

DGWF
Beiträge 47

JAHRESTAGUNG 2008
Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der
wissenschaftlichen Weiterbildung
Martin Beyersdorf, Bernhard Christmann (Hg.)

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	3
I ERÖFFNUNG	
PETER FAULSTICH	5
Strukturwandel der Arbeit – Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung Grammatisches – Programmatisches – Reflexives	
FRIEDHELM HENGSBACH	9
Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsrepublik – ein Paradigmenwechsel?	
JOACHIM LUDWIG	19
Subjektivierung der Arbeit – Standardisierung der Bildung?	
DIETER GNAHS	28
Grenzen und Möglichkeiten von regionalen Bildungsnetzen – auf dem Weg zu einer Kommunalisierung der Bildungspolitik?	
II WISSENSÖKONOMIE, LEBENSLANGES LERNEN UND DIE WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG	
UWE WILKESMANN	41
Wissenschaftliche Weiterbildung als universitäre Grenzstelle	
III INTERNATIONALISIERUNG: AMERIKA UND EUROPA	
MARCO ALTHAUS	49
Global Higher Ed, Inc.: Internationalisierungsstrategien amerikanischer Bildungskonzerne	
IV ENTGRENZUNG, FLEXIBILISIERUNG UND ANGEBOTSFORMATE	
SANDRA SMYKALLA	67
Ambivalente Entgrenzungen von Arbeit und Leben gleichstellungsorientiert gestalten – Thesen und Herausforderungen	
IRIS MAIER	74
Wissenschaftliche Weiterbildung: das Erfolgsmodell der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS) – als Schlüsselmodell für die Bildung/Studium Berufstätiger!	
V BERUFSWERTIGKEIT UND INTERVENTION	
MATTHIAS KLUMPP UND STEPHAN ZELEWSKI	85
Moderne wissensbasierte Kompetenzanforderungen an Führungskräfte nach dem Konzept Berufswertigkeit und resultierende Eigenschaften wissenschaftlicher Weiterbildung	
MARIA KONDRATJUK	98
Wissenschaftliche Weiterbildung als Intervention in KMU: gestaltungsoffene und anpassungsfähige Angebote	

VI BESCHÄFTIGUNGSVERHÄLTNISSE UND DAS STUDIUM	107
MATTHIAS KLUMPP UND IRMA RYBNIKOVA	
Differenzierte Studienformen und Studienpermissivität als Antworten auf flexible Beschäftigungsverhältnisse	
CHRISTIAN RICHTER	116
Abbruch als neuer Durchbruch?	
Studienabbrecher als neue Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung	
VII SPEZIFISCHE KONZEPTE FÜR MANAGEMENT UND SCHULLEITUNG	127
MARCUS KOTTMANN UND UTA WILKENS	
Universitäten als Dienstleister bei der Entwicklung von Management-Kompetenzen für Veränderungsprozesse	
JÖRG TEICHERT	138
Die Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte-Weiterbildung für das neue Berufsbild „Schulleitung“	
VIII DIE GRUPPE DER ÄLTEREN UND AUSSERHOCHSCHULISCH ERWORBENE KOMPETENZEN	144
THOMAS BERTRAM	
LernZeitAlter – alterssensible Lernkonzepte für die Praxis	
GINA MÖSKEN, MICHAEL DICK, THEO WEHNER	147
Freiwilliges Engagement in Sachsen-Anhalt: Wie erleben und bewerten frei-gemeinnützig Tätige verschiedene Arbeitstätigkeiten?	
IX EVALUATION	154
MARTIN BEYERSDORF	
Vieles wurde noch verbessert – Herausforderungen bleiben!	
Autorinnen und Autoren	158

MATTHIAS KLUMPP UND STEPHAN ZELEWSKI

Moderne wissensbasierte Kompetenzanforderungen an Führungskräfte nach dem Konzept Berufswertigkeit und resultierende Eigenschaften wissenschaftlicher Weiterbildung

1. Einführung

Führungskräfte in allen Positionen und Branchen sind in besonderer Weise auf eine umfangreiche und aktuelle Qualifizierung durch Weiterbildung angewiesen: Zum einen ist für Führungstätigkeiten in der Regel eine komplexe und anspruchsvolle Mischung aus verschiedenen Kompetenzbereichen notwendig, die beispielsweise Fachkompetenzen in einem Arbeitsgebiet, Schlüsselkompetenzen wie Rhetorik, Kommunikation und Verhandlungsführung sowie personenbezogene Kompetenzen wie Selbst- und Zeitmanagement, Stressresistenz und Loyalität ihrer Organisation gegenüber kombiniert. Darauf müssen sowohl hochschulische als auch berufliche Bildung und Weiterbildung vorbereiten (Kapitel 2).

Beispielhaft wurden diese Anforderungen in einem empirischen Forschungsprojekt im Auftrag des nordrhein-westfälischen Arbeitsministeriums bei 800 Führungskräften erhoben. Nach dem daraus ermittelten Kompetenzbewertungsmodell der Berufswertigkeit, welches 36 Anforderungskriterien umfasst, können Personen in ihrer spezifischen Kompetenzsituation bewertet werden.¹ Diese Konzeption ist geeignet, Vergleiche zwischen verschiedenen (Weiter-)Bildungsbereichen wie der wissenschaftlichen und beruflichen Weiterbildung auf der Basis der tatsächlichen beruflichen Anforderungen an Führungskräfte („employability“-Gedanke) durchzuführen (Kapitel 3).

