

Volker REIN

(Bundesinstitut für Berufsbildung)

**Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer
Bildung in der Kompetenzorientierung**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/rein_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 23 | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2012

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

bwp@

www.bwpat.de

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (REIN 2012 in Ausgabe 23 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/rein_bwpat23.pdf

Die Diskussion über 'Akademisierung der Berufsbildung' steht im Kontext der Zunahme wissensbasierter Tätigkeitsbereiche für Fach- und Führungskräfte in Produktion und Dienstleistung und der Frage, inwieweit die hierfür notwendige berufliche Professionalisierung verstärkt akademisch in Verbindung mit Hochschulbildung gestaltet werden kann. Im Rahmen der europäischen Bildungsprozesse (Bologna 1999, Kopenhagen 2002, Maastricht 2004) hat der bisher geführte Diskurs zu Unterschieden und Schnittmengen zwischen den Bildungsbereichen durch den kompetenzbezogenen *Shift to Learning Outcomes* zur Förderung der beruflichen Qualifizierung und Beschäftigungsbefähigung einen qualitativen Sprung erfahren.

Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass verstärkt durch die genannte Erweiterung der Qualifizierungszielstellung nicht von einem per se unvereinbaren Gegensatz zwischen wissenschaftlichen Anforderungen ausgerichtet an disziplinbezogenen Wissenssystemen und der Orientierung an beruflichen Anforderungen ausgegangen werden kann. Vielmehr ist in beiden Bildungsbereichen ein kompatibles Potenzial kompetenzbezogener Handlungsorientierung für die Gestaltung von Bildungsgängen und Abschlüssen implizit und partiell bereits explizit gegeben, was eine wesentliche Voraussetzung der Gestaltung von Durchlässigkeit der Bildungswege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung darstellt.

Im Beitrag werden hierzu im Kontext der bildungspolitischen Zielstellungen und Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftliche Überlegungen und Ansätze zu Handlungsorientierung im Hinblick auf ein für beide Bildungsbereiche erweitertes und perspektivisch kompatibles Verständnis von Handlung und Praxis diskutiert. Hieran schließt sich eine Erörterung des katalysatorischen Potenzials von instrumentellen Ansätzen zur Qualifikations-Transparenz und -Vergleichbarkeit (Fokus: Qualifikationsrahmen) und von Schnittstellenqualifikationen zur Förderung der kompetenzbezogenen Kompatibilität und Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen an.

Compatibility potential of vocational education and higher education in competence orientation

The discussion about the 'academization of vocational education' is taking place within the context both of the increase in knowledge-based areas of work for skilled workers and managers in production and in services, and the question of the extent to which the vocational professionalisation of this can be designed in an increasingly academic way in connection with higher education. In the context of European educational processes (Bologna 1999, Copenhagen 2002, Maastricht 2004), the discussion until now regarding differences and common ground between the educational sectors has seen a qualitative leap through the competence-related Shift to Learning Outcomes for promoting vocational qualifications and qualification for employment.

This paper assumes that, when qualification goals are defined as described, there are no fundamental barriers between the academic requirements of discipline-centric higher education systems and an

orientation toward vocational requirements. On the contrary, in both educational sectors there is already a potentially compatible competence-related orientation for the design of educational pathways and qualifications, both implicit, and, to some extent, explicit, which represents a considerable prerequisite for the design of the permeability of educational pathways between vocational and higher education.

This paper discusses educational and academic reflections as well as approaches towards orientation to action, in the context of educational policy goals and prevailing circumstances, with regard to a broader and compatible understanding of soft and hard skills for both educational sectors. Finally, there are discussions of the catalytic potential of instrumental approaches for transparency and comparability of qualifications (with a focus on qualifications frameworks), as well as of the interface between qualifications to promote competence-related compatibility and permeability between the two educational sectors.

Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung

1 Ausgangspunkt Arbeitsmarkt und Lebensbegleitendes Lernen

Weltweit ist eine Zunahme an stärker wissensbasierten Tätigkeiten in den Hauptberufsfeldern Produktion sowie primäre und sekundäre Dienstleistungen zu verzeichnen. Die Entwicklung zur Höherqualifizierung von Fach- und Führungskräften geht mit der Diskussion einher, inwieweit die hierfür notwendige Professionalisierung verstärkt akademisch in Verbindung mit einer Hochschulbildung gestaltet werden sollte (WOLF 2010; FRANZ/ VOSS-DAHM 2011). In den Industrieländern wird Bildung in allen Teilsystemen verstärkt bedarfsgerecht und nachhaltig an den Anforderungen des lebensbegleitenden Lernens und der Arbeitsmärkte ausgerichtet (vgl. RAFFE 2003).

2 Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Entwicklungen

Im Kontext der europäischen Bildungsprozesse zum lebensbegleitenden Lernen (Bologna 1999, Kopenhagen 2002, Maastricht 2004) haben sich die Akteure aller Bildungsbereiche in Deutschland darauf verständigt, unter Berücksichtigung der bildungsbereichsspezifischen Perspektiven und Ziele die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und die Durchlässigkeit der Bildungswege zukünftig durch eine Beschreibung von Kompetenzen und Lernergebnissen in den Bildungsgängen zu fördern (BMBF/ KMK/ AK DQR 2011). Durch den auf europäischer Ebene empfohlenen kompetenzbezogenen Shift to Learning Outcomes (BJORNAVOLD 2008)¹ hat der bisherige, auf nationaler Ebene geführte Diskurs zur Durchlässigkeit von Bildungssystemen und -wegen einen qualitativen Sprung erfahren (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970 sowie WOLTER 2010).

