellt.

### **Schule/ Berufsschule**

Im Schulbereich werden Schlüsselqualifikationen ebenfalls fach- bzw. fächerübergreifende Kompetenzen genannt. Sie sind durch vier Merkmale definiert :

- a) situations- und inhaltsunabhängig definierte Fähigkeiten,
- b) die in verschiedenen Fächern bzw. Lerngebieten gefordert und/oder gefördert werden,
- c) bei der Bewältigung komplexer, ganzheitlicher Anforderungen von Bedeutung sind
- d) und auf neuartige, nicht explizit im Curriculum enthaltene Aufgabenstellungen transferiert werden können. <sup>727</sup>

Aus psychologischer Sicht bedeutsam ist,

dass man von einer allgemeinen Kompetenz nur sprechen sollte, wenn man tatsächlich den Erfolg bei einer breiten Palette von Aufgabenstellungen aus unterschiedlichen Inhaltsbereichen auf eine gemeinsame Fähigkeitsdimension zurückführen kann. <sup>728</sup>

---

<sup>726</sup> „Bei alledem ist zu bedenken, daß die Jugendlichen bereits in anderen sozialen Zusammenhängen und bezogen auf andere Ziele und Inhalte die hier „allgemeinberuflich“ genannten Fähigkeiten mehr oder weniger gelernt haben, ...“ LAUR-ERNST (1983: 190)

Meng/ Heijke kamen nach einer Auswertung von rund 18.500 Absolvent(inn)en-Daten aus neun europäischen Ländern zu dem Schluss, dass vor allem das Selbststudium und bezahlte Arbeit, „that is related to the study“, zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzen beitragen, aber nicht die universitäre Lehre.

Vgl. MENG/ HEIJKE (2005: Abstract, 2, 22, 24)

Genau dies ist Grundlage der Diskussion um die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens.

<sup>727</sup> BAUMERT et al. (1999: 2). Die größte Bedeutung hat das Merkmal a).

<sup>728</sup> KLIEME et al. (2001: 204)

Bei Weinert ging es in Anlehnung an die vor rund 100 Jahren beginnende Diskussion um die Bedeutung von materialem und formalem Lernen (heute: fachliches und fachübergreifendes Lernen) um „alte Sprachen, Mathematik, Logik, Schach oder andere Inhalte“ und die damit angebliche verbundene methodische Schulung zum „Erwerb von Denk-, Lern- und Gedächtnisstrategien“, die „bisher ohne jede wissenschaftliche Evidenz“ war.<sup>729</sup> Im Lichte inzwischen vorhandener empirischer Erkenntnisse ließen sich sowohl für die hohe Bedeutung des Erwerbs von inhaltlichem Wissen als auch für die Möglichkeit des Erwerbs von „bereichsübergreifenden kognitiven Kompetenzen“ Argumente finden.<sup>730</sup> Letztendlich schien aus seiner Sicht

die variable, kontextsensible Kombination der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und des Erwerbs inhaltspezifischem Wissens erfolversprechender zu sein.<sup>731</sup>

Im folgenden sind Schlüsselqualifikationen für ihn „kognitive Leistungsdispositionen“<sup>732</sup> bzw. „kognitive Kompetenzen, die für unterschiedliche Lern- und Arbeitsaufgaben der jeweiligen Domäne funktionalen Nutzungswert besitzen.“<sup>733</sup> Es werden zwar in einer Spiegelstrichaufzählung „generelle sozial-kommunikative Kompetenzen“ als Teilmenge von „[b]ereichsunspezifische[n] Kompetenzen“<sup>734</sup> und an einer anderen Stelle „affektiv getönte Wertorientierungen“<sup>735</sup> genannt, doch steht der Weinert-Text im Zeichen der Aneignung eines „Gewußt was“ (deklaratives Wissen) und „Gewußt wie“ (prozedurales Wissen) von kognitiven Schlüsselqualifikationen wie „Denk- und Entscheidungsmodi“<sup>736</sup>. Wichtig ist der Artikel für mich aus drei Gründen :

1. Bei Weinert war eine einseitige Betonung der kognitiven Entwicklung festzustellen. Dem ging 1995 das veröffentlichte EU-Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung mit dem Titel *Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* voraus. Das Weißbuch wurde mit Blick auf das 1996 stattfindende Europäische Jahr für lebenslanges Lernen vorgelegt (das Werk versteht sich als Ergänzung zu dem von Jacques Delors ausgearbeiteten Weißbuch *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung*). Darin heißt es :

Der Einstufung **jedes einzelnen nach seinem Wissen und seiner Kompetenz** wird daher künftig entscheidend sein. Diese relative Stellung, die man als **"kognitive Beziehung"** bezeichnen kann, wird die Struktur in unseren Gesellschaften immer stärker prägen. (Hervorhebung w.i.O.)<sup>737</sup>

---

<sup>729</sup> WEINERT (1998: 28, 37)

<sup>730</sup> Ebd., S. 29

<sup>731</sup> Ebd.

<sup>732</sup> Ebd., S. 29f

<sup>733</sup> Ebd., S. 32

<sup>734</sup> Ebd., S. 31

<sup>735</sup> Ebd., S. 33

<sup>736</sup> WEINERT (1998: 28, 35, 38). Auch in dem in seinem Todesjahr veröffentlichten Artikel „Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?“ findet sich die Betonung des Kognitiven wieder. So heißen zwei Kapitel „Die große Bedeutung der Schule für die geistige Entwicklung und für den Erwerb kognitiver Kompetenzen der Schüler“ und „Die begrenzte Rolle der Schule bei der Veränderung kognitiver Kompetenzunterschiede zwischen Schülern“. WEINERT (2001a: 79-84)

<sup>737</sup> EU (1995: 7)

Auf die Frage, welche Fähigkeiten gefordert seien, antwortete das Weißbuch :

In der modernen Welt kann Wissen im weiteren Sinn als **eine Kombination von Grundkenntnissen sowie Fachkenntnissen und sozialen Kompetenzen** definiert werden.. (Hervorhebung w.i.O.)<sup>738</sup>

[...]

Die **sozialen Kompetenzen** betreffen beziehungsorientierte Fähigkeiten, das Verhalten zur Arbeit und eine Reihe von Kompetenzen, die dem erreichten Grad der Verantwortung entsprechen: die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zur Teamarbeit, die Kreativität und das Streben nach Qualität. Die Beherrschung derartiger Kompetenzen kann jedoch erst im Erwerbsleben, also vorrangig im Betrieb erreicht werden. (Hervorhebung w.i.O.)<sup>739</sup>

Es gab hier ähnlich wie bei Weinert nur einen kleinen Hinweis auf soziale Kompetenzen, doch wurde das Erlernen der sozialen Kompetenzen an das Erwerbsleben gebunden.

Es gab im Weißbuch auch einen für Philosoph(inn)en interessanten Hinweis :

**Die literarische und philosophische Bildung spielt die gleiche Rolle gegenüber der von den Massenmedien und bald von den großen Informatiknetzen "im Wildwuchs" vermittelten Bildung.** Sie entwickelt das Urteilsvermögen und die Kritikfähigkeit auch gegenüber einer vorherrschenden Meinung, und sie kann vor Manipulation schützen, indem sie es ermöglicht, die bereitgestellten Informationen zu entschlüsseln. (Hervorhebung w.i.O.)<sup>740</sup>

Der kognitiven Betonung Weinerts begegnete Rychen mit dem Hinweis auf den holistischen Charakter des DeSeCo-Konzeptes, welches Kognition und Emotion verbindet.<sup>741</sup>

2. Es geht Weinert um eine 'ausbalancierte'<sup>742</sup> Verknüpfung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und der Vermittlung von inhaltlichem Wissen, was die zwingende Schlussfolgerung für ABK-Seminare hat, dass diese nicht aufgesetzt als Seminare für Kommunikation, Verhandlungstraining, Rhetorik, etc. anzubieten sind<sup>743</sup>, sondern an Inhalte des Studienfaches, oder besser noch, an

---

<sup>738</sup> Ebd., S. 19f

<sup>739</sup> Ebd., S. 21

<sup>740</sup> Ebd., S. 17

<sup>741</sup> Vgl. RYCHEN (2008: 16), (2005: 15, 17)

<sup>742</sup> „Didaktisch geht es also um das ständige ausbalancieren ....“ WEINERT (1998: 41)

<sup>743</sup> In einer zweiseitigen Pro-/Contra-Darstellung nennt der damalige Rektor der Freiburger Universität, Wolfgang Jäger, nur einen einzigen Pro-Grund: „Allerdings ist angesichts der fachlichen Dichte der Bachelor-Studiengänge in diesen eine angemessene Vermittlung fachbezogener Zusatzqualifikationen schwer möglich.“ Die Wissenschaftlerin des MPI für Bildungsforschung, Elsbeth Stern, nennt dagegen zwei Contra-Gründe: (1) Zahlreiche Studien belegen die Wichtigkeit eines vernetzten Begriffs-, Fakten- und Handlungswissens für geistige Leistungen und dass sich dieses eben **nicht** „ohne weiteres auf andere – selbst ähnliche – Inhaltsgebiete übertragen lässt.“ Z. B. sind Gedächtniskünstler ausgezeichnet bei Zahlen, aber nur durchschnittlich bei Buchstaben, Rechenkünstler sind in einem Bereich der Mathematik ausgezeichnet, aber nicht unbedingt in anderen Bereichen der Mathematik. (2) Das notwendige Inhaltswissen erfordert für gute Leistungen aber auch verschiedene „Formen von Strategiewissen, z. B. zum Lernen aus Texten, zur graphisch-visuellen Veranschaulichung komplexer Zusammenhänge oder zum Führen von Fachgesprächen. [...] Werden Strategien hingegen losgelöst von den relevanten Inhaltsbereichen gelehrt, verkommen sie schnell zur lästigen Pflichtübung

Inhalte der Praktikumsphase – also an eine mögliche Berufstätigkeit – zu knüpfen sind. Dies praktiziert z. B. das Career Center der TU Berlin in dem vom Europäischen Sozialfond als „Best-Practice-Projekt“ ausgezeichneten und geförderten Projekt PREPARE.<sup>744</sup>

3. Weinert nannte als Voraussetzung „eine spezielle Aus- und Fortbildung von Lehrern, Ausbildern und Trainern, die nach gleichen kognitiven und metakognitiven Prinzipien erfolgen muß, wie sie für die spätere Umsetzung des Gelernten in Schule und Betrieb gelten.“<sup>745</sup> Das gilt entsprechend für die hochschuldidaktische Ausbildung von Professor(inn)en und wissenschaftlichen Mitarbeitern, die in der Hochschullehre tätig sind – und insbesondere für die Professor(inn)en und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, die künftige Philosophie-Lehrer/innen ausbilden.<sup>746</sup>

In einem gemeinsamen Artikel berichteten Baumert/ Artelt/ Klieme/ Stanat 2001 von den Problemen die 1997 eine internationale Pilotstudie der OECD mit der Messbarkeit von fächerübergreifenden Kompetenzen wie „Selbstregulationsfähigkeiten, Problemlösekompetenz, kommunikative Kompetenz sowie staatsbürgerliche Einstellungen und Kenntnisse“ hatte.<sup>747</sup> Gleiche Probleme sahen sie bei Kompetenzen wie „Flexibilität“ oder „Teamfähigkeit“.

Sie verwiesen auf einen neuen Testversuch von Kompetenzbereichen, „die in der Psychologie gut erforscht sind, so dass klar abgrenzbare Konzepte, zuverlässige und valide Messinstrumente und Ansätze für Förderungsmaßnahmen übernommen bzw. adaptiert werden können.“<sup>748</sup> Das sind fächerübergreifendes Problemlösen, Bestandteile selbstregulierenden Lernens, kognitive und emotionale/ motivationale/ volitionale Bestandteile<sup>749</sup> von Kommunikation und Kooperation, sowie kooperatives Problemlösen durch soziales Handeln<sup>750</sup>. Diese Bereiche entsprechen auch dem, was von Eltern, Hochschullehrern und Arbeitgebern als besonders

---

oder erleiden das Schicksal gut gemeinter Ratschläge: Wenn sie gebraucht werden, sind sie längst vergessen.“ Ein solches Lernen erfordert **Rückmeldungen** von Lehrenden an die Lernenden und didaktische **Zentren, die Lehrenden Anregungen geben**, „wie bei der Behandlung der anstehenden Themengebiete nicht nur der Erwerb von Inhaltswissen, sondern auch von breiter einsetzbarem Wissen gefördert werden kann.“

JÄGER/ STERN (2004: 606f)

<sup>744</sup> Vgl. HERKER (2006: 8f)

<sup>745</sup> WEINERT (1998: 41)

<sup>746</sup> Vgl. RÖSCH (2009: 313f)

<sup>747</sup> BAUMERT et al. (2001: 301). Die Autoren beziehen sich auf:

OECD (1997): *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies*, Paris: OECD

<sup>748</sup> BAUMERT et al. (2001: 301)

<sup>749</sup> Emotion meint vor allem Empathie als eine Fähigkeit, die gegenüber einer kognitiven Perspektivübernahme im Sinne eines Verstehens der psychischen Vorgänge in anderen Menschen, ein „Miterleben und Mitfühlen emotionaler Reaktionen anderer“ meint. Vgl. BAUMERT et al. (2001: 308) Motivation (die bewegende Kraft) bezieht sich auf „Interessen, Selbstbewertungen und Zielorientierungen der Schüler“ und der volitionale Bestandteil (der Wille als weitere bewegende Kraft) ist die „Bereitschaft, Handlungsabsichten in konkrete Handlungen umzusetzen“. Vgl. KLIEME et al. (2001: 205)

<sup>750</sup> „Empirische Befunde weisen darauf hin, dass soziale Orientierungen unter anderem die Effektivität von Teamarbeit beeinflussen.“ BAUMERT et al. (2001: 308)

wichtig benannt wird<sup>751</sup> und umfassen in der Summe mehr als nur rein kognitive Fähigkeiten, denn man möchte

die fächerübergreifenden Kompetenzen nicht nur als rein kognitive Fähigkeiten und Wissenskomponenten verstehen, sondern prüfen, inwieweit Schülerinnen und Schüler in komplexen Situationen – beispielsweise in der Gruppenarbeit – erfolgreich zu handeln vermögen.<sup>752</sup>

Das Problemlösen bestand aus schriftlichen Aufgaben, die analytisch-schlussfolgernde Fähigkeiten verlangen und aus computergestützten Aufgaben/ Spielen<sup>753</sup>, die unter Einbeziehung motivationaler Faktoren auch Fähigkeiten des selbstregulierenden Lernens abverlangten. Eine Felderprobung im Jahr 1999 bestätigte die neu gewählten Verfahren und Ende 2001 sollten die Ergebnisse des bereits erfolgreich<sup>754</sup> durchgeführten PISA-Tests veröffentlicht werden. Zu diesem Zeitpunkt galten also Problemlösefähigkeiten, selbstregulierendes Lernen und soziale Kompetenzen als messbar. International stellte sich für die Zukunft die Aufgabe, neben dem analytisch-schlussfolgernden auch das dynamische Problemlösen für ein Handeln in komplexen simulierten Situationen als mit dem Computer zu erfassende Testaufgabe zu ermöglichen.<sup>755</sup>

Die hohe Wertigkeit des Problemlösens ergibt sich aus der Hürde, die damit verbunden ist, denn die Erkenntnisse der kognitionspsychologischen Forschung weisen auf die Wichtigkeit von fachgebundenem Wissen und einem Wissen über Regeln und Strategien hin. Die Aufgabe der PISA-Tester kann darin liegen, einen computerunterstützten Test zu entwickeln, der (a) möglichst wenig Fachwissen erfordert, (b) die Teilnehmer/innen motiviert, sich das fehlende Fachwissen selbst zu erschließen (die Software würde dies ermöglichen) und damit das selbstregulierende Lernen abfordert und (c) das Problem in Kleingruppen (in Dreiergruppen) lösen lässt und damit das Erlernen sozialer Fähigkeiten fördert. Ein Aufgabentyp für das kooperative Problemlösen ohne Computer wurde 2000 gefunden.<sup>756</sup> Da der

---

<sup>751</sup> Vgl. KLIEME et al. (2001: 203)

<sup>752</sup> KLIEME et al. (2001: 203)

<sup>753</sup> Von ursprünglich drei Aufgaben (Raumfahrtspiel, Virtuelles Labor, Ökologisches Planspiel) wurden zwei Verfahren (Raumfahrtspiel, Ökologisches Planspiel) für die PISA-Hauptuntersuchung beibehalten. „Im internationalen Design, wo vorläufig keine computergestützte Messung möglich ist, wird man sich im Jahr 2003 – gestützt auf die Vorarbeiten in Deutschland – zunächst auf das analytische Problemlösen beschränken.“

Vgl. BAUMERT et al. (2001: 303f)

<sup>754</sup> Sämtliche zufällig ausgewählten Schulen haben sich beteiligt und 85% der Schüler/innen beteiligten sich.

Vgl. BAUMERT et al. (2001: 310)

<sup>755</sup> Im deutschen PISA-Projekt wurde es an 30 Schulen mit insgesamt 900 Schüler/innen erprobt. Vgl. KLIEME et al. (2001: 208). Beim analytischen Problemlösen mit Papier und Bleistift sind alle wichtigen Informationen bekannt – es geht hierbei um die richtige Informationsnutzung und um schlussfolgerndes Denken. Beim dynamischen Problemlösen mit einer Computersimulation sind noch nicht alle Informationen bekannt – auch hier geht es um Wissenserwerb und Wissensanwendung, nur eben unter sich verändernden Bedingungen und deshalb mit größerer Unsicherheit als beim schlussfolgernden Denken. Vgl. HARTIG/ KLIEME (2005: 92ff)

<sup>756</sup> In Dreiergruppen war eine Schulgartenaufgabe zu lösen, bei der Termine festzulegen und die Bepflanzung eines Grundstücks zu planen war. Jedes Gruppenmitglied bekam zusätzlich persönliche „Informationen und Bedingungen“, die für die Gruppe „nicht voll miteinander vereinbar [sind], sodass eine optimale Lösung, die alle vorgegebenen Bedingungen einhält, nicht möglich ist.“ KUNTER et al. (2005: 105f) Diese Aufgabe wurde im Rahmen einer nationalen PISA-2000-Erweiterung einer Teilstichprobe von 3.000 15-jährigen Schüler(inn)en aller Schulformen gestellt; es gingen die Ergebnisse von 858 Kleingruppen in die Auswertung ein. (107, 110f)



Aufgabentyp mit hohem Aufwand bzw. hohen Kosten verbunden ist, wurde darauf bei den folgenden PISA-Untersuchungen verzichtet.<sup>757</sup> Die zweite zu überwindende Hürde ergibt sich aus der Erkenntnis, dass fachübergreifende Problemlösekompetenzen nicht durch Intelligenz- oder Denktrainings zu fördern sind, sondern der Transfer des Gelernten eingeübt werden muss, indem das Gelernte zum einen bewusst gemacht wird und „immer wieder, an konkrete Inhalte geknüpft, in Unterrichtssituationen thematisiert“<sup>758</sup> wird. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass fächerübergreifende Problemlösekompetenzen „stärker durch außerschulische Faktoren determiniert“ sind, was der schulischen Förderung anscheinend Grenzen setzt. Hier wäre im kontrollierten Experiment festzustellen, ob bestimmte Förderprogramme einen Einfluss ausüben können.<sup>759</sup> Auch ist es notwendig, zum einen ein Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen zu erlangen, um die eigenen Lernprozesse möglichst wirksam zu gestalten und zum anderen einen Weg zu finden, mit Misserfolgen so umgehen zu können, dass die eigene Motivation wieder gewonnen werden kann. Dieses selbstregulierende Lernen kann mit den üblichen Fragebogentests nicht diagnostisch erfasst werden; lediglich die bei den Schülern vorhandenen Voraussetzungen können erfasst werden (Interessen, bevorzugte Lernmethoden/-strategien, selbsteingeschätzte Stärken/Schwächen).<sup>760</sup> Auch bei der sozialen Kompetenz lassen sich nur die kognitiven, emotionalen und motivationalen Voraussetzungen mit Fragebögen erfassen. Ein verhaltensbasiertes Messverfahren, „das die Dynamik sozialer Prozesse berücksichtigt“, ist hingegen mit den großen Stichproben der PISA-Untersuchung nicht möglich. Die Messung ist hier auf das Lehrerurteil über die Kooperationsfähigkeit der Test-Teilnehmer/innen bzw. Schüler/innen angewiesen.<sup>761</sup>

Für die Berufsschule und die Ausbildung in Betrieben gab es ebenfalls Überlegungen, das Messen von bereichsübergreifenden Kompetenzen (z. B. Arbeitsmethodik, Eigeninitiative/ Selbständigkeit, Kommunikations-, Kooperations-, Problemlöse- und Verantwortungsfähigkeit) zu ermöglichen oder zu verbessern. Bei dem Projekt „Ausbildung im Dialog (AiD)“ der DaimlerChrysler AG ging man davon aus, „dass sich die fachübergreifenden Kompetenzen nur indirekt über beobachtbares Verhalten erschließen“<sup>762</sup> lassen und damit Beurteilungsfehler verbunden sind. Für eine möglichst objektive Einschätzung wurde über einen längeren Zeitraum beobachtetes Verhalten systematisch in einem dafür entwickelten Beobachtungsbogen ohne wertende Deutung mit einheitlichen Skalen zwischen 0 bis 70 erfasst;

---

Es wurden sieben verschiedene Kompetenzen individuell erhoben (Lesekompetenz, allgemeine kognitive Grundfähigkeiten, Problemlösekompetenz, Perspektivübernahme, Empathie, Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Prosoziale Orientierungen) und deren Auswirkung auf das Gruppenergebnis untersucht. Die Problemlösekompetenz wies einen deutlichen Zusammenhang mit dem Gruppenergebnis auf, während die sozialen Kompetenzen gar keine (Perspektivübernahme, Empathie), nur geringe (Prosoziale Orientierungen) oder sogar negative Zusammenhänge (Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) aufwiesen. (111ff)

<sup>757</sup> So teilte mir Frau Kunter in einer e-mail am 12.6.09 mit. Hinzu kam, dass das Team der Entwickler/ Wissenschaftler das Thema wegen Personalwechsel und neuer Forschungsinhalte nicht weiter verfolgen konnte.

<sup>758</sup> KLIEME et al. (2001: 209) mit Bezug auf den oben referierten Weinert-Artikel von 1998.

<sup>759</sup> Vgl. KLIEME et al. (2001: 209f)

<sup>760</sup> Vgl. ebd., S. 212

<sup>761</sup> Vgl. ebd., S. 216

<sup>762</sup> STRAKA (2001: 233)

zudem sollten die Auszubildenden sich selbst beurteilen, so dass mit Fremd- und Selbsteinschätzung eine höhere Transparenz erreicht wird.<sup>763</sup>

Gab es zu Beginn der 1950er Jahre noch rund 900 Ausbildungsberufe, so sind es zu Beginn des neuen Jahrtausends und genauso im Jahr 2009 nur noch rund 350.<sup>764</sup> Die Bildungsministerin Annette Schavan sprach sich im Mai 2007 angeblich<sup>765</sup> dafür aus, bis 2009 eine neue Ausbildungsordnung mit maximal 50-100 Ausbildungsberufen zu verfassen, was ein klares Zeichen für die hohe Bedeutung eines Glaubens an fachübergreifende Kompetenzen wäre. Die angeblich angekündigten 50-100 Ausbildungsberufe finden sich in den zwei Monate später vorgelegten 10 Leitlinien für die Reform der Berufsbildung nicht wieder; dort wird keine Zahl genannt. Straka wies 2001 darauf hin, dass Aufgaben bei Ausbildungsprüfungen in der Praxis nicht nur berufsbezogen, sondern „bei bis zu hundert gewerblich-technischen Berufen“<sup>766</sup> verwendet werden, doch kann dies allenfalls für Prüfungen in allgemeinbildenden Fächern wie z. B. Wirtschafts- und Sozialkunde gelten, aber nicht für die Kammerprüfungen der einzelnen Ausbildungsberufe. Auf der Ebene der Kammerprüfungen gibt es das übergreifende Element allenfalls für die Gleichartigkeit berufsspezifischer Prüfungen in mehreren Bundesländern – das hat aber nichts mit fachübergreifenden Kompetenzen zu tun. Die von Straka geäußerte Ansicht

Über die Personal- und Sozialkompetenz dürften darüber hinaus Schnittmengen mit unterschiedlichen Berufsfeldern auszumachen sein. Von dort ist es nur ein kleiner Schritt zu den fachübergreifenden Kompetenzen. Darüber hinaus dürften in Anbetracht der zunehmenden Globalisierung der Leistungserstellung, der Internationalisierung beispielsweise von Bank- und Versicherungsleistungen, die technische Normierung in der IT-Branche Situationen und Kompetenzen ausfindig zu machen sein, die internationale Vergleiche ermöglichen.<sup>767</sup>

klingt zwar irgendwie einleuchtend, ist im Konkreten aber realitätsfremd, wenn auf der anderen Seite ein Informatiker den anderen Informatiker nicht

---

<sup>763</sup> Vgl. STRAKA (2001: 233f)

<sup>764</sup> Das BIBB nannte 901 (1950), 626 (1960) und nennt 606 (1970), 451 (1980), 377 (1990), 348 (2000), 349 (2009). Das BIBB verweist darauf, dass wir „[e]rst seit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 ... von einer festgelegten Anzahl von bundesweit gültigen, anerkannten Ausbildungsberufen sprechen“ können. (2009-09-03): <http://www.bibb.de/de/wlk26560.htm> Trotzdem nannte das BIBB in den 1980er-Jahren die oben genannten Zahlen für 1950 und 1960. Vgl. UTHMANN (1988: 44) Desweiteren: „Neben den 349 anerkannten Ausbildungsberufen gibt es weitere, in denen außerhalb des dualen Systems ausgebildet wird, wie etwa in berufsqualifizierenden vollzeitschulischen Ausbildungsgängen an Berufsfachschulen.“ (2009-09-03): <http://www.bibb.de/de/wlk26560.htm>

<sup>765</sup> In der Süddeutschen Zeitung erschien mit Rückgriff auf einen Artikel in der BILD-Zeitung ein entsprechender Artikel:

dpa/Reuters am 20.05.2007, (2009-09-03): <http://www.sueddeutsche.de/politik/383/402164/text/>

Das war aber so nicht richtig, wie mich Christoph Czerwinka vom BMBF am 29.5.09 telefonisch aufklärte. Was auch immer die Wahrheit hinsichtlich der Äußerung von Frau Schavan war/ist, bedeutsam sind die zwei Monate später vom „Innovationskreis berufliche Bildung“ vorgelegten 10 Leitlinien für die Reform der Berufsbildung: (2009-09-03): <http://www.bmbf.de/press/2097.php> und <http://www.bmbf.de/de/6190.php>

<sup>766</sup> STRAKA (2001: 235)

<sup>767</sup> Ebd.

mehr verstehen kann.<sup>768</sup>

Den für mich anschaulichsten Beitrag zur Vermittlungsmöglichkeit von Schlüsselqualifikationen lieferte 1983 Ute Laur-Ernst mit dem Artikel *Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen. Oder: Warum und wie lernt man abstraktes Denken ?* über ein Forschungsprojekt zur Entwicklung von Ausbildungsmitteln im Bereich der CNC-Technik<sup>769</sup>.

Das handwerklich-technische Geschick des Facharbeiters hat durch die Mikroprozessortechnik und die daraus hervorgegangenen Werkzeugmaschinen an Wichtigkeit verloren; nun wurde es angeblich wichtig, „Arbeitszusammenhänge im ganzen zu begreifen, umsichtig zu disponieren, Arbeitsabläufe aufzugliedern und zu programmieren.“<sup>770</sup> Die speziellen Werkzeuge der Gewerke wichen immer mehr dem Computer als universellem Werkzeug. Der Umgang mit Zeichen und Symbolen wird zum Programmieren der Maschine wichtig. Lebten Metallarbeiter und Elektroniker bisher in getrennten Sphären, müssen sie nun zwecks Wartung und Reparatur der Werkzeugmaschine über ihre Berufsfeldgrenzen hinweg kooperativ miteinander kommunizieren. Die Kommunikation zwischen den beiden funktioniert aber nur, wenn beide wissen, worüber sie reden und wie der Andere denkt. Das erfordert zwar (a) kommunikative Fähigkeiten, (b) die Bemühung, den eigenen Arbeitsbereich aus der Sicht des Anderen zu sehen und (c) ein Abstraktionsvermögen das die CNC-Technik abverlangt, doch wären beide hilflos, wenn sie nur perfekte Kommunikatoren und Abstraktoren wären – ohne den fachlichen Hintergrund wäre das Verständigungsbemühen sinnlos. Auch ist das Lernen von Programmierkenntnissen in keiner Weise höherwertiger, sondern lediglich eine „Anpassung an die vorherrschende Technik“. Auch an den vorherigen Werkzeugmaschinen hatten Facharbeiter nicht einfach „drauf los“ gefertigt, sondern mussten einen Plan entwickeln.

Es ist schwer einzusehen, welche weitergehenden Einsichten durch das Erlernen einer CNC-Maschinen-Programmierung und der damit verbundenen Denk- und Handlungsfähigkeit einher gehen sollen und für welche weiteren berufsübergreifenden Tätigkeiten das qualifizieren soll.

Solange sich die Arbeit des Drehers oder Fräasers auf die **Bedienung** einer einzelnen Maschine beschränkt, egal ob sie konventionell oder computergesteuert ist, bleibt er der schmal ausgebildete Spezialist. Solange sein abstrakt-planendes Tun an die festgefügtten Merkmale von Maschinen gekoppelt ist, wird es nach kurzer Zeit zur bloßen Anwendung eines sich immer wiederholenden Algorithmus erstarren. Von einer breiteren Qualifizierung kann also nicht die Rede sein. (Hervorhebung w.i.O.)<sup>771</sup>

---

<sup>768</sup> Ein Mitarbeiter des IAB, der früher auch als Arbeitsvermittler gearbeitet hat, erzählte mir am Telefon, dass die Spezialisierung im Informatikbereich so hoch sei, dass eine Verständigung unter einigen Informatikern allenfalls noch auf der Ebene des Informatik-Allgemeinwissens möglich ist.

<sup>769</sup> „Computerized Numerical Control (CNC), übersetzt »computerisierte numerische Steuerung«, ist eine elektronische Methode zur Steuerung und Regelung von Werkzeugmaschinen (*CNC-Maschinen*), bzw. die dafür eingesetzten Geräte (*Controller, Computer*).“

(2009-09-03): [http://de.wikipedia.org/wiki/Computerized\\_Numerical\\_Control](http://de.wikipedia.org/wiki/Computerized_Numerical_Control)

<sup>770</sup> LAUR-ERNST (1983: 187)

Erst eine Erweiterung seiner Arbeitstätigkeit und seines Verantwortungsbereiches – z. B. das Erstellen einer ganzen Baugruppe (und nicht bloß weniger Einzelteile) im Team – erfordert abstraktes Denken und kommunikatives Geschick und nicht das bloße Lernen von Ziffern, Zeichen und Mathematik. Sind die Arbeitsbedingungen gegeben, ist damit allerdings nicht das Erlernen des abstrakten Denkens als universeller Kompetenz verbunden – für Lagerhaltung und Warenversand müsste die Person neu lernen. Die Hoffnung besteht darin, dass das Erlernen der neuen Tätigkeit durch die zuvor im anderen Arbeitsbereich angeeigneten Denkmuster und Handlungsstrukturen leichter fallen könnte.

Für das methodische Vorgehen in der Ausbildung heißt das :

Werden die allgemein relevanten Qualifikationen nur eng an einige wenige Aufgaben gekoppelt vermittelt, dann wird ihre generelle Bedeutsamkeit für berufliches Handeln für den Lerner oft nicht erkennbar; er interpretiert sie als aufgabenspezifisch. Deshalb müssen in der Ausbildung möglichst vielfältige Gelegenheiten zur Erprobung der allgemeinen Fähigkeiten geschaffen werden. Die konkreten Erfordernisse für eine effektive Zusammenarbeit oder Arbeitsplanung in Situation A können anders aussehen als in Situation B; dennoch gibt es Gemeinsames. Dieses ist genauso herauszuarbeiten wie das Besondere, Aufgabenspezifische. Darüber hinaus sind die Beziehungen zwischen einer bestimmten Vorgehensweise und der jeweiligen Aufgabenart sowie den Randbedingungen ihrer Durchführung bewußt zu machen, um dem Jugendlichen Orientierungs- und Strukturierungshilfen für eigenständiges Handeln zu geben.

Das berührt einen weiteren methodischen Aspekt, und zwar den Wechsel zwischen Information und praktischem Tun, zwischen Erkennen und Verstehen sowie Anwendung des Erkannten. Dieser Wechsel muß im Hinblick auf die allgemeinen Fähigkeiten genauso stattfinden wie bei der fachspezifischen Ausbildung. Dabei kommt der begleitenden und nachträglichen Analyse des individuellen oder gemeinsamen Handelns eine wichtige Funktion zu, denn oft bringt erst die kritisch-konstruktive Aufarbeitung des Erfahrenen den gewünschten Lernfortschritt und nicht das Tätigsein als solches. In sie sollten dann auch allgemeine Erkenntnisse sowie alltagstheoretische Einsichten zu dem jeweiligen berufsübergreifenden Thema einfließen. Wer effektives Planen lernen soll, muß etwas über Planung erfahren; wer kooperieren soll, muß wissen, wovon eine erfolgreiche Zusammenarbeit abhängt, welche Probleme auftreten und wie sie gelöst werden können.<sup>772</sup>

Besser sind die Kerngedanken von Pädagogik vermutlich nicht zu formulieren; deshalb das lange Zitat.

Das Messinstrument für die gelernten Kompetenzen sind in Schule und Berufsschule die Prüfungen. Die Einrichtung des DFG-Schwerpunktprogrammes Kompetenzmodelle (2007-2013) sollte den Schluss zulassen, dass die Kompetenzmessverfahren im schulischen Bereich noch nicht ausgereift sind und Schulprüfungen deshalb kein geeignetes Verfahren zur Messung von Kompetenzen sind. Entsprechend sagte einer der beiden Leiter des Projektes, Eckhard Klieme, im Jahr 2008 :

Generell lässt sich sagen, dass den hohen Erwartungen an eine Kompetenzdiagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern derzeit noch

---

<sup>771</sup> Ebd., S.189

<sup>772</sup> LAUR-ERNST (1983: 189f)

unzureichende theoretische Grundlagen - sei es in der Psychologie, in den Erziehungswissenschaften oder in den Fachdidaktiken - und Messverfahren gegenüber stehen.<sup>773</sup>

## **Arbeitswelt**

Die historische Schnittstellen-Person zwischen Schule und Arbeitswelt ist hinsichtlich der Kompetenzmessung David McClelland. Die Schnittstellenfunktion McClellands ist den (Personal-/ Arbeits-/ Organisations-)Psycholog(inn)en in der Regel nicht bewusst, weil sie lediglich das unternehmerische Personalmanagement im Auge haben.<sup>774</sup> Nahezu unbekannt scheint diesen Psycholog(inn)en der Name Heinrich Roth.<sup>775</sup> Der Anhang 13 soll diese Wissenslücke auffüllen, in dem sowohl auf die schulbezogenen Inhalte des berühmten amerikanischen McClelland-Artikels und auf McClellands weitgehend unbekanntem Vortrag/ Artikel in Deutschland verwiesen wird, als auch auf Heinrich Roth eingegangen wird.

Von dem Personalpsychologen Heinz Schuler erhält Klieme Unterstützung, denn dieser sagte 2006 in seinem überarbeiteten *Lehrbuch der Personalpsychologie* sinngemäß, dass das ganze Gerede über Kompetenzen Humbug ist :

Von fragwürdiger wissenschaftlicher Dignität ist ein Trend, der sich in der Personalpraxis derzeit großer Beliebtheit erfreut – die Aufstellung sogenannter *Kompetenz-Modelle*. Der typische Weg, „competencies“ zu postulieren, besteht darin, ein Sammelsurium von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, Verhaltensbereitschaften und Verhaltensergebnissen zusammenzustellen, dabei Voraussetzungen und Konsequenzen – also Prädiktoren und Kriterien – zu vermischen, taxonomische Oberbegriffe und ihre Teilaspekte aneinanderzureihen, Synonyme nicht als solche zu erkennen und auch in jeder weiteren Hinsicht hinter alle Entwicklung zurückzufallen, die die Arbeits- und Anforderungsanalyse in den letzten 50 Jahren genommen hat. Mit der Verfügbarkeit der wohlklingenden Bezeichnung Kompetenz-Modelle wurde ein Dilletantismus zum Verfahrensprinzip erhoben, der als unzulänglicher Ersatz für eine Anforderungsanalyse „immer schon“ gang und gäbe war – nämlich nach intuitivem Gutdünken eine Liste von Merkmalen zusammenzustellen (wohlklingender als „Anforderungsprofil“ bezeichnet), die Voraussetzung erfolgreicher Berufstätigkeit sein sollen. Der Verzicht auf eine angemessene empirische Prüfung solcher Listen gehört zum Verfahrensprinzip – denn andernfalls würde man darauf stoßen, dass sie keiner psychometrischen Prüfung standhalten und demgemäß unbrauchbar sind. [...] Statt allerdings besser geeignete Verfahren zu entwickeln, schließen sich Arbeits- und Organisationspsychologen zunehmend dem Kompetenz-Trend ebenso unkritisch an, wie sie es im Falle der 360-Grad-Beurteilung und anderer Pseudo-Innovationen getan haben.<sup>776</sup>

---

<sup>773</sup> JUDE/ KLIEME (2008: Einleitung). Dieser Äußerung ging die Expertise *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* voraus, die Klieme/ Hartig 2007 im Auftrag des BMBF herausgegeben haben.

<sup>774</sup> Vgl. z. B. SARGES (<sup>5</sup>2002: 285), KAUFFELD (2006: 17), ERPENBECK/ ROSENSTIEL (<sup>2</sup>2007: XVIII)

<sup>775</sup> Es mag von mir unentdeckte Ausnahmen geben.

<sup>776</sup> SCHULER (<sup>2</sup>2006: 62)

Ich vermag nicht zu entscheiden, ob die Herausgeber der '4K Reihe'<sup>777</sup> (Handbuch Kompetenzmessung (2003,<sup>2</sup>2007)<sup>778</sup>, Kompetenztraining (2004,<sup>2</sup>2008)<sup>779</sup>, Kompetenzmanagement (2006)<sup>780</sup>, Handbuch Kompetenzentwicklung (2009)<sup>781</sup>) und die darin versammelten Autor(inn)en einem Irrtum aufsitzen, oder alten Wein in neuen Schläuchen verkaufen.

Werner Sarges äußerte sich im Jahr 2002 ähnlich kritisch<sup>782</sup> wie Schuler, hegte aber Hoffnung auf eine neues „Rahmenmodell“ von Kurz und Bartram<sup>783</sup>. Am Ende seines Artikels verwies Sarges auf einen Versuch „von testpsychologischer Seite ..., die Ungeeignetheit von Competencies nachzuweisen (Barrett/Depinet, 1991), der aber 1994 in einem Kreuzfeuer zwischen Angreifern und Angegriffenen (Barrett, 1994; Boyatzis, 1994; McClelland, 1994) versandete und bis heute keiner weiteren Erwähnung mehr für würdig befunden wurde“.<sup>784</sup>

Das Thema „Kompetenz“ ist seit langem ein Thema, mit dem viel Geld verdient wird :

Allein in der letzten Dekade haben tausende von Firmen weltweit Competency-Untersuchungen in Auftrag gegeben, die als Basis für Entscheidungen über Einstellungen, Trainings, Promotions und andere HR-Aktivitäten dienen. Competencies sind inzwischen im Beratergeschäft derart „in“, dass sich letztlich kaum mehr ein HR-Berater dem entziehen dürfte – zumal sich mit Competency-Models nach wie vor guter Umsatz generieren lässt.<sup>785</sup>

Bei Wissenschaftlern, die Kompetenzmodelle und –messverfahren entwickeln und die zugleich als private Unternehmensberater tätig sind, ist das stets im Hinterkopf zu behalten. Da kann schnell der Wunsch der Vater von Messergebnissen und ihrer Deutung werden; eine kritische Lesart ihrer

---

<sup>777</sup> Den Ausdruck „4K Reihe“ verwende ich hier in Anlehnung an Erpenbeck/ Rosenstiel, die im Vorwort des 2006 erschienenen *Kompetenzmanagement* die Ausdrücke „3K Bände“ und „3K Reihe“ verwendeten. Mit dem nun erschienenen Band *Kompetenzentwicklung* scheint mir der Ausdruck „4K Reihe“ im Sinne der Autoren.

<sup>778</sup> Herausgeber: Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L. von

<sup>779</sup> Herausgeber: Heyse, V./ Erpenbeck, J.. Das darin dargestellte Kompetenzmodell, der sog. „Kompetenzatlas“ (4 Kompetenzbereiche mit 64 Einzelkompetenzen) wird von Klug sehr kritisch betrachtet: „Das Modell wirkt allerdings in weiten Bereichen unsystematisch und widersprüchlich. Viele Einzelkompetenzen überlappen sich stark in ihrem Bedeutungsumfang.“ KLUG (<sup>2</sup>2008: 65f) Genau dies hatten Heyse/ Erpenbeck selbst gesagt: „Kompetenzbegriffe sind nie sehr trennscharf. Schon die Basiskompetenzen überlappen sich.“ HEYSE/ ERPENBECK (2007: 27) Es stellt sich also die Frage, ob Trennschärfe ein wichtiger Maßstab für eine Kompetenzliste ist.

<sup>780</sup> Herausgeber: Grote, S./ Kauffeld, S./ Frieling, E.

<sup>781</sup> Herausgeber: Kauffeld, S./ Grote, S./ Frieling, E.

<sup>782</sup> SARGES (<sup>5</sup>2002: 288, 296). Auch Klug äußert sich sehr kritisch über Kompetenzmodelle und ihre Handhabung im Personalwesen von Unternehmen. Vgl. KLUG (<sup>2</sup>2008: 65-68)

<sup>783</sup> SARGES (<sup>5</sup>2002: 297) verwies auf einen in Druck befindlichen Artikel:

Kurz, R./ Bartram, D. (in press): *Competency and individual performance: Modelling the world of work*, in: Robertson, I./ Callinan, M./ Bartram, D. (Hg.): *Organisational effectiveness: The role of psychology*, Chichester  
Inzwischen gibt es folgenden Artikel:

Bartram, D. (2005): *The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation*, *Journal of Applied Psychology*, 6, S. 1185-1203

<sup>784</sup> SARGES (<sup>5</sup>2002: 298). Auch Klieme et al. beziehen sich auf dieses Faktum, erwähnen aber nicht die Texte aus 1994: „Empirische Unterstützung für die von McClelland geübte Kritik an der traditionellen kognitiven Leistungsdiagnostik steht allerdings aus (z.B. Barrett & Depinet, 1991).“ KLIEME et al. (2007: 6)

<sup>785</sup> SARGES (<sup>5</sup>2002: 286)

Berichte ist deshalb angemessen. Daneben gibt es das Problem der unkritischen Seminar-Teilnehmer/innen :

... wird deutlich, wie groß der Bedarf an Messverfahren ist und wie wenige taugliche Instrumente bisher vorliegen. Verwunderlich ist das geringe Interesse der Unternehmen an der Überprüfung der Wirksamkeit von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen. Es hat sich offensichtlich noch nicht herumgesprochen, dass die Unterhaltungsqualität des Referenten und die happy-sheet Bewertung des Ambientes keine hinreichende Garantie dafür bieten, die angestrebten Kompetenzen im Interesse einer verbesserten Prozessqualität zu erreichen.<sup>786</sup>

Noch deutlicher äußerte sich Frieling sechs Jahre zuvor über die Leichtigkeit mit der Organisationen und Firmen wie ADAC, BMW und DaimlerChrysler Geld ausgeben :

Bei jeder Maschine, die eingekauft wird, gibt es ein Lastenheft, bei Seminaren zum Preise von 2.950 DM pro Person verfährt man nach dem Motto: Gut ist, was teuer ist, oder: Je diffuser umso wirksamer. Das wenig geschärfte Qualitätsbewusstsein der Unternehmen im Bereich des Seminarwesens ist erstaunlich.<sup>787</sup>

Die Psychologin Simone Kauffeld veröffentlichte 2006 ihre Habilitation *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln* und wies die Messbarkeit von Kompetenzen bei Optimierungsaufgaben in Gruppen nach.<sup>788</sup>

Was ihre Arbeit im Zusammenhang mit 'Schule' interessant macht, ist der Blick auf das Problemlösen in Gruppen – jener Bereich also, über den Baumert et al. nach einem PISA-Feldtest sagten „Wenn sich die Erprobungsergebnisse bestätigen, wäre es erstmals gelungen, im Rahmen einer großen Schulleistungsstudie Kooperation – nicht auf Individual-, sondern auf Gruppenebene – innerhalb eines wichtigen Verhaltensbereichs (kooperatives Problemlösen) direkt und verhaltensbezogen zu erfassen.“<sup>789</sup>

---

<sup>786</sup> FRIELING in KAUFFELD (2006: Vf)

<sup>787</sup> FRIELING (2000: 16)

<sup>788</sup> Ergänzend: „Mit dem KKR können dysfunktionale Interaktionsmuster einzelner Gruppen aufgedeckt und als Ausgangsbasis für eventuelle Veränderungen genutzt werden. Dies geht aber nur, wenn vorab allgemeine Strukturmerkmale sequentieller Interaktionsmuster herausgearbeitet werden. Die Gruppe muss lernen, welche Interaktionsprozesse in welchen Situationen angemessen sind und wie man sie nutzt (Lanzetta & Roby, 1960). [...]

Das KKR bietet die Möglichkeit eines sehr konkreten Verhaltensfeedbacks, das in der Arbeit eher selten ist. Die korrekte Einschätzung der eigenen Fähigkeiten hat sich auf individueller Ebene als Leistungsfaktor erwiesen (vgl. zusammenfassend Fletcher, 1997). Die Beurteilten bestimmen selbst, wie sie die Daten interpretieren. Der Dialog kann zu Interventionen führen, aber auch damit enden, dass verschiedene Sichtweisen nebeneinander bestehen bleiben und unterschiedliche Bewertungen toleriert werden. Die Beurteilten sind nicht Objekt von extern bestimmten Verfahren, Kriterien und Personen, sondern leisten ihren eigenen Beitrag zur Kompetenzbewertung (Weiß, 1999). Die Kompetenzermittlung kann als Lernprozess genutzt werden.“  
KAUFFELD (2006: 292f)

<sup>789</sup> BAUMERT et al. (2001: 308f). Kunter et al. beziehen sich in ihrem Artikel nicht auf den Feldtest, sondern sagen mit Blick auf andere Autoren/Studien: „Insgesamt bestätigen sich also Befunde anderer Studien zur Gruppenarbeit, die die besondere Bedeutung inhaltlich-kognitiver Aspekte bei kooperativen Aufgaben aufzeigen (Barrick u.a., 1998; Barry & Stewart, 1997; Dann, Haag, & Diegritz, 2000; Stevens & Champion, 1999).“  
KUNTER et al. (2005: 114)

Kauffeld urteilt ebenfalls kritisch über den Stand der Kompetenzmessverfahren<sup>790</sup> und hat deshalb mit dem Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) erstmals für Optimierungsaufgaben<sup>791</sup> in Gruppen ein standardisiertes Beobachtungsinstrument entwickelt, welches erlaubt, „die Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz im natürlichen Arbeitskontext abzubilden“.<sup>792</sup> Dafür wurden rund 590 Mitarbeiter in 94 Gruppen aus 20 Unternehmen mit der Videokamera bei Gruppenbesprechungen jeweils zwischen 60-90 Minuten beobachtet – lediglich bei einem Unternehmen erfolgte eine Längsschnitterhebung mit vier Messzeitpunkten.<sup>793</sup> Mit 33 positiven Kompetenzkriterien in den vier Kompetenzbereichen<sup>794</sup> und 12 negativen Kompetenzkriterien in den Bereichen Methoden, Sozial- und Selbstkompetenz konnten sowohl positive als auch negative Veränderungen in den Gruppenprozessen erfasst werden. Es wurden bei sechs Gruppen eines Unternehmens vier Erhebungen vorgenommen (Beginn, nach einem Jahr, nach zwei Jahren und nach weiteren sechs Monaten). Am Beginn des ersten Jahres gab es Schulungen in Moderationstechniken für die Gruppen; für das zweite Jahr „wurden in Kooperation mit der externen Beratergruppe Vorschläge zur weiteren Gestaltung der Gruppenarbeit abgeleitet.“<sup>795</sup> Mit dem KKR konnten positive und negative Veränderungen bei den Kompetenzbereichen gemessen werden. Das Maß für die Veränderung war die Anzahl der zugeordneten „Sinneinheiten“<sup>796</sup> pro Kompetenzaspekt (a) vor der Moderationsschulung und danach und (b) vor den Kompetenzentwicklungsmaßnahmen und danach.<sup>797</sup> 14 der 20 vorgeschlagenen Kompetenzentwicklungsmaßnahmen wurden umgesetzt.<sup>798</sup> Für die Video-Auswertungssoftware wurde eigens eine Tastatur entwickelt, so dass es geübten Auswertern möglich war, in fünf Minuten eine Videominute auszuwerten. Jedem der 45 Kompetenzkriterien war eine Taste zugeordnet; die Zuordnung dieser Sinneinheiten erfolgte nach jedem Personenwechsel oder spätestens nach 20 Sekunden.<sup>799</sup> Das Verfahren genügt den Testgütestandards<sup>800</sup> und hat

---

<sup>790</sup> KAUFFELD (2006: 37)

<sup>791</sup> Kauffeld grenzt sich mit „Optimierung“ vom Begriff „Problemlösung“ ab, weil es in der betrieblichen Realität selten die eindeutige Lösung gibt; sie sieht Unternehmen in einem fortlaufenden Verbesserungsprozess, der durch „argumentative Auseinandersetzung“ der Mitarbeiter nach dem besten Weg sucht.

Vgl. KAUFFELD/ GROTE (2000a: 22f), KAUFFELD/ GROTE (2000b: 97)

Vgl. KAUFFELD (2006: 119f)

<sup>792</sup> Ebd., S. 286

<sup>793</sup> Ebd., S. 148, 158. Die Filmaufnahmen erfolgten bei 60 Gruppen zu Beginn eines eintägigen, bei 17 Gruppen zu Beginn eines zweitägigen und bei 11 Gruppen innerhalb eines halbtägigen Workshops.

Vgl. ebd., S. 158-162

<sup>794</sup> Kauffeld spricht von „Kompetenzfacetten“, die in 12 „Kompetenzaspekte“ aufgegliedert werden, wobei die 6 Kompetenzaspekte der Kompetenzfacette „Fachkompetenz“ alle positiv sind. Die anderen drei Kompetenzfacetten/-bereiche haben jeweils einen positiven und einen negativen Aspekt.

Vgl. KAUFFELD (2006: 129)

<sup>795</sup> Ebd., S. 147, 177

<sup>796</sup> Ebd., S. 124. Als „Sinneinheit“ wird die spätestens alle 20 Sekunden erfolgende Zuordnung des Bewerter zu einem der 45 Kompetenzaspekte bezeichnet.

<sup>797</sup> Ebd., S. 175, 177, 181

<sup>798</sup> Ebd., S. 178

<sup>799</sup> War dann noch immer die gleiche Person am Reden, wurde sie nochmal mit einem Kompetenzkriterium bewertet.

<sup>800</sup> Lediglich die interne Konsistenz des Kompetenzbereiches „Selbstkompetenz“ ist mit  $\alpha=.52$  „als kritisch zu beurteilen“ und mit einem  $\alpha=.04$  ist die „Sozialkompetenz“ als zusammenfassender Kompetenzbereich „nicht zu



eine ausgezeichnete Inter-Rater-Reliabilität, d. h. ein zweiter Auswerter hat mit einem sehr hohen Übereinstimmungsanteil wie der/die erste Bewerter/in die Videosequenzen beurteilt.<sup>801</sup> Da bei PISA-Feldversuchen ebenfalls mit Videoaufzeichnungen gearbeitet wurde, stellt sich die Frage, ob Kauffelds Verfahren vielleicht geeignet ist, einen erneuten Anlauf bei einer PISA-Erhebung zu versuchen.

Hervorzuheben ist die **Realgruppenbezogenheit** des KKR-Instrumentes. Gegenüber einer am Weiterbildungsmarkt üblichen externen Seminargruppe, herrscht hier eine wirkliche Betroffenheit von Teilnehmer/innen vor, die die Folgen ihrer eigenen Entscheidungen tragen müssen.<sup>802</sup> Zudem wird Kompetenz in **Abhängigkeit zur Situation** gesetzt, denn Methodenkompetenz bedeutet beim Moderieren oder bei einer Informationsrecherche, beim Marketing oder im Vertrieb, für einen Drucker oder eine Sekretärin etwas anderes. Und die Fähigkeit, im Freundeskreis Konflikte bewältigen zu können, lässt sich nicht einfach auf das Verhältnis zu Vorgesetzten und Kollegen übertragen.<sup>803</sup> Auch ist die **Erfolgsbezogenheit** ein wichtiges Element des KKR (hier ist mir allerdings nicht deutlich, ob Erfolglosigkeit = Inkompetenz ist; jemand kann ja völlig kompetent den Aktienmarkt analysiert haben, aber trotzdem Geld verlieren, weil er/sie eine richtige Entscheidung traf, die von der Irrationalität der Börse dann aber als falsch/erfolglos bewertet wird). Weil das KKR **unabhängig vom Inhalt der Aufgabenstellung** entwickelt wurde (es gab lediglich die formale Vorgabe, dass es Optimierungsaufgaben sein sollten, die in Gruppen besprochen werden), ist es „unternehmens-, hierarchieebenen-, berufsgruppen- und branchenübergreifend anwendbar“.<sup>804</sup> Da das KKR aber insgesamt ein situations- und anforderungsgebundenes Kompetenzverständnis vertritt, grenzt es sich damit von den Begriffen „Schlüsselqualifikation“ und „Schlüsselkompetenz“ ab, die eher auf eine situationsunabhängige Disposition abzielen.<sup>805</sup> Aus der Anforderungs- und Situationsbezogenheit ergibt sich auch der wesentliche Unterschied zu Persönlichkeitsmerkmalen, da diese charakteristisch für eine Person sind und damit eine situationsübergreifende und zeitliche Stabilität aufweisen, während Kompetenzen durch situative Anforderungen entwickelt und gelernt werden können.<sup>806</sup>

Das Argument für die Wahl der auf berufliche Handlungskompetenz abzielenden vier Kompetenzbereiche besteht aus drei Teilen :

(a) Pragmatismus (mit Quellbezug auf fünf Quellen aus den Jahren 1997-1999)

---

rechtfertigen.“ Auf der Ebene der 45 Kompetenzaspekte „zeigen sich hingegen weitgehend ausreichende interne Konsistenzen“. Vgl. KAUFFELD (2006: 165)

<sup>801</sup> KAUFFELD (2006: 164f)

<sup>802</sup> Ebd., S. 183

<sup>803</sup> Vgl. ebd., S. 21

<sup>804</sup> Ebd., S. 287

<sup>805</sup> Vgl. ebd., S. 30

<sup>806</sup> Vgl. ebd., S. 35. Die Vollendung dieser Denklinie wäre – wenn sich aus besserer Kompetenz bessere Arbeitsergebnisse ergeben –, die „Kompetenzen mit Indikatoren für den Arbeits-, Markt- oder Unternehmenserfolg in Beziehung“ zu setzen. KAUFFELD (2006: 51)

- (b) Analogie zu Lernergebnis-Systematisierungen der anglo-amerikanischen Trainingsliteratur (mit Quellbezug auf eine Quelle aus dem Jahr 1993)
- (c) „hat sich in der Praxis weitgehend durchgesetzt“ (mit Bezug auf drei Quellen aus den Jahren 1999 und 2004)<sup>807</sup>

Im Literaturverzeichnis der Kauffeld-Habilitation ist der Weinert-Text aus der ersten DeSeCo-Veröffentlichung in 2001 zu finden; sie wusste also von dem OECD-Projekt. Ihre Habilitation entstand aus dem Projekt *Flexible Unternehmen und ihr Beitrag zur Entwicklung von Mitarbeiterkompetenzen (1996-2000)*<sup>808</sup>, welches als wesentliche Arbeitsgrundlage zwei OECD-Papiere<sup>809</sup> und drei Drittmittelgeber<sup>810</sup> hatte.<sup>811</sup> Sie arbeitete also jahrelang mit einer OECD-Grundlage, so dass sie bei Kenntnisnahme der DeSeCo-Veröffentlichung aus dem Jahre 2001 eigentlich hätte am Ball bleiben können, um dann auch in 2003 Kenntnis vom Endbericht zu haben. Doch im Jahr 2009 findet sich bei Kauffeld keine Bezugnahme auf das DeSeCo-Projekt – und das obwohl ihr das DeSeCo-Ergebnis, die Reflexion als Kern der Schlüsselkompetenzen zu bezeichnen, in die Hände spielt.<sup>812</sup> Würde sie das DeSeCo-Papier berücksichtigen, müsste sie allerdings ihre Einteilung überdenken – dies müsste sie auch bei Berücksichtigung der von der EU genannten Schlüsselkompetenzen und der anderen auf den Seiten 479 bis 485 genannten Kompetenzen. Es wäre zu prüfen, ob Kauffeld bewusst die Ergebnisse ignoriert, um Schlüssigkeitsfragen hinsichtlich ihres Konzeptes aus dem Weg zu gehen.

Im Jahr 2009 heißt das KKR marketingorientiert „Advanced Interaction Analysis for Teams“ und trägt in der Kurzform ein Markenschutzzeichen: act4teams<sup>®</sup>. Es wird hier nochmal betont :

Es ist das bislang einzige prozessanalytische Verfahren, mit dem Teamkompetenzen objektiv, reliabel und valide gemessen werden können.<sup>813</sup>

Die Zahl der Kompetenzkriterien/ Beobachtungskategorien hat sich um eins auf 44 verringert<sup>814</sup> und aus „Fachkompetenz“ ist nun „Professionelle Kompetenz“ geworden<sup>815</sup> – mit einer philosophischen Neuerung :

---

<sup>807</sup> Vgl. KAUFFELD (2006: 23)

<sup>808</sup> Bereits 1999 schrieb Kauffeld einen Beitrag zum KKR in einem unveröffentlichten Zwischenbericht: Kauffeld (1999): Mitarbeiterkompetenz – Das Kasseler-Kompetenz-Raster, in: Frieling, E. (Hg.): *Flexible Unternehmen und ihr Beitrag zur Entwicklung von Mitarbeiterkompetenzen*, Institut für Arbeitswissenschaft der Universität Gesamthochschule Kassel

<sup>809</sup> OECD (1986): *Flexibility in the labour market: the current debate*, Paris

OECD (1989): *Labour market flexibility: trends in enterprises*, Paris

<sup>810</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Europäischer Sozialfond.

<sup>811</sup> Aufgrund der beiden Papiere wurde ein Fragebogen zur Unternehmensflexibilität erstellt, den 140 Unternehmen beantworteten. Vgl. KAUFFELD/ GROTE (2000a: 21f), BERNARD (2000: 75ff)

<sup>812</sup> Es spielt ihr in die Hände, weil sie 2009 gemeinsam mit Alexandra Neiningen den Artikel *Reflexion als Schlüssel zur Weiterentwicklung* und mit Diana Reinecke & Marcus Hennecke den Artikel *Self-Assessment – ein Reflexionsansatz in der Ausbildung ?* schrieb und 2006 hinwies: „Die Schaffung regelmäßiger Reflexionsmöglichkeiten ist indiziert, um immer wieder Lernprozesse anzustoßen (...)“ KAUFFELD (2006: 290)

<sup>813</sup> KAUFFELD et al. (2009: 193). 2006 sagte sie: „Damit ist die Untersuchung nach Kenntnis der Autorin die einzige, die einen Zusammenhang zwischen der Interaktion in Gruppen und der Unternehmensentwicklung herstellen kann.“ KAUFFELD (2006: 291)

Die Professionelle Kompetenz ist die zentrale Kompetenzfacette, denn >>Alles Leben ist Problemlösen<< (Popper, 1996).<sup>816</sup>

In der Habilitation gab es noch keine Bezugnahme auf Popper.<sup>817</sup>

Und nun gibt es auch eine Formel für einen „Team-Kompetenz-Wert“, der früher ohne Formel „Gesamt-Kompetenzwert“ hieß und sich aus der Summe der positiven Äußerungen minus der Summe der negativen Äußerungen ergibt.<sup>818</sup> Diese Summenbildung setzt voraus, dass qualitative Aspekte von positiven und negativen Äußerungen keine Rolle spielen – es könnte doch sein, dass zwei negative Zählungen beim Kriterium „Schuldigungsuche“ und/oder „Tadel/Abwertung“ viel schwerer wiegen als irgendwelche anderen zwei positiven Zählungen (denken wir an die aus der Paarforschung abgeleitete "Gottman-Konstante" von John Mordechai Gottman<sup>819</sup>). Außerdem könnte das in der einen Gruppe anders sein als in einer anderen. Und wenn es sich bei dem Kriterium „Tadel/Abwertung“ sowohl um die Abwertung Außenstehender als auch um die Abwertung von Gruppenteilnehmern handelt, macht es Sinn, beides voneinander zu trennen.

Das Tadeln/Abwerten ist ebenso wie das Jammern<sup>820</sup> ein wichtiger Grund für die Anwendung der Methode in „echten“ Arbeitsgruppen, was gleichzeitig mit deutlichen Folgen für die Bewertung sogenannter Assessment Center (AC) verbunden ist :

Personen, die nach ihrer Sozialkompetenz ausgesucht werden, sind möglicherweise nicht nur sozial kompetent, sondern gleichzeitig auch inkompetent. In Bewerbungsverfahren wie dem AC oder Leistungs-

---

<sup>814</sup> Das negative Kompetenzkriterium „Themen springen“ beim Kompetenzbereich „Methodenkompetenz“ ist weggefallen („Kompetenzkriterium“ heißt im Jahr 2009 „Beobachtungskategorie“).

Vgl. KAUFFELD et al. (2009: 196) und KAUFFELD (2006: 129)

<sup>815</sup> So steht es zumindest in der Tabelle. Weiter hinten im Text heißt es auch wieder „Fach-, .....“.

Vgl. KAUFFELD et al. (2009: 196, 211)

<sup>816</sup> Ebd., S. 198

<sup>817</sup> Hier sagte sie allerdings, „dass das Problemlösen in Gruppen als die ideale Situation angesehen werden kann, an der Kriterien zur Evaluation von Teamleistungen festgemacht werden können.“

KAUFFELD (2006: 196) mit Bezug auf:

Kline, T. J. B./ McGrath, J. L. (1998): *Development and Validation of five criteria for evaluating team performance*, Organization Development Journal, 16 (3), S. 19-28

<sup>818</sup> Vgl. KAUFFELD et al. (2009: 200). In der Habilitation habe ich den Ausdruck nicht gefunden, sondern den Hinweis auf das Auszählen der „absolute[n] Häufigkeiten der Sinneinheiten pro Kriterium“ und auf den „Gesamt-Kompetenzwert“, der sich durch Aufrechnung der positiven und negativen 45 Teilsummen ergibt. KAUFFELD (2006: 148, 165)

<sup>819</sup> „Ehen seien dann besonders stabil, so Gottman, wenn Lob und Kritik in einem Verhältnis von fünf zu eins stünden. Das heißt: Auf eine kritische Äußerung sollten fünf Komplimente folgen.“ WESTERHOFF (2007) Vgl. Gottman, J. M. (1993): *A Theory of Marital Dissolution and Stability*, Journal of Family Psychology, 7 (1), S. 57-75

Gottman, J. M. (1994): *What Predicts Divorce? The Relationship Between Marital Processes and Marital Outcomes*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

<sup>820</sup> Jammern besteht in der Regel aus allgemeinen oder arbeitsbezogenen schwarzseherischen Äußerungen oder ist ein Meckern über die/den Vorgesetzte/n oder Kolleg(inn)en. Vgl. zum Jammern das Kapitel „Jammern – und was dann?“ KAUFFELD (2006: 233-252)

Neben unproduktiven Jammerzirkeln können allerdings auch gefährliche „Lösungszirkel“ auftreten, die sich ausschließlich mit dem Positiven eines Lösungsvorschlages beschäftigen und mögliche Nachteile oder ganz andere Vorschläge völlig ausblenden. Vgl. KAUFFELD (2006: 248)

beurteilungen wird diese Seite nicht gemessen. Das Tadeln und Abwerten tritt in Bewerbungssituationen oder einmal adhoc zusammengesetzten Gruppen ebensowenig auf wie z. B. das Jammern. Vorsicht ist geboten – möglicherweise werden bei der Auswahl sozial kompetenter Mitarbeiter nicht nur die ausgewählt, die sensibel die Stärken und Schwächen anderer wahrnehmen, sondern auch die, die dies im nächsten Moment ausnutzen, um Gerüchte zu verbreiten, Spitzen zu verteilen und generell ein großes Bedürfnis nach sozialem Austausch haben.<sup>821</sup>

Die KKR-Methode ist für Philosoph(inn)en ebenfalls ein Anknüpfungspunkt, weil es sich lohnen könnte, dieses Verfahren in abgewandelter Form zu nutzen, wenn es bei Arbeitsgruppen angewendet wird, die über das gesamte Bachelor-Studium eine Arbeitsgruppe bilden. Angesichts der zunehmenden Verschulung des Studiums ist die Bildung solcher Arbeitsgruppen durchaus möglich und vielleicht sogar anzuraten; das Magisterstudium war freier und bot damit auch mehr Möglichkeiten, als Einzelgänger das Studium zu durchlaufen. Auf jeden Fall wird vermutlich für Bachelor-Studierende das Gleiche gelten, wie für Arbeitnehmer/innen – eine Video-Auswertung mit Balkendiagrammen von „neutraler“ Stelle (die bei auftretenden Zweifeln durch das Video belegt werden kann) wird eine größere Wirkung haben, als wenn ein/e Hochschullehrer/in seinen/ihren subjektiven Eindruck zur Gruppenarbeit schildert.<sup>822</sup>

Für den Übergang zum Themenfeld Hochschule wird nun der Blick auf ein zurückliegendes Projekt gerichtet, welches sich zwar nicht der Problemlöseforschung, dafür aber der sozialen Kompetenz widmete.

Darin wurde eine Methode verwendet, die kurz zuvor von dem Soziologen Fritz Schütze entwickelt wurde und heute in weiterentwickelter/abgewandelter Form bei Erpenbeck/Heyse (1999)<sup>823</sup>, Proß/Gillen (2005)<sup>824</sup> und dem ProfilPASS (2005)<sup>825</sup> Anwendung findet.

Es ist eine biographische Methode, die von Schütze in Anwendung der Grounded Theory von Glaser/Strauss (1967)<sup>826</sup> Mitte der 1970er Jahre für die deutsche angewandte Sozialwissenschaft als Verfahren entwickelt wurde (Interviewverfahren waren nicht neu; Schütze verwies auf zwei Autoren des Jahres 1955<sup>827</sup>).<sup>828</sup> Während Schütze sich auf die an diese

---

<sup>821</sup> KAUFFELD (2006: 184 Anm. 16)

<sup>822</sup> Vgl. KAUFFELD (2006: 187f)

<sup>823</sup> Vgl. Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*, Münster [u.a.] : Waxmann

<sup>824</sup> Vgl. Proß, G./ Gillen, J. (2005): *Der KomNetz-Kompetenzreflektor – Konzept und Praxis der individuellen Beratung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern*, in: Gillen, J./ Dehnbostel, P./ Elsholz, U./ Habenicht, T./ Proß, G./ Skroblin, J.-P. (Hg.): *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung*, Bielefeld, S. 57-77

<sup>825</sup> Er ist ein Ergebnis des BLK-Verbundprojekt "Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens", welches aus Mitteln des BMBF und des ESF gefördert wurde. (2009-09-03): <http://www.bmbf.de/de/11678.php>

<sup>826</sup> Vgl. Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine, deutsch als: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (1998)

<sup>827</sup> Vgl. Schatzman, L./ Strauss, A. (1955): *Social Class and Modes of Communication*, in: AJS 60, S. 329-338

<sup>828</sup> Vgl. Schütze, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*, Bielefeld: Universität

Autoren anknüpfende „Interaktionsfeldstudie“ beschränkte<sup>829</sup>, wurde in dem DFG-Projekt *Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren* des gerade neu gegründeten Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel die narrative Methode für die Biographieforschung<sup>830</sup> verwendet.<sup>831</sup>

Klingt 1982 in der Dissertation des Projektmitarbeiters Harry Hermanns die Bedeutung von sozialer Kompetenz als Steuerungskompetenz des eigenen Berufsverlaufes durch<sup>832</sup>, so traten 1978 im ersten Werkstattbericht noch andere Lesarten von „sozialer Handlungskompetenz“ hervor (siehe nächste Seite).

1976 bestätigte eine VDI-Studie „die zunehmende Bedeutung sozialer (»kommunikativer«) Fähigkeiten in der Berufspraxis und entsprechende Defizite im Ausbildungsprozeß“.<sup>833</sup> Folgerichtig war das hochschuldidaktische Ziel des DFG-Projektes die Initiierung praxisrelevanter Lernangebote zum Ausgleich zu geringer sozialer Qualifikationen.<sup>834</sup> Das damalige DFG-Projekt hatte allerdings einen tiefenpsychologischen Hintergrund, denn soziale Handlungskompetenz war mit einer sogenannten „**Identitätsbalance**“ verbunden.<sup>835</sup>

Gelingt es dem Individuum nun, durch sein Handeln sowohl sich selbst als identisches Individuum zu erhalten und dabei gleichzeitig den sozialen

---

<sup>829</sup> Er nennt vier Anwendungsformen des narrativen Interviews: (a) die Interaktionsfeldstudie, (b) das narrative Experteninterview, (c) die Analyse von Statuspassagen und (d) die Analyse von biographischen Strukturen. Bei der Interaktionsfeldstudie geht es um die Rekonstruktion von Entscheidungs- und Handlungsketten, um Ereignisse in einem abgegrenzten Interaktionsfeld (hier die Kommunalpolitik einer Gemeinde) besser verstehen zu können. Dafür müssen alle Interviewpartner durch eine „Handlungsverwicklung“ an dem Ereignis beteiligt gewesen sein. Durch einen Kreuzvergleich der Aussagen wird das Ereignis rekonstruiert bzw. gedeutet. Schütze sieht bei allen vier Anwendungsformen des narrativen Interviews Gemeinsamkeiten in den Grundregeln der Interviewführung und den grundlegenden Zugzwängen und Auswirkungen des Erzählens.

Vgl. SCHÜTZE (1977: 2-4) und HERMANNNS (1982: 78-83)

<sup>830</sup> Ein davor gestartetes Biographie-Projekt war „Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern“ der Länder Deutschland, Jugoslawien, Niederlande, Österreich, Polen (1972-1978). Nahezu gleichzeitig startete anknüpfend an das mit 12-16jährigen Schülern arbeitende Projekt „Sozialisation von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ (1977-1979) das daran anknüpfende Längsschnittprojekt „Selbstkompetenz und Sozialkompetenz im Jugendalter“ bzw. ab 1982 „Entwicklung im Jugendalter“, welches 1.527 Lebensverläufe vom 12. bis zum 35. Lebensjahr analysierte (von 1979 bis 2002, gestartet mit 2.054 Schülern/Schülerinnen).

Vgl. Berichte in Domnick, J. (1980): *Aspekte grundlagenorientierter Bildungsforschung*, Konstanz, S. 117-166, 167-266 und FEND et al. (2009: 10f)

<sup>831</sup> Vgl. HERMANNNS (1982: 23-71). Grundlage war die Ansicht, dass wesentliche Bestandteile der Qualifikation einer Person aus der Biographie und damit aus der Sozialisation einer Person abzuleiten sind.

Vgl. HERMANNNS et al. (1979: 84)

<sup>832</sup> Vgl. HERMANNNS (1982: 11f). Seltsam an dieser Arbeit ist, dass sie kein Kapitel hat, welches definiert, was „soziale Kompetenz“ meint. Es gibt zwar den Teil 6 mit dem Titel „Prozessstrukturen beruflicher Biografien und soziale Handlungskompetenz“, doch finden sich erst in Unterkapiteln Hinweise darauf, dass es zum einen um „soziales Wissen“ geht („Wissen über die ökonomische Situation und die Strategie des Betriebes“, „Organisationswissen“ [wer entscheidet was, und wer hat aufgrund welcher Beziehungen Zugang zu den Entscheidern], Wissen über das Belohnungssystem, „Karrierewissen“ [welche Position eröffnet welche Chancen]) und zum anderen um die Absicherungsfähigkeit für den eigenen Berufsverlauf geht (durch Flexibilität, Aufbau eines Beziehungsnetzes [ggf. „Seilschaft“], die Bedeutung der eigenen Arbeit hervorheben). HERMANNNS (1982: 287-290, 295-301)

<sup>833</sup> HERMANNNS et al. (1979: 85)

<sup>834</sup> Vgl. ebd., S. 80

<sup>835</sup> Ein Kapitel hieß „Handlungsentwürfe und Identitätsbalance“. Ebd., S. 102-104

Erwartungen der anderen in einer akzeptierten Weise nachzukommen, so bezeichnen wir es als ein "s o z i a l h a n d l u n g s k o m p e t e n t e s" Individuum. Einem "Karrieremenschen", der die Anforderungen der Leistungsgesellschaft bewältigt, sich aber selbst verleugnet (d. h. sich nicht als "identisch" erhält), mag der Aufstieg in höchste Stellungen gelingen, ihm mangelt es dennoch an sozialer Handlungskompetenz, da er als Person nicht "authentisch" ist.<sup>836</sup>

Bereits hier finden wir das seit einiger Zeit durch die Gazetten geisternde Wort „authentisch“ (das heutige Modewort ist „Authentizität“) – übrigens wurde damals bereits der Begriff „Berufsfähigkeit“ als Zielbegriff der hochschulischen Ausbildung verwendet<sup>837</sup> (neudeutsch „employability“). Zu dem mit-sich-identisch-sein gehört auch ein Bewusstsein um die Folgen der Berufsausübung, denn soziale Handlungskompetenz zeigt, wer eine sinnvolle Handlung ausüben will und sich dabei an einem Handlungsentwurf orientiert, der „die eigene soziale Rolle, den situativen, betrieblichen und gesamtgesellschaftlichen Kontext miteinbezieh[t].“<sup>838</sup>

Der gesamtgesellschaftlichen Kontext besteht z. B. aus Wirkungen auf die Natur (Rohstoffentnahme), Anwendung "innerhalb der Klassen- und Schichtengliederung der Gesellschaft" (luxuriöse Erfindungen für eine bestimmte Gesellschaftsgruppe), Rationalisierungseffekte am Arbeitsmarkt durch Erfindungen, Wirkungen einer Neuerung (Technologiefolgeabschätzung), Entsorgungsprobleme von verbrauchten/ verschlissenen Produkten.<sup>839</sup> Es kann unter Umständen dazu führen, dass die Arbeiter/ Angestellten sich für die Herstellung gesellschaftlich nützlicherer Produkte einsetzen (Beispiel: Arbeitskonflikt bei Lucas Aerospace in England).<sup>840</sup>

In diesem Zusammenhang gewinnt „die Fähigkeit zur Kommunikation mit Arbeitern, Angestellten, kurzum: den Adressaten von Innovationen“<sup>841</sup> eine besondere Lesart von sozialer Kompetenz.

So gab es von einem der Tagungsteilnehmer zum DFG-Projekt<sup>842</sup> aber auch eine selbstkritische Reflexion :

Wir haben eher darüber gesprochen, welche Anforderungen w i r gerne an Ingenieure und ihr politisches Handeln stellen würden, als darüber, in welchem Sinn die aus dem Arbeitsprozeß - als dem wesentlichen Lebensbereich - hervorgehenden Anforderungen immer auch und notwendigerweise Anforderungen an SHK und damit an politisches Handeln sind.<sup>843</sup>

Die Kompromisslösung für die Wissenschaftler sei :

---

<sup>836</sup> HERMANNNS et al. (1979: 89)

<sup>837</sup> Vgl. APPEL (1979: 32)

<sup>838</sup> HAMPP (1979: 66)

<sup>839</sup> HOFFMANN (1979: 71f)

<sup>840</sup> Ebd., S. 73

<sup>841</sup> Ebd.

<sup>842</sup> Das am 1.5.1978 gestartete DFG-Projekt sah vor, nach dem ersten halben Jahr zur Exploration des Forschungsfeldes ein Experten-Kolloquium zu veranstalten.

<sup>843</sup> SHK = Soziale Handlungskompetenz. EKARDT (1979: 61)

Sozialwissenschaftler müssen bei der Analyse des politischen Potentials von Ingenieuren stärker als bisher den Arbeitsprozeß der Ingenieure ins Auge fassen, ... . Der Arbeitsprozeß muß selber als politischer Prozeß begriffen werden.<sup>844</sup>

Hier ist eine Verknüpfung von sozialer Handlungskompetenz mit dem Begriff Politik erkennbar. Eine solche Verbindung existierte auch für Roth im Begriff Sozialkompetenz, allerdings bezogen sich die Autoren des DFG-Projektes nicht auf Roth. Dieser Hinweis zur politischen Seite der sozialen Kompetenz ist mir wichtig, weil dieser Gesichtspunkt in der Kompetenzforschung verloren gegangen scheint.

Auch Helmut Fend bezog sich 1980 in seinem Beitrag *Die kompetenztheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung* nicht auf Roth, obwohl der Beitrag zu einem 1977 gestarteten Projekt mit dem Namen „Sozialisation von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ gehört (was auch personale, soziale und politische Kompetenz meint), und obwohl es in dem Projekt – durchaus im Rothschen Sinne – um die Frage geht, „unter welchen Bedingungen Heranwachsende nicht nur bessere Schulleistungen zeigen, sondern in die Lage versetzt werden, über sich selbst, über soziale Bezugspersonen und über gesellschaftliche Verhältnisse kompetenter nachzudenken und sich in diesen Handlungsfeldern kompetenter zu verhalten.“<sup>845</sup>

### **Kompetenzfragen in Absolvent(inn)enstudien**

Seit 1989 hatte das HIS das Item „Wissen über Auswirkungen der Arbeit auf Natur und Gesellschaft“<sup>846</sup> im Kompetenzblock des Absolvent(inn)enfragebogens. Ausgerechnet im Jahr 2005 wurde das Item entfernt – das Jahr, in dem die Vereinten Nationen die Weltdekade (2005-2014) *Bildung für nachhaltige Entwicklung*<sup>847</sup> ausriefen. Es ist umso erstaunlicher, da die (Mit-)Verantwortliche Hildegard Schaeper Teilnehmerin des zweiten DeSeCo-Workshops war und den Ergebnisbericht des Jahres 2003 kannte. Der Grund für den Rauswurf des Items und neun weiterer Items muss mindestens einer der folgenden Gründe gewesen sein :

Als Grundlage für die Auswahl der beizubehaltenden Items wurden mehrere zusätzliche statistische Analysen durchgeführt und verschiedene Kriterien herangezogen: die Korrelation der Items mit der Subskala und der Items untereinander, die Zahl von Antwortausfällen, die Faktorenstruktur bei reduzierter Itemzahl, die interne Konsistenz der resultierenden Faktoren, die Kriteriumsvalidität sowie inhaltliche Überlegungen. Auf Grund dieser Kriterien wurde das Befragungsinstrument um zehn Items reduziert.<sup>848</sup>

---

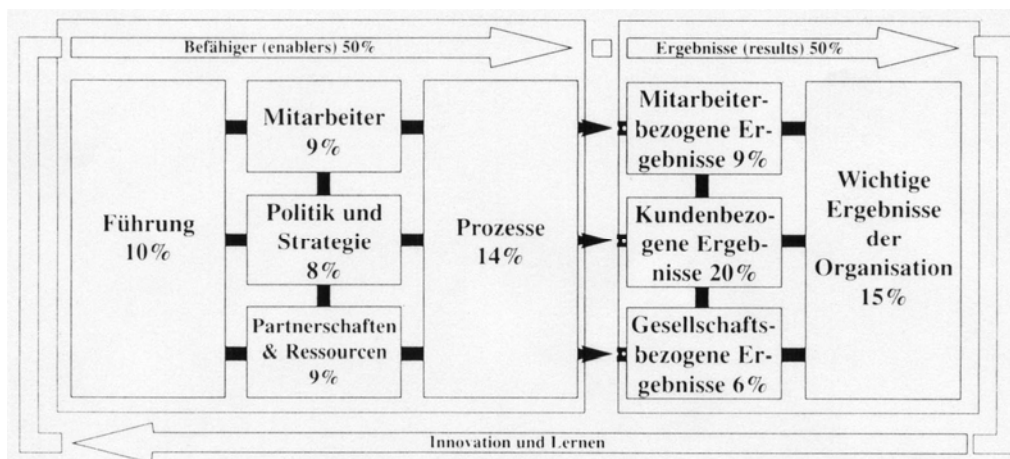
<sup>844</sup> EKARDT (1979: 64)

<sup>845</sup> Vgl. FEND (1980: 174; 167-174). Fend bezieht sich in späteren Veröffentlichungen zwar auf Roth, aber nie auf den 1971 veröffentlichten zweiten Band der *Pädagogische[n] Anthropologie* (Anm. 494). Stattdessen bezieht sich Fend auf kompetenztheoretische Ansätze von Piaget, Kohlberg und Selman, die die kognitiv-moralische Entwicklung des Kindes betreffen. Vgl. FEND (1980: 171)

<sup>846</sup> 2001/2 hieß es zum letzten Mal in den Fragebögen 2001.1 und 1997.2 „Wissen über die Auswirkungen meiner Arbeit auf Natur und Gesellschaft“.

<sup>847</sup> (2009-09-03): <http://www.bmbf.de/de/3840.php>

Schaeper erhält Unterstützung durch die Ergebnisse von Heyse/ Erpenbeck, denn bei deren Kompetenzmessverfahren ist das Synonym „Umweltverantwortung“ verschwunden.<sup>849</sup> Das passt aber nicht zum EFQM-Modell, das zu 6% „Gesellschaftsbezogene Ergebnisse“ von unternehmerischer Tätigkeit einfordert (siehe Grafik), die sich „u. a. [in] Aktivitäten zur Erhaltung globaler Ressourcen, Beseitigung von Schäden für Nachbarn, Engagement für die Gesellschaft“ zeigen.<sup>850</sup>



Mögen die meisten Unternehmen das EFQM-Modell ignorieren, so gibt es noch einige andere Fakten, die für Absolvent(inn)enforscher/innen positive Gründe zur Berücksichtigung dieses Gesichtspunktes darstellen. Im Juli 2007 veröffentlichten die Vereinten Nationen die sechs *Principles for Responsible Management Education*.<sup>851</sup> 1997 startete gemeinsam mit dem Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP) die Ceres (früher: Coalition of Environmentally Responsible Economies, aktuell: Investors and Environmentalists for Sustainable Prosperity) eine Global Reporting Initiative (GRI) für Richtlinien zur Erstellung von Nachhaltigkeitsberichten von Großunternehmen, kleineren und mittleren Unternehmen, Regierungen und Nichtregierungsorganisationen. Seit 2006 liegt die aktuell gültige dritte Version mit rund 120 Indikatoren vor.<sup>852</sup> Die International Organization for Standardization (ISO) startete 2004 einen Beratungsprozess für eine Ethiknorm (ISO 26000) zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch Unternehmen, Institutionen und Nichtregierungsorganisationen – im Jahr 2010 werden die Ergebnisse präsentiert.<sup>853</sup> Vom 26.-27. Juni 2009 fand in Anknüpfung an das Treffen der Arbeitsgruppe „BWL & Unternehmensethik“ des Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e. V. an der LMU München der zweite Workshop zur

<sup>848</sup> SCHAEPER/ SPANGENBERG (2008: 173)

<sup>849</sup> Das von Heyse/ Erpenbeck entwickelte CODE<sup>®</sup>-System besteht aus 64 Kompetenzen, denen jeweils Synonyme zugeordnet sind. Vgl. HEYSE/ ERPENBECK (2004: XVIIIf), (2007: 28-31), (2008: XIV)

<sup>850</sup> Bülow-Schramm, M. (2004): Auszug aus „Studienmodul Qualitätsmanagement im Bildungsbereich“, Hamburg: Seminarunterlage

<sup>851</sup> (2009-09-03): <http://www.unprme.org/the-6-principles/index.php>

<sup>852</sup> (2009-09-03): <http://www.globalreporting.org/Home/LanguageBar/LanguageGerman.htm>

<sup>853</sup> (2009-09-03): [www.iso.org/sr](http://www.iso.org/sr)



Unternehmens- und Wirtschaftsethik mit dem Titel „Können Hochschulen verantwortungsvolles Wirtschaften lehren?“ statt.<sup>854</sup>

Blicken wir nochmal zurück, so finden wir 1992 als Ergebnis einer Arbeitsgruppe, die aus vier Wirtschaftspädagogen und vier Unternehmensvertretern (Mercedes-Benz, Standard Elektrik Lorenz und zweimal Bosch) bestand, dass zu den Aufgaben der Ausbilder ein breites Handlungsfeld gehört (ein interessanter Zufall ist, dass in dem selben Jahr die beiden Rio-Konferenzen<sup>855</sup> stattfanden) :

Das Ausbildungssystem ist gekennzeichnet durch technisch-ökonomische Bedingungen, die in einem technisch-ökonomischen System zusammengefaßt sind. In diesem System sind auch die neueren ökonomisch-ökologischen Erkenntnisse enthalten. Dazu gehören unter anderem ein immer mehr sich verstärkendes Bewußtsein für den Schutz der Umwelt, eine zunehmende Berücksichtigung der Sozialverträglichkeit der Produkte und Fertigungsverfahren und eine zunehmende Verpflichtung zum überlegten Ressourcenverbrauch. Daraus geht hervor, daß die Aufgaben des Ausbilders weit über das eng Fachliche hinausgehen.

[...]

Jeder Augenblick der Ausbildung – die in der Realität eines Betriebes stattfindet – ist eingebunden in die gesellschaftlichen Werte und Normen, die ökonomisch-ökologischen Sachverhalte unserer Lebenswelt und die soziale Verbundenheit aller an der Ausbildung Beteiligten.<sup>856</sup>

1984 hatte sich der Bundesdeutsche Arbeitskreis für Umweltbewusstes Management e.V. gegründet. Der Unternehmer Georg Winter veröffentlichte 1987 „im Auftrag der EG ... die weltweit erste Darstellung eines integrierten Systems umweltorientierter Unternehmensführung.“<sup>857</sup> 1991 gründete sich das International Network for Environmental Management e. V. (INEM), und 1995 wurde ein EU-Standard für umweltorientierte Managementsysteme (EMAS) verabschiedet, dem auf internationaler Ebene die ISO 14001 entsprach.

Das heißt, so verständlich die Gründe des HIS für den Rauswurf des Items auch sind, so zeigen die genannten Tatsachen an, dass das Item als Indikator dafür betrachtet werden kann, inwiefern die oben genannten Initiativen eine Wirkung in der Arbeitswelt zeitigen, oder nicht,<sup>858</sup> bzw. von

---

<sup>854</sup> (2009-09-03): <http://www.controlling.bwl.uni-muenchen.de/eew/index.html>

<sup>855</sup> Bekanntheit erlangte der Umweltgipfel in Rio de Janeiro vom 1.-12. Juni 1992. Weniger bekannt ist, dass parallel ein ebenfalls von der UNO mitfinanziertes alternatives Treffen von rund 10.000 Vertretern regierungsunabhängiger Organisationen mit rund 150 Veranstaltungen stattfand. Vgl. BRUHN (2005: 194f)

<sup>856</sup> BRASSARD et al. (1992: 14f)

<sup>857</sup> WINTER (<sup>6</sup>1998: Vorwort)

<sup>858</sup> Als abschließender Hinweis für die Wichtigkeit der Indikatorfunktion sei auf eine kürzlich durchgeführte Online-Umfrage zu Werten in der Unternehmenspraxis unter 502 Führungskräften im Alter zwischen 26-40 Jahren hingewiesen, die in Kooperation der Wertekommission und dem Deutschen Managerverband durchgeführt wurde. „So gaben 40 Prozent an, dass sich ihr Unternehmen nur aus Marketinggründen auf Werte beziehe. Vor allem den eigenen Vorgesetzten unterstellen die Manager fehlende Werte. So erleben mehr als zwei Drittel keine wertorientierte Führung durch das Top-Management. Und der direkte Vorgesetzte wird als größtes Hindernis bei der Umsetzung der eigenen Werte im Beruf angesehen - gefolgt von einer zu starken Orientierung am Profit.“ (2009-09-03): <http://www.wertevolle-zukunft.de/index.php?action=view&id=174&module=newsmodule&src=%40random4374dd73aabf4>

welchen Absolvent(inn)en bei welchen Berufen und Unternehmensgrößen solche Initiativen wahrgenommen werden.

Hinter diesen Schilderungen ist der alte wissenschaftliche Konflikt um die Wertfreiheit der Wissenschaft verborgen. Die Aufzählung der Fakten hatte die Funktion, deutlich zu machen, dass dieser Konflikt nicht besteht, weil die Fakten werthaltige Fragen erzwingen und zu einem Nachdenken darüber aufrufen, welche weiteren werthaltigen Items noch geschaffen werden könnten.

Diese Frage bekommt eine besondere Aktualität, weil die OECD dabei ist, eine Art PISA für Hochschulabsolvent(inn)en zu entwickeln, das AHELO-Projekt (Assessment of Higher Education Learning Outcomes). Im letzten Quartal 2010 sollen die Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie vorliegen. Zur Messung der Fachkompetenzen war im Juli 2008 angedacht, Studierende von ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen im letzten Studienjahr zu befragen.<sup>859</sup> Für die Messung der Schlüsselkompetenzen (generic skills) wie "critical thinking, analytic reasoning, problem-solving" werden Studierende aller Fächer mit dem amerikanischen Collegiate Learning Assessment (CLA) befragt.<sup>860</sup> Das Problem mit dem CLA ist, dass er nicht zur Messung von Learning Outcomes taugt, weil die Ergebnisse sich weitgehend durch den US-Studieneingangstest (ACT/SAT) erklären lassen, wie Trudy Banta<sup>861</sup> auf der Jahreskonferenz der European Higher Education Society (EAIR) im August 2008 vortrug<sup>862</sup> und im Januar 2007 in ihrem Beitrag *A Warning on Measuring Learning Outcomes* beschrieb :

Standardized tests of general intellectual skills (writing, critical thinking, etc.):

- test primarily entering ability (e.g., when the institution is the unit of analysis, the correlation between scores on these tests and entering ACT/SAT scores is quite high, ranging from .7 to .9), therefore differences in test scores reflect individual differences among students taking the test more accurately than they illustrate differences in the quality of education offered at different institutions.

[...]

- measure at best 30% of the knowledge and skills faculty want students to develop in the course of their general education experiences.

[...]

---

<sup>859</sup> „For the purpose of the feasibility study, engineering and economics could be the focus to get insight into the feasibility of measuring discipline-specific skills in both scientific and social sciences domains, with the understanding that an AHELO would aim at expanding the number of disciplines covered over time.“

OECD/ AHELO (2008): *Roadmap for the OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) Feasibility Study*, 3.7.2008, S. 5 (Block 19), 14 (Block 48), 17

<sup>860</sup> OECD/ AHELO (2008): S. 9 (Block 38), 10 (Block 45)

<sup>861</sup> Trudy Banta ist „Professor of Higher Education/Senior Adviser to the Chancellor“ und „Division of Planning & Institutional Improvement Indiana University-Purdue University Indianapolis“; siehe Teilnehmer/innenliste: (2009-09-03): <http://www.eair.nl/forum/copenhagen/participants.asp>

<sup>862</sup> (2009-09-03): <http://blog.beerkens.info/index.php/2008/09/can-institutions-be-compared-using-standardised-tests/> Siehe auch: „To study the potential impact of college on student achievement, we regressed the mean score for each college on its average SAT score. This equation also had a dummy variable for each college. This analysis found that mean SAT scores by themselves explained about 82% of the variance in mean college achievement scores.“ KLEIN et al. (2005: 267)

For nearly 50 years measurement scholars have warned against pursuing the blind alley of value added assessment. Our research has demonstrated yet again that the reliability of gain scores and residual scores -- the two chief methods of calculating value added -- is negligible (...).

We conclude that standardized tests of generic intellectual skills do not provide valid evidence of institutional differences in the quality of education provided to students. Moreover, we see no virtue in attempting to compare institutions, since by design they are pursuing diverse missions and thus attracting students with different interests, abilities, levels of motivation, and career aspirations.<sup>863</sup>

In Deutschland gibt es keine flächendeckenden Studieneingangstests. Ein Abgleich der Aussage Bantas für deutsche Verhältnisse ist damit nicht möglich. Der Maßstab für die Qualität des Gelernten ist in Deutschland das Examenszeugnis am Ende des Studiums. Die Kompetenzen bzw. Fähigkeiten und Kenntnisse, die in deutschen Absolvent(inn)enstudien abgefragt werden, versuchen einen Vergleich zwischen dem Niveau überfachlicher Kompetenzen bzw. Fähigkeiten und Kenntnisse zum Studienende und dem Anforderungsniveau in der Arbeitswelt herzustellen.

Grundlage für die Kompetenzitems in Absolvent(inn)enfragebögen ist die Annahme, alle wüssten was gemeint sei („... größtenteils von einem weitgehend geteilten Verständnis der verwendeten Items ausgegangen werden kann, ...“<sup>864</sup>), wenn Items wie „Kooperationsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ oder „analytisches Denken“ genannt werden. Mugabushaka stellte fest, dass die Ordnungsschemata, die den Schlüsselkompetenzen zugeordnet werden, zwar zur Akzeptanz des Begriffes beitragen mögen, aber einen Konsens unterstellen, „den es nicht gibt.“ Ganz im Gegenteil seien deren Inhalte „so grundverschieden, dass sich die Frage aufdrängt, ob überhaupt vom gleichen Sachverhalt die Rede ist.“<sup>865</sup>

Ein Vergleich der in Absolvent(inn)enstudien verwendeten Kompetenzfragen<sup>866</sup> zeigt Unterschiede z. B. hinsichtlich :

- Seite im Fragebogen
- Wortlaut der Fragen
- Skalenwertbeschriftung und Anzahl der Skalenpunkte
- Anzahl der genannten Kenntnisse/ Fähigkeiten/ Kompetenzen und Arbeitsanforderungen
- Wortlaut der genannten Kenntnisse/ Fähigkeiten/ Kompetenzen und Arbeitsanforderungen

---

<sup>863</sup> (2009-09-03): <http://www.insidehighered.com/views/2007/01/26/banta>

<sup>864</sup> SCHAEFER (2005: 215)

<sup>865</sup> MUGABUSHAKA (2005: 91)

<sup>866</sup> Verglichen wurden Absolventenfragebögen des HIS (1989.1, 1989.2, 1993.1, 1993.2, 1997.1, 1997.2, 1997.3, 2001.1, 2001.2, 2005.1), CHEERS, REFLEX, Dresdener Absolventenstudien 2000-2007, BAP 2006, Entwurf des Netzwerk Absolventenstudien (Stand: 19.7.2007), INCHER/KOAB 2008.B (Stand: Januar 2008) und INCHER/KOAB 2008.A (Stand: März 2008).

Aus dem Vergleich wird ersichtlich, dass die Ergebnisse der Absolvent(inn)enstudien hinsichtlich der Kompetenzabfragen nicht miteinander vergleichbar sind.<sup>867</sup>

---

<sup>867</sup> Die Unterschiede wurden bereits von mir in der Hausarbeit „Kompetenzfragen in Absolventenstudien“ aufgeführt. Die Hausarbeit wurde im Rahmen des MAHE-Studienganges am INCHER Kassel für das Modul 3.1 „Higher Education and Work: Acquisition of Competencies and First Employment“ im August 2008 abgegeben. Die Grundlage des Papieres ist eine **Exceldatei**, die ich am 28.8.2008 den Absolvent(inn)enforscher/innen Hildegard Schaeper, Kolja Briedis und René Krempkow zugesendet habe.

## **Teil 4**

## Reflexionen und Diskussion

Bei den Antworten auf die drei Ausgangsfragen geht es vor allem um drei Gesichtspunkte :

- a) Was hat diese Arbeit an Wissen geschaffen ?
- b) Was sind bloß Vermutungen ?
- c) Was könnte getan werden, um bestimmte Vermutungen so zu bearbeiten, dass ein Wissen geschaffen wird ?

### Zu Frage 1 :

- a) Die Arbeit konnte darlegen, dass beide auf Seite 2 genannten Arbeitslosenquoten (15% und <6%) auf falschen Grundlagen beruhen. Die Arbeit konnte aber kein Wissen über eine 'richtige' Arbeitslosenquote von Philosophie-Absolvent(inn)en erzeugen. Das konnte sie aus mehreren Gründen nicht :

1. Die Daten des Statistischen Bundesamtes (Mikrozensus) sind unzureichend.
2. Die Daten der Bundesagentur für Arbeit sind unzureichend.
3. Bisherige Absolvent(inn)enstudien sind unzureichend.
4. Die Studie an der Berliner Humboldt-Universität sagt nur etwas über die Absolvent(inn)en dieser Universität.
5. Diese Studie sagt nur etwas über die Absolvent(inn)en von vier Hochschulen und das zu ungenau. Eine Ungenauigkeit liegt vor, weil unter den Antwortenden vermutlich ALG-Empfänger sind, die etwas dazu verdienen und sich deshalb nicht als arbeitslos zu erkennen gegeben haben.

Hinzu kommt, dass die Ausschöpfungsquote bei drei Hochschulen nur bei rund 20% liegt und lediglich bei einer Hochschule eine gute Ausschöpfungsquote von annähernd 50% erreicht werden konnte.

Aber selbst wenn diese Studie Arbeitslosenquoten für die Absolvent(inn)en der vier Hochschulen hätte nennen können, hätten wir lediglich Arbeitslosenquoten von insgesamt fünf Hochschulen und keine allgemeine Arbeitslosenquote von deutschen Philosophie-Absolvent(inn)en. Geplant war, Philosophie-Absolvent(inn)en aller deutschen Hochschulen zu befragen, aber dazu kam es nicht mehr.

Die zur Gruppe der Geisteswissenschaftler in den Medien und in der Fachliteratur genannten Arbeitslosenquoten sind ebenfalls kein Wissen, sondern lediglich Vermutungen. Selbst wenn die Arbeitslosenquoten für die Gruppe der Geisteswissenschaftler/innen korrekt wären, sind Ableitungen für Philosoph(inn)en unzulässig.

Im Zeitraum der eigenen Umfrage war die Beschäftigungssituation so günstig, wie schon Jahre nicht mehr. Im Verlauf des Jahres 2008 waren bei den meisten Akademikerguppen Arbeitslosenquoten nahe eines historischen Tiefstandes festzustellen, die dann aber mit der

beginnenden Wirtschaftskrise fortlaufend gestiegen sind, während gleichzeitig „die registrierten Stellenbestände bei der Bundesagentur für Arbeit“ sanken.<sup>868</sup> Diese Entwicklung war/ist allerdings nicht einheitlich. Während bei den technischen Berufen in bestimmten Branchen (Maschinen-/ Anlagenbau, Automobil-/ Energiewirtschaft) eine deutliche Zunahme der Arbeitslosigkeit zu erkennen war, konnte sich „die Beschäftigungssituation im Gesundheitswesen recht gut behaupten, im Sozialwesen und im Bildungsbereich sogar deutlich verbessern. Ebenfalls gestiegen sind die von Adecco registrierten Stellenangebote bei Verbänden, die für Geistes- und Sozialwissenschaftler von Interesse sind.“<sup>869</sup>

Starke Schwankungen und unterschiedliche Verläufe der Arbeitslosenquoten zeigen sich auch in den HIS-Studien sowohl bei den Arbeitslosenquoten verschiedener Studiengänge als auch bei den selben Studiengängen verschiedener Examensjahre.

Lediglich für die Gesamtheit der Hochschulabsolvent(inn)en ist laut BA für den Zeitraum 1983-2005 eine nahezu stabile Arbeitslosenquote um die 4% feststellbar.

Die Befragten der eigenen Studie wurden in Erwerbslose, Nichterwerbspersonen, Geringverdiener/innen und Erwerbstätige aufgeteilt. Für die 234 in die Auswertung eingegangenen Befragten wurde eine Antwortmatrix erstellt (Anhang 2b und Datei „Antwortverhalten.xls“). Die Antwortmatrix ermöglicht als DIN-A1-Plotter-Ausdruck einen Gesamtüberblick und einen schnellen Zugriff auf wesentliche Detailinformationen.<sup>870</sup>

b) Da Vermutungen in wissenschaftlichen Publikationen über die sogenannten 'Medien' schnell zu angeblichen Fakten werden können, wird an dieser Stelle keine Arbeitslosenquote vermutet.

c) Um ein Wissen über die Arbeitslosigkeit von Philosophie-Absolvent(inn)en eines Jahrganges zu erlangen, könnte eine gemeinsame Initiative aller deutschen philosophischen Institute einen Auftrag an Absolvent(inn)enforscher/innen vergeben, sämtliche Absolvent(inn)en eines Jahrganges zu befragen.

Allerdings stellt sich die Frage, ob der Aufwand für die Ermittlung einer Arbeitslosenquote lohnt. Niemand erwartet oder verlangt diese Art von Initiative.

Hochschullehrer/innen tragen keine Verantwortung für die Arbeitslosigkeit ihrer Absolvent(inn)en. Sie tragen allerdings seit 1976 Verantwortung für die Umsetzung des im Hochschulrahmengesetz beschlossenen. Das HRG wies Studienfachberatungen (§14 (1)) und die Hochschule insgesamt (S. 110) an, auch eine berufsorientierende Beratung anzubieten; dem wurde nur selten entsprochen.

Für die Erwerbstätigkeit sind keine Aussagen hinsichtlich einer

---

<sup>868</sup> PALLEMBERG (2009a: V)

<sup>869</sup> Ebd.

<sup>870</sup> Die Detailinformationen auf dem Plotterausdruck sind zwar sehr klein, aber lesbar. Wem das zu anstrengend ist, kann ergänzend in der Excel-Datei in angenehmer Schriftgröße die Informationen ablesen.

Verteilung auf Wirtschaftszweige, Berufsgruppen oder Tätigkeitsbereiche vorgenommen worden, weil dies meines Erachtens nur mit dem Ziel einer Vergleichbarkeit mit anderen Studiengängen Sinn macht. Eine solche Vergleichbarkeit lässt sich aber aufgrund der unterschiedlichen Kategorisierungen in den vorhandenen Absolvent(inn)enstudien nicht herstellen. Als wichtiger wird die Möglichkeit erachtet, über einzelne Befragte einen vielfältigeren und damit besseren Eindruck zu erhalten. Die Ergebnisse gängiger Absolvent(inn)enstudien werden in der Regel in kommentierten Tabellenbänden dargestellt, was bei großen Datenmengen eine vernünftige Lösung ist. Diese kleine Umfrage bot die Chance für eine Antwortmatrix, die einen sofortigen Zugang zu quantitativen und qualitativen Informationen der gesamten Befragtengruppe ermöglicht. Die in dieser Arbeit entwickelte Antwortmatrix ist meines Erachtens für Gruppen bis 500 Befragte als DIN-A1-Ausdruck gut handhabbar und sprengt ab 750 Befragte vermutlich die Toleranzgrenze des Betrachters. In dieser Spannbreite bewegen sich seit 2004 die Philosophie-Magister/Bachelor-Absolvent(inn)enzahlen. Spätestens ab 2013 werden die Zahlen vermutlich wieder (deutlich) unter die 500er-Marke fallen.

## **Zu Frage 2 :**

- a) Wird die Frage so verstanden, dass nach Kompetenzen gefragt wird, die alle Philosophie-Absolvent(inn)en gemeinsam als eine von den drei wichtigsten im Studium erworbenen Kompetenzen genannt haben, so gibt es nach den vorliegenden Informationen keine allen Philosophie-Absolvent(inn)en gemeinsame Kompetenz. Auf die Frage, ob es denn überhaupt eine typisch philosophische Kompetenz gibt, antworten immerhin 10% der 234 in der eigenen Studie Befragten mit „nein“.<sup>871</sup>

Wird die Frage in dem Sinne verstanden, ob Philosophie-Absolvent(inn)en etwas besser können als andere Absolvent(inn)en, so ist diese Frage mit den vorliegenden Informationen ebenfalls nicht zu beantworten. Die vom INCHER im Rahmen des KOAB-Projektes durchgeführten Absolvent(inn)enstudien werden erstmals Aussagen dieser Art zulassen. Es wird einen Scientific Use File geben, der auch anderen Forschern erlauben wird, mit den Daten zu arbeiten.

Wird die Frage so verstanden, dass nach Kompetenzen gefragt wird, die auffällig häufig genannt wurden, so hat die eigene Studie die Kompetenzen „Analytisches Denken“ und „Argumentieren/ Argumentation“ ermittelt. Bialek/ Sederström nennen als vom Berufsfeld unabhängige Fähigkeiten, die „als elementar zur Erfüllung des Arbeitsalltags“ bezeichnet werden: „strukturiertes und selbständiges Arbeiten sowie rhetorische und kommunikative Fähigkeiten.“<sup>872</sup> Nach Klauseners Ansicht zeigten seine zwölf Autor(inn)en, dass sie ihre Fähigkeit, „den Dingen »auf den Grund« zu gehen, Denkprozesse zu strukturieren, Probleme zu analysieren und Strategien für ihre Lösung zu

---

<sup>871</sup> 87% antworteten „ja“ und 3% antworteten nicht.

<sup>872</sup> BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 19)



entwerfen, in vielen Bereichen effizient einbringen und beruflich verwerten können.“<sup>873</sup>

Schmücker nannte – aufgefordert, sieben Gründe zu nennen, „warum es sich lohnt, Philosophie studiert zu haben“<sup>874</sup> – anlässlich einer Abschlussfeier für examinierte Philosoph(inn)en in Hamburg am 13.7.2007 „unter Rückgriff auf eigene berufliche Erfahrungen außerhalb der Universität“ sieben Gründe<sup>875</sup>, die zugleich Fähigkeiten darstellen. Eine humorig-ernste Rede, die am Ende zugesteht, „daß zumindest einige dieser Charakteristika nicht philosophenspezifisch sind.“<sup>876</sup> Gerade für das in dieser Arbeit ermittelte Argumentieren sieht er Jurist(inn)en als ebenbürtig.

- b) Wir sollten nicht vermuten, welche Kompetenzen Absolvent(inn)en als Gruppe haben. Absolvent(inn)enforscher/innen tragen hier eine Verantwortung, weil der Kompetenzbereich ein empfindlicher Bereich des Selbstwertgefühles ist. So wie unsinniger Weise in den 1970ern das Gerücht des Taxi fahrenden „Dr. phil.“ entstanden ist, weil ein Artikel falsch gelesen wurde, und dieses Gerücht Ende der 1980er verstärkt wurde, weil die Dissertation *Taxifahrer Dr. phil.* einen sachlich falschen Titel trug, so haben Absolvent(inn)enforscher/innen das Gerücht erzeugt, Geisteswissenschaftler/innen hätten eine höhere kommunikative Kompetenz.

Statistische Auswertungen von Absolvent(inn)enstudien zeigen Auffälligkeiten von Absolvent(inn)en einer Fachgruppe gegenüber Absolvent(inn)en einer anderen Fachgruppe. Diese Auffälligkeiten berechtigten aber nicht dazu, von dem Gruppenbild auf das einzelne Mitglied dieser Gruppe zu schließen. Das ist eine statistische Binsenweisheit, ist aber wichtig zu betonen, weil der Eindruck entsteht, die Maschinenbauer, die Ökonomen, die Magister, die Geisteswissenschaftler etc. hätten gegenüber diesen und jenen bei bestimmten Kompetenzen ein höheres/niedrigeres Niveau am Studienende.

Ein geisteswissenschaftlicher Studienbeginner bildet sich dann möglicherweise ein, er/sie würde am Ende des Studiums eine höhere kommunikative Kompetenz besitzen als andere Absolvent(inn)en, aber in Wirklichkeit ist er/sie nur ein Laberkopf, der/die eine Sache nicht auf den Punkt bringen kann und in der Arbeitswelt das Schwätzchen in der Kaffeepause gerne ausdehnt und besondere Beiträge zum 'Flurfunk' leistet, die gelegentlich für Unruhe sorgen, oder gar Bestandteil von Mobbing sind.

---

<sup>873</sup> KLAUSENER (2004: 7)

<sup>874</sup> SCHMÜCKER (2007: Deckblatt)

<sup>875</sup> Ebd., S. 1. „Ich fasse zusammen und komme zum Schluß. Philosophen sind 1. verfeinerungsroutinierte Argumentfeinschmecker, sie sind 2. hochgradig prämissenbewußt, 3. überdurchschnittlich gelassenheitsbefähigt, 4. außerordentlich erwägungserfahren, sie sind 5. Artisten der Anschauungslosigkeit, 6. systematisch enttäuschungsprobt und 7. an Dämmerungsprofite gewöhnt.“ SCHMÜCKER (2007: 6)

<sup>876</sup> Ebd.

Im Verlauf der Arbeit wurde mir deutlich, dass die Kompetenzfrage eine sehr persönliche Frage ist. So wie jeder Mensch einen persönlichen Fingerabdruck hat, hat jeder Mensch ein eigenes Kompetenzprofil. Das ist nichts, was durch (Sozial-)Wissenschaftler erforscht werden muss. Im Gegenteil, das geht niemanden etwas an. Die einzig bedeutsame Frage ist, ob Absolvent(inn)en von einem gelingenden Übergang in die Arbeitswelt berichten können.

Das Kompetenzthema kann bei einer 2.-Welle-Befragung fünf Jahre nach Studienende in Absolvent(inn)enstudien wieder auftauchen. Dann sollte bei den meisten Absolvent(inn)en der berufliche Übergang gelungen sein und sie können darüber berichten, inwiefern welche bis Studienende entwickelten Kompetenzen hilfreich im Berufsleben waren/sind. Dieses Verfahren wird durch die Expertiseforschung gestützt.

- c) Absolvent(inn)enstudien können kein Wissen über Kompetenzniveaus erzeugen, weil der Umfang eines Absolvent(inn)enfragebogens derart zunehmen müsste, dass dies den Rahmen eines Absolvent(inn)enfragebogens sprengen würde. Die einzig mögliche Leistung eines Absolvent(inn)enfragebogens ist die Abfrage von unbekannt bleibenden subjektiven Theorien. Jede/r Befragte antwortet mit ihrem/seinen Verständnis dessen, was z. B. „Kommunikationskompetenz“, „Verhandlungsgeschick“ oder „analytisches Denken“ für sie/ihn bedeutet. Das heißt, eine wissenschaftlich richtige Aussage wäre z. B. bei 2.000 Befragten „In Unkenntnis dessen, was die 2.000 Befragten meinten, als sie ihre Markierung bei »Kommunikationskompetenz« machten, können wir für die Gesamtheit der 2.000 Befragten feststellen, dass ....“ Hinzu kommt, dass die von Meyer-Althoff erbrachte Kenntnis über den langjährigen Berufsfindungsprozess von Hamburger Magister-Absolvent(inn)en bestimmter Fächer auch von folgenden Absolvent(inn)enstudien für weitere geisteswissenschaftliche Fächer bestätigt wurde. Das heißt, es macht bei Geisteswissenschaftler/innen erst ab 3-5 Jahren nach Examensende Sinn, nach der beruflichen Anwendung gelernter Kompetenzen zu fragen.

Das Kompetenzniveau zum Studienende lässt sich durch eine Befragung direkt am Studienende erfragen. Hier kann der Fragebogen eine Länge haben, die wissenschaftlich sinnvolle und haltbare Aussagen möglich macht, weil er sich vorwiegend auf Kompetenzen konzentriert und nebenbei noch für die jeweilige Hochschule und/oder den jeweiligen Studiengang betreffende Dinge abfragt.<sup>877</sup> Das setzt allerdings voraus, dass die am Studienende abgefragten Kompetenzen bereits zu Studienbeginn abgefragt wurden, weil nur so eine Kompetenzentwicklung erkennbar wird. Ob diese Kompetenzentwicklung dann ursächlich auf die jeweilige Hochschule oder auf einzelne Studiengänge zurück geführt werden kann, ist bei der Konzeption der beiden Fragebögen (Studienbeginn/-ende) ebenfalls zu

---

<sup>877</sup> Ein solcher Fragebogen könnte sich für den Kompetenzteil am BEvaKomp (Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen) orientieren, das die Kompetenzentwicklung auf Veranstaltungsebene abfragt. Vgl. BRAUN, E. (2008) und BRAUN et al. (2008)

berücksichtigen. Es wäre zu prüfen, ob und in welchem Maße Kompetenzzuwächse außerhalb der Universität erfolgen und inwiefern gerade die Kompetenzzuwächse im Bereich der Sozialkompetenzen außerhalb von Lehrveranstaltungen aber trotzdem im Zusammenhang mit der Universität stattfinden (durch freiwilliges Engagement in irgendwelchen Arbeitsgruppen [z. B. Fachschaftsrat, politisches Engagement, themengebundene Arbeitsgruppen] bzw. Teilnahme an Freizeitgruppen [z. B. Theater, Sport] der Universität, oder durch ein Praktikum).

Ein wissenschaftlich sauberes Messen von Kompetenzzuwächsen, die sich ursächlich der universitären Lehre zuordnen lassen, ist also mit großen Hürden verbunden.

Vor der Frage, wie diese Hürden in einem angemessenen Kosten/Aufwand-Verhältnis zu nehmen sind, steht die Frage, ob wir überhaupt ein Wissen über die bei Studierenden stattfindende Kompetenzentwicklung durch die Hochschule brauchen ?

Für Deutschland ist seit Jahrzehnten klar, dass es keine bessere Absicherung gegen Arbeitslosigkeit gibt als eine hochschulische Ausbildung. Es wäre andersherum notwendig, deutlich zu machen, dass das Messen von Kompetenzentwicklungen sinnlos ist und verunsicherte Hochschullehrer/innen möglicherweise zu Maßnahmen verleitet, die kontraproduktiv sind. Wir können dann sehr schnell bei einem 'High Potential' der SABVA-Gruppe landen : „SABVA: Sicheres Auftreten bei völliger Ahnungslosigkeit. Das permanente Errichten von verbalen potemkinschen Kompetenzdörfern, um den Kunden zu überzeugen, wir seien das teure Geld wert, das er für unseren Einsatz bezahlt. Das ist das beharrliche Bewahren eines selbstsicheren Gesichtsausdrucks auch bei totaler Abwesenheit eines Lösungs- oder auch nur eines Verständnisansatzes. Es ist die Kunst, einen Tag zuvor zum ersten Mal über ein Thema gelesen habend, scheinbar wissend darüber zu referieren – selbst wenn man nicht darüber gelesen hat.“<sup>878</sup>

Hochschullehrer/innen müssen sehr genau darauf achten, welcher Medieneinsatz und welche Selbstdarstellungsform tatsächlich als kompetent zu bezeichnen ist und inwieweit noch ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Studierenden geleistet wird.

Außerdem sind hochschulbetreffende Allgemeinaussagen zu einzelnen Fächergruppen sinnlos, weil sich niemand für ein schlechtes Ergebnis verantwortlich fühlt. Ist das Ergebnis gut, sonnt sich natürlich jeder darin und meint, er/sie hätte dazu beigetragen, ist das Ergebnis schlecht, kehrt sich diese Selbstbezogenheit in der Regel um, weil die Ursache dann außerhalb der eigenen Person zu suchen ist. Eine Verbesserung einer kompetenzorientierten Hochschullehre – und darauf zielen Kompetenzabfragen ja ab – lässt sich viel direkter und auf einzelne Hochschullehrer/innen bezogen erwirken, indem Lehrveranstaltungs-

---

<sup>878</sup> SAUER/ SAHNAU (2004: 18). Vgl. auch Borgard in Klausener zu Führungskräften: „Nicht ohne weiteres auffallend sind dabei die meist höherrangigen Systembewahrer, deren Verhalten daran zu erkennen ist, dass sich das Ausmaß ihrer Selbstdarstellung umgekehrt proportional verhält zu ihrer defizitären Selbstverwirklichung. Ihre Inkompetenz verschleiern sie durch ihr geltungsbedürftiges Auftreten. Vor allem Führungskräfte, die ihre Mängel *politisch* zu überspielen wissen, sind häufig anzutreffen.“ BORGARD in: Klausener (2004: 17)

evaluationen gemacht werden. Es braucht diese direkte Rückmeldung an die Hochschullehrer/innen, es braucht Angebote der hochschuldidaktischen Zentren zur Fortbildung von Hochschullehrer/innen, und es braucht die Unterstützung seitens der Dekane und der Universitätsleitung, für solche Fortbildungen Freiräume zu schaffen.

Es ist seit langem bekannt, wie gute Lehre aussehen kann – das Bekannte muss nur einfach getan werden.

Lehr-/Lernformen wie das entdeckende, forschende, problembasierte Lernen oder Projektstudium ... wurden schon in den reformpädagogischen Ansätzen der 1920er-Jahre und der hochschuldidaktischen Diskussion der 1970er-Jahre vertreten, ohne aber in den Curricula und der Organisation von Lernprozessen auf breiter Front umgesetzt worden zu sein.<sup>879</sup>

Und wenn Hochschullehrer/innen Kompetenzen für eine entsprechende Lehre fehlen, muss ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich die Kompetenzen anzueignen.<sup>880</sup>

Die in der eigenen Umfrage, bei Bialek/ Sederström und bei Klausener genannten häufigsten Kompetenzen sind nicht als „typisch“ philosophisch zu bezeichnen, weil diese Quellen nicht repräsentativ sind. Selbst die in der eigenen Umfrage mit Abstand am meisten genannten Kompetenzen „Analytisches Denken“ und „Argumentieren/Argumentation“ sind nicht typisch philosophisch, denn das HIS hat bereits in seiner Studienberechtigtenumfrage faktorenanalytisch aus 27 überfachlichen Kompetenzitems eine neue Kompetenzgruppe ermittelt: „Analyse- und Argumentationskompetenz“.<sup>881</sup> Die Kompetenzgruppe besteht aus fünf Items:

- Herausarbeiten der Kernaussagen umfangreicher Texte, Diskussion usw.
- Komplexe Sachverhalte gedanklich klar strukturiert darstellen
- Abwägendes und schlüssiges Argumentieren
- Überzeugendes Vorbringen der eigenen Argumente gegenüber anderen
- Eigene Gedanken, einen eigenständigen Standpunkt entwickeln<sup>882</sup>

Sollten diese Kompetenzitems in die Fragebögen zukünftiger Absolvent(inn)enbefragungen einfließen, wird sich zeigen, ob Philosophie-Absolvent(inn)en gegenüber anderen Absolvent(inn)en hier einen Kompetenzvorteil haben. Die Abfrage von Selbsteinschätzungen

---

<sup>879</sup> SCHAEPER (2005: 217); vgl. auch WINTELER (2002: 42-49, 82-89)

Zu den historischen Hintergründen der Projektmethode siehe KNOLL (1991), (1992).

<sup>880</sup> Vgl. WR (2007: 41f), WR (2008: 44f, 66-77), SCHMIDT (2007: 69-107)

<sup>881</sup> SCHAEPER/ SPANGENBERG (2008: 169). Seit 1976 führt das HIS Studienberechtigtenbefragungen durch. Für den Studienberechtigtenjahrgang 2002 wurde erstmals mit dem HIS-üblichen Verfahren der geklumpten Zufallsstichprobe von rund 12.000 Schulabgängerinnen und -abgängern die Wichtigkeit von fachübergreifenden Kompetenzen im Schulunterricht und die Selbsteinschätzung des Kompetenzniveaus mit 27 Kompetenzitems abgefragt. Drei Jahre später, im Dezember 2005, erfolgte die zweite Umfrage dieser Art. Für beide Fragerichtungen (Wichtigkeit und Selbsteinschätzung) konnte der neue fünfte Kompetenzbereich nachgewiesen werden (die anderen vier Bereiche sind: Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz und Einzelitems). Bei der Untersuchung sollte auch geklärt werden, welchen Einfluss die Aufnahme eines Studiums oder einer Berufsausbildung auf die Kompetenzentwicklung hat. Zu den Forschungsergebnissen auf diese interessante Frage sagt der Artikel leider nichts.

Vgl. SCHAEPER/SPANGENBERG (2008: 161-175)

<sup>882</sup> Ebd., S. 169

wird diesen Nachweis allerdings nicht erbringen können, denn das Selbstbild der Philosophie-Studierenden ist vermutlich bei diesen Kompetenzitems positiv vorgeprägt. Hier wären Ergebnisse von Studieneingangsbefragungen, die mit Ergebnissen von Studienendbefragungen verglichen werden können, eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung. Eine weitere zu klärende Variable sind die Persönlichkeitseigenschaften der Studierenden.

Als Persönlichkeitsmodell hat sich seit Mitte der 80er Jahre das Fünf-Faktoren-Modell (auch sog. „big five“) mit den Globalfaktoren Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit durchgesetzt.<sup>883</sup>

So finden wir das Big-Five-Modell bei der Kompetenzbildung in der Erwachsenenbildung<sup>884</sup>, bei der Untersuchung von Schachkompetenz in der Expertiseforschung<sup>885</sup> und bei der Suche nach einem Imageprofil von Studienfächern durch Selbst- und Fremdeinschätzung<sup>886</sup>. Allerdings ist das Big-Five-Modell bereits seit 1994 überholt<sup>887</sup>, denn Burghard Andresen hat einen sechsten Faktor, „Risikobereitschaft“<sup>888</sup> bzw. „Mut zum Risiko“<sup>889</sup>, nachgewiesen (oder nur postuliert?<sup>890</sup>).

---

<sup>883</sup> KAUFFELD (2006: 67); vgl. auch PFUHL/ TARNAI (2008: 77), BRAUN et al. (2009: 70, 72)

<sup>884</sup> Die dadurch beschriebenen Persönlichkeitseigenschaften stellen Dispositionen dar, die wichtige Bestandteile beim Einsatz unseres Wissens und unserer Fertigkeiten sind, um situative Anforderungen bewältigen zu können. Vgl. GNAHS (2007: 26, 95ff)

<sup>885</sup> Roland Grabner erhielt 2007 den Wissenschaftspreis der Karpov-Akademie für seine im Jahr 2005 beendete Dissertation „Eine psychometrische, behaviorale, und neurophysiologische Untersuchung von Expertise, Intelligenz und neuronaler Effizienz im Turnierschach“.

(2009-09-03): <http://presstext.at/ptepprint.mc?pte=070705014> und <http://www.gkl.bsv-schach.de/wip-kurz.ppt>

<sup>886</sup> PFUHL/ TARNAI (2008)

<sup>887</sup> ANDRESEN (1994). Acht Jahre später hieß es im offiziellen Testinventar: „In über 25-jähriger faktorenanalytischer Arbeit wurde in 13 large scale studies die Fünf-Faktoren-Theorie als erschöpfendes Sekundärfaktor-System widerlegt (...), zuletzt anhand einer Studie mit einer gemeinsamen Faktorenanalyse von 10 internationalen und vier eigenen Persönlichkeitsinventaren unter Einschluss des HPI (...).“

ANDRESEN (2002: 75)

<sup>888</sup> ANDRESEN (1995). Hieß der Faktor im offiziellen Testinventar noch „Risiko- und Kampfbereitschaft, Suche nach Wettbewerb“ (ANDRESEN 2002: 76), so grenzt Andresen nach nochmaliger Sichtung der Daten und unter Berücksichtigung weiterer Ergebnisse diesen Faktor eher auf Abenteuerlust und sportive Risikobereitschaft ein, während er die „Suche nach Wettbewerb“ nun einem eigenen Faktor „Leistungsbereitschaft/ Wettbewerbsorientierung“ zuordnet, der aber noch nicht als „nachgewiesen“ aus den Daten abgeleitet werden kann; das gleiche gilt für die Ausgliederung der „Kampfbereitschaft“ in einen Faktor „Aggressivität/ Feindseligkeit/ Misstrauen“. (Persönliches Gespräch mit Andresen in 2008 und Bestätigung per e-mail am 21.9.2009)

<sup>889</sup> „Es hat einfach jener Typus gefehlt, der die Menschheit erst zu dem gemacht hat, was sie ist. Ohne den Pioniertyp, der mutig und mit voller Risikobereitschaft Neuland erkundet und erobert hat, wäre die Evolution wohl nicht so verlaufen, wie wir sie heute kennen. Der Abenteurer, Wettkämpfer und Tatmensch ist eine zentrale Figur der Entwicklungsgeschichte der Menschheit.“ (ANDRESEN, 22.10.2003) in:

(2009-09-03): <http://www.news.at/articles/0343/510/67439/wer-der-persoelichkeitstest>

Eine aktuelle Studie scheint allerdings den naheliegenden Schluss zu widerlegen, dass Menschen mit Mut zum Risiko die geborenen Erfinder oder Innovatoren sind. Es wurden 69 Erfinder (darunter 5 Frauen) befragt, die zur Gruppe der freien Erfinder gehören, die ihre Idee nicht umsetzen, sondern verkaufen; dieser Logik folgend gibt es noch die Gruppe der Erfinder-Unternehmer, die ihre Idee umsetzen, und die angestellten Erfinder, die Sicherheit bevorzugen und den größten Teil der Erfinder ausmachen. „Bemerkenswert ist zudem, dass die Erfinder bei allen berücksichtigten Risikoskalen negative Ausprägungen zeigen. Im Fall von Gesundheit sowie ethischem und sozialen Risiko-Verhalten unterscheiden die Erfinder sich signifikant von dem Bevölkerungsdurchschnitt. [...] Die Annahme der Risikofreudigkeit der Erfinder wird somit klar widerlegt.“

BRAUN et al. (2009: 75f)

<sup>890</sup> Scheint in dem Zitat der vorigen Anmerkung ein wenig durch, dass vielleicht auch der Wunsch ein Vater des gefundenen sechsten Faktors in den Faktorladungen der Faktorenanalyse gewesen sein könnte, so ist Andresens

Ohne die erwähnte Vergleichsmöglichkeit mit einer Studieneingangs-befragung haben Selbsteinschätzungen, die lediglich am Ende oder – wie heute üblich – im Folgejahr nach dem Examen abgefragt werden, nur einen geringen Wert. Aber selbst bei Einführung beider Befragungen kann die am Ende mitgeteilte Selbsteinschätzung durch eine im Laufe des Studiums entstandene Selbstüberzeugung beeinflusst sein. Wahrscheinlicher ist allerdings, dass Philosophie-Studierende bereits zu Beginn des Studiums bei den fünf HIS-Items Kompetenzvorteile in der Selbsteinschätzung aufweisen werden, weil gerade eine starke ausgeprägte Selbsteinschätzung dieser Fähigkeiten ein wesentlicher Grund dafür sein kann, dass Studienberechtigte Philosophie als Studienfach gewählt haben. Zum Ende des Studiums könnte sich dann herausstellen, dass die Philosophie-Studierenden kaum einen Zuwachs berichten können, weil sie bereits mit einer hohen Selbsteinschätzung gestartet sind, während die übrigen Studierenden von hohen Zuwächsen bei diesen Kompetenzitems berichten. Bei Lichte betrachtet sind die genannten Kompetenzitems Grundkompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und genau das soll ja jede/r Studierende an einer Hochschule lernen und am Ende auch können.<sup>891</sup> Schließlich ist für die Kompetenzentwicklung der Stand und die Entwicklung der Persönlichkeitseigenschaften bedeutsam. Hier wäre die Frage, was Ursache für welche Wirkung ist – das Studium für die Persönlichkeitsentwicklung oder umgekehrt.

Insgesamt komme ich also zu dem Schluss, dass es nicht nur zu schwierig (wenn nicht sogar unmöglich) ist, eine durch das Studium verursachte Kompetenzentwicklung herauszuarbeiten<sup>892</sup>, sondern dass

---

Vorschlag umstritten, wird aber zugleich als eine gute Alternative zum Big-Five-Modell mit weiterem Forschungsbedarf wertgeschätzt. Vgl. KIESCHKE (2003: 43-47) und BERTH/ BRÄHLER (2003: 190f). Berth/ Brähler äußerten sich außerdem verwundert darüber, dass Andresen einen im Jahr 2000 genannten 7. Faktor (vgl. ANDRESEN 2000) nicht im HPI erwähnt, „den er mit psychopathologischen Inhalten, in Anlehnung an das frühe Eysencksche Psychotizismus-Konstrukt, in Beziehung bringt“. BERTH/ BRÄHLER (2003: 190)

<sup>891</sup> Philosophischer wird es, wenn wir uns am „Fünf-Finger-Modell“ von Ekkehard Martens orientieren. Als Erbe einer „sokratischen Methodenpraxis“ sieht er folgende „Ausprägungen von Rationalität“ als eine „Praxis des Philosophieunterrichts“:

„- differenziert und umfassend eine Situation, ein Problem oder einen Gegenstand möglichst deutungsfrei beschreiben, was ich daran selber wahrnehme und beobachte, um ins verwunderte Staunen zu kommen (phänomenologische Methode in einem weiten Sinne)

- sich das eigene und fremde Vorverständnis der Phänomene bewusst machen sowie (nicht nur philosophische) Texte lesen, um Deutungsdifferenzen und Übereinstimmungen wahrzunehmen (hermeneutisch)

- die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente prüfen, um sprachliche Verständnis-Probleme zu bearbeiten (analytisch)

- das Für und Wider unterschiedlicher Auffassungen zuspitzen und abwägen, um eine möglichst gut begründete, revidierbare Lösung zu versuchen (dialektisch)

- Fantasien und Einfälle zulassen und bearbeiten, um neuen, ungewöhnlichen Gedanken Raum zu geben (spekulativ).

Die fünf Methoden sind als integratives Fünf-Finger-Modell zu verstehen. Vor allem im lebendigen philosophischen Gespräch lassen sie sich kaum trennscharf voneinander unterscheiden, sondern gehören wie die fünf Finger einer Hand zusammen. Gerade durch ihr notwendiges Zusammenspiel unterscheiden sich die philosophischen Methoden des Beschreibens, Verstehens, Erläuterns, Widersprechens oder Vermutens von den ähnlichen alltäglichen oder wissenschaftlichen Methoden des Erkennens.“ MARTENS (2007: 134)

<sup>892</sup> Hinzu kommt das Problem, dass Befragte sich eher positiv beurteilen und die Unterschiedlichkeit der Selbsteinschätzungen nur geringe Schwankungen bei einer Likert-Skala aufweist. Vgl. VAN LOO/ SEMEIJN (2002: 14) Schließlich ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Kompetenzen, den Absolvent(inn)en zum

es auch den Aufwand nicht lohnt. Viel wichtiger ist es, die seit Jahrzehnten bekannten Erkenntnisse zu guter Lehre umzusetzen und ABK-/BOK-Seminare sinnvoll an eine Praktikumsphase anzubinden.

Wir haben nicht nur eine Unklarheit darüber, ob Philosoph(inn)en wirklich besser denken und argumentieren können (und darüber, was das genau heißen soll), sondern wir müssen auch bedenken, dass diese Fragen den Kern des in Frage 3 geschilderten Kompetenzstreites betreffen – siehe c) im folgenden Kapitel zur Frage 3.

### Zu Frage 3 :

- a) Wesentliches Ziel jeder Kompetenzentwicklung ist, eine bleibende/nachhaltige Wirkung zu erzeugen. Dies ist physiologisch nur möglich, weil unser Gehirn die Eigenschaft der „Plastizität“ besitzt. Dieser Begriff taucht bei Heinrich Roth auf – dem Erfinder der im deutschen Sprachraum üblichen Kompetenzbereiche Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Da Roth 'deutsch' schrieb, also ohne wissenschaftliche Terminologie, wirkt der Begriff wie ein Fremdwort in seinem Werk. Es galt, die Spur aufzunehmen – vom Ursprung zu Roth (Anhang 13). Der wissenschaftliche Ausgangspunkt für ein Reden über Kompetenzen ist deshalb der Artikel *The Laws of Habit* (1887) des Psychologen und Philosophen William James. Am Ende seines Artikels brachte er Neurowissenschaft, Moral, Erziehung, Übung, Kompetenz, Urteilskraft und Karriere zusammen :

**The physiological study of mental conditions** is thus the most powerful ally of hortatory **ethics**. The hell to be endured hereafter, of which theology tells, is no worse than the hell we make for ourselves in this world by habitually **fashioning our characters in the wrong way**. Could the young but realize how soon they will become mere walking bundles of habits, they would give more heed to their conduct while in the **plastic** state. [...] Nothing we ever do is, in strict scientific literalness, wiped out. Of course, this has its good side as well as its bad one. As we become permanent drunkards by so many separate drinks, so we become saints in the **moral**, and authorities and experts in the practical and scientific spheres, by so many separate acts and hours of work. Let no youth have any anxiety about the upshot of his **education**, whatever the line of it may be. If he keep faithfully **busy each hour of the working-day**, he may safely leave the final result to itself. He can with perfect certainty count on waking up some fine morning, to find himself **one of the competent ones of his generation**, in whatever pursuit he may have singled out. Silently, between all the details of his business, the **power of judging** in all that class of matter will have built itself up within him as a possession that will never pass away. Young people should know this truth in advance. The ignorance of it has probably engendered more discouragement and faint-heartedness in youths embarking on arduous **careers** than all other causes put together." (Kursivsetzung w.i.O., eigene Hervorhebung)<sup>893</sup>

Der aktuelle Ausgangspunkt für ein Reden über Kompetenzen sind die im Kapitel „Politischer Sachstand“ (ab S. 140) referierten Kompetenzinhalte der OECD- und EU-Papiere, sowie der

---

Zeitpunkt der Erst- oder Zweit-Wellenbefragung haben, während der beruflichen Tätigkeit erworben wurden und einige auch erst hier erworben werden können. ALLEN/ RAMAEKERS/ VAN DER VELDEN (2005: 58).

<sup>893</sup> JAMES (1887: 451)

*Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* und die am Ende des Anhang 13 genannten Kompetenzvorschläge (S. 479–485). Der gesamte Anhang 13 (S. 372–485) gibt einen Einblick in die Entwicklungszusammenhänge der Kompetenzdiskussion.

„Berufsfeldbezogene Qualifikationen“ lassen sich am besten entwickeln, wenn sich der/die Studierende in einem Praktikum befindet und dann durch die Hochschule zusätzlich eine praktikumsbezogene Unterstützung durch Coaching oder situationsangemessene Kurse erhält. Durch das Praktikum und die situationsangemessene Unterstützung erwerben Studierende auch die „Befähigung, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen“ (ggf. ist ein Bewerbungstraining eine weitere unterstützende Maßnahme). Für das in diesem Absatz Gesagte bedarf es keiner wissenschaftlichen Nachweise; das leuchtet unmittelbar ein. Eines wissenschaftlichen Nachweises bedarf es viel eher seitens derjenigen, die behaupten, es lohne sich, unabhängig von einer gegebenen Situation etwas zu lernen, von dem angenommen wird, es würde in der Zukunft dann schon ‘irgendwie’ nützlich sein.

- b) Die Vermutung ist, „Analytisches Denken“ und „Argumentieren/ Argumentation“ seien besondere philosophische Kompetenzen. Die Studienberechtigtenumfrage des HIS sieht darin etwas, was Schüler/innen bereits in der Schule lernen. Es bedarf also des Nachweises, dass „Analytisches Denken“ und „Argumentieren/ Argumentation“ bei Philosophie-Absolvent(inn)en eine besondere Qualität haben, die von den HIS-Items nicht erfasst wird.
- c) Wir dürfen nicht davon ausgehen, dass „Analytisches Denken“ und „Argumentieren/ Argumentation“ sich mit dem von Klausener genannten gemeinsamen Nenner seiner zwölf Autor(inn)en deckt (die Fähigkeit, „den Dingen »auf den Grund« zu gehen, Denkprozesse zu strukturieren, Probleme zu analysieren und Strategien für ihre Lösung zu entwerfen“). Es mag Überschneidungen geben, aber wo liegen die genau ?

Wir könnten nun Philosophie-Lehrende befragen, doch wäre das eine Antwort der Lehrenden. Eine weiterführende Antwort können nur die Personen geben, die „Analytisches Denken“ und „Argumentieren/ Argumentation“ genannt haben, die sind aber anonym und deshalb nicht mehr zu befragen. Genau an dieser Stelle entfaltet sich, wofür diese Arbeit eine Vorbereitung sein kann – die Vorbereitung für ein Forschungsprojekt, welches Licht in die Meinungsverschiedenheit der Kompetenzforscher Klieme/ Hartig versus Erpenbeck/ Rosenstiel bringen kann.

Klieme/ Hartig kritisierten die Wissenschaftlichkeit der von Erpenbeck/ Rosenstiel herausgegebenen Kompetenzmessverfahren zunächst an drei Punkten : (I) Kompetenz wird als Teil von Performanz gesehen, (II) Selbstorganisation wird mit „schöpferisch Neuem“ assoziiert und (III) subjektive Fremd- und Selbsteinschätzungen gelten als Verfahren zur



Kompetenzbeobachtung oder sogar –messung.<sup>894</sup> Die Verfahren lassen „allenfalls kasuistische Verhaltensinterpretationen zu“.<sup>895</sup> Es reiche nicht, einzelne Beobachtungen anzustellen, sondern es seien stattdessen mehrere „Einzelbeobachtungen bei unterschiedlichen Aufgaben bzw. in variierenden Situationen“ zu tätigen.<sup>896</sup>

Erpenbeck/ Rosenstiel<sup>897</sup> kritisierten den Domänenbezug von Klieme/ Hartig als einengendes Kompetenzverständnis und verwiesen darauf, „dass sich Kompetenzen oft weiträumig von einem Handlungsgebiet auf ein anderes übertragen lassen.“<sup>898</sup> Zugleich sei das Kompetenzverständnis von Klieme/ Hartig aber auch ausweitend, weil Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ nicht mehr abzugrenzen sind von Wissen, Fertigkeiten, Qualifikationen und kreativen Selbstorganisationsfähigkeiten von Handwerkern oder den weltverändernden Ideen von Wissenschaftlern.<sup>899</sup>

2008 erhoben Heyse und Erpenbeck einen Alleinvertretungsanspruch in Sachen Kompetenzverständnis, wenn sie sagen „Kompetenzen lassen sich **nur** auf der Grundlage der Selbstorganisationstheorie erschließen und setzen eine dynamische Handlungsinterpretation voraus.“ (eigene Hervorhebung)<sup>900</sup> Diese Arbeit zeigte, dass die von Heyse/ Erpenbeck genannte Selbstorganisationstheorie aus dem Hut gezaubert und entwicklungsgeschichtlich unpassend ist, weil der für diesen Zusammenhang wichtige Selbstorganisationsgedanke vom Wirtschaftspädagogen Bunk stammt und bereits von Gehlen angedacht wurde. Heyse/ Erpenbeck stellen in einem Gutachten von 1996 sogar selbst den Bezug zu Bunk her.<sup>901</sup> Zudem lässt sich das mit der Kybernetik verbundene Selbstorganisationsverständnis über Roth und Gehlen bis Uexküll und Baldwin zurückverfolgen; sogar Maturana, der für Erpenbeck eine Referenzquelle darstellt, bezog sich auf Uexküll. Der Begriff „Selbstorganisation“ macht auf der Ebene der Hirnentwicklung Sinn. Sie ist es, die den kleinen Menschen in den ersten Lebensjahren biologisch-selbstorganisiert neugierig sein lässt – White nannte für diese frühkindliche Lebensphase 1959 die heute vergessenen Begriffe „effectance motivation“ und „competence motivation“ (ab S. 427).

Heyse/ Erpenbeck unterscheiden 2009 die aus 64 Teilkompetenzen bestehenden vier strategischen Kompetenzen (Personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Sozial-kommunikative Kompetenz, Fach- und Methodenkompetenz) von 16 operativen Kompetenzen.<sup>902</sup> Hier wird die Scheidelinie zwischen „zwei deutlich voneinander getrennte[n] Richtungen der Kompetenzforschung“<sup>903</sup> gesehen. Erpenbeck kritisiert dabei nicht nur das Einengende und zugleich

---

<sup>894</sup> Vgl. KLIEME/ HARTIG (2007: 23)

<sup>895</sup> Ebd., S. 24

<sup>896</sup> Ebd.

<sup>897</sup> Es sei angemerkt, dass unklar ist, inwiefern die Einleitung aus der Feder Rosenstiels kommt. Ein Vergleich mit anderen Texten legt die Vermutung nahe, dass Erpenbeck federführend für die hier dargelegten Inhalte ist.

<sup>898</sup> ERPENBECK/ ROSENSTIEL (2007: XIII)

<sup>899</sup> Vgl. ebd.

<sup>900</sup> HEYSE/ ERPENBECK (2008: XIV)

<sup>901</sup> ERPENBECK/ HEYSE (1996: 38)

<sup>902</sup> HEYSE/ ERPENBECK (2008: XVI)

<sup>903</sup> ERPENBECK/ HEYSE (1996: 38)

Ausweitende des Kompetenzverständnisses von Klieme/ Hartig, sondern auch die Ausklammerung von motivationalen und affektiven Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln.<sup>904</sup>

Für diese Arbeit ist nicht bedeutend, ob die beiden Positionen so deutlich voneinander trennbar sind, wie es zunächst den Anschein hat.<sup>905</sup> Entscheidend ist, dass sich so geäußert wird als gäbe es eine Kluft zwischen den Kompetenzforschern im Bereich Schule und denen im Arbeitsbereich Erwerbsleben.<sup>906</sup> Die Meinungsverschiedenheit wird zudem unterstützt, wenn die Erkenntnisse der Expertiseforschung und der Neurowissenschaft hinzugezogen werden. Die Expertiseforschung hat von Beginn an mit Groot festgestellt, dass selbst Großmeister-Schachspieler schwächeln, wenn ihnen unbekannte Stellungen präsentiert werden, auf die sie reagieren sollen; d. h. die Merk-/Kombinations- und Schlussfolgerungsfähigkeit eines Schachexperten hat sich nicht nur als formale Kompetenz entwickelt, sondern ist material gebunden an die Stellungen, die er in seinem bisherigen Schachleben kennengelernt hat. Dem steht die Äußerung des Neurowissenschaftlers Spitzer gegenüber, dass unser Gehirn darauf ausgelegt ist, Regeln zu lernen und nicht Einzelinformationen zu behalten.<sup>907</sup>

Die Weiterbildungspraxis im Erwerbsleben zeigt seit mehr als 50 Jahren<sup>908</sup>, dass es anscheinend unüberwindbare Hindernisse zu einem nachhaltigen Lernen gibt, denn im Jahr 2008 klärte uns ein Weiterbildner darüber auf, dass alles nur eine Lüge sei.<sup>909</sup> Die Expertiseforscher/innen und die Neurowissenschaftler/innen betrachten eher die Vorgänge im einzelnen Menschen, während die Weiterbildungspsycholog(inn)en eher auf das Umfeld des Lernenden schauen. Beide Sichtweisen sind wichtig.

Überlegen wir nun, wie „Analytisches Denken“ und „Argumentieren/Argumentation“ als eine fachspezifische Philosophie-Kompetenz bewiesen werden kann, ohne dass sie fachterminologisch beschrieben und definiert werden. Wenn wir davon ausgehen, dass der gesunde Menschenverstand „die bestverteilte Sache der Welt“ ist<sup>910</sup>, dann muss das philosophisch-analytische Denken und das philosophische Argumentieren sich davon unterscheiden. Und wenn der Unterschied in der richtigen Anwendung unseres gesunden Menschenverstandes liegt,

---

<sup>904</sup> Vgl. HEYSE/ ERPENBECK (<sup>2</sup>2008: XVII) mit Bezug auf KLIEME et al. (2007: 7)

<sup>905</sup> Die Tatsache, dass für Deutschland bei PISA 2000 versucht wurde, in Dreiergruppen eine Schulgartenaufgabe zu lösen, zeigt, dass den Testern die Bedeutung der Sozialkompetenz bewusst war, doch war die Umsetzung dieser Methode zu zeit- und kostenintensiv. Vgl. KUNTER et al. (2005: 105f)

<sup>906</sup> „Die beiden Richtungen nehmen einander kaum wahr.“ HEYSE/ ERPENBECK (<sup>2</sup>2008: XIX)

<sup>907</sup> „Unsere Fähigkeit, die Welt zu meistern, steckt in den synaptischen Verbindungen zwischen den Nervenzellen in unserem Gehirn. Da die Welt regelhaft ist, brauchen und müssen wir uns nicht jede Einzelheit merken.“ SPITZER ([2002]/ <sup>2</sup>2003: 77)

<sup>908</sup> Den Beginn setze ich hier willkürlich beim Psychologen James N. Mosel und seinem Artikel *Why Training Programs Fail to Carry Over* vom Dezember 1957 (Grundlage war ein Vortrag am 14.2.1956). Mosel nannte drei Voraussetzungen für gelingende Weiterbildung: 1. Das Training muss im Job anwendbar sein. 2. Damit der Lernende lernt, sollten Anreize/Belohnungen gesetzt werden. Und der für ihn wesentliche Punkt 3. „the trainee must be motivated to *change* his job behavior to reflect what he has been taught in training.“ MOSEL (1957: 57)

<sup>909</sup> Vgl. GRIS (2008). Fünf Jahre zuvor wies Köster auf die Notwendigkeit einer soziologischen Perspektive in der Weiterbildung hin. Vgl. KÖSTER (2003)

<sup>910</sup> DESCARTES ([1637]/ <sup>2</sup>1998: 3)

so müssen wir davon ausgehen, dass die „richtige Anwendung“<sup>911</sup> zumindest an den Universitäten inzwischen zu einer fächerübergreifenden Methode geworden ist. Wie soll sich das philosophisch-analytische Denken und das philosophische Argumentieren zusätzlich noch von dem in den Fachwissenschaften ebenfalls zu erwartenden analytischen Denken und Argumentieren unterscheiden? Macht es Sinn, das ermitteln zu wollen?

Die Fragen werden noch schwieriger, wenn wir eine Aussage des Wissenschaftsphilosophen Matthias Kaiser berücksichtigen (er ist zugleich Sekretariatsleiter des norwegischen Ethikrates<sup>912</sup>), die er 2001 auf der Hamburger Tagung *Forschungsfreiheit und ihre ethischen Grenzen* tätigte:

In Norwegen fragt man Laien. »Ihre Aussage ist glaubwürdiger«, sagt Matthias Kaiser, Vorsitzender des Nationalen Ethikrates Norwegens. Der Ethikrat setzt eine Anzeige in die Zeitung und wählt unter den Zuschriften 18 Personen aus, die das Gremium stellen. Wie sie das Thema bearbeiten, ist ihnen überlassen. »Man braucht kein Fachwissen, um ethische Fragen zu beantworten - der Mensch ist gefordert«, sagt der Professor für Wissenschaftsphilosophie.<sup>913</sup>

Deutlicher kann eine mögliche philosophische Kernkompetenz (moralische Urteilskraft) wohl kaum untergraben werden. Andererseits wäre es ja seltsam, wenn ein Mensch erst Philosophie studieren müsste, um nach richtiger Analyse und Argumentation moralische Urteile fällen zu können.

An dieser Zuspitzung wird deutlich, auf welchem schmalen Grad zwischen Hochmut und Bedeutungslosigkeit sich die Philosophie bewegt. Es war vermutlich dieser schmale Grad, der Sokrates sagen ließ, er wisse, dass er nichts weiß. Darin spiegelt sich einerseits Bescheidenheit, zugleich aber vielleicht etwas, was vermutlich vielen Menschen fehlt: ein Wissen um das, was sie wissen und um das, was sie nur vermuten (können).

Bei der Suche nach dem Kern von philosophisch-analytischem Denken und philosophischem Argumentieren würde immer die Suche danach mitschwingen, was Philosophie-Absolvent(inn)en besser können als andere Absolvent(inn)en. Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit, die anzeigt, dass Kompetenzaussagen für Studienfachgruppen unhaltbar und irreführend sind, wird ein solches Forschungsprojekt für sinnlos erachtet.

Darüber hinaus zeigt die Arbeit von Rösch, was für die schulische Philosophie als philosophische Kompetenzen betrachtet wird. Es ist sicher sinnvoll, wenn die universitäre Philosophie daran anknüpft.

In Anknüpfung an die von White betonte Entdeckungsfreude in der frühkindlichen Phase, sei daran erinnert, dass dies auf der

---

<sup>911</sup> „Denn es ist nicht genug, einen guten Kopf zu haben; die Hauptsache ist, ihn richtig anzuwenden.“ Ebd.

<sup>912</sup> (2009-09-03): <http://www.etikkom.no/Personer/Kaiser-Matthias/>

<sup>913</sup> DUFNER (2001: 2)

Erwachsenenebene dem Aufgehen im Tun bzw. in der Arbeit entspricht. Der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi hat das als Flow-Erlebnis bezeichnet. Arbeitswissenschaftler würden hier von einer starken intrinsischen Motivation sprechen. Die intrinsische Motivation ist eine Qualität, die möglicherweise bei Philosophie-Absolvent(inn)en besonders ausgeprägt ist. Das heißt, Philosophie-Absolvent(inn)en sind vermutlich hervorragend motivierte Kopfarbeiter – allerdings ist auch zu vermuten, dass diese Motivation sich nur einstellt, wenn der Inhalt der Arbeit stimmt. Es sind also die Stellen am Arbeitsmarkt zu suchen, die inhaltlich eine solche Resonanz bei den Philosophie-Absolvent(inn)en erzeugen, dass die intrinsische Motivation des Studiums erhalten bleibt. Dabei kann die Hochschule Hilfestellung geben – auch wenn die Verantwortung dafür letztlich bei den Studierenden liegt.

Ich hatte nicht den Mut, mich von dem Einkommen als angeblich „objektiven“ Maßstab für beruflichen Erfolg zu lösen. Die Absolvent(inn)enforschung orientiert sich damit an einem sehr fragwürdigen Maßstab. Eine Diskussion darüber ist dringend notwendig. Diese Arbeit hat in der Befangenheit dieses Denkstiles dargelegt, dass eine Betrachtung nach Einkommenshöhe differenzierter erfolgen muss. Durchschnittliche Einkommen der gesamten Absolvent(inn)engruppe sind sinnlos und irreführend, wenn es eine Gruppe betrifft, die eine hohe Promotionsneigung hat, oder/und diese Gruppe im Vergleich zu anderen Absolvent(inn)engruppen deutlich mehr Absolvent(inn)en enthält, die das Studium ohnehin nicht mit einer daran anschließenden Berufsperspektive starteten.

## **Teil 5**

## **Handlungsorientierte Empfehlungen**

Ich war geneigt, diesen Teil „Handlungsorientierte Schlussfolgerungen“ zu nennen. Da es fraglich ist, ob aus wissenschaftlichen Studien „geschlossen“ werden darf, was zu tun ist, entschied ich mich für eine unverfänglichere Formulierung. Trotzdem sind es meine persönlichen Schlussfolgerungen, die sich mir aufgrund dieser Arbeit aufdrängen. Sie sind keine Ableitungen im wissenschaftlichen Sinne, sondern eher Appelle an den gesunden Menschenverstand. Darunter ist ein Rat (der Briefumschlag), der wie aus dem Hut gezaubert erscheint und für die Entwicklung einer zielorientierten gedanklichen Kraft als gewinnbringend erachtet wird.

Die Empfehlungen sind das handlungsorientierte Kernergebnis der Beschäftigung mit den Ausgangsfragen. Die Empfehlungen werden nicht näher begründet und sind so formuliert, dass sie auch ohne Kenntnis dieser Arbeit verstanden werden können.

Bei den Empfehlungen für zukünftige Studierende und die Hochschullehrer/innen erlaube ich mir eine direkte Anrede.

### **Handlungsorientierte Empfehlungen für zukünftige Studierende**

Prüfen Sie, ob die Fragen, die Sie haben, wirklich ein Philosophie-Studium erfordern. Für die Klärung kann eine Studienfachberatung vor der Anmeldung zum Studium eine wichtige Hilfe bieten.

Wenn Sie sich für ein Philosophie-Studium entschlossen haben, notieren Sie sich drei Fragen, die Sie gerne im Studium verfolgen möchten und stecken Sie den Zettel in einen Briefumschlag. Öffnen Sie den Umschlag nach einem Jahr und entscheiden Sie sich für eine Frage, die Sie bis zum Ende des Studiums verfolgen wollen. Besprechen Sie mit einem/einer Hochschullehrer/in Ihres Vertrauens, wie die verbleibenden Semester am besten zur Beantwortung Ihrer Frage zu gestalten sind.

Suchen Sie sich ein philosophisches Institut, das eine Studienfachberatung hat, die in den Themen Praktikum, Auslandspraktikum, Auslandsstudium und praktikumsorientierte ABK-/BOK-Seminargestaltung bewandert ist. Niemand auf dem Arbeitsmarkt wartet auf Sie. Sie müssen am Ende Ihres Studiums in einer Bewerbung deutlich machen können, worin Ihr Mehrwert für jemanden liegt, der/die Ihnen für Ihre Arbeit Geld bezahlen soll. Wollen Sie sich selbständig machen, müssen Sie dies Ihren zukünftigen Kund(inn)en deutlich machen können.