Dabei können entweder inhaltsanalytisch die Curricula als didaktische Normvorgaben oder aber tatsächliche personenbezogene Kompetenzen der entsprechenden Absolventen dieser Bildungsangebote mit den Anforderungen des Berufswertigkeitsmaßstabs verglichen werden. Dadurch wird eine Objektivierung der bestehenden Vergleichs- und Anrechnungsdiskussion im Bildungsbereich ermöglicht. Sie geht über die bestehenden bilateralen Diskussionslinien, die z. B. die Anrechnung beruflicher Qualifikationen für ein Hochschulstudium betreffen, deutlich hinaus und entspricht einem neuen trilateralen Bewertungsprinzip.²

Eine weitere Entwicklungslinie mit bedeutenden Konsequenzen ist die Entwicklung und Vorgabe eines Europäischen sowie Nationalen Qualifikationsrahmens (EQF/NQF), der eine gestufte Einordnung verschiedener Bildungsabschlüsse – im weitreichendsten Konzept sogar für informelle Lernvorgänge ohne formalen Bildungsabschluss – in Kompetenzstufen vorsieht. Dabei stehen weniger Inputfragestellungen wie Curriculum-inhalte, sondern mehr tatsächliche Handlungskompetenzen der betrachteten (durchschnittlichen) Absolventen auf verschiedenen Anforderungsstufen im Zentrum.³ Somit schließt sich ein Übergang zu einem weiteren – in anderen Kontexten bearbeiteten – Bereich der Beurteilung und Bewertung von Wissensbeständen an:

- 1 Klumpp, M.; Diart, M.; Krins, C. (2007).
- 2 Klumpp, M.; Schaumann, U. (2007).
- 3 Klumpp, M. (2007).

Die Explizierung personenbezogenen Wissens durch so genannte Ontologien, welche eine formalsprachliche Beschreibung impliziter Wissens- und Kompetenzbestände bei Personen erlauben (Kapitel 4).

Die gemeinsame Fragestellung der Darstellung von Wissen und Kompetenzen bei Personen gibt die nachfolgende Abbildung 1 wieder.

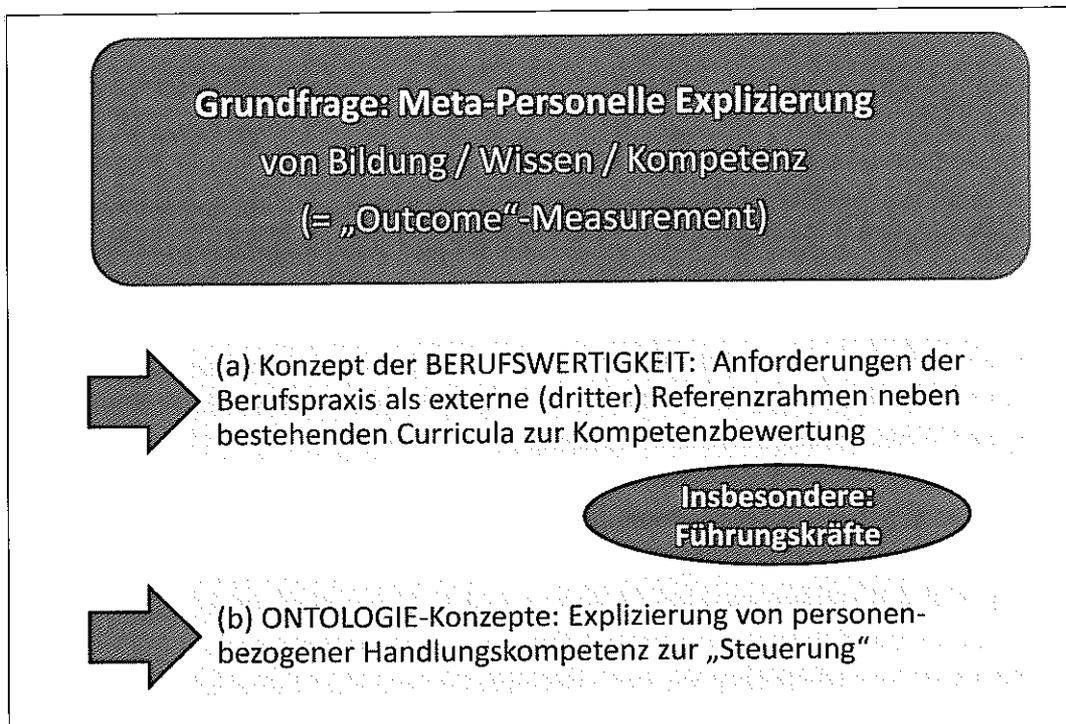


Abbildung 1: Grundkonzepte einer Explizierung von personenbezogenem Wissen, Quelle: eigene Darstellung.

Darauf aufbauende Überlegungen zur Frage der Konsequenzen dieser Bewertungsansätze insbesondere für die hochschulische Weiterbildung schließen den Beitrag ab (Kapitel 5).

2. Entwicklungszusammenhänge in hochschulischer und beruflicher Bildung

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 wird.⁴ Dieses Ziel ist zumindest in quantitativer Sicht erfüllt, da etwa 60 Prozent aller Studiengänge schon mit den neuen Abschlussbezeichnungen angeboten werden⁵ – wobei davon weniger als die Hälfte akkreditiert ist, was auf Kapazitätsengpässe und möglicherweise auch Qualitätsprobleme in diesem historisch außergewöhnlichen Umstellungsprozess der Hochschulen hinweist. In diesem Kontext erfolgt an den Universitäten eine (leichte) Reduktion der

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

5 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).