Hierfür wurden wesentliche bildungspolitische, gesetzliche und instrumentelle Rahmenbedingungen geschaffen. Für die hochschulische Bildung hat 1999 der europäische Bologna-Prozess mit dem Qualifizierungsziel ‚Erwerb berufsbezogener Kompetenz‘ in der Gestaltung akademischer Bildungsgänge einen wichtigen paradigmatischen Schritt eingeleitet, der die bildungspolitische Zielschnittmenge mit der beruflichen Bildung erheblich erweitert (vgl. BREUER 2005). An der Schnittstelle von beruflicher Bildung und Hochschulbildung haben die Novellierungen der Landeshochschulgesetze zur kompetenzbezogenen Durchlässigkeit der Bildungswege beigetragen (KMK 2002/2009). Das Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) führt seit 2006 mit ANKOM ein Programm zur Entwicklung von Instrumenten und Methoden zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

¹ Der Beitrag folgt dem bildungsbereichsübergreifend anerkannten Verständnis von Lernergebnissen (Learning Outcomes), die das „bezeichnen ..., was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben“ (BMBF/ KMK/ AK DQR 2011).

durch. Weiter fördert es aktuell mit dem Programm „Offene Hochschulen“ die Verknüpfung von beruflicher und akademischer Qualifizierung (BMBF 2011). Bereits zu Beginn des letzten Jahrzehnts ist in der bundesweit geltenden Fortbildungsprüfung für den Bereich der Informationstechnologie mit Blick auf die Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungsteilsystemen eine Gleichwertigkeit der operativen und strategischen Qualifikationsprofile zu den Hochschulqualifikationen Bachelor und Master unterstellt worden (BMBF 2002).

Schließlich haben die EU-Bildungsminister in der Maastricht-Erklärung (2004) mit einem bildungsbereichsübergreifend zu gestaltenden Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR; EU 2008) erstmals ein an kompetenzbezogenen Lernergebnissen ausgerichtetes Instrument projektiert, das die Transparenz z.B. beruflicher und hochschulischer Qualifikationen und die Durchlässigkeit zwischen diesen Bildungsbereichen fördern soll. Flankierend haben der Europarat und die Europäische Kommission im Herbst 2010 die Kompatibilität des EQR mit dem Bologna-Rahmenwerk bestätigt.

Der in langjährigen Diskussionsprozessen der Akteure aus Politik, Bildungspraxis und Forschung auf europäischer und deutscher Ebene vorangetriebene kompetenzbezogene Shift to Learning Outcomes (BJORNAVOLD 2008) ist zwar bildungspolitisch weitgehend Konsens. Trotz der Verständigung im vergangenen Jahrzehnt auf die Ausrichtung der Qualifizierung an Kompetenzen mit dem vorläufigen Höhepunkt einer Einigung auf den bildungsbereichsübergreifenden DQR (BMBF/ KMK/ AK DQR 2011) sind bisher keine Kriterien für eine lernergebnisorientierte Gestaltung von Curricula und Prüfungsanforderungen, die zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kompatibel sind, entwickelt worden (vgl. BUHR et al. 2008). Die berufliche und hochschulische Bildung laufen insbesondere durch Unterschiede in der Qualifizierungskonzeption Gefahr, bei der Gestaltung ‚ihrer‘ Qualifikationen² das kompatible Potenzial im Kompetenzbezug nicht ausreichend auszuschöpfen, was der bildungspolitischen Zielstellung der Durchlässigkeit, des Lebensbegleitenden Lernens und den Anforderungen des Arbeitsmarktes entgegen liefe.

Der Beitrag geht dabei von der Annahme aus, dass verstärkt durch die genannte Erweiterung der Qualifizierungszielstellung nicht weiter von einem per se unvereinbaren Gegensatz zwischen wissenschaftlichen Anforderungen ausgerichtet an disziplinbezogenen Wissenssystemen einerseits und der Orientierung an beruflichen Anforderungen ausgegangen werden kann. Vielmehr ist in beiden Bildungsbereichen in der Zielstellung der von Bildungsgängen und Abschlüssen implizit und partiell bereits explizit ein kompatibles Potenzial kompetenzbezogener Handlungsorientierung gegeben, was auch die Durchlässigkeit der Bildungswege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung befördern könne.

² Der Terminus Qualifikation wird hier im Sinne eines formalen Ergebnisses eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses verstanden, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen (vgl. BMBF/ KMK/ AK DQR 2011). Dieses Verständnis von Qualifikation schließt die Prüfungsanforderungen und Curricula ein. Der Beitrag grenzt sich damit von einem umfassenden Verständnis des Begriffs ab, der in den deutschsprachigen Ländern bis vor wenigen Jahren explizit die Gesamtheit der für eine berufliche Tätigkeit relevanten Kompetenzen einschloss (BREUER 2005).

Hierzu werden im Kontext der bildungspolitischen Zielstellungen und Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftliche Überlegungen und Ansätze zu Handlungsorientierung im Hinblick auf ein für beide Bildungsbereiche erweiterten und perspektivisch kompatibleren Verständnis von Handlung und Praxis diskutiert. Hieran schließt sich eine Erörterung des katalysatorischen Potenzials instrumenteller Ansätze zur Transparenz und Vergleichbarkeit (Fokus: Qualifikationsrahmen) von Qualifikationen und von Schnittstellenqualifikationen zur Förderung einer kompetenzbezogenen Kompatibilität und Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen an.

