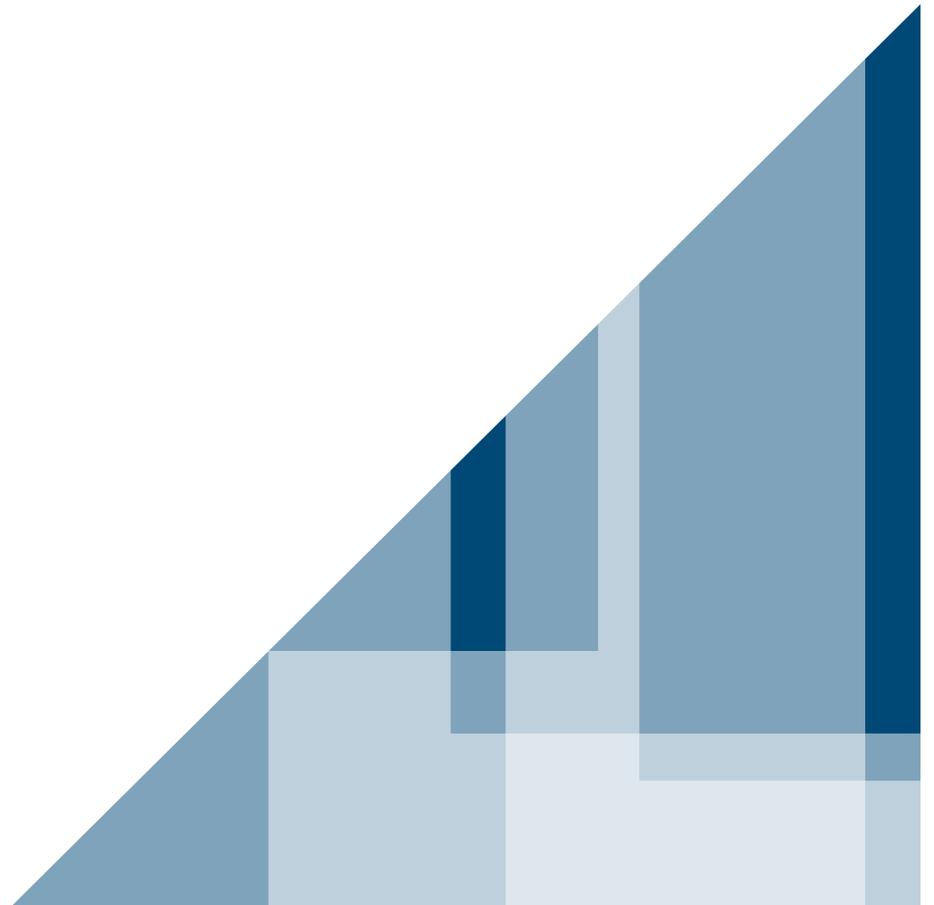


Wolfgang Müskens

# Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge





# Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

von

PD Dr. Wolfgang Müskens

Kompetenzbereich Anrechnung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



PD Dr. Wolfgang Müksens  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften  
Institut für Pädagogik  
26111 Oldenburg

E-Mail: [wolfgang.mueskens@uni-oldenburg.de](mailto:wolfgang.mueskens@uni-oldenburg.de)

<http://www.anrechnung.uni-oldenburg.de>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
Creative Commons Namensnennung  
- Nicht kommerziell  
- Keine Bearbeitungen  
4.0 Internationale Lizenz.

Oldenburg, 2020

## Zusammenfassung

Ein immer größerer Anteil der Studierenden an deutschen Hochschulen hat vor dem Studium bereits berufliche Qualifikationen bzw. Kompetenzen erworben. Von diesen Studierenden werden die Bildungsangebote der Hochschulen zunehmend als Teil des lebenslangen Lernens verstanden und wahrgenommen.

Um die bereits vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen berufsqualifizierter Studierender bei der Studienaufnahme angemessen zu berücksichtigen, wurde in den vergangenen Jahren im Rahmen von Modellprojekten eine Vielzahl von Verfahren zur Anrechnung beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge entwickelt.

Während sich individuelle Verfahren der Anrechnung stets auf einzelne Studierende beziehen, richten sich pauschale Verfahren an alle Absolvent/inn/en einer bestimmten beruflichen Qualifikation. Pauschale Anrechnungsmöglichkeiten basieren meist auf sogenannten „Äquivalenzvergleichen“, bei denen die Lernergebnisse und das Niveau beruflicher und hochschulischer Qualifikationen systematisch miteinander verglichen werden.

An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg wurden seit 2006 mit Instrumenten wie dem Module Level Indicator (MLI) eine Vielzahl von Äquivalenzvergleichen sowie Anrechnungspotenzialanalysen durchgeführt, aus deren Ergebnissen sich Implikationen zur Beantwortung der Frage der (Un-)Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung ergeben.

An vielen Hochschulen sind die Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen inzwischen zu einem Gestaltungsinstrument durchlässiger Studienangebote geworden. Durch die wachsende Verbreitung solcher „hybriden“ oder „verzahnten“ Studiengänge gewinnt auch die Qualitätssicherung der Anrechnung zunehmend an Bedeutung.



# Inhalt

Zusammenfassung .....	3
Abbildungsverzeichnis .....	7
1 Einleitung .....	9
2 Ausgangslage .....	11
2.1 Weiterbildung in Deutschland.....	11
2.1.1 LLL-Orientierung von Betrieben.....	13
2.1.2 Nutzung von Weiterbildung und LLL-Orientierung .....	14
2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich.....	16
2.2.1 Ring 1: Kurz und mittelfristige Weiterbildungsangebote .....	19
2.2.2 Ring 2: Weiterbildende (Master-)Studiengänge .....	19
2.2.3 Ring 3: Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge .....	20
2.2.4 Ring 4: Grundständige und konsekutive Studiengänge mit einem hohen Anteil beruflich qualifizierter Studierender .....	21
2.2.5 Die Grenzen verschwinden .....	22
2.2.6 Die neue Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	22
2.3 Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen .....	23
3 Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.....	29
3.1 Begriffsbestimmung: Anrechnung vs. Anerkennung.....	29
3.2 RPL, APEL und PLAR: Bezug zu international verwendeten Begriffen .....	38
3.2.1 Verbreitung von RPL .....	39
3.2.2 Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) .....	40
3.2.3 Aktuelle Trends der internationalen Debatte um RPL .....	41
3.3 Ziele der Anrechnung .....	42
3.4 Individuelle vs. pauschale Anrechnung .....	49
3.4.1 Pauschale Anrechnung.....	51
3.4.2 Individuelle Anrechnung .....	53
3.4.3 Individuell vs. Pauschal .....	56
3.4.4 Oldenburger Modell.....	57
3.5 Hintergrund: Kompetenzbegriff .....	58

3.5.1	Auswahl (Selection), Optimierung (Optimization) und Kompensation (Compensation) .....	61
3.5.2	Konsequenzen für die Kompetenzerfassung und -entwicklung.....	62
3.5.3	Anrechnung von Lernergebnissen vs. Kompetenzen .....	64
4	Individuelle Anrechnung informell erworbener Kompetenzen .....	68
4.1.1	Methoden der Erfassung informell erworbener Kompetenzen.....	69
4.1.2	Zweistufige Kompetenzerfassung .....	72
4.1.3	Erfahrungen mit der Kompetenzerfassung durch Portfolios .....	72
5	Äquivalenzvergleiche als Grundlage pauschaler Anrechnung.....	74
5.1	Das Oldenburger Modell des Äquivalenzvergleichs .....	76
5.2	Ein Beispiel aus dem Bereich Maschinenbau .....	81
5.3	Niveaubestimmung in Äquivalenzvergleichen .....	83
5.4	Der Module Level Indicator (MLI).....	85
5.4.1	Die Kurzversion des MLIs (MLI-K).....	86
5.4.2	Die Langversion des MLI .....	90
6	Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung.....	91
6.1	Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit von Qualifikationen.....	91
6.2	Gleichwertigkeit vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen .....	94
6.3	Gleichwertigkeit und der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR).....	96
7	Exkurs: Das Niveau von Studienmodulen im internationalen Vergleich .....	101
7.1	Ein Beispiel aus den Pflegewissenschaften .....	102
8	Von der Anrechnung zur Durchlässigkeit.....	104
8.1	Weiterentwicklungen des Oldenburger Modells: Die Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen.....	104
8.2	Gestaltung durchlässiger Studienangebote .....	107
8.2.1	Verzahnung beruflicher und Hochschulischer Bildung .....	107
8.2.2	Anrechnung auf die Bachelor-/Master-Lücke .....	110
9	Qualitätssicherung der Anrechnung .....	113
10	Fazit.....	116
	Literatur .....	118

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen (eigene Darstellung).....	19
Abbildung 2: Verteilung der Merkmale Biografie, Zeitbudget und Hochschulzugangsberechtigung (HZB); N=2229; eigene Darstellung .....	28
Abbildung 3: Überblick über verschiedene Definitionsansätze zu den Begriffen „Anrechnung“ und „Anerkennung“ im hochschulischen Kontext.....	34
Abbildung 4: Kompetenz als Disposition zur Bewältigung komplexer Anforderungen (Müskens & Lübben 2015, S. 117). .....	61
Abbildung 5:Kompetenzanrechnung schematisch (eigene Darstellung) .....	67
Abbildung 6: Ablauf der individuellen Anrechnung im Modellprojekt „Qualifikationsverbund Nord-West“ (eigene Darstellung).....	71
Abbildung 7: Gleichwertigkeit und Äquivalenz im Oldenburger Modell der Anrechnung .....	84
Abbildung 8: Scree-Plot der Faktorisierung der 51 MLI-Items (N=819) .....	87
Abbildung 9: Linearer Zusammenhang zwischen Anwendungs- und Wissenschaftsorientierung (Skalen des MLI-K) über N=797 Lerneinheiten (r=0,55; p<0,001).....	89



# 1 Einleitung

Seit 2005 hat die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg an einer Vielzahl von Projekten zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge teilgenommen. Die Projekte standen häufig in engem Zusammenhang zu den berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen des Centers für lebenslanges Lernen (C3L) bzw. dessen Vorgängereinrichtungen. Die Beschäftigung mit Anrechnung und Durchlässigkeit blieb dabei nicht beschränkt auf die praktische Umsetzung der KMK-Anrechnungsbeschlüsse aus den Jahren 2002 und 2008. Vielmehr wurde die Universität Oldenburg auch zu einer Vorreiterin der wissenschaftlichen Entwicklung von Anrechnungsinstrumenten sowie der empirischen Anrechnungsforschung. So beeinflussten die AnHoSt-Studie (Hanft et al. 2014) und der Anrechnungsmonitor 2016 maßgeblich die Diskussion um die Öffnung der Hochschulen in Deutschland.

Anfang 2017 wurde ein zentraler Service für anrechnungsinteressierte Studierende eingerichtet, der sie während des gesamten Anrechnungsprozesses (und insbesondere bei der Erstellung eines Anrechnungsportfolios) umfassend unterstützt<sup>1</sup>. Dieser Band schildert die Hintergründe und Entwicklungsarbeiten, die schließlich in der Entstehung eines qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahrens an der Universität Oldenburg mündeten.

Der Band beginnt mit einer 2009 durchgeführten Studie zum lebenslangen Lernen in Unternehmen (Müskens, 2011). Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass für eine Gruppe von Betrieben, die wir als „lernende Betriebe“ kennzeichneten, Innovationen eine sehr große Bedeutung besaß; in der Wirtschaftskrise ab 2008 erwiesen sich die „lernenden Betriebe“ als weitaus resilienter als die übrigen Betriebe. „Lernende Betriebe“ nutzten die Weiterbildungsangebote von Hochschulen sehr viel häufiger als andere Betriebe und stuften die wissenschaftliche Fundierung von Weiterbildungsangeboten als besonders bedeutsam ein.

Der anschließende Abschnitt 2.2 betrachtet vor dem Hintergrund einer ab 2005 durchgeführten internationalen Vergleichsstudie die Weiterbildungsangebote an Hochschulen, die sogenannte „wissenschaftliche Weiterbildung“. Hierbei wird deutlich, dass der Begriff der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ eine permanente Ausdehnung seiner Bedeutung erfährt, sodass mittlerweile häufig auch berufsbegleitende Bachelor- und weiterbildende Masterstudiengänge oder sogar grundständige Studiengänge von Berufsqualifizierten als besondere Form der Weiterbildung genutzt werden können.

Solche berufsqualifizierten Studierenden werden in den grundständigen und konsekutiven Studiengängen häufig als „nicht-traditionelle“ Studierende wahrgenommen, die sich in ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, aber auch in ihren Ansprüchen an das Studium, von traditionellen Studierenden unterscheiden. Kapitel 2.3 stellt basierend auf einer Studie aus dem Jahr 2012 eine zweidimensionale

---

<sup>1</sup> PLAR-Service der CVO Universität Oldenburg: [www.uni-oldenburg.de/plar/](http://www.uni-oldenburg.de/plar/)

Kategorisierung von nicht-traditionellen Studierenden vor. Die Dimension „nicht-traditionelle Biografie“ bildet dabei den Ansatzpunkt für gezielte Maßnahmen der Hochschule, die insbesondere die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen einschließt.

Kapitel 3 führt in das Thema „Anrechnung“ ein, beginnend mit einer Definition des Begriffs der „Anrechnung“ und einer Übersicht über die verschiedenen Versuche der Abgrenzung zum verwandten Begriff der „Anerkennung“. Abschnitt 3.2 erkundet im Anschluss das Verhältnis der Begriffe „Anrechnung“ und „Anerkennung“ zu den in der internationalen Literatur gebräuchlichen Akronymen wie z. B. „RPL“, „APEL“, „VAE“ und „PLAR“.

Das darauffolgende Kapitel 3.3 geht der Frage nach, weshalb sich die Hochschule zunehmend mit Anrechnung beschäftigen und welche Erwartungen politisch und gesellschaftlich mit diesem Thema verbunden werden.

Abschnitt 3.4 erläutert die auf der Ebene der Verfahren grundlegende Unterscheidung zwischen „individueller“ und „pauschaler“ Anrechnung, die erstmals im Beitrag von Müskens (2006) vorgenommen wurde. Diese beiden Formen der Anrechnung bilden auch die Grundlage des „Oldenburger Modells“ der Anrechnung, das in Abschnitt 3.4.4 vorgestellt wird.

Im Zusammenhang mit Anrechnung wird der Begriff der „Kompetenz“ häufig synonym zu „Fähigkeit“ oder „Lernergebnis“ verwendet. In Abschnitt 3.5 wird ein komplexerer Kompetenzbegriff umrissen, dessen Implikationen zu einem Kompetenzmodell führen, das sich stark an die Theorie der selektiven Optimierung des Entwicklungspsychologen Paul B. Baltes anlehnt (Baltes 1997). Aus diesem Kompetenzmodell ergeben sich insbesondere Implikationen für die individuelle Anrechnung informell erworbener Kompetenzen.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit den verschiedenen Verfahren zur Erfassung und Anrechnung informell erworbener Kompetenzen. Im Vordergrund stehen dabei insbesondere Dokumentationsmethoden wie das Portfolio.

Qualitätsgesicherte pauschale Anrechnung basiert in aller Regel auf systematischen Vergleichen von Qualifikationen, sogenannten „Äquivalenzvergleichen“. Die Oldenburger Methodik des Äquivalenzvergleichs wird in Kapitel 5 diskutiert und mit anderen Ansätzen verglichen. Abschnitt 5.2 stellt ein Beispiel aus dem Bereich des Maschinenbaus vor, bei dem diese Methodik erfolgreich eingesetzt werden konnte.

Den methodischen Kern eines Äquivalenzvergleichs bildet der sogenannte „Niveauvergleich“. Abschnitt 5.3 diskutiert den hier verwendeten Begriff des „Niveaus“ und erläutert dessen Verhältnis zur Vorstellung einer „Äquivalenz“ zwischen Lerneinheiten der beruflichen und Modulen der hochschulischen Bildung.

Der so entwickelte Niveaubegriff wurde in Form eines standardisierten Erhebungsinstrumentes (dem sogenannten „Module Level Indicator (MLI)“ operationalisiert. Dieses Instrument wurde bei einer Vielzahl von Äquivalenzvergleichen verschiedener Disziplinen verwendet und mehrfach methodisch überarbeitet. Abschnitt

5.4 berichtet über den aktuellen Forschungsstand der MLI-Entwicklung, die Gütekriterien der Lang- und Kurzversion des Instruments sowie über einen überraschenden Befund innerhalb der durch das Instrument erhobenen Daten.

Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen basiert auf der Annahme einer Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung. Doch der Begriff der „Gleichwertigkeit“ wird in der Literatur keineswegs einheitlich definiert. Die Ergebnisse der Äquivalenzvergleiche geben Rückschlüsse darüber, welche Formen der Gleichwertigkeit empirisch nachgewiesen werden können und welche nicht (Kapitel 6).

Besondere Brisanz besitzen die Ergebnisse der Äquivalenzvergleiche für die Zuordnung von beruflichen Qualifikationen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Hier zeigt sich, dass die von den Fachexpert/inn/en vorgenommenen Zuordnungen erheblich von den empirischen Ergebnissen der Äquivalenzvergleiche abweichen. In Abschnitt 6.3 werden die Gründe für diese Disparitäten sowie Auswirkungen des DQR auf die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulen diskutiert.

Die Methodik des Äquivalenzvergleichs lässt sich auch für internationale, multilaterale Vergleiche von Qualifikationen nutzen. Kapitel 7 berichtet über das CREDICARE-Projekt, in dem hochschulische und berufliche Pflegequalifikationen aus fünf Ländern der EU miteinander verglichen wurden mit dem Ziel, die transnationale Mobilität zwischen diesen Ländern zu verbessern.

Kapitel 8 berichtet über Weiterentwicklungen des Oldenburger Modells der Anrechnung. Ein zentrales Element bilden dabei die sogenannten „Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen“, die in Abschnitt 8.1 vorgestellt werden. Diese bilden einen Versuch, die Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen zu generalisieren und damit auch für andere Hochschulen nutzbar zu machen.

Eine andere Form der Weiterentwicklung von Anrechnung bilden zwei neuere Formen von Anrechnungswegen: die Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildung sowie die Anrechnung auf die Bachelor-Master-Lücke (Abschnitt 8.2).

Gerade diese neuen Formen der Anrechnung ermöglichen sehr weitreichende Anrechnungsumfänge und eine aktive Gestaltung der Durchlässigkeit durch die Hochschulen. Dabei spielt die Qualitätssicherung der Anrechnung, die im abschließenden Kapitel 9 diskutiert wird, eine zentrale Rolle.

## 2 Ausgangslage

### 2.1 Weiterbildung in Deutschland

Im Jahr 2009 erreichte die globale Wirtschafts- und Finanzkrise auch das Bundesland Niedersachsen. Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) sank um 4,7% im Vergleich zum Vorjahr. Die Zahl der Unternehmensinsolvenzen stieg um 12,2%. Besonders hart traf die Krise das verarbeitende Gewerbe mit Einbußen der Wirtschaftsleistung in Höhe von 19,3% gegenüber 2008 (LSKN 2010).

Auch in dem von Müskens (2011) von Mai bis Juni 2009 erhobenen Weiterbildungspanel Niedersachsen (Wepan) an dem 1163 niedersächsische Betriebe teilnahmen, spiegelte sich die verschlechterte wirtschaftliche Situation der Betriebe wider. Hatten 2008 noch 49,4% der befragten Betriebe ihre wirtschaftliche Situation als „gut“ oder „sehr gut“ bewertet, so traf dies 2009 nur noch auf 37,0% der Betriebe zu (Müskens 2011, S. 116 f.<sup>2</sup>). Eine steigende Beschäftigtenzahl im nächsten Jahr erwarteten 2009 lediglich 26,7% der Betriebe gegenüber 40,0% im Jahr 2008 (ebd. S. 121 f.).

Unmittelbar befragt nach den Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise auf die Teilnahme der Beschäftigten an Weiterbildungsmaßnahmen gaben 29,1% der Betriebe an, dass ihre Beschäftigten seltener als zuvor an kurzfristigen Weiterbildungen (Dauer geringer als eine Woche) teilnahmen. Demgegenüber gaben nur 19,8% der Betriebe an, dass ihre Beschäftigten häufiger als zuvor an kurzfristigen Weiterbildungen teilnahmen. Noch deutlicher übertraf bei den mittel- und langfristigen Weiterbildungen, d.h. den Angeboten mit einer Dauer von mindestens einer Woche, der Anteil der Betriebe, der eine verringerte Teilnahme berichtete, mit 19,8% den Anteil der Firmen mit einer erhöhten Teilnahme (5,8%)

Die verringerte Bereitschaft vieler Betriebe, ihre Beschäftigten während der Wirtschaftskrise an Weiterbildungen teilnehmen zu lassen, überrascht vor dem Hintergrund, dass die Bundesregierung im Rahmen des Konjunkturpaketes II erhebliche Möglichkeiten zur Ausweitung von Kurzarbeit geschaffen hatte, darunter auch Maßnahmen, die es den Betrieben erlaubten, Kurzarbeit und Qualifizierung miteinander zu verbinden (Heidemann 2011).

Ein möglicher Grund für die verringerte Weiterbildungsbereitschaft der Betriebe stellte der durch die Wirtschaftskrise erhöhte Kostendruck dar. 64,7% der in der Wepan-Studie befragten Betriebe gaben 2009 an, dass Kosteneinsparungen für sie eine Herausforderung darstellten (Müskens 2011, S. 126). Dementsprechend berichteten 57,3% der befragten Betriebe, dass fehlende finanzielle Mittel ein entscheidendes oder wichtiges Hindernis bildete, das einer stärkeren Nutzung von Weiterbildung im Wege stand (Müskens 2011, S. 91).

Während die Mehrheit der Betriebe unter einer schlechten wirtschaftlichen Situation litt, eher eine stagnierende oder sinkende Beschäftigtenzahl erwartete und einem steigenden Kostendruck mit einer Reduzierung von Weiterbildungsausgaben begegnete, konnten wir eine Gruppe von Betrieben identifizieren, auf die die Wirtschaftskrise sehr viel weniger negative Auswirkungen hatte als auf die übrigen Betriebe. Bei dieser Gruppe von Betrieben, die eine ausgeprägte Resilienz gegenüber den Belastungen der Wirtschaftskrise aufzuweisen scheint, handelt es sich um Betriebe, die sich (pro-)aktiv auf Veränderungen einstellen. Dies tun sie auf Personalebene, indem sie Weiterbildung (oder allgemein: lebenslanges Lernen) fördern, indem sie die Kompetenzen ihrer Beschäftigten erfassen und weiterentwickeln und indem sie Kompetenzressourcen nutzen, die sich aus der Vielfalt ihrer Beschäftigten ergeben. Auf organisationaler Ebene handelt es sich

---

<sup>2</sup> Die Seitenangaben zu (Müskens 2011) beziehen sich auf die digitale Version des Beitrags.

„lernende“ Betriebe, die sich aktiv neuen Marktanforderungen anpassen und Innovationen fördern. Wir nennen solche Betriebe in Anlehnung an den Begriff des ‚Organizational Learning‘ (Argyris & Schön 1978) „lernende Betriebe“ oder „Betriebe mit einer hohen Orientierung zum lebenslangen Lernen“.

### 2.1.1 LLL-Orientierung von Betrieben

Der Begriff des „Lebenslangen Lernens“, der zunehmend den Begriff der „Weiterbildung“ ersetzt, umfasst u.a. auch Aspekte informellen Lernens bzw. allgemein der Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernsettings. Die EU-Kommission (2010) definiert daher ganz allgemein „Lebenslanges Lernen“ als „jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (S. 3).

Die in der Wepan-Studie erfasste Skala „Orientierung zum Lebenslangen Lernen“ bzw. „LLL-Orientierung“ wurde induktiv basierend auf einer Hauptkomponentenanalyse gebildet (Müskens 2011, S. 27 ff.). Die Skala geht inhaltlich über das individuelle Lernen der in den befragten Betrieben Beschäftigten hinaus und umfasst auch Aspekte organisationalen Lernens. Zur Bildung der Skala wurden die Selbsteinstufungen der befragten Betriebe zu fünf Aussagen verwendet:

- „Lebenslanges Lernen ist ein wesentlicher Bestandteil der Unternehmenskultur.“
- „Der Betrieb fördert aktiv die Vielfalt der Beschäftigten.“
- „Kompetenzen der Mitarbeiter/innen werden regelmäßig und systematisch erfasst.“
- „Innovationen spielen in diesem Betrieb eine zentrale Rolle.“
- „Der Betrieb ist ständig gezwungen, sich neuen Marktanforderungen zu stellen.“

Die Vorstellung einer Verbindung von individuellem und organisationalem Lernen in der Skala „LLL-Orientierung“ knüpft an die Arbeiten von Staudt und Kriegesmann (2002) an, die sich mit Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen (individuell, betrieblich, regional) beschäftigten und dabei einen Zusammenhang zwischen der individuellen Kompetenz der Beschäftigten und der Innovation von Unternehmen postulierten.

Dieses Postulat wird durch die Ergebnisse der Wepan-Studie 2009 empirisch gestützt, da die o.a. fünf Items in der Hauptkomponentenanalyse hoch (jeweils  $f_i > 0.65$ ) auf dem gleichen Faktor laden (Müskens 2011, S. 29).

Auf der Grundlage der Skala „LLL-Orientierung“ wurden die befragten Betriebe der Wepan-Erhebung 2009 in drei Gruppen eingeteilt (ebd., S.29):

- hohe LLL-Orientierung (= „lernende Betriebe“) (26,1% aller Betriebe)
- mittlere LLL-Orientierung (65,0% der Betriebe)

- niedrige LLL-Orientierung (8,9% der Betriebe).

Diese Einteilung basiert ausschließlich auf den Einschätzungen der Weiterbildungsverantwortlichen der Betriebe zu den oben angeführten fünf Items. Insofern überrascht es, dass zwischen der auf diese Weise erfassten LLL-Orientierung der Betriebe und der wirtschaftlichen Situation der Betriebe in der Krise ein signifikanter und bedeutsamer Zusammenhang besteht: Während lediglich 28,7% der Betriebe mit niedriger LLL-Orientierung und 35,1% der Betriebe mit mittlerer LLL-Orientierung angaben, sich in einer guten oder sehr guten wirtschaftlichen Situation zu befinden, traf dies auf 43,9% der Betriebe mit hoher LLL-Orientierung zu (Müskens 2011, S. 120).

Da die Items der Skala „LLL-Orientierung“ Merkmale der Betriebe beschreiben, die mittel- oder langfristigen Veränderungsprozessen unterliegen, die gesamtwirtschaftliche Situation sich jedoch auch für die niedersächsischen Betriebe nach der Insolvenz von Lehman Brothers am 15.9.2008 sehr kurzfristig eintrübte, kann trotz des Querschnittsdesigns der Erhebung eine Kausalität zwischen LLL-Orientierung und wirtschaftlicher Situation der Betriebe vermutet werden: Die Orientierung zum lebenslangen Lernen scheint Betriebe weniger anfällig für die Auswirkungen eines gesamtwirtschaftlichen Einbruchs zu machen<sup>3</sup>. Möglicherweise stärkt die Fähigkeit und Bereitschaft eines Betriebs (pro-)aktiv mit Veränderungen umzugehen, die Resilienz dieses Betriebes gegenüber extern verursachten Krisen.

Die LLL-Orientierung der Betriebe stand auch im Zusammenhang mit ihrer Bereitschaft zur Einstellung neuen Personals. Rund ein Drittel der Betriebe mit hoher LLL-Orientierung plante trotz der Wirtschaftskrise in der nächsten Zeit die Einstellung neuen Personals. Demgegenüber beabsichtigte nur rund ein Viertel der Betriebe mit mittlerer LLL-Orientierung und weniger als ein Fünftel der Betriebe mit niedriger LLL-Orientierung eine Aufstockung des Personals (ebd. S. 124).