Studiendauern 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 faktische Gleichstellung der Hochschulformen Universität und Fachhochschule in Bezug auf die Studienabschlüsse und damit das gesamte hochschulische Bildungssystem plausibilisiert werden. Damit werden die einzelnen Hochschulen vor die Herausforderung der eigenständigen Profilbildung gestellt, da bestehende „Standardzuordnungen“ (z.B. Universitäten als forschungsnah, Fachhochschulen als praxisnah) nicht mehr automatisch gültig sind; was für die Hochschulen wiederum unter anderem neue Grundsatzentscheidungen bezüglich der basalen Ausrichtung bedeuten kann – sichtbar in vielen Hochschulen bereits in einer Diskussion bzw. in Grundsatzentscheidungen zu stärker forschungs- oder lehrorientierten Ausrichtungen.⁶

2.2. Berufliche Bildung

In der beruflichen Bildung wird die Frage der Standardisierung und europäischen Integration unter dem Begriff des Brügge- bzw. Kopenhagen-Prozesses verstanden. Damit sind im Wesentlichen die Fragestellungen im Kontext der Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) beschrieben, welche über den Weg einer Einführung des korrelierenden nationalen Qualifikationsrahmens eine Einstufung und damit Vergleichbarkeit auch der beruflichen Aus- und Weiterbildungsabschlüsse erfordern. So ergibt sich in diesem gestuften System direkt die vieldiskutierte Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse, da formale Bildungsabschlüsse aus bisher tendenziell getrennten Bildungssystemen nunmehr in ein einheitliches gestuftes Niveausystem nach den Entwürfen des EQR eingeordnet werden sollen.⁷ Ein Entwurf für eine mögliche Einordnung der beruflichen Abschlüsse nach dem Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) ist in der nachfolgenden Übersicht enthalten.

Qualifikationsrahmen (EQF/NQF)				
Niveau- stufe	Kompetenz		Beruflicher Bildungsgang	Framework EU Higher Education Area
	qualitativ	quantitativ		
6	Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz durch die vier Merkmale Komplexität, Intransparenz, Dynamik, Vernetztheit	300+	Höchste Fortbildungsebene	Third cycle qualification (Prof. u.a.)
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 2: Einordnungsvorschlag berufliche Bildung im Nationalen Qualifikationsrahmen, Quelle: KWB (Hg.) (2005), S. 11.

6 Vgl. z. B. Teichler, U.; Klumpp, M. (2005).

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

Im Bereich der beruflichen Bildung ist vor diesem Hintergrund eine weitere Bedeutungsverschiebung durch die diskutierte Einführung einer zusätzlichen Abschlussbezeichnung eines „Bachelor Professional“ zu konstatieren.⁸ 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:⁹ Während die Hochschuleseite gerade im 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. Damit zeigt die dargestellte Diskussion auf, dass ein hoher Forschungs- und Diskussionsbedarf zur Frage der Gleichwertigkeit verschiedener Bildungsabschlüsse besteht.

Jedoch lassen die bestehenden Diskussionslinien derzeit in der Regel nur einen bilateralen oder sogar unilateralen Referenzrahmen erkennen: Es 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 solchen unilateralen Referenzierung wird die Curriculumbeschreibung der allgemeinen bzw. akademischen Bildung oft als alleiniger Maßstab einer Bewertung von Bildungsinhalten z. B. im Rahmen der Anerkennung von beruflichen Bildungsleistungen zur Anrechnung auf ein Hochschulstudium eingesetzt (Konzept der „Gleichartigkeit“). Dieses Vorgehen ist jedoch grundlegend von der Diskussion einer Gleichwertigkeit oder Niveaugleichheit zu unterscheiden, da es hierbei um die Frage eines nach externen Maßstäben vergleichbaren Niveaus der jeweiligen erworbenen Qualifikationen gehen sollte. Dafür sind im Grunde beide „internen“ Bewertungsichtweisen auf der Grundlage der jeweiligen Curriculuminhalte nicht geeignet. Daher besteht der Klärungsbedarf im Bildungsbereich darin, mögliche Bewertungskonzepte außerhalb dieser selbstreferentiellen Diskussion aufzuzeigen und zu operationalisieren. Dies würde insbesondere für den Ansatz des lebenslangen Lernens und damit auch für die wissenschaftliche Weiterbildung eine hohe Bedeutung aufweisen, da erstmals auch bisher schwer zugängliche Lernprozesse (Selbstlernen, Training on the job etc.) abgebildet werden könnten.

Für diesen Ansatz wird in der nachfolgend beschriebenen Konzeption der Berufswertigkeit die Sichtweise der Berufspraxis 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 lässt.¹⁰ In einer ersten empirischen Erhebung mit diesem Vergleichskonstrukt der Berufswertigkeit wurden 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.¹¹

8 Vgl. Hansalek, E. (2007).

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

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

11 Vgl. u. a. Perkin, H. (1996); Hartmann, M. (2007); Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008).

3. Konzept und Forschungsergebnisse zur Berufswertigkeit

3.1. Messkonzept

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

Berufswertigkeitskategorien	Mittelwert
<i>(Kodierung als Schulnotenskala: 1=sehr gut; 5=mangelhaft)</i>	
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 3: Kriterien und spezifische Kompetenzeinstufung im Maßstab Berufswertigkeit.

Quelle: Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008), S. 123.