In der folgenden Erörterung wird auf eine Differenzierung nach Hochschulqualifikationen oder Hochschultypen verzichtet, da auch eher ‚berufs- und anwendungsbezogen‘ ausgerichtete Bachelor-Qualifikationen bzw. Fachhochschulen trotz der o.b. bildungspolitischen Öffnung im Rahmen des Bologna Prozess grundsätzlich den gleichen wissenschaftlichen und disziplinbezogenen Paradigmen hochschulischer Bildung unterworfen sind wie Master-Qualifikationen bzw. Universitäten (EU 1999).

3 Bildungskonzeptionelle Unterschiede und paradigmatische Schnittmengen

Zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung sind bisher in der Qualifikationsgestaltung eine Reihe konzeptioneller Unterschiede gegeben, die einer Kompatibilität entgegen zu stehen scheinen.

Die berufliche Bildung richtet sich an der Deckung des Bedarfs an beruflichen Fach- und Führungskräften aus, während für die hochschulische Qualifizierung bisher eine wissenschaftliche Befähigung mit Anschluss an weiterführende akademische Bildungs- und Karriereewege im Vordergrund stand (vgl. TEICHLER 2003). Die Hochschule zielt auf einen disziplinspezifischen und in der Regel wissensbezogenen Kompetenzerwerb ab, während die berufliche Bildung auf eine handlungsorientierte Befähigung in Funktionen, Aufgaben und Prozessen ausgerichtet ist. Entsprechend formulieren beide Bereiche ihr Verständnis von Praxis als zentralem Bezugspunkt der Qualifizierung und Qualifikationsgestaltung unterschiedlich.

An der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung kann auf keinen homogenen theoretischen Ansatz zur Erörterung einer kompatiblen Gestaltung von Qualifikationen nach Kompetenzen zurückgegriffen werden und die Forschung in den pädagogischen Fachdisziplinen steht hier erst am Anfang. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich in ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit bisher weitgehend auf kompetenzbezogene Aspekte innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Fachkräften, Meistern, Fachwirten und Fachkaufleuten in der Berufsbildung konzentriert (vgl. ARNOLD/ LIPSMEIER 2006; SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004 u.v.a.). Spiegelbildlich zu den o.g. ‚berufsbildenden‘ Fachdisziplinen steht auch die Hochschuldidaktik erst am Anfang der Aufgabe, durch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten eine über die bisher maßgebliche Zielsetzung ‚Erwerb wissenschaftlicher Kompetenz‘ innerhalb der jeweiligen Disziplin hinausgehende Kompe-

tenzorientierung voranzutreiben (vgl. PLETL/ SCHINDLER 2007, S. 35, sowie BRENNER/ NIEHS 2008).

Einen wichtigen Ausgangspunkt für weiterführende bildungsbereichsübergreifend angelegte Überlegungen bietet hier die Schnittmenge der „Handlungsorientierung“ in den Qualifizierungszielen beider Bildungsbereiche. Aus der Perspektive der beruflichen Bildung sind hier das von allen Akteuren in Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik definierte Qualifizierungsziel ‚Erwerb vollständiger Handlungskompetenz‘ als ein Ausgangspunkt zu nennen (vgl. SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004).

Die o.a. bildungspolitisch induzierte Entwicklung ist für die berufliche Bildung nicht neu, da sie sich durch ihre explizite Ausrichtung an beruflichen Aufgaben, Funktionen und Prozessen bereits seit langem an Kompetenzen orientiert. Dies geschieht abgesichert durch die gesetzlichen Vorgaben für die duale Aus- und Fortbildung über das BBiG (BMBF 2005) und die jeweiligen analogen Länderregelungen (KMK 2007). Die zukünftige Ordnung beruflicher Ausbildungsqualifikationen soll auf der Grundlage von bildungsbereichsspezifisch entwickelten Kompetenzstandards gestaltet werden (HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2009). Qualifikationsziel ist der Erwerb ‚vollständiger beruflicher Handlungskompetenz‘, im Einzelnen beschrieben durch Fach-, Sozial- und Humankompetenzen (einschließlich Methoden-, Kommunikations- und Lernkompetenzen; KMK 2007). Auch in den Berufsbildern werden die anzustrebenden Lernergebnisse in Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschrieben, was einem umfassenden Kompetenzverständnis folgt (vgl. WEINERT 2001). Im Einzelnen bezieht sich dies auf berufliche Anwendungskontexte als auch auf gesellschaftliche Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung.

Kompetenz wird in der beruflichen Pädagogik handlungstheoretisch als Befähigung zur Wahrnehmung, Modellierung und Transformation bezogen auf Situationen verstanden (vgl. FRANKE 2005). Didaktische Konzepte fokussieren dabei auf die Aneignung von Handlungskompetenzen in gedanklicher Form zur Vorbereitung des Problemlösens und in der praktischen Realisierung selbst im Rahmen von vollständigen Handlungen (vgl. ARNOLD 1993). Entsprechend dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz als Qualifizierungsziel ist die berufliche Bildung in Deutschland in den Ordnungsmitteln, curricular und didaktisch, aktuell weitgehend auf Handlungsfelder ausgerichtet, die als zusammenhängende Aufgabenkomplexe in beruflichen Handlungssituationen verstanden werden können. Zur Überwindung der tradierten fächerbezogenen Didaktik sind Mitte der 90er Jahre in der beruflichen Ausbildung auf der Grundlage betrieblicher Handlungsfelder für die Berufsschulen fachübergreifende Lernfelder gestaltet worden (vgl. KREMER 2002). In der beruflichen Fortbildung sind die Rahmenstoffpläne und Prüfungsordnungen nach Handlungsfeldern gestaltet.

