



DGWF

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

2 | 2008

SCHWERPUNKTTHEMA

**ULL und PUR – hochschulische Konzepte
lebenslangen Lernens und Public Understanding
of Research**

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche
Weiterbildung und Fernstudium e. V.

Vogt-Kölln-Str. 30

22527 Hamburg

Martin Beyersdorf (verantwortlich)

Joachim Ludwig

Helmut Vogt

REDAKTION

Jörg Gensel, Universität Hamburg

j.gensel@dgwf.net

Dr. Martin Beyersdorf, Leibniz Universität Hannover

m.beyersdorf@dgwf.net

© DGWF Hochschule & Weiterbildung 2 | 2008

ISSN 0174-5859

Dezember 2008

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

7 EDITORIAL

- 7 ULL – PUSH – PUR

9 FORUM

- 9 MATTHIAS KLUMPP
Der mündige Bildungsbürger – über das Zusammenspiel theoretischen, berufspraktischen und gesellschaftswirksamen Wissens
- 18 WOLFGANG BAIER, IRMGARD SCHROLL-DECKER
Bewusst Distanz und Irritation gesucht
- 22 HARALD FREESE
Zwischen Allgemeinbildung und universitärem Spezialwissen
Wissenschaftsvermittlung am Beispiel des „Allgemeinen Vorlesungswesens“
der Universität Hamburg
- 26 PETER FAULSTICH
Museen der Naturwissenschaft, Technik und Arbeit und die Vermittlung
von wissenschaftlichem Wissen
- 34 ERIK HABERZETH
Lernen im Museum als Übergang von sinnlicher Erfahrung zum
systematischen Begreifen von Gegenständen
- 39 JANA TRUMANN
Wissenschaftliche Bibliotheken als öffentliche Lernorte
- 45 UWE M. BORGHOFF, JOHN G. ZABOLITZKY, NICOL MATZNER-VOGEL,
ANDREA SCHILZ, STEPHANIE LINSINGER
Vom Großrechner zum Laptop
Das Computicum an der Universität der Bundeswehr München
macht die Geschichte des Computers erlebbar

48 BUCHBESPRECHUNGEN

- 48 ARNOLD, ROLF; HOLZAPFEL, GÜNTER (HG.)
Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik
(Martin Beyersdorf)
- 48 BRAUN, BEATE; HENGST, JANINE; PETERSOHN, INGMAR
Existenzgründung in der Weiterbildung
(Ines Robbers)

- 49 BRÖDEL, RAINER; YENDELL, ALEXANDER
Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen
(Martin Beyersdorf)
- 50 DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE) (HG.)
Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008
(Christiane Brokmann-Nooren)
- 51 FAULSTICH, PETER
Vermittler wissenschaftlichen Wissens – Biographien von Pionieren
öffentlicher Wissenschaft
(Brit Arnold)
- 51 GAISER, BIRGIT; HESSE, FRIEDRICH W.; LÜTKE-ENTRUP, MONIKA (HG.)
Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen
(Martin Beyersdorf)
- 52 GIESEKE, WILTRUD
Lebenslanges Lernen und Emotionen
(Berthe Kahyat)
- 53 GROTLÜSCHEN, ANKE; BEIER, PETER (HG.)
Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens.
(Martin Beyersdorf)
- 53 HORNING-PRÄHAUSER, VERONIKA; LUCKMANN, MICHAELA; KALZ, MARCO (HG.)
Selbstorganisiertes Lernen im Internet
(Ines Robbers)
- 54 KNISPEL, KARL L.
Qualitätsmanagement im Bildungswesen
(Hans-Jürgen Bargel)
- 55 KORTENDIECK, GEORG; SUMMEN, FRANK (HG.)
Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung
(Maria Kondratjuk)
- 56 KUNTZ, BERNHARD
Warum kennt den jeder?
(Maria Kondratjuk)
- 57 LUDWIG, JOACHIM (HG.)
Interdisziplinarität als Chance
(Beate Hörr)

59 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

- 59 CAMILLO VON MÜLLER
Liegt die Zukunft betrieblicher Weiterbildung im öffentlichen Bereich?
- 61 HELMUT VOGT
Leuphana Universität Lüneburg und Otto Gruppe Hamburg bieten
MBA-Programm nur für Otto-Mitarbeiter an
- 61 OTTO VOLKER
Comenius verpflichtet: praktische Erwachsenenbildung und wissenschaftliche
Reflexion. In memoriam Werner Korthaase
- 62 MARTIN BEYERSDORF
HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung

64 BÜCHER, BROSCHÜREN UND DOWNLOADS

66 TERMINE

67 INTERNET UND E-LERNEN

- 67 Projekt SeniorLearning
- 67 Daten satt

68 DOKUMENTATION

- 68 JÜRGEN OELKERS
Kann Bildung Ware sein?
- 81 MARIA KONDRATJUK
Erfahrungsbericht I: DGWF-Jahrestagung 2008
- 83 GINA MÖSKEN
Erfahrungsbericht II: DGWF-Jahrestagung 2008
- 86 THOMAS WALA, IRIS SCHIRL
Planung und Umsetzung einer internationalen Summer School.
Ein Erfahrungsbericht aus dem österreichischen Fachhochschul-Sektor
- 92 RENATE KERBST, CHRISTINA REINHARDT
Know-how und Kompetenz für Personalentwickler/innen an Hochschulen
Eine berufsbegleitende Weiterbildung