Der Berufswertigkeitsindex (BWI) wird als ungewichteter summierter Index der Einzelbewertungen operationalisiert. Die Normierung des Berufswertigkeitsindex erfolgte dergestalt, dass ein hypothetischer Wertebereich von 0 bis 100 Prozent vorliegt. Ein Berufswertigkeitsindex von 0 Prozent bedeutet somit, dass alle Kriterien von einer Person mit „mangelhaft“ bewertet wurden. Ein Index von 100 Prozent zeigt hingegen an, dass eine Führungskraft hinsichtlich aller Kriterien mit „sehr gut“ bewertet wird. Je höher der Wert des Index für eine Person oder Personengruppe ausfällt, umso höher ist folglich die individuell erfasste Einstufung bzgl. der Berufswertigkeit.

3.2. Erhebungsergebnisse

Berechnet wurde der Index in der hier dargestellten Untersuchung für 507 Führungskräfte. Dabei wurde als Mittelwert (arithmetisches Mittel) der Wert 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.¹² Die Nutzung des Berufswertigkeitskonzeptes als Vergleichsmaßstab zeigt die nachfolgende Abbildung 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.

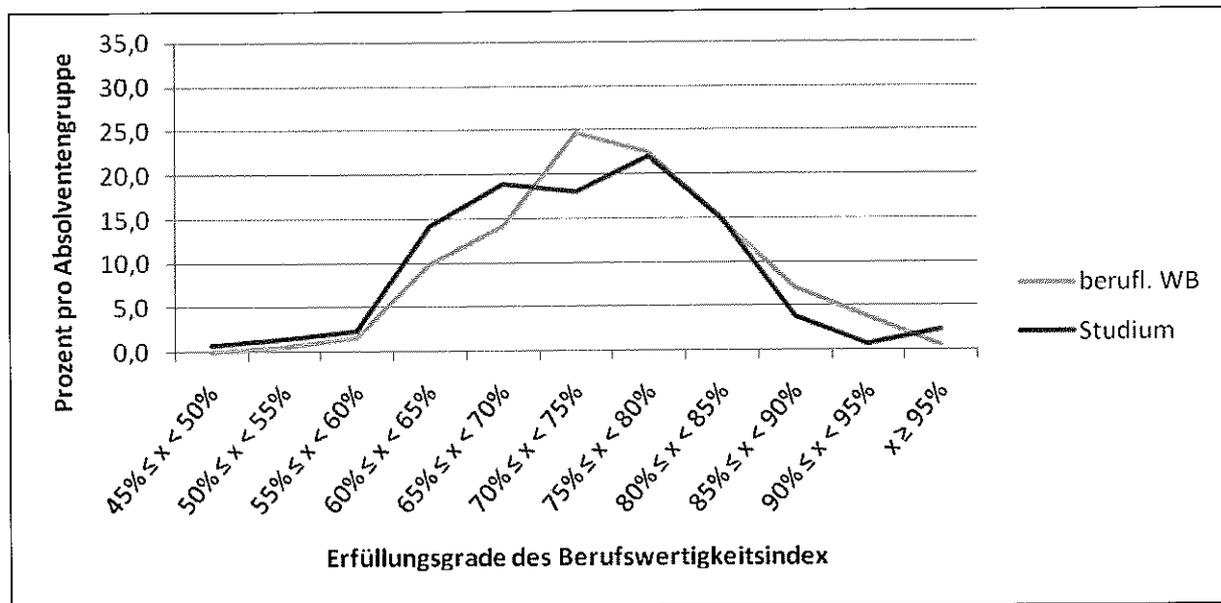


Abbildung 4: Betrachtung der Berufswertigkeit nach berufsbildenden Weiterbildungsabschlüssen und Hochschulabschlüssen, Quelle: Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008), S. 129.

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

12 Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008), S. 124–125.

Prozent) wichtige Anforderungen, die die berufliche Praxis an sie stellt, zu 70 Prozent bis unter 75 Prozent erfüllt. Ein bedeutender Anteil derjenigen, die ein Studium absolviert haben (etwa 22 Prozent), erreicht einen BWI von 75 Prozent bis unter 80 Prozent. 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 (i.e.S. Gleichwertigkeit vorliegt). In einer besonderen Auswertung nach der Unterscheidung in verschiedene Gruppen bezüglich der Berufserfahrung zeigt sich in der nachfolgenden Abbildung, dass sich in dieser Querschnittsbetrachtung (unterschiedliche Personen) nur als Vermutung¹³ ablesen lässt, dass Personen aus dem Bereich der hochschulischen Aus- und Weiterbildung besser in der Lage sind, ihre Kompetenz nach der Sichtweise der Berufswertigkeit mit zunehmender Berufserfahrung auszubauen bzw. aufrecht zu erhalten – für den Bereich der beruflichen Weiterbildung ergibt sich hier möglicherweise ein großer Handlungsbedarf, da rückläufige Werte zu verzeichnen sind.