Auch die hochschulische Bildung hat sich in ihrem Qualifizierungsauftrag bereits im Hochschulrahmengesetz von 1976 zu einer Befähigung für berufliche Aufgaben über den Wissenschafts- und Hochschulkontext hinaus bekannt (BMBF 1976). Damit hatte sie der Tatsache Rechnung getragen, dass mit der Bildungsexpansion der 60er Jahre den Hochschulen endgültig de facto die Funktion zur Massenausbildung von Akademikern für den außer-

akademischen Arbeitsmarkt zugekommen ist, auch wenn dies in der Gestaltung der Studiengänge weitgehend nicht angemessen adaptiert worden ist. Erst mit dem Bologna-Prozess 1999 ist das Qualifikationsziel ‚Erwerb beruflicher Kompetenz‘ explizit für die Gestaltung hochschulischer Abschlüsse europaweit vereinbart worden. So hat die KMK (2003, 4ff) den akademischen Grad des Bachelors als berufsqualifizierenden Abschluss festgeschrieben, der auf ein berufliches Handlungsfeld vorbereite, und strebt eine entsprechende Umsetzung dieses Perspektiven-Wechsels im Bildungsauftrag der Hochschule an. Es soll eine Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder durch einen Erwerb von Kompetenzen erfolgen, die sich auf berufliche Handlungssituationen beziehen (vgl. JAHN 2007; HABEL 2003; BÖHLE 2010).

Für die hochschulische Bildung ist als konzeptioneller Anknüpfungspunkt eine in Disziplinen erworbene wissenschaftliche Befähigung zu nennen, die auf berufliche Tätigkeiten vorbereitet, „die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden [...] erfordern“ (KÖHLER 2004, 32). Dies entspricht dem ‚Erwerb berufsbezogener Kompetenz‘, was im Qualifikationsziel für die konsekutiven Studiengänge verbindlich verankert worden ist. Der geforderte Perspektiven-Wechsel im Bildungsauftrag der Hochschule zur Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder ermöglicht eine Erörterung unter dem Aspekt der Handlungsorientierung.

Im Kontext eines handlungsorientierten Kompetenzerwerbs in der Hochschulbildung sei hier kritisch auf die traditionelle Unterscheidung von Wissenschaft als kognitivem Komplex auf der einen Seite und Praxis als Inbegriff von Handlungszusammenhängen außerhalb der Hochschule auf der anderen Seite hingewiesen. WILDT (2007) plädiert gerade im Hinblick auf die von Hochschulabsolventen und -absolventinnen geforderte employability für eine Perspektivenerweiterung des Praxisbezugs und praxisbezogenen Lernens, indem der kognitive Komplex der Wissenschaft nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Hochschule in Bezug zur Praxis gesetzt wird. Es gelte, die Potenziale zur Hervorbringung von Handlungskompetenzen in der Praxis der Hochschule explizit zu machen, die nicht nur den Herausforderungen des hochschulischen Alltags genügen, sondern transferierbar auf hochschulexterne Praxis und Handlungsfelder in alle gesellschaftlichen Bereiche sind, wie dies auch dem Qualifikationsziel beruflicher Bildung entspricht.

Ganz in dieser erweiterten Perspektive schlägt SCHAPER (2012) für den wissenschaftlichen Bereich vor, Kompetenz als Befähigung zu definieren, in Anforderungsbereichen, die durch hohe Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sind, auf der Grundlage von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Werthaltungen angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln. Dies beinhaltet insbesondere Befähigungen zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte, wissenschaftliche Analyse und Reflexion, Erschaffung und Gestaltung neuer bzw. innovativer Konzepte und Problemlösungen, anschlussfähigen Kommunikation von wissenschaftlichen Wissensbeständen, Konzepten und Methoden sowie zur Selbstregulation und Reflexion des eigenen erkenntnisleitenden und problemlösenden Handelns. Hier werde ein handlungstheoretisches Verständnis von Kompe-

tenz vertreten, das wissenschaftsspezifische Tätigkeiten als Handlungsakte begreift und zugleich deutlich über wissenschaftliche Anforderungsbereiche hinausweist.

Der Gegensatz zwischen ‚wissenschaftlicher‘ Fachsystematik und ‚beruflicher‘ Handlungssystematik wird durch die im Bologna-Prozess verankerte Modulstruktur für hochschulische Bildungsgänge als Voraussetzung für die Zusammenfassung von Stoffgebieten (vgl. KMK 2003) nicht per se aufgelöst. Zur möglichen Kompatibilität des Lernfeld- und Handlungsfeldkonzepts mit der fachwissenschaftlichen Systematik zeigen GERHOLZ und SLOANE (2008/2011) am Beispiel eines wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengangs die Möglichkeit zur Gestaltung von Lernfeldern als strukturierenden Einheiten von wissenschaftlichen Handlungssituationen auf, die auf unterschiedliche fachliche Perspektiven Bezug nehmen. Dabei können Handlungssituationen, wie in der beruflichen Bildung, als Problemlösesituationen verstanden werden, die nach den Kriterien Komplexität, Transparenz, Vernetztheit und Dynamik interpretiert und gestaltet werden können (FÜRSTENAU 1994, 21). Forschendes Lernen mit einer Problemorientierung als zentralem Kennzeichen kann dem folgend als eigenverantwortliches Handeln interpretiert werden. Der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen im Hochschulkontext lässt sich somit als Förderung des Erwerbs von Handlungskompetenz betrachten (WELBERS/ GAUS 2005).