Der mündige Bildungsbürger – über das Zusammenspiel theoretischen, berufspraktischen und gesellschaftswirksamen Wissens

MATTHIAS KLUMPP

1. Hintergrund

Bildung und insbesondere lebenslanges Lernen und Weiterbildung sind ohne Frage ein Megathema: Bildung wird als die einzige Ressource rohstoffarmer Länder wie der Bundesrepublik Deutschland angesehen, es gibt Berichte, Empfehlungen, Räte und Konzepte in einer verwirrenden Vielzahl. Von den Empfehlungen des Aktionsrats Bildung bis zur neuen Exzellenzinitiative für die Hochschullehre des Stifterverbandes. Nunmehr fand auch am 22. Oktober 2008 der Bildungsgipfel der Bundesregierung gemeinsam mit den Ländern in Dresden statt. Alle diese Aktivitäten eint jedoch, dass sie in der Regel einer beschränkten sektoralen und/oder zeitverlaufsorientierten Betrachtung unterliegen: Entweder wird nur ein spezifischer Bereich der Bildung betrachtet (Schulbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung, Weiterbildung) oder es wird die Kompetenzentwicklung in einer Längsschnittbetrachtung diskutiert (Bildungsbiographien von Wissenschaftlern, Karrierechancen von Akademikern, Führungsweiterbildung in der Berufsbildung, Abiturienten und Akademikerquote in einer Alterskohorte). Jedoch bleibt bis dato weitestgehend außer Acht, dass in einer integrativen Betrachtung von Bildungsprozessen als Querschnittsbetrachtung zu jedem Zeitpunkt bei einer individuellen Person interaktive Bildungs- und Lernprozesse zwischen verschiedenen Ebenen und Erfahrungsbereichen ablaufen. Hier kann in einer Übersichtsbetrachtung davon ausgegangen werden, dass es erstens theoretische Wissensbestände gibt (i. d. R. vermittelt in der allgemeinen Schul- und Hochschulbildung). Zweitens können berufspraktische Wissensbestände identifiziert werden (schwerpunktmäßig vermittelt in Berufsaus- und -weiterbildungsgängen). Drittens existiert ein stärker personen- und/oder gruppenbezogener Wissensbereich, der vorerst als „gesellschaftswirksames“ Wissen beschrieben werden kann (oftmals in den Stichworten „Schlüsselkompetenzen“

und „Persönlichkeitsentwicklung“ beschrieben und institutionalisiert bspw. in den Volkshochschulen). Dieser letzte Bereich ist noch am unschärfsten in der Abgrenzung, aber durchaus von hoher Bedeutung, da hier der „Impact“ der personenbezogenen Bildung in Form gesellschaftlichen Engagements und gesellschaftlicher Entwicklung über den reinen Qualifikationsbezug der Berufstätigkeit hinaus zu verzeichnen ist. Die drei angesprochenen Bereiche sind in Abbildung 1 skizziert.



Abbildung 1: Abgrenzung theoretischer, beruflicher und gesellschaftswirksamer Bildungsbereiche. Quelle: eigene Darstellung.

2. Bildungsbereiche

2.1. Hochschulische Bildung

Für den hochschulischen Bildungsbereich beschreibt der Begriff des „Bologna-Prozesses“ die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, die bis 2010 abgeschlossen sein soll.¹

¹ Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004); Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark (2005).

Studiengänge WS 2007/08	Anzahl	Anteil
Studiengänge Gesamtsumme (grundständig und weiterführend)	12.228	100,00%
Studiengänge Bachelorabschluss *	4.447	36,37%
<i>davon akkreditiert</i>	1.561	12,77%
Studiengänge Masterabschluss	2.863	23,41%
<i>davon akkreditiert</i>	1.274	10,42%

Quelle: HRK 2007, www.hochschulkompass.de, Abruf 08.12.2007.
* Teilweise sind in der Statistik in geringer Zahl noch Bakkalaureus-Abschlüsse enthalten

Tabelle 1: Übersicht der Hochschulstudiengänge in Deutschland

Wie in der oben stehenden Tabelle zu erkennen, ist dieses Ziel zumindest in quantitativer Form für die Mehrzahl der angebotenen Studiengänge nahezu erreicht, da etwa 60 Prozent aller Studiengänge schon mit den neuen Abschlussbezeichnungen angeboten werden² – wobei davon weniger als die Hälfte akkreditiert sind, was auf die Kapazitätsengpässe und möglicherweise auch Qualitätsprobleme in diesem historisch einzigartigen Umstellungsprozess der Hochschulen hinweist.

Die nachfolgende Darstellung (Tabelle 2) der Studiendauer und damit in Zusammenhang stehenden zuzuordnenden laufenden Grundmittel für die einzelnen Studiengänge zeigt bereits eine teilweise erwartete Tendenz durch die Einführung der neuen gestuften Studiengänge auf: An den Universitäten erfolgt eine (leichte) Reduktion der Studiendauer und Budgetmittel pro Studium, an den Fachhochschulen kommt es dagegen

im Vergleich zum bisherigen Abschluss Diplom (FH) bei den Masterabschlüssen zu einer Verlängerung der Studienzzeit um mehr als ein Semester sowie einer Erhöhung der Grundmittel pro Studium.