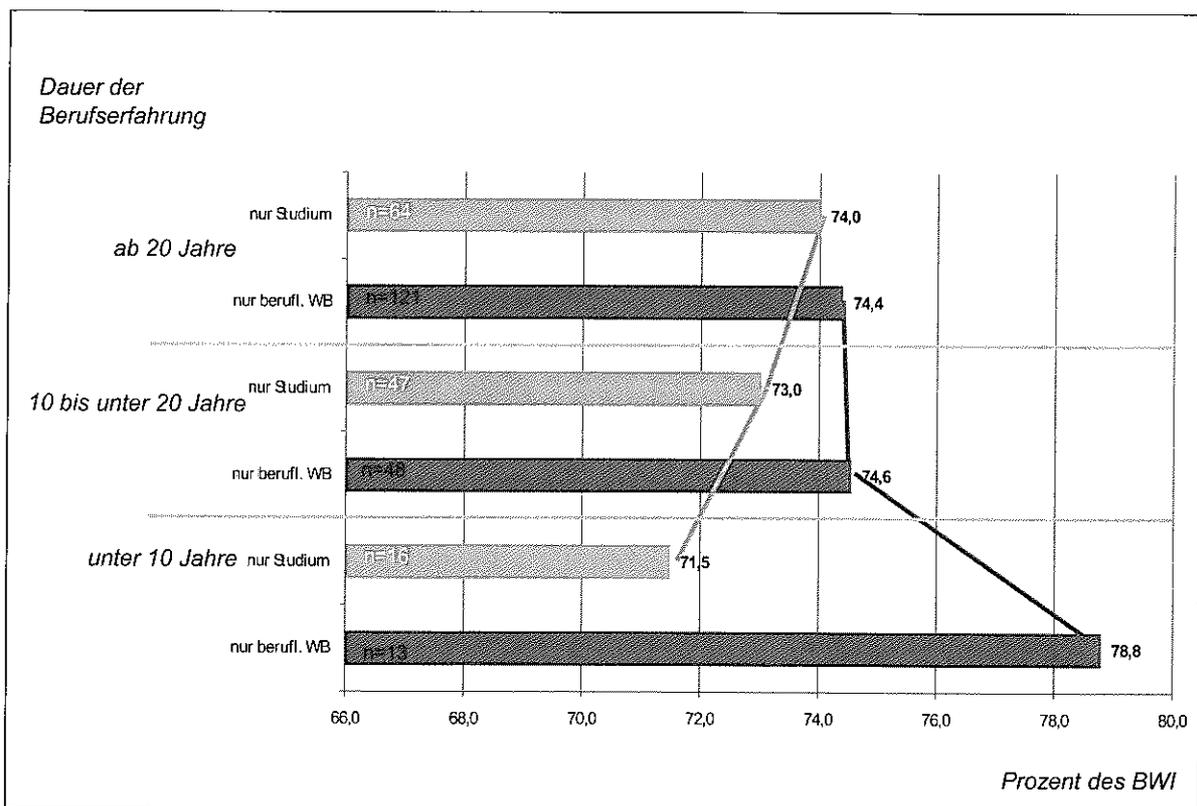


Abbildung 5: Der BWI bei unterschiedlichen Personengruppen nach Berufserfahrung, Quelle: Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008), S. 147.

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 es auch der Aktionsrat Bildung fordert: „Verbindungen zum Credit-Modell der lebenslangen Akkumulation von Ausbildungskapital würden hier nahe liegen und sind sogar in der Bologna-Erklärung von 1999 angesprochen.“

13 Da hier keine Längsschnittbetrachtung identischer Personen vorliegt, kann nur ansatzweise von Vermutungen bzw. Forschungshypothesen gesprochen werden.

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.¹⁴ Damit sind Konzepte wie beispielsweise das Messkonzept der Berufswertigkeit im Zentrum der zukünftigen Diskussionen im Bildungsbereich zu sehen.

4. Ontologien und deren betriebliche Praxisanwendung für Führungskräfte

Führungspersonen wird in der Regel eine Vorbild- und Leitungsfunktion in der Frage der Kompetenzentwicklung zugeschrieben. Hier können neuere Entwicklungen im Bereich der Beschreibung, Dokumentation und Steuerung von Kompetenzprofilen von besonderer Bedeutung sein.¹⁵ Eine wesentliche Grundlage dieser Entwicklungen stellen Erkenntnisse zu so genannten Ontologien dar, die an einer interdisziplinären Nahtstelle zwischen Erforschung Künstlicher Intelligenz, computergestützter Verarbeitung natürlicher Sprache, Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik seit zwei Jahrzehnten erarbeitet wurden. Bei einer Ontologie handelt es sich im Wesentlichen um die formalsprachliche Spezifizierung einer Konzeptualisierung der natürlichsprachlichen begrifflichen Konzepte und Zusammenhänge eines Realitätsausschnitts, sofern diese Konzeptualisierung von Akteuren übereinstimmend angewendet wird, die zur arbeitsteiligen Erfüllung einer gemeinsam übernommenen Aufgabe kooperieren. Ontologien besitzen also vor allem eine aufgabenbezogene (Aufgabenerfüllung), eine soziale (Arbeitsteiligkeit), eine natürlichsprachliche (Begrifflichkeit) und eine computerbezogene (Formalsprachlichkeit) Dimension.

Aufgrund ihrer voranstehend skizzierten Interdisziplinarität und Vielschichtigkeit bilden Ontologien eines der vielversprechendsten Forschungs- und Entwicklungsgebiete, um Vorzüge des Computereinsatzes für betriebswirtschaftliche Aufgabenbereiche zu erschließen, die sich den bislang üblichen Voraussetzungen für die Verwendung von Computern – wie insbesondere die Abbildung von Realproblemen auf rein numerische Aufgabenstellungen – entzogen haben. Dazu gehört u. a. auch die Kompetenzentwicklung von Führungspersonen. Denn es wäre naiv anzunehmen, die Kompetenzarten und die Kompetenzausprägungen von Führungspersonen in betriebswirtschaftlich adäquater Weise, d. h. ohne Bedeutungsverlust, auf numerische Skalen reduzieren zu können.