Auch der Erwerb von überfachlich angelegten Schlüsselkompetenzen wird in beiden Bildungsbereichen neben den fachlich gebundenen Kompetenzen als wesentlich für den Erwerb von Handlungskompetenz angesehen (WILDT 1997; vgl. auch MERTENS 1974). Hierbei geht es SCHAPER (2012) folgend um Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind und Personen befähigen, fachliches Wissen und Können in komplexen und schwierigen beruflichen Alltagssituationen, aber auch in neuen und ungewohnten Situationen zur Anwendung zu bringen (vgl. auch WILDT 2010).

In der Berufsbildung werden sie als integraler Teil beruflicher Handlungskompetenz vermittelt und sind in den Qualifikationsprofilen und Berufsbildern durch entsprechende Lernergebnisse verankert (vgl. BBiG 2005; KMK 2007). Ihre Bedeutung in der wissenschaftlichen Qualifizierung wird im Hochschulbereich insbesondere als Befähigung zur Einarbeitung in zahlreiche berufliche Handlungsfelder über die jeweilige Disziplin hinaus weitgehend anerkannt, auch wenn diese curricular noch nicht explizit in allen Studiengängen integriert worden sind. Sie werden an den hochschuldidaktischen Einrichtungen durch entsprechende Bildungsangebote gefördert. KOHLER (2004) folgend, könnten diese in der Wissenschaftsprädeutik als eine Vorbedingung für einen ‚handlungsorientierten‘ Wissenschaftstransfer integriert vermittelt werden.

Den erörterten Schnittmengen im Verständnis von Handlungsorientierung in beiden Bildungsbereichen folgend, kann nicht per se von einer Dichotomie wissenschaftlichen Arbeitens versus Orientierung an beruflichen Anforderungen als unvereinbarem Gegensatz ausgegangen werden (vgl. hierzu MARKOWITSCH 2004 sowie REIN 2011a).

4 Bildungsbereichsübergreifende instrumentelle und qualifikatorische Ansätze als Katalysatoren kompetenzbezogener Kompatibilität

Qualifikationsrahmen sind in Deutschland wie international als Instrumente zur Förderung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Lernergebnissen entwickelt worden. Gleichzeitig sollen sie auch die Durchlässigkeit von Bildungs- und Karrierewegen fördern (ETF 2009).

Auf der Grundlage der Vorgaben des Bologna-Prozesses (EU 1999) zur Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes mit den Qualifikationsformaten Bachelor, Master und Doktorat sowie der sogenannten Dublin-Deskriptoren (EU 2002) ist in Deutschland Mitte des letzten Jahrzehnts ein Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2005) entwickelt worden. Auf drei Niveaus beschreiben disziplinspezifische Deskriptoren in fünf Kategorien die Lernergebnisse für die Hochschulabschlüsse. Entsprechend der Logik des kompetenzbezogenen Wechsels zu Lernergebnissen sind die Deskriptoren und Kategorien auf den Transfer von Lernleistungen angelegt und fördern eine Operationalisierung der Handlungsorientierung in der Hochschulbildung.

In der Kategorie Wissen und Verstehen werden Lernergebnisse für die fachliche Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung als Voraussetzung für die Wissenserschließung definiert, um Wissen unter Einsatz instrumentaler, systemischer und kommunikativer Kompetenzen anzuwenden und einen Wissenstransfer zu leisten. Der HQR orientiert sich in seiner Diktion an der Wissenschaft als kognitivem Komplex, stellt aber Wissen handlungsorientiert als Voraussetzung für einen Transfer (Können) innerhalb und außerhalb des Hochschulkontextes heraus (KMK 2005, 4).

Die Befähigung zur Wissensvertiefung und -verbreiterung, zu instrumentalen und systemischen Fertigkeiten sowie zu Urteils- und Problemlösungen als eigenverantwortlichem Handeln, die auch für Anforderungen in akademischen Disziplinen und Praxen notwendig sind, könnte für eine Gestaltung beruflicher Lernergebnisse von Bedeutung sein (vgl. KMK 2005). Dabei wird unterstellt, dass hierdurch eine dispositive Erweiterung beruflicher Handlungsbefähigung befördert werden soll, die in beruflichen Handlungsfeldern mit gehobenen komplexen Anforderungsniveaus erforderlich ist. Hierdurch können Ansätze zu einer Gestaltung von Lernergebnissen gefördert werden, die auf eine handlungsorientierte Befähigung für berufliche Funktionen, Aufgaben und Prozesse verknüpft mit einem disziplinspezifischen und wissensbezogenen Kompetenzerwerb zielen.

Die deutschen Bildungsakteure sind dem mit dem HQR gemachten Angebot zu einer Integration der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung in diesem Instrument nicht gefolgt. Vielmehr ist entsprechend der Erklärung der EU-Bildungsminister von Maastricht (EU 2004) mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (BMBF/KMK/ AK DQR 2011) auf nationaler Ebene ein bildungsbereichsübergreifendes Pendant zum Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) entwickelt worden. Mit dem DQR ist unter Berücksichtigung maßgeblicher wissenschaftlicher Expertise aus beiden

Bildungsbereichen erstmals eine bildungsbereichsübergreifende Einordnung von Qualifikationen ermöglicht worden, die die Orientierung für alle Nutzer/-innen des deutschen Bildungssystems wesentlich erleichtern soll (GEHMLICH 2009; SLOANE 2008 u.a.; vgl. hierzu auch REIN/ HANF 2008 sowie REIN 2010). Der DQR beschreibt in der Anforderungsstruktur auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen in den Kategorien Wissen und Fertigkeiten sowie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.