Damit kann die diskutierte Gleichstellung der Hochschulformen Universität und Fachhochschule in Bezug auf die Studienabschlüsse und damit das gesamte hochschulische Bildungssystem ansatzweise begründet werden. Damit werden die einzelnen Hochschulen vor die Herausforderung der eigenständigen Profilbildung gestellt, was für die Hochschulen unter anderem neue Grundsatzentscheidungen bezüglich der basalen Ausrichtung bedeuten kann – sichtbar in vielen Hochschulen bereits in einer Diskussion bzw. Tendenzentscheidungen zu stärker forschungs- oder lehrorientierten Ausrichtungen.³

Angaben Studienjahr 2005	Universitäten	Fachhochschulen
Fachstudiendauer in Jahren		
- Diplom (U) / (FH)	5,9	4,7
- Bachelor-Abschluss	3,5	3,3
- Master-Abschluss	2,1	2,1
- Summe Bachelor- und Master-Abschluss	5,6	5,4
Laufende Grundmittel für ein Studium in 1.000 Euro *		
- Diplom (U) / (FH)	48,5	19,4
- Bachelor-Abschluss	28,6	13,8
- Master-Abschluss	17,1	8,7
- Summe Bachelor- und Master-Abschluss	45,7	22,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, destatis, Bildung und Kultur, Fachserie 11 Reihe 4.3.2, erschienen 30.09.2007.
* Eingeschränkte Vergleichbarkeit U / FH auf Grund unterschiedlicher Fächerspektren

Tabelle 2: Fachstudiendauer und Grundmittel nach Studienabschlüssen an Universitäten und Fachhochschulen

2 Da die alten Studiengänge mit den Abschlussbezeichnungen Diplom und Magister noch bis zum Studienende der letzten Immatrikulationsjahrgänge fortgeführt werden müssen, ist von einem Parallelbetrieb und damit von einer vergleichbaren Quote bis mindestens 2015 auszugehen; vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2002).

3 Vgl. z. B. Teichler, U./Klumpp, M. (2005).

2.2. Berufliche Bildung und EQF

Für die berufliche Bildung wird die Frage der Standardisierung und europäischen Integration unter dem Begriff des Brügge- bzw. Kopenhagen-Prozess gefasst. Damit ist im Wesentlichen die Fragestellung im Kontext der Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens beschrieben, welche über den Weg einer Einführung des korrelierenden nationalen Qualifikationsrahmens eine Einstufung und damit Vergleichbarkeit auch der beruflichen Aus- und Weiterbildungsabschlüsse erfordert. Die Verbindungssystematik aus individueller Einstufung im nationalen Qualifikationsrahmen sowie anschließender Einordnung nationaler Bildungsabschlussstufen in den Europäischen Qualifikationsrahmen stellt Abbildung 2 dar.

Ein Entwurf für eine solche Einordnung nach dem Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) ist in Abbildung 3 (siehe Seite 12) enthalten.

Im Bereich der beruflichen Bildung ist vor diesem Hintergrund eine weitere Bedeutungsverschiebung durch die diskutierte Einführung einer zusätzlichen Abschlussbezeichnung eines „Bachelor Professional“ zu konstatieren.⁵ Durch diesen Konzeptvorschlag der beruflichen Bildungsträger und Bildungspolitikern ergibt sich auf Grund der Verwendung des Begriffsbestandteils „Bachelor“ ein weiterer Konfliktpunkt in der bereits seit langem diskutierten Frage der Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit bestimmter beruflicher Weiterbildungsabschlüsse mit hochschulischen Abschlüssen.⁶ Während die Hochschuleseite gerade im

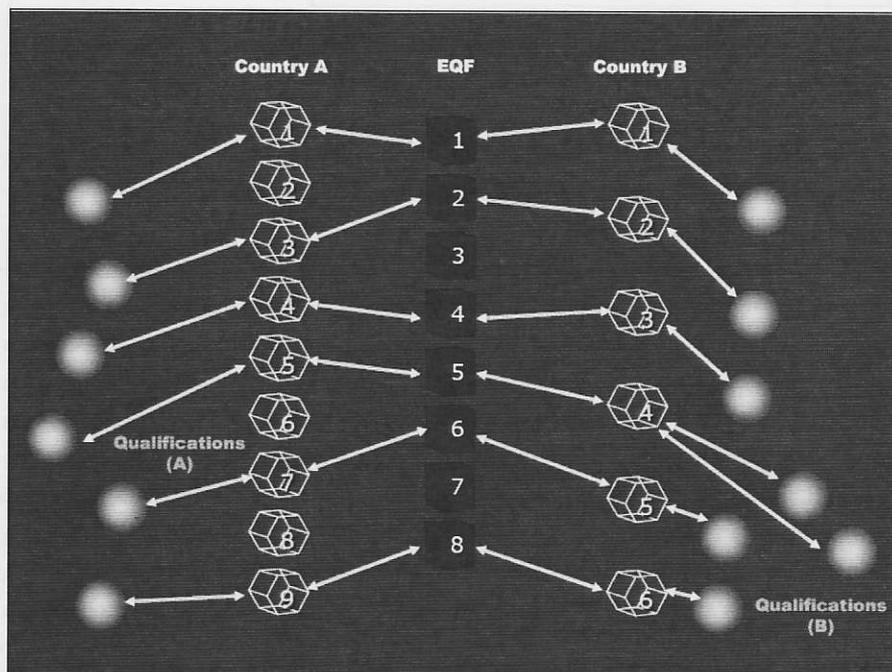


Abbildung 2: System Europäischen Qualifikationsrahmens in Verbindung mit nationalen Qualifikationsrahmen. Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005), S.16.