Wenn Sie bereits mit dem Gedanken spielen, dem Studium eine Dissertation folgen zu lassen, suchen Sie sich ein philosophisches Institut, welches die eben genannten Qualitäten der Studienfachberatung hat und zusätzlich einen „Fast Track PhD“ anbietet. Das heißt, sie beenden nach drei oder vier Jahren Ihr Bachelor-Studium und beginnen danach direkt die Promotion. In die Promotionsphase ist das dafür notwendige Master-Studium integriert. Die Promotionsphase dauert nach dem Master-Abschluss zwei bis drei Jahre.<sup>914</sup>

Wenn Sie Ihr Bachelor-Studium so anlegen, dass Sie spätestens ab dem dritten Semester nur eine Frage verfolgen, haben Sie am Studienende nicht nur Durchhaltefähigkeit bewiesen und eine persönliche Frage philosophisch beantwortet, sondern Sie sind auch bestens auf die Arbeitsweise eines Promotionsstudiums vorbereitet.

Achten Sie darauf, dass bei Punkt 6.1 „Additional Information“ bzw. „Weitere Angaben“ des *Diploma supplement* etwas Sinnvolles eingetragen wird.

---

<sup>914</sup> Ergänzend sei Bezug genommen auf Enders, J./ Bornmann, L. (2001): *Karriere mit Dokortitel ? - Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*, Campus; Grundlage ist eine schriftliche Befragung von 2.200 Promovierten der Absolventenjahrgänge 1979/80, 1984/85 sowie 1989/90 in den Fächern Biologie, Elektrotechnik, Germanistik, Mathematik, Sozialwissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften. Damals betrug die durchschnittliche Promotionszeit bei Sozialwissenschaftlern 7,3 Jahre und bei Germanisten 6 Jahre. Eine DFG-Erhebung von Promovierten aus Graduiertenkollegs (GRK) zwischen April 2003 und März 2004 zeigte für Geistes- und Sozialwissenschaftler durchschnittliche Promotionszeiten von 4,6 (GRK-Stipendiaten) und 5,3 Jahren (anderweitig finanzierte Promovierte). (DFG 2004: 25; als Promotionszeit gilt die Zeit zwischen dem Datum des Diploms/Magisters und dem Datum der Abgabe der Dissertation [also nicht das Datum der Disputation/des Rigorosums !]; vgl. ebd.: 24f). Unabhängig vom Stipendium ist hochschulpolitisch eine Bearbeitungsdauer von 3 Jahren angestrebt. (Vgl. MAY 2006: 9)

## **Handlungsorientierte Empfehlungen für Hochschullehrer/innen**

Das kostbarste Gut der Studierenden ist ihre Motivation. Sie müssen also alles daran setzen, die Motivation der Studierenden zu erhalten.

Stellen Sie einen persönlichen Kontakt mit den Erstsemestlern her und bitten Sie die Erstsemestler darum, dass sie dem/der Studienfachberater/in einen verschlossenen Brief überreichen, der auf dem Umschlag die Matrikelnummer trägt und im Inneren ein Papier mit drei Fragen beherbergt. Nach zwei Semestern mögen die Studierenden bitte wieder zu dem/der Studienfachberater/in gehen, den Brief öffnen und sich für eine Frage entscheiden (oder für eine andere Frage, die sich im Verlauf der zwei Semester in den Vordergrund geschoben hat). Anschließend geht der/die Studierende zu dem/der Studienfachberater/in oder einem/einer Hochschullehrer/in seines/ihrer Vertrauens um zu besprechen, wie die kommenden vier bis sechs Semester zur Beantwortung der Frage am sinnvollsten zu gestalten sind.

Seit Jahrzehnten gilt das Mantra des nützlichen Praktikums für die berufliche Einmündung nach dem Studium. Bauen Sie ein Alumni-Netzwerk am Fachbereich auf. Dies könnte zukünftigen Studierenden bei der Suche nach Praktikumsstellen hilfreich sein. Ein Auslandspraktikum bei einer Firma oder Organisation ist wichtiger als ein Auslandsstudium. Ein Auslandsstudium nützt nur für eine universitäre Laufbahn; dies ist aber nicht der typische Weg Ihrer Studierenden. Mindestens 90% der Absolvent(inn)en werden nach dem Studium außer(hoch)schulisch arbeiten müssen. Sondieren Sie bzw. der/die Studienfachberater/in in Zusammenarbeit mit dem örtlichen Arbeitsamt mögliche Praktikumsgelegenheiten für Ihre Studierenden und beobachten Sie die sogenannte „Social Entrepreneur“-Szene<sup>915</sup> und Service-Learning-Projekte<sup>916</sup> im Internet und an Ihrer Universität, um selber Ideen für die Studienfachberatung zu entwickeln.

Wir wissen bereits seit Jahrzehnten, dass der Lernerfolg am größten ist, wenn Menschen genau dann etwas lernen, wenn sie es brauchen, weil die Neugierde, Motivation und Aufnahmebereitschaft dann am größten ist. ABK-/BOK-Seminare machen deshalb am meisten Sinn, wenn sie mit den Erfordernissen in einem Praktikum kombiniert werden. Was soll ein Seminar in Projektmanagement, wenn Mann/Frau kein Projekt leitet, oder Projekt-Teilnehmer/in ist? Diese Logik muss Bestandteil der Studienfachberatung und der Einbindung der ABK-/BOK-Seminare in das Curriculum sein. Vorbild ist z. B. das Projekt PREPARE an der TU Berlin.<sup>917</sup>

Bieten Sie einen Bachelor-Studiengang an, der Studieninhalte, Praktikumsphase, Auslandsaufenthalt und ABK-/BOK-Seminare didaktisch sinnvoll miteinander verknüpft. Das wird vermutlich nur über eine Dauer von acht Semestern möglich sein.

---

<sup>915</sup> (2009-09-17): [http://de.wikipedia.org/wiki/Social\\_Entrepreneurship](http://de.wikipedia.org/wiki/Social_Entrepreneurship) und [http://germany.ashoka.org/social\\_entrepreneur](http://germany.ashoka.org/social_entrepreneur)

<sup>916</sup> Interessant ist z. B. auch das Projekt UNIAKTIV in Essen. Vgl. JAEGER et al. (2009)

<sup>917</sup> (2009-09-17): [http://www.career.tu-berlin.de/menue/fuer\\_studierende/prepare/](http://www.career.tu-berlin.de/menue/fuer_studierende/prepare/)



### **Handlungsorientierte Empfehlungen für Absolvent(inn)enforscher/innen**

Bei Kompetenzabfragen geht es im Kern darum, den Fachbereichen an den einzelnen Hochschulen Hinweise zu geben, was sie besser machen können. Es ist auf direktem Wege genau danach zu fragen – am Studienende und in einer Folgebefragung nach 3-5 Jahren.

Wie die Fachbereiche der jeweiligen Hochschulen dies am Ende des Studiums abfragen wollen, können sie intern mit ihren Evaluationsabteilungen abklären.

Für die Befragung nach 3-5 Jahren schlage ich folgende Fragen vor :

#### **1. Wie fühlen Sie sich durch Ihr Fachstudium und/oder durch die Seminare für allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK)<sup>918</sup> auf das Erwerbsleben vorbereitet ?**

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Fachstudium (1. Studienfach)	----		jeweils Radio-Button		----
Fachstudium (2. Studienfach)	----		jeweils Radio-Button		----
ABK-Seminar	----		jeweils Radio-Button		----

#### **2. Nennen Sie bitte jeweils maximal drei Fähigkeiten oder Kenntnisse, die Sie durch das Fachstudium und/oder die Seminare für allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK) nicht erworben haben, die jetzt aber dringend erwünscht wären.**

Fachstudium (1. Studienfach)	Textfeld Textfeld Textfeld	Fachstudium (2. Studienfach)	Textfeld Textfeld Textfeld
ABK-Seminar	Textfeld Textfeld Textfeld		

Die Daten werden an die Evaluationsabteilung der jeweiligen Hochschule gesendet. Dort werden die Ergebnisse für die jeweiligen Fachbereiche ausgewertet und an die Fachbereiche weitergeleitet.

---

<sup>918</sup> Je nach Hochschule kann die Redewendung auch anders lauten, z. B. „Seminare für berufsfeldorientierte Kompetenzen (BOK)“ oder ähnlich. Ein entsprechendes Kürzel ist dann bei den Antwortfeldern einzusetzen.

Für Ergebnisse von Kompetenzfragen sind grundsätzlich die Fachbereiche als Zielgruppe zu betrachten. Aussagen, die über ganze Studienfachgruppen getätigt werden, setzen nur Gerüchte in die Welt.

Anzustreben ist ein deutschlandweiter Kernfragebogen, der von allen durchführenden Absolventenforschungsinstituten benutzt wird. Da Absolvent(inn)en sich nach dem Studium in der Regel erstmal in einer Suchphase befinden, macht eine Kompetenzbefragung Sinn, wenn diese beendet ist. Absolvent(inn)en, die nach fünf Jahren befragt werden, können mit Abstand und vergleichenden Erfahrungen angeben, welche durch das Studium vermittelten Kompetenzen nützlich waren/ sind und welche Kompetenzen ihrer Meinung nach zu wenig oder gar nicht vermittelt wurden. Aufgrund der in Zukunft sich weiter verändernden Arbeitswelt (mehr Niedriglohn-Tätigkeiten !, mehr (Halb-)Selbständige ?, mehr Teilzeit-Tätigkeit ?), wäre für die Erstwellen-Befragung eine genaue Erfassung der Arbeitswelt wichtig. Hier könnten in Abstimmung mit dem IAB und den arbeitsweltorientierten Kompetenzforschern und Psycholog(inn)en Fragebogenteile weiter entwickelt werden. Dabei können Items eine wichtige Indikatorfunktion haben.

Die Frage nach der erfolgreichen Vermittlung von Schlüsselkompetenzen kann durch die inzwischen hohen Beteiligungszahlen bei Absolvent(inn)enstudien anhand einzelner Berufe geprüft werden. Das heißt, es kann studienfachbezogen geprüft werden, inwiefern Absolvent(innen)en, die die selben Berufe ausüben, studienfach-bezogene Übereinstimmungen hinsichtlich der gut vermittelten bzw. nützlichen Kompetenzen sowie der vermissten Kompetenzen aufweisen.

Bei dieser Art des Vergleichs nach den selben Berufen kann nach 10 Jahren geprüft werden, welche Geisteswissenschaftler aufgrund welcher Tatsachen sich ähnlich gut oder sogar besser entwickelt haben als z. B. BWL-Absolvent(inn)en.

Grundsätzlich ist zu überdenken, wo endpunktbeschriftete Skalenabfragen in punktbeschriftete Skalenabfragen überführt werden können und wo punktbeschriftete 7er-Skalen sinnvoller sind als 5er-Skalen.

Es ist zu diskutieren, wie das analytische und dynamische Problemlösen wissenschaftlich haltbar und sinnvoll in Schule, Hochschule und Arbeitswelt erfasst werden kann und welche Rolle dabei die Absolvent(inn)enforschung ausüben kann. Ziel ist, einen roten Faden der Kompetenzforschung von der Schule bis zur Arbeitswelt für Einzelpersonen und Gruppen/ Teams zu entwickeln, bei dem trennscharf zwischen Problemanalyse- und Problemlösefähigkeit unterschieden wird.

## **Teil 6**

## Brauchen wir einen nicht-pädagogischen Studiengang Philosophie ?

Der Philosoph Karl Löwith sagte 1969 in einem Spiegel-Gespräch *Wozu heute noch Philosophie ?*<sup>919</sup> :

LÖWITH: Ich kann mir überhaupt keine Philosophie im eigentlichen Sinn vorstellen, die die Tendenz oder auch die faktische Möglichkeit haben könnte, in der heutigen Gesellschaft oder in irgendeiner Gesellschaft – sonst unmittelbar effektiv zu sein. Nach meiner altmodischen Auffassung ist sie eine Angelegenheit für wenige, einzelne. Wenn sie ernst betrieben wird, verlangt sie eine Konzentration auf das Wesentliche, die den Seitenblick auf unmittelbare zeitgenössische Wirksamkeit ausschließt. Mittelbar kann sie sehr wohl wirken.

SPIEGEL: Dann wäre es doch nur konsequent, die Philosophie von der Universität verschwinden zu lassen, so wie jetzt auch das Philosophikum verschwindet.

LÖWITH: Das habe ich begrüßt – alle vernünftigen Leute haben das begrüßt. Denn warum soll man, um einen vollen Hörsaal zu haben, mit Leuten rechnen, die wegen eines Examens kommen? Auch gegen die Ausklammerung der Philosophie aus der sogenannten Philosophischen Fakultät, in der sie ohnedies eine dubiose Rolle spielt, hätte ich nichts. Die ganze Fakultät nennt sich zwar philosophisch, aber die Philosophie gibt es eigentlich nicht mehr. Ich sage das nicht, weil ich heute emeritiert und nicht mehr unmittelbar beteiligt bin, sondern weil das Faktum, wie wir es in Deutschland um 1800 herum gehabt haben, daß nämlich sehr bedeutende Philosophen europäischen Rangs wie Kant, Fichte, Schelling und Hegel zugleich Universitätslehrer und Universitätsbeamte waren, nur eine unwahrscheinliche Ausnahme gewesen ist. Fast alle anderen bedeutenden Philosophen, die man aus der Geschichte der Philosophie kennt – F. Bacon, Descartes, Hobbes, Spinoza, Leibniz, Locke, Hume – waren keine Universitätslehrer.<sup>920</sup>

Im Folgenden verwies Löwith auf die sprachkritische Funktion der Philosophie, die eine „außerordentlich fruchtbare und sinnvolle Funktion haben“ könne, „wenn sie philologisch und semantisch kritisch arbeitet“.<sup>921</sup>

Für moralische Urteile brauchen wir die Philosoph(inn)en nicht, wie der Wissenschaftsphilosoph und Sekretariatsleiter des norwegischen Ethikrates, Matthias Kaiser<sup>922</sup>, deutlich machte (S. 238).

Wozu also einen Studiengang Philosophie ?

Die Frage ist nur scheinbar durch die Tatsache, dass es Philosophie und Ethik als Unterrichtsfächer an deutschen Schulen gibt, positiv beantwortet. Die Ausbildung von Lehrer/innen ließe sich auch mit Philosophie-Lehrenden, die den Bereichen Geistesgeschichte und Erziehungswissenschaft zugeordnet werden, abdecken. Eine Begründung für den Erhalt des Bachelor-Studienfaches, welches nicht das Lehramt zum Ziel hat, gestaltet sich damit schwierig.

---

<sup>919</sup> DER SPIEGEL 43/1969 vom 20.10.1969, Seite 204-211

<sup>920</sup> Ebd., S. 209

<sup>921</sup> Ebd., S. 211

<sup>922</sup> (2009-09-03): <http://www.etikkom.no/Personer/Kaiser-Matthias/>

Neben den inhaltlichen Schwierigkeiten, die eine Begründung für einen außerschulischen Bachelor-Studiengang mit sich bringt, sind alle Begründungsversuche von Philosoph(inn)en, einen solchen Bachelor-Studiengang erhalten zu wollen, erstmal kritisch als Bestandwahrungsreaktionsmuster zu betrachten. Für die Philosophie braucht es keine Universität – folgen wir Sokrates, so reicht der Marktplatz, also das Philosophieren als Bestandteil des eigenen öffentlichen Lebens. Die einzigen Begründungen, die für den Erhalt eines nicht-pädagogischen Bachelor-Studienganges aner kennenswert sind, sind also Begründungen, die nicht von 'Profi'-Philosoph(inn)en<sup>923</sup> als Selbsterhalt vorgebracht werden.

Eine erste Begründung dieser Art ist die Nachfrage. Eine zweite ergibt sich aus den Aussagen von Absolvent(inn)en. Eine dritte Begründung kommt im besten Falle von offizieller politischer Stelle.

Die Statistiken zeigen von 2002 bis 2007 zwar einen Einbruch der Studierendenzahlen und der Studienanfänger im 1. Fachsemester um rund ein Drittel, doch sind die Zahlen bei den Studienbeginnern im 1. Hochschulsemester im selben Zeitraum nur um rund 14% zurückgegangen und scheinen sich bei rund 2.100 Erstsemestlern zu stabilisieren.<sup>924</sup> Betrachten wir die Zahlen ab 1982, als die Erstsemestler/innen erstmals über die 2.000er-Marke sprangen, so haben wir von 1982 bis 2008 einen Durchschnittswert von 2.040 Studienbeginnern des 1. Hochschulsemesters.<sup>925</sup> Auf der Hochschulselesterebene können wir also eine relativ stabile Nachfrage feststellen.

Ungeklärt bleibt die Nachfragehöhe durch Studierende anderer Fächer. Ebenso unklar ist die Zahl der von Nebenfach-Philosoph(inn)en abgelegten Prüfungen. Sollte sich zeigen, dass das Fach Philosophie zu der Gruppe von Studienfächern gehört, in der das Verhältnis (a) von Nebenfachnachfrage plus Fremdnachfrage zu Nachfrage der Hauptfach-Studierenden und (b) von Nebenfachprüfungen zu Hauptfachprüfungen über den durchschnittlichen Verhältnissen der übrigen Studienfächer liegt, so würde sich das Studienfach Philosophie aus dieser Sicht einer überdurchschnittlichen Nachfrage erfreuen. Nach meiner Kenntnis gibt es diese Zahlen nicht als öffentliche Zahlen, sondern – wenn überhaupt – als universitätsinterne Haushaltszahlen.

Haushaltspolitisch bedeutsam – auf der Ebene des Bundes und für die einzelnen Hochschulen – ist vorrangig das Verhältnis von Hauptfach-Studierenden zu Professor(inn)en. Der Wissenschaftsrat (WR) ermittelte die Betreuungsrelationen für das WS 2005/6<sup>926</sup>: dabei unterscheidet er das Verhältnis „Studierende innerhalb der RSZ je hauptberufl. Professor“ (RSZ

---

<sup>923</sup> Interessenten an einer Begründung dieser Gruppe seien auf den Arbeitskreis Philosophie verwiesen, der zwischen 1974 und 1977 mit Förderung der Thyssen Stiftung sechsmal tagte. Es kamen auch Gäste aus Frankreich, Großbritannien und den USA – dort hatten sich parallel arbeitende Gruppen gebildet. Siehe: Lübke, H. (1978): *Wozu Philosophie ? Stellungnahmen eines Arbeitskreises*, Berlin/ New York: Walter de Gruyter

<sup>924</sup> 2.524 (2002), 2.658 (2003), 2.394 (2004), 2.327 (2005), 2.288 (2006), 2.171 (2007), 2.113 (2008).  
Quelle: Statistisches Bundesamt, VI B / 32131000

<sup>925</sup> Eigene Berechnung auf der Grundlage der eben genannten Quelle.

<sup>926</sup> Vgl. WR (2008)

= Regelstudienzeit) von dem Verhältnis „Studierende insgesamt je hauptberufl. Professor“<sup>927</sup>; der Studienbereich Philosophie<sup>928</sup> lag im WS 2005/6 bei Betreuungsverhältnissen von 35,2 (innerhalb RSZ) und 45,7. Für die gesamte Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften ergaben sich die Betreuungsverhältnisse 60,8 (innerhalb RSZ) und 76,3.<sup>929</sup> Für alle universitären Fächergruppen ergaben sich die Betreuungsverhältnisse 46,1 (innerhalb RSZ) und 57,7 (im Vergleich dazu Fachhochschulen: 30,4 (innerhalb RSZ) und 39,0). Vom WS 2005/6 bis WS 2008/9 sind die Studierenden- und Erstsemestlerzahlen erneut gesunken – wenn auch nur gering um rund 6% und 9% –, während die Zahl der hauptberufl. Professor(inn)en um 7% gestiegen ist. Damit ergibt sich ein deutlich verbessertes Betreuungsverhältnis von 30,4 (innerhalb RSZ) und 39,4.<sup>930</sup> Der Wissenschaftsrat hat 2008 einen „angestrebten Richtwert von 45,7 zu 1“ für die Betreuungsrelation Studierende/Professor(inn)en der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften genannt.<sup>931</sup> Im Studienbereich Philosophie ist das Ziel also übererfüllt<sup>932</sup> und erreicht sogar den in der Schweiz angesetzten Richtwert 40 zu 1 für der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften<sup>933</sup>.

Berücksichtigen wir zusätzlich einen Abgleich mit der Betreuungsrelation (innerhalb RSZ) im Studienbereich Philosophie mit den vom WR errechneten Betreuungsrelationen (innerhalb RSZ) der übrigen 53 Studienbereiche, so befand sich der Studienbereich Philosophie im WS 2005/6 mit ihrem Wert von rund 35 an 21. Stelle (der Median lag für die

---

<sup>927</sup> Es gibt keine zentral erhobenen Zahlen nach RSZ. Der WR berechnete sie selbst, wobei für universitäre Diplom-Studiengänge eine RSZ von 9 Semestern (entsprechend vermutlich für Magisterstudiengänge) und für BA-Studiengänge eine RSZ von 6 Semestern zu Grunde gelegt wurde. Vgl. WR (2008: 105)

<sup>928</sup> Zum Unterschied Studienbereich und Studienfach Philosophie siehe S. 31f.

<sup>929</sup> Im Vergleich dazu die Zahlen der anderen Fächergruppen, gerundet: Sport (107/ 136), Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwiss. (83/ 104), Mathematik, Naturwiss. (36/ 45), Humanmedizin (26/ 31), Veterinärmedizin (28/ 34), Agrar-, Forst- und Ernährungswiss. (35/ 43), Ingenieurwiss. (42/ 54), Kunst, Kunstwiss. (19/ 24).

Vgl. WR (2008: 108)

<sup>930</sup> Eigene Berechnung mit den Zahlen 12.720 Studierende und 323 Professor(inn)en. Das heißt, die Zahl „39,4“ ist eine harte Zahl während die Zahl „30,4“ in einem Analogieschluss ermittelt wurde. Hierfür wurde das Verhältnis der Zahlen vom WS 2005/6 berechnet ( $45,7:35,2 = 1,298$ ). In der Annahme, dass sich in den drei Jahren das Verhältnis der „Studierendenzahl nach RSZ“ zur „Studierendenzahl insgesamt“ allenfalls unbedeutend verändert hat, wurde 39,4 durch den Faktor 1,298 geteilt.

Quellen: Statistisches Bundesamt, VI B / 32131000 und Fachserie 11, Reihe 4.4.

<sup>931</sup> WR (2008: 96ff, speziell 97 Anm. 160)

<sup>932</sup> Da der Anteil der Studierenden im Studienfach Philosophie rund 90% der Studierendenzahl des Studienbereiches Philosophie beträgt, wird die Aussage vermutlich auch für das Studienfach Philosophie gelten.

<sup>933</sup> Der WR vergleicht die deutschen Richtwerte mit denen in der Schweiz. In der Schweiz liegt der Richtwert (Soll-Wert) in der Planungsperiode 2008-2011 für die genannte Fächergruppe bei 40 zu 1. Der Ist-Wert lag in der Schweiz im Jahr 2003 bei 62. Die Schweiz wurde vom WR als Vergleichsland herangezogen, weil deren „Universitätsystem dem deutschen strukturell sehr ähnlich ist (professuren- und forschungsorientiert) ... und es sich bei der Schweiz um einen sehr anerkannten wissenschaftlichen Konkurrenten im globalen Wettbewerb handelt. Der Wissenschaftsrat orientiert sich daher im Weiteren an einem von der Kommission für Planung und Koordination der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CPC-CRUS) als normativ wünschenswert angesehenem Betreuungsverhältnis von Professoren zu Studierenden, das je nach Fächergruppe zwischen 1 zu 40 und 1 zu 20 liegt.<sup>153</sup>

<sup>153</sup> Strategische Planungen 2008-2011 der Schweizerischen Universitäten, Bericht der CPC-CRUS vom 10. März 2006. Finanziell kalkuliert man mit 603 Mio. CHF an zusätzlichen Mitteln p. a.“

Vgl. WR (2008: 94ff)

Betreuungsrelation (innerhalb RSZ) bei 44<sup>934</sup>).

Auf Bundesebene ist der Studienbereich Philosophie also beim haushaltspolitisch bedeutsamen Maßstab<sup>935</sup> „Studierende innerhalb RSZ je hauptberufl. Professor“ ausreichend versorgt, um die aktuelle Nachfrage zu befriedigen. Engpässe kann es höchstens an einzelnen Hochschulen geben, deren Studienangebot besonders nachgefragt wird. Der einzige Hebel, um zusätzliche Mittel 'locker machen' zu können, liegt in dem oben genannten Nachweis hinsichtlich der abgenommenen Nebenfach-Prüfungen. Darüber hinaus gibt es noch einen Hinweis für die Beantragung von Planstellen für „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“ :

Die Länder könnten ... auch erwägen, der Professur mit Tätigkeitsschwerpunkt Lehre unabhängig von der sonstigen Personalausstattung der Professur zusätzliche Mittel zuzuordnen, um Mitarbeiter einzustellen, die unter anderem die Betreuung und Anleitung von Tutoren und Hilfskräften mit Aufgaben in der Studienberatung übernehmen.<sup>936</sup>

Unter den Aussagen der Absolvent(inn)en ist die Antwort auf die Frage B21<sup>937</sup> die entscheidende Antwort für den Nachfragegesichtspunkt. Trotz schwankender Antwortraten bei den acht Antwortitems zeigten sich bei drei Items Antwortraten von 97%, 95% und 95% (B21\_1/4/6).<sup>938</sup> Dabei zeigte sich, dass 89% auf jeden Fall wieder die Hochschulreife erwerben würden, 81% auf jeden Fall wieder studieren würden (10% markierten den Wert „2“), aber nur 38% auf jeden Fall wieder die gleichen Fächer studieren würden (26% markierten den Wert „2“, 19% (3), 8% (4) und 4% (5)).

Bei der Umfrage von Bialek/Sederström gaben 88,3% der Befragten an, sie würden wieder Philosophie studieren und 11,7% verneinten dies.<sup>939</sup>

Diese Arbeit liefert mit den Zahlen in der Einleitung, den Ausführungen in Teil 1 und der Diskussion in Teil 4 keine hinreichenden Gründe für einen nicht-pädagogischen Bachelor-Studiengang Philosophie, doch nennt sie

---

<sup>934</sup> Genau genommen liegt der Median zwischen Geschichte (44,7) und Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik (42,8). Vgl. WR (2008: 109)

<sup>935</sup> Vgl. WR (2008: 105)

<sup>936</sup> WR (2008: 98)

<sup>937</sup> Wie würden Sie sich hinsichtlich Ihres beruflichen Werdegangs aus heutiger Sicht verhalten ?

Als Antwortitems standen zur Verfügung (bei endpunktbeschrifteter 5er-Skala):

**B21\_1: wieder die Hochschulreife erwerben**

B21\_2: gleich nach dem Abitur bzw. der Fachhochschulreife berufstätig werden

B21\_3: nach einer Berufsausbildung ohne Studium berufstätig werden

**B21\_4: wieder studieren**

B21\_5: erst nach einer Berufsausbildung studieren

**B21\_6: wieder die gleichen Fächer studieren**

B21\_7: andere Fächer studieren

B21\_8: ein anderes Hauptfach studieren und Philosophie als Nebenfach studieren

<sup>938</sup> Die 5-Skalen-Frage (1= auf jeden Fall, 5= auf keinen Fall) B21 war unglücklich dargeboten, denn vermutlich haben viele Personen die Frage als Frage mit Mehrfachnennungsmöglichkeit empfunden und nicht - wie eigentlich angedacht - mit der Anforderung, sich zu jedem Item zu äußern. So zeigten sich sehr unterschiedliche Ausfallraten bei den acht Items: B21\_1 (3%), B21\_2 (20%), B21\_3 (20%), B21\_4 (5%), B21\_5 (21%), B21\_6 (5%), B21\_7 (18%), B21\_8 (16%). Nur eine Person [52] machte nirgends eine Angabe.

<sup>939</sup> Die 88,3% verteilen sich auf folgende Gruppen: 53,2% (Ohne Einschränkung), 27,3% (Mit anderer Fächerkombination), 7,8% (An anderer Universität). BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 62)

ausreichende Gründe gegen Gerüchte, die im Zusammenhang mit Philosophie-Absolvent(inn)en bestehen (Langzeit-Studierende, Taxi-Fahrer, hohe Arbeitslosenrate).

Von höchster bildungspolitischer Ebene ist die Philosophie geehrt worden :

Seit 2002 feiert die UNESCO jedes Jahr den Tag der Philosophie am dritten Donnerstag im November. Die UNESCO-Generalkonferenz 2005 erhob diesen Tag in den Rang eines offiziellen Welttags. Die Resolution 33C/Res. 37 erinnert daran, "dass Philosophie als Disziplin zum kritischen und unabhängigen Denken ermutigt und auf ein besseres Verständnis der Welt hinwirken und Toleranz und Frieden fördern kann". Der Welttag soll "der Philosophie zu größerer Anerkennung verhelfen und ihr und der philosophischen Lehre Auftrieb verleihen".<sup>940</sup>

Von offizieller wirtschaftspolitischer Stelle ist durch die Einbeziehung der zwei französischen Philosoph(inn)en Monique Canto-Sperber und Jean-Pierre Dupuy (S. 172–181) für ein grundlegendes bildungspolitisches Papier der OECD (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, S. 155–158) und deren nachweisbarer Einfluss auf das Ergebnispapier des Jahres 2005 die grundlegende Bedeutung der Philosophie für die heutige Zeit bestätigt worden. Die „Reflexivität“ wurde in der 2005 veröffentlichten Zusammenfassung eines mehrjährigen internationalen und interdisziplinären Projektes (1997–2003) als „Kern der Schlüsselkompetenzen“ bezeichnet.<sup>941</sup>

Damit gibt es einen „messbaren“ Nachweis der Bedeutung von Philosophie für die heutige Welt. Es ist also völlig unerheblich, ob irgendein deutsches Gremium die Philosophie für exzellenzwürdig hält, oder nicht.<sup>942</sup>

Für das Studienfach spricht auch die seit 1982 bestehende Nachfrage von über 2.000 Studienbeginnern im 1. Hochschulsemester. Nach langjährigem Rückgang der Studierenden- und Erstsemestlerzahlen (das Top der Studienbeginner lag mit rund 2.700 im Jahr 2001) dürfen wir annehmen, dass nun bei rund 12.500 Studierenden/ 2.000 Erstsemestlern ein Boden gefunden ist. Angesichts der bundesweit betrachteten guten Versorgungen mit Professor(inn)en lässt sich die akademische Philosophie als gut gerüstete Turnaround-Kandidatin ansehen. Rückendeckung bekommt die nicht-pädagogische Philosophie auch durch die Absolvent(inn)en, die mit deutlicher Mehrheit ihre Studienwahl nicht bereuen und durch die zweifach

---

<sup>940</sup> (2009-09-03): [http://www.unesco.de/tag\\_der\\_philosophie.html?&L=0](http://www.unesco.de/tag_der_philosophie.html?&L=0)

<sup>941</sup> OECD/ DeSeCo (2005: 10), (2009-09-03): <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>

Hermann Lübke setzte 1978 Philosophie mit „Reflexionskompetenz“ gleich:

„... fachlich trainierte Reflexionskompetenz („Philosophie“) ...“

„Die Philosophie als das akademische Bildungsmedium der Kompetenz zur Teilnahme an den öffentlichen Reflexionen und Raisonnements, in denen sich unsere öffentlichen Orientierungen („Philosophien“) bilden, ...“

LÜBBE (1978: 133, 145)

<sup>942</sup> Diese Bemerkung ergibt sich aufgrund einer Äußerung der ehemaligen Präsidentin der Hamburger Universität, der Raketenantriebsforscherin Monika Auweter-Kurtz, die wegen nachgewiesener (kommunikativer) Inkompetenz vorzeitig ihren Vertrag auflösen musste. „Auch über die Grenzen des eigenen Faches hinaus scheint sie kaum einen Blick geworfen zu haben, wie ihr unqualifiziertes Urteil bezeugt, die Geisteswissenschaften seien exzellenzunfähig, weil sie zu keinen messbaren Resultaten führten.“

FREDE (2009: N 5)



auf Weltebene (UNESCO und OECD) erfolgte Anerkennung.

Das mag streng genommen dem empirischen Nachweis der Notwendigkeit eines eigenständigen Studienfaches Philosophie nicht genügen, aber es reicht für eine Beweislastumkehr. Diejenigen, die ein Studienfach Philosophie abschaffen wollen, tragen nun die Beweislast.

Die hier genannten Fakten sind so gewichtig, dass solcher Beweis nicht gelingen wird. Das ist auch gut so, denn die Verantwortung für die Entwicklung der akademischen Philosophie in Deutschland liegt nun ganz bei den organisierten Philosoph(inn)en: entweder sie vertrauen auf die unsichtbare Hand des (Nachfrage-)Marktes, oder sie nehmen ihr Schicksal in die eigene Hand und regen die Nachfrage an.

## Konzept der Schlüssigkeit

Ein wesentliches Ergebnis des OECD-Projektes *Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo)<sup>943</sup> ist eine handlungsorientierte Reflexivität, die „der Kern der Schlüsselkompetenzen“ ist. Diese Arbeit ist schlüssig mit diesem DeSeCo-Ergebnis vereinbar.

Aus der Vielzahl der Stimmen, die sich zu Kompetenzen äußern, ist gerade das Ergebnis der **OECD** bedeutsam, weil es eine weltumspannende **ökonomische Organisation** ist, die für ihre 30 Mitgliedsländer<sup>944</sup> Einfluss auf Verfahren zur Kompetenzerfassung über die gesamte Lebensphase des Menschen hat.<sup>945</sup> Die Philosoph(inn)en Monique Canto-Sperber und Jean-Pierre Dupuy haben einen wesentlichen Beitrag für das DeSeCo-Projekt geliefert.<sup>946</sup>

Die **Schlüssigkeit** der Argumentation wird darin gesehen, dass diese Arbeit **von handlungsorientierter Reflexivität getragen** ist. Sie ist handlungsorientierend sowohl für zukünftige Interessent(inn)en am Studienfach Philosophie als auch für die Lehrenden. Sie ist reflektierend im Sinne eines kritischen Nachdenkens über die vorgebrachten Fakten und die dabei entstandenen Gedanken und Empfindungen.<sup>947</sup> Im Sinne der DeSeCo-Ergebnisse versucht diese Arbeit zu vernetzen :

Die Fähigkeit, mit Unterschieden und Widersprüchen umzugehen, wird vielfach als eine Schlüsselkompetenz betrachtet. Die vielfältige und komplexe Welt von heute macht es notwendig, dass wir nicht unbedingt nach einer einzig richtigen Antwort suchen, einer Entweder-Oder-Lösung. Wir sollten vielmehr mit Spannungen umgehen – beispielsweise zwischen Autonomie und Solidarität, Verschiedenartigkeit und Universalität, Innovation und Kontinuität –, indem scheinbar widersprüchliche oder unvereinbare Ziele als Aspekte ein und derselben Wirklichkeit verstanden werden. **Vernetztes Denken ist dabei eine zentrale Voraussetzung**. Wir sollten lernen, die vielfältigen Verbindungen und Beziehungen zwischen Standpunkten oder Ideen zu berücksichtigen, die unter Umständen nur auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen

---

<sup>943</sup> Seinen Start hatte das Projekt Ende 1997, ein erster Bericht in Buchform erschien 2001, der Ergebnisbericht in Buchform erschien 2003 und die Zusammenfassung der Ergebnisse erschien im Jahr 2005.

Vgl. (2009-09-03): <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> und [http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html)

<sup>944</sup> (2009-09-03):

[http://www.oecd.org/document/39/0,3343,de\\_34968570\\_35009030\\_39992423\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/39/0,3343,de_34968570_35009030_39992423_1_1_1_1,00.html)

<sup>945</sup> Die OECD leitet folgende Programme, die auf das lebenslange Lernen ausgerichtet sind:

PISA (Programme for International Student Assessment)

TALIS (Teaching and Learning International Survey)

AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes)

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

<sup>946</sup> Vgl. CANTO-SPERBER/ DUPUY (2001: 67-92)

<sup>947</sup> WAHRIG (1976: 541); nach Wahrig hat Reflexion erstens eine physikalische Bedeutung und zweitens ist sie außerdem „das prüfende, vergleichende Nachdenken, bes. über die eigenen Handlungen, Gedanken, Empfindungen“. Den Reflexionsprozess über meine Gefühle, die im Verlauf dieser Arbeit entstanden sind, habe ich nicht genannt. Er hat sich – für die Leser/innen unsichtbar – in der ständigen Korrektur des Geschriebenen vollzogen. Es sei nur soviel erwähnt: Diese Arbeit habe ich geschrieben, weil es mich mächtig genervt hatte, über Jahre gefragt zu werden „Was willst Du denn später mal mit dem Studium machen?“ und ich keine gute Antwort darauf wusste – zum einen, weil ich keine Antwort in mir selber hatte, und zum anderen, weil noch niemand eine Arbeit wie diese geschrieben hatte.

mögen. (eigene Hervorhebung) <sup>948</sup>

Da die methodische Grundlage dieser Arbeit eine Absolvent(inn)enstudie ist, und dabei insbesondere die Abfrage von Kompetenzen große Bedeutung hat, ist ein **Verbesserungsvorschlag für die Kompetenzabfrage in künftigen Absolvent(inn)enfragebögen** gemacht worden.

Der zweite handlungsorientierte Vorschlag für die Absolvent(inn)enforschung wurde von mir bereits am 18.6.2009 in Erfurt auf der 7. Tagung des Netzwerk Absolventenstudien vorgetragen : **es ist eine Konferenz notwendig**, bei der sich Kompetenzforscher/innen (a) der PISA-Gruppe, (b) aus dem Kreise der Absolvent(inn)enforscher/innen und (c) aus der Arbeitswissenschaft/ Psychologie an einen Tisch setzen. Am 18. Juni vergaß ich zu erwähnen, dass auch mindestens ein/e Neurowissenschaftler/in und ein/e Philosoph/in dabei sein sollte.

Der dritte handlungsorientierte Vorschlag sollte eigentlich die auf Seite 134 genannte Hypothese prüfen können, dass Philosophie-Absolvent(inn)en sich eine Meta-Kompetenz angeeignet haben, die es möglich macht, sich schnell in Abläufe von Berufszusammenhängen einzudenken. Ein seriöses Versuchsdesign ist aber so aufwendig, dass ich davon abrate. Es müssten qualitative Interviews von mindestens drei verschiedenen Examensjahrgängen durchgeführt werden, bei deren Auswertung die Beurteilerübereinstimmung (*interrater reliability*) gesichert werden muss. Außerdem müssten Daten von Studieneingangstests, Studienendtests, Persönlichkeitstests und von Biographiebeschreibungen vorliegen, um mögliche Varianzen mit diesen Ergebnissen prüfen zu können. Für die Auswertung der Daten schwingt außerdem eine mahnende Feststellung von Heinrich Roth in Bezug auf die Zwillingsforschung im Hintergrund :

Es ist interessant, die Schlußfolgerungen zu vergleichen, welche die drei Forscher gezogen haben. Der Psychologe *Freeman* hebt hervor, wie über die Erwartungen hinaus die Umwelt formend einwirken kann. Der Statistiker *Holzinger* schließt: »Bescheidene Umweltunterschiede zeigen kaum merkbare Charakterunterschiede, große Umweltunterschiede müssen wirksam sein, um bemerkenswerte Unterschiede, z. B. in der Intelligenz, zu zeigen.« (108) Der Genetiker ist am stärksten beeindruckt von der Gleichheit der EZ, die selbst bei größten Umweltunterschieden festzustellen war, gibt aber zu, daß die Wirkung großer Umweltunterschiede ihn ebenfalls beeindruckt hat. <sup>949</sup>

Viel bedeutender als der Gesichtspunkt des Aufwandes ist die Frage, ob es wichtig ist, eine Meta-Kompetenz von Philosophie-Absolvent(inn)en nachzuweisen. Mir ist deutlich geworden, dass die Unwissenheit in dieser Angelegenheit kein Problem darstellt, das gelöst werden müsste.

---

<sup>948</sup> OECD/ DeSeCo (2005: 11)

<sup>949</sup> ROTH ([1966]/ <sup>3</sup>1971: 124). Roth bezieht sich auf :

Newman, H. H./ Freeman, F. N./ Holzinger, K. J. (1937): *Twins: a Study of Heredity and Environment*, Chicago

## Ausblick: 2010 bis 2020 eine Dekade der Philosophie !?

Am 17. Juli 1990 hatte der damalige amerikanische Präsident die begonnene Dekade zu einer Dekade der Hirnforschung (*Decade of the Brain*<sup>950</sup>) ausgerufen. Am 7.9.2007 haben „zehn international anerkannte Neurowissenschaftler aus den USA im Fachblatt Science das Jahrzehnt des Geistes (*Decade of the Mind*) ausgerufen.“<sup>951</sup> Seitdem fanden dazu vier Veranstaltung in den USA statt; die fünfte Veranstaltung war vom 10.-12.9.2009 in Berlin.

Diese Dekade beginnt nun im Jahr 2010. Angesichts der Bedeutung der amerikanischen Philosophen John Dewey und William James an der Schnittstelle von Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Neurowissenschaften liegt es nahe, diese Dekade zu einer Dekade der Philosophie auszurufen, die sich der *Decade of the Mind* anschließt. Den Philosophen John Dewey und William James würde das erste Jahr der Dekade gewidmet sein. Dewey erwähnte nach kritischer Beschäftigung mit Werken des deutschen Physiologen, Philosophen und Psychologen Wilhelm Wundt bereits 1886 die „plasticity“ im neurowissenschaftlichen Sinne und veröffentlichte 1910 sein Werk *How we think*. Davor hatte er sich intensiv mit James' *Principles* beschäftigt. James veröffentlichte 1890 seine *Principles* und 1899 die *Talks to Teachers on Psychology: and to Students on some of Life's Ideals*, die ein Jahr später von Friedrich Kiesow für das deutsche Lesepublikum übersetzt wurden. Das Jahr 2010 wäre damit das Jahr der Philosophie-Didaktiker. In Anlehnung an William James und eines Verständnisses von Philosophie als „Integrationswissenschaft“<sup>952</sup> stünde es der deutschen Philosophie sicher gut zu Gesicht, wenn sie gemeinsam mit Manfred Spitzer und dem Ulmer *Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen*<sup>953</sup> in die kommende Dekade überleitet. Angesichts des Austausches, der sowohl zwischen Dewey und Kerschensteiner und später zwischen Roth und den amerikanischen Pädagogen stattfand, würde das zugleich eine Motivation für eine vergleichende Beschäftigung mit aktueller deutscher und amerikanischer (philosophischer) Pädagogik bewirken.

Die in dieser Arbeit nur angedeutete Wichtigkeit des russischen Philosophen Bogdanov für die Organisationswissenschaft und seine kritische Position Lenin gegenüber soll an dieser Stelle um den Hinweis ergänzt werden, dass der damalige Leiter des Centralnyj Institut Truda

---

<sup>950</sup> (2009-09-03): <http://www.loc.gov/loc/brain/proclaim.html>

<sup>951</sup> (2009-09-03): <http://www.uniklinik-ulm.de/>

[?id=12109&print=1&type=98&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=1996&no\\_cache=1](http://www.uniklinik-ulm.de/?id=12109&print=1&type=98&tx_ttnews%5Btt_news%5D=1996&no_cache=1)

Albus JS, Bekey GA, Holland JH, Kanwisher NG, Krichmar JL, Mishkin M, Modha DS, Raichle ME, Shepherd GM, Tononiet G (2007): *A proposal for a decade of the mind initiative*, Science 317, S. 1321

<sup>952</sup> „Philosophie ist keine Königswissenschaft, sie weist den anderen Wissenschaften nicht ihren Platz zu und schreibt ihnen nicht vor, wie sie zu forschen haben. Sie ist Integrationswissenschaft, die zum einen die wissenschaftlichen Befunde zu einem kohärenten Weltbild zusammenfügt und zudem zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung einerseits und lebensweltlicher Erfahrung andererseits vermittelt.“ RÜMELIN (2009b: 1f) Grossner widersprach 1971 einem Selbstverständnis als Integrationswissenschaft: „Zwar gibt die Philosophie nicht mehr vor, eine Integration der Wissenschaften und der Gesellschaft zu leisten im Sinn von Hegels Selbstinterpretation, die Zeit in Gedanken zu fassen. Aber sie vermeint immerhin, Kritik des Bestehenden zu sein.“ GROSSNER (1971: 12)

<sup>953</sup> (2009-09-03): <http://www.znl-ulm.de/html/ziele.html>

(Zentrales Arbeitsinstitut), der Dichter Aleksej K. Gastev, ein begeisterter Anhänger des Taylorsystems war. Die deutsche Arbeitswissenschaftlerin Franziska Baumgarten zitierte ihn mit den Worten :

Wenn Taylor nicht geboren wäre, so müßte er erfunden werden. [...] Viele stößt es ab, daß wir mit den Menschen umgehen wollen, wie mit einer Schraube, einer Schraubenmutter, einer Maschine. Aber dies müssen wir ebenso furchtlos auf uns nehmen, wie wir das Wachstum der Bäume, die Ausdehnung des Eisenbahnnetzes annehmen. Es handelt sich nicht darum, daß wir um eine größere Individualisierung kämpfen sollen, sondern im Gegenteil, der größte Teil unserer Arbeit soll automatisiert werden.<sup>954</sup>

Die Russen hatten den Nutzen der Hirnforschung erkannt, denn unter den vier im Bereich der Arbeitswissenschaft besonders regen Instituten gab es ein "Institut für Gehirnforschung" :

1. Das Zentralarbeitsinstitut in Moskau.
2. Das Zentrallaboratorium für Arbeitsforschung am Institut für Gehirnforschung in Petrograd.
3. Das Arbeitsinstitut in Charkow.
4. Das Institut für wissenschaftliche Arbeitsorganisation in Kasan.<sup>955</sup>

Es wäre neben dem Einfluss der Pavlovschen Reflexlehre<sup>956</sup> auf Politik und Arbeitswissenschaft (hier mit Blick auf die Psychotechnik und Biomechanik „sowjetischer Arbeitswissenschaftler, die an einem mit der Maschine verschmolzenen sowjetischen Menschentyp laborierten.“<sup>957</sup>), auch dessen Vermächtnis, „die Diktatur des Cortex“ (der Großhirnrinde) über den Gesamtorganismus, in Beziehung zu setzen zum Einfluss Herbert Spencers auf die sowjetische Ideologie und Politik. Es erinnert an die Nationalsozialisten, wenn Koenen sagt :

Wie der einzelne Mensch, müsse auch die Gesellschaft im Ganzen alle ihre niederen Triebe und spontanen Gefühle der strikten Herrschaft des Intellekts und einer höheren Moral unterwerfen.<sup>958</sup>

Entsprechend gab es eine Zusammenarbeit mit dem Berliner Kaiser-Wilhelm-Institut zur „Degenerations- und Genialitätsforschung, die dem offen erklärten Interesse von Auslese und Höherzüchtung folgte. Ähnliches gilt für die ebenfalls in deutsch-sowjetischer Kooperation betriebene medizinische Anthropologie und Rassenforschung oder für die sowjetischen Bevölkerungswissenschaften“, die Nazi-Ideologen als Vorbild ähnlicher Zwecke dienten.<sup>959</sup>

Das Jahr 2011 ist das Ehrenjahr für jenen englischen Philosophen, der dann seinen 300sten Geburtstag feiern würde: David Hume. Angesichts

---

<sup>954</sup> BAUMGARTEN (1924: 16). Für die damals in Russland vorhandene Literatur zum Taylorsystem vgl. ebd., S. 142-147

<sup>955</sup> Vgl. Ebd., S. 11, 71

<sup>956</sup> Pavlov war im Jahr 1904 der erste russische Nobelpreisträger.

<sup>957</sup> KOENEN (2002)

<sup>958</sup> Ebd.

<sup>959</sup> Vgl. ebd.

seiner Bedeutung für Kant ist auch hier eine unmittelbare Verbindung zu Deutschland gegeben. Für die nächsten acht Jahre habe ich noch nicht weitergedacht, doch liegt es nahe, das Jahr 2013 Hannah Arendt zu widmen, deren Botschaft der *Banalität des Bösen*<sup>960</sup> durch die Milgram-Experimente<sup>961</sup> eine erschreckende Gegenwärtigkeit bekamen – damals im Jahr 1963 und durch Burger vor kurzem im Jahr 2009<sup>962</sup>. Niemand von uns vermag zu sagen, wie er/sie sich im Milgram- oder Burger-Experiment oder im Dritten Reich verhalten hätte.

Insgesamt wäre es sicher sinnvoll, wenn fünf männliche und fünf weibliche Philosoph(inn)en eine besondere Ehrung erfahren. Und thematisch macht es Sinn, das gesamte Jahrzehnt der Suche nach einer Balance zwischen Denken und Fühlen zu widmen. Die Neurowissenschaft weist deutlich auf die grundlegende Bedeutung der Gefühle als Grundlage unseres Denkens<sup>963</sup> und der Entwicklung unseres Gedächtnisses hin.<sup>964</sup> Hinzu kommen die Erkenntnisse über die Bedeutung von Emotionen und Intuitionen beim Lösen komplexer Probleme und bei Entscheidungen.<sup>965</sup> Bei einer Untersuchung von analytischen und intuitiven Personen beim Umgang mit einer Computersimulation, bei der die Personen als Regierungschef/in einer Insel 15 von 31 verschiedenen Variablen<sup>966</sup> über rund 18 Spielrunden zu bedienen hatten (es folgten noch 5 weitere Hochrechnungsrunden ohne Eingriff), zeigte sich zwischen analytischen und intuitiven Probanden ein ausgeglichenes Verhältnis in der Fähigkeit, mit operativer Intelligenz komplexe Probleme zu lösen. Bemerkenswert ist, dass (a) hinsichtlich der Lösungsgüte „Zieloptimierung“ (Stand nach 18 Runden) die fünf besten Personen intuitive Spieler/innen waren und (b) hinsichtlich der Lösungsgüte „Langfristige Stabilisierung“ (Stand nach 23 Runden) von den ersten fünf Personen vier Personen intuitive Spieler/innen waren.

Zwei der besten Resultate – darunter das absolut beste – wurden von Frauen erzielt, welche keinerlei Kenntnisse von wirtschaftlichen Zusammenhängen hatten. [...]

Beide Frauen haben nach der technischen Instruktion beteuert, dass sie nicht die richtige Person seien, um hier mitzuspielen, da sie absolut keine Ahnung von solchen Dingen hätten. Eine der beiden war sogar den Tränen nahe und wollte schon vor Beginn aufgeben. Nur aufgrund der für sie beruhigenden Instruktion, dass sie nichts weiter zu tun habe, als auf die innere Führung zu

---

<sup>960</sup> Arendt, H. (1963): *Eichmann in Jerusalem : a report on the banality of evil*, New York: Viking Press  
Ein Jahr später folgte die von der Autorin durchgesehene und ergänzte dt. Übersetzung *Eichmann in Jerusalem : ein Bericht von der Banalität des Bösen*.

<sup>961</sup> Milgram, S. (1963): *Behavioral study of obedience*, Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, S. 371–378

<sup>962</sup> Burger, J. M. (2009): Replicating Milgram. Would People Still Obey Today ?, American Psychologist, 64 (1), S. 1-11

<sup>963</sup> CIOMPI (1997: 126-128)

<sup>964</sup> SPITZER ([2002]/<sup>2</sup>2003: 157-173)

<sup>965</sup> Emotionen: DÖRNER et al. (2003), Intuitionen: SCHANZ (1998), RUTHENBECK (2004), GIGERENZER (2007), BITTELMAYER (2009)

Es gibt inzwischen auch Trainingsprogramme für „Emotionale Intelligenz“ und „Intuitive Selbstregulation“:  
Pletzer, M. A. (2007): *Emotionale Intelligenz. Das Trainingsbuch*, Freiburg [u.a.]: Haufe

Zeuch, A. (2004): *Training professioneller intuitiver Selbstregulation. Theorie, Empirie und Praxis* [Dissertation 2003], Hamburg: Dr. Kovač

<sup>966</sup> „15 der 31 Variablen können direkt beeinflusst werden, während sich 16 Variablen dem direkten Eingriff entziehen. Sie sind abhängig vom bisherigen eigenen Zustand und vom Zustand und Verhalten anderer Variablen.“ RUTHENBECK (2004: 108)

achten, war sie dennoch bereit mitzumachen.<sup>967</sup>

Um die Zufälligkeit des besten Spielverlaufes zu prüfen, wurden die getätigten Eingriffe dieser Probandin qualitativ untersucht.

Jegliche Personen, die Einblick in die Auswertung von diesem Beispiel hatten, konnten über die Vorgehensweise nur staunen. Das Erstaunliche daran ist, mit welchen Massnahmen dieser durchschlagende Erfolg erzielt werden konnte. Es zeigt sich ein sehr ausgewogenes Bild von Eingriffen, keine starke Förderung von wirtschaftlich effizienten Zweigen oder andere Veränderungen, die im Zusammenhang mit der erfolgreichen Steuerung von Utopia zu erwarten wären. Die Eingriffe waren sehr breit gestreut, so dass eine analytisch-rationale Evaluation bezüglich der Handlungsauswirkungen unmöglich erschien. Diese Vermutung bestätigte sich darin, dass die Hilfsknöpfe, die eine Kontrolle der Handlungen erlauben, nicht ein einziges Mal gebraucht wurden. Aus diesen Massnahmen lässt sich vordergründig keine Strategie herauskristallisieren, die man für den eigenen Gebrauch kopieren könnte. Die Steuerung erscheint so feinfühlig, dass es kaum nachvollziehbar ist, wie man über diese oder eine ähnliche Strategie zum Erfolg kommen kann.<sup>968</sup>

Das ist zwar eine den Zufall eingrenzende Analyse, aber die Dame hätte ihre Intuition in weiteren Spielrunden und am besten auch bei anderen Spielen ähnlichen Typs unter Beweis stellen müssen, um die Zufälligkeit völlig auszuschließen. Als Versuchspersonen wurden für den analytischen Typ Student(inn)en „der Wirtschaftswissenschaften aus dem 5. Semester einer Fachhochschule angefragt“, und für den intuitiven Typ wurden Personen angesprochen, die seit längerer Zeit

Methoden wie z. B. Meditationen täglich praktizieren, um ihre intuitiven Fähigkeiten zu verbessern. Das Ziel, die innere Stimme besser zu hören, entspricht unserem Verständnis von Intuition. In verschiedenen religiösen Kreisen und in Meditationsgruppen haben wir entsprechende Versuchspersonen gefunden. Dabei wurde nicht auf die Ausrichtung des Glaubens geachtet, sondern nur darauf, ob diese Menschen eine gewisse Erfahrung haben, was die Wahrnehmung der Intuition oder der inneren Stimme betraf.<sup>969</sup>

Diese Ergebnisse zeigen nicht, dass intuitive Menschen, die von Wirtschaft keine Ahnung haben, die besseren Entscheider sind. Sie zeigen aber, dass ein intuitives Umgehen mit komplexen Problemen im Durchschnitt dieser Versuchsgruppe keine schlechtere Lösungsgüte aufwies und **bei den Spitzenpositionen, die intuitiven Problemlöser/innen die besseren waren**. Dieses Ergebnis reicht, alle Analytiker an ihrer vermeintlichen Überlegenheit zweifeln zu lassen. Und es verweist die Philosophie auf einen Bereich, der in der akademischen Philosophie keinen Platz hat : die meditative Praxis und das Spirituelle. Eine Hochschule als Ort der wissenschaftlichen Methode ist ein Ort der Rationalität. Dieses eine Versuchsergebnis – mit rationaler Methode erzielt – verweist auf einen Bereich, der vernachlässigt ist, der aber im Leben von Wissenschaftlern durchaus eine Bedeutung haben kann. Der Dalai Lama hat früh erkannt, wie wichtig die Wissenschaft für seine Religion und für eine mögliche Korrektur von

---

<sup>967</sup> RUTHENBECK (2004: 144f)

<sup>968</sup> Ebd., S. 148

<sup>969</sup> Ebd., S. 137. Zur inneren Stimme siehe auch MESNARIC (2009)

Glaubenssätzen sein kann. Durch Kontakt mit dem Neurowissenschaftler Franzisko Varela und dem Unternehmer R. Adam Engle gründete er 1990 das Mind and Life Institute<sup>970</sup>, welches sich hauptsächlich mit der Neurowissenschaft befasst.

Wie auch immer die deutschen Philosoph(inn)en zu der Idee einer Dekade der Philosophie in Gemeinsamkeit mit der Dekade des Geistes der Neurowissenschaftler/innen stehen werden, auf jeden Fall werden uns in Buchform im Jahr 2010 mehrere Antworten auf die Frage „Warum Philosophie?“ präsentiert.<sup>971</sup>

Möglicherweise ist die deutsche akademische Philosophie nicht der Ort, der die Zeichen der Zeit erkannt hat und sich öffentlichkeitswirksam einsetzen kann. Bereits 1950 stellte Helmuth Plessner fest :

Hundert Jahre, um genau zu sein, einhundert und drei Jahre, sind es her, daß in unserem Vaterlande die Philosophen zum ersten Male zusammenkommen sollten, in Gotha am 23. September 1847, um sich nach dem Vorschlag des jüngeren Fichte, Immanuel Hermann, darüber zu beraten, wie dem einer Wissenschaft unwürdigen Zustand der Eigenbrötelei, Originalitätssucht, des immer wieder von vorn Anfangens und einander nicht Verstehens in der Philosophie [gegen, G.E.] zu steuern sei. Das Bild, das er 1846 in seinen «Vorschlägen zu einer Philosophenversammlung», einem «offenen Sendschreiben an die Philosophen Deutschlands», entwarf, ist dem Bilde des heutigen Zustands zum Verwechseln ähnlich. Es geht in unserem Fach noch ebenso asozial und verworren zu wie vor hundert Jahren, und wenn man die größere Zahl von publizierenden Philosophen, die reicheren Publikationsmöglichkeiten von heute bedenkt, gewiß noch um einige Grade verworrener, um nicht zu sagen: feindseliger. Hat sich etwa eine gemeinsame Linie, eine allgemein anerkannte Arbeitsweise, eine verbindende Sprache bilden wollen? Verdanken wir den Reformen Descartes', Kants, Hegels die Wiederherstellung eines inneren Friedens, den die Philosophie mit wachsendem Abstand zur mittelalterlichen Tradition verloren hat? Und doch gehört zu jeder Wissenschaft, zu jedem ordentlichen Fach ein solcher Hausfrieden, ein Maßstab des Gelingens und Fortschreitens. Seit den Tagen des jüngeren Fichte, den Tagen der Märzrevolution, ist die Philosophie nicht müde geworden, nach diesem Frieden zu suchen. Ohne Unterbrechung lösen die Grundlegungen und Erneuerungen in ihr einander ab, aber den Frieden im eigenen Haus hat sie darum doch nicht gefunden. Ein Sonnenaufgang folgt dem anderen, doch kein Mittag will sich zeigen, geschweige denn die lösende Dämmerung des Abends, so daß der vor Kummer geneigte Leser sich nicht wundern sollte, wenn die Eule der Minerva nicht ausfliegt.<sup>972</sup>

Zwanzig Jahre später beklagte Claus Grossner den *Verfall der Philosophie*, den er nach zehnjähriger Rechercharbeit an deutschen Hochschulen und in Gesprächen mit deutschen Philosophen „in allgemeinverständlicher

---

<sup>970</sup> Dem ging ein erster Dialog im Jahre 1987 in Dharamsala und ein zweiter 1989 in Kalifornien voraus. Vom 8.-9.10.2009 fand die inzwischen 19. Konferenz zum Thema „Educating World Citizens for the 21<sup>st</sup> Century“ in Washington statt. (2009-09-03): <http://www.mindandlife.org/history.html>

<sup>971</sup> Im Rahmen des UNESCO-Welttages der Philosophie veranstaltete die Universität Bonn vom 24.-26.11.2008 die internationale und interdisziplinäre Tagung "Warum Philosophie?". Prof. Jörn Müller, Uni Würzburg, bestätigte mir in 2009 telefonisch eine geplante Veröffentlichung in 2010. (2009-09-03): [http://www.unesco.de/tag\\_der\\_philosophie\\_2008.html?&L=0#c15251](http://www.unesco.de/tag_der_philosophie_2008.html?&L=0#c15251)

<sup>972</sup> PLESSNER (1950: 7). Das waren die ersten Worte der Eröffnungsansprache Plessners zum Dritten Deutschen Kongreß für Philosophie in Bremen.



Sprache, jedoch wissenschaftlich belegt.“<sup>973</sup>

Ziel des Buches ist es, den Verfall der Philosophie am Beispiel der Politik deutscher Philosophen öffentlich zu diskutieren – also nicht nur im philosopheninternen Jargon der «Eigentlichkeit» oder «Uneigentlichkeit».<sup>974</sup>

Grossners Buch ging eine dreimonatige Artikel-Serie in der Wochenzeitung DIE ZEIT voraus.<sup>975</sup>

Die Philosophen selbst haben auf die Artikel meist um so zustimmender reagiert, je entfernter ihnen die porträtierten Philosophen standen und je schärfer deren Verriß war.<sup>976</sup>

Mögen folgende Zitate die Bissigkeit des Autors Grossner zeigen, die sich an alle deutschen Philosophen richtete :

In Wirklichkeit sind die Philosophen jedoch – um eine Reihe von Typologisierungen zu beginnen – eine abgeschlossene Kaste mit bestimmten Riten, Konzils-ähnlichen philosophischen Kongressen, «Inneren Kreisen» als exklusiver Philosophen-Lobby.

Sie berufen ihre eigenen Schüler – oder die Schüler ihrer Freunde. Sie besprechen ihre Lehrer – oder die Lehrer ihrer Freunde. Sie geben Zeitschriften heraus, in denen ihre Freunde schreiben – oder sie selbst. Sie reden über Marxismus und Kommunismus – und waren nie in Rußland oder China. Sie treiben Sprachphilosophie – und können außer ihrem Bildungsfranzösisch und englischen Bruchstücken keine Sprache. Sie reden von Kommunikationstheorien – und lesen die Neue Zürcher Zeitung und verachten «das Fernsehen». Sie ziehen sich auf eine Theorie der Ästhetik zurück – und leben in Stilmöbeln mit van Gogh-Reproduktionen oder der letzten Jahresausgabe des einschlägigen Kunstvereins an der Wand. [...]

Nach innen eine geschlossene Gesellschaft mit den Sozialisationsbedingungen der deutschen Ordinarien-Oberklasse, nach außen politisch einflußreich, oft nur theoretisches Feigenblatt einer technokratischen Exekutive: Das sind heute Philosophen in Deutschland.

Doch bricht sich im Desaster der *Politik deutscher Philosophen* unser aller Verfall. Der *Verfall der Philosophie* ist damit von allgemeinem Interesse.<sup>977</sup>

Der Großteil deutscher Philosophen verharrt in inhaltslosen Denk- und Lehrritualen. Nicht nur an philosophisch-theologischen Hochschulen, bei denen der katholische Bischof über die Berufung mitentscheidet, herrscht neoscholastisches Denken, das die Wahrheit aus unbefragten Oberbegriffen ableiten zu können glaubt. Nicht nur vereinzelt wird den philosophischen Assistenten, die auf Gedeih und Verderb ihrem Ordinarius bis zu Habilitation und Berufung wie Leibeigene ausgeliefert sind, das philosophische Rückgrat gebrochen. Nicht die Ausnahme sind inzestuöse Beziehungen bei den Berufungen auf die wenigen philosophischen Ordinariate in Deutschland. So pflanzen sich die Schulphilosophen selber fort, bescheinigen sich in Festschriften, die niemand liest, die eigene Größe, ohne zu merken, daß die Akteure nur noch als Schatten wie in Platons Höhlengleichnis agieren.<sup>978</sup>

---

<sup>973</sup> GROSSNER (1971: 319)

<sup>974</sup> Ebd., S. 320. Er hat zehn Philosophen persönlich interviewt und mit zweien korrespondiert.

<sup>975</sup> „Zu danken habe ich auch Marion Gräfin Dönhoff, der Chefredakteurin der ZEIT, ohne deren Inspiration die Serie wohl nicht in dieser Form in der ZEIT erschienen wäre; Dr. Karl-Heinz Janßen von der ZEIT-Redaktion und – last not least – meiner Sekretärin Christa Eckel, die auch schwierige Manuskripte – etwa die von Ernst Blochs Frau Karola – zu entziffern mußte.“ GROSSNER (1971: 323)

<sup>976</sup> Ebd., S. 322

<sup>977</sup> Ebd., S. 12. Das „allgemeine Interesse“ begründet Grossner später (vgl. S. 151ff)

<sup>978</sup> Ebd., S. 153

Nach den Äußerungen von Löwith im 1969 (S. 247) und der kritischen Bestandsaufnahme von Grossner im Jahre 1971 wurde immer häufiger die Frage „Wozu Philosophie?“ gestellt – drei Jahre später entstand dazu ein Arbeitskreis. Im Ergebnisbericht beklagte Hermann Lübbe 1978 zwar das „lästige Faktum“, dass Philosophen sich immer häufiger zu der Frage *Wozu Philosophie?* „in Antrittsvorlesungen, in Rektoratsreden oder in Versuchen fachlicher Selbstdarstellung“ äußerten<sup>979</sup>, doch war das unvermeidlich. Es mangelt(e) möglicherweise an etwas, was Hans Lenk 1978 forderte :

Um das in den vorherigen Thesen geforderte praxisnähere und kooperative Philosophieren zu intensivieren, zu forcieren, zu lancieren, bedarf es einer neuen Öffentlichkeitsarbeit der Philosophen – und zwar ohne Attitüde des vom hohen Kothurn der Weisheit herabblickenden und ex cathedra urteilenden Besserwissers. Bescheidenheit tut not.

[...]

Deswegen muss das publizistische Plädoyer für die Philosophie eben in kommunikationswilliger und daher praxisnaher, problemorientierter Verpackung erfolgen; es muß sich von der Sprache und vom Inhalt her auf den Partner einlassen.<sup>980</sup>

Die 1999 und 2002 von führenden Vertreter/innen vier philosophischer Verbände beschlossenen gemeinsamen Erklärungen waren ein hoffnungsvolles Zeichen, und es sind auch angesichts des Welttages der Philosophie Aktivitäten zu beobachten. Wir werden sehen, ob das zu positiver Resonanz führt. Der Philosoph und freie Wissenschaftsjournalist Richard David Precht scheute sich nicht, 2008 in Magazinen wie *Spiegel* und *stern* zu veröffentlichen<sup>981</sup>. Precht stürmte mit fast 300.000 verkauften Exemplaren<sup>982</sup> *Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?* an die Spitzenposition der Spiegel-Bestsellerliste und gab dem seit langer Zeit führenden Titel *Ich bin dann mal weg* von Hape Kerkeling eine neue Bedeutung. Der *stern* sah sich veranlasst, bei den Deutschen eine „neue Lust an der Philosophie“ zu erkennen.<sup>983</sup> Precht diagnostizierte, was sich nahtlos an die Sicht von Grossner anschließt und empfahl, was vermutlich im Sinne Lenks ist :

Noch nie hat sich ein Land in der Geschichte so etwas geleistet – eine blühende Universitätslandschaft mit Hunderten von Lehrstühlen zur Kultur-Medien-Geisteswissenschaft und zur Philosophie, ohne je ernsthaft die Frage zu stellen: Was haben wir davon? Eine Frage, die sich fast gar nicht mehr formulieren lässt, denn das ganze System in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften ist geradezu ausgerichtet auf Selbstgenügsamkeit und Unverständlichkeit. Wie Platons Höhle schützt das schlechte Deutsch aus Passivsätzen, Substantivierungen und Fremdwörtern die Fakultäten vor dem Tageslicht der Gesellschaft. Das Ergebnis ist eine ganz eigene Esoterik; eine Welt, in der umfangreiche Untersuchungen zur Geschlechterproblematik, zu kulturellen Konflikten und Wertedebatten in die immer gleichen Aufforderungen münden. In Toleranzedikte und Bekenntnisse zu Dialog, „Alterität“ und

---

<sup>979</sup> LÜBBE (1978: 127)

<sup>980</sup> Hans Lenk in: LÜBBE (1978: 65, 66)

<sup>981</sup> Dabei ist interessant zu beobachten, wie der *stern* dem *Spiegel* folgt: 7.7. (Spiegel), 16.7. (stern), 3.11. (Spiegel), 20.11. (stern).

<sup>982</sup> Seit September 2007 bis zum 7.7.2008 waren es laut *Spiegel* 250.000; am 16.7.2008 waren es laut *stern* schon „fast“ bzw. „knapp 300.000“ Exemplare.

<sup>983</sup> (2009-09-03): <http://www.stern.de/magazin/heft/magazin-auf-der-suche-nach-sinn-646005.html>

„Textualität“. Wer will das lesen ?

Wer so eine Ausbildung absolviert hat, der ist zumeist verloren. Er für die Gesellschaft und die Gesellschaft für ihn. Den wenigen Pfadfindern aber, die einen Weg aus dieser Höhle suchen, geht es wie einst dem Hamburger Anglisten und Bestsellerautor Dietrich Schwanitz: Der Betrieb straft sie mit Hohn und Verachtung. Mit jedem leichtverkäuflichen Buch bringt sich der deutsche Geisteswissenschaftler um Schlips und Kragen.

Während Naturwissenschaftler wie die Hirnforscher Gerhard Roth und Wolf Singer ihr Ansehen auch mit gutgeschriebenen populären Büchern mehren, muss sich der Geisteswissenschaftler davor hüten. Das Projekt Aufklärung, das sich einst der Erleuchtung der Gebildeten und der Ungebildeten verschrieben hatte, lebt heute fort in der Neurobiologie oder in der Genforschung. Ihre Vettern vom Geiste aber wollen lieber nichts sagen. Sie sitzen sittsam nebeneinander auf Tagungen, die „Interdisziplinarität“ oder „Transdisziplinarität“ versprechen und nicht halten. Tatsächlich bleibt fast jeder eingesponnen in den Kokon seiner Begriffe, so als bestünde der gesellschaftliche Auftrag dieser Disziplinen in der Produktion von Worthülsen. Spricht man sie darauf an, so verschanzen sich die Dekane in Wehrtürmen, stellen sich taub oder sehen sich gar durch unlautere Ansprüche bedrängt. Sie flüstern „Humboldt“ und meinen damit das Recht, keinen Nutzen bringen zu müssen.

[...]

Der einzige Gegner, den die Dekane gegenwärtig fürchten müssen, sind Kultusminister und Rektoren, die ihnen den Geldhahn zudrehen. Politikberater, Wirtschaftsinstitute und Landesregierungen fragen heute scharf nach dem wirtschaftlichen Nutzen dieses geistigen Treibens. Mit Wörtern wie „Kultur“ oder „Medien“, wie in den neunziger Jahren, lassen sie sich nicht mehr blenden. Ihr Kriterium ist die unmittelbare ökonomische Verwertbarkeit.

Das ist kurzsichtig und falsch. Aber es wirkt. An der Leibniz-Universität Hannover droht der kritischen Sozialpsychologie der Ausverkauf. Dass das überhaupt möglich ist, illustriert das Versäumnis. Müsste nicht gerade die Sozialpsychologie die Zunft der Zukunft sein ? Jene Disziplin, die uns erklärt, warum Menschen sich anders verhalten, als sie selbst wollen ? Beim Klimawandel, beim Glück, bei der Moral ? Aber wer zu leise klappert, bekommt nun die Quittung.

Dies Unheil wird Schule machen, solange die Fakultäten nicht in die Mitte der Gesellschaft drängen, auch in die Feuilletons und ins Fernsehen. Deren Regeln gilt es zu lernen und zu lehren. Eine Hochglanzverpackung diskreditiert noch lange nicht den Inhalt. Doch wer Studenten Soziologisch, Dekonstruktivistisch und Germanistisch beibringt statt Deutsch, wer sich ziert und die Massenmedien scheut, statt ihnen etwas anzubieten, der überlässt den Grass' und Walsers dieser Welt die Bühne. Wir können uns unsere geisteswissenschaftlichen Fakultäten nicht mehr leisten, weil wir uns ihr Schweigen nicht mehr leisten können. Dabei brauchen wir sie so sehr.<sup>984</sup>

Der Philosoph Ulrich Steinvoth skizzierte in seiner Abschiedsvorlesung am 12.7.2006<sup>985</sup> und achtzehn Tage später im Tagesspiegel<sup>986</sup> den schwierigen aber notwendigen Weg einer Geschichtsdeutung, weil Normen ohne diese Deutung nur „im Himmel gelten.“<sup>987</sup> Er ruft auf zur Einmischung der Philosoph(inn)en :

Eine philosophische Geschichtstheorie muss die von Politikern stillschweigend vorausgesetzten Geschichtsmetaphysiken und die Konsequenzen der als

---

<sup>984</sup> PRECHT (2008c)

<sup>985</sup> STEINVORTH (2006a)

<sup>986</sup> STEINVORTH (2006b)

<sup>987</sup> Ebd.

selbstverständlich hingenommenen Entwicklungen aufdecken und Alternativen entwerfen.<sup>988</sup>

Ein Aufruf, der – fernab jeglicher neurowissenschaftlicher und pädagogischer Bezüge – sicher auch gut zu einer Dekade der Philosophie passt.

Philosoph(inn)en könnten sich auch an empirischer Kompetenzforschung beteiligen. In Kenntnis des bisherigen Scheiterns der PISA-Tester an einer wissenschaftlichen Testkonstruktion für kooperatives Problemlösen und soziales Lernen und der hohen Bedeutung von Teamarbeit im Arbeitsleben könnten Philosoph(inn)en ihren Beitrag darin sehen, mögliche Instrumente zur Messung von Kompetenz in und von Gruppen um ein Argumentkriterium zu bereichern. Auch wenn jeder Mensch argumentiert, so dürfen wir vermuten, dass Philosoph(inn)en einen besonderen Beitrag dazu liefern könnten, was eine gelungene Argumentation ist. In der Annahme, dass Philosoph(inn)en einen eigenen Blick auf Gesprächsverläufe haben, könnte eine Forschungs Kooperation mit Frau Kauffeld für mögliche Kriterien-erweiterungen, das Ratingverfahren und Trainingsinhalte angestrebt werden. Außerdem könnte dies bei Philosophischen Instituten mit hohem Ausländeranteil als Chance für die Forschung zu gelingender Arbeit in internationalen Teams genutzt werden.<sup>989</sup> Es bedarf der Forschung zur Problemlösekompetenz von internationalen Teams.<sup>990</sup> Hier könnte der Beitrag der Philosoph(inn)en in der Untersuchung der Bedeutung von mentalen Modellen liegen<sup>991</sup>, die mit der jeweiligen Kulturherkunft der Teammitglieder verknüpft sind.

Es steht seit 2002 die *Bonner Erklärung* von vier philosophischen Fachverbänden<sup>992</sup> im Raum, deren Behauptung empirisch zu belegen ist :

Philosophie und Ethik können dazu beitragen, ein orientierendes Weltwissen integrativ zu vermitteln. Die dabei erworbenen Fähigkeiten sind nicht nur fachspezifisch, sondern lassen sich auf andere Disziplinen und Lebenssituationen übertragen.<sup>993</sup>

---

<sup>988</sup> STEINVORTH (2006b)

<sup>989</sup> Berg betont in der Forschung zur Produktivität von Globalen Teams allerdings das Erfordernis, dass das Forschungsteam ebenfalls interkulturell zusammengesetzt sein sollte. Vgl. BERG (2006: 229)

<sup>990</sup> BERG (2006: 216, 222, 228)

<sup>991</sup> „Die Bedeutung geteilter mentaler Modelle über die zu bewältigende Aufgabe, die einzelnen Rollen im Arbeitsprozess und die Arbeitssituation für die Gruppenleistung wird von verschiedenen Autoren betont (...).“ KAUFFELD (2006: 179)

<sup>992</sup> Die *Bonner Erklärung* wurde am 25. September 2002 von Prof. Dr. Wolfram Högbe (Präsident der „Deutschen Gesellschaft [für] Philosophie e.V.“), Prof. Dr. Johannes Rohrbeck (Leiter der Arbeitsgemeinschaft für „Philosophie und Ethik in der Schule“), Dr. Frank Witzleben (Vorsitzender des „Fachverbands Philosophie e. V.“) und Peter Kriesel (Vorsitzender des „Fachverbands Ethik e. V.“) unterschrieben, die sich (a) für eine bessere Ausbildung von angehenden Philosophie- und Ethik-Lehrer/innen, (b) für einen offen zu haltenden Einstellungskorridor und (c) für eine Gleichstellung dieses Unterrichtes mit dem im Fach Religion einsetzten. Vgl. HÖGREBE et al. (2002: 348f)

Dem ging mit ähnlicher Zielrichtung drei Jahre zuvor die *Konstanzer Erklärung* vom 4.10.1999 voraus – damals unterschrieben bereits Rohbeck und Witzleben; die beiden anderen Personen waren Prof. Dr. Jürgen Mittelstraß und Carola Brüggemann. Damals war nur an einer Stelle eine Kompetenzorientierung zu erkennen, die ein behauptendes Argument darstellte: „Da sich die Philosophie als ein **interdisziplinäres Projekt** versteht, vermag sie in besonderer Weise **integrierendes Denken** zu fördern und **reflexive Kompetenzen** zu vermitteln.“ (eigene Hervorhebung) Vgl. MITTELSTRAß et al. (2000: 157f)

<sup>993</sup> HÖGREBE et al. (2002: 348)

Aufgeschreckt durch das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler/innen bei PISA 2000 werden sechs Kompetenzen genannt, die angeblich durch das Philosophieren gefördert werden :

- Textkompetenz
- Soziale Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Urteilskompetenz
- Orientierungskompetenz
- Interdisziplinäre Methodenkompetenz<sup>994</sup>

Die Förderung der Textkompetenz darf positiv unterstellt werden, aber inwieweit die Schul- oder Hochschul-Philosophie die anderen Kompetenzen fördert und den festgestellten Mangel „in der lebenspraktischen Kompetenz, Probleme und Konflikte zu lösen“<sup>995</sup> beheben kann, bedarf des Nachweises. Die Ausführungen von Gethmann/ Piel im Jahre 1979 über die „Konzeption des Projektstudiums“ verwiesen jedenfalls auf damals beklagte „mangelnde Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit der Studienabsolventen“.<sup>996</sup> Dass sich daran etwas geändert hat, vermochte diese Arbeit für die Gruppe der Philosophie-Absolvent(inn)en nicht zu beweisen; ganz im Gegenteil deuten die Ergebnisse auf einen Fortbestand des Mangels hin (siehe Lernbedarfe, S. 133f).

Ein Studiendesign für (a) einen empirisch haltbaren Kompetenznachweis und (b) des Nachweises, dass eine Kompetenzentwicklung durch das Philosophiestudium stattgefunden hat, erfordert die Zusammenarbeit mit Expertise- und Absolvent(inn)enforscher/innen sowie mit empirischen Bildungs- und Arbeitswissenschaftler/innen. Eine Zusammenarbeit mit Neurowissenschaftler/innen ist empfehlenswert.

Kauffeld gibt die Bedingungen für die Beobachtungskategorien vor :

Die Beobachtungskategorien sollten Relevanz aufweisen, indem sie theoretisch fundiert sind und ihre Bedeutung empirisch aufgezeigt werden kann.<sup>997</sup>

Die Wichtigkeit des Problemlösens ist empirisch gezeigt und theoretisch weitgehend fundiert. Es lohnt sich, an John Dewey zu erinnern, der genau vor 100 Jahren in *How we think* in Kapitel 6 seine „Analyse eines vollständigen Denkaktes“ vorlegte und ein wichtiger Vertreter für die Verbindung einer „Psychologie des Problemlösens und der Projektmethode“ war.<sup>998</sup>

---

<sup>994</sup> Die sechs Kompetenzbereiche werden in der Bonner Erklärung jeweils näher erläutert.

Vgl. HOGREBE et al. (2002: 348f)

<sup>995</sup> HOGREBE et al. (2002: 348)

<sup>996</sup> GETHMANN/ PIEL (1979: 29). Dieser Mangel bezog sich auf die Gesamtheit der Studienabsolvent(inn)en.

<sup>997</sup> KAUFFELD (2006: 110)

<sup>998</sup> OELKERS/ HORLACHER (2002: 174)

## Schlusswort

Sowohl die Aussage von Julian Nida Rümelin als auch die Aussage der ISA-Webseite waren falsch; erstere beruhte auf einem Missverständnis und die zweite auf einer unpassenden statistischen Grundlage. Diese Arbeit zeigt, dass mit den in Deutschland vorhandenen Daten keine Arbeitslosenquote von Philosoph(inn)en errechnet werden kann.

Die 234 in die Auswertung eingegangenen Antworten und die Berücksichtigung von Ergebnissen einer ähnlichen Befragung mit 77 Antwortenden erlauben keine repräsentativen Aussagen über Tätigkeiten und Kompetenzen von Philosophie-Absolvent(inn)en in Deutschland. Trotzdem enthält diese Arbeit Informationen, die eine Vororientierung für Studienberechtigte mit Philosophie-Studienwunsch darstellen können. Die Frage danach, welche Tätigkeiten Philosophie-Absolvent(inn)en ausüben können, wurde empirisch beantwortet. Die Arbeit vermag nicht zu sagen, wie viele und welche Tätigkeiten ausgeübt werden, weil die Magisterurkunde in Philosophie die/den Personalverantwortliche/n in Entzücken versetzte, oder weil besondere Kompetenzen für eine selbständige Tätigkeit erlernt wurden. Die Daten deuten daraufhin, dass andere Faktoren als das Philosophie-Studium für die Ausübung der Erwerbstätigkeit wichtiger waren.

Die Frage nach Kompetenzen fand keine Antwort, die mich methodisch und inhaltlich zufrieden stellte. Meine Position zur Abfrage von Kompetenzen durch Absolvent(inn)enstudien ist von einer optimistischen Begeisterung in eine kritische Ablehnung dieses Instrumentes gekippt. Keine der mir vorliegenden Absolvent(inn)enstudien kann wissenschaftlich wertvolle Aussagen über Kompetenzentwicklung oder Kompetenzniveau von Absolvent(inn)en machen. Kompetenzaussagen, die beanspruchen, etwas Typisches über eine Gruppe von Absolvent(inn)en aussagen zu können, sind unseriös und erzeugen nur Gerüchte, wie z. B. eine angeblich höhere kommunikative Kompetenz von Geisteswissenschaftler/innen. Mit der Methodik der Absolvent(inn)enforschung hat diese Arbeit Ergebnisse erzeugt, die ich kritisch betrachte. Kritisch stehe ich auch der „Objektivität“ von Einkommen als Maßstab für Berufserfolg gegenüber. In Verwendung dieses Maßstabes hat diese Arbeit gezeigt, dass er differenziert angewendet werden muss und die Angabe eines Durchschnittseinkommens der gesamten Absolvent-(inn)engruppe irreführend und damit falsch ist.

Insgesamt ist diese Arbeit eine Kritik an der Verwendung von Statistik, weil es zu viele Stolperfallen gibt. Das fängt bei der ersten einfachen Aussage über eine Antwortrate oder eine Ausschöpfungsquote an und endet bei dem Irrglauben, durch Anwendung einer endpunkt-beschrifteten 5er-Skala auf Kompetenzitems, die auf einem vermuteten common sense beruhen, wissenschaftlich haltbare Kompetenzantworten erzeugen zu können. Dieses common sense-Denken und der Glaube, dass Zahlen wissenschaftliche Seriösität ausstrahlen, spiegeln einige in dieser Arbeit aufgeführten Beispiele (das Wichtigste darunter ist die sogenannte „Behaltensquote“). Ebenso hinkt der Verweis auf Chomsky für die Kompetenzforschung, weil die Sprachfähigkeit eine Zeitfensterkompetenz ist und das Motto des

lebenslangen Lernens ja eben gerade die Abwesenheit eines begrenzenden Zeitfensters beinhaltet.

Viel dramatischer aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist allerdings, dass wir angeblich in einer Zeit des exponentiellen Wissenszuwachses leben, tatsächlich aber lediglich ein Informationszuwachs stattfindet und ansonsten ein großes Vergessen zu beklagen ist. Wieso ist den arbeitswissenschaftlichen Kompetenzforschern der 4K Reihe der deutsche Erfinder der heute üblichen Kompetenzbereiche unbekannt, oder warum wird er – wenn er denn bekannt sein sollte – in den Einleitungen nicht gewürdigt? Warum findet sich in dem aktuellen Brockhaus (<sup>21</sup>2006) kein Eintrag zu dem „Begründer des Wissenschaftsbegriffs Biologie“<sup>999</sup>, Gottfried Reinhold Treviranus (1776-1837)<sup>1000</sup>, und warum wird unter dem Eintrag „Biologie“<sup>1001</sup> weder dieser noch „der erste Humanbiologe der Neuzeit“<sup>1002</sup>, Karl Friedrich Burdach (1776-1847)<sup>1003</sup>, noch der Physiologe, Anatom und Medizinhistoriker Theodor Georg August Roose (1771-1803), der mit *Grundzüge der Lehre von der Lebenskraft* (1797) eine erste „Biologie“ entwarf<sup>1004</sup>, genannt? Wieso finde ich das für den „europass“ historisch wichtige EU-Dokument von Ralf Dahrendorf (1929-2009) auf dem Server einer amerikanischen Universität und nicht auf einem EU-Server? Und warum bleibt eine Suche nach dem Erfinder des europass auf der europass-Webseite ergebnislos („No Entries Found“)?<sup>1005</sup>

Die Zahl derer, die nach dem Examen außerhalb der Hochschule einer Tätigkeit nachgehen, ist um ein Vielfaches höher als die Zahl der an der Hochschule verbleibenden Absolvent(inn)en. Deshalb ist die Frage *Quo vadis, Philosoph und Philosophin?* interessant.<sup>1006</sup> Wichtig ist die Frage, weil es eine Standardfrage von Eltern ist, die mehrere Jahre damit leben müssen, dass ihre Kinder ein angeblich ökonomisch nutzloses Studium beginnen.

Galt die elterliche Frage stets als 'spießig', so verlangt der „Jargon der Nützlichkeit“<sup>1007</sup> beruflich verwertbare Lehrinhalte. Das ist aber nichts Neues. Schon vor Bologna hätte Philosophie-Hochschullehrer/innen klar sein müssen, dass sie aus der Sicht eines Studierenden zu denken haben,

---

<sup>999</sup> SCHALLER (1992: 511)

<sup>1000</sup> Es gibt zwar einen Eintrag „Treviranus, G. R.“, doch war das ein Politiker unter H. Brüning. Vgl. BROCKHAUS (<sup>21</sup>2006: Band 27, S. 721). Der Arzt und Naturforscher Treviranus schrieb zwischen 1802 und 1822 eine sechsbändige *Biologie oder Philosophie der lebenden Natur für Naturforscher und Aerzte*.

<sup>1001</sup> Vgl. BROCKHAUS (<sup>21</sup>2006: Band 4, S. 130-136). Der Eintrag besteht fast nur aus dem Unterkapitel „Geschichte der Biologie“ (S. 131-136).

<sup>1002</sup> SCHALLER (1992: 511)

<sup>1003</sup> Er veröffentlichte mit seiner *Propädeutik zum Studium der gesamten Heilkunst. Ein Leitfaden akademischer Vorlesungen* noch vor Treviranus einen humanbiologischen Entwurf für künftige Ärzte. Sein Arztkollege Treviranus hat sich zwei Jahre später in der Vorrede seiner *Biologie* nicht auf Burdach, sondern auf den schwedischen Naturforscher Carl von Linné (1707-1778) bezogen (so sein Name, nachdem er vom schwedischen König zum Ritter geschlagen wurde; eigentlich Carl Nilsson Linnæus).

<sup>1004</sup> „Ich habe bei der Herausgabe dieses Entwurfs einer Biologie wenig an die Leser desselben vorzuerinnern.“ ROOSE ([1797]/<sup>2</sup>1800: III [Erster Satz der Vorrede zur ersten Auflage]).

<sup>1005</sup> (2009-09-03): <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/Search.csp>

<sup>1006</sup> Ende des letzten Jahrzehnts gingen fünf Fragen an Philosoph(inn)en unserer Erde. Die 103 Antworten wurden unter dem Titel *Quo vadis, Philosophie?* veröffentlicht (Anhang 18).

<sup>1007</sup> TEICHLER (2008)

der am Ende seines Studiums auf dem außeruniversitären Arbeitsmarkt seinen Weg gehen muss. Gethmann/ Piel erkannten bereits 1974 den Handlungsbedarf als sie sich positiv über die Einbeziehung der „Probleme der Berufspraxis“ in Studienprojekte äußerten, sahen aber auch die Schwierigkeit einer „Verbindung mit der *Berufspraxis*“.<sup>1008</sup>

Was aus Personaleräußerungen immer wieder durchscheint und der Akkreditierungsrat einfordert, ist der Wunsch nach einer sogenannten „Persönlichkeit“ bzw. „Persönlichkeitsentwicklung“, die erkennbar sein soll – was auch immer das heißen mag. Es war Heinrich Roth, der jenes Kapitel, das zum ersten mal die im deutschen Sprachraum üblichen Kompetenzbereiche nannte (Sach-, Sozial-, Selbstkompetenz), in eine Darlegung des Unterschiedes zwischen „Reife“ und „Mündigkeit“ einbettete. Zugleich zeigte das Kapitel die Bedeutung von „Produktivität und Kritikfähigkeit (Synthesen finden und Bewerten)“ für „Mündigkeit“ auf – Mündigkeit als Eigenschaft, die bewusste Entscheidungshandlungen ermöglicht, die „Höchstform menschlicher Handlungen“.<sup>1009</sup> Wertschätzend würdigte er in diesem Zusammenhang die Leistungen von Gagné und Bloom/ Krathwohl et al., wies aber zugleich auf die Gefahr hin, wenn das Erziehungsziel lediglich „Reife“ sei – Reife als „*gelungene Internalisierung* von Normen, Werten und Gütemaßstäben, die der Person und ihren Handlungen Konstanz, Identität und Konsequenz verleiht.“<sup>1010</sup> In diesem Sinne ist „Reife die emotional-affektive Seite der Mündigkeit“<sup>1011</sup>, die die für Individuum und Gesellschaft bedeutsamen Normen, Werte, Regeln und Prinzipien durch „»Einverleibung« und »Einverseelung« in die Person“ zu allgemeinen Verhaltensdispositionen macht.<sup>1012</sup> Aber erst wenn der Mensch auch die kognitive Seite der Mündigkeit (Produktivität und Kritikfähigkeit) ausgebildet hat und sich die kognitiven und affektiven Persönlichkeitsbereiche in einem „»produktiven Gleichgewicht«“ halten, haben wir einen wirklich mündigen Menschen vor uns.

Was Roth damals noch nicht bedacht hat, ist die Idee der „emotionalen Labilisierung“, die nach Heyse/ Erpenbeck „eine Grundvoraussetzung von Kompetenzentwicklung ist.“<sup>1013</sup>

Eine Problemsituation, in der man handeln muss, die aber nicht routinemäßig aufgrund bereits vorhandenen Wissens zu bewältigen ist, verursacht emotionale Spannungen, Stress, »Schwitzehändchen«. Man nimmt sich irgendwie bekannte Normen, Werte und Regeln zu Hilfe, um zu entscheiden und zu handeln. Gelingt es einem – nach eigener und fremder Beurteilung – erfolgreich zu handeln, wird die nun emotional verankerte Bewertung zusammen mit der Erinnerung an Handlungssituationen und Handlung abgespeichert und steht in einer ähnlichen Situation erneut zur Verfügung. Erst dann kann man kompetent handeln. Emotionale Labilisierung ist eine

---

<sup>1008</sup> Hier sind zwei Dinge notwendig zu ergänzen. Erstens war das damalige Projekt für Lehramtsstudierende und damit das Berufsziel eingegrenzt, und zweitens sahen die Autoren, dass damals „mittelfristig im Rahmen der Studienreform Änderungen möglich sein“ könnten. GETHMANN/ PIEL (1979: 29, 33)

<sup>1009</sup> ROTH (1971: 174-187)

<sup>1010</sup> Ebd., S. 180

<sup>1011</sup> Ebd., S. 183

<sup>1012</sup> Ebd., S. 180, 185. „Mit anderen Worten: die Weltanschauung, die wir vertreten und zu der wir uns bekennen, wird zu unserem geistigen und moralischen Habitus.“ Ebd., S. 184

<sup>1013</sup> HEYSE/ ERPENBECK (2009: XXIII)



Grundvoraussetzung von Kompetenzentwicklung.<sup>1014</sup>

Wenn Heyse/ Erpenbeck hier nicht nur etwas postulieren, sondern eine wissenschaftliche Tatsache aussprechen, dann wäre sämtliche geistige Beschäftigung mit Moralphilosophie nur dann wertebildend, wenn sie in Verbindung mit einer emotionalen Labilisierung der Studierenden steht. Die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse unterstützen Heyse/ Erpenbeck.<sup>1015</sup> Das heißt, die Beschäftigung mit Moraltheorien macht nur dann Sinn, wenn sich Studierende genau dann in ein moralphilosophisches Seminar begeben, wenn es im Rahmen ihrer persönlichen Fragestellung ein dringendes Bedürfnis ist und nicht, wenn es ein nur pflichtgemäßes Einsammeln von ECTS-Punkten ist. Deshalb ist es wichtig, dass Hochschullehrer/innen als eine Art Mentor einen guten Kontakt zu den Studierenden zu haben, um sie im richtigen Moment an die richtige Literatur heranzuführen.

Wie schwierig es ist, das von Roth genannte produktive Gleichgewicht zu halten, zeigt sich angesichts des offenkundigen Irrsinns, den uns wirtschaftliche sogenannte „Leistungsträger“ als Sachzwänge der Globalisierung verkaufen. Erinnern wir uns an den um Gorbatschow versammelten „globalen Braintrust“. Wenn ein Ergebnis der Erörterungen „tittytainment“ ist, dann wissen wir, dass das geistige Niveau des Vorschlagenden beim „Brot und Spiele“-Motto stehengeblieben ist. Darin zeigte sich aber nicht nur die Geistlosigkeit eines Einzelnen, denn :

Kein Raunen geht da durch den Raum, den Anwesenden ist der Ausblick auf bislang ungeahnte Arbeitslosenheere eine Selbstverständlichkeit. Keiner der hochbezahlten Karrieremanager aus den Zukunftsbranchen und Zukunftsländern glaubt noch an ausreichend neue, ordentlich bezahlte Jobs auf technologisch aufwendigen Wachstumsmärkten in den bisherigen Wohlstandsländern — egal, in welchem Bereich.

[...]

Nüchtern diskutieren die Manager die möglichen Dosierungen, überlegen, wie denn das wohlhabende Fünftel den überflüssigen Rest beschäftigen könne. Soziales Engagement der Unternehmen sei beim globalen Wettbewerbsdruck unzumutbar, um die Arbeitslosen müßten sich andere kümmern. Sinnstiftung und Integration erwarten sich die Diskutanten vom weiten Feld der freiwilligen Gemeinschaftsdienste, bei der Nachbarschaftshilfe, im Sportbetrieb oder in Vereinen aller Art. »Diese Tätigkeiten könnte man doch durch eine bescheidene Bezahlung aufwerten und so die Selbstachtung von Millionen Bürgern fördern«, meint Professor Roy. Jedenfalls werden in den Industrieländern schon bald wieder Menschen fast zum Nulltarif die Straßen sauberhalten oder als Haushaltshilfen kärglichen Unterschlupf finden, erwarten die Konzernlenker. Schließlich sei das Industriezeitalter mit seinem Massenwohlstand nicht mehr als ein »Wimpernzucken in der Geschichte der Ökonomie«, analysiert der Zukunftsforscher John Naisbitt.<sup>1016</sup>

---

<sup>1014</sup> HEYSE/ ERPENBECK (2009: XXIII)

<sup>1015</sup> SPITZER (2004: 360ff, 31-34, 46f)

<sup>1016</sup> Teilstück einer Beschreibung, die im Ganzen gelesen werden kann bei: MARTIN/ SCHUMANN (1996: 10-14)

Sollte eine/r der dort Anwesenden jemals in ihrer/seiner Unternehmensdarstellung das Wort „Unternehmensphilosophie“, „Managementphilosophie“ oder sonst irgendeine Bindestrich-Philosophie verwendet haben, so ist das mindestens ein Missbrauch des Begriffes „Philosophie“.

Wir leben in einer Welt, wo der „War of Talents“ dazu führt, dass Absolvent(inn)en mit optimaler „employability“ dazu beitragen sollen, dass Unternehmen die langerhoffte „Killer-Applikation“ entwickeln, die dann in einem „Eroberungsfeldzug“ im Rahmen eines „gnadenlosen Wettbewerbskrieges“ als effektive „Waffe“ zur „Eliminierung“ von Marktkonkurrenten für „bombensichere“ Geschäfte eingesetzt wird. Im Rahmen des globalen „Weltwirtschaftskrieges“ führt dann die „Logik des Wirtschaftskrieges“ dazu, dass sowohl vor der Öffentlichkeit als auch im Geheimen mittels PR-Agenturen und Computerspezialisten ein „Informationskrieg“ geführt wird, der als Randerscheinung ein „Heer“ von Arbeitslosen erzeugt und den man nur gewinnen kann, wenn man Teammitglied in einer starken „Truppe“ ist. Und wenn das alles nicht zu dem gewünschten Ergebnis führt, müssen wir halt einen „Krieg“ gegen die Armut führen.<sup>1017</sup>

Egal, wie's kommt, Krieg ist richtig – der Krieg war ja sowieso schon immer der Vater aller Dinge (so sagt 'mann').

Folgerichtig in dieser Denklinie äußerte der Ökonom Friedrich August von Hayek nach einem Besuch in Chile 1981 in einem Interview mit *El Mercurio* :

Eine freie Gesellschaft benötigt eine bestimmte Moral, die sich letztlich auf die Erhaltung des Lebens beschränkt: nicht auf die Erhaltung allen Lebens, denn es könnte notwendig werden, das eine oder andere individuelle Leben zu opfern zugunsten der Rettung einer größeren Anzahl anderen Lebens. Die einzig gültigen moralischen Maßstäbe für die ‚Kalkulation des Lebens‘ können daher nur sein: das Privateigentum und der Vertrag.<sup>1018</sup>

Dazu passte 15 Jahre später folgender Wortwechsel :

Am 12. Mai 1996 wurde Albright von der Interviewerin Lesley Stahl anlässlich des Wirtschaftsembargos gegen den Irak gefragt: „Wir haben gehört, dass eine halbe Million Kinder gestorben sind. Ich meine, das sind mehr Kinder, als in Hiroshima umkamen. Und – sagen Sie, ist es den Preis wert?“

Albright: „Ich glaube, das ist eine sehr schwere Entscheidung, aber der Preis – wir glauben, es ist den Preis wert.“<sup>1019</sup>

Wir leben in einer Zeit, in der die Ökonomie eine Leitwissenschaft geworden ist, obwohl sie auf einer wissenschaftlich wertlosen Gleichgewichtstheorie beruht.<sup>1020</sup> In einer Zeit, da dem Bürger über die Medien der Sachzwang einer mit dieser Theorie zusammenhängenden Wirklichkeit als unausweichlich erklärt wird.

---

<sup>1017</sup> Sämtliche markierten Wörter tauchen in verschiedenen Zeitungs- oder Magazinberichten auf.

<sup>1018</sup> ÖTSCH (2009: 51). Ötsch verweist auf ein Interview vom 19.4.1981 und dazu auf:

Hayek, F. A. (1996): Die verhängnisvolle Anmaßung: Die Irrtümer des Sozialismus, Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) [ursprünglich 1988 als *The Fatal Conceit: The Errors of Socialism* erschienen], S. 163

<sup>1019</sup> Siehe ab 41:25 min. in *Hidden Wars of Desert Storm*.

(2009-11-04): <http://video.google.com/videoplay?docid=3804528229102317499#>

<sup>1020</sup> Vgl. ÖTSCH (2009: Kapitel 3-6). Walter Otto Ötsch ist Ökonom und Kulturhistoriker und Leiter des Zentrum für Soziale und Interkulturelle Kompetenz an der Johannes Kepler Universität Linz.

Es wird Zeit, dass eine von Wirtschaftspädagogen unterstützte 'semantische Putzkolonie' (siehe S. 409, Anm. 1271) der Philosoph(inn)en sich die Lehrbücher und Lehrmaterialien an den Fachbereichen „Wirtschaft“ und „Management“ vornimmt und in Anlehnung an Reetz/Witt eine Curriculumanalyse durchführt.

Die OECD plant in ihrem Kompetenzvermessungswahn die Einführung eines AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes). In diesem Moment laufen die Vorbereitungen für eine Machbarkeitsstudie zur Messung der sogenannten „learning outcomes“ von Ingenieur- und Ökonomie-Absolvent(inn)en. Im letzten Quartal 2010 soll das Ergebnis vorliegen. Neben der Tatsache, dass das Vorhaben aufgrund von Erfahrungen in den USA äußerst fragwürdig ist, ist darauf zu achten, welche ideologischen Einflüsse sich in den Fragebögen wiederfinden werden. Die OECD formt mit einem AHELO praktisch einen Mindeststandard an ökonomischem Weltwissen, den Studierende haben sollten. Wenn gleichzeitig die unserem Wirtschaftssystem zu Grunde liegende Theorie als wissenschaftlich wertlos betrachtet werden darf, welchen Wert hat dann ein Fragebogen, der sich vermutlich an dieser Theorie orientieren wird ?

Hier besteht dringender Handlungsbedarf im Sinne einer Aufklärung und Diskussion darüber, wie eine wissenschaftlich angemessene Theorie einer Wirtschaftswissenschaft aussehen kann, die mit Recht sich so nennen darf.

Deutsche Kompetenz- und Absolvent(inn)enforscher/innen im Bereich Arbeitswelt stellen nicht die Frage nach einer Gesellschaft in der wir leben wollen. Sie fügen sich den Rahmenbedingungen, die von der Wirtschaft vorgegeben werden. Die Absolvent(inn)enforscher/innen im Bereich Hochschule tätigen Faktorenanalysen hier und Regressionsanalysen dort und der Laie ist von Tabellenbänden und Zahlenkolonnen beeindruckt. Es besteht dringender Klärungsbedarf, ob die Grundlagen dieser Zahlenwerke überhaupt das halten, was die Zahlen vorgeben auszusagen. Die im Kompetenzbereich ermittelten Ergebnisse sind jedenfalls wertlos. Das gilt zum Teil auch für die eigenen Ergebnisse.

Es besteht die Gefahr, dass sich die Kompetenzforschung in einem Funktionskreis bewegt, dessen Merk-/Wirkwelt durch ökonomische Zielvorgaben begrenzt ist. Kompetenzforscher/innen tragen dazu bei, dass das zukünftige Menschenbild unserer Gesellschaft ein „homo competens“ ist<sup>1021</sup>, dessen humankapitalistischer Wert sich in der Anzahl von ECTS-Punkten in einem europass ausdrückt. Gerade die vor einem Jahrzehnt populär gewordene Neurowissenschaft ist hier mit Blick auf die historischen Erfahrungen unter Lenin und Stalin sowie unter den Nationalsozialisten zu betrachten. Steht uns ein neurowissenschaftliches Kompetenzentwicklungsversprechen ins Haus, dem wir Europäer alle brav folgen, oder bewegen sich die Empfehlungen der Neurowissenschaftler lediglich auf der Ebene, die uns Dewey und Roth bereits vor Jahrzehnten mitteilten ?

Ein dem Menschen gemäßer Handlungskreis ergibt sich, wenn diese Zielvorgaben hinterfragt werden. Ein erster Schritt dahin war das DeSeCo-

---

<sup>1021</sup> Vgl. ALALUF/ STROOBANTS (1994: 54)

Projekt. Die OECD hat im DeSeCo-Projekt nach den kompetenzorientierten Grundlagen eines *Successful Life and a Well-Functioning Society* gefragt und in den Jahren 2003 und 2005 Antworten präsentiert. Das Ergebnis wurde aber von Kauffeld/Grote/Frieling im Jahre 2009 nicht aufgegriffen. Ein Impuls für die dt. Kompetenzforschung könnte vielleicht von der angekündigten Tagung des Netzwerk Absolventenstudien zum Begriff „Berufserfolg“ ausgehen.

Wir werden im Jahr 2010 sehen, wie hoch die Plastizität der deutschen Kompetenzforscher/innen im Umgang mit den Ergebnissen des weltweit umfangreichsten Forschungsprojektes (DeSeCo)<sup>1022</sup> zur Grundlegung eines sinnvollen Redens über Kompetenz ist. Dazu gehört auch, Frau Rychen ernst zu nehmen, die stets darauf hinweist, dass die Ergebnisse ganzheitlich zu verstehen sind. Das bedeutet, dass wir uns nicht immer nur an den kognitiven Lernzielen orientieren dürfen, sondern auch die affektiven bzw. wertebildenden Lernziele zu berücksichtigen sind. Das ist ganz im Sinne des Neurowissenschaftlers Spitzer, der in dem OECD/ CERI-Projekt *Learning Sciences and Brain Research*<sup>1023</sup> mitarbeitete und im Rahmen des Projektes im Dezember 2003 Gastgeber eines Workshops war, der die Bedeutung der Emotionen beim Lernen zum Inhalt hatte.<sup>1024</sup> Roth hatte bereits 1957 in einem Kapitel „Emotionale Voraussetzungen des Behaltens“ deren Bedeutung betont.<sup>1025</sup>

Wenn KMK/ BMZ einen *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* veröffentlichen, dann ist das nichts, was im pädagogischen Bereich der Schule belassen werden kann. Die Inhalte haben selbstverständlich eine richtungsweisende Strahlkraft für die Kompetenzforschung im Bereich Wirtschaft und Arbeitswelt, wenn dort das Wort „Globalisierung“ in den Mund genommen wird.

Der „Börsen-Philosoph“ Michael Sahr ließ sich von einem Altmeister der Börse beraten, als er eine wichtige Lebensentscheidung zu treffen hatte :

Nach seinem Vortrag signierte Kostolany noch Bücher. Ich trat an seinen Tisch und sagte: »Entschuldigen Sie die Frage, aber haben Sie eine Ahnung was ich studieren soll, wenn ich vielleicht mal viel Geld an der Börse verdienen will ?«

»Was *wollen* Sie denn studieren ?« fragte er.

»Keine Ahnung«, antwortete ich. »Vielleicht Jura oder BWL ?«

Kostolany war ein kluger Mann. Er schaute mir in die Augen, und nach einer kurzen Pause antwortete er:

»Jura. – Sehr nützlich. Betriebswirtschaftslehre hingegen ist überflüssig. Da lernen sie nur starre Regeln.«

Und dann sagte er den entscheidenden Satz:

»Studieren sie Philosophie und Kunstgeschichte. Da lernen sie zu denken und

---

<sup>1022</sup> Wobei ich „Umfang“ nicht an den Papierstapeln messen will, die Forschungsprojekte produzieren, sondern an der Tatsache, dass es meines Wissens das erste Projekt war, das international und interdisziplinär über mehrere Jahre zur Grundlegung und zum Konzept von Kompetenzen arbeitete.

<sup>1023</sup> (2009-09-03): [www.oecd.org/edu/brain](http://www.oecd.org/edu/brain)

<sup>1024</sup> Spitzer gründete fünf Monate später mit Drittmitteln am 1. April 2004 in Ulm das *Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen* (2009-09-03): <http://www.znl-ulm.de/html/ziele.html> und veröffentlichte im gleichen Jahr für die OECD das Buch *Wie funktioniert das Gehirn?: Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft*.

<sup>1025</sup> ROTH (1957: 309)

zu sehen.«<sup>1026</sup>

Es war der Philosoph und Arbeitswissenschaftler Frithjof Bergmann, der zu Beginn der 1980er sah, nachdachte und handelte, als er in den dann folgenden Projekten die Frage nach dem, was wir wirklich, wirklich wollen in den Mittelpunkt stellte.

Philosoph(inn)en treffen eine riskante Entscheidung, wenn sie sich für ein Philosophie-Studium entscheiden. Ist das eine Entscheidung, die nicht aus Mangel an Vorstellungskraft über den weiteren Lebensweg sondern aus einem wirklichen Wollen umgesetzt wird, so beweisen sie Mut zum Risiko.

Das Risiko lässt sich eingrenzen, wenn die hohe Bedeutung des verdeckten Arbeitsmarktes (Arbeitsangebote ohne öffentliche Ausschreibung) ernst genommen wird. Der Wissenschaftsladen Bonn schätzt, dass „ca. 2/3 aller Vakanzen, die der Arbeitsmarkt zu bieten hat“ dem sogenannten **„verdeckten Arbeitsmarkt“** zuzuordnen sind.

Und um diesen verdeckten Arbeitsmarkt kümmern sich nach vorsichtigen Schätzungen von Personalexperten gerade mal 5% aller Arbeitsuchenden.<sup>1027</sup>

Hochschullehrer/innen können ihren Studierenden beim Übergang in die Arbeitswelt kaum helfen und es ist auch nicht ihre Aufgabe. Sie können sich aber dafür einsetzen, dass es an ihrem Institut einen/eine Experten/in für den verdeckten Arbeitsmarkt gibt und ein guter Kontakt zu den Alumni hergestellt wird. Sie können sich dafür einsetzen, dass dies zu einem Aufgabenbereich der „Lehrkraft für besondere Aufgaben“ wird. Und die Lehrkräfte für besondere Aufgaben können ein eigenes Netzwerk bilden, um ihr Wissen auszutauschen.

Die politische Aufgabe der Philosophinnen besteht darin, in diesem Jahrhundert eine ganzheitliche Lebenswissenschaft als Leitwissenschaft zu verankern.

Die Menschen, die ein Gefühl und eine innere Anschauung zu dem Wort „Lebenskraft“ entwickeln können, haben die Befähigung, sich durch eigene Kraft und selbstorganisiert zu bilden. Für sie ist jegliche Kompetenzforschung überflüssig.

---

<sup>1026</sup> KLAUSENER (2004: 122)

<sup>1027</sup> PALLEMBERG (2008b: IV)

## Anhang 1 (Helge Klausener (Hg.) (2004): *Berufe für Philosophen*)

Klausener fasst gleich auf der ersten Seite seines Vorwortes zusammen, was seiner Meinung nach die gemeinsamen Kompetenzen der zwölf Autoren sind, denn „sie weisen nach, dass Philosophen ihre Fähigkeit, den Dingen »auf den Grund« zu gehen, Denkprozesse zu strukturieren, Probleme zu analysieren und Strategien für ihre Lösung zu entwerfen, in vielen Bereichen effizient einbringen und beruflich verwerten können.“<sup>1028</sup> Gemeinsames Motiv für die Studienfachwahl war die „Begeisterung für das Fach“.<sup>1029</sup> Klausener will mit dem Buch deutlich machen, „wie beruflicher Erfolg abhängt vom Studierverhalten, von motivationalen Einstellungen, von Engagement, Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit.“<sup>1030</sup> Und :

Eine zentrale Aussage durchdringt jeden einzelnen Beitrag: Niemand kommt auf sich allein gestellt zum Ziel. Immer ist Kommunikation gefragt: Kontakte, Beziehungen, Kooperationen, Netzwerke haben in unserer (Berufs-)Welt überragendes Gewicht, sind *conditiones sine quae non*. Kommunikationschancen klug, furchtlos und zielgerichtet zu nutzen ist unabdingbare Erfordernis für Erfolg.<sup>1031</sup>

Es folgt eine tabellarische Übersicht der Philosoph(inn)en, die in dem Buch ihre Geschichte erzählen. Die Tabellen informieren über die aktuelle Tätigkeit, die Studienfächer, den Werdegang und die im Studium erworbenen beruflich nützlichen Kompetenzen. Die Altersangabe der vier Frauen und acht Männer gilt für das Jahr 2004; den Zitaten folgen Seitenangaben in Klammern.

<b>Frau (40)</b>	
<b>Tätigkeit</b>	<b>Geschäftsführerin eines Hotels</b>
<b>Studium</b>	Kunstgeschichte, Philosophie, Organisationspsychologie
<b>Werdegang</b>	Zeitarbeit, Tätigkeit in einem weltweit operierenden Technologiekonzern, Fachleiterin für Verkaufsförderung, Marketingleiterin und Senior University Liaison Manager
<b>Kompetenzen</b>	„... Forschungen kontextuell und objektiviert durchzuführen, die Ergebnisse verständlich zu formulieren und überzeugend zu begründen.“ (11) „Es zeigte sich auch, dass das Thema meiner Magisterarbeit und meine Abschlussnote keinen Einfluss auf meine Einstellung hatten. Vorrangig waren mein persönliches Auftreten und meine geistige Flexibilität und Willenskraft gegenüber den Anforderungen des Unternehmens, und zwar von Anfang an.“ (12)

<sup>1028</sup> KLAUSENER (2004: 7). Dem sei eine Einschränkung gegenüber gestellt: „Es genügt eben nicht, Argumente und Konzepte sezieren zu können, auf verborgene Voraussetzungen zu prüfen und zu kritisieren, sondern dies muss in einem fachlichen Kontext erfolgen, um einen ökonomischen Mehrwert zu schaffen.“

ERHARDT in: Klausener (2004: 25)

<sup>1029</sup> KLAUSENER (2004: 7)

<sup>1030</sup> Ebd., S. 8

<sup>1031</sup> Ebd., S. 9

<b>Mann (36)</b>	
Tätigkeit	Senior Marketing Manager bei der internationalen Unternehmensberatung Accenture
Studium	Philosophie, MBA
Werdegang	Werbetexter, Leiter der Marketingagentur
Kompetenzen	<p>„Im weiteren Verlauf des Studiums lernte ich, schnell und präzise zu denken, Schwächen in der Argumentation des Opponenten aufzudecken, zu kritisieren, zügig Gegenargumente zu entwickeln, Positionen zu verteidigen – kurzum: Ich erwarb das dialektische Handwerkszeug des Philosophen.“ (27)</p> <p>Allerdings:          „Bei aller Begeisterung für Philosophie – eine philosophische Vorgehensweise ist bei vielen Tätigkeiten in der Berufswelt schlichtweg fehl am Platz. Schnelles und klares Denken ist ein klarer Vorteil, aber Tiefsinn ist selten gefragt, wenn es um die Produktion oder den Verkauf von Waren und Dienstleistungen geht. Man sollte sich deshalb von vornherein von zu hohen Ansprüchen verabschieden, zumal diese nicht unbedingt als soziale Kompetenz ausgelegt werden.“ (30)</p> <p>Und wieder positiv:          „Wenn man schließlich in der Berufswelt angekommen ist, sollte man die im Studium erworbene Fähigkeit, sich mit verschiedensten Themenstellungen gedanklich auseinander zu setzen, beibehalten. In den meisten Unternehmen verändern sich heutzutage Organisationsstrukturen und Geschäftsmodelle schneller als je zuvor. Wer solchen Veränderungen offen gegenübertritt und diese zu gestalten vermag, ist für die moderne Berufswelt bestens gerüstet – auch oder gerade als Philosoph.“ (30)</p>

<b>Mann (38)</b>	
Tätigkeit	Philosophieprofessor
Studium	Philosophie, Geschichte
Werdegang	Lehrtätigkeit oder Forschung in Zürich, Cambridge, Canberra, Pittsburgh, Hertfordshire, Köln, Lausanne
Kompetenzen	<p>„Welche Qualitäten sollte man mitbringen, wenn man eine solche Laufbahn einschlägt? Vier, und zwar in dieser Reihenfolge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begeisterung für die Sache der Philosophie</li> <li>• fachliche Spitzenleistungen</li> <li>• pädagogisches und kommunikatives Interesse und Talent</li> <li>• organisatorische Kompetenz.“ (36)</li> </ul> <p>„Man darf allerdings nicht ortsgebunden sein: Wohin man einen Ruf erhält, ist nicht vorhersehbar, und man sollte sich nie auf eine einzige Stelle fixieren.“ (36)</p>

<b>Mann (60)</b>	
<b>Tätigkeit</b>	<b>Pensionierter Arbeitsamtdirektor</b>
<b>Studium</b>	<b>Philosophie, Germanistik, Politikwissenschaft, Geschichte</b>
<b>Werdegang</b>	<b>Berufsberater für Abiturienten und Hochschulüler bei der BA, nebenamtlicher Dozent für Arbeitsmarkttheorie und -politik</b>
<b>Kompetenzen</b>	<p>„Ich bin meiner Absicht treu geblieben: Der kategorische Imperativ, aus meiner Interpretation die letztgültige Formulierung des öffentlich-rechtlichen Anspruchs, hat meine Biographie und meinen beruflichen Lebensweg beeinflusst: ...“ (43)</p> <p>„Auf das Methodische und die Beherrschung besonders der Fertigkeit, Inhalte fremder Natur sich anzueignen, rhetorisch ordnungsgemäß sich bewegen zu können, eine fachliche Kommunikation angemessen durchstehen zu können und mit Dritten inhaltlich und im geistigen Austausch auszukommen, sollte man besonderen Wert legen gerade bei einer Hochschulausbildung, die letztlich – pragmatisch gesprochen – zu nichts führt.“ (46)</p> <p>„Der Einstieg in das Berufsleben war also leicht, auch wenn es an Kenntnissen und Erfahrungen hinsichtlich juristischer und verwaltungstechnischer Fragen fehlte. Aber dies war – auch weil die Bundesanstalt für Arbeit ein gutes Fortbildungsangebot aufwies – gerade wegen der im Studium erworbenen extrafunktionalen – vor allem methodischen – Kompetenzen leicht zu bewältigen.“ (47)</p> <p>„Von 1986 bis 1990 folgten die für mich schönsten, weil wissenschaftlich inhaltsreichsten, Jahre. Als Referatsleiter »Arbeitsmarkt- und Berufsforschung« aber war ich besonders auf die in meinem Studium erworbenen methodischen Kompetenzen angewiesen, galt es doch, sich in die Grundlagen der Wirtschaftswissenschaft, besonders natürlich der Arbeitsmarkttheorie, und in die empirische Sozialforschung einzuarbeiten.“ (48)</p> <p>„Was nimmt man als Philosoph in seinem Studium zur Kenntnis, was »lernt« man, zu was wird man qualifiziert? Natürlich ist es für einen Referatsleiter in einem Landesarbeitsamt verzweifelt gleichgültig, mit welchen Gründen Hegel Kant für dessen Moralphilosophie getadelt hat oder wie oft und mit welcher philologisch zu analysierenden Absicht Friedrich Hölderlin das Wort »Frieden« verwendet hat. Nicht jedoch gleichgültig ist die Kompetenz, die man beim Vortrag, bei der Erarbeitung der Präsentation des Vortrages, bei der Diskussion mit Kollegen im Studium erwirbt. Das bleibt und befähigt zu beruflichen Tätigkeitsfeldern, die vermeintlich gar nichts mit den Studieninhalten zu tun haben.“ (48)</p> <p>„Selbstverständlich kann man in einer Fachbehörde auf Dauer als »Spezialist fürs Allgemeine« allein nicht erfolgreich arbeiten – schon gar nicht auf den Dienstposten, die ich zum Ende hin ausgefüllt habe. Da war dann doch die ganze Breite juristischer Grundlagen erforderlich. Und dennoch: Diese mir angeeignet und kompetent vertreten zu haben, verdanke ich den Grundlagen von Aus- und Weiterbildung, soweit diese auch und wesentlich »methodisch« waren.“ (51)</p>



<b>Mann (43)</b>	
Tätigkeit	Presseamtleiter der Stadt Osnabrück
Studium	Philosophie, Kunstgeschichte, Literaturwissenschaft
Werdegang	Journalist für Hörfunk, Uni-Dozent
Kompetenzen	Eher hinderlich: „Anders als ich gehofft hatte, musste ich mir eingestehen, dass mich die Philosophie bei meiner journalistischen Arbeit eher stört und hemmt, als fördert und unterstützt. Von meinen Leseerfahrungen und meinen Versuchen, schreibend bestimmte Probleme der Philosophie zu verstehen, konnte ich überhaupt nicht profitieren, um journalistische Texte zu verfassen.“ (60)

<b>Frau (43)</b>	
Tätigkeit	Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Alumni & Career Service der TU München
Studium	Philosophie
Werdegang	Aufbaustudium Erwachsenenbildung, Referententätigkeit, frauenbewegtes Engagement, Zusatzausbildung, Körperpsychotherapie, Wissenschaftliche Referentin
Kompetenzen	„Was hat mein Philosophiestudium an der ... dazu beigetragen, dass ich diese Stelle als Wissenschaftliche Mitarbeiterin bekommen habe, dass ich meinen Aufgaben an der TUM [Alumni-Service an der Technischen Universität München] gewachsen bin und es als sinnvoll empfinde, dort zu arbeiten? Ich bin auf fünf Punkte gekommen: erstens die formale Qualifikation eines Hochschulabschlusses mit summa cum laude; zweitens das Training in logisch-systematischem Denken, Sprechen und Schreiben; drittens die Allgemeinbildung; viertens die intellektuelle Beweglichkeit und Offenheit, die der vielseitig interessierten Haltung einer Philosophin entspringt; fünftens das Ernstnehmen und Wahrnehmen meiner eigenen Subjektivität.“ (67; vgl. auch S. 69, 71f)

<b>Mann (45)</b>	
Tätigkeit	Geschäftsführer der Deutschen Stiftung Weltbevölkerung
Studium	Philosophie
Werdegang	Assistent an der Fernuni Hagen, Forschung in Harvard, Dezernent des Akademischen Auslandsamtes Uni Magdeburg
Kompetenzen	Hier habe ich keine direkte Äußerung gefunden.

<b>Frau (48)</b>	
<b>Tätigkeit</b>	Verlegerin und Mitproduzentin der „Information Philosophie“
<b>Studium</b>	Anglistik, Amerikanistik, Publizistik, dann Philosophie, dann 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien in Philosophie und Englisch
<b>Werdegang</b>	Wissensch. Mitarbeiterin, Forschungsaufenthalte, Promotion
<b>Kompetenzen</b>	<p>Hier lässt sich ein Rückschluss ziehen:</p> <p>„Dabei kam es zu aufschlussreichen Gesprächen mit zwei Studenten, die ihr Philosophiestudium abbrechen und sich anderen Fächern widmen wollten. Beide sagten, dieser Entschluss habe sich nach der Teilnahme an meiner Übung (über Bradley und Quine) endgültig verfestigt. Der eine wollte lieber Mathematik studieren. Den anderen zog es zur Theologie. Beiden fehlte nach ihren eigenen Worten in der Philosophie eine gewisse Sicherheit und Begrenzung. Sie wollten nicht die Spannung aushalten, die darin liegt, dass im philosophischen Erfassen der Welt der Weg das Ziel ist und die Dynamik eine andere als in den »positiven Wissenschaften« oder einer »Gottes-Lehre.«“ (91)</p> <p>Die Philosophie half beim Umgang mit dem eigenen behinderten Kind, welches an einer seltenen Chromosomenanomalie litt:</p> <p>„Die Singer-Affäre war ein Schlüsselerlebnis. Da schien jemand aus meiner Zunft meinem Kind das Person-Sein abzusprechen und damit das Recht auf Schutz.</p> <p>[...]</p> <p>Das Verstehenwollen wurde wieder zum Schlüssel. Ich arbeitete daran, mein Kind, das von Beginn seiner Existenz an in meine Verantwortung gegeben war, zu verstehen und damit diese neue Aufgabe zu verstehen und in sie hineinzuwachsen. Mit der Zeit wurden die Dinge, die ich in den Philosophieseminaren als theoretische Inhalte erarbeitet hatte, praktisch wirksam. Es war richtig, mein Kind verstehen wollend zu betrachten, weil ich wollen konnte, dass die Maxime dieses Handelns ein allgemeines Gesetz sein sollte (Kant). Es war richtig, sie als Ausdruck und Verkörperung von mehr als ihrer partikulären Existenz aufzufassen (Bradley). Es war eine spannende Herausforderung, mir darüber klar zu werden, dass ich von dem, was in ihr vorging, nur indirekt – und wegen ihrer eingeschränkten verbalen Kommunikationsfähigkeit nur rudimentär – Kenntnis haben konnte; ich konnte es nur in meinem Wissen wissen, als Monade (Leibniz).“ (95)</p> <p>„... oft genug scheint die Sprache der Berufs- oder der akademischen Philosophie sehr weit von der Lebenspraxis entfernt zu sein. Was zählt, ist, die Denkarbeit, die man an den Werken der Philosophen lernt und einübt, für sich nutzbar zu machen, ganz gleich, welchen Beruf man schließlich wählt oder ausübt. Es ist meine Erfahrung und meine Überzeugung, dass man Kants »Sapere aude« als Handlungsanweisung aus der akademischen in die praktische Lebens- und Arbeitswelt hinein nehmen kann – und das auch tun sollte.“ (96)</p>

<b>Mann (45)</b>	
Tätigkeit	Gründer und Inhaber der ersten Philosophisch-Theologischen Praxis Deutschlands in Berlin
Studium	Katholische Theologie, Germanistik, Philosophie
Werdegang	freier TV-Redakteur, wissensch. Mitarbeiter im Dt. Bundestag, Pressesprecher in Wirtschaft und Industrie, Bereichsleiter Kommunikation eines international tätigen Industriedienstleisters
Kompetenzen	<p>Diese Person hat reichlich Erfahrung im Wirtschaftsleben und bei der Öffentlichkeits-/Pressearbeit gesammelt, und was sich wie ein roter Faden durch diese Erfahrung zieht, ist die Verlogenheit und fehlende Moral, die er angetroffen hat. Eine philosophische Kompetenz äußerte sich in der Weiterbildung, die er anbot (Etablierung eines Wissenschaftsmagazins an der Universität Cottbus, Gründungsmitglied der Max-Scheler-Gesellschaft, Kurse zur Ethik in der Wirtschaft, Lehraufträge zum Thema Öffentlichkeitsarbeit und Ethik). Nachdem er von Industrie und Wirtschaft genug gesehen hatte, machte er sich selbständig mit Kommunikationsberatung für Unternehmen und Seelsorge für Privatpersonen. Als hilfreich erwiesen sich dabei, eine ausgebildete „Hebamme der Erkenntnis“ zu sein, Gedanken sortieren zu können, „Visionen zu entfalten, das Mögliche und Machbare aufzuzeigen, einen Weg neu zu formulieren und den Klienten zu begleiten, [...] Botschaften zu formulieren und auch zu kommunizieren.“ (97-108) Dabei ist zu bedenken, dass sich hier sehr stark die philosophische Ausbildung mit der Praxiserfahrung in der Wirtschaft und mit Menschen vermischt.</p>

<b>Mann (45)</b>	
Tätigkeit	Gründer und Leiter eines Instituts für Philosophie und Kulturgeschichte
Studium	Philosophie
Werdegang	Tätigkeit in kulturellen Einrichtungen; daneben Forschungs-, Publikations- und Lehrtätigkeit, freiberuflicher Philosophie- und Kulturhistoriker
Kompetenzen	<p>„Hierbei kam mir zugute, dass ich im Studium, mehr noch während des Forschungsstudiums gelernt hatte, selbständig zu arbeiten, die Arbeitszeiten intensiv zu nutzen.“ (117)</p>

<b>Mann (?)</b>	
Tätigkeit	ZDF-Börsenreporter
Studium	Rhetorik, Philosophie, Kunstgeschichte
Werdegang	Reporter beim SWF, dann ZDF-Landesstudio Baden-Württemberg

<p>Kompetenzen</p>	<p>Er widmete zwei Seiten seines Beitrages der Überschrift „Vom Nutzen des Philosophie-Studiums“. Darunter finden sich folgende Äußerungen:          „Ein gutes Leben zu führen ist das große Ziel. Ein gutes Berufsleben zu gestalten ist ein Teil davon. Nicht weniger, aber auch nicht mehr.“ (129)          Nicht äußere Anerkennung sondern Selbstzufriedenheit ist Ziel.          „Ich bin durch das Studium ein freier Mensch geworden.“ (129)</p> <p>„Im Beruf ist vor allem die Fähigkeit von Nutzen, in historischen Kategorien denken zu können. ... Für uns Philosophen ist diese Zeit- und Ortsgebundenheit, diese permanente Angreifbarkeit von Definitionen nichts Neues.          [...] Es fördert die Toleranz, das flexible Denken und nicht zuletzt die Gelassenheit. Man wird weniger engstirnig, vielleicht sogar kreativer im Finden von Lösungen.          [...] Sie akzeptieren den Wandel, weil sie gesehen haben, dass es nie anders war. Jede Zeit, jeder Fortschritt, aber auch jeder Rückschritt bringt Wandel mit sich. Das Philosophie-Studium lehrt nun genau diese Fähigkeit, den Wandel nicht nur zu erkennen, sondern darüber hinaus ihn auch in eine Struktur zu bringen und einzuordnen. Die Welt in ihrer Komplexität zu strukturieren ist ja wichtige Aufgabe der Philosophie.          [...] Als Journalist ist es wichtig, Meinungen nicht nur wiederzugeben sondern auch zu beurteilen. Hier genau unterscheiden zu können zwischen fremder Meinung und eigener Beurteilung gehört zum A und O eines guten Journalisten. Bereits das Philosophiestudium lehrte und übte mich in diesem Denken.          [...] Auch wenn es ein wenig pathetisch klingen mag: Mir half das Philosophiestudium auf dem Weg, eine Persönlichkeit als Ganzes zu werden.“ (129ff)</p>
--------------------	--

<p><b>Frau (42)</b></p>	
<p>Tätigkeit</p>	<p>Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)</p>
<p>Studium</p>	<p>Politische Wissenschaft, Philosophie, Germanistik</p>
<p>Werdegang</p>	<p>Aushilfstätigkeiten beim DIHK, Referentin im Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Mutterschaft, Bundespresseamt</p>
<p>Kompetenzen</p>	<p>„Hat man sich einmal auf die Philosophie eingelassen und von ihr erschüttern lassen, ist man zwar gewiss nicht gleich für alle Zeiten davor gefeit, unbemerkt den Fallen schematischen Denkens und Vorgehens zu erliegen. Doch vielleicht erkennt man sie, zumindest manchmal, eben doch, oder etwas schneller als andere. Und schafft es hin und wieder sogar noch, einen Blick über den Tellerrand zu werfen. Jedenfalls habe ich das immer wieder als bleibendes Geschenk der Beschäftigung mit Philosophie empfunden.“ (138)</p>

## Anhang 2a (Der Fragebogen und seine Herleitung)

Am 3./4. Mai 2007 war in München die zweite Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) mit dem Thema *Beschäftigungsfähigkeit, Kompetenzerwerb und Verwendung von Kompetenzen im Beruf*, und nur wenige Tage später traf sich am 10./11. Mai zum dritten Mal das Netzwerk Absolventenstudien (NAbs) zum Thema *Zur Anlage und Durchführung von Absolventenstudien*. Beide Gruppen (GfHf + NAbs) gründeten sich ein Jahr zuvor.

Für einen Neuling wie mich der bestmögliche Einstieg.

Es galt im Jahr 2007 aus verschiedenen Absolvent(inn)en-Fragebögen entweder den richtigen auszuwählen, oder selber einen Fragebogen zu entwerfen. Üblich war bis dahin der Versand von Papierfragebögen mit und ohne Möglichkeit, den Fragebogen auch im Internet auszufüllen. Ich wollte eine reine Online-Befragung machen, um zu testen, wie es mit der Internet-Vertrautheit der Philosoph(inn)en steht.

Der Schwerpunkt der eigenen Fragestellung lag bei der Suche nach bestimmten Kompetenzen, die Philosoph(inn)en im Studium erworben haben und bei der Frage, welche Kompetenzen im Arbeitsleben bedeutsam sind. Dies sollte mit für die Absolvent(inn)enforschung üblichen Fragen vereinbart werden, ohne die Befragten zu überlasten. Für den Schwerpunkt musste also auf andere Fragen verzichtet werden. Bei Betrachtung der verschiedenen Absolvent(inn)en-Fragebögen war klar, dass ich mich nicht für einen bestimmten Fragebogen entscheiden konnte, um diesen dann umzuarbeiten. Der eigene Fragebogen wurde eine Mischung aus Teilen verschiedener Fragebögen und aus eigenen Fragen und Items.

Für den Schwerpunkt „Kompetenz“ sandte mir Simone Kauffeld den Fragebogen zum Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI) des Kasseler Institut für Arbeitswissenschaft zu. Die damalige Doktorandin Anita Rösch, die sich ebenfalls mit dem Thema Kompetenz im Fach Philosophie beschäftigte, stellte mit ihrem Fragebogen eines ihrer unveröffentlichten Forschungsergebnisse zur Verfügung. Durch das KRI und den SBK-Fragebogen<sup>1032</sup> von Sonntag/ Schäfer-Rausser (1993) war vor allem eines deutlich: Kompetenz-Items sind als ganze Sätze zu formulieren. In keinem der Absolvent(inn)en-Fragebögen wurden Kompetenzen mit ganzen Sätzen abgefragt. Das hatte seinen einfachen Grund in der Nebenbedeutung, die dieses Thema in einem Absolvent(inn)en-Fragebogen hat – Kompetenzen sind eben nur eines von vielen Themen, die in Absolvent(inn)en-Fragebögen behandelt werden<sup>1033</sup>, und sie sollten den Fragebogen daher

---

<sup>1032</sup> Sonntag und Schäfer-Rausser entwickelten einen Fragebogen zur *Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen*.

<sup>1033</sup> Beim HIS 2005.1 sind das: 1. Studienverlauf und Studienerfahrungen, 2. Weiteres Studium und Promotion, 3. Zweite Ausbildungsphasen, 4. Auf dem Weg in den Beruf, 5. Berufsstart nach dem Studium, 6. Fragen zur Person. Der INCHER-Muster-Kernfragebogen 2007 beinhaltet die Themenbereiche: A Vor dem Studium, B Angaben zum Studienabschluss an der Hochschule XXX, C Angaben zum Studienverlauf, D Studienbedingungen und Kompetenzerwerb an der Hochschule XXX, E Weiteres Studium, F Beschäftigungssuche, G Beschäftigungssituation nach Studienabschluss, H Derzeitige Beschäftigungssituation, I Berufsverlauf, K Berufliche Orientierungen und Arbeitszufriedenheit, L Angaben zur Person, M Kontakt zur Hochschule XXX, O Kommentare / Anregungen

nicht unnötig in die Länge ziehen.

Das KRI umfasst vier Fragebogenseiten und in einem Absolvent(inn)en-Fragebogen wird maximal eine Seite für die Kompetenzabfrage verwendet. Außerdem ist der KRI-Fragebogen zu arbeitsweltorientiert und nur wenig für den in der Absolvent(inn)enforschung üblichen Abgleich des Kompetenzniveaus bei Studienende mit den Kompetenzanforderungen der gegenwärtigen Tätigkeit zu verwenden.

So setzte sich der eigene Fragebogen schließlich aus zwei Kompetenzbereichen zusammen. Die von Rösch bei einem Abgleich von Schullehrplänen ermittelten Kompetenzen wurden am Ende des Block A zum Studium abgefragt. Nach dem Erwerbstätigkeitsblock B wurden am Beginn des Kompetenzblock C Fragen und Items aus verschiedenen Fragebögen der Absolvent(inn)enforschung verwendet.

Für den gesamten Fragebogen gab es folgende Quellen : Fragebogen des Netzwerk Absolventenforschung (NAbs) (Version 9, August 2007), HIS-Fragebögen, CHEERS, REFLEX, Bialek/Sederström (B/S), INCHER Teilprojekt B, einige „Muss-Fragen“ (notwendige Fragen), einmal an der Ergebnisdarstellung von Meyer-Althoff (M-A) orientierte Items und schließlich eigene Fragen und Items.

Der Entscheidungsprozess für die Fragen und Items war kein methodisch-deduktiver, indem klar argumentativ aus den Befragungszielen abgeleitet wurde. Es war eine Mischung aus Orientierung an den eigenen Zielen und einem intuitiven Zugeneigt- oder Abgeneigtsein.

Ich entschied mich schließlich für einen Fragebogen mit vier Blöcken (A/K, B, C, D) und zwei ergänzende Einzelseiten (E, F) :

- Block A + K: Fragen zum Studium + Fragen zu einzelnen Kompetenzen, die sich an den Ergebnissen von Rösch orientierten (K1-16)
- Block B: Fragen zur Erwerbstätigkeit nach dem Examen
- Block C: Fragen zu Kompetenzen
- Kurzer Block D: Kontakt zur Hochschule
- Eine Seite E: Statistische Angaben
- Eine Seite F: Möglichkeit zu einem freien Kommentar

Insgesamt enthielt der Fragebogen nur zwei offene Fragen (A6, F1) und einige halboffene Fragen (A9b, A13b, A16b, A17b, K17, K18, K19b, B14b, C2).

Aus Platzgründen erfolgt die Darstellung nicht mit den Original-Onlineseiten, sondern als Text. Screenshots der Original-Onlineseiten sind bei den Fragen B4 und C1 abgebildet; bei Frage C1 erfolgt eine Begründung für die Auswahl der 31 Antwort-Items. Bei den übrigen Fragen erfolgt lediglich ein Quellhinweis für die Frage.

**Block A: Fragen zum Studium**

**A 1**

**Teilen Sie bitte mit, an welcher Hochschule Sie Ihren Philosophie-Abschluss erworben haben ?**

Hochschulauswahl: (*Scrollmenü mit eingetragenen Hochschulen zum Anklicken; in der SPSS-Auswertungsdatei ist dies **A2***)

**Quelle : keine besondere, eine Muss-Frage**

**A 2**

**In welchem Jahr haben Sie dort Ihre letzte Examensprüfung abgelegt ?**

Jahreszahlauswahl: (*Scrollmenü mit eingetragenen Examensjahren zum Anklicken; in der SPSS-Auswertungsdatei ist dies **A1***)

**Quelle : keine besondere, eine Muss-Frage**

**A3a**

**Haben Sie an mehreren Hochschulen studiert ?**

Nein  
Ja, in Deutschland  
Ja, in Deutschland und im Ausland

**Quelle : orientiert an CHEERS (B1+2)**

**A3b**

**Falls Sie im Ausland studiert haben: wurde damals Ihr Auslandsaufenthalt im Rahmen des SOCRATES-/ ERASMUS-Programms unterstützt ?**

Ja  
Nein

**Quelle : eigene Idee**







**A 8**

**Haben Sie während Ihres Studiums Praktika bei Firmen/  
Institutionen/ Organisationen absolviert ?**

Wenn Sie auf Ja klicken, geben Sie bitte mit einem Zahlenwert die Dauer in Monaten an.

Nein

Ja, ein einziges (Dauer in Monaten):

Ja, mehrere (Monatssumme aller Praktika):

**Quelle : eigene Formulierung einer Standardfrage**

**A9a**

**Waren Sie während Ihres Studiums für ein Praktikum im Ausland ?**

Hier wird nicht nach einem Studienaufenthalt an einer anderen Hochschule, sondern nach einem Firmen-/ Institutionen-/ Organisationspraktikum gefragt.

Nein

Ja

**Quelle (für a+b) : orientiert an CHEERS (B2+3)**

**A9b**

**Wenn Sie mit Ja geantwortet haben, teilen Sie bitte mit, in welchen  
Städten Sie gearbeitet haben.**

1. Stadt:

ggf. 2. Stadt:

ggf. 3. Stadt:

**A10**

**Wurden Sie während des Studiums von Ihren Eltern finanziell  
unterstützt ?**

Nein

Ja, durchgängig

Ja, durchgängig jeweils in der Vorlesungszeit

Ja, in der Examensphase

Ja, gelegentlich und unregelmäßig

Ja, (eigener Kommentar):

**Quelle : orientiert an B/S (6.17), eigene Items**

**A11a** **Waren Sie im Laufe Ihres Studiums erwerbstätig (einschließlich Jobben) ?**

Nein  
Ja

**Quelle (für a+b) : orientiert an HIS 2005.1 (1.11), eigene Items**

**A11b** **Wenn Sie mit Ja geantwortet haben, teilen Sie bitte mit, in welchem Maße Sie im Laufe Ihres Studiums erwerbstätig waren (einschließlich Jobben).**

Während der gesamten Studiumdauer ausschließlich in der vorlesungsfreien Zeit  
Fortwährend im gesamten Studium  
Ungefähr während der Hälfte der gesamten Studiumdauer ausschließlich in der vorlesungsfreien Zeit  
Fortwährend ungefähr während der Hälfte der gesamten Studiumdauer  
Gelegentlich und unregelmäßig  
Eigener Kommentar:

**A12** **Hatten Sie vor Ihrem Studium einen beruflichen Abschluss erworben ?**

Nein  
Ja, folgenden:

**Quelle : orientiert an HIS 1989.1 (5.4)**

**A13a** **Hatten Sie bereits vor dem Philosophie-Studium einen weiteren Hochschulabschluss erlangt ?**

Nein  
Ja

**Quelle (für a+b) : Ergänzung zu A12**

**A13b** **Wenn Sie mit Ja geantwortet haben, teilen Sie bitte mit, in welchem/n Studienfach/fächern Sie einen weiteren Hochschulabschluss erlangt hatten.**

1. Studienfach:  
ggf. 2. Studienfach:  
ggf. 3. Studienfach:

**A14** **Wie zufrieden sind Sie aus heutiger Sicht mit Ihrem Studium insgesamt ?**

sehr zufrieden                      sehr unzufrieden  
1                      2                      3                      4                      5

**Quelle : orientiert an NAbs (1.14)**

**A15** **In welchem Lebensjahr haben Sie Ihr Studium beendet ?**

Altersangabe:

**Quelle : Umwandlung der Standardfrage nach dem Geburtsjahr**

**A16a** **Haben Sie nach dem Examen ein weiteres Studium (z. B. Zweit- oder Aufbaustudium) beendet, aufgenommen oder geplant ?**

Nein  
Ja, ich habe ein weiteres Studium beendet  
Ja, ich habe ein weiteres Studium aufgenommen  
Ja, ich habe die Absicht, ein weiteres Studium zu beginnen

**Quelle (für a+b) : orientiert an HIS 1989.1 (1.18, 1.19), 1989.2 (2.1)**

**A16b** **Wenn Sie mit Ja geantwortet haben, teilen Sie bitte mit, in welchem/n Studienfach/fächern Sie einen weiteren Hochschulabschluss erlangt/ begonnen/ geplant haben.**

1. Studienfach:  
ggf. 2. Studienfach:  
ggf. 3. Studienfach:

**A17a** **Haben Sie nach dem Examen eine Promotion beendet, begonnen oder geplant ?**

Nein  
Ja, ich habe eine Promotion beendet  
Ja, ich habe eine Promotion begonnen  
Ja, ich habe die Absicht, zu promovieren

**Quelle (für a+b) : Ergänzung zu A16a+b**











<b>K15</b>	<b>Orientierungskompetenz</b>
	<b>Wie gut wurde Ihnen diese Kompetenz durch Ihre Dozentinnen und Dozenten am philosophischen Institut vermittelt ?</b>

*Erläuterung:* Fähigkeit, Orientierungswissen als Grundlage eigenständiger Entscheidungen und Lebensorientierungen zu erwerben und anzuwenden.

sehr gut                      mangelhaft  
1                      2                      3                      4                      5

<b>K16</b>	<b>Handlungskompetenz</b>
	<b>Wie gut wurde Ihnen diese Kompetenz durch Ihre Dozentinnen und Dozenten am philosophischen Institut vermittelt ?</b>

*Erläuterung:* Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen zu übernehmen.

sehr gut                      mangelhaft  
1                      2                      3                      4                      5

<b>K17</b>	<b>Nennen Sie bitte die wichtigsten drei Kompetenzen, die Sie durch das Philosophie-Studium erworben haben.</b>
------------	---

Die Kompetenzen, die Sie jetzt nennen, **dürfen, aber müssen nicht** mit den eben genannten Kompetenzen übereinstimmen.

3 einzeilige Textfelder

**Quelle : orientiert an B/S (6.4, 6.5)**

<b>K18</b>	<b>Nennen Sie bitte (maximal) drei Kompetenzen, die Sie durch das Philosophie-Studium <u>nicht erworben</u> haben, die jetzt aber dringend erwünscht wären.</b>
------------	---

3 einzeilige Textfelder

**Quelle : Hinweis von Wilhelm Vossenkuhl**

K19a

**Gibt es Ihrer Meinung nach eine/mehrere besondere philosophische Kompetenz/en ?**

Es wird nach Kompetenz/en gefragt, von der/denen Sie glauben, dass sie im Vergleich mit anderen Studienfächern vorrangig im Studienfach Philosophie zu erlangen ist/sind.

Ja  
Nein

**Quelle : orientiert an B/S (6.5), eigene Idee**

K19b

**Wenn Sie mit Ja geantwortet haben, benennen Sie bitte die Kompetenz/en.**

Die Kompetenzen, die Sie jetzt nennen, **dürfen, aber müssen ebenfalls nicht** mit den vorhin genannten Kompetenzen übereinstimmen.

Besondere philosophische Kompetenz:  
Weitere besondere phil. Kompetenz:  
Weitere besondere phil. Kompetenz:

**Quelle : Umwandlung von REFLEX (H2)**

## **Block B: Fragen zur (Erwerbs-)Tätigkeit nach dem Examen**

Mit den bisher beantworteten Fragen haben Sie bereits über die Hälfte des Fragebogens beantwortet - nochmals herzlichen Dank !

Die Fragen des nun folgenden Block B sind leicht und entspannt zu beantworten.

B 1

**Waren Sie seit Ihrem Examen irgendwann mit einem Arbeitsvertragsverhältnis erwerbstätig ?**

Ja  
Nein

**Quelle : eigene Formulierung einer Standardfrage**

**B 2** **Waren Sie seit Ihrem Examen irgendwann als Freiberufler/in oder Selbständige/r tätig ?**

Ja  
Nein

**Quelle : Abwandlung von B1**

**B 3** **Waren Sie seit Ihrem Examen jemals arbeitslos (d. h. erwerbslos und auf Beschäftigungssuche) ?**

Ja, insgesamt \_\_ Monate  
Nein

**Quelle : eigene indirekte Formulierung durch „jemals“**

**B 4** **Bitte erläutern Sie Ihre *Tätigkeiten* (d. h. nicht zwingend Beschäftigungsverhältnisse) nach dem Studienabschluss. Was trifft auf Ihren Berufs- und Lebensweg zu ?**

Mehrfachnennungen möglich

A. Erste Tätigkeit nach Studienabschluss	B. Derzeitige/letzte Tätigkeit	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Erwerbstätigkeit</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beschäftigt (angestellt, verbeamtet o.ä.)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Selbständig / freiberuflich erwerbstätig (einschl. Werk- / Honorarvertrag)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Referendariat, Anerkennungspraktikum, Vorbereitungsdienst, AiP u.a.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Trainee
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jobben
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Aus- und Weiterbildung</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Praktikum, Volontariat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berufsausbildung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fort- und Weiterbildung, Umschulung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Studium/Promotion</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Weiteres Studium (z.B. Zweit- oder Aufbaustudium; ohne Promotion)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Promotion (Qualifikationsstelle, Stipendium, Graduiertenkolleg, o.ä.)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Sonstiges</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elternzeit, Erziehungsurlaub
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hausfrau, Hausmann, Familienarbeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wehr- oder Zivildienst
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Längere Reise
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sonstiges <input type="text" value="(bitte angeben)"/>

**Quelle : INCHER 2008 B (C1)**

**Anmerkung:**

Wenn im Folgenden von Erwerbstätigkeit gesprochen wird, ist damit immer auch die Selbständigkeit oder freiberufliche Tätigkeit gemeint.

**B 5 Auf welche Weise haben Sie Ihre erste Erwerbstätigkeit gefunden ?**

Mehrfachnennungen möglich

TRIFFT NICHT ZU, weil bisher noch nicht erwerbstätig  
(es wird weitergeleitet zur Frage B20)

Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen  
Arbeitsamt/ Bundesagentur für Arbeit  
Private Vermittlungsagentur  
Initiativbewerbung  
Ich habe mir die Stelle selbst geschaffen  
Ein Arbeitgeber ist an mich herantreten  
Tipp von Mitstudierenden  
Praktikum während des Studiums  
Praktikum nach dem Studium  
Persönliche Kontakte/ Beziehungen (z. B. Eltern, Verwandte, Freunde, Bekannte)  
Vermittlung eines Hochschullehrers/einer Hochschullehrerin  
Vermittlung des universitären Career Service  
Job während des Studiums  
Aufgrund meiner Ausbildung oder beruflichen Tätigkeit vor dem Studium  
Rückkehr an den Arbeitsplatz vor dem Studium  
Kontakt auf einer Veranstaltung/ Tagung  
Thema und Qualität der Abschluss-/ Magisterarbeit  
Sonstiges:

**Quelle : orientiert an HIS 1989.1 (4.3), 2005.1 (5.3), REFLEX (C5)**

**B 6**

**Wieviele Monate nach Ihrer letzten Examensprüfung haben Sie Ihre erste Erwerbstätigkeit aufgenommen ?**

Wenn Sie bereits vor der letzten Examensprüfung oder im ersten Monat nach der letzten Examensprüfung Ihre erste Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, dann tragen Sie bitte eine Null ein.

Monate:

**Quelle : orientiert an REFLEX (C4)**

**B 7**

**Ist Ihre jetzige Erwerbstätigkeit die selbe wie die erste nach dem Examen ausgeübte Erwerbstätigkeit, ist es eine andere Erwerbstätigkeit, oder sind Sie inzwischen erwerbslos geworden ?**

Ja, es ist die selbe Tätigkeit  
Nein, ich gehe jetzt einer anderen Tätigkeit nach  
Ich bin derzeit erwerbslos

**Quelle : eigene Idee**

**Anmerkung:**

Wenn Sie mit Ja geantwortet haben, so antworten Sie unten bitte jeweils bei erster Erwerbstätigkeit.

**B 8**

**Welchen *Beruf* oder welche *freiberufliche/selbständige Tätigkeit* haben Sie in Ihrer ersten Erwerbstätigkeit ausgeübt und welche Erwerbstätigkeit üben Sie gegenwärtig bzw. übten Sie zuletzt aus ?**

Tragen Sie nach Möglichkeit die genaue Bezeichnung Ihrer jeweiligen Erwerbstätigkeit ein, z. B. Referendar/in, Referent/in, Entwicklungsingenieur/in, Sozialarbeiter/in, Assistent/in der Geschäftsleitung, o. ä.

**A. Bezeichnung der ersten Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss**

Textzeile

**B. Bezeichnung der derzeitigen / letzten Erwerbstätigkeit**

Textzeile

**Quelle : INCHER 2008 B (D9), gering umformuliert**

**B 9**

**In welchem *Wirtschaftszweig* bzw. *Bereich* lag Ihre erste Erwerbstätigkeit und in welchem Wirtschaftszweig sind Sie gegenwärtig bzw. waren Sie zuletzt tätig ?**

Wählen Sie nach Möglichkeit aus der Liste die zutreffende Bezeichnung oder tragen Sie eine genaue Bezeichnung ein, z. B. Automobilindustrie, Grundschule, Krankenhaus, Unternehmensberatung, o. ä.

**A. Wirtschaftszweig / Bereich der ersten Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss** (*hier gibt es ein Dropdown-Menü mit Vorschlägen*)

Textzeile

**B. Wirtschaftszweig / Bereich der derzeitigen / letzten Erwerbstätigkeit** (*hier gibt es ein Dropdown-Menü mit Vorschlägen*)

Textzeile

**Quelle : INCHER 2008 B (D10), gering umformuliert**

**B10**

**Was war Ihre *hauptsächliche Tätigkeit* (Ihre hauptsächlichen Arbeitsaufgaben) in Ihrer ersten Erwerbstätigkeit und welche hauptsächliche Tätigkeit (hauptsächlichen Arbeitsaufgaben) haben Sie derzeit bzw. hatten Sie zuletzt ?**

Wählen Sie nach Möglichkeit aus der Liste die zutreffende Bezeichnung oder tragen Sie eine genaue Bezeichnung der Tätigkeit ein, z. B. Konstruktion, Beratung von Jugendlichen, Unterricht, Forschung und Entwicklung.

**A. Hauptsächliche Tätigkeit der ersten Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss** (*hier gibt es ein Dropdown-Menü mit Vorschlägen*)

Textzeile

**B. Hauptsächliche Tätigkeit der derzeitigen / letzten Erwerbstätigkeit** (*hier gibt es ein Dropdown-Menü mit Vorschlägen*)

Textzeile

**Quelle : INCHER 2008 B (D11), gering umformuliert**

Wenn Sie *selbständig* oder *freiberuflich* tätig sind, gehen Sie bitte zu Frage B14a indem sie hier klicken.