### 2.1.2 Nutzung von Weiterbildung und LLL-Orientierung

Am häufigsten nutzen die in der Wepan-Erhebung 2009 befragten Betriebe die Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote von Herstellern (73,1%), von privaten Instituten oder Unternehmensberatungen (64,1%) sowie von Industrie- und Handelskammern (56,4%) (Müskens 2011, S. 79).

Die Weiterbildungsangebote der Hochschulen haben demgegenüber einen schweren Stand: Nur 20,1% der Betriebe gaben an, die Angebote der Fachhochschulen „häufig“ oder „gelegentlich“ zu nutzen, und lediglich 15,1% der Betriebe nutzen der Studie zufolge die Angebote der Universitäten (ebd. S. 79).

Auf der Ebene der Beschäftigten bedeutet eine (pro-)aktive Ausrichtung eines Betriebs auf Veränderung (LLL-Orientierung) insbesondere die Unterstützung der individuellen

---

<sup>3</sup> Alternativ sind auch andere Erklärungen denkbar: Die LLL-Orientierung und die wirtschaftliche Situation der Betriebe könnten z. B. gleichermaßen durch eine Drittvariable beeinflusst sein. Weitere Ergebnisse der Erhebung zu Qualifikations- und Personalbedarf der Betriebe unterstützen jedoch die im Text dargestellte Kausalitätsvermutung.

Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/innen. Ob eine solche Fokussierung auf die Kompetenzen der Beschäftigten jedoch prinzipiell mit einer verstärkten Nutzung von Weiterbildung einhergeht, ist umstritten. Staudt und Kriegesmann (1999) bezweifeln den Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und Weiterbildung und konstatieren einen „Mythos Weiterbildung“ (S. 1).

Bei den befragten Betrieben der Wepan-Erhebung 2009 finden sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Weiterbildung und der „LLL-Orientierung“ der Betriebe lediglich bei den Weiterbildungsangeboten privater Institute sowie der Hochschulen. Insbesondere bei der Nutzung der Angebote von Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich die „lernenden Betriebe“ sehr stark von den Betrieben mit mittlerer und geringer LLL-Orientierung: Betriebe mit hoher LLL-Orientierung nutzen die Weiterbildungsangebote der Hochschulen rund fünfmal so häufig wie Betriebe mit geringer LLL-Orientierung (Müskens 2011, S. 84).

Die Unterschiede zwischen den „lernenden“ und den übrigen Betrieben betreffen insgesamt weniger die Quantität der Weiterbildung, d.h. die Häufigkeit bzw. den Umfang der Nutzung von Weiterbildung, sondern vielmehr die Qualität der in Anspruch genommenen Weiterbildung: Betriebe mit hoher LLL-Orientierung nutzen andere Weiterbildungsangebote als die übrigen Betriebe.

Dieser Unterschied wird auch bei den Kriterien deutlich, die Betriebe bei der Auswahl von Weiterbildungsangeboten verwenden: Betriebe mit hoher LLL-Orientierung maßen in der Wepan-Erhebung den folgenden Kriterien eine signifikant höhere Bedeutsamkeit zu:

- Maßgeschneiderte Inhalte,
- Praxisnähe/Aktualität der Inhalte,
- Anwendung neuer Medien,
- Qualitätssicherung der Angebote sowie
- wissenschaftliche Fundierung der Angebote.

Signifikant weniger bedeutsam waren für die „lernenden Betriebe“ hingegen die Kosten der Weiterbildung (ebd. S. 69 ff.).

Wenn qualitativ hochwertige, wissenschaftlich fundierte Angebote eine hohe Bedeutung haben für „lernende Betriebe“, die (pro-) aktiv mit Veränderungen umgehen und dadurch eine besondere Resilienz gegenüber externen Belastungen aufbauen können, so ergibt sich dadurch eine besondere volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Relevanz für die Bereitstellung solcher Angebote. An den Hochschulen betrifft dies die wissenschaftliche Weiterbildung sowie die Öffnung grundständiger Studienangebote für beruflich Qualifizierte.

## 2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich

Eine Definition des Begriffs „wissenschaftliche Weiterbildung“ ist schwierig. Auf der einen Seite besteht eine Unschärfe in der Abgrenzung zu „nicht-wissenschaftlicher“ Weiterbildung außerhalb der Hochschulen, auf der anderen Seite lässt sich aber auch keine klare Grenze zum grundständigen und konsekutiven Lehrangebot an Hochschulen ziehen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK 2001, S. 2) definierte wissenschaftliche Weiterbildung als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“

Hier fällt auf, dass die Abgrenzung der wissenschaftlichen von nicht-wissenschaftlicher Weiterbildung über einen Niveaubezug erfolgt, die definitorische Trennung von Weiterbildung und grundständiger Lehre jedoch über biografische Merkmale der Weiterbildungsteilnehmer/innen geschieht.

Die biografischen „Voraussetzungen“ für wissenschaftliche Weiterbildung umfassen aus der Sicht der KMK (2001) zwei Elemente: eine erste (berufliche oder hochschulische) Bildungsphase sowie „die Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“. Während der Bezug auf eine Familientätigkeit eher unüblich ist, finden sich die Elemente „erste Bildungsphase“ und „Berufstätigkeit“ auch in vielen anderen Definitionen (wissenschaftlicher) Weiterbildung. So bezeichnet die HRK (2008) ein Angebot nur dann als wissenschaftliche Weiterbildung, wenn es

- „einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzt,
- nach Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit erfolgt und
- im Hinblick auf Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet ist sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigt“ (S. 3).

Auch in der hochschulrechtlich relevanten Abgrenzung weiterbildender Masterstudiengänge von konsekutiven Masterstudiengängen werden die o.a. biografischen Merkmale der Teilnehmer/innen verwendet: So gilt für weiterbildende Masterstudiengänge, wie für Masterstudiengänge allgemein: „Im gestuften Graduierungssystem wird der Mastergrad auf Grund eines weiteren berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses verliehen. Deshalb kann ein Masterabschluss in der Regel nur erworben werden, wenn bereits ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss vorliegt“ (KMK 2010, S. 6). Darüber hinaus gilt: „Weiterbildende Masterstudiengänge setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus“ (KMK 2010, S. 5).

Da in Betrieben üblicherweise Beschäftigte mit einem berufsqualifizierenden Abschluss tätig sind, decken sich die hier angeführten Definitionen von wissenschaftlicher

Weiterbildung vollständig mit dem in Abschnitt 2.1.2 dargestellten Bedarf der Betriebe an (Weiter-) Bildungsangeboten der Hochschulen. Daraus folgt, dass die Frage, welche Angebote einer Hochschule als „wissenschaftliche Weiterbildung“ eingeordnet werden können, durchaus praktische Relevanz besitzt, da sie äquivalent ist zu der Frage, welche Angebote der Hochschulen sich an beruflich Qualifizierte und damit an die Beschäftigten in den Betrieben richten.

Dass eine auf der Biografie der Teilnehmer/innen basierende Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung allerdings auch mit spezifischen Problemen verbunden ist, zeigt sich bei dem Versuch, diese konkret anzuwenden bzw. zu operationalisieren. Diese Aufgabe stellte sich im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulen, die 2005 bis 2006, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), durchgeführt wurde (Hanft & Knust, 2007). Der Beitrag von Müskens und Hanft (2009) stellt die konzeptionelle Planung und das Erhebungsdesign dieser Studie vor.

Im Rahmen der Studie sollte das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland mit dem entsprechenden Angebot von fünf ausgewählten Vergleichsländern (Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich und USA) verglichen werden. Das Erhebungsdesign der Studie (ebd.) sah für Deutschland und die fünf Vergleichsländer jeweils Länderstudien vor, die von sechs separaten Teams von Forscher/innen durchgeführt wurden (Faulstich et al. 2007; Zawacki-Richter & Reith 2007; Geldermann & Schade 2007; Pellert & Cendon 2007; Röbbken 2007, Dunkel & LeMouillour 2007).

Allerdings zeigte sich bereits bei den ersten Treffen der beteiligten Arbeitsgruppen, dass es nicht möglich war, sich für alle zu untersuchenden Länder auf eine gemeinsame Definition für den Untersuchungsgegenstand (wissenschaftliche Weiterbildung) zu einigen (Müskens & Hanft 2011, S. 18).

So entschied sich beispielsweise die für die Länderstudie Deutschland zuständige Arbeitsgruppe, Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge, die Lehrerfortbildung sowie die Weiterbildung für Ärzte und Ärztinnen in ihrer Studie nicht zu berücksichtigen, obwohl sie bei Anwendung der oben genannten Definitionen als wissenschaftliche Weiterbildung eingeordnet werden könnten, (Faulstich et al. 2007, S. 89).

Trotz der Gefahr, dass durch die Verwendung unterschiedlicher Abgrenzungen des Begriffs „Weiterbildung“ in den Vergleichsländern, letztlich „das, was verglichen werden soll, aber nicht das Gleiche, sondern lediglich etwas Ähnliches ist, so dass die Aussagekraft direkter Komparation einzelner Analysekriterien erheblich eingeschränkt ist“ (Müskens & Hanft 2011, S. 18), entschieden wir uns, eine „flexible“ Definition zu verwenden, indem die Projektleitung eine auf die deutsche Situation ausgerichtete Definition vorgab, die Ländergruppen diese jedoch - sofern die Anwendbarkeit auf die jeweilige Situation in den Vergleichsländern problematisch erschien - entsprechend begründet modifizieren konnten (Lübben, Müskens & Zawacki-Richter 2015, S. 20).

Zusätzlich zu den ursprünglich geplanten Erhebungen auf Hochschul- und Angebotsebene in den sechs Ländern wurde daher eine Analyse auf Systemebene (d.h. auf der Ebene der nationalen Bildungspolitik) in die Vergleichsstudie aufgenommen, u.a. „um das jeweilige Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung nachvollziehen zu können.“ (Hanft & Teichler 2007, S. 29).

Konkret wurden in die Leitfäden für die Länderberichte folgende Leitfragen aufgenommen (Hanft & Teichler 2007, S. 30):

- „Wie kann der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung für dieses Land eingegrenzt werden?“
- „Welche Abgrenzungsprobleme ergeben sich für den Begriff ‚wissenschaftliche Weiterbildung‘?“
- „Deckt sich diese Eingrenzung wissenschaftlicher Weiterbildung mit dem Verständnis des Begriffs im jeweiligen Land?“

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie zeigten, dass wissenschaftliche Weiterbildung nicht länger als ein organisatorisch und funktional klar abgegrenzter Bereich innerhalb der Hochschulen verstanden werden kann, sondern vielmehr ein Kontinuum bildet, das von klassischen kurz- und mittelfristigen Weiterbildungsangeboten über weiterbildende (Master-)Studiengänge und berufsbegleitende Bachelorstudiengänge hin zu grundständigen und konsekutiven Studiengängen reicht, in denen ein hoher Anteil der Studierenden beruflich qualifiziert ist.

Abbildung 1 verdeutlicht dieses Kontinuum in Form von Ringen, die jeweils eine neue Stufe eines sich ausdehnenden Weiterbildungsbegriffs darstellen.

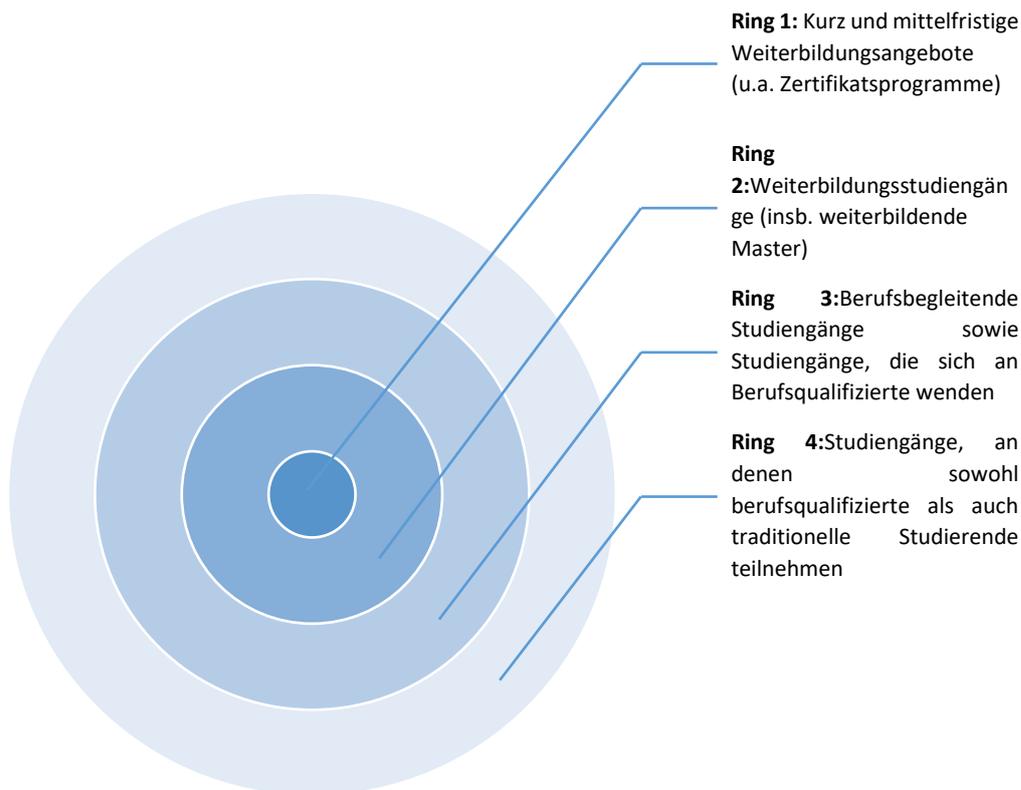


Abbildung 1: Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen (eigene Darstellung)

### 2.2.1 Ring 1: Kurz und mittelfristige Weiterbildungsangebote

Den inneren Ring der wissenschaftlichen Weiterbildung bilden kurz- und mittelfristige Angebote, die zwar z.T. zu Hochschulzertifikaten führen, die jedoch unterhalb der Ebene eines akademischen Hochschulabschlusses angeordnet sind.

Für alle sechs untersuchten Länder kommen Hanft und Knust (2007) zu dem Schluss, dass solche „kurzfristigen nicht-kreditierten Weiterbildungsangebote eher von zentralen] Weiterbildungseinrichtungen und weiterbildende Studiengänge eher dezentral durch die einzelnen Fakultäten oder Fachbereich angeboten werden“ (S. 9).

Für Deutschland und Österreich ergibt sich in der internationalen Vergleichsstudie 2005/2006 ein deutliches Übergewicht kurzfristiger Weiterbildungsangebote gegenüber längerfristigen Angeboten (Hanft & Knust 2007). Daher überrascht es nicht, dass zum Zeitpunkt der Durchführung der internationalen Vergleichsstudie wissenschaftliche Weiterbildung ganz überwiegend durch zentrale Einrichtungen der Hochschulen durchgeführt wurde. Nahezu zwei Drittel der Angebote wurden durch unterschiedlich verortete zentrale Hochschuleinrichtungen organisiert (Hanft & Knust 2007a, S. 53).

### 2.2.2 Ring 2: Weiterbildende (Master-)Studiengänge

Auf dem zweiten Ring des Weiterbildungskontinuums liegen explizit als Weiterbildung deklarierte Studienangebote, die zu einem akademischen Abschluss führen. Das

deutsche Hochschulsystem kennt diese Abschlüsse lediglich auf dem Masterniveau (KMK 2010).

Solche längerfristigen Weiterbildungsangebote, die zu einem akademischen Abschluss (Master) führen, werden in Deutschland häufig dezentral, d.h. von den Fakultäten und Fachbereichen selbst, angeboten. Durch die verstärkte Einrichtung weiterbildender Studiengänge ändert sich, wie Hanft und Knust (2007a) feststellten, „die bisherige Rollenverteilung, die Weiterbildungsaufgaben nahezu ausschließlich den dafür zuständigen Einrichtungen zusprach [...]“ (S. 59).

### 2.2.3 Ring 3: Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Neben den weiterbildenden Masterstudiengängen gibt es in Deutschland auch im Bachelorbereich Studienangebote, die sich ausschließlich an beruflich Qualifizierte wenden und die in aller Regel ein berufsbegleitendes Studium ermöglichen. Aufgrund der Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems dürfen solche Studienangebote, obwohl sie uneingeschränkt den o.a. Definitionen für wissenschaftliche Weiterbildung entsprechen, von den Hochschulen nicht als „weiterbildend“ bezeichnet werden. Ersatzweise wird daher der Begriff der „berufsbegleitenden“ Bachelorstudiengänge verwendet.

Im internationalen Vergleich stellen Hanft und Knust (2007) für Deutschland allerdings fest, dass „das berufsbegleitende Bachelorstudium [...] stark unterrepräsentiert“ ist (S. 11). Die Ursache hierfür sehen sie eben in der o.a. Zuordnung des Bachelorstudiums zum grundständigen Bereich bzw. in der Beschränkung weiterbildender Studiengänge auf den Masterbereich.

Dementsprechend ergab sich für Deutschland, dass Bachelorabschlüsse „bei den in der Hochschulweiterbildung vergebenen akademischen Abschlüssen [...] mit 4,91% absolut unterrepräsentiert [sind].“ (Hanft & Knust 2007a, S. 69).

Die Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge steht in engem Zusammenhang mit der Frage der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Nur wenn beruflich Qualifizierten überhaupt die Möglichkeit gegeben wird, sich in Hochschulprogramme einzuschreiben, können sie berufsbegleitende Bachelorprogramme als Weiterbildung nutzen. In der internationalen Vergleichsstudie ergab sich insbesondere für Frankreich und Großbritannien eine sehr weitreichende Öffnung der Hochschulen. Deutschland und Österreich hielten im Vergleich dazu an einer rigiden Abschottung fest (Hanft & Knust 2007a, S. 50).

In Deutschland wurde der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 erheblich liberalisiert (KMK 2009). Die entsprechende Umsetzung in die Landeshochschulgesetze erfolgte ab 2010. Heute ist es in allen Bundesländern unter bestimmten Voraussetzungen möglich, mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung ein Studium aufzunehmen (vgl. KMK 2014).

#### 2.2.4 Ring 4: Grundständige und konsekutive Studiengänge mit einem hohen Anteil beruflich qualifizierter Studierender

Während sich aus Sicht der Hochschulen berufsbegleitende und weiterbildende Studiengänge klar von grundständigen und konsekutiven Studienangeboten abgrenzen lassen, ist diese Trennung aus Sicht der Nachfragenden, d.h. der Studierenden bzw. Studieninteressierten, weitaus weniger nachvollziehbar. Für beruflich qualifizierte können auch grundständige Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge attraktive Weiterbildungsangebote darstellen, zumal diese in der Regel keine oder nur geringe Studiengebühren verlangen.

Insbesondere Masterstudiengänge können, auch wenn sie als konsekutive Studienangebote akkreditiert wurden, im Sinne des lebenslangen Lernens von beruflich qualifizierten als Weiterbildung verstanden bzw. genutzt werden. So stellen Hanft und Teichler bereits 2007 fest: „Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist die Möglichkeit gegeben, den Rhythmus von Studium und Beruf zu verändern, so z.B. zwischen Bachelor- und Masterstudium einige Zeit vollzeitlich beruflich tätig zu sein [...]“ (S. 26).

Allerdings behindern die Organisation und zeitliche Strukturierung der grundständigen Studiengänge die Möglichkeit einer Nutzung dieser Angebote als Weiterbildung, sodass Hanft und Knust (2007a) beklagen: „Der Zugang zum Hochschulsystem wird für diejenigen, die zwar in der Lage und willens sind, an Hochschulweiterbildung zu partizipieren, sich aber nicht in vorhandenen Vollzeitstrukturen einfügen, erheblich erschwert.“ (S. 51).

Die geringe Verbreitung von flexiblen Teilzeit-Studienmöglichkeiten in grundständigen und konsekutiven Studiengängen ergibt sich nach Hanft und Teichler (2007) aus einem Festhalten der Hochschulen an ihrem tradierten Bildungsauftrag: „Die Studienangebote an deutschen Hochschulen waren in der Vergangenheit weitgehend am Normalmodell der vorberuflich studierenden Lerner/innen orientiert (Vollzeit-, Präsenzstudium, Erwerb der Kompetenzen, die man bei Berufseinstieg haben sollte).“ (S. 24).

Aufgrund der wachsenden Bedeutung hochschulischer Angebote für beruflich qualifizierte (mit hochschulischem oder beruflichem Erstabschluss) muss der Nutzen einer ausschließlichen Ausrichtung des grundständigen und konsekutiven Studienangebotes der Hochschulen auf Abiturient/innen neu überprüft werden. So stellen Hanft und Teichler (2007) die Frage: „Könnte das ‚normale‘ Studienprogramm der Hochschulen – die Erststudiengänge und die wissenschaftlich weiterführenden Studienangebote – in Qualität, Effizienz und Chancenoffenheit dadurch gewinnen, dass die Bedürfnisse der ‚erwachsenen‘ Lernenden und die fließenden Übergänge zwischen einem ‚normalen‘ Studium und anderen Aktivitäten des Lehrens und Lernens stärker berücksichtigt würden?“ (S. 35).

Grundständige und konsekutive Studiengänge, an denen sowohl beruflich qualifizierte als auch traditionell Studierende teilnehmen, bilden für die o.a. Definitionen „wissenschaftlicher Weiterbildung“ einen schwer klassifizierbaren Grenzfall. In der

internationalen Vergleichsstudie zur wissenschaftlichen Weiterbildung wurden solche Studienangebote grundsätzlich nicht als Weiterbildung berücksichtigt. Dennoch stellt sich bei strikter Anwendung der genannten Definitionen die Frage, ob ein Studiengang, der zwar als grundständiger Bachelor oder als konsekutiver Master akkreditiert wurde, dessen Studierende aber zu einem hohen Anteil beruflich qualifiziert sind und parallel zu ihrer Berufstätigkeit studieren, nicht letztlich als „wissenschaftliche Weiterbildung“ eingeordnet werden muss. Je höher der Anteil beruflich qualifizierter Studierender eines Studienganges, desto plausibler erscheint eine Zuordnung zum Bereich der Weiterbildung.

### 2.2.5 Die Grenzen verschwinden

Die Entwicklung hin zu einer Annäherung von wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständigem bzw. konsekutivem Studienangebot der Hochschulen ist keineswegs auf Deutschland beschränkt. So kommen Hanft und Knust (2007) als zentrales Ergebnis der Vergleichsstudie zu dem Schluss, „dass sich außer in Deutschland und Österreich in allen Vergleichsländern die Grenzen zwischen dem grundständigen und weiterbildenden Bereich zusehends auflösen [...]“ (S.8). Diese Beobachtung gilt in besonderem Maße für Großbritannien, Frankreich und die USA (Hanft & Knust 2007a, S. 42).

Insbesondere für Großbritannien, Finnland und die USA stellen Hanft und Teichler (2007) zusammenfassend fest, „dass bei der Vielfalt der Angebotsformen in einem sehr pragmatischen Zugang auf eine klare Grenzziehung zwischen Aus- und Weiterbildung [...] verzichtet wird.“ (S. 31).

Aus dieser Beobachtung ergaben sich wesentliche Schlussfolgerungen für die Weiterbildungsforschung an Hochschulen. So fordern Hanft und Teichler (2007): „Das Blickfeld einer empirischen Untersuchung zur wissenschaftlichen Weiterbildung darf daher nicht auf die vielen, in Hochschulen mittlerweile etablierten Weiterbildungseinrichtungen beschränkt bleiben, sondern muss die gesamte Institution Hochschule und ihr Umfeld erfassen.“ (S. 27).

### 2.2.6 Die neue Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Verschwinden klarer Grenzen zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und „normalem“ Studieren an Hochschulen hat weitreichende Konsequenzen für die bestehenden Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. Die Ergebnisse der Vergleichsstudie geben Hinweise darauf, wie eine erfolgreiche Neuausrichtung dieser Einrichtungen aussehen kann. So kommen Hanft und Knust (2007) zu dem Schluss, dass es insbesondere in Finnland und den USA den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung gelingt, die Diffusion der wissenschaftlichen Weiterbildung produktiv zu nutzen, indem sie sich „durch Lerninnovationen auszeichnen und als ‚Lern-Laboratorien‘ mit Ausstrahlung auch auf den grundständigen Bereich wirken.“ (S. 9).

Auch für Deutschland erwarteten Hanft und Teichler (2007) eine solche Neuausrichtung des Aufgabenfeldes der wissenschaftlichen Weiterbildung:

Alle diese Entwicklungen könnten es nahelegen, dass die Hochschulen ihre Weiterbildungsaktivitäten im Charakter und in der Menge der Aktivitäten erheblich ausweiten. Von der Anrechnung beruflicher Kompetenzen, über Bachelorstudiengänge für berufstätige Erststudierende und berufsbegleitende Master-Angebote bis hin zu weiterqualifizierenden Maßnahmen für Studienabsolvent/innen könnte Weiterbildung den gesamten bisherigen Kernbereich der Hochschulen durchdringen. (S. 26 f.)

Ein mögliches Hindernis hierbei sehen Hanft und Knust (2007a, S. 55) in der funktionalen Trennung von Weiterbildung und grundständiger Lehre, die in Deutschland anders als beispielsweise in Großbritannien von den Hochschulen als separate Aufgaben wahrgenommen werden. Für Deutschland fordern sie daher die „Entwicklung einer hochschulweiten Lifelong-Learning-Strategie“ (S. 12).

Als wesentliche Elemente einer solchen Strategie werden als Ergebnis der internationalen Vergleichsstudie eine Öffnung des Zugangs der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sowie die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Studiengänge identifiziert.

Insbesondere die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen steckt nach Hanft und Knust (2007) zum Zeitpunkt der Vergleichsstudie „noch in den Kinderschuhen“ (S. 10). Daher fordern sie explizit, „nicht-traditionelle Lerner/innen als Zielgruppen in den Blick zu nehmen, z.B.

- durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium,
- Erleichterung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung und/oder
- Förderung der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolvent/innen.“ (S. 12).

Im Rückblick lässt sich feststellen, dass die internationale Vergleichsstudie zu Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung aus den Jahren 2005/2006 eine Agenda für den Prozess der Öffnung der Hochschulen in Deutschland (und Österreich) im folgenden Jahrzehnt vorgegeben hat.

Allerdings wurden auch bis heute die aus den Ergebnissen der Vergleichsstudie abgeleiteten Empfehlungen noch nicht vollständig umgesetzt, und die Wahrnehmung und das Verständnis nicht-traditioneller Studierender an den Hochschulen haben sich allenfalls partiell verbessert.

### 2.3 Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen

Der Begriff des „nicht-traditionellen Studierenden“ wird in der Literatur nicht einheitlich verstanden. Gemeinsam ist den verschiedenen Definitionsansätzen lediglich die Kontrastierung zum historischen Bild des traditionellen Studierenden, das Schuetze und Slowey (2000, S. 12 zitiert nach Lübben, Müskens & Zawacki-Richter 2015, S. 30) als „Männer mit hellem Teint und einem wehrfähigen Körper, aus privilegierten

Gesellschaftsschichten“ umreißen. Auch Hanft und Teichler (2007) stellen fest, dass „die Studienangebote an deutschen Hochschulen in der Vergangenheit weitgehend am Normalmodell der vorberuflich studierenden traditionellen Lerner/innen orientiert [waren]“ (S. 24).

Zur Abgrenzung „nicht-traditioneller Studierender“ lassen sich daher beliebige Merkmale verwenden, die nicht dem klassischen Bild eines Studierenden entsprechen. So nennt Wolter (2011) in einer Übersicht die Merkmale „Alter“, „Herkunft/soziale Benachteiligung“, „Bildungsbiografie/ Lebensverlauf“, „Hochschulzugangsberechtigung/Zugang“ und „Form des Studium“. Andere Autoren verwenden darüber hinaus auch Merkmale wie ethnische Herkunft oder körperliche bzw. geistige Beeinträchtigungen (vgl. Lübben, Müskens & Zawacki-Richter 2015, S. 32).