Bildungspolitisch induziert ist bei der Gestaltung des DQR richtungsweisend erstmals eine Verständigung auf eine übergreifende handlungsorientierte Definition von Kompetenz erzielt worden, nach der „Kompetenz ... die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten, (bezeichnet). Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (vgl. BMBF/ KMK/ AK DQR 2011).

Als zentrale Kategorie wird Kompetenz im DQR als umfassende Handlungskompetenz begriffen. Durch ihr Verständnis als die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten, wird ihre übergreifende Relevanz für berufliche und hochschulische Bildung deutlich. Lernen wird explizit handlungsorientiert integriert in der Kategorie Selbstständigkeit beschrieben (BMBF/ KMK/ AK DQR 2011, 4).

Vom DQR mit seinen bereichsübergreifenden Strukturelementen (Niveauindikatoren, Kompetenzkategorien und -deskriptoren sowie einer Terminologie) sind längerfristig wichtige bildungsbereichsübergreifende Impulse für die kompetenzbezogene Qualifikationsentwicklung zu erwarten, wie dies bereits in dem methodischen Vorgehen bei den Zuordnungstests nach bereichsübergreifenden Qualifikationsfeldern deutlich geworden ist. Erleichtert wird dies durch die Übereinkunft von BMBF und KMK zur Kompatibilität zwischen den Niveaus des HQR mit den DQR-Niveaus 6 bis 8 (BMBF/ KMK 2011, 5f).

In Verfahren von Äquivalenzvergleichen zwischen beruflichen und akademischen Qualifikationen werden Qualifikationsrahmen in der kompetenzbezogenen Operationalisierung berücksichtigt. Nach der Verankerung der rechtlichen Voraussetzungen einer Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge in den Landeshochschulgesetzen im vergangenen Jahrzehnt (KMK 2002/2009) sind im Rahmen des gleichnamigen BMBF-Programms ANKOM ab 2006 zur Förderung der Durchlässigkeit in einer Reihe von Modellversuchen Anrechnungsverfahren und -instrumente entwickelt und erprobt worden (BUHR et al. 2008). Als bildungsbereichsübergreifendes Referenzinstrument wurden dabei die Kompetenz-Kategorien und Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens (EU 2008) zur niveaubezogenen Beschreibung von Lernergebnissen angewendet. Über den Äquivalenzvergleich hinaus werden solche Verfahren bereits auch zur Entwicklung von Qualifikationen an der Schnittstelle der Bildungsbereiche eingesetzt (GIERKE/ MÜSKENS 2008).

Im Bereich der Qualifikationsformate sind hier Bildungsgänge mit bildungsbereichsübergreifender Konzeption zu berücksichtigen, die durch eine kompetenzbezogenen kompatible Gestaltung von Curricula und Prüfungen Anforderungen des beruflichen Arbeitsmarktes wie akademischer Bildungs- und Karrierewege auf gleichem Niveau zu adressieren. So sind im Rahmen der Begleitforschung zum Programm `Duale Studiengänge im tertiären Bereich` der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sind für diese Qualifikationsformate ein großes Entwicklungspotenzial für ein bildungsbereichsübergreifend angelegtes handlungsorientiertes Lernen benannt worden, was durch den kompetenzbezogenen Wechsels zu Lernergebnissen befördert werde (BLK 2008, 33 sowie RÄBIGER 2007, 208). Ähnliche Potenziale bieten auch weiterbildende Bachelor-Studiengänge (vgl. KOCH/ MEERTEN 2010), gleichwertige berufliche Fortbildungsqualifikationen sowie Kurzzeitstudiengänge (vgl. BAILEY/ MATSUZUKA 2003), wie sie im Hochschulbereich anderer Länder, zum Teil flächendeckend, eingeführt worden sind (vgl. EURASHE 2011 u. REIN 2011b).

5 Ausblick

In diesem Beitrag ist `Akademisierung der Berufsbildung` im Hinblick auf Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung diskutiert worden. Im Kontext nationaler und europäischer bildungspolitischer Zielstellungen und Rahmenbedingungen wurden dabei anhand erziehungswissenschaftlicher Überlegungen und Ansätze zur inhärenten konzeptionellen Schnittmenge beider Bildungsbereiche in dem Qualifizierungsziel `Handlungsbefähigung` erörtert. In der Hochschulbildung hat sich diese traditionell bisher explizit `nur` auf Anforderungen der Disziplinen bzw. die wissenschaftliche Nachwuchsförderung und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bisher `nur` auf außerakademische Anforderungen bezogen. Hochschulische Bildung vermittelt jedoch im Bereich der Fach- und Schlüsselkompetenzen auch für außerakademische Anforderungen de facto seit langem Handlungsbefähigung, wofür die seit Jahrzehnten konstant hohe Arbeitsmarktakzeptanz und unterdurchschnittliche Arbeitslosigkeit ihrer Absolventen wichtige Indikatoren sind (vgl. IW 2010). Es liegt der Schluss nahe, dass eine Umsetzung eines *Shift to Learning Outcomes*, der kompatibel akademische und berufliche Anforderungen adressiert, in der Gestaltung der Qualifikationen eine solche `übergreifende` Handlungsbefähigung auch explizit machen kann (vgl. BIRTWHISTLE/ MCKIERNAN 2010). Hierdurch könnte die Schnittmenge und Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung deutlicher als bisher zum Ausdruck kommen. Instrumente zur Transparenz und zum Vergleich von Qualifikationen wie Qualifikationsrahmen, Äquivalenzvergleiche und auch Schnittstellenqualifikationen wie Duale Studiengänge können zudem eine kompetenzorientierte Kompatibilität durch ihre bildungsbereichsübergreifend angelegte Zielsetzung und Konzeption in der Operationalisierung katalysatorisch befördern.