**B11** Sind Sie befristet oder unbefristet beschäftigt ?

befristet in Vollzeit  
unbefristet in Vollzeit  
befristet in Teilzeit  
unbefristet in Teilzeit

**Quelle : abgeleitet aus CHEERS (C10)**

**B12** Welche berufliche Stellung haben Sie derzeit ?

Leitende/r Angestellte/r  
Wissenschaftlich qualifizierte/r Angestellte/r mit mittlerer Leitungsfunktion (z. B. Projekt-, Gruppenleiter/in)  
Wissenschaftlich qualifizierte/r Angestellte/r ohne Leitungsfunktion  
Qualifizierte/r Angestellte/r (z. B. Sachbearbeiter/in)  
Ausführende/r Angestellte/r (z. B. Verkäuferin/ Schreiberkraft)  
Beamte/r im höheren Dienst  
Beamte/r im gehobenen Dienst  
Beamte/r im einfachen/ mittleren Dienst  
Beamte/r auf Zeit  
Trainee  
Arbeiter/in  
Praktikant/in  
Sonstiges:

**Quelle : orientiert an HIS 1989.1 (4.5), INCHER 2008 B (D5)**

**B13a**

**Wie wichtig waren für Ihren jetzigen/ letzten Arbeitgeber die folgenden Aspekte bei der Entscheidung, Sie einzustellen ? (1)**

sehr wichtig					gar nicht wichtig	weiß ich nicht
1	2	3	4	5	6	

Studienfach(kombination)/ Studiengang  
Thema der Magisterarbeit  
Examensnoten  
praktische/ berufliche Erfahrungen  
Ruf der Hochschule  
Auslandserfahrungen  
Fremdsprachenkenntnisse  
Computer-Kenntnisse  
Empfehlungen/ Referenzen von Dritten  
Persönlichkeit  
Problemlösungsfähigkeit  
Teamfähigkeit

**Quelle (für a+b) : orientiert an CHEERS (C8), eigene Items**

**B13b**

**Wie wichtig waren für Ihren jetzigen/ letzten Arbeitgeber die folgenden Aspekte bei der Entscheidung, Sie einzustellen ? (2)**

sehr wichtig					gar nicht wichtig	weiß ich nicht
1	2	3	4	5	6	

Motivation  
zeitliche Flexibilität  
Ortsungebundenheit  
Bereitschaft, im Ausland zu arbeiten  
Selbständigkeit  
Gruppen leiten können  
Entscheidungsvermögen  
Kreativität  
außer- und/oder inneruniversitäres Engagement  
bestandener Eignungstest  
ein zügiges Studium  
Sonstiges:



**B14a** **Üben Sie zur Zeit mehr als eine Erwerbstätigkeit aus ?**

Nein  
Ja

**Quelle (für a+b) : eigene Idee**

**B14b** **Wenn Sie mit Ja geantwortet haben, nennen Sie bitte Ihre weitere/n Erwerbstätigkeit/en ?**

Bitte die Tätigkeit/en nennen, die Sie **zusätzlich** zu der bereits vorhin genannten Erwerbstätigkeit ausüben.

Art der Tätigkeit oder Berufsbezeichnung:  
Art der Tätigkeit oder Berufsbezeichnung:  
Art der Tätigkeit oder Berufsbezeichnung:

**B15** **Wie viele Wochenstunden sind Sie erwerbstätig (ggf. inkl. Überstunden) ?**

unter 10  
11 - 19  
20 - 35  
36 - 40  
41 - 50  
51 - 60  
61 - 70  
über 70

**Quelle (für 15+16) : orientiert an B/S (1.2) + HIS 2005.1 (5.6), eigene Items**

**B16** **Welcher der folgenden Betriebsgrößen ist Ihr Betrieb/ Ihre Dienststelle/ Organisation zuzuordnen ?**

keine Mitarbeiter/innen  
bis 3 Mitarbeiter/innen  
4 bis 9 Mitarbeiter/innen  
10 bis 49 Mitarbeiter/innen  
50 bis 249 Mitarbeiter/innen  
250 bis 500 Mitarbeiter/innen  
501 bis 1.000 Mitarbeiter/innen  
1.001 bis 5.000 Mitarbeiter/innen  
5.001 bis 10.000 Mitarbeiter/innen  
über 10.000 Mitarbeiter/innen



**Anmerkung:**

Wenn Sie bei der Frage B5 angeklickt haben, dass Sie derzeit nicht erwerbstätig sind, waren eine Reihe von Fragen für Sie nicht zutreffend, so dass Sie zu dieser Frage B20 weitergeleitet wurden.

**B20 Haben Sie jemals seit Ihrem Studieneende ...**

Mehrfachnennungen möglich

- ... im Ausland studiert ?
- ... im Ausland ein Praktikum absolviert ?
- ... sich um eine Beschäftigung im Ausland bemüht ?
- ... eine reguläre Beschäftigung im Ausland gehabt ?
- ... einige Zeit im Ausland auf Veranlassung Ihres Arbeitgebers gearbeitet ?
- Nichts davon

**Quelle : orientiert an HIS 1989.2 (7.10-13), eigene Idee**

**B21 Wie würden Sie sich hinsichtlich Ihres beruflichen Werdegangs aus heutiger Sicht verhalten ?**

auf jeden Fall                      auf keinen Fall  
1                      2                      3                      4                      5

- wieder die Hochschulreife erwerben
- gleich nach dem Abitur bzw. der Fachhochschulreife berufstätig werden
- nach einer Berufsausbildung ohne Studium berufstätig werden
- wieder studieren
- erst nach einer Berufsausbildung studieren
- wieder die gleichen Fächer studieren
- andere Fächer studieren
- ein anderes Hauptfach studieren und Philosophie als Nebenfach studieren

**Quelle : orientiert an HIS 2005.1 (5.14)**

**Block C: Abschließende Fragen zu Kompetenzen**

Nun haben Sie bereits 85% der Fragen beantwortet - Vielen Dank !

Der nun folgende vorletzte Block C ist deutlich kürzer als der vorige Block B.

C1a										
A. In welchem Maße verfügten Sie beim Studienabschluss über die folgenden Kompetenzen ? B. Inwieweit werden diese Kompetenzen in Ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit gefordert ?										
Wenn Sie bisher noch nicht erwerbstätig waren, füllen Sie bitte nur die linke Spalte aus.										
A: Eigenes Kompetenzniveau bei Studienabschluss					Kompetenzen	B: Gefordertes Kompetenzniveau in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit				
Sehr hoch		Sehr niedrig				Sehr hoch		Sehr niedrig		
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. fachübergreifendes Denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln, kreativ zu sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Fähigkeit, eigene Ideen in Frage stellen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Fähigkeit, unter Berücksichtigung privater Bedürfnisse konzentriert und wirksam zu arbeiten (Work-Life-Balance)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Fähigkeit, meine eigenen Gefühle wahrnehmen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. wissen, wie ich meine eigenen Gefühle verändern/ beeinflussen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Fähigkeit, in Konfliktsituationen vermitteln zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. Fähigkeit, Probleme zu erkennen und diese in Teil- und Unteraspekte gliedern zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. Fähigkeit, Probleme in Teil-/ Unteraspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Auf der folgenden Webseite C1b erschienen im gleichen Stil weitere 17 Items:

15. Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können
16. Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren
17. Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten
18. Fähigkeit, Details zu bemerken und deren Bedeutung für den Gesamtzusammenhang deutlich machen zu können
19. Fähigkeit, Verhandlungen zu klaren Ergebnissen führen zu können
20. Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können
21. Fähigkeit, sich gegenüber Anderen durchsetzen zu können
22. Fähigkeit, in interkulturellen Zusammenhängen zu agieren
23. Fähigkeit, die Auswirkungen der eigenen Arbeit auf Natur und Gesellschaft zu erkennen
24. Fähigkeit, Gruppen leiten zu können
25. Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren
26. Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können
27. Fähigkeit, Gefühle Anderer wahrzunehmen und damit umgehen zu können
28. Fähigkeit, Entscheidungen Anderer nachvollziehen und respektieren zu können
29. Fähigkeit, Widersprüche aufdecken und klären zu können
30. juristische Grundlagenkenntnisse
31. Fähigkeit, wiss. Ergebnisse/ Konzepte praktisch umsetzen zu können

**Quellen :**

Item [1] HIS 1989.1, [2, 3] NAbs gering umformuliert, [4] NAbs, [5] Mischung aus NAbs „Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln“ und CHEERS „Kreativität“,

[6] REFLEX gering umformuliert, [7, 8] eigene Items, [9] REFLEX Umformulierung des Items „Fähigkeit, auch unter Druck gut zu arbeiten“, [10, 11] eigene Items, [12] HIS 1997.2/ 2001.1 Umformulierung des Items „Konfliktmanagement“, [13, 14] Umformulierung und Aufspaltung des vielfach verwendeten Items „Analytische Fähigkeiten“, [15] HIS 1989.1 + NAbs Vereinigung der Items „Verhandlungsgeschick“ + „Durchsetzungsvermögen“ + „Fähigkeit, sich anderen gegenüber durchzusetzen“, [16] REFLEX gering umformuliert, [17] HIS 1989.2 + REFLEX Umformulierung, [18] eigenes Item mit Nähe zu den CHEERS-Items „Verständnis für komplexe, soziale, organisatorische und technische Systeme“ und „Sorgfalt/ dem Detail gegenüber aufmerksam sein“, [19] Umformulierung des vielfach verwendeten HIS-Items „Verhandlungsgeschick“ und des REFLEX-Items „Fähigkeit, effektiv zu verhandeln“, [20] HIS 1997.2/ 2001.1 gering umformuliert, [21] NAbs gering umformuliert – hat aber seinen Ursprung beim HIS 1989.1 „Durchsetzungsvermögen“ und ist eine Zusammenführung der REFLEX-Items „Fähigkeit, anderen den eigenen Standpunkt zu verdeutlichen“ und „Fähigkeit, Autorität auszuüben“, [22] NAbs, [23] NAbs gering umformuliert – hat aber seinen Ursprung bei HIS 1989.1 „Wissen über Auswirkungen der Arbeit auf Natur und Gesellschaft“, [24] eigenes Item, [25] REFLEX gering umformuliert, [26, 27] eigene Items, [28] CHEERS Umformulierung des Items „Toleranz/ Anerkennen von unterschiedlichen Standpunkten“, [29] eigenes Item, [30] abgeleitet aus HIS 1993.1 „Rechtskenntnisse“, [31] HIS 1997.2/ 2001.1 gering umformuliert.

### **Begründungen für Änderungen :**

„gering umformulierte“ Items (betrifft die Items [2, 9, 16, 17, 20, 21, 23, 25]) beziehen sich zum einen ganz allgemein auf den von mir verwendeten Formulierungsstil, der in der Regel ans Ende des Items ein „zu“ + Verb setzte. Inhaltliche Änderungen werden im Folgenden erläutert :

[3] Das NAbs-Item heißt „Fähigkeit, wirtschaftlich zu denken und zu handeln“. Mir ist es wichtig, das „zu entscheiden“ zu ergänzen, weil zwischen Denken und Handeln eine Entscheidung steht und Entscheidungstheorien ein wichtiger Bestandteil (betriebs-)wirtschaftlicher Lehre sind.

[5] Das NAbs-Item „Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln“ wurde mit dem CHEERS-Item „Kreativität“ vermischt und das Wort „Lösungen“ entfernt. Die alleinige Formulierung „neue Ideen“ klingt zu kopflastig, während „kreativ“ alle schöpferischen Prozesse umfasst. Das Wort „Lösungen“ wurde entfernt, weil ich die „Kreativität“ nicht auf das begriffliche Umfeld der „Problemlösung“ festlegen wollte. Die „Lösungen“ tauchen später wieder auf.

[6] Das REFLEX-Item „Fähigkeit, eigene Ideen und Ideen anderer in Frage zu stellen“ vermischt zwei Tätigkeiten, die getrennt gehören. Wir sind Weltmeister, wenn wir ein Fußballspiel vor dem Fernseher verfolgen; Fehler bei anderen sehen wir schnell. Ein ganz anderes Thema ist es, die eigenen Fehler zu sehen und diese sich und anderen einzugestehen, und ein weiterer Schritt ist es, daran zu arbeiten, sie nicht zu wiederholen. Die Fähigkeit, die Ideen anderer in Frage zu stellen, würde ich mit der Fähigkeit zur Wertschätzung und Diplomatie verbinden wollen, wie z. B. „Fähigkeit, die Ideen anderer wertschätzend zu kritisieren“, denn Kritik an anderen Personen läuft immer Gefahr, nicht nur auf der Sachebene ausgesprochen und gehört zu werden.

[7] Das eigene Item „Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet“ ist eine Neuschöpfung, die sich ableitet aus dem HIS 1989.1-Item „Fähigkeit, konzentriert und diszipliniert zu arbeiten“, den HIS 1997.2/2001.1-Items „Sorgfalt“ und „Zeitmanagement“, den CHEERS-Items „Unter Druck arbeiten“ und „Arbeitsfähigkeit/den Anforderungen gewachsen sein“ und den REFLEX-Items „Fähigkeit, Zeit effizient zu nutzen“ und „Fähigkeit, auch unter Druck gut zu arbeiten“. Das umformulierte REFLEX-Item [9] ist ein Kontroll-Item, um zu prüfen, ob die Befragten tatsächlich unterschiedlich reagieren. Bei den Gruppen der 109 und 37 Erwerbstätigen liegt eine mittlere Korrelation nach Spearman zwischen 0,46\*\* - 0,64\*\* vor. Lediglich bei der 37er-Gruppe ist bei den Anforderungen der Erwerbstätigkeit eine niedrige Spearman-Korrelation von 0,32 festzustellen, der Pearson-Wert liegt dagegen bei mittleren 0,56\*\*.

[8] Das neue Item „Fähigkeit, unter Berücksichtigung privater Bedürfnisse konzentriert und wirksam zu arbeiten (Work-Life-Balance)“ ergibt sich aus der gewiss nicht neuen Erkenntnis, dass nur wer ein ausgeglichenes Privatleben führt, auch langfristig gut arbeiten kann. Hinzu kommt, dass Kriegesmann et al. (2005: 12-15) anhand von Statistiken der Krankenkassen darauf hingewiesen haben, dass eine „Gesundheitskompetenz“ zunehmend wichtig wird, weil die seelischen Erkrankungen in der Arbeitswelt deutlich zugenommen haben.

**[10, 11]** Bei sämtlichen von mir gesichteten deutschen Absolvent(inn)en-Fragebögen tauchte nirgends das Wort „Gefühl“ auf. Ein Unding, weil jeder von uns weiß, wie wichtig Gefühle für das Leben sind. Menschen, die meinen, dass Gefühle in der Arbeitswelt nichts zu suchen haben, die kennen die Arbeitswelt nicht. Wenn wir mal von den 'normalen' Problemen unter Mitarbeitern und dem Problem des Mobbing absehen, so zeigt sich auf der für das Management wichtigen Ebene des Lösens von komplexen Problemen, dass selbst hier der Umgang mit Gefühlen bedeutsam ist. DÖRING-SEIPEL/ LANTERMANN waren Mitglieder der *Projektgruppe Komplexitätsmanagement* und wiesen zuvor mit OTTO (2002) auf die *Bedeutung von subjektiven emotionalen Intelligenzkomponenten für das komplexe Problemlösen* hin. Dazu gehören Aufmerksamkeit (Wie wichtig sind für mich Emotionen ?), Klarheit (Wie genau und verfeinert kann ich Emotionen wahrnehmen ?) und Beeinflussbarkeit (Wie kann ich meine schlechte Stimmung in eine positive wenden ? Welches ist mein persönlicher Mechanismus für das Erreichen dieser Wendung ?). Die Quelle für diese Fragen liegt bei SALOVEY/ MAYER (1990) und SALOVEY et al. (1995).

**[12]** Das Wort „Konfliktmanagement“ schien mir wie alle substantivischen und adjektivischen Fähigkeitsbenennungen zu grob und ungenau.

**[13, 14]** „Analytische Fähigkeiten“ ist eine ungenaue adjektivische Fähigkeitsbenennung. Hinzu kommt, dass ich schauen wollte, ob die Befragten einen Unterschied zwischen dem Analysieren von Problemen (diese als solche erkennen und in Teil- und Unteraspekte gliedern können) und dem Lösen von Problemen machen. Damit den Befragten die Unterscheidung auffällt, wurden die Items direkt hintereinander angeboten. Der Korrelationstest zeigte bei den Gruppen der 109 und 37 Erwerbstätigen eine starke bis sehr starke Korrelation der Antworten, so dass die Befragten anscheinend kaum einen Unterschied machten. Die Korrelationen nach Spearman und Pearson liegen zwischen 0,64\*\* - 0,86\*\*.

**[15]** Die Formulierung „Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können“ schien mir genauer als „Verhandlungsgeschick“ und „Durchsetzungsvermögen“ und weniger aggressiv bzw. diplomatischer als die Formulierung „Fähigkeit, sich gegenüber Anderen durchsetzen zu können“ [21]. Ein Korrelationsvergleich zeigte am Studienende einen geringen Zusammenhang von 0,374 bei einer Signifikanz auf dem 0,01-Niveau und bei den Anforderungen im Erwerbsleben einen mittleren Zusammenhang von 0,513 bei einer Signifikanz auf dem 0,01-Niveau.

**[18]** Sowohl der Detailblick als auch der Blick für das Gesamte sind wichtig. Wirklich interessant wird es aber erst, wenn Menschen in der Lage sind, beides miteinander zu verbinden und diese Verbindung anderen Menschen deutlich machen können.

**[19]** Was heißt „Verhandlungsgeschick“ oder „effektiv verhandeln“ ? Für mich heißt es, dass am Ende einer Verhandlung ein Ergebnis stehen sollte.

**[24]** Man kann von Hochschulabsolvent(inn)en nicht erwarten, dass sie Mitarbeiter führen können; allein das Ansinnen wäre völlig verfehlt, weil ein Grünschnabel von der Universität sich erstmal in die jeweilige Firma einfinden muss. Außerdem stellt sich auch die Frage, wie sich diese „Führungsqualität“ (HIS 1989.1: „Führungsqualitäten“) in einem Bewerbungsverfahren feststellen lassen soll. Hochschulabsolvent(inn)en können aber Jugendgruppenleiter(in) (gewesen) sein, im Sportklub Trainer/in einer Mannschaft sein oder sonstwie in ihrem Privatleben schon mal Gruppen geleitet haben.

**[26]** Entscheidungen sind nur dann bedeutsame Entscheidungen, wenn sie mit einem Risiko verbunden sind und/oder mögliche Auswirkungen haben, die bedeutsam sind. Insbesondere unternehmerisch bzw. selbständig tätige Menschen müssen risikobehaftete Entscheidungen treffen. Obwohl ich es für unwahrscheinlich hielt, dass die Befragten im Studium diese Fähigkeit ausgebildet haben, so vermutete ich doch, dass in der Arbeitswelt diese Fähigkeit eine Bedeutung haben würde. Ein Hinweis auf ihre Wichtigkeit findet sich bei WEINERT (1998: 27, 31) Diese Vermutung wurde bestätigt. Nun stellt sich die Frage, in welcher Form ein (Philosophie-) Studium darauf vorbereiten kann ?

**[27]** Die größten Probleme mit Menschen entstehen, wenn wir ihre Gefühle missachten oder sie verletzen. Jedes Gespräch auf der Sachebene wird dadurch sehr erschwert, wenn nicht sogar unmöglich. Deshalb ist es wichtig, dieses Item in einem Kompetenzfragebogen zu haben.

**[28]** Im Arbeitsleben werden wir voraussichtlich mit den Entscheidungen anderer Menschen

umgehen müssen; insbesondere dann, wenn es unsere Vorgesetzten sind. Für einen konfliktfreien Umgang mit diesen Menschen ist es vermutlich hilfreich, wenn wir in der Lage sind, ihre Entscheidungen nachvollziehen und anerkennen zu können; die Anerkennung hängt allerdings nicht nur von uns, den Empfängern der Nachricht (Entscheidung), sondern auch vom Sender der Nachricht ab.

**[29]** Die „Fähigkeit, Widersprüche aufdecken und klären zu können“ schien mir eine Qualität von Philosoph(inn)en zu sein. Die Umfrage bestätigte die Vermutung, da die Gesamtheit der Befragten dies als ihre zweitbeste Kompetenz bewertete. Ungeklärt ist, ob dies eine besonders philosophische Qualität ist.

**[30]** „Rechtskenntnisse“ wäre auch gegangen, doch wollte ich klarstellen, dass es allenfalls um Grundlagenkenntnisse geht. Dies ist allerdings immer noch so schwammig, dass die Frage verbleibt, was das sein soll. Angesichts des bei diesem Item mit Abstand schlechtesten Kompetenzniveaus bei Studienende (neben der ebenso schlecht ausgeprägten „Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln“) und der deutlich höheren Anforderung im Arbeitsleben, würde ich für die Zukunft klären, welche juristischen Grundlagenkenntnisse gefordert werden und ggf. das Item umformulieren.

**[31]** Die „Fähigkeit, wiss. Ergebnisse/ Konzepte praktisch umsetzen zu können“ klingt zwar ähnlich wie **[2]** die „Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können“, doch ist die Anwendung von Methoden meines Erachtens etwas anderes als die Anwendung von Ergebnissen oder Konzepten. Die Antworten scheinen das zu bestätigen, doch kann die Unterschiedlichkeit der Antworten auch darin begründet liegen, dass die beiden Items so weit auseinander liegen. Worin bestehen die Unterschiede ?

**Am Studienende** lagen die Mittelwerte des Kompetenzniveaus bei Item **[2]** sowohl bei der Gesamtheit der 234 Befragten, als auch bei den 122/109 + 38/37 Erwerbstätigen bei 2 (zwischen 1,95-2,00). Bei Item **[31]** ist ebenfalls eine Gleichheit bei 2,8 festzustellen (zwischen 2,80-2,86). Die beiden Gleichheiten unterscheiden sich also deutlich voneinander (2 gegenüber 2,8). Die Korrelationen der 109/ 37 Erwerbstätigen waren nur gering (0,26\*\* + 0,19-0,26). Noch deutlicher wird der Unterschied bei den Teilgruppen der 109 + 37 Erwerbstätigen, wenn die Mittelwerte des **Anforderungsniveaus bei Erwerbstätigkeit** miteinander verglichen werden. Gegenüber Studienende zeigte das Anforderungsniveau bei Item **[2]** einen deutlichen Abfall von 1,97/1,97 auf 3,11/2,92 und bei Item **[31]** einen geringfügigen Anstieg von 2,86/2,83 auf 2,74/2,68. Die 109/ 37 Erwerbstätigen wiesen mittlere Korrelationen auf (0,49\*\* + 0,4\*).

### Anmerkung:

Wenn Sie zur Zeit nicht erwerbstätig sind, beantworten Sie die folgenden Fragen bitte nicht und klicken unten rechts auf den weiter-Button.

C 2

**Wenn Sie erwerbstätig sind, nennen Sie bitte die wichtigsten drei Kompetenzen, die Sie bei Ihrer Erwerbstätigkeit benötigen.**

Die Kompetenzen, die Sie jetzt nennen, **dürfen, aber müssen nicht** mit den in den beiden vorigen Frageblöcken genannten Kompetenzen übereinstimmen.

3 einzeilige Textfelder

**Quelle : orientiert an REFLEX (H2)**

**C 3**

**Wenn Sie Ihre heutigen beruflichen Aufgaben insgesamt betrachten: In welchem Ausmaß verwenden Sie Ihre im Studium erworbenen Fähigkeiten ?**

in sehr hohem Maße  
1                      2                      3                      4                      gar nicht  
5

**Quelle (für C 3+4) : orientiert an REFLEX (D12, F11, F12)**

**C 4**

**Wenn Sie Ihre heutigen beruflichen Aufgaben insgesamt betrachten: In welchem Ausmaß verwenden Sie Ihr im Studium erworbenes Wissen ?**

in sehr hohem Maße  
1                      2                      3                      4                      gar nicht  
5

**Letzter kurzer Block D: Kontakt zur Hochschule**

Und nun haben Sie es gleich geschafft !

**D 1**

**Zu welchen der folgenden Personen und Institutionen Ihrer ehemaligen Hochschule HABEN Sie noch Kontakt ?**

Mehrfachnennungen möglich

- zu Professoren, Dozenten
- zu Absolventen und Absolventinnen
- zu Absolventenvereinigungen
- zu Studierenden
- zu studentischen Vereinigungen
- zur Infrastruktur der Universität (z. B. Rechenzentrum, Bibliothek)
- zu Forschungsgruppen
- Ich habe keinen Kontakt mehr zur Hochschule oder ehemaligen Kommilitonen
- Sonstige:

**Quelle (für D1+2) : orientiert an HIS 1993.2 (4.1), eigene Idee**



**D 2**

**Zu welchen der folgenden Personen und Institutionen Ihrer ehemaligen Hochschule WÜNSCHEN Sie Kontakt ?**

Mehrfachnennungen möglich

zu Professoren, Dozenten  
zu Absolventen und Absolventinnen  
zu Absolventenvereinigungen  
zu Studierenden  
zu studentischen Vereinigungen  
zur Infrastruktur der Universität (z. B. Rechenzentrum, Bibliothek)  
zu Forschungsgruppen  
Keiner dieser Kontakte interessiert mich  
Sonstige:

**D 3**

**Welche Erwartungen verbinden Sie mit einem Kontakt zu Ihrer ehemaligen Hochschule ?**

Mehrfachnennung möglich

fachlichen Rat einholen  
wissenschaftlich auf dem Laufenden bleiben  
mein Praxiswissen weitergeben  
Praktikanten vermittelt bekommen  
Nachwuchs für die Firma/ den Betrieb finden  
Kontakt zu Kommilitonen aufrechterhalten  
Kontakt zu Lehrenden aufrechterhalten  
gemeinsame Forschungsprojekte initiieren  
Lehrinhalte mitgestalten  
über die Entwicklung im Fachbereich Philosophie informiert werden  
über die Entwicklung der Hochschule informiert werden  
Sonstige:

**Quelle : orientiert an HIS 1993.2 (4.3) und eigene Items**

**D 4**

**Wenn Sie Interesse an einer Alumni-Vereinigung der Philosophinnen und Philosophen haben, sollte diese lieber an Ihrer Examenshochschule lokalisiert sein, oder sollte es eine bundesweite Vereinigung sein ?**

Examenshochschule  
bundesweit  
interessiert mich nicht

**Quelle : eigene Idee**

**E 1**

**Zum Abschluss machen Sie bitte noch einige statistische Angaben.**

weiblich  
männlich  
Geburtsjahr  
Meine Muttersprache ist deutsch.  
Ich habe eine andere Muttersprache:  
Da ich mehrsprachig aufgewachsen bin, habe ich folgende Muttersprachen:  
Falls Sie erwerbstätig sind, Stadt/Ort der aktuellen Erwerbstätigkeit  
Ja, ich habe \_\_\_ Kind/ Kinder  
Ich habe keine Kinder

**Quelle : die Geschlechts-Items sind Muss-Items, eigene Item-Auswahl**

**F 1**

**Falls Sie noch etwas mitteilen möchten, was nicht abgefragt wurde, oder wenn Sie einfach nur einen abschließenden Kommentar zu der Umfrage abgeben wollen, so haben Sie hier die Gelegenheit dazu.**

Textfeld

**Quelle : übliche offene Schlussfrage, eigene Formulierung**

**Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, Geduld und die interessanten Informationen !**

Wenn Sie wollen, erfahren Sie von den Ergebnissen der Studie.

Sie brauchen dafür lediglich eine e-mail an folgende Adresse senden:

- [ge@philumni.net](mailto:ge@philumni.net)

Wenn Sie Interesse an einem Kompetenzprofiling haben, so teilen Sie das bitte in der e-mail mit.

Sollten Sie noch Kontakt zu ehemaligen Mitstudierenden haben, so teilen Sie ihnen bitte den Link dieser Umfrage mit: [www.philumni.net](http://www.philumni.net)

Auf jeden Fall wünsche ich Ihnen alles Gute auf Ihrem weiteren Weg !

Ihr  
Guido Eberhard (040 - 6710 6480, [ge@philumni.net](mailto:ge@philumni.net))

## Anhang 2b (Die Antwortmatrix)

Die Antwortmatrix ist die Papierform der Excel-Datei „Antwortverhalten.xls“. Da die Textinformationen der Antwortmatrix in sehr kleiner Schrift wiedergegeben werden, stellt die Datei eine Leseergänzung dar; darüber hinaus enthält die Datei erläuternde Informationen zu einzelnen Personen. Es folgt nun die 'Bedienungsanleitung' zum Lesen der Antwortmatrix. Zunächst zu dem Teil **links von der schwarzen Spalte** :

**Einige Spalten** sind vollständig farbig und ohne Einträge. Die grünen Spalten kennzeichnen die Muss-Fragen, die zu 100% beantwortet werden mussten. Die roten Spalten kennzeichnen die offenen Fragen, die nicht in die AAPOR-Prüfung eingingen. Die hautfarbenen Spalten kennzeichnen ebenfalls Fragen, die nicht in die Prüfung eingingen. Nicht farbig durchgezogen, sondern nur angedeutet sind die orangenen Spalten der „b“-Fragen.<sup>1034</sup> Am Ende blieben von insgesamt 82 Fragen nur 59 und 42 Fragen zur Berechnung personenbezogener Antwortraten übrig. Die verringerte Zahl 42 betrifft die B5\_1-Antwortenden (18 Personen, die hier „bisher noch nicht erwerbstätig“ markierten).

**Einige Zeilen** sind streckenweise farbig und ohne Einträge in diesen Markierungen (mit Ausnahme der gelben Markierungen). Das betrifft zum einen die 18 Personen, die bei B5\_1 antworteten (das sind die 18 schwarzen Felder in der Spalte B5). Von diesen 18 schwarzen Feldern geht ein Farbstrahl bis zur Frage B19, weil diese Personen aufgrund des bei B5\_1 gesetzten Filters erst wieder ab Frage B20 den Fragebogen beantworteten. Ist der von dem schwarzen Feld nach rechts gehende **Farbstrahl rot**, sind es erwerbslose Personen, ist er **blau**, sind es Nichterwerbspersonen, ist er **grau**, sind es Geringverdiener/innen.<sup>1035</sup> In diesem Sinne wurden fehlende Antworten bei der die Erwerbstätigkeit betreffenden C1b-Teilfrage, den Fragen C2, C3, C4 und der Frage nach dem Erwerbssort E1\_4 farbig markiert. Zur Errechnung der individuellen Antwortrate wurden die bei diesen Fragen vernünftiger Weise fehlenden Antworten nicht als fehlende Antworten gewertet, d. h. die bei diesen Fragen nicht antwortenden Personen konnten trotzdem eine Antwortrate von 100% erzielen.

Für Erwerbslose und Nichterwerbspersonen, die zusätzlich zu diesen 18 Personen ermittelt wurden, gilt die gleiche Farbregelung und eine ebenfalls verringerte Grundgesamtheit von Fragen.

Für die Tabelle auf Seite 24 wurden zunächst die **personenbezogenen nonresponse rates** errechnet; ziehen wir diese Prozentzahlen von 100% ab, haben wir die Antwortraten. Bei allen in der Spalte CH rot, blau und grau markierten Feldern lag der zu berücksichtigende Teilungsfaktor zwischen 42 und 53. Bei den hellgrün markierten Feldern ist der Teilungsfaktor 59.

---

<sup>1034</sup> Nähere Begründung zu den hautfarbenen Spalten und den nicht farbig durchgezogenen orangenen Spalten siehe den Kommentar in der Zelle CH4 des Tabellenblattes „Überblick“ der Excel-Datei.

<sup>1035</sup> Unter den 18 Personen befinden sich 3 Erwerbslose, 9 Nichterwerbspersonen und 6 Geringverdiener/innen. Ist die Nichterwerbsperson ein Rentner, brauchte sie nicht die Auslandsaufenthalt-Frage B20 (Haben Sie jemals seit Ihrem Studienende ...) beantworten, und es wurde hier ggf. ebenfalls blau markiert, wenn hier eine Antwort fehlte.

Die hellblau hinterlegten Prozentangaben in der sechsten Zeile sind die **fragenbezogenen Antwortraten**, die in die zweite Tabelle auf Seite 24 gruppiert wurden.

In der hellgrünen Spalte links neben der schwarzen Spalte befinden sich die einzelnen Summen der nicht beantworteten Fragen für jede/n der 234 Befragten. Links daneben sind die Summen der nicht beantworteten Items angegeben. Es ist gut erkennbar, dass einige Personen deutlich höhere nonresponse-Item-Summen als nonresponse-Fragen-Summen aufweisen – die Antwortmatrix ermöglicht sehr schnell nachzuvollziehen, durch welche Fragen die hohen nonresponse-Item-Summen entstanden sind. Es zeigt sich, dass die Haupt-Ursachen bei nur zwei bzw. drei Fragen liegen : A4 (Wie bewerten Sie die folgenden Studienbedingungen/-angebote in Ihrem Philosophie-Studiengang ?) und bei den beiden C1-Teilfragen (A. In welchem Maße verfügten Sie beim Studienabschluss über die folgenden Kompetenzen ?) und (B. Inwieweit werden diese Kompetenzen in Ihrer gegenwärtigen bzw. letzten Erwerbstätigkeit gefordert ?). Bei der C1-Frage zeigte sich zusätzlich, dass einige Befragte die Beantwortung abbrachen, als der Fragebogen zur Folge-Webseite mit den Items 15-31 wechselte.

**Rechts von der schwarzen Spalte** wird auf die Erwerbslosen, Nichterwerbspersonen, die Geringverdiener und die Erwerbstätigen, die mindestens € 1.000 verdienen, oder mindestens 20 Wochenstunden arbeiten, mit im Sinne dieser Arbeit wesentlichen Textinformationen hingewiesen. Zwischen den Nichterwerbspersonen und den Geringverdienern wird auf den Status „Selbständigkeit“ bzw. „freiberuflich“ (gelb) oder den Status „Promotion“ oder „Studium“ (pink) hingewiesen. Die **Textinformationen** bei den Erwerbslosen (rot) betreffen den formalen Grund ihrer Bewertung. Teilweise wird auch – wie bei den Nichterwerbspersonen (blau) und den Geringverdienern – mit Kurzbeschreibungen auf ausgewählte Fakten hingewiesen. Bei den Erwerbspersonen werden die monatlichen Einkommen und zusätzlich in einer runden Klammer die Kürzel (u), (uT), (b), (bT) und (kA) für (unbefristet), (unbefristet in Teilzeit), (befristet), (befristet in Teilzeit) und (keine Angabe) genannt.

Die unterschiedlichen **Farben bei den Geringverdienern und den Erwerbstätigen** bilden die Antwortwerte der Frage B19 (berufliche Zufriedenheit) ab (endpunktbeschriftete 5er-Skala mit 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden): 1 = grün, 2 = hellgrün, 3 = gelb, 4 = hautfarben, 5 = rot; keine Angabe bei B19 wird durch die Eigenfarbe (9x grau [Geringv.] und 1x naturgrün [Erwerbst.]) deutlich gemacht.

Die Farben in der ganz rechten Spalte geben Auskunft über das Verwendungsmaß der im Studium erworbenen Fähigkeiten bei den beruflichen Aufgaben (Frage C3 mit endpunktbeschrifteter 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht): 1 = grün, 2 = hellgrün, 3 = gelb, 4 = hautfarben, 5 = rot. 153 Personen der 160 mindestens 20 Wst. arbeitenden Erwerbstätigen<sup>1036</sup> machten dazu eine Angabe.<sup>1037</sup>

<sup>1036</sup> Es befinden sich darunter fünf Personen mit vermutlich 17,5-19,5 Wst. (Anm. 308).

<sup>1037</sup> Es fehlen die Angaben von einem Geringverdiener [24] und sechs übrigen Erwerbstätigen [25, 201, 202, 212, 257, 297].

## Anhang 2c (Detailanalyse zur Einhaltung der AAPOR-Standards)

Es gilt zwei Maßgaben zu erfüllen. **Zum einen muss** jede Person bestimmte Fragen zu 100% beantwortet haben und zusätzlich mindestens 50% der Fragen beantwortet haben<sup>1038</sup>, um als teilweise antwortende Person in die Auswertung eingehen zu können (bei über 80% beantworteter Fragen und 100% beantworteter wesentlicher Fragen hätte die Person den Fragebogen vollständig ausgefüllt), und **zum anderen muss** jede Frage von mindestens 80% der Befragten beantwortet sein<sup>1039</sup>.

Am einfachsten ist das zu bestimmen, wenn jede Frage nur eine Antwortmöglichkeit hat. Haben aber mehrere Fragen mehrere Antwortmöglichkeiten und die Befragten müssen sich nicht zu jeder Antwortmöglichkeit bzw. zu jedem Item äußern, befinden sich mehr Item-Variablen als Fragen in der Auswertungssoftware. Ist dann irgendwo im Fragebogen eine Filterfrage, die Befragte mehrere Fragen überspringen lässt, dann verändert sich für diese Befragten die Grundmenge der zu beantwortenden Fragen und Items. Der Fragebogen enthält eine Filterfrage (das Item B5\_1).

Zwar haben alle 234 Personen den Fragebogen bis zum Ende ausgefüllt, doch ist davon auszugehen, dass manche Items oder Fragen nicht beantwortet wurden. Würde deutlich werden, dass sich im Antwortverhalten einzelner Befragter Auffälligkeiten zeigen, so wäre das ein Hinweis auf eine individuelle Antwortlogik, die es zu enträtseln gilt. Würde ein Großteil der gesamten Befragtengruppe bei einzelnen Fragen ein auffälliges Antwortverhalten zeigen, legt das einen Verbesserungsbedarf des Fragebogens nahe.

Auf der Antwortmatrix ist sofort zu erkennen, dass die A- und K-Fragen von sämtlichen Befragten fast vollständig beantwortet wurden. Lediglich einzelne Personen haben einzelne Fragen nicht beantwortet. Die einzige Ausnahme bildet die Frage A4 (Wie bewerten Sie die folgenden Studienbedingungen/-angebote in Ihrem Philosophie-Studiengang?). Bei dieser 5skaligen Frage mit 29 Items waren bei vielen Befragten viele fehlende Antworten zu beobachten. Da die endpunktbeschriftete Skala eine Wahl zwischen „sehr gut“ und „sehr schlecht“ vorschrieb, deutet das Antwortverhalten darauf hin, dass ein Skalenpunkt „kann ich nicht beurteilen“, „weiß ich nicht“ oder „kann ich nichts zu sagen“ fehlte. Andererseits wurde eine solche Antwortmöglichkeit bei der 5skaligen Frage B13 (Wie wichtig waren für Ihren jetzigen/letzten Arbeitgeber die folgenden Aspekte bei der Entscheidung, Sie einzustellen?) mit dem sechsten Skalenpunkt „weiß ich nicht“ angeboten. Es hat bei Frage B13 nichts genützt, denn die Zahl fehlender Antworten war bei dieser Frage so hoch, dass sie aus der Wertung entfernt werden musste. Hier kann das Problem in dem Detail liegen, dass die Antwortmöglichkeit „weiß ich nicht“ direkt neben der 5er-Skala als sechster

---

<sup>1038</sup> „Less than 50% of all applicable questions answered (with other than a refusal or no answer) equals break-off, 50%-80% equals partial, ...” AAPOR (2006: 23)

<sup>1039</sup> Für diese Maßgabe wurde die AAPOR-Definition (d), die für einzelne Befragte gilt, auf jede einzelne Frage übertragen: „... 100% of crucial questions and 80% of other questions being answered to count as a complete case.” AAPOR (2006: 23)

Skalenpunkt angeboten wurde und deshalb nicht richtig wahrgenommen wurde. Eine Verbesserung könnte sein, diesen Skalenpunkt auf der linken Seite der Items anzubieten und die Software so zu programmieren, dass bei fehlenden Antworten, nicht zur Folgefrage weitergeleitet wird, sondern darauf hingewiesen wird, welche Items noch beantwortet werden müssen.

Desweiteren sind im B- und C-Block systematische Antwortausfälle erkennbar – diese galt es zu enträtseln.

Der Online-Fragebogen war aufgeteilt in vier Blöcke, eine statistische vorletzte Frageseite und eine offene Abschlussfrage. Die Zahl der Fragen und Items verteilt sich wie folgt :

<b>Block</b>	<b>Zahl der Fragen</b>	<b>Zahl der Items</b>
A + K (Fragen zum Studium und zu philosophischen Kompetenzen)	23 + 20	103 + 27 ( 55 + 22)
B (Fragen zur Erwerbstätigkeit nach dem Examen)	7 bis 22	53 bis 142 (12 bis 57)
C (Fragen zu Kompetenzen [mit Schwergewicht Erwerbsleben])	7 (C1 = 2x2 Teilfragen)	67 (67)
D (Fragen hinsichtlich des Kontaktes zur Hochschule)	4	33 (gehen nicht in die Wertung ein)
E + F (Statistische Fragen + Abschluss)	5 + 1	10 ( 4)
<b>SUMME</b>	67 bis 82 (57 bis 72)	382 (160 bis 205)

Die in Klammern gesetzten Mindestzahlen gibt es, weil es eine Reihe von Fragen gibt, die mehrere Antwort-Items anbieten, bei denen aber nur eine Antwort zulässig ist (z. B. ja/nein-Fragen, halboffene Fragen mit drei Antwortmöglichkeiten, Fragen wie die nach Arbeitswochenstunden oder Einkommen, wo 8 bzw. 13 Antwort-Items zur Auswahl standen), bei denen es frei steht, wieviele Items beantwortet werden (Fragen mit Mehrfachantwortmöglichkeit), und wo aufgrund einer Filterfrage 15 Fragen übersprungen werden (bei B5\_1 wird nach B20 weitergeleitet).

In der Summen-Zeile wurden für die Angaben in den Klammern die Fragen/Items des D-Blockes, die vier Muss-Fragen/Items und die beiden offenen Fragen/Items abgezogen, weil es bei der Einhaltungsprüfung der AAPOR-Standards um die „other questions“ geht.

Um arbeitsfähig zu sein, wurde der Datensatz einer ersten Grobanalyse unterzogen, in dem die nonresponse rates jeder einzelnen Frage errechnet wurden – für die Fragen galt, eine Antwortrate von mindestens 80% zu erreichen, um in die Auswertung aufgenommen werden zu können. Die Antwortraten lagen bei A+K in der Regel zwischen 97-100%. Die Antwortraten einzelner Items bei Frage A4 und die Antwortrate der Frage K17 lagen deutlich darunter, aber über 80%.

Sehr kritisch war die Antwortrate bei der halboffenen Frage/ Aufforderung K18 (68%), was auf eine in der Frage/ Aufforderung enthaltene Unterstellung zurück geführt wird. Die Aufforderung „Nennen Sie bitte (maximal) drei Kompetenzen, die Sie durch das Philosophie-Studium nicht erworben haben, die jetzt aber dringend erwünscht wären“ beinhaltet die Unterstellung, dass es Kompetenzen gibt, die zum Zeitpunkt der Fragestellung dringend erwünscht sind.

Bei den auf Erwerbstätigkeit ausgerichteten Frageblöcken B und C gab es teilweise ebenfalls hohe Antwortausfälle, doch wurde dies auf die noch unbekannte Anzahl Erwerbsloser und Nichterwerbspersonen zurückgeführt, die nach ihrer Ermittlung aus der Gruppe der Nicht-Antwortenden rausgerechnet werden sollten. Dieses Verfahren nützte nichts für die Fragen B9, B10, B13 und B21.<sup>1040</sup>

Eine Besonderheit stellen die acht orangenen „b“-Fragen A3b, A9b, A11b, A13b, A16b, A17b, K19b, B14b dar. Auf diese acht Fragen musste erst geantwortet werden, wenn vorher eine entsprechende Antwort bei der jeweiligen schwarz gekennzeichneten „a“-Frage gegeben wurde. Aufgrund dieser Besonderheit wurden die b-Fragen nicht zur Grundgesamtheit der von allen Befragten zu beantwortenden „other questions“ gezählt. Die Antwortrate lag bei den b-Fragen in der Regel bei 100%.<sup>1041</sup>

Eine weitere Besonderheit stellen die gelb gekennzeichneten Fragen mit Mehrfachantwortmöglichkeit dar. Bei diesen Fragen wurden nur die Personen als nonresponse gezählt, die keine einzige Antwort gaben. Die pink gekennzeichneten Fragen mit nur einer Antwortmöglichkeit aus mehreren Items dienen lediglich der optischen Abhebung gegenüber den übrigen Fragen, bei denen genauso viele Antworten gegeben werden mussten, wie es Items gab.

---

<sup>1040</sup> Die Antwortausfälle zu Wirtschaftszweigen (B9) und Arbeitsaufgaben (B10) waren zu hoch. Bei B9 sind es 49 Personen, die bei allen vier Items nicht geantwortet haben – 72 Personen antworteten nicht bei B9\_1\_1, 162 nicht bei B9\_1\_2 (50 nicht bei B9\_1\_1+2), sowie 112 nicht bei B9\_2\_1 und 162 nicht bei B9\_2\_2 (97 nicht bei B9\_2\_1+2). Zum Glück sind die Antworten bei B9 aufgrund fehlender Vergleichbarkeit mit anderen Absolvent(inn)enstudien (Anhang 8) unwichtig. Bei B10 sind es 54 Personen, die bei allen vier Items nicht geantwortet haben – 71 Personen antworteten nicht bei B10\_1\_1, 176 nicht bei B10\_1\_2 (54 nicht bei B10\_1\_1+2), sowie 111 nicht bei B10\_2\_1 und 182 nicht bei B10\_2\_2 (93 nicht bei B10\_2\_1+2). Selbst bei der einleitenden Frage nach der ersten und derzeitigen/letzten Tätigkeit (B8) waren die Antwortausfälle mit 25 Personen (11%) hoch (von den 160 Erwerbstätigen machten 8% (12 Personen) keine Angabe zur Tätigkeit). Die 25 Personen ergeben sich allerdings erst nach Abzug der Personen, die ohnehin nicht antworten konnten, weil sie (a) bei B5\_1 angaben, noch nicht erwerbstätig gewesen zu sein, (b) zu den Nichterwerbspersonen, oder (c) zu den Erwerbslosen gehören (siehe Antwortmatrix). Die Antwortausfälle bei B13 (Wie wichtig waren für Ihren jetzigen/letzten Arbeitgeber die folgenden Aspekte bei der Entscheidung, Sie einzustellen ?) lagen bei den 23 Items zwischen 39-43%. Für die 160 Erwerbstätigen ergaben sich akzeptable Werte, so dass auf Seite 364 zu dieser Frage für diese Gruppe einmal Bezug genommen wird (Teamfähigkeit). Die 5-Skalen-Frage B21 war unglücklich dargeboten, denn vermutlich haben viele Personen die Frage als Frage mit Mehrfachnennungsmöglichkeit empfunden und nicht - wie eigentlich angedacht - mit der Anforderung, sich zu jedem Item zu äußern. So zeigten sich sehr unterschiedliche Ausfallraten: B21\_1 (3%), B21\_2 (20%), B21\_3 (20%), B21\_4 (5%), B21\_5 (21%), B21\_6 (5%), B21\_7 (18%), B21\_8 (16%). Nur eine Person [52] machte nirgends eine Angabe.

<sup>1041</sup> 100% bei A3b, A9b, A11b, A13b, K19b, 99% bei A16b, A17b und 97% bei B14b.

Am Ende mussten von 82 Fragen 23 Fragen für die Einhaltungsprüfung der AAPOR-Standards hinsichtlich der „other questions“ abgezogen werden<sup>1042</sup>, so dass sich für 200 Befragte ein Teilungsfaktor von 59 ergab. Für die übrigen 34 Personen (9 Erwerbslose, 19 Nichterwerbspersonen und 6 Geringverdiener) ergaben sich individuelle Teilungsfaktoren zwischen 42-53.

Wie die beiden Tabellen auf Seite 24 zeigen, wurde sowohl von den 59 Fragen (siehe hellblaue Zeile in der Antwortmatrix) als auch von allen 234 Befragten (siehe Tabellenblatt „Berechnung“ in der Excel-Datei), sowohl die von den AAPOR-Standards gesetzte und als auch die daraus abgeleitete Hürde übersprungen.

In der Antwortmatrix sind in den Spalten der Fragen B11 und B12 viele gelbe Markierungen zu finden, die teilweise Einträge enthalten; außerdem finden sich oben in der Spalte hellblau und gelb unterlegte Prozentwerte. Diese beiden Spalten dienen der Veranschaulichung des methodischen Vorgehens zur Ermittlung einer möglichst objektiven Antwortrate. Allerdings stellt dieses Beispiel einen Sonderfall dar, weil das Antwortverhalten der selbständig Erwerbstätigen sehr unterschiedlich ist.

Würden alle fehlenden Antworten gewertet werden, wären die Antwortraten 73% und 75% (gelb hinterlegt). Doch sind die Fragen B11 (Sind Sie befristet oder unbefristet beschäftigt ?) und B12 (Welche berufliche Stellung haben Sie derzeit ?) nicht geeignet für eine Beantwortung durch selbständig Erwerbstätige. Deshalb wäre es korrekt, die fehlenden Antworten der Selbständigen nicht zu werten – die Antwortraten lägen damit bei 95% und 96%. Ziehen wir die 51 bei B11 nicht antwortenden Selbständigen ab, verbleiben 12 Nichtantwortende, was eine Antwortrate von 95% ergibt. Bei B12 ergibt sich auf diesem Wege eine Antwortrate von 96%. Da es aber einige Selbständige gibt, die aus ihrem Selbstverständnis heraus trotzdem geantwortet haben, kann ich nicht grundsätzlich behaupten, diese Fragen seien ungeeignet für Selbständige und die fehlenden Antworten brauchen deshalb nicht in die Wertung eingehen. Die Frage B11 kann als eine Art Filterfrage zum Herausfinden der Voll-Selbständigen und der Halb-Selbständigen betrachtet werden, denn Voll-Selbständige können nicht (un)befristet in Teil-/Vollzeit beschäftigt sein.

Um nicht der Schönrechnerei bezichtigt zu werden, wurde für diese beiden Fragen eine Antwortrate von lediglich über 80% gesetzt (in der Tabelle auf Seite 24 ist das die Gruppe 81-90%).

---

<sup>1042</sup> Die 4 Muss-Fragen (A1, A2, A15, E1\_1), die 2 offenen Fragen A6 und F1, die 4 Fragen des D-Blockes, die 8 b-Fragen (A3b, A9b, A11b, A13b, A16b, A17b, K19b, B14b – alle Fragen haben Antwortraten zwischen 97-100%), die eine Unterstellung enthaltene Frage K18 und die 4 Fragen mit hohen Antwortausfällen (B9, B10, B13, B21). Siehe auch den Kommentar in der Zelle CH4 des Tabellenblattes „Überblick“ in der Excel-Datei.



## Anhang 2d (Bias-Überprüfung)

Es wurde zum einen unterstellt, dass **der Einfluss** der Studienzufriedenheit (A14), **das Antwortverhalten bei** K1-16 (Wie gut wurde Ihnen diese Kompetenz durch Ihre Dozentinnen und Dozenten am philosophischen Institut vermittelt ?) und bei C1-A (In welchem Maße verfügten Sie beim Studienabschluss über die folgenden Kompetenzen ?) beeinflusste. Zum anderen würde vermutlich **die Einschätzung** der beruflichen Zukunftsperspektiven (B18\_1: Beschäftigungssicherheit, B18\_2: berufliche Entwicklungsmöglichkeiten) und der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (B19) **das Antwortverhalten auf** C1-B (Inwieweit werden diese Kompetenzen in Ihrer gegenwärtigen bzw. letzten Erwerbstätigkeit gefordert ?) beeinflusst haben. Für die Gesamtgruppe der 234 Befragten ist der Einfluss der Studienzufriedenheit (A14) auf K1-16 und C1-A zu prüfen. Für die 160 Erwerbstätigen und die 50 Geringverdiener ist zum einen der Einfluss der Studienzufriedenheit (A14) auf B18 und B19 und zum anderen der Einfluss von B18 und B19 auf C1-B zu prüfen.

Alle Fragen mussten mit einer endpunktbeschrifteten 5er-Skala beantwortet werden. Je nach Frage gab es unterschiedliche Beschriftungen :

A14 :	1 = sehr zufrieden,	5 = sehr unzufrieden
K1-16 :	1 = sehr gut,	5 = mangelhaft
B18_1 und B18_2 :	1 = sehr gut,	5 = sehr schlecht
B19 :	1 = sehr zufrieden,	5 = sehr unzufrieden
C1-A :	1 = Sehr hoch,	5 = Sehr niedrig
C1-B :	1 = Sehr hoch,	5 = Sehr niedrig

Es handelt sich hierbei um Rangmerkmale, für die Korrelationen nach Spearman errechnet werden. Für die **Bias-Überprüfung** wurden folgende **Korrelationen** mit der Bewertung<sup>1043</sup> keine (0), sehr geringe (über 0 – 0,199), geringe (0,2 – 0,399), mittlere (0,4 – 0,599), starke (0,6 – 0,799) und sehr starke Korrelation (0,8 – 0,999) erstellt :

- die Antworten der 234 Befragten auf A14 in Korrelation mit K1-16 :

Korrelationen zwischen 0,264\*\* – 0,528\*\* (geringe – mittlere)  
(0,01 Niveau bei n = 226-232)

- die Antworten der 234 Befragten auf A14 in Korrelation mit den Antworten von C1-A :

Korrelationen zwischen 0,040 – 0,270\*\*/ 0,169\* (sehr geringe – geringe)  
(0,01/ 0,05 Niveau bei n = 206-232)

---

<sup>1043</sup> Vgl. BROSIUS (2002: 501)

- die Antworten der 160 Erwerbstätigen auf A14 in Korrelation mit den Antworten auf B18 und B19 :

Korrelationen 0,228\*\*/ 0,319\*\*/ 0,349\*\* (geringe)  
(0,01 Niveau bei n = 156-158)

- die Antworten der 160 Erwerbstätigen auf B18 in Korrelation mit den Antworten auf C1-B :

Korrelationen zwischen 0,009 – 0,474\*\*/ 0,209\* (fast keine – mittlere)  
(0,01/ 0,05 Niveau bei n = 146-159)

- die Antworten der 160 Erwerbstätigen auf B19 in Korrelation mit den Antworten auf C1-B :

Korrelationen zwischen 0,072 – 0,449\*\*/ 0,201\* (sehr geringe – mittlere)  
(0,01/ 0,05 Niveau bei n = 143-155)

- die Antworten der 50 Geringverdiener/innen auf A14 in Korrelation mit den Antworten auf B18 und B19 :

Korrelationen 0,371\*/ 0,423\*\*/ 0,492\*\* (geringe – mittlere)  
(0,05/ 0,01 Niveau bei n = 42-43)

- die Antworten der 50 Geringverdiener/innen auf B18 in Korrelation mit den Antworten auf C1-B :

Korrelationen zwischen 0,001 – 0,392\* (fast keine – geringe)  
(0,05 Niveau bei n = 35-38)

- die Antworten der 50 Geringverdiener/innen auf B19 in Korrelation mit den Antworten auf C1-B :

Korrelationen zwischen -0,016 – 0,419\*\*/ 0,355\* (sehr geringe – mittlere)  
(0,01/ 0,05 Niveau bei n = 36-38)

Die Korrelationen sind in der Regel sehr gering bis gering. Wenn oben als Höchstwerte 5x mittlere Korrelationen erwähnt werden, so trifft das in Ausnahmefällen auf die vier Korrelationen mit entweder 16 oder 2x31 Kompetenz-Items zu. Die andere mittlere Korrelation ist die der 50 Geringverdiener/innen zwischen Studienzufriedenheit und beruflicher Zufriedenheit, was keine Überraschung darstellt.

Bei dieser 50er-Gruppe ist zu beachten, dass die Zahl „n“ der drei Korrelationen bei 42-43/ 35-38/ 36-38 Personen liegt. Damit repräsentieren die ermittelten Korrelationen nur rund 75% der gesamten Gruppe.

Insgesamt darf davon ausgegangen werden, dass das Antwortverhalten bei den Kompetenzfragen nicht von einem Bias überschattet ist.

### Anhang 3 (Hochschulpersonal Philosophie von 1998 - 2007)

$\Sigma$		Hauptberufliches Personal					Nebenberufliches Personal			
gerundete %	$\Sigma$	$\Sigma\%$	Professoren	Dozenten + Assis	Wiss. MA	Lehrk. f. b. Aufg.	$\Sigma\%$	Gastprof. + Emeriti	Lehrb. + PDs	Wiss. Hilfskräfte
1998 ( $\Sigma$ )	1576		305	143	351	11		40	558	168
<b>weiblich</b>	<b>20%</b>	<b>15%</b>	<b>6%</b>	<b>17%</b>	<b>21%</b>	<b>27%</b>	<b>25%</b>	<b>13%</b>	<b>23%</b>	<b>35%</b>
1999 ( $\Sigma$ )	1707		302	148	353	13		74	596	221
<b>weiblich</b>	<b>21%</b>	<b>16%</b>	<b>6%</b>	<b>19%</b>	<b>23%</b>	<b>38%</b>	<b>25%</b>	<b>7%</b>	<b>21%</b>	<b>42%</b>
2000 ( $\Sigma$ )	1766		298	157	348	12		92	689	170
<b>weiblich</b>	<b>20%</b>	<b>17%</b>	<b>7%</b>	<b>15%</b>	<b>25%</b>	<b>42%</b>	<b>23%</b>	<b>7%</b>	<b>22%</b>	<b>35%</b>
2001 ( $\Sigma$ )	1712		297	157	362	14		86	626	170
<b>weiblich</b>	<b>22%</b>	<b>19%</b>	<b>7%</b>	<b>17%</b>	<b>30%</b>	<b>36%</b>	<b>26%</b>	<b>6%</b>	<b>27%</b>	<b>31%</b>
2002 ( $\Sigma$ )	1778		297	152	403	13		89	660	164
<b>weiblich</b>	<b>22%</b>	<b>19%</b>	<b>7%</b>	<b>19%</b>	<b>27%</b>	<b>31%</b>	<b>26%</b>	<b>9%</b>	<b>27%</b>	<b>30%</b>
2003 ( $\Sigma$ )	1566		298	137	377	9		30	556	159
<b>weiblich</b>	<b>25%</b>	<b>20%</b>	<b>8%</b>	<b>22%</b>	<b>29%</b>	<b>44%</b>	<b>30%</b>	<b>10%</b>	<b>29%</b>	<b>38%</b>
2004 ( $\Sigma$ )	1611		320	128	385	11		27	574	166
<b>weiblich</b>	<b>25%</b>	<b>22%</b>	<b>10%</b>	<b>19%</b>	<b>32%</b>	<b>36%</b>	<b>29%</b>	<b>15%</b>	<b>28%</b>	<b>37%</b>
2005 ( $\Sigma$ )	1660		300	115	415	22		24	623	161
<b>weiblich</b>	<b>26%</b>	<b>23%</b>	<b>11%</b>	<b>20%</b>	<b>31%</b>	<b>45%</b>	<b>29%</b>	<b>13%</b>	<b>27%</b>	<b>36%</b>
2006 ( $\Sigma$ )	1712		297	87	467	25		20	638	178
<b>weiblich</b>	<b>26%</b>	<b>22%</b>	<b>10%</b>	<b>15%</b>	<b>29%</b>	<b>40%</b>	<b>31%</b>	<b>15%</b>	<b>30%</b>	<b>37%</b>
2007 ( $\Sigma$ )	1895		303	64	514	27		11	748	228
<b>weiblich</b>	<b>29%</b>	<b>23%</b>	<b>13%</b>	<b>17%</b>	<b>29%</b>	<b>19%</b>	<b>34%</b>	<b>27%</b>	<b>30%</b>	<b>50%</b>

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4

**1998, 1999:** Tabelle 10: Wissenschaftliches und künstlerisches Personal nach Hochschularten, Fächergruppen und Lehr- und Forschungsbereichen **der organisatorischen** Zugehörigkeit, Beschäftigungsverhältnissen und Personalgruppen

**2000-2003:** Tabelle 11: Wissenschaftliches und künstlerisches Personal nach Hochschularten, Fächergruppen und Lehr- und Forschungsbereichen **der fachlichen** Zugehörigkeit, Beschäftigungsverhältnissen und Personalgruppen

**2004-2007:** Tabelle 8: Wissenschaftliches und künstlerisches Personal nach Hochschularten, Fächergruppen und Lehr- und Forschungsbereichen **der fachlichen** Zugehörigkeit, Beschäftigungsverhältnissen und Personalgruppen

2007 waren an dt. Hochschulen 16% Professorinnen beschäftigt (12% C4/W3).<sup>1044</sup> Der ehemalige Präsident der Deutschen Gesellschaft für Philosophie, Carl Friedrich Gethmann, sagte 2008 voraus : „In 20 Jahren würden 30 Prozent der Stellen von Philosophinnen besetzt sein.“<sup>1045</sup>

Wann sollen denn die angestrebten 50% erreicht sein ?

<sup>1044</sup> Anonymus (2009b) mit Bezug auf das Statistische Bundesamt.

<sup>1045</sup> HARTIG in: DUZ 08/2008: (2009-09-03): [http://www.duz.de/docs/artikel/m\\_08\\_08denker.html](http://www.duz.de/docs/artikel/m_08_08denker.html)

#### **Anhang 4 (39 bei Frage B 7 nicht antwortende Personen)**

B7: Ist Ihre jetzige Erwerbstätigkeit die selbe wie die erste nach dem Examen ausgeübte Erwerbstätigkeit, ist es eine andere Erwerbstätigkeit, oder sind Sie inzwischen erwerbslos geworden ?

Es folgt eine Beschreibung der 39 Personen:

**[11]** Mann ohne Kinder, hat 2005 mit 28 Jahren sein Studium beendet, Studium der Buch- und Medienpraxis begonnen, noch nicht selbständig tätig, aber 2 oder 3 (? B3\_2 + B6) Monate beschäftigungssuchend, zuerst Praktikant jetzt befristet in Vollzeit als wiss. MA (41-50 Wochenstunden mit 250-500 MA und 1001-1500 Brutto-Einkommen) aufgrund von Initiativbewerbung tätig

**[33]** Mann ohne Kinder, hat 2006 mit 42 Jahren sein Studium beendet, weitere Muttersprache persisch, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos, jobbt derzeit

**[46]** Mann ohne Kinder, hat 2004 mit 26 Jahren sein Studium beendet, hat nach dem Studium eine Philosophie-Promotion begonnen und ist jobbend mit Werk-/Honorarvertrag beschäftigt (gibt aber bei B5\_1 an: "bisher noch nicht erwerbstätig"), noch nicht selbständig tätig (gibt aber bei B4\_2\_1 an: "Selbständig / freiberuflich erwerbstätig (einschl. Werk-/Honorarvertrag)"), 3 Monate erwerbslos und beschäftigungssuchend

**[59]** Mann ohne Kinder, hat 2003 mit 24 Jahren sein Studium beendet, hat ein Studium als Diplom-Psychologe und -Mathematiker begonnen, strebt eine Philosophie-Promotion an, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos, wendet weniger als 10 Wst. für eine Erwerbstätigkeit mit € 251-500 Euro Brutto-Einkommen auf

**[67]** Mann ohne Kinder, hat 2000 mit 26 Jahren sein Studium beendet, hat nach dem Studium noch Kath. Theologie studiert und studiert derzeit noch Informatik, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos, jobbt zur Zeit

**[68]** hat 2003 mit 60 Jahren sein Studium beendet

**[84]** Mann ohne Kind, hat 2004 mit 39 Jahren sein Studium beendet, vorher Kath. Theologie studiert (Licentia, bzw. MA Theol.), will promovieren (A17a) bzw. promoviert derzeit (B4\_10), hat weder in einem Arbeitsverhältnis gearbeitet noch war er selbständig oder erwerbslos/beschäftigungssuchend

**[85]** Mann ohne Kinder, hat 2003 mit 26 Jahren sein Studium beendet, gleich danach Lehramtsstudium (Gymnasium Musik + Geographie + Philosophie) begonnen, war beschäftigt als auch selbständig tätig und nicht auf Beschäftigungssuche, jobbt neben dem Studium, schätzt die Beschäftigungsaussichten als sehr gut ein

**[118]** Frau mit einem Kind, schloß mit 50 im Jahr 2004 ihr Studium ab, war sowohl irgendwann in einem Arbeitsvertragsverhältnis, als auch selbständig und jemals 4 Monate erwerbslos seit dem Examen, war direkt nach dem Studium beschäftigt (angestellt, verbeamtet o.ä.), ist jetzt selbständig mit 20-35 Wochenstunden bei einem Brutto-Einkommen zwischen 1501-2000 Euro und macht eine Fort- und Weiterbildung oder Umschulung

**[125]** Frau ohne Kinder, schloß mit 27 im Jahr 2006 ihr Studium ab, promoviert in Soziologie, war noch nicht in einem Arbeitsvertragsverhältnis tätig und auch nicht beschäftigungssuchend gewesen, aber selbständig tätig, nach dem Studium als Praktikantin tätig

**[143]** Mann mit einem Kind, hat 2006 mit 26 Jahren das Studium beendet, weiteres Studium in Politikwissenschaften, jetzt Promovend der Philosophie, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos, macht gerade ein Praktikum/Voluntariat, als Hausmann tätig

**[144]** Mann ohne Kinder, hat 2005 mit 24 Jahren das Studium beendet, weiteres Studium in Germanistik und Anglistik, Promovend der Philosophie, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos

**[146]** hat 2003 mit 70 Jahren sein Studium beendet

**[152]** hat 2004 mit 61 Jahren sein Studium beendet

**[169]** Mann ohne Kinder, hat 2006 mit 25 Jahren das Studium beendet, weiteres Studium der Rechtswissenschaften, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos, jobbt derzeit als Praktikant/Voluntär, baut privat ein Haus

**[180]** Frau ohne Kinder, hat 2006 mit 25 Jahren das Studium beendet, arbeitet in einem Arbeitsverhältnis aber nicht selbständig und ist derzeit nicht erwerbslos und auf Beschäftigungssuche, ist bereits zwei Monate nach dem Examen mit Pressearbeit beschäftigt und arbeitet zur Zeit befristet in Vollzeit (36-40 mit 250-500 MA und 1501-2000 Brutto-Einkommen) als Praktikant/Voluntär in einer Redaktion (einzige Person, die angab, dass das Thema der Magisterarbeit für die Einstellung Bedeutung hatte), macht jetzt eine längere Reise

**[184]** Mann ohne Kinder, hat 2003 mit 28 Jahren das Studium beendet, promoviert seit Studienende in Philosophie, hat in einem Arbeitsverhältnis und auch selbständig gearbeitet, ist derzeit nicht erwerbslos und auf Beschäftigungssuche, ist derzeit beschäftigt (angestellt, verbeamtet o.ä.)

**[189]** Mann mit (?) Kind/ern, hat 1997 mit 38 Jahren das Studium beendet, hatte vorher Medizin studiert und studiert nach dem Philosophie-Studium noch Medizinethik (Magister) an der Fernuni Hagen, hat weder in einem Arbeitsverhältnis gearbeitet noch war er erwerbslos, arbeitet aber selbständig mit einem Erwerb, den er bereits vor dem Studium ausübte, die Tätigkeit nannte er nicht, sagte aber, dass er zusätzlich als Mediziner

arbeitet, alles zusammen arbeitet er 61-70 Wochenstunden bei einer Betriebsgröße von 4-9 MA und verdient dabei über 5000 Euro, mit sehr guter Beschäftigungssicherheit aber eher schlechten beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten

**[191]** Frau ohne Kinder, hat 2004 mit 25 Jahren das Studium beendet, hat eine Philosophie-Promotion begonnen, ist nach 12 Monaten Beschäftigungssuche durch Vermittlung eines Hochschullehrers in einer befristeten Teilzeittätigkeit (11-19 Wochenstunden mit 250-500 MA und 1001-1500 Brutto-Einkommen) als wiss. MA tätig und zudem selbständig tätig, macht jetzt eine längere Reise

**[197]** Mann ohne Kinder, hat 2004 mit 30 Jahren das Studium beendet, danach noch Theologie studiert und möchte darin auch promovieren, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis noch erwerbslos, aber selbständig tätig und das direkt nach dem Studium

**[215]** Mann mit zwei Kindern, hat 2001 mit 26 Jahren das Studium beendet und eine Philosophie-Promotion begonnen, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos

**[218]** Mann ohne Kind mit indonesisch als 2. Muttersprache, hat 2006 mit 36 Jahren das Studium beendet, vorher Theologie studiert, hat nach dem Studium in einem Arbeitsvertragsverhältnis (angestellt, verbeamtet o.ä.) gearbeitet, war nicht selbständig oder erwerbslos, hat durch private Arbeitsvermittlung, pers. Kontakte und Kontakt auf einer Veranstaltung/Tagung 12 Monate nach dem Studium seine erste Erwerbstätigkeit als Dozent (zuerst Dozent für Ethik, aktuell Dozent für Grundzüge zur Pädagogik) gefunden, ist befristet als Arbeiter in Vollzeit tätig (gibt aber an, nur 11-19 Wochenstunden erwerbstätig zu sein; Erwerbort Indonesien), mit 501-1.000 MA und unter 250 Euro Brutto (das Jahres-Durchschnittseinkommen eines Indonesiers lag 2007 bei 1.942 US-Dollar<sup>1046</sup> [~1.423 Euro<sup>1047</sup>], was rund 119 Euro/ Monat entspricht), bei 11-19 Wst. Erwerbstätigkeit verdiente die Person [215] also rund das Doppelte des Durchschnittsindonesiers, er schätzt sowohl die Beschäftigungssicherheit als auch die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten als sehr gut ein

**[228]** Frau ohne Kinder, hat 2001 mit 48 Jahren das Studium beendet, gelernte Werbefachfrau, hat vorher bereits Politikwissenschaften studiert, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos, gab bei B4\_13\_1+2 an "Nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend"; Ehrenamtliches Engagement in der Kommunalpolitik, zuletzt Bürgermeisterkandidatin

---

<sup>1046</sup> Vgl. Germany Trade Invest (2009): *Indonesiens Konsum als Konjunkturstütze nicht zu unterschätzen. Kaufkraft höher als offizielle Statistik ausweist / Absatzpotenzial in höheren Einkommensschichten*, 13.03.2009, (2009-09-03): <http://www.gtai.de/fdb-SE,MKT200903128006,Google.html>

<sup>1047</sup> Dieser Umrechnung liegt ein Mittelwert zu Grunde. Im Jahr 2007 bewegte sich der Wechselkurs zwischen 1,25 und 1,48 US-\$ pro 1 Euro, so dass als Umrechnungskurs 1,365 genommen wurde.

**[234]** Mann ohne Kinder, hat 2006 mit 25 Jahren das Studium beendet und ein weiteres Studium in Kath. Theologie beendet, will in Sozialethik promovieren, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch erwerbslos und beschäftigungssuchend, aber gleich nach dem Studium und auch jetzt selbständig/ jobbend tätig

**[247]** Mann ohne Kinder, hat 2003 mit 27 Jahren das Studium beendet, Promotion in Neuere Deutsche Literatur beendet, war 6 Monate nach dem Studium durch einen Tipp eines Mitstudierenden bis heute befristet in Vollzeit (36-40 mit 1501-2000 Brutto-Einkommen) als DAAD-Lektor in Polen in einem Arbeitsvertragsverhältnis tätig, noch nicht selbständig tätig oder beschäftigungssuchend

**[257]** Mann ohne Kinder, hat 2004 mit 30 Jahren das Studium beendet, promoviert in Philosophie, war sowohl beschäftigt als auch selbständig als auch 20 Monate auf Beschäftigungssuche (nach 18 Monaten erste Erwerbstätigkeit), direkt nach dem Studium sowohl jobbend selbständig tätig als auch Praktikant/ Voluntär, ist befristet in Vollzeit (36-40) als wiss. MA tätig (mit 50-249 MA und 1001-1500 Brutto-Einkommen [seltsam wenig bei einer Vollzeit-Tätigkeit !?])

**[259]** Mann ohne Kind, hat 1998 mit 27 Jahren das Studium beendet, hat vor dem Studium Redakteur gelernt, war nach dem Examen nicht arbeitslos, sondern selbständig tätig, was er auch heute noch ist (sagt aber, er hat in einem Arbeitsvertragsverhältnis gearbeitet), mit 20-35 Wochenstunden ohne MA und 3501-4000 Brutto, die Beschäftigungssicherheit wird als sehr gut eingeschätzt

**[261]** hat 2003 mit 67 Jahren sein Studium beendet

**[270]** Mann ohne Kinder, hat 2006 mit 31 Jahren das Studium beendet, hat einen weiteren Hochschulabschluss in Erwachsenenpädagogik und in Neuerer Geschichte absolviert, promoviert gerade in Philosophie, ist derzeit als wiss. MA tätig (B12; hat keine Angaben bei B8-B10 zur Tätigkeit gemacht), als einer von 50-249 MA beschäftigt, war auch mal selbständig, jobbt derzeit als Praktikant/Voluntär, macht eine berufliche Fort-/Weiterbildung oder Umschulung, arbeitet 51-60 Wochenstunden mit 3001-3500 Brutto-Einkommen, und ist zufrieden mit Arbeit und Zukunftsausblick

**[272]** Frau ohne Kinder, hat 2006 mit 28 Jahren ihr Studium beendet, hat vorher eine Ausbildung zur Bankkauffrau absolviert, promoviert gerade in Philosophie, war in einem Arbeitsverhältnis und auch selbständig tätig und noch nicht erwerbslos und beschäftigungssuchend, jobbt gerade und machte direkt nach dem Studium eine längere Reise

**[274]** Frau mit einem Kind, hat 2002 mit 28 Jahren ihr Studium beendet, seit dem Examen selbständig tätig, nach dem Studium auch gejobbt, heute im Erziehungsurlaub als Hausfrau in Fort- und Weiterbildung, Umschulung mit einem Praktikum/Voluntariat, dass sie mittels eines Jobs während des Studiums und einer Initiativbewerbung drei Monate nach dem Examen gefunden hat und wo sie zwischen 251-500 Brutto verdient

**[281]** Frau ohne Kind, hat 2005 mit 33 Jahren ihr Studium beendet, vorher Druckvorlagenherstellerin gelernt, beabsichtigt in Kommunikationswissenschaften zu promovieren, direkt nach dem Studium und aktuell selbständig tätig, gibt aber an, aktuell befristet in Vollzeit als Leitende Angestellte mit 4-9 MA bei 4.001-5000 Euro tätig zu sein

**[291]** Frau ohne Kind, hat 2003 mit 48 Jahren ihr Studium beendet, hatte vorher Wirtschaftsinformatikerin (IHK) gelernt, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos [kein B1,2,3 aber B4\_13\_2], war direkt nach dem Studium Hausfrau, derzeit jobbt sie, sagt aber, sie sei nicht erwerbstätig und eine Beschäftigung suchend

**[294]** Frau ohne Kinder, hat 2006 mit 25 Jahren ihr Studium beendet, weiteres Studium in Geographie, Geoinformatik und Wassermanagement begonnen, war in einem Arbeitsvertragsverhältnis beschäftigt und noch nicht erwerbslos und beschäftigungssuchend (keine Angabe zur Selbständigkeit), gleich nach dem Studium eine längere Reise, jobbte damals und auch jetzt

**[323]** Frau ohne Kinder, hat 1999 mit 25 Jahren ihr Studium beendet, hat gleich nach dem Studium eine Promotion begonnen, ist seit dem Studium befristet in Teilzeit als wiss. MA (20-35 Wochenstunden mit 10-49 MA und 1501-2000 Brutto-Einkommen) beschäftigt und war nicht selbständig oder eine Beschäftigung suchend, ist sehr zufrieden mit der beruflichen Situation

**[330]** Frau mit einem Kind, hat 2005 mit 27 Jahren ihr Studium beendet, promoviert in Philosophie, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos, ist seit dem Studium als Hausfrau/Mutter in Elternzeit und jobbt derzeit

**[336]** Mann ohne Kinder, hat 2004 mit 27 Jahren das Studium beendet, hat vorher Industriekaufmann gelernt, vermutlich als Stipendiat eine Promotion in Philosophie beendet, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis, noch selbständig, noch erwerbslos, nach dem Studium Praktikum/Voluntariat und Fort-/Weiterbildung, die auch heute noch läuft

**[398]** Mann ohne Kind mit zweiter Muttersprache bulgarisch, hat 2002 mit 28 Jahren das Studium beendet, hat eine Promotion in Politikwissenschaft begonnen, sagt zwar, dass er weder in einem Arbeitsverhältnis noch selbständig tätig war, aber dass er 12 Monate nach dem Examen seine erste Erwerbstätigkeit gefunden hat, nach dem Studium gejobbt (Aushilfe) und jobbt auch jetzt (Barkeeper) und macht ein Praktikum/Voluntariat während der Promotion

**[402]** Mann ohne Kind, hat mit 28 im Jahr 2003 das Studium beendet, promoviert gerade zu Nietzsche, war weder in einem Arbeitsvertragsverhältnis noch selbständig, aber 6 Monate auf Beschäftigungssuche, sucht derzeit eine Beschäftigung (B4\_13\_1+2)



## Anhang 5 (Berechnung möglicher zusätzlicher Arbeitsloser)

Die Entscheidung, wer von 43 Personen <sup>1048</sup> als mögliche/r Arbeitslose/r gilt, wird über folgende Merkmale eingegrenzt :

- Elternzeit, Erziehungsurlaub [Item B4\_11\_2]
- derzeit nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend [Item B4\_13\_2]
- Kombination aus Examensjahr (Frage A1), „jemals arbeitslos“ [Item B3\_2] und Monate bis zur Aufnahme der ersten Tätigkeit nach dem Examen (Frage B6)
- Wochenstundenarbeitszeit (Frage B15) und Einkommen (Frage B17)
- Promotion mit Stipendium oder als wiss. MA begonnen [Items A17a\_3, B4\_11\_2, B8\_1, B8\_2]
- derzeit beschäftigt (angestellt, verbeamtet o.ä.) [Item B4\_1\_2],
- derzeit selbständig/ freiberuflich erwerbstätig (einschl. Werk-/ Honorarvertrag) [Item B4\_2\_2],
- derzeit die selbe oder eine andere Tätigkeit wie/als die erste Tätigkeit nach dem Examen, oder inzwischen erwerbslos [Items B7\_1 bis B7\_3],
- Einschätzung der zukünftigen Beschäftigungssicherheit [B18\_1; endpunktbeschriftete 5er-Skala mit 1= „sehr gut“ und 5= „sehr schlecht“]
- Zufriedenheit mit der beruflichen Situation [B19, endpunktbeschriftete 5er-Skala mit 1= „sehr zufrieden“ und 5= „sehr unzufrieden“]

Zwei Personen befinden sich zum Zeitpunkt der Umfrage in Elternzeit bzw. Erziehungsurlaub.<sup>1049</sup> Keine der 43 Personen gab an, nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend zu sein. Die Kombination der Antworten auf die drei Fragen A1, B3\_2, B6 ergibt folgendes Bild :

Examensjahr	jemals arbeitslos	Monate bis zur ersten Tätigkeit
<b>2006</b>	10x nein, 2, 3, 15 Monate	1x keine Angabe, 7x max. ein Monat, 2, 3, 8, 10, 12 Monate
<b>2005</b>	1x keine Angabe, 2x nein, 3, 6, 6 Monate	1x keine Angabe, 5x max. ein Monat
<b>2004</b>	4x nein, 8, 12 Monate	2x max. ein Monat, 3, 8, 8, 18 Monate
<b>2003</b>	2x nein, 9 Monate	1x max. ein Monat, 9, 13 Monate
<b>2002</b>	2x nein, 12, 24, 60 Monate	1x keine Angabe, 2x max. ein Monat, 12, 48 Monate
<b>2001</b>	3x nein, 12 Monate	1x keine Angabe, 2x max. ein Monat, 2 Monate

<sup>1048</sup> Mögliche Arbeitslose sind jene Erwerbstätige, die ein Einkommen bis rund € 1.000 haben und/oder weniger als 15 Wochenstunden arbeiten, oder keine Angabe zum Einkommen tätigten. Das sind die Datensätze [6, 24, 45, 52, 54, 78, 90, 96, 112, 122, 128, 129, 132, 150, 155, 165, 181, 183, 186, 208, 214, 218, 219, 239, 241, 242, 256, 260, 271, 275, 280, 284, 285, 310, 319, 340, 342, 344, 349, 350, 351, 352, 353].

<sup>1049</sup> Datensätze [129, 349]

<b>2000</b>	1x nein	5 Monate
<b>1999</b>	2x nein	1x max. ein Monat, 6 Monate
<b>1998</b>	2x nein	1x max. ein Monat, 24 Monate
<b>1997</b>	1x nein	1x max. ein Monat
In der rechten Spalte kann „max. ein Monat“ auch heißen, dass die Personen bereits während des Studiums die Tätigkeit ausübten.		

Die bedeutsamere Frage für die Ermittlung möglicher Arbeitsloser ist die Frage B3 („jemals arbeitslos“). Hier konnten die Antwortenden unverbindlich mitteilen, wie lange sie jemals arbeitslos waren, ohne direkt sagen zu müssen ‘Ich bin jetzt arbeitslos und ALG-Empfänger’. Insgesamt 29 Personen verneinten, jemals arbeitslos gewesen zu sein, eine Person machte keine Angabe und die übrigen 13 Personen<sup>1050</sup> hatten folgende Suchdauern : 2, 3, 3, 6, 6, 8, 9, 12, 12, 12, 15, 24 und 60 Monate (zu den Langzeitsuchern siehe S. 75f). Nun könnte der Kreis auf diese 13 Personen eingengt werden, doch wird diese Schlussfolgerung nicht gezogen, weil erst noch andere Merkmale berücksichtigt werden sollen.

Die merkmalsvergleichende Betrachtung der 5 Personen ohne Einkommensangabe kommt zu dem Ergebnis, dass zwei Personen 36-40 Wochenstunden und eine Person 61-70 Wochenstunden arbeiten.<sup>1051</sup> Von den übrigen zwei Personen wird eine als nach eigenen Worten „prekär“ beschäftigt bewertet<sup>1052</sup> und die andere Person wird als nicht bewertbar eingeordnet<sup>1053</sup>. Von den verbleibenden 38 Personen, die eine Angabe zum Brutto-Einkommen getätigt haben, machen zwei Personen seltsame Aussagen<sup>1054</sup>, zwei Personen sind Stipendiaten<sup>1055</sup> (16 weitere Personen promovieren oder haben promoviert) und eine weitere Person beantwortete im März 2008 den Fragebogen mit dem Hinweis, dass sie zwei Monate später eine befristete Vollzeitstelle als Referendarin antreten wird.<sup>1056</sup>

<sup>1050</sup> Datensätze [6, 90, 132, 165, 181, 208, 214, 219, 242, 280, 349, 340, 351]

<sup>1051</sup> Datensätze [155, 256, 260].

<sup>1052</sup> [181]: Mann ohne Kinder, hat mit 32 im Jahr 2004 das Studium beendet, Promotion in Fach Medienwissenschaften begonnen, noch nicht in einem Arbeitsvertragsverhältnis, jemals 10 Monate beschäftigungssuchend und derzeit selbständig als "Freelancer" im IT-Bereich, er ist sehr unzufrieden mit seiner beruflichen Situation und schätzt seine Beschäftigungssicherheit als sehr schlecht ein, er hat sich über den Fragebogen beklagt, denn: „Die Fragen nach Erwerb nach dem Studium sind nicht treffend für prekäre Beschäftigung und auch viel zu fein gestellt, weil dabei daneben gehend.“

<sup>1053</sup> [165]: Frau ohne Kinder, hat mit 32 im Jahr 2006 das Studium beendet, war in einem Arbeitsvertragsverhältnis, jemals 2 Monate beschäftigungssuchend und noch nicht selbständig tätig, hat sofort nach dem Studium eine Projektstätigkeit (Entwicklung einer Datenbank) begonnen, macht heute etwas anderes, sagt aber nicht was, hat sich als Promovendin bei B4\_10\_2 und B12\_OT\_13, aber nicht bei A17 (!) angegeben, sie schätzt ihre Zufriedenheit mit der beruflichen Situation bei "2" ein.

<sup>1054</sup> [218]: Dozent für Grundzüge zur Pädagogik, befristet in Vollzeit mit 11-19 Wochenstunden in einem Betrieb/ einer Organisation mit 501-1000 Mitarbeitern und einem Brutto-Einkommen von weniger als 250 Euro. [353]: Heilkunde, unbefristet in Vollzeit mit 41-50 Wochenstunden bei einer NGO mit 4-9 Mitarbeitern und einem Brutto-Einkommen von weniger als 250 Euro.

<sup>1055</sup> Datensätze [285, 342].

<sup>1056</sup> Trotzdem sei die am Ende des Fragebogens getätigte Zusammenfassung dieser Person [208] genannt: „etwas schwierig, Ihr formular zu beantworten, deshalb kurze zusammenfassung: bewertung des studiums erfolgte für mein erststudium, magister philosophie, laufende tätigkeiten neben dem studium blieben erhalten aufgrund des

Hier die verbleibenden 33 Personen <sup>1057</sup> :

Wochenstunden	Brutto-Einkommen	Erwerbstätigkeit
unter 10	unter 250	Lehrer, Selbst. Softwareentwicklung, Erwachsenenbildung, Tutorium, Trainer (Kampfsport + Fitness), Verlegerin, Sanskritunterricht an der Uni
unter 10	251 – 500	keine Angabe (vorher Journalistin)
11 – 19	251 – 500	Sozialpädagogin, Übersetzerin (und Lektorin), Medienpädagoge, Filmschnittassistent Freiberuflicher Lektor + Publizist, Freiberufl. Übersetzer, handwerkliche Hilfstätigkeit Freier Mitarbeiter Kommunikation bei Sandoz Int.
keine Angabe	501 – 750	Freischaffender Autor und Publizist
11 – 19	501 – 750	Lektor, Freischaffende Musikpädagogin und Musikerin (Klarinette), keine Angabe, OP-Dienst im Krankenhaus als stud. Aushilfe, Freiberuflicher Dozent für klinische Psychologie für Heilpraktikeranwärter, künstlerische Projekte
36 – 40	501 – 750	Verkäufer, Freie Künstlerin und Kritikerin mit Lehrauftrag in Kunsttheorie/ Ästhetik, Nebenjob Restaurierung Ölgemälde, Freier Journalist
41 – 50	501 – 750	Journalist
keine Angabe	751 – 1000	Freischaffender Künstler
unter 10	751 – 1000	Nebentätiger Seminarbegleiter, Journalismus, Weiterbildung,
11 – 19	751 – 1000	Selbständiger Übersetzer, HiWi Wissenschaftliche Hilfskraft, Freischaffender Künstler, Telefon-Interviewer für eine Marktforschungsfirma
20 – 35	751 – 1000	Tel. Bestellannahme im Spielwaren-Versandhandel und freiberufliche EDV-Administration/-Lehrtätigkeit Aushilfskraft, Tutor in Realschule, Selbst. Heilpraktikerin für Psychotherapie + Yogalehrerin

selbstfinanzierten zweitstudiums auf lehramt philosophie. tätigkeit ab mai als referendarin für philosophie und religion nur möglich geworden durch das zweitstudium, sonst müsste ich weiter von mehreren minijobs dahinvegetieren, wie die ganzen jahre. - tätigkeit als nachhilfelehrerin für latein nur möglich durch abgeschlossenes grundstudium latein im DRITTstudium bis heute. vom reinen erststudium philosophie habe ich nur profitiert durch einen minijob über vier jahre als wissenschaftliche Hilfskraft von 2003 bis 2007, dort brauchte ich ein abgeschlossenes studium. die professorale Vermittlung kam allerdings aus meinem nebenfach - religion, dies fach betraf auch die stelle. - ansonsten hat mir das erststudium philosophie außer persönlicher bereicherung nur äußerst schlechte berufliche chancen geboten, waren kompetenzen und fähigkeiten in den nebenjobs eher hinderlich!“

Die zum Zeitpunkt der Umfrage 44jährige Frau erwähnt an anderer Stelle einen dritten Minijob: Tanzlehrerin.

<sup>1057</sup> Datensätze [6, 24, 45, 52, 54, 78, 90, 96, 112, 122, 128, 129, 132, 150, 183, 186, 214, 219, 239, 241, 242, 271, 275, 280, 284, 310, 319, 340, 344, 349, 350, 351, 352].

Es hat zwar keine dieser Personen angegeben, erwerbslos und beschäftigungssuchend zu sein, doch könnten trotzdem einige der Personen ALG-Empfänger sein und sich etwas dazu verdienen; einige haben vielleicht die soziale Mindestsicherung in ihrer Einkommensangabe mit einbezogen und andere vielleicht nicht. Es kann aber auch sein, dass einige einen/eine Lebenspartner/in haben, der/die genügend verdient. All dies lässt sich mit den Antworten auf den Fragebogen nicht klären. Tatsache ist, dass die Personen, die 20 Stunden und mehr arbeiten, nicht als Arbeitslose gewertet werden dürfen. Damit verbleibt eine Gruppe von 25 Personen<sup>1058</sup>, die mögliche ALG-Empfänger sein können.

Für diese 25 Personen sei hier auf einer endpunktbeschrifteten 5er-Skala (1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden) die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation gezeigt (Mittelwert 2,84) :

Wochenstunden	Brutto-Einkommen	Zufriedenheit mit beruflicher Situation				
		1	2	3	4	5
unter 10	unter 250	-	2	1	1	1
unter 10	251 – 500	1	-	-	-	-
unter 10	751 – 1000	-	-	2	-	1
11 – 19	251 – 500	-	2	1	2	1
11 – 19	501 – 750	2	3	-	-	-
11 – 19	751 – 1000	-	1	1	1	-
keine Angabe	501 – 750	-	-	-	1	-
keine Angabe	751 – 1000	-	1	-	-	-

Arbeitslosigkeit verstehe ich als ein Zustand, den ein Mensch im Normalfall meidet und wenn er eintritt, wieder abgeändert wünscht, aber es gibt auch das Motto „Arbeitslos und Spaß dabei“<sup>1059</sup>. Es lässt sich also aus der (Un)Zufriedenheit kein Rückschluss ziehen, aber es ist ein weiterer Hinweis.<sup>1060</sup> An dieser Stelle wäre einzuwenden, dass die Meinungsäußerung zur beruflichen Situation nicht an das Einkommen gekoppelt sein muss. Es ist aber erlaubt, das niedrige Einkommen bei den zufriedenen und neutralen Bewertungen (1-3) zumindest als akzeptiert zu betrachten. Denn wäre das niedrige Einkommen Grund zur Unzufriedenheit, würde sich das in der Bewertung zeigen (außer es gäbe anderes Positives an der beruflichen Situation, was die Unzufriedenheit mit dem Einkommen neutralisiert; dies kann hier nicht geklärt werden). Um dem Vorwurf der psychologischen Schönrederei zu begegnen, wird den Unzufriedenen (Bewertungen 4 und

<sup>1058</sup> Datensätze [6, 45, 52, 54, 78, 112, 122, 128, 129, 132, 150, 183, 186, 214, 219, 239, 241, 242, 271, 280, 310, 319, 349, 350, 351].

<sup>1059</sup> (2009-09-03): <http://hartz-iv-blog.de/2009/04/09/arbeitslos-und-spas-dabei/>

Und ein Forum in den USA: (2009-09-03): <http://fun-employment.com/>

<sup>1060</sup> Hier sei erwähnt, dass es streng genommen nicht erlaubt ist, den numerischen Zwischenwerten einer endpunktbeschrifteten Skala Inhalte zuzuordnen. Ich tue dies an dieser Stelle mit der Gewissheit, dass die Werte „2“ und „4“ auf jeden Fall außerhalb der Mitte sind und die Befragten hier eine Meinungsrichtung zum Ausdruck gebracht haben. Wie groß der Grad der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit ist, kann bei diesen Personen nicht geklärt werden.

5) unterstellt, sie wären auch wegen des Einkommens unzufrieden.

Alle der bisher genannten Merkmale zusammengenommen könnten bei qualitativer Einzelbetrachtung der 25 in die Gruppe der Geringverdiener gehörenden Personen auf **fünf mögliche ALG-Empfänger** hinweisen.<sup>1061</sup>

Doch was nützen Vermutungen ? Wozu überhaupt der Versuch, mögliche ALG-Empfänger zu bestimmen ? Viel wichtiger als die Bestimmung einer solchen Zahl ist die Feststellung, dass es eine große Gruppe von Geringverdiener/innen gibt und der Großteil dieser Gruppe damit nicht unzufrieden ist !

Aufgrund des großen Unterschiedes zwischen der eher positiven Selbstbewertung der beruflichen Situation durch die 43 Befragten und der von mir unterstellten Unzufriedenheit mit der Situation, ist zu vermuten, dass ein Großteil dieser Personen, ihre Situation nicht aus der Not heraus, sondern als bewusste Lebensentscheidung lebt und möglicherweise durch Partnerschaft, als Erbe oder durch andere Zuwendungen die berufliche Situation nicht eine existentielle Bedrohung darstellt. Und für einige Befragte ist es vermutlich lediglich eine Übergangssituation, denn 20 der obigen 33 Personen haben in den Jahren 2004, 2005 und 2006 das Studium beendet – und darunter befinden sich 11 Promovend(inn)en<sup>1062</sup> (insgesamt gibt es 15 Promovend(inn)en unter den 33 Personen, und 18 Promovend(inn)en unter den 43 Personen).

In der Studie von Bialek/ Sederström lag der Anteil derjenigen, die ihre erste Tätigkeit nach dem Examen als Übergangslösung betrachteten bei 21%.<sup>1063</sup> Für die eigene Studie wurde nicht danach gefragt, aber der Anteil dürfte zum Zeitpunkt der Befragung ähnlich hoch gewesen sein, denn 33 Geringverdiener promovieren, studieren oder bilden sich fort und 11 Personen<sup>1064</sup> promovieren mit befristeten Arbeitsverträgen auf Teilzeitstellen.

Mit den vorliegenden Daten lässt sich nichts über eine sichere Arbeitslosenquote aussagen und ein Beharren auf dieser Zahl wird nicht aus dieser Not heraus, sondern aus den genannten Gründen des Gesamtzusammenhanges als unsinnig erachtet. **Entscheidend ist, ob ein Mensch seine Lebenssituation bejahend bzw. zufrieden lebt.**

Dies müsste mit einer qualitativen Untersuchung erforscht werden.

---

<sup>1061</sup> Datensätze [132, 214, 219, 280, 350 – vier von den fünf Personen sind Doktoranden]. Auf Seite 325 mochte ich mich noch nicht auf die übrig gebliebenen 13 Personen für die Prüfung nach möglicher Arbeitslosigkeit einschränken, sondern ging den oben beschriebenen Suchweg. Letztlich muss ich aber feststellen, dass die fünf Personen in die Gruppe jener 13 Personen gehören.

<sup>1062</sup> Dieser Satz unterstellt, dass eine „Übergangssituation“ für Personen besteht, die bei zielstrebigem Durchführung ihrer Dissertation mit den Hindernissen, die ein solches Projekt in sich birgt, in drei Jahren fertig sind. Das heißt, die Absolventen vor dem Jahr 2004 werden nicht mehr dazu gezählt. Dies ist ein strenger Maßstab für den Zeitraum eines Dissertationsprojektes, um nicht dem Vorwurf der Schönrechnerei ausgesetzt zu sein. Der lockerste Maßstab wäre, dass das Promovieren an sich bereits als Zeichen einer Übergangssituation angesehen wird. Dieser Ansicht will ich durch den strengen Maßstab entgegen treten, weil es vermutlich einige Promovenden gibt, die ihre Promotion nicht als zielstrebigem Baustein für einen weiteren beruflichen Lebensweg betrachten.

<sup>1063</sup> BIALEK/ SEDERSTRÖM (2006: 35)

<sup>1064</sup> Datensätze [4, 20, 130, 157, 191, 201, 286, 311, 323, 335, 401; davon arbeiten drei Personen real als Vollzeitkräfte: 4 (36-40 Wst.), 157 (36-40 Wst.), 401 (41-50 Wst.)].

**Anhang 5b (50 Geringverdiener/innen mit einem Brutto-Einkommen bis €1.000)**

B15	B17	B16	A15b	A17a/ B4	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
k. A.	k. A.	k. A.	42		k. A.	k. A.	k. A.	5	5	Jobber
k. A.	k. A.	k. A.	33		k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	Jobber, Informatik-Student
k. A.	k. A.	k. A.	27	begonnen	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A., Mann mit einem Kind, Hausmann, P/V
k. A.	k. A.	k. A.	26		k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	Hausmann mit einem Kind, macht gerade ein Praktikum/Voluntariat, Jura-Studium begonnen
k. A.	k. A.	k. A.	35	begonnen	5	5	3	k. A.	k. A.	IT, Freelancer
k. A.	k. A.	k. A.	26	beabsichtigt	k. A.	2	4	k. A.	k. A.	k. A., Jobber in Fort-/ Weiterbildung/ Umschulung
k. A.	k. A.	k. A.	30	begonnen	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A., Jobberin in Fort-/ Weiterbild./ Umschulung
k. A.	k. A.	k. A.	26		k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A., Studium begonnen in Geographie, Geoinformatik, Wassermanagement
k. A.	k. A.	k. A.	29	begonnen	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A., Jobberin, Erziehungsurlaub, Hausfrau
k. A.	€ 251 - 500	k. A.	33		3	4	2	3	4	k. A., Erziehungsurl./ Hausfrau, Fortbildung, P/V
k. A.	€ 501 - 750	keine MA	50		4	k. A.	4	2	1	freischaffender Autor und Publizist
k. A.	€ 751 - 1000	k. A.	31	begonnen	2	3	2	3	4	freischaffender Künstler, Aufbaustudium Chordirigieren an der HfMT Hamburg begonnen
< 10	unter € 250	keine MA	37		5	5	5	5	4	freiberufliche Lektorin und Übersetzerin
< 10	unter € 250	keine MA	33	begonnen	2	3	1	2	4	selbst. Softwareentwicklung
< 10	unter € 250	keine MA	30	begonnen	3	5	2	2	2	Erwachsenenbildung, Tutorium
< 10	unter € 250	4 bis 9 MA	30	begonnen	2	5	2	1	2	Sanskritunterricht an der Uni, Verlegerin, Studium der Indologie, Religionswissenschaften und Philosophie begonnen
< 10	unter € 250	4 bis 9 MA	27	begonnen	5	5	2	2	4	Training Kampfsport und Fitness, Studium der Sportwissenschaften begonnen
< 10	unter € 250	10 bis 49 MA	31	begonnen	4	1	4	2	4	Lehrer

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter, P/V = Praktikum/ Voluntariat  
 B15: Arbeitswochenstunden  
 B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)  
 B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation  
 A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung  
 A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“  
 B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)  
 B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)  
 B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)  
 C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)  
 C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
< 10	€ 251 - 500	k. A.	28	beabsichtigt	2	2	2	k. A.	k. A.	k. A., Psychologie-/ Mathe-Diplom-Studium begonnen
< 10	€ 251 - 500	k. A.	27	begonnen	1	1	1	3	1	k. A., selbständig/ freiberuflich
< 10	€ 251 - 500	10 bis 49 MA	33	begonnen	4	3	4	k. A.	k. A.	Barkeeper, Aushilfe in der Gastronomie
< 10	€ 751 - 1000	keine MA	43	begonnen	5	5	3	5	4	nebetät. Seminarbegleiter
< 10	€ 751 - 1000	keine MA	26	begonnen	3	3	2	k. A.	k. A.	Journalismus, Studium in European Studies begonnen
< 10	€ 751 - 1000	10 bis 49 MA	28	begonnen	3	5	2	3	3	Weiterbildung
11 - 19	€ 251 - 500	keine MA	38	begonnen	4	4	5	3	5	freiberufliche Übersetzerin (und Lektorin)
11 - 19	€ 251 - 500	keine MA	33	begonnen	4	2	2	3	3	freiberuflicher Übersetzer, handwerkliche Hilfstätigkeit
11 - 19	€ 251 - 500	bis 3 MA	33	beendet	3	4	2	1	3	freiberuflicher Lektor und Publizist
11 - 19	€ 251 - 500	4 bis 9 MA	29	begonnen	5	5	5	5	5	Medienpädagogin, Ausserschulische Kinder- und Jugendarbeit in einem Verein, Filmschnittassistent
11 - 19	€ 251 - 500	10 bis 49 MA	28	beabsichtigt	2	2	2	3	3	Sozialpädagogin
11 - 19	€ 251 - 500	5.001 bis 10.000 MA	31	begonnen	2	1	2	2	5	Freier Mitarbeiter Kommunikation bei einem internat. Chemie-Unternehmen
11 - 19	€ 501 - 750	keine MA	28	beabsichtigt	1	2	2	1	4	freischaffende Musikpädagogin und Musikerin (Klarinette)
11 - 19	€ 501 - 750	keine MA	28	beabsichtigt	1	2	1	1	3	Freiberuflicher Dozent für klinische Psychologie für Heilpraktikeranwärter, künstlerische Projekte, eigene Beratungspraxis
11 - 19	€ 501 - 750	keine MA	32	begonnen	2	2	2	3	3	freiberuflicher Lektor

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
11 - 19	€ 501 - 750	bis 3 MA	36		2	3	3	3	3	k. A.
11 - 19	€ 501 - 750	250 bis 500 MA	36		2	5	2	k. A.	k. A.	studentische Aushilfskraft, Gym-LA-Studium begonnen (Physik, Philosophie, Ethik)
11 - 19	€ 751 - 1000	keine MA	28		3	3	1	1	3	Selbständiger Übersetzer
11 - 19	€ 751 - 1000	10 bis 49 MA	36	beabsichtigt	2	3	3	3	3	freischaffender Künstler und Telefon-Interviewer; LA-Studium begonnen
11 - 19	€ 751 - 1000	50 bis 249 MA	29	begonnen	4	5	5	3	2	Wissenschaftliche Hilfskraft
20 - 35	€ 501 - 750	10 bis 49 MA	28	begonnen	2	4	3	2	2	Stipendium
20 - 35	€ 751 - 1000	keine MA	36		3	2	2	3	5	Yogalehrerin, selbständig als Heilpraktikerin für Psychotherapie
20 - 35	€ 751 - 1000	bis 3 MA	28	begonnen	2	2	2	3	2	Verlagsassistentin, freiberuflich auf Werkvertragsbasis
20 - 35	€ 751 - 1000	10 bis 49 MA	40		5	4	4	k. A.	k. A.	Sachbearbeiter im Einzelhandel, Freiberufliche EDV-Administration, EDV-Lehrtätigkeit
20 - 35	€ 751 - 1000	10 bis 49 MA	36	begonnen	5	3	3	4	5	studentische Aushilfskraft
20 - 35	€ 751 - 1000	50 bis 249 MA	34		3	2	1	3	4	Tutor in Realschule
36 - 40	€ 501 - 750	keine MA	30	beabsichtigt	2	2	2	3	3	Freie Künstlerin und Kritikerin, Restaurierung Ölgemälde, Lehrauftrag Kunsttheorie
36 - 40	€ 501 - 750	50 bis 249 MA	32		4	4	3	3	5	Verkäufer
36 - 40	€ 501 - 750	1.001 bis 5.000 MA	31		3	3	2	3	4	freier Journalist
36 - 40	€ 751 - 1000	10 bis 49 MA	29	begonnen	3	4	4	1	1	Stipendiat
41 - 50	unter € 250	4 bis 9 MA	32	begonnen	4	3	1	3	3	Heilkunde, NGO-Mitarbeiter (Verwaltung, Übersetzung)
41 - 50	€ 501 - 750	keine MA	28	beabsichtigt	3	4	2	2	3	Journalist

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)



**Anhang 6 (160 Erwerbspersonen mit einem Brutto-Einkommen ab €1.000)**

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
11 - 19	€ 1001 - 1500	keine MA	53		2	2	2	1	2	Paarberaterin/-therapeutin
11 - 19	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	29	begonnen	3	2	2	2	4	Beratung
11 - 19	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	48		5	3	5	2	4	Musiklehrer
11 - 19	€ 1001 - 1500	5001 bis 10.000 MA	28	begonnen	2	3	2	1	1	k. A.
11 - 19	€ 1501 - 2000	über 10.000 MA	42		4	3	4	4	4	Dipl.-Sozialpädagogik (FH)
20 - 35	€ 751 - 1000	keine MA	36		3	2	2	3	5	Yogalehrerin und Heilpraktikerin f. Psychotherapie
20 - 35	€ 751 - 1000	Bis 3 MA	28	begonnen	2	2	2	3	2	Verlagsassistentin, freiber. auf Werkvertragsbasis
20 - 35	€ 751 - 1000	10 bis 49 MA	40		5	4	4	k.A.	k.A.	Sachbearbeiter im Spielwaren-Versandhandel, Freiberufliche EDV-Administration und EDV-Lehrtätigkeit
20 - 35	€ 751 - 1000	10 bis 49 MA	36	begonnen	5	3	3	4	5	Aushilfskraft, wissenschaftliche Hilfskraft
20 - 35	€ 751 - 1000	50 bis 249 MA	33		3	2	1	3	4	Tutor in Realschule
20 - 35	€ 1001 - 1500	bis 3 MA	31	begonnen	2	2	2	2	1	Wissenschaftlicher MA
20 - 35	€ 1001 - 1500	4 bis 9 MA	43	begonnen	3	2	1	1	2	Philosophische Praktikerin und Personalberaterin
20 - 35	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	35		3	3	4	2	2	Erzieher
20 - 35	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	35		3	1	4	3	5	Produkt Managerin
20 - 35	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	46	beabsichtigt	4	3	3	4	5	Packer
20 - 35	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	47	begonnen	3	1	4	1	3	Klinik-/Krankenhausseelsorgerin
20 - 35	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	40		4	4	3	5	3	Barkeeper
20 - 35	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	28	begonnen	4	3	3	2	5	Vertriebsassistentin
20 - 35	€ 1001 - 1500	50 bis 249 MA	30	begonnen	2	2	2	k.A.	k.A.	Lehrer, wissenschaftliche Hilfskraft
20 - 35	€ 1001 - 1500	5001 bis 10.000 MA	27	begonnen	1	3	3	1	1	Wissenschaftlicher MA
20 - 35	€ 1501 - 2000	k. A.	36	begonnen	3	5	3	2	1	Freie Mitarbeit in einem Verlag
20 - 35	€ 1501 - 2000	keine MA	40	beabsichtigt	4	3	3	2	3	Freiberuflich als Projekt- und Kulturmanagerin

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
20 - 35	€ 1501 - 2000	keine MA	53		2	3	2	2	3	k. A.
20 - 35	€ 1501 - 2000	10 bis 49 MA	37	begonnen	4	3	3	4	4	IT-Consultant
20 - 35	€ 1501 - 2000	10 bis 49 MA	33	begonnen	1	k. A.	k. A.	3	5	k. A.
20 - 35	€ 1501 - 2000	50 bis 249 MA	38	begonnen	3	3	3	2	3	Dienstleistung, Fortbildungen
20 - 35	€ 1501 - 2000	1001 bis 5000 MA	36		2	2	2	2	4	Personalreferentin
20 - 35	€ 1501 - 2000	1001 bis 5000 MA	35	begonnen	3	2	2	4	5	Sachbearbeiterin
20 - 35	€ 2001 - 2500	keine MA	39	beabsichtigt	3	3	4	4	4	staatl. gepr. Fotodesigner
20 - 35	€ 2001 - 2500	bis 3 MA	30	begonnen	2	1	3	3	5	Softwareentwicklung, Projektarbeit, EDV-Hilfsarbeiten
20 - 35	€ 2001 - 2500	4 bis 9 MA	38	begonnen	1	2	1	3	5	Koordinator einer Einrichtung zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements
20 - 35	€ 2001 - 2500	10 bis 49 MA	31	begonnen	1	3	2	1	3	Wissenschaftliche Assistenz
20 - 35	€ 2001 - 2500	50 bis 249 MA	39		4	3	2	2	4	Buchbindereihelfer und Organisationsmediator
20 - 35	€ 2001 - 2500	50 bis 249 MA	42	beabsichtigt	3	3	2	3	4	k. A.
20 - 35	€ 2001 - 2500	50 bis 249 MA	41		4	4	3	4	4	Trauerredner
20 - 35	€ 2001 - 2500	50 bis 249 MA	50		4	2	5	k.A.	k.A.	Musikpädagogin, privater Musikunterricht
20 - 35	€ 2001 - 2500	50 bis 249 MA	38	begonnen	2	1	4	2	2	Sozialarbeiterin
20 - 35	€ 2501 - 3000	50 bis 249 MA	35	beabsichtigt	2	2	3	2	2	Studienrat
20 - 35	€ 2501 - 3000	1001 bis 5000 MA	37		1	2	1	k.A.	k.A.	Prozess-/ Projektmanagement / Business Analyst
20 - 35	€ 3001 - 3500	keine MA	37	beabsichtigt	3	4	2	1	1	Autorin, Kuratorin, Vorstand einer Grundstücks- und Beteiligungsfirma
20 - 35	€ 3001 - 3500	bis 3 MA	46	begonnen	1	1	1	3	2	Trainer und freier Mitarbeiter in einer Hausverwaltung, parallel freiberuflich in eigener philosophischer Praxis
20 - 35	€ 3501 - 4000	keine MA	36		2	1	3	4	4	k. A.

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
36 - 40	k. A.	keine MA	35		1	2	1	1	2	k. A.
36 - 40	k. A.	keine MA	43		3	3	3	2	5	Datenverarbeitung, Lektorat, Korrekturlesen
36 - 40	€ 501 - 750	keine MA	44		5	2	2	3	3	Referendariat aufgrund von Zweitstudium
36 - 40	€ 501 - 750	keine MA	30	beabsichtigt	2	2	2	3	3	Freie Künstlerin (Malerei, Video, Installationen, partizipative Projekte) und Kritikerin mit Lehrauftrag in Kunsttheorie /Ästhetik, Nebenjob Restaurierung von Ölgemälden
36 - 40	€ 501 - 750	50 bis 249 MA	32		4	4	3	3	5	Verkäufer
36 - 40	€ 501 - 750	1001 bis 5000 MA	32		3	3	2	3	4	freier Journalist
36 - 40	€ 1001 - 1500	keine MA	37		3	4	3	2	4	Autor
36 - 40	€ 1001 - 1500	bis 3 MA	39	k. A.	5	4	3	3	4	Buchhändlerin, Aushilfe bei einem großen Zeitungsverlag
36 - 40	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	33	begonnen	3	4	3	k.A.	k.A.	k. A.
36 - 40	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	38		4	3	5	4	5	Fahrzeugtransfer (wie sich für den Geisteswissenschaftler gehört, aber kein Taxi) und 400€-Basis, Lagerarbeiten innerhalb 400€-Basis (Handy-Recycling)
36 - 40	€ 1001 - 1500	50 bis 249 MA	29	begonnen	3	2	4	2	3	Referendarin (Musik, Philosophie/Ethik) am Gymnasium/ Volkshochschuldozentin und freiberufliche künstlerische Tätigkeit als Musikerin
36 - 40	€ 1501 - 2000	k. A.	31	beendet	3	2	2	3	3	k. A.
36 - 40	€ 1501 - 2000	250 bis 500 MA	26		2	3	3	3	3	Pressearbeit
36 - 40	€ 1501 - 2000	501 bis 1000 MA	28	begonnen	2	2	3	2	4	Journalist
36 - 40	€ 1501 - 2000	1001 bis 5000 MA	31	begonnen	3	3	3	1	1	k. A.
36 - 40	€ 2001 - 2500	keine MA	32		2	2	2	2	4	Journalistin
36 - 40	€ 2001 - 2500	keine MA	57	begonnen	3	1	5	2	4	Kinderfrau

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
36 - 40	€ 2001 - 2500	keine MA	33		2	3	3	3	3	Freie Journalistin und Lektorin, Redaktionsassistentin
36 - 40	€ 2001 - 2500	bis 3 MA	47	begonnen	4	1	4	3	5	Schreinermeister, eigene Werkstatt
36 - 40	€ 2001 - 2500	10 bis 49 MA	26		2	2	2	2	3	Volontariat Redaktion Fachzeitschrift
36 - 40	€ 2001 - 2500	250 bis 500 MA	45	beabsichtigt	5	3	5	5	5	Angestellter
36 - 40	€ 2501 - 3000	keine MA	40	begonnen	3	2	1	1	2	Künstlerin
36 - 40	€ 2501 - 3000	4 bis 9 MA	30	beendet	2	4	4	1	1	Wissenschaftlicher MA
36 - 40	€ 2501 - 3000	10 bis 49 MA	42		3	2	5	4	4	Verlagshersteller
36 - 40	€ 2501 - 3000	5001 bis 10000 MA	39		2	2	2	2	2	Autorin
36 - 40	€ 3001 - 3500	50 bis 249 MA	28		1	1	2	3	4	Waldorfpädagoge
36 - 40	€ 3001 - 3500	50 bis 249 MA	30		2	2	2	3	3	Pressereferentin
36 - 40	€ 3001 - 3500	50 bis 249 MA	31		3	2	2	2	5	Prüftechniker für Umwelttestverfahren, Freiberuflicher System-Administrator
36 - 40	€ 3001 - 3500	über 10.000 MA	39		2	2	3	2	2	Softwareentwickler
36 - 40	€ 4001 - 4500	4 bis 9 MA	35	beabsichtigt	2	2	2	2	3	k. A.
36 - 40	€ 4001 - 4500	4 bis 9 MA	34		2	2	2	3	3	freier Journalist, Redakteur
36 - 40	€ 4001 - 4500	250 bis 500 MA	36	beabsichtigt	2	2	2	3	1	SQL-Betreuer
36 - 40	über € 5000	1001 bis 5000 MA	33		3	1	2	3	4	SAP-Programmierer
36 - 40	über € 5000	5001 bis 10000 MA	34		1	2	1	2	3	SAP Basis Betrieb, IT Management
41 - 50	€ 501 - 750	keine MA	28	beabsichtigt	3	4	2	2	3	Journalist
41 - 50	€ 1001 - 1500	4 bis 9 MA	33		2	1	1	1	1	PR-Trainee, Redakteurin, Bürokauffrau
41 - 50	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	32	begonnen	1	1	1	2	1	Wissenschaftliche Angestellte
41 - 50	€ 1001 - 1500	250 bis 500 MA	30		2	3	2	3	4	k. A.
41 - 50	€ 1501 - 2000	50 bis 249 MA	26		2	2	3	4	4	Volontär bei einer Zeitschrift
41 - 50	€ 1501 - 2000	50 bis 249 MA	27	begonnen	2	3	2	2	4	Journalistin (Volontariat)

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
41 - 50	€ 1501 - 2000	10 bis 49 MA	39	k. A.	1	1	1	1	2	Juristin/ parlamentarische Beraterin einer Landtagsfraktion, Leitung/Geschäftsführung eines großen Bauernhofs mit Kunst- und Kulturbetrieb, Tätigkeit (ohne Erwerb, aber viel zeitaufwändiger und anspruchsvoller): dreifache Mutter, freiberufliche Führung einer kleinen Kanzlei
41 - 50	€ 1501 - 2000	250 bis 500 MA	28	begonnen	1	3	1	1	3	Neurobiologe
41 - 50	€ 1501 - 2000	5001 bis 10000 MA	35	begonnen	3	1	3	2	2	Kaplan, Lehrer
41 - 50	€ 2001 - 2500	4 bis 9 MA	33	beendet	3	3	2	3	2	Referentin für Theologie
41 - 50	€ 2501 - 3000	keine MA	38		2	2	2	1	3	Marketing-/PR-Beratung, Training, Coaching
41 - 50	€ 2501 - 3000	bis 3 MA	37		3	2	2	3	3	Musikverleger, Theaterregie, Produzent
41 - 50	€ 2501 - 3000	bis 3 MA	38	begonnen	2	1	1	1	3	Dozent Erwachsenenbildung, Berufsberater und Coach (freiberuflich)
41 - 50	€ 2501 - 3000	bis 3 MA	44	begonnen	1	2	2	2	4	Unternehmerische Tätigkeit (Immobilienverwaltung), wissenschaftl. Hilfskraft Sporttrainer (Unterwasserhockey / Schwimmen)
41 - 50	€ 2501 - 3000	10 bis 49 MA	32		1	1	1	2	3	Assistent/in der Geschäftsleitung
41 - 50	€ 2501 - 3000	10 bis 49 MA	35	beendet	2	5	4	1	3	Research Fellow
41 - 50	€ 2501 - 3000	250 bis 500 MA	26		2	2	2	3	4	Journalist
41 - 50	€ 2501 - 3000	501 bis 1000 MA	37		3	5	3	2	3	Arbeitsvermittlerin mit Beratungsaufgaben für Jugendliche
41 - 50	€ 2501 - 3000	1001 bis 5000 MA	28		3	1	3	3	4	Marketingassistent
41 - 50	€ 3001 - 3500	10 bis 49 MA	43	beendet	2	2	3	2	3	Pädagogischer Leiter in der DGB-Erwassenenbildung
41 - 50	€ 3001 - 3500	50 bis 249 MA	38	k. A.	2	2	2	2	5	Software-Entwickler
41 - 50	€ 3001 - 3500	1001 bis 5000 MA	30		1	1	3	2	4	Referent in der Wohlfahrtspflege

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
41 - 50	€ 3001 - 3500	1001 bis 5000 MA	37	begonnen	2	3	2	2	3	Wissenschaftlicher MA im Bereich Medizinethik, Beratung von Krankenhausträger, Unterricht an Krankenpflegeschulen
41 - 50	€ 3501 - 4000	k. A.	36	beendet	2	2	2	2	3	Wissenschaftlicher MA
41 - 50	€ 3501 - 4000	4 bis 9 MA	40		2	3	2	2	4	Producer Filmwirtschaft, Fotograf, Texter
41 - 50	€ 3501 - 4000	10 bis 49 MA	36	begonnen	1	1	2	2	3	Presse / Investor Relation
41 - 50	€ 3501 - 4000	10 bis 49 MA	29	begonnen	1	1	1	1	4	Leitung Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Verlagswesen
41 - 50	€ 3501 - 4000	50 bis 249 MA	43	begonnen	2	1	1	1	1	Sozialpädagoge
41 - 50	€ 3501 - 4000	1001 bis 5000 MA	32	beabsichtigt	2	1	1	2	2	Workforce Manager + Forecaster, Stellvertretende Abteilungsleitung, freiberuflich: Redaktionelle Arbeiten, Pressestellungennahmen
41 - 50	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	35		2	2	1	k.A.	4	Manager IT
41 - 50	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	36	k. A.	1	3	2	k.A.	k.A.	Verwaltungsdirektor, Dozententätigkeit an Fachhochschule
41 - 50	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	34		2	2	2	2	4	Projekt- und Qualitätsmanager in der Automobilbranche, Selbständiger Verleger (Wissenschaftliche Fachbücher)
41 - 50	€ 4001 - 4500	501 bis 1000 MA	33		2	3	3	2	3	Sachbearbeitung
41 - 50	€ 4501 - 5000	bis 3 MA	30		2	1	2	3	4	Projektleiter
41 - 50	€ 4501 - 5000	1001 bis 5000 MA	43		2	2	3	3	4	Pastoralreferent, Seelsorge
41 - 50	über € 5000	50 bis 249 MA	29	begonnen	2	2	2	1	4	Werbetexter, Journalismus
41 - 50	über € 5000	50 bis 249 MA	33	begonnen	1	2	1	2	4	Web-Entwickler und Berater
41 - 50	über € 5000	50 bis 249 MA	36		2	4	2	2	4	Senior Consultant (Internet)
41 - 50	über € 5000	501 bis 1000 MA	42		1	1	2	2	3	Account Manager (Vertrieb)
41 - 50	über € 5000	1001 bis 5000 MA	35	beendet	2	3	2	1	1	Wissenschaftlicher MA, Assistenzprofessor

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
41 - 50	über € 5000	über 10.000 MA	38		2	1	1	2	3	Berater in der Entwicklungszusammenarbeit
51 - 60	€ 1501 - 2000	keine MA	39		1	3	1	3	3	Sprachtrainer
51 - 60	€ 1501 - 2000	4 bis 9 MA	28		2	4	2	2	4	Assistentin der Agenturleitung
51 - 60	€ 1501 - 2000	über 10.000 MA	36	begonnen	2	2	2	5	2	Wissenschaftliche MA in, Kuratorin
51 - 60	€ 2001 - 2500	50 bis 249 MA	30		1	2	1	2	4	Sportredakteur bei einer Boulevardzeitung, Freier Online- und Print-Journalismus
51 - 60	€ 2501 - 3000	10 bis 49 MA	29	beendet	3	3	3	2	3	Wissenschaftlicher Referent
51 - 60	€ 3001 - 3500	4 bis 9 MA	33	beendet	3	2	1	3	4	Schuldner- und Insolvenzberater
51 - 60	€ 3001 - 3500	4 bis 9 MA	30		1	1	1	1	3	Veranstaltungsorganisatorin + Graphologin
51 - 60	€ 3001 - 3500	10 bis 49 MA	28		1	1	1	2	2	k. A.
51 - 60	€ 3001 - 3500	50 bis 249 MA	33		2	1	4	2	4	Richter am Landgericht
51 - 60	€ 3501 - 4000	10 bis 49 MA	37	begonnen	2	1	3	3	3	Pastoralreferent
51 - 60	€ 3501 - 4000	10 bis 49 MA	45	beendet	1	1	3	2	3	Geschäftsführerin Forschungsinstitut
51 - 60	€ 3501 - 4000	50 bis 249 MA	30		4	5	4	4	3	Chefreporter, Kolumnist
51 - 60	€ 3501 - 4000	250 bis 500 MA	46	beabsichtigt	3	2	4	3	4	Abteilungsleitung (Sozialpädagogik), Lehrbeauftragte, freie Referentin, Publizistin
51 - 60	€ 4001 - 4500	keine MA	33		k. A.	3	k. A.	3	5	Bildhauer
51 - 60	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	42	begonnen	2	2	1	2	1	Lektorin
51 - 60	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	35		2	4	4	1	5	Werbetexter
51 - 60	€ 4001 - 4500	5001 bis 10000 MA	38	beendet	2	3	2	2	4	Wissenschaftlicher MA
51 - 60	€ 4001 - 4500	über 10.000 MA	28	begonnen	1	1	2	2	4	Kaufm. Angestellter in der Chemiebranche
51 - 60	€ 4501 - 5000	10 bis 49 MA	33		3	2	4	3	4	Geschäftsführer
51 - 60	€ 4501 - 5000	10 bis 49 MA	37		2	3	4	2	3	Redakteur
51 - 60	€ 4501 - 5000	50 bis 249 MA	37	beendet	2	1	2	2	4	Ärztliche Tätigkeit in Klinik

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
51 - 60	€ 4501 - 5000	1001 bis 5000 MA	33		1	2	2	4	4	Leiterin Unternehmenskommunikation
51 - 60	über € 5000	keine MA	38	begonnen	2	3	3	3	4	Freiberuflicher Lektor/ Übersetzer
51 - 60	über € 5000	keine MA	37		2	1	1	2	3	Berater
51 - 60	über € 5000	10 bis 49 MA	35	beendet	1	1	1	1	1	Abteilungsleiter (Arzt)
51 - 60	über € 5000	250 bis 500 MA	29	beendet	3	1	2	3	3	Unternehmensberater
51 - 60	über € 5000	501 bis 1000 MA	36	beabsichtigt	3	2	1	1	3	Geschäftsführer
61 - 70	k. A.	keine MA	33		2	1	1	1	2	Softwareentwicklung
61 - 70	€ 1001 - 1500	bis 3 MA	31		1	1	k. A.	2	1	Schriftstellerei
61 - 70	€ 1001 - 1500	10 bis 49 MA	36		2	1	2	2	3	Diakon
61 - 70	€ 1501 - 2000	10 bis 49 MA	28		1	4	3	1	3	Volontär/in in einer TV-Redaktion
61 - 70	€ 2001 - 2500	4 bis 9 MA	30	beabsichtigt	2	2	2	2	3	Web-Entwickler/ Interaction Designer
61 - 70	€ 2501 - 3000	1001 bis 5000 MA	35	begonnen	2	1	2	2	2	Pfarrer
61 - 70	€ 3001 - 3500	10 bis 49 MA	36	begonnen	2	2	2	3	2	Logotherapeut (Psychotherapie)
61 - 70	€ 3501 - 4000	1001 bis 5000 MA	28	beendet	2	2	3	3	2	Wissenschaftlicher Assistent (ex C1)
61 - 70	€ 4501 - 5000	10 bis 49 MA	39	begonnen	1	1	1	3	2	Katholischer Ordensmann
61 - 70	über € 5000	4 bis 9 MA	48		3	1	4	2	4	Mediziner
61 - 70	über € 5000	10 bis 49 MA	37		1	1	1	1	3	Verleger
61 - 70	über € 5000	50 bis 249 MA	35		1	2	1	2	3	Geschäftsführender Gesellschafter
61 - 70	über € 5000	1001 bis 5000 MA	26	beendet	2	1	1	1	4	Unternehmensberater
über 70	€ 2501 - 3000	über 10.000 MA	31	beendet	1	2	1	1	1	Universitätsprofessor
über 70	€ 4001 - 4500	1001 bis 5000 MA	35	beendet	1	2	1	1	1	Hochschullehrer
über 70	über € 5000	4 bis 9 MA	33	beendet	1	3	1	2	4	Unternehmer (Gründer eines Internet-Startups)

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter  
 B15: Arbeitswochenstunden  
 B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)  
 B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation  
 A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung  
 A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“  
 B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)  
 B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)  
 B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)  
 C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)  
 C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

Leider haben 12 von 160 Personen (7,5%) keine Angabe zur Tätigkeit gemacht.



### Anhang 7 (38 Top-Verdiener mit einem Brutto-Einkommen über €4.000)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
36 - 40	€ 4001 - 4500	4 bis 9 MA	35	beabsichtigt	2	2	2	2	3	k. A.
36 - 40	€ 4001 - 4500	4 bis 9 MA	34		2	2	2	3	3	freier Journalist, Redakteur
36 - 40	€ 4001 - 4500	250 bis 500 MA	36	beabsichtigt	2	2	2	3	1	SQL-Betreuer
36 - 40	über € 5000	1001 bis 5000 MA	33		3	1	2	3	4	SAP-Programmierer
36 - 40	über € 5000	5001 bis 10000 MA	34		1	2	1	2	3	SAP Basis Betrieb, IT Management
41 - 50	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	35		2	2	1	k.A.	4	Manager IT
41 - 50	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	36	k. A.	1	3	2	k.A.	k.A.	Verwaltungsdirektor, Dozententätigkeit an Fachhochschule
41 - 50	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	34		2	2	2	2	4	Projekt- und Qualitätsmanager in der Automobilbranche, Selbständiger Verleger (Wissenschaftliche Fachbücher)
41 - 50	€ 4001 - 4500	501 bis 1000 MA	33		2	3	3	2	3	Sachbearbeitung
41 - 50	€ 4501 - 5000	1001 bis 5000 MA	43		2	2	3	3	4	Pastoralreferent, Seelsorge
41 - 50	€ 4501 - 5000	bis 3 MA	30		2	1	2	3	4	Projektleiter
41 - 50	über € 5000	501 bis 1000 MA	42		1	1	2	2	3	Account Manager (Vertrieb)
41 - 50	über € 5000	über 10.000 MA	38		2	1	1	2	3	Berater in der Entwicklungszusammenarbeit
41 - 50	über € 5000	1001 bis 5000 MA	35	beendet	2	3	2	1	1	Wissenschaftlicher MA, Assistenzprofessor
41 - 50	über € 5000	50 bis 249 MA	29	begonnen	2	2	2	1	4	Werbetexter, Journalismus
41 - 50	über € 5000	50 bis 249 MA	33	begonnen	1	2	1	2	4	Web-Entwickler und Berater
41 - 50	über € 5000	50 bis 249 MA	36		2	4	2	2	4	Senior Consultant (Internet)

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

B15	B17	B16	A15b	A17a	B19	B18_1	B18_2	C3	C4	Tätigkeit(en)
51 - 60	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	42	begonnen	2	2	1	2	1	Lektorin
51 - 60	€ 4001 - 4500	über 10.000 MA	28	begonnen	1	1	2	2	4	Kaufm. Angestellter in der Chemiebranche
51 - 60	€ 4001 - 4500	keine MA	33		k. A.	3	k. A.	3	5	Bildhauer
51 - 60	€ 4001 - 4500	5001 bis 10000 MA	38	beendet	2	3	2	2	4	Wissenschaftlicher MA
51 - 60	€ 4001 - 4500	50 bis 249 MA	35		2	4	4	1	5	Werbetexter
51 - 60	€ 4501 - 5000	1001 bis 5000 MA	33		1	2	2	4	4	Leiterin Unternehmenskommunikation
51 - 60	€ 4501 - 5000	10 bis 49 MA	33		3	2	4	3	4	Geschäftsführer
51 - 60	€ 4501 - 5000	10 bis 49 MA	37		2	3	4	2	3	Redakteur
51 - 60	€ 4501 - 5000	50 bis 249 MA	37	beendet	2	1	2	2	4	Ärztliche Tätigkeit in Klinik
51 - 60	über € 5000	keine MA	38	begonnen	2	3	3	3	4	Freiberuflicher Lektor/ Übersetzer
51 - 60	über € 5000	501 bis 1000 MA	36	beabsichtigt	3	2	1	1	3	Geschäftsführer
51 - 60	über € 5000	10 bis 49 MA	35	beendet	1	1	1	1	1	Abteilungsleiter (Arzt)
51 - 60	über € 5000	keine MA	37		2	1	1	2	3	Berater
51 - 60	über € 5000	250 bis 500 MA	29	beendet	3	1	2	3	3	Unternehmensberater
61 - 70	€ 4501 - 5000	10 bis 49 MA	39	begonnen	1	1	1	3	2	Kath. Ordensmann
61 - 70	über € 5000	10 bis 49 MA	37		1	1	1	1	3	Verleger
61 - 70	über € 5000	4 bis 9 MA	48		3	1	4	2	4	Mediziner
61 - 70	über € 5000	50 bis 249 MA	35		1	2	1	2	3	Geschäftsführender Gesellschafter
61 - 70	über € 5000	1001 bis 5000 MA	26	beendet	2	1	1	1	4	Unternehmensberater
über 70	€ 4001 - 4500	1001 bis 5000 MA	35	beendet	1	2	1	1	1	Hochschullehrer
über 70	über € 5000	4 bis 9 MA	33	beendet	1	3	1	2	4	Unternehmer (Gründer eines Internet-Startups)

k. A. = keine Angabe, MA = Mitarbeiter

B15: Arbeitswochenstunden

B17: mtl. Brutto-Einkommen (inkl. Sonderzahlungen und Überstunden)

B16: Größe des Betriebes/ der Dienststelle/ der Organisation

A15b: Lebensalter zum Zeitpunkt der Befragung

A17a: Promotion beabsichtigt/ begonnen/ beendet; bei fehlendem Eintrag war die Antwort „Nein“

B19: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden)

B18\_1: zukünftige Beschäftigungssicherheit (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

B18\_2: zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= sehr gut, 5= sehr schlecht)

C3: verwendete Fähigkeiten (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

C4: verwendetes Wissen (endpunktbeschriftete 5er-Skala, 1= in sehr hohem Maße, 5= gar nicht)

## **Anhang 8 (Fehlende Vergleichbarkeit der Wirtschaftszweige)**

Die Absolvent(inn)enforscher/innen sind sich uneinig in der Anlage ihrer Fragebögen. Hier aktuelle Beispiele der beiden Absolvent(inn)enforschungsinstitute, die nationale Befragungen koordinieren, das Beispiel von Bialek/ Sederström und als inzwischen historisches Beispiel die Befragung von Hamburger Geisteswissenschaftler(inn)en durch Meyer-Althoff :

INCHER 2007 :

- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei, Bergbau
- Verarbeitendes Gewerbe / Industrie / Bau
- Handel, Gastgewerbe, Verkehr
- Finanzdienstleistungen, Versicherungen, Grundstücks- und Wohnungswesen
- Wissenschaftliche, Technische und Wirtschaftliche Dienstleistungen
- Information, Kommunikation, Kunst, und Unterhaltung
- Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen
- Erziehung und Unterricht
- Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung
- Vereine und Verbände
- Exterritoriale Organisationen und Körperschaften (intern. Organis., z. B. UNO)
- Sonstiges

HIS 2001 (2. Befragung) und 2005 (1. Befragung) :

- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei, Energie- und Wasserwirtschaft, Bergbau
- Verarbeitendes Gewerbe, Industrie, Bau
- Dienstleistungen
- Bildung, Forschung, Kultur
- Verbände, Organisationen, Stiftungen (nicht gewinnorientiert)
- Allgemeine öffentliche Verwaltung (Bund, Länder, Gemeinden, Sozialversicherung)
- Sonstiges

Bialek/ Sederström 1995-2005 :

- Wissenschaft
- Journalismus
- Unternehmen
- Nebentätigkeit, Jobs
- Ausbildung
- Selbständigkeit
- Lehrtätigkeiten
- Praktikum / Voluntary
- Kunst / Kultur
- Interkultureller Dialog
- Vereine
- Ehrenamtlich

Meyer-Althoff 1965-1980, 1981-1983, 1984-1986, 1987-1989 :

Bildung  
Wissenschaft  
Buch  
Archiv / Dokumentation  
Journalismus  
PR (1981-1983: PR / Werbung; ab 1984-1986: PR / Werbung / Marketing)  
Kultur + Film (1984-1986: Kultur im weiteren Sinne + Film)  
Übersetzung  
Therapie / Betreuung (ab 1987-1989)  
Referent o. ä. (Organisation oder Erwachsenenbildung) (ab 1987-1989)  
Verwaltung  
Wirtschaft  
Sonstiges

Die kategoriale Unvergleichbarkeit der Studien ist offenkundig.

Beim HIS sind von den Befragten 29 Tätigkeitsbereiche sechs Wirtschaftszweigen zuzuordnen; beim INCHER sind 79 Tätigkeitsbereiche elf Wirtschaftszweigen zuzuordnen. Lediglich ein Tätigkeitsbereich ist in der Formulierung gleich (Telekommunikation), doch ist er unterschiedlichen Wirtschaftszweigen zugeordnet. Nur drei Tätigkeitsbereiche können als sinngleich gelten :

- (1) Metallerzeugung, -verarbeitung (HIS); Metallerzeugung und -bearbeitung, Herstellung von Metallerzeugnissen (INCHER)
- (2) Bauunternehmen (HIS); Baugewerbe (INCHER)
- (3) Kirchen, Glaubensgemeinschaften (HIS); Kirchliche und sonstige religiöse Vereinigungen (INCHER).

Die Ergebnisse von HIS und INCHER sind also nicht vergleichbar.

Es bedarf erst einer Einigung unter den Absolvent(inn)enforschern, bevor diese Art der Umfrageergebnisbeschreibung einen vergleichbaren Sinn ergibt. Das Netzwerk Absolventenforschung arbeitet daran, wie die Tagung in Erfurt zeigte.

## Anhang 9 (Zusammenfassende Zitate einer Berufsratgeber-Expertise)

Nachdem zeitweise vermehrt Berufe und Berufsfelder zunächst in der Wirtschaft (EDV, Personalentwicklung, Marketing), dann im Neuen Medien-Bereich empfohlen wurden, kehren die Ratgeber in jüngster Zeit zu den „klassischen“ geisteswissenschaftlichen Berufsfeldern und Kompetenzen zurück. Allerdings können Ratgeber nun keine verallgemeinerbaren Karrierewege mehr anbieten und fordern nachdrücklich Praxiserfahrung, Leistungswillen und Eigeninitiative von ihren Rezipienten.

[...]

Ratgeber können nicht als Analysen eines Ist-Zustandes oder als Prophetien rentabler Berufssparten verstanden werden. Es ist nicht ihre Aufgabe, aus der Kristallkugel der aktuellen Arbeitsmarktstatistiken zukünftige Entwicklungen vorherzusagen.

[...]

Berufsratgeber bieten selten geschlechtsspezifische Aussagen über Berufsaussichten. In keinem der untersuchten Ratgeber nehmen Gender-Aspekte eine mikrostrukturelle oder thematisch leitende Funktion ein.

[...] ... wiederholen die Ratgeber eher summarisch die Ermahnungen zu einem zügigen Studienabschluss mit bestmöglichen Noten, der davon begleitet werden sollte, über das eigene Studienfach hinaus Kurse in anderen Philologien und BWL, falls angeboten auch Rhetorik- und EDV-Kurse zu besuchen, bezahlte oder unbezahlte Beschäftigungen während des Studiums (Praktika, Nebenjobs etc.) berufsbezogen zu wählen, im Ausland zu studieren sowie sich ein karriere-, berufs- und/oder wirtschaftsorientiertes Thema für die zu schreibende Examensarbeit zu suchen.

[...]

... die Arbeitsmarktsituation nicht „erfreulich“ (Bolduan/ Kappei 1998, 18) oder „nicht rosig“ sei (Janson 2007, 7); daran hat sich in den vergangenen zwanzig Jahren nichts geändert.<sup>1065</sup>

In Berufsratgebern für Geisteswissenschaftler sind oft Hinweise zu finden, die seltsam sind (Berufs-/ Praxiserfahrung<sup>1066</sup>, Networking<sup>1067</sup>, Kenntnisse in [elektronischer] Datenverarbeitung und Informationstechnologie<sup>1068</sup>), oder dem gesunden Menschenverstand ohnehin klar sind (Beherrschung gängiger PC-Office-Programme [Textverarbeitung, Präsentation] BWL- und Fremdsprachen-, insbesondere Englisch-Kenntnisse, Praktika, Neben-, Aushilfs- und Teilzeitjobs). Weniger wichtig seien eine wirtschaftsbezogene Examensarbeit und eine gute Examensnote.<sup>1069</sup>

---

<sup>1065</sup> BERG (2007: abstract, 1, 6, 7); sehr interessant auch die Analysen über die Branchenverteilungen der in den Ratgebern „tatsächlich“ (S. 14 Anm. 23) genannten Berufe in den Jahren 1988 (14), 1998 (15) und 2007 (17). Über die Jahrzehnte zeigt sich stabil ein sehr hoher Anteil genannter Berufe in den Bereichen Medien und Verlag: „Berufe im Bereich Medien/Publizistik 46 % bei Bolduan/Kappei 1998; 20 % bei Jüde 1999; 33 % bei Holst 2001; 28 % bei Janson 2007; 24 % bei Daniel 2007.“ (BERG 2007: 15 Anm. 25)

Auf den Seiten 17-22 wird gezeigt, welche Berufe der Branchen Bildung, Kultur, Medien/Publizistik, Politik und Wirtschaft in neun Ratgebern der letzten zwei Jahrzehnte in welcher Form ungefähr wie häufig genannt oder anhand von Fallbeispielen besprochen werden.

<sup>1066</sup> Woher soll ein Absolvent Berufserfahrung haben, wenn er möglichst schnell nach der Schule studieren und möglichst jung sein Studium beenden soll ?

<sup>1067</sup> Früher galt Vitamin-B eher als Schimpfwort in der Nähe von Seilschaft, heute heißt es positiv neudeutsch und cool „Networking“, wofür empfohlen wird, sich in Internet-„communities“ zu begeben, die weiter positiv aufgewertet werden, indem sie dann „social network“ heißen – hier wird die Instrumentalisierung von menschlichen Beziehungen als positive Empfehlung dargestellt.

<sup>1068</sup> Wer benötigt schon EDV- oder Informationstechnologie-Kenntnisse und welche genau ? Ein Mitarbeiter des IAB klärte mich darüber auf, dass die Spezialisierung sogar bei den Informatikern bereits soweit fortgeschritten ist, dass der eine den anderen im schlimmsten Fall nicht mehr verstehen kann.

<sup>1069</sup> Vgl. BERG (2007: 25f)

## **Anhang 10 (Gesichtete Studien- und Prüfungsordnungen)**

### *Humboldt Universität Berlin*

Studienordnung vom 29. Juni 1994  
Prüfungsordnung vom 13. Dezember 1994

### *Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt*

Studienordnung vom 12. Februar 1992 in der Fassung vom 13. Februar 2002  
Eine alte Prüfungsordnung wurde erfragt, aber nicht geliefert. Aufgrund der Unergiebigkeit der Prüfungsordnungen der anderen Hochschulen wurde hier nicht weiter nachgehakt. Es war nicht zu erwarten, dass dort gegenüber der ungewöhnlich ergiebigen Studienordnung Neues zu finden sei.

### *Universität Hamburg*

Information zum Studium der Philosophie aus dem Jahr 1991  
Studienordnung vom 02. Juli 1991  
Prüfungsordnung vom 15. Mai/ 28. August 1985  
Prüfungsordnung vom 05. Juli 1995

### *Hochschule für Philosophie München*

Eine Studienordnung gibt es nicht.  
Prüfungsordnung vom 14. April 1994, geändert  
durch Satzung vom 25. Februar 2004

### *Ludwig-Maximilians-Universität München*

zum Studiengang Magister Philosophie :  
Studienordnung vom 14. Februar 2000 in der Fassung  
der 2. Änderungssatzung vom 22. September 2006  
Prüfungsordnung vom 25. Juni 1986

zum Studiengang Magister Philosophiae  
(der Studiengang wurde im WS 2008/9 eingestellt; er umfasste die Fächer  
Philosophie, Logik und Wissenschaftstheorie; „Logik und Wissenschafts-  
theorie“ existierte auch als eigenständiger Magisterstudiengang und wurde  
am 27. Juli 2006 abgeschafft) :  
Studienordnung vom 17. Juni 1999  
Prüfungsordnung vom 17. Juni 1999

Die Änderungen im Hochschulrahmengesetz der 1970er Jahre und die durch die KMK im Jahr 1972 beschlossene Möglichkeit, Philosophie in der reformierten Oberstufe als ordentliches Abiturfach anbieten zu können (womit einher ging, dass Philosophie in den meisten Bundesländern auch als Schulfach eingeführt wurde) veranlasste zu einer *Grob-Synopse der*

*Studienordnungen und –pläne der Philosophischen Seminare an den Universitäten/ Hochschulen der Bundesrepublik.*<sup>1070</sup> Das Material wurde durch den Filter von sieben Fragen gesichtet; die erste Frage lautete „Werden *Lernziele* definiert?“<sup>1071</sup> Ergebnis :

Die meisten Unterlagen enthalten übereinstimmend folgende Studienziele:

- Fähigkeiten: Textinterpretation, rationales Argumentieren, Kritikfähigkeit und selbständiges Denken;
- Kenntnisse: historischer und systematischer Überblick, Bekanntheit mit wissenschaftlichen Grundlagenproblemen, „Belesenheit“.

Dagegen werden nur gelegentlich genannt: rhetorische und dialogische Fähigkeiten, Kritikfähigkeit weltanschaulich-ideologischer Absolutheitsansprüche, Gegenwarts- und Alltagsprobleme sowie wissenschaftliche Grundkonzepte philosophisch aufgreifen können; ...<sup>1072</sup>

---

<sup>1070</sup> „Auf eine entsprechende Bitte hin haben fast alle Seminare (insgesamt 35) außer München, Bielefeld und Marburg Unterlagen zu ihren (verbindlichen) Studienordnungen bzw. (unverbindlichen) –plänen zur Verfügung gestellt; laut brieflicher Auskunft liegen an der FU Berlin und an der Universität Münster keine (gültigen) Studienordnungen vor, in Bremen und Oldenburg gibt es keinen Studiengang Philosophie.“

DETEL et al. (1980: 176)

<sup>1071</sup> „Wir haben das vorliegende Material nach folgenden Fragen hin untersucht: I. Werden *Lernziele* definiert ? II. *Modelle*: Wie werden die Studiengänge gegliedert (Phasen, Sequenzen) ? III. *Quantität*: Welche Anforderungen werden gestellt (Scheine, Semesterwochenstunden, Wahl- und Pflichtbereich) ? IV. Gibt es einen *Kanon* (Disziplinen, historische Epochen, Themengebiete, Autoren) ? VI. Welche *Sprachanforderungen* bestehen ? VII. Welche Auswirkungen haben die verschiedenen Studienabschlüsse auf die *Einheitlichkeit* des Philosophiestudiums ?“ DETEL et al. (1980: 176). Die Frage V. wurde nicht genannt. In der Ergebnisdarstellung wurde der Themenbereich als „V. *Philosophie-Didaktik*“ bezeichnet. Vgl. DETEL et al. (1980: 177)

<sup>1072</sup> DETEL et al. (1980: 176f)

## Anhang 11 (Auswertung der C1-Kompetenzfragen)

Anmerkungen zu den beiden folgenden Tabellen:	
rotes Feld	Tab. 1: Um mindestens 0,3 schlechter als der Mw. der 234 Personen. Tab. 2: Der Mw. der Anforderungen hat sich gegenüber dem Kompetenzniveau bei Studienende um mindestens 0,5 verschlechtert.
grünes Feld	Tab. 1: Um mindestens 0,3 besser als der Mw. der 234 Personen. Tab. 2: Der Mw. der Anforderungen hat sich gegenüber dem Kompetenzniveau bei Studienende um mindestens 0,5 verbessert.
gelbes Feld	Tab. 2: Dies sind die 5 Kompetenzen, die am meisten gefordert werden. Allerdings sind es bei den „37“ sechs Kompetenzen (zwei Kompetenzen haben den Wert 1,59).
<b>Dicke Schriftstärke</b>	Tab. 2: Bei einer dicken Beschriftung beträgt der <b>Anforderungsniveauunterschied mindestens +/- 0,9</b> gegenüber dem Studienende.
<p>Die Ausfallrate (Prozentzahl „keine Angabe“) bei den Antworten der Frage C1 ist sehr hoch. Hier die Ausfallraten der 31 Items jeweils in gerundeten Prozentwerten:</p> <p>234 Personen, C1_Studienende: 6/6/7/6/6/7/6/6/6/6/7/7/7/6/6 <b>////</b> 11/11/11/11/11/11/11/11/11/11/12/11/12/11/12/12/13 Der Standardfehler des Mittelwertes liegt zwischen 0,049 und 0,077.</p> <p>122 Personen, C1_Studienende: 5/5/7/5/5/6/6/6/6/7/6/5/5/6 <b>////</b> 13/14/16/12/13/14/12/13/12/12/15/13/13/13/14/13/15 Der Standardfehler des Mittelwertes liegt zwischen 0,072 und 0,127.</p> <p>38 Personen, C1_Studienende: 3/3/3/3/3/5/3/3/3/5/8/8/3/3 <b>////</b> 5/5/5/5/8/5/8/5/5/8/5/5/5/5/5/8 Der Standardfehler des Mittelwertes liegt zwischen 0,106 und 0,209.</p> <p>Die vier <b>Schrägstriche „////“</b> zeigen an, dass im Online-Fragebogen eine zweite Seite mit Kompetenzfragen folgte. Es ist deutlich erkennbar, dass hier einige Befragte ausstiegen, denn die Ausfallrate ist dann meist doppelt so hoch.</p> <p>Nach dem Entfernen der 13 und 1 Personen, die von Beginn oder ab Item 15 nicht geantwortet haben, ergeben sich für die beiden Erwerbstätigen Gruppen folgende Ausfallraten in Prozent (gerundet):</p> <p>109 Personen, C1_Studienende: 0/0/2/0/0/1/1/1/1/1/1/0/0/1 <b>////</b> 1/2/4/0/1/2/0/1/0/0/3/1/1/1/2/1/3 Der Standardfehler des Mittelwertes liegt zwischen 0,072 und 0,113.</p> <p>109 Personen, C1_Erwerbstätigkeit: 0/1/3/1/0/3/0/0/0/1/0/0/0 <b>////</b> 0/3/3/0/1/3/0/1/1/0/1/1/0/1/2/1/3 Der Standardfehler des Mittelwertes liegt zwischen 0,080 und 0,134.</p> <p>37 Personen, C1_Studienende: 0/0/0/0/0/3/0/0/0/3/5/5/0/0 <b>////</b> 0/0/0/0/3/0/3/0/0/3/0/0/0/0/0/3 Der Standardfehler des Mittelwertes liegt zwischen 0,106 und 0,211.</p> <p>37 Personen, C1_Erwerbstätigkeit: 0/3/0/0/0/3/0/0/0/3/5/3/0/0 <b>////</b> 0/0/0/0/0/0/0/0/3/3/0/0/0/0/3/0 Der Standardfehler des Mittelwertes liegt zwischen 0,103 und 0,220.</p> <p>Die in den beiden folgenden Tabellen genannten Items der C1-Frage waren mit einer endpunktbeschrifteten 5er-Skala zu bewerten (1= Sehr hoch, 5= Sehr niedrig).</p>	



<b>C1 Kompetenzniveau bei Studienende (Durchschnittliche Mittelwerte)</b>			
<b>Kompetenzen</b>	<b>234</b>	<b>122</b>	<b>38</b>
fachübergreifendes Denken	1,86	1,91	1,82
Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können	1,95	1,96	2,00
Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln	3,80	3,82	3,50
Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen	1,81	1,80	1,74
Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln, kreativ zu sein	2,06	2,14	2,05
Fähigkeit, eigene Ideen in Frage stellen zu können	1,83	1,82	1,81
Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet	2,40	2,37	2,11
Fähigkeit, unter Berücksichtigung privater Bedürfnisse konzentriert und wirksam zu arbeiten (Work-Life-Balance)	2,77	2,78	2,63
Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können	2,36	2,32	2,21
Fähigkeit, meine eigenen Gefühle wahrnehmen zu können	2,43	2,38	2,78
wissen, wie ich meine eigenen Gefühle verändern/beeinflussen kann	2,85	2,84	2,97
Fähigkeit, in Konfliktsituationen vermitteln zu können	2,51	2,55	2,64
Fähigkeit, Probleme zu erkennen und diese in Teil- und Unter Aspekte gliedern zu können	1,75	1,82	1,76
Fähigkeit, Probleme in Teil-/Unter Aspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln	1,94	1,99	1,79
Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können	2,54	2,50	2,68
Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren	2,83	2,79	3,14
Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten	2,54	2,56	2,62
Fähigkeit, Details zu bemerken und deren Bedeutung für den Gesamtzusammenhang deutlich machen zu können	1,93	1,98	2,00
Fähigkeit, Verhandlungen zu klaren Ergebnissen führen zu können	2,80	2,87	2,94
Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können	2,40	2,39	2,54
Fähigkeit, sich gegenüber Anderen durchsetzen zu können	2,99	3,01	3,14
Fähigkeit, in interkulturellen Zusammenhängen zu agieren	2,56	2,67	2,54
Fähigkeit, die Auswirkungen der eigenen Arbeit auf Natur und Gesellschaft zu erkennen	2,44	2,50	2,51
Fähigkeit, Gruppen leiten zu können	2,86	2,92	2,97
Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren	2,41	2,57	2,19
Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können	2,92	3,01	2,73
Fähigkeit, Gefühle Anderer wahrzunehmen und damit umgehen zu können	2,44	2,32	2,81
Fähigkeit, Entscheidungen Anderer nachvollziehen und respektieren zu können	2,32	2,31	2,46
Fähigkeit, Widersprüche aufdecken und klären zu können	1,79	1,82	1,95
juristische Grundlagenkenntnisse	3,88	3,85	3,89
Fähigkeit, wiss. Ergebnisse/ Konzepte praktisch umsetzen zu können	2,80	2,84	2,83

Die Unterschiede in der Selbsteinschätzung zwischen den 234 und 122 Personen sind insgesamt zu vernachlässigen. Lediglich an drei Stellen weisen die Mittelwerte Unterschiede von mehr als +/- 0,1 auf. Deutlicher sind die Unterschiede in der Selbsteinschätzung der 38 gegenüber den 234.