Eine einflussreiche Kategorisierung nicht-traditioneller Studierender geht auf Schuetze und Slowey (2002, S. 315) zurück und orientiert sich an den drei Merkmalen

- „educational biography“ (Bildungsbiografie),
- „entry routes“ (Hochschulzugang) sowie
- „mode of study“ (z. B. Teilzeitstudium aufgrund familiärer Verpflichtungen).

Teichler und Wolter (2004, S. 72) spezifizieren diesen Ansatz weiter, indem sie Studierende als „nicht-traditionell kategorisieren, die

- „nicht auf geradem Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind“,
- nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen“ oder
- „nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende).“

In theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand der „nicht-traditionellen“ Studierenden dominieren somit relativ breite Definitionen, die mehrere Merkmale über „oder“-Verknüpfungen miteinander verbinden, d.h. mathematisch betrachtet die Vereinigungsmenge derer bilden, die zumindest eines der Merkmale von Nicht-Traditionalität erfüllen. Um beispielsweise als „nicht-traditioneller Studierender“ nach der Definition von Teichler und Wolter (2004) zu gelten, genügt es, nach dem Abitur (aber vor dem Studium) eine Berufsausbildung gemacht zu haben, *oder* über eine Zulassungsprüfung den Hochschulzugang erhalten zu haben, *oder* aufgrund familiärer Verpflichtungen in Teilzeit zu studieren.

Demgegenüber erfolgt in empirischen Studien die Operationalisierung des Merkmals „Nicht-Traditionalität“ häufig lediglich über ein einziges Kriterium – nämlich den Hochschulzugang. So definieren beispielsweise Dahm und Kerst (2016) in einer umfassenden Studie zum Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender diese Gruppe als „beruflich qualifizierte Studieninteressierte, die über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen“ (S. 225). Auch Banscheraus et al. (2016), die

sich mit der „Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende“ beschäftigen, verwenden lediglich das Kriterium des Hochschulzugangs zur Abgrenzung der Zielgruppe ihrer Untersuchung und behaupten in diesem Zusammenhang, das unter „nicht-traditionellen Studierenden“ „in Deutschland üblicherweise Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im grundständigen Studium verstanden werden, insbesondere berufserfahrene Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Fortbildungsprüfung (z. B. Meisterinnen und Meister, Fachwirtinnen und Fachwirte) sowie einer Zugangsprüfung oder eines Probestudiums“ (S. 295).

Die uneinheitliche Verwendung des Begriffs der „nicht-traditionellen Studierenden“ kann zu Problemen führen, wenn beispielsweise Ergebnisse von Untersuchungen, die auf einer engen Definition von „nicht-traditionell“ basieren, unzulässiger Weise auf eine Zielgruppe generalisiert werden, die durch eine breitere Definition von „nicht-traditionell“ eingegrenzt wird. Auch kann der relativ kleine Anteil von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (d.h. nicht-traditionelle Studierende im engeren Sinne) dazu führen, dass die Bedeutung nicht-traditioneller Studierender (im weiteren Sinne) unterschätzt wird.

Die gleiche Problematik ergibt sich für den Begriff der „beruflich Qualifizierten“ an Hochschulen. Auch hier besteht die Gefahr, dass die relativ kleine Gruppe derjenigen, die ihren Hochschulzugang aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation erhalten haben, verwechselt wird mit der größeren Gruppe derjenigen, die vor ihrem Studium bereits eine berufliche Qualifikation (insbesondere Berufsausbildung) abgeschlossen haben.

Die dargestellte Problematik wäre vernachlässigbar, wenn die verschiedenen Kriterien, die in den weiteren Definitionen von „nicht-traditionellen Studierenden“ verwendet werden, weitgehend deckungsgleiche Zielgruppen beschreiben würden, d.h. wenn die Schnittmenge der Kriterien groß wäre. Für die verbreiteten Definitionen von Teichler und Wolter (2004) bzw. Schuetze und Slowey (2002) bedeutet dies: Wenn die Gruppe der Studierenden mit nicht-schulischer Hochschulzugangsberechtigung weitgehend identisch ist mit der Gruppe derjenigen Studierenden, die nach einer beruflichen Ausbildung bzw. Tätigkeit an die Hochschule kommen, sowie mit der Gruppe der Studierenden, deren Zeitbudget kein klassisches Vollzeit- und Präsenzstudium erlaubt, dann lassen sich Ergebnisse empirischer Studien, die eine enge Definition der Zielgruppe verwenden, zumindest teilweise auf alle nicht-traditionellen Studierenden im Sinne einer weiteren Definition generalisieren.

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den drei Merkmalen „(Bildungs-) Biografie“, „Hochschulzugangsberechtigung“ und „Zeitbudget“ stehen keine Vollerhebungsdaten zur Verfügung, da insbesondere die berufliche Qualifikation von den Hochschulen i.d.R. nur dann erhoben wird, wenn diese für den Hochschulzugang verwendet wird. Für die Gruppe der Studierenden, die eine schulische Hochschulzugangsberechtigung vor der Berufsausbildung erworben haben, stehen somit keine Daten zur beruflichen Qualifikation zur Verfügung.

Die von Lübben et al. (2015) dargestellte Studie basiert daher auf einer Sonderauswertung von Stichprobendaten, die im Rahmen einer 2012 durchgeführten Studie zur Mediennutzung von Studierenden erhoben wurden (Zawacki-Richter et al. 2014). Da die Thematik der Studie in keinem Zusammenhang zur Frage des nicht-traditionellen Studierens stand, kann von geringeren Sampling-Effekten ausgegangen werden als in Studien, die erkennbar den biografischen Hintergrund bzw. das Zeitbudget der Studierenden adressieren. Dennoch kann, wie von Lübben et al. (2015, S.45) näher dargestellt wird, aufgrund der Zielsetzung der Mediennutzungsstudie von keiner vollständig repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden. Durch die Thematik der Studie und die Verbreitung der Befragung über Lernplattformen sind Online- und Blended-Learning-Studierende möglicherweise in der Stichprobe überrepräsentiert.

Weiterhin konnten zur Operationalisierung der drei Kategorisierungsmerkmale „(Bildungs-) Biografie“, „Hochschulzugangsberechtigung“ und „Zeitbudget“ nur diejenigen Variablen verwendet werden, die in der Mediennutzungsstudie auch erhoben wurden. So fehlten beispielsweise direkte Angaben der Befragten zum Studienzeitbudget, sodass diese Faktoren / Daten indirekt aus der beruflichen Tätigkeit und der familiären Situation der Studierenden erschlossen werden mussten.

Bezüglich des Merkmals „(Bildungs-)Biografie“ wurden Studierende als nicht-traditionell eingeordnet, die

- angaben, eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben, oder
- angaben, eine berufliche Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister/in, Fachwirt/in oder Techniker/in) absolviert zu haben, oder
- 30 Jahre oder älter waren.

Als nicht-traditionell aufgrund ihres eingeschränkten Zeitbudget ordneten wir Studierende ein, die

- angaben, neben ihrem Studium eine berufliche Tätigkeit mit einem Umfang von mehr als 19 Stunden pro Woche auszuüben, oder
- mindestens ein eigenes Kind hatten.

Als nicht-traditionelle Hochschulzugangsberechtigungen wurden schließlich alle nicht-schulischen Zugangsformen (berufliche Qualifikation, Zugangsprüfung, Probestudium etc.) gewertet.

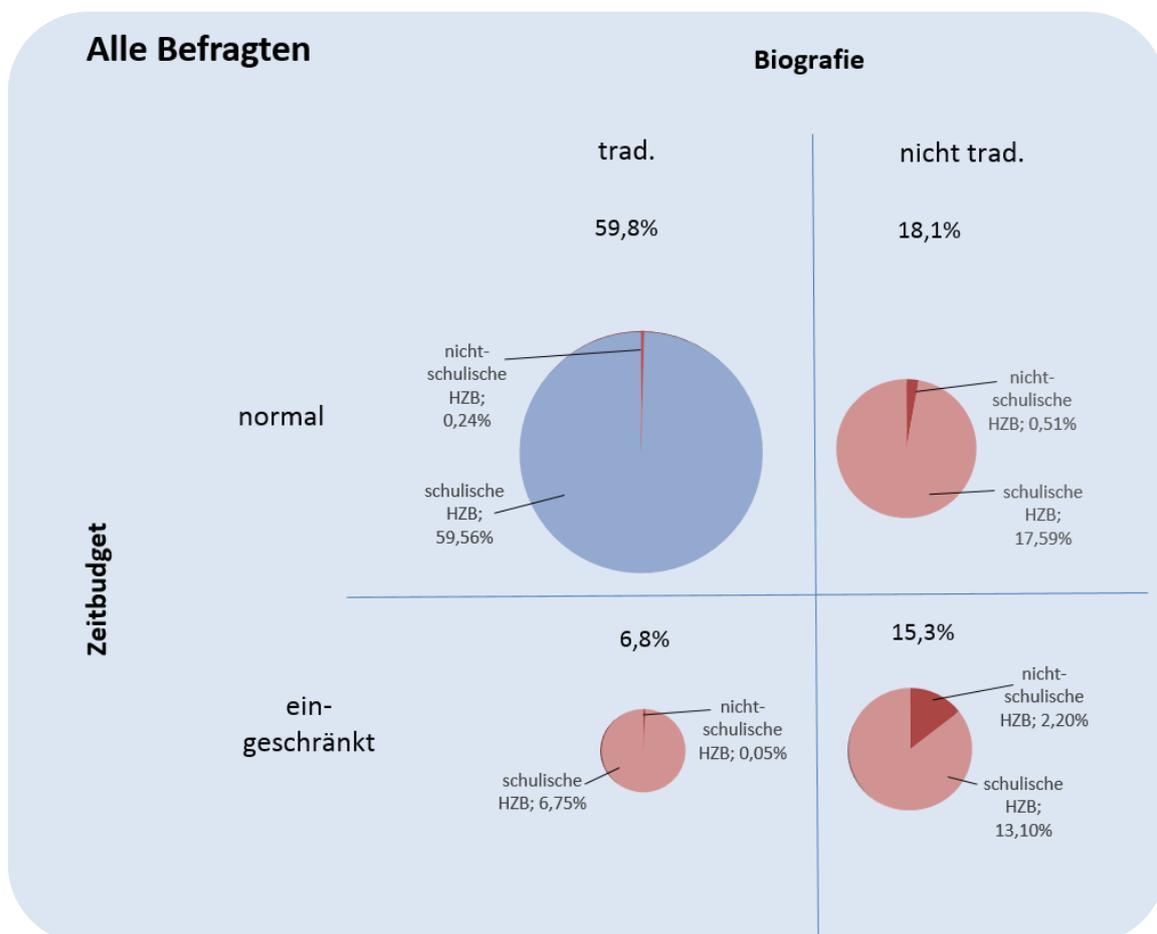
An der Befragung nahmen insgesamt N=2338 Studierende teil, von denen N=1311 angaben, an einer Universität eingeschrieben zu sein und N=872 an einer Fachhochschule.

Abbildung 2 zeigt den Zusammenhang der drei erhobenen Kategorisierungsmerkmale im Überblick bezogen auf alle Befragten, die gültige Angaben zu den genannten Variablen machten.

Als traditionell hinsichtlich aller drei Merkmale wurden hier 59,6% der Befragten kategorisiert. Der rechte Teil der Grafik stellt die Befragten mit einer nicht-traditionellen Biografie (i.d.R. beruflich Qualifizierte) dar. Insgesamt 33,4% der Befragten kamen mit einer nicht-traditionellen Biografie an die Hochschule. Die untere Hälfte der Grafik zeigt die Studierenden mit einem eingeschränkten Zeitbudget. Dieses Merkmal traf auf 22,1% aller Befragten zu. Die Größe der Tortengrafiken entspricht ihrem Anteil an der Gesamtstichprobe.

In jeder der vier Tortengrafiken ist der Anteil der Befragten mit nicht-traditioneller Hochschulzugangsberechtigung dargestellt. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Gesamtstichprobe. D.h. lediglich 2,2% aller Befragten waren hinsichtlich aller drei erhobener Merkmale „nicht-traditionell“: Sie hatten eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie, eine nicht-schulische Hochschulzugangsberechtigung sowie ein eingeschränktes Zeitbudget für ihr Studium. Weitere 13,7% der Befragten gaben an, zwei der Kategorisierungsmerkmale für Nicht-Traditionalität zu erfüllen. Insgesamt 24,6% der Befragten erfüllten lediglich eines der drei Merkmale.

Bemerkenswert ist insbesondere der in allen vier Grafiken vergleichsweise geringe Anteil von Studierenden mit nicht-schulischer Hochschulzugangsberechtigung. Insgesamt nur rund 3% der Befragten kamen über eine nicht-schulische Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschule, entsprechend verfügten 97% der Befragten über ein Abitur, eine Fachhochschulreife oder eine fachgebundene Hochschulreife, die schulisch erworben wurden.



*Abbildung 2: Verteilung der Merkmale Biografie, Zeitbudget und Hochschulzugangsberechtigung (HZB); N=2229; eigene Darstellung*

Bei ausschließlicher Betrachtung der beiden Merkmale „Zeitbudget“ und „(Bildungs-) Biografie“ lassen sich drei Gruppen nicht-traditioneller Studierender mit einem jeweils substanziellen Umfang an den Hochschulen identifizieren:

- 18,1% Studierende mit einer nicht-traditionellen Bildungsbiografie aber normalem Studienzeitbudget (z. B. Studierende in Regelstudiengängen, die vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben),
- 6,5% Studierende mit eingeschränktem Zeitbudget, aber klassischer (Bildungs-) Biografie (z. B. Studierende mit Familienpflichten) sowie
- 15,3% Studierende mit sowohl eingeschränktem Zeitbudget als auch nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie (z. B. berufsbegleitend Studierende).

Diese drei Gruppen nicht-traditioneller Studierender sind an den verschiedenen Hochschulen bzw. Hochschultypen mit stark unterschiedlichen Anteilen vertreten. So sind an den Fachhochschulen Studierende der ersten Gruppe mit 31% aller Studierenden überrepräsentiert (Lübben, Müskens & Zawacki-Richter 2015, S. 41). An der Fernuniversität Hagen bildet die dritte Gruppe der hinsichtlich der Biografie und des Zeitbudgets doppelt nicht-traditionellen Studierenden mit einem Anteil von 84% die mit Abstand größte Studierendengruppe.

Studierende mit eingeschränktem Zeitbudget und nicht-traditioneller Biografie erfordern von den Hochschulen jeweils spezifische Maßnahmen der Unterstützung (ebd., S. 47 f.). Ein Studium mit eingeschränktem Zeitbudget kann insbesondere dann erfolgreich verlaufen, wenn die Präsenzzeiten gering und zeitlich flexibel gestaltbar sind. Dies kann u.a. durch neue Studienformen wie Online- und Blended-Learning-Angebote erreicht werden. Studierende mit einer nicht-traditionellen Biografie hingegen unterscheiden sich insbesondere in ihren Kenntnissen und Kompetenzen von Studierenden, die unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen: Einerseits liegt für sie die Schulzeit meist schon lange zurück, sodass ihnen schulische Kenntnisse möglicherweise nicht mehr so präsent sind wie Studierenden, die direkt nach dem Abitur ein Studium aufnehmen, andererseits verfügen sie aber auch über spezifische berufliche Kenntnisse und Kompetenzen, an die das Studium anknüpfen kann (ebd., S. 48). Zu den Maßnahmen, die Hochschulen für Studierende mit nicht-traditioneller Biografie ergreifen können, gehören Brückenkurse zum Erwerb bzw. zur Auffrischung schulischer Kenntnisse, das Anknüpfen an berufliche Erfahrungen in der Lehre sowie die Anrechnung beruflicher Kompetenzen.

Die Ergebnisse der Studie von Lübben et al. (2015) zeigen insbesondere, dass Studierende mit nicht-schulischer Hochschulzugangsberechtigung nicht gleichgesetzt werden dürfen mit nicht-traditionellen Studierenden im weiteren Sinne. Entsprachen mehr als 40% der Befragten der o.a. weiteren Definition eines/einer nicht-traditionellen Studierenden, so kamen nur rund 3% über eine nicht-schulische Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschulen.

Auch entspricht die Gruppe der Studierenden, die über eine nicht-schulische Hochschulzugangsberechtigung (u.a. berufliche Qualifikation) den Hochschulzugang erhalten haben, nicht der Gruppe aller Studierenden mit beruflicher Qualifikation. So wies die Hochschulstatistik der Universität Oldenburg für das Wintersemester 2015/16 lediglich 2,24% „Studierende mit Berufserfahrung“ aus. Allerdings handelte es sich hierbei um die Studierenden mit nicht-schulischer Hochschulzugangsberechtigung (Zugang über berufliche Qualifikation oder Z-Prüfung). Eine Stichprobenerhebung aus dem Jahr 2015 schätzt den tatsächlichen Anteil der Studierenden in den grundständigen und konsekutiven Studiengängen der Universität Oldenburg, die vor ihrem Studium bereits eine berufliche Qualifikation abgeschlossen hatten, auf 26,6% (Müskens 2016).

Mehr als ein Viertel der Studierenden an der Universität Oldenburg verfügt somit über potenziell auf ihr Studium anrechenbare Kenntnisse und Kompetenzen. Richtet man den Blick lediglich auf die Studierenden mit nicht-schulischer Hochschulzugangsberechtigung, so wird die Bedeutung dieser Gruppe nicht-traditioneller Studierender und damit die Notwendigkeit von Anrechnung drastisch unterschätzt.

### 3 Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

#### 3.1 Begriffsbestimmung: Anrechnung vs. Anerkennung

Unter „Anrechnung“ versteht man üblicherweise das Entfallen bestimmter Studienabschnitte (z. B. Module oder Studiensemester) und der damit verbundenen Prüfungsleistungen für Studierende, die bereits über zuvor außerhochschulisch erworbene Lernergebnisse verfügen (Müskens& Eilers-Schoof 2014a, S. 150).

Diese Definition enthält eine Reihe von Elementen, die im Folgenden erläutert werden sollen:

- Außerhochschulisch erworbene Lernergebnisse können auch beim Zugang auf ein Studium oder bei der Vergabe von Studienplätzen eine Rolle spielen. So sieht beispielsweise der KMK-Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) die Berücksichtigung von beruflichen Aus- und Fortbildungen als Möglichkeit des Hochschulzugangs vor. Die o.a. Anrechnungsdefinition subsummiert diese Formen der Berücksichtigung außerhochschulischer Lernergebnisse nicht unter dem Begriff der „Anrechnung“. Hierunter wird lediglich das Ersetzen von Modulen oder anderen Lernabschnitten durch außerhochschulische Lernergebnisse verstanden (vgl. Müskens 2006). Anders als Hanak und Sturm (2015, S. 36) verstehen wir Anrechnung daher nicht als ein „Instrument zur Zulassung zum Studium“. Ohne die Notwendigkeit einer Öffnung der Hochschulen im Hinblick auf Zugang und Zulassung in Frage stellen zu wollen, erscheint eine analytische Trennung der Begriffe „Zugang“, „Zulassung“ und „Anrechnung“ sinnvoll (Müskens & Eilers-Schoof 2014a, S. 150). Einen Grenzfall stellt die sogenannte

„Anrechnung auf die Bachelor-/Master-Lücke“ (ebd., S. 165) dar, bei der außerhochschulische Lernergebnisse auf fiktive Brücken- oder Anrechnungsmodule angerechnet werden, um einem Studierenden mit einem zu geringen Umfang an Kreditpunkten aus dem Bachelorstudium einen Zugang zu einem Masterstudium zu ermöglichen. Je nach Perspektive kann dieses Vorgehen als Anrechnung oder als Berücksichtigung außerhochschulischer Lernergebnisse beim Zugang zum Masterstudium verstanden werden.

- Durch Anrechnung sollen Studienmodule oder größere Teile eines Studiums ersetzt werden. Wurde in der ANKOM I-Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2005-2007) in erster Linie die Anrechnung auf einzelne Studienmodule diskutiert (Stamm-Riemer et al. 2011), so gewinnen inzwischen sogenannte „Anrechnungsstudiengänge“ bzw. „Verzahnungen“ zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (Müskens & Eilers-Schoof 2014a, S. 165), bei denen ganze Studiensemester oder -jahre angerechnet werden, an Bedeutung. Grundsätzlich sieht der für die Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse maßgebliche KMK-Beschluss aus dem Jahr 2002 vor, dass „außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten höchstens 50% eines Hochschulstudiums ersetzen“ können. (KMK 2002, S. 2).
- Anrechnung im Sinne der o.a. Definition schließt stets die Prüfungsleitung(en) des zu ersetzenden Studienabschnittes mit ein. Eine Berücksichtigung von Vorleistungen, bei der lediglich die Teilnahme am Präsenzunterricht erlassen wird (etwa im Sinne einer „Externenprüfung“) stellt nach diesem Verständnis keine Anrechnung dar. Der zweite Anrechnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2008 sieht zwar die Möglichkeit einer Einstufungsprüfung vor, bei der „der individuelle Kenntnisstand eines Bewerbers geprüft [wird] mit dem Ziel, ihn in ein höheres Fachsemester einzustufen, so dass ein im Einzelfall bestimmter Anteil des Studiums durch außerhochschulische Leistungen ersetzt wird“ (KMK 2008, S.2). Aber auch bei dieser (sehr selten praktizierten Form der Anrechnung) ersetzen die durch die Einstufungsprüfung nachgewiesenen außerhochschulisch erworbenen Lernergebnisse die angerechneten Studiensemester inklusive aller Modulprüfungen. Die Einstufungsprüfung umfasst nicht alle Modulprüfungen der ersetzten Studienmodule, sondern dient lediglich der allgemeinen Bewertung des Kenntnisstandes einer bzw. eines Studierenden.
- Die Begriffe „Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse“ und „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ werden häufig synonym verwendet. In der Bezeichnung der für die Entwicklung von Anrechnungsverfahren zentralen ANKOM-I-Initiative („Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“) wurden die Begriffe „beruflich“ und „Kompetenzen“ verwendet. Die in den ANKOM-Projekten entwickelten Anrechnungsverfahren fokussierten sich jedoch eindeutig auf deklaratives Wissen (Kenntnisse) sowie (prozedurale) Fertigkeiten und Fähigkeiten. Der seit mehr als zehn Jahren in der (berufs-)pädagogischen und psychologischen Literatur stark diskutierte Kompetenzbegriff ist mittlerweile in der wissenschaftlichen Literatur mehrheitlich

anders besetzt (Erpenbeck & Heyse 1999; Weinert 2001; Klieme et al. 2008; Müskens & Lübben 2015), sodass in Bezug auf Anrechnung der Begriff der „Lernergebnisse“ an Bedeutung gewinnt, wodurch Missverständnisse im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff vermieden werden können. Der Begriff der Lernergebnisse (engl. „learning outcomes“) hat weiterhin den Vorteil, dass er an das in der Hochschuldidaktik stark rezipierte Konzept des „constructive alignment“ anschließt (vgl. Biggs & Tang 2007). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass (anzurechnende) Lernergebnisse sowohl in formellen Lernkontexten als auch im Rahmen non-formalen und informellen Lernens erworben werden können.

- Auch der Begriff „beruflich“ ist nicht vollständig deckungsgleich mit dem in der Definition verwendeten Begriff „außerhochschulisch“. Anrechenbare außerhochschulische Lernergebnisse werden üblicherweise und zu einem großen Teil in beruflichen Kontexten (Aus-, Fort- und Weiterbildung, informelles Lernen am Arbeitsplatz) erworben. Daneben kommen aber auch Lernergebnisse aus nicht-beruflichen Weiterbildungen (z. B. Sprachkurse) oder informellen Lernzusammenhängen (z. B. in ehrenamtlichen Tätigkeiten) für eine Anrechnung infrage. In der Literatur werden „berufliche Kompetenzen“ und „außerhochschulische Lernergebnisse“ de facto synonym verwendet. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass in einer Reihe von Disziplinen (u.a. Sprachwissenschaften, Theologie, soziale Arbeit etc.) nicht-berufliche, aber außerhochschulisch erworbene Kompetenzen eine bedeutsame Rolle spielen können.

Auch die Begriffe „Anrechnung“ und „Anerkennung“ werden häufig synonym zueinander verwendet (Hanft & Müskens im Druck, S. 1f.). Hanak und Sturm (2015) bemühen sich um eine konzeptionelle Trennung der beiden Begriffe. So verstehen sie unter „Anerkennung“ die „Prüfung (außer-)hochschulisch erworbener Kompetenzen auf ihre Gleichwertigkeit zu den im Studiengang vermittelten Kompetenzen.“<sup>4</sup> (S. 22). In Abgrenzung dazu verstehen sie „Anrechnung“ als den „Vorgang des Ersetzens einer oder mehrerer Studien- und Prüfungsleistungen durch (außer-)hochschulisch erworbene Kompetenzen, die zuvor als gleichwertig anerkannt wurden“ (ebd., S. 22).

Das Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verwendet die Begriffe „Anerkennung“ und „Anrechnung“, um zwischen der *Anerkennung* hochschulischer Vorleistungen und der *Anrechnung* außerhochschulischer Lernergebnisse zu differenzieren. Mehrere Gründe sprechen für eine solche zielgruppen- bzw. lernergebnisorientierte begriffliche Trennung:

- Bezüglich hochschulischer und außerhochschulischer Lernergebnisse gelten z.T. unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen. So wird die 2007 als Bundesgesetz erlassene Lissabon-Konvention (BGBl. II 2007) ausschließlich auf die

---

<sup>4</sup> Anders als Hanak und Sturm bezeichnen wir den Prozess der Gleichwertigkeitsprüfung als „Äquivalenzvergleich“ (Müskens, W., Tutschner, R. & Wittig, W. 2009, S.10-33), (Müskens, W. & Tutschner, R. 2011, S.1-16).

Anerkennung hochschulischer Vorleistungen angewandt. Die Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse ist über die jeweiligen Landeshochschulgesetze geregelt.

- Während die Anerkennung hochschulischer Vorleistungen an den Hochschulen bereits seit Jahrzehnten praktiziert wird, wurde die Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen erst mit der Novellierung der Landeshochschulgesetze 2009/10 geschaffen. Die Hochschulen verfügen daher über sehr viel mehr Erfahrung im Umgang mit hochschulischen Vorleistungen im Vergleich zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen.
- Die Anerkennung hochschulischer Vorleistungen ist eng mit Programmen zur Verbesserung der Mobilität von Studierenden (ERASMUS-Studierendenaustausch) verbunden. Dadurch besteht bereits eine umfassende Institutionalisierung der an der Anerkennung beteiligten Einrichtungen (u.a. International Student Offices). Im Bereich der Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse fehlt hingegen bislang eine institutionalisierte Unterstützung anrechnungsinteressierter Studierender. Die bislang einrichteten Anrechnungsverfahren wurden überwiegend im Rahmen von Modellprojekten geschaffen (vgl. Hanft et al. 2014) und häufig von den Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen getragen.
- Auch die wissenschaftlichen Diskurse zur Anerkennung hochschulischer Vorleistungen sowie zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen verlaufen bislang nahezu vollständig getrennt voneinander. So führt das Projekt nexus der HRK voneinander getrennte Veranstaltungsreihen zu Anrechnung und Anerkennung durch.

Birke und Hanft (2016) wählen für die auf Österreich bezogenen „Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren“ der AQ Austria eine andere Abgrenzung zwischen den beiden Begriffen. So verwenden sie sowohl für außerhochschulische als auch für hochschulische Vorleistungen den Begriff der „Anrechnung“, wenn es darum geht, Teile eines Studiums zu erlassen: „Anrechnung bedeutet, dass bereits erbrachte Leistungen gutgeschrieben und nicht nochmals erbracht werden müssen.“ (ebd., S. 17).

Der Begriff der Anerkennung wird von Hanft und Birke (2016) ausschließlich im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang verwendet: „Anerkennung (früheren Lernens) bedeutet, dass beim Zugang die – im Wege der formalen Bildung oder durch nichtformales oder informelles Lernen – erzielten Lernergebnisse validiert werden.“ (ebd.).