Erst durch Ontologien ist es möglich geworden, die inhaltlichen, also natürlichsprachlich „verständlichen“ Beschreibungen von Kompetenzarten und Kompetenzausprägungen so aufzubereiten, dass sie sich ohne Bedeutungsverlust mit Hilfe von Computern verarbeiten lassen. Auf dieser Grundlage ist es möglich, die spezifischen Vorzüge des Computereinsatzes, wie etwa die Bewältigbarkeit großer Informationsvolumina mit beschränkten Personal- und Zeitressourcen sowie die Präzision von Sachverhaltsbeschreibungen und daraus gezogenen Schlussfolgerungen, auch auf die Beschreibung, Dokumentation und Steuerung von Kompetenzprofilen für betriebswirtschaftlich interessante Aufgabenstellungen anzuwenden. Dies betrifft beispielsweise die Aufgabe, implizites, d. h. noch nicht in Datenbanken o.ä. explizit dokumentiertes Wissen über Kompetenzen von Führungskräften, das etwa in „lessons learned“ von durchgeführten Projekten sowie in Aufzeichnungen über Teilnahmen an Konferenzen, Kursen, Coachings u.ä. enthalten ist, computergestützt

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

15 Zelewski, S.; Alan, Y. (2005)..

zu erschließen. Aus solchen kompetenzbezogenen „Inferenzen“ können nicht nur z. B. Empfehlungen über Zuordnungen von Führungskräften zu neuen Projekten gewonnen werden. Eine solche Darstellung als Ontologie erfolgt in der nachfolgenden Abbildung als Beispiel für Relations-Informationen.

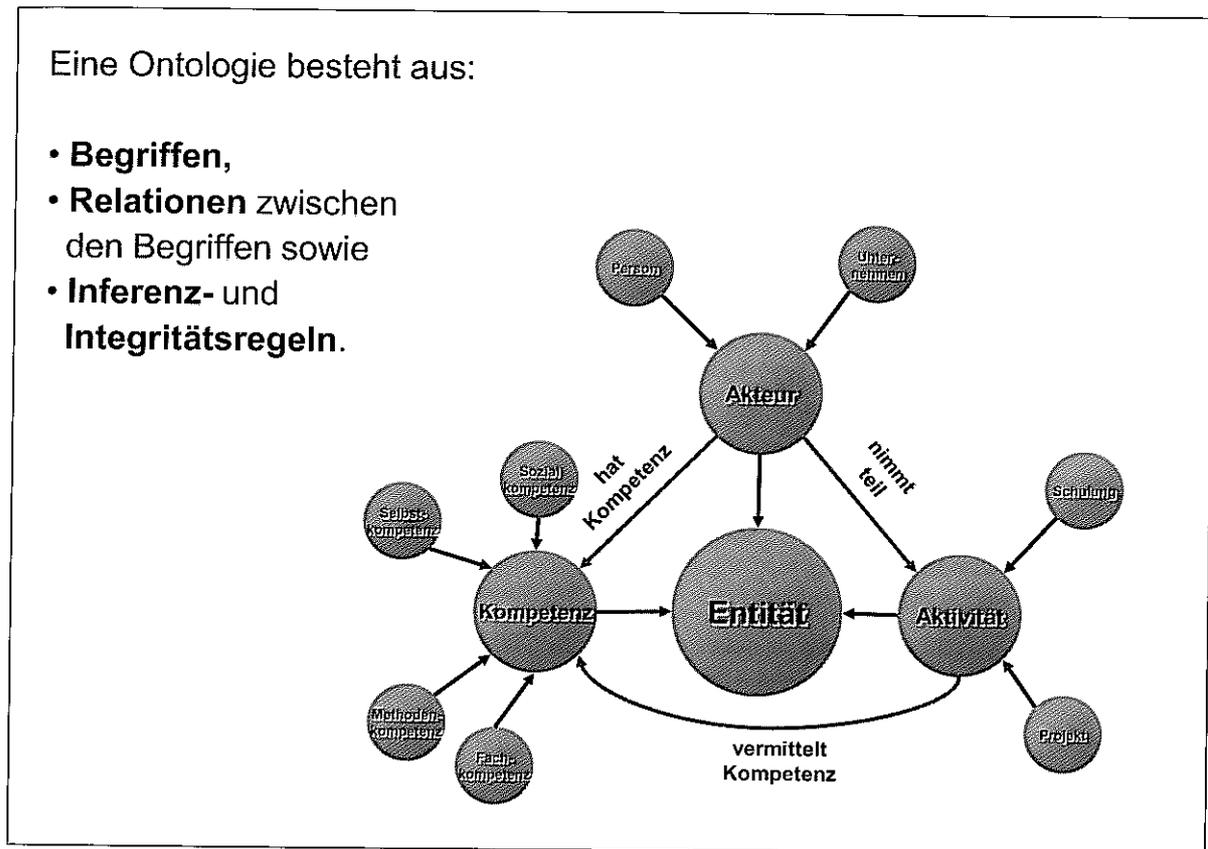


Abbildung 6: Darstellung der Ontologie-Bestandteile, Quelle: eigene Darstellung.

Es bietet sich im hier diskutierten Zusammenhang an, auf der Grundlage von aktuellen Kompetenzprofilen für das Führungspersonal ein systematisches, computergestütztes Kompetenzmonitoring zu etablieren. Damit lässt sich ermitteln, unter welchen Kompetenzlücken das Führungspersonal eines Unternehmens vor dem Hintergrund aktueller oder auch zukünftig Aufgaben leidet. Aus den identifizierten Kompetenzlücken kann auf entsprechenden Bedarf für die Weiterbildung geschlossen werden – unabhängig davon, welche Akteure wie Hochschulen oder auch Weiterbildungsanbieter aus dem beruflichen Kammerbereich oder dem freien Bildungsmarkt diese Weiterbildungsnachfrage decken werden.