Schauen wir nun bei den 109 Erwerbstätigen und den 37 Top-Verdienern auf die Kompetenzniveaus bei Studienende im Vergleich zu den bei der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderten Kompetenzniveaus :

<b>C1 Kompetenzniveau bei Studienende und gegenw. Anforderungen (Durchschnittliche Mittelwerte)</b>				
<b>Kompetenzen</b>	<b>Ende</b>		<b>Anford.</b>	
	<b>109</b>	<b>37</b>	<b>109</b>	<b>37</b>
fachübergreifendes Denken	1,92	1,84	2,15	1,97
Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können	1,97	1,97	3,11	2,92
Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln	3,84	3,54	2,52	1,84
Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen	1,78	1,73	1,83	1,78
Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln, kreativ zu sein	2,15	2,08	1,84	1,78
Fähigkeit, eigene Ideen in Frage stellen zu können	1,82	1,83	2,21	2,03
Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet	2,38	2,11	1,71	1,32
Fähigkeit, unter Berücksichtigung privater Bedürfnisse konzentriert und wirksam zu arbeiten (Work-Life-Balance)	2,81	2,65	2,11	2,11
Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können	2,33	2,22	1,73	1,41
Fähigkeit, meine eigenen Gefühle wahrnehmen zu können	2,40	2,83	2,72	3,17
wissen, wie ich meine eigenen Gefühle verändern/beeinflussen kann	2,84	3,00	2,70	3,11
Fähigkeit, in Konfliktsituationen vermitteln zu können	2,56	2,69	2,18	2,06
Fähigkeit, Probleme zu erkennen und diese in Teil- und Unteraspekte gliedern zu können	1,83	1,76	1,90	1,73
Fähigkeit, Probleme in Teil-/Unter Aspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln	2,01	1,81	1,94	1,62
Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können	2,51	2,68	2,15	1,65
Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren	2,80	3,14	2,33	1,81
Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten	2,57	2,62	1,88	1,51
Fähigkeit, Details zu bemerken und deren Bedeutung für den Gesamtzusammenhang deutlich machen zu können	1,99	2,00	1,92	1,89
Fähigkeit, Verhandlungen zu klaren Ergebnissen führen zu können	2,89	2,94	2,23	1,68
Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können	2,40	2,54	1,89	1,59
Fähigkeit, sich gegenüber Anderen durchsetzen zu können	3,03	3,14	2,19	1,84
Fähigkeit, in interkulturellen Zusammenhängen zu agieren	2,69	2,54	2,81	2,41
Fähigkeit, die Auswirkungen der eigenen Arbeit auf Natur und Gesellschaft zu erkennen	2,51	2,51	2,80	3,05
Fähigkeit, Gruppen leiten zu können	2,94	2,97	2,47	1,94
Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren	2,58	2,19	1,96	1,42
Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können	3,03	2,73	2,25	1,59
Fähigkeit, Gefühle Anderer wahrzunehmen und damit umgehen zu können	2,33	2,81	2,10	2,32
Fähigkeit, Entscheidungen Anderer nachvollziehen und respektieren zu können	2,32	2,46	2,01	2,27
Fähigkeit, Widersprüche aufdecken und klären zu können	1,83	1,95	2,13	1,95
juristische Grundlagenkenntnisse	3,88	3,89	3,12	3,03
Fähigkeit, wiss. Ergebnisse/ Konzepte praktisch umsetzen zu können	2,86	2,83	2,74	2,68

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt nach fünf Fragestellungen :

- A. Gibt es zwischen den Gruppen Gemeinsamkeiten bei der Selbsteinschätzung der Kompetenzen und wo liegen die Unterschiede ?
- B. Ergeben sich Mittelwerte nahe dem Skalenpunkt 3, weil fast alle Befragten 3 markiert hatten, oder weil viele Markierungen bei 1, 2 durch viele Markierungen bei 4, 5 ausgeglichen werden ?
- C. Welche Kompetenzen liegen bei Studienende deutlich über dem Anforderungs-niveau im Erwerbsleben ?
- D. Welche Kompetenzen werden im Mittel höher als 2 gefordert ?
- E. Welche Kompetenzen bilden auf welchem Niveau die Top-5 der am meisten geforderten Kompetenzen ?
- F. Die Kompetenzen, auf die es insgesamt ankommt.
- G. Ein Überblick über verschiedene Top-5-Kompetenz-Ergebnisse.

#### **A. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Selbsteinschätzungen**

- Das Kompetenzniveau wird am Ende des Studiums von der 234er-Gruppe (Gesamtheit) und 122er-Gruppe (mind. 20 Wst. Erwerbstätige) ähnlich eingeschätzt. Die 38er-Gruppe der Top-Verdiener schätzte ihr Kompetenzniveau in 3 Kompetenzen deutlich schlechter<sup>1073</sup> und in 2 Kompetenzen besser ein als die 234er- und 122er-Gruppe<sup>1074</sup>.
- Bei allen drei Gruppen sind es nur zwei Kompetenzen, deren Verfügbarkeit bei Studienende deutlich schlechter als 3 eingeschätzt wird :
  - Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln
  - juristische Grundlagenkenntnisse

Diese beiden Kompetenzen waren **die Schwächen zum Ende Studiums.**

- Bei allen drei Gruppen sind es dagegen acht Kompetenzen, deren Verfügbarkeit bei Studienende höher oder gleich 2 eingeschätzt wird :
  - (1) fachübergreifendes Denken
  - (2) Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können
  - (3) Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
  - (4) Fähigkeit, eigene Ideen in Frage stellen zu können
  - (5) Fähigkeit, Probleme zu erkennen und diese in Teil- und Unteraspekte gliedern zu können

---

<sup>1073</sup> Fähigkeit, meine eigenen Gefühle wahrnehmen zu können  
Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren

Fähigkeit, Gefühle Anderer wahrzunehmen und damit umgehen zu können  
<sup>1074</sup> Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet  
Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen

- (6) Fähigkeit, Probleme in Teil-/Unteraspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln
- (7) Fähigkeit, Details zu bemerken und deren Bedeutung für den Gesamtzusammenhang deutlich machen zu können
- (8) Fähigkeit, Widersprüche aufdecken und klären zu können

Diese acht Kompetenzen waren **die Stärken zum Ende des Studiums**. Davon werden sieben Kompetenzen (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8) auf ähnlichem Niveau in der Erwerbstätigkeit gefordert. Die Anforderung an die *Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können* hat sich um rund einen Skalenpunkt verringert : von 1,97 auf 2,92 bei der 37er-Gruppe und von 1,97 auf 3,11 bei der 109er-Gruppe.

- Acht Kompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass bei der 37er-Gruppe deren **Anforderungsniveau gegenüber Studienende** mit rund 1,0 bis 1,7 Skalenpunkten **deutlich höher** liegt (bei der 109er-Gruppe sind es rund 0,3 bis 1,3 Skalenpunkte) :

- Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln
- Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten
- Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können
- Fähigkeit, Verhandlungen zu klaren Ergebnissen führen zu können
- Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren
- Fähigkeit, sich gegenüber Anderen durchsetzen zu können
- Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können
- Fähigkeit, Gruppen leiten zu können

Gemeinsam haben die 37er- und 109er-Gruppe fünf weitere Kompetenzen, deren Anforderungsniveau gegenüber Studienende zwischen rund 0,5 bis 0,9 Skalenpunkte höher liegt :

- Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren
- Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet
- Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können
- Fähigkeit, unter Berücksichtigung privater Bedürfnisse konzentriert und wirksam zu arbeiten (Work-Life-Balance)
- juristische Grundlagenkenntnisse

- Das **Schlusslicht** hinsichtlich der Anforderungen in der Erwerbstätigkeit bilden **bei beiden Gruppen** auf mittlerem Niveau die

- Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können
- juristische Grundlagenkenntnisse
- Fähigkeit, die Auswirkungen der eigenen Arbeit auf Natur und Gesellschaft zu erkennen

**Zusätzlich** gibt es in der **37er-Gruppe** zwei weitere Kompetenzanforderungen auf lediglich mittlerem Niveau :

- wissen, wie ich meine eigenen Gefühle verändern/ beeinflussen kann
- Fähigkeit, meine eigenen Gefühle wahrnehmen zu können

### **B. Mittelwerte nahe dem Skalenpunkt 3**

Die am wenigsten vorhandenen zwei Kompetenzen bei **Studienende** waren bei allen Gruppen (234er, 122er, 38er) nahe dem Skalenpunkt 4 : *juristische Grundlagenkenntnisse* (3,88; 3,85; 3,89) und *Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln* (3,80; 3,82; 3,50).

Wie oben erwähnt, bilden die *juristischen Grundlagenkenntnisse* auch bei den **Anforderungen** ein Schlusslicht – hier allerdings im Mittel auf Skalenpunktniveau 3. Bei den *juristischen Grundlagenkenntnissen* liegt bei der 109er- und der 37er-Gruppe folgende Personenzahlverteilung auf die Skalenpunkte 1-5 vor : 15, 12, 45, 17, 19 (1 keine Angabe) und 5, 9, 8, 8, 6 (1 keine Angabe); und bei der *Fähigkeit, die Auswirkungen der eigenen Arbeit auf Natur und Gesellschaft zu erkennen* : 18, 32, 24, 22, 12 (1 keine Angabe) und 2, 14, 7, 8, 6. Auch bei der *Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können* ergab sich der Mittelwert nahe 3 nicht, weil fast alle Befragte die 3 markierten. Die 109er-Gruppe zeigt folgende Personenzahlverteilung auf die Skalenpunkte 1-5 : 13, 23, 29, 25, 18, (1 keine Angabe). Bei der 37er-Gruppe wurde doppelt soviel 1 gegenüber 5 und deutlich mehr 4 als 2 markiert : 6, 7, 10, 10, 3, (1 keine Angabe).

Weitere Kompetenzen nahe dem Skalenpunkt 3 sind (in Klammern die Personenzahlverteilung der 109er- und 37er-Gruppe) :

Fähigkeit, meine eigenen Gefühle wahrnehmen zu können  
(24, 24, 29, 22, 10 und 4, 6, 11, 10, 5, [1 keine Angabe])

wissen, wie ich meine eigenen Gefühle verändern/ beeinflussen kann  
(19, 34, 27, 16, 12, [1 keine Angabe] und 2, 9, 12, 7, 5, [2 keine Angabe])

**Sämtliche Mittelwertverteilungen zeigen**, dass es genügend Markierungen bei den anderen Skalenpunkten gab und diese **Fähigkeiten** deshalb **unterschiedlicher bewertet wurden, als der Mittelwert den Anschein erweckt** – nur bei den *juristischen Grundlagenkenntnissen* und auch nur bei der 109er-Gruppe ist eine gewisse Konzentration am Mittelwert 3 vorhanden.

### **C. Deutlich geringere Anforderungen im Erwerbsleben**

Es gibt nur eine Kompetenz, die bei Studienende im Mittel um rund einen Skalenpunkt höher als in der Anforderung bei der Erwerbstätigkeit eingeschätzt wird : *Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können* (von 1,97/ 1,97 auf 3,11/ 2,92). Eine weitere weniger deutliche Verschlechterung ist in der 37er-Gruppe bei der *Fähigkeit, die Auswirkungen der eigenen Arbeit auf Natur und Gesellschaft zu erkennen* (von 2,51 auf 3,05) zu beobachten.

#### **D. Deutlich höhere Anforderungen im Erwerbsleben**

Bei der 109er-Gruppe liegen neun Kompetenzen höher „2“; bei der 37er-Gruppe gibt es noch zehn weitere Kompetenzen mit einem Anforderungsniveau höher „2“ !

Die größten Anforderungsniveausprünge gegenüber dem bei Studienabschluss vorhandenen mittleren Kompetenzniveau sind bei der 109er- und der 37er-Gruppe :

- 0,67/ 0,79: Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet,
- 0,69/ 1,11: Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten,
- 0,60/ 0,81: Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können,
- 0,62/ 0,77: Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren
- 0,51/ 0,95: Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können.

Die an die **37er-Gruppe** gestellten Anforderungen „höher 2“ liegen allesamt auf höherem Niveau gegenüber der 109er-Gruppe; teilweise sind die Anforderungen sogar deutlich höher, was folgende **Anforderungsniveauunterschiede gegenüber der 109er-Gruppe** ausdrücken :

- 0,69: Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln
- 0,66: Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können
- 0,54: Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren**
- 0,55: Fähigkeit, Verhandlungen zu klaren Ergebnissen führen zu können
- 0,52: Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren
- 0,53: Fähigkeit, Gruppen leiten zu können
- 0,50: Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können

Die fettgedruckte Kompetenz ist die einzige Kompetenz, die bei den Kompetenzsprüngen der 109er-Gruppe auftaucht – umso beachtlicher also, dass die Anforderungen an die 37er-Gruppe um 0,54 Skalenpunkte höher liegen (die 109er von 2,58 auf 1,96 und die 37er von 2,19 auf 1,42).

#### **E. Die Top-5-Kompetenzen mit dem höchsten Anforderungsniveau**

Bei der **109er-Gruppe** sind das :

(in der Klammer das Anforderungsniveau bei der Erwerbstätigkeit {das Niveau bei Studienende}) :

- Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet ( 1,71 {2,38} ),**
- Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können ( 1,73 {2,33} ),**
- Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen ( 1,83 {1,78} ),
- Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln, kreativ zu sein ( 1,84 {2,15} ),

**Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten**  
( 1,88 {2,57} ).

**Bei der 37er-Gruppe** sind das :

(in der Klammer das Anforderungsniveau bei der Erwerbstätigkeit {das Niveau bei Studienende}) :

**Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet** ( 1,32 {2,11} ),

**Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können**  
( 1,41 {2,22} ),

Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren  
( 1,42 {2,19} ),

**Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten**  
( 1,51 {2,62} ),

Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können  
( 1,59 {2,54} ),

Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können  
( 1,59 {2,73} ).

**Die drei fettgedruckten Kompetenzen** werden von beiden Gruppen genannt; insgesamt sind es acht verschiedene Kompetenzen.

Zwei der acht Kompetenzen klingen ähnlich. Eine Korrelations-Überprüfung unterstützt diesen Eindruck allerdings nur auf mittlerem Niveau :

<b>Spearman- (S) und Pearson- (P) Korrelationen</b>				
<b>Kompetenzen</b>	<b>109er-Gruppe</b> (n = 107 / 109)		<b>37er-Gruppe</b> (n = 37)	
	Studienende	Erwerbstät.	Studienende	Erwerbstät.
<b>C1_7:</b> Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet	(S): 0,462**	(S): 0,640**	(S): 0,575**	(S): 0,320
<b>C1_9:</b> Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können	(P): 0,434**	(P): 0,645**	(P): 0,568**	(P): 0,559**
<p>* : Die Korrelationen sind auf dem 0,05 Niveau signifikant.                      ** : Die Korrelationen sind auf dem 0,01 Niveau signifikant.</p> <p>Korrelationsniveaus: sehr geringe (0 – 0,199), geringe (0,2 – 0,399), mittlere (0,4 – 0,599), starke (0,6 – 0,799) und sehr starke Korrelation (0,8 – 0,999).</p>				

Die Annahme, dass die acht Kompetenzanforderungen bei Studienende besonders schwach ausgeprägt waren und deshalb als so hohe Anforderung empfunden werden, trifft lediglich auf eine Kompetenz zu : *Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können*. Alle anderen Kompetenzen befinden sich bei Studienende über dem mittleren Rangplatz 16, direkt auf Platz 16, oder direkt darunter.<sup>1075</sup>

Der Grund für das hohe Anforderungsempfinden ist vermutlich ganz einfach : Bei diesen acht Kompetenzen zeigt sich der sogenannte 'Praxisschock'. Werden auch die Kompetenzen mit den größten Anforderungsniveausprüngen berücksichtigt – was am deutlichsten auf einen „Praxisschock“ hinweist –, so sind folgende sechs Kompetenzen dazu zu zählen :

Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln  
Fähigkeit, Verhandlungen zu klaren Ergebnissen führen zu können  
Fähigkeit, sich gegenüber Anderen durchsetzen zu können  
Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können  
Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren  
Fähigkeit, Gruppen leiten zu können

#### ***F. Die Kompetenzen, auf die es insgesamt ankommt***

Schauen wir nun bei diesen 8 + 6 Kompetenzen, **wie viele Personen** für die **Anforderungen** in der Erwerbstätigkeit jeweils in der 109er- und der 37er-Gruppe bei jeder der genannten 14 Kompetenzen den höchsten **Skalenpunkt 1** („sehr hoch“) gewählt haben :

Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet  
(1,71 + 1,32) : 2 = 1,52 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (60 Personen [= 55%])  
37er: (27 Personen [= **73%**])

Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können  
(1,73 + 1,41) : 2 = 1,57 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (56 Personen [= 51%])  
37er: (26 Personen [= **70%**])

Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten  
(1,88 + 1,51) : 2 = 1,70 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (41 Personen [= 38%])  
37er: (21 Personen [= **57%**])

Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren  
(1,96 + 1,42) : 2 = 1,69 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (45 Personen [= 41%])  
37er: (25 Personen [= **68%**])

Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können  
(1,89 + 1,59) : 2 = 1,74 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (45 Personen [= 41%])  
37er: (19 Personen [= **51%**])

---

<sup>1075</sup> Die Reihenfolge errechnet sich aus den Spalten „Ende“ auf Seite 349.



Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen  
(1,83 + 1,78) : 2 = 1,81 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (47 Personen [= 43%])  
37er: (15 Personen [= 41%])

Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln, kreativ zu sein  
(1,84 + 1,78) : 2 = 1,81 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (47 Personen [= 43%])  
37er: (18 Personen [= 49%])

Fähigkeit, Andere für die eigene Position gewinnen zu können  
(2,15 + 1,65) : 2 = 1,90 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (27 Personen [= 25%])  
37er: (18 Personen [= 49%])

Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können  
(2,25 + 1,59) : 2 = 1,92 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (31 Personen [= 28%])  
37er: (20 Personen [= 54%])

Fähigkeit, Verhandlungen zu klaren Ergebnissen führen zu können  
(2,23 + 1,68) : 2 = 1,96 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (35 Personen [= 32%])  
37er: (21 Personen [= 57%])

Fähigkeit, sich gegenüber Anderen durchsetzen zu können  
(2,19 + 1,84) : 2 = 2,02 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (28 Personen [= 26%])  
37er: (18 Personen [= 49%])

Fähigkeit, das Können Anderer zu mobilisieren  
(2,33 + 1,81) : 2 = 2,07 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (23 Personen [= 21%])  
37er: (16 Personen [= 43%])

Fähigkeit, betriebswirtschaftlich zu denken, zu entscheiden und zu handeln  
(2,52 + 1,84) : 2 = 2,18 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (33 Personen [= 30%])  
37er: (19 Personen [= 51%])

Fähigkeit, Gruppen leiten zu können  
(2,47 + 1,94) : 2 = 2,21 (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (33 Personen [= 30%])  
37er: (16 Personen [= 43%])

Bei 13 von 14 Kompetenzen ist **in der 37er-Gruppe ein deutlich höherer Anteil** von Personen zu erkennen, **die sich maximal gefordert fühlen**. Da diese Personen zu den Top-Verdienern gehören, zeigt das zugleich ihre Fähigkeit, den Anforderungen gewachsen zu sein.

Überprüfen wir sämtliche 31 Kompetenzitems nochmal nach Durchschnitten der beiden Mittelwerte und suchen Kompetenzen, die kleiner 2 sind, so sind noch drei weitere Kompetenzen zu berücksichtigen, die bei keiner der beiden Gruppen zu den Top-5 gehören, aber teilweise bessere Mittelwertdurchschnitte aufweisen als die Top-5-Kompetenzen :

Fähigkeit, Probleme in Teil-/Unteraspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln  
(1,94 + 1,62) : 2 = **1,78** (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (46 Personen [= 42%])  
37er: (21 Personen [= **57%**])

Fähigkeit, Probleme zu erkennen und diese in Teil- und Unteraspekte gliedern zu können  
(1,90 + 1,73) : 2 = **1,82** (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (44 Personen [= 40%])  
37er: (20 Personen [= **54%**])

Fähigkeit, Details zu bemerken und deren Bedeutung für den Gesamtzusammenhang  
deutlich machen zu können  
(1,92 + 1,89) : 2 = **1,91** (Durchschnitt der beiden Mittelwerte)  
109er: (38 Personen [= **35%**])  
37er: (12 Personen [= 32%])

Im letzten Schritt schauen wir nun bei Frage C2, welche **wichtigsten drei Kompetenzen für die Erwerbstätigkeit** genannt werden.

**Bei der 37er-Gruppe** machten zwei Personen keine Angaben und drei Personen gaben zwei Kompetenzen an; die übrigen 32 Personen gaben vollständig drei Kompetenzen an. Diese **102 Einträge** können als **Kompetenznennungen** im bisherigen Sinne gelten.

Auf Seite 115 machte ich den Unterschied zwischen „wörtlicher Übereinstimmung“ und „sinnverwandter Zuordnung“. Übernehme ich diese Unterscheidung für die Auswertung, so **ist Kreativität die Kompetenz mit der höchsten wörtlichen Übereinstimmung (5 Nennungen)**. Da es aber nur eine einzige weitere „sinnverwandte Zuordnung“ gibt, ist Kreativität insgesamt eher als drittwichtigste Kompetenz zu betrachten. Die einzige weitere Kompetenz mit annähernd wörtlichen Übereinstimmungen in nennenswertem Maße ist *Analytisches Denken*; hier ergibt sich mit sinnverwandten Zuordnungen zwar nur die dritthöchste Anzahl von 8 Nennungen, aber aufgrund der begrifflichen Geschlossenheit aller Nennungen werte ich diese Kompetenz als die zweitwichtigste Kompetenz. Die wichtigste Kompetenz ist Teamfähigkeit/ Soziale Kompetenzen mit 6 wörtlichen Übereinstimmungen und 15 sinnverwandten Nennungen. Insgesamt ergibt sich bei der 37er-Gruppe folgende Reihenfolge :

- 21% Teamfähigkeit/ Soziale Kompetenzen
- 8% Analytisches Denken
- 6% Kreativität
- 11% Überzeugungskraft, Präsentations-/Kommunikationskompetenz
- 5% Belastbarkeit
- 5% Fachwissen
- je 4% Sprachkompetenz  
Einfühlungsvermögen
- je 3% Entscheidungskraft  
Problemlösungsfähigkeit  
Auffassungsvermögen
- je 2% Betriebswirtschaftliches Handeln  
Verantwortungskompetenz  
Argumentationskraft

- je 1% Interkulturelle Kompetenz  
Durchsetzungsvermögen  
juristische Kenntnisse  
Moderationskompetenz  
Prozesskompetenz  
Know How zur Organisationsentwicklung
- 11% Sonstiges
- 6% Haltungen

**Bei der 109er-Gruppe** machten elf Personen keine Angaben, 98 Personen gaben eine Kompetenz an, 95 Personen zwei Kompetenzen und die übrigen 86 Personen gaben vollständig drei Kompetenzen an. Diese **279 Einträge** können als **Kompetenznennungen** im bisherigen Sinne gelten. Hier die Rangfolge der genannten Kompetenzen (Anteile in gerundeten Prozentwerten) :

- 10% Teamfähigkeit/ Soziale Kompetenzen
- 9% Kommunikations-/ Präsentationskompetenz
- je 6% Kreativität  
Analytisches Denken
- je 5% Einfühlungsvermögen/ Empathie  
Belastbarkeit/ Stressresistenz/ Work-Life-Balance
- je 4% Sprach- und Textkompetenz  
Selbständigkeit/ Selbständiges Arbeiten  
wissenschaftliches Arbeiten/ Fachwissen
- je 3% Organisations-/ Koordinationsfähigkeit  
Problemlösungskompetenz, Flexibilität  
Konzentrationsfähigkeit, zielstrebiges effizientes Arbeiten,
- je 2% Genauigkeit, Geduld, Auffassungsgabe, Komplexität reduzieren,  
Computerkenntnisse/ technisches Verständnis  
betriebswirtschaftlich Denken
- je 1% Argumentations-/Urteilskompetenz, Reflexionsfähigkeit,  
verantwortlich handeln, Entscheidungsvermögen, abstraktes und  
strukturierendes Denken, Durchsetzungsvermögen, didaktische  
Kompetenz, Fremdsprachen, selbstsicher/-motiviert,  
weiblickend zusammenhängend denken
- 4% Haltungen
- 7% Sonstiges

Aus beiden Gruppen gehen folgende **Top-7-Kompetenzen** hervor :

1. Teamfähigkeit/ Soziale Kompetenzen
2. Kommunikations-/Präsentationskompetenz und Überzeugungskraft
3. Analytisches Denken
4. Kreativität
5. Belastbarkeit, Stressresistenz und schnelles Auffassungsvermögen
6. Einfühlungsvermögen
7. Sprach- und Textkompetenz

**G. Überblick über verschiedene Top-5/7-Ergebnisse**

<b>K1-16 (+)</b>	<b>K1-16 (-)</b>	<b>K18 (+)</b>	<b>K18 (-)</b>	<b>C1 (Anf.)</b>	<b>C2 (Anf.)</b>
Perspektivübernahme	Handlungskompetenz	Praxisbezug, Berufsvorbereitung	Empathie	Fähigkeit, schnell auf ein Ziel hinarbeiten zu können, ohne dass die Qualität leidet	Teamfähigkeit/ Soziale Kompetenzen
Textkompetenz	Konfliktlösungskomp.	Wirtschaftskenntnisse	Sprachkompetenz		
Argumentations- und Urteilskompetenz	Empathie	Präsentations-/ Computerkenntnisse	Jurist. Kenntnisse	Fähigkeit, unter Druck gut arbeiten zu können	Kommunikations-/ Präsentationskomp., Überzeugungskraft
Sprachanalytische Kompetenz	Orientierungskomp.	Teamarbeit, Soziale Kompetenzen	Interdisziplinarität	Fähigkeit, mit Anderen/ im Team produktiv zu arbeiten	
Reflexionskompetenz	Interkulturelle Komp.	Rhetorik	gleichrangig: Interkulturelle Kompetenz, Argumentieren, Diskursfähigkeit	Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren	Analytische Denken
					Kreativität
<b>K17 (+)</b>	<b>K17 (-)</b>	<b>DIHK 2004 (Anf.)</b>	<b>DIHK 2004 (-)</b>	Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können	Belastbarkeit, Stressresistenz und schnelles Auffassungsvermögen
Analytisches Denken	Interkulturelle Komp.	Analyse-/ Entscheidungsfähigkeit	Soziale Kompetenzen		
Argumentieren	Empathie	Fundiertes Fachwissen	Persönliche Kompetenzen	Fähigkeit, Probleme in Teil-/Unteraspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln	Einfühlungsvermögen
Textkomp./-verständnis	Wahrnehmungskomp.	Einsatzbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein	fachlich-methodische Kompetenzen		
Haltungen, Gemütsverfassungen	Fragen stellen	Erfolgsorientierung	schlechte Verbindung von Theorie und Praxis	Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen	Sprach- und Textkompetenz
Kritisches Denken	Interdisziplinarität	selbständiges Arbeiten	fehlende Werte		
<b>K19b (+)</b>	<b>K19b (-)</b>	<b>DIHK 2008 (Anf.)</b>	<b>Freiburg 2008 (Anf.)</b>	<b>Bialek/ Sederström 2006 (Anf.)</b>	<b>Stellenanzeigen 2007 (Anf.)</b>
Analytisches Denken	Wahrnehmungskomp.	Teamfähigkeit	Fachkompetenz	Analytisches Denken	Berufserfahrung, Berufsausbildung
Argumentieren	Urteilsfähigkeit	selbständig arbeiten	Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit	Schreibfähigkeit	Fremdsprachen-/ EDV-Kenntnisse
Haltungen/ Gemütsverfassung	Eigenverantwortung/ Selbständigkeit	Einsatzbereitschaft	Leistungsbereitschaft, Engagement, Motivation	Soziale Kompetenzen	Fachkenntnisse, Spezialwissen
Kritisches Denken	Empathie	Kommunikationsvermögen	Problemlösungs- und Analysefähigkeit	rhetorische/ kommun. Fähigkeiten	Kommunikations-/ Teamfähigkeit
Orientierungskomp./ Ganzheitliches Denken	Selbstreflexion	Das Erlernte in der Praxis umsetzen können	Flexibilität, Selbständigkeit, Weiterbildungsbereitschaft	strukturiertes selbst. Arbeiten	Flexibilität, Belastbarkeit, Selbständigkeit
<p><b>Anmerkungen:</b> <b>(+)</b> : Komp. gut vermittelt bekommen (K1-16), die wichtigsten bei Studium erworbenen Komp. (K17), bes. phil. Komp. (K19b), dringend erwünschte Kompetenzen (K18); <b>DIHK 2004 (-)</b> : fehlende Komp.; <b>übrige (-)</b> : Komp. mit den geringsten Werten; <b>(Anf.)</b> : Anforderungen</p>					

Es folgt ein Nachtrag zu dem Kasten unten rechts – „Stellenanzeigen 2007 (Anf.)“. Im Sep./Okt. 2006 untersuchte ein Team der Fachhochschule Koblenz per Zufall ausgewählte Stellenanzeigen aus sieben Berufsfeldern (1. Einkauf/ Logistik/ Materialwirtschaft, 2. IT/ Telekommunikation, 3. Vertrieb, 4. Marketing/ Produktmanagement, 5. HR/ Personal, 6. Rechnungswesen/ Controlling, 7. Technik) für drei Zielgruppen (Führungskräfte, Professionals/ Spezialisten, Sachbearbeiter). Die Koblenzer untersuchten folgende Hypothese :

Unabhängig von Berufsfeldern und Zielgruppen werden in Stellenanzeigen immer wieder die 10 gleichen Kompetenzen gefordert.<sup>1076</sup>

In den 7x 600 = 4.200 Stellenanzeigen wurden inkl. Mehrfachnennung rund 40.000 Einzelkompetenzen ausgeschrieben. Betrachtet man die TOP 20 der genannten Kompetenzen über alle Berufsfelder und Zielgruppen hinweg, so zeigt sich folgendes Bild (BECK 2007: 51) :

Kompetenzen	% von TOP 20	% von GESAMT
1. Berufserfahrung	11	7
2. Fremdsprachenkenntnisse	10	7
3. Studium	10	6
4. EDV-Kenntnisse	8	5
5. Berufsausbildung	7	5
6. Teamfähigkeit	7	5
7. Spezialwissen	6	4
8. Kommunikationsfähigkeit	6	4
9. Flexibilität	4	2
10. Initiative/ Leistungsbereitschaft	3	2
11. Selbständigkeit	3	2
12. Belastbarkeit	3	2
13. Verantwortungsbewusstsein	3	2
14. Engagement/ Einsatzbereitschaft	3	2
15. Durchsetzungsvermögen	3	2
16. Kundenorientierung	3	2
17. Berufsspezifische Kenntnisse	3	2
18. Mobilität/ Reisebereitschaft	2	2
19. Konvergentes/ Analytisches Denken	2	2
20. Sicheres Auftreten/ Souveränität	2	1

Im Vergleich mit Befragungen von Personalern zu außerfachlichen erfolgsrelevanten Ingenieur-Kompetenzen aus den 1980er Jahren<sup>1077</sup> zeigt

<sup>1076</sup> Der Untersuchungszeitraum war 21.09. bis 04.10.2006.

Beck, C. (2007): *Kompetenz-Studie - Welche Kompetenzen fordern die Unternehmen von Bewerbern ?*, Fachhochschule Koblenz; Download der Studie hier:

(2009-09-03): [http://www.fh-koblenz.de/Prof\\_Dr\\_Christoph\\_Beck.beck.0.html](http://www.fh-koblenz.de/Prof_Dr_Christoph_Beck.beck.0.html)

Auf dieser Webseite findet sich auch eine Jobbörsen-Studie des Jahres 2008.

<sup>1077</sup> Als Vergleich dienen eine Befragung von 47 Personalleitern der umsatzstärksten deutschen Wirtschaftsunternehmen des Jahres 1981/82 und eine darauf aufbauende Befragung von Personalexperten aus 107 Firmen (Veröffentlichung 1986) hinsichtlich „außerfachlicher, erfolgsrelevanter Ingenieur-Qualifikationen“. Im Vergleich zu den in der obigen Tabelle genannten Top-20-Kompetenzen gab es mit den 47 Personalleitern des Jahres 1981/82 zwar einige Überschneidungen, doch wurden zusätzlich genannt: Führungsqualifikation, Integrationsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Effektivität, Stetigkeit, Problemlösefähigkeit, breite Interessen und Orientierungen, Persönlichkeitsbild, Allgemeinbildung, politische Einstellung. Nach einer Faktorenanalyse der zum „Erfolgsprofil technischer Führungskräfte“ ermittelten außerfachlichen Qualifikationen ergaben sich vier

sich, dass bei der Koblenzer Stellenanzeigen-Untersuchung **zwei Kompetenzen unter den Top-20 fehlen : Führungsqualifikation/-potential und (kreative) Problemlösefähigkeit.**

- Die TOP 20 Kompetenzen stellen zwei Drittel aller genannten Kompetenzen (Summe der GESAMT-Spalte = 66%).
- Auf die ersten sechs Kompetenzen (hellgrau) fallen 53% aller TOP-20-Nennungen. Und die ersten zwölf Kompetenzen (hellgrau + mittelgrau) bilden die Hälfte aller rund 40.000 genannten Kompetenzen ab.
- Die zwei meistgeforderten Sozialkompetenzen sind die *Teamfähigkeit* (Platz 6) und *Kommunikationsfähigkeit* (Platz 8).
- Die meistgeforderte personale Kompetenz ist auf Platz 9 die *Flexibilität*. Die hinteren Ränge 10 bis 20 werden durch weitere personale Kompetenzen dominiert.<sup>1078</sup>
- Die einzige Methodenkompetenz in den Top 20 ist die Forderung nach *konvergentem/ analytischem Denken* auf Platz 19.
- Auffällig ist die hohe Bedeutung der Fach- und Sachkompetenzen auf den Positionen 1-5 und 7: Berufserfahrung, Fremdsprachenkenntnisse, Studium, EDV-Kenntnisse, Berufsausbildung, Spezialwissen

Auf diesem Stellenausschreibungs-Arbeitsmarkt sind laut eigener Befragung lediglich rund 20% der Philosophie-Absolvent(inn)en tätig. Es ist also davon auszugehen, dass davon rund 80% gar nicht die wichtigste Kompetenz *Berufserfahrung* mitbringen können; sie mögen zwar Berufserfahrung haben, aber nicht die für jene Berufsfelder gewünschte Kompetenz. Das gleiche gilt für *Fremdsprachenkenntnisse*. Die IdW-Studie zu Geisteswissenschaftler/innen zeigt zwar Chancen am Arbeitsmarkt auf, doch bei genauer Lektüre haben nur die Geisteswissenschaftler/innen mit hoher interkultureller Kompetenz eine Chance, die neben Englisch auch Spanisch, Chinesisch oder Französisch sprechen, Berufserfahrung und am

---

Faktoren, die Kaiser als „kreatives Problemlösen, Sozialverhalten, Leistungswille und Führungspotential“ bezeichnete. Vergleichen wir diese beiden Ergebnisse mit den oben genannten Top-20-Kompetenzen so fallen zwei Kompetenzen auf, die hier (also in den 1980er Jahren) genannt wurden, aber oben (und damit in den Stellenanzeigen des Sep./Okt. 2006) nicht: (kreative) Problemlösefähigkeit und Führungsqualifikation/-potential. Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass „je nach Betrieb, Branche, Position u. a. andere Eigenschaften und Dimensionen zur Erfolgsbeurteilung herangezogen“ wurden. Allerdings: „Doch ohne Zweifel ist der Hauptfaktor des Ingenieurerefolges das kreative Problemlösen!“ Vgl. KAISER (1988: 66-69)

Grundlage waren die Quellen:

Landsberg, G. v. (1986): *Qualifikation und Berufserfolg*, in: Bodenhöfer, H. J./ Ofner, F./ Kaiser, M./ Otto, M./ Landsberg, G. v.: *Ingenieure in der Wirtschaft* (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft), Köln

Teichler, U./ Buttgerit, M./ Holtkamp, R. (1984): *Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis*, BMBW, Studien zu Bildung und Wissenschaft, 6, Bad Honnef

<sup>1078</sup> BECK (2007: 51f)

besten auch BWL-Kenntnisse haben. Absolvent(inn)en der Sinologie/ Koreanistik, der Indologie, der Südostasienwissenschaften, aber auch der Arabistik und der Islamwissenschaften haben gute Chancen.<sup>1079</sup>

Bei *EDV-Kenntnissen* nützt es vermutlich auch nichts, wenn an der Universität verschiedene Software-Anwendungskurse besucht wurden, aber der Umgang mit der geforderten Software durch häufigen Gebrauch nicht stattfindet. Bei *Berufsausbildung* und *Spezialkenntnissen* gilt das gleiche, wie bei *Berufserfahrung*. Mit anderen Worten : bereits bei den ersten fünf der sieben am meisten geforderten Kompetenzen können sich die Philosoph(inn)en als unzureichend kompetent oder inkompetent erweisen.

Ein Vergleich mit der Koblenzer Stellenausschreibungs-Untersuchung machte trotzdem Sinn, weil wir davon ausgehen können, dass die genannten Anforderungen sich auch in Stellenanzeigen wiederfinden, für die sich Philosoph(inn)en interessieren.

Außerdem waren bei der eigenen Untersuchung „Stellenausschreibungen“ am wichtigsten für das Finden der ersten Erwerbstätigkeit – dicht gefolgt vom Job während des Studiums und den persönlichen Kontakten zu Eltern, Verwandten, Freunden oder Bekannten.<sup>1080</sup>

**Es folgt nun ein Kompetenzabgleich.** Dafür werden die vom DIHK (2004 + 2008) und bei der Freiburger Personalerbefragung (2008) formulierten Top-5-Anforderungen nach Übereinstimmungen bzw. Nennungshäufigkeiten geprüft; das ergibt insgesamt 13 Kompetenzen. Diese 13 Kompetenzen werden abgeglichen mit den Top-5/7, der am wichtigsten im Studium erworbenen Kompetenzen (K17), den dringend erwünschten Kompetenzen (K18), den im Erwerbsleben geforderten Kompetenzen (C1 + Bialek/ Sederström) und den am meisten im Erwerbsleben geforderten Kompetenzen (C2).

Hierbei wird unterstellt, dass Philosoph(inn)en in einem Teil der bei der DIHK-Befragung und bei der Personaler-Befragung befragten Unternehmen arbeiten oder arbeiten können – immerhin arbeiten die mindestens 20 Wst. erwerbstätigen Philosoph(inn)en nach IfM-Definition zu rund 50% in KMUs und zu rund 20% in Großunternehmen. Wie sich die Kund(inn)en und Auftraggeber der Selbständigen und Halbselbständigen (rund 30%) auf KMUs und Großunternehmen verteilen, ist ungeklärt.

Der DIHK bezeichnet die 2004 durchgeführte Befragung bei 2.154 Unternehmen als repräsentativ für Branchen und Unternehmensgrößenklassen. Die den im Jahr 2008 genannten Ergebnissen zu Grunde liegende DIHK-Umfrage von 2.135 Unternehmen dürfte ebenso repräsentativ sein. Auffällig ist allerdings die dem IfM und der EU gegenüber andere Unternehmensgrößenklasseneinordnung, denn Unternehmen bis 999

---

<sup>1079</sup> IdW Köln Consult GmbH (2007, Kurzfassung + Endbericht)

<sup>1080</sup> Bei Bialek/ Sederström zeigten sich Referenzen/ Empfehlungen von Professoren oder früheren Arbeitgebern, Hilfe von Freunden, Bekannten, Verwandten und vorherige Tätigkeiten (Praktikum, Voluntariat, freie Mitarbeit, befristete und unbefristete Tätigkeiten) als wesentliche Steigbügel in den Arbeitsmarkt.

Mitarbeiter werden vom DIHK als KMU bezeichnet.<sup>1081</sup> Die bei der Freiburger Studie befragten 627 Personaler stammen nicht nur aus der Wirtschaft<sup>1082</sup>, sondern auch aus Organisationen und dem öffentlichen Dienst.<sup>1083</sup>

Nun zum Kompetenzabgleich :

Kompetenzen	K17	K18	C1	B/S	C2
Einsatzbereitschaft					
selbständig arbeiten				X	
Teamfähigkeit		X	X	X	X
Kommunikationsfähigkeit		X	X	X	X
Fachkompetenz					
Analysefähigkeit	X		X	X	X
Problemlösungsfähigkeit			X		
Erfolgsorientierung			X		
Flexibilität			X	X	
Weiterbildungsbereitschaft			X		
Entscheidungsfähigkeit					
Konfliktfähigkeit					
Verantwortungsbewusstsein					

Das „X“ zeigt an, dass die Kompetenz bei den jeweiligen Fragen und bei Bialek/ Sederström (B/S) unter den Top-5/7 genannt wurde.

In der folgenden Auswertung wird für den Umgang mit den „Anforderungen“ unterstellt, dass erwerbstätige Philosoph(inn)en den Anforderungen gerecht werden. Wäre dem nicht so, würden sie die Erwerbstätigkeit nicht (lange) ausüben können, sondern würden gekündigt werden oder selber kündigen. Damit wird unterstellt, dass den befragten Philosoph(inn)en keine Kündigung wegen mangelnder Kompetenz droht. Ein Widerspruch zu dieser positiven Auslegung der „Anforderungen“ könnte auftreten, wenn beim Studium nicht erworbene Kompetenzen unter den jetzt dringend erwünschten Kompetenzen (K18) zu finden sind. Es folgt die Auswertung :

<sup>1081</sup> Die 2.154 Unternehmen des Jahres 2004 verteilen sich wie folgt: 17% Großunternehmen mit 1.000 und mehr Mitarbeitern, 29% KMU mit 200-999 MA, 25% KMU mit 50-199 MA, 8% KMU mit 20-49 MA und 19% KMU mit bis zu 19 MA (Angaben mit gerundeten Prozentwerten). „Im Durchschnitt beschäftigten die befragten Unternehmen 19 Prozent Hochschulabsolventen, ...“ (DIHK 2004: 3)

<sup>1082</sup> Die aus dem Bereich „Wirtschaft“ stammenden Unternehmen verteilen sich wie folgt: 23% kleine Unternehmen mit 10-50 MA, 39% mittlere Unternehmen mit 51-500 MA und 39% große Unternehmen mit 501 und mehr MA (gerundete Prozentwerte). Die Studie gibt an, sich an den KMU-Definitionen der EU zu orientieren, es ist aber tatsächlich eine Mischung aus EU- und IfM-Definition. (vgl. SPERLING 2008: 37 + Anm. 28) und vgl. Anm. 322:

Das IfM Bonn unterteilt in Klein- (bis 9 MA), Mittel- (10-499 MA) und Großunternehmen (500 und mehr MA); die EU unterteilt in Kleinst- (0-9 MA), Klein- (10-49 MA) und mittlere Unternehmen (50-249 MA).

<sup>1083</sup> Die sich an der Klassifizierung des Statistischen Bundesamtes orientierende Aufteilung nach Wirtschaftszweigen ist wie folgt: 25% Industrie, 11% sonst. Dienstleistungen, 11% öffentl. Dienst, 7,5% Finanzdienstleistungen, 6% Forschung/ Entwicklung, 5,5% Handel/ Vertrieb, 5,5% soziale/karitative Einrichtungen, 5% Gesundheitswesen, 5% Kunst/ Kultur, 4% IT/ Telekommunikation, 4% Consulting, 3% Transport/ Logistik, 2,5% Medien, 2% Tourismus/ Gastgewerbe, 2% Verbände/ NGO, 1% Land-/ Forst-



**Einsatzbereitschaft** : Die 118 Vollzeit-Erwerbstätigen<sup>1084</sup> zeigen durch ihre hohe durchschnittliche Wochenstundenzahl (48 Wst.) *Einsatzbereitschaft*. Die *Einsatzbereitschaft* wird als vergleichbar mit dem Dreiklang Motivation–Leistungsbereitschaft–Engagement der Freiburger Studie betrachtet. Bei der DIHK-2004-Studie wird *Einsatzbereitschaft* gemeinsam mit *Verantwortungsbewusstsein* genannt. *Verantwortungsbewusstsein* wird in einem eigenen Abschnitt besprochen (S. 368f).

**selbständig arbeiten** : Ein Magister-Studium der Philosophie kann nur erfolgreich absolvieren, wer selbständig arbeiten kann; bei Bialek/Sederström wird „strukturiertes selbständiges Arbeiten“ als eine der wichtigen fünf Anforderungen genannt. Bei 23 möglichen Gründen für einen Einstellungserfolg wurde „Selbständigkeit“ als sechswichtigster Grund genannt. Mit der **Bewältigung des Magister-Studiums** haben die Philosoph(inn)en einen **hohen Grad an selbständiger Arbeitsweise nachgewiesen**, denn das Magister-Studium war weniger streng strukturiert als das heutige Bachelor-Studium.

**Teamfähigkeit** : Diese Kompetenz wird bei K18 unter den Top-5 als dringend erwünscht, bei C2 als höchste Anforderung, bei C1 und B/C<sup>1085</sup> als drittwichtigste Anforderung, von der DIHK 2008 als wichtigste Anforderung und von den Personalern als zweitwichtigste Anforderung genannt (die Freiburger Personalerbefragung nannte im Ergebnisbericht die *Teamfähigkeit* in einer Linie mit *Kommunikationsfähigkeit* und *Konfliktfähigkeit*).

Es liegt die Vermutung nahe, dass die *Teamfähigkeit* aus vorherigen *praktischen/ beruflichen Erfahrungen* rührt. Zu fragen wäre, was die Antwortenden unter *Teamfähigkeit* verstanden als sie es bei B13\_12 markierten und wodurch die Antwortenden sich die *Teamfähigkeit* außerhalb des Studiums angeeignet haben (es ist nicht zu erkennen, dass das Studium dazu einen Beitrag lieferte). Beide Fragen sind mit den vorhandenen Daten nicht zu beantworten und bedürften einer gesonderten Befragung.

**Kommunikationsfähigkeit** : Diese Fähigkeit ist eng mit der *Teamfähigkeit* verknüpft. Allerdings kommunizieren wir nicht zwingend im Team, sondern auch als Einzelpersonen miteinander. Auch der Kommunikationsweg ist unterschiedlich, wenn wir schriftlich oder mündlich kommunizieren. Schließlich kennt jeder die Redewendung „Der Ton macht die Musik“ und jeder weiß, dass bei der mündlichen Kommunikation in Gegenwart eines Kommunikationspartners auch der Körper spricht und wir Körpersprache intuitiv deuten. Besonders in interkulturellen Zusammenhängen kann die Körpersprache zu Problemen führen.

Beim Blick auf die Ergebnisse der befragten Absolvent(inn)en fällt auf, dass diese nach eigener Aussage einerseits *Textkompetenz* und *Sprachanalytische Kompetenz* gut bis sehr gut vermittelt bekommen haben

---

wirtschaft, Umwelt (gerundete Prozentwerte). Der Anteil der beschäftigten Akademiker schwankt sehr stark und liegt im Median zwischen 11-20 Prozent. (vgl. SPERLING 2008: 38f)

<sup>1084</sup> Bezogen auf die Gruppe der oben ermittelten 160 Erwerbstätigen.

<sup>1085</sup> Bei Bialek/Sederström waren soziale Kompetenzen in fünf von neun Tätigkeitsfeldern erforderlich: Wissenschaft, Journalismus, Unternehmen, Lehrtätigkeiten, Kunst und Kultur.

und andererseits *Präsentationskompetenz* und *Rhetorik* als Top-5-Kompetenzen der nicht im Studium erworbenen, aber jetzt dringend erwünschten Kompetenzen nennen. Zudem werden *Präsentationskompetenz* und *Überzeugungskraft* gemeinsam mit *Kommunikationskompetenz* bei C2 als eine der Top-7-Anforderungen in der Erwerbstätigkeit genannt. Bei Bialek/ Sederström kann die *Kommunikationsfähigkeit* ebenfalls den Top-5-Anforderungen zugeordnet werden, denn sie wird bei vier<sup>1086</sup> von neun Tätigkeitsfeldern genannt. Die sinngemäße Entsprechung *Fähigkeit, Ideen, Berichte oder Produkte einem Publikum zu präsentieren* wird bei C1 als eine der Top-7-Anforderungen genannt. Dagegen erscheinen *Diskursfähigkeit und Kommunikation* bei K17 und K19b lediglich an 12. und 7. Stelle (vgl. Seite 119f).

Damit ist deutlich, dass Philosophie-Absolvent(inn)en eine Stärke in der schriftlichen Kommunikation, aber eine Schwäche in der mündlichen Kommunikation haben. Ein/e Philosoph/in, der/die sich in Diskussionen kein ausreichendes Gehör für seine Argumente verschaffen kann, weil er/sie die Argumente möglicherweise ungeschickt vorträgt, verschenkt seine/ihre größte Kompetenz !

Dies legt einen Kommunikationskompetenzmangel in der *Teamarbeit* nahe. Zielen *Präsentationskompetenz* und *Rhetorik* monologisch darauf ab, die eigene *Überzeugungskraft* zu steigern, geht es bei der *Teamarbeit* auch um fruchtbare Kommunikation und Gesprächsführung. Wie gelingt aber eine fruchtbare Kommunikation und Gesprächsführung ? Möglicherweise haben Philosoph(inn)en eine gute Kommunikationskompetenz nur im Rahmen einer bestimmten Gesprächskultur, eben ihrer eigenen philosophischen Gesprächskultur.

Dieser Punkt lässt sich mit den vorhandenen Daten nicht beantworten und bedürfte einer gesonderten Befragung.

**Konfliktfähigkeit** : Im Freiburger Ergebnisbericht wird diese Fähigkeit gemeinsam mit Kommunikations- und Teamfähigkeit genannt. Das leuchtet ein, weil in Teams gewöhnlich irgendwann Konflikte entstehen, deren Mitursache in der Regel in der Art der Kommunikation zu finden ist. Der Schlüsselkompetenzkompass der Hamburger Universität<sup>1087</sup> zeigt dazu folgende vier Phasen eines Gruppenbildungsprozesses :

(1) Konflikte werden in der Regel vermieden. Die Begeisterung ist groß. Die Leistungsfähigkeit ist mittelmäßig. ► (2) Wettbewerb unter den Teammitgliedern, Konflikte treten zutage. Die Leistungsfähigkeit sinkt rapide. ► (3) Teamregeln werden festgelegt (implizit oder explizit); die Arbeitsleistung steigt an. ► (4) Das Team ist effizient, die Arbeitsleistung am besten.

Bei den wichtigsten im Studium erworbenen Kompetenzen (Frage K17) wurde bei 581 Nennungen sowohl das Wort „Konfliktfähigkeit“ als auch der Wortbestandteil „Konflikt“ kein einziges Mal erwähnt. Dies deutet darauf hin, dass die Befragten diese Kompetenz nicht mit Philosophie verbinden.

---

<sup>1086</sup> Wissenschaft, Journalismus, Unternehmen, Selbständigkeit

<sup>1087</sup> (2009-09-03): <http://webapp5.rz.uni-hamburg.de/abklms/skcompass/>

**Fachkompetenz** : Dies wird lediglich von zehn Personen<sup>1088</sup> bei C2 als eine Anforderung genannt :

- ( 1) Schreinermeister
- ( 2) Logotherapeut
- ( 3) IT-Consultant
- ( 4) Wiss. MA im Bereich Medizinethik
- ( 5) Berater in der Entwicklungszusammenarbeit
- ( 6) Technical Director in einer Internet-Agentur
- ( 7) Ärztlicher Abteilungsleiter
- ( 8) Geschäftsführender Gesellschafter
- ( 9) Softwareentwicklung, Projektarbeit, EDV-Hilfsarbeiten
- (10) Assistenzprofessor

Philosophisches Fachwissen benötigen wohl nur der Assistenzprofessor und der wiss. MA im Bereich Medizinethik; für den Logotherapeuten wird es unterstützend sein und beim Geschäftsführenden Gesellschafter hängt es vom Tätigkeitsfeld der Gesellschaft und seiner genauen Tätigkeit ab; bei allen anderen ist deutlich, dass ein anderes Fachwissen gemeint ist.

**Analysefähigkeit** : Analytisches Denken ist die im Studium am häufigsten erworbene Kompetenz und gehört auch zu den am häufigsten im Arbeitsleben geforderten Kompetenzen.

Diese Kompetenz ist die einzige, die auch bei K17 als eine der wichtigsten im Studium erworbenen Kompetenzen genannt wurde. Damit sollte eine gute Vorbereitung für das Arbeitsleben gegeben sein. Die Überprüfung erfolgt über die zweite C1-Frage (Inwieweit werden diese Kompetenzen in Ihrer gegenwärtigen bzw. letzten Erwerbstätigkeit gefordert ?) und die dort genannten Items C1\_13 (Fähigkeit, Probleme zu erkennen und diese in Teil- und Unter Aspekte gliedern zu können) und C1\_14 (Fähigkeit, Probleme in Teil-/ Unter Aspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln). Die Items stellen eine Verbindung zum Problemanalysieren und Problemlösen her.

In diesem Abschnitt wird nicht die Deutungsmöglichkeit *Problemlösungsfähigkeit* besprochen, sondern der Blick auf das Analysieren (also die *Problemanalysefähigkeit*) gerichtet, was durch das Item C1\_13 ausgedrückt wird. Ich hätte hier auch einfach das Item „Analytisches Denken“ einsetzen können, doch erscheint mir dieser von Arbeitgebern/Personalern, Kompetenz- und Hochschulforschern benutzte Terminus ohne Inhalt. Außerdem ist ungeklärt, ob alle das gleiche meinen. Hier wurde in Anlehnung an Descartes<sup>1089</sup> mit C1\_13 eine andere Formulierung gewählt.

Die Formulierungsdichte der Items C1\_13 und C1\_14 wird durch starke bis sehr starke Korrelationswerte bestätigt :

---

<sup>1088</sup> Datensätze [19, 126, 138, 149, 160, 185, 192, 210, 283, 343]

<sup>1089</sup> Descartes zweite Regel seiner *Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung* lautete: „jede der Schwierigkeiten, die ich untersuchen würde, in so viele Teile zu zerlegen (diviser) als möglich und zur besseren Lösung wünschenswert wäre.“ DESCARTES ([1637]/ 1961: 19)

Spearman- (S) und Pearson- (P) Korrelationen				
Kompetenzen	109er-Gruppe (n = 108/ 109)		37er-Gruppe (n = 37)	
	Studienende	Erwerbstät.	Studienende	Erwerbstät.
<b>C1_13:</b> Fähigkeit, Probleme zu erkennen und diese in Teil- und Unteraspekte gliedern zu können	(S): 0,793**	(S): 0,822**	(S): 0,687**	(S): 0,833**
<b>C1_14:</b> Fähigkeit, Probleme in Teil-/ Unteraspekte zu gliedern und dazu Lösungen zu entwickeln	(P): 0,819**	(P): 0,820**	(P): 0,643**	(P): 0,855**
<p>* : Die Korrelationen sind auf dem 0,05 Niveau signifikant.            ** : Die Korrelationen sind auf dem 0,01 Niveau signifikant.</p> <p>Korrelationsniveaus: sehr geringe (0 – 0,199), geringe (0,2 – 0,399),            mittlere (0,4 – 0,599), starke (0,6 – 0,799) und sehr starke Korrelation (0,8 – 0,999).</p>				

Bei der zweiten C1-Frage (Inwieweit werden diese Kompetenzen in Ihrer gegenwärtigen bzw. letzten Erwerbstätigkeit gefordert ?) zeigt sich, dass nicht alle Absolvent(inn)en entsprechend gut auf die Anforderungen vorbereitet waren. 68 Mal wurde beim Item C1\_13\_2 der Skalenendpunkt 1 als Anforderungsniveau genannt; 6 Personen<sup>1090</sup> hatten zum Studienabschluss ein um mindestens zwei Skalenpunkte geringeres Kompetenzniveau. 70 Mal wurde beim Item C1\_14\_2 der Skalenendpunkt 1 als Anforderungsniveau genannt; 5 Personen<sup>1091</sup> hatten zum Studienabschluss ein um mindestens zwei Skalenpunkte geringeres Kompetenzniveau. Vier Personen hatten sowohl bei C1\_13\_2 als auch bei C1\_14\_2 ein um mindestens zwei Skalenpunkte geringeres Kompetenzniveau, so dass es insgesamt 7 Personen sind. Bei Berücksichtigung der Personen, die den Skalenwert „2“ bei den genannten Items markiert haben, ergeben sich bei gleichem Verfahren 5 weitere Personen<sup>1092</sup> (2 von 55 bei C1\_13 und 4 von 48 bei C1\_14 mit einer Person bei beiden Items). Insgesamt hatten also  $7 + 5 = 12$ <sup>1093</sup> von 229<sup>1094</sup> Personen, die ein Anforderungsniveau bei „1“ und „2“ angegeben hatten, ein um mindestens zwei Skalenpunkte geringeres Kompetenzniveau bei Studienende; das sind lediglich 5,2% (einzeln betrachtet – ohne Rausrechnung der Überschneidungen – wären es 6,5% bei „1“ und 7,6% bei „2“). Damit ist gezeigt, dass die in dieser Kompetenz in (sehr) hohem Maße geforderten **Philosophie-Absolvent(inn)en zu über 90% gut vorbereitet auf den Arbeitsmarkt getreten sind.**

<sup>1090</sup> Datensätze [12, 160, 247, 275, 318, 340]

<sup>1091</sup> Datensätze [12, 160, 200, 275, 318]

<sup>1092</sup> Datensätze [34, 41, 79, 333, 344]

<sup>1093</sup> Datensätze [12, 34, 41, 79, 160, 200, 247, 275, 318, 333, 340, 344]

<sup>1094</sup>  $68 + 70 - 7 + 55 + 48 - 5 = 229$

**Problemlösungsfähigkeit** : Die Problemlösefähigkeit wird bei K17 achtmal, bei K18 viermal und bei K19b<sup>1095</sup> viermal genannt, doch habe ich daraus keine eigene Kategorie gebildet, sondern die Nennungen anderen Kategorien zugeordnet. Erst bei C2<sup>1096</sup> wurde deutlich, dass sie zu den wichtigen in der Erwerbstätigkeit benötigten Kompetenzen zählt; sie wurde hier 8x von der 109er- und 3x von der 37er-Gruppe genannt.

Das Item C1\_14 (*Problemlösungsfähigkeit*) weist eine starke bis sehr starke Korrelation zu dem Item C1\_13 (*Problemanalysefähigkeit*) auf (siehe vorige Seite). Das heißt, **der gewünschte Unterschied zwischen dem Analysieren und dem Lösen eines Problem es wird nicht herausgearbeitet !** Hier gibt es also einen deutlichen Verbesserungsbedarf beim Fragebogen.

**Entscheidungsfähigkeit** : Diese Kompetenz wird – wie die ersten beiden Kompetenzen (Einsatzbereitschaft, selbständig arbeiten) – in keiner der fünf Spalten (S. 363) genannt. Konnten bei den ersten beiden Kompetenzen (Einsatzbereitschaft, selbständig arbeiten) gute Gründe für das Vorhandensein der Kompetenz bei den Philosophie-Absolvent(inn)en angeführt werden, ist das hier nicht möglich.

Wird diese Kompetenz bei K17<sup>1095</sup> nur viermal genannt, so taucht sie bei K19b<sup>1095</sup> mit keiner Silbe auf. Allerdings wird sie bei K18<sup>1095</sup> dreimal und bei C2<sup>1096</sup> sechsmal genannt. Und bei C1<sup>1096</sup> zeigt sich bei der *Fähigkeit, Verantwortung für Entscheidungen unter Risiko übernehmen zu können*, dass diese Kompetenzanforderung bei Studienende besonders schwach ausgeprägt war und vermutlich deshalb als so hohe Anforderung empfunden wurde. Bei den Top-Verdienern gehört sie zu den Top-5 der am meisten geforderten Kompetenzen auf einem mittleren Skalenniveau von 1,59.

**Verantwortungsbewusstsein** : Auch diese Kompetenz wird in keiner der fünf Spalten (S. 363) genannt, und auch hier gibt es keine erkennbaren Gründe, ihr Vorhandensein bei Studienende anzunehmen. In der

---

<sup>1095</sup> **K17** (die wichtigsten drei Kompetenzen, die durch das Philosophie-Studium erworben wurden):

Analytisches Denken: „Analytische Problemdiskussion“

Reflexionskompetenz: „Strukturiertes Problemanalyse- und Reflexionsvermögen“

Textkompetenz: „Text-/Situations-/Problemanalyse“

Selbstreflexion: „Differenzierte Problembetrachtung, d. h. die eigene Position auch immer wieder in Frage zu stellen.“

Sonstiges: „Kreativität und Problemlösefähigkeit“ und „Kreativität, Kooperation, Problemlösungsfähigkeit“ und „Sachliche Darstellung eines Problems u. dessen mögliche Lösungen“ und „Erfassen von Problemen und Entwickeln von Lösungsstrategien“

**K18** (maximal drei Kompetenzen, die durch das Philosophie-Studium nicht erworben wurden, die jetzt aber dringend erwünscht wären):

Praxisbezug: „projekt-/ problembezogenes Arbeiten“

Sonstiges: „Schnelles Problemlösen“ und „terminologiegebundenes philosophisches Handwerkzeug zwecks schneller Analyse eines Gedankens, Problems“ und „Konstruktives, statt nur problematisierendes Denken“

**K19b** (maximal drei besondere philosophische Kompetenzen):

Ganzheitliches Denken: „gründliche systemat. durchdringung eines problems und seiner zusammenhänge“ und

„Kontextualisierungskompetenz (Probleme im Bezug zum Ganzen sehen)“ und „

Sonstiges: „begreifen, wann ein "Problem" wirklich ein Problem ist“ und „Die Fähigkeit, Probleme allumfassend zu betrachten und zu lösen.“

<sup>1096</sup> **C2**: Die wichtigsten drei bei der Erwerbstätigkeit benötigten Kompetenzen; **C1**: Kompetenzniveau bei Studienabschluss und Anforderungsniveau bei der gegenwärtigen oder letzten Erwerbstätigkeit

Formulierung des C1-Items zeigt sich eine enge Verbindung zur *Entscheidungsfähigkeit*. Bei Rösch gehört sie zur *Handlungskompetenz : Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungssituationen zu übernehmen*. Diese Kompetenz ist die von den Dozent(inn)en am schwächsten gelehrt Kompetenz. Dreimal wird die Übernahme von Verantwortung als eine wichtige im Studium erworbene Kompetenz (K17) und einmal wird „Soziale Verantwortung und Empathie“ als besondere philosophische Kompetenz (K19b) genannt. Sie wurde zweimal als jetzt dringend erwünscht und fünfmal als wichtige bei der Erwerbstätigkeit benötigte Kompetenz genannt.

Zu berücksichtigen ist, dass 30% der Philosoph(inn)en Kinder haben, was eine große Verantwortungsübernahme darstellt :

	Prozentanteile nach Kinderzahl (gerundete Prozentwerte)				
	Gesamt	1	2	3	4
234 <sup>(2)</sup>	29% <sup>(1)</sup>	44%	46%	7%	3%
122 <sup>(1)</sup>	25%	45%	42%	6,5%	6,5%
38 <sup>(1)</sup>	41% <sup>(1)</sup>	40%	53%	7%	-

(Zahl) : Anzahl der Personen ohne Angabe  
 Die Zahlen in der linken Spalte meinen die Personenzahl ohne Angabe zur grundsätzlichen Kinderfrage (Kind ja/nein).  
 Die Zahlen in der Spalte „Gesamt“ meinen die Personenzahl ohne Angabe bei den vier Spalten der Kinderanzahl.  
 234 : Grundgesamtheit der befragten Philosoph(inn)en  
 122 : mindestens 20 Wst. Erwerbstätige ohne Top-Verdiener  
 38 : mindestens 20 Wst. Erwerbstätige Top-Verdiener

Lesebeispiel :  
 29% der Grundgesamtheit von 234 Personen haben Kinder; von diesen 29% haben 44% ein Kind, 46% zwei Kinder, 7% drei Kinder und 3% vier Kinder.

**Erfolgsorientierung** : Diese Kompetenz wird an einer einzigen Stelle bei K18 als „Zielgerichtetes, erfolgsorientiertes Arbeiten“ genannt. Im Zuge des bei der Bologna-Reform eingeführten Bachelor-Studienganges darf davon ausgegangen werden, dass sich dieser Kompetenzmangel verringern wird, weil der Druck hinsichtlich des zu verarbeitenden Stoffes pro Semester deutlich zugenommen hat. Ein Bachelor-Studium wird als eine Vollzeittätigkeit betrachtet, bei der ein „workload“ von 39 Wst. angesetzt wird.<sup>1097</sup>

<sup>1097</sup> Pro ECTS-Punkt wird von 30 Arbeitsstunden Präsenz- und Selbststudium ausgegangen. Pro Studienjahr soll die Arbeitszeit von 1.800 Arbeitsstunden nicht überschritten werden. Vgl. KMK (2000/2004: 3)  
 Das heißt, bei einer angenommenen Urlaubszeit von 6 Wochen ergibt sich eine Arbeitsbelastung von 39,13 Arbeitsstunden pro Woche.

**Flexibilität** : Diese Kompetenz tauchte in den Antworten der befragten Absolvent(inn)en bei K17 und K19b <sup>1098</sup> als „gedankliche“ oder „geistige“ Flexibilität auf. *Flexibilität* als dreimal genannte wichtige beim Studium erworbene Kompetenz und viermal als besonders philosophisch bewertete Kompetenz ist deshalb nicht gleichbedeutend mit der bei C1\_20 abgefragten Kompetenz *Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einstellen zu können*.

Diese C1\_20-Formulierung ist umfassender, sie enthält die „gedankliche“ und „geistige“ Flexibilität und fordert zusätzlich auch die emotionalen Anteile – also die gesamte Persönlichkeit – ein. Wie die eigene Erfahrung bestätigen kann, ist ein ‘Einstellen auf veränderte Umstände’ in erster Linie von Emotionen und nicht nur von gedanklichen Prozessen begleitet. Im Management betrifft das die Bereiche des „Change Management“ und die Problematik unterschiedlicher Unternehmenskulturen, wenn Firmen fusionieren (was bei Firmen aus unterschiedlichen Nationen zugleich eine interkulturelle Kompetenz erfordert).

Bei Bialek/ Sederström wurde *Flexibilität* in den Tätigkeitsbereichen „Unternehmen“ und „Interkultureller Dialog, Verein, Ehrenamtliche Tätigkeit“ <sup>1099</sup> als Anforderung genannt.

Bei K18 <sup>1100</sup> wurde *Flexibilität* einmal und bei C2 <sup>1101</sup> allerdings zehnmal als eine der drei wichtigsten im Erwerbsleben geforderten Kompetenzen genannt. Davon wurde fünfmal nur das Wort *Flexibilität* genannt und einmal „höchst flexibel“, ohne das deutlich wird, welche Art von *Flexibilität* gemeint ist. Zweimal gibt es einen klaren Hinweis auf „gedankliche“ und „geistige“ *Flexibilität*, einmal ist es kombiniert mit „Anpassungsfähigkeit“ und eine Formulierung drückt sehr schön die Verbindung der kognitiven und der emotionalen Ebene von *Flexibilität* aus : „das Entdecken und Aushalten von Antinomien“. **Insgesamt bleibt unklar, welche *Flexibilität* die Befragten jeweils meinen.**

**Weiterbildungsbereitschaft** : Dieses Wort tauchte bei keiner der Spalten auf; lediglich „Lernbereitschaft“ wurde einmal als besonders philosophische Kompetenz und „Freude am Lernen“ einmal als eine der wichtigen beim Studium erworbenen Kompetenzen genannt. Beides wurde der Kategorie „Haltungen“ zugeordnet. Bei C1 gibt es das Item C1\_4 *Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen*, was als Ausdrucksform der „Weiterbildungsbereitschaft“ verstanden werden kann.

Bei C1\_4 wurde 63x das höchste Anforderungsniveau beim Skalenendpunkt 1 und 59x der Skalenpunkt 2 markiert – das sind zusammen 122 von 160 Personen. Ob dieses Ergebnis aber als Weiterbildungsbereitschaft gedeutet werden kann, ist unklar.

---

<sup>1098</sup> K17: die wichtigsten drei Kompetenzen, die durch das Philosophie-Studium erworben wurden

K19b: maximal drei besondere philosophische Kompetenzen

<sup>1099</sup> In diesem Bereich gab es nur 3 Personen, im Bereich „Unternehmen“ waren es 11 Personen.

<sup>1100</sup> K18: maximal drei Kompetenzen, die durch das Philosophie-Studium nicht erworben wurden, die jetzt aber dringend erwünscht wären

<sup>1101</sup> C2: Die wichtigsten drei bei der Erwerbstätigkeit benötigten Kompetenzen





### Anhang 13 (Historischer Rückblick auf die Kompetenzforschung)

Die Kompetenzforschung speist sich aus verschiedenen Denkstilen, deren historische Herleitung durch eine Analyse der *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich* in Deutschland und Großbritannien durch Mugabushaka (2005) bearbeitet wurde.<sup>1102</sup> Die folgenden Ausführungen sind als Ergänzung zur Arbeit von Mugabushaka zu verstehen. Es wird der wissenschaftliche Ausgangspunkt eines Redens über den ebenso selbstverständlich wie verwirrend-unverständlich verwendeten Begriff „Kompetenz“ nachgewiesen. Danach wird an ausgewählten Autoren für ein historisches Verständnis eines sinnvollen Diskurses über Kompetenz geworben. Statt älteren Autoren nur eine kurze pflichtgemäße Referenz in heutigen Artikeln über Kompetenz zu erweisen, wird hier begründet, dass die alten Grundgedanken mehr Würdigung verdienen. Dabei werden viele Zitate verwendet, weil nur so geschichtliche Dokumentation und meine unvermeidlich subjektive Deutung dieser Geschichte in ein einigermaßen ausgeglichenes Verhältnis gelangen. Die inhaltlichen Anmerkungen mögen denen dienen, die sich vertieft mit dieser Anfangsphase beschäftigen wollen. Um den entstandenen Streit zwischen Erpenbeck/ Rosenstiel und Klieme/ Hartig produktiv zu verwerten, wäre ein 'Runder Tisch' aus Pädagogen, Soziologen, Psychologen, Arbeitswissenschaftlern und Neurowissenschaftlern hilfreich. In diesem Sinne soll die nachfolgende Darstellung nicht nur die unterschiedlichen Forschungsstränge (Kompetenzen in (a) der Schule und (b) der Arbeitswelt) aufzeigen, sondern Anlass für eine Zusammenführung sein.

Eine Ursache der Meinungsverschiedenheit zwischen Erpenbeck/ Rosenstiel und Klieme/ Hartig liegt möglicherweise in der Uneinigkeit über die theoretische Grundlage von Kompetenzbereichen. Erpenbeck/ Rosenstiel verweisen auf eine Selbstorganisationstheorie, die ihre Wurzeln in einer Komplexitäts- und Evolutionstheorie, dem Konstruktivismus, der Autopoiese, Kybernetik und Synergetik hat.<sup>1103</sup> Es ist ein konstruierter Theorieverweis, der unnötig ist, wenn berücksichtigt wird, dass Erpenbeck 1996 die Selbstorganisation in einem Gutachten noch bei dem Wirtschaftspädagogen Bunk verortet hat.<sup>1104</sup> Rosenstiel sieht Selbstorganisation ganz pragmatisch als situationsgerechten Einsatz des Fachwissens, welches bei Führungskräften „in fundierter Anwendungserfahrung“ verankert sein sollte.<sup>1105</sup>

---

<sup>1102</sup> Mugabushaka unternahm in seiner Arbeit *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich* eine an den Philosophen Michel Foucault angelehnte diskursanalytische Betrachtung der Diskussionsstränge um den Begriff „Schlüsselqualifikation“ in Deutschland und Großbritannien.

Zunächst schildert er drei mögliche diskursanalytische Zugänge (1. einen sehr formal-analytischen, der den „Aufbau und die Bedeutung von Sätzen im Zusammenhang mit den benachbarten Sätzen, etwa die formale Analyse der Strukturen der kontinuierlichen Texte“ betrachtet; 2. die Geltungsansprüche von Argumenten/ Argumentationen auf ihre Berechtigung untersuchend; 3. die Betrachtung des Verlaufes einer Diskussion und der (Macht)Beziehungen der daran Teilnehmenden) und entscheidet sich dann für den dritten von Foucault beschrittenen Weg. Im Anhang seiner Arbeit findet sich eine annotierte Bibliographie deutscher und englischer Literatur zwischen 1973 und 2003 zum Thema „Schlüsselqualifikationen und Hochschulstudium“.

Vgl. MUGABUSHAKA (2005: 92-109, 159-223)

<sup>1103</sup> Vgl. ERPENBECK/ ROSENSTIEL (<sup>2</sup>2007: XI, XIV), ERPENBECK (1997: 311f) und (1998)

<sup>1104</sup> ERPENBECK/ HEYSE (1996: 38)

<sup>1105</sup> COMELLI/ ROSENSTIEL (2009: 117)

Die Pädagogik hingegen hat eine historisch gewachsene Fundierung des Kompetenzbegriffes, die durch den pädagogischen Psychologen Heinrich Roth in einer „geradezu titanische[n] Arbeit“<sup>1106</sup> disziplinenübergreifend entwickelt wurde.<sup>1107</sup>

Erpenbeck/ Rosenstiel sehen 2007 ihre an Kappelhoff orientierte Kompetenzdefinition „vielleicht als der Weisheit vorerst letzter Schluss gelten“<sup>1108</sup> :

Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfade).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Kappelhoff, P. (2004). Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Berlin

Klingt die Definition bereits akademisch, so erfahren wir durch die Fussnote, dass wir uns über Komplexitäts- und Evolutionstheorie schlau lesen müssen, um wirklich zu verstehen, was wir gerade gelesen haben.

Wesentlicher Grundgedanke der beiden Herausgeber ist, dass wir „in offenen, komplexen manchmal auch chaotischen Situationen“ handeln. So heißt es entsprechend bereits im zweiten Absatz auf der ersten Seite :

Weiträumig akzeptiert ist auch die von den Herausgebern und vielen Mitstreitern getragene Grundanschauung, wonach Kompetenzen nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) sind, sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen. Das war der **Ausgangspunkt von McClelland**, der das erste Kompetenzmessverfahren in diesem Sinne konzipierte, das war die Überzeugung handlungstheoretisch oder konstruktivistisch argumentierender Pädagogen und Psychologen, die dem Kompetenzbegriff in Deutschland Heimatrecht verschafften.<sup>2</sup> (eigene Hervorhebung)

<sup>2</sup> Beispielsweise Arnold, R. & Siebert, H. (1995). Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.

Neben Komplexitäts- und Evolutionstheorie sind nun also auch Handlungstheorie und Konstruktivismus bedeutsam. Gehen wir zurück auf einen Artikel Erpenbecks zum selbstorganisierten Lernen, wird wieder ein theoretischer Rückgriff deutlich :

---

<sup>1106</sup> So nannte der Pädagoge Hartmut von Hentig die zweibändige *Pädagogische Anthropologie* Heinrich Roths in einem Nachruf. Vgl. HENTIG (1983)

<sup>1107</sup> Vgl. KLIEME/ HARTIG (2007: 23f)

<sup>1108</sup> Ein Jahr später lautet das Zitat „Kompetenzen sind evolutionär entstandene, .....“ HEYSE/ ERPENBECK (<sup>2</sup>2008: XVIII) und es wird als „generalisierte Definition der Performanzrichtung“ dargestellt, die gegenüber der von Klieme et al. vertretenen Kognitionsrichtung von Kompetenz – die bei Weinert ihre Ursache hat – zu trennen ist.

Den Vorstellungen von fremdgesteuertem, selbstgesteuertem, fremdorganisiertem und selbstorganisiertem Lernen liegen systemtheoretische Vorstellungen zugrunde. Das Steuerungsparadigma entstammt der klassischen Kybernetik, das Selbstorganisationsparadigma der Selbstorganisationstheorie (Synergetik, Autopoiesetheorie), der sogenannten Kybernetik II. Das Selbstorganisationsparadigma gestattet es auch, den Kompetenzbegriff in Übereinstimmung mit dem bisher Entwickelten konsistent zu fassen und ihm damit das Schicksal des Begriffs der „Schlüsselqualifikation“ zu ersparen – in Vielfalt und Unübersichtlichkeit unterzugehen.<sup>1109</sup>

Nun kommen also noch Kybernetik, Synergetik und Autopoiesetheorie dazu. Kompetenz wird schließlich so definiert :

*Kompetenz bringt im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen usw., die als Disposition vorhandene Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums auf den Begriff.*<sup>1110</sup>

Eine später formulierte Klarstellung weist darauf hin, dass es genau genommen um sogenannte „Selbstorganisationsdispositionen“ geht :

Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu.  
Danach sind *Kompetenzen* Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind *Selbstorganisationsdispositionen*.<sup>1111</sup>

„Dispositionen“ wiederum sind laut Erpenbeck „Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften“ zur Ausführung selbstorganisierter Handlungen in Beruf und Privatleben.<sup>1112</sup>

1996 hatte Gerald Heidegger im ersten Absatz seines Artikels *Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen* eine gegenteilige Auffassung zu Erpenbeck/ Rosenstiel vertreten :

Falsch ist, dass es vor allem darum gehen müsse, die „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares“ zu erhöhen, insofern damit eine passive Adaption an vorgeblich unvermeidbare neue, von „ausen“ diktierte Anforderungen gemeint ist.

[...]

... werden Schlüsselqualifikationen oft so verstanden, als solle man *abstrakt* fähig sein, jetzt und in Zukunft mal dies, mal das machen zu können, also

---

<sup>1109</sup> ERPENBECK (1997: 311)

<sup>1110</sup> Ebd., S. 312

<sup>1111</sup> ERPENBECK/ ROSENSTIEL (<sup>2</sup>2007: XIX); auf der Seite davor gibt es eine Anmerkung zum Zusammenhang der Begriffe „Kompetenz“ und „Performanz“, was auf einen wachsamem Umgang der Autoren mit Begriffen schließen lässt, doch der Begriff „Disposition“ wird wie selbstverständlich eingeführt und es entsteht der Eindruck, er sei ein Synonym; nur wenn er ein Synonym ist und keine erklärende Kraft besitzt, warum wird er nicht einfach weggelassen ? Und wenn er ein Sammelbegriff für „Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften“ sein soll, kann das eher hinderlich sein, weil es an anderer Stelle vielleicht darauf ankommt, genau zu kucken, was gerade Ursache einer menschlichen Handlung war – seine genetische Anlage, seine wie auch immer gebildeten Fähigkeiten (die zum Zeitpunkt der Fragestellung sicher ein Mix aus genetischer Anlage und bereits getätigter [bewusster oder unbewusster] Übung sind) und/oder seine willentliche Bereitschaft.

<sup>1112</sup> ERPENBECK (1998: 56f)

quasi alles zu können – und damit nichts.<sup>1113</sup>

Das ist eine klare Absage an die von Erpenbeck/ Rosenstiel so wichtig erachtete Fähigkeit, „in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen“ selbstorganisiert handeln zu können.

Unabhängig davon hatte bereits 1940 der Anthropologe und Soziologe Arnold Karl Franz Gehlen in *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* die Begriffe „Reizüberflutung“ und „Chaos“ im Zusammenhang mit einer Anthropologie verwendet, in der der Begriff „Handlung“ eine zentrale Stellung einnahm<sup>1114</sup> :

Denn schon die Weltoffenheit ist, von daher gesehen, grundsätzlich eine Belastung. Der Mensch unterliegt einer durchaus untierischen Reizüberflutung, der „unzweckmäßigen“ Fülle einströmender Eindrücke, die er also irgendwie zu bewältigen hat. (25)

Die Befreiung zur umsichtigen und vorausschauenden Tätigkeit, die Entlastung aus dem Druck der unmittelbaren Gegenwart, in die das Tier verwickelt bleibt, sind also die elementaren Aufgaben, und sie werden vom Menschen in schwierigen Leistungen bewältigt, in mühsamer und Jahre ausfüllender Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst. Sieht man die Mängelausstattung des Menschen an, so ist es leicht einzusehen: er muß erkennen, um tätig zu sein, und muß tätig sein, um morgen leben zu können. Diese einfache Formel kompliziert sich sehr, wenn man bemerken muß, dass dieses Erkennen selbst schon ein sehr bedingtes ist: im Chaos der Reizüberflutung ist zunächst gar nichts zu erkennen, und erst die sehr allmähliche Bewältigung desselben durch Umgangs- und Erfahrungsbewegungen lässt die zusammenfassenden Symbole entstehen, an denen das einsetzen kann, was Erkenntnis zu nennen ist. (40)

Das Tier kommt in einem sehr viel fertigerem Zustand zur Welt, die wenigen lebensnotwendigen Bewegungsvarianten sind sofort oder sehr bald da, die Welt ohnehin zum größten Teil instinktiv abgeblendet. Anders der Mensch. Er muß nicht nur die Überschwemmung mit Empfindungsreizen bewältigen, sondern auch darin seine motorische Plastizität entwickeln, mit Gliedern, deren sinnliche Empfindlichkeit bei jeder Bewegung die Masse der zunächst ungedeuteten Empfindungen vermehrt! Er muß also dieses „Chaos“ verschiedenartigster motorischer und sensorischer Erfahrungen selbsttätig in seine Gewalt bekommen: diese elementare Aufgabe – von einer „Psychologie“ gar nicht fassbar – hat allein, aus seinen ganz eigenen biologischen Bedingungen heraus, der Mensch. (173)<sup>1115</sup>

Es soll hier nicht erörtert werden, ob Kompetenzen sich nur „in offenen, komplexen manchmal auch chaotischen Situationen“ zeigen, aber es wird später an dem von den Herausgebern genannten McClelland angeknüpft und geprüft, was wirklich dessen „Ausgangspunkt“ war. Zu dem vorigen Zitat sei kurz angemerkt, dass Gehlen den Begriff „**Plastizität**“ verwendete. Der Begriff steht – wie diese Arbeit zeigen wird – am Anfang der

---

<sup>1113</sup> HEIDEGGER (1996: 101)

<sup>1114</sup> „Wir werden, um jetzt eine erste Formel zu geben, den Menschen als **h a n d e l n d e s W e s e n** definieren. [...]

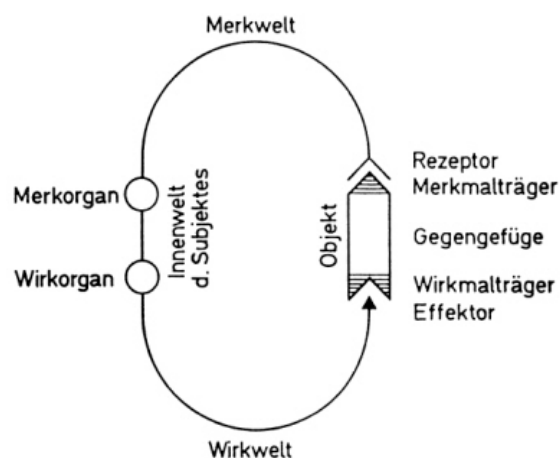
Die Anthropologie gewinnt ihr Feld überhaupt erst jenseits dieser Vorurteile, und sie muß an einem strukturellen Sondergesetz festhalten, welches in **a l l e n** menschlichen Eigentümlichkeiten dasselbe ist, und welches von dem Naturentwurf eines **h a n d e l n d e n W e s e n s** aus verstanden werden muß.“ GEHLEN (1940: 14, 17)

<sup>1115</sup> GEHLEN (1940: 25, 40, 173)

Kompetenzforschung und er ist **die notwendige Bedingung der Möglichkeit von Kompetenzentwicklung.**

Zunächst wird gezeigt, dass selbst in der Denkrichtung des von Erpenbeck mit der Kybernetik verbundenen Selbstorganisationstheorieansatzes, der Erfinder der im deutschen Sprachraum verwendeten Kompetenzbereiche der heutigen Kompetenzforschung einen Schritt voraus war, denn bei ihm ist der Einfluss des Biologen, Zoologen und Philosophen Jakob Johann von Uexküll zu erkennen.

Sein „Funktionskreis“<sup>1116</sup> stellt die Wurzel einer biologisch verstandenen Kybernetik dar.<sup>1117</sup> Maturana als Autopoiesetheoretiker und Konstruktivist war von ihm beeinflusst :



Als Biologe habe ich zum Beispiel schon sehr früh, bevor die neuen Entwicklungen begannen, von Uexküll gelesen, und mich beeindruckte seine Analyse der Beziehung zwischen Organismus und *Umwelt*. Später stellte ich mir eine Frage, die gewöhnlich nicht ernsthaft und bis zur letzten Konsequenz durchdacht wird - zumal Wissenschaftler sie gerne Philosophen überlassen: *Was ist >>Kognition<< als biologisches Phänomen?*<sup>1118</sup>

<sup>1116</sup> Das abgebildete Schema ist von Thure von Uexküll. Vgl. UEXKÜLL (1980: 39, 124, 189, 275, 330, 353) Ein erstes Mal tauchte der noch heute bekannte Uexküllsche Funktionskreis in der zweiten Auflage der 1909 erstmals erschienenen *Umwelt und Innenwelt der Tiere* auf – siehe Abbildung in UEXKÜLL (<sup>2</sup>1921: 45). So heißt es im Vorwort: „An Stelle des Kapitels über den Reflex ist eines über den Funktionskreis getreten.“ Bereits ein Jahr zuvor zeichnete er zwei ähnliche Funktionskreise in der ersten Auflage *Theoretische Biologie*.

UEXKÜLL (1920: 116f) In der zweiten Auflage von *Theoretische Biologie* erschien dann der 1921 in *Umwelt und Innenwelt der Tiere* veröffentlichte Funktionskreis, und in einem anderen Kapitel ein Teil des zweiten Funktionskreises aus der ersten Auflage *Theoretische Biologie*. UEXKÜLL (<sup>2</sup>1928: 105, 133)

Zur Entwicklung des Funktionskreises und für ein Verständnis des Funktionskreises im Uexküllschen Werk siehe auch das entsprechende Kapitel in dem von Thure von Uexküll herausgegebenen Band mit ausgewählten Schriften seines Vaters (vgl. UEXKÜLL 1980: 226-290).

<sup>1117</sup> Seine *Theoretische Biologie*, die für den Umgang der Lebewesen mit ihrer Umwelt ein **Merkorgan** und ein **Wirkorgan** nennt, kann als theoretische Vorwegnahme eines biologischen Kompetenzverständnisses gesehen werden. Bei Uexküll folgt der Organismus nicht einer darwinistischen Zweckdienlichkeit, sondern ist ein „Subjekt“, das als „Träger des Lebens“ die „Leistung“ vollbringt, sich in die „Gegenwelt“ seiner inneren Ordnung einzufügen. In Uexkülls Theorie der Biologie vollzieht sich eine „Einebnung der Mensch-Tier-Differenz durch ein allgemeines, Organismus und Subjekt vereinigendes Umwelt-Modell.“ (Vgl. CHEUNG 2005: 105f, 119) Unabhängig von Uexküll entstand der biologische Kompetenzbegriff, der in der „Bereitschaft von embryonalen Zellen, auf einen Reiz zu reagieren“ eine (Zell)Kompetenz sieht. Eine biologische (Transformations)Kompetenz zeigt sich in der „Fähigkeit und Bereitschaft von Zellen, nackte DNA aufzunehmen, die außerhalb der Zellen vorliegt“.

(2009-09-03): <http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz> und [http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz\\_\(Bakterien\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(Bakterien))

„(The term "competence" is used to denote susceptibility of the population of cells to transformation.)“ Anagnostopoulos, C./ Spizizen, J. (1961): *Requirements for Transformation in Bacillus subtilis*, J. Bacteriol. Bd. 81, S. 743

<sup>1118</sup> MATURANA (1994: 221)

Der 1949 durch die Macy-Konferenzen (1946-1953) <sup>1119</sup> populär gewordene Begriff „Cybernetics“ war ein im Jahr zuvor durch den Mathematiker Norbert Wiener an die wissenschaftliche Öffentlichkeit gebrachter Begriff <sup>1120</sup> und leitete sich aus der Kriegsforschung ab (ballistische Berechnungen zur Flugabwehr). <sup>1121</sup> Der Physiker Heinz von Foerster war eingeladen, 1949 bei den Macy-Konferenzen einen Vortrag über seine Theorie des Gedächtnisses zu halten. <sup>1122</sup> Der ihn einladende Neurophysiologe Warren McCulloch <sup>1123</sup> riet ihm, vorher das Buch von Norbert Wiener zu lesen. Damit Heinz von Foerster sein englisch verbessern könne, wurde er zum Protokollanten der Macy-Konferenzen vorgeschlagen. Kurzerhand schlug er vor, den viel zu langen Konferenztitel *Circular Causal and Feedback Mechanisms in Biological and Social Systems* umzubenennen in *Kybernetik*. <sup>1124</sup> Norbert Wiener war gerührt und verließ – seine Tränen verbergen wollend – das Konferenzzimmer. <sup>1125</sup> Heinz von Foerster leitete als Professor für Biophysik von 1958-74 das Biological Computer Laboratory an der Universität von Illinois. <sup>1126</sup>

Uexküll beschäftigte bereits zu Beginn des 20. Jhd. der Austausch der Tiere mit ihrer Umwelt aufgrund bestimmter Zeichen und Mechanismen – er ist damit ein Vordenker der Biosemiotik <sup>1127</sup> und er tauschte sich mit mehreren

---

<sup>1119</sup> Die reiche New Yorker Familie Macy gründete das Kaufhaus Macy's. Die junge Tochter Kate Macy hatte ab dem zwölften Lebensjahr Schwierigkeiten beim Gehen und musste schließlich im Rollstuhl sitzen. Die besten Ärzte der Welt wurden geholt, sie stellten ihre Diagnosen und behandelten – alles nützte nichts. Dann wurde der Arzt Ludwig Kast eingeladen, der zugab, nicht zu wissen, was hier vorliegt. Er sagte, es müsse geforscht werden und er kenne Leute, die dazu etwas sagen könnten. Vielleicht könne man gemeinsam eine Lösung finden. So entstand die erste Macy-Konferenz. Schließlich fand man heraus, dass der Körper des Kindes ein einfaches Enzym oder Vitamin nicht produzierte; dieses war notwendig, „um den elektrischen Impuls von einer Nervenfaser auf eine Muskelfaser zu übertragen, sodass sich die Muskelfaser kontrahieren kann. Da brauchte sie nur das Vitamin zu nehmen, und nach ungefähr einem Jahr konnte sie wieder gehen. Und als ihr Vater, Josiah Macy, Jr. gestorben war, hat die Tochter gesagt: »Ich möchte meinen Vater ehren, indem ich das Geld, das er mir vererbt hat, dazu verwende, regelmäßige Konferenzen über solche Probleme einzuführen.«“  
FOERSTER ([2002] in: Pias (Hg.) (2004: 13))

<sup>1120</sup> Norbert Wiener veröffentlichte 1948 das Buch *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*.

<sup>1121</sup> „Norbert Wiener betrieb während des Zweiten Weltkrieges am MIT Forschungen, die sich hauptsächlich mit der Entwicklung eines automatischen, rechnergestützten Flugabwehrsystems auseinandersetzten. Aus dieser Auftragsarbeit für das NDRC [National Defence Research Committee, eigene Anm.] gingen dann die weitergehenden Überlegungen zu einer Universaltheorie der Regelungsvorgänge, der Kybernetik, hervor.“  
BLUMA (2005: 51)

<sup>1122</sup> Ebenfalls ein Jahr zuvor, 1948, erschien Foersters Werk *Gedächtnis*.

<sup>1123</sup> Warren McCulloch lud den obdachlosen Mathematiker und Logiker Walter Pitts ein, bei ihm zu wohnen und gemeinsam stellten sie sich 1942 in Anlehnung an den Philosophen Gottfried Leibniz die Frage, ob das Gedächtnis eine universelle Rechenmaschine sei. Ein Jahr später veröffentlichten sie ihr Ergebnis:  
McCulloch, W./ Pitts, W. (1943): *A Logical Calculus of Ideas Immanent in Nervous Activity*, Bulletin of Mathematical Biophysics, 5, S. 115-133

<sup>1124</sup> So hießen die letzten fünf von Heinz von Foerster protokollierten Macy-Konferenzen – mit dem Untertitel *Circular Causal and Feedback Mechanisms in Biological and Social Systems*.

<sup>1125</sup> Vgl. FOERSTER ([2002] in: Pias (Hg.) (2004: 11)

<sup>1126</sup> Dokumentation: (2009-09-03): <http://bcl.ece.uiuc.edu/>

<sup>1127</sup> „Semiotik (semeion=Zeichen) ist eine junge interdisziplinäre Wissenschaft, die den Anspruch erhebt, einen Paradigmenwechsel besonders in den Lebenswissenschaften herbeizuführen. Diese Entwicklung eines "semiotic turn" könnte auch die Kommunikation zwischen den Disziplinen sowie zwischen Biologie und Kulturwissenschaften verbessern. Obwohl der Begriff der Biosemiotik erst in den letzten Dekaden eine wachsende Zahl von Forschern verschiedener Wissenschaften, von der Ethnologie und Neurobiologie bis zur Molekularbiologie und Robotik vereint, gibt es eine längere Geschichte semiotischer Ansätze in der Biologie.

## Philosophen aus (Cassirer, Husserl, Plessner, Heidegger) <sup>1128</sup>.

Die Infragestellung der Differenz zwischen Umwelt, Ich-Welt und Körperwelt bildet jedoch am Anfang des 20. Jahrhunderts nicht nur eine zentrale Thematik des biologischen, sondern auch des philosophischen Diskurses, dessen Problemlage sich anhand von Husserls späteren phänomenologischen Untersuchungen und Heideggers existenzialer Analyse des "Daseins" herausarbeiten lässt. <sup>1129</sup>

Uexküll verwendete bereits vor Gehlen den Begriff „Plastizität“. <sup>1130</sup> Im letzten Kapitel „Die Planmäßigkeit“ seiner *Theoretische[n] Biologie* <sup>1131</sup> erörterte er die Frage, ob es in der Natur lediglich eine Regelmäßigkeit oder eine Zweckmäßigkeit der Handlungen gibt – die Annahme einer Zweckmäßigkeit trug „die Vorstellung eines menschenähnlichen Wesens in die Natur“ hinein, „das selbst Vorstellungen von künftigen Dingen besitzt und demgemäß handelt.“ <sup>1132</sup> Zur Klärung der Frage unterschied Uexküll im Folgenden zwischen sieben Handlungstypen: die Reflexhandlung, die Formhandlung, die Instinkthandlung, die plastische Handlung, die Erfahrungshandlung, die kontrollierte Handlung und als „Einleitung zu einer Erfahrungshandlung oder einer kontrollierten Handlung“ <sup>1133</sup> die rezeptorische Handlung. Der Begriff „plastisch“ soll zum Ausdruck bringen, dass eine Handlung nicht zwangsläufig ist :

Die Formhandlung der Einzelligen, die sich durch Änderung der äußeren oder inneren Form des Tieres charakterisierte, ist dadurch ausgezeichnet, daß die Auslösung der Handlung reflektorisch verläuft, die Ausführung dagegen einer eigenen Gesetzmäßigkeit folgt, die durch den Erregungsvorgang wohl beeinflusst wird, aber nicht geschaffen wird. Die Ausführung der Handlung ist daher nicht zwangsläufig, sondern plastisch. <sup>1134</sup>

„Die Plastik“ einer Handlung zeigte sich für Uexküll auf unterschiedliche Weise bei allen Handlungstypen außer der Reflexhandlung. Der Begriff „Plastizität“ erscheint bei der Beschreibung des plastischen Handlungstyps :

Die plastische Handlung im engeren Sinne bezieht sich nur auf die Plastizität der Merkgorgane, während der Ablauf der Vorgänge im Handlungsorgan reflektorisch ist. Ich erinnere an die Hunde, denen Pavlov es beibrachte, ihre Speichelsekretion an neue Merkmale optischer oder akustischer Art zu binden. Auch in diesem Fall ist das Auftreten eines neuen Gefüges ganz zweifellos.

---

U. a. wurde die "Umweltforschung", die der Biologe Jakob von Uexküll Anfang des 20. Jh. entwickelte und 1926 an der Universität Hamburg institutionalisierte als semiotischer Ansatz erkannt.“

Zitat aus der Seminarankündigung *Die Sprache des Lebens – Biosemiotik als grundlegende Theorie der Biologie* an der Universität Hamburg im SS 2009. Veranstalter des Seminars war u. a. Torsten Rütting, der Leiter des Hamburger Jakob von Uexküll Archives.

<sup>1128</sup> (2009-09-03): [http://de.wikipedia.org/wiki/Jakob\\_Johann\\_von\\_Uexküll](http://de.wikipedia.org/wiki/Jakob_Johann_von_Uexküll)

<sup>1129</sup> Aus der Beschreibung eines von Tobias Cheung geleiteten Forschungsprojektes.

(2009-09-03): <http://www2.hu-berlin.de/forschung/fober/fober07/deutsch/Projekte/PJ5374.html>

<sup>1130</sup> Mit „Plastizität“ ist heutzutage in der Regel die synaptische Plastizität der Neurowissenschaften gemeint. Da auch Uexküll neurowissenschaftlich dachte (vgl. Grafiken in UEXKÜLL <sup>2</sup>1928: 106, 114 in 99-116) kann er als einer der Vordenker der Neuroplastizität betrachtet werden, und er war vermutlich der erste, der von einer plastischen Handlung sprach (vgl. UEXKÜLL 1920: 200).

<sup>1131</sup> UEXKÜLL (1920: 196-259)

<sup>1132</sup> Ebd., S. 196

<sup>1133</sup> Ebd., S. 202

<sup>1134</sup> Ebd., S. 199



Zwar ist Voraussetzung, daß die Merkmale, die neu herangezogen werden, überhaupt schon vorhanden sind. Es tritt aber eine neue Art von Bindung dieser Merkmale an bisher von ihnen nicht beeinflusste effektorische Vorgänge ein.

Die Plastik beruht in diesem Falle nicht in einer bloßen Beeinflussung des Rhythmus einer gegebenen Impulsreihe, sondern in der Einführung bisher unbenutzter Impulse in diese Gesetzmäßigkeit. Es wird die Betriebsregel nicht bloß durch eine Betriebsleitungsregel beherrscht, sondern es tritt eine neue Betriebsleitungsregel auf. Diese kann sich in diesem Fall nach Bildung des neuen Gefüges im Merkorgan vollkommen zurückziehen; dann hinterläßt sie nur eine neue Reflexhandlung als Beweis einer einst vorhandenen Plastik.<sup>1135</sup>

Die Bedeutung des Uexküllschen Wirk- und Merksystems für die Kompetenzgeschichte tritt zunächst im Kapitel „Die Systeme der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten“ des ersten Bandes von Heinrich Roths *Pädagogische Anthropologie*<sup>1136</sup> hervor (im Folgenden *PA*), und bekommt dann im Kapitel des zweiten Bandes eine tragende Bedeutung<sup>1137</sup>.

Die oben erwähnte Zeit der Macy-Konferenzen ist zeitgeschichtlich neben zwei weiteren Ereignissen des Jahres 1949 bedeutsam. In jenem Jahr erschienen sowohl das Buch *The organization of behavior - A neuropsychological theory* des Psychologen Donald Olding Hebb (das den Psychologen Robert Winthrop White beeinflusste; Roth hatte sowohl Hebb als auch White gelesen), als auch das Buch *The Concept of Mind* des Philosophen Gilbert Ryle, der darin „die Beziehungen und Unterschiede zwischen knowing that (wissen, dass ...) und knowing how (wissen, wie ...) analysiert[e]“ (ein Hinweis, den ich nicht in einem theoretischen Werk, sondern in dem Artikel *Was kompetente Facharbeiterinnen und Facharbeiter wissen sollten* fand<sup>1138</sup>) und in dem Ryle den Begriff „Disposition“ diskutierte<sup>1139</sup>.

Der Verweis auf die Neurowissenschaft ist bedeutsam, weil das CERI der OECD im November 1999 das Projekt *Learning Sciences and Brain Research* startete, welches in zwei Phasen verlief (1999-2002 und 2002-2006<sup>1140</sup>), in drei Netzwerke aufgeteilt war (literacy, numeracy, lifelong learning<sup>1141</sup>) und im Jahr 2007 zu der zusammenfassenden Veröffentlichung *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* führte<sup>1142</sup>

This enlightening publication is essential reading for all those involved in

---

<sup>1135</sup> UEXKÜLL (1920: 200). Man beachte die Verwendung der wirtschaftswissenschaftlich klingenden Wörter „Betriebsregel“, „Betriebsleitungsregel“ und zuvor „Betriebsleitung“: „Nun ist die Reflexhandlung keineswegs die einzige Handlung, deren die Tiere fähig sind, nur sind bei der Reflexhandlung von Anfang an alle Gefügeteile fertig vorhanden, und darum gibt nur bei den Reflexen die Betriebsregel die Handlung vollkommen wieder. Bei allen anderen Handlungen tritt eine Gefügebildung auf und macht damit das Eingreifen des übermechanischen Faktors der Betriebsleitung notwendig.“ UEXKÜLL (1920: 197)

<sup>1136</sup> ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 389-399)

<sup>1137</sup> ROTH (1971: 218-240, 256-376)

<sup>1138</sup> FISCHER (2002: 56). Bei Canto-Sperber/ Dupuy (2001: 91) findet sich der Hinweis auf einen früheren Artikel: Ryle, G. (1946): *Knowing how and knowing that*, Proceedings of the Aristotelian Society, 46, S. 1-16

<sup>1139</sup> Vgl. RYLE ([1949]/ 1992: 153-206)

<sup>1140</sup> (2009-09-03): [www.oecd.org/edu/brain](http://www.oecd.org/edu/brain)

<sup>1141</sup> (2009-09-03): [http://www.oecd.org/document/58/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_34625338\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/58/0,3343,en_2649_35845581_34625338_1_1_1_1,00.html)

<sup>1142</sup> Der deutsche Neurowissenschaftler Manfred Spitzer veröffentlichte im Jahr 2004 für die OECD das Werk *Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft*



education as parents, teachers, learners or policy makers. It may confirm and illuminate what they already know from experience, but there will be surprises too. One of the aims of *Understanding the Brain* is to encourage dialogue among educators and neuroscientists about what each can contribute to the understanding of how and when we learn. An international and interdisciplinary effort will play a decisive role in resolving recurring problems in education.<sup>1143</sup>

Wie dieser Anhang später zeigen wird, liegt der Ursprung des wissenschaftlichen Redens über „Kompetenz“ bei neurowissenschaftlichen Überlegungen zweier amerikanischer Philosophen des vorletzten Jahrhunderts (beide waren auch Psychologen und einer noch Pädagoge).

Bleiben wir zunächst auf den gewohnten Denkbahnen, die verwirrend genug sind, weil Wissenschaftler eine Abgrenzung zwischen den Begriffen „Kompetenz“ und „Qualifikation“ vortäuschen, die es nicht gibt.<sup>1144</sup>

Die Qualifikationsforschung begann vermutlich um 1880 mit Experimenten des Ingenieurs und Arbeitswissenschaftlers Frederick Winslow Taylor<sup>1145</sup> in den USA. Der Beginn der deutschen Qualifikationsforschung kann mit dem Industriesoziologen Ralf Dahrendorf im Jahr 1956 angesetzt werden.<sup>1146</sup> Bei ihm lesen wir von dem „Problem der sich wandelnden »Definitionen« von Fertigkeiten.“<sup>1147</sup> Der Begriff „Fertigkeit“ ist auch heute noch (historischer) Bestandteil der Literatur zur Kompetenzforschung. Auch dazu später mehr.

Gleich auf der zweiten Seite des *Handbuch Kompetenzmessung* finden wir das Wort „Fertigkeiten“ zusammen mit „Wissen i.e.S.“. Um beide Wörter ist gemeinsam ein Kreis gezeichnet; darum noch ein Kreis, in dem das Wort „Qualifikationen“ steht und darum ein letzter Kreis, in dem das Wort „Kompetenzen“ steht; zusätzlich befinden sich in diesem letzten großen Kreis noch drei weitere Wörter: „Regeln“, „Werte“, „Normen“, die jeweils mit einem gestrichelten Kreis umrundet sind.

Schauen wir in das Vorwort der ersten Auflage aus dem Jahr 2003, ist dort diese Grafik nicht zu finden – erstaunlich, wo Erpenbeck doch bereits 1998 in einem Artikel auf die wichtige Bedeutung von „Werte[n] als Ordner der

---

<sup>1143</sup> (2009-09-03): [http://www.oecd.org/document/60/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_38811388\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/60/0,3343,en_2649_35845581_38811388_1_1_1_1,00.html)

<sup>1144</sup> Hildegard Schaeper wies 2005 mit Rückgriff auf Rolf Arnold darauf hin, dass der Begriff „Qualifikation“ zwar durch den Begriff „Kompetenz“ abgelöst worden sei, doch „sind die Begriffe weniger scharf abgegrenzt, als von Protagonisten des Kompetenzbegriffs behauptet wird (vgl. Arnold 1997)“  
SCHAEPER (2005: 209 Anm. 1)

Arnold seinerseits berief sich für diese Aussage auf Bärbel Bergmann. Vgl. ARNOLD (1997: 282); Arnold verwies dabei auf die Seite 249 in: Bergmann, B. (1996): *Lernen im Prozeß der Arbeit*, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*, Münster u.a.: Waxmann, S. 153-262

<sup>1145</sup> Taylor begann in den USA bereits um 1880 mit praktischen Untersuchungen und Tests, die eher eine Rationalisierungsforschung begründeten und deren Ergebnisse er 1911 veröffentlichte:

Taylor, F. W. ([1911]/ 1947): *Scientific Management and Job Analysis*, New York: Harper & Row

<sup>1146</sup> Es könnte auch bei Max Weber und seinen berufssoziologischen Betrachtungen im 1905 erschienenen Werk *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* ein Anfang gesehen werden, doch ist Dahrendorf für diese Arbeit passender. Für Hermanns et al. begann die Qualifikationsforschung um 1964, denn 1979 sagten sie: „Die seit etwa 15 Jahren existierende Qualifikationsforschung ging ursprünglich von einem klassischen industrie- und arbeitssoziologischen Interesse bei der Analyse der objektiven Anforderungssituation an industriellen Arbeitsplätzen aus.“ HERMANNNS et al. (1979: 83)

<sup>1147</sup> DAHRENDORF (1956: 544)

Selbstorganisation“ hingewiesen hat.<sup>1148</sup> Im Satzesatz jenes Artikels sind die Werte sogar in einer Art Kompetenzdefinition zu finden :

*Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert. (Kursivsetzung w.i.O.)*<sup>1149</sup>

Beim Erfinder der auch heute noch bedeutsamen Kompetenzbereichseinteilung, dem pädagogischen Psychologen Heinrich Roth, ist bereits 1971 zu lesen :

**Mündigkeit**, wie sie von uns verstanden wird, ist **als Kompetenz zu interpretieren**, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als **Selbstkompetenz** (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als **Sachkompetenz**, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als **Sozialkompetenz**, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können. (kursiv w.i.O., eigene Hervorhebung)<sup>1150</sup>

Die von Roth genannte Formulierung beinhaltet weit mehr als die 25 Jahre später von Weinberg verwendete Definition :

Für die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich kann und weiß, hat sich der Begriff Kompetenz eingebürgert. Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt.<sup>1151</sup>

Im letzten großen Kapitel „III. Die entscheidenden Fortschrittsstufen der menschlichen Handlungsfähigkeit“ des zweiten Bandes der *PA* wird der enge Bezug von Werten und Kompetenz deutlich (es gibt jeweils ein Unterkapitel zur Entwicklung und Erziehung zu Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz als intellektuelle, soziale und moralische Mündigkeit).<sup>1152</sup>

Die Definition von Roth scheint umfassend, weil sie sowohl die **Verantwortlichkeit**, die **Urteilsfähigkeit**, die **Handlungsfähigkeit** als auch die **Zuständigkeit** beinhaltet. Der Wirtschaftspädagoge und Curriculumforscher J. W. Ralf Witt schrieb dazu 1975 :

Nach der entsprechenden Eintragung im Duden gilt als „kompetent“, wer „zuständig, maßgebend, befugt“ ist. Hier zeichnet sich eine institutionenbezogene, juristische Bedeutung ab. Tatsächlich ist auch das Wort, wie dem Etymologie-Duden entnommen werden kann, aus der juristischen Fach- und Amtssprache in die Umgangssprache vorgedrungen, und zwar als Eindeutschung des participium praesentis 'competens' von 'competere' (= zusammentreffen; stimmen, zutreffen; entsprechen; zukommen). Dabei lässt sich das Substantiv 'Kompetenz' schon früher nachweisen als das entsprechende Adjektiv, das umgangssprachlich erst seit Beginn des 18. Jh. belegt ist.

---

<sup>1148</sup> ERPENBECK (1998: 57)

<sup>1149</sup> Ebd., S. 58

<sup>1150</sup> ROTH (1971: 180)

<sup>1151</sup> WEINBERG (1996: 213)

<sup>1152</sup> Vgl. ROTH (1971: 446-587)

Neben dieser institutionellen Bedeutung läßt sich aber auch im Deutschen schon seit einiger Zeit eine funktionenbezogene antreffen, wonach als kompetent gilt, wer fachmännisch ist. Wenn der Verfasser hier aber den einheimischen Sprachgebrauch richtig einzuschätzen vermag, so ist gleichwohl auch hier wenigstens konnotativ ein Institutionsbezug oder ähnliches mitgegeben. Es handelt sich gleichsam um eine fachmännische Qualifikation 'von Amts wegen'.<sup>1153</sup>

Im folgenden verwies Witt darauf, dass sich die erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion von einer „amtsbezogenen“ Lesart freimachte. Kauffeld verwies hinsichtlich der „Etymologie des Kompetenzbegriffes“ auf zwei weitere Bedeutungen : Kompetenz heißt nicht nur, zur Handlung fähig und für sie befugt/zuständig zu sein, sondern erstens sie auch zu vollziehen, also **aktiv zu werden** (abgeleitet aus „petere“ = etwas zu erreichen suchen, streben nach, begehren), und zweitens weist der Begriff eine Nähe zum englischen „competition“ auf, womit die im **Wettbewerb** erfolgswichtigen Merkmale einer Person wichtig werden.<sup>1154</sup>

Später (S. 461f) wird belegt, dass Erpenbeck das Rothsche Kompetenzverständnis für sein Selbstorganisations-Paradigma vereinnahmte.

Wird bei Arnold der Beginn der Qualifikations-/Kompetenz-Diskussion eher flüchtig bei Dahrendorf verortet<sup>1155</sup>, so finden wir bei Mugabushaka wesentliche Erläuterungen zu den Ansätzen von Dahrendorf, Offe, Klafki und der Bildungskritik der Frankfurter Schule bis zum Arbeitsmarktforscher Dieter Mertens, der vielleicht nicht der Erfinder des Begriffes „Schlüsselqualifikation“ ist<sup>1156</sup>, der aber dem Begriff die Aufmerksamkeit verschaffte, die ihn bis heute in der Diskussion hält. Einen besonderen Bezug zur Philosophie hat Mugabushakas Arbeit, weil sie in „Anlehnung an die Diskursanalyse im Sinne von Michel Foucault“<sup>1157</sup> die Schlüsselqualifikationsdebatten in Deutschland und Großbritannien vergleicht. Dieser Anhang zeigt die Einflüsse von Philosophen auf unseren heutigen Diskurs

---

<sup>1153</sup> WITT (1975: 69f)

<sup>1154</sup> Vgl. KAUFFELD (2006: 17). Die Autorin bezieht sich dabei auf zwei weitere Autoren, Christiane Hof und Peter Röben.

<sup>1155</sup> Vgl. ARNOLD (1997: 257); es steht dort lediglich: „So betrachtet sind die begrifflichen Nuancierungen, wie „extrafunktionale Qualifikationen“ (Dahrendorf 1956; Offe 1970), .....“

<sup>1156</sup> Mugabushaka bestreitet mit einem Mertenschen Zitat die Urheberschaft des Begriffes durch Mertens, weil dieser selbst auf von Pädagogen genannte übergeordnete Bildungsziele und –elemente verweist, für die gelegentlich der Terminus „Schlüsselqualifikation“ erwähnt wird. Das Problem für die Klärung der Urheberschaft ist, dass **Mertens keine Quellen** für diesen Verweis **nennt**. In einem Vortrag des Jahres 1988 äußert sich Mertens ebenso unklar: „Kenner der Geschichte der Pädagogik versichern mir, daß es solche Überlegungen immer wieder gegeben habe. Und in der Zeit vor unserer Arbeitsmarktforschung waren taxonomische Fragen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften behandelt worden, die an unser Thema heranreichen, wie die Unterscheidungen zwischen prozeßabhängigen und prozeßunabhängigen, funktionalen versus extrafunktionalen oder Langzeit- versus Kurzzeitfähigkeiten und –fertigkeiten. Wir kamen sozusagen als Seiteneinsteiger hinzu, ...“. MERTENS (1988: 11) Deutlich ist hier **stattdessen** Mertens Verweis auf ähnliche Überlegungen in der Schweiz und Frankreich („Qualifications-clés“), in England („core skills“, „key qualifications“) „und, ganz unabhängig von unseren Bemühungen, vor allem in Kanada unter dem Projekttitel »Generic skills« respektive »Habilités Génériques«“. MERTENS (1988: 8) **Der einzige pädagogische Hinweis** im Literaturverzeichnis seines Vortrages ist der auf Benjamin S. Bloom und seine *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*.

<sup>1157</sup> MUGABUSHAKA (2005: 8)

über Kompetenz.<sup>1158</sup>

Im Folgenden werden die zwei Ausgangspunkte genannt. Danach folgen Ausführungen zu den Gedanken von Edgar Dale, Gilbert Ryle, Adrianus (Adriaan) Dingeman de Groot, Donald Olding Hebb, Ralf Dahrendorf, Robert Winthrop White, Erik Homburger Erikson, Noam Chomsky, Friedrich Edding, Dieter Mertens, Gerhard P. Bunk, Heinrich Roth, Lothar Reetz, Michael Polanyi, David Clarence McClelland.

Abschließend wird dafür argumentiert, die Kompetenzforschung an Heinrich Roth wieder anknüpfen zu lassen. Es wird damit versucht, die von Arnold bemängelte **Traditionslosigkeit** bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs zu **beheben** – insbesondere, da in Arnolds Literaturverzeichnis der Name Roth nicht auftaucht.<sup>1159</sup>

Die Vorgruppe bilden ab Seite 396 ein amerikanischer Pädagoge, ein britischer Philosoph und ein holländischer sowie ein kanadischer Psychologe. Danach beginnt mit Ralf Dahrendorf in Deutschland die Qualifikationsforschung, dem dann mit Robert W. White die in den USA beginnende Kompetenzforschung folgt.

Vor dieser „Vorgruppe“ seien **die zwei wissenschaftlichen Ausgangspunkte jeden Redens über Kompetenz** genannt. Es sind die Artikel *Soul and Body* (1886) des Pädagogen und Philosophen John Dewey und *The Laws of Habit* (1887) des Psychologen und Philosophen William James. Dewey stellte möglicherweise als erster Pädagoge eine schriftliche Verknüpfung zur Neurowissenschaft her, doch wird er den Begriff „plasticity“ vermutlich aufgeschnappt haben. In seiner Promotionszeit lernte er zwischen 1882-84 bei dem Psychologen Granville Stanley Hall. Hall hatte zwischen 1868-71 Philosophie in Deutschland studiert.<sup>1160</sup> Nach der Lektüre von Wilhelm Wundts *Grundzüge der physiologischen Psychologie* entschied Hall, Psychologe zu werden. Er ging erneut nach Deutschland, um – wie zuvor bereits sein Lehrer James<sup>1161</sup> – bei Wundt in Leipzig zu lernen. Dort hatte er auch Kontakt zu Physiologen wie Hermann von Helmholtz und Carl Friedrich Wilhelm Ludwig. Zurück in den USA erhielt Hall 1878 den Doktorhut, veröffentlichte zunächst physiologische Artikel

---

<sup>1158</sup> Leider muss ich es in der männlichen Formulierung belassen, weil mir keine Philosophin begegnet ist.

<sup>1159</sup> Vgl. ARNOLD (1997: 282f, 293-300); es taucht zwar die Quelle Reetz/ Reitmann (1990) auf, die ein Tagungsband des Hamburger Symposium zu Schlüsselqualifikationen ist und wo durch den Beitrag von Reetz ein Bezug zu Roth erkennbar ist, doch wird dieser von Arnold in seinem Artikel nicht aufgegriffen. Dies ist aber verständlich, weil Reetz die Gedanken Roths als Persönlichkeitstheorie bezeichnet und nicht als Kompetenztheorie.

<sup>1160</sup> Zum Hintergrund von Hall, vgl. FISHER (1925: 1-8) und (2009-11-08): G. Stanley Hall. (2009). In Encyclopædia Britannica. Retrieved November 08, 2009, from Encyclopædia Britannica Online: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/252641/G-Stanley-Hall>

<sup>1161</sup> Nachdem William James bereits 1859/60 mit der Familie in Europa war und bei Privatlehrern u. a. in der Schweiz und Deutschland unterrichtet wurde, ging er im Alter von 25/26 Jahren erneut nach Europa (1867/68) und bereiste u. a. Dresden, Bad Teplitz, Berlin, Genf, Paris. An der Berliner Universität studierte er Physiologie (in den USA hatte er zuvor ein Medizinstudium begonnen) und las Texte von Wundt, Kant, Lessing, Goethe und Schiller. (2009-09-03): <http://plato.stanford.edu/entries/james/> und <http://www.des.emory.edu/mfp/jphotos.html> Zwischen 18.01.1900 und 27.08.1910 war er korrespondierendes Mitglied der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. (2009-10-12): <http://www.bbaw.de/bbaw/MitgliederderVorgaengerakademien/chronologisch.html?zeitraum=1900-1950>

Hall also suggests however that, since every property of nerve is now found in muscle tissue, sensibility in excentric portions does not demand complete neural circulation.<sup>1162</sup>

und gründete 1882 an der John Hopkins University ein psychologisches Labor. Dewey gehörte zu den Ersten, die das Labor nutzten.<sup>1163</sup> Halls offizieller Titel an der Hopkins Universität war „Professor of Psychology and Pedagogy“, doch unterrichtete er auch Geschichte der Philosophie.<sup>1164</sup> Möglicherweise lernte Hall den Begriff „Plasticität“ in Deutschland kennen und brachte ihn in die USA, oder kannte ihn bereits durch James (S. 499f).<sup>1165</sup> Die erste mir vorliegende Veröffentlichung zur „plasticity“ im pädagogischen Zusammenhang ist die von Dewey :

The two statements already made that localization is practically universal, and yet that the higher intellectual powers cannot be definitely localized at all, do not contradict each other. They find their reconciliation in the statement that *localization is not original, but acquired*. It has already been stated that the localization is no quality originally inherent in the cell; but that it depends upon the cell's connections through its fibres. As Wundt says (*Grundzüge*, vol. i, p. 225), "No element executes specific functions but the form of the latter depends upon the connections and relations of the cell." And this dependence of localized function upon connection, is the same as to say that given elements of the brain act in a certain way only because they have been associated in the performance of the act. The localization is dependent upon use and exercise. Thus it is that Wundt goes on to state the two following principles: "Every definite function has, under given conditions of connection, a definite place in the central organ from which it proceeds: that is to say, whose elements stand in relations fitted for the execution of the function," and "Every element is the more fitted to the performance of a definite function, the more often it has been occasioned by external conditions to its performance." Localization of function is, in short, only the physiological way of saying **habit**. The organization of function is not indwelling in the brain as so much matter: it has been if **learned** by the brain and **learned** through the tuition and care of the soul. By no twisting can the phenomena of localization of function be twisted into the support of materialism. The very fibres and cells cry out against such treatment. They all assert that the powers they have, they possess, not of their own original and indefeasible right, but by means of the activity, and under the authority of the soul. This accounts for the various degrees of localization found. The acts most necessary for the soul's ends, and therefore oftenest performed, have, through heredity, become definitely and completely organized, and, like reflex actions, go on without consciousness, or, like instinctive actions, involve others, which in complexity and far reaching influence are beyond the immediate consciousness of the moment. But the soul, for its own ends, requires again that its higher activities be not thus mechanized. There must be a constant growth, adjustment to new relations, intellectual and moral, and this requires **plasticity**, variability. In the higher activities complete organization would mean stagnation, death. Thus it is that the higher we come, both in the range of animal life, and in the range of

---

<sup>1162</sup> FISHER (1925: 5). Fisher bezeichnete einen Hall-Artikel von 1878 als „one of his earliest published articles“ und bezog sich dabei auf *The Muscular Perception of Space*, *Mind*, 3, 1878, 433-450. FISHER (1925: 3)

<sup>1163</sup> Vgl. (2009-11-08): <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/252641/G-Stanley-Hall>

<sup>1164</sup> FISHER (1925: 8)

<sup>1165</sup> Drei Jahre vor Hall war bereits sein Lehrer William James in Deutschland Student von Wundt und Helmholtz (vgl. GRAU: 2008), doch scheint es eine Weile gedauert zu haben, bis der Begriff „plasticity“ die Wichtigkeit bekam, veröffentlicht zu werden. Einen Vergleich der Veröffentlichungen von James und Hall habe ich nicht unternommen, sondern mich zunächst an die Veröffentlichung von Berlucchi/ Buchtel (2009/8) gehalten, die William James im Jahre 1890 als die Person wählten, die „first adopting the term to denote changes in nervous paths associated with the establishment of habits“. BERLUCCHI/ BUCHEL (2009/8: 307)

intellectual function, the less the localization. But in each case the evidence all goes to show that the localization is not original, but is acquired because the soul has repeatedly employed the given elements for the performance of a given act. The soul does not write in water, but in the **plastic** brain and spinal cord.<sup>1166</sup>

Zehn Monate später brachte James am Ende seines Artikels Neurowissenschaft, Moral, Erziehung, Übung, Kompetenz, Urteilskraft und Karriere zusammen :

**The physiological study of mental conditions** is thus the most powerful ally of hortatory **ethics**. The hell to be endured hereafter, of which theology tells, is no worse than the hell we make for ourselves in this world by habitually **fashioning our characters in the wrong way**. Could the young but realize how soon they will become mere walking bundles of habits, they would give more heed to their conduct while in the **plastic** state. [...] Nothing we ever do is, in strict scientific literalness, wiped out. Of course, this has its good side as well as its bad one. As we become permanent drunkards by so many separate drinks, so we become saints in the **moral**, and authorities and experts in the practical and scientific spheres, by so many separate acts and hours of work. Let no youth have any anxiety about the upshot of his **education**, whatever the line of it may be. If he keep faithfully **busy each hour of the working-day**, he may safely leave the final result to itself. He can with perfect certainty count on waking up some fine morning, to find himself **one of the competent ones of his generation**, in whatever pursuit he may have singled out. Silently, between all the details of his business, the **power of judging** in all that class of matter will have built itself up within him as a possession that will never pass away. Young people should know this truth in advance. The ignorance of it has probably engendered more discouragement and faint-heartedness in youths embarking on arduous **careers** than all other causes put together. (Kursivsetzung w.i.O., eigene Hervorhebung)<sup>1167</sup>

Nach meinem Kenntnisstand führte also Dewey und nicht James<sup>1168</sup> den Begriff „plasticity“ in die amerikanische Psychologie ein. Dewey stellte die Verbindung zum Begriff „habit“ und zu „learning“ her und James machte genau das zum zentralen Thema seines Artikels ohne sich auf Dewey zu beziehen. James wies auf nervlicher Ebene darauf hin, dass „paths“

---

<sup>1166</sup> DEWEY (1886: 259f, [110f]). In dieser Zeit fand bei Dewey eine intensive Beschäftigung mit Psychologie statt, denn er veröffentlichte im Jahr 1886 vier Artikel (*Psychology in high-schools from the standpoint of the college* [Michigan Schoolmasters' Club], *The psychological standpoint* [Mind 11, S. 1-19], *Soul and body* [Bibliotheca Sacra 43, S. 239-263], *Psychology as philosophic method* [Mind 11, S. 153-173]), stellte womöglich aus dieser Beschäftigung eine Verbindung zur Pädagogik her (*Inventory of Philosophy taught in American colleges*, [Science 8, 353-355]), schrieb zu Beginn 1887 erneut einen Artikel (*Illusory Psychology* [Mind, 12, S. 83-88]) und im selben Jahr sogar ein Buch (*Psychology*, New York: Harper & Brothers). 1889, noch vor den *Principles* von James, stellte er gemeinsam mit James Alexander McLellan die Verbindung von Psychologie und Pädagogik her: *Applied Psychology: An Introduction to the Principles and Practice of Education*, Boston: Educational Publishing Company.

<sup>1167</sup> JAMES (1887a: 451)

<sup>1168</sup> Vgl. BERLUCCHI/ BUCHTEL (2009/8). Die Autoren verwiesen auf James und dabei auf seine 1890 veröffentlichten *Principles*. Erstens benutzte vor ihm bereits Dewey den Begriff und zweitens hatte James in den *Principles* in einer Fussnote zum Habit-Kapitel angemerkt: „This chapter has already appeared in the Popular Science Monthly for February 1887.“ **Da Dewey das Wort „plasticity“ nicht durch Kursivschrift oder anderweitig kennzeichnete, kann es gut möglich sein, dass das Wort für ihn bereits eine Selbstverständlichkeit war.**



(Bahnungen)<sup>1169</sup> angelegt werden, wenn wir etwas lernen, was dann nach dem Aneignungsprozess zu einer „habit“ (Gewohnheit) wird :

*Plasticity*, then, in the wide sense of the word, means the possession of a structure weak enough to yield to an influence, but strong enough not to yield all at once. Each relatively stable phase of equilibrium in such a structure is marked by what we may call a new set of *habits*. Organic matter, especially nervous tissue, seems endowed with a very extraordinary degree of *plasticity* of this sort; so that we may without hesitation lay down as our first proposition the following, that *the phenomena of habit in living beings are due to the plasticity\* of the organic materials of which their bodies are composed.*

\* In the sense above explained, which applies to molecular structure as well as to those of grosser parts.

[...]

For a nervous system is nothing but a system of *paths* which the nerve-current follows, between a sensory *terminus a quo* and a muscular, glandular, or other *terminus ad quem*. A *path* once traversed by a nerve-current might be expected to follow the law of most of the *paths* we know,\*\* and to be scooped out and made more permeable than before; and this ought to be repeated with each new passage of the current.

\*\* Some *paths*, to be sure, are banked up by bodies moving through them under too great pressure, and made impervious. These special cases we disregard. (Kursivsetzung w.i.O.)<sup>1170</sup>

Drei Jahre später veröffentlichte er den Artikel leicht überarbeitet nochmals in seinen 1.400 Seiten umfassenden *Principles of Psychology* (1890), die angeblich „berühmteste Theorie des Denkens“<sup>1171</sup> (darin tauchen die Begriffe „plastic“ und „plasticity“ mehrfach auf; siehe dazu Anhang 14). Hierin formulierte er das Prinzip, welches später bei dem Psychologen Donald Olding Hebb in *The Organization of Behavior – A Neuropsychological Theory* (1949) umformuliert als Postulat wieder auftauchte und seitdem als Hebbsche Lernregel durch die Literatur geistert. Dieses neurophysiologische Postulat wurde erst in den 1990er-Jahren für die menschliche Großhirnrinde nachgewiesen (S. 418). Hier erstmal das Original von James :

#### THE ELEMENTARY LAW OF ASSOCIATION.

I shall try to show, in the pages which immediately follow, that there is no other *elementary* causal law of association than the law of neural habit. All the *materials* of our thought are due to the way in which one elementary process of the cerebral hemispheres tends to excite whatever other elementary process it may have excited at some former time. The number of elementary processes at work, however, and the nature of those which at any time are fully effective in rousing the others, determine the character of the total brain-action, and, as

---

<sup>1169</sup> Den Begriff der „Bahnung“ führte 1894 im deutschsprachigen Raum laut Keussen der österreichische Physiologe Sigmund Exner in seiner Arbeit *Entwurf zu einer physiologischen Erklärung der psychischen Erscheinungen* ein. Vgl. KEUSSEN (1984: 41)

In dieser Arbeit formulierte Exner bereits „ein Programm, das in nahezu allen Punkten das Hebbsche Konzept vorwegnimmt“ und erstmals ein Konzept eines neuronalen Netzes entwirft. Vgl. BREIDBACH (1997: 26-34)

<sup>1170</sup> JAMES (1887a: 434, 435f).

Drei Monate nach diesem Artikel veröffentlichte James im Mai 1887 in einer Zeitung *A Definition of Habit*, wo das Wort „*Plasticity*“ ebenfalls in Kursivsetzung genannt wird. JAMES (1887b: 116)

<sup>1171</sup> OELKERS/ HORLACHER (2002: 181)

a consequence of this, they determine the object thought of at the time. According as this resultant object is one thing or another, we call it a product of association by contiguity or of association by similarity, or contrast, or whatever other sorts we may have recognized as ultimate. Its production, however, is, in each one of these cases, to be explained by a merely quantitative variation in the elementary brain-processes momentarily at work under the law of habit, so that *psychic* contiguity, similarity, etc., are derivatives of a single profounder kind of fact.

My thesis, stated thus briefly, will soon become more clear; and at the same time certain disturbing factors, which co-operate with the law of neural habit, will come to view.

Let us then assume as the *basis* of all our subsequent reasoning this law: *When two elementary brain-processes have been active together or in immediate succession, one of them, on reoccurring, tends to propagate its excitement into the other.*<sup>1172</sup>

Obwohl Hebb James gelesen hatte, hat er sich nicht auf ihn bezogen. Hebb hat sogar den Begriff „plasticity“ vermieden, gilt aber trotzdem als Urheber der synaptischen Plastizität.<sup>1173</sup>

Nach einem Studium in den Jahren 1884/85 bei dem deutschen Physiologen, Philosophen und Psychologen Wilhelm Wundt<sup>1174</sup> veröffentlichte der amerikanische Philosoph und Psychologe James Mark Baldwin im Jahr 1889 den ersten Band seines *Handbook of Psychology* (aufgrund der Nachfrage folgte ein Jahr später bereits eine zweite „revised“ Auflage; der Band 2 folgte dann 1891). Der Begriff „plasticity“ war für ihn allerdings noch nicht bedeutend genug, um im Index erwähnt zu werden – er verwendete ihn 1891 nur an einer Stelle, die ganz im Sinne von James war.<sup>1175</sup> Auch in seinem 1895 veröffentlichten Buch *Mental Development in the Child and the Race: Methods and Processes* tauchte der Begriff lediglich an einer Stelle auf.<sup>1176</sup> In seinen 1896 veröffentlichten Artikeln<sup>1177</sup>,

---

<sup>1172</sup> JAMES (1890: 566 [Band 1])

<sup>1173</sup> „Synaptische Plastizität“ meint die Veränderbarkeit/ Formbarkeit unseres Gehirns durch die Verbindungen, die Nerven miteinander eingehen. Die Orte dieser Verbindungspunkte zwischen zwei Nerven bzw. die Verbindungen sind „Synapsen“ (siehe auch Anm. 1204)

<sup>1174</sup> „Baldwin erhielt ein Forschungsstipendium der »Green Fellowship« das er für einen Studienaufenthalt in Deutschland benutzte (1884–85). Er studierte bei Wilhelm Wundt in Leipzig und bei Friedrich Paulsen in Berlin.“ (2009-10-12): [http://de.wikipedia.org/wiki/James\\_Mark\\_Baldwin](http://de.wikipedia.org/wiki/James_Mark_Baldwin)

<sup>1175</sup> „Of these general statements, the first concerns what has already been called the *integrating function* of nerve-centres. By this is meant the building up of a centre to greater complexity of structure through new stimulations. It takes place by reason of the extreme plasticity of the nervous elements in taking on arrangements suited to more habitual and, at the same time, more complex reactions.“ BALDWIN (1891: 23)

<sup>1176</sup> BALDWIN (1895: 330 Anm. 1). In der deutschen Übersetzung des Jahres 1898, die sich an der dritten Auflage orientierte und darüber hinaus noch zwei zusätzliche Kapitel enthält (und damit eine vierte Auflage darstellt), tauchte der Begriff zweimal auf (vgl. BALDWIN [1895]/<sup>3(4)</sup>1898: 187 [„... die Plasticität, die zur Erwerbung neuer Funktionen notwendig ist, ...“], 442 [„Es ist also das Endziel der organischen Vollkommenheit, die beste Intelligenz zu erreichen. Auf der organischen Seite ist die Intelligenz mit Plasticität der Gehirnstruktur verbunden.“]). Bemerkenswert ist, dass Baldwin in seinem Kapitel „Die plastische Nachahmung“ (Seiten 328-332) den Begriff „Plasticität“ nicht verwendete und der Übersetzer Arnold E. Ortmann in seiner das Buch abschließenden vierseitigen Anmerkung zur „organischen Selektion“ dreimal den Begriff „Plasticität“ verwendete. In der dritten „revised“ englischen Auflage von 1906 („seventh printing“) hatte sich gegenüber 1895 in der Verwendung und Anzahl des Begriffes „plasticity“ nicht viel geändert. Er wurde zweimal verwendet: einmal wie zuvor in der Anmerkung (Seite 314: „For imitation, although founded on instinct, implies for its development Deliberateness and Plasticity of adjustment.“) und 117 Seiten davor gab es im Rahmen einer Besprechung von Evolutionsmechanismen einen Hinweis auf Biologen, der sich nicht auf



die u. a. die Frage nach der Vererbung von Bewusstsein/ Intelligenz behandelten, hatte die „plasticity“ eine größere Bedeutung.<sup>1178</sup>  
In seinem *Dictionary of philosophy and Psychology* (1901-1905) nannte Baldwin erstmals eine ausführliche Definition von „plasticity“.<sup>1179</sup> Am Ende

---

einen neurowissenschaftlichen Sinnzusammenhang bezieht: „But in either case, the pleasure-pain process *is the same and performs the same functions*; both are exactly what the facts show them to be. From the organic side and without reference to consciousness, it is what the biologists call 'plasticity'.” (197)

BALDWIN ([1895]/<sup>3</sup>1906: 197, 314 Anm. 1 [Beginn der Anm. auf Seite 313])

<sup>1177</sup> Baldwin, J. M. (1896): *Consciousness and Evolution*, The American Naturalist, S. 249-255

(2009-10-12): [http://www.brocku.ca/MeadProject/Baldwin/Baldwin\\_1896\\_a.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Baldwin/Baldwin_1896_a.html)

Der andere zweiteilige Artikel ist eine Art ergänzende Zusammenfassung seines im Jahr zuvor veröffentlichten Buches *Mental Development in the Child and the Race*:

Baldwin, J. M. (1896): *A New Factor in Evolution*, American Naturalist, S. 441-451, 536-553

(2009-10-12): [http://www.brocku.ca/MeadProject/Baldwin/Baldwin\\_1896\\_h.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Baldwin/Baldwin_1896_h.html)

In beiden Artikeln wurde der Begriff „plasticity“ im Zusammenhang mit Lernprozessen und Bewusstsein und als Gegenstück zu den tierischen Instinkten verwendet. In der deutschen Ausgabe von *Mental Development in the Child and the Race*, erwähnte Baldwin 1898 in Abgrenzung zur „Orthogenese“ des Zoologen Gustav Heinrich Theodor Eimer die Begriffe „orthoplastisch“ und „Orthoplasie“. „Alle Einflüsse, die dahin wirken, dem Tiere Adaption und Accomodation zu verschaffen, vereinigen sich, dem Laufe der Entwicklung eine bestimmte Richtung zu geben. Wir können diese Einflüsse richtende oder »orthoplastische«<sup>3</sup>) nennen, und die allgemeine Erscheinung, dass Entwicklung durch organische Selektion eine bestimmte Richtung erhält, wollen wir dann als »Orthoplasie« bezeichnen.

<sup>3</sup>) Dieser Begriff ist dem von E i m e r gebrauchten »orthogenetisch« verwandt; ich habe den letzteren aber nicht adoptiert, wegen des bestimmten Sinnes, in dem ich ihn, wie oben auseinandergesetzt, verstehe. E i m e r s Begriff schliesst direkt Gebrauchs-Vererbung ein, während ich diese hier ausschliesse.“

BALDWIN ([1895]/<sup>3(4)</sup>1898: 191f)

<sup>1178</sup> Seine Artikel behandelten die „organic selection“ - ein Begriff, den Baldwin bereits ein Jahr zuvor in seinem Buch *Mental Development in the Child and the Race* im Zusammenhang mit der sozialen bzw. kulturellen Evolution benutzte. Vgl. NORTMAN (2003: Anm. 4) (2009-10-12):

[http://www.chass.utoronto.ca/pcu/noesis/issue\\_vi/noesis\\_vi\\_4.html](http://www.chass.utoronto.ca/pcu/noesis/issue_vi/noesis_vi_4.html)

Seine „organic selection“ ist später als „Baldwin-Effekt“ in die Geschichte eingegangen – eine psychologische Variante der „phänotypischen Plastizität“. (2009-10-12):

[http://www.chass.utoronto.ca/pcu/noesis/issue\\_vi/noesis\\_vi\\_4.html](http://www.chass.utoronto.ca/pcu/noesis/issue_vi/noesis_vi_4.html)

Vgl. auch (2009-10-12): <http://de.wikipedia.org/wiki/Ph%C3%A4notyp>

In dem kürzeren Artikel *Physical and Social Heredity* (1896) argumentierte Baldwin für eine „social heredity“ (soziale Vererbung) während des Entwicklungsprozesses von Säugetier und Mensch. Die Plastizität dieser Lebewesen und insbesondere das Bewusstsein des Menschen ermögliche ihm ohne instinktiv-funktionelle biologische Vererbung zu überleben. Plastizität und Bewusstsein würden reichen, um all das Notwendige zum (Über)Leben zu lernen. Außerdem zeigte die Hochbegabten-Forschung von Francis Galton, dass der Einfluss der sozialen Umgebung für die Entwicklung guter Fähigkeiten und Talente wichtiger sei als Gene (Galton erlag nur – wie wir heute wissen – dem Irrtum, man könne durch geeignete Erziehung bzw. Zuchtmaßnahmen die Gene langfristig verbessern).

Der Clou von Baldwins Überlegungen war, dass er eine vermittelnde Position zwischen Jean-Baptiste Lamarck und Charles Darwin einnahm. Lamarck vertrat die Ansicht, dass Organismen die Merkmale entwickeln und beibehalten, die sie oft während ihres Lebens brauchten und nutzten und diese dann an ihre Nachkommen weitergaben. Diese kulturelle Weitergabe erforderte keinen biologischen Mechanismus. Darwin hingegen vertrat die Ansicht, dass letztlich die Lebewesen überleben, die sich biologisch am besten den Umweltbedingungen anpassen können. Darwins Theorie reichte aber nicht, um zu erklären, warum unsere Vorfahren Werkzeuge und Jagdstrategien entwickelten. Für Baldwin bildete die Entwicklung von Fähigkeiten von Individuen und ihren Gruppenangehörigen die Grundlage für stammesgeschichtlich bessere Überlebenschancen. Die Entwicklung des Bewusstseins und der Reflexionsfähigkeit schuf die Grundlage für die Entwicklung dieser Fähigkeiten. Der Mensch hatte über die Zeit nicht das Speerwerfen und Waffenbauen als Gen entwickelt, sondern durch die vielfältigen Herausforderungen, denen er sich gegenüber gestellt sah und die er kreativ bewältigen musste, hatte sich allgemein seine Lernfähigkeit und damit das Gehirn entwickelt. **Übertragen auf diese Arbeit heißt das:** Die biologische Grundlage der Kompetenzentwicklung reifte immer mehr, ohne dass dem Menschen bestimmte Kompetenzen vererbt wurden.

<sup>1179</sup> James hatte zwar in einem zweiten Artikel des Jahres 1887 mit dem Titel *A Definition of Habit* praktisch eine Definition von „plasticity“ geliefert, doch umfasste sie nicht die von Baldwin geschilderte Vielfalt. Baldwin unterschied zwischen der Anpassungsfähigkeit an äußere Reize und Umweltbedingungen und den aus dem Inneren der Lebewesen ergebenden Veränderungen. Ersteres kann lediglich „the original instability of

des Eintrags finden sich die für unseren Zusammenhang wesentlichen Worte :

Apart from vital **plasticity** in general, the facts of individual accommodation make the nature and limits of brain **plasticity** a matter of great interest. **Plasticity** underlies all acquisition – especially motor acquisition – and **learning**. As a matter of endowment, it is contrasted with the fixity of instinct and reflex action; a contrast which, on the psychological side, is seen in **educability** or the lack of it.<sup>1180</sup>

Baldwin hatte an den Beginn des ersten Bandes seines *Handbook* zwei Zeichnungen der Großhirnrinde und im ersten Kapitel des zweiten Bandes die Beschaffenheit von Nervenzellen und unseres „nervous system“ beschrieben.<sup>1181</sup> Gleich im ersten Absatz des Vorwortes teilte er seine Hoffnung mit, zu einer verbesserten Erziehung beitragen zu können :

The justification of another handbook of Psychology is readily found in the present state of the science, a state of such enthusiastic and productive specialism that it is to be hoped no book will hereafter meet the requirement of higher education for more than a generation. Whatever labor this may entail upon mental scientists and educators, whose business it is to systematize and present results as they are established, they should be the first to hail with joy the rapid growth of psychology as of immediate advantage to the philosophy and practice of education.<sup>1182</sup>

Kurz zuvor hatte James 1899 erneut seinen Beitrag (diesmal etwas verändert) „The Laws of Habit“ in den *Talks to Teachers on Psychology: and to Students on Some of Life's Ideals* veröffentlicht.<sup>1183</sup>

Damit war durch Dewey und James auf amerikanischer Seite eine klare Verbindung zwischen „Plastizität“ und Pädagogik hergestellt.

Der amerikanische Philosoph, Psychologe und Reformpädagoge John Dewey hatte sich fast zehn Jahre lang mit den *Principles* von James befasst<sup>1184</sup> und den Begriff „plasticity“ sowohl in *How we think* (1910) :

Zu diesem Fehlen fester Motive für sein Handeln kommt noch die innere **Plastizität des Kindes**. Diese beiden Faktoren erhöhen die Wichtigkeit der Denkschulung durch die Erziehung und steigern die Schwierigkeiten, eine zusammenhängende Handlungsweise zu finden, die für das Kind und den Jugendlichen den Platz einnehmen, die ernste Berufspflichten und Funktionen

---

protoplasm“ oder – gerade bei höheren Lebensformen aufgrund der „plasticity of the brain substance“ – die natürliche Selektion und die Notwendigkeit einer ontogenetischen Entwicklung meinen. Die zweite Theorie des Vitalismus sah darin ein Grundvermögen des Lebens, welches die phylogenetische Evolution erklärt.

BALDWIN (1905: 302f)

<sup>1180</sup> BALDWIN (1905: 303)

<sup>1181</sup> Auch James hatte das Gehirn an den Anfang seiner *Principles* gestellt. Nach dem ersten Kapitel „The Scope of Psychology“ folgen die Kapitel „The Functions of the Brain“ und „Conditions of Brain Activity“.

<sup>1182</sup> BALDWIN (1890: Vorwort)

<sup>1183</sup> James wurde bereits 1892 von der „Harvard-Behörde aufgefordert, vor den Lehrern zu Cambridge einige öffentliche Vorträge über Psychologie zu halten.“ Das tat er dann mehrfach an verschiedenen Orten und veränderte dabei seine Texte so, dass sie den Bedürfnissen seiner Zuhörerschaft möglichst „konkret und praktisch verwertbar“ waren.

<sup>1184</sup> OELKERS/ HORLACHER (2002: 181)

im Leben des Erwachsenen haben.<sup>1185</sup>

wie auch in *Democracy and Education* (1916) aufgegriffen, z. B.:

The specific adaptability of an immature creature for growth constitutes his **plasticity**.<sup>1186</sup>

Power to grow depends upon need for others and **plasticity**. Both of these conditions are at their height in childhood and youth. **Plasticity** or the power to learn from experience means the formation of habits.<sup>1187</sup>

In *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology* (1922) wies Dewey auf einen Mangel hin, der anzeigte, dass „plasticity“ nicht nur die Formung von Verhaltensgewohnheiten meint, sondern auch die Fähigkeit zu eigenständigem bzw. unabhängigem Urteilen und zur Innovation :

**Plasticity** and originality have been opposed to each other. That the most precious part of **plasticity** consists in ability to form habits of independent judgment and of inventive initiation has been ignored.<sup>1188</sup>

Dewey hatte in den USA eine Folgewirkung für pädagogische Schul- und Hochschulkonzeptionen.<sup>1189</sup> Nach Deutschland strahlte seine Wirkung u. a. auf den Reformpädagogen Georg Kerschensteiner, an dessen berufspädagogischem Konzept wiederum die Amerikaner interessiert waren und ihn in die USA einluden.<sup>1190</sup>

In Deutschland ging der Begriff „Plasticität“ vermutlich um 1800 über die Medizin in die Wissenschaft und die deutsche Sprache ein (Anhang 15), wurde dann von anderen Wissenschaftsgebieten aufgegriffen, war gegenüber dem Begriff „Morphologie“ eher unbedeutend und erschien vermutlich erstmals 1856 in einem Lexikon. Der Mediziner, Physiologe, Neuroanatom und Humanbiologe Karl Friedrich Burdach benutzte den Begriff „Plasticität“ in seiner *Enzyklopädie der Heilwissenschaft* (1812) mehrfach, doch war ihm seine Morphologie wichtiger. Zur Mitte des 19. Jhd. war „Plasticität“ in der Physiologie ein geläufiger Begriff. Der Philosoph Arthur Schopenhauer

---

<sup>1185</sup> DEWEY ([1910]/ 2002: 35f)

<sup>1186</sup> DEWEY ([1916]/ 2004: 42)

<sup>1187</sup> Ebd., S. 51

<sup>1188</sup> DEWEY ([1922]/ 2007: 97)

<sup>1189</sup> „Dewey belonged to the progressive education movement in America. This movement had its sources in the philosophies of Jean Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi, and Friedrich Froebel.“

MENG/ HEIJKE (2005: 5 Anm. 7) Vgl. auch S. 424f und dortige Anmerkungen.

„Die PEA – Progressive Education Association – wurde von Stanwood Cobb am 4. April 1919 in Washington gegründet, mit Charles Eliot als ihrem Ehrenpräsidenten (Cremin 1961, S. 240ff). Die PEA vertrat sieben allgemeine Grundsätze: (1) Freedom to develop naturally; (2) interest the motive of all work; (3) the teacher a guide, not a task master; (4) scientific study of pupil development; (5) greater attention to all that affects the child's physical development; (6) cooperation between school and home to meet the needs of child-life; (7) progressive school a leader in educational movements (ebd., S. 243ff).“

OELKERS/ HORLACHER (2002: 184 Anm. 25). Die dort erwähnte Quelle ist:

Cremin, L. A. (1961): *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876-1957*, New York: Alfred A. Knopf

<sup>1190</sup> Vgl. KNOLL (1993)

bestätigte 1859 in *Die Welt als Wille und Vorstellung* die Physiologie als Ort des Begriffes „Plasticität“. <sup>1191</sup> Im gleichen Jahr finden wir bei Johann Gottlob von Quandt in *Wissen und Seyn: Eine realistische Abhandlung zur Ausgleichung des Spiritualismus und Materialismus* eine Ausdrucksweise, die in die Richtung der von Baldwin erwähnten vitalistischen Sichtweise geht :

Alles was wir wahrnehmen, alles was unsern Sinnen erscheint, sind reale Intuitionen der denkenden und die Materie zugleich gestaltenden Lebenskraft. Dies ist, was die Physiologen mit der **Plasticität** der Natur sagen wollen.

[...]

Die Physiologen sprechen von einer **Plasticität** der Natur, ohne zu sagen was sie ist, und fragt man was diese **Plasticität** sey, so lässt sich keine andere Antwort geben, als die, sie sey die zum Seyn gewordene Idee, gleichsam ein Umschlagen des Wissenden in das Wirklichseyn, des Roumen in ein Phänomen.

[...]

Das Wissen ist ein Rodus des Seyns, das Seyn ein Rodus des Wissens, wie wir an der **Plasticität** der Stoffe dargelegt haben.

Kein Anhänger des Mechanismus wird aus den Bewegungen des Gehirns erklären können, wie es zugeht, dass er denkt und kein Chemiker vermag aus der Mischung von Stoffen darzulegen, wie solche zur Besinnung kommen. Es ist z u g l e i c h ein Drittes, eine Eigenschaft, nöthig, wodurch die Bewegung eine Thätigkeit die Stoffmischung eine Organisationsbildung wird und dieses Dritte ist die Eigenschaft der Materie, die Lebendigkeit. Keines von diesen Dreien ist die Ursache der andren, sie sind gegenseitige Complemente und eine Gesamtheit. <sup>1192</sup>

1863 finden sich die Begriffe „plastisch“ und „Plasticität“ in einem kleinen Bändchen *Gehirn und Geist. Entwurf einer physiologischen Psychologie für denkende Leser aller Stände*, welches im Titel auf einen Zusammenhang mit neurophysiologischen Erkenntnissen hinweist. Das Buch enthält zusammenfassende Darstellungen der damaligen Erkenntnisse zu den Nerven im Rückenmark, doch verblieb auch der Arzt und Schriftsteller Theodor Piderit <sup>1193</sup> im Denkstil einer vitalistisch geprägten Physiologie :

Mit dem Worte *S e e l e* bezeichne ich die **plastische, bildende Kraft**, welche den Organismus aufbaut und, während der Lebensdauer, in der ihm eigenthümlichen Form zusammenhält; jene geheimnisvolle Kraft welche, im

---

<sup>1191</sup> „Im Obigen habe ich, um den Faden der Darstellung nicht zu unterbrechen, die Erörterung eines Punktes, den ich berührte, hinausgeschoben: es war dieser, daß in dem Maaße als, in der aufsteigenden Thierreihe, der Intellekt sich immer mehr entwickelt und vollkommener auftritt, das *Erkennen* sich immer deutlicher *vom Wollen sondert* und dadurch reiner wird. Das Wesentliche hierüber findet man in meiner Schrift »Ueber den Willen in der Natur«, unter der Rubrik »Pflanzenphysiologie« (S. 68-72 der zweiten Auflage [das Buch veröffentlichte er 1836; zweite, verbesserte und vermehrte Auflage 1854]), wohin ich, um mich nicht zu wiederholen, verweise und hier bloß einige Bemerkungen daran knüpfe. Indem die Pflanze weder Irritabilität noch Sensibilität besitzt, sondern in ihr der Wille sich allein als **Plasticität oder Reproduktionskraft** objektivirt; so hat sie weder Muskel noch Nerv.“ SCHOPENHAUER ([1819]/ <sup>3</sup>1859: 340). Schopenhauer veröffentlichte bereits 1844 eine zweite, vermehrte Auflage; dies ist die dritte, verbesserte und beträchtlich vermehrte Auflage. <sup>1192</sup> QUANDT (1859: 90, 94, 111). Weitere Erwähnungen des Wortes „Plasticität“ finden sich auf den Seiten 54 und 103.

<sup>1193</sup> Piderit teilte in seinem Büchlein keine neuen Erkenntnisse mit, er verwendete nur „das vorhandene physiologische Material“ auf neue Weise, „um den Mechanismus der Geistesthätigkeit zu erklären.“ PIDERIT (1863: X)

organischen Keime verborgen und an ihn gebunden, allmählig zur Erscheinung kommt in der planmäßigen Entwicklung und zweckmäßigen Einrichtung des Organismus.<sup>1194</sup>

Bei dem gewöhnlichen ruhigen Athmen wird das Einathmen dadurch bewerkstelligt, daß der Brustkasten durch Muskelthätigkeit erweitert wird, das Ausathmen hingegen geschieht, indem die luftgefüllten Lungensäckchen, vermöge der natürlichen **Plasticität** ihres Gewebes, sich zusammenziehen und ihres Inhaltes sich entledigen, während die Einathmungsmuskeln ruhen.<sup>1195</sup>

Piderit sah seit dem sokratischen Ausruf „Erkenne Dich selbst“ weder beim einzelnen Menschen noch in der Wissenschaft einen Erfolg bei der Ergründung der „Triebfedern seiner Ueberzeugungen und Handlungen“.<sup>1196</sup> Mit Verweis auf Hegel sah er wenig Ertrag der Philosophie für die Psychologie, der es ebenfalls noch nicht gelungen sei, „sich über die Grundkräfte des Geistes zu verständigen.“<sup>1197</sup> Deshalb sei es an der Zeit, die Psychologie in das Gebiet der Physiologie zu verlegen, denn schließlich ist die Geistestätigkeit „die Function eines Organes – des Gehirns“.<sup>1198</sup>

Nur die Physiologie kann die Psychologie aus den luftigen Regionen der Philosophie zurückführen auf den festen Boden exacter Forschung.<sup>1199</sup>

Im deutschen Sprachraum war der Begriff „Plasticität“ im Vergleich der Fachgebiete Physiologie, Psychologie und Philosophie anscheinend in der Physiologie zu verorten.<sup>1200</sup> Zu klären wäre, wann er sich als 'stehender

---

<sup>1194</sup> PIDERIT (1863: 4)

<sup>1195</sup> Ebd., S. 21

<sup>1196</sup> Ebd., S.VII

<sup>1197</sup> Ebd., S.VIII

<sup>1198</sup> Ebd.