Verbunden mit einem entsprechenden Forschungs- und Entwicklungsbedarf sind hier eine Reihe von Herausforderungen für eine größere Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung gegeben, die die diskutierte Zielschnittmenge in der Handlungsbefähigung angemessen berücksichtigt. Zentral ist dabei die Frage, wie eine kompatible Kompetenz-

orientierung in der Qualifikationsgestaltung in beiden Bildungsbereichen entwickelt werden kann, ohne dass es dabei zwingend zu einem `Identitätsverlust´ und einer Konvergenz der Bildungsbereiche kommen muss.

Inwieweit kann sich dabei das bisher nichtakademisch ausgerichtete Berufskonzept durch eine stärkere hochschul- und wissenschaftskompatible Gestaltung z.B. bei beruflichen Fortbildungsqualifikationen verändern? Welche Indikatoren und Kriterien zur Gestaltung beruflicher Lernergebnisse, die kompatibel berufliche und akademische Anforderungen kompetenzbezogen adressieren, sind hierfür geeignet und was ist ihre konzeptionell-theoretische Grundlage? Werden Domänen wie z.B. Betriebswirtschaft stärker als bisher als bildungsbereichsübergreifende Anforderungsfelder für die Gestaltung von Qualifikationen begriffen und operationalisiert werden müssen? Welche didaktischen Anforderungen ergeben sich aus einem kompatiblen Kompetenzbezug für die Berufsbildung als auch für die akademische Bildung. Schließlich wird zu untersuchen sein, welche Auswirkungen sich aus einem `kompatiblen´ Kompetenzbezug für die Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf akademische Bildungsgänge zur Förderung der Durchlässigkeit der Bildungswege ergeben können.

Literatur

ARNOLD, R./ MÜLLER, H.-J. (1993): Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerbildung, 41, H. 4, 323-333.

ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden.

BAILEY, T.R./ MATSUZUKA, Y. (2003): Integration of Vocational and Academic Curricula. NSF Advanced Technological Education Program.

BIRTHWHISTLE, T./ MCKIERNAN, H. (2010): Making the implicit explicit. Demonstrating the Value Added of Higher Education by a Qualifications Framework. In: Journal of College and University Law, 36, No. 2, 511-564.

BJORNAVOLD, J. (2008): The shift to Learning Outcomes. Thessaloniki.

BLK (2003): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 132.

BLK (2008): Abschlussbericht zum Projekt `Länderübergreifendes Verbundprojekt zur Einbeziehung dualer BA-Studiengänge in das Akkreditierungssystem der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung von Strukturvorgaben für duale Studiengänge als Elemente eines nationalen Qualifikationsrahmens`. Berlin.

BMBF (1976): Hochschulrahmengesetz. In: BGBl. I S. 185, 26. Januar 1976.

BMBF (2002): IT Fortbildungsverordnung. Bonn, 12.06.2002. (BA Nr. 105a).

BMBF(2005): Berufsbildungsgesetz (BBiG). In: BGBl. S. 931, 23. März 2005.

BMBF (2006): Förderprogramm Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM). Bonn.

BMBF (2011): Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Bonn 07.03.2011.

BMBF/ KMK/ AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin, 23.03.2011.

BÖHLE, F. (2010): Handlungskompetenz in Ausbildung und Arbeit – Können hochschulische und berufliche Bildung voneinander lernen? In: Dokumentation des IG Metall Workshops „Beruflich-betriebliche Bildung – Sind die Handlungs- und Sozialisationsmodelle überholt?“ vom 29.09.2010. Frankfurt, 21-30.

BRENNER, E./ NIEHS, J. (2008): Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case. In: CENDON, E. et al.: Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practices in Five Countries. Krems, 59-81

BREUER, K. (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.shtml (08-11-2012).

BUHR, R./ FREITAG, W. u.a. (2008): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

EURASHE (2011): Short Cycle Higher Education in Europe, Level 5 – the missing link. Brüssel.

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (2009): The European Qualifications Framework. Linking to a globalised world. International conference, Brüssel 29-30 Januar 2009, Dokumentation.

EUROPÄISCHE UNION (1999): Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes. Bologna 19. Juni 1999.

EUROPÄISCHE UNION (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Copenhagen 29 and 30 November 2002.

EUROPÄISCHE UNION (2004): A European Qualifications Framework underpinned by a set of common reference levels (Declaration). Maastricht 04.12.2004.

EUROPÄISCHE UNION (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Straßburg.

FRANKE, G. (2005): Facetten der Kompetenzbildung. Bielefeld.

FRANZ, C./ VOSS-DAHM, D. (2011): Ohne Studium (k)eine Führungsposition? In: IAQ Report Essen 2011/2.

FÜRSTENAU, B. (1994): Komplexes Problemlösen im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wiesbaden.

GEHMLICH, V. (2009): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens, Bonn.