Damit ergibt sich in diesem gestuften System direkt die viel diskutierte Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse, da formale Bildungsabschlüsse aus bisher tendenziell getrennten Bildungssystemen nunmehr in ein einheitliches Stufen-system nach den Entwürfen des Europäischen Qualifikationsrahmens eingeordnet werden sollen.⁴

laufenden Bologna-Prozess große Verwechslungsgefahren bei einer parallelen Verwendung des Begriffs Bachelor im berufsbildenden Bereich sieht, erkennt der berufliche Bildungsbereich hier Chancen für eine international greifbare Bezeichnung der hochwertigen beruflichen Weiterbildungsabschlüsse.

4 Vgl. Hanf, G./Reuling, J. (2001); Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hg.) (2005).

5 Vgl. Hansalek, E. (2007).

6 Vgl. u. a. Van Damme, D./Van der Hijden, P./Campbell, C. (2004).

Qualifikationsrahmen (EQF/NQF)				
Ni- veau- stufe	Kompetenz qualitativ quantitativ		Beruflicher Bildungsgang	Framework EU Higher Education Area
	6	Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz durch die vier Merkmale Komplexität, Intransparenz, Dynamik, Vernetztheit		
5	300		Obere berufl. Fortbildungs- ebene (Betriebswirt HWK u. IHK u.a.)	Second cycle qualification (Master)
4	bis 240 180		Mittlere berufl. Fortbildungs- ebene (Meister, Handelsfachwirt u.a.)	First cycle qualification (Bachelor)
3	120		Untere berufl. Fortbildungs- ebene (Fachwirt HWK, Fachberater u.a.)	Short cycle qual. within the first cycle
2	bis 210 120		Berufsausbildung 2 bis 3,5 Jahre	Second cycle Basic VET Area
1	bis 60		Berufsausbildung bis 1 Jahre BAV/EQJ etc.	First cycle Basic VET Area
allgemeine Schulbildung				SEK I
				Primarstufe

Abbildung 3: Einordnungsvorschlag berufliche Bildung im nationalen Qualifikationsrahmen.

Quelle: KWB (Hg.) (2005), S. 11.

Damit zeigt die dargestellte Diskussion auf, dass ein hoher Forschungs- und Diskussionsbedarf zur Frage der Gleichwertigkeit verschiedener Bildungsabschlüsse besteht. Dieser muss jedoch insofern vertagt werden, als dass derzeit die bestehenden Diskussionslinien in der Regel nur einen bilateralen oder sogar unilateralen Referenzrahmen erkennen lassen: In der Regel werden auf der Basis von Curriculuminhalten normative Aussagen über die Bedeutung und Wertigkeit verschiedener Ausbildungsinhalte auf der Grundlage genau dieser Ausbildungsinhalte geführt. Im Fall einer unilateralen Referenzierung wird die Curriculumbeschreibung der allgemeinen bzw. akademischen Bildung als alleiniger Maßstab einer Bewertung von Bildungsinhalten z. B. im Rahmen der Anerkennung von beruflichen Bildungsleistungen zur Anrechnung auf ein Hochschulstudium eingesetzt.

Diese Situation ist jedoch grundlegend von der basalen Annahme der generellen Gleichwertigkeit zu unterscheiden, da es hierbei um die Frage eines nach externen Maßstäben vergleichbaren Niveaus der jeweiligen erworbenen Qualifikationen gehen sollte. Dafür sind im Grund beide „internen“ Bewertungsansätze auf der Grundlage der jeweiligen Curriculuminhalte nicht geeignet. Daher besteht der Forschungs- und Diskussionsbedarf im gesamten Bildungsbereich darin, mögliche Bewertungskonzepte außerhalb dieser selbstreferentiellen Diskussion aufzuzeigen und für die praktische bildungspolitische Arbeit handhabbar zu machen. Dies würde insbesondere für den Ansatz des lebenslangen

Lernens und damit auch für die wissenschaftliche Weiterbildung eine hohe Bedeutung aufweisen.