Im Weiteren folgen wir der vom Projekt nexus der HRK vorgeschlagenen konzeptionellen Trennung der Begriffe „Anrechnung“ und „Anerkennung“ entsprechend der Herkunft der anzurechnenden bzw. anzuerkennenden Lernergebnisse. Wir verwenden den Begriff „Anrechnung“ ausschließlich im Sinne der o.a. Definition bezogen auf außerhochschulische Lernergebnisse und verstehen „Anerkennung“ in Abgrenzung dazu

als jede Form der Berücksichtigung hochschulischer Vorleistungen, sei es im Zusammenhang mit Zugang, mit Zulassung zu einem Studiengang oder mit dem Entfallen von Studienmodulen oder -semestern (vgl. Hanft & Müskens im Druck).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Themenbereiche „Anrechnung“ (entsprechend der in der ANKOM-Initiative ab 2005 entwickelten Verfahren) und „Anerkennung“ (im Sinne der HRK). Von besonderer Bedeutung ist dabei das sogenannte „Prinzip des wesentlichen Unterschieds“, das in der Lissabon-Konvention verankert ist und somit von den Hochschulen auf Anerkennungen, nicht jedoch auf Anrechnungen angewandt wird<sup>5</sup>.

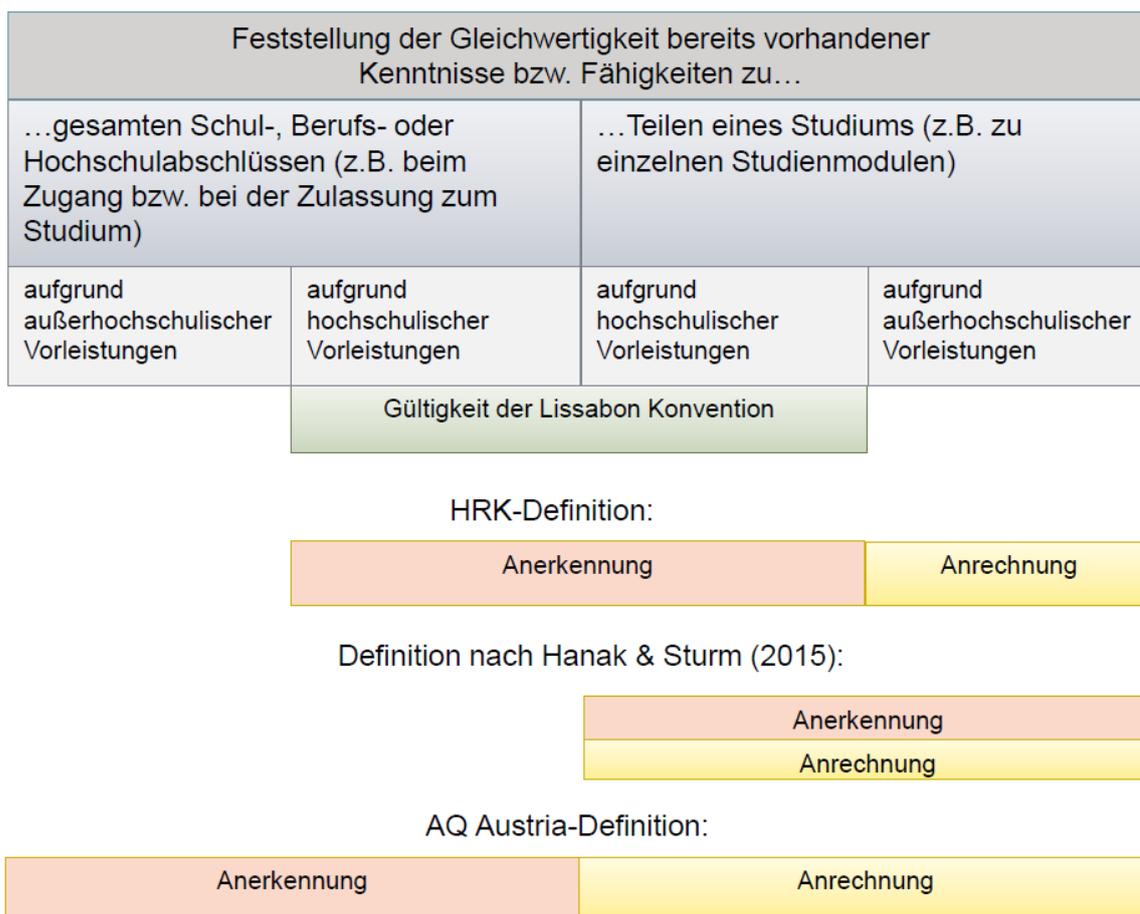


Abbildung 3: Überblick über verschiedene Definitionsansätze zu den Begriffen „Anrechnung“ und „Anerkennung“ im hochschulischen Kontext

Die Anwendung des Prinzips des wesentlichen Unterschieds kann in der Anerkennungspraxis erhebliche Auswirkungen haben. Während die Anrechnung beruflicher Kompetenzen in erster Linie auf der Bestimmung von Äquivalenzen zwischen den anzurechnenden Lernergebnissen und den zu ersetzenden Studienmodulen bzw. -semestern beruht, soll ein solcher Äquivalenzvergleich bei einer Anwendung des Prinzips des wesentlichen Unterschieds bei einer Anerkennung (im Ausland erbrachter)

---

<sup>5</sup> Nicht alle Bundesländer haben die Vorgaben der Lissabon-Konvention (und damit verbunden das Prinzip des wesentlichen Unterschieds) bereits in ihre Landeshochschulgesetze übernommen. Eine Übersicht findet man in HRK nexus (2013, S. 22).

Studienleistungen nach den Vorgaben der Hochschulrektorenkonferenz ausdrücklich nicht erfolgen:

Da das entscheidende Kriterium der Anerkennungsprüfung der Anerkennungszeit ist, sollten Lernergebnisse nicht detailliert [...] verglichen, sondern im Hinblick auf die Erfordernisse der erfolgreichen Fortführung des Studiums analysiert werden. Die Zuordnung zu einem Modul an der Heimathochschule und sein „Ersetzen“ haben somit eher einen technischen Charakter, die inhaltliche Äquivalenz bildet kein entscheidendes Kriterium mehr. (HRK nexus 2013, S. 33).

Trotz der erheblichen Unterschiede erkennt man in Tabelle 1 auch eine Reihe von Übereinstimmungen zwischen Anrechnung und Anerkennung:

- In beiden Bereichen gewinnt die Betrachtung von Lernergebnissen zunehmend an Bedeutung.
- Beide Bereiche verwenden den Begriff des Niveaus und versuchen mit einem Bezug auf Lernzieltaxonomien oder Qualifikationsrahmen eine Einschätzung darüber zu treffen, ob Vorleistungen auf Bachelor- oder Masterniveau berücksichtigt werden sollen.
- Auch ohne das Prinzip des „wesentlichen Unterschieds“ anzuwenden, finden sich auch bei der Anrechnung Ansätze zu einer flexibleren Berücksichtigung von nicht-gleichartigen Lernergebnissen (z. B. Anrechnungsmodule (Müskens & Eilers-Schoof 2014a), Kompensation in Äquivalenzvergleichen (Müskens, Gierke & Hanft 2008)).

Da die Bearbeitung von Anrechnungs- und Anerkennungsfällen innerhalb der Hochschulen zumindest teilweise von den gleichen Einrichtungen und Gremien durchgeführt wird (Prüfungsämter, Prüfungsausschüsse, Anrechnungsbeauftragte, Modulverantwortliche), ist mittelfristig mit einer Annäherung der Anrechnungs- und Anerkennungspraxis der Hochschulen aneinander zu rechnen.

Tabelle 1: Merkmale von Anerkennung und Anrechnung im Vergleich

	<i>Anrechnung (ANKOM)</i>	<i>Anerkennung (HRK nexus)</i>
<i>Wo wurden die anzurechnenden Lernergebnisse erworben?</i>	in beruflichen Fortbildungen, in Ausbildungen, in Weiterbildungen, durch informelles Lernen am Arbeitsplatz, im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten	in Auslandssemestern, in akkreditierten ausländischen Studiengängen, in inländischen Studiengängen, in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung <sup>6</sup>
<i>Ziel</i>	Entfallen bestimmter Studienabschnitte (Module, Semester) <sup>7</sup>	Entfallen bestimmter Studienabschnitte oder Zugang zu Studiengängen oder Erwerb der Berechtigungen, die mit einem Studienabschluss verbunden sind <sup>8</sup>
<i>Bewertungsmaßstab</i>	Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen, die außerhalb des Hochschulstudiums erworben wurden sind anzurechnen <sup>9</sup>	Anerkennung soll erfolgen, sofern nicht ein „wesentlicher Unterschied“ nachgewiesen werden kann <sup>8</sup>
<i>Leitfrage</i>	Sind die anzurechnenden Lernergebnisse den Lernergebnissen der zu ersetzenden Studienmodule äquivalent? <sup>7</sup>	Ermöglichen die im Ausland erzielten Leistungen dem Studierenden, erfolgreich weiter zu studieren? Nur dann, wenn der Studienerfolg gefährdet ist, ist ein wesentlicher Unterschied zu konstatieren <sup>6</sup>
<i>Lernergebnisse</i>	„Inhaltsvergleich“ erfolgt i.d.R. auf der Grundlage von Lernergebnissen <sup>7</sup>	Anerkennungsprüfung soll lernergebnisorientiert sein. Stark divergierende Lernergebnisse können einen wesentlichen Unterschied begründen <sup>6</sup>
<i>Niveau</i>	Unterschiedliche Verfahren, die das Niveau anzurechnender Lernergebnisse anhand von Referenzsystemen bestimmen (u.a. Qualifikationsrahmen) <sup>7</sup>	Einstufung in die Niveaustufen „Bachelor“ und „Master“ ggf. auf Grundlage von Qualifikationsrahmen <sup>6</sup>

<sup>6</sup> HRK nexus (2013).

<sup>7</sup> Stamm-Riemer et al. (2008).

<sup>8</sup> BGBl. II (2007).

<sup>9</sup> KMK (2002), KMK (2008).

Workload	Lediglich zur Plausibilisierung der erreichten Lernergebnisse	Abweichungen im Umfang der erbrachten Studienleistungen sind kein Grund für die Verweigerung der Anerkennung <sup>6</sup>
----------	---	---

### 3.2 RPL, APEL und PLAR: Bezug zu international verwendeten Begriffen

Die deutschen Begriffe „Anrechnung“ und „Anerkennung“ haben keine genaue Entsprechung in der internationalen Literatur. Stattdessen existiert eine große Anzahl verwandter Begriffe, die sich auf Berücksichtigung vorangegangenen Lernens beziehen.

Die Vielzahl teilweise synonym verwendeter Begriffe in der internationalen Literatur wird u.a. von Bohlinger (2017) beklagt:

In terms of terminology, each country and institution has its own preference ranging from recognition of prior learning (RPL), prior learning assessment and recognition (PLAR), accreditation of prior experimental learning [sic] (APEL), accreditation of prior learning (APL), recognition of nonformal and informal learning outcomes (RNFILO), validation of prior learning (VPL) and validation of nonformal and informal learning (VNFIL) to recognition of prior and experimental learning and learning outcomes (RPELLO). (S. 591)

Der „Academic Student Achievement Council“ des US-Bundesstaates Washington (WSAC) spricht von „Academic Credit for Prior Learning“ und gibt hierfür folgende Definition:

Academic credit for prior learning is awarded when a student’s prior learning is assessed and found to be equivalent of specific college course outcomes, and when the award of credit is consistent with the policies of the institution. (WSAC 2017, S. 1)

Weitere Begriffe finden sich bei Conrad (2008):

RPL [...] is called by many names, among them: Accreditation of Prior (and) Experiential Learning (APEL); Prior Learning Assessment (PLA); Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR); Assessment of Prior Learning (APL); Reconnaissance des Acquis (RDA); and Erkennen van elders of informeel Verworven Competencies (EVC). (S. 91)

Die Vielzahl von Begriffen erschwert eine eindeutige Beschreibung von Verfahren und Ansätzen, wie Conrad (2008) kritisiert: „The task of [...] describing current practise is difficult both practically and theoretically, in large part due to the lack of clear and consistent language with which to describe prior learning.“ (S. 90).

Um zumindest für einen Teil der verwendeten Begrifflichkeiten eine gewisse Eindeutigkeit der Bedeutungen herzustellen, schlägt Conrad (2008) eine Typologie der Begriffe vor (S. 91). Diese Typologie sieht RPL als Oberbegriff für PLAR, CT (Credit Transfer) und Qualification Recognition vor. RPL könnte somit auf die deutschen Begrifflichkeiten übertragen als Oberbegriff für Anrechnung und Anerkennung

verstanden werden. PLAR würde im Wesentlichen der individuellen Anrechnung entsprechen und „Qualification Recognition“ möglicherweise der pauschalen Anrechnung sowie der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang. CT entspricht weitgehend dem deutschen Begriff der Anerkennung in Zusammenhang mit dem Erlassen von Teilen eines Studiums aufgrund hochschulischer Vorleistungen.

Bohlinger (2017) differenziert darüber hinaus zwischen den Begriffen „Recognition of prior learning“ und „Validation“, die in sich teilweise überlappenden, teilweise aber auch in getrennt voneinander verlaufenden (bildungs-)politischen Diskursen verwendet werden:

Recognition refers to the idea of (publicly) accepting, accrediting and somehow valuing learning results and/or previously received formal qualifications and certificates. In comparison, the term validation refers to the process of identifying, assessing and recognizing knowledge, skills and competencies an individual has acquired in various learning contexts outside formal education and training systems. (S. 589)

Die mangelnde Eindeutigkeit der Begrifflichkeiten in der internationalen Literatur führt dazu, dass sich auch bestimmte Verfahren der Kompetenzerfassung nicht klar den verschiedenen Begriffen zuordnen lassen. So können sich Begriffe wie APL, RPL oder APEL auf eine Vielzahl von Verfahren beziehen „Assessments of prior learning can be accomplished through standardized tests, course challenge examinations, portfolio assessment, and crosswalks between military and work-based learning and college courses.“ (WSAC 2017, S. 3).

### 3.2.1 Verbreitung von RPL

Während in Deutschland das Thema „Anrechnung“ erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, kann „Prior Learning Assessment“ international bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts zurückverfolgt werden, wie Friesen und Wihak (2013) darstellen: „As an international field of practical and administrative endeavour, Prior Learning Assessment and Recognition has developed in a range of institutional context over the last 50 years, with its policies and practises only very recently being brought together [...]“ (S. 52).

Eine sehr starke Verbreitung besitzen Verfahren der Anrechnung und Anerkennung in den Vereinigten Staaten. Eine Studie der US-amerikanischen Organisation CAEL (Council For Adult & Experiential Learning) (2011) kommt zu dem Schluss, dass rund 25% der US-Studierenden mit einem Alter von 25 Jahren oder mehr erfolgreich mittels PLA-Verfahren Kreditpunkte erwerben: „We know [...] that about 25% of adult students in our sample earned credit through PLA.“ (S. 1).

In einigen Bundesstaaten der Vereinigten Staaten sind die Verfahren für Anrechnung und Anerkennung dementsprechend sehr umfassend ausgestaltet, sodass eine erhebliche Anzahl von Anrechnungsfällen erreicht wird. So berichtet der Washington Student

Achievement Council (WSAC 2017): „For the 2015-16 academic year, Washington public and independent colleges and universities awarded 224,998 quarter credits based on prior learning, which applied toward certification or degrees. This represents 5,000 annual full-time equivalent students.“ (S. 1).

Eine internationale Sonderstellung nimmt das französische System der Anrechnung und Anerkennung ein, das neben der Anrechnung von Teilen einer Qualifikation auch die Verleihung gesamter Abschlüsse (einschließlich Hochschulgrade) auf der Grundlage der Anrechnung formaler, non-formaler und informeller Vorleistungen vorsieht: „The accreditation system introduced in France in 2002 has practically no equivalent in Europe or the world. [...] only the French system offers the possibility of acquiring a qualification, full or partial, without prior instruction.“ (Triby 2009, S. 114).

Das französische System besteht aus drei unterschiedlichen Verfahren, die jeweils gesondert gesetzlich geregelt wurden. VES (Validation des études supérieures), das als Anerkennung hochschulischer Vorleistungen beschrieben werden kann, VAP (Validation des acquis professionnels), das häufig als APL (Accreditation of Prior Learning) in Englische übersetzt wird, sowie VAE (Validation des acquis de l'expérience), das dem englischen APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) entspricht (vgl. Triby 2009). VAP kann als eine Anrechnung formeller, außerhochschulischer Qualifikationen verstanden werden, während VAE der Anrechnung informellen Lernens entspricht.

Der Rat der Europäischen Union orientiert sich in seinen Empfehlungen vom 20. Dezember 2012 eng an den französischen Verfahren, wenn es heißt:

Um dem Einzelnen die Möglichkeit zu geben, einen Nachweis über das außerhalb der formalen Bildung und Berufsbildung erlernte [...] zu erbringen und dieses Erlernte für seine berufliche Laufbahn und weiteres Lernen zu nutzen, sollten die Mitgliedsstaaten [...] Regelungen für die Validierung des nichtformalen und des informellen Lernens [...] bis spätestens 2018 eingeführt haben, [...] [um] auf der Grundlage validierter nichtformaler und informeller Lernerfahrungen eine vollständige oder gegebenenfalls teilweise Qualifikation zu erhalten. (Rat der Europäischen Union 2012, S. 3)

### 3.2.2 Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)

Dem deutschen Begriff der „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ am engsten verwandt dürfte im Englischen der Begriff PLAR (Prior Learning Assessment and Recognition) sein, der die individuelle Erfassung und Anrechnung von Lernergebnissen beschreibt. Allerdings kann PLAR neben der Anrechnung auch die Anerkennung beruflicher Kompetenzen beim Hochschulzugang einschließen. So unterscheiden Yin und Kawachi (2013) je nach Zielsetzung des Verfahrens drei Formen bzw. Typen von PLAR: „Type-1 for prospective students to be allowed to register for a course; Type-2 for current students to avoid duplicating work-load to gain certification; and Type-3 mapping occupational skills as portfolio-needs analysis“ (S. 59). Während der erste Typ als „Anerkennung“ im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang bzw. der Vergabe von

Studienplätzen verstanden werden kann, entspricht der zweite Typ dem deutschen Begriff der Anrechnung. Yin und Karachi beschreiben diesen PLAR-Typ genauer:

The other one is the type used more recently by all kinds of universities, offered to enrolled students who want to avoid duplicating coursework which they have already covered during work-related or independent learning outside of the university (usually before enrolling). (ebd., S. 59)

PLAR wird häufig mit dem Nachweis von (früheren) Lernergebnissen über Portfolios in Verbindung gebracht: „There is also a tendency in Canada for PLAR to be understood synonymously with the use of portfolios as an assessment methodology.“ (Conrad 2008, S. 91). Tatsächlich ist das Portfolio aber nur eines von einer Vielzahl von Verfahren zum Nachweis früheren Lernens, das der PLAR-Ansatz vorsieht: „In PLA, students can be assessed using a variety of methods, such as portfolio-based assessments, standardized exams [...] faculty-created departmental ‚challenge exams‘, or evaluations of standardized training (e.g. apprenticeship, military training).“ (Ohio Department of Higher Education, 2016, S. 14).

Dass das Portfolio nichtsdestotrotz ein zentrales Element vieler PLAR-Anrechnungsverfahren darstellt, hängt mit der Vielfalt seiner möglichen Bestandteile zusammen.

The many parts of the portfolio may include a learning narrative, a resume, a statement of educational or career goals, program information, and some type of written demonstration of learning, usually written in response to stated criteria which often take the form of learning outcome at program or course level. (Conrad 2013, S. 44)

PLAR kennzeichnet allerdings nicht nur eine Klasse von Verfahren; der Begriff ist auch mit einer spezifischen ‚Philosophie‘ verbunden. Kennepohl (2016) nennt ein wesentliches Merkmal des PLAR-Ansatzes: “The underlying philosophy of PLAR is that it should not matter where or how learning has occurred, but that it has occurred.“ (S. 155) Eng mit diesem Charakteristikum verbunden ist ein zweites Merkmal des PLAR-Ansatzes – die Forderung nach überzeugenden Belegen bzw. Nachweisen für Lernergebnisse: „One not only needs to constantly have an open mind about different potential forms of learning but also be rigorous enough to demand proof that learning has occurred.“ (ebd.).

Friesen und Wihak (2013) betonen die Bewertung des Lernens, die im Rahmen des PLAR-Prozesses stattfindet: „[...] the focus is to evaluate learning that has occurred outside of a given degree-granting institution, but still in relatively strict accordance with the criteria of that institution.“ (S. 52).

### 3.2.3 Aktuelle Trends der internationalen Debatte um RPL

Einen starken Einfluss auf die Entwicklung von Credit Transfer und Prior Learning Assessment hatte in den vergangenen Jahren die Einführung von Learning Outcomes an vielen Hochschulen. In Europa stand diese Entwicklung in engem Zusammenhang mit dem Bologna Prozess (Europäische Bildungsminister 1999) und der Einführung des ECTS-

Systems (Europäische Union 2015) Aber auch außerhalb von Europa haben Learning Outcomes in der Hochschullehre an Bedeutung gewonnen (vgl. Kennepohl 2016). Der in den Vereinigten Staaten gebräuchlichere Begriff der CBE (Competency-based Education) überschneidet sich sehr weitgehend mit dem in Europa verbreiteten Learning Outcome Ansatz des Constructive Alignment von Biggs und Tang (2007).

Die Einführung von Learning Outcomes bzw. CBE ist an vielen Hochschulen eng mit Prior Learning Assessment verbunden, wie in einem Jahresbericht des Ohio Departments of Higher Education (2016) dargestellt wird: „Another way that colleges and universities have embedded aspects of CBE into their programs is through the use of Prior Learning Assessment (PLA).“ (S. 14). Dennoch dürfen die Ansätze CBE und PLA nicht gleichgesetzt werden: „Although PLA is an established and welcome practise to accelerate program completion for adults with valuable work and life experience, it measures prior learning and is not an approach designed to accelerate new learning.“ (ebd.).

Auch in der Debatte um die Nutzung von Open Educational Ressources (OER) sowie der zunehmenden Bedeutung von (Massive) Open Online Courses (MOOCs) findet sich häufig die Erwartung, dass online erworbene Kenntnisse und Kompetenzen durch PLAR oder Credit Transfer auf Hochschulstudiengänge angerechnet bzw. anerkannt werden können. Conrad (2013) äußert sich optimistisch hinsichtlich einer möglichen Verbindung von Open Learning und RPL:

The promise of open learning offers new accessibility and opportunity for millions of learners worldwide. [...] Strong RPL models can provide cognitively-sound, thoughtful, and integrative assessment protocols that bridge the gap between learners' ‚open‘ accomplishments and post-secondary structure. (S. 45)

### 3.3 Ziele der Anrechnung

Die institutionelle Trennung und gegenseitige Abschottung von beruflicher Bildung und Allgemeinbildung galt bis in die 2000er Jahre als Charakteristikum des deutschen Bildungssystems. Baethge (2006) spricht von einem „Bildungs-Schisma“, das angesichts der technologischen und demografischen Entwicklung als zunehmend problematisch gesehen wird:

Als deutsches Bildungs-Schisma bezeichne ich jene besondere institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsbildung, die es in dieser Form nur in Deutschland gibt. Institutionelle Segmentierung meint die dauerhafte Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander, die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt.“ (S. 16)

Auch Minks (2011) sieht eine historische Trennung der Bildungsbereiche: „Die berufliche Bildung und die höhere Allgemeinbildung haben seit ihrem Bestehen weitgehend voneinander abgeschottete und getrennte Entwicklungen genommen.“ (S. 23).

In der Überwindung der starren Grenzen zwischen den Bildungsbereichen liegt daher aus Sicht von Grüner und Lieberenz (2011) das Ziel der Verbesserung der Durchlässigkeit:

Starre, voneinander getrennte Strukturen sind bezeichnend für das deutsche Bildungssystem. Doch zunehmend stößt die weitgehende Unverbundenheit insbesondere zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf Kritik. Waren Forderungen nach einer stärkeren Verzahnung in der Vergangenheit vornehmlich in bildungspolitischen Diskussionen von Bedeutung, so spielt heute die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte auch in wirtschafts- und arbeitspolitischen Debatten eine immer entscheidendere Rolle. (S. 68)

Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen kann ein wichtiges Instrument zur Schaffung von Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen sowie für eine Öffnung der Hochschulen gegenüber neuen Zielgruppen darstellen, wie Müller und Benning (2009) erläutern:

Ein wichtiges bildungspolitisches Ziel der Bundesregierung ist es, Bildungswege zu öffnen, sie durchlässiger zu gestalten und eine bessere Verzahnung zwischen den verschiedenen Bildungswegen sowie Lernorten zu realisieren. Dazu gehört es, die Übergänge zwischen Bildungsinstituten zu ebnen und dabei bereits vorhandene Kompetenzen zu berücksichtigen. (S. 18)

Minks (2011) verbindet die Idee eines flexibleren Bildungssystems mit dem Konzept des lebenslangen Lernens und verdeutlicht die gesellschaftliche Bedeutung von Durchlässigkeit im Bildungssystem:

Engstellen, mangelnde Durchlässigkeit, Intransparenz und voneinander abgeschottete Bildungswege werden als wesentliche Barrieren auf dem Weg zu einem modernen und den Herausforderungen des globalisierten Wettbewerbs angemessenen Bildungswesen erkannt. Die veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen des Beschäftigungssystems machen es erforderlich, dass die bislang frühen und nur in geringem Maße korrigierbaren Weichenstellungen der Bildungspfade im Zuge des lebenslangen Lernens verändert, ergänzt und erweitert werden. (S. 22).

Noch weiter gehen Freitag et al. (2011), wenn sie Anrechnung gar als ein Symbol für ein verändertes Bildungsparadigma beschreiben:

Die Anrechnung der an unterschiedlichen Lernorten entwickelten äquivalenten Kompetenzen symbolisiert für die Zielsetzung der Öffnung einen überfälligen Paradigmenwechsel, durch den die jahrzehntelange Abschottung von akademischer und beruflicher Bildung überwunden und das Verhältnis der beiden Bildungssektoren neu bestimmt werden kann. (S. 239)

Aus der Sicht der Lernenden schafft Anrechnung zunächst einmal flexiblere Bildungswege. So fordert bereits Pankow (2007):

In Zukunft muss es möglich sein, alle Potentiale auszuschöpfen. Barrieren auf dem Weg der Höherqualifizierung, die durch die strikte Trennung von beruflicher und akademischer Bildung entstehen, sind nicht länger hinnehmbar. Zukünftig müssen flexible Bildungskarrieren, die sich dadurch auszeichnen, dass Phasen der

Berufstätigkeit und Phasen des Lernens sich immer wieder abwechseln, zur Normalität werden. (S. 10)

Ähnlich begründet Hanft (2014) die Notwendigkeit einer verbesserten Durchlässigkeit:

Es [das Thema Durchlässigkeit] berührt aber auch das individuelle Bestreben und Vermögen, über einzelne Bildungssektoren hinweg angestrebte Bildungsabschlüsse zu erreichen und Kompetenzen zu erweitern [...]. Letzteres betrifft die Frage, ob alle Bürger/innen ihre Lerninteressen und -bedarfe in verschiedenen Lebenssituationen ohne Barrieren wahrnehmen können, gleich ob in vertikaler oder horizontaler Richtung, wobei der Durchlässigkeit hin zu ‚höheren‘ Bildungsstufen zentrale Bedeutung zukommt. (S. 123)

Auch Hartmann und Stamm-Riemer (2006) beschreiben die Problematik aus der Sicht der Lernenden: „Absolventen des Dualen Systems sehen sich oftmals mit Karrierebarrieren konfrontiert, weil von den Unternehmen für den Aufstieg in anspruchsvolle Führungs- und Fachpositionen akademische Abschlüsse vorausgesetzt werden. Diese ‚Sackgassen-Situation‘ führt zu Demotivation, auch im Hinblick auf das Lebenslange Lernen.“ (S. 59). Anrechnung kann dazu beitragen, diese Art von Bildungssackgassen aufzulösen: „Für die individuellen Nachfrager – berufstätige Personen – entstehen reale Chancen, an einer Weiterbildung auf akademischem Niveau (mit entsprechendem Abschluss) teilzunehmen, und dies mit ihrem beruflichen und privaten Leben auch tatsächlich vereinbaren zu können.“ (ebd.).