5. Metalern-Arten und Handlungsanforderungen in der Weiterbildung

Wird weiterhin das Konzept des Metalernens als übergeordnete Ebene des Verständnisses zu Lernprozessen herangezogen, kann insbesondere durch die Explizierung in den vorgenannten Konzepten eine neuartige dichotome Unterscheidung getroffen werden: Es existiert auf der einen Seite eine Metalern-Art im „Lernen über das (eigene) Lernen“ (selbstreferenzielles Metalernen). Auf der anderen Seite kann speziell für die Gruppe der Führungspersonen eine weitere Metalern-Art als „Lernen über das Lernen Anderer“ (fremdreferenzielles Metalernen) inklusive der Frage der Motivation, Dokumentation und der Steuerung von Lernprozessen anderer (geführter) Personen postuliert werden.

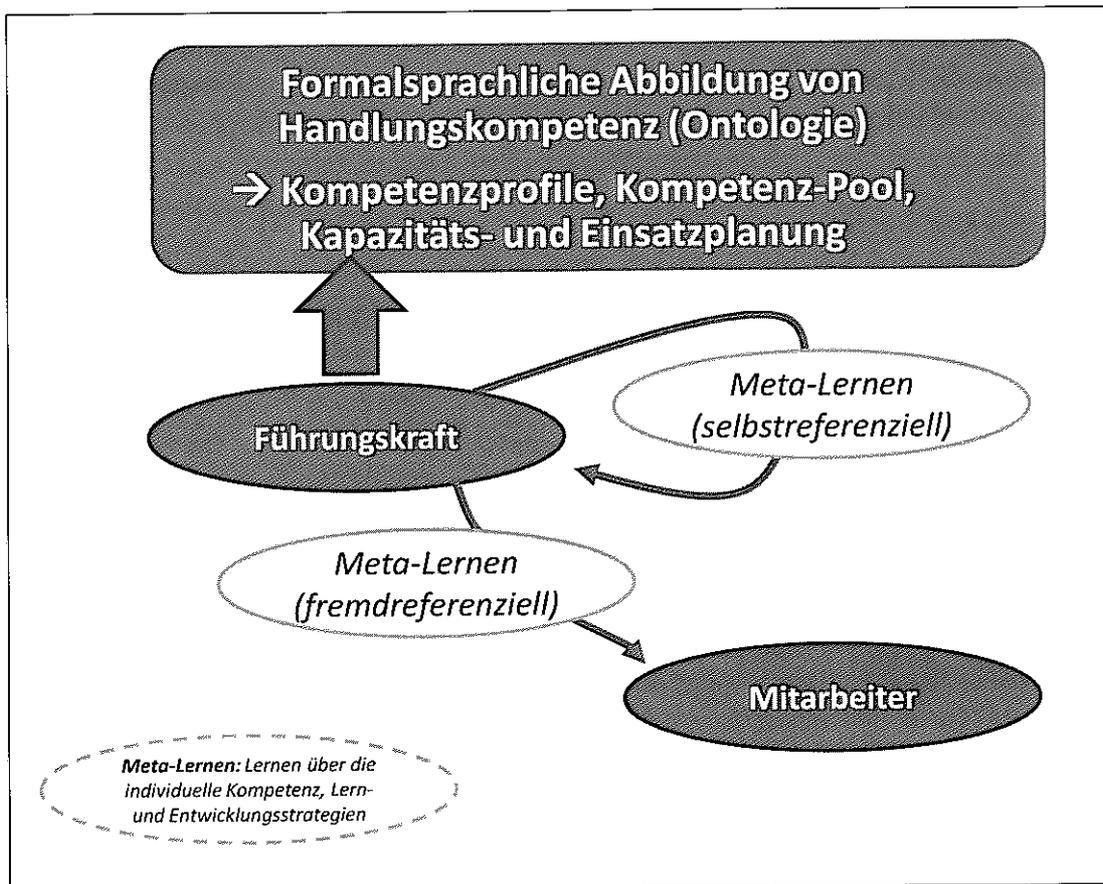


Abbildung 7: Metalern-Arten, Quelle: eigene Darstellung.

Aus den vorstehenden Ausführungen lässt sich ein integratives Modell der Bildungsevaluation entwerfen, welches die weitere Diskussion in der Folge und im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens begleiten und differenziert ausweiten 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 mit jeweils spezifischen Gewichtsanteilen zu finden ist.

Der dritte Bereich der individuellen Qualifikation („Gesellschaftswirksames Wissen“) stellt insbesondere Selbstlern-, Selbststeuerungs- und Bewertungskompetenzen einer Person in den Vordergrund und wird vermutlich ebenfalls durch die beiden anderen genannten Bereiche befruchtet. Die nachfolgende Darstellung (siehe nächste Seite) zeigt diesen Zusammenhang skizzenhaft 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 in der Folge des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens als Zusammenführung dieser drei Bildungsbereiche zu definieren. Dies würde bedeuten bzw. einfordern, dass analog zum Konzept der Berufswertigkeit jeweils Kriterien aus den beiden anderen Bildungsbereichen empirisch ermittelt und dann in einem integrierten Bewertungskonzept zusammengeführt 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.