In dem Kapitel „Das Gehirn“ (S. 25-38) unterschied Piderit zwischen dem kleinen Gehirn („hauptsächlich ein Bewegungsapparat“), dem Mittelhirn (das „vorzugsweise dem Gesichtssinne dient“) und dem großen Gehirn („der Sitz der Geisteskräfte“). Vgl. PIDERIT (1863: 26)

Fünf Jahre zuvor veröffentlichte Piderit das Buch *Grundsätze der Mimik und Physiognomik*, in dem er mit vielen Zeichnungen darzulegen suchte, wie sich Stimmungen und Verstimmungen in unserem Gesicht zeigen („Die Laune des Menschen steht wie auf der Stirn geschrieben.“ (98)) Ein sich oft wiederholender Gesichtsausdruck wird „mit der Zeit physiognomisch werden“ (99). Piderit schlug deshalb den Begriff „Seelenhirn“ vor (1863: 30, 42ff, 51f, 59 dann „Geisteshirn“). Analog zum empfindenden und bewegenden Teil des Rückenmarks unterteilte er das Seelenhirn („Theil der Gehirnmasse, welcher das Organ der Seelenkräfte ist“) in einen empfindenden Teil (das Vorstellungsvermögen) und einen bewegenden Teil (das Willensvermögen). Die fünf Sinnesorgane seien „als peripherische Gebilde des Vorstellungsorgans zu betrachten.“ (1-4) „Die nach Innen auf das Vorstellungsorgan gerichtete Willensthätigkeit ist Denkhätigkeit.“ (5) PIDERIT (1858: 1-5, 98, 99)

<sup>1199</sup> PIDERIT (1863: IX)

<sup>1200</sup> Catherine Malabou unternahm den Versuch, die „Plastizität“ bei dem Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel als bedeutungsvoll herauszuarbeiten. Sie zitierte dafür in einem Artikel zwei Sätze aus Hegels Werk und bezog sich auf das Grimmsche Wörterbuch von 1889 (vgl. MALABOU 2007: 157 Anm. 6). Doch weder bei den Hegel-Zitaten noch bei Grimm taucht das Wort „Plastizität“ auf – lediglich das Wort „plastisch“. Sie (bzw. der Übersetzer des französischen Textes) behauptete sogar „Das Grimmsche Wörterbuch sagt uns, dass das deutsche Substantiv „Plastizität“ zur Zeit Goethes in die Sprache eintritt.“ Die bei Grimm zitierten Goethe-Worte enthalten nirgends die „Plastizität“, sondern immer nur das Adjektiv „plastisch“ und das Hauptwort „Plastik“ (plastischer Trieb, „der hauptzweck aller plastik, welches wortes wir uns künftig hin zu ehren der Griechen bedienen, ist, dasz die würde des menschen innerhalb der menschlichen gestalt dargestellt werde. GÖTTE 44, 34“. GRIMM (1889: 1900))

Goethe benutzte 135x das Wort "plastisch": 57x in seinen poetischen Werken, 53x in seinen Briefen, 10x in seinen Tagebüchern, 10x in seinen amtlichen Schriften, 5x in seinen naturwissenschaftlichen Schriften (und hier



Begriff durchgesetzt hatte. Meine Recherche deutet darauf hin, dass dies frühestens im 20. Jhd. geschah, denn der Physiologe Albrecht Bethe veröffentlichte 1926 *Altes und Neues über die Plastizität des Nervensystems*, doch tauchte in seiner 1903 veröffentlichten *Allgemeine[n] Anatomie und Physiologie des Nervensystems* der Begriff „Plasticität“ noch nicht auf, während Jodl ihn bereits 1896 im *Lehrbuch der Psychologie* in den für uns heute wichtigen Zusammenhang von Physiologie und Gedächtnis brachte. Auch in der Pädagogik hat sich der Begriff erst spät durchsetzen können. So finden wir in der deutschen Übersetzung von James *Talks to Teachers* zwar das Wort „Plastizität“<sup>1201</sup>, aber in den deutschen Übersetzungen von Deweys *How we think* und *Democracy and Education* wird jeweils das Wort „Bildsamkeit“ verwendet. Auch in der deutschen Übersetzung des 'Jimmy'<sup>1202</sup> von 1909 finden wir die Übersetzung „Bildsamkeit“.<sup>1203</sup> Gemäß dem Conversations-Lexikon von Brockhaus (sowohl<sup>13</sup> 1886 als auch<sup>14</sup> 1898: „Plasticität (frz.), Formbarkeit, Bildsamkeit“) ist das eine richtige Übersetzung. Zur Einführung des Begriffes „Plasticität“ in deutsche Lexika, zu seinem Auftauchen in verschiedenen Wissenschaftsgebieten und zu seiner Bedeutung gegenüber der „Morphologie“ siehe Anhang 15.

Diese Hintergründe sind bedeutsam, weil Heinrich Roth den ersten Band seiner *PA* „Bildsamkeit und Bestimmung“ betitelte und in diesem ersten Band das Wort „Plastizität“ mehrmals verwendete.

Die Verwendung des Begriffes „Plastizität“ durch Heinrich Roth hatte verschiedene Wurzeln. Einmal gab es die physiologische Herkunft durch den Biologen, Zoologen und Philosophen Jakob Johann von Uexküll (*Theoretische Biologie*, 1920 [darin heißt ein Abschnitt „Die plastische Handlung“<sup>1204</sup>]). Von der Person Uexküll führt die Spur zum Anthropologen

---

alle 5 in seiner Farbenlehre [und nicht in seinen biologischen Arbeiten]). Ich danke der Hamburger Goethe-Forschungsstelle für ihre hilfreiche und klarstellende Unterstützung.

Selbst in Goethes Versuch, 1830 im Pariser Akademiestreit zwischen dem Naturforscher Georges Cuvier und dem Zoologen Étienne Geoffroy Saint-Hilaire zu schlichten, taucht das Wort „Plastizität“ nicht auf.

Vgl. (2009-10-14): [http://de.wikipedia.org/wiki/Pariser\\_Akademiestreit](http://de.wikipedia.org/wiki/Pariser_Akademiestreit)

(2009-10-14): <http://www.steinerschule.ch/goethe/anatomie/principes.htm>

<sup>1201</sup> Ein wertvoller Hinweis für die Selbstverständlichkeit des Begriffes „Plastizität“ in der deutschen Wissenschaftssprache findet sich in der Vorbemerkung von Friedrich Kiesow zur dt. Übersetzung von William James *Talks to Teachers on Psychology: and to Students on some of Life's Ideals* (1899). Dort sagte Kiesow: „Wo die Terminologie von der in der deutschen Wissenschaft immer mehr zur Herrschaft kommenden, die auch ich vertrete, abweicht, habe ich mich, dem Zwecke des Buches entsprechend, der Auffassung des Verfassers angeschlossen und, wo es mir nötig schien, den deutschen Ausdruck durch Hinzufügung des englischen in Parantese unterstützt.“ KIESOW (1900/<sup>2</sup>1908: V)

Und Kiesow hatte keine Parantese gesetzt als er übersetzte: „In der Plastizität der lebenden Substanz unseres Nervensystems liegt es, kurz gesagt, begründet, daß uns eine Sache, die bei der ersten Ausführung schwierig ist, bei Wiederholungen immer leichter fällt und endlich bei hinreichender Übung sogar halb mechanisch oder fast ohne Beteiligung des Bewußtseins ausgeführt wird.“ JAMES ([1899]/ 1900: 50/<sup>2</sup>1908: 44)

In der amerikanischen Originalausgabe wird das Wort „Plasticity“ ebenfalls nicht kursiv geschrieben.

<sup>1202</sup> James' 1.400 Seiten umfassenden *Principles* (1890) wurden als „James“ bezeichnet, während die kleinere Ausgabe *Psychology: Briefer Course* (1892) als „Jimmy“ bezeichnet wurde.

<sup>1203</sup> James' *Principles* wurden nicht ins Deutsche übersetzt. Lediglich die gekürzte Fassung *Psychology: Briefer Course* von 1892 wurde 1909 ins Deutsche übersetzt. Im Sachwortregister steht dort „Plastizität, siehe Bildsamkeit“; bei dem Eintrag finden wir „Bildsamkeit, als Grundlage der Gewohnheit 130ff.; Definition derselben 130ff.“ (siehe in: *Psychologie*, deutsche Übersetzung von M. Dürr/ E. Dürr).

<sup>1204</sup> UEXKÜLL (1920: 200). Dieses Buch hat kein Sachregister und auch kein Literaturverzeichnis, doch dürfen wir davon ausgehen, dass Uexküll zu diesem Zeitpunkt bereits den Sherrington-Artikel *On plastic tonus* kannte,

und Soziologen Arnold Karl Franz Gehlen (*Der Mensch*, 1940) (Anhang 16<sup>1205</sup>), der sich für seine Anthropologie auch mit der Freudschen Trieblehre beschäftigt hatte (Freud war zunächst Physiologe und Neurologe und wurde eher aus der Not heraus Psychologe und Begründer der

---

den er ein Jahr später in der zweiten Auflage seiner *Umwelt und Innenwelt der Tiere* im Literaturverzeichnis erwähnte. (UEXKÜLL, 1921: 224) Der britische Neurophysiologe Charles Scott Sherrington hatte 1897 den Begriff „Synapse“ eingeführt: Sherrington, C. S. (1897): *The central nervous system*, in: Foster, M. (Hg.): *Textbook of physiology*, London: Macmillan

LeDoux erinnerte daran, dass sowohl der Philosoph David Hartley (1749; he „suggested that mental associations (memories about the relation between stimuli) are the result of vibrations between nerves“), als auch der Mediziner und Arzt Santiago Ramón y Cajal (1894 bei einer Rede vor der Royal Society of London), sowie William James und Sigmund Freud den von Sherrington 1897 auf einen Begriff gebrachten Zusammenhang gesehen haben. Erst durch Eccles wurde der "Mechanismus der synaptischen Erregungsübertragung" identifiziert und charakterisiert (vgl. BREIDBACH (1997: 271) mit Hinweis auf: Eccles, J. C. (1964): *The Physiology of Synapsis*, Berlin). 105 Jahre nach Sherrington teilte uns der Neurologe Joseph LeDoux die Botschaft „You are your synapses“ mit. LeDOUX ([2002]/ 2003: im ersten Satz des Vorwortes, 134f, vorletzter Satz des Buches) Synapsen sind die Verbindungen zwischen zwei Nervenzellen (die „locations called synapses“) und nicht irgendwelche Teile von Nervenzellen. Es verbindet sich dabei ein Axon (Nervenleitung) einer Nervenzelle mit einem Dendrit (eine faserige Abzweigung, die sowohl vom Soma (Zellkern) als auch vom Ende eines Axons ausgeht) einer anderen Nervenzelle, oder ein Dendrit einer Nervenzelle mit dem Dendrit einer anderen Nervenzelle. Die dem Informationsfluss dienenden Neuronbestandteile Dendrit und Axon sind bei dem einen Neuron präsynaptisch und bei dem anderen postsynaptisch. Für diese Informationsübertragung gibt es elektrisch übertragende Synapsen und Synapsen, die einen elektrischen Impuls in eine chemische Übertragung umwandeln. Für die Bildung der von William James genannten Gewohnheit ist eine langanhaltende Verbindung zwischen Nervenzellen notwendig, die dann die Bahnungen (paths) darstellen. Dafür bedarf es mehrmaliger Verbindungen zwischen zwei Nervenzellen und nicht nur der Verbindung zwischen zwei einzelnen, sondern mehrerer Nervenzellen. Im Zusammenhang mit den chemischen Vorgängen bei einer synaptischen Verbindung unterschied LeDoux zwischen „Presynaptic and Postsynaptic Plasticity“ (LeDOUX ([2002]/ 2003: 146-151)). Bei anderen Autoren finden sich diese Bezeichnungen nicht, sondern es wird von prä- und postsynaptischen Elementen (bei einer rein elektrischen Verbindung) oder von einem präsynaptischen Element und einem postsynaptischen Dendrit gesprochen (bei einer chemischen Verbindung).

Vgl. BEAR et al. (2009: 117f), GAZZANIGA et al. (2002: 25)

<sup>1205</sup> Es ist unklar, ob Gehlen den Begriff „Plastizität“ von Uexküll übernommen hat. Fest steht nur, dass Gehlen Uexküll gelesen hatte (genaue Literaturangaben siehe z. B. GEHLEN 1940: 60, 64) und dieser eine wichtige Grundlage für Gehlens Abgrenzung des Menschen von der Tierphysiologie und der Tierwelt darstellte:

„Uexküll hat nun seine so fruchtbare Umwelttheorie sofort auf den Menschen übertragen, ... [...]

Ich bestreite durchaus und grundsätzlich diese Einbeziehung des Menschen in die Umwelttheorie. Die biologische Pointe des Umweltbegriffes ist gerade die angeborene, artspezifische Festgelegtheit einer Umwelt, die U n m ö g l i c h k e i t für ein Tier, sein Verhalten und seine Umwelt in das Verhalten und die Umwelt einer anderen Tierart zu t r a n s p o n i e r e n. [...]

Der Ansatz zu einer selbständigen Anthropologie wird hier sofort verbaut, denn diese steht gerade auf der Einsicht der unspezialisierten biologischen und morphologischen Beschaffenheit des Menschen und der dieser entsprechenden Weltoffenheit. Alle menschlichen mit Unrecht so genannten »Umwelten« sind nur K u l t u r - m i l i e u s innerhalb e i n e r W e l t.“ GEHLEN (1940: 71)

Zur damaligen Aktualität der Uexküllschen Gedanken vgl. auch:

Plessner, H. (1928): *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, S. 192, 207

Stocker, O. (1950): *Das Umweltproblem der Pflanze*, Studium Generale, Heft 2/3, S. 61-70

Friedrichs, K. (1950): *Umwelt als Stufenbegriff und als Wirklichkeit*, Studium Generale, Heft 2/3, S. 70-87

Brock, F. (1950): *Biologische Eigenweltforschung*, Studium Generale, Heft 2/3, S. 88-101

Schelsky, H. (1950): *Zum Begriff der tierischen Subjektivität*, Studium Generale, Heft 2/3, S. 102-116

Plessner, H. (1950): *Über das Welt-Umweltverhältnis des Menschen*, Studium Generale, Heft 2/3, S. 116-120

Plessner, H. (Hg.) (1950): VIII. Symposium „Das Umweltproblem“ [5. Tag des *Dritten Deutschen Kongreß für Philosophie in Bremen (1.-5. Oktober 1950)*], in: Ders.: *Symphilosophein. Bericht über den Dritten Deutschen Kongreß für Philosophie Bremen 1950*, München: Leo Lehnen, S. 323-353

Plessner, H. (1961): *Die Frage nach der conditio humana* [Kapitel „Der menschliche Bauplan. Der pluralistische Ansatz: Uexküll“], in: Mann, G./ Heuß, A. (Hg.): *Propyläen Weltgeschichte. Eine Universalgeschichte, Band 1 (Vorgeschichte, Frühe Hochkulturen)*, Berlin [u.a.]: Propyläen Verlag, S. 49-52

Psychoanalyse<sup>1206</sup>; über die Verwendungen des Begriffes „Plastizität“ bei Freud, siehe Anhang 17). Die zweite Spur kommt aus dem amerikanischen Sprachraum. Roth hatte zwar aus den deutschen Übersetzungen der Dewey-Werke lediglich den Begriff „Bildsamkeit“ entnehmen können<sup>1207</sup>, doch las er auch das englische Original *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, in dem das Kapitel „Plasticity of Impulse“ zu finden ist. Eine weitere wichtige Quelle war neben der amerikanischen Sozialpsychologie die amerikanische Literatur zur vergleichenden Kulturanthropologie. Zweimal wies er im zweiten Band der *PA* in Bezug auf die „plastische Natur des Menschen“ auf die Erkenntnis hin, dass es rund 3000 unterschiedliche „Wert- und Kultursysteme“ gäbe, womit die plastische Natur des Menschen einer offenen und nicht einer biologisch-angeborenen Bestimmung gegenüber stünde.<sup>1208</sup> Diese Erkenntnis verband Roth mit der Gehlenschen „Weltoffenheit“. Deweys Plädoyer für die plastisch-innovative Kraft der Impulsivität unterstützte Roth mit der Ergänzung um eine „Besinnungspause“, die dem Menschen eine Reflexivität und die daraus folgende „reflektierte Kontrolle des Verhaltens“ durch Selbstführung bzw. Selbstkompetenz ermögliche. Damit nutzte Roth das positive Potential der Gehlenschen „Selbstzucht“.

Zunächst ist festzustellen, dass (a) das Plastizitäts-Verständnis von Dewey und James das für die Kompetenzforschung bedeutsame Verständnis ist und (b) Arnold Gehlen eine weitere Schlüsselperson für die Bedeutung dieses Begriffes darstellt. Der Begriff „Plastizität“ wurde vermutlich von

---

<sup>1206</sup> „Noch als Student im Physiologischen Institut der Wiener Universität geschult, vertauschte er im Jahre 1882 ungerne und nur auf ausdrücklichen Rat seines Lehrers, des Physiologen Ernst Brücke, praktischen Erwägungen nachgebend, nach fast sechsjähriger Arbeit die Biologie mit der Klinik.“<sup>3</sup>

<sup>3</sup> In einem Brief Freuds an einen Freund (Wilhelm Knöpfmacher) vom 6. August 1878 hieß es: »Ich bin in diesen Ferien in ein anderes Laboratorium gegangen und bereite mich dort für meinen eigentlichen Beruf vor. ... Tiere schinden oder Menschen quälen ... und ich entscheide mich immer mehr für das erste Glied der Alternative.« KRIS in FREUD ([1895]/ [1950]/<sup>3</sup>1975: 20, 389 Anm. 20<sup>3</sup>)

<sup>1207</sup> Roth las für den ersten Band der *PA* (Titel: „Bildsamkeit und Bestimmung“) zunächst die zweite deutsche Auflage von *Democracy and Education* (<sup>2</sup>1949) und zwei Originale: *Experience and Nature* (1926) und *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology* (<sup>2</sup>1945). Im zweiten Band der *PA* (Titel: „Entwicklung und Erziehung“) verwies er auf die dritte deutsche Auflage von *Democracy and Education* (<sup>3</sup>1964). Bereits 1957 sprach Roth in seiner *Pädagogische[n] Psychologie des Lehrens und Lernens* (*PLL*) mehrfach von „Bildsamkeit“. Zweimal tauchte dort auch der Begriff „Plastizität“ auf – einmal in einem Satz mit „Bildsamkeit“: „Das Gegenteil von Lernen ist, psychologisch gesehen, entweder Schon-können, Schon-präsent-haben, oder Sich-nicht-verändern, Gleichbleiben, wenn nicht sogar der Zerfall von Gekanntem und die Verwirrung des Gelernten. Dass der Mensch lernen kann, ist das große Zeugnis für die unerhörte Bildsamkeit und Plastizität der menschlichen Natur, auf die alle Wissenschaften vom Menschen erneut hinweisen.“ ROTH (1957: 198) Das andere Mal bezog sich Roth dafür auf Richard Meili (1900-1991; *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*, 1953) und Louis Leon Thurstone (1887-1955; *Theories of Intelligence*, 1945): „Er [Meili, G.E.] spricht von einem Faktor der Komplexität, welcher die Leichtigkeit bestimmt, mit der jemand ein komplexes Beziehungsgeflecht, aus welchem »Material« es auch bestehe, durchschaut. Oder von dem Faktor „Plastizität“, mit dem er etwa das meint, was Thurstone »flexibility of closure« (die Fähigkeit, leicht umzustrukturieren) nennt.“ ROTH (1957: 148) Da ich im Literaturverzeichnis der *PLL* und den Personenregistern der beiden Bände der *PA* keinen Hinweis auf William James gefunden habe, ist tatsächlich davon auszugehen, dass der Begriff „Plastizität“ nicht über James zu Roth gekommen ist.

<sup>1208</sup> Vgl. ROTH (1971: 40, 74). Roth hat den Begriff „Plastizität“ aber nicht überstrapaziert, sondern nur im ersten Band seiner *PA* häufig benutzt; im zweiten Band ist er aus dem Sachregister verschwunden. Er wird im zweiten Band eher wie selbstverständlich vorausgesetzt benutzt, denn gleich im zweiten Absatz des Vorwortes sprach Roth von „der Plastizität, Bildsamkeit und Lernfähigkeit des Menschen.“ ROTH (1971: 13) In der bis Seite 67 gehenden Einleitung sprach Roth zweimal vom „Grad der Plastizität der menschlichen Natur“ (39), von der „plastischen Natur des Menschen“ (40) und wies „auf das nicht weniger Plastische und Produktive im Kind“ hin (41). Zu den verschiedenen Verständnisweisen des Begriffes bei Roth siehe Anm. 1555.



James aus Deutschland in die USA importiert und zunächst mündlich weitergetragen. Wer den Begriff zuerst schriftlich in den USA erwähnte, kann ich nicht mit Sicherheit sagen. Nach meinem Erkenntnisstand war es 1886 Dewey. Möglicherweise wurde der Begriff über Dewey in die deutsche Pädagogik reimportiert (zur Bedeutungsvielfalt von „Plastizität“ bei Roth siehe Anm. 1555).

Nun zur „Vorgruppe“.

### **Edgar Dale <sup>1209</sup> (1933/ 1946)**

Der Pädagoge Dale befasste sich mit der Analyse und Beurteilung von Filmen und mit der Frage, wie Filme als Lehrmittel in der High School angemessen im Schulunterricht eingesetzt werden können. Es ging ihm bei Filmen um mehr als ein ergänzendes Lehrmittel zu Büchern und Kreidetafel; er wollte eine kritische Filmbeurteilung ermöglichen.<sup>1210</sup> Bereits 1912 behauptete Thomas Edison, Bücher seien bald überflüssig in öffentlichen Schulen; eine Behauptung, die er bis in die 1920er Jahre wiederholte.<sup>1211</sup>

Dale war der Theoretiker der entstandenen *film appreciation movement*.<sup>1212</sup> Dales Buch *How to Appreciate Motion Pictures* (1933) war die letzte Studie in der Reihe der Payne Fund Studies (1926-1933) – in den Studien ging es hauptsächlich darum, mögliche schädliche Einflüsse der Filme auf die Jugend zu untersuchen. Filme würden die Zuschauer/innen emotional berühren und hätten daher eine moralische Verantwortung. Filmen wurde eine große Einflussmöglichkeit auf Personen zugeschrieben, sie bedürften deshalb eines „production code“ und müssten ggf. zensiert werden.<sup>1213</sup>

... the underlying assumption of the film appreciation movement was that training audiences was a key to changing films, which, in turn, would help effect positive changes in social problems.<sup>1214</sup>

Es ging darum, Hollywood dazu zu bewegen, „to create films that presented more socially nuanced treatments and balanced views rather than its typical reliance upon the sensational, stereotypical, and excessive.“<sup>1215</sup> Dale hielt es für ratsam, sich in deren Denkweise und Sprache hineinzusetzen und einen nüchternen Standpunkt einzunehmen :

What was perhaps unique about Dale's theory of viewing was its emphasis upon the technical understanding of film; he asserted that viewers must learn to watch films as filmmakers did and speak the technical language of editors, cinematographers, directors, set designers, costume designers, and lighting

<sup>1209</sup> Dale lebte von 1900 bis 1985.

<sup>1210</sup> NICHOLS (2006: 18 Anm. 2)

<sup>1211</sup> Vgl. NICHOLS (2006: 9). „Edison's notion of film's social potential rested on the assumption that film was a window to an existing truth or a transparent medium that viewers could accept without question, a vision that would remain a cornerstone of film reception theory throughout the 1920s.“ NICHOLS (2006: 9)

<sup>1212</sup> Diese Bewegung bestand aus Professoren, Lehrern, Museumsdirektoren, Bibliothekaren und vielen anderen, die den Wert von Filmen auf eine sinnvolle Weise vermitteln wollten. Vgl. NICHOLS (2006: 3)

<sup>1213</sup> Vgl. ebd., S. 5

<sup>1214</sup> Ebd., S. 6

<sup>1215</sup> Ebd.

technicians.

[...]

Dale also ignores the Code's language of intimacy to describe the way a film works on viewers. Instead, he offers a portrait of critical viewers who reimagine the pleasures of viewing not in flights of emotion but in a cerebral appreciation for the filmmakers' decisions, including "clever" camera movements and editing techniques.<sup>1216</sup>

Dale übte in den Jahren 1928-1947 einen starken Einfluss auf diese Bewegung aus, danach wandte er sich den sozialen Wirkungen von Radio und Zeitungen zu.

Der grundlegende Unterschied zwischen Dale und all denen, die so sehr auf den schädlichen Einfluss von Filmen schauten, war, dass Dale die Jugendlichen als eigenständige Personen betrachtete. Die Jugendlichen waren für ihn nicht nur verführbare Wesen, sondern Menschen mit der Fähigkeit, eine Position zu dem auf sie einströmenden Film einzunehmen und ihn kritisch beurteilen zu können.

Mit dieser Herangehensweise an Filmmaterial ist Dale für mich ein Vorläufer für das, was Kauffeld machte, als sie mehr als 60 Jahre später ein Video-Analyseverfahren zur Auswertung von Gruppenprozessen entwickelte, von dem sie im Jahr 2009 behauptet, es sei „das bislang einzige prozessanalytische Verfahren, mit dem Teamkompetenzen objektiv, reliabel und valide gemessen werden können.“<sup>1217</sup>

Gewiss liegt bei Kauffeld die Betonung auf der Güte der psychometrischen Qualität ihres Instrumentes, doch ist eine wesentliche Grundlage für die Güte eine gute Inter-Raterkorrelation; ohne diese Größe wäre ihr Instrument untauglich. Ihre Rater/innen sind aber nicht nur gute Rater/innen, weil sie das zu Grunde liegende Kodierungskonzept verstanden haben, sondern auch weil sie überhaupt in der Lage sind, durch eine konzeptionelle Brille einen Film anzuschauen. Und genau dies, der Blick durch eine konzeptionelle Brille (und bei Dale waren es mehrere Brillen: „editors, cinematographers, directors, set designers, costume designers, and lighting technicians“) wurde von Dale bereits in der High School geschult. Dabei sollten sich die Schüler/innen Fragen wie diese stellen :

Do theatrical motion pictures acquaint the viewers with the major problems of industry and commerce? Do they show industry as democratically or autocratically managed? Are workers shown as thoughtful, independent, and self-respecting, or as thoughtless, dependent, and obsequious? Are the problems of the coal, cotton, and wheat industry realistically portrayed or are motion pictures entirely free from problems that beset American industrial civilization ?<sup>1218</sup>

---

<sup>1216</sup> NICHOLS (2006: 12)

<sup>1217</sup> KAUFFELD et al. (2009: 193). 2006 sagte sie: „Damit ist die Untersuchung nach Kenntnis der Autorin die einzige, die einen Zusammenhang zwischen der Interaktion in Gruppen und der Unternehmensentwicklung herstellen kann.“ KAUFFELD (2006: 291)

<sup>1218</sup> DALE (1932: 249)

Seine Methode hatte Dale in dem Artikel *Methods for Analyzing the Content of Motion Pictures* des Jahres 1932 zusammenfassend erläutert.<sup>1219</sup> Darin führte Dale neun verschiedene „Social values in motion pictures“ auf :

- I. Nature of American Life and Characters
- II. Nature of Foreign Life and Characters
- III. Motivation of Characters
- IV. Emotion Appeals to Audience and Methods of Making Them —  
The "Kick" of the Movies
- V. Crime, Delinquency, and Violence
- VI. Relations of Sexes
- VII. Military Situations
- VIII. Depiction of Underprivileged Peoples
- IX. Deportment, Language, Manner and Tone of Voice, Type of Dialogue and Song

Diese „Social Values“ hatten jeweils Unterkategorien.

Hier beispielhaft zum ersten social value :

- A. Home, B. Education, C. Religion, D. Economies, E. Agriculture,  
F. Industry and commerce, G. Civic life, H. Recreation, I. Social conventions,  
J. Clothing conventions, K. Narcotics and stimulants, L. Law enforcement,  
M. American men, N. American women, O. American youth, P. American children

Und diese hatten jeweils weitere Unterteilungen – hier beispielhaft zur Subkategorie „F. Industry and Commerce“ :

- Pay special attention to the following points:
1. The nature of the portrayal of industrial and commercial activity
  2. Goals of characters engaged in industrial activity
  3. Methods of distribution of goods
  4. Nature of portrayal of owners and workers
  5. Nature of the management of industry

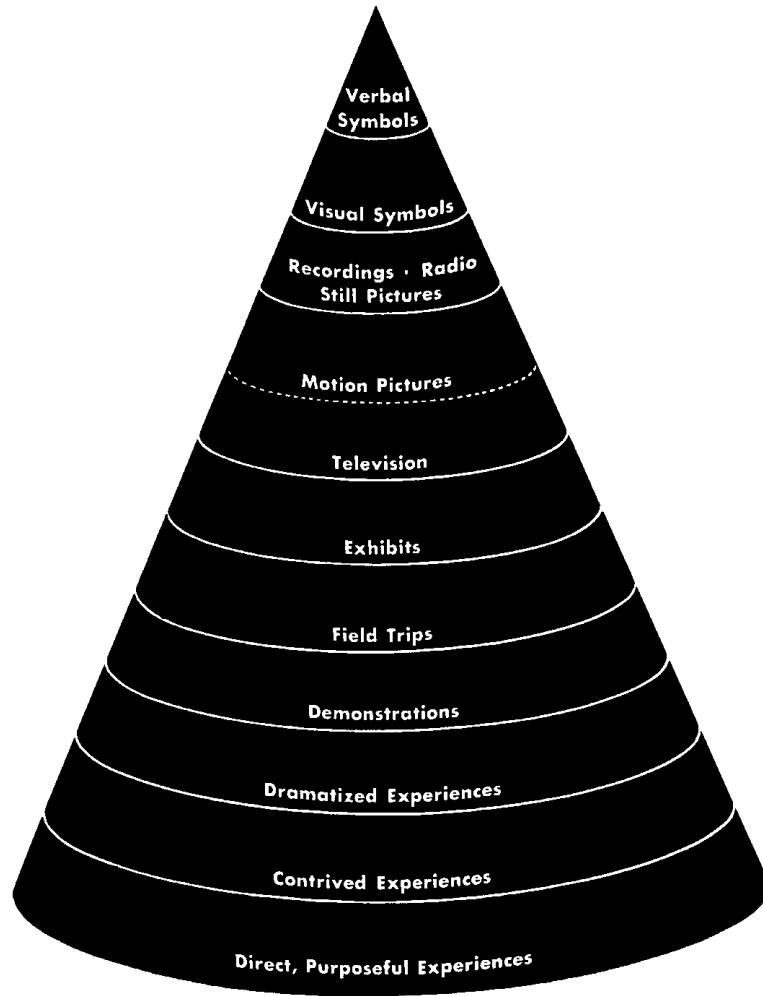
Das Beobachtungsraster für die Schüler/innen war also umfangreich.

Zur Beurteilung der Diskursfähigkeit der eigenen Gesprächsgruppe empfiehlt auch Rösch 2009 eine Analyse von Filmmaterial – die Analyse eines aufgezeichneten Videos der eigenen Gesprächsgruppe.

Was Dale einen anekdotischen Charakter verleiht, ist der Missbrauch seines 1946, 1954 und 1969 in *Audio-Visual Methods in Teaching* veröffentlichten Lernkegel („Cone of Experience“). Hat der anekdotische Charakter etwas belustigendes, lässt der dadurch offenkundig werdende Umgang mit angeblichen wissenschaftlichen Ergebnissen das Lachen verstummen. Die folgende Geschichte ist ein klassisches Beispiel für die Verführbarkeit durch Zahlen und das unreflektierte Verwenden von Quellhinweisen. Wissenschaft als Stille-Post-Verfahren. Die Geschichte begann im Jahr 1946 als Dale zum ersten Mal seinen „Cone of Experience“ veröffentlichte :

---

<sup>1219</sup> (2009-09-03): [http://www.brocku.ca/MeadProject/Payne\\_sundry/Dale\\_1932.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Payne_sundry/Dale_1932.html)



Bei diesem Lernkegel aus der zweiten Auflage (1954: 43) ist als neue Ebene „Television“ hinzu gekommen. In der dritten Auflage heißt sie dann angesichts des in den 1960er Jahren eingeführten Schulfernsehens („Educational Television“).<sup>1220</sup>

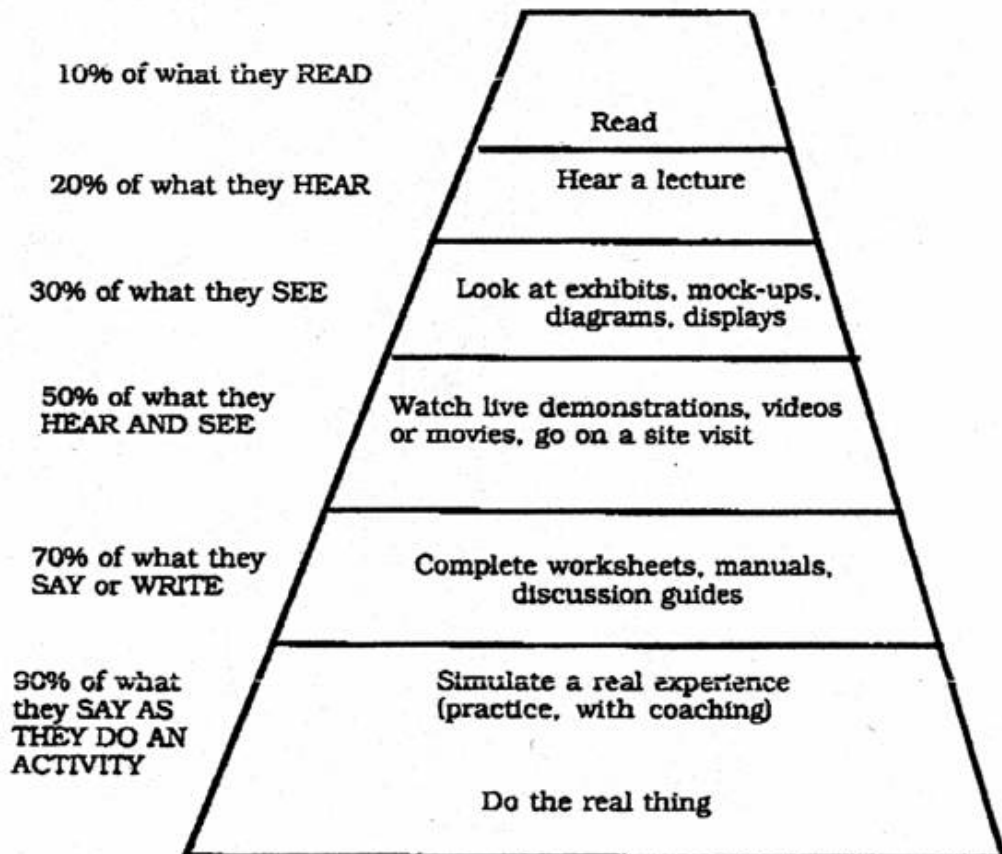
Der Missbrauch, der eigentlich mehr beängstigend als anekdotisch ist, besteht darin, dass das amerikanische NTL Institute (National Training Laboratories for Applied Behavioral Science) mir noch am 14.5.09 eine mail sandte, bei der ich folgende Grafik bitte mit deren Angaben zitieren möge – das will ich gerne tun (die Grafik der folgenden Seite soll „adapted“ sein von der Seite 43 der zweiten Ausgabe von 1954, die oben zu sehen ist (!!!)) :

---

<sup>1220</sup> 1964 wurde bereits eine Untersuchung veröffentlicht, bei der über vier Jahre 6.000 Schüler/innen in 115 Fernsehlektionen Spanisch lernten. Vgl. Schramm, W. et al. (1964): The Context of Instructional Television, Denver and Stanford, June 1964. Gefunden in: Ruprecht, H. (1968): *Zur Frage didaktischer Kontextmodelle und der Steigerung von Lernleistungen*, didactica 3/1968, S. 165-175

## PEOPLE GENERALLY REMEMBER

An important learning principle, supported by extensive research, is that people learn best when they are actively involved in the learning process. The "lower down the cone" you go, the more you learn and retain.



Adapted from *Audio-Visual Methods in Teaching*, Edgar Dale Dutton Press, N.Y., 1954, p. 43.

Diese Grafik wurde mir mit folgendem Hinweis gesendet :

Feel free to use the Learning Pyramid (below) as you wish without charge - and cite at the bottom - " NTL Institute for Applied Behavioral Science, 1901 South Bell Street #300 Arlington, VA 22202 . 1-800-777-5227 ."

Die „Learning Pyramid“ ist eine sehr freie Adaption des „Cone of Experience“ und zweitens tauchen daneben plötzlich Prozentzahlen auf, die es bei Dale nicht gibt. Nicht nur, dass diese oder andere Prozentzahlen in keiner der drei Ausgaben von Dale auftauchen, sondern er sagte ausdrücklich auf Seite 42 der vom NTL genannten Ausgabe von 1954 :

You will make a dangerous mistake, however, if you regard these bands on the cone as rigid, inflexible divisions.<sup>1221</sup>

Das NTL hatte ich kontaktet, weil ich auf einer Webseite die Behauptung von John Simkin fand (2005), ein "United States National Learning Lab in Maine" hätte 2003 Untersuchungsergebnisse zur „Average Retention Rate“ veröffentlicht.<sup>1222</sup> Das von ihm behauptete „National Learning Lab“ habe ich im Internet nicht gefunden und auf eine e-mail-Anfrage hatte Herr Simkin nicht reagiert, so dass ich das NTL kontaktete, die mir prompt antworteten :

Thanks for your interest in NTL Institute. We are happy to respond to your inquiry about The Learning Pyramid. It was developed and used by NTL Institute at our Bethel, Maine campus in the early sixties when we were still a part of the National Education Association's Adult Education Division.

While we believe it to be accurate, we no longer have – nor can we find – the original research that supports the numbers.

We get many inquiries every month about this – and many, many people have searched for the original research and have come up empty handed. We know that in 1954 a similar pyramid with slightly different numbers appeared on p. 43 of a book called Audio-Visual Methods in Teaching, published by the Edgar Dale Dryden Press in New York however the Learning Pyramid as such seems to have been modified and remains attributed to NTL Institute.

To summarize the numbers (which sometimes get cited differently) learners retain approximately:

90% of what they learn when they teach someone else/use immediately.  
75% of what they learn when they practice what they learned.  
50% of what they learn when engaged in a group discussion.  
30% of what they learn when they see a demonstration.  
20% of what they learn from audio-visual.  
10% of what they learn when they've learned from reading.  
5% of what they learn when they've learned from lecture.

Neben der Tatsache, dass das NTL behauptet „We know that in 1954 ...“ ist die Abweichung der in der mail mitgeteilten Prozentwerte und Tätigkeiten gegenüber den Prozentwerten und Tätigkeiten in der mitgesendeten Grafik (siehe vorige Seite) mehr als erstaunlich. Das NTL hat anscheinend weder die zitierte Dale-Quelle noch die im Anhang versendete PacifiCorp-Quelle gelesen, denn beide Quellen passen zum einen nicht zueinander und zum anderen auch nicht zu den oben genannten Prozentwerten und Tätigkeiten.

Außerdem gab mir der Mitarbeiter, der die Grafik und die oben genannten Zeilen an mich weiterleitete, einen interessanten Rat, der das in der weitergeleiteten e-mail Gesagte auf den Kopf stellte :

I got your inquiry about The Learning Pyramid and have pasted our cookie cutter response below. As a side bar, I spoke with a professor who teaches Research Methods and Design about the Learning Pyramid and the feasibility of validating it [or not] as a PhD thesis. His opinion is that it would be very difficult to do due to the questions around learning (i.e. what type of learning;

---

<sup>1221</sup> Der Hinweis befand sich auch schon in der Erstausgabe von 1946 (Seite 37; hier wurde das Wort „error“ statt „mistake“ benutzt).

<sup>1222</sup> (2009-09-03): <http://www.e-help.eu/seminars/simkin.htm>

math, memory, physical, reasoning) and the sample population you'd need. After thinking it through some more, I reluctantly concur. **There is no science behind this model; it's just compelling because it makes sense at an intuitive, common sense level.** (eigene Hervorhebung)

Im November 2002 hielten Tony Betrus und Al Januszweski einen Vortrag, bei dem sie zusammen trugen, wer was in Dales Namen und ohne Bezug auf Dale hinsichtlich der Prozentzahlen behauptet hatte.<sup>1223</sup> Das Ergebnis ist erschreckend. Deepak Prem Subramony widmete ein Jahr später der von Dale abgeleiteten „misapplication of a nebulous theory to guide practice“ einen Artikel.<sup>1224</sup> Michael Molenda veröffentlichte 2004 einen „Reader Comment“<sup>1225</sup> auf den Artikel von Subramony, der das Rätsel nicht löste, aber als eine der ersten Veröffentlichungen Treichler (1967) nannte und auf einen Brief von Charles Cyrus aus dem Jahr 1963 verwies. Der Brief lenkte die Suche auf den Trainer Paul John Phillips, der 1939/ 1940 Trainingsmaterial für die Petroleum Industrie erstellte und die Prozentzahlen nach seiner Rückkehr aus dem Zweiten Weltkrieg seinem Trainingsmaterial hinzugefügt haben soll. Molenda ging dem Hinweis nach, aber auch ein Historiker, der in Archiven der Ordnance School suchte, an der Phillips tätig war, fand keine Bestätigung für die Behauptung.

Die Prozentzahlen wurden/werden auch in Deutschland gern als Referenz benutzt, wenn es um problembasiertes Lernen geht. Als prominenteste Beispiele seien Sigrid Harendza/ Olaf Kuhnigk (2007)<sup>1226</sup> und Anne Brunner (2005)<sup>1227</sup> genannt. Die älteste mir bekannte deutsche Quelle stammt aus dem Jahre 1970 von Victor Scheitlin. Er verwies auf den Lehrfilm *Geben, nehmen und behalten* der Optaktik GmbH in München und nannte die Prozentzahlen „Haftwerte“.<sup>1228</sup> Diesen Film hatte er selbst viele Jahre in seinen Seminaren benutzt und vor ein paar Jahren weggeworfen.<sup>1229</sup> Eine Kopie davon befindet sich im Bundesfilmarchiv nahe Berlin.<sup>1230</sup> Die Kopie habe ich nicht gesichtet, weil das angesichts der bisherigen Erkenntnisse vertane Zeit ist.

Der österreichische Psychologe und Doktor der Philosophie<sup>1231</sup> Hubert Rohracher (1903-1972) verwies auf den französischen Neurologen und

---

<sup>1223</sup> Bei Eingabe der Suchwörter „Januszweski Dale Cone“ findet sich bei Google eine entsprechende Powerpoint-Präsentation (2009-06-23).

<sup>1224</sup> Subramony, D. P. (2003): *Dale's Cone revisited: Critically examining the misapplication of a nebulous theory to guide practice*, Educational Technology, 43(4), S. 25-30

<sup>1225</sup> Molenda, M. (2004): *Reader Comments: On the Origin of the "Retention Chart". An Addendum to Subramony*, Educational Technology, 44 (1), S. 64

<sup>1226</sup> Harendza ist Ars Legendi-Preisträgerin des Jahres 2007. Die gemeinsame Powerpoint-Präsentation für den Vortrag *Problem-orientiertes Lernen (POL) – Unterrichtsform oder Philosophie?* an der Hamburger HAW am 27.11.07 enthielt eine Variante der Prozentzahlen. Eine Quellenangabe zu den Zahlen gab es nicht. Herr Kuhnigk teilte mir per e-mail am 19.5.09 mit, dass die Folie aus der Präsentation entfernt wird.

<sup>1227</sup> Brunner hat in einem Artikel eine entsprechende Abbildung mit der Überschrift „Aktives Lernen erhöht die Behaltenswahrscheinlichkeit“ und verwies in der Grafik auf die Quelle „Donnert 1990“.

Vgl. BRUNNER (2005: 30)

<sup>1228</sup> SCHEITLIN (1970: 112)

<sup>1229</sup> So Herr Scheitlin in einem Telefonat im September 2007.

<sup>1230</sup> So die Aussage einer Mitarbeiterin des Bundesfilmarchives am 18.10.2007.

<sup>1231</sup> Rohracher, der auch einen juristischen Dokortitel hatte und sechs Jahre als Jurist tätig war, wurde 1947 zum Ordinarius für Philosophie der Universität Wien berufen.

Psychiater Jean-Marie Charcot (1825-1893)<sup>1232</sup> als denjenigen, der als erster die Art der Sinneswahrnehmung (hören, lesen, nachsprechen) für die individuelle Behaltensleistung als bedeutsam ermittelte.<sup>1233</sup>

Französische und englische Gelehrte stellten daraufhin genauere Untersuchungen an Gesunden an und unterschieden einen optischen, akustischen und motorischen Vorstellungstypus. Eine Reihe von Untersuchungen deutscher Psychologen versuchte, diese Unterschiede für den Unterricht auszuwerten – also die Darbietungsart eines Lernstoffes dem Typus des Lernenden anzupassen –, wobei sich im großen und ganzen zeigte, daß man die Bedeutung dieser Typen, an deren Existenz nicht zu zweifeln ist, nicht überschätzen darf; fast jeder Schüler findet bald von selbst heraus, auf welche Weise er am leichtesten lernt.<sup>1234</sup>

Der Begründer der experimentellen Gedächtnispsychologie, Hermann Ebbinghaus (1850-1909), berichtete 1885 von Erinnerungsversuchen mit sinnlosen Silben<sup>1235</sup> (ein Vokal zwischen zwei Konsonanten, wie z. B. tuk, lap, sif, lom, von denen es rund 2.300 in der deutschen Sprache gibt)<sup>1236</sup> und führte eine Vergessenskurve ein. Ebbinghaus hatte hinsichtlich seiner Vergessenskurve

ausdrücklich betont, daß er seine Versuche „unter ganz besonderen Bedingungen“ durchgeführt habe, „so daß sie nicht verallgemeinert werden dürfen“.<sup>1237</sup>

1931 veröffentlichte der Begründer des Wertidealismus, der deutsche Philosoph und Psychologe Kurt Port (1896-1979)<sup>1238</sup>, seine mit dem Preis der Philosophischen Fakultät der LMU München ausgezeichnete Dissertation *Der Einprägungswert der Wahrnehmungsgebiete*. Port untersuchte sieben Hauptlernformen: Abschreiben, Zuhören, Nachsprechen, Lesen, Lautlesen, Zuhörendes Lesen, Diktatschreiben.<sup>1239</sup>

Als der *Einprägungswert* einer reinen Lernform ist der *Quotient aus der Leistung und der optimalen Darbietungszeit* anzusehen.<sup>1240</sup>

---

<sup>1232</sup> Der österreichische Begründer der Psychoanalyse, Sigmund Freud (1856-1939), war ein Schüler Charcots.

<sup>1233</sup> ROHRACHER ([1946]/<sup>3</sup>1948: 279)

<sup>1234</sup> Ebd.

<sup>1235</sup> Ebbinghaus benutzte sinnlose Silben, weil er vermeiden wollte, dass der Lern- und Gedächtnisprozess von irgendwelchen psychologischen und emotionalen Prozessen beeinflusst wird. So einleuchtend das auf den ersten Blick klingt, so verfehlt ist dieser Blickwinkel im Lichte der heutigen Erkenntnisse, weil gerade Emotionen für das Lernen wichtig sind.

<sup>1236</sup> Vgl. ROHRACHER ([1946]/<sup>3</sup>1948: 272)

<sup>1237</sup> Ebd., S. 277. Rohracher gab für die zitierten Satzteile keine Quelle an. Rohracher verwies dann zwar darauf, neuere Untersuchungen hätten „die Richtigkeit der Kurve soweit bestätigt, daß sie als Wiedergabe einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit gelten kann.“ Im Lichte der heutigen Erkenntnisse seien jedoch allenfalls noch individuelle aber keine allgemeinen Vergessenskurven seriös, so dass der Hinweis von Ebbinghaus bis heute eine warnende Gültigkeit hat.

<sup>1238</sup> GRASSL, R./ RICHART-WILLMES, P. (1997): *Denken in seiner Zeit: ein Personenglossar zum Umfeld Richard Höningwalds*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 101

<sup>1239</sup> Port führte dafür Versuche mit 12 zweistelligen Zahlen und 12 sinnlosen Silben durch, blieb also im Fahrwasser von Ebbinghaus. Es wurden Einzelversuche mit 7 Versuchspersonen (Vpn.), „Massenversuche mit Geübten (12 und 11 Vpn.) und Massenversuche mit Ungeübten (Vorversuche 272 Vpn.; Hauptversuche 239 Vpn.) durchgeführt“. PORT (1931: 99)



Nach Rohracher erforschte Port „mit besonders genauen Methoden“ eine „Rangordnung des Einprägungswertes“. Dabei hatten das Diktatschreiben und das zuhörende Lesen die höchsten Einprägungswerte.<sup>1241</sup> So schloss Port seine Arbeit mit den Sätzen :

Die *didaktisch-praktische Bedeutung* liegt auf der Hand. Besonders wichtig für Schule und Leben ist, daß sich das *Zuhörende Lesen* – zusammen mit dem Diktatschreiben – als *beste Lernform* erwiesen hat.

Demnach wären für Universitäten und das lebenslange Lernen Vorlesungen, bei denen die Studierenden/ Hörenden das Vorgetragene mitlesen bzw. am besten gleich mitschreiben, eine wunderbare Lehrmethode.

### **Gilbert Ryle** <sup>1242</sup> (1946/ 1949)

1946 erschien der Artikel *Knowing how and knowing that* des sprachanalytischen Philosophen Ryle. Er kritisierte darin unsere Sprechweise beim Umgang mit Wörtern wie „clever, wise, prudent, skilful“, wenn diese unseren praktischen und theoretischen Aktivitäten Intelligenz zuschreiben sollen. Die herkömmliche Auffassung gehe davon aus, dass sich Intelligenz erstens in Denkakten über Behauptungen zeige und zweitens Aktivitäten des Menschen nur dann als intelligent bezeichnet werden können, wenn ihnen ein theoretisierender Denkakt vorausginge.<sup>1243</sup>

Ryle hingegen wollte zeigen, dass sich Intelligenz direkt in einer bzw. durch eine Tätigkeit offenbart und es keiner zusätzlichen Schattentätigkeit bedarf („»shadowact« of contemplating regulative propositions“<sup>1244</sup>). Sein Hauptargument war :

If the intelligence exhibited in any act, practical or theoretical, is to be credited to the occurrence of some ulterior act of intelligently considering regulative propositions, no intelligence act, practical or theoretical, could ever begin.<sup>1245</sup>

---

<sup>1240</sup> PORT (1931: 99)

<sup>1241</sup> „Zuhörendes Lesen und Diktatschreiben sind praktisch gleichwertig.“ PORT (1931: 98)

An dieser Stelle findet eine **Umdeutung der Ergebnisse durch Rohracher** statt. Rohracher sprach dem „Diktatschreiben die höchste Stelle“ zu und nannte als Grund dafür die Verwendung aller drei Wahrnehmungsarten (Hören des Diktates, handschriftliches Niederschreiben des Gehörten, Sehen des Geschriebenen). Die Ausführungen zu Port schloss er mit dem Satz: „Die Kombination akustisch, optisch, motorisch ist die günstigste – eine Feststellung, die für die Pädagogik von großer Bedeutung ist.“

ROHRACHER ([1946]/<sup>3</sup>1948: 279f)

Bei Port liest es sich anders: „*Nicht* in gleicher Weise sind die *dreiteiligen motorischen der zweiteiligen* passiven Lernform überlegen. *Das Kinästhetische des lauten Sprechens und sehenden Schreibens übt keine nennenswerte Gedächtniswirkung aus*, was auf einen *geringen Einprägungswert des Kinästhetischen* überhaupt schließen läßt. [...]

Die *dreisphärischen Lernformen* waren *nicht* in gleicher Weise *den zweisphärischen überlegen*, was sich durch den geringen Einfluß des Kinästhetischen erklärt.“ (kursiv w.i.O.) PORT (1931: 100)

<sup>1242</sup> Ryle lebte von 1900 bis 1976.

<sup>1243</sup> RYLE (1946: 1)

<sup>1244</sup> Ebd., S. 2

<sup>1245</sup> Ebd.

In abgewandelter Form wiederholte er das Argument hinsichtlich der tätigen Wahrheitssuche von Philosoph(inn)en als er sagte

... it requires intelligence not only to discover truths, but also to apply them, and knowing how to apply truths cannot, without setting up an infinite process, be reduced to knowledge of some extra bridge-truths.<sup>1246</sup>

Im folgenden beziehe ich mich auf die deutsche Übersetzung der Kapitel 1, 2 und 5 seines 1949 veröffentlichten Buches *The Concept of Mind* und werde ggf. aus seinem vorangegangenen Artikel ergänzen – das Kapitel 2 des Buches trägt den gleichen Titel *Knowing how and knowing that* wie der Artikel.

Ryle wollte (logische) Ordnung bringen in die Art und Weise wie wir über geistige Tätigkeiten sprechen. Seiner Meinung nach begingen die Menschen seit Descartes einen Kategorienfehler, wenn sie über die „Vermögen, Tätigkeiten und Zustände des Geistes oder der Seele“ sprachen/schrieben.<sup>1247</sup>

Ein logischer Typus oder eine Kategorie, zu der ein Begriff gehört, ist die Klasse der logisch richtigen Verwendungen des Begriffs. Die Hauptargumente dieses Buches sollen daher zeigen, warum gewisse Arten von Verwendungen der Begriffe von geistigen Vermögen und Vorgängen Verstöße gegen logische Regeln sind.<sup>1248</sup>

Ryle war aber kein gefühlloser Logiker, der sich nur mit der Analyse des Schrifttums seiner Vorgänger befasste, sondern vor allem ein Analytiker der Alltagssprache, der Verständnis für unsere Gewohnheiten zeigte, wenn er über sein Vorgehen einleitend sagte :

Philosophie besteht darin, Kategoriengewohnheiten durch Kategoriendisziplin zu ersetzen. Wenn also versöhnende Überredung den Schmerz der Trennung von eingefleischten intellektuellen Gewohnheiten lindert, dann stützt sie zwar nicht die strengen Beweise, aber sie kann doch den Widerstand gegen sie vermindern.<sup>1249</sup>

Dabei war Ryle – in der Denkweise unserer heutigen Zeit – durchaus ‘outcome’-orientiert, denn ihm ging es um eine „erfolgreiche Verwendung von Begriffen für geistiges Verhalten“.<sup>1250</sup>

Mit Descartes entstand die Meinung, dass die einzige Sache, derer wir uns innerhalb einer möglicherweise täuschenden Welt und bei möglicherweise täuschenden Sinnen sicher sein können, die Tatsache sei, dass wir all die uns gewöhnlich als wahr erscheinenden Dinge, anzweifeln können. All unsere geistigen Tätigkeiten und seelischen Empfindungen sind nach diesem Menschen- und Weltbild eine Art Geistwesen (bzw. „Gespenst“ für

---

<sup>1246</sup> RYLE (1946: 6)

<sup>1247</sup> RYLE ([1949]/ 1992: 4)

<sup>1248</sup> Ebd., S. 5

<sup>1249</sup> Ebd.,

<sup>1250</sup> Ebd., S. 13

Ryle <sup>1251</sup>) in der Maschine des menschlichen Körpers, der nach klaren Regeln der aufkommenden Naturwissenschaften funktioniert. An dieser Auffassung habe sich auch mit der inzwischen entstandenen Psychologie und Psychoanalyse nicht viel geändert. Unsere einzigen Gewissheiten sind einsam durch Reflexion und Innenschau erworben.

Zu Geist und Seele unserer Mitmenschen können wir mit dieser Auffassung der Begriffsverwendung keinen Zugang haben.

Für Ryle ist ein „philosophischer Mythos“ entstanden, der auf einer logisch falschen Verwendung von Begriffen beruht. Die Ursache lag für Ryle in zwei widerstreitenden Motiven des Descartes. Der zugleich religiöse und philosophisch-naturwissenschaftliche Descartes konnte mit der Logik der aufkommenden Naturwissenschaften durch Galilei und Newton nicht einfach annehmen, „die menschliche Natur unterscheide sich von einem Uhrwerk bloß durch den Grad der Kompliziertheit. Das Geistige konnte nicht einfach eine Variante des Mechanischen sein.“ <sup>1252</sup>

Es gab seit Descartes die körperliche Welt mit mechanischen Verursachungen und eine geistige Welt, mit nicht-mechanischen Verursachungen. Das heißt, dass wir, wenn wir über Vorgänge der geistigen Welt sprechen, Wörter bzw. Begriffe verwenden, die einen „Unterschied in der Verursachung“ beinhalten. Wenn wir sagen, jemand hat sich intelligent oder humorvoll verhalten, so ist das nicht durch eine bestimmte Mechanik seiner Zunge und Glieder verursacht, sondern hat eine eigene nicht-mechanische Verursachung. In der Begriffswelt dieser Denkweise leitet sich das Geistige vor allem aus einer Verneinung her – der Verneinung des Mechanischen. Niemand konnte sagen, was und wie das Geistige war, nur war es offensichtlich, dass dieser andere Motor im menschlichen Körper besonderer Art war – unsichtbar, unhörbar, ohne Größe und ohne Gewicht. <sup>1253</sup> War dies ein Zugeständnis an die religiöse Seite Descartes‘, so enthielt das naturwissenschaftliche Zugeständnis eine logische Schwäche, denn der nicht-mechanische Geist sollte determiniert sein. Zwar sollte diese Determiniertheit nicht den mechanischen Gesetzen folgen, sondern einer anderen unbekannteren Determiniertheit, aber es blieb eine Determiniertheit. Es wäre aber genauso gut möglich, zu sagen, der nicht-mechanische Geist sei nicht determiniert.

So gab es fortan das geistige Gespenst in der Mechanik des Körpers. Für Ryle war Descartes‘ Behauptung <sup>1254</sup>, „daß sowohl Körper als auch Geister existierten; daß sich physische und psychische Vorgänge ereignen, daß es mechanische und geistige Ursachen von Körperbewegungen gäbe“, absurd, weil körperliche und geistige Vorgänge unterschiedlicher Art seien und deshalb logisch nicht mit einem „und“ oder einem sprachlichen

---

<sup>1251</sup> RYLE ([1949]/ 1992: 13)

<sup>1252</sup> Ebd., S. 18

<sup>1253</sup> Ebd., S. 19

<sup>1254</sup> In einer geschichtlichen Schlussbemerkung weist Ryle darauf hin, dass er nicht ausschließlich Descartes für die Meinung verantwortlich machen will, sondern sah in Descartes‘ Theorien „bloß Neuformulierungen damals schon weitverbreiteter theologischer Doktrinen über die Seele.“ RYLE ([1949]/ 1992: 24)

Ursachenverweis verknüpft werden dürfen.<sup>1255</sup>

Das versuchte Ryle mit seinem Buch zu beweisen. Ob sein Beweis gültig oder ungültig war, ist für diese Arbeit unwichtig. Wichtig ist, dass **er den in dieser Anschauung gemachten Unterschied einfach aufhebt.**

Wenn wir davon sprechen, dass sich Menschen ihrer geistigen Fähigkeiten bedienen, so beziehen wir uns nicht auf „okkulte Vorgänge“ im Inneren anderer Menschen, die sich dann in ihrem Benehmen und ihren Äußerungen zeigen, sondern „wir beziehen uns vielmehr auf das Benehmen und die Äußerungen selbst.“<sup>1256</sup> Eine intelligente Handlung bestand für ihn nicht aus einem „doppelten Vorgang von Erwägen und Ausführen“.<sup>1257</sup> Ryle wusste sehr wohl, dass Menschen auch Abwägen bevor sie handeln, nur ist das nicht immer so. Wenn wir gute von schlechten Witzen unterscheiden, können wir keine Regel für unsere Entscheidung angeben, ebensowenig wie der Witzbold welche für seine Witze angeben könne. So konnten Menschen Fehlschlüsse vermeiden und aufdecken, bevor sie von der aristotelischen Logik hörten. Menschen planen ihre Argumente oft nicht, bevor sie sie aufbauen. Ja, Aristoteles bemerkte erst in der Reflexion über die Sprechpraxis seine Logik des Argumentierens. Das heißt, am Anfang ist ein Tun und dann kommt die Reflexion.

Der entscheidende Einwand gegen die intellektualistische Legende ist also dieser. Das Erwägen von Sätzen ist selbst eine Tätigkeit, die mehr oder weniger intelligent, mehr oder weniger dumm ausgeführt werden kann. Aber wenn zur intelligenten Ausführung einer Tätigkeit eine vorhergehende theoretische Tätigkeit nötig ist, und zwar eine, die intelligent ausgeführt werden muß, dann wäre es logisch unmöglich, daß irgend jemand in diesen Zirkel eindringen könnte.<sup>1258</sup>

Vernünftige Handlungen unterscheiden sich von unvernünftigen nicht durch ihre Herkunft, sondern durch ihre Ausführung, und das trifft nicht weniger auf intellektuelle als auf praktische Verrichtungen zu. ›Intelligent‹ kann nicht mit Hilfe von ›intellektuell‹ definiert werden, noch ›können‹ mit Hilfe von ›wissen‹; seine Gedanken bei der Sache haben, die man tut heißt nicht ›Nachdenken über das, was man tun soll, und es außerdem tun‹. Wenn ich etwas mit Intelligenz tue, d. h. also meine Gedanken bei der Sache habe, die ich tue, dann tue ich nur ein Ding und nicht zwei. Meine Handlung hat eine besondere Art oder Ausführung, nicht besondere Vorgänger.<sup>1259</sup>

Mit der gleichen Strenge trennte Ryle die Fertigkeit vom Tun. Wenn wir einen Clown stolpern und purzeln sehen, so belustigt uns seine Tolpatschigkeit. Der Unterschied zum Tolpatsch ist, dass der Clown gewollt tolpatschig ist, er sich die Fertigkeit angeeignet hat, im richtigen Moment ungeschickt sein zu können. Wenn wir ihn beklatschen, so beklatschen wir ihn für sein geschickt ungeschicktes Tun, und nicht für den vermeintlichen Plan, der hinter seinem Tun steckt. Die in seiner Vorführung ausgeübte Fertigkeit war für Ryle „eine Disposition oder ein Komplex von

---

<sup>1255</sup> RYLE ([1949]/ 1992: 22). Der Glaube an den polaren Gegensatz zwischen Geist und Materie ist der Glaube daran, daß sie Ausdrücke des selben logischen Typs sind.“ RYLE ([1949]/ 1992: 23)

<sup>1256</sup> Ebd., S. 26

<sup>1257</sup> Ebd., S. 33

<sup>1258</sup> Ebd., S. 34

<sup>1259</sup> Ebd., S. 35f

Dispositionen, und eine Disposition ist eine Sache von einem ganz anderen logischen Typus“<sup>1260</sup> als eine sichtbare Tätigkeit.

Die traditionelle Theorie des Geistes hat die Typenunterscheidung zwischen Disposition und Betätigung in einen mythischen Zwiespalt zwischen unbeobachtbaren geistigen Ursachen und beobachtbaren physischen Wirkungen mißdeutet.<sup>1261</sup>

Diese Ansicht ist so radikal, dass Ryle eine vorgedachte bzw. geplante Handlung zu leugnen scheint. Natürlich leugnete Ryle dies nicht, wie passt also die Tatsache, dass Menschen sowohl denken als auch handeln damit zusammen ?

Wenn wir ein Lied im Kopf hören, uns „über ein Problem den Kopf zerbrechen“ oder etwas „vor unserem geistigen Auge sehen“, dann tun wir etwas mit dem Kopf, aber da spukt kein Geist in uns, der unsichtbar etwas tut. Ryles Antwort war die eines privaten für Andere unsichtbaren Tuns und eines öffentlichen für Andere sichtbaren Tuns.<sup>1262</sup>

Ob Ryle Recht hatte mit seiner Argumentation für die Aufhebung des Dualismus von Körper und Geist, ist für diese Arbeit unerheblich. Entscheidend ist, dass Ryle jemand war, der bei seiner Beschäftigung mit der Aufhebung des Dualismus zu einer Ansicht über Wissen und Können kam, die ihn zum Begriff der **Disposition** führte, die bei den genannten Beispielen eine „erworbene Disposition“<sup>1263</sup> ist, die aber auch angeboren sein kann. Interessant ist, dass Ryle den Begriff „Disposition“ nicht nur mit einer **Fähigkeit** verband, sondern auch mit einem **Fühlen**. So definierte er :

Die Behauptung, daß jemand etwas weiß oder etwas sein will, heißt nicht, daß er zu einem gegebenen Zeitpunkt dabei ist, etwas zu tun oder zu erleiden, sondern daß er imstande ist, wenn nötig, gewisse Dinge zu tun, oder daß er dazu neigt, in Situationen gewisser Art gewisse Dinge zu tun oder zu fühlen.<sup>1264</sup>

Ryle unterschied auch zwischen Abrichtung/ Dressur und Ausbildung – durch das eine erwerben wir Gewohnheiten und durch das andere Fähigkeiten. Der Schüler

lernt, wie man etwas denkend macht, so daß jede einzelne Handlung selbst eine neue Unterweisung bedeutet, wie er es besser machen kann.<sup>1265</sup>

Diese Äußerung weist auf einen Kreislauf hin : Tun – darüber nachdenken – neues verbessertes Tun – nachdenken – lernen – Tun – usw.

---

<sup>1260</sup> RYLE ([1949]/ 1992: 37)

<sup>1261</sup> Ebd., S. 38. Der Dispositionsbegriff ist das eigentliche Anliegen seines gesamten Buches: „Da dieses Buch im ganzen eine Besprechung des logischen Verhaltens einiger für Dispositionen wie auch einiger für Ereignisse geltender Grundbegriffe ist, in denen wir über den Geist reden, ...“ RYLE ([1949]/ 1992: 167)

<sup>1262</sup> Ebd., S. 62

<sup>1263</sup> Ebd., S. 49

<sup>1264</sup> Ebd., S. 153

<sup>1265</sup> Ebd., S. 51

Ryle gestand dem Lehrenden folgerichtig Kritik am Tun des Schülers zu.<sup>1266</sup> Und ob jemand eine intelligente Handlung im Sinne einer Fähigkeit ausübt, ist nicht durch einmaliges erfolgreiches, sondern erst durch mehrmaliges erfolgreiches Handeln erkennbar.<sup>1267</sup> So erkennen wir den Unterschied zwischen einem vernünftigen und einem schwachsinnigen Menschen nicht an seinem „Geisteszustand“ indem wir in seinen Kopf oder Gehirn schauen, sondern indem wir auf das achten, was er/sie tut oder nicht tut.<sup>1268</sup>

Der vernünftige Mensch führt durchdachte Handlungen aus, die sich durch Wirksamkeit auszeichnen. Solches Handeln heißt aber nicht zwei Dinge tun (denken und handeln), sondern etwas auf eine bestimmte Weise tun.<sup>1269</sup>

Umgangssprachlich sagen wir 'Das Glas zerbrach, weil es von einem Stein getroffen wurde'. Richtiger wäre nach Ryle, wenn wir sagen würden 'Das Glas zerbrach, als es von einem Stein getroffen wurde, weil es zerbrechlich war'.<sup>1270</sup> Der zweite Satz beinhaltet die verursachende Disposition zur Zerbrechlichkeit. Entsprechend heißt es nicht 'Ich habe das Tennismatch gewonnen, weil ich weniger Fehler gemacht habe', sondern 'Ich habe das Tennismatch gewonnen, als ich weniger Fehler gemacht hatte, weil ich mir die Fähigkeit für ein sicheres Spielen angeeignet hatte.'

In unserer Sprachgewohnheit sprechen wir nur den jeweils ersten Satz, doch die dispositionale Ursache des behaupteten Kausalzusammenhanges offenbart sich erst im zweiten Satz. Der kategoriale Unterschied zwischen dem jeweils ersten und zweiten Satz besteht darin, dass die ersten Sätze einen Ereigniszusammenhang ausdrücken (von einem Stein getroffen ► zerbrochen; weniger Fehler gemacht ► gewonnen), während der zweite Satz den dispositionalen Kausalzusammenhang beschreibt.

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass wir eine Disposition erst erkennen können, wenn ein Ereignis geschieht. Dass Glas zerbrechlich ist, wissen wir erst, wenn wir es zerbrechen sehen und dass ich ein sicheres Tennis spielen kann, wissen wir erst, wenn wir sehen, dass ich weniger Fehler mache als mein Gegner.

Dieser durch Reflexion über unsere Sprachverwendung erkennbare Unterschied ist ein kategorialer Unterschied und wir begehen einen Fehler, wenn wir ihn nicht sehen. Allerdings begehen wir auch einen Fehler in der Welt unserer Sprachgemeinschaft, wenn wir ihn immer zum Ausdruck bringen würden, weil uns jeder einen Vogel zeigen würde, wenn wir so gestelzt wie im jeweils zweiten Satz reden würden. Deshalb können wir als Alltagsmenschen die sprachanalytischen Philosophen als „Wortklauber“ bezeichnen. Als Wissenschaftler/innen, die wir über einen Begriff wie Kompetenz nachdenken, hat Ryle uns auf einen wichtigen Unterschied hingewiesen und dürfen wir in ihm einen Anführer der „Putzkolonnen gegen semantische Verschmutzungen“<sup>1271</sup> sehen.

---

<sup>1266</sup> Vgl. RYLE ([1949]/ 1992: 51)

<sup>1267</sup> Vgl. Ebd., S. 54f

<sup>1268</sup> Vgl. Ebd., S. 56

<sup>1269</sup> Vgl. RYLE (1946: 3)

<sup>1270</sup> Vgl. RYLE ([1949]/ 1992: 61)

<sup>1271</sup> So Monika Säger auf der zweiten Fachtagung des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik. Vgl. STEENBLOCK (2001: 234)

Mit seinen Darlegungen verwies Ryle darauf, dass wir nur durch eine Tätigkeit eine vorhandene Disposition <sup>1272</sup> erkennen können und schuf damit die **konzeptionelle Grundlage der heutigen Kompetenzforschung und Kompetenzmessung**. Übertragen auf die Regeln des schlussfolgernden Denkens der Philosoph(inn)en heißt das :

Knowing a rule is knowing how. It is realised in performance which conform to the rule, not in theoretical citations of it. <sup>1273</sup>

Similarly skill at arguing is not a readiness to quote Aristotle but the ability to argue validly, and it is just this ability some of the principles applied in which were extracted by Aristotle. <sup>1274</sup>

Ebenso gilt für Moralphilosoph(inn)en und das menschliche Gewissen :

Knowing how to behave is exhibited by correct behaviour, just as knowing how to cook is exhibited by palatable dishes. <sup>1275</sup>

Ein wichtiger Unterschied zwischen Wissen und Können besteht darin, dass wir beim „Wissen“ einen Sachverhalt entweder verstanden haben oder nicht. Ein Verfahren aber, das wir üben, um zur Könnerschaft zu gelangen, lässt uns sagen, dass wir diese Woche etwas besser können als letzte Woche.

Das ist der Unterschied, der Edith Braun rund 60 Jahre später sagen lässt :

Allerdings muss bei der Erfassung des Kompetenzerwerbs zwischen den Kompetenzbereichen unterschieden werden [Fach-, Methoden-, Sozial-, Personalkompetenz, eigene Anm.]. Wenn es um fachliche Inhalte geht, kann danach gefragt werden, was die Studierenden nun können (Kompetenzzustand), da die Fachkompetenz unmittelbar mit dem Inhalt der Lehrveranstaltung korrespondiert. Die Items der Fachkompetenz so zu formulieren, dass sie einen Kompetenzzuwachs erheben, gestaltet sich problematisch. (eigene Hervorhebung/Unterstreichung) <sup>1276</sup>

So mag für die Item-Formulierungen in Fragebögen auch der Unterschied zwischen Aufgaben- und Leistungswörtern („>Versuchs<- und >Geschafft<-Zeitwörtern“ <sup>1277</sup>) interessant sein. Es ist ein Unterschied, ob ich als Tennisspieler einen Ball ins Feld schlage, oder ihn ins Feld treffe, wie auch, ob ein Arzt einen Patienten behandelt oder ihn heilt.

Ein großer Unterschied zwischen der logischen Funktion eines Aufgabenzeitworts und dem des entsprechenden Leistungszeitwortes besteht darin, daß wir mit der Verwendung eines Leistungszeitworts das Bestehen eines Sachverhalts behaupten, der über den hinausgeht, der in der Verrichtung der die Leistung anstrebenden Tätigkeit besteht. <sup>1278</sup>

---

<sup>1272</sup> Ryle gebraucht dafür auch Begriffe wie Tendenz, Fähigkeit, Verantwortlichkeit, Neigung, Anfälligkeit. Vgl. RYLE ([1949]/ 1992: 156f)

<sup>1273</sup> RYLE (1946: 7)

<sup>1274</sup> Ebd., S. 13f

<sup>1275</sup> Ebd., S. 13

<sup>1276</sup> BRAUN (2008: 65)

<sup>1277</sup> RYLE ([1949]/ 1992: 204)

Das heißt, wenn die Fragebogenkonzeption so ist, dass wir mit einer Skalenfrage danach fragen, „in welchem Maße“ jemand eine Fähigkeit beherrscht, können wir Aufgabenzeitwörter verwenden. Fragen wir hingegen das Kompetenzniveau mit einem Kompetenzraster (rubric) ab<sup>1279</sup>, so sind für die jeweilige Niveauformulierung Leistungszeitwörter zu verwenden.

Ich kann unterschiedlich gut den Ball ins Feld schlagen, aber einen wirklichen Treffer erziele ich erst, wenn der/die Gegner/in den Ball nicht mehr zurückschlagen kann, oder nur noch so, dass ich mit dem nächsten Schlag den Punkt mache.<sup>1280</sup> So kann der Arzt einen Patienten unterschiedlich gut behandeln, aber nicht unterschiedlich gut heilen.

Ryle unterschied nicht nur auf der Ebene der Verben/ Zeitwörter, sondern auch bei den Adverbien :

Adverbien, die auf Aufgabenverben passen, passen nicht allgemein auf Leistungsverben; im besonderen können Aufmerksamkeitsverben wie z. B. ›sorgfältig‹, ›aufmerksam‹, ›eifrig‹, ›wachsam‹, ›gewissenhaft‹ und ›hartnäckig‹ nicht dazu verwendet werden, Erkenntnisverben wie ›entdecken‹, ›beweisen‹, ›lösen‹, ›ertappen‹ oder ›sehen‹ zu bestimmen, genausowenig wie sie Zeitwörter wie z. B. ›ankommen‹, ›wiederherstellen‹, ›kaufen‹ oder ›besiegen‹ bestimmen können.<sup>1281</sup>

### ***Adrianus (Adriaan) Dingeman de Groot*<sup>1282</sup> (1946)**

Während Ryle den gespenstischen Geist in unserem Körper sprachanalytisch vertrieb, begab sich der niederländische Psychologe und Schachspieler der Nationalmannschaft<sup>1283</sup> auf die empirische Suche nach dem, was Schachspieler im Kopf tun bzw. was sie denken, wenn sie Schach spielen. Nach mehrjähriger Forschungsarbeit, bei der Schachexperten und Weltklasse-Spieler eine Schachaufgabe unter Aufsicht lösen und zeitgleich ihre Denkvorgänge mündlich kommentieren mussten<sup>1284</sup>, fand er verschiedene Phasen des Denkprozesses heraus :

---

<sup>1278</sup> RYLE ([1949]/ 1992: 201)

<sup>1279</sup> Ein „Kompetenzraster“ (englisch „rubric“) unterteilt eine bestimmte Anforderung in verschiedene Stufen des Könnens. Jede Stufe stellt einen Zustand dar, also entweder kann jemand etwas auf dem Niveau dieser Stufe, oder nicht; es ist also unmöglich, danach zu fragen, in welchem Maße jemand etwas auf dieser Niveaustufe kann.

<sup>1280</sup> Bei den Grand-Slam-Tennisturnieren im Fernsehen wird gelegentlich eine Statistik eingeblendet, die „winner“ (Gewinnerschläge im Sinne von Treffern) und „unforced errors“ (unnötig verlorene Punkte, weil der Ball verschlagen wurde) nennt. Dieser Statistik liegt die genannte Logik zu Grunde. Bei Tennis-Amateuren gewinnen diejenigen, die weniger „unforced errors“ schlagen; aber bereits auf der Ebene der Landesliga kann nur die-/derjenige gewinnen, die/der die meisten „winner“ schlägt.

<sup>1281</sup> RYLE ([1949]/ 1992: 202f)

<sup>1282</sup> Groot lebte von 1914 bis 2006.

<sup>1283</sup> Groot spielte bei den Schacholympiaden 1936 (München), 1937 (Stockholm) und 1939 (Buenos Aires) mit. Die Veranstaltung in München gilt nur als inoffizielle Olympiade, weil Deutschland damals kein Mitglied der Weltschachorganisation FIDE war. „Zwischen 1933 und 1937 nahm Deutschland aus politischen Gründen nicht an den offiziellen Schacholympiaden teil. Statt dessen veranstaltete Deutschland 1936 eine »Gegenolympiade.«“ (2009-09-03): <http://de.wikipedia.org/wiki/Schacholympiade>

<sup>1284</sup> Vgl. ERICSSON (2005: 234)



- Orientierungsphase (Überblick verschaffen)
- Erkundungsphase (erste Züge und Gegenzüge werden durchdacht)
- Untersuchungs- bzw. Vertiefungsphase (ein 'bester' Zug wird genauer analysiert)
- Bestätigungsphase (der Proband versichert sich noch einmal der Richtigkeit seiner Zugwahl)<sup>1285</sup>

Groots Ergebnisse bestätigten die bereits von Alfred Binet 1894<sup>1286</sup> anhand von Blindschachspieler-Untersuchungen betonte Bedeutung des visuellen Gedächtnisses und der visuellen Vorstellungskraft. Den Leistungsunterschied zwischen den Club- und den Weltklasse-Spielern erklärte Groot durch einen Unterschied in der Gedächtnisleistung, die auf dem größeren Erfahrungsschatz der Weltklasse-Spieler beruhte. Das für die heutige Kompetenzforschung wesentliche Detail fand Groot 1939 während einer Schiffsreise zur Schacholympiade nach Buenos Aires heraus :

Während dieser Fahrt stellte de Groot erstmals fest, dass mitreisende Meisterspieler wie Euwe und Aljechin nach nur fünfsekündiger Betrachtung in der Lage waren, dargebotene Stellungen nahezu fehlerfrei aus dem Gedächtnis zu reproduzieren. Diese erstaunliche Fähigkeit war jedoch auf solche Stellungen beschränkt, die tatsächlichen Partien entstammten; bei rein zufällig zusammengewürfelten, chaotischen Stellungen verschwand der Gedächtnisvorteil der Schachexperten. **Von einer generell überlegenen Merkfähigkeit konnte also keine Rede sein.** (eigene Hervorhebung)<sup>1287</sup>

Das Ergebnis bestätigt eine zwölf Jahre zuvor veröffentlichte Entdeckung :

So ist von Weltmeister Capablanca die Einschätzung überliefert, dass Schachspielen überhaupt keine Intelligenz erfordere. In Übereinstimmung damit fanden Djakow, Petrowski und Rudik bei acht Teilnehmern des Moskauer Großmeisterturniers von 1925 tatsächlich keine Hinweise auf eine überdurchschnittliche Intelligenz.<sup>1288</sup>

Die Ergebnisse sind vor folgendem Hintergrund zu bewerten :

Nachdem sich Francis Galton (1822-1911) – angeregt durch die Veröffentlichung *Origin of Species* (1859)<sup>1289</sup> seines Halbcousins Charles Darwin (1809-1882) – mit den Grundlagen der Vererbungslehre beschäftigte, wandte er sich der empirischen Untersuchung von geistigen Eigenschaften, Talent (insbesondere der Hochbegabung) und ihrer

---

<sup>1285</sup> Vgl. (2009-09-03): [http://de.wikipedia.org/wiki/Adriaan\\_de\\_Groot](http://de.wikipedia.org/wiki/Adriaan_de_Groot)

<sup>1286</sup> In seinem Buch *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs* (1894) veröffentlichte Binet die Ergebnisse von Schachspieler-Befragungen, und begründete damit die Schachpsychologie. Der französische Psychologe Binet entwickelte gemeinsam mit dem Arzt Théodore Simon den ersten Intelligenztest, der nach Alterstufen gestaffelt die Intelligenz von Kindern messen sollte.

<sup>1287</sup> So referierte Markus Keller (2007) zu der Dissertation von Roland Grabner (2005) anlässlich der Vergabe des Wissenschaftspreises durch die Karpow-Schachakademie an Grabner.

(2009-09-03): <http://www.chessbase.de/nachrichten.asp?newsid=6727>

<sup>1288</sup> Ebd.: (2009-09-03): <http://www.chessbase.de/nachrichten.asp?newsid=6727>

Siehe dazu: Djakow, I. N./ Petrowski, N. W./ Rudik, P. (1927): *Psychologie des Schachspiels* [Psychology of Chess], Berlin: Walter de Gruyter

<sup>1289</sup> Vollständig: Darwin, C. (1859): *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*, London: John Murray

Vererbung zu. Er meinte in der Größe des Gehirns und der Struktur seines Nervensystems eine erbliche Ursache von Intelligenz entdeckt zu haben.<sup>1290</sup> Zwar sah Galton in seinem Werk *Hereditary Genius* (1869)<sup>1291</sup> nicht nur das angeborene Vermögen, sondern auch Arbeitseifer/Begeisterung und die Kraft, anstrengende Arbeit durchzustehen als ursächlich an, doch konzentrierte sich seine Aufmerksamkeit auf das angeborene Vermögen.<sup>1292</sup> Galton führte später den Begriff „Eugenik“ ein und hatte das Ziel, „durch »gute Zucht« den Anteil positiv bewerteter Erbanlagen zu vergrößern.“<sup>1293</sup> Damit war die Grundlage erbgenetischer Rassezüchtung für den Menschen gelegt.

Arnold Gehlen bezeichnete 1940 in seinem Hauptwerk *Der Mensch* diesen gleich auf der ersten Seite als „biologisches Sonderproblem“. Der Mensch sei im Vergleich zum umweltangepassten Tier ein Mängelwesen und bedürfe der „Zucht“ :

... das „Unfertigkeitsein“ gehört zu seinen physischen Bedingungen, zu seiner Natur, und in dieser Hinsicht ist er ein Wesen der **Z u c h t** : Selbstzucht, Erziehung, Züchtung als In-Form-Kommen und In-Form-Bleiben gehört zu den Existenzbedingungen eines nicht festgestellten Wesens.<sup>1294</sup>

Als nicht festgestelltes Wesen<sup>1295</sup> mangle es dem Menschen an einem biologischen Programm zum instinktgesteuerten Umgang mit der Umwelt, er sei steuerungslos. Die Gemeinschaft vermag diesen Mangel auch nicht befriedigend zu lösen, sie bedient sich dafür der Religionen und Weltanschauungen als „Oberste Führungssysteme“. Laut Klinger sei das geeignetste Führungssystem für Gehlen die nationalsozialistische Weltanschauung.<sup>1296</sup>

---

<sup>1290</sup> Vgl. ERICSSON (2005: 234)

<sup>1291</sup> Vollständig: Galton, F. ([1869]/1979): *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*, London: Julian Friedman Publishers

<sup>1292</sup> Vgl. ERICSSON et al. (1993: 364)

<sup>1293</sup> (2009-09-03): [http://de.wikipedia.org/wiki/Francis\\_Galton](http://de.wikipedia.org/wiki/Francis_Galton)

<sup>1294</sup> GEHLEN (1940: 33)

<sup>1295</sup> „Zentral ist für Gehlen, daß der Mensch ein Risiko-Wesen ist, weshalb er auch mit Friedrich Nietzsche vom »nicht festgestellten Tier« spricht (GA 3, S. 4), womit sowohl die menschliche Nicht-Determiniertheit wie dessen Bedrohtheit gemeint ist.“ REHBERG ([1999]/<sup>2</sup>2000: 81)

<sup>1296</sup> Vgl. KLINGER (1997: 30-35). Gehlen kann wohl nicht als Nazi-Philosoph bezeichnet werden, doch wusste er Karrierechancen zu nutzen und sie voranzutreiben. Noch vor Erscheinen von *Der Mensch* stieß Gehlen bei den Nazis auf Widerstand, denn die NSDAP intervenierte 1934 erfolglos gegen Gehlens Berufung auf den Leipziger Philosophie-Lehrstuhl (nachdem Gehlen dort von 1930-34 als Privatdozent gelehrt hatte, folgte eine Philosophie-Professur bis 1937) – und die Intervention erfolgte, obwohl Gehlen an einer Studie „Die Philosophie des Nationalsozialismus“ arbeitete. Er unterzog sein Manuskript aber einer Selbstkritik und hinterließ nur Fragmente. Gehlen hatte zwar ab 1936 einflussreiche Fürsprecher in der Nazi-Administration (er erhielt dann den Kant-Lehrstuhl in Königsberg [1938-39] und ab 1940 einen Lehrstuhl in Wien [1940-45]), doch gab es nach dem Erscheinen von *Der Mensch* im Jahre 1940 auch Kritik. „Gehlen erschien den NS-Aktivisten als zu bürgerlich, seine Anthropologie untauglich für eine theoretische Legitimierung des Rassismus. [...] Gehlen pendelte zwischen der Orientierung an bürgerlich-akademischer (auch adeliger) Reputation und politischer Anpassung, die ihm – wie gesagt – um so leichter fiel, als er die Prämissen der Diktatur teilte. Im Zweifelsfalle zog er sich stets auf die Erfordernis seiner eigenen Karriere und auf die privilegierten Freiräume seiner Gelehrtenposition zurück, so etwa während des »Einsatzes« bei der Wehrmachtpsychologie.“ REHBERG (1993: 754). Zur Einschätzung von Gehlens nationalsozialistischer Haltung vgl. bei REHBERG die Seiten 789-795 sowie 876-887 und die dort angegebene weiterführende Literatur, sowie die Darstellung der Veränderung der beiden besonders kritischen Kapitel „54. Erblichkeit der Wesensart“ und „55. Oberste

Vor diesem Hintergrund ist es bedeutsam, dass Groot 1946 seine Dissertation *Het denken van den schaker*<sup>1297</sup> veröffentlichte und nach dem Ende des zweiten Weltkrieges mit dazu beitrug, den unterstellten Kausalzusammenhang von Vererbung und Intelligenz als Irrtum zu entlarven.

2005 wies Grabner nach, dass auch Spieler mit deutlich unterdurchschnittlichem IQ<sup>1298</sup> Experten-Spielstärken von 2000 ELO-Punkten<sup>1299</sup> erreichen können. Zwar zeigte sich bei nationalen Meistern mit 2200 und mehr ELO-Punkten ein überdurchschnittlicher IQ von 110, doch ist das kein ungewöhnlicher oder überragender Wert – viele Universitätsabsolvent(inn)en haben den gleichen Wert. Die entscheidende Ursache für eine Experten- oder bessere Spielstärke liegt im frühen Beginn mit dem Schachspiel, dem frühen Beitritt in einen Schachklub und an der Teilnahme bei Schachturnieren. Grabner bestätigte die in der Expertiseforschung 1973 von Simon/Chase veröffentlichte 10-Jahres-Regel<sup>1300</sup> und wies mit der Elektroenzephalographie eine Trainingswirkung auf das Gehirn nach :

Die besten Schachspieler bearbeiten Schachaufgaben überwiegend im hinteren Teil des Cortex, der Hirnrinde. Von dieser Region ist bekannt, dass sie beim Rückgriff auf durch jahrelanges Training erworbenes Erfahrungswissen von Bedeutung ist. Schlechtere Schachspieler verwenden hingegen vor allem das Vorderhirn, das für neuartige Aufgabenstellungen spezialisiert ist, und zeigen ein insgesamt weniger fokussiertes Aktivierungsmuster. Roland Grabner gelang es also nachzuweisen, dass sich infolge jahrelanger Lern- und Übungsprozesse die Aktivierungsmuster der Gehirne von Schachspielern verändern und dadurch eine effizientere Verarbeitung von schachbezogener Information ermöglichen.<sup>1301</sup>

Auch die Variable „Persönlichkeitsstruktur“ untersuchte Grabner. Die Probanden hatten verschiedene Wesenszüge; lediglich ein Merkmal war „in statistisch bedeutsamer Weise mit der Spielstärke assoziiert“ : „die **Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu kontrollieren** und nicht nach außen hin sichtbar werden zu lassen.“ (eigene Hervorhebung)<sup>1302</sup>

Zu betonen ist, dass die Forschungen von Groot eine fachgebundene Gedächtnisleistung bezeugen, aber kein Beleg für eine dispositionale Erinnerungsfähigkeit sind. Groot und die nachfolgenden Expertise-Forscher schufen die Grundlage, auf die Weinert später (1998) verweisen konnte, um die Fachbereichgebundenheit von Lernen gegenüber der Vorstellung eines fachübergreifenden Schlüsselkompetenzlernens zu betonen.

---

Führungssysteme“ bzw. in der 1962er-Ausgabe ab Seite 444, Zeile 36 („... entarten müsste.“) bis Ende bei GEHLEN (1962: 444-480) und REHBERG (1993: 694-743)

<sup>1297</sup> 1965 als englische Übersetzung *Thought and choice in chess* veröffentlicht.

<sup>1298</sup> Werte beim verbalen und numerischen IQ von nur 85 bis 90 Punkten.

<sup>1299</sup> Die ELO-Zahl wurde 1960 von Arpad Elo entwickelt und gibt die Spielstärke von Schach- und Go-Spielern an. Ab einer ELO-Zahl von 2000 gilt jemand als Experte. Zwischen 1800-1999 ist jemand ein sehr guter Vereinsspieler. (2009-09-03): <http://de.wikipedia.org/wiki/Elo-Zahl>

<sup>1300</sup> Simon, H. A./ Chase, W. G. (1973): *Skill in chess*, American Scientist, 61, S. 394-403

<sup>1301</sup> (2009-09-03): <http://www.chessbase.de/nachrichten.asp?newsid=6727>

<sup>1302</sup> Ebd.

Das folgende Kapitel benennt die neurowissenschaftliche Grundlage für die Entwicklung von Expertise durch Lernen und Gedächtnis.

**Donald Olding Hebb<sup>1303</sup> (1949) und William James<sup>1304</sup> (1887/ 1890)**

There is no separate soul or life force to stick a finger into the brain now and then and make neural cells do what they would not otherwise.<sup>1305</sup>

Der Psychologe und Neurophysiologe Hebb wollte mit seinem Werk *The Organization of Behavior – A Neuropsychological Theory* eine Brücke schlagen sowohl zwischen der Neurophysiologie und Psychologie als auch zwischen der Labor-Psychologie und der klinischen Psychologie. Eine theoretische Orientierung an Freud und Pavlov war für ihn nicht zeitgemäß, weil sie eher aufkommende Probleme formuliert haben als dass sie endgültige Antworten geliefert hätten.<sup>1306</sup> Auch zum jetzigen Zeitpunkt (1949) müsse eine Theorie des Verhaltens unvollständig sein, denn eine völlige Korrelation im Sinne einer gegenseitigen Verursachung zwischen Verhalten und Nervenfunktionen anzunehmen, könne keine Tatsache aber eine notwendige Arbeitshypothese sein. Verhalten könne nicht auf eine direkte Interaktion zwischen dem sensorischen und motorischen Prozessen beschränkt werden – dazwischen liegt mindestens beim Menschen das Denken. So sicher wir das sagen können, so unsicher seien allerdings die Erkenntnisse über die Abläufe zwischen den ankommenden sensorischen Reizen und ihrer cerebralen Abbildung im Gehirn und die anschließenden Befehle aus dem motorischen Hirngebiet. An dieser Stelle müsse die Psychologie nach einer physiologischen Antwort suchen.<sup>1307</sup>

Hebb entwickelte eine Theorie mit selbständigen Hirnaktivitäten, die auch ein Erklärungsbeitrag zum menschlichen Lernen darstellt – es ging ihm um eine „physiological theory of thought (or some equivalent term that can be applied to animals as well as to man).“<sup>1308</sup> Er nahm die Entstehung von Zellverbänden an, die eine Grundlage für repräsentative Prozesse (ein Bild oder eine Idee) darstellen. Die für Lernprozesse so wichtige Erinnerungsfähigkeit könnte „a function of a pattern of neural activity, independent of any structural change“ sein.<sup>1309</sup> Das würde für eine kurzzeitige Erinnerung vielleicht genügen, aber für bleibende Erinnerungen scheinen strukturelle Veränderungen notwendig. Die strukturellen Änderungen, die Hebb vorschlug, beruhten auf folgender Annahme, die Hebb als neurophysiologisches Postulat bezeichnete :

*When an axon of cell A is near enough to excite a cell B and repeatedly or persistently takes part in firing it, some growth process or metabolic change takes place in one or both cells such that A's efficiency, as one of the cells*

---

<sup>1303</sup> Hebb lebte von 1904 bis 1985.

<sup>1304</sup> James lebte von 1842 bis 1910.

<sup>1305</sup> HEBB ([1949]/<sup>5</sup>1959: xiii)

<sup>1306</sup> Vgl. ebd., S. xii)

<sup>1307</sup> Vgl. ebd., S. xiv f)

<sup>1308</sup> Ebd., S. 1

<sup>1309</sup> Ebd., S. 61

*firing B, is increased.*

The most obvious and I believe much the most probable suggestion concerning the way in which one cell could become more capable of firing another is that synaptic knobs develop and increase the area of contact between the afferent axon and efferent soma. („Soma“ refers to dendrites and body, or all of the cell except his axon.) There is certainly no direct evidence that this is so, and the postulated change if it exists may be metabolic, affecting cellular rhythmicity and limen; or there might be both metabolic and structural changes, including a limited neurobiotaxis. There are several considerations, however, that make the growth of synaptic knobs a plausible conception. The assumption stated above can be put more definitely, as follows:

When one cell repeatedly assists in firing another, the axon of the first cell develops synaptic knobs (or enlarges them if they already exist) in contact with the soma of the second cell. (kursiv w.i.O.)<sup>1310</sup>

Seltsam ist, dass Hebb sich für sein Postulat nicht auf den amerikanischen Psychologen und Philosophen William James bezogen hat, so wie Manfred Spitzer nahe legte :

Insbesondere findet sich bei James auch die erste Formulierung eines Lerngesetzes :

„Wann immer zwei elementare Gehirnprozesse zugleich oder unmittelbar nacheinander aktiv waren, neigt einer der beiden bei seinem Wiederauftreten dazu, seine Erregung zum anderen zu leiten“ (James 1892/1984, S. 226).

Der kanadische Neurophysiologe Donald Hebb konnte mehr als ein halbes Jahrhundert später auf diesen Überlegungen aufbauen und sie mit den nunmehr bekannten Tatsachen der Gehirnforschung verbinden.<sup>1311</sup>

Hebb bezog sich für die „nunmehr bekannten Tatsachen“ nicht auf James, obwohl er die *Principles of Psychology* von James in der Ausgabe von 1910 [1890] im Literaturverzeichnis angab und sich laut Index zweimal auf James bezog<sup>1312</sup>, stattdessen bezog er sich auf damals aktuelle Autoren<sup>1313</sup>.

Ein interessantes Detail ist, dass Hebbs Postulat oft als Beschreibung für Plastizität (plasticity), oder für neuronale bzw. synaptische Plastizität

---

<sup>1310</sup> HEBB ([1949]/<sup>5</sup>1959: 62f)

<sup>1311</sup> SPITZER ([1996]/<sup>2</sup>2000: 43). Spitzer bezieht sich auf:

James, W. ([1892]/1984): *Psychology: Briefer Course*, Cambridge (MA): Harvard University Press, S. 226  
Diese Zeilen finden sich bereits in den zwei Jahre zuvor veröffentlichten *Principles of Psychology* im ersten Band auf Seite 566. Vgl. BERLUCCHI/BUCHTEL (2009/8: 308)

<sup>1312</sup> Hebb bezog sich einmal auf „James' famous experiment on memorization ... . James wanted to see if practice in memorization would increase the ability to memorize. He found it did not; and later writers have found the same thing.“ HEBB ([1949]/<sup>5</sup>1959: 110), und das andere Mal bezog er sich auf dessen „theory of emotion“ HEBB ([1949]/<sup>5</sup>1959: 110). Die Bedeutung von William James und weiterer Neurowissenschaftler haben Berlucchi/ Buchtel sehr schön herausgearbeitet. Vgl. BERLUCCHI/BUCHTEL (2009/8)

<sup>1313</sup> Hebb nannte: Hilgard/ Marquis (1940), Kappers/ Huber/ Crosby (1936), Weiss (1941), Sperry (1943), Lorente de Nó (1938), Arvanitaki (1942), Erlanger (1939). Vgl. HEBB ([1949]/<sup>5</sup>1959: 61-65)

Ein interessanter Artikel beschreibt die Hintergründe zu Hebbs Arbeiten aus der Sicht der Yale University:  
„An underappreciated contribution came from pioneering studies at Yale University.

... neurophysiologists John Fulton, J.J. Dussier de Barenne, and Warren McCulloch and the psychologists Donald Marquis and Ernest Hilgard. These neuroscientists all contributed significantly to the intellectual climate that gave rise to Hebb's remarkable synthesis.“ HAIDER (2008)

verwendet wird<sup>1314</sup>, er aber selbst die Wörter „plasticity“ oder „plastic“ in seinem Werk nicht verwendete.<sup>1315</sup> Es ist zwar so, dass James den Grundgedanken des Hebb'schen Postulates 1890 in seinen *Principles of Psychology* vorweg nahm, doch bereits 1887 führte er in dem Artikel *The Laws of Habit* den Begriff „plasticity“ mit Bezug auf eine „atomistic philosophy“ im neurowissenschaftlichen Sinne ein :

The habits of an elementary particle of matter can not change (on the principles of the atomistic philosophy), because the particle is itself an unchangeable thing; but those of a compound mass of matter can change, because they are in the last instance due to the structure of the compound, and either outward forces or inward tensions can, from one hour to another, turn that structure into something different from what it was. That is, they can do so if the body be plastic enough to maintain its integrity, and be not disrupted when its structure yields. The change of structure here spoken of need not involve the outward shape; it may be invisible and molecular, as when a bar of iron becomes magnetic or crystalline through the action of certain outward causes, or India-rubber becomes friable, or plaster "sets". All these changes are rather slow; the material in question opposes a certain resistance to the modifying cause, which it takes time to overcome but the gradual yielding whereof often saves the material from being disintegrated altogether. When the structure has yielded, the same inertia becomes a condition of its comparative permanence in the new form, and of the new habits the body then manifests. *Plasticity*, then, in the wide sense of the word, means the possession of a structure weak enough to yield to an influence, but strong enough not to yield all at once. Each relatively stable phase of equilibrium in such a structure is marked by what we may call a new set of habits. Organic matter, especially nervous tissue, seems endowed with a very extraordinary degree of plasticity of this sort; so that we may without hesitation lay down as our first proposition the following, that *the phenomena of habit in living beings are due to the plasticity\* of the organic materials of which their bodies are composed.*

\* In the sense above explained, which applies to molecular structure as well as to those of grosser parts. (Kursivsetzung w.i.O.)<sup>1316</sup>

In dem Artikel ist klar erkennbar, dass James 1887 sein „law of habit“ (Spitzer nannte es „Lerngesetz“) noch nicht so formulierte, wie er es drei Jahre später in seinen *Principles* tat. Er spricht zwar von Bahnungen (paths)<sup>1317</sup> und nennt zwei Ergebnisse (results)<sup>1318</sup> sowie vier Maximen<sup>1319</sup> seiner Überlegungen, doch fehlt die auf Seite 416 von Spitzer zitierte und übersetzte Formulierung (siehe das im Zusammenhang zitierte Original auf

---

<sup>1314</sup> Stellvertretend dafür sei verwiesen auf: „Contiguity between pre- and postsynaptic activity leads to permanent structural changes, which is plasticity. Hebb postulated that plasticity was fundamental to learning and long-term memory and thereby essentially the basis for cognition and brain function in general.“ KEMPERMANN (2005: 30)

Bei einem Reden über neuronale Plastizität ist zwischen der Anpassung synaptischer Verbindungen in Lernphasen und der Bildung von neuen Nervenzellen (Neurogenese) zu unterscheiden.

<sup>1315</sup> Ein Suche in der elektronischen Ausgabe von *Organization of Behavior* zeigte kein Ergebnis bei den Suchwörtern „plasticity“ und „plastic“. Im Index werden zwar zehn verschiedene Kombinationen mit dem Wort „synaptic“ erwähnt, aber nicht die gesuchte Kombination „synaptic plasticity“. Eine Suche mit dem Wort „synaptic“ in der elektronischen Version führte zu 47 Ergebnissen. Buchtel teilte mir in einer e-mail am 23.8.2009 mit: „I looked in the index of "The conceptual Nervous system", a collection of Hebb's writings that I edited in 1982 (Pergamon Press), and I don't see the word plasticity there either.“ Und er ergänzte: „Some people don't like the term; Cajal may have been one of them; Hebb may be another.“

<sup>1316</sup> JAMES (1887a: 433f)

<sup>1317</sup> Vgl. JAMES (1887a: 435f)

<sup>1318</sup> Ebd., S. 439, 441,

<sup>1319</sup> Ebd., S. 448f, 450

Seite 386f). Deutlich ist auch der Einfluss, den der Physiologe William Benjamin Carpenter (*Principles of mental physiology*, 1874) auf James ausübte :

Dr. Carpenter's phrase, that *our nervous system grows to the modes in which it has been exercised* expresses the philosophy of habit in a nutshell.<sup>1320</sup>

Dr. Carpenter, from whose "Mental Physiology" we have quoted, has so prominently enforced the principle that our organs grow to the way in which they have been exercised, and dwelt upon its consequences, that his book almost deserve to be called a work of edification, on this account alone.<sup>1321</sup>

1973 wurde Hebb's Postulat von Bliss/ Lomo an Hasen bestätigt.<sup>1322</sup> Haben Bliss/ Lomo eine Langzeitpotenzierung nur im Hippocampus nachgewiesen, „weil hier die neuronalen Verschaltungen besonders einfach sind“, wurde dies Anfang der 1990er Jahre auch in der Großhirnrinde nachgewiesen.<sup>1323</sup>

Der Hippocampus hat eine wichtige Zwischenfunktion beim Übergang von Lerninhalten in das Gedächtnis. Die Informationen werden hier zwischengelagert und ggf. an den Cortex weitergeleitet (die meisten Information vergessen wir bzw. werden nicht an den Cortex weitergeleitet). Der Hippocampus ist zugleich der Ort, an den Informationen gelangen, wenn wir mit positiven Gefühlen lernen – bei negativen Gefühlen findet für die Einspeicherung eine Aktivierung der Amygdala (Mandelkern) und bei neutralen Emotionen eine Aktivierung des unteren Frontallappens statt.<sup>1324</sup>

Während Ryle im gleichen Jahr dem Begriff des Geistes sprachanalytisch und philosophisch 'zu Leibe' rückte, tat dies Hebb mit einem neurophysiologischen Postulat.

Am Ende seines Buches gab Hebb zwei weitere Hinweise, die durch spätere Forschung bestätigt wurden. Erstens kam er anhand von Versuchen mit Ratten zu dem Schluss, dass frühe Erfahrung Einfluss auf die Problemlösefähigkeit im Erwachsenenalter hat. Im Anschluss an diese Erkenntnis wies er im letzten Kapitel darauf hin, dass Intelligenztestergebnisse von weißen Amerikanern nicht mit denen von Negern („Negro“) und Fremden zu vergleichen sind, weil der soziale Hintergrund unterschiedlich ist „and we do not know what the important environmental variables are in the development of intellectual functions.“<sup>1325</sup> Die Frage nach der angeborenen Intelligenz würde erst beantwortet werden können, wenn die Zwillingsforschung das zeigen könnte – dafür müsste in den ersten 15 Lebensjahren der eine Zwilling „brought up in a good home, with books, toys, kindergarten training and plenty of exposure to intelligent adults; the other brought up by illiterate,

---

<sup>1320</sup> JAMES (1887a: 439)

<sup>1321</sup> Ebd., S. 446. Auf Seite 437 zitiert James aus den Seiten 339-345 bei Carpenter für die Bedeutung des Lernens im Kindesalter; siehe:

Carpenter, W. B. (1874): *Principles of mental physiology*, London: Routledge Thoemmes

<sup>1322</sup> Bliss, T.V.P./ Lomo T. (1973): *Long-lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the anaesthetized rabbit following stimulation of the perforant path*, Journal of Physiology, 232, S. 331-356

<sup>1323</sup> Vgl. SPITZER ([1996]/<sup>2</sup>2000: 47f)

<sup>1324</sup> Vgl. SPITZER ([2002]/<sup>2</sup>2003: 166). Neben dem Hippocampus wird auch noch der Gyrus lingualis aktiviert.

<sup>1325</sup> HEBB ([1949]/<sup>5</sup>1959: 300). Auf der Folgeseite sprach Hebb auch von „cultural environment“.



poverty-stricken, anti-social mountaineers with low IQ's: *then* test their intelligence at maturity, and try making doctors, or politicians, of both twins.“<sup>1326</sup> Bei Heinrich Roth klang es sehr ähnlich :

Was zeigt sich aber, wenn sie nicht nur in verschiedenem Milieu aufwachsen, sondern in einem entgegengesetzten Milieu, wenn z. B. der eine die Höhere Schule besuchen kann, der andere dem slum ausgeliefert ist ?<sup>1327</sup>

Roth berichtete zur Zwillingsforschung aus rund zehn Quellen der Jahre 1929-1963 und sah eine deutliche Bestätigung des Umwelteinflusses.<sup>1328</sup>

Zehn Jahre nach Hebb's Veröffentlichung hatte 1959 die neugierige Beschäftigung des Kindes mit seiner Umwelt für den Psychologen Robert Winthrop White eine große Bedeutung. Whites damaliger Artikel kann<sup>1329</sup> als der Beginn der Kompetenzforschung betrachtet werden. Er bezog sich darin u. a. auf Hebb.<sup>1330</sup>

### **Ralf Dahrendorf**<sup>1331</sup> (1956<sup>1332</sup>)

Den Beginn der Qualifikationsdebatte verursachte ein Philosoph, denn der Soziologe Dahrendorf verwies für den Beginn der Qualifikationsforschung auf Adam Smith, der anhand seines Beispielen der Stecknadelfabrik 1776 in seiner *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* Beobachtungen beschrieb, die noch 200 Jahre später die Diskussion um Begriffe wie „Fertigkeiten“ und „Qualifikation“ (bei Smith „dexterity“ [= Geschicklichkeit]) bestimmten :

Dieses große Anwachsen der Arbeitsmenge, die dieselbe Zahl von Leuten infolge der Arbeitsteilung leisten können, beruht auf drei verschiedenen Umständen: erstens auf dem Steigen der **Geschicklichkeit** jedes einzelnen Arbeiters; zweitens auf der Ersparnis der Zeit die gemeinhin beim Wechsel von einer Art Arbeit zu einer anderen verloren wird; und schließlich auf der Erfindung einer großen Zahl von Maschinen, die die Arbeit erleichtern und abkürzen und einen Mann instandsetzen, die Arbeit von vielen zu tun. (eigene Hervorhebung)<sup>1333</sup>

---

<sup>1326</sup> HEBB ([1949]/<sup>5</sup>1959: 302, kursiv w.i.O.)

<sup>1327</sup> ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 221)

<sup>1328</sup> Vgl. ebd., S. 219-227

<sup>1329</sup> Ich sage „kann“, weil dieser Anhang 13 auf die Verwobenheit von Einflüssen hinweist und ein Anfang deshalb schwer auszumachen ist. Aber die Verwendung des Begriffes „competence“ im Zusammenhang mit der Entwicklungspsychologie und der damals blühenden (Leistungs-)Motivationsforschung verleiht dem Artikel von White eine besondere Bedeutung.

<sup>1330</sup> Vgl. WHITE (1959: 301, 313-315, 322, 324, 325). White bezog sich neben dem Buch von 1949 auf drei weitere Artikel von Hebb aus den Jahren 1954, 1955 und 1958.

<sup>1331</sup> Dahrendorf lebte von 1929-2009.

<sup>1332</sup> Dahrendorf veröffentlichte 1956 in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie den Artikel *Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung*, der die Hauptpunkte seiner englischen Dissertation *Unskilled Labour in British Industry* (London, 1956) und seines französischen Aufsatzes *La situation de la classe ouvrière en Angleterre* (La Revue Socialiste, Nr. 88 u. 89, Juni u. Juli 1955) zusammenführte.

<sup>1333</sup> DAHRENDORF (1956: 541); auch in der im deutschsprachigen Raum verbreiteten Übersetzung von Recktenwald findet sich das Wort „Geschicklichkeit“; im englischen Original ist es „dexterity“.

Vgl. RECKTENWALD (<sup>10</sup>2003: 12) und Kapitel „I.1. Of the Division of Labor“ in: (2009-09-03): <http://www.econlib.org/library/Smith/smWN.html>



An Smith anknüpfend formulierte Dahrendorf eine von zwei Thesen, die im Fortgang der Geschichte diskutiert wurden :

Da die Arbeiter in der Fabrik nicht mehr von einer Operation zur anderen überwechseln müssen (ein Zustand, der implicite als Dilettantismus abgetan wird), können sie sich auf eine Spezialoperation konzentrieren und so eine **Kompetenz und Geschicklichkeit** erwerben, die der des universellen Handwerkers überlegen ist. (eigene Hervorhebung)<sup>1334</sup>

Dahrendorf verwendete im Folgenden nicht mehr den Begriff „Kompetenz“, sondern sprach von „Fertigkeiten“ und „Qualifikationen“.

Die erste Abgrenzung zu Smiths These erfolgte 1835 durch Andrew Ure in dessen *Philosophy of Manufactures* – sie ist zugleich die zweite These :

Maschinelle Verbesserungen bewirken die Ersetzung von gelernter Arbeit durch vergleichsweise ungelernete Arbeit.<sup>1335</sup>

Diese zweite These fand Unterstützung 1846 in Frankreich bei P.-J. Proudhon in der *Philosophie de la Misère*<sup>1336</sup> und sogar bei Karl Marx, der zwischen Ende Dezember 1846 und Anfang April 1847 mit *Das Elend der Philosophie* eine entgegennende Antwort auf Proudhons *Philosophie des Elends* niederschrieb und sich auch 1867 in *Das Kapital* dazu äußerte.<sup>1337</sup>

Es steht hier die Deutung einer beim Arbeiter zunehmenden Geschicklichkeit der Deutung gegenüber, die in der Industrialisierung ein Zeichen sinkender Qualifikationen sieht. Die Arbeit wird dem Handwerker durch die Maschinen aus der Hand genommen und er wird zum „»Anhängsel« der Maschine und als solcher zum Fertigungslosen, Ungelernten.“<sup>1338</sup> Dahrendorf beschrieb den weiteren Verlauf der Diskussion in der Geschichte und erwähnte eine 1948 vom Internationalen Arbeitsamt (er meinte damit das ILO = International Labour Office) gestellte „Frage nach der »Definition« von Fertigungsgraden“.<sup>1339</sup> Die Antwort war beunruhigend :

---

<sup>1334</sup> DAHRENDORF (1956: 541)

<sup>1335</sup> DAHRENDORF (1956: 542) übersetzte die Stelle bei Ure (1835: 30); vorher zitierte Dahrendorf Ure (1835: 19, 23) aus: Ure, A (1835): *The Philosophy of Manufactures*, London

<sup>1336</sup> vollständig: *Système des Contradictions Economiques ou Philosophie de la Misère*

<sup>1337</sup> Dahrendorf verwies hier auf: Marx, K. ([1867/1873]/ 1953): *Das Kapital*, Band I, S. 441, 455, 459, 509f 1873 schrieb Marx eine zweite Auflage, die aufgrund der Kritiken seines Hamburger Verlegers Otto Meißner und seines Freundes Friedrich Engels deutlich verändert war und nun 25 statt vorher 7 Kapitel enthielt.

<sup>1338</sup> DAHRENDORF (1956: 544)

<sup>1339</sup> Bereits in den 1920er-Jahren gab es folgende Veröffentlichungen:

Uhrbrock, R. S. (1922): *The History of Job Analysis, Administration: The Journal of Business Analysis and Control*, 3, S. 164-168

Strong, E. K./ Uhrbrock, R. S. (1923): *Job Analysis and the Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston

Kitson, H. D. (1924): *Trade and Job Analysis as an Aid in Vocational Curriculum Building*, in: A. H. Edgerton (Ed.): *Vocational Guidance and Vocational Education for the Industries: The Twenty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Pt. 2, Public School Publishing, Bloomington, Illinois

Jones, W. B. (1926): *Job Analysis and Curriculum Construction in the Metal Trade Industry*, Teachers College Press, Columbia University, New York

Vgl. GRANT et al. (1979: 568f, 576, 578)

Keine Autorität ist in der Lage, definitiv zu bestimmen, welche Berufe gelernt, welche angelernt und welche ungelernt sind.<sup>1340</sup>

Die Diskussion um gelernte, angelernte oder ungelernete Tätigkeiten zeigte für Dahrendorf ein Definitionsproblem des Begriffes „Fertigkeit“ – und er verwies dabei auf Alfred Marshall, der bereits 1890 in seinen *Principles of Economics* auf unsere Neigung hinwies „»die Tatsache zu übersehen, daß der Begriff des ‚Ungelerntenberufes‘ seine Bedeutung ständig ändert«“.<sup>1341</sup>

Schließlich führte Dahrendorf in seinem Kapitel *Der Begriff der „Fertigkeit“* den Begriff „Qualifikation“ ein :

Qualifikationen oder Fertigkeiten (engl.: skill; franz.: qualification<sup>44</sup>) in diesem Sinne können zunächst verstanden werden als menschliche Fähigkeiten, die im Hinblick auf die technologischen Erfordernisse gegebener Arbeitsprozesse entwickelt worden sind.<sup>1342</sup>

Im Zusammenhang mit dem Begriff „Qualifikation“ und dessen Bedeutung wies Dahrendorf auf „psychische Formationen“ und „psychische Korrelate“ hin, die mit den technischen Anforderungen von der arbeitenden Person für eine qualifizierte Ausübung gefordert werden. Wieder mit Bezug auf Marshall wies er auf das allgemeine Fertigkeiten- und Bildungsniveau einer Gesellschaft hin, an der „Ungelerntenberufe“ gemessen werden müssen :

Was in einer Gesellschaft eine exklusive Fertigkeit ist, die nur wenige in langer Ausbildung erlernen – etwa Schreiben und Lesen –, kann in einer anderen „Gemeinplatz“ sein. Das allgemeine Fertigkeiten-niveau einer Gesellschaft bestimmt also die Grundlage, auf der die Qualifikationsstruktur sich erhebt.<sup>1343</sup>

Arbeitstätigkeiten als zu erlernende Berufe zu erhalten, erfüllt in einer Gesellschaft eine wichtige Statusfunktion, weil die Umdefinition in „angelernt“ oder „ungelernt“ ehemals angesehene Tätigkeiten abstuft.<sup>1344</sup>

---

<sup>1340</sup> DAHRENDORF (1956: 547); er zitiert aus:

International Labour Office (1948): *International Standard Classification of Occupations*, Genf, S. 48

<sup>1341</sup> DAHRENDORF (1956: 548); er zitiert aus:

Marshall, A. (<sup>8</sup>1952): *Principles of Economics*, London, S. 171

<sup>1342</sup> DAHRENDORF (1956: 549). In der Anm. 44 ging Dahrendorf auf die unterschiedlichen Termini im englischen, französischen und deutschen für gelernte, angelernte und ungelernete Arbeiter ein und kam zu dem Schluss, dass die Verwendung des Begriffes „»Qualifikation« am neutralsten und daher am genauesten ist.“ Seltsam ist, dass er im Haupttext nur zweimal von „extra-funktionalen Qualifikationen“ (557, 561) sprach und sonst die Formulierung „extra-funktionale Fertigkeiten“ verwendete.

<sup>1343</sup> DAHRENDORF (1956: 551)

<sup>1344</sup> In einem englischsprachigen Buch findet sich 1998 ein Aufsatz zur Abgrenzung des deutschen „Beruf“ zu den englischen Verständnissen „job“ und „profession“:

„What, now, are the characteristic features of a ‘Beruf’? A ‘Beruf’, as stated earlier, holds a mid-way position between professions and jobs. A ‘Beruf’ entails a typical set of activities. To pursue a ‘Beruf’ the individual likewise needs a combination of formal knowledge, skills and experience, but unlike in the case of jobs, these skills are more systematised and their deployment is not geared to any single worksite. A ‘Beruf’ is thus a currency for trading labour for money. Understood from this viewpoint, ‘Berufe’ – the plural form of ‘Beruf’ – present a matrix for structuring and regulating the labour market.“

REULING, J. (1998): *The german ‘Berufsprinzip’ as a model for regulating training content and qualification standards*, in: Nijhof, W./ Streumer, J. N.: *Key Qualifications in Work and Education*, Dordrecht [u. a.]: Kluwer Academic Publishers, S. 64f

Schließlich wird an den nun von Dahrendorf eingeführten Begriffen „meta-technische oder extra-funktionale (wie wir sie nennen wollen) Fertigkeiten“ deutlich, was vorher mit „psychischen Formationen“ und „psychischen Korrelaten“ der Arbeitstätigkeit angedeutet wurde<sup>1345</sup>, denn extra-funktionale Fertigkeiten waren für ihn<sup>1346</sup>:

- Verantwortung für Betriebsmittel und Erzeugnisse
- Verantwortung für die Sicherheit anderer
- Urteilskraft
- Sorgfalt
- Verantwortungsgefühl
- Entscheidungsfähigkeit

In seinem Artikel geht es vor allem um die Entwicklung der Arbeit seit Adam Smith und um die damit verbundene soziale Schichtung, die mit der Dreiteilung in gelernte, angelernte und ungelernte Arbeiter verbunden ist.

Kurz darauf setzte eine bildungssoziologische Debatte ein, an der sich neben Dahrendorf auch Helmut Schelsky (1957<sup>1347</sup>) und Jürgen Habermas (1959<sup>1348</sup>) beteiligten.<sup>1349</sup> Zeitgleich veröffentlichte der Bildungsökonom Friedrich Edding 1958 eine internationale Übersicht von Schul- und Hochschulausgaben<sup>1350</sup> mit einem Umrechnungsverfahren, „das die jeweiligen wirklichen Kaufkraftverhältnisse erkennbar macht“<sup>1351</sup>, nachdem die Bildungsökonomie 1956 erste internationale Beachtung fand<sup>1352</sup> und eine von der UNESCO 1955 veröffentlichte Übersicht *Öffentliche Schulausgaben je Kopf der Bevölkerung in ausgewählten Ländern* von der Presse viel beachtet wurde<sup>1353</sup>.

Eine Zwischenbilanz der Qualifikations-Diskussion findet sich bei

---

<sup>1345</sup> DAHRENDORF (1956: 552)

<sup>1346</sup> Die folgende Aufzählung setzt sich zusammen aus Dahrendorfs Bemerkungen auf den Seiten 552, 555 und 561. Bei den ersten vier Nennungen verweist er auf Quellen aus den Jahren 1955 und [1890]/<sup>8</sup>1952).

<sup>1347</sup> Schelsky, H. (1957): *Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift*, in: Ders.: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg

<sup>1348</sup> Habermas, J. (1959): *Konservativer Geist – und die modernistischen Folgen. Zum Reformplan für die deutsche Schule*, in: *Der Monat*, 12. Jg., Heft 133, S. 41-50

Zuvor hatte im Wintersemester 1952/53 der Philosoph Max Horkheimer in einer Rede vor Student(inn)en seine Gedanken zur Bildungsfunktion und –organisation geäußert. Ein wichtiger Punkt war dabei die Schnelligkeit der technischen Entwicklung die für ihn in einem Missverhältnis zur Entwicklung der Urteilsfähigkeit der Bevölkerung stand – ein Missverhältnis, in dem er eine Mitursache der Nazi-Herrschaft sah.

Vgl. MUGABUSHAKA (2005: 29-32)

<sup>1349</sup> Diese Debatte wurde rückblickend beschrieben. Vgl. HARTUNG et al. (1981: 101-134)

<sup>1350</sup> Edding, F. (1958): *Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen (International Trends in Educational Expenditure)*, Kieler Studien – Forschungsberichte des Instituts für Weltwirtschaft an der Universität Kiel, Nr. 47

<sup>1351</sup> Fritz Blättner im Vorwort zu EDDING (1958: 3)

<sup>1352</sup> Im Jahr 1956 erschien in der seit 1949 von amerikanischen und englischen Forschungsinstituten herausgegebenen Reihe *Year Book of Education* ein Year Book mit dem Thema „Education and Economics“. In der Einleitung hieß es damals: „The studies and papers presented in this Year Book are, in many cases, little more than tentative explorations of almost virgin land.“ (8) Edding verwies allerdings auch auf die lange Tradition in den USA, sich dem Thema „Schulfinanzen“ zu widmen: „Eine Bibliographie der Schulfinanzen in den Vereinigten Staaten, die 1932 erschien, umfaßte bereits rund 5 000 Titel.“ (7) EDDING (1958: 7f)

<sup>1353</sup> Vgl. EDDING (1958: 21)

Hegelheimer et al. (1975): *Qualifikationsforschung - Eine Literaturexpertise über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung*, Schriften zur Berufsbildungsforschung 33, Hannover: Hermann Schroedel.<sup>1354</sup>

1995 veröffentlichte Ulrich Teichler einen gleichnamigen Artikel *Qualifikationsforschung*.<sup>1355</sup> Die Qualifikationsforschung war für ihn „ein Konstrukt“, weil sie (noch immer) kein eigenständiges Forschungsgebiet darstellt<sup>1356</sup>, sondern in vielen Forschungsbereichen angesprochen wird: Curriculumforschung, Berufspädagogik, Bildungssoziologie, Psychologie; und in Bezug auf das Beschäftigungssystem: Industriesoziologie, Arbeitspsychologie/ Arbeitswissenschaft, Arbeitsmarktforschung.

Mitte der 1960er Jahre kam durch die UNESCO der Begriff „lebenslanges Lernen“ auf, dem 1973 eine OECD-Konferenz folgte, und zwanzig Jahre später wurde die „Weiterbildung“ zu einem wichtigen Thema. In den 1990ern entstand in Deutschland die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM), die ab 1995 für das BMBF<sup>1357</sup> mehrere Gutachten zum Thema *Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung* erstellte.<sup>1358</sup>

Teichler brachte es 1995 auf den Punkt als er darauf verwies, dass es allen Qualifikationsforscher/n/innen darum ginge,

eine Verbindung zwischen

- Arbeit,
- daraus geschlossenen Anforderungen an die Berufstätigkeiten,
- berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen sowie schließlich
- Inhalten und Prozessen des Lernens herzustellen.<sup>1359</sup>

Dies ist der Kern, um den sich die gesamte heutige Begriffsdiskussion dreht – auch wenn heute Begriffe wie „Dispositionen“, „Kompetenzen“, „Schlüsselqualifikationen“, „Schlüsselkompetenzen“ dazu gekommen sind.

---

<sup>1354</sup> Zur Diskussion über die Erweiterung des Qualifikationskonzeptes seit Dahrendorf verwiesen HARTUNG et al. (1981: 122/133 Anm. 65) auf:

Lutz, B./ Krings, I. (1971): *Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation*, HIS Brief Nr. 18, sowie: Armbruster, W. u.a. (1971): *Expansion und Innovation*, MPI Bildungsforschung (vervielfältigtes Manuskript)

Die Autoren verwiesen in ihrem Artikel auch auf Reader zu den drei bildungsökonomischen Forschungsansätzen Humankapital-, Kosten-Ertrag- und Manpower-Ansatz:

Hüfner, K. (Hg.) (1970): *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum* (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Band 12), Stuttgart, sowie: Hegelheimer, A. (Hg.) (1975): *Texte zur Bildungsökonomie*, Frankfurt a. M.

Vgl. HARTUNG et al. (1981: 114/131 Anm. 43)

Ein historische Betrachtung durch die marxistische Brille findet sich bei:

Altwater, E. (1971): *Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs*, in: Altwater, E./ Huisken, F. (Hg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Politladen, Erlangen, S. 77-90

<sup>1355</sup> Hegelheimer et al. (1975) sind allerdings nicht im Literaturverzeichnis!

<sup>1356</sup> Damit hat sich in 20 Jahren nichts bewegt, denn Hegelheimer et al. wiesen 1975 ebenfalls darauf hin, dass es noch keine eigenständige Qualifikationsforschung gibt. Vgl. HEGELHEIMER et al. (1975: 1, 9)

<sup>1357</sup> Zwischen 1994 und 1998 hieß es allerdings „Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie“ (BMBF); erst nach dem Regierungswechsel 1998 wurde es zum „Bundesministerium für Bildung und Forschung“ (BMBF). Zur Historie siehe: (2009-09-03): <http://wapedia.mobi/de/BMBF>

<sup>1358</sup> Im Anschluss an Dahrendorf nannte Arnold nachfolgende Begriffsschöpfungen wie „prozeßübergreifende Qualifikationen“ (1972), „innovatorische Qualifikationen“ (1985) und „bildende Qualifizierung“ (1996).

Vgl. ARNOLD (1997: 257)

<sup>1359</sup> TEICHLER (1995: 502)

Allerdings bezweifelte Teichler damals den Nutzen, die sicherlich sinnvollen und auch beruflich wichtigen affektiv-normativen und sozialen Personenmerkmale in eine systematische Betrachtung des Begriffes „Qualifikation“ einzubeziehen, weil sie nicht „typischerweise Gegenstand systematischer und formaler Bildung und Ausbildung sind“.<sup>1360</sup>

Die von Teichler genannten Verweise auf „berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale“ hatten bei Dahrendorf mit den von ihm genannten extra-funktionalen Fertigkeiten/ Qualifikationen einen Ausgangspunkt. Falsch ist es allerdings, Dahrendorf als Vordenker der heute so wichtigen „sozialen Kompetenzen“ zu sehen. Dahrendorf grenzte sich gegen die bereits 1945 von Elton Mayo in *The Social Problems of an Industrial Civilization* geforderte Entwicklung der „social skills“ ab :

Mayos Unterscheidung von „sozialen“ und „technischen Fertigkeiten“ stimmt nicht mit unserer von „extra-funktionalen“ und „funktionalen“ überein<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Beide Begriffe sind bei Mayo wesentlich weiter, also nicht auf den begrenzten Zusammenhang des Vollzugs von Arbeitsprozessen bezogen. Dies gilt vor allem für Mayos Begriff der „social skills“ als „Fähigkeit, von anderen Kommunikationen zu empfangen und in einer solchen Weise auf die Haltungen und Ideen anderer zu reagieren, dass die gemeinschaftliche Teilnahme an einer gemeinsamen Aufgabe gefördert wird“ (a. a. O., S. 12).<sup>1361</sup>

Diese Abgrenzung erstaunt, da sechs Jahre nach Mayo, Arthur Mayer 1951 in *Die soziale Rationalisierung des Industriebetriebes* anthropologisch und psychologisch begründet eine „Humanisierung der Arbeit“ einforderte.<sup>1362</sup>

Für die von Teichler genannten „Prozesse des Lernens“ lässt sich der Beginn vermutlich vor rund 100 Jahren setzen als in Deutschland die Diskussion zwischen materialen und formalen Lerninhalten entflammte.<sup>1363</sup>

In den USA war es zu gleicher Zeit die Diskussion zwischen funktional-verhaltensorientiertem und humanistisch orientiertem Lehransatz; hier steht der Gründer der wissenschaftlichen Betriebsführung (Scientific Management), Ingenieur und Arbeitswissenschaftler Frederick Winslow Taylor<sup>1364</sup> dem Philosophen und Pädagogen John Dewey<sup>1365</sup>

---

<sup>1360</sup> TEICHLER (1995: 501)

<sup>1361</sup> DAHRENDORF (1956: 554); Dahrendorf liegt nicht die amerikanische Ausgabe von 1945 vor; er zitiert aus: E. Mayo: *The Social Problems of an Industrial Civilization* (London 1952)

<sup>1362</sup> Dieser Literaturhinweis findet sich bei:

Brandstätter, H. (1992): *Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen – Beiträge der Differentiellen Psychologie*, in: Sonntag, K. (Hg.): *Personalentwicklung und Organisation*, Hogrefe, Göttingen u.a., S. 57f

<sup>1363</sup> Mögliche Quellen sind:

Dörpfeld, F. W. (1905): **Der didaktische Materialismus** (Bd. 5), Gütersloh: Bertelsmann

Kerschensteiner, G. ([1908]/ 1931): *Die Schule der Zukunft – eine Arbeitsschule*, in: Georg Kerschensteiner: *Grundfragen der Schulorganisation*, Stuttgart: B.G. Teubner, S. 67-82

Kerschensteiner, G. ([1911]/ 1957): *Begriff der Arbeitsschule*, Stuttgart: B.G. Teubner

Müller, L. (1925): *Einstellung auf Freitätigkeit*, Leipzig: Julius Klinkhardt

Lehmsick, E. (1926): **Die Theorie der formalen Bildung**, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Gaudig, H. (1928): *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*, Breslau: Ferdinand Hirt

Vgl. BUNK (1990: 187); WEINERT (1998: 42)

<sup>1364</sup> Taylor lebte von 1856-1915.

<sup>1365</sup> Dewey lebte von 1859-1952.

gegenüber.<sup>1366</sup> John Dewey hatte einen nachhaltigen Einfluss auf den deutschen Reformpädagogen und Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner.<sup>1367</sup> Der Fortschritt von Lehrtechniken in der Berufsbildung hatte in den USA eine wesentliche Ursache in der Trainingsprogramm-entwicklung für den ersten und zweiten Weltkrieg und der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg.<sup>1368</sup> Für Dewey war die Vorbereitung auf das Leben und nicht auf einen bestimmten Beruf Mittelpunkt jeglicher Ausbildung, d. h. es geht vor allem um geistiges und moralisches Wachstum. Dieses aus dem Auge zu verlieren sei sowohl für den Einzelnen wie auch für die Gesellschaft schädlich, denn jeder Einzelne sollte sich ein kritisches und unabhängiges Urteil gegenüber seiner möglichen Berufsrolle bilden können.<sup>1369</sup> Die „competence-based education movement“ der 1970er speiste sich aus beiden historischen Wurzeln (Taylor und Dewey), wobei sich das Maß der Ausrichtung nach der einen oder anderen Seite zwischen

- 
- <sup>1366</sup> Taylor, F. W. ([1911]/ 1947): **Scientific Management and Job Analysis**, Harper & Row, New York  
Die Übertragung seiner Erkenntnisse auf die Curriculumforschung erfolgte durch die Studien von:  
Bobbitt, F. (1918): *The Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin  
Bobbitt veröffentlichte 1922, 1924 und 1926 weiteres zur Curriculumerstellung und –forschung.  
Die Übertragung seiner Erkenntnisse auf die Berufsausbildung folgte durch:  
Allen, C. R. (1919): *The Instructor, the Man and the Job*, Philadelphia: Lippincott  
Nach Allen hat der Erstellung des Curriculums für die Berufsausbildung eine Job-Analyse im Taylorschen Sinne voranzugehen, um danach eine passgenaue Ausbildung zu gewährleisten, die – egal auf welcher Qualifikationsebene – ganz erfolgen sollte: „... if a man is to be taught to do a job, he must be entirely taught, so that he can do that job, not half taught, or two-thirds taught, but entirely taught. If the fixed time interval is used, a slow man can be thoroughly taught fewer jobs than a fast man, but he must be thoroughly taught when he is taught « (p. 228).“ NEUMANN (1979: 72)  
Kurz darauf folgten zwei Veröffentlichungen zu performance tests:  
Chapman, J. C. (1921): *Trade Tests: The Scientific Measurement of Trade Proficiency*, New York: Holt, Rinehart and Winston  
Toops, der wie Chapman Mitglied des Committee on Education and Special Training war, veröffentlichte im selben Jahr wie Chapman:  
Toops, H. A. (1921): *Trade Tests in Education*, Teachers College Press, New York: Columbia University  
Weitere amerikanische Autoren der Curriculum-Forschung in den 1920ern sind die Autoren B. H. Bode und W. W. Charters. Die humanistische Seite der Anfänge der in den 1970ern begonnenen „competence-based education movement“ wird vertreten durch:  
Dewey, J. ([1916]/ 1966): **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**, Free Press, New York [bei Neumann wird als Ersterscheinungsjahr 1915 angegeben, es ist aber 1916:  
(2009-03-20): <http://dewey.pragmatism.org/>]  
Vgl. NEUMANN (1979: 66-94)  
<sup>1367</sup> Kerschensteiner hatte 1907 John Deweys Buch *School and Society* gelesen und bekannte 1926: „Viele meiner oft noch ungeklärten Anschauungen haben durch das intensive Studium seiner Schriften Klarheit in mir gewonnen“. Vgl. KNOLL (1993: 131) mit Verweis auf:  
„1. Georg Kerschensteiner: Selbstdarstellung (1926). Zitiert nach: Georg Kerschensteiner. Ausgewählte Schriften. Hrsg. Von Gerhard Wehle. Bd. 2. Paderborn 1968. S. 135.“  
KNOLL (1993: 143 Anm. 1)  
„Im Frühjahr 1910 lud Charles R. Richards, der Präsident der National Society for the Promotion of Industrial Education, den Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner zu einer Vortragsreise durch die Vereinigten Staaten ein, damit die amerikansiche Öffentlichkeit aus erster Hand erfahre, was es mit dem vielzitierten, aber wenig bekannten Münchner Modell der Berufsbildung auf sich habe. Kerschensteiner nahm diese Einladung gerne an.“ KNOLL (1993: 131)  
<sup>1368</sup> Vgl. NEUMANN (1979: 70-88)  
<sup>1369</sup> „„An education which acknowledges the full intellectual and social meaning of a vocation would include instruction in the historic background of present conditions; training in science to give intelligence and initiative in dealing with material and agencies of production; and study of economics, civics, and politics, to bring the future worker into touch with the problems of the day and the various methods proposed for its improvement. Above all, it would train power of readaptation to changing conditions so that future workers would not become blindly subject to a fate imposed upon them« (p. 319).“ NEUMANN (1979: 90)

den colleges und Hochschulen unterscheidete.

Die von Adam Smith unbewusst angestoßene und durch seine Nachfolger entstandene und diskutierte Zwei-Thesen-Deutung (höhere Qualifikation / geringere Qualifikation durch Industrialisierung) findet sich in veränderter Form rund 200 Jahre später in Deutschland wieder.

Einerseits gab es in der Qualifikationsdebatte das bildungsökonomische Argument, die Neigung zur Höherqualifizierung in kapitalistischen Gesellschaften sei mit der Hoffnung begründet, dadurch den Mehrwert durch qualifizierte Arbeitskräfte zu steigern, andererseits wurde dagegen immer häufiger vorgebracht, „dass ein grundsätzliches Interesse an der Dequalifizierung der Arbeitskräfte bestehe, um die Produktionskosten zu senken und die Fungibilität der Arbeitskräfte zu erhöhen“<sup>61.</sup> <sup>1370</sup>

### **Robert Winthrop White <sup>1371</sup> (1959)**

Der Psychologe White bündelte die vorliegenden Erkenntnisse, die die Ansicht erschütterten, die Motivation von tierischem und menschlichem Verhalten ließe sich allein aus Trieben und Instinkten ableiten. Gleichzeitig wollte er ein neues „concept of competence“ für die Motivation vorstellen.

Die vorliegenden Erkenntnisse offenbarten ihm eine herausragende Bedeutung der Umwelt für das Lernen von kleinen Tieren und Kindern in ihren ersten Lebensmonaten und -jahren.<sup>1372</sup>

As used here, competence will refer to an organism's capacity to interact effectively with its environment. In organisms capable of but little learning, this capacity might be considered an innate attribute, but in the mammals and especially man, with their highly **plastic nervous systems**, fitness to interact with the environment is slowly attained through prolonged-feats of learning. In view of the directedness and persistence of the behavior that leads to these feats of learning, I consider it necessary to treat competence as having a motivational aspect, and my central argument will be that the motivation needed to attain competence cannot be wholly derived from sources of energy currently conceptualized as drives or instincts. (eigene Hervorhebung) <sup>1373</sup>

Seine wesentlichen Argumente waren :

- Es gibt Tiere, die erkunden ihre Umwelt nicht nur, weil sie Hunger/Durst haben oder sich fortpflanzen wollen – Katzen müssen für ihre Neugier gelegentlich mit dem Leben bezahlen. Mehrere Versuche mit Affen und

---

<sup>1370</sup> Vgl. HARTUNG et al. (1981: 119); die Anm. 61 verweist auf:

Vgl. zum Beispiel Lenhardt, G. (1974): Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion, Frankfurt

Hartung et al. nennen in diesem Zusammenhang sich meldende Zweifel an einer bildungsökonomischen Funktionalität mit Verweis auf den Artikel:

Baethge, M. (1972): Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD, in: betrifft: erziehung, Bd. 5, Heft 11, S. 19-28

<sup>1371</sup> White lebte von 1904-2001.

<sup>1372</sup> White macht keine Angabe, welchen Zeitraum er betrachtet. Die Grenze scheint mir dort zu liegen, wo das Kind ganze Sätze bilden kann oder spätestens bis es in die Schule kommt.

<sup>1373</sup> WHITE (1959: 297)

Ratten zeigten, dass sie bereit waren, Probleme zu lösen bzw. Hindernisse zu überwinden, wenn als Lohn die Erkundung einer neuen Umwelt lockte. Ein populäres Gegenargument war, Tiere würden mit diesem Verhalten lediglich ihre Angst verringern wollen. Mit Bezug auf R. S. Woodworth (1958) entgegnete White „»if there were no exploratory drive to balance and overbalance the fear drive, an animal would be helpless in a novel situation.«“<sup>1374</sup>

Auch die Beobachtungen der frühkindlichen Entwicklung von Jean Piaget sind von großer Bedeutung für White.<sup>1375</sup>

- Experimente von Neurowissenschaftlern und Biologen zeigten, dass unser Nervensystem und unsere biochemische Verfassung bedeutenden Einfluss auf unser Triebleben haben, so dass Triebe nicht als eine alleinige unabhängige Motivation betrachtet werden können.
- Die neurowissenschaftlichen Überlegungen und Erkenntnisse des Psychologen Hebb deuten darauf hin, dass Tier und Mensch gerade in den ersten Lebensmonaten beim Aufbau des neuronalen Netzes im Gehirn einen biologisch begründeten Entdeckungsdrang haben könnten.

So kam White zunächst zu dem Schluss :

... we learn that neural centers are deeply implicated in the plot of motivation. The simple mechanics of need reduction cannot possibly serve as the basis for a theory of learning.<sup>1376</sup>

Neben der „competence motivation“<sup>1377</sup> erfand White auch die Wortschöpfung „effectance“ bzw. „effectance motivation“, um die mögliche Natur des motivationalen Gesichtspunktes von „competence“ zu erklären.<sup>1378</sup> Die „effectance“ kann als „Entdeckungsfreude“ bezeichnet werden, die sich beim Ausleben des Entdeckungsdranges einstellt. Wenn kleine Kinder ihre Umwelt erkunden, erleben sie laut White oft ein „feeling of efficacy“ (= Gefühl der Wirksamkeit).<sup>1379</sup> Diese (Erkundungs-)Tätigkeiten („such things as grasping and exploring, crawling and walking, attention and perception, language and thinking, manipulating and changing the surroundings“<sup>1380</sup>) haben kein bestimmtes Ziel – die Kinder erfreuen sich einfach am/im Tun bzw. am/beim Entdecken. Mit „feeling of efficacy“ entdeckt das Kleinkind nicht nur, sondern erfährt zusätzlich, dass es eine Wirkung auf die Umwelt hat, so wie die Umwelt wiederum auf das Kind

---

<sup>1374</sup> WHITE (1959: 300)

<sup>1375</sup> Vgl. ebd., S. 316, 318f, 325f, 329. White bezieht sich dabei auf: Piaget, J. (1952): *The origins of intelligence in children*, (Trans, by M. Cook), International University Press, New York

<sup>1376</sup> WHITE (1959: 305)

<sup>1377</sup> „... there is a *competence motivation* as well as competence in its more familiar sense of achieved capacity.“ „... we might follow the lead of the animal psychologists and postulate a limited number of broader motives under such names as curiosity, manipulation, and mastery. I believe that the idea of a competence motivation is more adequate than any of these alternatives ...“ WHITE (1959: 305, 318)

<sup>1378</sup> Vgl. ebd., S. 321: „... possible nature of the motivational aspect of competence ...“

<sup>1379</sup> Ebd., S. 322

<sup>1380</sup> Ebd., S. 317



zurück wirkt. Dies gilt laut White auch für Tiere.

White merkte die Schwierigkeit, genau herauszuarbeiten, wo der Unterschied zwischen „competence motivation“ und „effectance motivation“ liegt, und versuchte es mit einem vergleichenden Argument :

Beispiel : Der Sexualtrieb spielt seit Freud eine große Rolle in der Psychologie und für die Motivationen des Menschen. Der biologische Kern bzw. das Ziel dieses Triebes ist die Fortpflanzung. Wir wissen aber, dass Sex auch erfreuende Nebenwirkungen hat, die wir gerne genießen.<sup>1381</sup>

Vergleich : Die Motivation, seine Umwelt zu erkunden und Neues zu entdecken, hat zwar nicht die Kraft eines Triebes oder eines Instinktes, aber sie ist dem Menschen gerade in den ersten Lebensmonaten als innerer Drang gegeben. Das Ziel dieses inneren Dranges ist auf biologischer/neurowissenschaftlicher Ebene eine gute Vernetzung der Nervenzellen und auf psychologischer Ebene das Lernen. Der Nebeneffekt ist die Entdeckungsfreude, die selbst auch eine Motivation darstellt.<sup>1382</sup>

Wegen der **geringeren Kraft der Motivation**, seine Umwelt zu erkunden und Neues zu entdecken, **gegenüber den Trieben**, kann White sie nicht als neuen "drive"/Trieb einführen, sondern führt stattdessen die Begriffe „competence“ bzw. „competence motivation“ ein, die sich am Webster-Lexikon orientieren:

According to Webster, competence means fitness or ability, and the suggested synonyms include capability, capacity, efficiency, proficiency, and skill. It is therefore a suitable word to describe such things as grasping and exploring, crawling and walking, attention and perception, language and thinking, manipulating and changing the surroundings, all of which promote an effective - a competent - interaction with the environment.<sup>1383</sup>

Um für die Erwachsenenwelt der Leser/innen seines Artikels eine Brücke zu schaffen, sagte White am Ende des Kapitels:

Yet it may be that the satisfaction of effectance contributes significantly to those feelings of interest which often sustain us so well in day-to-day actions, particularly when the things we are doing have continuing elements of novelty.<sup>1384</sup>

Tatsache bleibt, dass seine Überlegungen zunächst dem Kleinkind - und auch den Tieren – galten und dass in seinem Text das Begriffspaar „effectance motivation“ 15mal verwendet wird, während das Begriffspaar „competence motivation“ nur 3mal auftaucht.

---

<sup>1381</sup> White konnte noch nicht wissen, dass im August 1960 die erste Anti-Baby-Pille auf den amerikanischen Markt kommen würde, was das Ausleben dieser "Nebenwirkungen" zunehmend in den Vordergrund rückte und die Fortpflanzung zum (un)bewussten Nebeneffekt wurde.

<sup>1382</sup> WHITE (1959: 323): „Effectance motivation similarly aims for the feeling of efficacy, not for the vitally important learnings that come as its consequence.“

<sup>1383</sup> Ebd., S. 317f

<sup>1384</sup> Ebd., S. 323

Im Folgejahr hielt White einen Vortrag auf dem *Nebraska Symposium on Motivation* und erweiterte sein Kompetenz-Konzept auf spätere Entwicklungsphasen des heranwachsenden Menschen. Darauf wird am Ende des nächsten Kapitels eingegangen.

Arnold sah Whites Einfluss noch am Anfang der deutschen kompetenz-orientierten Wende wirken, als es galt, eine subjektbezogene „Kompetenz“ von einer anforderungsbezogenen „Qualifikation“ abzugrenzen :

Auf diese Unterscheidung hatte bereits der Deutsche Bildungsrat (1974) hingewiesen, womit er deutlich an frühere Kompetenzdefinitionen angeschlossen (etwa White 1960), welche „Kompetenz“ als „(...) die Möglichkeit des Individuums umschrieb(en), all die Transaktionen mit der Umgebung auszuüben, die dazu führen, daß es sich erhält, sich wohlfühlt und sich weiterentwickelt (Olbrich 1986, S. 296). In diesem Sinne stellt sich „Kompetenz“ als eine personen- bzw. subjektgebundene Kategorie dar (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996, S. 33). Während der Qualifikationsbegriff den Lernerfolg in Bezug auf die nachgefragte Verwertbarkeit definiert, wird beim Kompetenzbegriff der Erfolg der Befähigung an der Person des einzelnen, d. h. an seiner Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen „festgemacht“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 65).<sup>1385</sup>

Klieme/ Hartig sehen den Einfluss von White (1959) über Weinert (2001b: 49) noch in die DeSeCo-Projektgruppe reichen.<sup>1386</sup>

### **Erik Homburger Erikson <sup>1387</sup> (1950/ 1959)**

Es kommt die Zeit, da reicht es Kindern nicht mehr, einfach nur zu spielen und die Welt zu erkunden – sie möchten das Gefühl haben, etwas Nützliches zu tun :

... they all, sooner or later, become dissatisfied and disgruntled without a sense of being useful, without a sense of being able to make things and make them well and even perfectly: this is what I call the *sense of industry*.<sup>1388</sup>

Erikson benutzte nicht das Wort „competence“; erst in der deutschen Übersetzung des psychologischen Standardwerkes *Psychology and Life* von Zimbardo/ Gerrig taucht das Wort „Kompetenz“ auf. Erikson wird von mir erwähnt, weil White sich auf ihn bezog und weil Erikson als heute noch immer bedeutsamer Entwicklungspsychologe mit seinem „sense of industry“ uns Deutsche sofort an die Arbeitswelt denken lässt. Das entspricht auch tatsächlich der englischen Wortbedeutung (das Gewerbe, die Industrie), nur hat es in der englischen Sprache auch die Bedeutung von Bestreben, Fleiß und Eifer. In diesem Zusammenhang kann der „sense of industry“ als „Sinn

---

<sup>1385</sup> ARNOLD (1997: 269f); Arnold ist die einzige deutsche Quelle, bei der ich den Beitrag Whites vom Nebraska-Symposium entdeckt habe (1960); alle anderen deutschen Quellen beziehen sich auf seinen Artikel von 1959; Roth nannte im ersten Band seiner *Pädagogische[n] Anthropologie* Whites Buch von 1952 als Quelle.

<sup>1386</sup> KLIEME/ HARTIG (2007: 18); bei Klieme/ Hartig ist es „Weinert (2001a: 49)“, bei mir ist die selbe Quelle „2001b“.

<sup>1387</sup> Erikson lebte von 1902-1994.

<sup>1388</sup> ERIKSON ([1950]/ <sup>2</sup>1953: 213)

der Arbeitsleistung“, „Werksinn“ oder „Arbeitssinn“ übersetzt werden.<sup>1389</sup>

Der Psychoanalytiker Erikson wurde von Anna Freud ausgebildet. Er veröffentlichte bereits 1950 sein „Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung“, doch wurde es von ihm nicht ausführlich besprochen.<sup>1390</sup> Im gleichen Jahr schrieb Erikson einen Artikel für die Macy Foundation<sup>1391</sup>, der gleichzeitig der *White House Conference* des U.S. Children's Bureau diente, in einem Sammelband veröffentlicht wurde und eine erweiterte Version des 1950er-Beitrages ist.<sup>1392</sup> 1959 ist dann die Zeit reif für eine breitere Öffentlichkeit und sein Sammelwerk *Identity and the life cycle : selected papers*.<sup>1393</sup> Seine Entwicklungstheorie bezieht sich nicht nur auf die kindliche Entwicklung, sondern auf die gesamte menschliche Lebensspannweite; dabei verbindet er zentrale Lebensthemen/-aufgaben und deren Ver-/Bearbeitung durch den Menschen mit einem qualitativen Wachstumsprozess – sofern die Lebensthemen/-aufgaben gelöst wurden. Die Anforderungen an die Aufgabenlösungen stehen in der Regel in einem Zusammenhang mit der direkten sozialen Umwelt des Menschen und seinem kulturellen Rahmen.

Es wird nicht weiter auf sein Stufenmodell eingegangen, sondern es werden nur zwei für diese Arbeit wichtige Zusammenhänge genannt :

1. White hatte sich in seinem Artikel auf Eriksons frühere Arbeiten bezogen, „who has given a highly detailed timetable of ego

---

<sup>1389</sup> „Sinn der Arbeitsleistung“ stammt aus einem Tagungsbericht des Jahres 1951. Erikson hielt in Hiddesen auf einer internationalen Tagung den Vortrag „Über den Sinn der inneren Identität“, in: Castell, R./ Gerhard, U.-J. (2003): Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland in den Jahren 1937 bis 1961, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 254

„Werksinn“ stammt aus der deutschen Übersetzung des Erikson-Werkes: ERIKSON ([1950]/<sup>2</sup>1963/<sup>13</sup>1999: 253). „Arbeitssinn“ ist aus dem Vorlesungsskript WS 2005/6 von Prof. Sabine Walper:

(2009-09-03): [http://www.paed.uni-muenchen.de/~paed/paed2/lehre/WiSe0506/Walper/VL02\\_Psychoanalyse.pdf](http://www.paed.uni-muenchen.de/~paed/paed2/lehre/WiSe0506/Walper/VL02_Psychoanalyse.pdf)

<sup>1390</sup> ERIKSON (1950: 219-234)

<sup>1391</sup> Die Macy-Foundation war eine wichtige Stiftung, die von 1946 bis 1953 die berühmten interdisziplinären Macy-Konferenzen veranstaltete, durch die der Begriff „Kybernetik“ populär wurde und die spätere Bewegung der künstlichen Intelligenz (KI) ihren Ursprung hatte. Die von Heinz von Foerster erstellten Protokolle hat der in Wien lehrende Claus Pias in *Cybernetics* (Band 1 und 2) veröffentlicht.

<sup>1392</sup> ERIKSON ([1950]/<sup>2</sup>1953: 185-225)

<sup>1393</sup> Auf den Seiten 50-100 präsentiert Erikson nochmal seinen Beitrag *Growth and crises of the healthy personality*, der bereits sechs Jahre zuvor in einem Sammelband erschien.

Nach Jungwirth sind es die Arbeiten von George Herbert Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman, die unser heutiges Verständnis von „Identität“ und „Selbst“ prägen. Vgl. JUNGWIRTH (2007: 10) Jungwirth beschreibt in einem Kapitel „5.1 Jugend gegen Krise“ den Zusammenhang von Eriksons Entwicklung eines Identitätsbegriffes durch den damit unlösbar verknüpften Begriff der „Identitätskrise“. Dies war eine normative Wortschöpfung von Erikson, die allerdings eine empirische Ursache in der Beobachtung von Kriegsveteranen in der Mount Zion Rehabilitationsklinik hatte. Bei den Veteranen zeigte sich eine Verwirrung in Form des Verlustes einer „Ich-Identität“, den Erikson mit der Verwirrtheit Jugendlicher verglich. Die Jugendlichen befanden sich seiner Meinung nach in einem Verwirrungsgefühl, in „einem Krieg innerhalb ihrer selbst“, der sich auch als Rebellion gegen Eltern und Gesellschaft zeigen kann. So wurde die diagnostische „Identitätsverwirrung“ zu einer „Identitätskrise“ im Wachstumsprozess eines Jugendlichen.

Vgl. ebd., S. 149, dort das Zitat von Erikson

Jungwirth schildert in dem Kapitel auch die Verknüpfung von Erikson zu den sogenannten „National-character studies“, die seit dem Eintritt der Amerikaner in den zweiten Weltkrieg durch eine Verknüpfung von anthropologischen Methoden und psychoanalytischen Modellen vorgenommen wurden. Für diese Studien war die Anthropologin Margaret Mead eine bestimmende Person, die als Zielsetzung dieser Studien die Entwicklung von „Theorien über die Charakterbildung eines Volkes“ nannte. Erikson arbeitete mit Mead in einem von der Regierung einberufenen „Committee for Nationale Morale“. Vgl. ebd., S. 151 und 148-171

development.“<sup>1394</sup> White schildert ihn als Gefangenen der Freudschen Theorie, denn Erikson macht Entdeckungen, die ihn eigentlich dazu veranlassen müssten, sie nicht „contained in the old bottle of instinct theory“<sup>1395</sup> zu belassen. Für Whites Ansicht spricht, dass Erikson bei der Beschreibung der 4. Entwicklungsphase „Industry versus Inferiority“ auch von Gefühlen spricht, die sehr ähnlich den von White genannten Gefühlen klingen – nur eben der höheren Altersphase entsprechend :

..., if the first use of the thing-world is successful and guided properly, the *pleasure of mastering toy things* becomes associated with the *mastery of the conflicts* which were projected on them and with the prestige gained through such mastery.<sup>1396</sup>

He develops the pleasure of *work completion* by steady attention and persevering diligence. (Kursivsetzung w.i.O.; allerdings erst 1959, noch nicht 1950)<sup>1397</sup>

Schließlich sagte Erikson einschränkend :

This stage differs from the others in that it does not consist of a swing from a violent inner upheaval to a new mastery. The reason why Freud called it the latency stage is that violent drives are normally dormant at that time. But it is only a lull before the storm of puberty.<sup>1398</sup>

2. Auf dieser vierten (beginnend mit der Schulphase bis zur Pubertät<sup>1399</sup>) von acht Entwicklungsstufen sah Erikson den Menschen vor die Aufgabe gestellt, entweder einen „sense of industry“ („Sinn der Arbeitsleistung“, „Arbeitssinn“ oder „Werksinn“), oder einen „sense of inferiority“ („Sinn der sozialen Minderwertigkeit“) zu entwickeln. White bezog sich auf diesen „sense of industry“, der in der dt. Übersetzung von Zimbardo/ Gerrig mit „Kompetenz“ übersetzt wird (die Entwicklungsstufe „Kompetenz vs. Minderwertigkeit“<sup>1400</sup>) – bei Erikson selbst taucht das Wort „competence“ in diesem Zusammenhang nicht auf (!).<sup>1401</sup> In der deutschen Übersetzung des

---

<sup>1394</sup> WHITE (1959: 311); die Quellen, die White im Literaturverzeichnis nennt, sind:  
ERIKSON, E. H. *Childhood and society*. New York: Norton, 1952. [das Buch erschien bereits 1950, G.E.]  
ERIKSON, E. H. *Growth and crises of the healthy personality*, in: C. Kluckhohn, H. A. Murray, & D. Schneider (Eds.): *Personality in nature, society, and culture*, (2nd ed.) New York: Knopf, 1953. pp. 185-225.