Für diesen Ansatz wird in der nachfolgend vorgestellten Konzeption der Berufswertigkeit die Sichtweise der Berufspraxis – also aus einem der drei postulierten Bereiche – eingenommen: Es kann davon ausgegangen werden, dass aus Sicht der beruflichen Praxis mit ihren spezifischen Anforderungen eigenständige Kriterien ableitbar sind, auf deren Basis sich der Kompetenzerwerb in den zu vergleichenden Bildungsbereichen der beruflichen und hochschulischen Bildung deutlich besser komparativ analysieren lassen.⁷ In einer ersten empirischen Erhebung mit diesem neuartigen Vergleichskonstrukt der Berufswertigkeit wurde(-n) die spezifische Situation bzw. die besonderen Anforderungen an Führungskräfte in Unternehmen herangezogen, da in diesem Bereich besonders häufig eine parallele Beschäftigung von Personen mit beruflichem und hochschulischem Bildungshintergrund angenommen werden kann und daher für beide Personengruppen und die analysierten spezifischen Curricula eine vergleichbare Anforderungssituation vorliegt.⁸

7 Vgl. Gibbons M. et. al. (1994); Pätzold, G./Walzik, S. (Hg.) (2002); Scholz, C./Stein, V. (2006).

8 Vgl. u.a. Perkin, H. (1996); Hartmann, M. (2007); Diart, M./Klump, M./Kriens, C./Schaumann, U. (2008).

Parallel zu dieser Diskussionslinie ist eine zunehmende „Verschulung“ der beruflichen Bildung zu beobachten wie die nachfolgenden Zeitreihendaten des Berufsbildungsberichts 2008 aufzeigen. Danach nimmt (konjunkturabhängig) der Anteil der traditionellen dualen Ausbildungsverhältnisse deutlich ab und dagegen der Anteil der schulischen Ausbildungsverhältnisse zu. Dies deutet umgekehrt auf eine Gleichwertigkeit bzw. Austauschbarkeit berufspraktischer und allgemeiner (theoretischer) Bildungsinhalte hin.

note von 2,7. Der Berufswertigkeitsindex wurde schließlich als ungewichteter summierter Index der Einzelbewertungen operationalisiert. Die Normierung des Berufswertigkeitsindex erfolgte so, dass er einen hypothetischen Wertebereich von 0 bis 100 Prozent aufweist. Ein Berufswertigkeitsindex von 0 Prozent bedeutet somit, dass alle Kriterien von einer Person mit „mangelhaft“ bewertet wurden. Ein Index von 100 Prozent indiziert hingegen, dass sich eine Führungskraft hinsichtlich aller Kriterien mit „sehr gut“ bewertet. Je

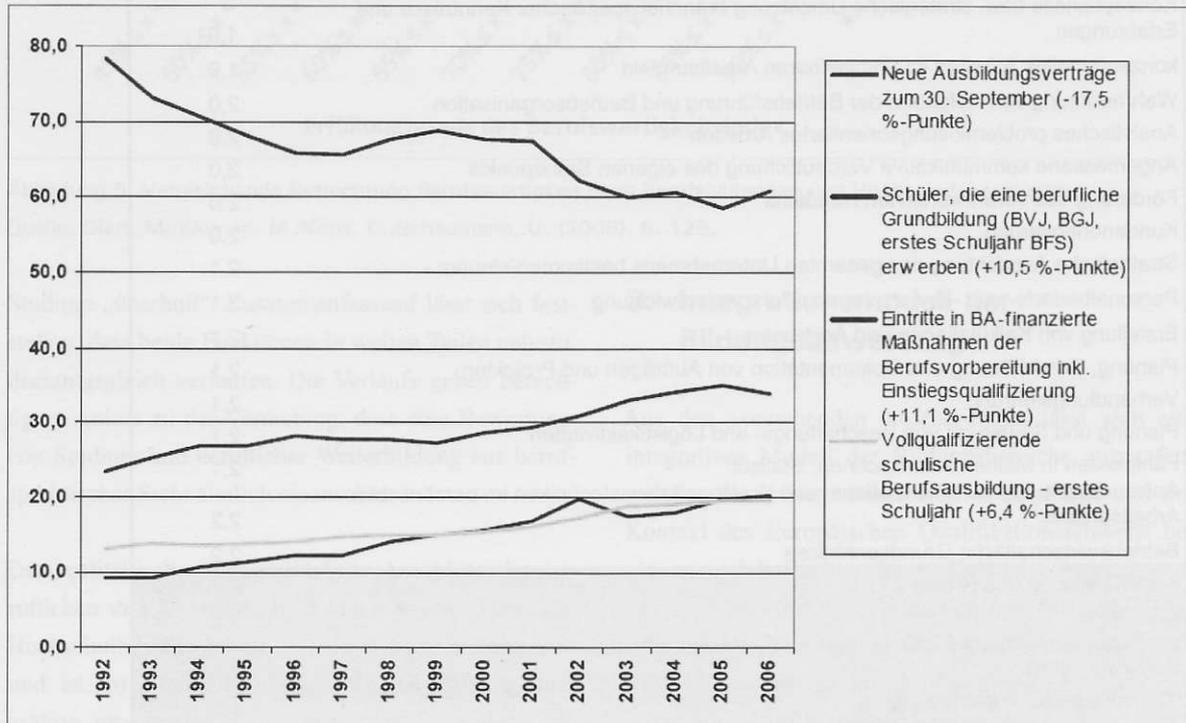


Abbildung 4: Einordnungsvorschlag berufliche Bildung im nationalen Qualifikationsrahmen.

Quelle: BMBF (Hg.) (2008), S. 8.