GERHOLZ, K.-H./ SLOANE, P. F. E. (2008): Der Bolognaprozess aus curriculärer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf (08-11-2012).

GERHOLZ, K.-H./ SLOANE, P. F. E. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? Eine hochschuldidaktische Adaption. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf (08-11-2012).

GIERKE, W./ MÜSKENS, W. (2008): Der Module Level Indicator ein Instrument für qualitätsgesicherte Äquivalenzprüfung oder ein Instrument zur Beschreibung und Bewertung von Lerneinheiten. In BUHR, R. et al. (Hrsg.): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 134-5. Online: <http://www.web.uni-oldenburg.de/anrechnung/> (08-11-2012).

HABEL, W. (2003): Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: *Erziehungswissenschaft*, 14, Nr. 27, 6-22.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bonn.

IW (2010): Akademiker – Meist krisenfeste Jobs. In: *IWD* Nr. 31, 3.

JAHN, H. (2007): Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen – Curriculare Anforderungen und Umsetzungsprobleme. In: REIBER, K./ RICHTER, R. (Hrsg.): Entwicklungslinien in der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Berlin, 135-155.

KMK (2002/2009): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002: "Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium". Bonn.

KMK (2003) : Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn.

KMK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Bonn.

KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

KOCH, J./ MEERTEN, E. (2010): Berufsorientierte Weiterbildung in Bachelorstudiengängen realisieren. Ein struktureller Ansatz zur Optimierung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 2, 10-13.

KOHLER, J. (2004): Schlüsselkompetenzen und „Employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen, 5-15.

KONEGEN-GRENIER, C./ WERNER, D. (2001): Duale Studiengänge an Hochschulen, Köln, 9.

KREMER, H.-H. (2002): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (08-11-2012).

MARKOWITSCH, J. (2004): Die wissenschaftliche Gemeinschaft und Wissenschaftspraxis. In: MARKOWITSCH, J. et al. (Hrsg.): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien, 100-105.

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen – Überlegungen zur Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: FALTIN, G. (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik – Sondierung des Problems. Hamburg, 204-230.

PLETL, R./ SCHINDLER, G. (2007): Umsetzung des Bologna-Prozesses – Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. In: Das Hochschulwesen, Nr. 55, 35.

RÄBIGER, J. (2007): Integration beruflicher und hochschulischer Bildung – die dritte Dimension der Bologna-Reform. In: SCHWARZE, J. et al. (Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikforschung im Wandel. Hamburg, 192-213. Online: http://www.helberger-festschrift.de/PDFs/11_raebiger_web.pdf (08-11-2012).

RAFFE, D. (2003): Bringing Academic Education and Vocational Training Closer Together. In: OELKERS, J. (Hrsg.): Futures of Education 1. Essays from an Interdisciplinary Symposium, Bern, 49-65.

REIN, V. (2002): Hochschulkompatibilität in der Aufstiegsfortbildung. In: BIBB Dokumentation Fachkongress zu „Neue Konzepte der Berufsbildung in Industrie, Büro und Medienwirtschaft an den Schnittstellen von Aus- und Weiterbildung und Studium“ (Forum 7), Bonn, 31-35.

REIN, V./ HANF, G. (2008): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf (08-11-2012).

REIN, V. (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen – Transformationskatalysator für Berufs- und Hochschulbildung. In: Swiss Political Science Review 16, H. 4, 821-25.

REIN, V.(2011a): Bedarf an kompetenzbezogener Professionalisierung – Die Klammer beruflicher & hochschulischer Bildung. Vortrag zur Abschlusstagung des BMBF-Programms

ANKOM. Berlin 25.05.2011. Online: http://www.ankom-abschlusstagung2011.de/pdf/AnkomTagung_WS3_Rein.pdf (08-11-2012).

REIN, V. (2011b): US Associate Degrees – durchlässige Short Cycle Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung. In: BWP 2011, H. 4, 49-52.

SCHAPER, N. (2012): Zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn, 1-148.

SLOANE, P. F. E./ TWARDY, M./ BUSCHFELD, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.

SLOANE, P. F. E. (2008): Der Nationale Qualifikationsrahmen für Deutschland. Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld.

TEICHLER, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a.M., New York.

WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Stuttgart, Weinheim, Basel, 17-31.

WELBERS, U./ GAUS, O. (Hrsg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik 116. Bielefeld.

WILDT, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In: WELBERS, U. (Hrsg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Neuwied, 198-213.

WILDT, J. (2007): Praxisbezug revisited – Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In: MERKT, M./ MAYBERGER, K. (Hrsg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Innsbruck, 59-72.

WILDT, J. (2011): Kompetenzorientiertes Prüfen. Vortrag auf der Tagung: Lehre im Fokus. 22. Juli 2011, Erlangen. Online: http://www.fbzhl.de/fileadmin/FBZHL-Upload/Dateien/Wildt_Erlangen_22.07.2011.pdf (08-11-2012).

WOLF, H. (2010): Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskapitalismus. Betriebliche Kooperations- und Interessenskonstellationen. In: Dokumentation des IG Metall Workshops „Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?“ vom 09.12.2009. Frankfurt, 23-28.

WOLTER, A. (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: BIRKELBACH, K. et al. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat. Baltmannsweiler, 199-219.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

REIN, V. (2012): Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/rein_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Der Autor



Dr. VOLKER REIN

Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert Schuman Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [rein \(at\) bibb.de](mailto:rein(at)bibb.de)

Homepage: www.bibb.de