Hier ist zu ergänzen, dass White bereits 1952 ein Buch zu einer umfassenderen Entwicklungsbetrachtung veröffentlichte: *Lives in Progress: A Study of the Natural Growth of Personality*, in dem er das Leben von zwei Männern und einer Frau analysierte.

<sup>1395</sup> WHITE (1959: 312)

<sup>1396</sup> ERIKSON ([1950]/<sup>2</sup>1953: 213)

<sup>1397</sup> ERIKSON (1950: 227); ([1950]/<sup>2</sup>1953: 214); (1959: 86); in *Childhood and society* hieß es 1950: „His ego boundaries include his tools and skills: the work principle (Ives Hendrick) teaches him the pleasure of work completion by steady attention and persevering diligence.“ (227)

<sup>1398</sup> ERIKSON ([1950]/<sup>2</sup>1953: 215); (1959: 88)

<sup>1399</sup> Bei Zimbardo/ Gerrig vom 6. Lebensjahr bis zur Pubertät.

Vgl. ZIMBARDO/ GERRIG ([<sup>14</sup>1996]/<sup>7</sup>1999/2003: 460)

Bei Erikson habe ich keine Altersangabe gefunden, doch beginnt es bei ihm mit der Schulphase und endet bei der Pubertät.

<sup>1400</sup> ZIMBARDO/ GERRIG ([<sup>14</sup>1996]/<sup>7</sup>1999/2003: 460)

<sup>1401</sup> Dafür wurden folgende Quellen geprüft:

Erikson-Werkes heißt es „Leistung gegen Minderwertigkeitsgefühl“.

Die Gefahr dieser Phase liegt darin, daß sich ein Gefühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit bilden kann. Wenn das Kind verzweifelt, weil es mit den Werkzeugen und Handfertigkeiten nicht zurechtkommt oder weil es unter seinen Werk-Gefährten keinen eigenen Stand finden kann, so kann es die Hoffnung aufgeben, sich schon mit den Großen zu identifizieren, die sich im gleichen allgemeinen Rahmen der Werkzeugwelt betätigen.<sup>1402</sup>

Innerhalb dieser Entwicklungsstufe ist die angemessene Lösung, ein Vertrauen in seine sozialen und intellektuellen Fähigkeiten zu entwickeln und die unangemessene Lösung ist ein Gefühl des Versagens, aus dem das Gefühl der Minderwertigkeit entsteht.<sup>1403</sup> White sagte am Ende seiner Besprechung von Erikson und anderen, dass sein „concept of competence“ eine bessere Erklärung für die Beobachtungen wäre, als deren übliche Deutung im Rahmen von „primary drives or fundamental instincts.“<sup>1404</sup>

Besprach White 1959 noch die Entwicklungsphase des Kleinkindes, obwohl er einen Vergleich mit Erikson herstellte, bei dem es um die Latenzphase ging (die Altersspanne vom Kind zum pubertierenden Jugendlichen), erweiterte White 1960 in seinem Vortrag *Competence and the Psychosexual Stages of Development* beim Nebraska Symposium on Motivation seine Betrachtung auch auf die Zeit bis zur Pubertät. Zu diesem Zeitpunkt hatte er den ausführlicheren Text des Vorjahres von Erikson zum Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung gelesen und bekräftigte die Bedeutung seiner Überlegungen für die Ich-Entwicklung des heranwachsenden Menschen.<sup>1405</sup>

In Anlehnung an Erikson zog er es nun vor, nicht mehr „in terms of effectance and feelings of efficacy“ zu sprechen<sup>1406</sup>, sondern lieber von „competence and its very important subjective aspect, which I am calling sense of competence“<sup>1407</sup> (hier wird die „competence motivation“ zu einem „sense of competence“), womit er nun die Terminologie von Erikson übernahm<sup>1408</sup>, was er im Jahr zuvor noch nicht tat, obwohl er dort bereits den „sense of industry“ von Erikson besprochen hatte.<sup>1409</sup> Danach nannte

---

ERIKSON (1950: 219-234); die Beschreibung der Lebensphase „Industry vs. Inferiority“ ist hier allerdings nur eine Seite lang (226f); ausführlicher geht Erikson in den folgenden beiden Quellen darauf ein

ERIKSON ([1950]/<sup>2</sup>1953: 211-215); dieses in 1953 veröffentlichte Buch enthält einen 1950 von Erikson für die White House Conference des U.S. Children's Bureau erstellte korrigierte Fassung seines zur gleichen Zeit veröffentlichten Buches *Childhood and Society*

ERIKSON (1959: 82-88, 166); im Vorwort sagte Erikson, dass dieser Text weitgehend der 1950er-Fassung für die White House Conference gleicht, doch sind in Kursivschrift manche Änderungen hinzugefügt, die sich aus weiteren Erfahrungen ergaben und manche Fussnoten, um vor einem Missbrauch mancher Aussagen zu warnen

<sup>1402</sup> ERIKSON ([1950]/<sup>2</sup>1963/<sup>13</sup>1999: 254)

<sup>1403</sup> Vgl. ZIMBARDO/ GERRIG ([<sup>14</sup>1996]/<sup>7</sup>1999/2003: 460)

<sup>1404</sup> WHITE (1959: 312)

<sup>1405</sup> 1959 nannte er den 1953 veröffentlichten Vortrag von Erikson aus dem Jahre 1950 beim U.S. Children's Bureau noch nicht.

<sup>1406</sup> Das hielt White aber nicht durch, denn im Verlauf des Textes taucht das Wort „effectance“ noch öfter auf.

<sup>1407</sup> WHITE (1960: 103)

<sup>1408</sup> „I am referring to the adolescent equivalent of what Erikson calls a sense of industry in the latency period, ...“ WHITE (1960: 134)

<sup>1409</sup> Vgl. WHITE (1959: 310-312)

White einen „sense of social competence“ und bewertete diesen sogar als wichtiger :

Just as the child explores his physical surroundings, finding out what he can do with objects and what they will do to him, so he investigates his human environment, learning what he can make people do and what he can expect of them. **Sense of social competence** may well be the more important of the two, ....

We do not live exclusively in a social environment, but we live there importantly, and **it is often harder to develop a stable sense of one's social competence than to know what one can accomplish with material objects**. (eigene Hervorhebung) <sup>1410</sup>

Wie bereits 1959 bezog er sich auch hier wieder auf Erikson, den er mit lobenden Worten einführte und erneut bedauerte, dass Erikson nicht die in seinen Augen notwendige Loslösung von Freud vollzogen hatte. <sup>1411</sup>

Hatte White sich in seinem vorigen Papier noch stark an tierwissenschaftliche Experimente und neurowissenschaftliche Erkenntnisse angelehnt, so argumentierte er hier mehr auf der psychologischen Ebene und lieferte einen Vortrag, der sich in den Kapitel-Überschriften an der Freudschen Libido-Theorie der Ich-Entwicklung orientiert (Competence and Ego Psychology, The Oral Stage, The Anal Stage, The Phallic Stage, The Latency Period, The Final Genital Stage), um der Theorie klar strukturiert ihre Unzulänglichkeit nachzuweisen. <sup>1412</sup> Bei der Präsentation seines Kompetenz-Modelles stellte White klar, „that it is not something I have invented.“ Er hatte lediglich zusammengeführt, was andere in den Bereichen „animal psychology, child development, research on personality, and psychopathology“ an Kritik erarbeitet hatten. <sup>1413</sup>

Mit diesem Vortrag hatte White sein Kompetenz-Modell über die Kleinkindphase hinaus erweitert, indem er es auch auf die Latenzphase und die genitale Phase anwendete. <sup>1414</sup> Zusammenfassend sagte er :

---

<sup>1410</sup> WHITE (1960: 104); er erwähnte die „social competence“ im Folgenden auf den Seiten 111, 115, 116 (competence in the social sphere), 117, 118, 119, 123, 128, 130, 138

<sup>1411</sup> „It is in the work of Erikson (1950, 1959) that one finds the most far-reaching attempt to extend the range of ego psychology. Erikson's eight stages in the development of the ego constitute, it seems to me, a major advance in psychoanalytic theory. For the first time the latency period is given a significance of its own. [...] Erikson's description of development is remarkably inclusive. [...]

With his idea of modes **he introduces competence**, describing at each stage the motor and cognitive capacities that determine the character of the crisis. Erikson's account therefore seems to have everything the heart could desire.“ (eigene Hervorhebung) WHITE (1960: 106f); vgl. auch auf S. 118 den Absatz: „You will notice that ... no consequence at all.“; und auf Seite 129, wo er wieder auf Erikson's „sense of industry“ zu sprechen kam und sagte: „I hope you will have observed how well the case for competence has been made for me without my speaking a word in its behalf.“

<sup>1412</sup> „Sexual and interpersonal models will be needed too, but we can never do justice to emotional development until we work up a competence model to put beside them.“ Im ersten Satz der Zusammenfassung heißt es dann: „Even an idea as monumental as Freud's theory of the psychosexual stages of development can come to have an adverse effect upon scientific progress if it is believed too literally too long.“ WHITE (1960: 100, 137)

Auch stellte White klar, dass **er sein Konzept als Ergänzung, nicht als Ersetzung versteht**. Vgl. ebd., S. 136

<sup>1413</sup> WHITE (1960: 100)

<sup>1414</sup> Nun heißt es allgemeiner: „Competence means fitness or ability. The competence of an organism means its fitness or ability to carry on those transactions with the environment which result in its maintaining itself, growing, and flourishing. Some parts of the environment must if possible be fought off, but other parts can safely be enjoyed, and still others can be ingested and transformed into materials for self-maintenance and

The concept of competence subsumes the whole realm of learned behavior whereby the child comes to deal effectively with his environment. It includes manipulation, locomotion, language, the building of cognitive maps and skilled actions, and the growth of effective behavior in relation to other people.<sup>1415</sup>

Bis hier können wir festhalten, die Einführung der Begriffe „competence“/ „competence motivation“ sowie „effectance“/ „effectance motivation“ und „sense of competence“ bei White dokumentiert zu haben und dass White diese Begriffe auch Erikson's Theorie zuordnen wollte. Bei White ist das Begriffspaar „competence motivation“ mit einem Gefühl der Wirksamkeit verbunden („competence motivation“ als eine innere Motivation, deren Natur die „effectance (motivation)“ = „feeling of efficacy“ ist). Dieses Gefühl stellt sich bei der Erkundung und Beeinflussung der Umwelt ein („exploration, activity, manipulation, and mastery“<sup>1416</sup>) wobei das Kleinkind noch gefangen ist in seiner inneren Wahrnehmungswelt und **eher zufällig und unsystematisch** seiner „effectance motivation“ folgend aus dem Umgang mit der Umwelt **lernt**.

Betrachten wir die Lebensphase für die Erikson seinen „sense of industry“ einführte, so geht es hier um das Gefühl der Wirksamkeit als Wahrnehmung eines gelingenden Austausches mit der sozialen Umwelt und als Wahrnehmung gelingender Problemlösungen, wobei dieses Kind sich aus dem Elternhaus löst und die Gleichaltrigen eine wichtige Bezugsgruppe werden. Bei Erikson geht es in diesem Lebensabschnitt um ein **bewusstes und zielgerichtetes Erlernen von Fähigkeiten**.<sup>1417</sup> Für diese Phase macht es Sinn, Whites „competence motivation“ oder den „sense of competence“ zu verwenden, denn hier geht es nicht mehr nur um ein „effectance“-Gefühl.

Für die Bildungsdebatte um Chancengleichheit ist der letzte Absatz zur vierten Entwicklungsphase von Erikson bedeutsam :

On the other hand, this is socially a most decisive stage: since industry involves doing things beside and with others, a first sense of *division of labor* and of *equality of opportunity* develops at this time. When a child begins to feel that it is the color of his skin, the background of his parents, or the cost of his clothes rather than his wish and his will to learn which will decide his social worth, lasting harm may ensue for the *sense of identity*, to which we must now turn.<sup>1418</sup>

Für die Entwicklungspsychologie ist Eriksons Stufenmodell der

---

growth.” WHITE (1960: 100)

<sup>1415</sup> WHITE (1960: 137)

<sup>1416</sup> WHITE (1959: 312)

<sup>1417</sup> Ergänzend sei aus dem Kapitel „Competence and Emerging Selfhood“ von M. B. Smith zitiert:

„It is clear that intrinsic motivation does become channeled in the course of development. The infant, like the captive white-footed mouse, may seek his effects from the environment in rather randomly selected directions; not so the older child nor, of course, the adult. Just any effect won't do. The developing person comes to specialize in seeking environmental effects in particular realms, and he acquires values or standards against which he measures the adequacy of the effects that he has produced. Progressive definition of one's sense of identity is in good part a matter of such limitation and specification of one's claims on life.“ SMITH (1968: 303)

<sup>1418</sup> ERIKSON ([1950]/<sup>2</sup>1953: 215); (1959: 88). In dem nur eine Seite umfassenden Kapitel dieser Entwicklungsphase im ersten kurzen 1950er-Beitrag (S. 226f) taucht dieses Zitat nicht auf. 1953 ist lediglich der „sense of identity“ kursiv gesetzt. Erst 1959 sind alle Kursivsetzungen vorhanden.

menschlichen Entwicklungsphasen von wichtiger Bedeutung. White hingegen findet sich nicht einmal im umfangreichen Literaturverzeichnis der über 1.000 Seiten umfassenden *Entwicklungspsychologie* der amerikanischen Erziehungswissenschaftlerin und psychologischen Ehrenprofessorin Laura E. Berk wieder.<sup>1419</sup> Für die von White besprochene frühkindliche Entwicklungsphase wird auf Jean Piaget und die Neurowissenschaft Bezug genommen. Da White sich ebenfalls auf Piaget und die Neurowissenschaft bezog, hätte er es durchaus verdient, erwähnt zu werden. Doch auch der Neurowissenschaftler Hebb findet sich nicht im Literaturverzeichnis von Berk.

In dem Klassiker *Psychology and Life*<sup>1420</sup> ist White nur noch bis zur 10. Ausgabe von 1979 zu finden.<sup>1421</sup> Dass die deutsche Übersetzung von Zimbardo/ Gerrig den „sense of industry“ mit „Kompetenz“ übersetzt, ist ein seltsamer Zufall, da White im Literaturverzeichnis nicht auftaucht.

Selbst in dem 2008 erschienenen Band 4 „Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters“ der *Enzyklopädie der Psychologie* findet sich kein Hinweis auf White, obwohl in dieser Enzyklopädie Aussagen zum Sachregister-Stichwort „Kompetenzentwicklung“ zu finden sind.<sup>1422</sup>

Ein ungerechtes Verschwinden eines Mannes angesichts seiner gegenüber Erikson wichtigeren Bedeutung für die Kompetenzorientierung des amerikanischen Schulwesens, wie William Neumanns Beitrag *Educational Responses to the Concern for Proficiency* zu entnehmen ist :

The effects of enduring American ideals and major crises in American life are also apparent in competence-based programs.

[...]

In addition, ideas from developmental psychology have had a powerful impact. Compared to those, on the one hand, of orthodox Freudian psychoanalytic theory, which saw the child as struggling to cope with internal libidinal demands intensified by family interaction, and, on the other hand, of traditional learning theory, concerned with the details of stimulus and response, the work of Jean

---

<sup>1419</sup> Vgl. Berk, L. E. ([<sup>3</sup>2004]/<sup>3</sup>2005): *Entwicklungspsychologie*, München: Pearson Studies

<sup>1420</sup> Das Buch wurde erstmals 1937 von Floyd L. Ruch veröffentlicht; bei der 8. und 9. Ausgabe 1971/ 1975 kam es zu einer gemeinsamen Veröffentlichung mit Philip G. Zimbardo; ab der 10. Ausgabe 1979 wurde Zimbardo alleiniger Autor.

<sup>1421</sup> In der 11. Ausgabe *Psychology and Life* von 1985 war kein White zu finden und in der 1980er-Ausgabe der *Essentials* ebenfalls nicht. In der 10. Ausgabe *Psychology and Life* von 1979 taucht White ein letztes Mal auf Seite 417 und im Literaturverzeichnis auf. In deutscher Sprache liegt inzwischen die 18. Ausgabe (2008) *Psychologie* von Zimbardo/ Gerrig vor, in der sich erwartungsgemäß kein Hinweis mehr auf White findet. 1977 erschien als „diamond print“ eine Sonderausgabe der 1975 erschienenen 9. Auflage *Psychology and Life*. Der einzige Verweis auf White erschien seltsamer Weise in einem Kapitel mit dem Titel „In Hopeless Situations, People Become Helpless“ und nicht in einem Kapitel zur Entwicklungspsychologie des Kindes. Vgl. Zimbardo, P. G./ Ruch, F. L. (<sup>9</sup>1975/1977): *Psychology and Life*, Scott/ Foresman, Glenview, Ill. u. a., S. 394

<sup>1422</sup> Vgl. insbesondere: „Der Begriff *Kompetenzen* ist besonders geeignet, die integrativen, Fähigkeiten von Säuglingen und Kleinkindern zu beschreiben. Ihre neurobiologische und sensorische Ausstattung, ihre Informationsverarbeitungsprozesse sowie ihre emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten werden im Folgenden als Anpassungsleistungen während des 1. und 2. Lebensjahres beschrieben.“ Gloger-Tippelt, G. (2008): *Hineinwachsen in die Familie*, 7. Kapitel in: Hasselhorn, M./ Silbereisen, R. K. (Hg.): *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters*, Themenbereich C/ Serie V/ Band 4, in: Birbaumer, N./ Frey, D./ Kuhl, J./ Schneider, W./ Schwarzer, R. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Göttingen [u. a.]: Hogrefe, S. 346



Piaget and of Ernest Schachtel emphasized from separate perspectives the desire of young people to learn, to explore, to master their world, to become competent. The semi-Freudian ideas about stages of growth by Erik Erikson, the writings of Jacob W. Getzels, and the research of Robert W. White all contributed to this sense of development of youngsters as a search for competence – a search for puzzles to be enjoyed and solved and of problems to be confronted with overcome. Perhaps most important, White's concept of competence in his widely quoted essay, "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence" (1959), made many educational psychologists and teachers aware of the concept and its relation to education.<sup>1423</sup>

White war 1965 Mitglied einer Konferenz in Puerto Rico mit dem Titel „Socialization for Competence“. Es war die letzte Konferenz eines 1960 in den USA ausgerufenen „Committee on Socialization and Social Structure“. Das Komitee wurde gegründet, um theoretische Hintergründe, vorhandene Daten und methodische Forschungsansätze über Zusammenhänge von sozialen Strukturen, Sozialisationsprozessen und Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsentwicklung zu untersuchen.<sup>1424</sup> Die Mitglieder kamen gleichmäßig aus den Bereichen Soziologie und Psychologie. Nachdem verschiedene Konferenzen und Arbeitsgruppentätigkeiten der beteiligten Wissenschaftler/innen stattgefunden hatten, traf sich das Komitee einen Monat nach jener Konferenz Mitte 1965 für vier Wochen. Eine Auswahl von Beiträgen und Ergebnissen der vergangenen fünf Jahre wurde gesichtet, von den Komitee-Mitgliedern zu neuen Beiträgen verarbeitet und 1968 veröffentlicht – einer der Beiträge heißt *Competence and Socialization* und beruft sich auf White als Ausgangspunkt; der von dem Sozialpsychologen Mahlon Brewster Smith verfasste Beitrag wies im Zusammenhang mit der „social competence“ vor allem auf Foote/ Cottrell hin, die bereits 1955 von einer „interpersonal competence“ sprachen<sup>1425</sup> (Der Psychologe, Ökonom, Pädagoge, Verwaltungswissenschaftler und Mitbegründer der Organisationsentwicklung, Chris Argyris, knüpfte für sein 1962 erschienenes unternehmensorientiertes Werk *Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness* nicht an dem Beitrag von Foote/ Cottrell an, sondern an dem 1960er-Beitrag von White<sup>1426</sup>; Argyris ist nicht im Literaturverzeichnis von Smith<sup>1427</sup>). Nach seinen beiden Artikeln (1959,

---

<sup>1423</sup> NEUMANN (1979: 68). Die beiden wesentlichen historischen Einflüsse für eine „competence-based education“ sah Neumann allerdings bei **Frederick W. Taylor** für einen „**behavioristic or functional approach**“, der die Ausbildung von bestimmten Fähigkeiten im Sinn hatte und bei einem 'humanistic approach' mit einer „**holistic perspective**“ – vertreten durch **John Dewey** –, der die Persönlichkeitsentwicklung zum Staatsbürger (citizenship) als Ziel hatte. Vgl. NEUMANN (1979: 69-94)

<sup>1424</sup> Die Arbeit des Komitees wurde finanziell unterstützt vom National Institute of Mental Health, Public Health Service.

<sup>1425</sup> Foote, N. N./ Cottrell, L. S., Jr. (1955): *Identity and Interpersonal Competence, A New Direction in Family Research*, University of Chicago Press

Für die Diskussion um „social competence“ waren noch zwei weitere Papiere bedeutsam:

Inkeles, A. (1966): *Social structure and the socialization of competence*, Harvard Educational Review, 36, S. 265-283

Gladwin, T. (1967): *Social competence and clinical practice*, Psychiatry, 30, S. 30-43

Deren beider Konzepte sind soziologische Kompetenzerklärungen und die Aufgabe bestand für die Konferenz darin, die Brücke zu dem bio-physikalischen Konzept von White herzustellen. Vgl. SMITH (1968: 276)

<sup>1426</sup> Zu White sagte er: „Recently Robert White has postulated competence as a basic human need.“

Argyris, C. (1962): *Interpersonal competence and organizational effectiveness*, Homewood, Ill.: Dorsey Press [u.a.], S. 26 Anm. 27

<sup>1427</sup> Vgl. SMITH (1968: 316-320)

1960) hatte White einen dritten Artikel in 1963 veröffentlicht.<sup>1428</sup> Seine Ideen wurden zwar wertgeschätzt, doch blieb ein Makel :

His subsequent monograph (1963), an epistle to the gentiles of psychoanalytic persuasion, did not help matters in its gratuitous assumption of „independent ego energies“ to account for competence motivation, though it added a rich and provocative discussion of the part played by competence motivation in later ego development. [...] White leaves us, then, with the assumption that man's active commerce with the environment has a biological basis other than the satisfaction of tissue drives. The job of clarifying what that basis might be essentially remains.<sup>1429</sup>

Neben anderen Dingen wurde auf der Konferenz auch versucht, dies zu klären. Es gibt am Ende des Berichtes keine Zusammenfassung. Die Leserinnen müssen sich selbst ein Urteil bilden. Für eine Urteilsbildung über Whites competence concept ist seine Bemerkung am Ende des 1960er-Artikels sehr aufschlussreich :

I should like to close with a short coda on the words "merely competent." I particularly do not want to be misunderstood concerning the part to be assigned to competence and the sense of competence in human development. **As a simple and sovereign concept it will never do.** A person developed wholly along lines of competence, with no dimensions of passion, love, or friendliness, would never qualify for maturity. Competence is not intended to describe such experiences as enjoying food, immersing oneself in a sexual relation, loving children, cherishing friends, being moved by natural beauty or great works of art; nor is it designed to swallow up the problems created by aggression and anxiety. This is what I meant by saying that **the competence model must always be used in conjunction with other models** that do full justice to such things as hunger, sexuality, and aggression. **It may hurt one's desire for logical simplicity** to suppose that several models are needed to understand a problem. Yet I think **no one can claim a probability that human nature was designed in the interests of logic.** (eigene Hervorhebung)<sup>1430</sup>

White wollte nie mehr als das, und er hat gute Gründe dafür genannt, dass sein Vorschlag Sinn macht.

1975 finden wir bei dem Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi Verweise auf White und auch auf Philosophen:

White (1959) und De Charms (1968) erklären intrinsische Motivation etwas anders. Nach diesen Autoren geht es hauptsächlich darum, daß eine Person sich als Urheber einer Handlung fühlt, und nicht etwa durch äußere Umstände dazu gezwungen. Entsprechend wird ihr eine Handlung Freude machen, welche sie im anderen Falle als Plackerei empfinden würde. Es gibt empirische Belege für diese Auffassung (Deci, 1971; Lepper, Greene und Nisbett, 1973), und sie stimmt auch mit der alten philosophischen Doktrin überein, daß Freiheit das entscheidende Kriterium eines freudigen Tuns sei. Hier liegt der Grund dafür, daß Denker wie Heraklit, Plato, Nietzsche und Sartre das Spiel so hochschätzten: Spielen ist eine Aktivität, welche man aus freiem Willen

---

<sup>1428</sup> White, R. W. (1963): *Ego and reality in psychoanalytic theory. A proposal for independent ego energies*, Psychological Issues, 3, No. 3

<sup>1429</sup> SMITH (1968: 290)

<sup>1430</sup> WHITE (1960: 136)

beginnen und beenden kann.<sup>1431</sup>

1988 sprach Csikszentmihalyi sogar von einem „Kompetenztrieb“ im Sachregister und leitet dabei im Text zu einer Person über, die später in dieser Arbeit noch von Bedeutung sein wird, David C. McClelland :

In den frühen sechziger Jahren setzte an einigen Universitäten die Forschung zur intrinsischen Motivation verstärkt ein. Der theoretische Ausgangspunkt geht zum Teil auf die Hypothese der »optimalen Erregung« von D. O. Hebb (1955, 1966) zurück, die unter anderem von Daniel Berlyne und von J. McV. Hunt ausführlich untersucht wurde (Hunt, 1965; Berlyne, 1960, 1966; Day, Berlyne & Hunt, 1971). Diese Hypothese sollte Laborexperimente erklären, in denen sogar Ratten nicht nur für Futter und Schmerzvermeidung arbeiteten, sondern auch durch Neugier- und Kompetenz-»Triebe« motiviert wurden (Harlow, 1953; Butler & Alexander, 1955, White, 1959). Wenn jeder neue Reiz bei einem Affen oder bei einer Ratte komplexes Erkundungsverhalten auslösen konnte, so war klar, daß man tierisches Verhalten nicht mehr mit der Wirkung weniger Grundtriebe erklären konnte. Diese Einsicht wurde besonders gefördert durch die einflußreichen Veröffentlichungen von Fiske und Maddi (1961), von Dember (1974) und von deCharms und Muir (1978).

Zur ersten Generation derjenigen Forscher, die sich direkt mit intrinsischer Motivation befaßten, gehörte Richard deCharms (1968, 1976), der zuvor mit David McClelland das Leistungsmotiv erforscht hatte. Seine Literaturübersicht zum Thema der sozialen Motivation (deCharms & Muir, 1978) trug dazu bei, daß die intrinsische Motivation auf die intellektuelle Tagesordnung der Psychologen gelangte.<sup>1432</sup>

Zu jenen Forschern hätte sicher auch der arbeitswissenschaftliche Psychologe Frederick Herzberg gezählt werden müssen, der – ebenso wie White – im Jahr 1959 gemeinsam mit Bernard Mausner und Barbara Bloch Snyderman mit *Motivation to Work* einen wichtigen Beitrag zum Thema „Motivation“ vorlegte, dem dann 1966 Herzbergs Hauptwerk *Work and the nature of man* folgte. Darauf wird nicht eingegangen, es sei aber darauf hingewiesen, dass der deutsche Wirtschaftspädagoge Gerhard P. Bunk, der die „Mitwirkungskompetenz“ einführte, sich 1975 in einem Artikel zur Partizipation auch auf Herzbergs Arbeiten bezog.<sup>1433</sup>

Von Csikszentmihalyi führt die Spur zu dessen deutschen Herausgeber Hans Aebli<sup>1434</sup> (der Piaget-Schüler gehörte 1969 zu den Mitherausgebern des für den deutschen Bildungsrat verfassten Gutachten-Sammelwerkes *Begabung und Lernen*<sup>1435</sup>) und zu Franz E. Weinert<sup>1436</sup> (er hatte maßgeblichen Einfluss auf das Kompetenzkonzept der DeSeCo-Projektgruppe der OECD und auf das Kompetenzverständnis deutscher

---

<sup>1431</sup> Csikszentmihalyi, M. ([1975]/<sup>8</sup>2000): *Das flow-Erlebnis – Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 47

<sup>1432</sup> Csikszentmihalyi, M./ Csikszentmihalyi, I. (Hg.) ([1988]/ 1991): *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag – Die Psychologie des flow-Erlebnisses* [Originaltitel: Optimal Experience – Psychological Studies of Flow in Consciousness], Ernst Klett, Stuttgart, S. 17f

<sup>1433</sup> Vgl. Bunk, G. P. (1975): *Partizipation – ein Aspekt der Wirtschaftspädagogik*, Pädagogische Rundschau, 29 (7), S. 576-590 (hier 588f)

<sup>1434</sup> Aebli lebte von 1923-1990.

<sup>1435</sup> 9 der 19 Autoren hatten Philosophie als Zweit- oder Drittfach studiert: Hans Aebli, Rudolf Bergius, Karl-Heinz Flechsig, Kurt Gottschaldt, Karlheinz Ingenkamp, Günther Mühle, Ulrich Oevermann, Hans Thiersch, Udo Undeutsch.

<sup>1436</sup> Weinert lebte von 1930-2001.

Pädagogen), der auf Bitte des sterbenden Hans Aebli statt seiner 1990 das Vorwort für die deutsche Übersetzung des Csikszentmihalyi-Buches *Optimal Experience* schrieb.

Ich bin deshalb so ausführlich auf White eingegangen, weil das Jahr 2009 das EU-Jahr der Kreativität und Innovation ist.<sup>1437</sup> Der von White entdeckte kindliche Drang der „effectance motivation“ und „competence motivation“ scheint mir eine wichtige Voraussetzung für Innovationen zu sein. Zur Förderung einer „Innovationskultur“<sup>1438</sup> macht es Sinn, sich des kindlichen Dranges der Entdeckungsfreude zu erinnern und ihn für das Unternehmen zu nutzen. Beispielhaft sei an die weltbekannten Fotos von Arbeitsplätzen bei der Firma Google erinnert, die eher wie Kinderzimmer aussehen. Auch sei an den von Frieling gegebenen Hinweis auf die „sogenannten grauen und schwarzen Projekte“ erinnert, in denen Mitarbeiter mit Duldung ihrer Vorgesetzten selbstorganisiert „entgegen allen Vorschriften Eigenprojekte“ betreiben. Frieling sah 1998 in den grauen Projekten „die effizienteste Form des Projektmanagements.“ Es sei „eine Zukunftsaufgabe für F&E-Manager“, diesen „>>illegalen<< Projektmodus in einen betriebslegalen“ umzuwandeln.<sup>1439</sup>

### **Noam Chomsky<sup>1440</sup> (1965)**

Witt bezeichnete „den linguistischen Kompetenzbegriff als das zweifellos einflussreichste Paradigma kompetenztheoretischen Denkens“.<sup>1441</sup>

Chomsky beschäftigte die Frage, wie die Regeln (Grammatik) einer Sprache zu rechtfertigen sind.<sup>1442</sup> Jede Grammatik einer Sprache ist die Theorie der jeweiligen Sprache. Und wie jede andere Theorie gründet die Theorie einer Sprache „auf einer endlichen Anzahl von Beobachtungen“. Durch Verallgemeinerungen bzw. die Theorie werden Voraussagen möglich, die dann wiederum an der Wirklichkeit geprüft werden können.

Schwierig wird es, wenn nicht nach irgendeiner Theorie gesucht wird, sondern Gründe gesucht werden, „mit denen man die richtige Grammatik für jede Sprache auswählen kann“.<sup>1443</sup> Eine solche Grammatik wäre für Chomsky aber nicht endgültig, sondern durch neue Beobachtungen erweiterbar.

---

<sup>1437</sup> (2009-09-03): <http://www.ejki2009.de/>

<sup>1438</sup> „In einer aktuellen Top-Management-Studie geben rund vier Fünftel der befragten Unternehmen an (N = 274 Führungskräfte), dass eine leistungsfähige Innovationskultur das wichtigste Thema zur Steigerung der Innovationskraft für sie sei (Jaworski & Zurlino, 2007).“ Vgl. GROTE/ BERGHÖFER (2008: 28) mit Bezug auf Jaworski, J./ Zurlino, F. (2007): *Innovationskultur: Vom Leidensdruck zur Leidenschaft: Wie Top-Unternehmen ihre Organisation mobilisieren*, Frankfurt a. M.: Campus

<sup>1439</sup> FRIELING (1998: 72f)

<sup>1440</sup> Chomsky wurde 1928 in den USA geboren.

<sup>1441</sup> WITT (1975: 70); Witt schrieb weiter, „daß sich bei fast allen führenden Autoren, die sich mit kompetenztheoretischen Fragen beschäftigen, zumindest beiläufig, meist aber nachdrücklich ein Hinweis auf die paradigmatische Kraft gerade der Chomskyschen Kompetenztheorie finden läßt.“ (88)

<sup>1442</sup> Für Linguisten wie Chomsky sind in diesem Zusammenhang Begriffe wie Syntax, Grammatik, Phonemik, Morphologie, Phrasenstruktur und Semantik wichtig, doch sind sie in dem Zusammenhang dieser Arbeit nicht wesentlich. Vgl. CHOMSKY ([1957]/ 1973): *Strukturen der Syntax*, Den Haag/ Paris: Mouton, S. 13, 58

<sup>1443</sup> CHOMSKY ([1957]/ 1973: 58)

Mag diese Suche/Frage für uns sinnlos erscheinen, weil wir unser Sprachvermögen auch ohne Kenntnis einer solchen Theorie nutzen können, so taucht ein erster Nutzen seiner Suche auf, wenn wir einen Sprachkurs für eine Fremdsprache besuchen und die lehrende Person uns vermittelt, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede der grammatischen Struktur zwischen unserer Sprache und der zu erlernenden Fremd-Sprache liegen. Weitergedacht ist festzustellen, dass sämtliche technische Errungenschaften, denen eine durch Computersprache vorgenommene Programmierung zu Grunde liegt, nicht existieren würden, gäbe es kein strenges Regelwerk für diese Computersprachen.

Chomsky wusste, dass wir ein Sprachgefühl haben, welches uns intuitiv sagt, ob ein Satz richtig formuliert ist, oder nicht. Unser Sprachgefühl geht sogar soweit, dass wir bei inhaltlich sinnlosen Sätzen sagen würden, sie seien grammatikalisch richtig. Doch unser Sprachgefühl<sup>1444</sup>, welches für die Verständigung in unserer Muttersprache durchaus hinreichend ist, genügte ihm nicht. Sein Ziel war

eine objektive und nicht-intuitive Möglichkeit zu liefern, wie man eine bereits dargestellte Grammatik bewerten und mit anderen vorgeschlagenen Grammatiken vergleichen kann.<sup>1445</sup>

Dabei wehrte er sich gegen die Auffassung, dass für die Erstellung einer Grammatik die Kenntnis der Bedeutungen von Worten wesentlich sei, obgleich ihm die Unmöglichkeit bewusst war, die Nutzlosigkeit dieser Kenntnis zu beweisen.<sup>1446</sup>

Diese Ansicht und Chomskys tiefgehende Sprachuntersuchungen interessieren hier nicht weiter. Für diese Arbeit reicht die geschilderte Motivation Chomskys zur Erläuterung des von Kompetenzforschern häufig genannten oberflächlichen Hinweises auf die Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz (competence) und Sprachverwendung (performance).<sup>1447</sup>

Unter der Annahme, dass wir nicht eingeschränkt sind durch

- begrenztes Gedächtnis
- Zerstreuung und Verwirrung
- Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse
- Fehler (zufällige oder typische)<sup>1448</sup>

---

<sup>1444</sup> Chomsky ist es wichtig, zwischen einem „Gefühl für sprachliche Form“ und einem „Gefühl für Bedeutung“ zu unterscheiden – „zwei Ausdrücke, die nur ihre Unklarheit und ihre Nichterwünschtheit in der Sprach-Theorie gemein haben.“ CHOMSKY ([1957]/ 1973: 111)

Hier äußert sich Chomsky im Jahr 2007 rückblickend auf seine im Jahr 1965 getroffene Unterscheidung zwischen „competence“ und „performance“: (2009-09-03): <http://www.chomsky.info/articles/20071011.htm>

<sup>1445</sup> CHOMSKY ([1957]/ 1973: 66)

<sup>1446</sup> Ebd., S. 118. Chomsky bestätigte die Existenz von „Beziehungen zwischen der formalen und der semantischen Seite der Sprache“, doch sind diese Beziehungen so ungenau, dass sie für eine Grammatik nutzlos seien. (119)

<sup>1447</sup> CHOMSKY ([1965]/ 1971: 14)

<sup>1448</sup> Ebd., S. 13

sei nach Chomsky davon auszugehen, dass wir eine weitaus größere Kenntnis der von uns verwendeten Sprache haben müssten, als wie der tägliche Sprachgebrauch vermuten lässt. Da die genannten idealen Bedingungen aber nicht immer gegeben sind, sondern wir beim Sprechen uns oft weniger gewählt ausdrücken als beim Schreiben, wir Sätze mittendrin abbrechen und plötzlich einen neuen Satz beginnen, unsere Gedanken schneller sind als unser Mund und wir deshalb gelegentlich schlicht Unverständliches daherreden, oder wir nicht das Ende eines Satzes finden und einen Nebensatz an den nächsten hängen, was am Ende ebenfalls einen unverständlichen Wortsalat ergibt, ist unsere „performance“ geringer als unsere „competence“.

All das hätte Humboldt vermutlich ähnlich gesagt. Auf ihn verwies Chomsky gleich zu Beginn seiner 1965 erschienenen *Aspects of the Theory of Syntax* :

Die Idee, dass die Sprache auf einem Regelsystem beruht, das die Interpretation ihrer unendlich vielen Sätze bestimmt, ist keineswegs neu. Vor gut 100 Jahren kam sie in angemessener Klarheit in Wilhelm von Humboldts berühmter aber wenig gelesener Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft zum Ausdruck, (Humboldt (1836)). Seine Absicht, dass die Sprache »von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen muß« und daß ihre Grammatik den Prozeß, der dies ermöglicht, beschreiben muß, ist unter diesem »kreativen« Aspekt der Sprachbenutzung auch innerhalb rationalistischer Philosophie über Sprache und Verstand Gegenstand dauernden Interesses gewesen.<sup>1449</sup>

Angesichts unserer Unvollkommenheit in der Anwendung von Sprache grenzt es für mich an ein Wunder, dass Kinder lernen, eine Sprache richtig zu sprechen.<sup>1450</sup> Auch Chomsky beschäftigte die Frage, wie das Sprachlernen im Kindesalter möglich ist.

Zunächst stellte er fest, dass seine theoretischen Überlegungen auf einen „hypothetischen Spracherlernungsmechanismus“<sup>1451</sup> abzielen, um danach den Blick auf empirische Theorien des Spracherwerbs zu werfen. Die empirischen Theorien wiesen für Chomsky zwei Richtungen auf.

Die einen nahmen als „Charakter der Psyche“ an, dass es „gewisse elementare »periphere Verarbeitungsmechanismen«“ oder „Assoziationsprinzipien“ gäbe, die dann „eine vorläufige Analyse der Erfahrungsdaten vornehmen“ und sich durch Bekräftigung der Außenwelt ein Sprachschatz mit seinem Regelwerk bildet.<sup>1452</sup> Andere nahmen darüber hinaus noch angeborene Ideen und Prinzipien an, „die die Form der erworbenen Kenntnis auf weitgehend festgelegte und hochorganisierte Weise determinieren.“<sup>1453</sup> Chomsky verwies dafür auf Philosophen wie Platon, Descartes, Locke und Leibniz.

---

<sup>1449</sup> CHOMSKY ([1965]/ 1971: 9)

<sup>1450</sup> Chomsky sprach in diesem Zusammenhang von einer „generativen Grammatik“ im Unterschied zu einer traditionellen bzw. „strukturalistischen Grammatik“, die seiner Meinung nach „viele der grundlegenden Regularitäten der Sprache, die sie zum Gegenstand haben, unerklärt“ ließ. Vgl. ebd., S. 15f

<sup>1451</sup> CHOMSKY ([1965]/ 1971: 68)

<sup>1452</sup> Ebd., S. 68f; er nannte dabei zeitgenössische Autoren wie Quine (1960), Hull (1943) und Bloch (1950)

<sup>1453</sup> Ebd., S. 69

Dem stand die vorherrschende moderne empiristische Vorstellung gegenüber (hier nannte er den Philosophen Hume), dass Sprache auf verschiedene Weise gelernt wird; dabei werden „lediglich die Prozeduren und Mechanismen für die Aneignung von Kenntnissen als angeborene psychische Eigenschaft angesehen.“<sup>1454</sup>

Chomsky sah darin „kontrastierende Auffassungen“<sup>1455</sup>. Nach seinem Kenntnisstand seien „die empiristischen Theorien des Spracherwerbs für widerlegbar anzusehen“<sup>1456</sup>; der Spracherwerb beruhe für ihn auf einer unserer „psychischen Dispositionen“<sup>1457</sup>, in dem Sinne, „dass

die generellen Merkmale der Sprachstruktur nicht so sehr den Verlauf individueller Erfahrung, sondern vielmehr den allgemeinen Charakter der Fähigkeit, Kenntnisse zu erwerben, spiegeln – also im traditionellen Verständnis die angeborenen Ideen und Prinzipien.“<sup>1458</sup>

Für die Annahme einer Anfangsstruktur, die einerseits so begrenzt ist, die Spracherlernung zu erklären und die andererseits mit der Verschiedenartigkeit der Sprachen vereinbar ist, war für Chomsky die Erklärungskraft einer durch die „Jahrmillionen der Evolution“ erworbenen Fähigkeit oder der „Prinzipien der Nervenstruktur, die womöglich noch tiefer in physikalischen Gesetzen begründet sind“ weitaus größer als die Vorstellung, den Spracherwerb einer individuellen Erfahrung von wenigen Monaten oder Jahren zuzuschreiben.<sup>1459</sup>

Was sagt die (Neuro-)Wissenschaft dazu ?

Forscher sind inzwischen der festen Überzeugung, daß wichtige Aspekte des Grammatikerwerbs biologisch vorherbestimmt (»biologically predetermined«) sind.<sup>1460</sup>

Es scheint eine angeborene Fähigkeit einer universellen Grammatik zu geben.<sup>1461</sup> Es gibt Belege dafür, dass Kinder mit einfachen Sprachen aufwachsen, aber selbständig eine komplexere Sprache entwickeln.<sup>1462</sup> Ein Allgemeinplatz ist, dass Kinder spielend leicht eine Fremdsprache lernen, was Erwachsenen erheblich schwerer fällt. Doch zeigen Erfahrungen mit Kindern, die über Jahre hinweg keine Sprache erlernt haben, dass sie danach unfähig sind, eine Sprache grammatikalisch richtig zu erlernen.<sup>1463</sup>

Die größte Nervenzelldichte erreichen die Hör- und Sehzentren der Großhirnrinde im fünften Lebensmonat, das Sprachzentrum mit neun Monaten. Nach diesen Höhepunkten der Nervenzelldichte, die durch eine Überproduktion entstanden sind, erfolgt eine Eindämpfphase der

---

<sup>1454</sup> CHOMSKY ([1965]/ 1971: 73)

<sup>1455</sup> Ebd., S. 75

<sup>1456</sup> Ebd., S. 77

<sup>1457</sup> Ebd., S. 79

<sup>1458</sup> Ebd., S. 83

<sup>1459</sup> Vgl. ebd., S. 82

<sup>1460</sup> ZIMBARDO/ GERRIG ([<sup>14</sup>1996]/ <sup>7</sup>1999/2003: 481)

<sup>1461</sup> Vgl. GAZZANIGA et al. (<sup>2</sup>2002: 625)

<sup>1462</sup> Vgl. SPITZER ([2002]/ <sup>2</sup>2003: 236f)

<sup>1463</sup> Vgl. ebd., S. 236

Nervenzelldichte. Das heißt, benötigte Nervenzellverbindungen stärken ihre Verbindungen und ungenutzte Verbindungen gehen in einen Ruhezustand; sie werden ggf. zu einem späteren Lebenszeitpunkt aktiviert.<sup>1464</sup>

Zur Hälfte besteht das Gehirn aus Gliazellen, die keine Botschaften übertragen, sondern die Isolierung unserer nervlichen Verdrahtung darstellen. Durch ihre Tätigkeit wird die Übertragungsleistung von Informationen verbessert.<sup>1465</sup> Sie vermehren sich ebenso schnell wie die Nervenzellen und auch noch in der Eindämmungsphase bis ungefähr zum 9. Lebensjahr.<sup>1466</sup>

Für das gesamte Leben eines Menschen und seine Lernfähigkeit ist die Fähigkeit zur Um- und Neustrukturierung des Gehirns (Plastizität) eine notwendige Voraussetzung. Ohne diese Plastizität könnten wir nicht lernen. Die nahezu unglaubliche Lernfähigkeit unseres Gehirns wird durch die Menschen deutlich, die mit Hirnschädigungen zur Welt kommen, oder Unfälle erleiden, die das Hirn schädigen. Viele von ihnen tragen unheilbare Schäden davon, doch gibt es einige, in deren Hirn solche Um- und Selbstorganisationsprozesse der Nervenzellen stattfinden, dass verloren geglaubte Fähigkeiten wieder möglich werden. Eines der aufsehen-erregendsten Beispiele ist der Fall eines 7jährigen Mädchens,

bei dem im Alter von drei Jahren die linke Gehirnhälfte operativ entfernt wurde,

[...]

Das Kind war mit sieben Jahren praktisch völlig normal und konnte nicht nur eine, sondern zwei Sprachen fließend sprechen.<sup>1467</sup>

In der Kompetenzforschung wird Chomsky als wichtige Person genannt, weil er beispielhaft für den Unterschied zwischen Kompetenz als Disposition (Fähigkeitsbereitschaft) und der tatsächlichen Performanz (gezeigte Fähigkeit) steht. Für Witt gleicht das Verhältnis des Begriffspaars Kompetenz/ Performanz den Verhältnissen in den Begriffspaaren „Handlungsfähigkeit/ Handlung, Sprachfähigkeit/ Äußerung, Entscheidungsfähigkeit/ aktuelle Auswahl“.<sup>1468</sup>

Chomsky ist für die heutige Kompetenzforschung aber nur dann ein passendes Beispiel, wenn die Analogie stimmig ist. Chomskys Spezialgebiet ist die Sprachkompetenz und die Neurowissenschaft zeigt, dass es im menschlichen Entwicklungsprozess nur ein bestimmtes

---

<sup>1464</sup> Vgl. BERK ([<sup>3</sup>2004]/ <sup>3</sup>2005: 156); Berk bezieht sich auf einen Artikel: Thompson, R. A./ Nelson, C. A. (2001): *Developmental science and the media*, *American Psychologist*, 56, S. 5-15; es wäre zu ergänzen, dass der Frontallappen zwischen dem 1.-3. Lebensjahr die höchste Nervenzelldichte erreicht, doch enthält der Frontallappen so wichtige und unterschiedliche Bereiche wie den präfrontalen, den orbifrontalen und den frontalen Cortex, die jeweils wichtige Funktionen und spätere Reifungsprozesse haben, worauf nicht weiter eingegangen wird. Es sei nur erwähnt, dass der orbifrontale Cortex den längsten Reifungsprozess hat, dessen Ende noch nicht geklärt ist (während oder nach der Pubertät) und dass er für unser Sozialverhalten, Empathie, Wertebildung (Moral) und Repräsentation von Bewertungen eine Zentralfunktion hat, gleichzeitig aber auch unser sekundärer Geschmacks- und Geruchskortex ist. SPITZER ([2002]/ <sup>2</sup>2003: 330-338, 355)

<sup>1465</sup> Vgl. SPITZER ([2002]/ <sup>2</sup>2003: 230f)

<sup>1466</sup> Vgl. BERK ([<sup>3</sup>2004]/ <sup>3</sup>2005: 156)

<sup>1467</sup> SPITZER ([2002]/ <sup>2</sup>2003: 15); der Fall wurde am 9.2.2002 in der Fachzeitschrift *Lancet* veröffentlicht.

<sup>1468</sup> WITT (1975: 74)



**Zeitfenster** gibt <sup>1469</sup>, in dem die von ihm und anderen zu Recht als angeboren aufgefassten Grammatikstrukturen einer Sprachkompetenz zu einer Sprachperformanz ausgebildet werden können.

Wenn Kompetenzforscher eine Anleihe bei einer Person nehmen, die im Lichte der heutigen Erkenntnisse von einer angeborenen Zeitfenster-Kompetenz sprach, ist die Anleihe falsch, weil es den Kompetenzforschern um Fähigkeiten geht, die keiner Zeitfenstergrenze ausgesetzt sind (sonst wäre Weiterbildung sinnlos, denn es geht den Kompetenzforschern um die lehr- und lernbare Entwicklung von Kompetenzen !).

In Anknüpfung an Chomsky veröffentlichte Jürgen Habermas 1971 *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz* <sup>1470</sup>, die als Vorlage für eine Seminare Diskussion dienen sollten. Zehn Jahre später folgte seine *Theorie des kommunikativen Handelns*.

Unabhängig von diesem Diskussionsstrang veröffentlichte 1981 der Psychologe Friedemann Schulz von Thun ein praktisches Modell der Kommunikation in einem ersten von drei Bänden *Miteinander Reden*. Im März 2009 erhielt er den Life Achievement Award der deutschen Weiterbildungsbranche. <sup>1471</sup>

Für die seit langem in Stellenanzeigen geforderte Kommunikative Kompetenz haben beide Autoren eine wegweisende Bedeutung, doch wird hier nicht weiter darauf eingegangen.

### ***Friedrich Edding* <sup>1472</sup> (1968) und *Dieter Mertens* <sup>1473</sup> (1970-1974)**

Mag der Arbeitswissenschaftler Dieter Mertens 1972/1974 mit seinem Vortrag/Artikel *Schlüsselqualifikationen* <sup>1474</sup> in Deutschland (und vielleicht sogar in Europa <sup>1475</sup>) eine Diskussion angestoßen haben, so kommt ihm vermutlich nicht die Urheberschaft dieses Begriffes zu. Mugabushaka stellte 2005 klar, dass Mertens in dem Artikel auf von ihm nicht genannte pädagogische Quellen verwies, die den Begriff „gelegentlich“

---

<sup>1469</sup> Ergänzend zu SPITZER ([2002]/<sup>2</sup>2003: 236) sei auf NELSON (2000: 121) hingewiesen, der auf Untersuchungen von Kuhl et al. zur Sprachunterscheidungsfähigkeit verweist:  
Kuhl, P. K. et al. (1992): Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age, *Science*, 255, S. 606-608

<sup>1470</sup> Habermas, J. (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*, in: Habermas, J./ Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt: Suhrkamp, S. 101-141

<sup>1471</sup> (2009-09-03): <http://www.life-achievement-award.de/>

<sup>1472</sup> Edding lebte von 1909-2002.

<sup>1473</sup> Mertens lebte von 1931-1989.

<sup>1474</sup> MERTENS, D. (1974): *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*, in: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr 1/1974, S. 36-43

<sup>1475</sup> So heißt es im Vorwort des 1974er-Artikels: „Dem Beitrag liegt eine Studie für den Europarat zugrunde. Ein Aufriß wurde auch auf der 3. World Future Research Conference in Bukarest (1972) vorgetragen.“ Die Studie ist beim IAB nicht mehr erhältlich. Vermutlich liegt sie in Strassburg. Bei Manfred Kaiser finden sich folgende Quellhinweise: “D. MERTENS: Key Qualifications in Basic and Further Education, Strasbourg 1972; D. MERTENS: Etat des Recherches sur la flexibilité professionnelle, Strasbourg 1972” KAISER (1988: 71)

verwendeten.<sup>1476</sup>

Mertens verwendete 1970 mit Bezug auf den Bildungsökonom Edding noch den begrifflichen Vorläufer „Schlüssel-fähigkeiten“<sup>1477</sup>, womit er die von Edding genannten „Fähigkeiten und Grundhaltungen“ meinte (Edding verwendete nicht den Begriff „Schlüssel-fähigkeiten“), die dieser 1968/1969 in einem Vortrag/Artikel<sup>1478</sup> in der Annahme nannte, sie könnten „als weithin anerkannte allgemeine Bildungsziele gelten“.<sup>1479</sup>

Mugabushaka ist auf Eddings Beitrag bereits im Sinne dieser Arbeit eingegangen und die 14 von Edding genannten Bildungsziele werden nicht noch einmal aufgeführt, doch sei an dieser Stelle das vorletzte Bildungsziel hervorgehoben, weil es mir bei der Recherche für diese Arbeit nirgends begegnete, aber in der heutigen Zeit vielleicht eine Erinnerung wert ist :

### 13. die Fähigkeit zur fruchtbaren Muße<sup>1480</sup>

Edding verwies darauf, dass zwar die „mit Lernpsychologie und Didaktik verbundene Lehrplanforschung“ noch am Anfang stehe, doch würden die Ergebnisse deutlich zeigen, dass für die genannten „Fähigkeiten und Grundhaltungen“ keine besonderen Kurse zu planen seien, denn :

Die polyvalenten Bildungsziele werden in der Regel am besten beim Erlernen

---

<sup>1476</sup> Vermutlich erlaubte sich Mertens den Artikel ohne Quellenangaben zu schreiben, weil er am Ende des Vorwortes seines Artikels auf die viel umfassendere Europaratsstudie als Quelle verwies, die seinem Artikel zu Grunde lag und die vermutlich ein reichhaltiges Literaturverzeichnis enthält. Diese Spur konnte ich nicht weiter verfolgen, weil eine Anfrage beim IAB erfolglos blieb – es war weder eine Europaratsstudie noch waren die von Kaiser genannten Quellen (siehe vorige Anmerkung) auffindbar.

<sup>1477</sup> Vgl. S. 78f (Kapitel „Vermittlung von Schlüssel-fähigkeiten“) in: MERTENS, D. (1970): *Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft*, in: Jochimsen, J./ Simonis, U.E. (Hg.). *Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik*. Berlin: Duncker und Humboldt, S. 73-88

<sup>1478</sup> EDDING, F. (1969): *Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung*, in: *Archiv für Berufsbildung* '69, Georg Westermann, S. 13-32; bis S. 38 folgen noch Kommentare auf den Beitrag.

<sup>1479</sup> EDDING (1969: 20). Dem Artikel lag ein Vortrag zu Grunde, den Edding am 29.11.1968 anlässlich der 20. Jahresversammlung der Deutschen Gesellschaft für Gewerbliches Bildungswesen in Goslar gehalten hatte. Darin „entwarf [er] ein Perspektivprogramm über die Zukunft der beruflichen Bildung“, wie es im Vorwort des Druckwerkes heißt, welches mehrere Beiträge enthält. Edding sah die „organisierte nichtuniversitäre Berufsbildung“ damals in einer geschichtlich wenig wertgeschätzten „Paria-Rolle“. EDDING (1969: 14)

<sup>1480</sup> EDDING (1969: 20). Edding stellte bereits 1961 in einem Beitrag zum 40-jährigen Geburtstag des Studentenwerkes einen Zusammenhang zwischen Muße und Hochschule her, indem er darauf hinwies, dass mit einem für breitere Kreise steigenden Einkommen der Verzicht auf frühe Erwerbstätigkeit und der Gang zur Hochschule „als eine Entscheidung für erfüllte Muße und verlängerte Reifejahre“ gesehen werden kann. Allerdings sah er auch die Möglichkeit einer vorausschauenden Nutzenerwägung für diese Entscheidung, die damit auf eine besser bezahlte Tätigkeit und einen höheren Status hofft.

Der international und national orientierte Bildungsökonom Edding kannte vermutlich die bereits 1951 und 1957 von Roth veröffentlichte Auswertung seiner amerikanischen Schulerfahrungen und Unterrichtsmethoden. Dort sagt Roth: „Ausgerechnet der Amerikaner läßt sich in den Schulen *Z e i t* wie kaum ein Volk auf der Erde. Nichts würde ich lieber übertragen sehen als diese *G e l a s s e n h e i t i n d e r B e h a n d l u n g d e r Z e i t*. In unseren Schulen herrscht die Hetze. Es läutet dauernd. Was steckt eigentlich hinter diesem Zeitdruck in unseren Schulen? Den Lehrer hetzen die Lehrpläne in Form des Jahrespensums, den Schüler die Noten und Prüfungen. Die amerikanischen Schulen haben sich oft weitgehend von diesem Druck befreit, daß sie *Zeit* haben, ja noch mehr: *M u ß e*, die Voraussetzung für alles echte Bildungsgeschehen. Alle unsere großen Pädagogen haben es gelehrt, aber was kümmert das die Schulbürokratie?“ ROTH (1957: 95; der Beitrag (Seiten 90-115) wurde zuvor im April 1951 veröffentlicht in „Bildung und Erziehung“). Auf der letzten Seite seines Buches – und damit auch auf der letzten Seite seines langen Schlusskapitels „Pädagogische Auswertung der Psychologie des Lernens“ – ergänzt Roth nach seinen Ausführungen zur Übertragbarkeit von Gelerntem (heute sagen wir „Transfer“): „Das Gelernte soll so in uns verwurzelt sein, daß es sich auch in kritischen Situationen bewährt. Dieser Prozeß der Verfestigung einerseits und des Verfügbarwerdens andererseits erfordert *Zeit* zum Ausreifen; ohne *Zeit* zur Muße und Vertiefung ergibt sich keine solche Integration des Gelernten mit unserer Person.“ ROTH (1957: 324)

fachlichen Könnens und beim Lösen konkreter Aufgaben erreicht.

[...]

Viele Lerngewinne von hoher Transferqualität sind nach heutiger Erkenntnis am besten und oft nur durch intensive Beschäftigung mit speziellen Gegenständen sowie durch gut beratene Praxis zu erreichen.

[...]

Als Lerngewinne, die auf viele andere Lernvorgänge transferierbar sind, gelten zum Beispiel die Übung im analytischen Denken, das Erlernen von Methoden des Sammelns und Auswertens von Informationen, die Stärkung des Vertrauens, Probleme sehr verschiedener Art lösen zu können.<sup>1481</sup>

Edding verwies in diesem Zusammenhang auf „die entscheidende Rolle der aktiven Lernfreude“, die am ehesten dort zu erreichen sei, „wo konkrete Aufgaben zu lösen sind, die für gute Motivierung und für Bestätigung durch sichtbare Erfolge sorgen“ und „die einen engen Bezug zur Lebenspraxis haben“.<sup>1482</sup>

Zur Bestätigung dieses Zusammenhanges sei Didaktikforschung notwendig<sup>1483</sup>, worauf Mertens ein Jahr später ebenfalls hinwies :

Untersuchungen der Erfolgskontrollen und Erfolgssicherung (in bezug auf übergeordnete Bildungsziele wie die oben genannten) müssen sowohl für die Lerninhalte wie für die Vermittlungsmethoden konkretere Anhaltspunkte liefern. Musterlehrpläne, welche die übergeordneten Bildungsinhalte in den Vordergrund rücken, lassen sich zunächst nur als Experimente vorstellen.<sup>1484</sup>

Vier Jahre später betonte Mertens in seinem Schlüsselqualifikationen-Artikel, dass die „curriculare Operationalisierung [von Schlüsselfähigkeiten/-qualifikationen, G.E.] eines immensen Experimentalaufwandes bedürfe“<sup>1485</sup> :

Sie [die Schlüsselqualifikationen, G. E.] beziffern spezifische Voraussetzungen für eine Wirklichkeitsbewältigung durch den einzelnen in einer rationalen, humanen, kreativen, flexiblen und multi-optionalen Umwelt. Sie können gleichzeitig als ebenso geeignet für die Bewältigung einer flexiblen und variantenreichen Arbeitswelt ausgegeben werden. **Voraussetzung ist**, daß - was im einzelnen **experimentell zu prüfen** wäre - ein reiches Spektrum von praktischen Aufgaben durch **direkten und raschen Anwendungstransfer** erschlossen werden kann. (eigene Hervorhebung)<sup>1486</sup>

Nachdem Mertens 1974 seinen Schlüsselqualifikationen-Artikel veröffentlicht hatte (in dem übrigens schon nichts mehr von Muße oder eine Bezugnahme auf Edding zu lesen war), gab es von Elbers et al. (1975)<sup>1487</sup> einige kritische Bemerkungen, auf die Mertens umgehend reagierte<sup>1488</sup>

---

<sup>1481</sup> EDDING (1969: 23)

<sup>1482</sup> Vgl. EDDING (1969: 24f)

<sup>1483</sup> „Wenn Hypothesen dieser Art experimentell genügend bestätigt sind, ....“ EDDING (1969: 24)

<sup>1484</sup> MERTENS (1970: 79)

<sup>1485</sup> MERTENS (1974: 40)

<sup>1486</sup> Ebd.

<sup>1487</sup> Elbers, D./ Heckenauer, D./ Mönikes, W./ Pornschlegel, H./ Tillmann, H. (1975): *Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung ?*, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4 (4), S. 26-29

<sup>1488</sup> Mertens, D. (1975): *Schlüsselqualifikationen und Berufsbildung – Versuch einer Erwiderung*, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4 (5), S. 24-25

(siehe dazu Mugabushaka<sup>1489</sup>). Bereits 1974 hatten „Hartung, Neef und Nuthmann in ihren Stellungnahmen zu einem Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes auf das Konzept von Mertens“ zurückgegriffen. 1978 empfahl der Wissenschaftsrat für eine Hochschulreform die Berücksichtigung von „multifunktionalen Fähigkeiten“<sup>1490</sup>.

Für die Hochschulen war weniger die Diskussion um Schlüsselfähigkeiten/-qualifikationen und Kompetenzen bestimmend als vielmehr die Diskussion um eine Praxisauglichkeit der bestehenden Ausbildungsformen. 1974 fand zum Thema *Praxisbezug im Studium* ein großer Kongress in Hamburg statt<sup>1491</sup>; 1978 und 1980 wurden die an verschiedenen deutschen Hochschulen gesammelten Erfahrungen mit praxisorientierten Studienreformen am neu gegründeten Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung in Kassel mit verschiedenen Vertretern diskutiert und bewertet.<sup>1492</sup> In den USA erschienen 1977 und 1979 zwei Bücher, die die Ergebnisse der „competence-based education movement“ diskutierten.<sup>1493</sup> An dem Alverno College für Studentinnen z. B. wurde im Frühjahr 1973 das liberal arts curriculum an acht Kompetenzen mit jeweils sechs Lernebenen ausgerichtet.<sup>1494</sup>

### **Gerhard P. Bunk**

Der Wirtschaftspädagoge Gerhard P. Bunk knüpfte 1981 und 1982 an Mertens an, indem er dessen Modell erweiterte und veränderte.<sup>1495</sup> Ihm ging es zum einen darum, „zukünftige Änderungen der Arbeitswelt soweit wie möglich vorweg[zun]ehmen“ und zum anderen um eine Erweiterung des Mertensschen Schlüsselqualifikationskataloges durch „personale“

---

<sup>1489</sup> Mugabushaka gibt die wesentlichen Inhalte der Auseinandersetzung und eine rückblickende Betrachtung Mertens' aus dem Jahre 1988 wieder. Vgl. MUGABUSHAKA (2005: 34-36)

<sup>1490</sup> Vgl. die Kernpunkte der Entwicklung bei Mugabushaka (2005: 127-130)

<sup>1491</sup> Vgl. Herz, O. (1974): *Praxisbezug im Studium. Dokumentation des Kongresses vom 20.-22. November 1974 im Congress Centrum Hamburg*, Hamburg: Arbeitsgemeinschaft f. Hochschuldidaktik

<sup>1492</sup> Vgl. Teichler, U./ Winkler, H. (Hg.) (1979): *Aufgaben einer Zwischenbilanz zur Praxisorientierten Studienreform*, in: Ders. (Hg.): *Praxisorientierung des Studiums*, Frankfurt/New York: Campus, S. 11-22

Kluge, N./ Neusel, A./ Teichler, U. (Hg.) (1981): *Beispiele praxisorientierten Studiums*, Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

<sup>1493</sup> Grant, G. (Hg.) (1977): *On Competence: An Analysis of a Reform Movement in Higher Education*, (2 vols.) Syracuse, N.Y.: Syracuse Research Corporation

Grant, G. et al. (Hg.) (1979): *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*, San Francisco [u.a.]: Jossey-Bass

Dieses Buch enthält zwei kommentierte Bibliographien von denen eine einen Schwerpunkt bei Tests, Trainings und Messinstrumenten hat.

<sup>1494</sup> Vgl. EWENS (1979: 273-275); die Studentinnen mussten in jeder Kompetenz die vierte Lernebene erreichen; für die Einrichtung eines Assessments erhielt das College Unterstützung durch den ehemaligen Vize-Präsidenten und Philosophen von AT&T, Robert K. Greenleaf und durch die ehemalige IBM-Managerin Judith Hart. (Vgl. 276f, 284f) Bereits im Frühjahr 1975 organisierte eine kleine Gruppe von Studentinnen ein Forum, um Kritik und Beschwerden vorzubringen. (Vgl. 297f) 1976 wurde dann das College Educational Research and Evaluation Office eingerichtet. Vgl. (2009-09-03): [http://www.alverno.edu/for\\_educators/ere\\_research.html](http://www.alverno.edu/for_educators/ere_research.html)

<sup>1495</sup> Bunk, G. P. (1981): *Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung*, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77 (4), S. 257-266 [seine „Matrix für Arbeitsqualifikationen“ ist auf S. 264f]

Bunk, G. P. (1982): *Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heidelberg: UTB, S. 192f

Qualifikationselemente.<sup>1496</sup> Auch führte er in der von ihm entworfenen „Matrix für Arbeitsqualifikationen“ den Bereich „Arbeitsbezogene Partizipation“ ein („Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Arbeit bzw. die Arbeitsstruktur mitzugestalten bzw. über sie mitzubestimmen“), was u. a. aus seiner kritischen Beschäftigung mit Frederick Herzberg herrührte.<sup>1497</sup> Die Arbeitsqualifikationen waren allerdings nur Teil seiner ganzheitlichen Betrachtungsweise von „Lebens-Qualifikationen“ zu denen neben „berufsbezogene[n]“ auch „nicht-berufliche Qualifikationen“ gehörten. Bunk unterschied damals schon formelle und informelle Weiterbildung.<sup>1498</sup> 1990 verkleinerte er die ursprüngliche „Matrix für Arbeitsqualifikationen“ deutlich und sprach jetzt in der Überschrift nur noch von „Schlüsselqualifikationen“.<sup>1499</sup> 1994 vereinfachte er die Tabelle schließlich noch weiter und unterschied nun die Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und **Mitwirkungskompetenz**, die Handlungskompetenz zum Ziel haben.<sup>1500</sup> Seine Mitwirkungskompetenz beeinflusste die Konstruktion des Kasseler-Kompetenz-Raster, welches ein Verfahren ist, „mit dem die berufliche Handlungskompetenz von Mitarbeitern, aktuelle Probleme aus ihrem Arbeitsbereich in Gruppen zu lösen, Optimierungen zu planen und an Veränderungen mitzuwirken, beschrieben werden kann.“<sup>1501</sup>

Ein eigenständiges Modell der „Strukturqualifikationen“ stellte 1981 der Curriculumforscher Erich Dauenhauer vor; er konnte dafür auf einen zehnjährigen Erfahrungsprozess der „Arbeitsstelle für berufs- und arbeitspädagogisches Lernen“ (ABAL) als empirische Grundlage verweisen.<sup>1502</sup>

Bunks anthropologische Quelle war Arnold Gehlen (Der Mensch, 1966<sup>1503</sup>). Bunk sah den Menschen in einem Handlungskreis von „Zielsetzung – Wahrnehmen – Denken – Tun – Ergebnisüberprüfung“.<sup>1504</sup> Dieser Handlungskreis war bereits in Gehlens Handlungstheorie vorgedacht<sup>1505</sup> :

---

<sup>1496</sup> Damit meinte Bunk „Arbeitstugenden“ wie z. B. Genauigkeit, Sauberkeit, Zuverlässigkeit, Höflichkeit und „Verhaltensqualifikationen“ wie z. B. Selbstvertrauen, Gestaltungskraft, Fairness, Teamgeist oder auf Mitwirkung zielende Fähigkeiten wie z. B. Verantwortungsbereitschaft, Motivation, Initiative.

Vgl. BUNK (1982: 193)

<sup>1497</sup> Bunk verwies (1982: 191) u. a. auf seinen Artikel aus dem Jahre 1975, in dem er sich u. a. mit Frederick Herzberg beschäftigte.

Vgl. Bunk, G. P. (1975): *Partizipation – ein Aspekt der Wirtschaftspädagogik*, Pädagogische Rundschau, 29 (7), S. 576-590

<sup>1498</sup> Vgl. BUNK (1982: 190); und ganz aktuell:

BMBF (2008). Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland; (2009-09-03): [http://www.bmbf.de/pub/non-formales\\_u\\_informelles\\_lernen\\_ind\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf)

<sup>1499</sup> Vgl. BUNK (1990). Auf Seite 183 verweist er für seine Darstellung in seinem Beitrag aus 1981.

<sup>1500</sup> Vgl. BUNK (1994)

<sup>1501</sup> KAUFFELD (2002: 134)

<sup>1502</sup> Vgl. DAUENHAUER (1981: 332-342)

<sup>1503</sup> Ungeklärt ist, ob Bunk die Unterschiede zwischen dieser Ausgabe und der Erstausgabe von 1940 kannte und ob er über Gehlens Mitwirkung im Nationalsozialismus wusste.

<sup>1504</sup> Vgl. BUNK (1990: 178)

<sup>1505</sup> Vgl. auch Kapitel „Elementare Kreisprozesse im Umgang“, in dem das Wort „Handlungskreis“ nicht vorkommt. GEHLEN (1940: 137-145). „Die handlungsbestimmenden Gesetzmäßigkeiten liegen für Gehlen in einem selbstbezüglichen Handlungsaufbau, also einem »Kreisprozess« der Leistungskopplung und der Rückmeldung von Erfolgen und Mißerfolgen im Handeln.“ REHBERG (1993: 775)

Der „Handlungskreis“, d.h. die Zusammenarbeit der Handlung, der Wahrnehmung, des Denkens an einem zu verändernden Gegenstand kann weitgehend auf sich selbst gestellt werden, und seine Motive und Ziele aus sich selbst entwickeln. Er ist genötigt, den Gesetzen und dem Verhalten der Tatsachen zu folgen, sich darauf einzulassen, ihnen nachzugehen und sie einsetzend auszubauen. Diese „Sachlichkeit“ des Verhaltens fordert auf der anderen Seite die H e m m u n g der Bedürfnisse: ...<sup>1506</sup>

Damit formulierte Gehlen unabhängig von Norbert Wiener einen kybernetischen Grundgedanken – nur eben nicht als Regelkreis für Maschinen oder Tiere, sondern als Handlungskreis für Menschen<sup>1507</sup> (für Gehlen wiederum war die Auseinandersetzung mit dem „Funktionskreis“ von Uexküll [S. 376] und die Gedankenwelt Schillers und Herders ein Vorbild<sup>1508</sup>). Mit Bezug auf Gehlen erweiterte Bunk das Mertensche Modell um die personalen und sittlichen Verhaltensweisen, damit „der Mensch zu seiner anthropologischen Aufgegebenheit, des ganzheitlichen Lernens und Arbeitens, zurückzukehren vermag.“<sup>1509</sup> In dieser Aufgegebenheit werden Schlüsselqualifikationen zu Selbsthilfequalifikationen.<sup>1510</sup>

### **Heinrich Roth<sup>1511</sup> (1969/ 1971)**

Während die von Mertens erwähnte Studie für den Europarat erstellt wurde, arbeitete der pädagogische Psychologe Heinrich Roth im Deutschen Bildungsrat als Vorsitzender der Bildungskommission. Roth veröffentlichte 1971 im zweiten Band seiner *Pädagogische[n] Anthropologie* **erstmal**<sup>1512</sup> die Grundlage der Kompetenzklassen, die heute in der deutschen Kompetenzforschung angewendet werden. Roth hatte allerdings bereits 1969 hinter dem veröffentlichten Vortrag von Edding in einem Kommentar geäußert :

Zu den Lernprozessen, auf die es zwischen den Generationen zur kritischen Fortführung von Staat, Gesellschaft und Kultur ankommt, gehören nicht nur Kurse, die **Sachkompetenz** erzeugen und erhöhen. Ebenso wichtig sind Lernprozesse, die Sozialkompetenz und **politische Kompetenz** ermöglichen. **Sozialkompetenz**, ausgewiesen in sozialer Intelligenz und Sensibilität, kann nur über Lernprozesse angestrebt werden, wo ein „Schullernen“ entsteht, wo „Lernen in, mit und durch Gruppen“ zum Lernziel gehört, wo durch erlebte soziale Probleme und Konflikte gruppenspezifische Lernprozesse entstehen, die die junge Generation zur Erzeugung demokratischer Regeln des

---

<sup>1506</sup> GEHLEN (1940: 43)

<sup>1507</sup> Vgl. REHBERG (1993: 775, 908). So schrieb Gehlen in einem Brief am 4.11.1963: „Zum ›Menschen‹ noch die Bemerkung, daß ich ihn als rückgekoppeltes System beschrieb, das auf die eigenen Produkte reagiert, das war aus der Selbstbeobachtung und aus dem alten J. M. Baldwin geholt und 1940 sogar noch ohne technische Analogien – dieser Fund hält wohl das Buch heute noch im Kurs.“ Vgl. REHBERG (1993: 775)

<sup>1508</sup> Vgl. GEHLEN (1940: 21). Gehlen zitiert hier aus:

Schiller, F. (1793): *Über Anmut und Würde* und Herder, J. G. (1770): *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, welche den von der Königl. Akademie der Wissenschaften für das Jahr 1770 gesetzten Preis erhalten hat. Schiller zitierte Gehlen für den Begriff „Handlung“ und Herder für einen Menschen, der im Gegensatz zur Natur „›sich selbst Zweck und Ziel der Bearbeitung‹“ wird. Vgl. GEHLEN (1940: 21)

<sup>1509</sup> BUNK (1990: 182)

<sup>1510</sup> Vgl. den gesamten Artikel: BUNK (1990: 175-188)

<sup>1511</sup> Roth lebte von 1906-1983.

<sup>1512</sup> Vgl. SLOANE/ DILGER (2005); KLIEME/ HARTIG (2007: 19)

Zusammenlebens nötigen. (eigene Hervorhebung) <sup>1513</sup>

1976 betonte Roth klarstellend in einem Interview erneut die Wichtigkeit der politischen Kompetenz, die er 1971 nicht nannte. Das ihm wichtigste <sup>1514</sup> Buch

bleibt die *Pädagogische Anthropologie* mit ihrer Konzentration auf die Frage nach einer *Entwicklungspädagogik*, ... und dabei die großen Linien zu zeichnen versucht, die zu jenen Kompetenzen führen, die den Menschen freimachen, ihn zu sich selbst führen, vor allem ihn mit kognitiven, sozialen und **moralischen Kompetenzen** ausstatten. Die **politische Kompetenz** ist für mich in diese miteinbezogen, denn für mich gibt es keine Politik, die den Namen verdient, ohne **Moral**, denn es gibt bei mir keine Politik ohne das Problem der **Menschlichkeit und Mitmenschlichkeit**, was ich dort ausführlich begründe und an Hand von Autoren belege, die von der Begründung des Zusammenhangs von Moral und Politik mehr verstehen als ich. (kursiv w.i.O., eigene Hervorhebung) <sup>1515</sup>

Roth gab keine Quellen für seine Dreiteilung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz an <sup>1516</sup>, doch taucht in Roth (1971: 180) die Klammerbemerkung „(self competence)“ auf, was zumindest für diese Kompetenz auf eine amerikanische Quelle hinweist. Im Literaturverzeichnis von Roth finden sich zwei Quellen, die im Titel das Wort „competence“ tragen : R. W. White und M. B. Smith. <sup>1517</sup> Bei White findet sich keine „self competence“, aber bei Smith lässt sich diese ableiten, denn dessen Artikel beginnt mit der Kapitelüberschrift „Toward a conception of the competent self“ <sup>1518</sup> und zwei Unterkapitel heißen „A Provisional View of the Competent Self“ <sup>1519</sup> und „Illustrative Evidence for the Competent Self“ <sup>1520</sup>. In dem Artikel taucht aber an keiner Stelle das Begriffspaar „self competence“ auf <sup>1521</sup>; vermutlich hat Roth das Begriffspaar selbst geschaffen. <sup>1522</sup>

---

<sup>1513</sup> ROTH in: EDDING (1969: 37f)

<sup>1514</sup> Als sein **liebstes** Buch nannte Roth die *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, „denn sie war ein Anfang, bis dahin gab es das in Deutschland nicht, sie fand viele Nachahmer und Nachfolger, sie war Wegbereiter für die immense Literatur, die inzwischen auf diesem Feld entstanden ist, ...“ ROTH (1976: 160)

<sup>1515</sup> ROTH (1976: 161)

<sup>1516</sup> Vgl. KLIEME/ HARTIG (2007: 19); eine eigene Durchsicht des Band 2 der Päd. Anthropologie bestätigt das.

<sup>1517</sup> White, R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: I. J. Gordon (ed.), *Human Development*, Chicago 1965

Smith, M. B. Competence and socialization. In: J. A. Clausen (ed.), *Socialization and Society*, Boston 1968  
In Band I der *Pädagogische[n] Anthropologie* findet sich im Literaturverzeichnis (Roth 1966: 470) noch ein Hinweis auf ein bereits 1952 von White veröffentlichtes Werk, welches Roth in der Ausgabe von 1960 vorlag:  
White, R. W. *Lives in Progress. A Study of the Natural Growth of Personality*, New York  
Den Beitrag Whites zum *Nebraska Symposium on Motivation* (1960) kannte Roth nicht.

<sup>1518</sup> SMITH (1968: 273)

<sup>1519</sup> Ebd., S. 281

<sup>1520</sup> Ebd., S. 283

<sup>1521</sup> Stattdessen tauchen folgende Begriffspaare auf: self-respect, self-evaluation, self-esteem, self-acceptance, self-attitudes, self-confidence, self-testing, self-reliance, self-initiated action, self-induced movements, self-sufficiency, self-regard, self-worth, self-awareness, self-feeling, self-related, self-directed, self-conceptions, self-reinforcement, self-devaluation, self-control, self-regulatory behaviors, self-approval, self-disapproval, self-defeat, self-sustaining, self-hatred, self-defense.

Vgl. SMITH (1968: 281, 284, 285, 289, 293, 296, 298, 300, 302, 303, 304, 306, 309, 311, 312, 313)

<sup>1522</sup> Das Begriffspaar „self-competence“ findet sich aber bereits 1899 auf Seite 426 in Kapitel 10 „His Social Sanctions: Social Opposition“ in: Baldwin, J. M. (1899): *Social and Ethical Interpretations in Mental Development. A Study in Social Psychology*, New York: Macmillan Company

Die von White in seinem 1960er-Beitrag genannte „social competence“ wurde von M. B. Smith den Autoren Foote/ Cottrell (1955) zugeordnet (S. 436).

Viel wichtiger als die Kompetenz-Schlagwörter ist der Zusammenhang, in den Roth die drei Kompetenzen stellte. Bereits zu Beginn des ersten Kapitels im ersten Band besprach Roth das Verhältnis einer pädagogischen Anthropologie zur Biologie, Psychologie und Soziologie und verwendete dabei den Begriff „Kompetenz“.<sup>1523</sup>

Die pädagogische Anthropologie kann ihren Grund- und Hilfswissenschaften vom Menschen weder entsagen noch entrinnen; Bios, Psyche und Sozialität zusammen machen erst den Menschen aus, der der Erziehung gegeben ist. Selbst ein subtiler geistiger Bildungsvorgang, den ein Pädagoge für Jugendliche plant und wagt, kann z. B. scheitern, wenn er nicht die besondere biologische Antriebslage, psychische Gehemmtheit und soziale Sonderstellung der Pubertierenden in der Gesellschaft kennt und in Betracht zieht.<sup>1524</sup>

Die pädagogische Anthropologie muß ferner jede Anthropologie kritisieren, die den Menschen nicht als Ganzes ernstnimmt, ihn nicht als *Leib-Seele-Geist-Einheit* wahrhaben will. (kursiv w.i.O.)<sup>1525</sup>

Ging es Roth zunächst um die Bedeutung der pädagogischen Psychologie als Wissenschaftsgebiet, traten bei seiner Auseinandersetzung mit den Aussagen des Pädagogen und Philosophen Josef Derbolav<sup>1526</sup> deutlich die Ideen hervor, die Roth bereits am Ende des ersten Bandes formulierte und die fünf Jahre später am Ende des zweiten Bandes ausformuliert zu Tage traten.

Der im zweiten Band verwendete Begriff „Sachkompetenz“ wird in einer Besprechung der Sachwissenschaften am Beispiel der Technik

Inwiefern Bildung als Aneignung von immer neuen Sacheinsichten eine Voraussetzung für die volle Entfaltung der Verantwortlichkeit des Menschen darstellt, soll am Beispiel eines Sachbereiches illustriert werden, dessen Vernachlässigung als Bildungsaufgabe heute besonders dazu geeignet ist, Bildung als *dynamischen Prozeß* zu begreifen, nämlich an der Technik.

[...]

*Technische Bildung* bedeutet, sich den Sinngehalt der Technik anzueignen und ihrer als einer »Grundidee der Daseinsformung« innezuwerden, um unser Leben trotz ungeheuerlicher Macht- und Mittelweiterungen heil und human zu erhalten. (kursiv w.i.O.)<sup>1527</sup>

und mit Hinweis auf Karl Jaspers' *Die Idee der Universität*<sup>1528</sup> vorbereitet.

---

<sup>1523</sup> ROTH (1966: 21)

<sup>1524</sup> Ebd., S. 23

<sup>1525</sup> Ebd., S. 44

<sup>1526</sup> Derbolav lebte von 1912-1987. Roth bezog sich auf den Beitrag:

Derbolav, J. (1959): *Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft*, in: Psychologie und Pädagogik, Heidelberg

<sup>1527</sup> ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 25)

<sup>1528</sup> Roth bezog sich hier auf den Beitrag: Jaspers, K. (1961): *Die Idee der Universität*, in: Jaspers, K./Rossmann, K.: *Die Idee der Universität*, Berlin/Göttingen/Heidelberg

Bereits mehr als 100 Jahre zuvor wurde in den USA ein Werk mit dem selben Titel veröffentlicht:



Später, im Kapitel „Verständigung über einige Grundbegriffe der Persönlichkeitslehren“ wird Roths Beschäftigung mit Reflex-, Instinkt- und Trieb-Theorien deutlich, wobei durch die Auseinandersetzung mit den Freudschen Begriffen Ich, Es und Überich<sup>1529</sup> das Grundmuster für eine spätere „Ich-Kompetenz“ bzw. „Selbstkompetenz“ gelegt wird, die mit einem verantwortungsvoll vorausgegangenen Urteil als Handlung sichtbar wird. Dies und der Beitrag von M. B. Smith werden Roth vermutlich bei der Wahl des Begriffes „Selbstkompetenz“ beeinflusst haben.

Nachdem Roth zum ersten Mal im zweiten Band der *Pädagogische[n] Anthropologie* bei der Definition von Mündigkeit die drei Kompetenzbereiche genannt hatte (S. 381), ging er die kommenden 130 Seiten auf die Begriffe nicht mehr ein. Erst in einem Kapitel mit Beispielen für Antriebs- und Motivationssteuerungen nannte er am Beispiel „Leistungsmotivation“ – in Anknüpfung an Whites „competence motivation“<sup>1530</sup> – wieder die Begriffe „Sachkompetenz“ und „Selbstkompetenz“. Nach Roth vertrat White die Auffassung,

daß alle Lebewesen von Natur aus motiviert sind, Kompetenz, d. h. effektive Wirksamkeit über ihre Umwelt zu erlangen.

[...]

Es ist also für die Erziehung gänzlich undenkbar, diese Linie von Antrieben, die letztlich von der Sachkompetenz zur Selbstkompetenz, zu Autonomie und Selbstbestimmung führt, nicht zu unterstützen. Leistungsmotivation hängt in einem Verbundsystem mit den Tendenzen des Menschen zu Selbstverwirklichung und Risikobereitschaft (risk-taking) zusammen, den Voraussetzungen für den Mut zur Selbstbestimmung.<sup>1531</sup>

Drei Seiten später wird am Beispiel der sozialen Motivation das Erziehungsziel „Sozialkompetenz“ genannt, „d. h. zur Einsicht in gruppendynamische Prozesse, wie sie die Sozialpsychologie untersucht und beschreibt, aber auch in strukturelle Bedingungen des Zusammenlebens, wie sie die Soziologie analysiert.“<sup>1532</sup>

Siebzig Seiten weiter erfolgt dann im Kapitel „Moralische Mündigkeit als das Ergebnis von Lernprozessen“<sup>1533</sup> die Zusammenführung der drei Kompetenzbereiche, wobei gegenüber der Erwähnung im Zusammenhang mit White hier die eigentliche Bedeutung von Selbstbestimmung hervortritt. War zunächst die Selbstkompetenz an die zunehmende Sacheinsicht in die Zusammenhänge der Umwelt des heranwachsenden Menschen geknüpft,

---

Newman, J.H. ([1852]/ 1959): *The Idea of a University*, New York: Doubleday

<sup>1529</sup> „Zunächst ist der Gegenstand unserer Analyse die entfaltete, gelungene, reife, verantwortete Willenshandlung. Von ihr sagt Freud: >>Eine Handlung des Ichs ist dann korrekt, wenn sie gleichzeitig den Anforderungen des Es, des Überichs und der Realität genügt, also deren Ansprüche miteinander zu versöhnen weiß.<< (1) Was ist damit gemeint ?

(1) S. Freud, *Abriß der Psychoanalyse*. In: *Gesammelte Werke*, Bd. XIII, S. 69“

ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 373)

<sup>1530</sup> Das englische Begriffspaar nennt Roth vorher auf den Seiten 291 und 296, was er dort mit der natürlichen Neugier des Kindes und dessen Bedürfnis, „selber etwas tun zu wollen“, verbindet.

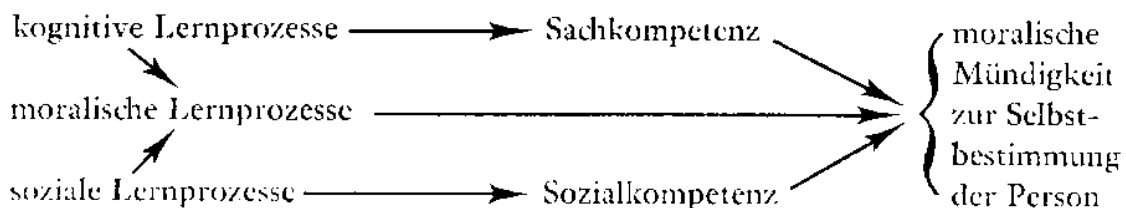
<sup>1531</sup> ROTH (1971: 311)

<sup>1532</sup> Ebd., S. 314

<sup>1533</sup> Ebd., S. 388

die ein selbstbestimmtes Einwirken auf die Umwelt ermöglicht, so ist das noch kein mündiges Handeln. Um „zwischen den Bedürfnissen der Gesellschaft und den Forderungen des Individuums“<sup>1534</sup> kritisch und produktiv vermitteln zu können, bedarf es zusätzlich einer sozialen Einsichtsfähigkeit. Sach- und Sozialverstand vermögen dann „den großen ethischen Prinzipien der Menschheit wie Freiheit und Brüderlichkeit u. a. in den konkreten Situationen gerecht zu werden, in denen es zu handeln gilt.“<sup>1535</sup>

Roth sah den Menschen auf einem langen Weg des kognitiven und sozialen Lernens<sup>1536</sup> an dessen Ende „als Höchstform menschlicher Handlungsfähigkeit“ die moralische Selbstbestimmung steht, was er grafisch zusammenfasste (1971: 389) :



Ihm stellte sich die Frage, welche „Kräfte und Fähigkeiten“ (eine 'Kurzformel', die er von dem Psychologen Hubert Rohrer übernommen hat<sup>1537</sup>) beim Menschen entwickelt sein müssen, damit dieser zwischen Reiz und Reaktion eine „Besinnungspause“ setzt, um sich sowohl von inneren Anreizen und Antrieben als auch von äußeren Reizen, Aufforderungen und Verlockungen zu distanzieren und in der der Mensch in kritischer Reflexion vor dem ausführenden Handeln ein denkerisches „inneres Handeln“ vollführt.<sup>1538</sup> Diese Reflexion ist eine „*problemlösende Fähigkeit menschlichen Denkens* ...“, die von Kind auf gelernt und eingeübt werden kann.“ (kursiv w.i.O.)<sup>1539</sup> Zwischen den so entwickelten Handlungsentwürfen muss eine Entscheidung getroffen werden.

Dies setzt eine Entscheidungsinstanz voraus, eine Lenkungs- und Führungskraft, die eine solche *Entscheidung zugunsten jener Prinzipien zu leisten vermag*, die in der kritischen Reflexion, also bei der Abwägung aller sachlichen, sozialen und moralischen Einsichten als die richtigen erscheinen. Wo ist diese *Führungsinstanz* und wie entwickelt sie sich ?

Es kann sich bei dieser Führungsinstanz nur um jene handeln, die wir uns angewöhnt haben, »Ich« zu nennen, obwohl dahinter kaum erkannte,

<sup>1534</sup> ROTH (1971: 388)

<sup>1535</sup> Ebd., S. 389

<sup>1536</sup> Hier entsteht der Eindruck, dass kognitives Lernen (389) ausschließlich eine zunehmende Sacheinsicht meint. 36 Seiten weiter vereint Roth allerdings unter dem Begriff „kognitiv“ beides: „... der schon herausgestellte kognitive Anteil (Sacheinsicht und Sozialeinsicht) ...“ (425). ROTH (1971: 389, 425)

<sup>1537</sup> Vgl. ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 389 Anm. (1))

Auf der ersten Seite seines Kapitels „4. Die Systeme der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten“ nimmt Roth Bezug auf: Rohrer, H. ([1946]/<sup>6</sup>1958): *Einführung in die Psychologie*, Wien

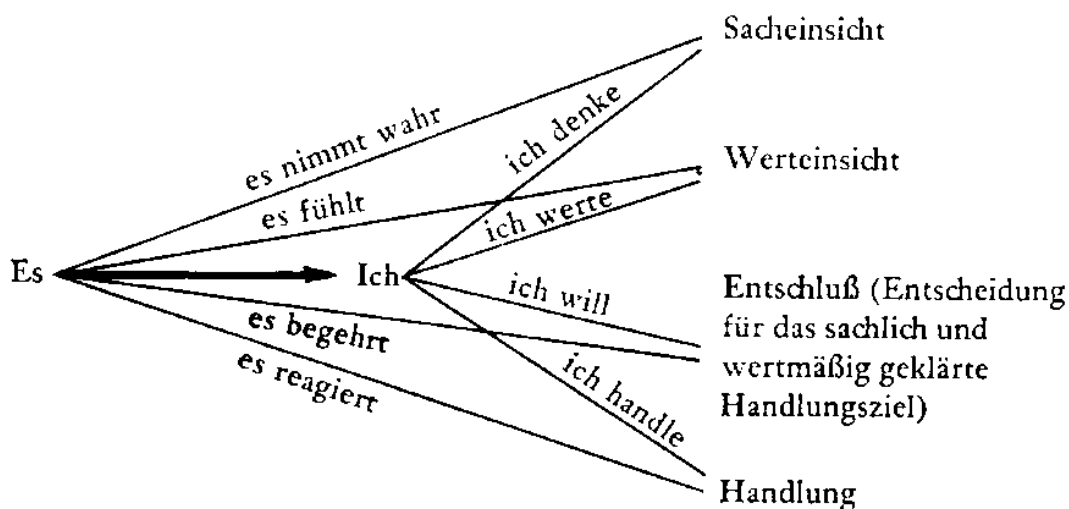
<sup>1538</sup> Vgl. ROTH (1971: 383, 429f) und ROTH (1957: 254)

<sup>1539</sup> ROTH (1971: 430)

geschweige denn gelöste Rätsel verborgen sind, die manche psychologischen Richtungen dazu geführt haben, auf diesen Begriff zu verzichten. Mir erscheint dies als eine Ausflucht, die das Problem nicht löst. (kursiv w.i.O.)<sup>1540</sup>

Was sich hinter diesem „Ich“ verbergen könnte, hatte Roth am Ende des ersten Bandes seiner *Pädagogische[n] Anthropologie* im Kapitel „Die Eigenart des menschlichen Steuerungssystems“ besprochen. Dort führt Roth die Begriffe „Es“ und „Ich“ der Freudschen Psychoanalyse mit den Begrifflichkeiten für das Erziehungsziel des mündigen Menschen zusammen ([1966]/<sup>3</sup>1971: 397) :

Der Normalfall ist graphisch am besten so darzustellen:



Ist dieses Kapitel zum menschlichen Steuerungssystem das letzte Kapitel zur Beschreibung der sechs „Systeme der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten“, so wird am Beginn der Beschreibung ein Bezug zur Tierverhaltensforschung und zu den durch Jakob von Uexküll eingeführten Begriffen „Merkwelt“ und „Wirkwelt“ deutlich, denn in Anlehnung an diese Erkenntnisse sprach Roth von Merksystem (wahrnehmen, orientieren), Antriebsystem (begehren, Bedürfnisse), Wertungssystem (fühlen, Stimmung), Wirksystem (reagieren, verhalten), Lernsystem (Gedächtnis, erkunden, praktische Intelligenz) und Steuerungssystem (Natur, Gattung, Instinkt, Es u. a.).<sup>1541</sup> Für die Beschreibung des Tierverhaltens würden die mit diesen Systemen verknüpften Begrifflichkeiten zwar reichen, beim Menschen jedoch

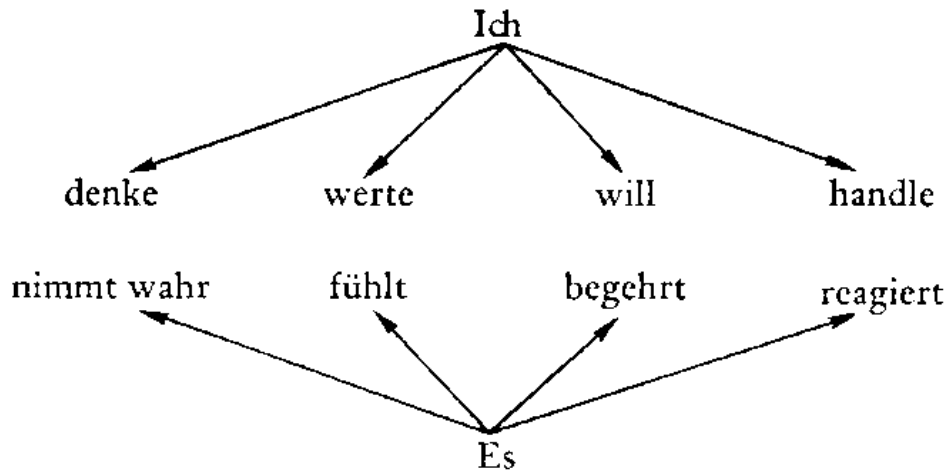
sind wir gezwungen, wenn wir sein Verhalten adäquat beschreiben wollen, neben dem Wahrnehmen vom *Denken* zu sprechen, neben dem Begehren vom *Wollen*, neben dem Fühlen vom *Werten*, neben dem Reagieren vom *Handeln*, neben dem Gedächtnis vom *Sicherinnern*, neben dem Instinkt vom *Intelligenz* und *Vernunft* und neben dem Es von einem *Ich*. (kursiv w.i.O.)<sup>1542</sup>

<sup>1540</sup> ROTH (1971: 431)

<sup>1541</sup> Vgl. ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 390)

<sup>1542</sup> Ebd., S. 391

Wirkt die Grafik der vorigen Seite von links nach rechts wie eine Ursache-Wirkungs-Kette, so beschrieb Roth mit der Folgegrafik das „Spannungsverhältnis“, in dem sich der Mensch zwischen „Ich“ und „Es“ befindet ([1966]/<sup>3</sup>1971: 398) :



Die Ich-gesteuerten Kräfte nehmen zwar im Laufe des Erwachsenenlebens zu, doch gewinnen sie „nie ganz und nie endgültig“ die Oberhand.<sup>1543</sup> 25 Seiten weiter erläuterte Roth dann den Zusammenhang von „Es, Selbst und Ich“ im Rahmen des Kapitels „10. Das Zusammenwirken der Systeme und die Frage nach den Führungsinstanzen“. In dem „Hilfsbegriff“ des „Selbst“ sammelt sich die Erfahrung des Menschen „als ordnungsstiftende Führungsinstanz“ bzw. als „dritte Steuerungszentrale“<sup>1544</sup> :

Wenn wir z. B. bei einer Entscheidung sagen, ich könnte mich zwar theoretisch auch anders entscheiden, aber ich würde mir selbst untreu werden, wenn ich es täte, dann respektiere ich (das Ich) mein eigenes Selbst als den lebensgeschichtlich gewachsenen Kern meiner Person, dem ich Treue bewahren will, vielleicht auch muß.<sup>1545</sup>

Damit das „Ich“ weder als durch das „Es“ geschoben noch durch das „Selbst“ gefangen verstanden werden muss, steht „dem Ich (über die gewonnenen Bahnen hinaus, die im Selbst etabliert wurden) eine »neutralisierte Energie« (7) zu Gebote ..., über die es frei verfügen kann.“<sup>1546</sup> Schliesst Roth im ersten Band der *Pädagogische[n] Anthropologie* damit sein Bild des reifen und mündigen Menschen ab, so findet im zweiten Band eine wichtige Ergänzung durch das „Ich-Ideal“ statt. Roth sieht in einem Freudschen Über-Ich als Gewissen lediglich eine „internalisierte Fremdkontrolle“<sup>1547</sup>.

<sup>1543</sup> Vgl. ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 398)

<sup>1544</sup> Vgl. Ebd., S. 424

<sup>1545</sup> Ebd., S. 425

<sup>1546</sup> Ebd., S. 425

<sup>1547</sup> ROTH (1971: 434)

Um von unfreier zu freier Selbstbestimmung zu gelangen, ist das „»Ich-Ideal« das angestrebte Erziehungsziel“<sup>1548</sup> :

Ein »Ich-Ideal« kann nur als Instanz der kritischen und kreativen moralischen Selbstbestimmung gelten, wenn es einerseits auf jenem sach- und sozialeinsichtigem Verhalten aufbaut, das ein rational begründetes Handeln erfordert, sich aber andererseits auch jenen großen moralischen Imperativen verpflichtet fühlt, die aus der kritischen Reflexion der Menschheit hervorgegangen sind bzw. ihr standgehalten haben.<sup>1549</sup>

Für Roth kam es in der Erziehung darauf an, dem Menschen durch zunehmende Sacheinsicht/ Sachkompetenz und Sozialeinsicht/ Sozialkompetenz zu ermöglichen, sich von Sach- und Sozialzwängen zu befreien und ihm durch Werteinsicht eine moralische Selbstkompetenz zu ermöglichen, „die auf eine Veränderung der Welt zum Besseren zumindest hoffen lässt.“<sup>1550</sup>

Dabei stünde der Mensch vor der Aufgabe, die Balance zwischen der angestrebten freien Handlungsfähigkeit durch Selbstbestimmung und seinen sozialen Bindungen zu halten. Um „in gleicher Weise freie Individuen und eine freie Gesellschaft entwickeln [zu] können“<sup>1551</sup>, behauptete Roth, sei die Entwicklung der drei Kompetenzen erforderlich<sup>1552</sup>. Wie das geschehen könne, erläuterte Roth in den letzten 140 Seiten seines zweiten Bandes.<sup>1553</sup>

Eine wichtige Bedeutung hatte für Roth der Schrecken der Nazi-Herrschaft, der ihn aber nicht zu einer moralinsauren Erziehungsauffassung drängte, sondern zu einer freiheitlich-kreativen :

Als entwickeltste Form menschlicher Handlungsfähigkeit werden wir die *moralische Handlungsfähigkeit* herausstellen, was zu begründen sein wird. Ich knüpfe in meinen Überlegungen an die These *Adornos* an: »Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.« Er fährt fort: »Jede Debatte über Erziehungs Ideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht.« (1)

[...]

Ich möchte die positiven Einflussmöglichkeiten, sozusagen die Freiheitsgrade, aufzeigen, die jeweils die natürlichen Entwicklungstendenzen und Lernbereitschaften des Individuums den Lehr- und Erziehungsprozessen anbieten, so dass – diese anknüpfend – jene Mechanismen ausgeschaltet werden können, die einer freien **Entwicklung zu mündiger, kritischer und produktiver Moralität** im Wege stehen. Wir werden bei den Bemühungen um die Beschreibung dieser Fortschrittsstufen aufzeigen können, dass das Entscheidende, das zu Recht als Fortschritt bezeichnet werden darf, die Zunahme der *kritischen Reflexion* ist, die allmählich zwischen Reiz und Reaktion tritt bzw. treten kann. Die »Menschen sind davon abzubringen, ohne

---

<sup>1548</sup> ROTH (1971: 434)

<sup>1549</sup> Ebd.

<sup>1550</sup> Ebd.

<sup>1551</sup> Ebd.

<sup>1552</sup> Vgl. ebd., S. 448

<sup>1553</sup> Vgl. ebd., S. 446-588. Danach folgen nur noch 13 Seiten „Abschließende Überlegungen und Zusammenfassungen“.

Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen. Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion« (3), schreibt *Adorno* im gleichen Aufsatz.

Es gilt aufzuzeigen, wie sich allmählich zwischen Reiz und Reaktion »**Besinnung**« (wie man ehemals sagte) bzw. »**kritische Reflexion**« (wie man heute präziser formuliert) einzuschieben vermag, die ebenso gesteuert wird von der Sensibilität für die großen, unveräußerlichen *Prinzipien* der Menschheit wie von der **Sensibilität für die Sach-, Sozial und Wertbezüge der Situation**, in der die Entscheidung zu fällen ist und in der gehandelt werden muß. Die Geschichte der Entstehung dieser kritischen Reflexion ist die Geschichte der Entwicklung und Erziehung der menschlichen Handlungsfähigkeit zu ihrer Höchstform, wobei »kritisch« nur die eine Seite der **Reflexion** betrifft. Die andere ist ihre **creative Funktion**, d. h. die Hoffnung auf die Chance, daß sich in dieser Pause Phantasie, Intuition, Imagination zu entwickeln vermögen, die zu neuen produktiven und kreativen Lösungen von Konflikten befähigen. (kursiv w.i.O., eigene Hervorhebung) <sup>1554</sup>

In Berücksichtigung seiner wissbegierigen Aufnahme der amerikanischen und deutschen Literatur zu Psychologie, Soziologie, Philosophie, Biologie, Anthropologie, Neurowissenschaften und anderer Fachgebiete ergab sich zwangsläufig, dass er die Artikel von White und Smith wie ein Schwamm aufsog und den Begriff „competence“ in sein Gedankengebäude einzubauen verstand.

So deutsch die Sprache Roths ist, so fremd erscheint ein oft von ihm verwendeter Begriff : **Plastizität**.<sup>1555</sup> Er steht für die Veränderbarkeit bzw. Bildsamkeit des Menschen und als kulturanthropologischer Beleg gegen die vermeintlich genetischen Grenzen der Bildungsmöglichkeiten des Menschen. Ein neurowissenschaftlicher Bezug ist nicht zu erkennen.<sup>1556</sup>

---

<sup>1554</sup> ROTH (1971: 382f). Die Anmerkungen (1) und (3) verweisen auf folgende Quelle: Adorno, T. W. (1969): *Erziehung nach Auschwitz*, in: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt a. M., S. 85, 87

<sup>1555</sup> Im **Sachregister** des **Band 1** gibt es vergleichsweise viele Seitenverweise zur „Plastizität des Menschen“. Von den insgesamt rund 900 Wörtern des Sachwortregisters haben lediglich 30 Begriffe gleichviele oder mehr Seitenverweise. Der Begriff ist über die 442 Seiten des Buches gut verteilt (in Klammern werden die Sinnzusammenhänge des Begriffes auf einigen ausgesuchten Seiten genannt): 39 (**kulturelle Entwicklungsmöglichkeiten**), 58 (zunehmende Anerkennung von plastischen **Phasen des Menschen seitens der Tiefenpsychologie**), 117 (als Lernen), 152 [Begriff nicht gefunden, GE], 162 („das Ineinanderwirken von Reifen und Lernen, die Bereitschaft, sich reifend neuen Umwelteinflüssen anzupassen“), 163 (Roth referiert die **Anpassungsfähigkeit von menschlichen Zellen**, die sich bei Verpflanzung an das neue Gebiet und dessen Aufgabe in ihrer Entwicklung anzupassen vermögen; diese Anpassungsfähigkeit verlieren Zellen aber mit der Zeit, so dass Roth von der „Abnahme der Plastizität“ in der Entwicklung von Organismen sprach), 250 (anhand des Rollentauschs von Männern und Frauen bei den Tschambuli, meint Plastizität hier die Fähigkeit, „sich nach Bildern, Rollen und Entwürfen selbst zu gestalten“), 257 (**erzeugt kulturelle Unterschiede** in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt), 316 (seelische Antriebe und Strebungen), 317 („Ist jede Teleologie des Seelenlebens aufgelöst in die unendliche Plastizität und Formbarkeit menschlicher Antriebe?“), 322 (**Forschung belegt das „Faktum der Plastizität des Menschengeschlechts“**), 325 (**durch die vergleichende Kulturanthropologie nachgewiesen**), 395 („Lernen ist ein anderer Begriff dafür, daß der Mensch **das plastische, weltoffene Wesen** ist, das seine Leistungsfähigkeit aus seinen Erfahrungen heraus zu verbessern vermag.“), 433 [Begriff nicht gefunden, GE], 439 + 440 (**Plastizität und Bildsamkeit** des Menschen als empirische Grundlage, um darauf aufbauend Erziehungsfragen und „die Anfänge und das Werden der Handlungsfähigkeit des Menschen“ darzustellen).

<sup>1556</sup> Roth gab zwar bereits im ersten Band seiner *Pädagogische[n] Anthropologie* das Werk *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory* (1949) von D. O. Hebb im Literaturverzeichnis an, doch wird der Begriff „plasticity“ – wie bereits auf S. 417 Anm. 1315 erwähnt – von Hebb nicht verwendet. Auch im Sachregister gibt es kein Stichwort „Gehirn“, „Nerven“, „Neuronen“ oder „Synapsen“. Eine Kenntnis der Neurowissenschaften zeigt sich bei Roth auch durch diese Quellenangabe: Rohracher, H. (1939): *Die Vorgänge im Gehirn und das geistige Leben. Versuch einer Gehirntheorie*, Leipzig: Johann Ambrosius Barth

Möglich wäre ein Bezug über den Artikel von White, in dem dieser mit Bezug auf Umwelt und Lernen von „plastic nervous systems“ sprach, aber diesen Artikel nannte Roth erst im zweiten Band als Quelle – im zweiten Band hat das Wort „Plastizität“ aber keine Bedeutung mehr, denn es wird nicht mehr im Sachregister erwähnt. Wie Roths mehrfacher Hinweis auf 3000 unterschiedliche „Wert- und Kultursysteme“ zeigt, ist der Begriff „Plastizität“ oft mit einer kulturellen Bedeutung verknüpft – übergreifend meint der Begriff die Bildsamkeit, Veränderbarkeit und Anpassungsfähigkeit des Menschen.

Aufgrund der in Anmerkung 1555 geschilderten Bedeutungsvielfalt des Begriffes „Plastizität“ kann keine eindeutige Herkunft des Begriffes bei Roth nachgewiesen werden. Da Roth Wehrmachtpsychologe war und Arnold Gehlens Hauptwerk *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* ([1940]/<sup>6</sup>1958)<sup>1557</sup> „zum Theoriebestand der Wehrmacht-psychologie“ gehörte<sup>1558</sup> (deren Grundgedanken Gehlen bereits in seiner Habilitation *Wirklicher und unwirklicher Geist* 1931 dargelegt hatte<sup>1559</sup>), wird er von Gehlens ebenfalls vielseitiger Auffassung des Begriffes beeinflusst gewesen sein :

Die **Plastizität** des menschlichen Antriebslebens ist eine biologische Notwendigkeit, die der Organrückbildung oder besser dem Organmangel, der Unspezialisiertheit und Handlungsfähigkeit des Menschen entspricht. Der Ausdruck „Plastizität“ ist sehr vieldeutig und hat mehrere Seiten. Er meint einmal die Abwesenheit ursprünglich festgelegter, gesonderter Instinkte, sodann die Entwicklungsfähigkeit der Antriebe, d. h. deren Fähigkeit, Verbindungen einzugehen oder abzubrechen, Neuorientierungen zu finden, nachzuwachsen, sich auf Ähnliches oder Zugehöriges zu verteilen und sogar neu zu entstehen: es tauchen auch im späteren Verlauf des Lebens neue und

---

<sup>1557</sup> Roth hatte für den ersten Band der *PA* die 6. Ausgabe des Jahres 1958 gelesen. ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 450), Im zweiten Band der *PA* gab Roth die 2. Ausgabe von 1941 und die 7. von 1962 als Quelle an. ROTH (<sup>3</sup>1971: 609). Gehlen äußerte sich bereits in seiner Erstausgabe zur Plastizität. Rehberg betonte die Wichtigkeit des Begriffes „Plastizität“ bei Gehlen: „Auch hebt er die »Plastizität« des Menschen heraus, die Tatsache, daß dieser kulturell außerordentlich variabel ist, auf Lernfähigkeit ebenso angewiesen wie auf produktive Anpassungen an neue Situationen. REHBERG ([1999]/<sup>2</sup>2000: 81)

Roth konnte aufgrund der unterschiedlichen Ausgaben bei Gehlen also lesen, dass „die Passagen, die den NS-Diskurs direkt aufnehmen ... insbesondere ... die Abschnitte über »Erblichkeit der Wesensart« und »Oberste Führungssysteme« retuschiert“ waren. KLINGER (1997: 40)

Gehlen wusste karriereorientiert seinen Weg als nationalsozialistischer Philosoph und Soziologe zu gehen. Im April 1934 erhielt er zunächst den Leipziger Lehrstuhl seines Doktorvaters Hans Driesch, wurde dort im November Direktor des Philosophischen Institutes und erhielt Ende 1938 in Königsberg den sogenannten Kant-Lehrstuhl, kurz darauf sorgte er 1940 im Wien des okkupierten Österreich für die angemessene Denkweise. Doch entspricht es nicht der historischen Wahrheit Gehlen als strammen Nationalsozialisten zu bezeichnen. Es bedarf einer differenzierten Sichtweise. Den größten Anstoß erregten hier die letzten beiden Kapitel 54 [Erblichkeit der Wesensart] und 55 [Oberste Führungssysteme] in *Der Mensch*. Gehlen hatte bereits in der dritten Auflage von 1944 einige Formulierungen entfernt und geändert, weil ihm „nicht nur einige krasse Formulierungen, sondern auch andere Teile und Sätze des Schlusskapitels sehr bald nach dem Erscheinen der ersten [1940] und der vom stehenden Satz nachgedruckten zweiten Auflage [1941] als unverträglich“ erschienen. Aufgrund der anscheinend nur noch in seltenen Exemplaren vorhandenen 3. Auflage von 1944 richtete sich die Kritik und der Vorwurf gegenüber Gehlen, er hätte opportunistisch nach dem Krieg peinliche Passagen entfernt, in der Regel an die 4. Auflage von 1950, wo er erstmals die beiden letzten Kapitel komplett entfernt hatte. Es war der Philosoph Karl Löwith, der Gehlen in einem persönlichen Gespräch zur Rede stellte, weil er Gehlen gerne als Soziologen in Heidelberg gesehen hätte.

Vgl. dazu den Brief von Gehlen an Löwith vom 19.3.1958 und die Mitteilung von Ada Löwith vom 11.11.1980 an Lothar Samson in REHBERG (1993: 876ff)

Zur kritischen Beschäftigung mit Gehlen sei auf RÜGEMER (1979) und KLINGER (1997) verwiesen.

<sup>1558</sup> KLINGER (1997: 28)

<sup>1559</sup> Vgl. REHBERG ([1999]/<sup>2</sup>2000: 79f)

ursprüngliche Bedürfnisse auf. Der Ausdruck meint drittens die „Weltoffenheit“ der Antriebe, viertens ihre Ausgesetztheit der Stellungnahme und die Fähigkeit, gehemmt, geführt, über- und untergeordnet zu werden. Fünftens bedeutet er die Tatsache, daß alle Antriebe einer Höherentwicklung und Sublimierung fähig sind, so daß sich, unter Voraussetzung bestimmter Hemmungen, bedingte und gezüchtete Bedürfnisse einstellen. Und endlich bedeutet **Plastizität** auch die Versehrbarkeit, Degenerations- und Ausartungsbereitschaft der Antriebe, ihre Fähigkeit zu „luxurieren“: wenn das Handlungsgefüge erschüttert wird und die Aufgaben verschwinden oder bloß sehr bedeutend und „uneinholbar“ wechseln, so kann ein „arbeitsloses“ oder „entfremdetes“ Dasein möglich sein, wenn die Antriebe der Personen in den objektiven Umständen keine Ansatzpunkte mehr finden; dann ist nicht nur, wie Dewey sehr gut gezeigt hat (Die menschl. Nat., 55 ff.), Gelegenheit für „subjektive Moralen“, sondern dann kann die Weiterbewegung des Antriebslebens nur noch von Reizen her erfolgen: Luxus, Komfort, Verfall greifen um sich und werden von Moralisten der Innerlichkeit bekämpft: die Plato-Situation.<sup>1560</sup>

2007 schlug dann der Neurowissenschaftler Gerald Hüther in einem Sonderband zu Roth die Brücke zur Neuroplastizität :

Lernen, so haben die Hirnforscher herausgefunden, funktioniert nur dann, wenn es dem Schüler gelingt, das angebotene neue Wissen an seinen bereits im Gehirn verankerten Erfahrungsschatz anzuknüpfen. Es kann also immer nur etwas hinzu- oder umgelernt, aber nie etwas wirklich neu erlernt werden. Außerdem haben die Hirnforscher erkannt, dass Nervenzellverschaltungen immer dann besonders fest miteinander verknüpft werden, wenn es gleichzeitig zu einer **Aktivierung emotionaler Zentren** im Gehirn kommt, die mit einer vermehrten **Ausschüttung sog. neuroplastischer** (das Auswachsen von Nervenzellfortsätzen und die Neubildung von synaptischen Kontakten stimulierender) **Botenstoffe** einhergeht. (kursiv w.i.O. und eigene Hervorhebung)<sup>1561</sup>

Auch wenn wir bei Roth nicht die neurowissenschaftliche Verwendung des Begriffes „Plastizität“ finden, so finden wir bereits 1957 in Roths *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* zum Ende des Buches den Abschnitt „Emotionale Voraussetzungen des Behaltens“, wo es heißt :

Was behalten werden soll, muß für wichtig gehalten werden, weil es dann auch emotional verankert wird. „Law of effect“ als „law of affect“<sup>2)</sup>, d. h. die richtige Antwort wird affektiv betont und eben deshalb besser behalten. Je größer die Ichbetroffenheit, desto größer das Behalten, wenn die Betroffenheit nicht zum Verdrängen Anlaß gibt.

Es ist ein gesichertes psychologisches Ergebnis, daß der Mensch sich an das besser erinnert, was er freudig gelernt hat. Angst hemmt und blockiert. Immerhin ein Ergebnis, das pädagogisch zu denken geben sollte. Das Üben muß immer auch noch ein Befriedigen von Bedürfnissen bleiben. Was ein inneres Verlangen befriedigt, rührt uns auch emotional am stärksten an.

<sup>2)</sup> Die moderne Lernpsychologie unterstreicht, dass „law of effect“ nicht identisch ist mit „law of affect“ (Hedonismus), was hier auch nicht behauptet wird.<sup>1562</sup>

---

<sup>1560</sup> GEHLEN (1940: 403f)

<sup>1561</sup> HÜTHER (2007: 198)

<sup>1562</sup> ROTH (1957: 309); in der Originalausgabe von 1957 heißt es im zweiten Satz „...die richtige Antwort wird effektiv betont ...“. Ich habe mich hier an die 15. Auflage von 1976 gehalten. Möglicherweise wurde der Fehler bereits in der im Jahr 1963 neu gestalteten und durchgesehenen 7. Auflage korrigiert.



Nachdem die Dreiteilung von Roth veröffentlicht war, fanden sich schnell andere Dreiteilungen. Bei Lenzen (1973): operative, moralische und kommunikative Kompetenz; bei Geißler (1974): kritisch-reflexive, kritisch-soziale und kritisch-instrumentelle Kompetenz und in den Empfehlungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II (1974): Fachkompetenz, politische Kompetenz, humane Kompetenz.<sup>1563</sup>

Eine Interregulierung der aufgelisteten Dreiteilungen ist nicht beabsichtigt, ihr Tenor, dass Menschen in zielgerichteter Weise Mittel einsetzen, die Ziele in Wertgefüge einbeziehen und über diese Wertgefüge wie auch über die Mittel untereinander in Verständigung stehen, ist jedoch unschwer ablesbar.<sup>1564</sup>

### **Lothar Reetz**

Der Berufs- und Wirtschaftspädagoge Lothar Reetz knüpfte 1972 umgehend an Roth an<sup>1565</sup> und veröffentlichte zusammen mit seinem Kollegen Ralf Witt 1974 *Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre*. Darin erläuterten sie mit Bezug auf Roth im letzten Kapitel ihres Buches ihre „Kriterien und Postulate zur Reform des Wirtschaftslehre-Curriculums“<sup>1566</sup>; im Jahr 1978 konnten Reetz et al. erste Forschungsergebnisse zur reformierten Curriculumanwendung vorlegen.<sup>1567</sup>

1974 bemühten sich Reetz/ Witt im Rahmen der Curriculumanalyse um eine „chancengleiche Vermittlung beruflich-sachlicher und sozialer Kompetenz“ auf der Grundlage des Rothschen Konzeptes :

Die Inhalte der schulbuchmanifesten Wirtschaftslehre wurden gemessen an dem Anspruch der möglichen Vermittlung sachlicher und sozialer Kompetenz. Dabei ist zuzugeben, daß wir den Kompetenzbegriff mehr heuristisch eingeführt als theoretisch begründet haben. Andererseits hat jedoch H. Roth bereits eine grundlegende Theorie der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz geliefert (H. Roth, 1971, 446 ff.), so daß wir auf dem Hintergrund dieser theoretischen Erwägungen mit Kompetenz die Fähigkeiten und Qualifikationen umschreiben konnten, die dem Lernenden ein theoretisch angeleitetes Handeln in der beruflichen Praxis ermöglichen sollen.<sup>1568</sup>

Danach erläuterten Reetz/ Witt ihre Postulate :

---

<sup>1563</sup> Vgl. WITT (1975: 69)

<sup>1564</sup> Ebd.

<sup>1565</sup> Reetz/ Loewe zitierten 1972 Roth an einer Stelle aus der Seite 125 des zweiten Bandes der *Pädagogische[n] Anthropologie*: „Das Lernprinzip das zu diesem Zweck bei Tier und Mensch angewendet werden muß, um neues Verhalten hervorzubringen, ist entweder das Prinzip der Kontiguität oder ‚Verstärkung‘ (reinforcement).“

Reetz, L./ Loewe, J. (1972): *Lehren und Lernen im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung*, Dt. Angestellten-Gewerkschaft, Bundesvorstand, Ressort Bildung, Hamburg: DAG-Forschungsstelle; an einer anderen Stelle verwiesen Reetz/ Loewe auf den ersten Band der Rothschen Pädagogischen Anthropologie.

<sup>1566</sup> REETZ/ WITT (1974: 185-193); hier S. 186: „Die Inhalte der schulbuchmanifesten Wirtschaftslehre wurden gemessen an dem Anspruch der möglichen Vermittlung sachlicher und sozialer Kompetenz.“

<sup>1567</sup> Vgl. REETZ et al. (1978): *Curriculum Betriebsorganisation*, Hamburg: Feldhaus

<sup>1568</sup> REETZ/ WITT (1974: 186)

- Das Postulat der sozialen Kompetenz <sup>1569</sup>
- Das Postulat der Sachkompetenz <sup>1570</sup>

1989/1990 entwarf Reetz ein „Persönlichkeitsmodell nach H. Roth“, welches er auf dem Hamburger Symposium „Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?“ neben dem Schlüsselqualifikationsmodell von Bunk vorstellte.<sup>1571</sup> Bemerkenswert ist die Schwerpunktsetzung von Reetz bei seinem Bezug auf Roth, da er Roths Überlegungen als einen Entwurf für ein Persönlichkeits- und nicht für ein Kompetenzmodell deutete. Es ist müßig gegen diese Deutung zu argumentieren, weil sie nicht falsch ist; es ist aber sinnvoll, dafür zu argumentieren, dass die Deutung unvollständig ist, denn es wäre passender gewesen, die große Integrationsleistung des pädagogischen Psychologen Roth als 'Persönlichkeits-/Kompetenzmodell nach Roth' zu benennen. So heißt es bereits im Vorwort des ersten Bandes der *PA* :

Kapitel IV stellt den Versuch dar, auf dem Hintergrund der großen Persönlichkeitslehren eine *pädagogische Persönlichkeits- und Handlungslehre* darzustellen, die Aussagen darüber ermöglicht, was billigerweise normensetzende Adjektive wie mündig, reif, verantwortlich, kritisch und produktiv als Kriterien für Unterrichts- und Erziehungsziele zu leisten vermögen und wie sie angesichts unseres Wissens vom Menschen in concreto auszulegen sind.<sup>1572</sup>

### **wieder Heinrich Roth**

Erpenbeck bezog sich 1999 in diesem Zusammenhang über eine Dissertation von Hahn auf Roth <sup>1573</sup> :

Hahn verwendet einen persönlichkeitspsychologischen Kompetenzbegriff, der auf die lebenssituationsbedingte, Ziele und Verhaltensformen eigenverantwortlich setzende Handlungsfähigkeit des Menschen abhebt und sowohl personale wie transaktionale Momente einschließt. Dieser Kompetenzbegriff wird dann differenziert: In Fach- und Methodenkompetenz (deren Teilkomponenten ähnlich wie hier beschrieben werden) und in Sozialkompetenz, die zunächst alle anderen Kompetenzen einschließt. Sachkompetenz wird dann mit intellektueller Mündigkeit, Sozialkompetenz mit

---

<sup>1569</sup> REETZ/ WITT (1974: 187f; der Hinweis auf die gegenwärtige Mitbestimmungsdiskussion und deren „Möglichkeit zunehmender sozialer Partizipation von Arbeitern und Angestellten im Zuge emanzipatorischer Politik“ lässt erahnen, dass dieses Verständnis sozialer Kompetenz politisch aufgeladen und damit problematisch war; andererseits lassen sich auch heute gültige Lernziele sozialer Kompetenz erkennen: extrafunktionale und prozeßunabhängige Fähigkeiten, wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, Rollendistanzierung, selbständige Informationsbeschaffung und kognitive Flexibilität. (187)

<sup>1570</sup> Ebd., S. 189-193; hierbei betonen die Autoren eine Lernorganisation, „in der das Fortschreiten von faktenvermittelnden zu problemlösenden und kreativen Lernprozessen gesichert ist.“ (192)

<sup>1571</sup> REETZ, L. (1990): *Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung*, in: Reetz, L./ Reitmair, T. (Hg.): *Schlüsselqualifikationen : Dokumentation des Symposiums in Hamburg "Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?"*, Hamburg: Feldhaus, S. 16-35

Ebenfalls im Jahr 1989 des Symposiums erschienen zwei Artikel von Reetz, in denen er die Verbindung zwischen Schlüsselqualifikationen und Roth herstellt: Reetz, L. (1989): *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung*, Teil 1 (Seite 9) und 2 (Seite 29), *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (5), S. 3 - 10 und (6), S. 24 - 30

<sup>1572</sup> ROTH (1966: ohne Seitenangabe)

<sup>1573</sup> Erpenbeck hatte Roth nicht gelesen, sondern referiert aus: Hahn, W. (1993): *Soziale Kompetenz im kooperativen Personal- und Bildungsmanagement* [Dissertation], Bonn: Universität

sozialer Mündigkeit, Selbstkompetenz mit moralischer Mündigkeit verbunden; Mündigkeit erklärt sich (nach Roth) als Niveau derjenigen menschlichen Handlungsfähigkeit, die auf individuelle Kritikfähigkeit, Produktivität, Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmung gründet, die als „prozeßoffene Qualifikation“ zu verstehen ist. In diesem Sinne ist Mündigkeit zweifellos als Selbstorganisationsdisposition zu verstehen.<sup>1574</sup>

Erpenbeck hatte also bereits 1999 indirekte Kenntnis von Roth und hatte ihn in seinen Selbstorganisationsbegriff 'einverleibt'.

Roth führte zusammen, was zur Zeit von White und Erikson getrennt war : die Persönlichkeits- und die Kompetenzentwicklung<sup>1575</sup>; er vereinigte Erkenntnisse zur Persönlichkeitsentwicklung mit Erkenntnissen über Lernprozesse zu einem Kompetenzentwicklungsmodell. Das entsprach seinem erklärten Ziel, die Pädagogik als „Integrationswissenschaft“<sup>1576</sup> bzw. „datenverarbeitende Integrationswissenschaft“<sup>1577</sup> zu verstehen.

Wie die Pädagogik erwarten kann, dass die übrigen Wissenschaften vom Menschen sich dem pädagogischen Grundgedanken stellen, nämlich dass der Mensch ein homo educandus ist, so können umgekehrt diese erwarten, dass sich die Pädagogik mit ihren Methoden und Ergebnissen auseinandersetzt.<sup>1578</sup>

Mit seinem „homo educandus“ nannte Roth nicht nur einen Alternativ-Begriff zum „homo sociologicus“ seines späteren Kollegen Dahrendorf im Deutschen Bildungsrat, sondern er stand für zwei Wenden in der Erziehungswissenschaft :

#### 1. Die Wende vom statischen zum dynamischen Erziehungsbegriff :

In den Aufsätzen »*Begaben und Begabung*« (Roth 1952) sowie »*Erziehen wir zum Denken?*« (Roth 1954) wurden von Roth bereits Anfang der 1950er Jahre alle wesentlichen Gedanken zu der Begabungstheorie vorformuliert, mit der er in den 1960er Jahren bekannt werden sollte. Er rührte an der Vorstellung eines erbbedingten statischen Begabungsbegriffes, indem er den Prozess der Begabungsentfaltung ins Zentrum rückte – und das zu einem Zeitpunkt, als biologische Begabungskonzepte dominierten, die von Wissenschaftlern wie Wilhelm Hartnacke und Karl Valentin Müller vertreten wurden. In einer Epoche, in der die Auffassung Konjunktur hatte, dass Gymnasiasten »eine naturgegebene Übereinstimmung von Schulsiebung und Sozialsiebung« widerspiegelten, kam die Thematisierung eines dynamischen Begabungsbegriffs einem »Trompetenstoß in die Stille der 1950er Jahre« gleich.

[...]

Mit seinem *dynamischen Begabungsbegriff* war Roth nicht nur dem Mainstream um mehr als ein Jahrzehnt voraus.

[...]

---

<sup>1574</sup> ERPENBECK (1999: 184)

<sup>1575</sup> David Rapaport kommentierte den 1960er-Beitrag zum Nebraska-Symposium am Ende mit den Worten: „Dr. White’s criticism of Erikson does not seem quite justified, Erikson pursued what he terms psychological epigenesis and not „competence“ epigenesis.“ WHITE (1960: 144)

<sup>1576</sup> ROTH (1965: 209)

<sup>1577</sup> THIERSCH (2007: 21); laut Thiersch eine viel benutzte und viel kritisierte Redewendung.

<sup>1578</sup> ROTH ([1962/63]/ 2007: 96)

Mit dem »Spirit« seiner amerikanischen Erfahrungen vermochte er einerseits den statischen Begabungsbegriff in Frage zu stellen und andererseits hart an der Realität zu bleiben.<sup>1579</sup>

2. Die Wende zur experimentellen Erziehungswissenschaft, die sich ihres geisteswissenschaftlichen Hintergrundes und ihrer wertbildenden Funktion bewusst bleibt :

Die Pädagogik wird auch weiterhin »more philosophorum« betrieben werden müssen, denn sie ist die Reflexion über eine Aufgabe, die den Kontrollbereich erfahrungswissenschaftlicher Methodik bei weitem übersteigt. Pädagogik bleibt imperativ auf Normen bezogen, sie steht unausweichlich in der Auseinandersetzung um die Legitimität und die Produktivität ihrer Erziehungsnormen und pädagogischen Leitbilder.

[...]

... wissenschaftliche Feldforschung zu betreiben. Es geht mit anderen Worten darum, die Methoden zu entdecken und zu schaffen, die es erlauben, die intuitive Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit, die immer den problem erzeugenden Ausgangspunkt bilden wird, auf erfahrungswissenschaftliche Grundlagen zu stellen und dadurch deutlicher abzusichern.

[...]

Für diesen wissenschaftlichen Forschungsauftrag bestehen zum Glück in der Pädagogik besondere methodische Chancen. Sie liegen, um es mit einem Worte zu sagen: in *der Wiederholbarkeit des pädagogischen Tuns*.

Weder die Historiker noch die Politologen können die Ereignisse, die sie untersuchen, wiederholen lassen, um sie besser zu verstehen.

[...]

Die Praxisbezogenheit der Forschung schränkt die Würde einer Wissenschaft nicht ein, darüber entscheidet allein die Frage, ob ihre Forschung einer universalen und hohen menschlichen Idee, dem Wohl des »Ganzen« dient.

[...]

Der Appell an die Freiheit, Selbstentscheidung und Selbstverantwortung genügt in der Erziehung nicht, wir müssen auch die Einsichten und Kräfte, ja die Techniken und Leistungsformen zur Verfügung stellen, sie einverleiben und einverseelen, die frei machen, die den jungen Menschen befähigen, seiner selbst mächtig zu werden.<sup>1580</sup>

Geisteswissenschaft als Bücherwissenschaft oder „Tiefsinn aus zweiter Hand“ lehnte Roth ab; gleichzeitig bezog er sich vielfach auf Philosophen. Dieser Widerspruch wird dadurch aufgelöst, dass es ihm darum geht, die philosophierenden Reflexionen der harten Prüfung der Wirklichkeit auszusetzen. Dieses Bestreben lässt sich mit dem Konzept Diltheys verbinden, „das die hermeneutisch-philosophischen Fragen mit Empirie zu verbinden versuchte.“<sup>1581</sup>

Roths Hinweis für die „Wiederholbarkeit des pädagogischen Tuns“ trifft allerdings auch auf die experimentell angelegte Psychologie zu. Dass er sich hier nicht seiner eigenen Vergangenheit als Psychologe bediente und

<sup>1579</sup> HOFFMANN-OCÓN (2007: 50f, 51, 56)

<sup>1580</sup> ROTH ([1962/63]/ 2007: 97, 98f, 99, 102, 106)

<sup>1581</sup> THIERSCH (2007: 23)

auch die Psychologie anführte, mag in einer selbstkritisch beurteilten eigenen Vergangenheit als Psychologe begründet liegen. Roth arbeitete eignungsdiagnostisch als leitender Heerespsychologe der Wehrmacht zur Rekrutierung von Bergsteigern für die Gebirgstruppen. Er „ließ sich umschulen, um Leiter der Abteilung für Berufsberatung eines Arbeitsamtes zu werden, ... und war nach dem Krieg als Lehrerbildner an verschiedenen Pädagogischen Instituten tätig.“<sup>1582</sup> In der Kriegsgefangenenforschung befragte Roth rund 2.000 französische Offiziere mit verschiedenen Verfahren, wie z. B. durch Fragebögen und anthropologische Messungen, um Geisteshaltungen, Rassetyp und Rassenseelenstil der Kriegsgefangenen zu erforschen.<sup>1583</sup> Nach der Entnazifizierung wurde er als „Mitläufer“ eingestuft und nach einigen Schwierigkeiten wurde er schließlich 1956 nach Frankfurt an die Universität berufen – dreißig Jahre zuvor hatte er seine Abiturprüfung nachgeholt, vier Semester in Erlangen Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Geographie studiert und danach als Volksschullehrer gearbeitet. Es folgten fünf Semester Studium in Tübingen (vorwiegend Psychologie bei Oswald Kroh und Geschichtsphilosophie bei Theodor L. Haering).<sup>1584</sup> Am 21.07.1962 hielt er dann seine berühmte Antrittsvorlesung *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung* in der Universität Göttingen.<sup>1585</sup>

Nicht verschwiegen werden darf, dass Roths Phase der empirischen Forschungspraxis (lediglich) die Zeit bei der Wehrmachtspychologie darstellte, während er später sich mehr oder weniger darauf kaprizierte, empirische Befunde zu referieren und auf ihre Anschlussfähigkeit an geisteswissenschaftliche Überlegungen zu überprüfen.<sup>1586</sup>

Als Roth später seinem Assistenten Hans Thiersch seine Dissertation *Psychologie der Jugendgruppe. Aufbau Sinn und Wert jugendlichen Gemeinschaftslebens* (1933/38) in der Fassung von 1938<sup>1587</sup> zu einer nachträglichen Bewertung zu lesen gab, befand dieser die Arbeit als „faschistoid“ :

Auch wenn Roth in diesem Zusammenhang die mangelnde Fähigkeit nachkommender Generation[en] zur Kontextualisierung von Handlungen in der NS-Zeit monierte, akzeptierte er das Urteil.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Roth war sich der Standortgebundenheit verschiedener Generationen bezüglich Bewertungsprozessen stets bewusst. Befunde historischer Bildungsforschung können nur durch dauernde Wiederauslegung, durch die sie geprüft, bestätigt oder widerlegt werden, ihren Gültigkeitsanspruch behaupten (vgl. Protokoll vom 7.07.1963, S. 6), lautete ein Reflexionsfazit 1963 in Roths Oberseminar (vgl. Hoffmann-Ocon 2005, 253).<sup>1588</sup>

---

<sup>1582</sup> HOFFMANN-OCON (2007: 31)

<sup>1583</sup> Ebd., S. 41

<sup>1584</sup> Vgl. ebd., S. 32f

<sup>1585</sup> Gemäß der erweiterten gedruckten Fassung (DDS 55, 1963, 3, S. 109-119) noch mal abgedruckt in: Kraul, M./ Schlömerkemper, J. (Hg.) (2007: 93-106)

<sup>1586</sup> HOFFMANN-OCON (2007: 56)

<sup>1587</sup> Roth hatte seine Dissertation 1933 beendet, doch ihm wurde eine Veröffentlichung der Dissertation nur erlaubt, wenn er die Hitler-Jugend einbezieht. So wurden „nach langen, wenig erfreulichen

Auseinandersetzungen unter politischem Druck kurze Partien aufgenommen ..., die der ursprünglichen Absicht und Haltung der Arbeit nicht entsprachen“. HOFFMANN-OCON (2007: 35)

<sup>1588</sup> Ebd., S. 36

»Mich beeindruckte damals Roths geradlinige Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus: Er berief sich nicht auf unbeeinflussbare ‚Krisen‘, ‚Katastrophen‘ oder ‚Krankheiten‘, sondern betonte die Verantwortung des Einzelnen in einer Gesellschaft.«

[...]

Roth schonte sich in diesem Zusammenhang selbst nicht. Er verschwieg nicht seine Veröffentlichungen, die er in der Nazizeit geschrieben hatte, und forderte seine Schüler zu kritischer Auseinandersetzung damit auf.<sup>1589</sup>

Roths zentrales Anliegen eines kritisch-reflektierenden und somit mündig-handlungsfähigen Menschen wird auch in den Worten eines ehemaligen Bewerbers deutlich :

Ich hatte vor meiner Bewerbungsfahrt nach Göttingen ein Buch gelesen, das mir sehr imponierte und das ein Göttinger Pädagogik-Professor verfasst hatte: »Systemzwang und Selbstbestimmung« von Hartmut von Hentig. Aber Hartmut von Hentig war nicht Heinrich Roth, und ich wusste damals noch nicht, dass es zwischen den beiden Hierarchen in der Wagnerstraße 1 antagonistische Spannungen gab und dass Hartmut von Hentig eher den geisteswissenschaftlich orientierten und Heinrich Roth engagiert den empirisch orientierten Pädagogen repräsentierte (wenngleich die beiden Kontrahenten ihre wissenschaftliche Orientierung keineswegs dogmatisierten und sich nicht gegen die jeweils andere Orientierung abschotteten!).

[...]

... Heinrich Roth den Widerspruch schätzte, auch wenn er dazu neigte, zunächst autoritär-polterig zu reagieren. Diese abwehrende und abwertende Haltung ging in der Regel sehr schnell in Anerkennung und Achtung über, und zwar vor allem dann, wenn Widerspruch, Kritik und Protest erkennbar auf Selbstdenken basierten.<sup>1590</sup>

Roth arbeitete bald mit Hartmut von Hentig in einer Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung mit bis zu zehn hauptamtlichen Mitarbeitern, was durch die finanzielle Unterstützung der Stiftung Volkswagenwerk ermöglicht wurde. Roth erinnerte sich 1976 :

Viele sind, oft noch vor Abschluß ihrer Forschungsarbeiten, dem damaligen Bedarf entsprechend, wegberufen worden. Es wird aber kaum einen geben, der nicht von der »Realistischen Wende« berührt worden ist.

[...]

Ein Institut, wie ich es mir für ein Pädagogisches Seminar an einer Universität wünsche, besteht bis heute noch nicht, besteht meines Wissens an keiner Universität.<sup>1591</sup>

Roth taugt trotz oder gerade wegen seiner Vergangenheit als Integrationsfigur – weil er lernte. Er war ein lebendes Beispiel dafür, sich durch Erfahrungen beeindrucken und verändern zu lassen.

Eine durch die Rockefeller Foundation finanzierte siebenmonatige

---

<sup>1589</sup> FREISE (2007: 86); mit dem ersten Teil des Zitates zitiert Freise sich selbst aus: Die Deutsche Schule, Heft 1/2002

<sup>1590</sup> SCHREINER (2007: 92)

<sup>1591</sup> ROTH (1976: 64)

Studienreise 1950 in die USA, die auf Einladung der American Association of Colleges for Teacher Education erfolgte,

wurde für ihn zu einer Art demokratischen Bekehrungserlebnisses.

[...]

In seinem Amerika-Tagebuch findet sich immer wieder der Kurzsatz »Amerika, Du hast es besser.«

[...]

In den USA revidierte Roth sein negatives Amerikabild aus der Zeit der Weimarer Republik. Ironischerweise fand er dort zu Beginn der 1950er Jahre jenes pädagogische Leben vor, für das im positiven Sinne stellvertretend die »goldenen 1920er Jahre« stehen. Aber nicht nur sein ursprüngliches Amerikabild wurde erschüttert, sondern es bildete sich bei Roth eine Vorstellung der Demokratie als Lebensform aus.“<sup>1592</sup>

In der Folgezeit beobachtete Roth die amerikanische erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschung, deren Erkenntnisse er zunächst in der *Psychologie des Lernens und Lehrens* und später in seiner *Pädagogischen Anthropologie* verarbeitete.

Während in erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen heute meist nur die kognitive Taxonomy of Educational Objectives zitiert wird, kannte Roth bereits<sup>1593</sup> die 1964 veröffentlichte affektive Taxonomy of Educational Objectives in der Ausgabe von 1967<sup>1594</sup>. Die Arbeitsgruppe um David R. Krathwohl und Benjamin S. Bloom (mindestens 42 Personen) setzte sich umgehend nach Erstellung der kognitiven Taxonomie an die Erarbeitung einer affektiven Taxonomie; die letzte Arbeitssitzung dazu fand 1957 statt.<sup>1595</sup> Es dauerte dann noch sieben Jahre bis sie veröffentlicht wurde und weitere elf Jahre bis eine deutsche Übersetzung folgte.

Roths konzeptioneller Hauptgedanke in seiner *Pädagogischen Anthropologie* ist die Aufteilung zwischen einer „Idealanthropologie“ und einer „Realanthropologie“.<sup>1596</sup> Dabei wurde er für den im Auftrag der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates herausgegebenen ersten Band von den beiden Ausgangsfragen der Bildungskommission geleitet :

Wie bildsam ist der Mensch ?  
Was ist seine Bestimmung ?<sup>1597</sup>

Im zweiten Band ist für ihn ein wichtiger Ausgangspunkt der „Streit um A. R. Jensen in den USA, der an Hand einer vergleichenden Analyse von Intelligenzleistungen nachweisen zu können glaubte, daß Neger weniger begabt, ja nur zum assoziativ-mechanischen und nicht zum problem-

---

<sup>1592</sup> Vgl. HOFFMANN-OCON (2007: 31, 47, 49)

<sup>1593</sup> Vgl. ROTH (1971: 214f)

<sup>1594</sup> Siehe Literaturverzeichnis ROTH (1971: 615)

<sup>1595</sup> KRATHWOHL et al. ([1964]/ 1975: VIII). 1956 wurde die kognitive Taxonomie veröffentlicht und 1948 begann die Arbeit. Vgl. ebd., S. X, 3

<sup>1596</sup> Vgl. KRAUL (2007: 6)

<sup>1597</sup> Daran erinnerte Roth 1971 im Vorwort des zweiten Bandes.

lösenden Lernen und Denken befähigt seien“.<sup>1598</sup>

„Grund- und Hilfswissenschaften“<sup>1599</sup> wie Biologie, Soziologie, Psychologie, Medizin helfen bei der realanthropologischen Ausleuchtung der Bildsamkeit des Menschen; dies wird in Beziehung gesetzt zur idealanthropologischen Bestimmung des Menschen (die sich für Roth vermutlich aus Theologie und Philosophie ableiten lässt), aus der sich dann Schlussfolgerungen für die Entwicklung und Erziehung des Menschen ergeben.<sup>1600</sup> Dafür hat Roth in seinem ersten Band

darzustellen versucht, mit Hilfe der modernen Persönlichkeitslehren in möglichst operationalisierter Form die psychische Organisation der Person, den Entwicklungsgrad der Kräfte und Fähigkeiten und das Niveau der Handlungsfähigkeit zu bestimmen, die die **unerlässliche formale Voraussetzung** dafür sind, daß ein Mensch überhaupt mündig, kritisch und kreativ zu handeln vermag. (eigene Hervorhebung)<sup>1601</sup>

Im zweiten Band geht es ihm um die Frage

welche Lernprozesse sind für die Dressur, welche für die Freiheit im Sinne mündiger Selbstbestimmung zuständig?<sup>1602</sup>

Als einen der Hauptverantwortlichen für den Meinungsumschwung bei den Verhaltenswissenschaftlern von angeborenen zu erlernten Eigenschaften und Verhaltensdispositionen nennt Roth den Autor D. C. McClelland, der dafür in *Personality* (1951<sup>1603</sup>) „die glänzendste Beweisführung gibt“.<sup>1604</sup>

Doch zuvor ein paar Worte zu Michael Polanyi, der den Begriff des impliziten Wissens (tacit knowledge) prägte.

### **Michael Polanyi<sup>1605</sup> (1966)**

Zur Klarstellung sei vorweg erwähnt, dass Ryle bereits zwanzig Jahre zuvor

---

<sup>1598</sup> ROTH (1971: 13)

<sup>1599</sup> So sagte Roth in seiner Antrittsvorlesung 1962: „Es ist nun meine These, dass sich in allen Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik eine *realistische Wendung* vollzogen hat, ein zunehmender Einbau erfahrungswissenschaftlicher Methoden, die die Pädagogik erst noch nachzuvollziehen und in ihrem Bereich auf ihre originale Weise selbst nachzuentwickeln hat.“ ROTH ([1962/63]/ 2007: 95f); vgl. auch KRAUL (2007: 5f)

<sup>1600</sup> Für den Integrationsversuch von empirisch-wissenschaftlichen Aussagen mit normativen Zielvorgaben erntete Roth Kritik der Pädagogik-Kollegen. Für Wolfgang Brezinka ist diese Vermischung schlicht unwissenschaftlich; er trennt die Bereiche Empirische Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung und Norm-reflektierende Praktische Pädagogik. Vgl. KRAUL (2007: 11)

<sup>1601</sup> ROTH (1971: 14); die Formulierung „Kräfte und Fähigkeiten“ ist eine typische und häufig vorkommende Formulierung bei Roth, zu der er in einer Anmerkung 1966 zu Beginn des Kapitels „Die Systeme der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten“ sagte:

„Wir benutzen diese Kurzformel, wie sie gelegentlich auch Rohrachter verwendet hat, um mit ihr alle an der Handlung beteiligten Faktoren zusammenzufassen. Siehe: H. Rohrachter, Einführung in die Psychologie, 6. Aufl., Wien 1958“ ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 389 Anm. 1)

<sup>1602</sup> ROTH (1971: 15)

<sup>1603</sup> Roth nennt die Jahreszahl 1960 (Roth 1971: 226 Anm. 2), das Buch ist aber 1951 bei William Sloane Associates in New York erschienen.

<sup>1604</sup> Vgl. ROTH (1971: 226)

<sup>1605</sup> Polanyi lebte von 1891-1976.



auf den Unterschied zwischen „implizitem“ und „explizitem“ Wissen hinwies :

... the intelligent reasoner who has not been taught logic knows the logicians' formulæ "implicitly" but not "explicitly"; or that the ordinary virtuous person has "implicit" but not "explicit" knowledge of the rules of right conduct; the skilful but untheoretical chess-player "implicitly" acknowledges a lot of strategic and tactical maxims, though he never formulates them and might not recognise them if they were imparted to him by some Clausewitz of the game.<sup>1606</sup>

Allerdings entdeckte Polanyi, dass er selbst ebenfalls 1946 das Wesentliche bereits gesagt hatte.<sup>1607</sup> Polanyis Büchlein *The Tacit Dimension* (1966) war Ergebnis zwanzigjähriger Forschung, eine „Rechenschaft von [s]einer Arbeit der vergangenen neun Jahre“ und eine weitgehend unveränderte Übernahme von Vorlesungstexten aus dem Jahr 1962.<sup>1608</sup> Der sich erst am Ende seiner wissenschaftlichen Laufbahn der Philosophie zuwendende<sup>1609</sup> Chemiker und Sozialwissenschaftler Polanyi schrieb mit seinem Text eine Antwort auf einen Philosophen :

Ich brauchte drei Jahre, um mich sicher zu fühlen, daß meine Antwort auf Platons *Menon* in den Terry-Vorlesungen richtig war.<sup>1610</sup>

Und auch er schrieb seinen Text mit Kenntnis der Neurowissenschaften<sup>1611</sup> :

Übrigens hat sich meine in den Terry-Vorlesungen nur zögernd vorgetragene Vermutung, implizites Wissen [tacit knowing] sei eben die Weise, in der uns Nervenprozesse bewußt werden – nämlich in Gestalt wahrgenommener Gegenstände –, unterdessen erhärtet.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> M. Polanyi, »The Structure of Consciousness«, in: *Brain*, Bd. 68, 1965, Teil IV, S. 799-810

Ihn beschäftigte das menschliche Erkennen und er betrachtete es „ausgehend von der Tatsache ..., daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen.“<sup>1612</sup> Als Tatsachenbeispiel nennt er unsere Fähigkeit, der Polizei mit Hilfe von zur Verfügung gestellten Gesichtsteilen, ein Gesicht

---

<sup>1606</sup> RYLE (1946: 7)

<sup>1607</sup> „... und nun wurde auch deutlich, dass alles, was ich in den Terry-Vorlesungen über unsere Fähigkeit gesagt hatte, Probleme zu erkennen und zu verfolgen, längst schon in *Science, Faith and Society* enthalten war.“ POLANYI ([1966]/ 1985: 9). Dies ist eine Veröffentlichung Polanyis aus dem Jahre 1946 (Chicago: University of Chicago Press; London: Oxford University Press).

<sup>1608</sup> POLANYI ([1966]/ 1985: 9f)

<sup>1609</sup> Ebd., S. 13

<sup>1610</sup> Ebd., S. 9. Im sokratischen Dialog „Menon“ geht es um die Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend und danach, was Tugend überhaupt sei und auch um den Unterschied zwischen Meinung und Wissen und wie wir zu Wissen gelangen. Anhand eines Knaben zeigt Sokrates dem Menon, wie er aus diesem das Wissen um die Lösung einer geometrischen Rechenaufgabe hervorlockt, so dass Sokrates nachher sagt: „In dem Nichtwissenden also sind von dem was er nicht weiß dennoch richtige Vorstellungen.“

(2009-09-03): <http://www.opera-platonis.de/Menon.html>

Und mit Bezug auf einen anderen Philosophen sagte Polanyi: „Insofern ist Denken nicht ausschließlich intentional, wie Brentano gelehrt hat; es hängen notwendigerweise noch die Wurzeln daran, denen es eine Form gibt. Es hat eine *von-zu*-Struktur.“ Ebd., S. 10

Im weiteren Text bezog sich Polanyi noch auf eine Reihe anderer Philosophen.

<sup>1611</sup> POLANYI ([1966]/ 1985: 9, 85)

<sup>1612</sup> Kursiv w.i.O., ebd., S. 14

beschreiben zu können, ohne das wir sagen können, „wie wir das können. Im Akt der Mitteilung selbst offenbare sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen.“<sup>1613</sup>

Polanyi behauptete, dass „jede Definition eines Wortes, mit dem ein äußeres Ding bezeichnet werden soll“, auf dem Vorzeigen dieses Dinges beruht und der/die Empfänger/in unserer Botschaft einen Teil herausfinden muss, den wir nicht vermitteln konnten.<sup>1614</sup>

Polanyi grenzte sich von der gestaltpsychologischen Ansicht ab, dass die Gesichtswahrnehmung

durch ein spontanes Gleichgewicht ihrer Besonderheiten, wie sie auf der Netzhaut oder im Gehirn registriert werden, zustande kommt. Dagegen betrachte ich die Gestalt als Ergebnis einer aktiven Formung der Erfahrung während des Erkenntnisvorgangs. Diese Formung oder Integration halte ich für die große und unentbehrliche stumme Macht, mit deren Hilfe alles Wissen gewonnen und, einmal gewonnen, für wahr gehalten wird.<sup>1615</sup>

Damit sei Erkennen ein schöpferischer Akt. Aber auch die Ausübung künstlerischer, athletischer oder handwerklicher Geschicklichkeit beinhalte als praktisches Wissen etwas uns Unbekanntes. Dabei gehörten für Polanyi praktische und theoretische Kenntnisse zusammen – das deutsche »Wissen« und »Können« und das Rylesche »knowing that« und »knowing how« sind für ihn untrennbar verbunden.<sup>1616</sup> Wenn wir mit einem Werkzeug arbeiten, erkennen wir die Bedeutung des Drucks in unserer Hand als Wirkung des Werkzeuges auf den zu bearbeitenden Gegenstand. Wir wissen dann, ob wir ggf. das Werkzeug auf andere Weise einsetzen müssen. In unserem Wachleben erleben wir unseren Körper dabei nie als Gegenstand, sondern erfahren ihn als die Welt, „auf die wir von unserem Körper aus unsere Aufmerksamkeit richten.“<sup>1617</sup> Die Trennung von außerhalb von uns und in uns wird dabei aufgehoben, das Werkzeug wird zu einem verlängerten Arm, einer verlängerten Hand.

Mit Bezug auf Dilthey und Lipps wies Polanyi auf die um die Jahrhundertwende bei einigen Denkern vorhandene Ansicht hin, „daß Einfühlung [*indwelling*] oder Empathie der eigentliche Wissensmodus des Menschen und der Wissenschaften vom Menschen sei.“<sup>1618</sup> In Bezug auf

---

<sup>1613</sup> Kursiv w.i.O., POLANYI ([1966]/ 1985: 14)

<sup>1614</sup> POLANYI ([1966]/ 1985: 15)

<sup>1615</sup> Ebd., S. 15

<sup>1616</sup> Vgl. ebd., S. 16. Der deutsche Übersetzer weist in einer Anmerkung darauf hin, dass Polanyi im Original die deutschen Wörter „Wissen“ und „Können“ verwendet hat.