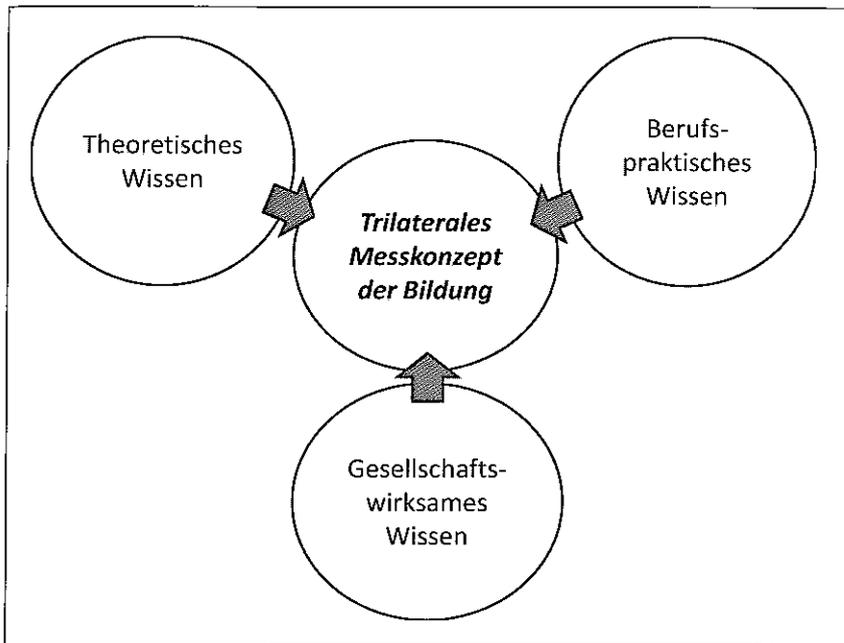


Abbildung 8: Integriertes Bewertungskonzept zum Impact lebenslangen Lernens,
Quelle: Klumpp, M. (2008), S. 16.

Aus diesen dargestellten Entwicklungslinien lassen sich diverse Handlungsanforderungen und Handlungsoptionen für Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten:

→ Die zukünftige Studien-, Curricula- und Abschlussentwicklung als strategische Angebotsplanung der Weiterbildung wird sich verstärkt an den Vorgaben der Berufspraxis spezifischer Gruppen wie der Führungskräfte oder den Vorgaben einzelner Branchen orientieren müssen („employability“).

- Gleichzeitig werden sich organisatorische Fragestellungen mit den inhaltlichen Anforderungen immer enger verbinden und zu weiteren Veränderungen in der Organisation hochschulischer Weiterbildung führen.¹⁶
- Der Maßstab Berufswertigkeit und die Ergebnisse der betreffenden Studie können die Diskussionen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) inhaltlich unterstützen, denn die Kriterien des Berufswertigkeitsmaßstabs liefern wichtige Konkretisierungsmöglichkeiten für Deskriptoren des Qualifikationsrahmens im Hinblick auf die Berufspraxis. Alle Weiterbildungsanbieter werden sich über kurz oder lang an den Strukturen des DQR orientieren und ihren Bildungsteilnehmern Erläuterungen und Einordnungen diesbezüglich an die Hand geben müssen.
- Die Entwicklung und Nutzung von Ontologien für die Weiterbildung von Führungskräften eröffnet sowohl den Unternehmen als auch den Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung in diesem Bereich neue Optionen bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs (externalisierter und damit automatisierbarer Abgleich von – zukünftigen – Kompetenzanforderungen und bestehenden personenbezogenen Kompetenzen), im Angebot einer fundierten Bildungsberatung (individualisierte Auswahl der Weiterbildungsangebote) sowie verbesserte Möglichkeiten zur Evaluation und für ein Bildungscontrolling als outputorientierte Messung des Kompetenzfortschritts der Bildungsteilnehmer.
- 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 vorstehend vorgestellten Bereichen notwendig machen würde.

¹⁶ Klumpp, M.; Zelewski, S. (2007).

→ Es findet eine Vertiefung der wissenschaftlichen Konzepte der Bildung (insb. Unternehmen) durch Ontologien und „Meta-Lern-Modelle“ statt. So wird wissenschaftliche Weiterbildung auch gefordert sein, die dargestellten Metalearn-Arten und die Vermittlung neuer Vorbildfunktionen gerade der Führungskräfte in ihre Arbeitsgebiete und Angebote mit aufzunehmen.

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. (2007): Das deutsche System der Berufsbildung im europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen, FOM Arbeitspapier Nr. 8, 11/2007, Essen.

Klumpp, M. (2008): Der mündige Bildungsbürger – Über das Zusammenspiel theoretischen, berufspraktischen und gesellschaftswirksamen Wissens, DGWF, Hochschule & Weiterbildung (H & W), 02/2008, S. 9–17.

Klumpp, M.; Diart, M.; Krins, C. (2007): Projekt Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr. 2, herausgegeben vom Westdeutschen Handwerkskammertag, Düsseldorf (Download unter www.handwerk-nrw.de/berufswertigkeit).

- Klumpp, M.; Schaumann, U. (2007): Anforderungen an Führungskräfte in Industrie, Handel und Handwerk – das Untersuchungskonstrukt der Berufswertigkeit, in: KWP Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 02/2007, S. 3–50.
- Klumpp, M.; Zelewski, S. (2007): Organisationsmodelle der Weiterbildung an Ruhrgebietshochschulen, in: DGWF, Hochschule & Weiterbildung (H & W), 02/2007, S. 40–48.
- 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.
- 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.
- Zelewski, S.; Alan, Y. (2005): Generische Kompetenzontologie für computerbasierte Kompetenzmanagementsysteme, in: Zelewski, S.; Alan, Y.; Alparslan, A.; Dittmann, L.; Weichelt, T. (Hg.): Ontologiebasierte Kompetenzmanagementsysteme – Grundlagen, Konzepte, Anwendungen. Berlin, S. 429–535.