Konkreter verdeutlicht Müller (2015) die Vorteile von Anrechnung für Lernende:

Die Absolventinnen und Absolventen aus der beruflichen Bildung erhalten durch die Anrechnung beruflicher Vorleistungen eine verbindliche Auskunft darüber, über welche Qualifikationen und Kompetenzen sie bereits verfügen. Darüber hinaus führt die Anrechnung von Modulen durch die Vermeidung von Redundanzen zu einer Verkürzung der Studiendauer oder zumindest zu einer Reduzierung der Studienbelastung. (S. 52)

Darüber hinaus kann Anrechnung auch zu finanziellen Erleichterungen für die Studierenden führen, wie Egtved (2010) ausführt: „Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen im Rahmen des Hochschulstudiums soll mehr beruflich Qualifizierte zum Studium motivieren und studienzeitverkürzend wirken. Wird die Studienzeit verkürzt, werden die variablen Kosten des Studiums minimiert.“ (S. 138).

Auf der politischen Ebene wird Anrechnung häufig auch im Zusammenhang mit einem wahrgenommenen oder erwarteten Fach- bzw. Führungskräfte-mangel gefordert. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass durch Anrechnung Lernende zu einer höheren (akademischen) Qualifizierung ermuntert werden können. So prognostizieren beispielsweise Friedrich und Schwill (2011): „Die Flexibilisierung und Öffnung der Bildungswege für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung und die Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengängen könnten langfristig zu mehr

Studienanfängern, Studierenden, Absolventen und qualifizierten Fach- und Führungskräften führen.“ (S. 18).

Dementsprechend nennen Bödeker und Siepmann (2011) drei wesentliche Funktionen der Anrechnung: „1. Erschließung von zusätzlichem Fachkräftepotenzial auf akademischem Niveau mit beruflichem Hintergrund. 2. Gewinnung von Nachwuchskräften, wenn die hochschulische Weiterbildung gezielt als Komponente der Personalentwicklung eingesetzt wird. 3. Ständige Kompetenzentwicklung durch hochschulische Weiterbildung und leichtere Anpassung an den technischen Wandel.“ (S. 89 f.).

Die Hoffnung, durch Anrechnung und andere Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit den Fach- und Führungskräfte­mangel zu bekämpfen, betrifft insbesondere bestimmte Fächer und Disziplinen, wie Heitmann (2012) darlegt:

Die Hochschulen in Deutschland sehen sich zunehmend gesellschaftlichen und politischen Ansprüchen ausgesetzt, zur Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungs- und Hochschulsystems beizutragen. [...] Auslöser entsprechender Erwartungen sind neben der seit langem erhobenen Forderung verbesserter Chancengerechtigkeit vor allem die generell steigenden, und sich in Teilbereichen zunehmend schneller verändernden Qualifikationsanforderungen. In den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) wird darüber hinaus wegen der demographischen Entwicklung mit einem zunehmenden Defizit an Hochschulabsolventen gerechnet. (S. 113).

Ob eine quantitative Ausweitung der Studierendenquote tatsächlich geeignet ist, den demographisch bedingten Fach- und Führungskräfte­mangel zu überwinden, ist allerdings umstritten. Kuda et al. (2012) sehen in den politischen Bemühungen hinsichtlich einer Akademisierung in erster Linie eine Reaktion auf die Bildungsberichte der OECD: „Ein Anlass für die Beschäftigung [mit Akademisierung] waren die jährlichen Mahnrufe der OECD. Deutschland hinkt mit seiner Akademikerquote weit hinter dem Durchschnitt der OECD-Länder her und sei deshalb dabei, seine Wettbewerbsfähigkeit zu verspielen“ (S. 11).

Mittlerweile hat sich alleine durch den Anstieg der Studierendenquote in vielen Beschäftigungsfeldern eine drastische Akademisierung vollzogen, wie Kuda et al. (2012) im Weiteren darstellen:

Wenn z.B. Anfang der 1960er Jahre deutlich unter 10%, 1995 bereits mehr als ein Viertel (27%) und mittlerweile rund die Hälfte der jungen Frauen und Männer in den entsprechenden Jahrgängen ein Studium aufnehmen, dann verändern sich auch die gesellschaftlichen (und möglicherweise auch betrieblichen) Maßstäbe für ‚talentierte‘ Bewerber und ‚erfolgreiche‘ Bildungskarrieren. (S. 12)

Auch Bosch (2012) kritisiert die Orientierung an den Vorgaben der OECD: „Das Ziel der deutschen Bildungspolitik, den Akademikerdurchschnitt der OECD zu erreichen, ist nur dürftig begründet.“ (S. 32). Er fordert deshalb für die quantitative Bildungsplanung eine stärkere Berücksichtigung der Besonderheiten des deutschen Bildungssystems.

Es stellt sich die Frage, ob der rasche Anstieg der Studierendenquote gesellschaftlich wünschenswert ist und durch eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung weiter vorangetrieben werden sollte, oder ob eine zu starke Akademisierung ihrerseits zu Beschäftigungsproblemen führen kann – eine Entwicklung, die Nida-Rümelin (2014) provokant als „Akademisierungswahn“ darstellt.

Auch Egtved (2010) teilt diese Befürchtung, wenn er schreibt:

Sicherlich verbessert das Studium die Position des akademisch ausgebildeten Arbeitnehmers im Wettbewerb. Vielleicht bewirkt eine nachträgliche Akademisierung aber auch die Verdrängung von beruflich qualifizierten Facharbeitern aus ihren bisherigen beruflichen Positionen. Reichten für das Ausfüllen einer Stelle bislang eine berufliche Ausbildung, Meister- oder Fachwirtausbildung und entsprechende Fortbildungen als Facharbeiter aus, signalisiert der akademische Abschluss eines Bewerbers ein vermeintlich größeres Leistungsspektrum. (S. 139)

Bosch (2012) beschäftigt sich mit der Frage, welche Auswirkung die Akademisierung auf die berufliche Bildung hat und kommt zu dem Schluss: „Ein überdimensionierter Ausbau der Hochschulen kann die Berufsausbildung gefährden, die sich in einer Sandwich-Position zwischen akademischer Bildung und Anlernertätigkeiten ohne Berufsabschluss befindet.“ (S. 21). Allerdings gilt diese Aussage nur für eine ersetzende Akademisierung, d.h. den Ausbau der Hochschulbildung zulasten der beruflichen Bildung. Eine Akademisierung, die auf die berufliche Bildung aufbaut und an diese anknüpft, kann hingegen zu anderen Ergebnissen führen, wie Freitag (2012) schlussfolgert: „Die Option einer Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge und des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte stärken das System der beruflichen Bildung eher, als dass sie es schwächen.“ (S. 110).

Interesse an einer Anrechnung beruflicher Kompetenzen besteht daher auch in der beruflichen Bildung. So kommt Müller (2014a) zu dem Schluss:

Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen aus der beruflichen Aus- und Fortbildung auf Hochschulstudiengänge steigert die Attraktivität der beruflichen Bildung in Zeiten des demographischen Wandels und rückläufiger Ausbildungszahlen. Berufliche Aus- und Fortbildungen [...] bieten nun auch attraktive Anschlussmöglichkeiten für die individuelle Weiterqualifizierung ihrer Absolventinnen und Absolventen. (S. 293)

Für die Hochschulen ergibt sich durch Anrechnung die Möglichkeit, neue Zielgruppen zu erschließen. Dies gilt insbesondere im Bereich der gebührenfinanzierten Weiterbildungsmaster und Zertifikatsangebote. So stellten Hartmann und Stamm-Riemer bereits 2006 im Zusammenhang mit Anrechnung an Hochschulen fest:

Sowohl die Unternehmen als auch berufstätige, an Weiterbildung interessierte Personen sind tendenziell sowohl bereit als auch in der Lage, entsprechende Dienstleistungen – Weiterbildungsangebote – monetär zu entgelten. Dadurch entstehen Chancen für die Hochschulen, zusätzliche Mittel zu akquirieren. (S. 59)

Aber auch für grundständige und konsekutive Studiengänge, die nicht aus Studiengebühren finanziert werden, kann Anrechnung vor dem Hintergrund des demographischen Wandels perspektivisch von Nutzen sein. Broux (2015) glaubt auch hier eine veränderte Einstellung der Hochschulen zum Thema „Anrechnung“ zu erkennen:

Aufgrund einer zunehmenden Wettbewerbssituation an den deutschen Hochschulen lassen sich jedoch Tendenzen erkennen, die auf eine Verzahnung hindeuten. Dies könnte auch dazu beitragen, den Auswirkungen mittelfristig zurückgehender Abiturienten- und Studierendenzahlen entgegenzuwirken, um so z.B. die Absolventenzahlen in den MINT-Fächern zu steigern. (S.33)

Neben einer rein quantitativen Ausweitung der Studierendenzahlen geht es den Hochschulen allerdings auch um eine höhere Diversität der Studierenden, u.a. mit dem Ziel, die Chancengerechtigkeit innerhalb der Gesellschaft zu verbessern. Freitag (2011a) spricht bei dieser qualitativen Öffnung der Hochschulen von „widening participation“ bzw. von einer „Inklusion nicht-traditioneller Studierender“ (S. 341). Dieser Aspekt der Öffnung wird auch im ECTS-Leitfaden der Europäischen Union (2015) betont:

Durch die Anerkennung nicht formaler und informeller Bildung wird die soziale Integration an den Hochschulen verbessert. Die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten von Lernenden aus dem Berufsleben und verschiedenen, nicht traditionellen Lernumgebungen trägt dazu bei, das lebenslange Lernen Wirklichkeit werden zu lassen. Einrichtungen sollten sich insbesondere für die Anerkennung beruflicher Aus- und Weiterbildung öffnen. (S. 47).

Darüber hinaus ergeben sich für die Hochschulen durch eine Öffnung gegenüber beruflich Qualifizierten neue Möglichkeiten für Kontakte zur Berufspraxis der angebotenen Fächer und Disziplinen. So berichten Müller und Burchert (2015) aus ihrer Erfahrung mit berufsqualifizierten Studierenden: „Neben [...] rein ökonomischen Aspekten bereichern die beruflich gebildeten Studenten durch ihre oftmals langjährige Berufs- und Praxiserfahrung die Lehrveranstaltungen und sind auch so ein Gewinn für jede an einer praxisorientierten Ausbildung interessierte Hochschule.“ (S. 35). Ganz allgemein fördert Anrechnung die Vernetzung zwischen den Einrichtungen der verschiedenen Bildungsbereiche, den Hochschulen, den beruflichen Schulen sowie den Trägern der Erwachsenenbildung sowie den Unternehmen (vgl. Weichert 2015).

Auch Hartmann und Stamm-Riemer (2006) betonen den qualitativen Nutzen für die Hochschulen, der sich aus der Einführung von Anrechnung ergeben kann: „Neben [...] monetären Effekten sind qualitative Nutzenaspekte zu erwarten, wie etwa: Verbesserung der Vernetzung mit Wirtschaftsunternehmen, verbesserte Wahrnehmung des ‚State-of-the-Art‘ in der Praxis, Zugang zu neuen Zielgruppen der ‚Studentenschaft‘“ (S. 59).

Frommberger und Friese (2010) sehen den Nutzen einer verbesserten Durchlässigkeit vor allem in einer erhöhten Mobilität der Studierenden: „Das Ziel der Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen und Ausbildungswege liegt in der Förderung individueller Mobilität und Mobilitätsbereitschaft. Diese umfassen Bildungsmobilität, geographische Mobilität, berufliche Mobilität sowie soziale Mobilität, welche auf die Chance der sozialen Integration und des Aufstiegs zielt.“ (S. 4). Die Schaffung der Durchlässigkeit wiederum

ist eng mit der Einführung von Anrechnung verbunden, wie Freitag (2011) feststellt: „Der Anrechnung von vorgängig – formal, non-formell sowie informell – erworbenen Kompetenzen wird im Kontext der europäischen Bildungspolitik eine Schlüsselstellung für die strukturelle Durchlässigkeit der Bildungssysteme, die Ausgestaltung der Prozesse lebenslangen Lernens und der räumlichen Mobilität zugewiesen.“ (S. 231).

Bereits in der Bologna-Erklärung aus dem Jahr 1999 findet sich verbunden mit der Zielsetzung der Unterstützung der Mobilität der Lernenden die Forderung nach Einführung von Anrechnungsverfahren: „Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslange Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.“ (Europäische Bildungsminister 1999, S. 4).

Innerhalb des Bologna-Prozesses werden die Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen insbesondere im Zusammenhang mit dem ECTS-Leistungspunktesystem der Europäischen Union thematisiert. Im ECTS-Leitfaden heißt es hierzu:

Hochschulen sollten Credits auch für solche Lernergebnisse vergeben dürfen, die außerhalb des formalen Rahmens durch [die] Bereiche Praxis, ehrenamtliche Tätigkeit, Engagement als Studierender oder eigenständiges Studium erzielt wurden, sofern diese Lernergebnisse die Bedingungen ihrer Abschlüsse oder Lerneinheiten erfüllen. Für Lernergebnisse, die durch nicht formales und informelles Lernen erreicht wurden, sollte automatisch die gleiche Anzahl von ECTS Credits vergeben und anerkannt werden, wie sie der entsprechenden Lerneinheit des formalen Studiengangs entspricht. (Europäische Union 2015, S. 46).

Auch Freitag (2012a) betont die besondere Bedeutung von Anerkennung und Anrechnung für den europäischen Bildungsreformprozess:

Obschon im nationalen Diskurs in Deutschland aufgrund der gravierenden Veränderungen, die die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge mit sich bringt, wenig davon zu hören ist, stellen die gegenseitige Anerkennung von in anderen Hochschulen anderer Länder erworbenen Credits und die Anrechnung von äquivalenten Lernergebnissen (learning outcomes), die außerhalb des Hochschulraums erworben wurden, auf europäischer Ebene die zentralen Themen des Bologna-Prozesses dar. (S. 346)

Das zunehmende Interesse an Durchlässigkeit und Anrechnung folgt aber nicht nur externen gesellschaftlichen und politischen Forderungen, sondern ergibt sich auch aus Veränderungen im Bildungssystem selbst, wie Dehnbostel (2016) ausführt:

Waren bis in die 1980er Jahre hinein das Berufsbildungssystem und das Hochschulsystem voneinander abgeschottet, akademische und berufliche Bildungsgänge kaum aufeinander bezogen, so besteht heute eine veränderte Situation. Mit der Kompetenzbasierung der Berufs- und Weiterbildung und einer das Lebenslange Lernen fördernden reflexiven Handlungsfähigkeit ist die

Schnittmenge äquivalenter Qualifikationen von Berufsbildung und Hochschulbildung stetig größer geworden. (S. 177)

Auch Minks (2011) sieht eine zunehmende Konvergenz der Bildungsbereiche:

Diese Veränderungen im Beschäftigungssystem deuten auf Tendenzen des Anstiegs an Kompetenzanforderungen auch und besonders in der beruflichen Bildung hin [...]: Anstieg der kognitiven Anforderungen in der beruflichen Bildung, mehr theorieorientiertes Wissen, mehr Kommunikations- und Wissensdienstleistungen, mehr Anwendung technisch komplexer Verfahren und mehr schulberufliche Ausbildung sprechen für eine längerfristige Tendenz zu stärker wissenschaftsnahem Lernen [...] (S. 30)

Mehr Durchlässigkeit kann ein erster Schritt sein, den wachsenden Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Mittelfristig ergibt sich hieraus aber auch für die Hochschulen die Notwendigkeit, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu überdenken:

In diesem Sinne ist Durchlässigkeit auch zu verstehen als eine Durchdringung von Wissenschaft und Praxis, von Hochschule und betrieblicher Arbeit nicht nur als theoretische Reflexion der Praxis, sondern einer Praxis, die auch als Lernfeld und Lernumgebung für die Wissenschaft nutzbar ist. (ebd., S. 31 f.)

### 3.4 Individuelle vs. pauschale Anrechnung

Im Jahr 2002 eröffnete ein Beschluss Kultusministerkonferenz erstmals eine Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse auf ein Hochschulstudium. In diesem (ersten) Anrechnungsbeschluss der KMK heißt es: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn [...]sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK 2002, S. 2). Der bis heute gültige Beschluss (Stand: 2017) beschränkt die Anrechnung allerdings in ihrem Umfang: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können höchstens 50 % eines Hochschulstudiums ersetzen.“ (ebd.).

Um die Umsetzung des Anrechnungsbeschlusses der KMK zu unterstützen, förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von September 2005 bis Dezember 2007 zwölf Modellvorhaben unter dem Titel „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (Hartmann & Stamm-Riemer, 2006). Die zwölf Projekte wurden vier inhaltlichen Clustern (Gesundheit & Soziales, Informationstechnologien, Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften) zugeordnet.

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg nahm in Kooperation mit der Universität Bremen, den Industrie- und Handelskammern der Region sowie der Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen als Modellprojekt „Qualifikationsverbund Nord-West“ im Cluster „Wirtschaftswissenschaften“ an der ANKOM-Initiative teil (Müskens 2006).

Der Beginn der ANKOM-Initiative war durch erhebliche Verständnisschwierigkeiten der Beteiligten gekennzeichnet, die sich aus den unterschiedlichen Erwartungen und Hintergründen der Projektpartner ergaben.

Während die Hochschulvertreter/innen ANKOM in erster Linie als eine (Bologna-konforme) Ausweitung der bestehenden Anerkennungspraxis auf außerhochschulische Lernergebnisse verstanden, stand für die Beteiligten aus der beruflichen Bildung die Anerkennung der Gleichwertigkeit beruflicher Bildung zur Hochschulbildung im Vordergrund.

Dementsprechend gingen die Vertreter/innen der beruflichen Bildung (insbesondere der Industrie- und Handelskammern) davon aus, dass innerhalb der Projekte die Wertigkeit beruflicher Abschlüsse untersucht werden sollte und anschließend entsprechend dieser Wertigkeit allen Absolvent/innen der entsprechenden beruflichen Fortbildung Teile eines Studiums erlassen werden sollten.

Während die Hochschulvertreter/innen also in erster Linie Anrechnungsverfahren planten, die sich auf einzelne Anrechnungsinteressierte bezogen und eine Einzelfallfeststellung ihrer Lernergebnisse beinhalteten, standen für die Beteiligten der beruflichen Bildung Verfahren im Vordergrund, die sich auf Fortbildungsqualifikationen, d.h. auf alle Absolvent/innen einer bestimmten Fort- oder Weiterbildung, bezogen.

Um Missverständnisse zwischen den Vertreter/innen der Hochschulen und der beruflichen Bildung in den Gesprächen im Rahmen der ANKOM-Initiative zu vermeiden, wurden im Beitrag von Müskens (2006) die bis dahin nicht gebräuchlichen Begriffe „individuelle“ und „pauschale“ Anrechnung vorgeschlagen, um die beiden grundsätzlich unterschiedlichen Formen der Anrechnung zu charakterisieren.

Unter einer pauschalen Anrechnung verstehen wir die Anrechnung einer (beruflichen) Qualifikation, die jedem Absolvent bzw. jeder Absolventin dieser Qualifikation ohne zusätzliche Prüfung individueller Kenntnisse und Fähigkeiten gewährt wird (Müskens 2006, S. 26). Diese Form der Anrechnung basiert i.d.R. auf einer einmaligen systematischen Prüfung der Anrechenbarkeit der (beruflichen) Qualifikation auf die Module des anrechnenden Studiengangs. Durch die pauschale Anrechnung garantiert die Hochschule allen Absolventinnen und Absolventen mit dem entsprechenden außerhochschulischen Zertifikat, dass sie dieses auf bestimmte Studienmodule anrechnet. Damit gibt die Hochschule zu erkennen, dass sie dem Abschlusszeugnis und damit den Lernergebnissen der außerhochschulischen Qualifikation vertraut (ebd., S. 26).

Bei einer individuellen Anrechnung werden hingegen die anzurechnenden Lernergebnisse im Einzelfall erfasst und hinsichtlich ihrer Äquivalenz bewertet. Die Anrechnung bezieht sich hier stets auf eine/n einzelne/n Lernende/n. Zur Erfassung bzw. Dokumentation der anzurechnenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden häufig Portfolios eingesetzt. Die Anrechnung kann sich auf Lernergebnisse beziehen, die in formellen, non-formalen oder informellen Lernzusammenhängen erworben wurden.

Das Begriffspaar der „individuellen“ und „pauschalen“ Anrechnung wurde in der Folge von einer Vielzahl von Autor/innen übernommen (z. B. Müller & Benning 2009, Bödeker

& Siepmann 2011, Friedrich & Schwill 2011, Grüner & Lieberenz 2011, Loroff et al. 2011, Minks 2011, Freitag 2011, 2012, 2012a, 2015, Müller 2014a, Seger & Waldeyer 2014, Hanak & Sturm 2015, Schubert et al. 2015, Weichert 2015, Schäfer 2016) und fand schließlich 2008 Eingang in den zweiten KMK-Beschluss zur Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (KMK 2008, S. 1f.).

Neben individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren wird häufig auch die Kombination der beiden Verfahren als eigene Form der Anrechnung, als sogenanntes „kombiniertes Anrechnungsverfahren“ dargestellt (z. B. Freitag 2011a; Müskens 2006). In der Regel bedeutet diese Kombination allerdings lediglich, dass beide Anrechnungsverfahren für einen Studiengang implementiert wurden und somit von den Studierenden dieses Studiengangs sowohl individuelle als auch pauschale Anrechnungsmöglichkeiten in Anspruch genommen werden können.

### 3.4.1 Pauschale Anrechnung

Die in den ANKOM-Modellprojekten entwickelten pauschalen Anrechnungsverfahren basieren auf sogenannten „Äquivalenzvergleichen“, d.h. systematischen Vergleichen der Lernergebnisse der anzurechnenden Qualifikation mit den entsprechenden Lernergebnissen des Studiengangs, auf den angerechnet werden soll. (vgl. Freitag 2012 a).

Die Notwendigkeit von strukturierten Äquivalenzvergleichen als Grundlage pauschaler Anrechnung ergibt sich aus dem Zuschnitt hochschulischer Studienmodule und beruflicher Fächer bzw. Lernfelder. So stellt Freitag (2012) fest: „Die Entwicklung bzw. Umsetzung von pauschalen Verfahren ist jedoch voraussetzungsreich und aufwendig. Die Curricula und Prüfungsordnungen der Fortbildungen sind anders geschnitten als die der Hochschule, so dass der Prozess der Äquivalenzbestimmung mehrstufig ist.“ (S. 103).

Von den ANKOM-Projekten wurden unterschiedliche Methoden des Äquivalenzvergleichs entwickelt. Im Rahmen des Modellprojekts „Qualifikationsverbund Nord-West“ wurden Äquivalenzvergleiche zwischen kaufmännischen Fortbildungsabschlüssen (u.a. Geprüfte/r Industriefachwirt/in, Gepr. Industriemeister/in, Betriebswirt/in IHK, Gepr. Bilanzbuchhalter/in) und dem an der Universität Oldenburg angebotenen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ durchgeführt. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Äquivalenzvergleiche wurden für die entsprechenden Fortbildungsqualifikationen pauschale Anrechnungsmöglichkeiten eingeführt<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Eine Übersicht über die bestehenden pauschalen Anrechnungsmöglichkeiten des Studiengangs findet man unter [http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/Anrechnung/BBA\\_Pauschale-Anrechnung.pdf](http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/Anrechnung/BBA_Pauschale-Anrechnung.pdf) (abgerufen am 22.8.2016).

Für die Inanspruchnahme der pauschalen Anrechnung im Bachelorstudiengang „Business Administration“ genügt die Einreichung des entsprechenden Fortbildungszeugnisses. Eine individuelle Prüfung vorhandener Lernergebnisse ist nicht erforderlich.

Bödeker und Siepmann (2011) beschreiben das Ergebnis einer solchen pauschalen Anrechnung aus der Sicht der Studierenden: „[...] der- oder diejenige, der/die mit diesen Qualifikationen den jeweils neuen Qualifizierungsprozess [das Studium] beginnt, wird quasi um die bereits erworbenen Qualifikationen ‚entlastet‘“. (S. 90).

Freitag (2012) fasst die Vorteile einer pauschalen Anrechnung zusammen: „Die Stärke des pauschalen Verfahrens liegen darin, für die Absolventen der beruflichen Bildung neue und ‚berechenbare‘ Lernwege in die Hochschule zu bahnen. Sie geben den Absolventen der Fortbildung die Sicherheit, dass der Studiengang an bereits erworbene Kompetenzen anschließt, und dass sie eine ausgewiesene Zahl an Credits gutgeschrieben bekommen.“ (S. 103).

Auch Friedrich und Schwill (2011) betonen die Vorteile der pauschalen Anrechnung für die Hochschule: „Die einmalige pauschale Prüfung führt auch zu einer Vereinfachung der Prozesse auf Hochschuleite; es muss nicht jeder Einzelfall durch das Prüfungsamt und die Lehrenden geprüft werden.“ (S. 24).

Durch eine pauschale Anrechnung erhalten Berufsqualifizierte eine verbindliche Auskunft der Hochschule darüber, welche Module eines Studiums aufgrund eines bestimmten beruflichen Abschlusses entfallen können (Müskens 2006, S. 26). Damit erlaubt die pauschale Anrechnung eine langfristige individuelle Bildungsplanung über die traditionellen Grenzen der Bildungsbereiche hinweg. Dadurch kann die pauschale Anrechnung auch auf die Wahl einer Hochschule durch Studieninteressierte einen wesentlichen Einfluss haben. So beobachten Friedrich und Schwill (2011): „Die potenziellen Studierenden informieren sich vor Aufnahme eines Studiums bei den infrage kommenden Hochschulen über Möglichkeiten der Anrechnung“. (S. 24).

Problematisch ist die Übertragung der Ergebnisse einer pauschalen Anrechnung von einem Studiengang auf einen anderen. Müller und Benning (2009) beklagen in diesem Zusammenhang:

Ein immanentes Problem liegt in den großen Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulen für ihre unterschiedlichen Studiengänge vor dem Hintergrund der Hochschulautonomie sowie dem wachsenden Druck der Profilierung der Hochschulen. Das Anrechnungsverfahren wird i.d.R. für einen Referenzstudiengang [...] analysiert und konzipiert. [...] Die Ergebnisse der Analysen können jedoch nicht bedenkenlos auf andere Studiengänge anderer Hochschulen mit verschiedener inhaltlicher Ausrichtung übertragen werden und müssen im Einzelfall von Hochschule zu Hochschule geprüft werden. (S. 23).

Eine Lösung für dieses Problem der Übertragbarkeit pauschaler Anrechnung bieten Müskens und Eilers-Schoof (2014) mit der sogenannten „Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen“ (siehe Kapitel 8.1 „Weiterentwicklungen des Oldenburger Modells: Die Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen“).

Ein wesentliches Ergebnis der ANKOM-Initiative ist die Beobachtung, dass die Einrichtung pauschaler Anrechnungsmöglichkeiten durch eine Mitwirkung der Akteure der beruflichen Bildung erleichtert wird. Freitag (2011a) kommt sogar zu dem Schluss, dass „die Beteiligung der Akteure der beruflichen und der hochschulischen Bildung [...] eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung und Implementierung des pauschalen Verfahrens [ist]“ (S. 357).