<sup>1617</sup> Ebd., S. 23

<sup>1618</sup> Ebd., S. 24. „Dilthey lehrte, um den Geist eines Menschen zu verstehen, müsse man sein Schaffen noch einmal durchleben; Lipps stellte das ästhetische Urteil als ein Eintreten in das Kunstwerk und damit als Einfühlung in den Geist seines Schöpfers dar.“ Ebd.. Polanyi nannte als Quellen auf S. 87 Anm. 13, 14: W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Leipzig/Berlin 1914-1936, Bd. 7, S. 213-216. Th. Lipps, *Ästhetik*, Hamburg 1903.“

Einige Seiten später beschrieb Polanyi den Lernprozess einer handwerklichen Geschicklichkeit: „Der Ausführende koordiniert seine Bewegungen, weil sie zu seinem Körper gehören und er sich in ihnen fühlt, während der Zuschauer einen Zusammenhang zwischen ihnen herzustellen sucht, indem er sich ihnen von außen einfühlt. Er fühlt sie in sich, indem er sie in sich hineinnimmt. Durch ein solches umsichtiges Einfühlen

Moral lässt sich sagen, dass diese erst dann handlungsleitend wird, wenn dem der Akt der »Verinnerlichung« vorausging. So ist die Wahrnehmung der Natur durch die Theorie des Wissenschaftlers auch erst möglich, wenn dem eine »Verinnerlichung« dieser Theorie vorausging.<sup>1619</sup>

Der Prozess der Verinnerlichung vollzieht sich sozusagen mit dem Arbeitsprozess des Wissenschaftlers an/in der Natur – sei es, dass es ein theoriebildender oder theorieprüfender Arbeitsprozess ist. Das heißt, erst durch die Anwendung verstehen wir eine Theorie – Wissen/Verstehen ist von der Praxis also nicht zu trennen.

Tätig wird der/die Wissenschaftler/in nur, wenn er/sie ein Problem lösen will. Laut Sokrates/Platon im *Menon* können wir aber keine Probleme lösen :

Die Suche nach der Lösung eines Problems, sagt er, sei etwas Widersinniges; denn entweder weiß man, wonach man sucht, dann gibt es kein Problem; oder man weiß es nicht, und dann kann man nicht erwarten, irgend etwas zu finden. Die Lösung, die Platon für diese Paradoxie anbot, bestand darin, daß alles Entdecken ein Wiedererinnern an früheres Leben sein sollte.<sup>1620</sup>

Dass die Menschheit in den letzten zweitausend Jahren wissenschaftliche Erkenntnisse hervorbrachte, gehe demnach nur dadurch – wenn wir eine Theorie der Wiedergeburt ablehnen –, „daß wir von Dingen, und zwar von wichtigen Dingen wissen, ohne daß wir dieses Wissen in Worte fassen können.“<sup>1621</sup> So erkläre sich zum Beispiel das leidenschaftliche Festhalten der Kopernikaner am heliozentrischen Weltbild, obwohl erst 140 Jahre später durch Newton die Theorie bewiesen wurde. Wissenschaftler/innen folgen dem sicheren **Gefühl**, etwas Verborgenes zu entdecken.

Der Forscherdrang steht von Anfang an unter diesem Gedanken; ständig lassen wir uns von dem Gefühl leiten, daß da eine verborgene Wirklichkeit ist, zu der unsere Schlüsse passen; und die Entdeckung, in der dieses Streben endlich seine Erfüllung findet, ist nur der Fluchtpunkt dieser Perspektive.<sup>1622</sup>

So ist Wissenschaft, die durch tätige Wissenschaftler/innen entsteht und besteht, etwas höchst Persönliches.

### **David Clarence McClelland**<sup>1623</sup> (1971)

Im Jahr 1971 hielt der Psychologe McClelland am 4. Januar eine öffentliche Vorlesung beim Educational Testing Service in Princeton. Die wesentlichen Inhalte gab McClelland genau zwei Jahr später – im Januar 1973 – im *American Psychologist* mit seinem vielzitierten Artikel *Testing for*

---

bekommt der Schüler ein Gefühl für das Geschick des Lehrers und kann mit ihm vielleicht sogar wetteifern.“ POLANYI ([1966]/ 1985: 33) Und auf geistiger Ebene: „Schachspieler dringen in den Geist des Meisters ein, indem sie immer wieder seine Partien studieren, um zu entdecken, was er im Sinn hatte.“ Ebd., S. 34

<sup>1619</sup> Vgl. POLANYI ([1966]/ 1985: 25)

<sup>1620</sup> Ebd., S. 28f

<sup>1621</sup> Ebd., S. 29

<sup>1622</sup> Ebd., S. 30

<sup>1623</sup> McClelland lebte von 1917-1998.

*Competence Rather Than for „Intelligence“ wieder.*

Im Sommer des Jahres 1971 fand in Leoni am Starnberger See ein von der Stiftung Volkswagenwerk finanziertes internationales „Forschungsseminar für Lern- und Bildungsprozesse“ statt, dessen Beiträge mit Unterstützung des Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ebenfalls zwei Jahre später veröffentlicht wurden. McClelland war einer der Teilnehmer in Leoni.<sup>1624</sup> Es ging auf der Konferenz um eine zukünftige „Ökologie schulischen Lernens“.<sup>1625</sup>

In diesem Kapitel wird ausführlicher auf McClellands Vorträge eingegangen, weil zum einen seine Bedeutung von Erpenbeck/ Rosenstiel einseitig auswählend dargestellt wird<sup>1626</sup>, denn sie unterstellen McClelland als „Ausgangspunkt“ die Erörterung von Fähigkeiten, „die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen“.<sup>1627</sup> Zum anderen birgt die Konferenz in Leoni eine historische Tragik für die Kompetenzforschung, weil Roth nicht dabei war.

Als McClelland im Januar 1971 in Princeton sprach, ging es ihm um Schule, College und Arbeitswelt. Die erste Hälfte seines Vortrags/Artikels kritisierte die verwendeten Tests, denn sie hätten eine „tremendous power over the lives of young people by stamping some of them »qualified« and others »less qualified« for college work“. Schwarze, Spanisch-Sprechende und andere Minderheiten wurden auf diese Weise von den Colleges weitgehend ferngehalten. Seine drei Fragen waren :

Why should intelligence or aptitude tests have all this power? What justifies the use of such tests in selecting applicants for college entrance or jobs?  
On what assumptions is the success of the movement based?<sup>1628</sup>

Sein wichtigster Kritikpunkt war der Zirkelschluss der verwendeten Tests : Testpersonen aus sozial besser gestellten Familien schnitten in der Regel besser ab, galten deshalb als intelligenter und waren später erfolgreicher, also bestätigt deren Erfolg die Richtigkeit des Tests.

Eine Untersuchung in einer typischen Stadt inmitten der USA von 1962 zeigte bei 237 Befragten, dass aus Familien mit hohem sozialökonomischem Status annähernd ebenso viele „Low“-Intelligente zum College

---

<sup>1624</sup> Der Hinweis auf die in Deutschland stattgefundene FOLEB conference befindet sich im Literaturverzeichnis des 1973 im American Psychologist veröffentlichten Artikel.

<sup>1625</sup> EDELSTEIN/ HOPF (1973: 7); der Begriff „Ökologie“ ist vermutlich am besten mit dem auf dem Buchtitel genannten Zitat beschrieben: „>>Psychologische und erziehungswissenschaftliche Forschung über das Bedingungsgefüge von Lern- und Bildungsprozessen in der Schule bezieht sich auf Ausschnitte der Wirklichkeit im Umfeld des Lernprozesses selbst. Diese Forschung bleibt nah am Schüler, am Lehrer, beobachtet ihr Zusammenwirken in der Schulklasse, ihr Wechselspiel mit unterschiedlichen materialen, curricularen und organisatorischen Lernumwelten.<<“ (Unterstreichung w.i.O.)

<sup>1626</sup> Bei Grote et al. findet sich allerdings noch ein Verweis auf den eigentlichen Fokus des McClelland-Artikels. Vgl. GROTE et al. (2006: 16)

<sup>1627</sup> ERPENBECK/ ROSENSTIEL (2007: XI)

<sup>1628</sup> McCLELLAND (1973a: 1)

gingen (18%), wie von den „High“-Intelligenten (23%) aus Familien mit geringem sozialökonomischem Status. Es musste also andere Gründe als Intelligenz geben, warum so wenige Personen aus ärmeren Familien zum College gingen und entsprechend weniger beruflichen Erfolg hatten.<sup>1629</sup>

Nachdem McClelland in der ersten Hälfte des Artikels Kritik übte, machte er in der zweiten Hälfte sechs Vorschläge für bessere Testverfahren.<sup>1630</sup> Der vierte Vorschlag bezog sich auf Kompetenzen: „4. Tests should assess competencies involved in clusters of life outcomes.“ McClelland lobte das Projekt ABLE, welches für verschiedene Berufe eine Vielzahl von handwerklichen Fähigkeiten nannte, die es zu lernen und zu testen gab. Doch vermisste er die Nennung von Kompetenzen, die für den Umgang mit Kunden wichtig sind und „competencies that are more generally useful in clusters of life outcomes, including not only occupational outcomes but social ones as well, such as leadership, interpersonal skills, etc.“<sup>1631</sup>

Zu diesen Kompetenzen mögen kognitive wie Lesen, Schreiben, Rechnen gehören, aber es gehören auch solche dazu, die traditioneller Weise „personality variables“ genannt werden, die er jetzt „competencies“ nannte:

- **Communication skills**  
(gesprochene und geschriebene Sprache; Kurzgeschichten schreiben, wo es nicht auf die Grammatik, sondern eher auf die „complexity of thought“ ankommt; Emotionen in der Sprechweise erkennen)
- **Patience/ response delay**  
(ruhig und bedacht reagieren)
- **Moderate goal setting**  
(weder zu geringe noch zu hohe, sondern erreichbare Ziele setzen)<sup>1632</sup>
- **Ego development / moral development**<sup>1633</sup>  
(Initiative zugunsten Anderer ergreifen [„a more developed competency“<sup>1634</sup>])

---

<sup>1629</sup> McClelland wies darauf hin, dass die Kritik an den Tests nicht neu sei, denn bereits 15 Jahre zuvor äußerte er Kritik: „The Social Science Research Council Committee on Early Identification of Talent made some of these same points nearly 15 years ago (McClelland, Baldwin, Bronfenbrenner, & Strodtbeck, 1958).“

McCLELLAND (1973a: 7)

<sup>1630</sup> 1. The best testing is criterion sampling. (7)

2. Tests should be designed to reflect changes in what the individual has learned. (8)

3. How to improve on the characteristic tested should be made public and explicit. (9)

4. Tests should assess competencies involved in clusters of life outcomes. (9)

5. Tests should involve operant as well as respondent behavior. (11)

6. Tests should sample operant thought patterns to get maximum generalizability to various action outcomes. (12)

<sup>1631</sup> Ebd. S. 9

<sup>1632</sup> Dazu nannte Ryle das entsprechende Gegenstück: „Unterrichten ist die Kunst, Aufgaben zu stellen, die die Schüler noch nicht gelöst haben, die sie aber nicht mehr vollkommen außerstande sind zu lösen.“ RYLE ([1949]/ 1992: 74)

<sup>1633</sup> Den Begriff „moral development“ nannte McClelland noch nicht bei der Beschreibung von „ego development“ auf den Seiten 9f, sondern erst am Ende des Artikels mit Verweis auf KOHLBERG, L./TURIEL, E. (1971): *Moralization research, the cognitive development approach*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

<sup>1634</sup> McCLELLAND (1973a: 11)

Ihm ging es um Testentwicklung zur Evaluation von Lernprozessen und nicht zu Zwecken der Auswahl oder Auslese. Er wollte, dass der Educational Testing Service den Begriff „intelligence“ fallen lässt und eher von „scholastic achievement tests“ spricht, die mehr oder weniger inhaltsbezogen sind – so schloss er den Artikel mit dem Absatz :

The profile of achievements should be reported not only at entrance but at various points throughout the schooling to give teachers, administrators, and students feedback on whether growth in desired characteristics actually is occurring. Test results then become a device for helping students and teachers redesign the teaching-learning process to obtain mutually agreed-on objectives. Only then will educational testing turn from the sentencing procedure it now is into the genuine service it purports to be.<sup>1635</sup>

Der Vortrag, den McClelland im Sommer 1971 in Leoni hielt, hätte im Grunde der selbe sein können, da er doch für die Teilnehmer(inn)en neu gewesen wäre. Er passte aber den Vortrag dem Konferenzthema an. Seine Kritik an der Intelligenztestbewegung in Schule und Beruf war kurz. Bereits auf der zweiten Seite verwies er auf Befunde, die in seinem berühmten Artikel fehlen :

Seit den 1930er Jahren wurde in den USA versucht, die Ausbildungsqualität der Privatschulen zu messen und zu verbessern. Tests zeigten aber, dass die vermeintlich modernere bessere Ausbildung gegenüber den traditionellen Unterrichtsformen nicht nachweisbar war – lediglich die Lehrer hatten „das Gefühl, dass sie bessere Arbeit leisteten“.<sup>1636</sup>

Derselbe Befund taucht seit jener Zeit immer wieder auf.<sup>1637</sup>

1957 fasste Jacob<sup>1638</sup> wiederholte Untersuchungen zusammen, die auch Elite-Colleges mit besser ausgestatteten Bibliotheken und Laboranlagen keine bessere Ausbildung bescheinigen konnten.

Wenn die Graduierten dieser Colleges in Leistungstests besser abschneiden, so deswegen, weil sie bereits bei ihrem Eintritt in das College höhere Testpunktwerte erzielten, und nicht deshalb, weil sie in der Folgezeit eine bessere Ausbildung erhielten.<sup>1639</sup>

Und 1966 legte Coleman eine bedeutende Studie über die Ausbildungsqualität von Schulen vor, die besagte,

daß die *Qualität* der Ausbildung (hier: in der Sekundarschule) bei Kindern einen sehr geringen Einfluß auf das Abschneiden in einem Schulleistungstest zu haben scheint. Mit anderen Worten: Kinder, die in arme Schulen mit schlecht ausgebildeten Lehrern, auffälligen Gebäuden und überfüllten Klassen gingen, schnitten im Test nicht schlechter ab als jene Kinder, die hervorragende, gut ausgestattete Schulen mit zahlenmäßig günstigen Lehrer-Schüler-Relationen besuchten, wenn man erst einmal eine Korrektur in bezug

---

<sup>1635</sup> McCLELLAND (1973a: 13)

<sup>1636</sup> Die Initiative ist seither und dem Namen „Progressive Education Movement“ bekannt.

Vgl. McCLELLAND (1973b: 41)

<sup>1637</sup> Ebd.

<sup>1638</sup> McClelland bezog sich auf: Jacob, P. E. (1957): *Changing values in college*, Harper, New York

<sup>1639</sup> McCLELLAND (1973b: 42)

auf die anfänglichen Intelligenzunterschiede und den sozialen Hintergrund der Schüler beider Schultypen vorgenommen hatte.<sup>1640</sup>

Damit sei die „*Qualität* der Ausbildung für die Entfaltung der persönlichen Tüchtigkeit unwesentlich“.<sup>1641</sup> Damit stelle sich die Frage, warum dann überhaupt über eine Verbesserung der Schulausbildung nachgedacht werden solle und ob Konferenzen wie jene in Leoni veranstaltet werden sollen.

Ein Grund läge vielleicht in einem Nachdenken über die Qualität der Tests, denn diesen (Selbst-)Zweifel ließ die Testbewegung nicht zu. Erst die schwarze amerikanische Bevölkerung führte mit ihrem neuerstandenen Selbstbewusstsein zur kritischen Reflexion, denn die Tests sagten, dass „mehr als zwanzig Millionen Amerikaner aus rassistischen Gründen als durchschnittlich weniger befähigt“ anzusehen sind. Man fand schnell heraus, „daß viele Intelligenztests auf die Normen der Mittelklasse zugeschnitten waren.“<sup>1642</sup>

Hier sah McClelland die Möglichkeit für einen Machtmissbrauch der aus den Ober- und Mittelschichtfamilien stammenden Testkonstrukteure.

Denn diese Personen kontrollieren nicht nur die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, sondern darüber hinaus auch die Sprache und die Werte, die als Maßstäbe zur Beurteilung anderer dienen.<sup>1643</sup>

Bereits 1959 zeigten Thorndike und Hagen anhand einer Stichprobe von zehntausend Personen, die vor über zehn Jahren mit Eignungstests untersucht worden waren, dass diese zur Voraussage der Berufstüchtigkeit „völlig ungeeignet“ waren. Die Forscher

berechneten ca. 12 000 Validitätskoeffizienten und fanden, daß die Anzahl derer, die signifikant waren, nicht über die Zahl hinausging, die aufgrund des Zufalls zu erwarten gewesen wären.<sup>1644</sup>

McClelland schlug wieder vor, sich von den Tests und dem Begriff „intelligence“ zu verabschieden und stattdessen besser von *competence* zu sprechen, was hier mit „Tüchtigkeit“ übersetzt wurde.<sup>1645</sup>

---

<sup>1640</sup> McCLELLAND (1973b: 42). McClelland bezog sich auf:

Coleman, J. S. (1966): *Equality of educational opportunity*, United States Office of Education OE 38001  
Riesman wies später in diesem Zusammenhang auf die wichtigere Bedeutung des „influence of the home and the general atmosphere of the community“ hin. Vgl. RIESMAN (1979: 27)

<sup>1641</sup> McCLELLAND (1973b: 42)

<sup>1642</sup> Ebd., S. 43. Das verwendete Vokabular in den Tests entsprach nicht den Sprachgewohnheiten der Schwarzen, Sinngehalte von Aufgabenstellungen entsprachen den Lebensumständen der Mittelklasse auf die arme Schwarze andere (falsche) Antworten gaben; in der Schule wurden sie von Lehrern als „Repräsentant[en] der Standard-Mittelklassenkultur“ (44) unterrichtet, wo sich die Probleme wiederholen und Schwarze deshalb als weniger intelligent gelten.

<sup>1643</sup> Ebd., S. 44

<sup>1644</sup> Ebd., S. 46

<sup>1645</sup> Vgl. McCLELLAND (1973b: 47). Der Vortrag/ Artikel trägt den Titel „Erziehung zur Tüchtigkeit“. Somit folgte dem „testing for competence“ die Ergänzung ‚education for competence‘.

In diesem Zusammenhang verwies McClelland anhand von drei Student(inn)en-Kohorten (1947, 1950/51, 1954), die zwischen 10-15 Jahre später hinsichtlich ihrer Berufswahl befragt wurden, auf Leistungsmotivationstests, denn die Studierenden, die einen hohen Leistungsmotiv-Wert hatten, waren deutlich überdurchschnittlich unternehmerisch tätig. McClelland machte Leistungsmotiv-Trainings mit Geschäftsleuten und dann auch mit Schüler/innen, „obwohl wir nicht erwarteten, die Schulnoten zu verbessern.“<sup>1646</sup> Es zeigte sich bei Untersuchungen von DeCharms aber eine Erhöhung der außerschulischen Aktivitäten. Schüler/innen von Klassen, deren Lehrer/innen an diesen Trainings teilgenommen hatten, waren besser in Lesen, Rechnen, Sprache und Wortschatz.<sup>1647</sup>

**Ohne dass es beabsichtigt war**<sup>1648</sup>, wurde eine allgemeine Art von Tüchtigkeit hervorgerufen, die selbstbewusster gewordene Menschen ihr eigenes Leben besser planen und handhaben ließ.

Im weiteren Verlauf beschrieb McClelland einen von Costa entwickelten Test, um die Ich-Entwicklung zu messen.<sup>1649</sup> Es wurde darauf aufbauend ein experimentelles Erziehungsprogramm entwickelt, welches die Eigeninitiative, Kreativität und den „Sinn für die eigene »Tüchtigkeit«“ fördern sollte (wir erinnern uns hier an Whites „sense for competence“; White steht mit seiner 1959er-Veröffentlichung im Literaturverzeichnis von McClellands amerikanischem Artikel).<sup>1650</sup>

Nach einem über drei Jahre laufenden Programm mit einer an einem experimentellen Ausbildungsprogramm und mit einer an einem traditionellen Ausbildungsprogramm teilnehmenden Schülergruppe zeigte sich am Ende, dass **die meisten Mädchen** „auf jedem Niveau der schulischen Eignung oder der Intelligenz höhere Werte“ aufwiesen als die Jungen.<sup>1651</sup>

67 Schüler/innen, rund die Hälfte jeweils aus den beiden Ausbildungsprogrammen, wurden vier Jahre später nach Beendigung der High School telefonisch interviewt und es zeigte sich, dass die Teilnehmer/innen des experimentellen Ausbildungsprogramms selbständiger Entscheidungen trafen und „in ihrem Beruf eher innere Befriedigung als äußeren Erfolg“ suchten.<sup>1652</sup>

---

<sup>1646</sup> McCLELLAND (1973b: 49)

„Durch das Motivationstraining soll man lernen, sich mittelschwere Ziele zu setzen, zur Korrektur der eigenen Leistung Rückmeldungen heranzuziehen, die eigene Leistung angemessen zu beurteilen und Risikoentscheidungen zu treffen – im allgemeinen also das, was man als Fertigkeiten zur besseren >>Lebensgestaltung<< (*life management skills*) bezeichnen könnte.“ Vgl. ebd., S. 50

<sup>1647</sup> Vgl. Tabelle auf Seite 51; McClelland verweist hier auf: DeCHARMS, R. (1973): *Motivation in the Schools*, St. Louis, Mo.: Washington University Press (im Druck)

<sup>1648</sup> „Denn letztlich hatten wir eine sehr viel allgemeinere Art von Tüchtigkeit hervorgerufen, als es anfänglich unsere Absicht war.“ Ebd., S. 50f

<sup>1649</sup> Costa knüpfte dabei an eine Skala aus dem Jahre 1959 von Erik Erikson und an die „traditionellen Vorlagen des Thematischen Apperzeptionstests (TAT)“ an. Vgl. McCLELLAND (1973b: 52)

<sup>1650</sup> Ebd., S. 54

<sup>1651</sup> Ebd., S. 55; McClelland zog allerdings keinen voreiligen Schluss, sondern verwies auf die Vermutung, „daß die Ich-Entwicklung bei Jungen und Mädchen einen unterschiedlichen Verlauf nimmt.“ Ebd., S. 56

<sup>1652</sup> McCLELLAND (1973b: 57)



Damit war für McClelland klar, dass es sich auf jeden Fall lohnt, mit pädagogischer Forschung zu befassen, wenn dadurch die allgemeine Lebenstüchtigkeit verbessert werden kann und sich Lehre sogar auf die spätere Berufseinstellung auswirkt. In diesem Sinne können Lehrer/innen neuen Glauben darin finden, „daß die Qualität der Ausbildung und das Verhalten des Lehrers von ausschlaggebender Bedeutung sind – zumindest, soweit es um eine allgemeine Art von Tüchtigkeit geht.“<sup>1653</sup> Die durch Leistungsmotivtests und das experimentelle Ausbildungsprogramm hervorgerufene **Steigerung der Lebenstüchtigkeit** war eher beiläufig, **eine nützliche Nebenwirkung** sozusagen.<sup>1648</sup>

So hatte McClelland im Sinne der Tagung einen ermutigenden Beitrag geleistet. Seine beiden Vorträge in Princeton und Leoni lassen aber nicht erkennen, dass sein „Ausgangspunkt“ die Erörterung von Fähigkeiten war, „die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen“, wie es von Erpenbeck/ Rosenstiel behauptet wird.<sup>1654</sup>

Das ist eher ein Ergebnis seines **Ausgangspunktes**. Die bisherigen Testverfahren zu kritisieren, weil sie vorgeben etwas zu messen was sie in Wirklichkeit nicht messen und deshalb zum einen **Regeln für wissenschaftlich seriöse Testverfahren** aufgestellt werden müssen, und zum anderen Tests nicht zum Auswählen/Aussondern von gesellschaftlichen Gruppen zu erstellen sind, sondern zur **Messung von Lernfortschritten und Lernmethoden**, die ggf. anzupassen bzw. zu verändern sind (er empfiehlt, zukünftig von „scholastic achievement test“ zu sprechen<sup>1655</sup>) – das ist der Ausgangspunkt der Überlegungen McClellands.

McClelland war bewusst, dass die Messung von (handwerklichen) Fertigkeiten, wie es beim ABLE-Projekt geschah, zu wenig war (S. 472), weil es auch Fähigkeiten für den Umgang mit Kunden bedurfte. Das von McClelland entwickelte Testverfahren ist ein Leistungsmotivationstest und kein Kompetenzmessverfahren – auch wenn der Titel seines Artikels die Deutung eines Kompetenzmessverfahrens nahe legt; ein solches Verfahren müsse erst noch entwickelt werden.<sup>1656</sup> Ein Test, der in die von McClelland weisende Richtung fragte, ist der von McClelland genannte Ich-Entwicklungstest von Costa<sup>1649</sup>, dessen Veröffentlichungen dazu damals ganz frisch waren (1971, 1972<sup>1657</sup>).

Es ist ein historisch tragischer Zufall, dass Heinrich Roth nicht an der Konferenz in Leoni teilgenommen hat, wo er doch so wissbegierig die amerikanische Forschung verfolgte und sich vermutlich darüber gefreut

---

<sup>1653</sup> McCLELLAND (1973b: 57)

<sup>1654</sup> ERPENBECK/ ROSENSTIEL (2007: XI)

<sup>1655</sup> McCLELLAND (1973a: 13)

<sup>1656</sup> „Leider hatten wir, so dringend wir es auch benötigt hätten, kein Instrument, um diesen neuen Typ einer allgemeinen Tüchtigkeit zu messen. Der Leistungsmotiv-Wert war eindeutig zu speziell.“

McCLELLAND (1973b: 51)

<sup>1657</sup> Vgl. Literaturverzeichnis McCLELLAND (1973a: 14, 1973b: 58)

hätte, mit den in Leoni anwesenden Amerikanern sprechen zu können (neben McClelland war z. B. auch Bloom in Leoni). In den folgenden zwölf Jahren, die Roth noch lebte, wäre er vermutlich in einen intensiven Austausch mit Bloom und McClelland getreten. Die Geschichte und Entwicklung der Kompetenzforschung hätte vielleicht einen anderen Weg eingeschlagen.

Die damaligen Äußerungen von McClelland sind höchst aktuell, weil die OECD die Gesellschaft im Zeichen des lebenslangen Lernens anscheinend unter eine fortwährende Kompetenzmessungsbeobachtung/-überprüfung stellen will (vgl. Anm. 945). McClelland erhielt bereits 1972 für seine private Beratungsfirma McBer einen Forschungsauftrag von einem College for Human Services, welches ein competence-based curriculum einrichten wollte.<sup>1658</sup>

An den Colleges und Universitäten der USA gibt es inzwischen zwei bis drei Jahrzehnte Erfahrungen mit einer Learning Outcome Orientierung. Im August 2008 berichtete Trudy Banta auf einer Konferenz in Kopenhagen, dass die bisherigen Erfahrungen gegen eine Vergleichsmöglichkeit von Hochschulen mit standardisierten Tests für Lernergebnisse sprechen, denn die Erfahrungen zeigen, dass die Lehrleistung der Hochschule durch diese Tests nicht abgebildet wird. Die Korrelationen der Learning Outcome Testergebnisse mit den Ergebnissen der Studieneingangstests sind sehr hoch (bis zu 0.9) und es sieht so aus, dass 81% der Varianz zwischen den Institutionen durch die vorherige Schulbildung der Student(inn)en erklärt werden könne.<sup>1659</sup> Diese Aussage bestätigt, was McClelland bereits 1971 in Leoni über die seit 1930 in den USA stattfindenden Vergleiche zur Ausbildungsqualität von Privatschulen und Colleges zu berichten wusste.

Die entscheidenden Fragen sind damals wie heute, die von McClelland anhand der Intelligenztestbewegung aufgeworfenen Fragen :

1. Messen die Kompetenzmessverfahren, was sie messen sollen ?
2. Dienen sie der Auslese oder der Unterstützung des Einzelnen ?

Beide Fragen kann und will ich in dieser Arbeit nicht beantworten, doch gehe ich auswählend auf die Problematik der Kompetenzmessung ein, weil sie für die Absolvent(inn)enforschung bedeutsam ist (S. 199ff).

### ***Welche Kompetenzbereiche sind die richtigen ?***

Wie auf Seite 460 erwähnt, fanden sich nach Roths Veröffentlichung des zweiten Teiles der *Pädagogische[n] Anthropologie* schnell weitere Vorschläge für drei Kompetenzen. Doch auf breiter Basis begann die Schlüsselqualifikations- und Kompetenzdiskussion in Deutschland erst in den 1980er-Jahren :

---

<sup>1658</sup> Vgl. GRANT (1979: 308)

<sup>1659</sup> Vgl. Berkeens' Blog, (2009-09-03): <http://blog.beerkens.info/index.php/2008/09/can-institutions-be-compared-using-standardised-tests/>

**Mitte der 80er Jahre** setzte eine Diskussion über Schlüsselqualifikationen auf breiterer Basis ein (u. a. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1986). Gleichzeitig versuchten Betriebe, vor allem industrielle Großbetriebe, die nunmehr modifizierten Schlüsselqualifikationen in die betriebliche Bildungspraxis umzusetzen. Sie leiteten aus der Beherrschung materialer Kenntnisse und Fertigkeiten **Fachkompetenz**, aus dem Besitz formaler Fähigkeiten **Methodenkompetenz** und aus der Anwendung personaler Verhaltensweisen **Sozialkompetenz** ab. Alle drei Kompetenzen integriert, ergeben eine neue Qualität: **Handlungskompetenz**. Erst später begannen die Berufsschulen sich mit Umsetzungsmöglichkeiten von Schlüsselqualifikationen im Unterricht zu beschäftigen (u. a. Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz 1989). (eigene Hervorhebung)<sup>1660</sup>

Für Frei et al. waren 1984 Kompetenzen „reale psychische Verlaufsqualitäten, auch wenn sie – im Unterschied zur Performanz – der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich sind.“<sup>1661</sup> Nach einer Arbeitsumgestaltung in einem Fleisch- und Wurstwarenbetrieb mit rund 500 Mitarbeiter(inn)en sind am Ende Verhaltensänderungen festzustellen. Vom Verhaltensbegriff kommend schlugen die Autoren vor, „zur theoretischen Fassung der Genese von Verhalten“, von Kompetenz zu sprechen. Im Unterschied zu den anderen Kompetenzmodellen bezeichneten sie nicht die Begriffsmenge Fähigkeiten + Fertigkeiten + Wissen als Kompetenz, sondern sahen innerhalb eines ganzheitlichen Kreislaufes die verknüpfenden Verhaltensformen als Kompetenzen. Also:

Bedürfnisse, Motive, Ziele ... **modifizieren** Erfahrungen ... diese **fließen ein** in veränderte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, diese werden **gebrochen durch** Werte, Attitüden, Einstellungen ... und sind **ausgerichtet auf** Bedürfnisse, Motive, Ziele ... usw.<sup>1662</sup>

Als Sonntag/ Schäfer-Rauser 1993 ihren Fragebogen zur *Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen* vorstellten, mussten sie feststellen, dass bezüglich der Einteilung in Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz

in der Berufsbildungsforschung bisher keine empirische Klassifikation dieses Bereiches ausgearbeitet worden ist, diese Einteilung aber in etwa den Grundkonsens bestehender Konzeptionen zur betrieblichen Qualifizierung (vgl. Laur-Ernst, 1984; Reetz, 1989; Wilsdorf, 1991) und normative Setzungen der Bildungspolitik widerspiegelt (zum Kompetenzbegriff im Kontext von Personalentwicklungsmaßnahmen vgl. auch Sonntag & Schaper, 1992).<sup>1663</sup>

---

<sup>1660</sup> BUNK et al. (1991: 368)

<sup>1661</sup> Zu dem Satz gehört die Anmerkung: „Diese Feststellung ist eigentlich trivial. Sie spielt jedoch an auf die Abgrenzung zu CHOMSKYS Kompetenzbegriff, die an anderer Stelle expliziert wurde (Frei, 1982a).“ (37) Den historischen Ursprung des Kompetenzbegriffes sehen die Autoren bei Chomsky. Vgl. FREI et al. (1984: 32) Der Autor Frei promovierte 1982 mit der Arbeit „Performanz und Kompetenz“ in Bern.

<sup>1662</sup> Dem Satz liegt eine Grafik zu Grunde; die Hervorhebungen sind eigene. Vgl. FREI et al. (1984: 15, 31)

<sup>1663</sup> SONNTAG/ SCHÄFER-RAUSER (1993: 164f). Die Autoren ordneten den drei Kompetenzbereichen 7 Skalen und 57 Frage-Items zu. Die Skalen sind: Fertigkeiten + Kenntnisse (Fachkompetenz), Denken und Problemlösen + Kreativität + Lernfähigkeit (Methodenkompetenz), Kommunikation + Kooperation (Sozialkompetenz). Der Fragebogenentwicklung ging ein Auswahlprozess voraus, bei dem am Beginn 500 berufs- und selbstkonzeptrelevante Statements standen. Vgl. ebd., S. 165

Zu jener Zeit hatten das Europäisches Zentrum für Berufsbildung (CEDEFOP) Workshops mit Fachleuten aus verschiedenen Ländern veranstaltet und die OECD eine Konferenz zum Thema veranstaltet; übereinstimmendes Ergebnis war, „daß es schwierig sein wird, zu einer allgemein akzeptierten Definition von Kompetenzen zu gelangen.“<sup>1664</sup>

Bunk, inzwischen Leiter des Grundsatzausschusses Betriebspädagogik und Personalentwicklung, verließ seine „Matrix der Arbeitsqualifikationen“ und schwenkte 1994 in den Mainstream ein. Er sprach nun ebenfalls von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz und fügte als viertes seine bereits 1981 entwickelte **Mitwirkungskompetenz**<sup>1665</sup> hinzu (eine Personalkompetenz war in der Sozialkompetenz enthalten, da die Sozialkompetenz in „einzelmenschlich“ und „zwischenmenschlich“ aufgeteilt wurde und Bunk vorher von „**Personal-Sozialqualifikationen**“ sprach). Die vier Kompetenzen haben die berufliche Handlungskompetenz zum Ziel, die „unteilbar“ aus diesen besteht. Der wesentliche Schritt von der Qualifikation zur Kompetenz ist für Bunk ein qualitativer, der in dem Schritt von der selbständigen zur selbstorganisierten Tätigkeit liegt, die das Berufsumfeld und die Arbeitsorganisation mit einbezieht. 1990 wies Bunk noch darauf hin, dass „**sittliche Verhaltensweisen** einen ebenso hohen Rang haben wie überfachliche Fähigkeiten.“ (eigene Hervorhebung)<sup>1666</sup>

In dem Memorandum *Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung* des Kuratoriums der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) vom 22.11.1995, welches dem Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie übergeben wurde, wird neben der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz auch eine **Veränderungskompetenz** genannt (abgeleitet aus der Bunkschen Mitwirkungskompetenz).<sup>1667</sup> Kauffeld berief sich 2002

---

<sup>1664</sup> GROOTINGS (1994: 5)

<sup>1665</sup> „Der heute zu beobachtende rasante Wandel in der Produktion, z. B. in Form von lean production, hat offengelegt, daß Arbeits- und Produktionsverbesserungen optimal vom Management allein nicht mehr gelöst werden können. Eine Erweiterung der Schlüsselqualifikationen um die Dimension der Mitwirkungs- und Mitgestaltungsfähigkeit ist geboten.“ BUNK (1994: 10)

1981 und 1982 nannte er es „Arbeitsbezogene Partizipation“. Vgl. BUNK (1981: 264f) und (1982: 192f)

<sup>1666</sup> BUNK (1990: 182). Bunk hatte in diesem Artikel *Schlüsselqualifikationen, anthropologisch-pädagogisch begründet* keinen Bezug genommen auf die *Pädagogische Anthropologie* von Roth. Die Frage, ob Bunk die Rothsche Kompetenzauffassung kannte, kann ich aufgrund der gesichteten Literaturverzeichnisse der Bunk-Texte bisher nur negativ beantworten. Es ist aber nicht auszuschließen, dass ihm der Name durch Kollegen wie Reetz begegnet war.

<sup>1667</sup> ERPENBECK/ HEYSE (1996: 412f). Hier ist eine Fortwirkung der Bunkschen Aufteilung zu erkennen – allerdings wird die von Bunk genannte „Mitwirkungskompetenz“ in „Veränderungskompetenz“ umbenannt ohne auf diesen Akt hinzuweisen. Ganz im Gegenteil wird der Eindruck erweckt, dieser Begriff stamme von Bunk, weil bei der Aufzählung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Veränderungskompetenz auf den 1994er-Artikel von Bunk verwiesen wird, obwohl vorher in einem Satz die „Mitwirkungskompetenz“ genannt wurde (ohne dafür auf Bunk zu verweisen) :

„Im Ergebnis dieser tayloristischen Arbeitsgestaltung, die für die Mehrzahl der Unternehmen und Einrichtungen in der alten Bundesrepublik und in der DDR gleichermaßen kennzeichnend war, wurden der Entwicklung von Methoden-, Sozial- und Mitwirkungskompetenz der Belegschaft relativ enge Grenzen gesetzt.“ (412)

Am Ende eines weiter vorne in diesem Band erschienenen Artikels von Erpenbeck/Heyse findet sich sogar der Hinweis auf Bunk/Stenzel und die fünf Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, Sozial-, Mitwirkungs- und Handlungskompetenz (143). Der dortige Hinweis bezog sich auf folgende Quelle:

Bunk, J.P./ Stenzel, M. (1990): *Methoden der Weiterbildung im Betrieb*, in: Schläffke, W./ Weiß, R. (Hg.): *Tendenzen betrieblicher Weiterbildung*, Deutscher Instituts-Verlag, Köln.

Im Artikel selbst wird die von Bunk in seinem 94er-Artikel veröffentlichte Tabelle etwas abgewandelt, indem es nun „(personale) Mitwirkungskompetenz“ hieß, während das Personale von Bunk dem Sozialen zugeordnet und

für das KKR ebenfalls auf die Bunksche Mitwirkungskompetenz.<sup>1668</sup>

Zur Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz nannten Erpenbeck/ Heyse 1996 in einem Gutachten in Anknüpfung an Sonntag/ Schaper<sup>1669</sup> vier Kompetenzbereiche, die sich „eingebürgert“ haben: **Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz**, „integriert zu beruflicher Handlungskompetenz“.<sup>1670</sup>

Heidegger ging es 1996 darum, an teilweise selbst gewählte Aufgabenfelder geknüpfte Kompetenzen zu betrachten, die damit zu „Schlüsselkompetenzen“ werden. Diese an ein „bestimmtes Tätigkeitsfeld“ gebundenen „konkreten Fähigkeiten“ sah er „eng mit der Gesamt-Persönlichkeit“ verbunden<sup>1671</sup> und von den Leitideen Gestaltungs- und Kritikfähigkeit bestimmt<sup>1672</sup>, wobei die **Gestaltungskompetenz** für ihn im Zentrum stand :

Sie bedeutet die Fähigkeit und Bereitschaft, gemeinsam mit anderen neue Lösungen für Arbeitsaufgaben (inhaltlich und organisatorisch) auszudenken und sie ansatzweise umzusetzen zu versuchen (Heidegger u. a. 1991). Sie setzt wachsende Meisterschaft in einem bestimmten Gebiet voraus, ist also nicht inhaltlich leer. Sie zielt aber immer darauf, die kritikwürdigen Umstände zu transzendieren. Damit eröffnet sie die Möglichkeit, sich auch in ganz anderen beruflichen Zusammenhängen zu bewähren.<sup>1673</sup>

Dies ergab sich für Heidegger aus der Tatsache, dass „ungefähr 50 Prozent der Ausgebildeten nicht im erlernten Beruf arbeiten.“<sup>1674</sup>

Reetz blieb 1999 in Kenntnis des Artikels von Bunk bei seiner Anknüpfung an Roth und der Einteilung in **Sach-/ Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz**.<sup>1675</sup> Er schilderte rückblickend die Entwicklung und Verwobenheit der Begriffe „Schlüsselqualifikationen“, „Kompetenzen“ und „Bildung“ und verwies dabei auch auf den Begriff „Selbstorganisation“.<sup>1676</sup>

---

in „einzelmenschlich“ und „zwischenmenschlich“ unterteilt wurde. Diese Teilung ist sogar bei Erpenbeck/Heyse zu finden. In ihrem Beitrag verwiesen sie aber darauf, dass andere Autoren hinsichtlich der personalen Kompetenz die „Grenzlinsen ein wenig anders“ legten. ERPENBECK/ HEYSE (1996: 42)

<sup>1668</sup> Vgl. KAUFFELD (2002: 138, 140)

<sup>1669</sup> Wie bereits vorher im Zitat auf Seite 478 wird auch hier auf folgende Quelle verwiesen:

Sonntag, Kh./ Schaper, N. (1992): *Förderung beruflicher Handlungskompetenz*, in: Kh. Sonntag (Hg.): *Personalentwicklung in Organisationen*, Göttingen: Hogrefe, S. 187-210

<sup>1670</sup> ERPENBECK/ HEYSE (1996: 19)

<sup>1671</sup> Vgl. HEIDEGGER (1996: 101)

<sup>1672</sup> Vgl. ebd., S. 104

Kritikfähigkeit = den Sinn von Aufgaben hinterfragen

Gestaltungsfähigkeit = „alternative Lösungen müssen zugelassen werden“ Ebd., S. 105

<sup>1673</sup> Ebd., S. 104

<sup>1674</sup> Ebd., S. 102

<sup>1675</sup> REETZ (1999: 40). Die „Methodenkompetenz“ wurde zwar neu aufgenommen und ist als ein Zugeständnis an den Mainstream zu deuten, doch ordnete Reetz sie der Sachkompetenz zu; die „Methodenkompetenz“ ist für Reetz also kein eigener Kompetenzbereich ! Mit Bezug auf Dörner (1987: Problemlösen als Informationsverarbeitung) versteht er Methodenkompetenz eher als „kreative“ Methodenkompetenz, die „auf der Fähigkeit basiert, über ein breites Repertoire von Heuristiken zu verfügen und dies bei Bedarf durch Neukonstruktionen zu erweitern.“ (42)

<sup>1676</sup> Reetz hatte bereits 1994 als Mitautor die Dokumentation eines Hamburger Symposiums

„Schlüsselqualifikation - Selbstorganisation - Lernorganisation“ (15./16.09.1993) herausgegeben, in der er auf

Reetz hatte angesichts des Begriffswechsels von „Bildung“ zu „Kompetenzentwicklung“ 1999 mit Rückgriff auf ein Gutachten von Baethge/Schiersmann (1999) für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie<sup>1677</sup> diese mit folgenden Worten zitiert :

Dieses Spiel mit Begriffen mag eine richtige Auswirkung der veränderten Anforderungen in Richtung stärkerer Selbstorganisation und Gestaltungsfähigkeiten beschreiben und es ist unbestritten, dass einer subjektbezogenen Gestaltung von Bildungsprozessen große Bedeutung ... zukommt. Es stellt sich dennoch die Frage, ob es klug ist, vorschnell den Begriff der Bildung über Bord zu werfen und ihn durch einen Begriff zu ersetzen, der eher einer (psychologischen, L. R.) Persönlichkeits- als einer Bildungstheorie zuzuordnen ist.<sup>1678</sup>

Eine mögliche Ursache sah Reetz in einem Versäumnis seines eigenen wissenschaftlichen Feldes, denn es „hat der Entwicklungsgedanke in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wenig Resonanz gefunden. Vielmehr beherrschte das Raisonement um die "Dichotomie" von Beruf/ Qualifikation und Bildung die Diskussion.“<sup>1679</sup>

Ein Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive ergab im Jahr 1993 nach Durchsicht berufspädagogischer Literatur 654 Schlüsselqualifikations-Begriffe. Weinert griff dieses Ergebnis 1998 auf, nannte 25 Schlüsselqualifikationen, die mindestens 9x in der Literatursichtung auftauchten, problematisierte die in den Begriffen zum Ausdruck gebrachten „psychologischen Dispositionen“<sup>1680</sup> hinsichtlich ihrer

---

den Seiten 96-121 mit A. Lumpe einen gleichnamigen Beitrag veröffentlichte. Siehe in: Beiler, J./Lumpe, A./Reetz, L. (Hg.) (1994): *Schlüsselqualifikation, Selbstorganisation, Lernorganisation*, Hamburg: Feldhaus<sup>1677</sup> Baethge, M./ Schiersmann, Ch. (1999): *Prozeßorientierte Weiterbildung - Anforderungen an "Lebensbegleitendes Lernen aus berufssoziologischer Sicht"*, Gutachten in: F. Achtenhagen/ W. Lempert: Entwicklung eines Programmkonzeptes "Lebenslanges Lernen" für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Anhang 3.3), Göttingen/ Berlin

<sup>1678</sup> REETZ (1999: 44)

<sup>1679</sup> Ebd.. Reetz verwies dabei auf: Arnold, R. (1994): *Für eine Pädagogik des "Und" - Ein Plädoyer für Komplementarität in der Theoriediskussion zur Berufsbildung*, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23 (1), 34 – 38

Altwater hatte 1971 ein Spannungsfeld zwischen „Realwissenschaften“ und „Humanwissenschaften“ gesehen. Die einen dienen dem gesellschaftlichen Nutzen, einem Zweck, und sind ein auf Qualifikation gerichtetes Konsumgut, die anderen dienen der Innerlichkeit und allgemeinen Menschenbildung, was zweckfrei sein soll und ein Investitionsgut sei. Letzteres sei seit jeher das Selbstverständnis von Gymnasien und Universitäten, die sich nicht als Stätten der Berufsbildung verstünden. ALTVATER (1971: 78)

<sup>1680</sup> Weinert erklärt nicht, was „Disposition“ meint. Bei Erpenbeck findet sich die Erläuterung „Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften“. Vgl. ERPENBECK (1998: 56). Bei Kath ist es „die physische und/ oder psychische Befindlichkeit (des Menschen) ..., aktiv werden zu können.“ (KATH 1990: 103) Kath führt den Begriff „Schlüsseldisposition“ ein und zielt dabei auf unser Wollen ab; d. h. es reicht nicht, etwas zu können, wir müssen unsere Fähigkeiten auch einsetzen wollen. Für dieses Wollen kann eine innere Bereitschaft reichen. Stoßen wir an die Grenze unserer Haltungen, bedarf es mehr als einer Bereitschaft zum Wollen. Eine Haltung zu überwinden, bedeutet, etwas aufzugeben und das tun wir nur, wenn wir davon überzeugt sind, dass das Neue nützlich für uns ist – diese Nützlichkeit ist nicht allein ökonomisch zu verstehen, sondern verweist vor allem auf einen Sinn, den wir in unserem Tun sehen wollen. „**Haltungen** bezeichnen relativ überdauernde, d. h. mehr oder weniger verfestigte Systeme von Anschauungen, Meinungen und/ oder Überzeugungen, die sich als Dispositionen im Individuum bei der Wahl von Handlungsalternativen (z. B. hinsichtlich seiner Motive, des Wahrnehmens, des Erkennens oder des Verhaltens) auswirken.

Dabei sei unter **Dispositionen** die physische und/ oder psychische Befindlichkeit (des Menschen) verstanden, aktiv werden zu können.“ (103) Und: „Haltungen werden in aller Regel nicht durch das Großhirn, sondern hauptsächlich durch das Zwischenhirn gesteuert. Sie werden durch Sozialisierung geprägt und widerstehen

Lehr-/Lernbarkeit und kam aufgrund des uneinheitlichen Konzeptes zu dem Schluss, dass **der Begriff Schlüsselqualifikation „für eine zielgerichtete didaktische Nutzung unbrauchbar“ ist.**<sup>1681</sup> So erklärt sich die von Weinert im ersten Satz seines Artikels geäußerte Ansicht :

Zum Thema „Schlüsselqualifikationen“ sind begriffliche Präzisierungen, argumentative Differenzierungen, empirische Befunde oder gar theoretische Modelle nicht erkennbar.<sup>1682</sup>

In diesem Jahr 1998 nahm die OECD-Projektgruppe *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* ihre Arbeit auf, um eine annehmbare Definition von Kompetenzen zu erarbeiten. Weinert hatte maßgeblichen Einfluss auf die Kompetenzdefinition dieser Projektgruppe; in 2001 veröffentlichte er an drei Stellen Kompetenzdefinitionen, die vielfach zitiert werden, die aber zur Einteilung in Kompetenzbereiche nichts beitragen. Die wohl wichtigste Botschaft Weinerts betrifft die **Zusammengehörigkeit im Lernen von fachlichen und fachübergreifenden Fähigkeiten**. Das ist eine wesentliche Denkfigur in Weinerts Umgang mit dem Kompetenzbegriff, die er bereits 1998 in dem Artikel *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen* ausgeführt hatte und mit (nur) einer wissenschaftlichen Quelle belegte.<sup>1683</sup> Andersartige Auffassungen seien „not only utopian but mostly just nonsense.“<sup>1684</sup>

Die letzte mir bekannte Wirkung des Berufs- und Wirtschaftspädagogen Reetz findet sich in *Das Prüferhandbuch – Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung* aus dem Jahre 2008. Mit Rückgriff auf KMK-Beschlüsse von 1996 und 1999 wird das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz durch Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz (= humane Selbstkompetenz) erreicht; die letzten drei Kompetenzen werden mit Verweis auf Stiller 1998 und Reisse 1997 auch als fächerübergreifende Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen bezeichnet, die längerfristige Entwicklungsziele darstellen, während Fachkompetenzen kurzfristige Lernziele beinhalten. Hervorgehoben wird, dass Handeln „auch sozial vertretbar und moralisch verantwortbar sein“ muss.<sup>1685</sup> Die Herausgeber schließen sich der Meinung an, dass Schlüsselqualifikationen „nicht getrennt von fachlichen Lernzielen erworben werden“ sollten. Zeigen tun sich die genannten Kompetenzen in einem „Verhalten in Form von Qualifikationen für anforderungsgerechtes und

---

deshalb solchen Veränderungen in hohem Maße. Haltungen sind primär affektiver Natur.“ (KATH 1990: 106) Bei Zimbardo/ Gerrig ist „Haltung“ mit Verweis auf Corsini (1977) ein Begriff „für die wissenschaftliche Beschreibung der Persönlichkeit“, der wie folgt definiert wird: „Eine Neigung oder eine Bereitschaft »in« einer Person, auf eine gegebene Situation in einer charakteristischen Weise zu reagieren. In Diskussionen über dispositionale vs. situative Verhaltensklärungen ist Disposition gleichbedeutend mit »trait«.“

ZIMBARDO/ GERRIG ([<sup>14</sup>1996]/ <sup>7</sup>1999/2003: 521)

<sup>1681</sup> WEINERT (1998: 24f) (eigene Hervorhebung)

<sup>1682</sup> Ebd., S. 23

<sup>1683</sup> Diese Quelle soll die „pädagogisch relevanten Forschungstrends der kognitiven Psychologie der letzten zwei Jahrzehnte“ enthalten: Gruber, H. (1991): *Qualitative Aspekte von Expertise in Schach* [Dissertation], Ludwig-Maximilians-Universität, München, vgl. WEINERT (1998: 28, 42)

<sup>1684</sup> WEINERT (2001c: 2435f)

<sup>1685</sup> Ver.di (2008: 25f)

ganzheitliches Handeln: Planen – Durchführen – Kontrollieren.“<sup>1686</sup>

Im Sinne einer nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit betonten Kriegesmann et al. 2005 die Bedeutung eines eigenkompetenten Verhaltens im Sinne einer **Gesundheitskompetenz**. Sie verwiesen auf Statistiken von Krankheitstagen im Berufsleben und deren Ursachen. Zwar lagen im Jahr 2002 gegenüber 1995 die Ursachen inzwischen weniger bei Herz-/Kreislaufkrankungen (-26,2%), Verletzungen (-22,2%), Atemwegserkrankungen (-28,8%) und Muskel-/Skeletterkrankungen (-10,9%), doch haben dafür psychische Erkrankungen dramatisch zugenommen (+33,2%). Die Autoren sahen einen dringenden Bedarf bei den Arbeitenden zu einem eigenkompetenten Verhalten im Sinne einer „sicherheits- und gesundheitsorientierten Lebensführung“.<sup>1687</sup>

2007 nannten Erpenbeck/ Rosenstiel als eine „grundlegende Taxonomie von Kompetenzen“ vier Kompetenzklassen, die „oft auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet“ werden :

- Personale Kompetenzen
- Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen
- Fachlich-methodische Kompetenzen
- Sozial-kommunikative Kompetenzen

Die Autoren wiesen darauf hin, dass **zur Diskussion steht, ob** die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen eine eigene Klasse bilden sollen – Kompetenzen seien schließlich erst durch Aktivität sichtbar. Für die Verwendung einer eigenen Kategorie nannten sie das Beispiel einer Gruppe von Unternehmern und des oberen Management, die zwar nur mäßige fachlich-methodische, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen haben, „deren Qualität jedoch vor allem darin besteht, gesetzte Ziele, komme was wolle, zu erreichen, die als »Durchreißer« gefürchtet und bewundert sind.“<sup>1688</sup>

Wie schön wäre es, wenn es solche handlungskompetenten Durchreißer auf globaler Ebene geben würde, dass endlich das umgesetzt würde, was bereits 1987 mit dem Bericht *Our Common Future* der Brundtland-Kommission und spätestens 1992 mit den Rio-Konferenzen deutlich wurde – den Einsichten in ökologische und entwicklungspolitische Notwendigkeiten endlich Taten folgen zu lassen. Die in Rio beschlossene Agenda 21 weist in Kapitel 36 auf die Wichtigkeit eines Bewusstseinswandels durch Bildung hin. Vier Jahre später startete in Deutschland eine Initiative der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), dem sich der erziehungswissenschaftliche Zukunftsforscher<sup>1689</sup> Gerhard de Haan als

---

<sup>1686</sup> Ver.di (2008: 26)

<sup>1687</sup> Vgl. KRIEGESMANN et al. (2005: 5, 12f). Gewiss sehen die Autoren auch die Rolle der Arbeitgeber und deren Verantwortung bei der Arbeitsplatz- und Arbeitsaufgabengestaltung, doch richten sie ihren Blick auf den Einzelnen und dessen Handlungsmöglichkeiten, weil sie feststellen, dass viele Menschen oft nicht das Richtige tun, obwohl sie es besser wissen. Deshalb beziehen sie sich auf ein bereits 1997 von Staudt et al. entwickeltes „Bochumer Modell der Kompetenz zur Handlung“. Vgl. KRIEGESMANN et al. (2005: 22)

<sup>1688</sup> ERPENBECK/ ROSENSTIEL (2007: XXIV)

<sup>1689</sup> Der Arbeitsbereich, an dem Prof. de Haan an der FU Berlin tätig ist, heißt „Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung“; daraus entsprang die Gründung des „Institut Futur“.



einer der ersten zuwendete<sup>1690</sup> – heute ist er Vorsitzender des Nationalkomitees der UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014". Die Agenda 21 ist beschlossen worden, weil sich auf der Welt dringend etwas ändern soll und muss. Die Bildungspraxis der Schulen bereitet aber „auf eine erfolgreiche Bewältigung von Zukunft vor, indem sie unterstell[t], dass Zukunft eine lineare Fortschreibung der Gegenwart wäre.“<sup>1691</sup> Die zu entwickelnden und anzuwendenden Problemlösestrategien können also nicht aus vergangenheitsabgeleiteten Heuristiken bestehen, sondern müssen kreative gestalterische Elemente enthalten, die auf eine veränderte Zukunft gerichtet sind :

Damit die Gestaltung von (und nicht nur die Reaktion auf) Zukunft möglich wird, muss es sich bei den Inhalten des Lernens im Kontext von BNE um sinnhafte Aneignungsprozesse handeln, die zugleich *universell* und *lebensweltlich* zukunftsrelevante *Geltungsansprüche* repräsentieren.<sup>1692</sup>

**Universell** meint Lernziele, die auf eine allgemeine Kultur-, Sozial- und Beschäftigungsfähigkeit in Verbindung mit einer ökologisch-ökonomischen intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit gerichtet sind. **Lebensweltlich** heißt, dass die Umsetzung der Lernziele sich an der realen Lebenswelt der Schüler/innen orientieren muss. Es gilt, innovatives Wissen zu vermitteln und aus den vergangenheitsabgeleiteten Heuristiken diejenigen zu bewahren, die für die Bewältigung von neuen Situationen geeignet scheinen. Das Ziel einer BNE ist für de Haan deshalb in erster Linie die Entwicklung einer **Gestaltungskompetenz**. Im Rahmen des vom BMBF und von der BLK geförderten Projektes „Transfer-21“ wurden in einer länderübergreifenden Arbeitsgruppe Vorschläge für die mit mittlerem Bildungsabschluss zu entwickelnden Kompetenzen gemacht. Mit der Orientierung am DeSeCo-Ergebnis der OECD gilt für die Gestaltungskompetenz im Sinne einer BNE :

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dient speziell dem Gewinn von Gestaltungskompetenz. Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.<sup>1693</sup>

In der Arbeitsgruppe wurden 10 Teilkompetenzen entwickelt, die sowohl den drei Kompetenzbereichen des DeSeCo-Konzeptes als auch den als „klassisch“ bezeichneten drei/vier Kompetenzbereichen (Sach-/Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz) zugeordnet wurden.<sup>1694</sup> Für jede der 10 Teilkompetenzen wird eine legitimierende

---

<sup>1690</sup> Vgl. Haan, Gerhard de (1996): *Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile - Eine Skizze*. Paper 96-134 der Forschungsgruppe Umweltbildung. Berlin: Freie Universität

<sup>1691</sup> HAAN (2008: 27)

<sup>1692</sup> Ebd., S. 28

<sup>1693</sup> Ebd., S. 31

<sup>1694</sup> Vgl. BMBF (2007): *Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I*

Begründung genannt.<sup>1695</sup> Es werden zu jeder der 10 Teilkompetenzen jeweils mehrere (2-10) Lernziele genannt, die von Schülern eines mittleren Bildungsabschlusses erworben werden können. Zu jedem der insgesamt 39 Lernziele stellt das Projekt Lernangebote zur Verfügung, die nicht als Aufgaben verstanden werden sollen, sondern zu kooperativen Lehr-Lern-Prozessen motivieren.<sup>1696</sup>

Neben all dem steht die gegen die Berufspädagogik abgrenzende Position der Expertise-Autoren Klieme et al., die sich 2003 gegen die in der Berufspädagogik übliche Einteilung in Kompetenzbereiche ausgesprochen hatten und deren wesentliches Argument auf die notwendige Fach- bzw. Sachgebietsgebundenheit des Lernens verwies. Die Lektüre von Berufspädagogen wie Bunk („Matrix für Arbeitsqualifikationen“<sup>1697</sup>) oder Reetz/ Witt (Curriculumanalyse)<sup>1698</sup>, Reetz/ Seyd (Curriculum und Betriebsorganisation)<sup>1699</sup>, Reetz (Symposium „Schlüsselqualifikationen“<sup>1700</sup>) und Reetz (Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung<sup>1701</sup>) zeigt aber, dass diese Autoren ebenfalls auf eine notwendige Fach- bzw. Sachgebietsgebundenheit des Lernens verwiesen. Die Behauptung der Expertise-Autoren trifft also zumindest auf die Berufspädagogen Bunk und Reetz nicht zu.

Kann die Diskussion bis hier als eine unverbindliche Meinungsvielfalt unter Wissenschaftlern zu den Begriffen bzw. Themen „Qualifikationen“, „Schlüsselqualifikationen“, „Kompetenzen“ und „Schlüsselkompetenzen“ betrachtet werden, so wird die Diskussion bedeutsam, wenn auf politischer Ebene Schlüsse gezogen und Entscheidungen getroffen werden, die sich auf Hochschulpraxis auswirken. Genau das ist die Situation, wie das Kapitel zum politischen Sachstand deutlich macht. Das Kapitel macht aber auch deutlich, dass Philosophie-Hochschullehrer/innen keine Angst vor den Entscheidungen haben müssen, weil sie ihnen nicht nur Spielraum geben, sondern sie darüber hinaus darin bestärken, das zu tun, was als eigentliches Anliegen von Philosophie verstanden werden kann.

---

*Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*, Berlin, S. 16

<sup>1695</sup> Vgl. HAAN (2008: 32-36). Insgesamt sind die legitimierenden Gründe abgeleitet aus der Nachhaltigkeitswissenschaft, Normen, der sozialen Praxis und der Zukunftsforschung.

<sup>1696</sup> (2009-09-03): <http://www.transfer-21.de>

<sup>1697</sup> Vgl. BUNK (1981: 264f); BUNK (1982: 192f)

<sup>1698</sup> Vgl. REETZ/ WITT (1974: 185-193)

<sup>1699</sup> Vgl. in: Berufsförderungswerk Hamburg/ REETZ (1978)

<sup>1700</sup> Vgl. REETZ in: REETZ/ REITMANN (1990: 16-35)

<sup>1701</sup> Vgl. REETZ (1999: 32-51)

## Anhang 14 (Die Begriffe „plastic“ und „plasticity“ in den *Principles* von James)

In seinen *Principles of Psychology* nannte James in verschiedenen Kapiteln die Begriffe „plastic“ (14x) und „plasticity“ (6x) :

- 2. The Functions of the Brain (1x)
- 4. Habit (8x) (5x plasticity)
- 16. Memory (2x) (1x plasticity)
- 18. Imagination (1x)
- 19. The perception of things (1x)
- 24. Instinct (4x)
- 28. necessary truths (3x)

Quelle der folgenden Zitate ist die Webseite von Christopher D. Green, York University, Toronto, Ontario, (2009-10-19): <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>

Runde Klammern und grau unterlegt = (Seite), Eckige Klammern = [Anmerkung]

### BAND I

#### 2. The Functions of the Brain (1x)

For, in the first place, the brain is essentially a place of currents, which run in organized paths. Loss of function can only mean one of two things, either that a current can no longer run in, or that if it runs in, it can no longer run out, by its old path. Either of these inabilities may come from a local ablation; and 'restitution' can then only mean that, in spite of a temporary block, an inrunning current has at last become enabled to flow out by its old path again-e.g., the sound of 'give your paw' discharges after some (71) weeks into the same canine muscles into which it used to discharge before the operation. As far as the cortex itself goes, since one of the purposes for which it actually exists is the production of new paths,[80] the only question before us is: Is the formation of *these particular 'vicarious' paths* too much to expect of its plastic powers? It would certainly be too much to expect that a hemisphere should receive currents from optic fibres whose *arriving-place* within it is destroyed, or that it should discharge into fibres of the pyramidal strand if their *place of exit* is broken down. Such lesions as these must be irreparable *within that hemisphere*.

[80] The Chapters on Habit, Association, Memory, and Perception will change our present preliminary conjecture that that is one of its essential uses, into an unshakable conviction.

#### 4. Habit (8x)

The habits of an elementary particle of matter cannot change (on the principles of the atomistic philosophy), because the particle is itself an unchangeable thing; but those of a compound mass of matter can change, because they are in the last instance due to the structure of the compound, and either outward forces or inward tensions can, from one hour to another, turn that structure into something different from what it was. That is, they can do so if the body be plastic enough to maintain (105) its integrity, and be not disrupted when its structure yields. The change of structure here spoken of need not involve the outward shape; it may be invisible and molecular, as when a bar of iron

becomes magnetic or crystalline through the action of certain outward causes, or India-rubber becomes friable, or plaster 'sets.' All these changes are rather slow; the material in question opposes a certain resistance to the modifying cause, which it takes time to overcome, but the gradual yielding whereof often saves the material from being disintegrated altogether. When the structure has yielded, the same inertia becomes a condition of its comparative permanence in the new form, and of the new habits the body then manifests. *Plasticity*, then, in the wide sense of the word, means the possession of a structure weak enough to yield to an influence, but strong enough not to yield all at once. Each relatively stable phase of equilibrium in such a structure is marked by what we may call a new set of habits. Organic matter, especially nervous tissue, seems endowed with a very extraordinary degree of *plasticity* of this sort; so that we may without hesitation lay down as our first proposition the following, that *the phenomena of habit in living beings are due to the plasticity [2] of the organic materials of which their bodies are composed.*

[2] In the sense above explained, which applies to inner structure as well as to outer form.

(107) If habits are due to the *plasticity* of materials to outward agents, we can immediately see to what outward influences, if to any, the brain-matter is *plastic*. Not to mechanical pressures, not to thermal changes, not to any of the forces to which all the other organs of our body are exposed; for nature has carefully shut up our brain and spinal cord in bony boxes where no influences of this sort can get at them. She has floated them in fluid so that only the severest shocks can give them a concussion, and blanketed and wrapped them about in an altogether exceptional way. The only impressions that can be made upon them are through the blood, on the one hand, and through the sensory nerve-roots, on the other; and it is to the infinitely attenuated currents that pour in through these latter channels that the hemispherical cortex shows itself to be so peculiarly susceptible. The currents, once in, must find a way out. In getting out they leave their traces in the paths which they take. The only thing they *can* do, in short, is to deepen old paths or to make new ones; and the whole *plasticity* of the brain sums itself up in two words when we call it an organ in which currents pouring in from the sense-organs make with extreme facility paths which do not easily disappear. For, of course, a simple habit, like every other nervous event - the habit of snuffling, for example, or of putting one's hands into one's pockets, or of biting one's nails - is, mechanically, nothing but a reflex (108) discharge; and its anatomical substratum must be a path in the system.

(127) The physiological study of mental conditions is thus the most powerful ally of hortatory ethics. The hell to be endured hereafter, of which theology tells, is no worse than the hell we make for ourselves in this world by habitually fashioning our characters in the wrong way. Could the young but realize how soon they will become mere walking bundles of habits, they would give more heed to their conduct while in the *plastic* state.

## 16. Memory (2x)

(646) The physical condition in the nerve-tissue of this primary memory is called by Richet 'elementary memory.'<sup>[5]</sup> I much prefer to reserve the word memory for the conscious phenomenon. What happens in the nerve-tissue is but an example of that *plasticity* or of semi-inertness, yielding to change, but not yielding instantly or wholly, and never quite recovering the original form, which, in Chapter V, we saw to be the groundwork of habit. Elementary *habit* would be the better name for what Professor Richet means.  
[5] Rev. Philos., 562.

(657) The 'modification' is the formation in the *plastic* nerve-substance of the system of associative paths between N and O.

## BAND II

### 18. Imagination (1x)

(70) In common cases of imagination it *could seem more natural to suppose that the seat of the process is purely cerebral, and that the sense-organ is left out*. Reasons for such a conclusion would be briefly these:

1) In imagination the *starting-point* of the process must be in the brain. Now we know that currents usually flow one way in the nervous system; and for the peripheral sense-organs to be excited in these cases, the current would have to flow backward.

2) There is between imagined objects and felt objects a difference of conscious quality which may be called almost absolute. It is hardly possible to confound the liveliest image of fancy with the weakest real sensation. The felt object has a **plastic** reality and outwardness which the imagined object wholly lacks. Moreover, as Fechner says, in imagination the attention feels as if drawn backwards to the brain; in sensation (even of after-images) it is directed forward towards the sense-organ.

### 19. The perception of things (1x)

(116) The lion appeared to L. very distinct and vivid, but he nevertheless remained conscious, as he afterwards expressed it, that he saw the animal, not with his bodily but with his mental eyes. (After his recovery he called analogous apparitions by the name of 'expressive-**plastic** ideas.')

Accordingly he felt no terror, even though he felt the contact of the claws. ... Had the lion been a complete hallucination, the patient, as he himself remarked after recovery would have felt great fear, and very likely screamed or taken to flight.

### 24. Instinct (4x)

(402) If by chance we ever do learn anything about some entirely new topic we are afflicted with a strange sense of insecurity, and we fear to advance a resolute opinion. But, with things learned in the **plastic** days of instinctive curiosity we never lose entirely our sense of being at home. There remains a kinship, a sentiment of intimate acquaintance, which, even when we know we have failed to keep abreast of the subject, matters us with a sense of power over it, and makes us feel not altogether out of the pale.

(407) Up to the date of its awakening the child may have been as devoid of it as a dog. Four days later his whole energy may be poured into this new channel. The habits of articulation formed during the **plastic** age of childhood are in most persons sufficient to inhibit the for- (408) mation of new ones of a fundamentally different sort witness the inevitable 'foreign accent' which distinguishes the speech of those who learn a language after early youth.

(426) *Constructiveness* is as genuine and irresistible an instinct in man as in the bee or the beaver. Whatever things are **plastic** to his hands, those things he must remodel into shapes of his own, and the result of the remodeling, however useless it may be, gives him more pleasure than the original thing. The mania of young children for breaking and pulling apart whatever is given them is more often the expression of a rudimentary constructive impulse than of a, destructive one. 'Blocks' are the playthings of which they are least apt to tire. Clothes, weapons, tools, habitations, and works of art are the result of the discoveries to which the **plastic** instinct leads, each individual starting where his forerunners left off, and tradition preserving all that once is gained.

## 28. necessary truths (3x)

(619) The phrase 'organic mental structure' names the matter in dispute. Has the mind such a structure or not? Are its contents *arranged* from the start, or is the arrangement they may possess simply due to the shuffling of them by experience in an absolutely **plastic** bed? Now the first thing to make sure of is that when we talk of 'experience,' we attach a definite meaning to the word. *Experience means experience of something foreign supposed to impress us*, whether spontaneously or in consequence of our own exertions and acts. Impressions, as we well know, affect certain orders of sequence and coexistence, and the mind's habits copy the habits of the impressions, so that our images of things assume a time- and space-arrangement which resembles the time- and space-arrangements outside.

(667) The popular notion that 'Science' is forced on the mind *ab extra*, and that our interests have nothing to do with its constructions, is utterly absurd. The craving to believe that the things of the world belong to kinds which are related by inward rationality together, is the parent of Science as well as of sentimental philosophy; and the original investigator always preserves a healthy sense of how **plastic** the materials are in his hands.

"Once for all," says Helmholtz in beginning that little work of his which laid the foundations of the 'conservation of energy,' "it is the task of the physical sciences to seek for laws by which particular processes in nature may be referred to general rules, and deduced from such again. Such rules (for example the laws of reflection or refraction of light, or that of Mariotte and Gay-Lussac for gas-volumes) are evidently nothing but generic-concepts for embracing whole classes of phenomena. The search for them is the business of the experimental division of our Science.

(634 Anm. 7) [...] While I talk and the flies buzz, a sea gull catches a fish at the mouth of the Amazon, a tree falls in the Adirondack wilderness, a man sneezes in Germany, a horse dies in Tartary, and twins are born in France. What does that mean? Does the contemporaneity of these events with each other and with a million more as disjointed as they form a rational bond between them, and unite them into anything that means for us a world? Yet just such a collateral contemporaneity, and nothing else, is the *real* order of the world. It is an order with which we have nothing to do but to get away from it as fast as possible. As I said, we break it: we break it into histories, and we break it into arts, and we break it into sciences; and then we begin to feel at home. We make ten thousand separate serial orders of it. On any one of these, we may react as if the rest did not exist. We discover among its parts regulations that were never given to sense at all, -- mathematical relations, tangents, squares, and roots and logarithmic functions, -- and out of an infinite number of these we call certain ones essential and lawgiving, and ignore the rest. Essential these relations are, but only *for our purpose*, the other relations being just as real and present as they; and our purpose is to *conceive simply* and to *foresee*. Are not simple conception and prevision subjective ends, pure and simple? They are the ends of what we call science; and the miracle of miracles, a miracle not yet exhaustively cleared up by any philosophy, is that the given order lends itself to the remodelling. It shows itself **plastic** to many of our scientific, to many of our æsthetic, to many of our practical purposes and ends." Cf. also Hodgson: *Philos. of Refl.*, ch. V; Lotze: *Logik*, 342-351; Sigwart: *Logik*, 60-63, 105.



## Anhang 15 (Einführung des Begriffes „Plasticität“ in deutsche Lexika)

Brockhaus, 1. Auflage, Nachtragsband 2, im Jahre 1811 <sup>1702</sup> :

**Die Plastik (a. d. Griech.) ist die Kunst, aus Thon, Gyps, Wachs, Leimen ic. Figuren und Bilder zu fertigen: daher auch Pelloplastik, Korfbildnerei (s. d. Art. i. d. Nachtr.), daher plastisch: bildend, schöpferisch; plastische Natur: die Kraft, etwas zu bilden.**

In Band 3 des ersten Bilder-Conversations-Lexikon (1837-1841) erschien 1839 ein etwas längerer Beitrag <sup>1703</sup> :

Plastik (die) oder Bildnerkunst beschäftigt sich damit, aus mehr und minder festen Stoffen Formen und Gestalten zu bilden, welche jedoch den Forderungen der Ästhetik (s. d.) entsprechen sollen. Ihre Erzeugnisse sind entweder freistehende sogenannte runde und heißen dann Standbilder, Statuen, Bildsäulen, Büsten, oder sie befinden sich auf einer Fläche, über die sie mehr und weniger hervorragend und deshalb erhabene Arbeit (s. Relief) genannt werden. In Bezug auf die Art der Stoffe und die derselben entsprechende Behandlungsart unterscheidet man als Zweige der Plastik die Formkunst, welche ihre Werke aus Thon, Wachs und ähnlichen weichen Massen bildet, die Bildhauerkunst (s. d.) und mit ihr vereint schaffende Bildgießerei und die Holzschneidekunst (s. d.). Noch enger an die bearbeiteten Massen sich anschließend, sind Kunstgattungsnamen, wie Keroplastik oder Wachs bildnereien, Lithoplastik oder Stein bildnerei, Pelloplastik oder Korfbildnerei, sowie Bezeichnungen, wie Marmor bild, Bronze-, Wachs- und Gyps figur für gelieferte Arbeiten derselben. Die ersten Werke der Plastik wurden wahrscheinlich aus Thon gebildet und es haben sich deren von ägypt. und griech. Ursprunge bis auf unsere Zeit aus dem frühesten Alterthum erhalten. — Plastisch heißt sowol die bildende Kunst (s. d.), als auch ein von ihr geschaffenes Werk, das also mindestens körperlich über die Fläche sich erhebt, und in dieser Hinsicht wird das Plastische den Darstellungen der Malerei (s. d.) entgegengesetzt. Man spricht aber auch von einem plastischen Styl der Malerei und versteht darunter eine Behandlung der vorgestellten Figuren, welche dieselben ganz vorzüglich lebhaft und kräftig hervortreten läßt, die sogenannten plastisch-mimischen Vorstellungen aber sind einerlei mit den unbeweglichen Vorstellungen der Mimik. (S. Pantomime.)

<sup>1702</sup> Seite 253. (2009-11-04): <http://www.zeno.org/Brockhaus-1809/B/Die+Plastik>

<sup>1703</sup> Seite 511. (2009-11-04): <http://www.zeno.org/Brockhaus-1837/A/Plastik?hl=plastik>

Zwischen 1808-1811 veröffentlichte Friedrich Arnold Brockhaus die erste Auflage eines aufgekauften Lexikon-Restbestandes<sup>1704</sup> mit dem Namen *Conversations-Lexicon oder kurz gefasstes Handwörterbuch für die in der gesellschaftlichen Unterhaltung aus den Wissenschaften und Künsten vorkommenden Gegenstände mit beständiger Rücksicht auf die Ereignisse der älteren und neueren Zeit*. Im dritten Band von 1809 war das Wort "Plasticität" nicht vorhanden – ja, noch nicht einmal das Wort "Plastik". Auf Seite 453 erhalten wir Auskunft zu „Plantageneten“ und der „Platina del Pinto“. Erst zwei Jahre später erschien im zweiten Nachtragsband der auf der vorigen Seite oben abgebildete Eintrag. Im Jahre 1839 finden wir dann in dem ersten *Bilder-Conversations-Lexikon* von Brockhaus zwar deutlich mehr Text, aber ebenfalls nichts zur „Plasticität“. Das ändert sich auch nicht im Band 12 der inzwischen 10. Auflage (1851-1855) des großen Brockhaus. Zwischen 1864-1868 erschien die 11. Auflage. Zu spät, denn inzwischen erschien Herders *Conversations-Lexikon* (1854-1857) in der ersten Auflage mit einem Eintrag zur „Plasticität“<sup>1705</sup> :

**Plasma**, griech., Bildwert (s. Blut);  
**Plastik**, die Kunst aus harten oder weichen Massen Gestalten zu bilden, begreift die Bildhauerkunst, Holzschnidekunst, Bildgießerei und bezeichnet speziell die Formkunst, welche weichere Stoffe, wie Thon, Wachs, Gyps u. gebraucht. **Plastisch** ist ursprünglich, was Körperformen schafft, z. B. das Blut, sodann jedes Erzeugniß der Plastik, endlich in Poesie u. Prosa derjenige Ausdruck, welcher eine durchaus klare und bestimmte Anschauung erweckt. **Plasticität**, Bildsamkeit; **Plastograph**, Schriftfälscher; **Plastographie**, Schriftfälschung; **Plastolog**, Lügner.

Was aber meint „Bildsamkeit“ ?

Der Eintrag zur **P l a s t i c i t ä t** befindet sich hier untergeordnet von „Plasma“. Diese Unterordnung liegt zwar vordergründig an der Logik der Buchstabenfolge, doch hat das auch einen Sinn in der Wortbedeutung. Herder hätte ja auch entscheiden können, den Fettdruck mit „Plastik“ zu beginnen, so wie in den oben genannten Brockhaus-Ausgaben. Nach meinen bisherigen Erkenntnissen ist das Wort „Plasticität“ über die Medizin und Anatomie um 1800 in die Sprache eingegangen.<sup>1706</sup>

<sup>1704</sup> Näheres zu den historischen Umständen, siehe:

(2009-11-04): <http://www.lexikon-und-enzyklopaedie.de/brockhauslexikonencyklopaedie.php>

<sup>1705</sup> 1856, Band 4, Seite 558. (2009-11-04): <http://www.zeno.org/Herder-1854/A/Plasma?hl=plasticitat>

<sup>1706</sup> Die älteste mir (un)bekannteste Quelle ist angeblich im Jahr 1795: (2009-11-04):

<http://books.google.de/books?id=zv4GAAAACAAJ&q=Plasticit%C3%A4t&dq=Plasticit%C3%A4t&lr=>

Ich habe in allen vier Bänden der Medicinisch-chirurgischen Zeitschrift von 1795 jeweils in der Seite 105 und auch darum herum bis Seite 103 und 107 nachgeschaut, aber dort nicht den angezeigten Eintrag gefunden.



Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), der Naturforscher und Mitbegründer der Zoologie, Anthropologie<sup>1707</sup> und der vergleichenden Anatomie in Deutschland (1804: *Handbuch der vergleichenden Anatomie und Physiologie*; das Werk wurde in viele europäische Sprachen übersetzt), machte die Zoologie in Deutschland zu einer Wissenschaft, „indem er sie noch vor Cuvier (seit 1785) in Verbindung mit der vergleichenden Anatomie brachte und dadurch klare Anschauungen und feste Begriffe vom Wesen und von der Verwandtschaft der Tiere vermittelte.“<sup>1708</sup> Bereits 1781 sprach er von einem „Bildungstrieb“ (*Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäft*) – eine Kraft, die ein schaffendes Prinzip für die Bildung von Organismen und ihrer Organe darstellt, welches im Wesentlichen durch die Begriffe Empfängnis, Ernährung und Reproduktion beschrieben wird.<sup>1709</sup> Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) hatte Briefverkehr mit Blumenbach und sich später in seiner Schrift *Zur Morphologie* auf ihn bezogen.<sup>1710</sup>

Goethe hatte am Sonntag den 25.9.1796 mit folgendem Tagebucheintrag den Begriff „Morphologie“ eingeführt :

SONNT. 25 18 TRINITATIS CLEOPHAS 19 ○TAG N. PFINGST.  
Gingen die Meinigen fort.  
Morphologie.  
Mineralien in Leipzig<sup>1711</sup>

Nachdem Goethe schon seit Jahren nach der „Urpflanze“ suchte und 1790 den *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* veröffentlicht hatte, ging es nun darum, eine Lehre des Gestaltwandels von Organismen zu entwickeln. Erst elf Jahre später unternahm er den Versuch, seine Gedanken dazu in ein Schriftwerk zu überführen, doch kam er über eine Einleitung nicht hinaus. Es vergingen weitere zehn Jahre bis Goethe dann 1817 die Schrift *Zur Morphologie* veröffentlichte. In der bereits 1807 verfassten Einleitung heißt es :

Der Deutsche hat für den Komplex des Daseins eines wirklichen Wesens das Wort Gestalt. Er abstrahiert bei diesem Ausdruck von dem Beweglichen, er nimmt an, daß ein Zusammengehöriges festgestellt, abgeschlossen und in seinem Charakter fixiert sei.

Betrachten wir aber alle Gestalten, besonders die organischen, so Enden wir, daß nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes

---

<sup>1707</sup> Vgl. Jahn, I./ Löther, R./ Senglaub, K. (Hg.) (1985): *Geschichte der Biologie*, Jena, S. 637  
(2009-11-06): [http://de.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Friedrich\\_Blumenbach#cite\\_ref-1](http://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Friedrich_Blumenbach#cite_ref-1)

<sup>1708</sup> Meyers Großes Konversations-Lexikon (<sup>6</sup>1905), Band 3, Leipzig, S. 74

<sup>1709</sup> Zur Einordnung von Blumenbach in seiner Zeit siehe: BREIDBACH (1997: 50f)

<sup>1710</sup> (2009-11-06): <http://www.steinerschule.ch/goethe/botanik/bildungstrieb.htm>

<sup>1711</sup> GOETHE (1790-1800a: 80). Goethe korrespondierte mit Schiller am 12. und 13. November 1796 dazu. „Ob sich die Notiz im Tgb auf ein bestimmtes naturwissenschaftliches Werk bezieht, muß offen bleiben, da alle einschlägigen Arbeiten undatiert sind.“ Erläuterung in: GOETHE (1790-1800b: 497) Aus seinen *Vorarbeiten zu einer Physiologie der Pflanzen* (um 1795/6) lässt sich ableiten, dass Goethe damit ein Teilgebiet der Naturwissenschaft meinte, „„die Lehre von der Gestalt, der Bildung und Umbildung der organischen Körper« ... oder allgemeiner die Lehre von den organischen Wesen als Universalwissenschaft des Organischen einschließlich Physiologie und Entwicklungsgeschichte.“ WILPERT (1998: 721)  
Goethe mag den Begriff als erster niedergeschrieben haben, doch war Burdach derjenige, der den Begriff öffentlich in einer Abhandlung erwähnte: „Ich hatte im Jahre 1800 in meiner Propädeutik dieses Wort zuerst gebraucht, ...“ BURDACH (1848: 332 [das Wort erscheint in: BURDACH (1800: 62)])

vorkommt, sondern daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke. Daher unsere Sprache das Wort Bildung sowohl von dem Hervorgebrachten, als von dem Hervorgebrachtwerdenden gehörig genug zu brauchen pflegt.

Wollen wir also eine Morphologie einleiten, so dürfen wir nicht von Gestalt sprechen; sondern, wenn wir das Wort brauchen, uns allenfalls dabei nur die Idee, den Begriff oder ein in der Erfahrung nur für den Augenblick Festgehaltenes denken.

Das Gebildete wird sogleich wieder umgebildet, und wir haben uns, wenn wir einigermaßen zum lebendigen Anschauen der Natur gelangen wollen, selbst so beweglich und bildsam zu erhalten, nach dem Beispiele mit dem sie uns vorgeht.<sup>1712</sup>

Unabhängig von Goethe hatte der in Philosophie und Medizin promovierte Physiologe, Neuroanatom und Humanbiologe Karl Friedrich Burdach den Begriff „Morphologie“ verwendet. Im selben Jahr 1817 schrieb er gleich auf der ersten Seite des Vorwortes zur zweiten erweiterten Auflage seines *System der Arzneimittellehre* :

... so ungern ich mich auch von der Hauptaufgabe meiner wissenschaftlichen Thätigkeit, der Bearbeitung der Morphologie, entferne.<sup>1713</sup>

Der Hinweis überrascht nicht, denn Burdach veröffentlichte ebenfalls 1817 zur „Eröffnung der von ihm konzipierten Königlichen Anatomischen Anstalt“ die Schrift *Über die Aufgabe der Morphologie*, die sein medizinisch-naturwissenschaftliches Forschungsprogramm enthielt.<sup>1714</sup> Im Vorwort bezog er sich auf Goethe :

Ich habe die Benennung ‚Morphologie‘ hier um so freudiger gebraucht, da Goethe voran geht, indem er den großen und reichen Bildern der in seinem Gemüthe sich spiegelnden Weltgestalt jetzt die Erklärung zugesellen will, wie er die Gestaltung der Dinge in der Erkenntnis erfaßt hat.<sup>1715</sup>

Wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Morphologien liegen, soll hier nicht weiter interessieren.<sup>1716</sup> Entscheidend ist, dass Goethe den Begriff „Plasticität“ nicht verwendet hatte, während Burdach dies tat. Goethe brauchte den Begriff nicht für eine „Bildsamkeit“, weil seine Morphologie

---

<sup>1712</sup> GOETHE ([1807]/ [1817]/ 1948): *Zur Morphologie*, in: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Band 13, Hamburg 1948 ff, S. 55f; (2009-11-05): <http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Naturwissenschaftliche+Schriften/Morphologie/Die+Absicht+eingeleitet?hl=>

<sup>1713</sup> BURDACH (1817a: III). Die erste dreibändige Ausgabe erschien zwischen 1807-1809.

<sup>1714</sup> BREIDBACH (2005: 76)

<sup>1715</sup> BURDACH (1817b: VII)

<sup>1716</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass Goethe sich am 21.7.1821 bei Burdach darüber beklagte, dass Burdach – anscheinend in Unkenntnis darüber, was er selbst bereits dazu sagte – die Meinung vertrat „»Vor dem Keilbeine giebt es keinen Wirbel mehr«“. Goethe war der Meinung, es gäbe noch drei weitere Wirbel. Vgl. (2009-11-05): <http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Briefe/1821?hl=karl+friedrich+burdach> Burdach bezog sich in seinen Lebenserinnerungen darauf und bedauerte, nicht darauf reagiert zu haben. In seinen Lebenserinnerungen wird auch deutlich, dass Burdach nicht nur wegen der Schelte Goethes damals gekränkt war, sondern dass er sich selbst auch als Ersten sieht, der den Begriff „Morphologie“ verwendete: „Ich hatte im Jahre 1800 in meiner Propädeutik dieses Wort zuerst gebraucht, es dann in meinen »Beiträgen zur näheren Kenntniß des Gehirns« (Bd. I. S. XII-XIV) so wie in meinen »anatomischen Untersuchungen« (S. 2 fg.) gerechtfertigt; es gehörte also mir und ich war um so mehr aufgefordert, seine Sprachrichtigkeit zu vertheidigen, da es mich allerdings freute, dasselbe von mehreren Männern, welche die Form des organischen Körpers wissenschaftlich behandeln wollten, angenommen zu sehen.“ Vgl. BURDACH (1848: 328-332) Zu finden ist der Begriff „Morphologie“ in: BURDACH (1800: 62)

bereits die ständige Veränderung des Organischen beinhaltet. 1836 erschien in Band 7 des *Damen Conversations Lexikon* (1834-1838) ein entsprechender Eintrag :

**M o r p h o l o g i e**, die Lehre von der Bildung und Umbildung der Pflanzen, Thiere, überhaupt aller organischen Körper.<sup>1717</sup>

Drei Jahre später stand auch im dritten Band des *Bilder-Conversations-Lexikon* (1837-1841) von Brockhaus ein Eintrag in diesem Sinne und zusätzlich wurde die „Morphologie“ auf Goethe zurück geführt :

... ist dem Namen und der Sache nach erst durch W. von Göthe in die Naturgeschichte aufgenommen worden.<sup>1718</sup>

Das heißt, auf Goethe und Burdach lässt sich zwar dem Inhalt nach die Plasticitäts-Definition „Bildsamkeit“ im Sinne von „Morphologie“ beziehen, aber Burdach war derjenige, der den Begriff „Plasticität“ verwendete. Da aber „Bildsamkeit“ auch zum Begriff „Morphologie“ passt, wieso dann noch „Plasticität“ ? Es machte keinen Sinn, später die „Plasticität“ in ein Lexikon aufzunehmen, wenn sie das gleiche bedeutet, wie die „Morphologie“. Und auch für Burdach machte es keinen Sinn von „Plasticität“ zu sprechen, wenn er doch derjenige war, der bereits 1806 eine eigenständige „pathologische Morphologie“ entwarf.<sup>1719</sup> Was also meinte Burdach mit „Plasticität“ ?

1812 ist im dritten Band „Krankheit und Heilung“ seiner *Enzyklopädie der Heilwissenschaft* zunächst der Bezug zur medizinischen Physiologie zu erkennen, wenn er sich über eine vorteilhafte chemische Beschaffenheit von Nahrungsmitteln äußert :

C h e m i s c h würkt nur dasjenige auf den Organismus, was eine chemische Affinität zu demselben hat: regulinische Metalle, Steine u. s. w. treten in keine chemische Wechselwirkung mit ihm. Das I n d i f f e r e n t e, welches die chemischen Gegensätze verknüpft und gebunden enthält, und Affinität zum Organismus hat, wird von demselben durch dessen überwiegende Kraft assimiliert, und dient so als Nahrungsmittel im weitesten Sinne des Wortes, d. h. der Organismus nimmt es von der Fläche des Darmcanals, der Haut und der Lungen auf, zersetzt es, **metamorphosirt** es seiner Natur gemäss, und verwandelt es in seine Substanz. Je mehr ein Stoff indifferent, zersetzbar und dem Organismus verwandt ist, um so nahrhafter ist er, und um so mehr ist er geeignet, transsubstantiirt zu werden. Er würkt aber auf den Indifferenzpunct des Organismus, auf Zellgewebe und Haargefäss, wo Sensibilität und Irritabilität mit einander verschmelzend in **Plasticität** sich auflösen.<sup>1720</sup>

---

<sup>1717</sup> HERLOßSOHN (1836: 293)

<sup>1718</sup> BROCKHAUS (1839: 191f)

<sup>1719</sup> Burdach schrieb bereits 1806 in *Beyträge zur näheren Kenntnis des Gehirns in Hinsicht auf Physiologie, Medicin und Chirurgie* über eine „pathologische Morphologie“: „Eine gedrängte Übersicht der aus dieser Bearbeitung der pathologischen Morphologie des Gehirns sich ergebenden Resultate wird diese Schrift beschließen.“ BURDACH (1806: XIV). Den Beginn für seine pathologische Morphologie sah Burdach bei Haller und Platner, denen dann Arnold, Nicolai, Arnemann und andere folgten (XV). Mir völlig unverständlich lässt Breidbach die Morphologie von Burdach erst bei dessen Veröffentlichung von 1817 beginnen – und das, obwohl Breidbach direkt davor aus dem Werk von 1806 zitiert hat. Vgl. BREIDBACH (2005: 90-95)

<sup>1720</sup> BURDACH (1812: 191f)

Nur wenige Seiten weiter lesen wir in dem Kapitel „Kosmische Potenzen“ über die Wirkungen der Sonne, die

durch Licht, Wärme und Electricitätserregung auf den menschlichen Organismus [wirkt, G.E.] – [...] selbst der **plastische** Process geht durch stärkere Nervenirregung vollkommener vor sich. [...] Im Frühjahre bekommt der **plastische** Process das Uebergewicht, es prädominieren die Haargefäße und es entstehen abnorme Bildungen; ... [...] Die Einwirkung des Mondes erregt die niedere sensible Sphäre, nämlich die Rückenmarksnerven und Rumpfnerven, und bewirkt so theils in der **Plasticität**, theils in der Locomotivität abnorme Erscheinungen.<sup>1721</sup>

Hier scheint der naturphilosophische Hintergrund von Burdach durch. Er war einige Jahre Anhänger der Naturphilosophie seines Zeitgenossen Friedrich Wilhelm Joseph Ritter von Schelling<sup>1722</sup> und orientierte sich an der Mikro-Makrokosmos-Konzeption des Philosophen, Theosophen und Mediziners Robert Fludd (1574-1637).<sup>1723</sup> Doch das medizinisch-physiologische Verständnis ist das im Vordergrund stehende :

Die erste Classe der Arzneymittel machen die **a l l g e m e i n v e r b r e i t e t e n S t o f f e** oder die Gase aus. Das **S a u e r s t o f f g a s** in seiner Reinheit, steigert die Irritabilität in der **plastischen** Sphäre, namentlich die Thätigkeit der Arterien und der Lungen und die **Plasticität** des Blutes; es bewirkt Beschleunigung der Respiration und des Blutumlaufs, erhöhte Wärme, besonders in den Lungen, ...<sup>1724</sup>

Es finden sich noch weitere medizinisch-physiologisch orientierte Verwendungen.<sup>1725</sup> 1819 stellte Burdach in *Vom Baue und Leben des*

---

<sup>1721</sup> BURDACH (1812: 195-197)

<sup>1722</sup> Vgl. BREIDBACH (2005: 80-90). Zur Naturphilosophie Schellings: (2009-11-05):

<http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2008092324036/3/Schelling.html>

<sup>1723</sup> Vgl. BREIDBACH (2006: 41-65 und darin zu Fludd-Burdach: S. 60f). Sehr aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch, dass Burdach selbst sich in seinen Lebenserinnerungen mit folgenden Worten zitiert: „Zur Einleitung schrieb ich den »Umriss einer Methodik der Morphologie des menschlichen Körpers.« Auch hier sprach ich das Thema meines geistigen Lebens aus. Unter Anderem sagte ich: »Wie die Natur in einem ewigen und innigen Bunde von Innerem und Aeußerm, Ideellem und Materiellem besteht, so beruht auch der Werth des Menschen und alles seines Schaffens nur auf der harmonischen Beziehung wie zu seinem Innern, so zum Aeußern. Jedes innere Streben, das außer aller Beziehung zur Welt steht, macht den Menschen, der nur in der Gemeinschaft mit den ihm beigeordneten Gliedern des Weltalls seine Existenz hat, sich selbst verlieren und gebiert einen Fiebertraum, welcher die Menschenkraft ins Bodenlose versinken läßt und die Natur zu einem Märchen macht. Und alles Ringen nach dem Aeußern, was nicht auf ein Inneres sich gründet, ist ein fader, hohler Schein, welcher vor dem Glanze des Weltlichtes in sein Nichts zerfließt. Keine rein menschliche und des allgemeinen Interesses würdige Disciplin kann es demnach geben, welche nicht die Doppelseite des Menschen berührte, und in der einen Richtung auf sein inneres Leben, die Wissenschaft, und in der andern auf sein äußeres Wirken und Handeln sich bezöge.« BURDACH (1848: 231f)

<sup>1724</sup> BURDACH (1812: 286f). Der Begriff „Irritabilität“ wurde von dem Anatomen und Physiologen Francis Glisson (1596-1677) erfunden und von dem Mediziner und Botaniker Albrecht von Haller (1708-1777) geprägt. Zu der „Irritabilitätslehre“ gehört als zweiter Begriff die „Sensibilität“. Vgl. BREIDBACH (1997: 60) Wir finden beim Philosophen Arthur Schopenhauer in der dritten Auflage von *Die Welt als Wille und Vorstellung* eine Textstelle, wo er sich für die Pflanze von der Irritabilitätslehre distanzierte und stattdessen in ihr einen Willen wirken sah, der „sich allein als **Plasticität oder Reproduktionskraft** objektivirt“. SCHOPENHAUER ([1819]/<sup>3</sup>1859: 340) (siehe Anm. 1191).

<sup>1725</sup> Vgl. BURDACH (1812: 294, 501, 510, 565, 566, 567), BURDACH (<sup>2</sup>1817a: 276), BURDACH (<sup>2</sup>1819: 47, 49, 200, 638), BURDACH (1835: 10, 232, 240, 270, 271, 294, 305, 307, 323, 385, 390, 582). In dem ein Jahr nach seinem Tode veröffentlichten selbstbiographischen *Rückblick auf mein Leben* (1848) verwendete Burdach an einer Stelle die Begriffe „**Plasticität**“ und „**das plastische Leben**“ mit Bezug auf sein in der zweiten Auflage



*Gehirns* eine Verbindung zwischen Plasticität und Gehirnforschung her, die gleichzeitig die im Hintergrund mitschwingende Irritabilitätslehre anklingen ließ, indem der Paragraph 22 den Titel „Beziehung der Plasticität auf Sensibilität“ erhielt. In dem Paragraphen davor nannte er Formulierungen wie „das plastische Leben“, „das Plastische“, „von der plastischen Selbsterhaltung“ und zweimal das Wort „Plasticität“. Damit ist erstmals die Verbindung zwischen dem Begriff „Plasticität“ und Hirnforschung hergestellt. In seinen Lebenserinnerungen erwähnte Burdach nur einmal diesen Begriff und mehrfach den Begriff „Morphologie“. Neben dieser Statistik ist inhaltlich ersichtlich, dass der Begriff „Morphologie“ für ihn eine viel wichtigere Bedeutung hatte. Unterstützt wird das durch den Artikel *Karl Friedrich Burdach and his place in the history of neuroanatomy* (1970), denn der Autor erwähnte kein einziges Mal den Begriff „plasticity“ oder das Adjektiv „plastic“ und betonte sowohl von der Anzahl als auch vom Inhalt die Bedeutung des Begriffes „morphology“. <sup>1726</sup> Bereits im Dezember 1814 wurde dies deutlich, als ein Rezensent zu *Anatomische Untersuchungen bezogen auf Naturwissenschaft und Heilkunst* schrieb: „Der Vf. verwirft aus den bekannten Gründen den Namen *Anatomie*, und wählt statt dessen *Morphologie*.“ <sup>1727</sup>

In der vierten Auflage von Pierers Universal-Lexikon (1857-1865/1873) findet sich in Band 13 von 1861 eine Definition, die nicht nur schön klingt, sondern die aus heutiger Sicht voll und ganz im Sinne einer Fähigkeit zum selbstorganisierten lebenslangen Lernen gedeutet werden kann <sup>1728</sup> :

**Plastik** (v. gr.), 1) Bildung; 2) Bildform = u. bes. Bildhauerkunst (s. b.); 3) Schauspielkunst u. Pantomimik (belebte P.). **Plastiker**, Bildner. **Plastisch**, 1) bildend, wie **Plastische Nahrungsmittel** (s. d. a), **Plastische Kraft**, **Plastische Kunst**; 2) gebildet, wie **Plastisches Werk**; 3) durch die Bildende Kunst darstellbar, z. B. **Plastische Gedanken**, im Gegensatz zu philosophischen, poetischen, musikalischen etc.; 4) stark abgerundet in der Malerei, wenn die Formen u. Gestalten so täuschend, als wären es plastische, hervortreten. **Plasticismus**, so v. w. Bildungstrieb. **Plasticität**, Bildung durch eigene Kraft, auch die Befähigung dazu.

---

erweitertes *System der Arzneimittellehre* (1817-1819), welches von einem „organischen Gegensatze von Nerven und Muskeln“ ausgehe, der durch die **Plasticität** aufgehoben würde. Vgl. BURDACH (1848: 152f)

<sup>1726</sup> „It was he who, in 1800, in a footnote to p. 62 of his *Propädeutik zum Studium der gesammten Heilkunde* (Introduction to the Study of Medicine) introduced the general terms 'biology' and 'morphology' (Schmid, 1935). Meyer bezog sich auf den Beitrag: Schmid, G. (1935): *Über die Herkunft der Ausdrücke Morphologie und Biologie*, Nova Acta Leopoldina (Halle), New series, 2, S. 597-620. Vgl. MEYER (1970: 553-561)

<sup>1727</sup> Anonymus (1814: 401)

<sup>1728</sup> (2009-11-05): <http://www.zeno.org/Pierer-1857/A/Plastik?hl=pierer+plasticitat>

Erstmalig erscheint der Begriff „Plasticismus“. Bei Pierer findet sich der Begriff „Plasticität“ auch bei den Erläuterungen zu den Einträgen „Gletscher“ und „Quecksilbermittel“. Vgl. PIERER (<sup>4</sup>1859: 405), (<sup>4</sup>1861: 754)

1886 stand in der 13. Auflage des großen Brockhaus nur noch kurz und bündig „Plasticität (frz.), Formbarkeit, Bildsamkeit.“ In der 15. Auflage von 1933, die für Gehlen hätte interessant sein können, stand nur „Plastizität (frz.), → Geschmeidigkeit.“ Zu klären wäre, warum der Brockhaus dem Begriff eine französische Herkunft zuordnete, wo doch das Wort „Plastik“ stets in Griechenland verortet wurde (so auch in dem 1886er- und dem 1933er-Brockhaus). Dass der Brockhaus im Jahre 1886 eine französische Herkunft zuordnete, könnte an dem Bildhauer Auguste Rodin gelegen haben, der zwischen 1880-82 seine Skulptur *Der Denker* anfertigte.<sup>1729</sup> Doch gab es für Brockhaus keinen Grund nach Frankreich zu schauen, weil der Begriff in Deutschland in den verschiedensten Wissenschaftsgebieten benutzt wurde<sup>1730</sup> :

**1795/ 1834: Medizin, Chirurgie**

Medicinisch-chirurgische Zeitung

**1812/ 17/ 19/ 35: Physiologie, Neurowissenschaften, Anatomie**

Siehe oben, Karl Friedrich Burdach

**1822: Biologie**

Georg von Buquoy: Ideelle Verherrlichung des empirisch erfaßten Naturlebens, Band 2

**1823: Arzneimittellehre/ Heilmittelkunde**

Akademie der Wissenschaften in Göttingen, Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen, Göttingische zeitungen von gelehrten sachen

**1859/ 61: Chemie**

Karl Gotthelf Lehmann: Handbuch der physiologischen Chemie

Justus Liebig (Freiherr von)/ Johann Christian Poggendorff: Handwörterbuch der Reinen und Angewandten Chemie

**1859/ 62/ 79: Philosophie**

Arthur Schopenhauer: Die Welt als Wille und Vorstellung

Philosophische Gesellschaft zu Berlin (Hg.): Der Gedanke: philosophische Zeitschrift, 2 (4)

Richard Heinrich L. Avenarius et al. (Hg.): Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie

**1863: Physiologische Psychologie**

Theodor Piderit: Gehirn und Geist. Entwurf einer physiologischen Psychologie für denkende Leser aller Stände

**1867/ 71: Physik**

Deutsche Physikalische Gesellschaft: Die Fortschritte der Physik, Band 20

Baron William Thomson Kelvin/ Peter Guthrie Tait: Handbuch der theoretischen Physik

**1870: Philologie und Pädagogik**

Alfred Fleckeisen: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik

---

<sup>1729</sup> (2009-11-05): [http://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_Denker](http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Denker). Unterstützt wird diese Vermutung auch durch den aktuellen Brockhaus von 2006, wo die Herkunftsnennung für den Begriff „Plastizität“ weggelassen wurde, dafür aber bei „Plastik“ jetzt an erster Stelle „frz. plastique“ zu finden ist. BROCKHAUS (<sup>21</sup>2006: Band 21, S. 553)

<sup>1730</sup> Bei einer Suche in „Google bücher“ nach „Plasticität“ am 5.11.2009 wurden 946 Funde als Zahl angezeigt. Beim Durchklicken stellte sich heraus, dass bei dem 312. Fund Schluss war - die Anzeige sprang plötzlich auf 312 um.

### 1875/ 79: **Geologie**

Abhandlungen der Mathematisch-Physikalischen Classe, Band 12,  
Bayerische Akademie der Wissenschaften  
Sitzungsberichte, Band 9-10, Bayerische Akademie der Wissenschaften

### 1880: **Psychologie, Philosophie**

Gustav Jäger: Die Entdeckung der Seele

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass das Wort „Plasticität“ seinen Platz in der deutschen Sprache gefunden hatte, ohne eine Bekanntheit erlangt zu haben. Das Wort „Morphologie“ scheint mir, bedeutsamer gewesen zu sein.

So habe ich das Wort „Plasticität“ nicht in den Registern der *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (1874, <sup>4</sup>1893, <sup>6</sup>1911) von Wilhelm Wundt gefunden. 1911 tauchen stattdessen zwei andere Begriffe im Register auf: „Plastidulseelen (HAECKEL)“ und „Plastische Funktion, zur Erklärung der Korrelationen geistiger Leistungen nach SPEARMAN“. Von diesen beiden Hinweisen ist der letzte der wichtigere :

SPEARMAN schließt aus seinen Ergebnissen, der »Zentralfaktor«, der alle einzelnen Korrelationen bestimmt, lasse sich nicht auf irgendwelche psychische Momente, insbesondere auch nicht auf die Spannung der Aufmerksamkeit zurückführen, sondern es bleibe nur die Annahme irgendeiner **psychophysiologischen »plastischen« Funktion des Nervensystems** als allgemeiner Erklärungsgrund übrig.<sup>1731</sup>

Krueger/ Spearman versuchten, „quantitative Zusammenhänge zwischen verschiedenen geistigen Leistungsfähigkeiten festzustellen“, denn „für nicht wenige Psychologen ist die »Intelligenz« nur ein Name für das zufällige Beieinandersein mehrerer günstiger Dispositionen.“<sup>1732</sup> Die Autoren wiesen auf den bisher unbefriedigenden Forschungsstand und auf die Tatsache hin, „dass ein als »intelligent« bezeichnetes Individuum in einigen Hinsichten geistig nur Geringes zu leisten vermag; dass etwa der gute Arithmetiker doch kein besonderes Talent für die Algebra aufweist.“<sup>1733</sup> Ihre statistischen Korrelationsergebnisse wiesen zwar auf „Wirkungen eines **g e m e i n s a m e n »Z e n t r a l f a k t o r s«**“ hin, doch konnten sie ihn nicht benennen. So lautete ihre „nur mit der größten Reserve“<sup>1734</sup> aufgestellte Hypothese :

Sodann scheint die große psychische Heterogenität der unter sich korrelierten Leistungen zwingend darauf zu deuten, daß der gesuchte Zentralfaktor, zunächst wenigstens, nicht als rein psychisch, sondern vielmehr als **p s y c h o – p h y s i o l o g i s c h** zu betrachten ist.<sup>2</sup> Es drängt sich die Vermutung auf, daß irgend eine allgemeine funktionelle Qualität des Nervengewebes hier zugrunde liege. Die Wirkungsweise dieser allgemeinen Qualität ließe sich vielleicht näher als eine **»p l a s t i s c h e F u n k t i o n«** auffassen. Ein Nervensystem von gesteigerter plastischer

---

<sup>1731</sup> WUNDT (<sup>6</sup>1991: 598)

<sup>1732</sup> KRUEGER/ SPEARMAN (1907: 51). Diese geistigen Leistungen waren für sie die „Unterscheidung von Tonhöhen, Addieren von Zahlen, Ausfüllen von lückenhaften Texten, Geschwindigkeit des Schreibens, des Lesens und des Zählens“. Ebd., S. 109

<sup>1733</sup> KRUEGER/ SPEARMAN (1907: 52)

<sup>1734</sup> Ebd., S. 109, 110

Funktion würde nicht dadurch ausgezeichnet sein, daß seine Leitungsbahnen prompter in beliebige neue Verbindungen eintreten könnten, – was etwa zur bloß rascheren Bildung irgendwelcher zufälliger Assoziationen erforderlich wäre (z. B. beim Auswendiglernen sinnloser Reihen). Wohl aber würde es imstande sein, auf allen psychophysiologischen Gebieten mit der Zeit feinere und dauerhaftere Leitungskomplexe auszugestalten, und dementsprechend präziser und konstanter (im Sinne systematischer Regelmäßigkeit) zu funktionieren, – was namentlich in einer größeren Geschwindigkeit und zugleich Genauigkeit der normalen sehr eingeübten Leistungsfähigkeiten zur Geltung käme. Ein Nervensystem, dessen Ausbildung durch eine gesteigerte **plastische Funktion** begünstigt wäre, würde sich in seinen Leistungen vor anderen Nervensystemen auf analoge Weise auszeichnen, wie etwa eine Maschine aus Stahl vor einer ähnlichen aus Eisen.

<sup>2</sup> Damit soll ganz dahingestellt bleiben, ob dieser Zentralfaktor eventuell auch eine rein psychische Umdeutung zulasse oder nicht.<sup>1735</sup>

Aktualität erhält diese plastische Funktion durch die heutige Brockhaus-Definition von „Plastizität“, denn dort wird der Begriff dreifach definiert: biologisch, psychologisch und werkstoffkundlich. Am Ende der psychologischen Definition heißt es :

Die Verhaltensanpassung bei Lernvorgängen wird z. T. auch als Intelligenz-faktor betrachtet.<sup>1736</sup>

Die geringe Bedeutung des Begriffes „Plastizität“ bei Wundt überrascht insofern, als dass der Begriff 1896 im *Lehrbuch der Psychologie* mehrfach im Kapitel zur physiologischen Begründung des Gedächtnisses auftauchte.<sup>1737</sup> Hier erscheint das Geschriebene wie eine Bündelung verschiedener Strömungen des 19. Jahrhunderts :

Die allgemeine **Plasticität** der organischen Materie ist eine von der heutigen Physiologie durchaus anerkannte Thatsache. Die physiologische Funktion, welche ein Organ vollzieht, übt Rückwirkungen auf das Organ selbst; sie bildet dasselbe im Sinne der Leistung um und führt zu einer Vervollkommnung. Alle organische Entwicklung beruht auf der Summation solcher Wirkungen. Gerade das Studium der Entwicklungsgeschichte, die unendlich mannigfaltigen und sicher beglaubigten Thatsachen der Vererbung, haben das Gedächtniss, d. h. die Erhaltung empfangener Eindrücke, die Umwandlung derselben in potentielle Energie und ihre weitere Fortdauer in dieser Gestalt, als eine allgemeine Function der organischen Materie kennen gelehrt. Gedächtniss in diesem allgemeinsten Sinne, d. h. Bildsamkeit durch Reize, hat sowohl pflanzliches wie thierisches Protoplasma; und die zwingendsten Thatsachen weisen darauf hin, dass diese **Plasticität** in der Nervensubstanz am grössten ist. Man hat diesem Gedanken einer physiologischen Parallele des Gedächtnisses oft den Gegensatz zwischen der weltumspannenden Weite des Geistes und der räumlichen Beschränktheit des Gehirns entgegeng gehalten.<sup>1738</sup>

Schauen wir in die USA, so deutet das oben Gesagte nicht darauf hin, dass Wundt eine gute Quelle für den Begriff „Plasticität“ bzw. für das englische „plasticity“ war. Zwar haben sowohl William James als auch Granville

<sup>1735</sup> KRUEGER/ SPEARMAN (1907: 108f)

<sup>1736</sup> BROCKHAUS (<sup>21</sup>2006: Band 21, S. 554)

<sup>1737</sup> Vgl. JODL (1896: 71, 88, 208, 429, 464f)

<sup>1738</sup> Ebd., S. 464



Stanley Hall bei Wundt gelernt, doch kann die deutsche Quelle für die Begriffsverwendung bei einem der anderen Physiologen liegen, die James und Hall in Deutschland getroffen und/ oder gelesen haben. In dieser Arbeit bleibt dies und die Frage, woher Dewey den Hinweis für das Wort bekam, ungeklärt.<sup>1739</sup>

Entscheidend ist, dass nach bisherigem Stand der Erkenntnis, Dewey 1886 derjenige war, der den Begriff zuerst in einem Artikel in einen pädagogisch-neuro-psychologischen Zusammenhang stellte (ohne den Begriff besonders hervorzuheben) und James erst im Folgejahr zwei Artikel schrieb, ohne sich auf Dewey zu beziehen (mit *kursiver* Hervorhebung des Begriffes und dem Versuch einer Definition). Mir entsteht der Eindruck, dass Dewey den Begriff aufgeschnappt hatte und ihm *keine besondere* Beachtung schenkte. So verwendete er ihn in seinem *How we think* (1910) nur einmal und in seinem *Democracy and Education* (1916) allerdings elf Mal auf sieben Seiten des zwölf Seiten umfassenden Kapitel „Education and Growth“. Schließlich erschien der Begriff in *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology* (1922) sogar in einem Kapitelnamen: „Plasticity of Impulse“. Hier lesen wir, welche Empfehlungen er aus der Plastizität ableitete :

**Plasticity** and originality have been opposed to each other. That the most precious part of **plasticity** consists in ability to form habits of independent judgement and of inventive initiation has been ignored. For it demands a more complete and intense docility to form flexible easily re-adjusted habits than it does to acquire those which rigidly copy the ways of others. In short, among the native activities of the young are some that work towards accommodation, assimilation, reproduction, and others that work toward exploration, discovery and creation. But the weight of adult custom has been thrown upon retaining and strengthening tendencies toward conformity, and against those which make for variation and independence. The habits of the growing person are jealously kept within the limit of adult customs. The delightful originality of the child is tamed. Worship of institutions and personages themselves lacking in imaginative foresight, versatile observation and liberal thought, is enforced.<sup>1740</sup>

1940 hatte Arnold Gehlen den Begriff „Plastizität“ in die deutsche Anthropologie und Soziologie eingeführt. Rund zwanzig Jahre später (1957, 1966) wurde der Begriff von Heinrich Roth in der Pädagogik verwendet.

Der Begriff stieß aber auch in der Gemeinde der Neurowissenschaftler nicht nur auf Zustimmung. So hat Ramón y Cajal ihn zunächst benutzt und dann nicht mehr – und in dem berühmten Initiationswerk der synaptischen Plastizität *The organization of behavior - A neuropsychological theory* von Donald Olding Hebb ist er nicht zu finden.<sup>1741</sup>

---

<sup>1739</sup> Nach den Erkenntnissen dieser Arbeit kann es nur Hall oder James gewesen sein.

<sup>1740</sup> DEWEY (1922: 97f)

<sup>1741</sup> Zu Cajal vgl. BERLUCCHI/ BUCHTEL (2009/8: 307). Zu Hebb machte ich eine Suche in der elektronischen Ausgabe. Buchtel ergänzte per e-mail vom 23.8.2009, dass er den Begriff in einem selbst herausgegebenen Buch mit Hebb-Texten auch nicht finden konnte.

## Anhang 16 (Der Begriff „Plastizität“ bei Gehlen)

Der Hintergrund dieses Anhangs ist, dass Roth mehrere Ausgaben von Gehlens *Der Mensch* im Quellverzeichnis seiner beiden PA-Bände angab<sup>1742</sup> und die Verwendung des Begriffes „Plastizität“ im ersten Band bei Heinrich Roth deutlich erkennbar ist.<sup>1743</sup> Die Frage ist nun, wie Gehlen zur Verwendung des Begriffes kam und was der Begriff für ihn bedeutete.

So sei passend zum neurologischen Zusammenhang dieser Arbeit eine Verknüpfung genannt, die Gehlen herstellte<sup>1744</sup> :

Der Abbau echter Instinkthandlungen vollzieht sich anscheinend im komplementären Verhältnis zur morphologischen Foetalisierung und zur **Großhirnentwicklung**, bedeutet aber umgekehrt eine *Entdifferenzierung* der Antriebsstruktur derart, daß nun umgekehrt alle noch so hoch vermittelten und zufälligen Verhaltensweisen, von jeglichem Inhalt der Arbeit oder des Spiels, *drangbesetzt* und mit *Sättigungswert* auftreten können. Aus dieser inneren **Plastizität** der Antriebsstruktur heraus entsteht erst die Notwendigkeit, der jede Kultur auf ihre Weise folgt, eine bestimmte Hierarchie und Verteilungsregel der geforderten, tolerierten und verpönten Handlungen und eben damit auch der Bedürfnisse auszubilden und sie den jungen Menschen zu oktroyieren. Wir handeln nicht so oder so, weil wir bestimmte Bedürfnisse haben, sondern wir haben diese, weil wir selbst und die Menschen um uns so oder so handeln.<sup>1745</sup>

Für die Herleitung des Begriffes „Plastizität“ bei Gehlen ist es sinnvoll, sich zunächst auf die erste Ausgabe von 1940 zu beziehen.<sup>1746</sup> Danach kann

---

<sup>1742</sup> Roth hatte für seinen ersten Band der PA die 6. Auflage *Der Mensch* von 1958 im Literaturverzeichnis genannt. Vgl. ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 450). Die Auflage entsprach der 4. Auflage von 1950 (Anm. 1744). Im zweiten Band der PA (wo der Begriff „Plastizität“ nicht mehr im Sachregister erschien) gab Roth die 2. Ausgabe von 1941 (Wiederabdruck der 1. Ausgabe von 1940) und die 7. von 1962 als Quelle an. ROTH (<sup>3</sup>1971: 609).

<sup>1743</sup> Die Ableitung ist indirekt. Ich habe bei Roth keine Stelle gefunden, wo er bei Verwendung des Wortes „Plastizität“ auf Gehlen als Quelle verweist, doch ist der Schluss aufgrund der drei von ihm als Quelle genannten Auflagen nahezu zwingend, denn er konnte an dem Begriff bei Gehlen nicht vorbeilesen. So finden wir bei Roth folgenden Satz, der sich nur auf Gehlen beziehen kann: „Lernen ist ein anderer Begriff dafür, daß der Mensch **das plastische, weltoffene Wesen** ist, das seine Leistungsfähigkeit aus seinen Erfahrungen heraus zu verbessern vermag.“ ROTH ([1966]/<sup>3</sup>1971: 395)

<sup>1744</sup> Wann Gehlen die Textstelle erstmals verwendete, habe ich nicht geklärt, sondern mich an Karl-Siegbert Rehberg gehalten, der sich in seiner Ausgabe von 1993 auf die Fassung letzter Hand von 1962 bezieht (das entspricht der 7. Auflage). Im Variantenverzeichnis wies Rehberg einleitend darauf hin, dass nur „inhaltlich bedeutsam erscheinende Abweichungen“ der Ausgaben von 1944 (3. Aufl.) und 1950 (4. Aufl.; hier wurden die letzten beiden Kapitel 54 [Erblichkeit der Wesensart] und 55 [Oberste Führungssysteme] entfernt) gegenüber der Erstausgabe von 1940 (eine 2. Aufl. erschien 1941 als Wiederabdruck) im Text kenntlich gemacht wurden. „Gehlen hat nach der Umarbeitung von 1950 darauf verzichtet, das Buch der Forschungslage weiter anzupassen oder von ihm später gesehene argumentative Schwächen auszugleichen.“ Aus dem Variantenverzeichnis konnte ich nicht entnehmen, in welcher Ausgabe das Zitat erstmals erschien.

Vgl. REHBERG (1993: 483/751, 674f)

<sup>1745</sup> GEHLEN (<sup>7</sup>1962: 390). Zum Vergleich siehe die kenntlich gemachte Abweichung in REHBERG (1993: 674f).

<sup>1746</sup> Ohne Gewähr auf Vollständigkeit befindet sich der Begriff auf folgenden Seiten des 468 Seiten umfassenden Werkes: 31, 32, 44, 45, 47, 63, 72, 138, 139, 140, 144, 163, 173, 174, 204, 215, 217, 252, 349, 388, 403, 407, 419. Einschränkend sei erwähnt, dass ich lediglich die Einführung bis Seite 79 gelesen habe, ab hier bis zum Ende das Buch nur mit dem Suchblick nach dem Wort „Plastizität“ überflogen habe, einige Teile nur in kurzen Ausschnitten gelesen habe und die Erstausgabe kein Sach- sondern nur ein Namensregister enthält. Als Hilfe zum Auffinden des Begriffes außerhalb der Einführung diente das Sachregister von REHBERG (1993: 1006).

geprüft werden, ob sich in der für Roth als Quelle dienenden Ausgabe etwas Wesentliches geändert hatte.

Das obige Zitat verweist auf eine „Plastizität der Antriebsstruktur“. Triebe und Antriebe haben eine wichtige Bedeutung in der Anthropologie Gehlens, doch gehen wir innerhalb des Buches der Reihe nach vor.

Zuerst erwähnte Gehlen das in Anführungszeichen gesetzte Adjektiv „plastisch“ im Zusammenhang mit der Mannigfaltigkeit und dem Kombinationsreichtum der Bewegungsformen, den der Bewegungsapparat des Menschen ermöglicht – bis hin „in der Kompliziertheit eines ganzen Industriesystems.“<sup>1747</sup> Damit haben wir gleich zu Beginn einen Bezug zur Arbeitshandlung. Diese Mannigfaltigkeit der Bewegungsmöglichkeiten findet seine Begründung in der gegenüber den Tieren fehlenden Einbindung in einen artbestimmten eingegrenzten Funktionskreis von Handlungsabfolgen. Ist die Welt des Tieres eingeschränkt, so ist die des Mensch offen und voller Möglichkeiten :

Die unbegrenzte **Plastizität** der menschlichen Bewegungen und Handlungsformen ist also nur zu verstehen von der ebenso unbegrenzten Fülle von Tatsachen aus, vor die ein weltoffenes Wesen zu stehen kommt, und in denen es nun fähig sein muß, i r g e n d w e l c h e auszunützen und einzusetzen.<sup>1748</sup>

Die Bedürfnis- und Antriebsstruktur verleitet den Menschen zu bestimmten Handlungen. Der Mensch zeichnet sich aber gegenüber dem Tier dadurch aus, dass er sich von dieser Bedürfnis- und Antriebsstruktur befreien kann und sich nicht in einem gegenwartsbezogenen Funktionskreis, sondern in einem zukunftsorientierten „Handlungskreis“ befindet, der durch Wahrnehmung, Denken, Urteilen, Entscheiden, Handeln<sup>1749</sup> eine Hemmbarkeit der Antriebe ermöglicht.<sup>1750</sup> Darüber hinaus vermag der Mensch durch eigene Bilder und Phantasien Kräfte zu entwickeln, die die Richtung der Antriebe zu verschieben vermögen (bis hin zu einem Hungerstreik<sup>1751</sup>) :

Die H e m m b a r k e i t des Antriebslebens und seine B e s e t z b a r k e i t mit B i l d e r n, schließlich die „Verschiebbarkeit“ oder **Plastizität** sind also Seiten desselben entscheidenden Tatbestandes und wir nennen „Seele“ die Schicht der in Bildern sich meldenden Antriebe und Bedürfnisse.<sup>1752</sup>

Gehlen grenzt sich aber nicht nur gegenüber einer vom Tier abgeleiteten Antriebsstruktur ab, sondern auch gegenüber psychologischen Triebtheorien, die lediglich zu einer „abstrakte[n] »Innenschau«“ führen, „die

---

<sup>1747</sup> GEHLEN (1940: 31)

<sup>1748</sup> Ebd., S. 32

<sup>1749</sup> Bei Bunk (1990: 178) heißt es „Zielsetzung – Wahrnehmen – Denken – Tun – Ergebnisüberprüfung“.

<sup>1750</sup> „Der »Handlungskreis«, d. h. die Zusammenarbeit der Handlung, der Wahrnehmung, des Denkens an einem zu verändernden Gegenstand kann weitgehend auf sich selbst gestellt werden, und seine Motive und Ziele aus sich selbst entwickeln. Er ist genötigt, den Gesetzen und dem Verhalten der Tatsachen zu folgen, sich darauf einzulassen, ihnen nachzugehen und sie einsetzend auszubauen. Diese »Sachlichkeit« des Verhaltens fordert auf der anderen Seite die H e m m u n g der Bedürfnisse: ...“ GEHLEN (1940: 43)

<sup>1751</sup> Ebd., S. 49

<sup>1752</sup> Ebd., S. 44

das menschliche »Innenleben« ohne Beziehung zur Handlung betrachte[n], und die zu dem Chaos der sog. Psychologie geführt hat.“<sup>1753</sup>

Ein Mensch, der nicht vermag eine weltzugewandte „Interessenarchitektur“ zu entwickeln, bedarf der Zucht. So war nach der ersten Definition des Menschen als handelndes Wesen der Mensch in Gehlens „letzte[r] Definition“ ein „Zuchtwesen“. Zucht verband Gehlen aber zunächst nicht mit Züchtigung durch andere, sondern mit „Selbstzucht“. Der Mensch steht vor der Aufgabe, „in sich selbst eine Herrschafts- und Führungsgesetzlichkeit großzuziehen“.<sup>1754</sup> Da Gehlen sein „biologisch-anthropologisch notwendiges Führungssystem“ als „Weltanschauung im allerallgemeinsten Sinne“ verstand und seine näheren Ausführungen dazu – gerade im letzten Kapitel „55. Oberste Führungssysteme“ – sich einer nationalsozialistisch geprägten Sichtweise andienten<sup>1755</sup>, öffnete er damit eine Angriffsfläche für Kritik. Je nach Sichtweise kann Gehlen unterstellt werden, dass er die große Aufgabe des Menschen in einer Selbst-Züchtigung sah (so lautete der letzte Halbsatz seines Buches: „... der Mensch ist das handelnde, vorsehende, nicht festgestellte Wesen, das sich selbst noch Aufgabe ist – das Wesen der Zucht –.“<sup>1756</sup>), oder dass die von der jeweiligen Weltanschauung geleitete Richtung der Züchtigung im Dienste der Gemeinschaft durch ein oberstes Führungssystem erfolgt, welches eben nicht in dem Menschen selbst liegt, sondern bei denen, die schon wissen, was gut und richtig für den Menschen ist – das beanspruchten damals die Nationalsozialisten zu wissen und in historisch einmaligem Umfang bis zu einer rassenideologischen Endlösung handelnd zu vollziehen. Gehlen ist vorzuwerfen, dass er nicht bereits in der ersten Ausgabe die nötige Distanz gewahrt hat. Unzweideutig diente er sich den Nationalsozialisten an :

Die Ausbildung höchster Führungssysteme ist daher lebensnotwendig, und fehlt niemals, und so sind sie die Weisen, wie eine Gemeinschaft den Zusammenhang der Probleme ihrer Existenz selbst herstellt und selbst bewältigt, wie sie sich „feststellt“ und im Dasein erhält. Denn der Welt ganz ausgesetzt, muß sie ein Verhältnis zum Ganzen der Welt, die sie kennt, gewinnen und dieses Verhältnis bis ins einzelne ausdrücken und „durchhalten“: daß der Mensch ein Wesen der Zucht ist, erscheint nirgends deutlicher als in der Absolutheit des Anspruchs, den jedes „Zuchtbild“ (Rosenberg) stellen muß. Angewiesen auf Deutung der Welt und Herrschaft über sie, sich selbst noch Aufgabe und Gegenstand der Stellungnahme, kann er diese Aufgabe nur gemeinsam und in Gemeinschaft lösen.<sup>1757</sup>

---

<sup>1753</sup> GEHLEN (1940: 46). Siehe auch die Kritik an Freud und den Trieblehren insgesamt auf S. 374.

<sup>1754</sup> Ebd., S. 50

<sup>1755</sup> So bezog Gehlen sich für seinen Zucht-Begriff auf das „Zuchtbild“ des Chefideologen Hitlers, Alfred Rosenberg. GEHLEN (1940: 448, 462, 465f) Der Einzelgänger Rosenberg sah sich als Schriftgelehrten der NSDAP, verfasste „mehr als alle anderen Nazi-Führer zusammen genommen“ und glaubte an die Macht der Ideen. In Hitlers Umkreis hatten nur Goebbels und Himmler gleichviel oder mehr Wirkungsmacht. Noch bevor er nach den Nürnberger Prozessen den Tod durch den Strang erfuhr, „arbeitete [er] in seiner Gefängniszelle an einem Verfassungsentwurf für Nachkriegsdeutschland“. Er wollte die Religion ersetzen durch eine „Ideologie des Nationalsozialismus, alle Deutschen in einer ebenso umfassenden wie exklusiven Volksgemeinschaft zu einer Weltanschauungsgemeinschaft zu machen. Die Mischung der Rassen führte unweigerlich in den Niedergang.“ PIPER (2005: 9-17, 640-646) Rosenberg hatte Gehlen als bedeutsam erachtet:

„Rosenberg selbst ließ sich noch im Juni 1944 die neue Kurzfassung der Gehlenschen Anthropologie (Zur Systematik der Anthropologie, 1941) besorgen, weil sie ihm unter der neueren Anthropologie als die interessanteste erschien.“ RÜGEMER (1979: 102)

<sup>1756</sup> GEHLEN (1940: 468)

<sup>1757</sup> Ebd., S. 462

... es ist in Deutschland durch Tatbeweis gesichert, dass ein immanentes Zuchtbild imstande ist, tragende Grundsätze des Handelns aufzustellen und durchzuführen, eine feste Organisation des Wachstums und der Leistung des Volkes aufzustellen sowie notwendige, gemeinsame Aufgaben anzuweisen und zu realisieren. Dieses Gebiet ist also das der Weltanschauung in dem Sinne, den der Nationalsozialismus dem Wort gegeben hat, und den Rosenberg in dem Begriff der Durchsetzung germanischer Charakterwerte zusammenfaßte.<sup>1758</sup>

Distanz hätte er wahren können (und müssen<sup>1759</sup>), weil er nicht in einem „Elfenbeinturm“ lebte, sondern mitten in der nationalsozialistischen Realität.

Damit sind die wesentlichen Inhalte des Gehlenschen Plastizitätsverständnisses skizziert. Die Verwendungen der Begriffe „plastisch“ und „Plastizität“ verteilen sich fast vollständig auf die genannten Bereiche Triebstruktur<sup>1760</sup> und Bewegungsmöglichkeiten<sup>1761</sup>. Einmal gibt es einen Bezug zur Kindheit und einen paläoanthropologischen Verweis zur „Anpassungsfähigkeit und Plastizität der Proboscidier“<sup>1762</sup> (Rüsseltiere) mit Bezug auf den Anthropologen und Paläoanthropologen Henry Fairfield Osborn.<sup>1763</sup>

Der Bezug zur Kindheit hat Bedeutung, weil er inhaltlich im Zusammenhang mit Gehlens Plastizitätsverweis zum Handlungskönnen steht (auch wenn beide Textstellen rund 70 Seiten auseinander liegen) :

---

<sup>1758</sup> GEHLEN (1940: 465f)

<sup>1759</sup> „Müssen“ lässt sich im Nachhinein immer leicht sagen. Andererseits ist es berechtigt, sich nicht nur auf ein „können“ zu beschränken, weil Gehlen als Philosoph und wacher Geist nicht nur mitbekommen haben musste, was in Deutschland vor sich ging, sondern auch wissen musste, welche Möglichkeiten seine Aussagen beinhalten. Die Tatsache, dass er eine „Philosophie des Nationalsozialismus“ schreiben wollte (Anm. 1296), zeigt, dass hier kein unbedarfter oder naiver Philosoph missbrauchenden Deutern Tür und Tor öffnete, sondern dass Gehlen in aktiver Weise eine nationalsozialistische und rassenideologische Deutungsmöglichkeit unterstützt hat. Unfertige Manuskriptfragmente, die vermutlich zu dieser nach Selbstkritik abgebrochenen Schrift gehören, sind im Aachener Nachlaß erhalten. Sie enthalten die Begriffe „Plastik“ und „Plastizität“:

„Die der sichtbaren Leiblichkeit zugeordnete Kunst ist die *Plastik*, die aus tiefen Gründen heute die höchst-stehende Kunst ist.“ Die Kursivsetzung wurde zwei Absätze später nicht beim Begriff „Plastizität“ wiederholt: „Die ersten Schritte auf diesem Wege stellen sich in dem Versuche dar (wieder an einzelnen Individuen) das ›Durchscheinen‹ einer landschaftsgebundenen Seelenprägung durch eine entsprechende leibliche *Plastizität* sichtbar werden zu lassen.“ REHBERG (1993: 794, 795)

„Die ersten Schritte auf diesem Wege ...“ meinte den Versuch, den Begriff „Rasse“ nicht nur biologisch-genetisch zu verstehen, sondern auch als metaphysische Realität, „die sich zur Sichtbarkeit hin“ manifestiert, was nicht die Wissenschaft, sondern die Kunst in der Plastik zu vermitteln vermag. Und:

„Ganz allgemein würde die philosophische Aufgabe bestehen, den ›Volkgeist‹ eine allgemeine mythenbildende und die ›Verfassung‹ des Volksganzen organisierende Potenz, zusammenzudenken mit der allgemeinen somatischen (rassischen) Verfassung eines Volkes.“ REHBERG (1993: 794)

<sup>1760</sup> GEHLEN (1940: 44, 45 (plastisch) 47, 163, 204, 215, 217, 332 (plastisch), 349, 388, 407)

<sup>1761</sup> Ebd., S. 31 (plastisch), 32, 138f, 139 (plastisch, Plastizität), 140, 141, 144, 173, 174, 252, 419)

<sup>1762</sup> Ebd., S. 63

<sup>1763</sup> Osborn befasste sich mit „der Umbildung von *Paläomastodon* zu *Elephas*“. Dabei sind zwei Dinge interessant: „... die Übereinstimmung in der Entwicklung der Proboscidier in verschiedenen Erdteilen wurde nicht durch *Kreuzung* erreicht, sondern durch die Gleichheit des ursprünglich überkommenen Erbgutes und die Übereinstimmung der Wirkungen, Gegenwirkungen und Zwischenwirkungen der Tiere mit ihrer Umgebung.“ Und: „Die allgemeine Tatsache, dass die sich langsam vermehrenden Elefanten sich viel schneller entwickelten als die häufig jungenden Nagetiere, wie etwa Mäuse und Ratten (*Muridae*), ist einer der zahlreichen Beweise dafür, daß das Maß der Entwicklung nicht durch die Frequenz der natürlichen Auslese und Elimination bestimmt wird.“ Schließlich der für Gehlen bedeutsame Satz: „Der psychischen und körperlichen Anpassungsfähigkeit und *Plastizität* der Proboscidier an außergewöhnliche Lebensbedingungen kommt nur die durch seine Intelligenz erreichte Anpassung des Menschen an extreme Klimate gleich.“ OSBORN (1928: 278-282)

Petersen stellt (1928) den Satz auf: „Es gibt keine angeborenen geistigen Inhalte und es gibt keine angeborenen Handlungsweisen, der Mensch muß alles erst lernen“, während es angeborene Handlungsweisen, inhaltlich bis ins einzelne bestimmt und festgelegt, angeborenes Wissen und Können, kurz – „innate ideas“ bei der Tierwelt in reichstem Maße gäbe. Die lange Kindheit des Menschen, dessen Jugend über ein Viertel seines Lebens umfasst, biete mit ihrer **plastischen** Lern- und Eindrucksfähigkeit einen außerordentlich viel vollkommeneren Ersatz für angeborene Fähigkeiten, dieser Mangel ist also gerade die Bedingung der Anpassung. Der Einzelne, der kein angeborenes Können und Wissen mit auf die Welt bringt, wie die Ameise und die Wespe, werde von der Kulturgemeinschaft mitgenommen und geprägt.<sup>1764</sup>

Die uns möglichen willkürlichen Bewegungskombinationen sind buchstäblich nicht erschöpfbar, die Feinfühligkeit der Zuordnungen unbegrenzt. Wir können nicht nur jede beliebige Stelle des eigenen Körpers berühren, sondern jede beliebige Bewegung jeder anderen zuordnen und jede Bewegungsgestalt des einen Gliedes in die eines anderen transponieren. Dies ist anatomisch in der Aufrichtung des Menschen, der Anlage der Sinnesorgane, der Beweglichkeit des Kopfes, Kreuzes usw., in der Vielheit der hintereinander geschalteten Gelenke (Hand-Armsystem) und darin begründet, daß die nackte Haut überall Sinnesfläche ist; es gehört aber weiter dazu die Ausbildung einer bildhaften **Bewegungspantasia** und die Fähigkeit symbolischen, andeutenden Bewegungsvollzuges, womit wir erst Bewegungen transponieren, ineinander fortsetzen und eine in der anderen intendieren können. Erst dann haben wir ein der unbeschreiblichen Mannigfaltigkeit der Weltumstände gewachsenes und kontrollierbares Handlungskönnen von fast absoluter **Plastizität** und Variierbarkeit. Dieses Handlungskönnen wird nun ebenfalls durch Eigentätigkeit entwickelt, und zwar in denselben Prozessen, welche auch zur Erfahrung und Durcharbeitung der Eindrucksfülle dienen. Das neugeborene Kind ist ebenso unorientiert und reizschutzlos, wie es bewegungsunfähig ist. Alle Tiere beherrschen nach sehr kurzer Zeit ihre notwendige Bewegungsskala. Die menschlichen Bewegungen dagegen sind angelegt auf Selbststeuerung und unbegrenzt variable, kontrollierte Zuordnungen im unmittelbaren Umgang mit Sacherfahrungen, also **plastisch**, empfindlich und fähig, bildhafte Bewegungsphantasie und Phantasmen der sachlichen Erfolge und Veränderungen zu verschmelzen.<sup>1765</sup>

Mit diesen Textstellen lässt sich besser die bereits in Gehlens Einführung geschriebene Textstelle verstehen, die als eine Schlüsselstelle für ein anthropologisch begründetes Kompetenzverständnis bei Gehlen verstanden werden kann :

Das menschliche Erkennen ist wesentlich nach außen gewendet, es ist geradezu als **Phase der Handlung** zu definieren und wir beobachten bei näherer Untersuchung seines Leistungsaufbaues überall, daß es sich stets um den Zusammenschluß wahrnehmender und handelnder Tätigkeiten zu einem **Können** handelt.<sup>1766</sup>

Gehlen schrieb auf Seite 403f eine zusammenfassende Darstellung seines Plastizitätsverständnisses; dies ist in dem Kapitel zu Heinrich Roth als Zitat eingefügt (S. 458f).

---

<sup>1764</sup> GEHLEN (1940: 72f). Gehlen bezog sich auf den damaligen Würzburger Anatomen Hans Petersen.

<sup>1765</sup> Ebd., S. 138f

<sup>1766</sup> Ebd., S. 52



Als Gehlen sich 1947 an „der von französischen Militärbehörden gegründeten Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer“<sup>1767</sup> zur Ausbildung von Beamten des höheren Dienstes bewarb, spiegeln sich in seinem Bewerbungsschreiben wesentliche Inhalte des in diesem Anhang Geschilderten :

Ich würde beim Unterricht für Verwaltungsbeamte immer zwei wesentliche Wahrheiten betonen. Das tiefste allgemein menschliche Bedürfnis ist das nach Dauer und Sicherheit, das tragende Bedürfnis aller Ordnungen, der Kultur überhaupt, der Religion, in denen allen der Mensch über sich hinaus lebt. Aber im Menschen liegen auch die Gefährdungen dieser seiner eigenen Ordnungen: der triebhafte Hang zur Überspannung, Übersteigerung, zu rechthaberischer Vergewaltigung zukünftiger Entwicklungen und eine geradezu unwahrscheinliche **Plastizität**, Verführbarkeit und Korruptibilität.<sup>1768</sup>

---

<sup>1767</sup> RÜGEMER (1979: 136)

<sup>1768</sup> Ebd., S. 137 mit Bezug auf: Arnold Gehlen zum Gedächtnis. Vorträge vom 21. Juni 1976 in der Hochschule für Verwaltungswissenschaft Speyer, Berlin (W) 1976, S. 8. Zu Gehlens Auffassung von Beamten und von dem Berufsbeamtentum verweist Rügemer auf: Gehlen, A. (1963): *Studien zur Anthropologie und Soziologie*, Neuwied/Berlin, S. 275ff

## Anhang 17 (Der Begriff „Plastizität“ bei Freud)

Der Hintergrund dieses Anhanges ist, eine mögliche Quelle für die Verwendung des Begriffes „Plastizität“ bei Heinrich Roth ausfindig zu machen.<sup>1769</sup> Der Weg führt von Roth über Gehlen zu Freud.<sup>1770</sup> Die Beschäftigung mit der Triebstruktur des Menschen ist bei Gehlen auf Freud und andere Denker zurück zu führen. Freud verwendete den Begriff „Plastizität“ nur selten und es ist fraglich, ob Gehlen diese Stellen gelesen hatte. Trotzdem sei hiermit als möglicher Quellbezug darauf verwiesen. Dieser Anhang zu Freud rechtfertigt sich auch aus der Schnittstellenfunktion, die Freud in der Verbindung von Physiologie, Neurologie und Psychologie hatte. Rund 20 Jahre nach seiner Loslösung von einer physiologischen Sichtweise<sup>1771</sup> – beginnend mit seinen *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* in 1916/17 – hatte Freud den Begriff „Plastizität“ mit der Triebstruktur des Menschen in Verbindung gebracht.

Sigmund Freud war Schüler des Physiologen Ernst Wilhelm von Brücke (1819-1892). Brücke wiederum gehörte zu einem Vierer-Pakt<sup>1772</sup>, der 1847 beschlossen hatte, die Physiologie von vitalistischen Lebenskraft-Ideen zu befreien und der Physiologie stattdessen eine chemisch-physikalische Grundlage zu verschaffen. Es sollte der Schritt von der Naturphilosophie zu

---

<sup>1769</sup> Als Quelle zum Auffinden des Begriffes bei Freud diente das Sachregister der Freud-Gesamtausgabe von Fischer 1999 (Band 18, Seite 443)

<sup>1770</sup> „Gehlen sprach wiederholt von dem großen Eindruck, den die Lektüre Freuds auf ihn in jüngeren Jahren gemacht habe. Nach Alexander Szalais Erinnerung hatte Gehlen nach 1934 im Philosophischen Institut der Universität Leipzig die Anschaffung und Benutzbarkeit der Werkausgabe »des Juden« Freud durchgesetzt und Szalai zu einer Dissertation über Freuds Psychoanalyse – genauer: über den systematischen Stellenwert der Begriffe »Verdrängung, Sublimierung, Identifikationen« – angeregt (vgl. Brief Gehlens an Szalai v. 3.5.1932). In seinen Publikationen behandelte Gehlen die Arbeiten von Freud jedoch zumeist recht undifferenziert und überwiegend ablehnend: zuerst erscheint Freud in der Phalanx der »geistfeindlichen« Denker der neuesten Zeit (...), sodann als Vertreter einer monokausalen Triblehre, schließlich als Autor einer – von Gehlen zunehmend simplifizierten – Sexualtheorie. Das Motiv des *Antriebsüberschusses*, das er bei Freud vorgebildet sah, auch das Modell gegenläufiger psychischer Instanzen, diskutierte Gehlen über Vermittlungsautoren, etwa Max Scheler, Ludwig Klages oder Alfred Seidel. Klages nennt er übrigens seit *M4* an der Stelle, an der in *M1* von der »Schule« Freuds die Rede ist (...).“ REHBERG (1993: 887f)

<sup>1771</sup> So schrieb Freud bereits wenige Wochen nach Absendung der Manuskripte am 29.11.1895 an Fließ: „Den Geisteszustand, in dem ich die Psychologie ausgebrütet, verstehe ich nicht mehr; kann nicht begreifen, daß ich sie Dir anhängen konnte.“ FREUD ([1895]/ [1950]/<sup>3</sup>1975: 119)

Die Herausgeber der Schrift verweisen auf die weitere Entwicklung Freuds:

„Mehr als ein Jahr nach der Niederschrift des ›Entwurfes‹ hatte sich seine Auffassung soweit entwickelt, daß er ein Modell des psychischen Apparates annähernd in demselben Sinne entwarf, in dem es im siebenten Kapitel der ›Traumdeutung‹ dargestellt ist (Brief Nr. 52 vom 6. Dezember 1896); seit dieser Zeit ist Freuds Interesse an dem Versuch, den psychischen Apparat in Begriffen der Hirnphysiologie darzustellen, erlahmt. Jahre später hat Freud auf das Scheitern seiner Bemühungen in dieser Richtung mit folgenden Worten angespielt: »Es ist ein unerschütterliches Resultat der Forschung, daß die seelische Tätigkeit an die Funktion des Gehirns gebunden ist wie an kein anderes Organ. Ein Stück weiter – es ist nicht bekannt, wie weit – führt die Entdeckung von der Ungleichwertigkeit der Gehirnteile und deren Sonderbeziehung zu bestimmten Körperteilen und geistigen Tätigkeiten. Aber alle Versuche, von da aus eine Lokalisation der seelischen Vorgänge zu erraten, also Bemühungen, die Vorstellungen in Nervenzellen aufgespeichert zu denken und die Erregungen auf Nervenfasern wandern zu lassen, sind gründlich gescheitert.« (Das Unbewußte, 1915, G. W., X., S. 273)“ KRIS/ Bonaparte/ Freud in FREUD ([1895]/ [1950]/<sup>3</sup>1975: 299f)

<sup>1772</sup> Der Vierer-Pakt bestand aus den Physiologen Emil du Bois-Reymond (1818-1896), Ernst Wilhelm von Brücke (1819-1892), Hermann von Helmholtz (1821-1894) [diese drei waren Studenten von Johannes Müller (1801-1858)] und Carl Friedrich Wilhelm Ludwig (1816-1895). „Ludwig was the quintessential physiologist, ranking with Claude Bernard (1813-1878) in laying the foundations of modern physiology.“ SHEPHERD (1991: 31)



einer Wissenschaft vollzogen werden, die der Physik gleichwertig ist.<sup>1773</sup> Nachdem der Italiener Carlo Matteucci in den 1840ern die schon lange vermutete tierische Elektrizität nachgewiesen hatte, zeigte Hermann von Helmholtz 1850 die Endlichkeit der elektrischen Fließgeschwindigkeit in den Nerven.<sup>1774</sup> Den entscheidenden Einfluss für Freuds physikalische Betrachtungsweise psychologischer Vorgänge hatte allerdings der Physiker und Naturphilosoph Gustav Theodor Fechner.<sup>1775</sup>

Die physiologische Grobeinteilung der beforschten Tiere waren die Wirbeltiere (Vertebraten) und die wirbellosen Tiere (Invertebraten).<sup>1776</sup> Auf der neurologischen Mikroebene war die wesentliche Grobeinteilung die Nervenzelle und die Nervenfasern. Methodisch wurde mit toten und lebenden Tieren bzw. mit totem und lebendem Gewebe gearbeitet. Sigmund Freud forschte an wirbellosen Tieren, insbesondere am Flusskrebs und legte Wert auf vergleichende Beobachtungen an überlebendem Gewebe.<sup>1777</sup> Den Schlusspunkt seiner tierphysiologischen Tätigkeit<sup>1778</sup> stellte ein nach einem Vortrag vor dem Psychiatrischen Verein in Wien im Jahre 1884

---

<sup>1773</sup> „In their pact, as Ludwig recalled later, »We four imagined that we should constitute physiology on a chemico-physical foundation, and give it equal scientific rank with physics« (quoted by Burdon-Sanderson, 1911; see Cranefield, 1957).“ SHEPHERD (1991: 31)

Zunächst war es nur ein Zweier- oder Dreier-Pakt. Keussen nennt Helmholtz, Brücke und du Bois-Reymond. Den Pakt zwischen Brücke und Bois-Reymond belegt er mit einem Brief des Jahres 1842, den Bois-Reymond an einen Freund schrieb: „»Brücke und ich schworen einen feierlichen Eid, die folgende Wahrheit herauszuarbeiten und in die Tat umzusetzen: Keine anderen Kräfte als die gewöhnlichen physikalisch-chemischen sind innerhalb des Organismus aktiv. In den Fällen, die zur Zeit nicht durch diese Kräfte erklärt werden können, muß man entweder die spezifische Art oder Form ihrer Wirkung durch die Mittel der physikalisch-mathematischen Methode erklären, oder man muß neue, der Materie inhärente Kräfte annehmen, die in ihrem Rang den chemisch-physikalischen entsprechen und wie diese auf die Kraft von Anziehung und Abstoßung reduzierbar sind.« (du Bois-Reymond, 1918; nach: Bernfeld, 1944, p. 348)“ KEUSSEN (1984: 24)

Da auch Helmholtz zur Studentengruppe um Johannes Müller zählte, war er der Dritte im Bunde.

<sup>1774</sup> „Die Messungen von Helmholtz, der 1850 die Übertragungsgeschwindigkeit in einem Froschnerv mit nur 27,25 Meter in der Sekunde angab, zeigten, daß die Nervenleitung nicht einfach mit einer passiven elektrischen Leitung verglichen werden konnte.“<sup>263</sup>

<sup>263</sup> In seiner gemeinsam mit Baxt publizierten Arbeit konnte Helmholtz die Leitungsgeschwindigkeit für den motorischen Nerven des Menschen mit 35 m/sec. bestimmen.“ BREIDBACH (1997: 166)

<sup>1775</sup> In einem tierphysiologischen Vortrag/Artikel von 1882/1884 bezog sich Freud neben vielen anderen wissenschaftlichen Arbeiten auch auf die Dissertation von Helmholtz aus dem Jahre 1842. In seinem psychologischen *Entwurf* des Jahres 1895 bezog sich Freud in seinen quantitativen Überlegungen bzw. Berechnungen zur Reizübertragung qualitativer Inhalte beim „Funktionieren des Apparates“ (damit meinte er die Psyche) auf keine wissenschaftlichen Arbeiten, dafür aber auf Fechner. Am Ende seiner Rechnungen sagte Freud: „Es erinnert dies sehr an die Verhältnisse des Fechnerschen Gesetzes, welches sich so lokalisieren ließe.“ FREUD ([1895]/ [1950]/ <sup>3</sup>1975: 323) Fechner (1801-1887) hatte 1860 mit seinem Werk *Elemente der Psychophysik* eben diese als Teilgebiet der experimentellen Psychologie etabliert. Keussen kommt u. a. mit diesem Hinweis zu dem Schluss, „daß die Freud'sche Metapsychologie viel eher von einer »Fechner'schen psycho-physikalischen Schule« beeinflusst war, als von der seit längerem in Auflösung begriffenen »Helmholtz'schen biophysikalischen Schule.«“ KEUSSEN (1984: 26) Unterstützend zitierte Keussen aus Freuds Autobiographie: „»Ich war immer für die Ideen G. T. Fechners zugänglich und habe mich auch in wichtigen Punkten an diesen Denker angelehnt.« (Freud, 1925 d)“ KEUSSEN (1984: 25)

<sup>1776</sup> Das war nicht nur zu Fechners Zeiten so, sondern auch rund 100 Jahre später. In den 1960ern und 1970ern wurde die Stubenfliege zu einem beliebten Forschungsobjekt. „Das MPI für Biokybernetik in Tübingen etwa war »um« die Stubenfliege »herum« konzipiert. [...] entsprechend stand dann auch die Wirbeltierneuroanatomie im Zugzwang. Konnte es nicht auch ihr gelingen, den Präzisionsgrad der Aussagen zu erlangen, den die Invertebraten-Neuroanatomie vorgab (Bullock 1978; vgl. auch Kuffler 1973) ?“ BREIDBACH (1997: 300)

<sup>1777</sup> So kritisierte Freud den Wert von Ergebnissen des Physiologen Max Schultze, weil „sie sich nicht auf überlebende, sondern abgestorbene Elemente beziehen.“ FREUD (1884: 228)

<sup>1778</sup> Eine Übersicht zu Freuds physiologischen Arbeiten findet sich hier:

(2009-10-16): <http://www.psychanalyse.lu/bibliographieFreudNeuro.php>

veröffentlichter Artikel dar, der u. a. seine 1882 veröffentlichten Forschungen am Flusskrebs zum Inhalt hatte.<sup>1779</sup> Darüber hinaus reflektierte Freud die schwierige Forschungssituation von Nervenzellen und Nervenfasern, weil „Reagentien mit der Erhärtung gleichzeitig in unberechenbarer und unbekannter Weise das Structurbild verändern.“<sup>1780</sup> Er rechtfertigte seine Forschungen am Flusskrebs damit, dass es „sich um den feineren Bau einfachen Gewebes [handelt], dessen Elemente bei Wirbelthieren und Wirbellosen offenbar identische Formverhältnisse zeigen.“<sup>1781</sup> Freud referierte die Unsicherheit des damaligen Erkenntnisstandes über die Nervenzellen als körnig oder homogen und die Nervenleitungen als entweder Röhren-Achscylinder oder als fibrilläres Faserbündel. Seine Untersuchungen am Flusskrebs zeigten „geradlinige Fibrillen, umgeben und isoliert von einer weichen Zwischensubstanz.“<sup>1782</sup> Diese Fibrillen gehen „meist mit allmählicher Verbreiterung in die Nervenzelle“ über und verschwinden „in der Substanz des Zelleibes.“<sup>1783</sup> Freuds Argument für die Übertragbarkeit seiner Nervenfasern-Erkenntnisse vom wirbellosen Flusskrebs auf Wirbeltiere war, „dass die fibrilläre Structur im Gegensatz zu einem homogenen oder körnigen Aufbau eine Differenzierung bedeutet, die man nicht leicht höheren Thieren wird absprechen wollen, wenn sie bei niederen nachgewiesen sind.“<sup>1784</sup> Hinzu kam, dass laut Freud die Nervenfasern-Beobachtungen bei Wirbeltieren in die gleiche Richtung wiesen.

Aufgrund seiner eigenen und der ihm bekannten Untersuchungen anderer Forscher sprach für Freud – entgegen der Ansicht von Max Johann Sigismund Schultze<sup>1785</sup>, der die fibrillären Nervenfasern als durch die Nervenzelle durchlaufend betrachtete –, viel mehr für die Annahme, dass „die Nervenzelle als der »Anfang« aller Nervenfasern gelten [muss], welche anatomisch mit ihr im Zusammenhange stehen.“<sup>1786</sup> Allerdings ist Freud bewusst, „dass das vorhandene Material nicht zur Entscheidung dieser

---

<sup>1779</sup> 1882 war das Jahr, in dem sich Freud auf Anraten Brückes von der tierischen Physiologie abwandte und seine Aufmerksamkeit der klinischen Forschung und Behandlung von Menschen widmete. Von 1882-1885 arbeitete Freud im Wiener Allgemeinen Krankenhaus. In dem 1884 veröffentlichten Vortrag finden wir die Funktionsbezeichnung „Secundararzt im allgemeinen Krankenhause“.