2.3. Messkonzept Berufswertigkeit

Das Messkonzept der Berufswertigkeit stellt ein einheitliches Bewertungsinstrument zur empirischen Erfassung der Anforderungen der Berufspraxis dar. Der Berufswertigkeitsindex gibt Aufschluss darüber, wie stark die bewerteten Führungskräfte den 36 Anforderungskriterien entsprechen. Jedes Kriterium wurde auf einer Schulnotenskala von 1 (= sehr gut) bis 5 (= mangelhaft) bewertet. Die Abbildung 5 (siehe Seite 14) weist die durchschnittliche Bewertung der einzelnen Anforderungskriterien durch die Befragten aus.

Die beste Bewertung erzielt das Kriterium „Identifikation mit dem Unternehmen“ mit einer Durchschnittsnote von 1,3, die schlechteste Bewertung das Kriterium „Fremdsprachenkenntnisse“ mit einer Durchschnitts-

note von 2,7. Der Berufswertigkeitsindex wurde schließlich als ungewichteter summierter Index der Einzelbewertungen operationalisiert. Die Normierung des Berufswertigkeitsindex erfolgte so, dass er einen hypothetischen Wertebereich von 0 bis 100 Prozent aufweist. Ein Berufswertigkeitsindex von 0 Prozent bedeutet somit, dass alle Kriterien von einer Person mit „mangelhaft“ bewertet wurden. Ein Index von 100 Prozent indiziert hingegen, dass sich eine Führungskraft hinsichtlich aller Kriterien mit „sehr gut“ bewertet. Je höher der Wert des Index für eine Person/Personengruppe ausfällt, umso höher ist folglich ihre Berufswertigkeit. Berechnet wurde der Index in der hier zitierten Untersuchung für 507 Führungskräfte. Dabei wurde als Mittelwert (arithmetisches Mittel) von 74,26 erreicht, die Standardabweichung betrug 8,53. Um die statistische Güte des Index zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha als Maß für die Zuverlässigkeit (interne Konsistenz) berechnet. Es wird ein Alpha-Wert in Höhe von 0,90 erreicht, der als sehr zufrieden stellend zu bewerten ist und dafür spricht, dass die 36 Kriterien gut geeignet sind, zu einem Index zusammengefasst zu werden.⁹ Die Nutzung des Berufswertigkeitskonzeptes

⁹ Diart, M./Klump, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008), S. 124–125.

Berufswertigkeitskategorien (Kodierung als Schulnotenskala: 1=sehr gut; 5=mangelhaft)	Mittelwert
Identifikation mit dem Unternehmen	1,3
Loyalität	1,4
Selbstständigkeit und Eigeninitiative	1,6
Arbeitstugenden	1,6
Leistungsfähigkeit	1,7
Flexibilität und Anpassungsbereitschaft	1,7
Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift	1,7
Stressresistenz	1,8
Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bzw. zur Aufrechterhaltung des eigenen Kompetenzprofils	1,9
Team-, Mitarbeiter- und Menschenführung	1,9
Konzeptionelle bzw. strategische Umsetzung branchenspezifischer Kenntnisse und Erfahrungen	1,9
konzeptionelles Arbeiten im unmittelbaren Arbeitsumfeld	1,9
Wahrnehmung von Aufgaben der Betriebsführung und Betriebsorganisation	2,0
Analytisches problemlösungsorientiertes Arbeiten	2,0
Angemessene kommunikative Verdeutlichung des eigenen Standpunkts	2,0
Förderung des verantwortlichen Handelns	2,0
Kundenorientierung	2,0
Strategische Ausrichtung des gesamten Unternehmens bestimmen/steuern -	2,1
Personalbedarfs- und -einsatzplanung/Personalentwicklung	2,1
Erstellung von Kalkulationen und Angeboten	2,1
Planung, Durchführung und Dokumentation von Aufträgen und Projekten	2,1
Verhandlungsführung	2,1
Planung und Steuerung von Beschaffungs- und Logistikaktivitäten	2,1
Fähigkeiten in Mathematik, Rechnen, Statistik	2,1
Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechniken im persönlichen Arbeitsumfeld	2,2
Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse	2,2
Kommunikation und Rhetorik	2,2
Kreativität	2,2
Qualitätsmanagement (Optimierung von Prozessen sowie der Produkt- bzw. Servicequalität)	2,3
Charismatische Ausstrahlung	2,3
Organisation der eigenen Arbeits- und Lebenszeit	2,3
Verständnis für Lösung komplexer technischer Probleme	2,4
Risikobereitschaft	2,4
Tätigkeitsbezogene rechtliche Grundkenntnisse	2,5
Internationalität und interkulturelle Kompetenz	2,5
Fremdsprachenkenntnisse	2,7

Abbildung 5: Kriterien und spezifische Kompetenzeinstufung im Maßstab Berufswertigkeit.

Quelle: Diart, M./Klump, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008), S. 123.

als Vergleichsmaßstab zeigt Abbildung 6 (Seite 15) aus der Untersuchung zur Berufswertigkeit bei Führungskräften in Nordrhein-Westfalen (n = 507), bei der die Subgruppen von Personen verschiedener Bildungsabschlüsse (Berufliche Weiterbildung und Hochschulbildung) gegenübergestellt wurden.