Pauschale Anrechnungsverfahren sind darüber hinaus häufig mit einer formellen Kooperation zwischen einer Hochschule und einem oder mehreren Trägern der anzurechnenden (beruflichen) Qualifikation verbunden. Freitag (2011a) erläutert einen möglichen Grund für die positive Wirkung dieser Kooperationen:

Durch die Kooperation zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschule lernen sich zwei Bildungsbereiche kennen, die traditionell wenig Berührungspunkte haben, und entwickeln, sofern die Kooperation gelingt, z.B. durch gegenseitige Prüfungsteilnahmen Vertrauen, erkennen Gemeinsamkeiten und Differenzen, Stärken und Schwächen. (S. 357)

Schäfer (2016) sieht den Vorteil solcher Kooperationen als Grundlage pauschaler Anrechnung unter anderem im Marketingeffekt: „Viele Weiterbildungsträger bewerben ihre Weiterbildungen mit dem Hinweis, dass diese auf ein Studium an unserer Hochschule angerechnet werden können. (S. 140)

In der AnHoSt-Studie (Hanft et al. 2014) zeigte sich, dass pauschale Anrechnungsverfahren, die auf einem Äquivalenzvergleich basierten, nur von 11% der untersuchten Studiengänge mit Anrechnungsmöglichkeiten angeboten wurden. Die pauschalen Anrechnungsmöglichkeiten waren zumeist das Ergebnis von Modellprojekten. Der relativ hohe Aufwand und das notwendige Know-how zur Durchführung von Äquivalenzvergleichen scheint die Einführung pauschaler Anrechnungsverfahren außerhalb von Anrechnungsprojekten zu erschweren. Für die Studiengänge, denen es gelang, pauschale Anrechnung einzuführen, kommt die AnHoSt-Studie zu einem positiven Resümee: „In Studiengängen, die eine auf systematische Äquivalenzvergleiche basierende qualitätsgesicherte Anrechnung vornehmen, [besteht] eine vergleichsweise hohe hochschulinterne Akzeptanz der Anrechnung gegenüber“ (Hanft et al. 2014, S. 86).

### 3.4.2 Individuelle Anrechnung

Aufgrund der Vielzahl beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildungsabschlüsse ist eine vollständige Umsetzung aller denkbaren Anrechnungsmöglichkeiten in Form von pauschalen Anrechnungen nicht vorstellbar (Müskens 2006, S. 7). Pauschale Anrechnungsverfahren kommen daher nur für ausgewählte, häufige Kombinationen von beruflichen Qualifikationen mit Studiengängen in Frage.

Um der Vielfalt außerhochschulischer Abschlüsse, aber auch der Möglichkeit des Erwerbs von Kompetenzen in informellen Lernzusammenhängen gerecht zu werden, bieten sich

daher individuelle Anrechnungsverfahren an, die eine Einzelfallfeststellung anzurechnender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beinhalten (ebd., S. 28).

Individuelle Anrechnungen können Lernergebnisse aus formellen, non-formalen und/oder informellen Lernkontexten berücksichtigen (vgl. Weichert 2015). Allerdings glaubt Freitag (2015) zu erkennen, dass „die Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen bzw. von Lernen aus (Berufs-)Erfahrung bisher weit hinter den Erwartungen zurückbleibt.“ (S. 60).

Qualitätsgesicherte, individuelle Anrechnungsverfahren basieren häufig auf Portfolios (vgl. Müller & Benning 2009, Piotrowski & Clement 2009, Freitag 2011, Friedrich & Schwill 2011, Sava 2011, Seger & Waldeyer 2014, Freitag 2015).

Auch das individuelle Anrechnungsverfahren des ANKOM-Projektes „Qualifikationsverbund Nord-West“ beruhte auf einem strukturierten Portfolio, das die Lernenden anhand eines vorgegebenen Leitfadens zu erstellen hatten (Müskens 2006, S. 28).

Wesentlicher Teil des Portfolios sind Belege über die beschriebenen (anzurechnenden) Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Schubert et al. (2015) zählen mögliche Arten von Belegen auf: „Als Belege kommen Zeugnisse, Zertifikate, Bescheinigungen, Arbeitsplatzbeschreibungen, Arbeitsberichte, eigene Materialien (z.B. Handouts von eigenen Vorträgen oder Schulungen) und andere geeignete Dokumente in Frage.“ (S. 372).

Neben dem Portfolio sah das Anrechnungsverfahren des Qualifikationsverbundes Nord-West noch eine „komplexe Aufgabe“ zur validen Erfassung individueller Lernergebnisse vor (Müskens 2006, S. 28 f.). Auch andere Anrechnungsprojekte verwenden ergänzende Erfassungsmethoden zur Validierung des Portfolio-Assessments. So beschreiben z. B. Schubert et al. (2015) das individuelle Anrechnungsverfahren an der Mathias Hochschule Rheine:

Ist eine Entscheidung nach Aktenlage nicht möglich, können die erforderlichen Kompetenzen innerhalb eines Validierungsverfahrens überprüft werden. Dies geschieht in der Regel in der Form eines Fachgesprächs. Allerdings können die Gutachter(innen) die Studierenden auffordern, einen bestimmten modulrelevanten Teilaspekt schriftlich zu bearbeiten [...]. (S. 368)

Auch bei individuellen Anrechnungsverfahren spricht man von „Äquivalenzvergleichen“ bzw. „Äquivalenzprüfungen“ (vgl. Loroff et al. 2011, S. 79), allerdings erfolgt die Einzelfallbestimmung der Lernergebnisäquivalenz von Studienmodulen und anzurechnenden Vorleistungen hier in aller Regel auf der Grundlage wesentlich einfacherer Verfahren als bei pauschalen Anrechnungen.

Die Kompetenzerfassung im individuellen Anrechnungsmodell kann für die Lernenden auch über die Reduzierung des Studiumumfangs hinaus von Nutzen sein. Freitag (2011a) nennt als weitere positive Wirkungen des individuellen Anrechnungsverfahrens: „Vorteil der individuellen Verfahren ist, dass sie die Studieninteressierten zu bildungsbiographischer Reflexivität auffordern, Kompetenzen hierfür vermitteln und

damit ein biographisch fundiertes Anknüpfen an Lern- und Lehrerfahrungen möglich wird.“ (S. 358).

Allerdings stellen die Erfassung, Beschreibung und Bewertung non-formal und informell erworbener Kompetenzen die Hochschulen auch vor erhebliche Herausforderungen. So stellt Broux (2015) im Zusammenhang mit individueller Anrechnung fest: „Auf individuelle Lernbiographien oder kompetenzorientierte Vorgehensweisen sind die Hochschulen nicht eingestellt.“ (S. 34).

Ein häufig dargestelltes Problem ist der hohe Aufwand individueller Verfahren für anrechnungswillige Studierende. Hierzu stellt Specht (2015) fest:

Die Wahrnehmung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens verlangt vom Studieninteressierten wenig Eigeninitiative, Engagement und Kompetenz. Ganz anders hingegen sieht es bei einem individuellen Verfahren aus. Hier sind die Interessentin bzw. der Interessent gefordert, eigene Lernerfahrungen strukturiert und transparent in Bezug auf ein aus ihrer/seiner Sicht anrechnungsrelevantes Modul dazustellen. (S. 23)

Auch Piotrowski und Clement (2009) berichten, dass „für Antragsteller/innen [...] die Verschriftlichung und Reflexion ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen [in einem Portfolio] eine ungewohnte Aufgabenstellung [darstellt]“ (S. 18).

Nichtsdestotrotz besitzen individuelle Anrechnungsverfahren insbesondere für (weiterbildende) Masterstudiengänge eine hohe Bedeutung. So vermutete bereits Freitag (2011a): „Dort [in Masterstudiengängen] wird Anrechnung bedeutsam werden, da die Studierenden nicht nur heterogene grundständige Studienabschlüsse mitbringen, sondern auch heterogene Kompetenzentwicklungen im Erwerbsarbeitsleben und in der Familienarbeit durchlaufen haben.“ (S. 365).

Die Ergebnisse der AnHoSt-Studie zeigen, dass individuelle Anrechnungsverfahren die mit weitem Abstand höchste Verbreitung unter den verschiedenen Anrechnungsformen besitzen (Hanft et al. 2014).

Die formelle Einrichtung von Anrechnungsverfahren sagt jedoch noch nichts über ihre tatsächliche Wirksamkeit bei der Verbesserung von Durchlässigkeit. Freitag (2012, S. 107) spricht in diesem Zusammenhang von „struktureller Durchlässigkeit“ im Gegensatz zu „formaler Durchlässigkeit“. Zusätzlich zur formalen Verankerung von Anrechnungsverfahren in Gesetzen und Ordnungen muss auch eine ressourcenintensive Beratungs-, Unterstützungs- und Entscheidungsstruktur realisiert werden, damit Anrechnung nicht nur möglich ist, sondern tatsächlich in Anspruch genommen und gelebt wird.

Die AnHoSt-Studie zeigt jedoch, dass die Umsetzung der individuellen Anrechnung sehr häufig in Form einer „wenig regulierten Einzelfallanrechnung“ (Hanft et al. 2014, S. 78) erfolgt, die gerade durch das Fehlen jeglicher Unterstützung der Studierenden und Lehrenden im Anrechnungsprozess gekennzeichnet ist. Obwohl in vielen Studiengängen die formelle Möglichkeit der individuellen Anrechnung besteht, wird diese nur von sehr wenigen beruflich qualifizierten Studierenden erfolgreich genutzt. Die AnHoSt-Studie

kommt daher mit Blick auf die Umsetzung der individuellen Anrechnung zu dem Schluss: „In den Hochschulen fehlen aber auch Ressourcen zur erfolgreichen Implementierung von Verfahren zur aktiven Ansprache von Studierenden mit anrechenbaren beruflichen Kompetenzen. Um Anrechnung erfolgreich zu implementieren, müssten an den Hochschulen neue Strukturen geschaffen werden (Anrechnungszentren, Durchlässigkeitsbeauftragte etc.)“ (Hanft et al. 2014, S. 87).

### 3.4.3 Individuell vs. Pauschal

Individuelle und pauschale Anrechnungsverfahren unterscheiden sich hinsichtlich des Aufwandes, den sie für die Hochschulen sowie für die Lernenden, die Anrechnung in Anspruch nehmen wollen, verursachen. Hanft et al. (2008) vergleichen systematisch den Aufwand und Nutzen der beiden Anrechnungsformen und kommen dabei zu dem Schluss, dass „ die Einführung standardisierter, pauschaler Anrechnungsverfahren zwar einmalig mit hohen Kosten verbunden ist, bei einer ausreichend hohen Anzahl von Anrechnungsfällen aber auch für sämtliche Akteure den größten Nutzen erbringt.“ (S. 297).

Dies unterstützt auch Specht (2015): „Wird der Zeitaufwand betrachtet, so erfordert ein pauschales Verfahren einen hohen Stundeneinsatz in der Erarbeitung, wird jedoch nach Fertigstellung zu einer Art Verwaltungsakt. Bei individuellen Verfahren ist die zeitliche Beanspruchung prozessgebunden und tritt bei dem einzelnen Fall erneut auf [...]“ (S. 22).

Aus diesem Befund folgern Hanak und Sturm (2015):

Ob es empfehlenswert ist, ein pauschales Anrechnungsmodell zu entwerfen, sollte vor dem Hintergrund erwartbarer Anrechnungsfälle betrachtet werden, da die Entwicklung eines solchen Systems einen hohen personellen und finanziellen Aufwand bedeutet. [...] Individuelle [...] Anrechnung[en] sind aufgrund des relativ hohen Durchführungs-aufwandes (intensive Beratung, Betreuung und Begutachtung) besonders geeignet in Studiengängen, in denen wenige Anrechnungskandidat\_innen zu erwarten sind, für die es keine verbreiteten und geordneten beruflichen Fort- und Weiterbildungswege gibt und in denen sowohl non-formal als auch informell erworbene Kompetenzen angerechnet werden sollen. (S. 37 f.)

Zu einer ähnlichen Empfehlung kommen auch Loroff et al. (2011): „Die Entscheidung über die Auswahl des angemessenen Anrechnungsverfahrens wird vor dem Hintergrund der jeweiligen Situation und Rahmenbedingungen der Hochschule getroffen, wobei unter anderem strategische Aspekte, Profilierungsgesichtspunkte sowie finanzielle und zeitliche Ressourcen eine Rolle spielen.“ (S.115).

Unabhängig vom Aufwand bietet die pauschale Anrechnung spezifische Vorteile für die Lernenden selbst. So stellt Freitag (2012a) fest:

Die Stärke des pauschalen Verfahrens liegt darin, für die Absolventen der beruflichen Bildung neue und ‚berechenbare‘ Lernwege in die Hochschule zu bahnen. Sie geben den Absolventen der Fortbildung die Sicherheit, dass der

anvisierte Studiengang an bereits erworbene Kompetenzen anschließt und dass sie eine ausgewiesene Zahl an Credits gutgeschrieben bekommen. (S. 357)

#### 3.4.4 Oldenburger Modell

Das im Rahmen des Modellprojekts Qualifikationsverbund Nord-West entwickelte Anrechnungsverfahren besaß drei charakteristische Merkmale, die es von den übrigen ANKOM-Projekten unterschied. Wir beschrieben diese drei Merkmale daher als das „Oldenburger Modell der Anrechnung“ (Müskens 2006, S. 24):

- Die Überprüfung der Anrechenbarkeit der Lernergebnisse erfolgt auf der Ebene der Module.
- Individuelle und pauschale Anrechnungsmöglichkeiten können miteinander kombiniert genutzt werden.
- Die Beurteilung der Gleichwertigkeit der Lernergebnisse erfolgt auf der Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) (Europäische Kommission 2008).

Mittlerweile verfügt eine Vielzahl von Studiengängen an deutschen Hochschulen über Anrechnungsverfahren, die den ersten beiden Merkmalen des „Oldenburger Modells“ entsprechen. Durch die inzwischen durchgängig erfolgte Modularisierung der Hochschulstudiengänge im Rahmen der Bologna-Reform ist eine Orientierung der Anrechnung an Modulen naheliegend. Studiengänge, die über weitreichende Anrechnungsmöglichkeiten verfügen, kombinieren in aller Regel individuelle und pauschale Anrechnungsverfahren. Lediglich die Orientierung am EQR bleibt ein Spezifikum des „Oldenburger Modells“. Zu Beginn der ANKOM-Projekte 2005 stand der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) noch nicht zur Verfügung, der EQR lag hingegen bereits in Form eines ausformulierten Entwurfes vor. Die Orientierung am Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (anstelle des Deutschen Qualifikationsrahmens) erwies sich aber auch im Hinblick auf die transnationale Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse als eine gute Wahl: Dadurch, dass der EQR in verschiedenen Sprachen zur Verfügung steht, konnten Niveaubewertungen (bei transnationalen Äquivalenzvergleichen) problemlos auch von Gutachter/innen aus verschiedenen europäischen Ländern durchgeführt werden.

Die Anrechnungsverfahren des Qualifikationsverbund Nord-West sahen aufgrund der besonderen zeitlichen und organisatorischen Struktur der Studienmodule in den berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen an der Universität Oldenburg keine teilweise Anrechnung von Modulen vor. An anderen Hochschulen bzw. in anders strukturierten Studiengängen ist jedoch eine teilweise Anrechnung durchaus denkbar. So schlagen Bödeker und Siepmann (2011) vor: „Im Falle einer nicht vollständigen Anrechenbarkeit kann in einem nächsten Schritt die Anrechnungsmöglichkeit durch besondere Prüfungsleistungen verbessert werden.“ (S. 90).

Im Falle einer partiellen Äquivalenz der außerhochschulisch erworbenen Lernergebnisse zu mehreren Wahlpflichtmodulen des Bachelorstudiengangs „Business Administration“

der Universität Oldenburg erhielten die Studierenden die besondere Möglichkeit, anrechenbare Kreditpunkte zu kumulieren (Müskens 2006, S. 28). Ein Studierender bzw. eine Studierende, der/die beispielsweise bereits jeweils 50% der Lernergebnisse zweier Wahlpflichtmodule besaß, konnte die jeweils vier von acht Kreditpunkte dieser Module, die ihr/ihm angerechnet wurden, kumulieren und sich ein Wahlpflichtmodul im Umfang von acht Kreditpunkten anrechnen lassen.

Die im ANKOM-Modellvorhaben „Qualifikationsverbund Nord-West“ entwickelten Anrechnungsverfahren und -instrumente werden bis heute von einer Vielzahl von Studiengängen an deutschen Hochschulen genutzt (vgl. Stamm-Riemer & Hartmann 2011, S. 62). Nichtsdestotrotz bleibt die Implementierung qualitätsgesicherter individueller und pauschaler Anrechnungsverfahren nach wie vor auf einen Bruchteil aller Studiengänge beschränkt (vgl. Hanft et al. 2014).

Broux (2015) beschreibt die mangelnde Bereitschaft der Hochschulen, außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anzurechnen:

Die meisten Hochschulen versperren sich jedoch einer großzügigen Anrechnung von im beruflichen Kontext erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. So steht immer noch der Erwerb wissenschaftlichen Fachwissens, welches mit dem in der beruflichen Fort- und Weiterbildung erworbenen Fachwissen oft nicht vergleichbar ist, im Mittelpunkt [...]. (S. 35)

Auch wenn Anrechnungsverfahren und -möglichkeiten daher auch heute noch längst nicht an allen Hochschulen in befriedigender Weise realisiert wurden (vgl. Hanft et al. 2014), lässt sich doch feststellen, dass die ANKOM-Initiative für die Themen „Anrechnung“ und „Durchlässigkeit“ in Deutschland einen wesentlichen Fortschritt erbrachte. So stellen Stamm-Riemer und Hartmann (2011) im Rückblick fest: „In die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist in den letzten Jahren Bewegung gekommen, die stark durch die BMBF-Initiative [...] ANKOM beeinflusst und mit befördert wurde.“ (S. 57).

Neben der Entwicklung konkreter Anrechnungsverfahren sehen Mucke und Kupfer (2011) das „große Verdienst der BMBF-Initiative ANKOM [darin], den Beleg erbracht zu haben, dass es, entgegen aller anfänglichen Zweifel, möglich ist, an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung belegbare Anrechnungspotenziale zu finden [...]“ (S. 222).

Die Ergebnisse der ANKOM-Initiative bildeten ab 2009 die Grundlage für nachfolgende Anrechnungsprojekte und -initiativen, z. B. die INNOPUNKT-Kampagne „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung“ des Landes Brandenburg (Friedrich & Schwill 2011) sowie das Modellvorhaben „Offenen Hochschule Niedersachsen“ (Hanft & Brinkmann 2013).

### 3.5 Hintergrund: Kompetenzbegriff

Schon der Titel der ANKOM-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ verbindet die Begriffe „Anrechnung“ und „Kompetenz“. Doch

die Beschäftigung mit dem Kompetenzbegriff im ANKOM-Verbund zeigte sehr bald, dass die Verwendung des Begriffs der „Kompetenz“ an dieser Stelle unpräzise ist (vgl. Hartmann & Stamm-Riemer 2006). Der aus der Kompetenzdebatte um die Jahrtausendwende (Weinert 2001, Staudt & Kriegesmann 2002, Klieme et al. 2008) hervorgegangene wissenschaftliche Kompetenzbegriff darf nicht synonym zu Konstruktklassen wie Fertigkeiten oder Fähigkeiten verstanden werden. Kompetenzen sind nach dem heutigen Verständnis mehr als nur explizites oder implizites Wissen. Es handelt sich um komplexe Konstrukte, die auch dispositionelle Handlungsbereitschaften (also motivationale und volitionale Komponenten) integrieren.

In weitgehender Übereinstimmung zu den Definitionsansätzen von Weinert (2001), Staudt und Kriegesmann (2002), der OECD-Definition von 2005<sup>11</sup> sowie der Definition des DQRs<sup>12</sup> sehen wir Kompetenz daher als „die dispositionelle Fähigkeit und Bereitschaft eines Individuums, in einer unstrukturierten, neuartigen bzw. komplexen Situation bzw. Klasse von Situationen erfolgreich zu handeln. Diese Disposition setzt sich aus einer Kombination intrapersonaler Merkmale (wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Charaktereigenschaften, Einstellungen, Werte, Interessen und Motive) zusammen.“ (Hanft & Müskens 2002, S. 14).

Da individuelle und pauschale Anrechnungsverfahren von Aus-, Fort- oder Weiterbildungen jedoch in aller Regel auf einem Äquivalenzvergleich von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beruhen, ist der Begriff „Kompetenz“ als Oberbegriff über die anzurechnenden Vorleistungen im Grunde ungeeignet.

Bereits 2006 stellten deshalb Hartmann und Stamm-Riemer mit Blick auf den Kompetenzbegriff von Erpenbeck und Heyse (1999) fest: „Andererseits würde eine generelle Verwendung des – inhaltlich anspruchsvollen – Erpenbeck’schen Kompetenzbegriffs als Grundlage für Anrechnungsverfahren im Hinblick auf Hochschulstudiengänge zur Handlungsunfähigkeit führen“ (S. 55) und schlugen daher stattdessen die pragmatische Verwendung des Begriffs der „Lernergebnisse“ (ebd.) vor.

In diesem Band wird aus pragmatischen Gründen meist von einer „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ gesprochen, da diese Bezeichnung u.a. aufgrund der ANKOM-Initiative allgemeine Verbreitung gefunden hat. Im folgenden Abschnitt wird der Begriff der „Kompetenz“ ausnahmsweise in der komplexeren Bedeutung der o.a. Definition von Hanft und Müskens (2002) verstanden.

Deutlich werden die Unterschiede zwischen den Begriffen „Kompetenz“ (entsprechend der o.a. Definitionen) und „Lernergebnis“, wenn man die Anforderungen in realen Arbeitsprozessen mit den Anforderungen in Lernerfolgskontrollen (z. B. Prüfungen)

---

<sup>11</sup> „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psycho-soziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“ (OECD 2005, S. 6).

<sup>12</sup> „Kompetenz bezeichnet im DQR 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.“ (AK DQR 2011, S. 8).

formaler Lernprozesse vergleicht (Müskens & Lübben 2015, Tab. 2). Während nämlich die Leistungen in realen Arbeitsprozessen durch die *Kompetenz(en)* des Individuums disponiert werden, dienen Lernerfolgskontrollen eben zur Erfassung der *Lernergebnisse*.

So unterscheiden sich reale Arbeitsanforderungen von Lernerfolgskontrollen u.a. durch ihren Zeitumfang. Während Prüfungen in ihrer Dauer klar vorgegeben und eng begrenzt sind, ist der Zeitumfang von Arbeitsanforderungen u.U. sehr lange andauern, flexibel und zumindest in Teilen (mit dem Arbeitgeber) verhandelbar. Die für die Erledigung der Anforderung zur Verfügung stehenden Ressourcen sind in Prüfungen meist sehr eingeschränkt und vom Prüfer klar definiert (z. B. Verwendung bestimmter Literatur, eines Rechners etc.), in realen Arbeitsanforderungen hat der beruflich Handelnde hingegen eine größere (lediglich durch Ressourcen beschränkte) Freiheit, entsprechende Hilfsmittel einzusetzen (Müskens & Lübben 2015, S. 115).

Während in realen beruflichen Anforderungssituationen i.d.R. eine Kooperation mit Kolleg/inn/en ausdrücklich erwünscht ist, wird diese in Prüfungssituationen meist explizit untersagt. Fehlen in einer realen Anforderungssituation bestimmte Fachkenntnisse, können diese im Rahmen der Tätigkeit erworben werden. In einer Prüfungssituation hingegen besteht i.d.R. keine Möglichkeit, fehlende Kenntnisse zu erwerben. Während schließlich Prüfungsanforderungen klar vorgegeben sind und häufig ein eindeutig festgelegter Lösungsweg zur erwünschten Ergebnis führt, können berufliche Arbeitsanforderungen sowohl in ihrer Herangehensweise als auch im Ziel teilweise verhandelbar und vom Berufstätigen gestaltbar sein (ebd., S.115).

In Anlehnung an die Theorie der selektiven Optimierung des Entwicklungspsychologen Paul B. Baltes (Baltes & Baltes 1990, Baltes 1997) entwickeln Müskens und Lübben (2015) und Müskens (2009) ein Modell der Kompetenz als dynamisches Konstrukt, das die Besonderheiten der Kompetenz-Konstruktklasse durch die drei Prozesse „Auswahl“ (Selection), „Optimierung“ (Optimization) und „Kompensation“ (Compensation) erklärt. Diesen Ansatz bezeichnen wir – wie Baltes – nach den Anfangsbuchstaben der drei dynamischen Prozesse als SOC-Modell (Müskens & Lübben 2015, S. 118; Müskens 2009, S. 227).

In diesem Modell basiert individuelle Handlungskompetenz (in komplexen Anforderungssituationen) auf einer Vielzahl unterschiedlicher intrapersonaler Ressourcen (vgl. Abbildung 4). Neben kognitiven Merkmalen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten) gelten dabei auch motivationale und volitionale Dispositionen (Motive, Werte, Einstellungen, Habits etc.) als mögliche Ressourcen, aus denen Kompetenz entsteht. Das Modell macht ausdrücklich keine Aussage über die *Herkunft* der Ressourcen: Diese können in formellen und non-formalen Lernarrangements, aber auch in informellen Lern- und Erfahrungskontexten erworben bzw. entwickelt worden sein. Bei den verschiedenen genannten Merkmalen handelt es sich um *Konstruktclassen*. Diese können sich auf unterschiedliche Anforderungsaspekte beziehen (fachliche, kognitive, soziale, personale). So kann die Konstruktklasse der (expliziten) Kenntnisse sich beispielsweise auf fachliche Themen oder auf methodische Anforderungen beziehen. Es kann sich aber auch um Kenntnisse über soziale Beziehungen oder den Umgang mit eigenen Emotionen handeln.

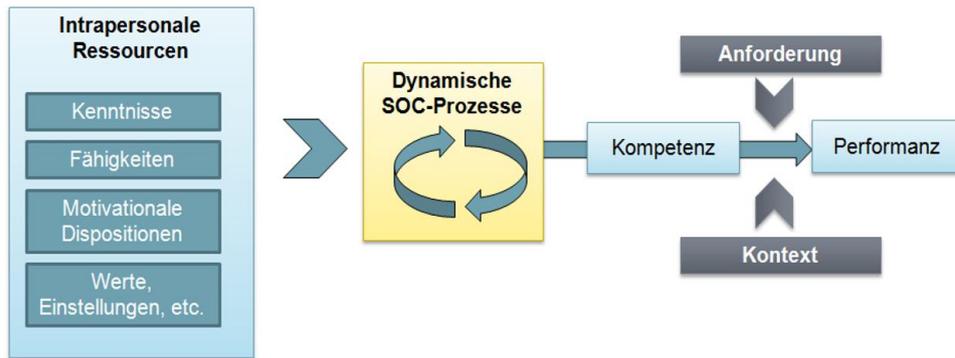


Abbildung 4: Kompetenz als Disposition zur Bewältigung komplexer Anforderungen (Müskens & Lübben 2015, S. 117)

Im Mittelpunkt des SOC-Modells steht die Annahme, dass Kompetenz nicht unmittelbar oder automatisch aus den intrapersonalen Ressourcen entsteht, sondern vielmehr das Produkt einer aktiven und dynamischen Kombination dieser Ressourcen durch das Individuum selbst ist.

Dabei spielen die drei von Baltes und Baltes 1990 beschriebenen Prozesse Selection (S), Optimization (O) und Compensation (C) eine zentrale Rolle.

### 3.5.1 Auswahl (Selection), Optimierung (Optimization) und Kompensation (Compensation)

Unter „Auswahl“ (Selection) verstehen wir eine Strategie, bei der (beruflich) Handelnde die Passung zwischen ihren intrapersonalen Ressourcen und den an sie gestellten Anforderungen erhöhen, indem sie bestimmte Anforderungsaspekte bzw. geeignete Bearbeitungsstrategien auswählen (Müskens & Lübben 2015, S. 116).

Beruflich Handelnde sind bei komplexen, neuartigen bzw. unstrukturierten Anforderungen nicht (wie in Prüfungen) passiv zur Reaktion auf bestimmte Aufgabenstellungen gezwungen, sondern können die Definition der Aufgabenstellung und den Einsatz geeigneter Bearbeitungsstrategien aktiv mitbeeinflussen.