Freud, S. (1884): *Die Structur der Elemente des Nervensystems*, Jahrbücher für Psychiatrie, 5, S. 221-229. Er bezieht sich darin auf seinen 1882er-Artikel *Über den Bau der Nervenfasern und Nervenzellen beim Flusskrebs* (Sitzungsbericht der Kaiserl. Akademie der Wissenschaften Wien, Band LXXXV, Abth. III, S. 9-42). Nach Freud (Ges. Werke Bd. I, Seite 460 ff [„Inhaltsangaben der wissenschaftlichen Arbeiten des Privatdocenten Dr. Sigm. Freud“]) ist dieser 1882er-Artikel identisch mit einem Vortrag von 1882 im Psychiatrischen Verein mit dem Titel „Die Struktur der Elemente des Nervensystems“. (Ich danke Gunther Klug für diesen Hinweis.) Die beiden Register der Sitzungsberichte (1881-1895, 1896-1890) der „Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Classe“ weisen nur den oben bibliographierten 1882er-Artikel aus Band LXXXV aus !

<sup>1780</sup> FREUD (1884: 222)

<sup>1781</sup> Ebd.

<sup>1782</sup> Ebd., S. 224. Im Original sind die Wörter in **S p e r r s c h r i f t** geschrieben.

<sup>1783</sup> Ebd.

<sup>1784</sup> Ebd., S. 227

<sup>1785</sup> Er lebte von 1825 bis 1874. „Er war Mitbegründer der Zellenlehre (Zytologie; er erkannte erstmals Zytoplasma und Kern als notwendige Bestandteile einer lebenden Zelle), Protoplasma-Theorie (unterschied bei der Zelle 1861 das Protoplasma und den Kern und zeigte, dass das Protoplasma unabhängig von der Art der Zelle immer nahezu die gleichen physikalischen Eigenschaften aufweist) und Begründer der Keimblattlehre.“ (2009-10-14): [http://de.wikipedia.org/wiki/Max\\_Johann\\_Sigismund\\_Schultze](http://de.wikipedia.org/wiki/Max_Johann_Sigismund_Schultze)

<sup>1786</sup> FREUD (1884: 228)

physiologisch bedeutungsvollen Frage ausreicht.“<sup>1787</sup>

Mit diesem, Freuds letztem tierphysiologischen Beitrag, kann Freud die Vorwegnahme der Neuronentheorie zugesprochen werden<sup>1788</sup>, die gewöhnlich bei Heinrich Wilhelm Gottfried Waldeyer<sup>1789</sup> mit dem von ihm im Jahre 1891 in einem Überblicksartikel eingeführten Terminus „Neuron“ verortet wird.<sup>1790</sup>

Diese neurobiologische Forschungspraxis prägte Freuds Sichtweise menschlicher Krankheiten (insbesondere Zerebrallähmung und Hysterie<sup>1791</sup>) und sein Verständnis des psychischen „Apparates“. Sie führte schließlich dazu, dass er im Jahre 1895 in seinem *Entwurf einer Psychologie für Neurologen*<sup>1792</sup> den psychischen „Apparat“<sup>1793</sup> naturwissenschaftlich begründen wollte. Entsprechend schrieb Freud in einer knappen Einleitung :

Es ist die Absicht dieses Entwurfs, eine naturwissenschaftliche Psychologie zu liefern, d. h. psychische Vorgänge darzustellen als quantitativ bestimmte Zustände aufzeigbarer materieller Teile, und sie damit anschaulich und widerspruchsfrei zu machen. Der Entwurf enthält zwei Hauptideen,  
1. das, was Tätigkeit von Ruhe unterscheidet, als Quantität (Q) aufzufassen, die dem allgemeinen Bewegungsgesetz unterworfen ist,  
2. als materielle Teilchen die Neuronen anzunehmen.<sup>1794</sup>

In dem zweiseitigen Kapitel „Einführung des Ich“ finden wir eine der neurophysiologischen Denklinie entsprechende Darstellung<sup>1795</sup> :

---

<sup>1787</sup> FREUD (1884: 228)

<sup>1788</sup> Vgl. KEUSSEN (1984: 12). Keussen beruft sich dabei auf drei prominente Historiker der Psychoanalyse: Brun, R. (1936): *Sigmund Freuds Leistungen auf dem Gebiete der organischen Neurologie*, Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie, 37, S. 200-207

Jelliffe, S. E. (1937): *Sigmund Freud as a Neurologist: Some Notes on His Earlier Neurobiological and Clinical Neurological Studies*, Journal of Nervous and Mental Disease, 85, S. 696-711

Jones, E. ([1953-57]/ 1960): *Das Leben und Werk von Sigmund Freud*, Band I-III, Bern: Hans Huber

<sup>1789</sup> 1916 wurde er von Wilhelm II. in den Adelsstand erhoben und hieß fortan „Wilhelm von Waldeyer-Hartz“.

<sup>1790</sup> Vgl. Waldeyer, H. W. G. (1891): *Ueber einige neuere Forschungen im Gebiete der Anatomie des Centralnervensystems*, Deutsche medicinische Wochenschrift, 17 (44, 45, 46, 47, 49, 50), S. 1213-1218, 1244-1246, 1267-1269, 1287-1289, 1331-1332, 1350-1356. Waldeyer führte den Begriff in dem letzten dieser sechs Artikel-Teile ein. Die Artikel-Serie vermittelt einen Überblick des damaligen neurophysiologischen Forschungsstandes. Wilhelm His (1831-1904) und August Henri Forel (1848-1931) lieferten neben anderen die Vorarbeiten, aufgrund derer Waldeyer dann seine Neuronentheorie formulierte (vgl. BREIDBACH (1997: 187-190) und KEUSSEN (1984:39) mit Betonung von His und Forel)

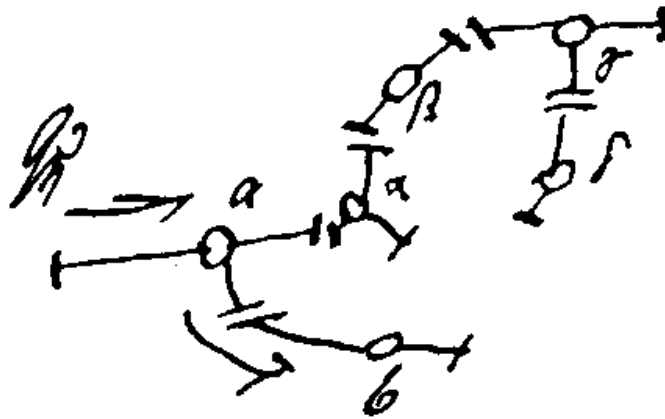
<sup>1791</sup> Vgl. KEUSSEN (1984: 15ff)

<sup>1792</sup> Dieser *Entwurf* ist eine Beigabe eines Briefwechsels mit seinem Berliner Freund Wilhelm Fließ und trug keinen Titel. Lediglich in einem Brief vom 27.4.1895 sprach Freud einmal davon, dass er sich in eine „Psychologie für den Neurologen“ verrannt“ habe. Die Herausgeber des erst im Jahr 1950 veröffentlichten Manuskriptes nannten die mehrteilige Briefbeigabe *Entwurf einer Psychologie*.

<sup>1793</sup> Darin findet sich ein Kapitel „Das Funktionieren des Apparates“.

<sup>1794</sup> FREUD ([1895]/ [1950]/<sup>3</sup> 1975: 305)

<sup>1795</sup> Ebd., S. 331



Stellen wir uns das Ich als ein Netz besetzter, gegeneinander gut gebahnter Neuronen vor, etwa so: So wird eine Quantität ( $Q\eta$ ), die von außen ( $\varphi$ ) her in  $a$  eindringt und unbeeinflusst nach dem Neuron  $b$  gegangen wäre, durch die Seitenbesetzung in  $a$ ,  $\alpha$ , so beeinflusst, daß sie nur einen Quotient nach  $b$  abgibt, eventuell gar nicht nach  $b$  gelangt. Wenn also ein Ich existiert, muß es psychische Primärvorgänge *hemmen*.<sup>1796</sup>

Auffällig ist an Freuds *Entwurf* neben der neurophysiologischen Beschaffenheit die fehlende Bezugnahme auf wissenschaftliche Untersuchungen und Forschungen seiner Zeit durch entsprechende Quellenangaben. Es ist eine handgeschriebene Briefbeigabe an Wilhelm Fließ, die eine privat-wissenschaftliche Meinungsäußerung darstellt und deshalb nicht den wissenschaftlichen Stil seiner vorherigen Artikel hat.

Für den Begriff „Plastizität“ wird im Folgenden zitiert aus:

Sigmund Freud, *Gesammelte Werke*, Frankfurt: Fischer, herausgegeben von Anna Freud (1999) unter Mitwirkung von Marie Bonaparte, Prinzessin Georg von Griechenland.

Der Begriff „Plastizität“ wurde ermittelt über das Gesamtregister (Band XVIII: 443) und über die Durchsicht der Register der einzelnen Bände. Dabei war festzustellen, dass bei zwei Bänden kein Hinweis im Register stand, diese Hinweise dafür aber im Gesamtregister standen (Band V: 21f; Band XV: 166).

Im Gesamtregister standen ohne Seitenangabe noch folgende Hinweise:

„Mangel an s. **Starre**

i. d. Traumdarstellung s. **Bildersprache; Traum**, visueller Charakter d. –es; **Vision, Visuell**“ (Hervorhebung w.i.O.)

Die Frage ist, woher Freud den Begriff haben könnte. Ich habe in den jeweiligen Büchern in den Registern nach „Baldwin“, „James“ und „Wundt“ gesucht. In Band V findet sich auf S. 74 Anm. 1 ein Hinweis auf Baldwin „(Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse, 1898)“.

<sup>1796</sup> FREUD ([1895]/ [1950]/ <sup>3</sup>1975: 331)

Allerdings findet sich in einem bereits am 5.11.1897 an seinen Berliner Freund Wilhelm Fließ gesendeten Brief folgender Satz: „Interessant, daß die Literatur sich jetzt so sehr der Psychologie des Kindes zuwendet. Ich habe heute wieder ein derartiges Buch erhalten, von James Mark Baldwin.“ FREUD ([1895]/ [1950]/ <sup>3</sup>1975: 197). Wie konnte Freud am 5.11.1897 diesen Brief schreiben, wo die dt. Übersetzung doch erst 1898 erschien?! Unmittelbar davor verwies Freud auf einen englischen Titel, so dass es seltsam wäre, wenn er nun den englischen Buchtitel plötzlich übersetzt. In Band XI findet sich ein Hinweis auf die James-Lang'sche Affekttheorie (S. 411) und auf Wundt (S. 40, 83, 107). Sollte Freud tatsächlich die deutsche Übersetzung des Baldwin-Buches gelesen haben, ist sie vor allem deshalb eine mögliche Quelle, weil der Übersetzer dreimal den Begriff „Plastizität“ auf nur einer einzigen Seite der das Buch abschließenden vierseitigen Anmerkung verwendete.

Es folgen die Fundstellen zu den Begriffen „Plastizität“ und „plastisch“ :

Runde Klammern und grau unterlegt = (Seite)

#### Band V (Werke aus den Jahren 1904-1905):

(21f) Das Alter der Kranken spielt bei der Auswahl zur psychoanalytischen Behandlung insofern eine Rolle, als bei Personen nahe an oder über fünfzig Jahre einerseits die **Plastizität** der seelischen Vorgänge zu fehlen pflegt, auf welche die Therapie rechnet – alte Leute sind nicht mehr erziehbar – und als andererseits das Material, welches durcharbeiten ist, die Behandlungsdauer ins Unabsehbare verlängert.

(aus: *Über Psychotherapie*, zuerst erschienen **1905** in: Wiener Medizinische Presse, Nr. 1)

#### Band X (Werke aus den Jahren 1913-1917):

(450) Der Erzieher aber arbeitet an **plastischen**, jedem Eindruck zugänglichem Material und wird sich die Verpflichtung vorzuhalten haben, das junge Seelenleben nicht nach seinen persönlichen Idealen, sondern vielmehr nach den am Objekt haftenden Dispositionen und Möglichkeiten zu formen.

(aus: **Geleitwort** von Dr. **Oskar Pfister** zu *Die Psychoanalytische Methode*, **1913**)

#### Band X (Werke aus den Jahren 1913-1917):

(337f) Ein ausgezeichnetes Beispiel für die **Plastizität** des Seelenlebens gibt der Schlafzustand, den wir allnächtlich anstreben. Seitdem wir auch tolle und verworrene Träume zu übersetzen verstehen, wissen wir, dass wir mit jedem Einschlafen unsere mühsam erworbene Sittlichkeit wie ein Gewand von uns werfen – um es am Morgen wieder anzutun.

(aus: *Zeitgemäßes über Krieg und Tod*, zuerst erschienen **1915** in: „Imago“, Band IV)

## Band XI (Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse):

(357f) Es gibt im allgemeinen sehr viele Wege, die Entbehrung der libidinösen Befriedigung zu vertragen, ohne an ihr zu erkranken. Vor allem kennen wir Menschen, die imstande sind, eine solche Entbehrung ohne Schaden auf sich zu nehmen; sie sind dann nicht glücklich, sie leiden an Sehnsucht, aber sie werden nicht krank. Sodann müssen wir in Betracht ziehen, dass gerade die sexuellen Triebregungen außerordentlich **plastisch** sind, wenn ich so sagen darf. Sie können die eine für die andere eintreten, eine kann die Intensität der anderen auf sich nehmen; wenn die Befriedigung der einen durch die Realität versagt ist, kann die Befriedigung einer anderen volle Entschädigung bieten.

(aus: *XXII Gesichtspunkte der Entwicklung und Regression. Ätiologie*; der gesamte Band besteht aus Vorlesungen der WS 1915/6 und WS 1916/7, da es insgesamt nur 28 Teile gibt, gehe ich davon aus, dass diese 22. Vorlesung aus dem **WS 1916/7** stammt)

## Band XII (Werke aus den Jahren 1917-1920):

(151) Wir wissen nur das eine, dass die Eigenschaft der Beweglichkeit psychischer Besetzungen mit dem Lebensalter auffällig zurückgeht. Sie hat uns eine der Indikationen für die Grenzen der psychoanalytischen Beeinflussung geliefert. Es gibt aber Personen, bei denen diese psychische **Plastizität** weit über die gewöhnliche Altersgrenze hinaus bestehen bleibt, und andere, bei denen sie sehr frühzeitig verloren geht. Sind es Neurotiker, so macht man mit Unbehagen die Entdeckung, dass unter scheinbar gleichen Verhältnissen bei ihnen Veränderungen nicht rückgängig zu machen sind, die man bei anderen mit Leichtigkeit bewältigt hat. Es ist also auch bei den Umsetzungen psychischer Vorgänge der Begriff einer **Entropie** in Betracht zu ziehen, deren Maß sich einer Rückbildung des Geschehenen widersetzt.

(aus: *Aus der Geschichte einer infantilen Neurose*, zuerst erschienen **1918**, in: Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre, IV. Folge, Verlag Hugo Heller, Leipzig, Wien)

## Band XIII (Jenseits des Lustprinzips, Massenpsychologie und Ich-Analyse, Das Ich und das Es):

(273) Die erotischen Triebe erscheinen uns ja überhaupt **plastischer**, ablenkbarer und verschiebbarer als die Destruktionstriebe. Dann kann man ohne Zwang fortsetzen, dass diese verschiebbare Libido im Dienst des Lustprinzips arbeitet, um Stauungen zu vermeiden und Abfuhr zu erleichtern.

(aus: *Das Ich und das Es*, Kapitel IV „Die beiden Triebarten“, zuerst erschienen **1923**, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig, Wien, Zürich (1.-8. Tausend))

Band XV (Schriften aus den Jahren 1928-1933):

(104) Die Sexualtriebe fallen uns auf durch ihre **Plastizität**, die Fähigkeit, ihre Ziele zu wechseln, durch ihre Vertretbarkeit, indem sich eine Triebbefriedigung durch eine andere ersetzen lässt, und durch ihre Aufschiebbarkeit, von der uns eben die zielgehemmten Triebe ein gutes Beispiel gegeben haben.

(166) So groß die **Plastizität** des seelischen Lebens und die Möglichkeit der Auffrischung alter Zustände auch ist, es lässt sich nicht alles wieder beleben. Manche Veränderungen scheinen endgültig, entsprechen Narbenbildungen nach abgelaufenen Prozessen. Andere Male empfängt man den Eindruck einer allgemeinen Erstarrung des Seelenlebens; die psychischen Vorgänge, die man sehr wohl auf andere Wege weisen könnte, scheinen unfähig, die alten Wege zu verlassen.

(aus: *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, gegenüber den im WS 1915/6 und WS 1916/7 gehaltenen Vorlesungen sind diese Vorlesungen nie gehalten worden, die Freud im Vorwort als „Vorspiegelung der Phantasie“ bezeichnet (aufgrund seines Alters war er inzwischen der Verpflichtung enthoben und aufgrund einer chirurgischen Operation konnte er auch keine Vorlesungen mehr halten, zuerst erschienen **1933**, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig, Wien, Zürich (Kleinktavausgabe, 1.-10. Tausend))

Band XVI (Werke aus den Jahren 1932-1939):

(87) Bei einer anderen Gruppe von Fällen wird man durch ein Verhalten überrascht, das man nur auf eine Erschöpfung der sonst zu erwartenden **Plastizität**, der Fähigkeit zur Abänderung und Weiterentwicklung beziehen kann.

(aus: *Die endliche und die unendliche Analyse*, zuerst erschienen **1937**, in: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, Band 23)

## Anhang 18 (Quo vadis, Philosophie ?)

Der im Jahr 1982 gegründeten *Concordia, Internationale Zeitschrift für Philosophie* war es stets ein Ziel, die interkulturelle und interdisziplinäre Zusammenarbeit der Philosoph(inn)en zu fördern. Zur Unterstützung dieses Zieles wurde am Ende des 20. Jahrhunderts eine Weltumfrage gestartet, die „den Ausgangspunkt für eine reale Internationalisierung der Inhalte der philosophischen Reflexion heute bilden“ sollte.<sup>1797</sup> Dem sollten eine Evaluation der Antworten und daraus abgeleitete „Vorschläge zur Reform der akademischen Lehrpläne der Philosophie“<sup>1798</sup> folgen. Angeschrieben wurden Philosoph(inn)en, „deren Werk die Gegenwart der Philosophie im 20. Jahrhundert mitgeprägt hat oder zumindest auf eine gewisse Wirkgeschichte in den jeweiligen Kontexten zurückblicken kann.“<sup>1799</sup> Es wird in der Veröffentlichung nicht mitgeteilt, wieviele Personen angeschrieben wurden, lediglich dass nicht alle Personen antworten konnten (wegen Krankheit oder Ablehnung der Umfrage) und dass Personen antworteten, die gar nicht gefragt wurden. Es haben auch nicht alle Antwortenden auf die fünf Fragen geantwortet, sondern stattdessen „eine punktuelle Stellungnahme“<sup>1800</sup> abgegeben. Die fünf Fragen lauteten :

1. Welche historischen Ereignisse haben Ihrer Meinung nach die Entwicklung der Philosophie in diesem Jahrhundert am stärksten geprägt ? Welche historischen Ereignisse dieses Jahrhunderts hätte die Philosophie noch aufzuarbeiten ?
2. Welche Ereignisse dieses Jahrhunderts haben auf Ihre philosophische Entwicklung gewirkt bzw. Sie Ihre philosophische Position verändern lassen ?
3. Bei einer Bilanz der Philosophie im 20. Jahrhundert: Welche Entwicklungen, Erkenntnisse, Strömungen oder Werke würden Sie unbedingt festhalten wollen ?
4. Welche Denktraditionen dieses Jahrhunderts stellen für Sie geeignete Entwicklungsperspektiven für die Zukunft dar ?
5. Welche Aufgaben würden Sie als prioritär für die philosophische Reflexion zu Beginn des 21. Jahrhunderts betrachten ?<sup>1801</sup>

Diese Fragen wurden mit einem zweiseitigen Vorwort in vier Sprachen (deutsch, englisch, französisch, spanisch) in die Welt geschickt. Es antworteten 103 Philosoph(inn)en (darunter vermutlich 15 Frauen<sup>1802</sup>) aus 43 Ländern. 14 Antworten kamen aus Deutschland, 10 aus Spanien, 5 aus den USA, 4 jeweils aus Ägypten, Indien, Italien und Japan, 3 jeweils aus Brasilien, Canada, Chile, Frankreich, Mexiko und Russland; aus 10 Ländern kamen jeweils 2 Antworten und aus den übrigen 20 Ländern jeweils eine Antwort.

---

<sup>1797</sup> FORNET-BETANCOURT (1999: 10)

<sup>1798</sup> Ebd.

<sup>1799</sup> Ebd.

<sup>1800</sup> Ebd.

<sup>1801</sup> Ebd., S. 11

<sup>1802</sup> Bei vielen ausländischen Namen war ich mir unsicher in der Einschätzung.



## Anhang 19 (Forschungsverlauf)

Ursprünglich war vorgesehen, zunächst Magisterabsolvent(inn)en an den Hochschulen in Frankfurt, Hamburg und München zu befragen und dann Magisterabsolvent(inn)en der übrigen deutschen Hochschulen. Aus dieser Gesamtgruppe sollten 50 Personen gefunden werden, die bereit wären, an einem Kompetenzprofiling teilzunehmen, welches mittels einer weiteren Online-Umfrage hätte stattfinden sollen. Bei dieser Umfrage sollten auch Fremdeinschätzungen von Arbeitskolleg(inn)en oder Vorgesetzten sowie Freund(inn)en und/oder Verwandten eingeholt werden. Die Bereitschaft unter den von mir befragten Absolvent(inn)en, für eine weitere Umfrage, die zudem noch Personen aus ihrem persönlichen Umfeld einbeziehen sollte, war zu gering. Zum Glück, denn ich halte ein Kompetenzprofiling von Einzelpersonen, das anschließend durch Überlagerung der Einzelprofile in der Summe zu einem Gruppenprofil führen soll, im Nachhinein für unsinnig. Es kann kein allgemeines Kompetenzprofil von Philosophie-Absolvent(inn)en geben, weil jeder Mensch einzigartig ist und es allenfalls individuelle Kompetenzprofile geben kann – und selbst diese wären zeitpunktbezogen, weil sich ein Kompetenzprofil durch Lernen ändert.

Die Befragung von Philosophie-Magisterabsolvent(inn)en der übrigen deutschen Hochschulen wurde durch die Arbeitslast der Prüfungsämter verhindert. War ich ohnehin dankbar für die Unterstützung durch die netten Mitarbeiter(inn)en in den Prüfungsämtern, so zeigte sich nun, dass ich großes Glück hatte, wenigstens diese Absolvent(inn)en erreicht zu haben. Die Umfrage im Frühjahr 2008 war der letzte mögliche Zeitpunkt angesichts der im Oktober 2008 startenden KOAB-Umfrage<sup>1803</sup>, bei der rund 75.500 von 88.500 ausgewählten Absolvent(inn)en des Jahrganges 2007 angeschrieben wurden und rund 35.000 Personen in die Auswertung eingingen (eine Ausschöpfungsquote von rund 40%).<sup>1804</sup>

Als ich im September 2008 ein Scheitern der zweiten Befragungsrunde eingestehen musste, entschloss ich mich spontan – ohne Rücksprache mit meinem Betreuer – für eine Befragung von Erstsemestlern; es sollte sowohl die Erwartungshaltung an zu lernende Kompetenzen als auch die Wünsche nach Auslandsstudium oder -praktikum abgefragt werden. Aufgrund einer zu geringen Beteiligung ist die Umfrage nichtig.<sup>1805</sup>

---

<sup>1803</sup> KOAB = Kooperationsprojekt Absolventenstudien. An dieser Umfrage beteiligten sich 48 Hochschulen. Das Projekt wurde vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung in Kassel geleitet.

<sup>1804</sup> Eine im WS 2007/8 durchgeführte kleinere Umfrage, erreichte 6.000 von 15.000 Absolvent(inn)en, was ebenfalls einer Ausschöpfungsquote von 40% entspricht. Vgl. Projekt-Webseite „Feldphase“:

(2009-11-03): <http://www.uni-kassel.de/incher/absolventen/feldphase.ghk>

Die Zahlen der 75.500 von 88.500 ausgewählten Absolvent(inn)en und der 35.000 in die Auswertung eingegangenen Personen stammen aus den Informationen zur 7. Tagung des Netzwerks Absolventenstudien am 19. Juni 2009 in Erfurt.

<sup>1805</sup> Die Idee der Befragung war zwar sinnvoll, aber die Umsetzung unrealistisch, weil die rund 40 Institutsdirektor(inn)en von mir gebeten wurden, die Lehrenden zu bitten, einen Internet-Link an Studierende weiter zu reichen. Dieser informelle Charakter der Umfragemethode, bei der Lehrende in ihrer Veranstaltung in etwa mitteilen ‘Es gibt da einen Doktoranden, der eine Umfrage macht, die wir sinnvoll finden. Notiert Euch doch bitte folgenden Link und nehmt an der Umfrage teil.’ erforderte eine hohe Teilnahmebereitschaft und eine Aktivität. Ein Forscherkollege teilte mir hinterher aus seiner Erfahrung mit, dass den Studierenden in der Veranstaltung ein Fragebogen in die Hand gedrückt werden muss, den sie am Ende der Veranstaltung bitte vor

Wenige Monate später folgte eine ebenfalls eigenmächtige Befragung sämtlicher deutscher Philosophie-Hochschullehrer/innen zum Thema „Planspiele in der Lehre“.<sup>1806</sup> Die Befragung der Philosophie-Hochschullehrer/innen geschah durch eine Ansprache per e-mail. Die Beteiligung war zwar gut (rund 36% Ausschöpfungsquote), doch hatte ich in meinem Einführungstext nicht auf das Umfragethema hingewiesen, sondern lediglich das Thema meiner Dissertation genannt. Auch wirkte der Fragebogen auf manche Befragte einseitig im Sinne von „Wir sind uns doch einig, dass Planspiele eigentlich zu moderner Lehre dazugehören. Warum machen Sie immer noch keine?“ (eine Person nannte das sogar „inquisitorisch“). Nach Rücksprache mit Prof. Ulrich Teichler wurde die Umfrage wegen der methodischen Fehler nicht in die Dissertation einbezogen. Für die Philosophie-Hochschullehrer/innen wurde eine Webseite mit den Ergebnissen und dem Hinweis auf deren Nichtverwendung in der Dissertation erstellt; der Link zur Webseite wurde wieder per e-mail mitgeteilt. Planspiele könnten ein interessantes Lehrmittel für eine interdisziplinär angelegte Philosophie-Lehre sein<sup>1807</sup>, doch bin ich in dieser Arbeit darauf nicht weiter eingegangen. Stattdessen sei der Hinweis gegeben, dass die an deutschen Schulen durchgeführte *ecopolicyade* am 19. Juni 2009 den Bundessieger der Schulmannschaften ermittelte (Motto des Wettbewerbes war "Vernetzt denken, Gegenwart meistern, Zukunft gestalten")<sup>1808</sup> und dass eine ökologisch-ökonomische Computersimulation Bestandteil der deutschen PISA-Befragung 2000 war<sup>1809</sup> – daran anknüpfend kann die Philosophie ein Planspiel entwickeln, welches die aktuellen Leitlinien der OECD und der EU-Richtlinien zu Schlüsselkompetenzen aufgreift.

Ich war frustriert und empfand mein Projekt als gescheitert.  
Das Vorhandene war zu wenig.

---

verlassen des Raumes ausgefüllt abgeben mögen – nur so seien gute Antwortraten bei Studierenden-Befragungen zu erreichen.

<sup>1806</sup> Der Grund für dieses Thema liegt in meiner Auffassung, dass Planspiele für Philosophische Institute ein interessantes Lehrmittel sein können. Grob gesagt wurde gefragt, wer welche Erfahrung damit gesammelt hatte. Unterstützung erfährt meine Auffassung durch ein in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1997 entwickeltes Kerncurriculum „Praktische Philosophie“ und die daraus hervorgegangene „Gemeinsame Arbeitsstelle Praktische Philosophie der Bezirksregierung Münster und der Westf. Wilhelms-Universität“. In dem Projekt wurden folgende Unterrichtsmethoden als sinnvoll erachtet: „Produktionsorientierte Verfahren, Denk-Bilder, **Simulation, Rollenspiel**, Theater, Realbegegnungen, Gedankenexperimente usw.“. (eigene Hervorhebung) Vgl. STEENBLOCK (2004: 33-35)

<sup>1807</sup> Wenn ich „Planspielmethode“ sage, meine ich nicht, dass jedes Planspiel geeignet wäre. Hier wäre ggf. ein geeignetes Planspiel zu entwickeln, und ein besonderes Augenmerk wäre auf die Reflexionsarbeit zwischen einzelnen Planspielrunden und auf das Ende des Planspieles zu legen.

Planspiele sind Modelle, die in vereinfachter Form Wirkungszusammenhänge z. B. im Wirtschaftsleben oder in der Politik vermitteln. Dabei übernehmen die Teilnehmer/innen eine bestimmte Funktion z. B. in einem Unternehmen, oder vertreten z. B. ein bestimmtes Land im Europarat oder EU-Parlament. Es können auch historische Situationen wie z. B. der Kuba-Konflikt mit verteilten Rollen nachgespielt werden. Planspiele können sowohl mit als auch ohne Computerunterstützung durchgeführt werden. Es gibt auch Online-Planspiele, die mit Präsenzphasen im Seminar kombiniert werden.

<sup>1808</sup> Die „ecopolicyade“ ist ein in Deutschland durchgeführter Schüler/innen-Wettbewerb, der von der Bundeszentrale für politische Bildung unterstützt wird und der mit der von Frederic Vester zur Förderung des vernetzten Denkens erstellten Computersimulation „ecopolicy“ durchgeführt wird.

(2009-09-03): <http://www.ecopolicyade.info/>

<sup>1809</sup> Vgl. WIRTH/ FUNKE (2005: 56f). Es ist eine Weiterentwicklung der „Hunger in Nordafrika“-Simulation.

Nach einer kurzen Besinnungspause wurde mir deutlich, dass die bisher eher am Rande gesammelten Informationen einen Wert hatten und dass ein aufkeimender Streit zwischen Kompetenzforschern eine wichtige Bedeutung für die Philosophie-Lehre haben könnte.

Die OECD nannte im Jahr 2005 nach einem mehrjährigen Diskussionsprozess über die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen von Schlüsselkompetenzen in ihrer Zusammenfassung die „Reflexivität“ den „Kern der Schlüsselkompetenzen“.<sup>1810</sup> Dabei wird u. a. ein „Denken über das Denken“ als Voraussetzung für die Anwendung von Reflexivität verstanden.<sup>1811</sup> Da das Denken über Gedachtes („Gedachtes“ im Sinne von Denkprodukt) und auch das Denken über das Denken („Denken“ im Sinne einer Tätigkeit) als Kern des Philosophierens angesehen werden kann, liegt bei der Philosophie die historische Wurzel dieser Kernkompetenz. Hinzu kommt, dass zwei französische Philosoph(inn)en einflussreich an dem DeSeCo-Papier mitgearbeitet haben.

Bei den gesammelten EU-politischen Informationen zeigten sich für Philosophie-Hochschullehrer/innen bedeutsame Hinweise, die in den Hauptteil aufgenommen wurden. Sie bilden eine hochschulpolitische und ggf. hochschuldidaktische Argumentationsgrundlage für Philosophie-Hochschullehrer/innen, wenn es darum geht, kompetenzorientiert Modulbeschreibungen zu begründen. Auch zeigte sich, dass Philosoph(inn)en nicht nur in der nahen Vergangenheit eine bedeutende Rolle für Entwicklungen in der Kompetenzforschung hatten, sondern auch aktuell mitreden. Das wird ebenfalls im Hauptstrang der Arbeit referiert.

Rolf Arnolds Hinweis auf die Traditionslosigkeit bei der Verwendung des Begriffes „Kompetenz“<sup>1812</sup> wurde zum Anlass genommen, einen Blick auf die historischen Hintergründe des Begriffes und die möglichen Kompetenzbereiche zu richten. Da dies nicht das eigentliche Thema der Dissertation war, befinden sich die Ausführungen in einem Anhang (Anhang 13). Bei der Recherche entstand zunehmend der Eindruck, viele der heute diskutierten Themen sind bereits vor Jahrzehnten diskutiert und entworfen worden. Deshalb sind mir historische Querverweise wichtig.

Als Hamburger habe ich diese Arbeit mit einer französischen Haltung geschrieben :

Als ich vor einigen Jahren bei Airbus France in Toulouse 50 französische Gesellen der Aerospatiale nach ihren Erfahrungen in Hamburg befragte, wo sie mit deutschen Kollegen den Airbus 321 montiert hatten, hörte ich von einigen: "Bei der Deutschen Airbus darf man den Typen, der sich um den Bodenbelag kümmert, nichts über die Leuchtstreifen am Boden fragen, das gehört nicht zu seiner Arbeit und das interessiert ihn auch nicht. Bei uns ist es eher umgekehrt, wenn man für den Bodenbelag zuständig ist, dann interessiert man sich vor allem für die Leuchtstreifen."<sup>1813</sup>

---

<sup>1810</sup> OECD/ DeSeCo (2005: 10), (2009-09-03): <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>

<sup>1811</sup> Vgl. ebd.

<sup>1812</sup> Vgl. ARNOLD (1997: 282)

<sup>1813</sup> Jacques Pateau, Spezialist für multinationale Unternehmungen und insbesondere deutsch-französische Konzerne – er ist Unternehmensberater und Professor für Interkulturelles Management an der Technischen Universität Compiègne. (2009-09-03): <http://www1.ndr.de/wirtschaft/unternehmen/airbus32.html>

An effective leader knows that the ultimate task of leadership is to create human energies and human vision.

*Peter Ferdinand Drucker*

## Literaturverzeichnis

**AAPOR (American Association for Public Opinion Research) (2006):**

*2006 edition of Standard Definitions,*

(2008-05-04): [http://www.aapor.org/uploads/standarddefs\\_4.pdf](http://www.aapor.org/uploads/standarddefs_4.pdf)

Für die Ausgabe 2008 siehe (2009-09-03):

[http://www.aapor.org/Standard\\_Definitions1/1437.htm](http://www.aapor.org/Standard_Definitions1/1437.htm)

**Achenbach, G. B. (1984):** *Philosophische Praxis*, Köln: Dinter

**Adams, M. (Hg.) ([1991]/<sup>2</sup>1992):** *Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft. Starthilfen und Aussichten*, Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verlag

**Agreiter, M./ Schindler, G. (2000):** *Geistes- und Sozialwissenschaftler für die europäische Wirtschaft*, Heft 56/2000 des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

**Akkreditierungsrat (2008):** *Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen* (beschlossen am 17.07.2006, geändert am 08.10.2007 und 29.02.2008), Drs. AR 15/2008

**Alaluf, M./ Stroobants, M. (1994):** *Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer ?*, Europäische Zeitschrift Berufsbildung, 1/94, S. 49–60

**Allen, R. C. (1998):** *The employability of university graduates in the humanities, social sciences, and education: recent statistical evidence*, Department of Economics Discussion Paper 98–15, Vancouver: University of British Columbia

**Allen, J./ Ramaekers, G./ van der Velden, R. (2005):** *Measuring Competencies of Higher Education Graduates*, New Directions for Institutional Research, 126, S. 49–59

**Altenmüller, G. H. (1998):** *Zukunftsaufgabe "Kompetenzcluster" zwischen Wissenschaft und Wirtschaft*, Naturwissenschaften, Nr. 85, S. 512–514

**Altvater, E. (1971):** *Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs*, in: Altvater, E./ Huisken, F. (Hg.): *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungsgesetzes*, Erlangen: Politladen, S. 77–90

**analysen (1974):** *Studienreformen sollen kürzere Studienzeiten erzwingen – analysen-Umfrage bei den Kultusministern der Länder zur Problematik der "Langzeitstudierenden"*, analysen 10/74, S. 35–39

**Andresen, B. (1994):** *"Big Five plus one". Entwicklung eines sechsdimensionalen Persönlichkeitsmodells*, in: Pawlik, K. (Hg.): 39. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 25.-29. September 1994 in Hamburg [Band 1 (A-K) der beiden Abstract-Zusatzbände], Hamburg: Psychologisches Institut I, S. 30f

**Andresen, B. (1995):** *Risikobereitschaft (R) - der sechste Basisfaktor der Persönlichkeit*, Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie, 16, S. 210–236

**Andresen, B. (2000):** *Six Basic Dimensions of Personality and a Seventh Factor of Generalized Dysfunctional Personality: A Diathesis System Covering all Personality Disorders*, Neuropsychobiology, 41, S. 5–23

**Andresen, B. (2002):** *HPI. Hamburger Persönlichkeitsinventar. Manual*, Göttingen [u.a.]: Hogrefe

**Andresen, B. ([2001]/<sup>2</sup>2004):** *HPI. Hamburger Persönlichkeitsinventar*, in: Sarges, W./ Wottawa, H. (Hg.): *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren*, Band 1, Lengerich [u.a.]: Pabst Science Publishers, S. 397–401

**Andresen, B. (2008):** *A factor-analytical study of thirteen personality questionnaires: Evidence for eight domain factors of personality* [unveröffentlichtes elektronisches Typoskript], Hamburg: Universität

**Anonymus (1814):** *Rezension zu: Karl Friedrich Burdach (1814): Anatomische Untersuchungen bezogen auf Naturwissenschaft und Heilkunst, Leipzig/Riga: Hartmann*, in: *Jenaische Allgemeine Literatur-Zeitung*, December 1814, S. 401–404

**Anonymus (1970):** *Beruf "Freizeitlehrer"*, *Bildung und Erziehung* 12/1970, ohne Seitenangabe dem Pressespiegel-Archiv der GEW-Hamburg entnommen

**Anonymus (2009a):** *UNESCO-Welttag der Philosophie*, März-Newsletter der Deutschen Gesellschaft für Philosophie e. V., S. 3f

**Anonymus (2009b):** *"Mehr weibliche Doktoranden"*, *arbeitsmarkt* 32/2009, S. VII

**AP (Associated Press) (2009):** *Institut erwartet höheren Bedarf an Studienanfängerplätzen*, Pressemeldung vom 3.2.2009

**Appel, H. P. (1979):** *Schlussbericht zur Evaluation des Modellversuchs "Einleitung einer Grundstudienreform für Bauingenieure durch Berufsfeldforschung und Einführung einer neuen Studienkomponente an der technischen Hochschule Darmstadt*, in: Hermanns, H./ Tkocz, C./ Winkler, H. (Hg.): *Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren, Werkstattberichte Band 1*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Gesamthochschule Kassel, S. 32

**Arnold, R./ (Schübler, I.) (1997):** *Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld*, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 253–307

**Astin, A. W./ Green, K. C./ Korn, W. S./ Schalit, M. (1987):** *The American Freshman. National Norms for Fall 1987*, Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, University of California, Los Angeles, CA 90024, S. 1–10

**BA (Bundesagentur für Arbeit) (2003):** *Schlüsselverzeichnis für ausgeübte Tätigkeiten*, Stand: Juni 2003; das Verzeichnis ist nicht im Internet zu finden, es wurde mir freundlicherweise von einem BA-Mitarbeiter als pdf-Datei zugesendet

**BA (Bundesagentur für Arbeit) (2007):** *Schlüsselverzeichnis für die Angaben zur Tätigkeit in den Meldungen zur Sozialversicherung*, Oktober 2007, Nürnberg (2009-09-03): <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A07-Geldleistung/A074-Sozialversicherung/Publikation/pdf/Schluessselverz-Angaben-Taetigkeit.pdf>

**BA-ZAV-AMS (2007):** *Geisteswissenschaftler*, aus der Reihe: *Arbeitsmarkt Kompakt 2007*, Informationen für Arbeitnehmer/innen, Bonn: Bundesagentur für Arbeit (BA)/ Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV), Arbeitsmarkt-Informationsservice (AMS) (Hg.)

**Baldwin, J. M. (1891):** *Handbook of Psychology*, New York: Holt, S. 23

**Baldwin, J. M. ([1895]/<sup>3(4)</sup>1898):** *Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse*, Berlin: Reuther & Reichard, S. 187, 442

**Ballmann, R. (1971):** *stud. phil. ohne Chance? Studiengänge und Berufsaussichten der Geisteswissenschaftler*, Reinbek: Rowohlt

**Bartels, J./ Rossié, U. (2000):** *Absolventenuntersuchung 1996. Ergebnisse von Repräsentativuntersuchungen der Fachbereiche Wirtschaftswissenschaft, Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Informatik*, Hagen: Zentrum für Fernstudienentwicklung



- Baumgarten, F. (1924):** *Arbeitswissenschaft und Psychotechnik in Russland*, München/Berlin: Oldenbourg
- Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (1999):** *Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Stanat, P. (2001):** *PISA – Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren*, in: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/ Basel: Beltz, S. 285–310
- Bayraktar, Z./ Mansky, J. (1993):** *Berufswege Aachener Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen. Eine empirische Untersuchung zur Berufseinmündung und dem Berufsverbleib von MagisterabsolventInnen der Philosophischen Fakultät der RWTH*, Aachen: Institut für Soziologie der RWTH
- Bear, M. F./ Connors, B. W./ Paradiso, M. A. (<sup>3</sup>2009):** *Neurowissenschaften. Ein grundlegendes Lehrbuch für Biologie, Medizin und Psychologie* [Übers. der 3. amerikan. Aufl., 1. dt. Ausg., herausgegeben von A. K. Engel], Heidelberg: Spektrum, S. 44f, 51–55, 114–121, 783
- Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (1993):** *Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart*, *Zeitschrift für Soziologie*, 22 (3), S. 178–187
- Beck, C. (2007):** *Kompetenz-Studie - Welche Kompetenzen fordern die Unternehmen von Bewerbern ?*, Fachhochschule Koblenz; Download der Studie hier: (2009-09-03): [http://www.fh-koblenz.de/Prof\\_Dr\\_Christoph\\_Beck.beck.0.html](http://www.fh-koblenz.de/Prof_Dr_Christoph_Beck.beck.0.html)  
Dort befindet sich auch eine Jobbörsen-Studie des Jahres 2008.
- Berg, G. (2008):** *Was soll nur aus mir werden? Alte und neue Antworten in Berufsratgebern für GeisteswissenschaftlerInnen*, zunächst "Working Paper No. 21", jetzt "Research Note No. 16", Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten
- Berg, M. (1992):** *Philosophische Praxen im deutschsprachigen Raum. Eine kritische Bestandsaufnahme*, Essen: Die Blaue Eule
- Berg, N. (2006):** *Globale Teams: Eine kritische Analyse des gegenwärtigen Forschungsstands*, *Zeitschrift für Personalforschung*, 20 (3), S. 215–232
- Bergmann, F. (2004):** *Neue Arbeit, Neue Kultur*, Freiamt im Schwarzwald: Arbor
- Bergmann, F. (2004):** *Die Alternative*, brandeins, 7/2004, S. 74–78
- Bergmann, F./ Friedland, S. (2007):** *Neue Arbeit kompakt. Visionen einer Selbstbestimmten Gesellschaft*, Freiamt im Schwarzwald: Arbor
- Berk, L. E. ([<sup>3</sup>2004]/ <sup>3</sup>2005):** *Entwicklungspsychologie*, München: Pearson Studies, S. 156
- Berlucchi, G./ Buchtel, H. A. (2009/8):** *Neuronal plasticity: historical roots and evolution of meaning*, *Experimental Brain Research* (2009), 192 (3), S. 307–319 [Online-Publikation in 2008: <http://www.springerlink.com/content/u57228372p808743/>]
- Bernard, H. (2000):** *Unternehmensaktivitäten und Flexibilitätsgrad*, in: Frieling, E./ Kauffeld, S./ Grote, S./ Bernard, H. (Hg.): *Flexibilität und Kompetenz*, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 75–94
- Bertalanffy, L. von ([1942]/ <sup>2</sup>1951):** *Theoretische Biologie*, Band 2, Bern: Francke, S. 52
- Bertalanffy, L. von (1972):** *Vorläufer und Begründer der Systemtheorie*, in: Kurzrock, R. (Hg.): *Systemtheorie*, Berlin: Colloquium-Verlag, S. 17–28

**Berth, H./ Brähler, E. (2003):** *Hamburger Persönlichkeitsinventar (HPI) von Burghard Andresen (2002)* [Rezension], *Diagnostica*, 49 (4), S. 188–191

**Berufsförderungswerk Hamburg/ Reetz, L. (Hg.) (1978):** *Materialien zur Berufsausbildung. Teil 1: Curriculum Betriebsorganisation*, Hamburg: Feldhaus, S. D/1–D/14

**Bethe, A. (1926):** *Altes und Neues über die Plastizität des Nervensystems*, *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, Bd. 76, S. 81–83

**Betrus, T./ Januszewski, A. (2002):** *For the Record: The Misinterpretation of Edgar Dale's Cone of Experience*, Powerpoint-Präsentation, State University of New York at Potsdam Department of Information and Communication Technology

**Bettenstaedt, L./ Job, U. (1995):** *Was heißt berufsbezogen studieren für Geisteswissenschaftler ?*; in: *ibv Landesarbeitsamt Hessen*, Nummer 56, Nürnberg; meine Quelle: *Von der Elite- zur Massenuniversität – Entwicklungen in Deutschland und Schweden* (Vorträge eines Symposiums vom 22. Oktober 1994), Marburg: Philipps-Universität, S. 69–78

**Beyer, O./ Wacker, A. (1999):** *Hannoversche Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen auf dem Arbeitsmarkt. Eine schriftliche Befragung zum Berufseinstieg und beruflichen Verbleib der Magister- und DiplomabsolventInnen der Abschlußjahrgänge 1990–1997*, Abschlußbericht, Univ. Hannover, Psychologisches Institut

**Bialek, K./ Sederström, H. (2006):** *Verbleibstudie des Instituts für Philosophie der Humboldt-Universität zu Berlin*, Online-Dokument, April 2006; (2009-09-03): [http://www.geschichte.hu-berlin.de/Portals/\\_Rainbow/documents/StudiumPraxis/Endfassung-Verbleibstudie-Philosophie.pdf](http://www.geschichte.hu-berlin.de/Portals/_Rainbow/documents/StudiumPraxis/Endfassung-Verbleibstudie-Philosophie.pdf)

**Bittelmeyer, A. (2009):** *Wie intelligent ist das Unbewusste ?*, *managerSeminare*, 136, Juli, S. 42–50

**Blaschke, R. (2005):** *Hartz IV ist Armut per Gesetz !*, Sächsische Armutskonferenz, Juni 2005; (2009-09-03): <http://www.labournet.de/diskussion/arbeit/realpolitik/allg/armutsgrenzen.pdf>

**Blamberger, G./ Glaser, H./ Glaser, U./ Braun, W. (Hg.) (1993):** *Berufsbezogen studieren - Neue Studiengänge in den Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften*, München: Beck

**Bluma, L. (2005):** *Norbert Wiener und die Entstehung der Kybernetik im Zweiten Weltkrieg. Eine historische Fallstudie zur Verbindung von Wissenschaft, Technik und Gesellschaft*, [Dissertation 2004], Münster: LIT, S. 8–20, 50–72

**BMBF (1998):** *Kompetenz im globalen Wettbewerb. Perspektiven für Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft*, Feststellungen und Empfehlungen des Rates für Forschung, Technologie und Innovation, Bonn: BMBF Broschürenstelle

**BMBF (2008a):** *Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN)*, (2009-09-03): [http://www.buwin.de/fileadmin/kisswin/download/BUWIN\\_download.pdf](http://www.buwin.de/fileadmin/kisswin/download/BUWIN_download.pdf)

**BMBF (2008b):** *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität "Recognition of non-formal and informal Learning"*, (2009-09-03): [http://www.bmbf.de/pub/non-formales\\_u\\_informelles\\_lernen\\_ind\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf)

**Bogdanov, A. ([1913]/ 1926):** *Allgemeine Organisationslehre. Tektologie*, Band 1, Berlin: Organisation Verlagsgesellschaft m.b.H. (S. Hirzel), S. 59, 139–141, 185–195

**Boldebeck, C. (2006):** *Wir haben es geschafft !*, *stern* 19/2006; (2009-09-03): <http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/arbeit/job-ampel-wir-haben-es-geschafft-560503.html>



**Boumann, L/ Michelet, K. L. (1862):** *Ueber den Charakter des Königs Oedipus in der gleichnamigen Sophokleischen Tragödie*, Der Gedanke. Philosophische Zeitschrift. Organ der Philosophischen Gesellschaft zu Berlin, 2 (3), S. 3–17

**Brachinger, W. (2005):** *Die «wahre» Arbeitslosenquote – gibt's die?*, Neue Zürcher Zeitung, Nr. 36, 12./13.02.2005, S. 25

**Brackert, H. (1971a):** *Die Philosophische Fakultät*, in: Ballmann, R. (Hg.): *stud. phil. ohne Chance? Studiengänge und Berufsaussichten der Geisteswissenschaftler*, Reinbek: Rowohlt, S. 11–28

**Brackert, H. (1971b):** *Vorschläge zur Reform*, in: Ballmann, R. (Hg.): *stud. phil. ohne Chance? Studiengänge und Berufsaussichten der Geisteswissenschaftler*, Reinbek: Rowohlt, S. 99–114

**Brassard, W. à et al. (Hg.) (1992):** *Wege zur beruflichen Mündigkeit. Didaktische Materialien zur integrierten Vermittlung und Förderung von fachlichen Inhalten und Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung (Teil 1: Didaktische Grundlagen)*, Eine Gemeinschaftsarbeit der Projektgruppe "Schlüsselqualifikationen in der Beruflichen Bildung" der Bildungspartnerschaft Wirtschaftsunternehmen und Pädagogische Hochschulen des Landes Baden-Württemberg, Weinheim: DSV, S. 1–29

**Brassard, W. à et al. (Hg.) (1994):** *Wege zur beruflichen Mündigkeit. Didaktische Materialien zur integrierten Vermittlung und Förderung von fachlichen Inhalten und Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung (Teil 2: Didaktische Materialien)*, Eine Gemeinschaftsarbeit der Projektgruppe "Schlüsselqualifikationen in der Beruflichen Bildung" der Bildungspartnerschaft Wirtschaftsunternehmen und Pädagogische Hochschulen des Landes Baden-Württemberg, Weinheim: DSV, S. 14f

**Braun, E. (2008):** *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*, Göttingen: V&R Unipress

**Braun, E./ Gusy, B./ Leidner, B./ Hannover, B. (2008):** *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*, Diagnostica, 54 (1), S. 30–42

**Braun, L. G. (2008):** *Fachkräftemangel - Die Rolle der Hochschulen*, Statement von Ludwig Georg Braun, Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertages; (2009-09-03): [http://www.ihk-lahndill.de/download/pdf/statement\\_studienreform.pdf](http://www.ihk-lahndill.de/download/pdf/statement_studienreform.pdf)

**Braun, A./ Mieg, H. A./ Neyer, F. J. (2009):** *Sind Erfinder anders als es die psychologische Forschung erwarten lässt ?*, Wirtschaftspsychologie, 1/2009, S. 69–79

**Breidbach, O. (1997):** *Die Materialisierung des Ichs. Zur Geschichte der Hirnforschung im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 26–34, 50f, 60, 165–202, 271, 300, 409–420

**Breidbach, O. (2005):** *Karl Friedrich Burdach*, Bach, T./ Breidbach, O. (Hg.): *Naturphilosophie nach Schelling*, Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog, S. 73–105

**Breidbach, O. (2006):** *Weltordnungen und Körperwelten. Das Tableau des Gewussten und seine Repräsentation bei Robert Fludd*, in: Schramm, H./ Schwarte, L./ Lazardzig, J. (Hg.): *Instrumente in Kunst und Wissenschaft. Zur Architektonik kultureller Grenzen im 17. Jahrhundert*, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 41–65

**Briedis, K./ Minks, K.-H. (2004):** *Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001*, Hannover: HIS-Hochschulplanung, Band 169

**Briedis, K./ Minks, K.-H. (2005a):** *Der Bachelor als Sprungbrett ? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen - Teil 1 - Das Bachelorstudium*, Hannover: HIS-Kurzinformation, A3/2005

**Briedis, K./ Minks, K.-H. (2005b):** *Der Bachelor als Sprungbrett ? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen - Teil 2 - Der Verbleib nach dem Bachelorstudium*, Hannover: HIS-Kurzinformation, A4/2005

**Briedis, K./ Fabian, G./ Kerst, C./ Schaeper, H. (2008):** *Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern*, Hannover: HIS Forum Hochschule, 11/2008

**Brinkmann, C. (1974):** *Muss der "Dr. phil." jetzt Taxi-Fahrer werden ? – Untersuchung der Bundesanstalt für Arbeit: Keine Angst vor akademischer Arbeitslosigkeit*, analysen 3/74, S. 12–15

**Brinkmann, W. (2004):** *Kompetenzprofile von Hochschulabsolventen für den Berufseinstieg. Ein interkultureller Vergleich*, Taunusstein: Driesen

**Brockhaus (1809):** *Conversations-Lexicon oder kurz gefasstes Handwörterbuch für die in der gesellschaftlichen Unterhaltung aus den Wissenschaften und Künsten vorkommenden Gegenstände mit beständiger Rücksicht auf die Ereignisse der älteren und neueren Zeit*, Band 3, Amsterdam/Leipzig: Im Kunst- und Industrie-Comptoir, S. 453

**Brockhaus (1811):** *Conversations-Lexicon oder kurz gefasstes Handwörterbuch für die in der gesellschaftlichen Unterhaltung aus den Wissenschaften und Künsten vorkommenden Gegenstände mit beständiger Rücksicht auf die Ereignisse der älteren und neueren Zeit*, Nachtragsband 2, Amsterdam/Leipzig: Im Kunst- und Industrie-Comptoir, S. 253

**Brockhaus (1839):** *Bilder-Conversations-Lexikon*, Band 3, Leipzig, S. 511

**Brockhaus (<sup>10</sup>1854):** *Conversations-Lexikon*, Band 12, Leipzig, S. 182f

**Brockhaus (<sup>13</sup>1886):** *Conversations-Lexikon*, Band 13, Leipzig, S. 71

**Brockhaus (<sup>15</sup>1933):** *Der große Brockhaus*, Band 14, Leipzig, S. 622

**Brockhaus (<sup>21</sup>2006):** *Enzyklopädie*, Leipzig, Band 4 (S. 130–136), Band 5 (S. 117), Band 20 (S. 265), Band 21 (S. 553f), Band 27 (S. 721)

**Brosius, F. (2002):** *SPSS 11. Fundierte Einführung in SPSS und die Statistik. Ausführliche Beschreibung statistischer Verfahren*, Bonn: mitp-Verlag, S. 501

**Bruckmeier, K./ Graf, T./ Rudolph, H. (2007):** *Aufstocker – bedürftig trotz Arbeit*, IAB-Kurzbericht Nr. 22, 30.11.2007

**Bruhn, J. (2005):** *Raubzug der Manager oder Die Zerstörung des Sozialstaats*, Hamburg: EVA, S. 194f

**Brunner, A. (2005):** *Die neue Bescheidenheit der Lehrenden. Problembasiertes Lernen (PBL) nach dem Harvard Modell – Ein innovativer Transfer auf einen Fachhochschul-Studiengang*, HSW 1/2005, S. 30–34

**Bundesregierung (2008a):** *Sozialstaat verhindert Armut*, 25.06.2008; (2009-09-03): <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2008/05/2008-05-19-armuts-und-reichtumsbericht.html>

**Bundesregierung (2008b):** *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht*; (2009-09-03): [http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter\\_armuts\\_und\\_reichtumsbericht.pdf](http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter_armuts_und_reichtumsbericht.pdf)

**Bunk, G. P. (1975):** *Partizipation – ein Aspekt der Wirtschaftspädagogik*, Pädagogische Rundschau, 29 (7), S. 576–590

**Bunk, G. P. (1981):** *Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung*, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77 (4), S. 257–266

- Bunk, G. P. (1982):** *Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heidelberg: UTB, S. 190–194
- Bunk, G. P. (1990):** *Schlüsselqualifikationen, anthropologisch-pädagogisch begründet*, in: Karl-Heinz Sommer (Hg.): *Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift für Wolfgang Fix zum 70ten Geburtstag, Sonderband 1*, Esslingen: Deugro, S. 175–188
- Bunk, G. P. (1994):** *Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland*, Europäische Zeitschrift der CEDEFOP: Berufsbildung, Nr. 1, S. 9–15
- Bunk, G. P. / Kaiser, M. / Zedler, R. (1991):** *Schlüsselqualifikationen. Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 2/91*, S. 365–374
- Burdach, K. F. (1800):** *Propädeutik zum Studium der gesammten Heilkunst. Ein Leitfaden akademischer Vorlesungen*, Leipzig: Breitkopf und Härtel, S. 19f, 52, 62
- Burdach, K. F. (1806):** *Beyträge zur näheren Kenntniss des Gehirns in Hinsicht auf Physiologie, Medicin und Chirurgie*, Band 1, Leipzig: Breitkopf und Härtel, S. XII-XV
- Burdach, K. F. (1812):** *Enzyklopädie der Heilwissenschaft*, Band 3, Leipzig: Mitzky, S. 191–197, 286f, 294, 501, 510, 565, 566, 567
- Burdach, K. F. ([1807]/ <sup>2</sup>1817a):** *System der Arzneimittellehre*, Band 1, Leipzig: Dyk, S. III
- Burdach, K. F. (1817b):** *Über die Aufgabe der Morphologie*, Band 3, Leipzig: Dyk, S. VII
- Burdach, K. F. ([1809]/ <sup>2</sup>1819a):** *System der Arzneimittellehre*, Band 3, Leipzig: Dyk, S. 47, 49, 200, 638
- Burdach, K. F. (1819b):** *Vom Baue und Leben des Gehirns*, Band 1, Leipzig: Dyk, S. 50–58, 154
- Burdach, K. F. (<sup>2</sup>1835):** *Die Physiologie als Erfahrungswissenschaft*, Band 1, Leipzig: Voß, S. 10, 232, 240, 270, 271, 294, 305, 307, 323, 385, 390, 582
- Burdach, K. F. (1848):** *Rückblick auf mein Leben*, Leipzig: Voß, S. 152f, 230–232, 289–291, 298–300, 328–332, 361
- Burger, J. M. (2009):** *Replicating Milgram. Would People Still Obey Today ?*, *American Psychologist*, 64 (1), S. 1–11
- Burkhardt, A./ Schomburg, H./ Teichler, U. (2000):** *Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien*, München: BMBF
- Buttgereit, M./ Teichler, U. (Hg.) (1992):** *Hochschulabsolventen im Beruf. Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie*, Bad Honnef: Bock
- Canto-Sperber, M./ Dupuy, J.-P. (2001):** *Competencies for the Good Life and the Good Society*, in: Rychen, D. S./ Salganik, L. H. (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies*, Göttingen [u.a.]: Hogrefe & Huber, S. 67–92
- Chambers, E. G./ Foulon, M./ Handfield-Jones, H./ Hankin, S. M./ Michaels III, E. G. (1998):** *The war for talent*, *McKinsey Quarterly*, Number 3, S. 44–57
- Chomsky, N. ([1957]/ 1973):** *Strukturen der Syntax* [Original: *Syntactic Structures*], Den Haag/ Paris: Mouton
- Chomsky, N. ([1965]/ 1971):** *Aspekte der Syntax-Theorie* [Original: *Aspects of the Theory of Syntax*], Frankfurt/Main: Suhrkamp

**Ciampi, L. (1997):** *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 126–128

**Comelli, G./ Rosenstiel, L. von (2009):** *Führung durch Motivation*, München: Franz Vahlen, S. 117

**Council on Competitiveness (Hg.)(1998):** *Winning the Skills Race*, Washington DC, S. 9–13

**Crescenzo, L. de ([1983]/ 1990):** *Geschichte der griechischen Philosophie. Die Vorsokratiker*, Zürich: Diogenes, S. 21

**Dahrendorf, R. (1956):** *Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 8 (4), S. 541–568

**Dahrendorf, R. (1973):** *Working program in the field of "Research, Science and Education"* [personal statement], Commission of the European Communities, SEC(73) 2000 /2; zu finden ist das Dokument auf dem Server der University of Pittsburgh, Archive of European Integration (AEI), (2009-09-03): <http://aei.pitt.edu/view/year/1973.html>

**Als sogenanntes "Dahrendorf-Memorandum 1973" findet sich eine deutsche Übersetzung der Seiten 4-9 des insgesamt 33 Seiten umfassenden Statement bei:**  
Mickel, W. W. (Hg.) (1978): *Europäische Bildungspolitik*, herausgegeben im Auftrag des Arbeitskreises Europäische Integration e.V., Neuwied [u.a.]: Luchterhand

**Dale, E. (1932):** *Methods for Analyzing the Content of Motion Pictures*, Journal of Educational Sociology 6, S. 244–250

**Dale, E. (1946 + <sup>2</sup>1954 + <sup>3</sup>1969):** *Audio-Visual Methods in Teaching*, New York: Dryden, S. 37–39 + S. 42f + S. 107

**Dauenhauer, E. (1981):** *Berufsbildungspolitik*, Berlin [u.a.]: Springer, S. 332–342

**Delors, J. (1996):** *Education: the necessary Utopia*, in: UNESCO (Hg.): *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris: UNESCO Publishing, S. 13–35

**Delors, J. / Draxler, A. (2001):** *From unity of purpose to diversity of expression and needs: A perspective from UNESCO*, in: Rychen, D. S./ Salganik, L. H. (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle [u.a.]: Hogrefe & Huber, S. 214–221

**Descartes, R. ([1637]/ <sup>2</sup>1998):** *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung*, [Erstausgabe 1961], Stuttgart: reclam, S. 3

**DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (2004):** *Entwicklung und Stand des Programms "Graduiertenkollegs"*, September 2004; (2009-09-03): [http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte\\_programme/graduierntenkollegs/download/erhebung2004.pdf](http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte_programme/graduierntenkollegs/download/erhebung2004.pdf)

**DER SPIEGEL (1967):** *Studenten. Dutschke. Der lange Marsch*, 51/1967, S. 52–66

**DER SPIEGEL (1969):** *"Mit dem Latein am Ende". SPIEGEL-Serie über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen (Soziologen, Philosophen, Politologen)*, 8. Fortsetzung, 34/1969 vom 18.8.1969, S. 88–105

**DER SPIEGEL (1969):** *Wozu heute noch Philosophie ?*, SPIEGEL-Gespräch mit dem Philosophen Karl Löwith, 43/1969 vom 20.10.1969, S. 204–211

**DER SPIEGEL (1985):** *Bäcker mit Abitur, Dr. phil. als Taxifahrer ?*, SPIEGEL Gespräch, 30/1985 vom 22.7.1985, S. 28–37

**Detel, W./ Martens, E./ Schnädelbach, H. (1980):** *Grob-Synopse der Studienordnungen und –pläne der Philosophischen Seminare an den Universitäten/ Hochschulen der Bundesrepublik*, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 2 (3), S. 176–178

**Dewey, J. (1886):** *Soul and Body*, Bibliotheca Sacra, 43, April, S. 239–263, in: Southern Illinois University (Hg.): *The Early Works of John Dewey, 1882–1898*, Band 1, S. 93–115

**Dewey, J. ([1910]/ 2002):** *Wie wir denken*, Zürich: Pestalozzianum, S. 34–37, 54–61

**Dewey, J. ([1910]/ 1997):** *How we think*, Mineola (NY): Dover Publications, S. 42

**Dewey, J. ([1916]/ 2004):** *Democracy and Education*, Mineola (NY): Dover Publications, S. 39–51

**Dewey, J. ([1922]/ 2007):** *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, Mineola (NY): Dover Publications, S. 64, 95–98

**DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2004):** *Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*, Juni 2004; (2009-09-03): [http://www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw\\_004.pdf](http://www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw_004.pdf)

**Dörig, R. (1996):** *Ersetzen Schlüsselqualifikationen das Wissen ?*, in: Gonon, P. (Hg.): *Schlüsselqualifikationen kontrovers*, Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer, S. 81–88

**Dörner, D./ Lantermann, E.-D. / Buerschaper, C. / Harms, H. / Hofinger, G. / Döring-Seipel, E./ Seip, M. (2003):** *Entwicklung problemorientierter Trainingsformen für den Erwerb strategischer Fähigkeiten im Umgang mit komplexen Problemen unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen von Kognition und Emotion – Abschlussbericht*, 20.03.2003, [ich danke für die zur Verfügung gestellte pdf-Datei]

**Doerry, M./ Mohr, J./ Schomburg, H./ Teichler, U. (Hg.) (2001):** *Erfolgreich von der Uni in den Job. Die große Absolventen-Studie - Studienfächer im Vergleich. So klappt es mit dem Karrierestart*, Regensburg [u.a.]: Fit for Business

**DQR (2009):** *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*, erarbeitet vom "Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen", Februar 2009; (2009-09-03): <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>

**TU Dresden/ KfBH (Hg.) (2000):** *Dresdner Absolventenstudie Nr. 1. Fakultät Erziehungswissenschaften, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft und Philosophische Fakultät 2000. Die Absolvent/innen der Fakultät Erziehungswissenschaften, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften und der Philosophischen Fakultät der Abschlussjahrgänge 1995/96-1998/99. Abschlussbericht*, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung (KfBH), S. 4, 6

**TU Dresden/ KfBH (Hg.) (2004):** *Dresdner Absolventenstudie Nr. 17. Philosophische Fakultät 2004. Die Absolvent/innen der Philosophischen Fakultät der Abschlussjahrgänge 1999/2000-2002/03. Abschlussbericht*, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung (KfBH), S. 147

**Dufner, B. (2001):** *Die Welt ist zu komplex für Patentlösungen*, Hamburger Abendblatt, 6.11.2001, S. 2

**Edding, F. (1958):** *Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen (International Trends in Educational Expenditure)*, Kieler Studien – Forschungsberichte des Instituts für Weltwirtschaft an der Universität Kiel, Nr. 47, S. 1–38

**Edding, F. (1961):** *Die Expansion der Hochschulen im Wachsen der Wirtschaft*, in: *Deutsches Studentenwerk: 1921-1961. Festschrift zum vierzigjährigen Bestehen*, Bonn, S. 31–41



- Edding, F. (1967):** *Die Hochschulen im Wachsen der Wirtschaft*, in: FU Berlin (Hg.): Universitätstage 1967. Universität und Demokratie. Eine Vortragsreihe, Berlin: Walter de Gruyter, S. 80–94
- Edding, F. (1969):** *Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung*, Archiv für Berufsbildung '69, Braunschweig: Georg Westermann, S. 13–32; bis S. 38 folgen noch Kommentare auf den Beitrag (u. a. von D. Mertens und H. Roth)
- Edelstein, W./ Hopf, D. (1973):** *Auf dem Wege zu einer Ökologie schulischen Lernens*, in: Edelstein, W./ Hopf, D. (Hg.): Bedingungen des Bildungsprozesses, Stuttgart: Ernst Klett, S. 7–12
- EG-Bericht (1973):** *Wissenschaft, Forschung und Entwicklung, Erziehung, wissenschaftliche und technische Information. Zielrichtungen eines Arbeitsprogramms "Forschung, Wissenschaft und Bildung"*, Bulletin der Europäischen Gemeinschaften Kommission, 6 (5), S. 42–47 (Abschnitte 2237–2243)
- Ekardt, H.-P. (1979):** *Anforderungen an die (soziale) Handlungskompetenz ((S)HK) von Ingenieuren - Gedanken auf der Rückreise vom Hofgeismar Kolloquium*, in: Hermanns, H./ Tkocz, C./ Winkler, H. (Hg.): Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren, Werkstattberichte Band 1, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Gesamthochschule Kassel, S. 61–64
- Elbers, D./ Heckenauer, D./ Mönikes, W./ Pornschlegel, H./ Tillmann, H. (1975):** *Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung ?*, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, S. 26–29
- Ericsson, K. A./ Krampe, R. T./ Tesch-Römer, C. (1993):** *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, Psychological Review, 100 (3), S. 363–406
- Ericsson, K. A. (2000):** *Expert Performance and Deliberate Practice - An updated excerpt*, (2009-09-03): <http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.exp.perf.html>
- Ericsson, K. A. (2005):** *Recent Advances in Expertise Research. A Commentary on the Contributions to the Special Issue*, Applied Cognitive Psychology, 19, S. 233–241
- Ericsson, K. A./ Prietula, M. J./ Cokely, E. T. (2007):** *Übung macht den Meister* [Original: The making of an expert], Harvard-Business-Manager, 29 (10), S. 78–93
- Erikson, E. H. (1950):** *Childhood and society*, New York: Norton, S. 219–234
- Erikson, E. H. ([1950]/<sup>2</sup>1953):** *Growth and crises of the healthy personality*, in: Kluckhohn, C./ Murray, H. A./ Schneider, D. (Hg.): Personality in nature, society, and culture, New York: Knopf, S. 185–225
- Erikson, E. H. (1959):** *Identity and the life cycle : selected papers*, New York: Intern. Univ. Press, S. 82–88
- Erpenbeck, J. (1997):** *Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen*, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 309–316
- Erpenbeck, J. (1998):** *Chaos, Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung*, QUEM-report, Heft 52, Berlin, S. 51–58
- Erpenbeck, J./ Heyse, V. (1996):** *Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung*, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '96. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 15–152

**Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L. von (Hg.) (2003):** *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, Einleitung

**Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L. von (Hg.) (2007):** *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, Einleitung

**Erpenbeck, J. / Brenninkmeyer, B. (2007):** *Das WERDE®-System: Erfassung der Kompetenz-Wert-Kombinationen von Personen. Mit einem Beispiel der Führung eines Familienunternehmens*, pdf-Datei, S. 1–59; (2009-09-03): [http://www.rco-partners.com/files/WERDE\\_Artikel\\_KODEBuch2007\\_VersionJohnBB\\_SyntheseJan2007.pdf.pdf](http://www.rco-partners.com/files/WERDE_Artikel_KODEBuch2007_VersionJohnBB_SyntheseJan2007.pdf.pdf)

**EU (1995):** *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, KOM(1995) 590 im November 1995

**EU (2005a):** *Commission Staff Working Document. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, SEC(2005) 957 vom 8.7.2005

**EU (2005b):** *Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*, KOM(2005)548 endgültig, 2005/0221(COD) vom 10.11.2005

**EU (2006a):** *Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)*, Amtsblatt der EU: L 390/6–L 390/20 vom 31.12.2004

**EU (2006b):** *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*, Amtsblatt der EU: L 394/10–L 394/18 vom 30.12.2006

**EU (2008a):** *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*, Amtsblatt der EU: C 111/1–C 111/7 vom 6.5.2008

**EU (2008b):** *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*, Broschüre

**EU (2009a):** *Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF)*, Amtsblatt der EU: C 155/1–C 155/10 vom 18. Juni 2009

**EU (2009b):** *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)*, Amtsblatt der EU: C 155/11–C 155/18 vom 18. Juni 2009

**Ewens, T. (1979):** *Transforming a Liberal Arts Curriculum: Alverno College*, in: Grant, G./ Elbow, P./ Ewens, T./ Gamson, Z./ Kohli, W./ Neumann W./ Olesen, V./ Riesman, D. (Hg.): *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*, San Francisco [u.a.]: Jossey-Bass, S. 259–298

**Fabian, G./ Briedis, K. (2009):** *Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen*, Hannover: HIS Forum Hochschule, 2/2009, S. IV, 66–70, 116–120, 152, 161–169

**Fend, H. (1980):** *Die kompetenztheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung (im Rahmen des Projektes "Sozialisation von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz")*, in: Domnick, J. (Hg.): *Aspekte grundlagenorientierter Bildungsforschung*, Forschungsberichte 38, Konstanz, S. 167–175

**Fend, H./ Berger, F./ Grob, U. (Hg.) (2009):** *Lebenslinien, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 10f

**Fischer, M. (2002):** *Was kompetente Facharbeiterinnen und Facharbeiter wissen sollten*, in: Clement, U./ Arnold, R. (Hg.): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 55–80

**Fischer-Bluhm, K. (2003):** *Evaluation von Studium und Lehre im Fach Philosophie 2000/2001*, Verbund-Materialien Band 15

**Fisher, S. C. (1925):** *The Psychological and Educational Work of Granville Stanley Hall*, *American Journal of Psychology*, 36 (1), January, S. 1–52

**Foerster, H. von ([2002]/ 2004):** *Erinnerungen an die Macy-Konferenzen und die Gründung des Biological Computer Laboratory*, in: Pias, Claus (Hg.): *Cybernetics | Kybernetik. Die Macy-Konferenzen 1946-1953. Band 1*, Zürich: diaphanes, S. 7–28; nach editierten Transkripten der mündlichen Erzählung Heinz von Foersters, die von Monika Bröcker leicht überarbeitet und umgestellt übernommen wurden aus: Heinz von Foerster/ Monika Bröcker (2002): *Teil der Welt. Fraktale einer Ethik – Ein Drama in drei Akten*, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S. 6–8, 20, 146f, 151–153, 156–183, 196, 206f, 210f, 217f

**Förster, F. (1861):** *Hegels Ansichten über das Wesen der antiken Tragödie in England erkannt und anerkannt*, *Der Gedanke. Philosophische Zeitschrift. Organ der Philosophischen Gesellschaft zu Berlin*, 1 (2), S. 97-100

**Fornet-Betancourt, R. (1999):** *Quo vadis, Philosophie ?*, Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, Einleitung, Personenregister

**Franke, H./ Kaiser, M./ Nutzmann, R./ Stegmann, H. (1985):** *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion : Materialienband 3*, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg

**Franke, H./ Kaiser, M./ Nutzmann, R. (1986):** *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Hauptband*, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

**Frede, D. (1998):** *Die Philosophie als Mutter der Wissenschaften*, Universität Hamburg, Vortrag anlässlich der Semesterauftaktveranstaltung beim Kontaktstudium für ältere Erwachsene am 8. April 1998

**Frede, D. (2009):** *Zur Deformation der Universität Hamburg*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 137, 17.6.2009, S. N 5

**Frei, F./ Duell, W./ Baitsch, C. (1984):** *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*, Bern [u.a.]: Hans Huber, S. 7–38, 70–72

**Freise, G. (2007):** *Persönliche Erinnerungen an Begegnungen mit Heinrich Roth*, in: Kraul, M./ Schlömerkemper, J. (Hg.): *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited*, *Die Deutsche Schule*, 9. Beiheft, S. 85–87

**Freud, S. (1884):** *Die Structur der Elemente des Nervensystems*, *Jahrbücher für Psychiatrie*, 5, S. 221–229

**Freud, S. ([1895]/ [1950]/ <sup>3</sup>1975):** *Aus den Anfängen der Psychoanalyse. Briefe an Wilhelm Fliess. Abhandlungen und Notizen aus den Jahren 1887 - 1902* [Korrigierter Nachdruck der Ausgabe von 1962 mit einer Einleitung des Mitherausgebers Ernst Kris], Frankfurt/Main: Fischer, S. 9–207



**Freud, S. ([1895]/ [1950]/ <sup>3</sup>1975):** *Entwurf einer Psychologie* (für Neurologen), in: Ders.: Aus den Anfängen der Psychoanalyse. Briefe an Wilhelm Fließ. Abhandlungen und Notizen aus den Jahren 1887 - 1902 [Korrigierter Nachdruck der Ausgabe von 1962 mit einer Einleitung des Mitherausgebers Ernst Kris], Frankfurt/Main: Fischer, S. 297–384 [der Text besteht aus der Beifügung eines Briefes vom 8.10.1895 an Wilhelm Fließ; der dreiteilige Text wurde zwischen dem 23.-25.9.1895 und dem 5.-8.10.1895 geschrieben und trug keinen Titel; der Titel stammt von den Herausgebern; Freud selbst sprach am 27.4.1895 in einem Brief an Fließ von einer „Psychologie für den Neurologen“ in die er sich verrannt hätte]

**Freud, S. (1999):** *Gesammelte Werke*, Frankfurt: Fischer, Band V: 21f, Band X: 337f, 450, Band XI: 357f, Band XII: 151, Band XIII: 273, Band XV: 104, 166, Band XVI: 87, Band XVIII: 443

**Friedrichs, J. (2006):** *McKinsey und ich*, Die Zeit, 18.5.2006, (2009-09-19): [http://www.zeit.de/2006/21/McKinsey\\_21](http://www.zeit.de/2006/21/McKinsey_21)

**Friedrichs, J. (2008):** *„Ich will und werde leisten – die Denke ist in“* [Interview mit Jeannette Goddar], Frankfurter Rundschau, 12.3.2008, S. 12–13

**Friedrichs, J. (2008):** *„Wer 40 Stunden in der Woche arbeitet, ist Minderleister“*, Spiegel Online, 28.3.2008, (2009-09-19): <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,druck-539862,00.html>

**Frieling, E. (1998):** *Lernziel – Bewältigung des Chaos*, QUEM-report, Heft 52, Berlin, S. 67–73

**Frieling, E. (2000):** *Kompetenzentwicklung – ein urwüchsiger Prozess ?*, in: Frieling, E./ Kauffeld, S./ Grote, S./ Bernard, H. (Hg.): *Flexibilität und Kompetenz*, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 13–19

**Friesen, H./ Berr, K. (Hg.) (2003):** *Dimensionen praktizierender Philosophie. Lebenskunst, philosophische Praxis, angewandte Ethik*, Essen: Die Blaue Eule

**Gallup (2006):** *Die Elemente des perfekten Managements entdecken* [Interview mit Rodd Wagner und James K Harter, Ph.D., Autoren von "12: The Elements of Great Managing"], The Gallup Organization, [freundlicherweise zur Verfügung gestellte pdf-Datei]

**Gazzaniga, M. S./ Ivry, R. B./ Mangun, G. R. (<sup>2</sup>2002):** *Cognitive Neuroscience. The biology of the mind*, New York, NY [u.a.]: Norton, S. 25, 625

**Gebel, M./ Gernandt, J. (2008):** *Soziale Ungleichheit von Geisteswissenschaftlern im Beruf*, zunächst "Working Paper No. 24", jetzt "Research Note No. 19", Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten

**Gehlen, A. (1940):** *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Berlin: Junker und Dünhaupt, S. 1–79, 137–145, 163, 173, 174, 204, 215, 217, 252, 316, 324, 349, 374, 388, 403f, 407, 419, 435–468

**Gehlen, A. (<sup>7</sup>1962):** *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, in: Rehberg, K.-S. (Hg.): *Arnold Gehlen Gesamtausgabe*, Band 3.1 (Variantenverzeichnis, Nachwort des Hg., Register, etc.), Frankfurt/Main: Klostermann, S. 390

**Gethmann, C. F./ Piel, W. (1979):** *Möglichkeiten studentischer Projekte in philosophischen Studiengängen*, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 1, S. 28–34

**Gerner, K. (2002):** *Ergebnisse der Absolventenbefragung der Semester WS 1996/97 bis SS 2001 (Philosophie als Magisterhaupt- und Nebenfach, die Ergänzungsprüfung für das Lehramt und die Promotion in Philosophie)*, Osnabrück: Universität

**Gigerenzer, G. (<sup>2</sup>2007):** *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*, München: Bertelsmann

- Glöckner, U. (2004):** *Absolventen Sozialwissenschaftlicher Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt: Tätigkeitsfelder und beruflicher Erfolg* [Diplomarbeit], Berlin: Institut für Soziologie der FU Berlin, S. 28, 54f, 104f, 268
- Glöckner, U. (2007):** *Wandel der Tätigkeitsfelder von Sozialwissenschaftlern. Eine Deskription auf der Grundlage des Mikrozensus von 1989, '93, '96 und 2000*; in: Breger, W./ Böhmer, S. (2007): *Was werden mit Soziologie – Berufe für Soziologinnen und Soziologen*, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 163–175
- Gnahn, D. (2007):** *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–29, 38–40, 81–85, 95–97
- Goethe, J. W. ([1807]/ [1817]/ 1948):** *Zur Morphologie*, in: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Band 13, S. 55f
- Goethe, J. W. (1790-1800a):** *Tagebücher*, Historisch-kritische Ausgabe, Band II,1, Herausgegeben von Edith Zehm, Stuttgart/ Weimar: J. B. Metzler, S. 80
- Goethe, J. W. (1790-1800b):** *Tagebücher*, Historisch-kritische Ausgabe, Band II,2, Herausgegeben von Wolfgang Albrecht und Edith Zehm, Stuttgart/ Weimar: J. B. Metzler, S. 497
- Grant, G. (1979):** *Implications of Competence-Based Education*, in: Grant, G./ Elbow, P./ Ewens, T./ Gamson, Z./ Kohli, W./ Neumann, W./ Olesen, V./ Riesman, D. (Hg.) (1979): *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*, San Francisco [u.a.]: Jossey-Bass, S. 1–17
- Grau, A. (2008):** *Die Psychologie und das Heilige. Eine Tagung über William James und die religiöse Erfahrung in der Moderne*, FAZ Sonntagszeitung vom 20.2.2008, (2009-11-08): <http://www.faz.net/PRINT/Wissen/Die-Psychologie-und-das-Heilige>
- Grefe, C./ Greffrath, M./ Schumann, H. ([2002]/ 2003):** *attac. Was wollen die Globalisierungskritiker*, Berlin: rowohlt, S. 193f
- Gris, R. (2008):** *Die Weiterbildungslücke. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken*, Frankfurt/Main: Campus
- Grootings, P. (1994):** *Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich?*, Europäische Zeitschrift der CEDEFOP: Berufsbildung, 1, S. 5–8
- Grossner, C. (1971):** *Verfall der Philosophie. Politik deutscher Philosophen*, Reinbek bei Hamburg: Christian Wegner, S. 7–12, 151–162, 290–300, 319–323
- Grote, S./ Kauffeld, S./ Denison, K./ Frieling, E. (2006):** *Kompetenzen und deren Management: ein Überblick*, in: Grote, S./ Kauffeld, S./ Frieling, E. (Hg.): *Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 15–32
- Grote, S./ Berghöfer, F. (2008):** *Innovationsdiagnostik – ein vernachlässigtes Thema*, Wirtschaftspsychologie aktuell, 4/2008, S. 28–30
- Groves, R. M./ Fowler, F. J./ Couper, M. P./ Lepkowski, J. M./ Singer, E./ Tourangeau, R. (2004):** *Survey Methodology*, Hoboken (NJ): Wiley-Interscience, S. 39–62
- Gröhn, D. (1984):** *Sozialwissenschaftler in der Grauzone des Arbeitsmarktes*, Bielefeld: AJZ-Druck und Verlag, S. 8–12, 31–37, 53–64, 185–194, 200–203
- Günterberg, B./ Wallau, F. (2008):** *Beschäftigungsbeitrag des Mittelstandes 2007 in Deutschland. Ergebnisse einer Sonderauswertung der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit*, Working Paper 05/08. Bonn: Institut für Mittelstandsforschung

- Gutknecht, T. (2005):** *Das Philosophische Philosophischer Praxis*, in: Burckhart, H./ Sikora, J. (Hg.): *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 185–206
- Gutmann, J. (1985):** *Im Wartestand – Arbeitsmarkt für Soziologen und Politologen*, Uni-Magazin 9/85, S. 13–17
- Haan, G. de (2008):** *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, in: Bormann, I./ Haan, G. de (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 23–43
- Haider, B. (2008):** *Contributions of Yale Neuroscience to Donald O. Hebb's Organization of Behavior*, *Yale Journal of Biology and Medicine*, March, 81 (1), S. 11–18 [Online-Veröffentlichung im Juli 2008], (2009-09-03): <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2442722>
- Haken, H. (2004):** *Die Selbstorganisation komplexer Systeme – Ergebnisse aus der Werkstatt der Chaostheorie* [Vortrag im Wiener Rathaus am 6. Februar 2003], Wien: Picus; desweiteren Interviews mit ihm: (2009-09-03): <http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=9856> (2009-09-03): <http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=9857>
- Hampp, R. (1979):** *Über einen Aspekt "Sozialer Handlungskompetenz" und seine Bedeutung in berufstheoretischer Sicht*, in: Hermanns, H./ Tkocz, C./ Winkler, H. (Hg.): *Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren, Werkstattberichte Band 1*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Gesamthochschule Kassel, S. 65–69
- Handelsblatt (2008):** *Kritiker werfen Regierung Arbeitslosenzahl-Kosmetik vor*, 26.11.2008, (2009-09-03): <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/kritiker-werfen-regierung-arbeitslosenzahl-kosmetik-vor;2098262>
- Hansen, F. T. (2005):** *Die existentielle Dimension der Bildungs- und Berufsberatung – wenn Beratung zur philosophischen Praxis wird*, Europäische Zeitschrift der CEDEFOP: Berufsbildung, Nr. 34, S. 57–72
- Harendza, S./ Kuhnigk, O. (2007):** *Problem-orientiertes Lernen (POL) – Unterrichtsform oder Philosophie ?*, Präsentation vom Tag der Lehre an der Hochschule für angewandte Wissenschaften in Hamburg, 27.11.2007
- Hartig, M. (2008):** *Gehen Deutschland die Denker aus ?*, *duz-Magazin* 08/2008, 22.08.2008, (2009-09-03): [http://www.duz.de/docs/artikel/m\\_08\\_08denker.html](http://www.duz.de/docs/artikel/m_08_08denker.html)
- Hartung, D./ Teichler, U. (1981):** *Einige aktuelle Aspekte zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem*, in: Hartung, D./ Nuthmann, R./ Teichler, U.: *Bildung und Beschäftigung : Probleme, Konzepte, Forschungsperspektiven*, München [u.a.]: Saur, S. 43–64
- Hartung, D./ Nuthmann, R./ Teichler, U. (1981):** *Bildungssystem und Beschäftigungssystem. Zum Verhältnis von Bildungssoziologie und gesellschaftlicher Entwicklung*, in: Hartung, D./ Nuthmann, R./ Teichler, U.: *Bildung und Beschäftigung : Probleme, Konzepte, Forschungsperspektiven*, München [u.a.]: Saur, S. 101–134
- Hebb, D. O. ([1949]/<sup>5</sup>1959):** *The Organization of Behavior – A Neuropsychological Theory*, New York [u.a.]: Wiley [u.a.], Einleitung, Kapitel 4
- Hegelheimer, A./ Alt, C./ Foster-Dangers, H. (1975):** *Qualifikationsforschung - Eine Literaturexpertise über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung*, *Schriften zur Berufsbildungsforschung* 33, Hannover: Hermann Schroedel, S. 9–12, 196–205

**Heidegger, G. (1996):** *Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen*, in: Gonon, P. (Hg.): *Schlüsselqualifikationen kontrovers*, Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer, S. 101–106

**Hentig, H. von (1983):** *Fördern statt Auslesen – Zum Tode des Pädagogen Heinrich Roth*, DIE ZEIT, Nr. 30, 22.7.1983,  
(2009-09-03): <http://www.zeit.de/1983/30/Foerdern-statt-Auslesen>

**Herder (1886):** *Conversations-Lexikon*, Band 4, Freiburg im Breisgau: Herder'sche Verlags-Handlung, S. 558

**Herker, C. (2006):** *Studienbegleitende Berufsvorbereitung mit PREPARE*, PUNKT (Das Magazin aus Berlin für den EU-Arbeitsmarkt und die Förderung durch den Europäischen Sozialfonds), 15. Jg., Oktober 2006, S. 8f

**Herloßsohn, C. (Hg.) (1836):** *Damen Conversations Lexikon*, Band 7, Leipzig: Fr. Volckmar, S. 293

**Hermanns, H. (1982):** *Berufsverlauf und soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren. Eine biografieanalytische Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews* [Dissertation], Kassel: Universität, S. 1–83, 287–301

**Hermanns, H./ Tkocz, C./ Winkler, H. (1979):** *Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren*, Erster Zwischenbericht vorgelegt zum Kolloquium des Projekts am 16./17.11.1978 in Hofgeismar, in: Hermanns, H./ Tkocz, C./ Winkler, H. (Hg.): *Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren*, Werkstattberichte Band 1, Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, S. 77–109

**Heublein, U./ Schmelzer, R./ Sommer, D. (2008a):** *Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006*, Hannover: HIS Projektbericht, Februar 2008

**Heublein, U./ Schmelzer, R./ Sommer, D./ Wank, J. (2008b):** *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006*, Hannover: HIS Projektbericht, Mai 2008

**Heyse, V./ Erpenbeck, J. (2004):** *Kompetenztraining*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX–XXXVII

**Heyse, V./ Erpenbeck, J. (Hg.) (2007):** *Kompetenzmanagement*, Münster [u.a.]: Waxman, S. 9–32

**Heyse, V./ Erpenbeck, J. (2008):** *Kompetenztraining*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX–XXX

**Höft, S./ Funke, U. (2006):** *Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl*, in: Schuler, H. (Hg.): *Lehrbuch der Personalpsychologie*, Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 162ff

**Hörbst, G. (2004):** *13 wichtige Fragen zu Hartz IV*, Hamburger Abendblatt, 13.08.2004;  
(2009-09-03): <http://www.abendblatt.de/politik/deutschland/article269993/13-wichtige-Fragen-zu-Hartz-IV.html>

**Hoffmann, R.-W. (1979):** *Komponenten einer sozialen Qualifikation von Ingenieuren*, in: Hermanns, H./ Tkocz, C./ Winkler, H. (Hg.): *Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren*, Werkstattberichte Band 1, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Gesamthochschule Kassel, S. 70–76

**Hoffmann-Ocon, A. (2007):** *Heinrich Roths Weg ins Professorenamt*, in: Kraul, M./ Schlömerkemper, J. (Hg.): *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited*, Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 31–60

**Hogrebe, W./ Witzleben, F./ Rohbeck, J./ Kriesel, P. (2002):** *Bonner Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Philosophie zum Philosophie- und Ethikunterricht*, 25.9.2002, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 4/2002, S. 348f

**Holderied, C. (2006):** *Unternehmerisch handeln - betriebswirtschaftlich denken. Wege zur Entwicklung betriebswirtschaftlicher Handlungskompetenz*, Berlin: wvb, S. 15–20, 103–112

**Holtkamp, R./ Koller, P./ Minks, K.-H. (2000):** *Hochschulabsolventen auf dem Weg in den Beruf. Eine Untersuchung des Berufsübergangs der Absolventenkohorten 1989, 1993 und 1997*, Hannover: HIS-Hochschulplanung, Band 143

**HRK/ Bologna-Zentrum (2008):** *Der Stand der Einführung des Diploma Supplements an deutschen Hochschulen Ergebnisse einer Umfrage und Arbeitshilfen*, Statistiken zur Hochschulpolitik 4/2008; (2009-09-03): [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/DiplomaSupplement\\_Statistik4\\_2008.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/DiplomaSupplement_Statistik4_2008.pdf)

**Hubig, C./ Uhl, E./ Gottschalk, N./ Geldmeyer, I. (1999):** *Arbeitsbericht April 1997 (Gründung der Abteilung) bis April 1999 der Abteilung Wissenschaftstheorie und Technikphilosophie der Universität Stuttgart*, S. 28

**Hubig, C./ Fischer, P./ Gottschalk-Mazouz, N./ Geldmeyer, I. (2001):** *Zweiter Arbeitsbericht (Mai 1999 bis September 2001) der Abteilung Wissenschaftstheorie und Technikphilosophie der Universität Stuttgart*, S. 27

**Hurka, T. (1990):** "How to Get to the Top – Study Philosophy", *Globe and Mail*, 2.1.1990; (2009-09-03): <http://www.thereitis.org/?p=633>

**Hüther, G. (2007):** *Begabung im Lichte der Hirnforschung. Transgenerationale Prozesse in der Entfaltung menschlicher Fähigkeiten*, in: Kraul, M./ Schlömerkemper, J. (Hg.): *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited*, Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 195–212

**Jaeger, M./ In der Smitten, S./ Grützmaker, J. (2009):** *Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen*, HIS: Forum Hochschule, 7/2009

**Jäger, W./ Stern, E. (2004):** *Schlüsselqualifikationen als eigenständige Modul ?*, *Forschung & Lehre*, 11, S. 606f

**James, W. (1887a):** *The Laws of Habit*, *The Popular Science Monthly*, February, S. 433–451

**James, W. (1887b):** *A Definition of Habit*, *The Manufacturer and Builder*, 19 (5), Mai, S. 116

**James, W. (1899):** *VIII. The Laws of Habit*, in: James, W.: *Talks to Teachers on Psychology, And to Students on some of Life's Ideals*, New York: Holt, S. 64–78

**James, W. (1890):** *Principles of Psychology*, Band 1: 70f, 104f, 107f, 127, 646, 657, Band 2: 70, 116, 402, 407, 426, 619, 667, 634 Anm. 7 (2009-10-19): <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>

**James, W. ([1899]/ 1900):** *VIII. Die Gesetze der Gewohnheit*, in: James, W.: *James Psychologie und Erziehung* [autorisierte Übersetzung von Friedrich Kiesow], Leipzig: Wilhelm Engelmann, S. 50–61

**James, W. ([1899]/ <sup>2</sup>1908):** *VIII. Die Gesetze der Gewohnheit*, in: James, W.: *James Psychologie und Erziehung* [autorisierte Übersetzung von Friedrich Kiesow], Leipzig: Wilhelm Engelmann, S. 43–54



**Jansen, L. (2001):** *Philosophie in barer Münze. Thesen zum wirtschaftlichen Nutzen der Philosophie als Wissenschaft*, in: Born, R./ Neumaier, O. (Hg.), Philosophie – Wissenschaft - Wirtschaft. Miteinander denken - voneinander lernen. Akten des VI. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie, Linz, 1.-4. Juni 2000, Wien 2001 (= Schriftenreihe der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie 4)

**Jodl, F. (1896):** *Lehrbuch der Psychologie*, Stuttgart: J. G. Cotta, S. 71, 88, 208, 429, 464f

**Jude, N./ Klieme, E. (2008):** *Einleitung*, in: BMBF (Hg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, Bildungsforschung, Band 26

**Jüde, P. (1999):** *Berufsplanung für Geistes- und Sozialwissenschaftler : oder die Kunst eine Karriere zu planen*, Köln: Staufenberg-Institut für Berufs- und Ausbildungsplanung, S. 65

**Jungwirth, I. (2007):** *Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften. Eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman*, Bielefeld: Transcript, S. 9–14, 145–171

**Kaiser, M. (1988):** *Schlüsselqualifikationen – Bausteine für die Berufsausbildung*, in: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in NW (Hg.): *Berufsbildung morgen – Leitlinien für ein zeitgemäßes Bildungskonzept. Konsequenzen aus dem technologisch-ökonomischen Wandel und Leistungsfähigkeit beruflicher Schulen*, Frankfurt/Main [u.a.]: Peter Lang, S. 53–73

**Kamlah, A. (1980):** *Überlegungen zur Arbeit der Studienreformkommissionen für das Fach Philosophie in Niedersachsen und in anderen Bundesländern*, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 2 (4), S. 248–252

**Kärner, H./ Giegler, H. (1985):** *“... gehören nicht zu den Großverdienern” – Karriere von Soziologen und Politologen*, JLU-Forum 2/85, S. 16f

**Kath, F. M. (1990):** *Schlüsselqualifikationen – Vorwärts in die Vergangenheit*, in: Reetz, L./ Reitmann, T. (Hg.): *Schlüsselqualifikationen : Dokumentation des Symposions in Hamburg "Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?"*, Hamburg: Feldhaus, S. 101–111

**Kauffeld, S. (2002):** *Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) – ein Beitrag zur Kompetenzmessung*, in: Clement, U./ Arnold, R. (Hg.): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 131–152

**Kauffeld, S. (2006):** *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel

**Kauffeld, S./ Grote, S./ Henschel, A. (2007):** *Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI)*, in: Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L. von (Hg.): *Kompetenzmessung (2. Aufl.)*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 337–347

**Kauffeld, S./ Tiscar-Lorenzo, G./ Montasem, K./ Lehmann-Willenbrock, N. (2009):** *act4teams®: Die nächste Generation der Teamentwicklung*, in: Kauffeld, S./ Grote, S./ Frieling, E. (Hg.): *Handbuch Kompetenzentwicklung*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 191–215

**Kauffeld, S./ Grote, S. (2000a):** *Untersuchungsdesign und Stichprobenbeschreibung*, in: Frieling, E./ Kauffeld, S./ Grote, S./ Bernard, H. (Hg.): *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter ?*, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 21–32

**Kauffeld, S./ Grote, S. (2000b):** *Haben flexible Unternehmen kompetentere Mitarbeiter ?*, in: Frieling, E./ Kauffeld, S./ Grote, S./ Bernard, H. (Hg.): *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter ?*, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 95–114

**Kauffeld, S./ Grote, S. (2000c):** *Gruppenarbeit macht kompetent – oder ?*, in: Frieling, E./ Kauffeld, S./ Grote, S./ Bernard, H. (Hg.): *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter ?*, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 115–139

**Kellermann, P. (2001):** *Self-reported Competencies of Graduates and 'Employability' as an Ideological Purpose for Higher Education in Europe*, in: Horváth, F. (Hg.): *Forum Bildung und Beschäftigung, Workshop-Dokumentation*, Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität, S. 8–17

**Kellermann, P. (2007):** *Acquired And Required Competencies Of Graduates*, in: Teichler, U. (Hg.): *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht, S. 115–130

**Kempermann, G. (2005):** *Adult Neurogenesis. Stem Cells and Neuronal Development in the Adult Brain*, Oxford: University Press, S. 30

**Kerst, C./ Minks, K.-H. (2004):** *Fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 1997*, Hannover: HIS Projektbericht, Oktober 2004

**Kerst, C./ Minks, K.-H. (2005):** *Fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 1997*, Hannover: HIS-Hochschulplanung, Band 173

**Kerst, C./ Schramm, M. (2008):** *Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation*, Hannover: HIS Forum Hochschule, 10/2008, S. 47–53

**Keussen, A. (1984):** *Das Meta-Modell der Psychoanalyse. Eine Aktualisierung von Freuds „Entwurf einer Psychologie für Neurologen“* [Dissertation], München: Universität, S. 4–56

**Kieschke, U. (2003):** *Hamburger Persönlichkeitsinventar (HPI)*, in: Fay, E. (Hg.): *Tests unter der Lupe 4. Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 36–48

**Kiesow, F. (1900 + <sup>2</sup>1908):** *Vorbemerkungen des Herausgebers zur ersten und zweiten Auflage von James Psychologie und Erziehung* [Original: *Talks to Teachers on Psychology, And to Students on some of Life's Ideals* (1899)], Leipzig: Wilhelm Engelmann

**Kivinen, O./ Nurmi, J. (2007):** *Job Requirements And Competencies. Do Qualifications Matter ?*, in: Teichler, U. (Hg.): *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht, S. 131–142

**Klausener, H. (Hg.) (2004):** *Berufe für Philosophen*, Darmstadt: Wiss. Buchges.

**Klein, S. P./ Kuh, G. D./ Chun, M./ Hamilton, L./ Shavelson, R. (2005):** *An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions*, *Research in Higher Education*, 46 (3), S. 251–276

**Klieme, E./ Artelt, C./ Stanat, P. (2001):** *Fachübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren*, in: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/ Basel: Beltz, S. 203–218

**Klieme, E./ Avenarius, H./ Blum, W./ Döbrich, P./ Gruber, H./ Prenzel, M./ Reiss, K./ Riquarts, K./ Rost, J./ Tenorth, H.-E./ Vollmer, H. J. (2003):** *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* [Expertise], Bonn: BMBF, S. 21–23, 67–80, 146

**Klieme, E./ Leutner, D./ Wirth, J. (Hg.) (2005):** *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Einleitung

**Klieme, E./ Hartig, H. (2007):** *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8/2007, S. 11–29

**Klieme, E./ Maag-Merki, K./ Hartig, H. (2007):** *Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen*, in: Klieme, E./ Hartig, H. (Hg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*, S. 1–15

**Klinger, G. (1989):** *Freiheit als »freiwillige Aufgabe der Freiheit«*. *Arnold Gehlens Umbau des deutschen Idealismus*, in: Haug, W. F. (Hg.): *Deutsche Philosophen 1933*, Hamburg [u.a.]: Argument-Verlag, S. 188–191 (von 188–218)

**Klinger, G. (1997):** *Zucht und Leistung – Arnold Gehlens Anthropologie des NS-Führerstaates*. „Ein wirksamer Faktor zur politischen Aktivierung der Philosophie“, *Kriterion*, Nr. 11, S. 26–42

**Klug, A. (2008):** *Analyse des Personalentwicklungsbedarfs*, in: Ryschka, J./ Solga, M./ Mattenklott, A. (Hg.): *Praxishandbuch Personalentwicklung*, Wiesbaden: Gabler, S. 35–80

**KMK (2000/ 2004):** *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004)

**KMK (2003/ 2008):** *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 18.09.2008)

**KMK/ BMZ (Hg.) (2007):** *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*, Stand: Juni 2007, Berlin/ Bonn

**Knoll, M. (1991):** *Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik*, *Pädagogische Rundschau*, 44 (1), S. 41–58

**Knoll, M. (1992):** *John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses*, *Bildung und Erziehung*, 45, S. 89–108

**Knoll, M. (1993):** *Dewey vs. Kerschensteiner. Der Streit um die Fortbildungsschule in den USA 1910-1917*, *Pädagogische Rundschau*, Jg. 47, S. 131–145

**Koch, J./ Mohr, J. (2006):** *Gute Fächer, schlechte Fächer*, *DER SPIEGEL* Nr. 50, 11.12.2006, S. 64–79

**Koenen, G. (2002):** *Rezension zu: Rütting, Torsten: Pavlov und der Neue Mensch. Diskurse über Disziplinierung in Sowjetrußland*, München, in: *H-Soz-u-Kult*, 05.11.2003, <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2003-4-071>>

**Köster, M. (2003):** *Warum Training selten funktioniert. Über die Notwendigkeit von soziologischer Perspektive in einer boomenden Branche*, *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26 (3), S. 255–267

**Koll, M./ Weymann, V. (2002):** *Die Bremer Absolventenstudie. Magister/Magistra Artium. Berufsverläufe und Studienrückblick von Absolventinnen und Absolventen der Prüfungsjahrgänge 1992 bis 1994 im bundesweiten Vergleich*, Bremen: EMPAS – Institut für empirische und angewandte Soziologie

**Konegen-Grenier, C. (1997):** *Berufschancen für Geisteswissenschaftler*, Köln: Deutscher Instituts-Verlag

**Konegen-Grenier, C. (1998):** *Mit Kant und Kafka in die Wirtschaft. Integrationsprogramm für Geisteswissenschaftler: Befragung der beteiligten Unternehmen und Absolventen*, Köln: Deutscher Instituts-Verlag



- Konrad, H. (1998):** *Sozial- und Geisteswissenschaftler in Wirtschaftsunternehmen*, [Dissertation 1996], Wiesbaden: DUV – Gabler
- Krathwohl, D. R./ Bloom, B. S./ Masia, B. B. ([1964]/ 1975):** *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*, Weinheim [u.a.]: Beltz, S. VII–XI, 110, 116
- Kraul, M. (2007):** *Bildungsforschung als Integrationswissenschaft. Zur Einführung in diesen Band*, in: Kraul, M./ Schlömerkemper, J. (Hg.): *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited*, Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 5–14
- Kräuter, M. (<sup>3</sup>2006):** *Geisteswissenschaftler als Gründer*, Bonn: Wissenschaftsladen
- Kräuter, M./ Oberlander, W./ Wießner, F. (2008):** *Zurück in die Zukunft. Berufliche Chancen und Alternativen für Geisteswissenschaftler*, zunächst "Working Paper No. 27", jetzt "Research Note No. 22", Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten
- Krause-Nehring, C. (2008):** *Die Airbus-Kultur. Eine kulturelle und politische Analyse des Flugzeugbaus bei Airbus unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-französischen Beziehungen* [Dissertation], Passau, S. 53, 83f, 92, 192
- Kriegesmann, B./ Kottmann, M./ Masurek, L./ Nowak, U. (2005):** *Kompetenz für eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit*, Dortmund [u.a.]: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin - Forschung - Fb 1038
- Krueger, F./ Spearman, C. (1907):** *Die Korrelation zwischen verschiedenen geistigen Leistungsfähigkeiten*, Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 1. Abteilung. Zeitschrift für Psychologie, Leipzig: J. A. Barth, S. 51–114
- Kunter, M./ Stanat, P./ Klieme, E. (2005):** *Die Rolle von individuellen Eingangsvoraussetzungen und Gruppenmerkmalen beim kooperativen Lösen eines Problems*, in: Klieme, E./ Leutner, D./ Wirth, J. (Hg.): *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–115
- Laertius, D. ([~200-250]/ [1955]/ <sup>3</sup>2008):** *Leben und Meinungen berühmter Philosophen*, Hamburg: Meiner, S. 8
- Lang-von Wins, T. (<sup>2</sup>2007):** *Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze*, in: Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L. von (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 758–791
- Lasnigg, L./ Vogtenhuber, S./ (Gasior, K.) (2007):** *Klassifikation für Ausbildung und Beruf. Darstellung der Klassifikation*, Wien: Institut für höhere Studien (IHS)
- Laur-Ernst, U. (1983):** *Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen. Oder: Warum und wie lernt man abstraktes Denken ?*, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 6, S. 187–190
- LeDoux, J. ([2002]/ 2003):** *Synaptic Self*, New York [u.a.]: Penguin, S. ix, 146–151, 324
- Leif, T. (<sup>6</sup>2006):** *Beraten und verkauft. McKinsey & Co. – der große Bluff der Unternehmensberater*, Gütersloh: Bertelsmann, S. 76–81, 396–401
- Leutner, D./ Klieme, E./ Meyer, K./ Wirth, J. (2004):** *Problemlösen*, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 147–175

- Liemandt, T. (2005):** *Verhaltenstraining für angehende Taxifahrer. Erfahrungen mit einem Trainingskonzept in einem Berliner Taxiausbildungsbetrieb*, Berlin (2009-09-03): <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/751/pdf/liemandt.pdf>
- Lissabon-Abkommen (1997):** *Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region* (Stand: August 1997, Nr. 105 - 9703350)
- Lübbe, H. (Hg.) (1978):** *Wozu Philosophie ? Stellungnahmen eines Arbeitskreises*, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 1–6, 34–46, 65–68, 70–77, 127–147, 304–312
- Malabou, C. (2007):** *Dialektik und Dekonstruktion: ein neues „Moment“*, in: Schneider, U. J. (Hg.): *Der französische Hegel*, Berlin: Akademie Verlag, S. 155–162
- Markert, C. (2007):** E-mail-Kommunikation über die Zahl der Philosophie-Absolvent(inn)en in einer gerade laufenden Absolventenstudie der Jahrgänge 1990-2007, Leipzig: Universität
- Martens, E. (2007):** *Philosophie als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip*, in: Herb, K./ Höfling, S./ Wiesheu, R. (Hg.): *Kinder philosophieren*, München: Hanns-Seidel-Stiftung, Akademie für Politik und Zeitgeschehen, S. 131–141
- Martin, H.-P./ Schumann, H. (1996):** *Die Globalisierungsfalle – der Angriff auf Demokratie und Wohlstand*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 10–14
- Matischiok, G. M. (1999):** *Denken in wirtschaftlichen Zusammenhängen – Ökonomische Planspiele im Hochschulunterricht*, Stuttgart (1974-1999 – 25 Jahre ökonomische Planspiele an der Fachhochschule Ludwigsburg, Hochschule für öffentliche Verwaltung), Vorwort
- Maturana, H. (1994):** *Was ist erkennen ?*, München: Piper, S. 221
- Mauermeister, S./ Schomburg, H. (2008/9):** E-mail-Kommunikation über die Zahl der Philosophie-Absolvent(inn)en der Teilprojekte A und B im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes “Studienbedingungen und Berufserfolg”, Kassel: INCHER (2009-09-03): <http://www.uni-kassel.de/incher/absolventen/>
- May, T. (2006):** *Doktorandenstatus und Promotionsverfahren/Services*, HRK-Tagung “Quo vadis Promotion ?” Die Doktorandenausbildung in Deutschland im Spiegel internationaler Erfahrungen, 19./20. Juni 2006, Bonn (2009-09-03): [http://www.hrk.de/de/hrk\\_auf\\_einen\\_blick/121\\_3182.php](http://www.hrk.de/de/hrk_auf_einen_blick/121_3182.php)  
Vortrag: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/AG6\\_May\\_Quo\\_vadis\\_20Jun06.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/AG6_May_Quo_vadis_20Jun06.pdf)
- Mayer, A. (2007):** E-mail-Kommunikation über die Zahl der Philosophie-Absolvent(inn)en der Absolventenbefragungen der Jahrgänge 1994/95 bis 2003/04, Rostock: Universität
- McClelland, D. C. (1973a):** *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, *American Psychologist*, January, S. 1–14
- McClelland, D. C. (1973b):** *Erziehung zur Tüchtigkeit* [Original: Education for competence], in: Edelstein, W./ Hopf, D. (Hg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*, Stuttgart: Ernst Klett, S. 40–59
- Mead, M. (1928):** *Coming of age in Samoa. A study of sex in primitive societies*, New York: Morrow, Introduction
- Mead, M. (1965):** *Leben in der Südsee. Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften*, München: Szczyzny, S. IX–XXII
- Medizinisch-chirurgische Zeitung (1795):** *Bände 1-4*, Innsbruck: Rauch, je S. 103-107
- Mertens, D. (1970):** *Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft*, in: Jochimsen, J./ Simonis, U.E. (Hg.): *Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik*, Berlin: Duncker und Humboldt, S. 73–88

**Mertens, D. (1974):** *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*, Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr 1, S. 36–43

**Mertens, D. (1988):** *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion* [IAB-Typoskript], Referat im Forum I "Schlüsselqualifikationen" des Abschlusskongresses der Initiative Gymnasium/Wirtschaft des Institutes der Deutschen Wirtschaft, Köln, 18.5.1988

**Mesnaric, C. (2009):** *Der Zugang zur inneren Stimme*, managerSeminare, 136, Juli 2009, S. 48f

**Meyer** (Bibliographisches Institut (Hg.)) (<sup>6</sup>1905): *Meyers Großes Konversations-Lexikon*, Band 3, Leipzig/ Wien: Bibliographisches Institut, S. 74

**Meyer, A. (1970):** *Karl Friedrich Burdach and his place in the history of neuroanatomy*, Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry, 33, S. 553–561

**Meyer-Althoff, M. (1989):** *Philologen auf dem Markt. Germanisten und Fremdsprachenphilologen außerhalb der Schule*, Alsbach/Bergstrasse: Leuchtturm-Verlag

**Meyer-Althoff, M. (1992):** *Magisterabsolventen auf dem Arbeitsmarkt gut behauptet - Nur Universität Hamburg untersucht Berufsverbleib / Dritte Befragung*, Uni HH, Bd. 23, Nr. 3, S. 40–42

**Meyer-Althoff, M. (1993):** *Magisterabsolventen auf dem Arbeitsmarkt*, Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26 (1), S. 78–99

**Meyer-Althoff, M. (1994a):** *Studium mit Magister-Abschluß – Ergebnisse der vierten Hamburger Magisterbefragung (Examensjahrgänge 1987-1989)*, ibv Nr. 33, 17.08.1994, Publikationen F 4342 / F 431.5, S. 2779–2784

**Meyer-Althoff, M. (1994b):** *Studium mit Magister-Abschluß – Ergebnisse der vierten Hamburger Magisterbefragung (Examensjahrgänge 1987-1989)*, ibv Nr. 33 Doku-Ausgabe 12/94, 17.08.1994, Publikationen F 4342 / F 431.2, S. 40795–40832

**Meyer-Althoff, M. (1995a):** *Berufsfelderkundungen in den Geisteswissenschaften; fünfzehn Jahre Erfahrungen in Hamburg*, Berufsfelderkundungen, S. 112–180, in: Berghahn, R.: Berufsfelderkundungen. Beispiele aus Medizin, Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik d. Univ.

**Meyer-Althoff, M. (1995b):** *Magisterabsolventen im Vergleich – ausgewählte Daten aus der HIS-Befragung des Jahrgangs 1988/89 und der vierten Hamburger Magisterbefragung der Jahrgänge 1987-1989*, in: Minks, K.-H./ Filaretow, B. (Hg.) (1995): *Absolventenreport Magisterstudiengänge. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Magisterstudiengänge* [Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie von der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), Hannover, erstellt], BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit, Bonn, S. 43–52

**Miller, A. G. (2009):** *Reflections on "Replicating Milgram" (Burger, 2009)*, American Psychologist, 64 (1), S. 20-27

**Minks, K.-H./ Filaretow, B. (1995):** *Absolventenreport Magisterstudiengänge. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Magisterstudiengänge* [Im Auftr. des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie von der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), Hannover, erstellt], Bonn: BMBF

**Minks, K.-H./ Schaeper, H. (2002):** *Modernisierung der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft und Beschäftigung von Hochschulabsolventen. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen zur beruflichen Integration von Hochschulabsolventinnen und -absolventen*, Hannover: HIS Hochschulplanung, Band 159

**Mintzberg, H. (2005):** *Manager statt MBAs. Eine kritische Analyse*, [Original: *Manager not MBAs*, 2004], Frankfurt/Main: Campus, S. 47, 322

**Mittelstraß, J./ Rohbeck, J./ Witzleben, F./ Brüggmann, C. (2000):** *Konstanzer Erklärung*, 4.10.1999, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 2/2000, S. 157f

**Molenda, M. (2004):** *Reader Comments: On the Origin of the "Retention Chart"*. An Addendum to *Subramony*, Educational Technology, 44 (1), S. 64

**Mosel, J. N. (1957):** *Why Training Programs Fail to Carry Over*, personnel, 34 (3), S. 56–64

**Mugabushaka, A.-M. (2005):** *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich. Eine diskurs-analytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien* [Dissertation], Kassel

**Multrus, F./ Bargel, T./ Leitow, B. (2001):** *Das Studium der Geisteswissenschaften – Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht (Kurzbericht)*, Bonn: BMBF

**Nagel, A.-K. (2007):** *Neue Akteure in der Hochschulpolitik. Am Beispiel der "E4"-Gruppe im Bologna-Prozess*, in: Winter, M. (Hg.): *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess*, die hochschule, 16. Jg., 2/2007, S. 54–72

**Nägeli, R. (2003):** *Konzepte zur Beschreibung und Begründung von Kompetenzen im Bildungsbereich. Einige analytische Überlegungen zu deren Bedeutung und "Gebrauchswert" für die schweizerischen Universitäten*, Ein Diskussionsvorschlag vom 31. Oktober 2003 [Datei-Download über Google am 3.9.2009]

**NDR Online** (ohne Zeitangabe): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Wenn die Menschen "fusionieren", ist die Hürde überwunden*, (2009-09-03): <http://www1.ndr.de/wirtschaft/unternehmen/airbus32.html>

**Neckel, S. (2008/9):** *Die neue Leistungsgesellschaft*, Interview in: high potential, Dezember 2008/ Januar 2009, S. 12

**Nelson, C. A. (2000):** *Neural plasticity and human development. The role of early experience in sculpting memory systems*, Developmental Science, S. 115–136

**Neumann, W. (1979):** *Educational Responses to the Concern for Proficiency*, in: Grant, G./ Elbow, P./ Ewens, T./ Gamson, Z./ Kohli, W./ Neumann, W./ Olesen, V./ Riesman, D. (Hg.) (1979): *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*, San Francisco [u.a.]: Jossey-Bass, S. 66–94

**Nichols, J. (2006):** *Countering Censorship: Edgar Dale and the Film Appreciation Movement*, Cinema Journal, 46 (1), S. 3–22

**Nicolaysen, R. (2008):** *"Frei soll die Lehre sein und frei das Lernen". Zur Geschichte der Universität Hamburg*, Hamburg: DOBU-Verlag

**Nida-Rümelin, J. (2007):** *"Bildung vor Ausbildung"*, Der Standard Print-Ausgabe 12./13.1.2007 und 12.1.2008 Online-Ausgabe, (2009-09-03): [http://derstandard.at/?url=?id=3179883%26\\_lexikaRange=1](http://derstandard.at/?url=?id=3179883%26_lexikaRange=1)

**Nida-Rümelin, J. (2009a):** *"Königsdisziplin? Damit ist es vorbei". Philosophie-Professor Julian Nida-Rümelin über den Zustand seines Faches und den Bedarf an wissenschaftlicher Orientierung* [Interview mit Martin Thurau], Süddeutsche Zeitung, 4.2.2009, (2009-09-03): <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/439/457101/text/>

**Nida-Rümelin, J. (2009b):** *Herausforderungen der Philosophie. Ein Situationsbericht des Präsidenten der DGPhil Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin*, DGPhil Newsletter Nr. 3, März 2009, S. 1f, (2009-09-03): [http://www.dgphil.de/downloads/Newsletter\\_DGPhil\\_No\\_3.pdf](http://www.dgphil.de/downloads/Newsletter_DGPhil_No_3.pdf)

**North, K./ Reinhardt, K. (2005):** *Kompetenzmanagement in der Praxis – Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln*, Wiesbaden: Gabler, S. 29

**Nortman, D. (2003):** *The Evolution of Phenotypic Plasticity Through the Baldwin Effect*, Noesis, VI; (2009-10-12): [http://www.chass.utoronto.ca/pcu/noesis/issue\\_vi/noesis\\_vi\\_4.html](http://www.chass.utoronto.ca/pcu/noesis/issue_vi/noesis_vi_4.html)

**Nühlen, M. (1993):** *Absolventen- und Absolventinnen-Untersuchung des Studiengangs "Magister/Magistra Artium". Dokumentation und Auswertung unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterverteilung*, Aachen: Universität

**OECD/ DeSeCo (2005):** *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen* (Zusammenfassung), 20.7.2005, (2009-09-03): <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>

**OECD/ AHELO (2008):** *Roadmap for the OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) Feasibility Study*, Stand: 3.7.2008

**OECD/ AHELO (2009):** *Roadmap for the OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) Feasibility Study*, Stand: 11.6.2009

**Ötsch, W. O. (2009):** *Mythos Markt. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie*, Marburg: Metropolis

**Offerhaus, J. (2007):** *Sesam öffne dich!?! Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Eine quantitative Analyse anhand der Daten des Bayerischen Absolventenpanels (BAP) [Diplomarbeit]; [freundlicherweise zur Verfügung gestellte pdf-Datei]*

**Oelkers, J./ Horlacher, R. (2002):** *Nachwort zur Neuauflage von »Wie wir denken«*, in: Dewey, J. ([1910]/ 2002): *Wie wir denken*, Zürich: Pestalozzianum, S. 166–186

**Osborn, H. F. ([1916/17]/ 1928):** *Ursprung und Entwicklung des Lebens*, Stuttgart: E. Schweizerbart'sche Verlagsbuchhandlung, S. XI-XIV, 278–282

**Otte, M. (2006):** *Der Crash kommt. Die neue Weltwirtschaftskrise und wie Sie sich darauf vorbereiten*, Berlin: Econ, S. 124–155

**Otto, J. H./ Döring-Seipel, E./ Lantermann, E.-D. (2002):** *Zur Bedeutung von subjektiven emotionalen Intelligenzkomponenten für das komplexe Problemlösen*. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23 (4), S. 417–433

**Pacioli, L. ([1494]/ 1997):** *Abhandlung über die Buchhaltung* (Original: Tractatus XI. particularis de computis et scripturis; 2. unveränderter Nachdruck der Erstausgabe von 1933), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 88

**Pallenberg, A. (2008a):** *Wo bitte geht's zum Quereinstieg ?*, arbeitsmarkt Bildung/ Kultur/ Sozialwesen Nr. 22, S. IV–VIII

**Pallenberg, A. (2008b):** *Initiativbewerbungen*, arbeitsmarkt Bildung/ Kultur/ Sozialwesen Nr. 25, S. IV–VIII

**Pallenberg, A. (2009a):** *Jobs trotz Krise*, arbeitsmarkt Bildung/ Kultur/ Sozialwesen Nr. 21, S. IVf

**Pallenberg, A. (2009b):** *Praktikum*, arbeitsmarkt Bildung/ Kultur/ Sozialwesen Nr. 38, S. IV–VIII

**Parmentier, K./ Stooß, F. (1989):** *Übergänge in den Beruf : zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern*, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 125), Nürnberg: IAB, S. 58, 95–97, 195, 215

- Pfuhl, N./ Tarnai, C. (2008):** *Persönlichkeitseigenschaften von Studierenden verschiedener Fächer in Selbst- und Fremdbildern*, in: Reinecke, J./ Tarnai, C. (Hg.): *Klassifikationsanalysen in Theorie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 77–93
- Piderit, T. (1858):** *Grundsätze der Mimik und Physiognomik : mit 78 in den Text eingedruckten Holzschnitten*, Braunschweig: Vieweg
- Piderit, T. (1863):** *Gehirn und Geist. Entwurf einer physiologischen Psychologie für denkende Leser aller Stände*, Leipzig [u.a.]: Winter
- Piper, E. (2005):** *Alfred Rosenberg. Hitlers Chefideologe*, München: Karl Blessig, S. 9–17, 640–646
- Plenge, J. (1927):** *Um die allgemeine Organisationslehre. Besprechung von: Bogdanow, A.: Allgemeine Organisationslehre. Tektologie. Bd 1. Berlin 1926*, Weltwirtschaftliches Archiv, Band 25, Tübingen: Mohr, S. 18–29
- Plessner, H. (Hg.) (1950):** *Symphilosophein. Bericht über den Dritten Deutschen Kongreß für Philosophie Bremen 1950*, München: Leo Lehnen, S. 7
- Pöhlmann, E. (1970):** *Der Mensch – das Mängelwesen ? Zum Nachwirken antiker Anthropologie bei Arnold Gehlen*, in: *Archiv für Kulturgeschichte*, Bd. 52, S. 297–312
- Polanyi, M. ([1966]/ 1985):** *Implizites Wissen* [Original: *The tacit dimension*], Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9–31, 85f
- Porst, R. (2008):** *Fragebogen - Ein Arbeitsbuch*, Wiesbaden: VS + GWV, S. 69–94
- Port, K. (1931):** *Der Einprägungswert der Wahrnehmungsgebiete. Zugleich ein Beitrag zur Methodologie der Gedächtnispsychologie und zur Lehre von den Vorstellungstypen* [Dissertation], München, in: *Archiv für die gesamte Psychologie*, Band 82, Frankfurt/Main: Akad. Verl.-Ges., S. 1–104
- Programm Transfer-21 (Hg.) (2007):** *Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*, Berlin; (2009-09-03): [http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe\\_Kompetenzen.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf)
- Proske, D. (2006):** *Unbestimmte Welt*, Eigenverlag, S. 37f
- QRDH (2005):** *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*, Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen; es gibt das Dokument in der Version vom 21.04.2005 auf dem KMK-Server und die als "final" titulierte pdf-Datei vom 22.04.2005 auf dem HRK-Server:  
22.4.2005: (2009-09-03): <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>  
21.4.2005: (2009-09-03):  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf)
- Quandt, J. G. von (1859):** *Wissen und Seyn. Eine realistische Abhandlung zur Ausgleichung des Spiritualismus und Materialismus*, Dresden: Königliche Hofbuchhandlung von Hermann Burbach, S. 54, 90, 94, 103, 111
- Reetz, L./ Witt, R. (1974):** *Berufsausbildung in der Kritik. Curriculumanalyse Wirtschaftslehre*, Hamburg: Hoffmann u. Campe, S. 11–14, 185–193
- Reetz, L. (1989):** *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung*, Teil 1+2, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (5 + 6), (5): S. 3–10 und (6): S. 24–30



**Reetz, L. (1990):** *Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung*, in: Reetz, L./ Reitmann, T. (Hg.): Schlüsselqualifikationen : Dokumentation des Symposiums in Hamburg "Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?", Hamburg: Feldhaus, S. 16–35

**Reetz, L. (1999):** *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung*; in: Tramm, T. (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt/Main: Lang, S. 32–51, (2009-09-03): [http://www.swa-programm.de/texte\\_Material/glossar/index\\_html\\_stichwort=Kompetenzen.html](http://www.swa-programm.de/texte_Material/glossar/index_html_stichwort=Kompetenzen.html)

**Rehberg, K.-S. (1993):** *Anhänge I + II*, in: Ders. (Hg.): Arnold Gehlen Gesamtausgabe, Frankfurt/Main: Klostermann, Band 3.2 (Variantenverzeichnis, Nachwort und Anmerkungen des Hg., Register, etc.): S. 483, 674f, 751–755, 775, 789–795, 826f, 876–888, 908, 1006

**Rehberg, K.-S. ([1999]/<sup>2</sup>2000):** *Arnold Gehlen*, in: Kaesler, D. (Hg.): Klassiker der Soziologie, Band 2, München: Beck, S. 78–85

**Reinberg, A./ Hummel, M. (2007a):** *Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahre 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform. Empirische Befunde und methodische Probleme*, IAB-Kurzbericht 9/2007

**Reinberg, A./ Hummel, M. (2007b):** *Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos*, IAB-Kurzbericht 18/2007, 26.9.2007

**Reisse, W. (1996):** *Die Prüfbarkeit von Schlüsselqualifikationen*, in: Gonon, P. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers, Aarau : Verlag für Berufsbildung Sauerländer, S. 114–120

**Reuling, J. (1998):** *The german 'Berufsprinzip' as a model for regulating training content and qualification standards*, in: Nijhof, W./ Streumer, J. N.: Key Qualifications in Work and Education, Dordrecht [u.a.]: Kluwer Academic Publishers, S. 64f

**Richebächer, K. (2001):** *Wahn und Wirklichkeit - Die tatsächliche Lage der amerikanischen Wirtschaft*, auf einem Seminar der EIR-Nachrichtenagentur am 5. November 2001, Neue Solidarität, 28 (46), 21.11.2001; (2009-09-03): [http://www.miprox.de/Wirtschaft\\_allgemein/Wahn\\_und\\_Wirklichkeit-Kurt\\_Richebaecher.html](http://www.miprox.de/Wirtschaft_allgemein/Wahn_und_Wirklichkeit-Kurt_Richebaecher.html)  
und: G&M - Gold & Money Intelligence, Nr. 5/6, Mai/Juni 2002; (2009-09-03): <http://www.schweizerzeit.ch/1702/wirtschaft.htm>

**Ridder, H.-G./ Bruns, H.-J./ Brünn, S. (2004):** *Online- und Multimediainstrumente zur Kompetenzerfassung*, QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 86, S. 65

**Riesman, D. (1979):** *Society's Demands for Competence*, in: Grant, G./ Elbow, P./ Ewens, T./ Gamson, Z./ Kohli, W./ Neumann, W./ Olesen, V./ Riesman, D. (Hg.) (1979): On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education, San Francisco [u.a.]: Jossey-Bass, S. 18–65

**Rösch, A. (2009):** *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethik-Unterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*, LER [Dissertation], Münster [u.a.]: LIT

**Rohracher, H. ([1946]/<sup>3</sup>1948):** *Einführung in die Psychologie*, Wien [u.a.]: Urban & Schwarzenberg, S. 272–279

**Roose, T. G. A. ([1797]/<sup>3</sup>1800):** *Grundzüge der Lehre von der Lebenskraft*, Göttingen: Thomas, Vorreden der ersten und zweiten Auflage

**Roth, G. (2002):** *"90 Prozent sind unbewusst"*, Psychologie Heute 2/2002, S. 44–49

**Roth, G. (2006):** *"Uns steuern Emotionen"* [Interview mit Andreas Matz], Hamburger Abendblatt, 11./12.03.2006, S. 66

**Roth, H. (1957):** *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover [u.a.]: Schroedel, S. 90–115, 139–182, 198, 254, 291–324

**Roth, H. ([1962/63]/ 2007):** *Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung*, in: Kraul, M./ Schlömerkemper, J. (Hg.): *Bildungsforschung und Bildungsreform*. Heinrich Roth revisited, Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 93–106

**Roth, H. (1966):** *Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie*, in: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages/ Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen (Hg.): *Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium* (Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25.-28.10.1965 in Berlin), Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft, Weinheim: Julius Beltz, S. 75–84

**Roth, H. (1966):** *Pädagogische Anthropologie*, Band 1, Hannover [u.a.]: Schroedel, S. 21–23, 44

**Roth, H. ([1966]/ <sup>3</sup>1971):** *Pädagogische Anthropologie*, Band 1, Hannover [u.a.]: Schroedel, S. 25, 39, 58, 75–84, 117, 124, 152, 162f, 219–227, 250, 257, 316f, 322, 325, 373, 389–399, 433, 439f, 450, Literaturverzeichnis

**Roth, H. (1971):** *Pädagogische Anthropologie*, Band 2, Hannover [u.a.]: Schroedel, S. 13–15, 39–41, 74, 174–187, 214–240, 382–389, 425–434, 448–450, Literaturverzeichnis

**Roth, H. (1976):** *Der Lehrer und seine Wissenschaft – Erinnertes und Aktuelles* [Interview mit Dagmar Friedrich zu seinem 70. Geburtstag], Hannover: Hermann Schroedel Verlag, S. 160f

**Rügemer, W. (1979):** *Philosophische Anthropologie und Epochenkrise. Studie über den Zusammenhang von allgemeiner Krise des Kapitalismus und anthropologischer Grundlegung der Philosophie am Beispiel Arnold Gehlens*, Köln: Pahl-Rugenstein, S. 71–111, 136–140

**Ruschmann, E. (2003):** *Philosophie und Beratung*, in: Friesen, H./ Berr, K.: *Dimensionen Praktizierender Philosophie*, Essen: Die blaue Eule, S. 63–70

**Ruthenbeck, F. (2004):** *Intuition als Entscheidungsgrundlage in komplexen Situationen* [Dissertation], Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat

**Rychen, D. S./ Salganik, L. H. (Hg.) (2001):** *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle [u.a.]: Hogrefe & Huber

**Rychen, D. S./ Salganik, L. H. (Hg.) (2003):** *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Seattle [u.a.]: Hogrefe & Huber

**Rychen, D. S. (2005):** *Schlüsselkompetenzen – Ein Internationaler Referenzrahmen*, ph akzente 3/2005, S. 15–18

**Rychen, D. S. (2008):** *OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick*, in: Bormann, I./ de Haan, G. (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, Wiesbaden: VS + GWV, S. 15–22

**Ryle, G. (1946):** *Knowing how and knowing that*, Proceedings of the Aristotelian Society, New Series, Vol. XLVI, S. 1–16 [am 5.11.1945 als „Presidential Address“ mitgeteilt]

**Ryle, G. ([1949]/ 1992):** *Der Begriff des Geistes* [Original: *The Concept of Mind*], Stuttgart: Reclam, Kapitel 1, 2 und 5



- Sarges, W.** (<sup>5</sup>2002). *Competencies statt Anforderungen – nur alter Wein in neuen Schläuchen?*, in: Riekhof, H.-C. (Hg.): *Strategien der Personalentwicklung*, Wiesbaden: Gabler, S. 285–300
- Sauer, K./ Sahnau, M.** (2004): *Der Berater, seine Zeit, seine Kunden und sein Körper. Aus dem Tagebuch eines Aussteigers*, in: Rügemer, W. (Hg.): *Die Berater. Ihr Wirken in Staat und Gesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 13–25
- Schanz, G.** (1998): *Intuition als Managementkompetenz*, *Die Betriebswirtschaft*, 57 (5), S. 640–654
- Schaeper, H./ Briedis, K.** (2004): *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*, HIS Kurzinformation A6/2004
- Schaeper, H.** (2005): *Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen*, in: Teichler, U./ Tippelt, R. (Hg.): *Hochschullandschaft im Wandel*, Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, S. 209–220
- Schaeper, H.** (2007): *Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen traditioneller und reformierter Studiengänge*, Präsentation auf der 4. NABS-Tagung in Freiburg, 11./12. Oktober 2007; (2009-09-03): [http://www.hisinone.de/pdf/pub\\_vt/22/2007-10-12\\_Vortrag\\_Schaeper\\_Freiburg.pdf](http://www.hisinone.de/pdf/pub_vt/22/2007-10-12_Vortrag_Schaeper_Freiburg.pdf)
- Schaeper, H.** (2008): *Lehr-Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt*, in: Zimmermann, K./ Kamphans, M./ Metz-Göckel, S. (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 197–213
- Schaeper, H./ Spangenberg, H.** (2008): *Absolventenbefragungen – Erfassung relevanter Kompetenzen für Studium und Beruf*, in: BMBF (Hg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, *Bildungsforschung Band 26*, S. 161–175
- Schaller, F.** (1992): *Ist diese Wissenschaft noch ein Ganzes ? Überlegungen zum Zerfall der Biologie*, in: Schmitt, M. (Hg.): *Lexikon der Biologie*, Band 10, Freiburg [u.a.]: Herder, S. 511–517
- Schank, T./ Schnabel, C./ Stephani, J./ Bender, S.** (2008): *Niedriglohnbeschäftigung. Sackgasse oder Chance zum Aufstieg ?*, IAB-Kurzbericht 8/2008
- Scheitlin, V.** (1970): *Ausbildungstechnik in der modernen Unternehmung. Handbuch für die Personalschulung*, Stuttgart: Taylor, S. 112–115
- Schindler, B./ Schmidt, S. H.** (1988): *Beschäftigungschancen von Magisterabsolventen*, München: Bayer. Staatsinst. für Hochschulforschung u. Hochschulplanung
- Schirmer, W.** (2003): *Was können Soziologen, was andere nicht können ?*, *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*, 26 (3), S. 241–253
- Schlegelmilch, C.** (1987): *Taxifahrer Dr. phil. – Akademiker in der Grauzone des Arbeitsmarktes* [Dissertation 1985], Opladen: Leske + Budrich
- Schmidt, B.** (2007): *Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung* [Dissertation], Jena, S. 69–107
- Schmidt, R. E.** (2009): *Wie gehorsam sind die Menschen von heute ? Eine Neuauflage des Milgram-Experiments – mit ähnlichen Ergebnissen wie vor 45 Jahren*, *Neue Zürcher Zeitung*, 28.1.2009; (2009-09-19): [http://www.nzz.ch/nachrichten/forschung\\_und\\_technik/wie\\_gehorsam\\_sind\\_die\\_menschen\\_von\\_heute\\_1.1805142.html](http://www.nzz.ch/nachrichten/forschung_und_technik/wie_gehorsam_sind_die_menschen_von_heute_1.1805142.html)

- Schmücker, R. (2007):** *„Sieben Gründe, warum es sich lohnt, Philosophie studiert zu haben“* [Typoscript], Hamburg: Universität
- Schönert, J. (1995):** *Konstellation und Entwicklungen an den deutschen Hochschulen seit den 60er Jahren am Beispiel der Geistes- und Sozialwissenschaften*, in: Von der Elite- zur Massenuniversität – Entwicklungen in Deutschland und Schweden (Vorträge eines Symposiums vom 22. Oktober 1994), Marburg: Philipps-Universität, S. 53–68
- Schomburg, H. (2008):** *Stabilität und Wandel beruflicher Orientierungen*, Präsentation auf der 6. Tagung des Netzwerks Absolventenstudien, 23.-24. Oktober 2008 in Kassel
- Schomburg, H./ Teichler, U. (1998):** *Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg*, in: Teichler, U./ Daniel, H.-D./ Enders, J. (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft, Frankfurt/Main/ New York: Campus, S. 141–172
- Schreiner, G. (2007):** *Persönliche Erinnerungen an Begegnungen mit Heinrich Roth*, in: Kraul, M./ Schlömerkemper, J. (Hg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited, Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 92
- Schuler, H. (2006):** *Arbeits- und Anforderungsanalyse*, in: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch der Personalpsychologie, Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 45–68
- Schütze, F. (1977):** *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt der Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*, Bielefeld: Universität, S. 1–17, 51–56
- Seebald, C. (1987):** *Zwischen kapitalistischem und faschistischem Menschenbild. Arnold Gehlen: Der Mensch – seine Natur und seine Stellung zur Welt, Berlin 1940* [Rezension], München: Widerspruch-Verlag, Bd. 7, 13, S. 86–90
- Seyd, W. (1978):** *Ergebnisbericht zur Evaluation der Lernziele im Fachgebiet Betriebsorganisation*, in: Berufsförderungswerk Hamburg/ Reetz, L. (Hg.): Materialien zur Berufsausbildung. Teil 1: Curriculum Betriebsorganisation, Hamburg: Feldhaus, S. D/1–D/14
- Shepherd, G. M. (1991):** *Foundations of the neuron doctrine*, Oxford: University Press, S. 30–32, 67–77
- Shinyo, T. (2009):** *Die Internationale Finanz- und Wirtschaftskrise: Japans Beitrag zum Krisenmanagement*, Vortrag des japanischen Botschafters Takahiro Shinyo im Japanisch Deutschen Zentrum Berlin am 12. Februar 2009; (2009-09-03): [http://www.de.emb-japan.go.jp/uberuns/vortraege/vortraege\\_090212.html](http://www.de.emb-japan.go.jp/uberuns/vortraege/vortraege_090212.html)
- Shook, J. R. (1995):** *Wilhelm Wundt's contribution to John Dewey's functional psychology*, Journal of the History of the Behavioral Sciences, Volume 31, July, S. 347–369
- Simon, H./ Wiltinger, K. (1993):** *Führungsnachwuchs von morgen. Der Kampf um die Besten*, WISU-Magazin, 10/93, S. 763f
- Sloane, F. E./ Dilger, B. (2005):** *Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung*, Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe Nr. 8, Juli 2005 (2009-09-03): [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml)
- Smith, A. ([1759]/ 2004):** *Theorie der ethischen Gefühle* [übersetzt und herausgegeben von Walther Eckstein, Erstausgabe 1926, Sonderausgabe 2004], Hamburg: Meiner, S. 570
- Smith, M. B. (1968):** *Competence and socialization*, in: Clausen, J. A. (Hg.): Socialization and Society, Boston (MA): Little. Brown and Co., S. 270–320

**Soare, G. (2006):** *Kompetenzen und beruflicher Erfolg von Hochschulabsolventen fünf und zehn Jahre nach dem Studiumsabschluss – Eine empirische Fragebogenstudie*, Diplomarbeit [freundlicherweise zur Verfügung gestellte pdf-Datei]

**Soare, G./ Grünh, D./ Braun, E. (2007a):** *Kompetenzen und Arbeitszufriedenheit*, career service papers (csp) 5/07, S. 34–41

**Soare, G./ Braun, E./ Hecht, H./ Grünh, D./ Gusy, B. (2007b):** *Der Einfluss von im Studium erworbenen Kompetenzen auf den späteren subjektiven Berufserfolg*, In: Krämer, M./ Preiser, S./ Brusdeylins, K. (Hg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation VI*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 115–124

**Soboleva, M. (2007):** *Aleksandr Bogdanov und der philosophische Diskurs in Russland zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Hildesheim [u.a.]: Georg Olms Verlag, S. 130–172

**Sommer, K.-H./ Albers, H.-J./ Pfister, E. L. (1989):** *Der Magisterstudiengang - Eine Untersuchung von Absolventen und Studenten des Magisterstudiengangs der Universität Stuttgart unter besonderer Berücksichtigung ihres beruflichen Verbleibs bzw. ihrer Berufserwartungen*; in: Sommer, K.-H. (Hg.): *Berufliche Bildungsmaßnahmen bei veränderten Anforderungen*, Esslingen (DEUGRO), Suttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 10, S. 254–370

**Sonntag, K. H./ Schäfer-Rauser U. (1993):** *Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenz bei Evaluation von Bildungsmaßnahmen*, Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 37 (4), S. 163–171

**Sperling, R. (2008):** *Berufsfeldorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende. Qualifikationserwartungen von Arbeitgebern an Bachelor-Absolvent(inn)en*, Freiburg: Universität

**Spitzer, M. ([1996]/ <sup>2</sup>2000):** *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*, Heidelberg [u.a.]: Spektrum, S. 41–68

**Spitzer, M. ([2002]/ <sup>2</sup>2003):** *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg [u.a.]: Spektrum, S. 59–78, 165f, 192–199, 229–241, 255f, 293–359, 379–398, 416

**Stangl, W. (2001):** *Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur* (Version 2.0), p@psych, e-zine 3. Jg.; (2009-09-03): <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/>

**Statistisches Bundesamt (2008a):** *Mikrozensus 2007. Qualitätsbericht*, (2009-09-03): [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Qualitaetsberichte/Mikrozensus/Mikrozensus2007\\_property=file.pdf](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Qualitaetsberichte/Mikrozensus/Mikrozensus2007_property=file.pdf)

siehe auch:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/abisz/Mikrozensus.templateId=renderPrint.psm1>

**Statistisches Bundesamt (2008b):** *Bruttonomatsverdienste 2. Quartal 2008: + 2,8% auf 3 098 Euro*, Pressemitteilung Nr. 378 vom 08.10.2008; (2009-09-03): [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/10/PD08\\_378\\_623.templateId=renderPrint.psm1](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/10/PD08_378_623.templateId=renderPrint.psm1)

**Steenblock, V. (2001):** *Didaktik der Philosophie und Ethik im Aufbruch. Zweite Fachtagung zur Didaktik der Philosophie und Ethik unter dem Titel "Denkrichtungen der Philosophie in didaktischer Perspektive"*, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 3/2001, S. 233–235

**Steenblock, V. (2004):** *Kulturphilosophie – Philosophiekultur oder Wie populär soll, darf und kann Philosophische Bildung sein ?*, in: Rohbeck, J. (Hg.): *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*, Dresden: Thelem, S. 31–35

**Steinvorth, U. (2006a):** *Wozu Philosophie ?* [Typoskript], Hamburg: Universität; der Beitrag findet sich auch in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 29, S. 46–53

**Steinvorth, U. (2006b):** *Wozu Philosophie ? Geschichtsdeuter sind selbstgerecht, Analytiker selbstgenügsam – aber es gibt einen dritten Weg der Welterklärung*, Der Tagesspiegel, 30.7.2006, (2009-09-23):  
<http://www.tagesspiegel.de/meinung/kommentare/art141,2274472>

**Klein, S. P./ Kuh, G. D./ Chun, M./ Hamilton, L./ Shavelson, R. (2005):** *An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions*, Research in Higher Education, 46 (3), S. 251–276

**Stober, D. (1990):** *Quo vadis magister ? Persönlichkeit als Schlüssel zum beruflichen Erfolg*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag

**Stober, D. / Wiese, U. (1991):** *Karriere ist kein Zufall*, BAG-Mitteilungen, 14 (2), S. 110–122

**Straka, G. A. (2001):** *Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung*, in: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/ Basel: Beltz, S. 219–235

**Stuckrad, T. von/ Gabriel, G. I. (2007):** *Die Zukunft vor den Toren - Aktualisierte Berechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis 2020*, Gütersloh: CHE Arbeitspapier 100

**Student und Arbeitsmarkt** (Hg.) (3<sup>1993</sup>): *Mit Kant und Kafka in die Wirtschaft. Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften: Arbeitskräfte für morgen – Arbeitskräfte mit Schlüsselqualifikationen*, Redaktion: Walter Bönisch (Vereinigung der Arbeitgeberverbände in Bayern)/ Harro Honolka (Student und Arbeitsmarkt)

**Subramony, D. P. (2003):** *Dale's Cone revisited: Critically examining the misapplication of a nebulous theory to guide practice*, Educational Technology, 43 (4), S. 25–30

**Teichler, U. (1981):** *Der Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen. Zum Wandel der Berufsperspektiven im Zuge der Hochschulexpansion*, München [u.a.]: K. G. Saur

**Teichler, U. (1995):** *Qualifikationsforschung*, in: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen: Leske & Budrich, S. 501–508

**Teichler, U. (2005):** *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik : quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*, Münster [u.a.]: Waxmann, S. 9–63

**Teichler, U. (2008):** *Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess*, Das Hochschulwesen, 3/2008, S. 68–79

**Thiersch, H. (2007):** *Erziehungswissenschaft als Aufklärung. Heinrich Roths Bedeutung in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, in: Kraul, M./ Schlömerkemper, J. (Hg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited, Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 15–30

**Thießen, F./ Fischer, C. (2008):** *Die Höhe der sozialen Mindestsicherung. Eine Neuberechnung "bottom up"*, Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 57 (2), S. 145–173

**Toens, K. (2007):** *Die Sorbonne-Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess*, in: Winter, M. (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess, die hochschule, 16. Jg., 2/2007, S. 37–53

**Treviranus, G. R. (1802):** *Biologie oder Philosophie der lebenden Natur für Naturforscher und Aerzte*, Band 1, Göttingen: Röwer, Vorrede

**Treviranus, G. R. (1814):** *Biologie oder Philosophie der lebenden Natur für Naturforscher und Aerzte*, Band 4, Göttingen: Röwer, Vorrede

- Uexküll, J. v. (1920):** *Theoretische Biologie*, Berlin: Gebrüder Paetel, S. 5–9, 96–130
- Uexküll, J. v. ([1909]/<sup>2</sup>1921):** *Umwelt und Innenwelt der Tiere*, Berlin: Julius Springer, S. 1–8, 44–49
- Uexküll, J. v. (<sup>2</sup>1928):** *Theoretische Biologie*, Berlin: Springer, S. 1–3, 99–116, 132–136
- Uexküll, J. v./ Kriszat, G. ([1934]/ 1983):** *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*, Frankfurt: Fischer, S. 3–14
- Uexküll, T. v. (Hg.) (1980):** *Kompositionslehre der Natur. Biologie als undogmatische Naturwissenschaft* [ausgewählte Schriften des Jakob von Uexküll], Frankfurt/Main [u.a.] : Ullstein, S. 39, 124, 189, 275, 330, 353
- uni (2005):** *Arbeitsmarkt Geisteswissenschaftler. Aller Anfang ist ... noch schwerer geworden*, uni 5/2005, S. 44–49
- Useem, M. (1989):** *Liberal Education and the Corporation: The Hiring and Advancement of College Graduates*, New York: de Gruyter
- Uthmann, K. J. (1988):** *Technologische Veränderungen, berufliche Qualifikationen und die Zukunft des Arbeitsmarktes*, in: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in NW (Hg.): *Berufsbildung morgen – Leitlinien für ein zeitgemäßes Bildungskonzept. Konsequenzen aus dem technologisch-ökonomischen Wandel und Leistungsfähigkeit beruflicher Schulen*, Frankfurt/Main [u.a.]: Peter Lang, S. 44f
- ver.di (Hg.) (2008):** *Das Prüferhandbuch – Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung*, Autoren: Reetz, L./ Hewlett, C. et al., Hamburg: b+r Verlag, S. 25f
- ver.di (Hg.) (2009):** *Der wissenschaftliche "Mittelbau" an deutschen Hochschulen. Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen*, eine Studie von Grünh, D./ Hecht, H./ Rubelt, J./ Schmidt, B.
- Vogel, U./ Koslowski, I. (1990):** *Zum beruflichen Verbleib von Magister-Absolventen*, Hochschuldidaktische Materialien M 14, Alsbach: Leuchtturm-Verlag
- Wacker, A./ Beyer, O. (Hg.) (1999):** *Studieren für die Arbeitslosigkeit ? Hannoversche Sozial- und Geisteswissenschaftlerinnen auf dem Arbeitsmarkt - persönliche Erfahrungsberichte*, Hannover: agis
- Wahrig, G. (Hg.) (1976):** *Fremdwörter-Lexikon*, Gütersloh: Bertelsmann, S. 541
- Wain, K. (1987):** *Philosophy of Lifelong Learning* [Revision of thesis 1984, University of London], London: Croom Helm, S. 68f
- Waldeyer, H. W. G. (1891):** *Ueber einige neuere Forschungen im Gebiete der Anatomie des Centralnervensystems*, Deutsche medicinische Wochenschrift, 17 (44, 45, 46, 47, 49, 50), S. 1213–1218, 1244–1246, 1267–1269, 1287–1289, 1331–1332, 1350–1356
- Walter, T. (2006):** *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik ? Eine international- und historisch-institutionalistische Untersuchung* [Dissertation 2005], FernUniversität Hagen
- Walter, T. (2007):** *Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination*, in: Winter, M. (Hg.): *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess, die hochschule*, 16. Jg., 2/2007, S. 10–36
- Weegen, M. (ohne Zeitangabe):** *ISA - Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt*, Essen: Webseite; (2009-09-03): <http://www.uni-due.de/isa/>  
Die Informationen zu Philosophinnen sind nicht mehr vorhanden.



- Weinberg, J. (1996):** *Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung*, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S. 209–216
- Weinert, F. E. (1998):** *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*, in: Matalik, S./ Schade, D. (Hg.): *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung*, Baden-Baden: Nomos, S. 23–43
- Weinert, F. E. (2001a):** *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31
- Weinert, F. E. (2001b):** *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, in: Rychen, D. S./ Salganik, L. H.: *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle [u.a.]: Hogrefe & Huber, S. 45–65
- Weinert, F. E. (2001c):** *Competencies and key competencies: Educational perspective*, in: Smelser, N. J./ Baltes, P. B. (Hg.): *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Elsevier, Amsterdam, S. 2433–2436
- Welbers, U. (1997):** *Drei-Stufen-Praxisorientierung: Zum Qualifikationspanorama eines Studienganges zwischen Fachwissenschaft und Berufsorientierung*, in: Welbers, U. (Hg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform*, Neuwied [u.a.]: Luchterhand, S. 189–197
- Wessells, H. E. (1961):** *The public library: for lifelong learning*, Washington: U.S. Government Print. Office
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1976):** *Hochschulrahmengesetz vom 26.1.1976*, Stand Juli 1976, Dokumente zur Hochschulreform, XXVIII/1976, Redaktion Wolfgang Kalischer, Bonn – Bad Godesberg
- Westerhoff, N. (2007):** *Risikoprofile für die Liebe. Psychologen sagen das Eheglück vorher*, Süddeutsche Zeitung, 17.1.2007, (2009-09-03): <http://www.sueddeutsche.de/wissen/703/326567/text/>
- White, R. W. (1959):** *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, *Psychological Review*, 66 (5), S. 297–333
- White, R. W. (1960):** *Competence and the psychosexual stages of development*, in: Jones, M. R. (Ed.): *Nebraska symposium on motivation*, Nebraska, S. 97–141
- Wildt, J. (1997):** *Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform ?*, in: Welbers, U. (Hg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform*, Neuwied [u.a.]: Luchterhand, S. 198–213
- Wilpert, G. von (1998):** *Goethe-Lexikon*, Stuttgart: Kröner, S. 721f
- Windzio, M./ Grotheer, M. (2002):** *Bleiben die Erfolgreichen übrig ?*, *Zeitschrift für Soziologie*, 31 (6), S. 514–528
- Winteler, A. (2002):** *Lehrqualität = Lernqualität ? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1)*, *HSW 2/2002*, S. 42–49
- Winteler, A. (2002):** *Lehrqualität = Lernqualität ? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 2)*, *HSW 2/2002*, S. 82–89
- Winter, G. (1998):** *Das umweltbewusste Unternehmen*, München: Franz Vahlen, Vorwort
- Wirth, A. (2004):** *Wie groß ist die Chance der Berufung ? Die Entwicklung des Stellenmarktes für Hochschullehrer von 1993 bis 2003*, *Forschung & Lehre 9/2004*, S. 498–501
- Wirth, A. (2006):** *Entscheidung mit Mut zum Risiko. Ein aktueller Bericht über den Stellenmarkt für Hochschullehrer*, *Forschung & Lehre 12/2006*, S. 688–691

**Wirth, J./ Funke, J. (2005):** *Dynamisches Problemlösen. Entwicklung und Evaluation eines neuen Messverfahrens zum Steuern komplexer Systeme*, in: Klieme, E./ Leutner, D./ Wirth, J. (Hg.): *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–72

**Witt, J. W. R. (1975):** *Sachkompetenz und Wissensstruktur. Untersuchungen zur Relevanz kompetenztheoretischer und wissenschaftstheoretischer Ansätze in einer Didaktik der Wirtschaftslehre* [Dissertation], Hamburg, S. 1–7, 69–80

**Witt, R./ Lehmann, R. (2001):** *Stellungnahme für Deutschland im Rahmen des DeSeCo-Projektes der OECD*; siehe Webseite mit sämtlichen Country-Reports: (2009-09-03): <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05.html>

**Wohlrapp, H. (ohne Zeitangabe):** *Thesen zu : Philosophie/Bildung/Verwertbarkeit*, Hamburg: Universität

**WR (Wissenschaftsrat) (2005):** *Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1999 bis 2003*, Drucksache 6825/05 vom 29.8.2005, S. 20, 32, 47f, 127, 129, 132f (2009-09-03): <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6825-05.pdf>

**WR (Wissenschaftsrat) (2006):** *Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland*, Drucksache 7068-06 vom 27.1.2006, S. 10ff, 122f, 130–134, (2009-09-03): <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7068-06.pdf>

**WR (Wissenschaftsrat) (2007):** *Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten*, Drucksache 7721-07 vom 26.1.2007, S. 11–20, 41f (2009-09-03): <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7721-07.pdf>

**WR (Wissenschaftsrat) (2008):** *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*, Drucksache 8639-08 vom 4.7.2008 (2009-09-03): <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf>

**Wundt, W. (1874):** *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, Band 1, Leipzig: Engelmann, S. 237–270

**Wundt, W. (1911):** *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, Band 3, Leipzig: Engelmann, S. 596–599

**ZEIT Studienführer (2007/8)** in Zusammenarbeit mit CHE Hochschulranking

**Zimbardo, P. G./ Gerrig, R. J. ([<sup>14</sup>1996]/ <sup>7</sup>1999/2003):** *Psychologie* [Nachdruck der 7. Auflage von 1999], Berlin [u.a.]: Springer, S. 460, 481, 521

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt und andere als 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.

Hamburg, den 12. November 2009

gez. Guido Eberhard