Zur Erläuterung der Grafik soll das folgende Lesebeispiel dienen: Der größte Anteil der befragten Absolventen einer beruflichen Weiterbildung (knapp 25 %) erreicht einen Berufswertigkeitsindex (BWI) von 70 Prozent bis unter 75 Prozent. Das bedeutet etwa, dass der Großteil der Führungskräfte mit Weiterbil-

dung (ca. 25 %) wichtige Anforderungen, die die berufliche Praxis an sie stellt, nach eigener Einschätzung zu 70 Prozent bis unter 75 Prozent erfüllt. Ein bedeutender Anteil derjenigen, die ein Studium absolviert haben (etwa 22 %), erreicht einen BWI von 75 Prozent bis unter 80 Prozent. Bei der näheren Betrachtung zeigt sich, dass die berufliche Weiterbildung im Hinblick auf die befragten Führungskräfte im Bereich von 0 Prozent bis unter 70 Prozent des BW-Erfüllungsgrades unter dem Studium liegt, dagegen im Bereich von 70 Prozent bis unter 95 Prozent darüber. Schließlich wird die berufliche Weiterbildung im Bereich über 95 Prozent bis 100 Prozent des BW-Erfüllungsgrades wieder vom

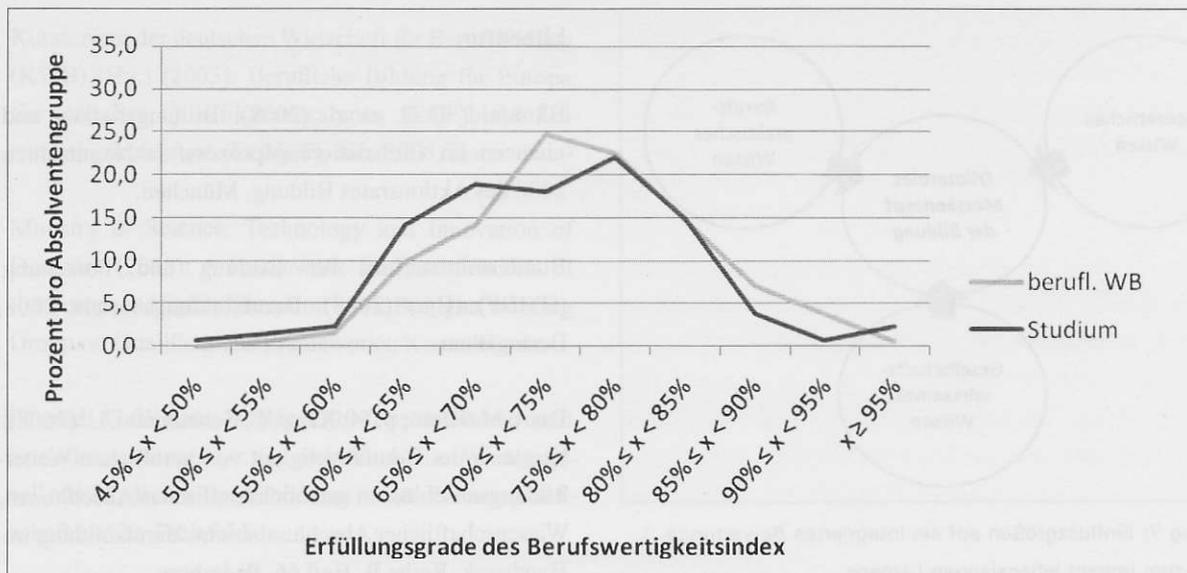


Abbildung 6: Vergleichende Betrachtung Berufswertigkeit nach berufsbildenden und Hochschulabschlüssen.

Quelle: Diart, M./Klumppl, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008), S. 129.

Studium „überholt“. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beide Funktionen in weiten Teilen nahezu deckungsgleich verlaufen. Die Verläufe geben berechtigten Anlass zu der Vermutung, dass eine Bewertung von Studium und beruflicher Weiterbildung aus berufspraktischer Sicht ähnlich einzuschätzen ist.

Der realitätsnahe und umsetzbare Anschluss der beruflichen und lebenslangen Bildung an die tradierten Hochschulbildungsgänge wird zunehmend gefordert und ist im Kontext der europäischen Bildungsintegration unverzichtbar wie auch das folgende Zitat des Aktionsrates Bildung zeigt: „Verbindungen zum Credit-Modell der lebenslangen Akkumulation von Ausbildungskapital würden hier nahe liegen und sind sogar in der Bologna-Erklärung von 1999 angesprochen. Von der Ausweitung dieses Modells von den eher klassischen Formen des Studiums auf andere Bereiche ist das deutsche Bildungssystem aber noch weit entfernt, ungeachtet der Tatsache, dass die Nutzung des Credit-Modells im Rahmen des ECTS-Systems in Europa weithin verfolgt wird. Vor allem flexiblere Formen des Hochschulzugangs wären erforderlich, um hier einen tatsächlichen Gewinn zu realisieren. Dabei sollte das Modell nicht nur für die Übertragbarkeit von erbrachten Studienleistungen stehen, sondern auch für eine veränderte Wahrnehmung von Prüfungen und Leistungserbringung.“¹⁰

3. Integrationsmodell der Bildungsbewertung

Aus den vorstehenden Ausführungen lässt sich ein integratives Modell der Bildungsbereiche entwerfen, welches die weitere Diskussion in der Folge und im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens begleiten und befruchten kann. Dabei ist anzunehmen, dass sich eine an der Abstraktion und Modellbildung orientierte Allgemein- und Hochschulbildung in einem produktiven Diskurs mit der beruflichen Bildung mit ihrer Orientierung an der Berufspraxis ergänzt – und in beiden institutionellen Säulen der Bildung zu unterschiedlichen Gewichtunganteilen zu finden ist. Der dritte Bereich der individuellen Bürgerqualifikation stellt insbesondere Selbstlern-, Selbststeuerungs- und Bewertungskompetenzen einer Person in den Vordergrund und wird ebenfalls durch die beiden anderen Bereiche befruchtet. Abbildung 7 (Seite 16) zeigt diesen Zusammenhang bildhaft auf.