So kann ein/e Handwerksmeister/in entscheiden, welche Aufträge sein Betrieb annimmt, ein/e Hochschullehrer/in kann entscheiden, welche Forschungsthemen er/sie bearbeitet, usw. Der Prozess der Auswahl erfolgt z. B. durch Zielvereinbarung mit Vorgesetzten oder durch Verhandlungen mit Kund/innen.

Selbst bei weitgehend fremdbestimmten Tätigkeiten mit starren Anforderungen kann für die Handelnden die Möglichkeit bestehen, die Passung zwischen Ressourcen und Anforderung zu erhöhen, indem Bearbeitungsalternativen so gewählt werden, dass individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigt werden (ebd., S. 116).

Als „Optimierung“ (Optimization) verstehen wir die Möglichkeit die Passung zwischen Ressourcen und Anforderung zu erhöhen, indem noch während der Anforderungsbearbeitung intraindividuelle Ressourcen erworben oder weiterentwickelt

(optimiert) werden. Die Optimierung kann aus dem Erwerb neuer Kenntnisse oder Fähigkeiten im Rahmen einer komplexen Aufgabenbearbeitung (z. B. eines Projektes) bestehen, aber auch in der gegenstandsadäquaten Veränderung von Einstellungen und Werten durch die Konfrontation mit der Anforderungssituation bzw. durch neue Einsichten in den Gegenstandsbereich.

Als „Kompensation“ (Compensation) schließlich bezeichnen wir (in Anlehnung an Baltes) das Ersetzen fehlender oder unzureichend ausgebildeter intrapersonaler Ressourcen durch andere intra- oder extrapersonale Ressourcen.

Anders als in künstlichen Prüfungssituationen müssen Ressourcendefizite, wie fehlende Kenntnisse oder personale Schwächen, in realen beruflichen Anforderungssituationen nicht zwingend zu einem Scheitern bei einer Anforderungsbearbeitung führen. Häufig können Schwächen oder Ressourcendefizite durch andere Stärken kompensiert werden.

Eine extrapersonale Kompensation liegt vor, wenn die handelnde Person die Hilfe anderer (z. B. Kolleg/inn/en oder Mitarbeiter/inn/en) bei der Bearbeitung einer Anforderung in Anspruch nimmt.

Der Philosoph Odo Marquard (1981) spricht in diesem Zusammenhang augenzwinkernd von einer „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (S. 27).

### 3.5.2 Konsequenzen für die Kompetenzerfassung und -entwicklung

Die Annahme dynamischer SOC-Prozesse zwischen intrapersonalen Ressourcen und individueller Kompetenz hat weitreichende messtheoretische Folgen: Hieraus ergibt sich nämlich, dass die Beziehung zwischen Ressourcen und Kompetenz nicht deterministisch ist. Der dynamische Prozess der Kombination und Anwendung von Ressourcen kann mehr oder weniger gelingen. Aus der Kenntnis der Ressourcen lässt sich daher nicht zwingend die Kompetenz einer Person vorhersagen (Müskens & Lübben, 2015, S. 122). Oder anders ausgedrückt: Kompetenz lässt sich nicht als Linearkombination der intrapersonalen Ressourcen modellieren.

Für die Erfassung von Kompetenzen bedeutet dies, dass diese nicht über eine Messung von Kenntnissen, Fertigkeiten und anderen intrapersonalen Ressourcen erfolgen kann, sofern die tatsächlich stattfindenden dynamischen SOC-Prozesse nicht bekannt sind.

Somit kann die Messung von Kompetenz in aller Regel nur durch eine (wiederholte) Erfassung von Performanz in realen (Arbeits-)Anforderungen erfolgen. Voraussetzung für eine valide Kompetenzmessung ist daher, dass sich das Individuum über längere Zeit in realen komplexen (beruflichen) Anforderungsbedingungen befindet und sowohl die (Arbeits-) Anforderung und sonstige Kontextbedingungen der Tätigkeit als auch die Performanz des handelnden Individuums beobachtet bzw. dokumentiert werden. Mögliche Erfassungsmethoden sind dementsprechend Arbeitsproben unter realen, komplexen Anforderungen, Fremdbeobachtungen des beruflichen Handelns in Anforderungssituationen (z. B. durch Vorgesetzte, Mitarbeiter/inn/en und/oder Kolleg/inn/en) sowie systematische Dokumentationen (z. B. in Form von Kompetenzportfolios (vgl. Müskens 2009; Hanft & Müskens 2002)).

Keine geeigneten Methoden der Erfassung hingegen sind nach diesem Verständnis von Kompetenz Prüfungen, Leistungstests oder prüfungsähnliche situative Aufgaben, wie sie z. B. in Assessment Centern verwendet werden. Da solche kurzzeitigen Prüfungen bzw. prüfungsähnlichen Anforderungen keine oder lediglich sehr eingeschränkte Möglichkeiten zu dynamischen Prozesse wie Auswahl, Optimierung oder Kompensation bieten, erlauben sie bestenfalls die Messung intrapersonaler Ressourcen, die die Grundlage von Kompetenz bilden, nicht jedoch die Messung des Produktes der dynamischen Integration dieser Ressourcen, eben der Kompetenz.

Für das Lernen in formellen und non-formalen Lernkontexten bedeutet das o.a. Verständnis von Kompetenz, dass die Lernergebnisse keine Kompetenzen, sondern intrapersonale Ressourcen sind, d.h. (hoch-)schulisches Lernen kann zwar für die Kompetenzentwicklung wichtige Ressourcen vermitteln, nicht jedoch die Kompetenzen selbst. Da formelles und non-formales Lernen üblicherweise in Lehrräumen stattfindet und nicht etwa in realen (beruflichen) Handlungskontexten, können die dynamischen SOC-Prozesse nicht stattfinden und somit Kompetenzen nicht entwickelt werden.

Selbst wenn Kompetenzentwicklungsprozesse stattfänden, könnten diese in formellen Lehr-Lernsettings nicht nachgewiesen werden, da keine realen (beruflichen) Anforderungskontexte vorliegen, in denen eine (wiederholte) Erfassung von Performanz möglich wäre.

Die allgemeine Aussage, dass Kompetenzentwicklungsprozesse in formellen und non-formalen Lernkontexten nicht stattfinden bzw. zumindest nicht nachweisbar sind, muss allerdings im Hinblick auf zwei bedeutsame Ausnahmen relativiert werden:

1. In Aus- und Weiterbildungen bzw. dualen, berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen, die parallel zu praktischer Berufstätigkeit stattfinden, und in denen sich Arbeitsanforderungen (z. B. Projektaufgaben) auf eine Umsetzung in der Praxis beziehen, können erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten zumindest teilweise unmittelbar in die praktische Anforderungsbearbeitung einbezogen werden und damit zur Kompetenzentwicklung beitragen. Sofern Arbeitsdokumentationen (z. B. Projektportfolios) sich auf reale Arbeitsanforderungen beziehen, lassen sich solche Kompetenzentwicklungen auch empirisch erfassen bzw. messen.
2. Auch in klassischen grundständigen und konsekutiven Studiengängen lässt sich die Entwicklung von wissenschaftlicher *Forschungskompetenz* zumindest ansatzweise dokumentieren und bewerten. Als Methode der Performanzmessung können dabei die Abschlussarbeiten (Bachelor- bzw. Masterthesis) verstanden werden, die die Lernenden vor eine reale komplexe Arbeitsanforderung stellen und eine grobe Einschätzung der erworbenen Forschungskompetenz ermöglichen. Einschränkend ist allerdings festzustellen, dass aufgrund der lediglich einmaligen Erfassung die Reliabilität der Messung unzureichend ist (Hanft & Müskens 2003). Außerdem kann aufgrund der fehlenden Berücksichtigung von Kontextbedingungen nur beschränkt von der

Performanz (in der Bachelor- bzw. Masterthesis) auf die Kompetenz der/des Studierenden geschlossen werden.

Das SOC-Modell der Kompetenz lässt sich auf eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzen und Gegenstandsbereiche anwenden. Laut Müskens und Lübben (2015) steht die Anwendung des Modells auf Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vordergrund. Weitere Anwendungsbereiche sind z. B. Medien- und IT-Kompetenzen (vgl. Hanft & Müskens 2003). An dieser Stelle hingegen soll die Anwendung des Modells auf die Frage der Anrechnung beruflicher Lernergebnisse und Kompetenzen diskutiert werden.

### 3.5.3 Anrechnung von Lernergebnissen vs. Kompetenzen

Die Begriffe „Lernergebnisse“ und „Kompetenzen“ werden in der wissenschaftlichen Literatur zur Anrechnung nicht einheitlich verwendet. Zuweilen werden Lernergebnisse als Oberbegriff für Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden (z. B. Hartmann & Stamm-Riemer 2006, Seger & Waldeyer 2014), zuweilen werden die Begriffe synonym zueinander behandelt (z. B. Schubert et al. 2015, Hanak & Sturm 2015a). Gelegentlich wird auch der im deutschen Sprachraum üblichere Begriffe der „Kompetenzen“ verwendet, wenn inhaltlich „Lernergebnisse“ gemeint sind.

In diesem Abschnitt wird der Begriff der Kompetenz entsprechend der o.a. Definition von Hanft und Müskens (2002) verstanden, d.h. als komplexe Handlungsdisposition, die nicht durch Prüfungen oder prüfungsähnliche Anforderungssituationen erfasst werden kann. Lernergebnisse werden in klarer Abgrenzung hierzu als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Fähigkeiten verstanden, von denen im Sinne des „Constructive Alignment“ (Biggs & Tang 2007) gerade gefordert wird, dass sie im Rahmen von Lernerfolgskontrollen reliabel erfasst werden können. Im Verständnis des dargestellten SOC-Modells der Kompetenz sind Lernergebnisse „intrapersonale Ressourcen“, die zur Ausbildung von Kompetenzen bzw. zur Kompetenzentwicklung beitragen können, aber nicht zwingend zu Kompetenzen führen.

Entsprechend dieser begrifflichen Trennung lassen sich auch Anrechnungsverfahren unterscheiden, die auf Lernergebnissen bzw. auf Kompetenzen basieren. Wir sprechen im Folgenden daher auch von „kompetenzbasierter“ bzw. „lernergebnisbasierter“ Anrechnung.

Lernergebnisbasierte Anrechnungsverfahren orientieren sich an den Lernergebnissen eines (oder mehrerer) Studienmodule und vergleichen diese mit den Lernergebnissen von (beruflichen) Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die ein Lernender bzw. eine Lernende bereits durchlaufen hat. Wird ein bestimmtes Maß an Äquivalenz der anzurechnenden mit den geforderten Lernergebnissen festgestellt, so erfolgt die Anrechnung. Die Verfahren erfordern eine detaillierte Beschreibung der Lernergebnisse der Module, auf die angerechnet werden soll, sowie der anzurechnenden Qualifikationen. Erfolgt die Beschreibung der Lernergebnisse unpräzise oder uneinheitlich, kommt es zu Schwierigkeiten beim (Äquivalenz-)Vergleich.

Lernergebnisbasierte Anrechnung bezieht sich in aller Regel auf formelle oder non-formale Lernkontexte (Aus-, Fort- oder Weiterbildungen). Die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen auf der Grundlage von Lernergebnissen ist zwar prinzipiell möglich, in der Praxis aber häufig mit hohem Aufwand verbunden, da der Erwerb jedes einzelnen Lernergebnisses der Studienmodule, auf die angerechnet werden soll, (z. B. durch Portfolios) nachgewiesen werden müsste.

*Tabelle 2: Lernergebnisbasierte vs. kompetenzbasierte Anrechnung im Vergleich*

<i>Form der Anrechnung</i>	<i>Lernkontext</i>	<i>Grundlage der Anrechnung</i>
Pauschal	Aus-, Fort-, Weiterbildungen	Lernergebnisse
Individuell	Aus-, Fort-, Weiterbildungen	meist Lernergebnisse
	Informelles Lernen (z. B. Berufserfahrung)	meist Kompetenzen
	Informelles Lernen <i>und</i> Aus-, Fort- und Weiterbildungen	meist Kompetenzen

Während bei pauschaler Anrechnung stets lernergebnisbasierte Anrechnungsverfahren verwendet werden, besteht bei der individuellen Anrechnung bei beruflich qualifizierten Studierenden die Möglichkeit, Anrechnungsverfahren zu verwenden, die nicht auf der Grundlage von Lernergebnissen (in Sinne von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten), sondern tatsächlich wie oben dargestellt auf Kompetenzen basieren (vgl. Tabelle 2). Die Entwicklung und Anwendung solcher Verfahren ist komplex und verlangt von den Verantwortlichen an der Hochschule wie von den Studierenden, die eine Anrechnung anstreben, ein ausreichendes Verständnis des Kompetenzbegriffs. Dennoch besitzen gerade bei informellen Lernprozessen kompetenzbasierte Anrechnungsverfahren deutliche Vorteile gegenüber lernergebnisbasierten Verfahren: Sie sind weniger aufwändig, verlangen keine kleinteilige Beschreibung von Lernergebnissen und können von den Lernenden selbst besser nachvollzogen werden.

Der kompetenzbasierte Ansatz der Anrechnung geht von der Annahme aus, dass sich für einzelne Teile eines Studiums (insbesondere Module) Kompetenzen beschreiben lassen, die durch das Erreichen der Lernergebnisse dieser Studienteile angestrebt werden. Ein Studienmodul, in dem Kenntnisse und Fähigkeiten zur Personalführung vermittelt werden, kann beispielsweise Führungskompetenz im (zukünftigen) Berufsleben anstreben. Obgleich das SOC-Modell der Kompetenz davon ausgeht, dass in einem solchen Studienmodul in aller Regel keine Führungskompetenz erworben werden kann bzw. selbst wenn sie erworben wird, nicht nachgewiesen werden kann, so können die erlernten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten doch wesentlich zur Entwicklung einer solchen Kompetenz im späteren Beruf beitragen. Zur tatsächlichen Entwicklung der angestrebten Kompetenz müssen dann weitere (praktische) Lernerfahrungen

hinzukommen bzw. weitere intrapersonale Ressourcen durch außerhochschulische Lernprozesse erworben werden.

Lässt sich für ein bestimmtes Studienmodul (oder größere Teile eines Studiums) eine solche angestrebte Kompetenz darstellen, so kann die Anrechnung über den Nachweis eben dieser Kompetenz erfolgen (unabhängig davon, wie diese erworben wurde). Der Nachweis der Kompetenz erfolgt i.d.R. über ein Portfolio, in dem verschiedene relevante (berufliche) Anforderungssituationen und die eigene Performanz hierbei dokumentiert werden (Abbildung 5). Zur Dokumentation der Führungskompetenz könnten beispielsweise Führungstätigkeiten über Arbeitszeugnisse belegt, der Umgang mit schwierigen Führungsentscheidungen durch Falldarstellungen reflektiert und die Qualität der Führung durch Vorgesetzten- oder Mitarbeiter/innen/beurteilungen belegt werden.

Bei kompetenzbasierter Anrechnung wird nicht unbedingt eine Übereinstimmung bzw. Abdeckung der Lernergebnisse des Studienmoduls gefordert. Die Kompetenz des beruflich Handelnden kann auf ganz anderen intrapersonalen Ressourcen basieren als den Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Studiengang vermittelt werden. Lediglich auf der Ebene der (angestrebten) Kompetenz(en) muss bei dieser Form der Anrechnung eine Übereinstimmung bestehen.

Kompetenzbasierte Anrechnungsverfahren haben den Vorteil, dass sie insbesondere auch für Lernende, die über umfangreiche informell erworbene Kompetenzen verfügen, zu angemessenen Ergebnissen hinsichtlich des Umfangs der Anrechnung gelangen. Sie sind allerdings nur dann anwendbar, wenn sich für Teile eines Studiums angestrebte Kompetenzen klar definieren und abgrenzen lassen. Studiengänge mit unklaren Kompetenzziele sowie Kompetenzen, die (gewissermaßen als Querschnittsziel) durch die Lernergebnisse einer Vielzahl von Studienmodulen angestrebt werden, eignen sich nicht für die kompetenzbasierte Form der Anrechnung.

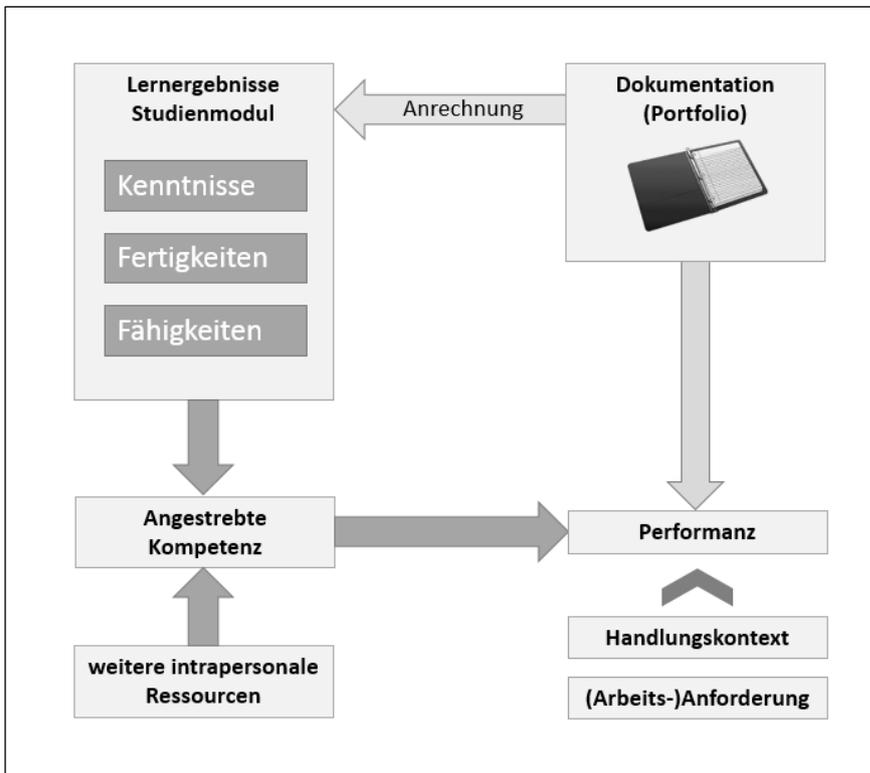


Abbildung 5: Kompetenzanrechnung schematisch (eigene Darstellung)

Die Vorstellung von Kompetenz als einem dynamischen Konstrukt im Sinne des SOC-Modells hat auch Konsequenzen für die Anrechnung beruflicher Lernergebnisse und wird daher in den folgenden Abschnitten an mehreren Stellen wieder aufgegriffen:

- Wenn, wie im SOC-Modell angenommen, die gleiche Kompetenz auf ganz unterschiedlichen intrapersonalen Ressourcen beruhen kann, ist es zulässig anzunehmen, dass auch in zwei unterschiedlichen Qualifikationen (z. B. Hochschulstudiengang vs. beruflicher Weiterbildung) gleiche Kompetenzen angestrebt werden können, obwohl teilweise unterschiedliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden. Daher ist bei der Anrechnung lediglich eine Gleichwertigkeit (im Hinblick auf die angestrebte Kompetenz), nicht jedoch die Gleichartigkeit der vermittelten Ressourcen gefordert. Daraus folgt eine gewisse Möglichkeit der Kompensation unterschiedlicher Lernergebnisse im Anrechnungsprozess.
- Kompetenzentwicklung ist im Sinne der o.a. Kompetenzdefinitionen ein hochgradig individueller Prozess. Kompetenz entsteht im SOC-Modell durch ein aktives Kombinieren der intrapersonellen Ressourcen durch das Individuum selbst. Fehlende Ressourcen können durch Optimierung erworben oder durch Kompensation ersetzt werden. Ein Studiengang, der eine bestimmte Kompetenz für seine Studierenden anstrebt, muss daher nicht befürchten, dass das Fehlen einzelner Lernergebnisse die Entwicklung der Kompetenz verhindert. Dieses Verständnis von Kompetenz(en) ermutigt dazu, die Gefahr von Lücken im Wissenserwerb in Kauf zu nehmen, weitreichende Wahlmöglichkeiten für

Studierende zu schaffen und individuelle Curricula (z. B. nach Anrechnung einer beruflichen Qualifikation) zuzulassen.

## 4 Individuelle Anrechnung informell erworbener Kompetenzen

In der ANKOM-I-Initiative standen zwei Formen der Anrechnung im Vordergrund: Die pauschale Anrechnung von Lernergebnissen aus formalen Fortbildungen sowie die individuelle Anrechnung von Lernergebnissen und Kompetenzen (vgl. Hartmann & Stamm-Riemer 2006). Die bei individuellen Anrechnungsverfahren berücksichtigten Lernergebnisse bzw. Kompetenzen können prinzipiell auf jede Form des Lernens bzw. Kompetenzerwerbs zurückgehen (formell, non-formal, informell). In den ANKOM-Entwicklungsprojekten besaßen jedoch informell erworbene Kompetenzen eine besondere Bedeutung.

Das besondere Interesse an einer Anrechnung informell erworbener Kompetenzen ergibt sich aus der Annahme, dass beruflich Qualifizierte einen Großteil ihrer beruflich relevanten Kenntnisse und Kompetenzen über non-formales und informelles Lernen erworben haben. So sieht Pätzold (2011) in den Anstrengungen zur Validierung informell erworbener Kompetenzen eine „Aufwertung non-formalen und informellen Lernens“, durch die deutlich wird, „dass traditionelle Varianten organisierten Lehrens und Lernens durch selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen ergänzt oder überlagert werden“ (S. 481).

Auch Dehnbostel (2016) misst der Anrechnung non- und informell erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge eine hohe Bedeutung zu: „Für die beruflich qualifizierten Studierenden zeigt sich die Durchlässigkeit neben der Frage der Hochschulzugangsberechtigung vor allem in der Anrechnung informell und nicht formal erworbener beruflicher Kompetenzen.“ (S. 178).

Alan Tait (2016) prognostiziert in einem Vortrag zur „Lifelong Learning University of the Future“: „The LLL University of the future will recognise that informal learning is an important penumbra for formal learning“ (S. 274).

Während in Deutschland die Beschäftigung mit non-formal und informell erworbenen Kompetenzen eine relativ neue Entwicklung darstellt, bestehen in anderen Ländern bereits seit einigen Jahren dezidierte Systeme zur Erfassung und Anerkennung bzw. Anrechnung solcher Kompetenzen.

So ist in Frankreich bereits seit 2002 im Rahmen der sogenannten „Validation des acquis de l'Expérience (VAE)“ die Anrechnung von Teilen eines Hochschulstudiums bis hin zu einer Anerkennung des gesamten Studienabschlusses möglich (Prost 2006). Allerdings berichten Geldermann et al. (2009): „Nur in Einzelfällen erteilen die Hochschulen ein vollständiges Diplom an sehr berufserfahrene Beschäftigte; in der Regel entscheiden sich die Kandidaten für die Validierung einzelner Einheiten und den Besuch weiterer

Qualifizierungen.“ (S. 226). Der mehrstufige Prozess der Validierung im VAE beinhaltet u.a die Erstellung eines „40- bis 80seitigen Portfolios“ (Prost 2006, S. 35).

In jüngster Zeit gewinnt die Anrechnung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen auch auf europäischer Ebene an Bedeutung. So meint Freitag (2015) in den jüngsten Dokumenten der Europäischen Union „eine Akzentverschiebung der Empfehlung für den Hochschulbereich hin zur Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen“ (S. 58) zu erkennen.

#### 4.1.1 Methoden der Erfassung informell erworbener Kompetenzen

Bei einer individuellen Anrechnung, die auch informelles Lernen berücksichtigen soll, kommen häufig, wie in Abschnitt 3.5.3 dargestellt, kompetenzbasierte Verfahren zum Einsatz. Die Feststellung der Äquivalenz erfolgt hierbei nicht mehr auf der detaillierten Ebene einzelner Lernergebnisse, sondern durch eine Erfassung der durch den Studiengang bzw. durch einzelne Studienmodule angestrebten Kompetenzen, über die ein anrechnungswilliger Lernender möglicherweise beim Studienbeginn bereits verfügt.

Bei der Erfassung von Kompetenzen im o.a. Kompetenzverständnis lässt sich nicht feststellen, ob die für die Kompetenzentwicklung relevanten Ressourcen in formellen, non-formalen oder informellen Lernkontexten erworben wurden. Es wäre daher im strengen Sinne korrekter, von einer „individuellen Anrechnung formell, non-formal sowie informell erworbener Kompetenzen“ zu sprechen. Tatsächlich spielt es innerhalb der im Folgenden dargestellten kompetenzbasierten Anrechnungsverfahren i.d.R. auch keine Rolle, in welchen Kontexten die anzurechnenden Kompetenzen (bzw. die ihnen zugrundeliegenden Ressourcen) erworben wurden. Aufgrund der besonderen Bedeutung informeller Lernprozesse für die berufliche Praxis sprechen wir im Weiteren vereinfachend nur von einer „Erfassung informell erworbener Kompetenzen“, dabei ist stets eine mögliche Fundierung dieser Kompetenzen durch Kenntnisse und Fertigkeiten, die in formellen oder non-formalen Lernkontexten (z. B. in der beruflichen Bildung sowie in Weiterbildungen) erworben wurden, mitgedacht.

Bei der für eine Anrechnung erforderlichen Erfassung von Kompetenzen sind, wie in Abschnitt 3.5.2 näher ausgeführt, Methoden zur Messung einzelner Kompetenz-Ressourcen (z. B. Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten) nicht geeignet. Prüfungen oder prüfungsähnliche Verfahren wie Leistungstests oder situative Übungen sind daher als Methoden der Kompetenzerfassung für kompetenzbasierte Anrechnungsverfahren auszuschließen. Als geeignete Verfahren verbleiben Erfassungsmethoden, die den realen Prozess der (beruflichen) Anforderungsbewältigung dokumentieren oder simulieren.

Annen (2012) kategorisiert solche möglichen Verfahren zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen im Zusammenhang mit Anerkennung in „Performanz- und Dokumentenprüfungen“ (S. 123).

Bei performanzbasierten Verfahren (z. B. Arbeitsproben) erfolgt der Nachweis von Kompetenz durch die Bewältigung einer realitätsnahen komplexen Anforderung. Wie in (Müskens 2009, S. 228) dargestellt, hängt die Validität performanzbasierter Verfahren

jedoch entscheidend von der Übereinstimmung der an den Lernenden / die Lernende gestellten Anforderung mit realen beruflichen Anforderungen ab. Diese Übereinstimmung kann durch fehlende, aber auch durch zusätzliche, realitätsfremde Anforderungselemente beeinträchtigt werden. Bei der Konstruktion valider performanzbasierter Kompetenzerfassungsmethoden müssen eine Vielzahl von Anforderungen berücksichtigt werden, sodass die Entwicklung solcher Verfahren u.U. aufwändig sein kann (Hanft & Müskens 2003).

Eine Alternative zu performanzbasierten Verfahren bilden Dokumentationsverfahren, bei denen der Lernende selbst die Anwendung bestimmter Kompetenzen (im Beruf) dokumentiert. Üblicherweise geschieht die Dokumentation in Form eines Portfolios.

Unter einem Portfolio verstehen wir (Müskens & Müskens 2004) eine Art Sammelmappe mit einer Reihe von charakteristischen Eigenschaften:

Portfolios ...

... dokumentieren im weitesten Sinne berufsrelevante Kompetenzen; beschreiben sowohl formell als auch informell (z.B. im Rahmen von Hobbies oder Erziehungsaufgaben) innerhalb unterschiedlicher Lebensphasen und Handlungskontexte (z.B. Schulzeit, Studium, Beruf) erworbene Kompetenzen;

... dokumentieren Kompetenzen vorwiegend anhand von Arbeitsergebnissen..., die entweder unmittelbar im Portfolio enthalten sind (z.B. Texte oder Grafiken) oder auf möglichst anschauliche Weise (z.B. graphisch oder multimedial) dokumentiert werden, oder anhand von Feedbacks, die die Person als Ergebnis ihrer Arbeitsergebnisse erhalten hat. Darüber hinaus können sie Reflexionen beinhalten, in denen der Autor seine heutige Sicht auf dokumentierte frühere Arbeitsergebnisse darstellt; [...]