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die gegenseitige Stärkung und Synergien zwischen den Bereichen eine Gleichberechtigung bzw. eine annähernde Gleichgewichtung impliziert wird. Damit wäre auch der Bereich eines möglichen übergreifenden Bewertungskonzeptes als Ausfluss des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens als Zusammenführung dieser drei Bildungsbereiche zu definieren – was bedeutet, dass analog zum Konzept der Berufswertigkeit jeweils Kriterien aus den beiden anderen Bildungsbereichen empirisch ermittelt und dann in einem integrierten Bewertungskonzept zusammenge-

¹⁰ Blossfeld, H.-P. et al. (2008), S. 103.



Abbildung 7: Einflussgrößen auf ein integriertes Bewertungskonzept zum Impact lebenslangen Lernens.

Quelle: eigene Darstellung.

führt werden könnten. Dieses kann nachfolgend als Vergleichsmaßstab sowohl für den individuellen Bildungserfolg („Testsystem“) als auch zum Abgleich mit den einzelnen Curricula verschiedener Bildungsgänge verwendet werden.

4. Ergebnisthesen und Ausblick

Die dargestellten Analysen führen für die Frage der Organisation von Bildung im Allgemeinen sowie der Weiterbildung an Hochschulen¹¹ im Besonderen zu folgenden Ergebnisthesen:

- Eine Diskussion um die vorgeschlagenen Bildungsbereiche und deren gegenseitige Unterstützung würde für alle Bildungsbereiche interessante Ergebnisse erhoffen lassen.
- Insbesondere vor der Herausforderung der übergreifenden Bildungsbewertung z. B. im Rahmen des EQF könnte eine auf dieser Unterscheidung aufbauende Bewertungskonzeption analog des Konzeptes der Berufswertigkeit aufschlussreiche Erkenntnisse erbringen – was eine umfangreiche Untersuchung der Anforderungskriterien in allen drei Bereich notwendig machen würde.

Literatur

Blossfeld, H.-P. et al. (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess, Jahresgutachten 2008 des Aktionsrates Bildung, München.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2008): Berufsbildungsbericht 2008, Berlin/Bonn.

Diart, M./Klumpp, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008): Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen, Wissenschaftlicher Abschlussbericht, Berufsbildung im Handwerk, Reihe B, Heft 66, Paderborn.

Gibbons M. et. al. (1994): The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London.

Hanf, G./Reuling, J. (2001): Qualifikationsrahmen – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen?, BWP 6 (2001), S. 49–54.

Hansalek, E. (2007): Master und Bachelor „Professional“, in: NVwZ, 2007, Heft 8, S. 909–911.

Hartmann, M. (2007): Soziale Selektion, Hauskarrieren und geringe Internationalisierung, in: Personalführung 1/2007, S. 54–62.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2002): Steps towards a European Higher Education Area without Borders, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Hochschulkompass, www.hochschulkompass.de, Abruf 08.12.2007.

Klumpp, M./Zelewski, S. (2007): Organisationsmodelle der Weiterbildung an den Ruhrgebietshochschulen, H & W, 02/2007, S. 40–48.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen, [DE], Brüssel.

11 Klumpp, M./Zelewski, S. (2007).

Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hg.) (2005): Berufliche Bildung für Europa, Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET), Juni 2005, Bonn.

Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Kopenhagen.

Pätzold, G./Walzik, S. (Hg.) (2002): Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft?, Reihe Berufsbildung in der Wissensgesellschaft Nr. 20, Bielefeld.

Perkin, H. (1996): The Third Revolution, Professional Elites in the Modern World, London.

Scholz, C./Stein, V. (2006): Humankapital messen, in: Personal, Januar 2006 (58. Jahrgang), S. 8–11.

Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster.

Statistisches Bundesamt, destatis (2007): Bildung und Kultur, Fachserie 11 Reihe 4.3.2, erschienen 30.09.2007.

Teichler, U./Klumpp, M. (2005): Fachhochschulen in Deutschland: Geht die Erfolgsstory zu Ende?, in: Teichler, U. (Hg.) (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch, Frankfurt a. M./New York, S. 191–205.

Van Damme, D./Van der Hijden, P./Campbell, C. (2004): International Quality Assurance and Recognition of Qualification in Higher Education: Europe, in: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hg.) (2004): Quality and Recognition in Higher Education, The Cross-Border Challenge, Paris, S. 75–105.

Autor

Prof. Dr. Matthias Klumpp
matthias.klumpp@fom.de