... werden maßgeblich von der dargestellten Zielperson selbst zusammengestellt bzw. formuliert [...] (Müskens & Müskens 2004, S. 213 f.).

Luzens und König (2015) definieren das Portfolio als eine „Sammelmappe, um eigene, selbst für wichtig erachtete Arbeiten (sogenannte Artefakte), sowie weitere aussagekräftige Dokumente wie z.B. Schul- und Arbeitszeugnisse, Beurteilungen, Auszeichnungen, etc. zu sammeln.“ (S. 204). In diesem Zusammenhang betonen sie den Aspekt der selbstbestimmten Auswahl der dokumentierten Leistungen: „Dadurch bieten sie [die Portfolios] den Lernenden die Möglichkeit, aktiv und in einem hohen Grad selbstbestimmt ihre Kompetenzen dazustellen [...]“ (ebd.).

Das in Müskens (2009) dargestellte individuelle Anrechnungsverfahren, das im Rahmen des ANKOM-Projekts „Qualifikationsverbund Nord-West“ von 2006 bis 2008 erprobt wurde, basierte auf einer zweistufigen Kompetenzerfassung, bei der im ersten Schritt ein Portfolio und im zweiten Schritt eine performanzbasierte „komplexe Aufgabe“ zum Einsatz kam (Abbildung 6). Das Anrechnungsverfahren wurde im Zielstudiengang des Projekts, dem berufsbegleitenden Bachelor „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ der Universität Oldenburg, erprobt.

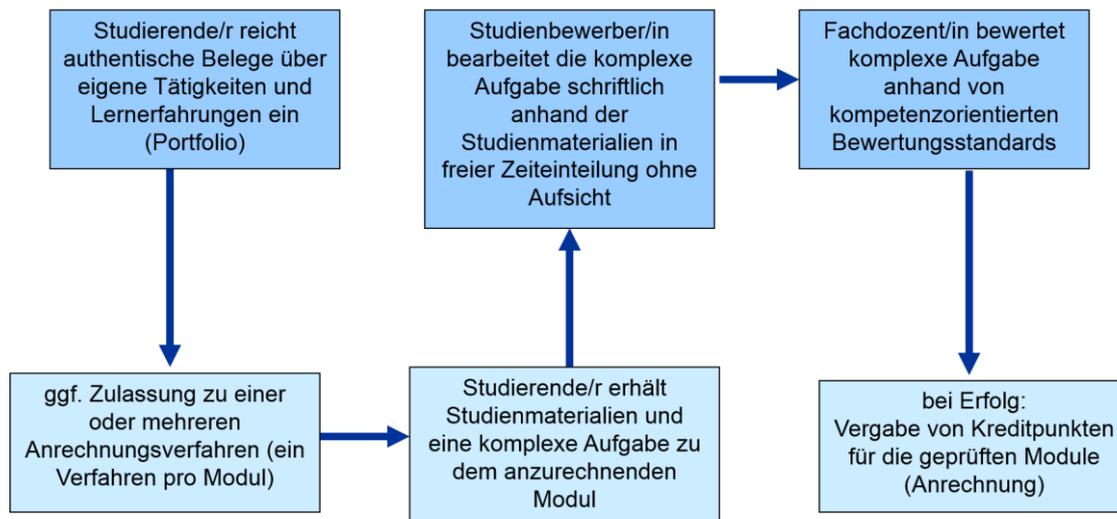


Abbildung 6: Ablauf der individuellen Anrechnung im Modellprojekt „Qualifikationsverbund Nord-West“ (eigene Darstellung)

Ausgehend von der Grundidee von Müskens (2006), dass Anrechnung stets modulbezogen erfolgen sollte, musste der zweite Schritt des Anrechnungsverfahrens für jedes anzurechnende Modul gesondert durchlaufen werden. Studierende, die die individuelle Anrechnung mehrerer Module beantragten, mussten ein Portfolio erstellen, das sich auf die zu erwartenden Kompetenzen aller beantragten Module bezog, und anschließend für jedes der Module eine separate komplexe Aufgabe bearbeiten.

Sowohl für die Erstellung des Portfolios als auch für die Bearbeitung der komplexen Aufgabe wurden den anrechnungsinteressierten Studierenden Leitfäden zur Verfügung gestellt. Auch die Modulverantwortlichen bzw. Fachdozent/inn/en erhielten Leitfäden und Bewertungsstandards zur Unterstützung des Anrechnungsverfahrens.

Das Konzept der „komplexen Aufgabe“ basiert auf einem Konzept von Ebbinghaus (2000) und beinhaltet ein berufspraktisches Problem, das von dem/der Lernenden schriftlich als Hausarbeit bearbeitet werden soll. Die Formulierung der modulbezogenen komplexen Aufgabe erfolgt durch den Fachdozenten bzw. die Fachdozentin, der/die anschließend auch die Bewertung übernimmt.

Das im Qualifikationsverbund Nord-West entwickelte individuelle Anrechnungsverfahren verwendete sowohl für das Portfolio als auch für die komplexe Aufgabe ein Bewertungsraster, das sich am Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) (Europäische Kommission 2008) orientierte (Müskens 2006, S. 29 f.).

Sowohl die komplexe Aufgabe als auch das Portfolio zielen im Anrechnungsverfahren des Qualifikationsverbundes Nord-West auf einen Nachweis von Kompetenzen ab. Voraussetzung für ein solches Verfahren ist, dass sich jedem anzurechnenden Studienmodul eine klar umreißbare Kompetenz zuordnen lässt. Im Zielstudiengang des Modellprojektes war dies gegeben, da jedem Studienmodul in der Prüfungsordnung eine berufsrelevante Kompetenz zugeordnet wurde.

Piotrowski und Clement (2009) bezeichnen solche durch ein Studienmodul angestrebten Kompetenzen als „Kompetenzstandards“. Diese bilden in ihrem Verständnis „im Sinne eines integrativen Verständnisses einen Konnex zwischen Theorie und Praxis ab.“ (ebd., S. 18). Allerdings ist die Formulierung solcher Kompetenzstandards nur in Studiengängen „mit klar umrissenen Berufsbildern“ (ebd.) möglich.

#### 4.1.2 Zweistufige Kompetenzerfassung

Die zweistufige Erfassung von Kompetenzen (hier durch ein Portfolio und eine komplexe Aufgabe) erscheint zunächst als redundant. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass die komplexe Aufgabe von den über die Anrechnung entscheidenden Fachdozent/inn/en als sinnvolle Validierung des Portfolios verstanden wurde. Zwar wurde die Aussagekraft des Portfolios positiv beurteilt, da jedoch die im Portfolio enthaltenen Darstellungen und Belege von den Lernenden meist selbst erstellt wurden, hielten die Anrechnungsentscheider/innen eine vom Portfolio unabhängige, eher performanzbezogene Form der Kompetenzerfassung für hilfreich.

Auch an anderen Hochschulen werden inzwischen zweistufige Verfahren der Kompetenzanrechnung praktiziert. So beinhaltet z. B. das Verfahren der Kompetenzanrechnung der Fachhochschule der Diakonie neben dem Portfolio ein Fachgespräch zwischen den anrechnungsinteressierten Studierenden und den Modulverantwortlichen (Schäfer 2016). Dieses Fachgespräch dient der Validierung des Portfolios: „Dies [das Fachgespräch] ermöglicht eine Beurteilung, ob die im Portfolio vorgelegten Kompetenznachweise in dem angegebenen Umfang und der dargelegten Ausprägung tatsächlich vorhanden sind.“ (ebd., S. 146).

Seeger und Waldeyer (2014) haben eine umfassende Anrechnungssoftware (L3) entwickelt, die eine „Anrechnungsbewerbung nach dem Portfolioprinzip“ beinhaltet (S. 58). Innerhalb ihrer Qualitätsstandards für eine individuelle Anrechnung (Seeger & Waldeyer 2014, S. 56 f.) definieren sie spezifische Verfahrensprinzipien im individuellen Portfolioverfahren“. Diese Prinzipien sehen in einem mehrstufigen Verfahren ggf. die Nachbesserung eines Portfolios bzw. die ergänzende Abgabe einer Hausarbeit mit anschließender Präsentation und Fachgespräch vor.

Loroff et al. (2011) interpretieren das zweistufige Anrechnungsverfahren entsprechend dem Aufbau von Äquivalenzvergleichen bei der pauschalen Anrechnung als Inhalts- und Niveauvergleich. Dabei sehen sie das Portfolio (oder andere Formen der Dokumentation) als Grundlage des Inhaltsvergleichs. Der Niveauvergleich hingegen soll sich auf Beurteilungsgespräche oder „schriftliche Validierungsaufgaben“ (ebd., S. 99) stützen. Die Zuordnung der Methoden zu den Vergleichsebenen erscheint hier allerdings etwas willkürlich.

#### 4.1.3 Erfahrungen mit der Kompetenzerfassung durch Portfolios

Muckel (2013) berichtet über Schwierigkeiten beim Einsatz von Portfolios im Zusammenhang mit Anrechnung: „Die Beschreibung ihrer Kompetenzen fällt den Studierenden nicht zuletzt auch deswegen schwer, weil ihnen in der Regel erst einmal

nicht bewusst ist, welche Kompetenzen sie selbst eigentlich besitzen“ (S. 270) und fordert daher „eine tutorielle Begleitung und wiederholtes Feedback der Studierenden im Prozess der Portfolio-Arbeit.“ (ebd.).

Auch Piotrowski und Clement (2009) kommen zu dem Schluss, dass die „reflexiv-analytische“ (S. 18) Sichtbarmachung von Kompetenzen in Portfolios ein mühevoller Prozess ist und kommen zu dem Schluss, dass „für eine erfolgreiche Anwendung des Portfolio-Assessment-Verfahrens [...] es unabdingbar [ist], die Antragsteller/innen intensiv zu begleiten.“ (ebd.).

Auch Sava (2011), die über die erfolgreiche Einrichtung eines Portfolioverfahrens an der Alice Salomon Hochschule Berlin berichtet, stellt fest, dass sich „die Umsetzung in der Hochschule für alle Beteiligten (Studierende, Modulverantwortliche, Verwaltung) als aufwendig [erweist] (S. 37).

Dass der Einsatz von Portfolios auch die Lehrenden, die über die Anrechnung entscheiden sollen, vor Herausforderungen stellt, betont auch Muckel (2013) und fordert deshalb: „Gleichzeitig müssen die Modulverantwortlichen in der Einschätzung der Gleichwertigkeit geschult werden [...]“ (S. 270).

Trotz intensiver Unterstützung der Lernenden wie auch der Lehrenden wurde die individuelle Anrechnung im Modellprojekt Qualifikationsverbund Nord-West nur von wenigen Studierenden in Anspruch genommen. Die Studierenden beklagten den hohen zeitlichen Aufwand der Kompetenzerfassung und hatten Schwierigkeiten bei der Zuordnung eigener informeller Lernerfahrungen zu den Gegenstandsbereichen bzw. angestrebten Kompetenzen der Studienmodule.

Der zweistufige Anrechnungsprozess erwies sich auch für die Studiengangsverwaltung und das Prüfungsamt als arbeitsaufwändig. Insbesondere die Kontrolle der Einhaltung der Abgabetermine für das Portfolio und die komplexe Aufgabe führten zu Problemen.

Auch Schäfer (2016) berichtet, dass das Kompetenzportfolio als Methode der individuellen Anrechnung an der Fachhochschule der Diakonie zunächst bei den Studierenden keine Akzeptanz fand: „Der Aufwand, die eigenen Kompetenzen zu belegen, erscheint den Studierenden größer, als das Modul zu besuchen und die Prüfungsleistung zu erbringen.“ (S. 141). Ein Ansatz zur Steigerung der Attraktivität des Portfolioverfahrens trotz des damit verbundenen hohen Aufwands besteht darin, das Portfolio curricular zu verankern: „Das bedeutet, dass das Portfolio im Kontext eines Moduls erstellt und dort entsprechend angeleitet wird.“ (ebd., S. 142).

Im Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ wurde das kompetenzorientierte individuelle Anrechnungsverfahren nach Abschluss des Modellprojektes durch ein vereinfachtes lernergebnisorientiertes Verfahren ersetzt.

Lernergebnisorientierte Anrechnungsverfahren sind für die anrechnungswilligen Studierenden meist mit einem sehr viel geringeren Aufwand verbunden. Da lernergebnisorientierte Anrechnungsverfahren jedoch eine Äquivalenz auf der Ebene einzelner Lernergebnisse verlangen, führen sie zumeist zu einem geringeren Anrechnungsumfang als kompetenzbasierte Verfahren. Auch werden informell

erworbene Kompetenzen in lernergebnisorientierten Verfahren häufig zu wenig berücksichtigt.

So stellen Schubert et al. (2015), die ein lernergebnisorientiertes individuelles Verfahren an der Mathias Hochschule Rheine implementierten, fest:

Trotzdem gestaltet sich die lernergebnisbezogene Arbeit in der Praxis schwierig. [...] Bei der Identifizierung informell erworbener Kompetenzen haben die Studierenden Schwierigkeiten [...]. Darüber hinaus wissen die Studierenden häufig nicht, wie sie diese Kompetenzen bei der Bearbeitung der Kompetenzsynopse berücksichtigen können. (S. 380).

Die Überforderung der Studierenden bei der Erstellung der Kompetenzsynopsen zeigt sich darin, dass „der Bezug der dargestellten Kompetenzen zum Modul häufig nicht gegeben ist.“ (ebd., S. 381).

Das im Projekt Qualifikationsverbund Nord-West entwickelte kompetenzorientierte Anrechnungsverfahren wurde in den letzten Jahren an mehreren anderen Hochschulen implementiert und findet heute insbesondere bei der Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf die sogenannte „Bachelor-/Master-Lücke“ Anwendung.

Das seit Januar 2017 für alle grundständigen und konsekutiven Studiengänge der Universität Oldenburg implementierte Anrechnungsverfahren, entsprechend dem internationalen Sprachgebrauch (Conrad 2008) als PLAR (Prior Learning Assessment and Recognition) bezeichnet wird, ermöglicht Studierenden auf einfache Art und Weise (wahlweise oder kombiniert) sowohl eine lernergebnis- als auch eine kompetenzbasierte Form der portfoliobasierten Anrechnung. Hierzu können in den Anrechnungssynopsen des Portfolios entweder einzelne Lernergebnisse referenziert oder aber Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten ohne direkten Bezug zu Lernergebnissen (als Teil einer kompetenzbasierten Anrechnung) dargestellt werden. Im letzteren Fall werden Studierende, die bereits über die durch das Studienmodul angestrebte(n) Kompetenz(en) verfügen, aufgefordert, solche eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Anrechnungssynopse darzustellen, die sie selbst für konstitutiv für ihre nachzuweisende(n) Kompetenz(en) halten.

## 5 Äquivalenzvergleiche als Grundlage pauschaler Anrechnung

Der Begriff des „Äquivalenzvergleichs“ entstand im Rahmen der Reform des IT-Fortbildungssystems, die das BMBF 2002 unter dem Titel „IT-Weiterbildung mit System“ vorstellte. Kerstin Mucke und Stefan Grundwald (2002) beschäftigten sich schon bei der Konzeption des neuen Fortbildungssystems mit einer Verknüpfung zum akademischen Bereich und versuchten daher, durch detaillierte qualifikationsanalytische Verfahren einen Nachweis der Gleichwertigkeit bestimmter Teile der neuen IT-Fortbildungsabschlüsse zu Hochschulstudiengängen zu liefern. Ihre Qualifikationsanalysen und -vergleiche bezeichneten sie als „Äquivalenzfeststellungen“ (S. 52):

Der Aufbau eines IT-Weiterbildungssystems in der beruflichen Bildung mit internationaler Positionierung einerseits und die strukturellen Veränderungen im deutschen Hochschulsystem, die durch die Schaffung eines europäischen Hochschulraums forciert werden, andererseits, bedingen im Kontext des lebensbegleitenden Lernens auch Äquivalenzfeststellungen zwischen beruflicher Weiterbildung und Studium. (ebd.)

Eine Definition für Äquivalenzvergleiche geben Loroff et al. (2011), die sich um eine Generalisierung der Ergebnisse der ANKOM-Projekte bemühen:

Im Verfahren zur Äquivalenzbeurteilung werden vorgängig erworbene Lernergebnisse mit den Lernergebnissen des Zielbildungsgangs verglichen, um zu einem Äquivalenzbefund zu gelangen. Im Falle der Anrechnung beruflicher Kompetenzen werden entsprechend Lernergebnisse aus beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung oder auch der beruflichen Praxis den Lernergebnissen des Zielstudiengangs gegenübergestellt. (S. 93)

Dabei ordnen sie den Äquivalenzvergleich als einen der drei „zentralen Gegenstandsbereiche“ der Anrechnung ein, die „für die inhaltliche Strukturierung der Entwicklungsarbeiten [der Projekte] eine besondere Bedeutung gewonnen“ haben: „(1) Lernergebnisbeschreibung, (2) Äquivalenzbeurteilung, (3) Anrechnungsregelungen“ (ebd., S. 81).

Sie verstehen Äquivalenzvergleiche somit als methodischen Kern der Anrechnungsverfahren: „Zentrales Element dabei ist die Äquivalenzprüfung der beruflich erworbenen Kompetenzen mit dem Studiengangprofil, für die Vorarbeiten, wie die Auswahl des Anrechnungsverfahrens und die Klärung der Situation der Lernergebnisbeschreibungen, zu erbringen sind.“ (Loroff et al. 2011, S. 78).

Auch Freitag (2011) beschreibt den Äquivalenzvergleich als methodischen Kern pauschaler Anrechnung: „Bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren steht die Frage im Mittelpunkt, wie eine mögliche Äquivalenz von Lernergebnissen valide bestimmt werden kann.“ (S. 233). Hieraus ergibt sich, dass „die formale Entwicklung von pauschalen Anrechnungsverfahren [...] methodologisch anspruchsvoll [ist].“ (ebd., S. 233).

In einem rechtsverbindlichen Beschluss werden Äquivalenzvergleiche erstmals im „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ (2005) erwähnt. Hier heißt es im Zusammenhang mit Bachelorstudiengängen: „Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht.“ (HRK, KMK & BMBF 2005, S. 3 f.). In ähnlicher Weise wird im Zusammenhang mit Masterstudiengängen festgestellt:

„Unbeschadet des Erfordernisses eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses können außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen

Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht“ (HRK, KMK & BMBF 2005, S. 5).

Pauschale Anrechnungsverfahren basieren nicht zwingend auf Äquivalenzvergleichen. Alternativ zu Äquivalenzvergleichen ist prinzipiell auch eine Generalisierung individueller Anrechnungsergebnisse als Grundlage pauschaler Anrechnung denkbar. Sind bereits einer bestimmten Anzahl Studierender mit der gleichen beruflichen Qualifikation jeweils anhand eines individuellen Anrechnungsverfahrens bestimmte Studienmodule angerechnet worden, so liegt es nahe, dieses Anrechnungsergebnis als pauschale Anrechnung festzuschreiben. Hartmann-Bischoff (2015) erläutert jedoch die Nachteile eines solchen Vorgehens gegenüber Äquivalenzvergleichen:

Das Risiko dieser informellen Anrechnungsentscheidungen ist, dass deren Grundlage eher individuellen Einschätzungen als wissenschaftlich gesicherten Ergebnissen wie in den Äquivalenzprüfverfahren folgt. Damit werden Anrechnungsentscheidungen einerseits rechtlich angreifbar und andererseits personengebunden, d.h. bei einem Wechsel von Lehrenden kann die Entscheidung völlig anders ausfallen, es entsteht eine gewisse Beliebigkeit bezogen auf die Entscheidung über einen Anrechnungsantrag.(S. 74).

## 5.1 Das Oldenburger Modell des Äquivalenzvergleichs

Nach Abschluss des ANKOM-Projekts „Qualifikationsverbund Nord-West“, in dem ein strukturiertes Verfahren des Äquivalenzvergleichs am Beispiel eines wirtschaftswissenschaftlichen Zielstudiengangs entwickelt wurde, konnte ab 2007 in einer Reihe anschließender Projekte die Übertragbarkeit des an der Universität Oldenburg entwickelten Verfahrens auf andere Disziplinen nachgewiesen werden.

Eine Umsetzung des Oldenburger Äquivalenzvergleichs auf einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang erfolgte im Rahmen des EU-LLL-Leonardo-Projektes CREDIVOC „Transparency and Mobility through Accreditation of Vocational Learning Outcomes“ von 2007 bis 2009 (Tutschner et al. 2009). An dem Projekt nahmen das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, der Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Universität Oldenburg, die Hochschule RheinMain in Wiesbaden sowie die Technikakademie Weilburg als deutsche Partner teil. Ziel des deutschen Teilprojekts war die Durchführung eines Äquivalenzvergleichs zwischen dem beruflichen Fortbildungsabschluss „Staatlich geprüfte/r Techniker/in“ mit dem Profil „Konstruktion“ und einem Bachelorstudiengang im Bereich „Maschinenbau“ an der Hochschule RheinMain. Die Beiträge von Müskens et al. (2009) und Müskens und Tutschner (2011) berichten über den Ablauf des komplexen Äquivalenzvergleichs sowie dessen Ergebnisse und deren Implikationen.

Es ist zu beachten, dass der Begriff des „Oldenburger Modells“ sich in den eben genannten Beiträgen auf das spezifische Verfahren des Äquivalenzvergleichs sowie auf die dabei verwendeten Instrumente bezieht. Dieses Verfahren steht zwar in

Übereinstimmung mit dem Oldenburger Modell der Anrechnung von Müskens (2006), folgt aber einer wesentlich spezifischeren Methodik.

Kennzeichnend für Äquivalenzvergleiche nach dem „Oldenburger Modell“ ist insbesondere die Verwendung der beiden Anrechnungsinstrumente „Module Level Indicator“ (MLI) (Müskens et al. 2013) für den Niveauvergleich sowie „Learning Outcome Chart“ (LOC) (Müskens et al. 2008) für den Inhalts- bzw. Lernergebnisvergleich. Die weiteren Spezifika des „Oldenburger Modells“ gegenüber den übrigen Verfahren des Äquivalenzvergleichs, die insbesondere im Rahmen der ANKOM-Projekte entwickelt wurden, fasst Tabelle 3 zusammen.

Tabelle 3: Spezifika des Äquivalenzvergleichs nach dem „Oldenburger Modell“

<i>Merkmal</i>	<i>Oldenburger Modell</i>	<i>Andere/herkömmliche Äquivalenzvergleiche</i>
<i>Grad der Strukturierung</i>	stark strukturiert	schwach bzw. mittel strukturiert
<i>Aufbau</i>	separater Lernergebnis- und Niveauvergleich	Niveauvergleich bezieht sich meist auf Lernergebnisse
<i>Gutachter/in</i>	extern und unabhängig; vom Studiengang gemeinsam mit dem Weiterbildungsanbieter ausgewählt	meist Lehrkräfte des Zielstudiengangs
<i>verwendete Dokumente / Grundlage des Vergleichs</i>	authentische Materialien (z. B. Prüfungen, Lehrbücher, Präsentationen)	Curricula, Rahmenstoffpläne, Modulbeschreibungen, Ordnungen
<i>Lernergebnisbeschreibungen</i>	durch den Gutachter/ die Gutachterin	durch die Lehrenden; müssen vor dem Vergleich bereits vorliegen
<i>Referenzsystem</i>	Niveauvergleich: Module Level Indicator (MLI) basierend auf dem EQR; Inhaltsvergleich: keine Vorgabe	Qualifikationsrahmen (EQR, DQR) oder Lernzieltaxonomie
<i>Niveauvergleich</i>	bezieht sich auf Module bzw. Lerneinheiten	bezieht sich auf einzelne Lernergebnisse
<i>Anwendbarkeit</i>	fachübergreifend; verschiedene Disziplinen und Bildungsbereiche	fachspezifisch

Loroff et al. (2011) unterscheiden drei Gruppen von Methoden des Äquivalenzvergleichs: schwach, mäßig und stark strukturierte Verfahren. Das Oldenburger Modell kann als ein stark strukturiertes Verfahren eingeordnet werden. Ein solches Verfahren wird von Loroff et al. wie folgt charakterisiert: „Expertenurteile werden durch methodische Hilfsmittel, die als (psychometrische) Messverfahren interpretiert werden können, unterstützt und strukturiert, sie sind insbesondere für Niveauprüfungen interessant.“ (S. 96).

Die Niveaubestimmung kann nach Loroff et al. (2011) entweder im Rahmen der Lernergebnisbeschreibung oder aber „Bestandteil des Verfahrens zur Äquivalenzbestimmung sein.“ (S. 96). Das Oldenburger Modell des Äquivalenzvergleichs

trennt den sogenannten „Inhaltsvergleich“, bei dem die Abdeckung des Zielstudiengangs durch die anzurechnende Qualifikation bestimmt wird, methodisch strikt vom Niveauvergleich (Müskens & Tutschner 2011, S.5). Damit soll sichergestellt werden, dass bei der Niveaubestimmung auch solche Merkmale von Lerneinheiten Berücksichtigung finden, die bei der Beschreibung der Lernergebnisse nicht explizit dargestellt wurden. Nur wenn sowohl der Inhalts- als auch der Niveauvergleich hinsichtlich eines Studienmoduls zu einem positiven Ergebnis gelangen, wird die Anrechnung des Moduls empfohlen. Andere Verfahren des Äquivalenzvergleichs (z. B. Buchert & Müller 2014) verbinden diese beiden Elemente des Äquivalenzvergleichs, indem sie den Niveauvergleich auf einzelne Lernergebnisse beziehen. Durch die Trennung der beiden Teilvergleiche im Oldenburger Modell können separate Kriterien für Inhalt und Niveau formuliert werden.

Das Verfahren des Inhaltsvergleichs im Oldenburger Modell erlaubt eine Berücksichtigung anzurechnender Lernergebnisse unabhängig davon, ob und inwieweit die Gliederung der anzurechnenden Aus-, Fort- oder Weiterbildung mit dem anrechnenden Studiengang übereinstimmt. Der teilweise vollkommen vom Hochschulbereich abweichende Aufbau beruflicher Qualifikationen (z. B. bei einer Verwendung von Lernfeldern) erschwert den Abgleich der Lernergebnisse, sodass Freitag (2012a) beklagt: „Die Entwicklung bzw. Umsetzung von pauschalen Verfahren ist jedoch voraussetzungsreich und aufwendig. Die Curricula und Prüfungsordnungen der Fortbildungen sind anders geschnitten als die der Hochschulen, so dass der Prozess der Äquivalenzbestimmung mehrstufig ist.“ (S. 357).

Auch die Verwendung authentischer Materialien (wie Prüfungsaufgaben, Prüfungsbearbeitungen, Lehrtexte, Präsentationen, Hausarbeiten etc.) als Grundlage der Begutachtung ist ein Spezifikum des Oldenburger Modells. Freitag (2012a) beschreibt das Vorgehen der übrigen ANKOM-Projekte wie folgt: „[...] auf der Grundlage der Curricula und Prüfungsordnungen der Fortbildungen sowie der Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen der Studiengänge werden die Lernergebnisse und deren Niveau bestimmt. Daraufhin werden die Äquivalenzen für niveaugleiche Lernergebnisse identifiziert.“ (S. 357).

Auch Müller und Benning (2009a) nennen als Grundlage für ihre Äquivalenzvergleiche lediglich „auf der Seite des Studiengangs das Curriculum, die Modulbeschreibungen sowie die Prüfungsordnung. Auf der Seite der Fortbildungen spielten neben den Verordnungen weiterhin die Rahmenlehrpläne eine bedeutende Rolle.“ (S. 43). Die Ergebnisse dieser Äquivalenzvergleiche basieren somit ausschließlich auf bereits vorliegenden Sekundärdokumenten (Beschreibungen von Lerneinheiten bzw. Curricula).

Hingegen erfolgt die Beschreibung der Lernergebnisse im Oldenburger Modell durch den Gutachter bzw. die Gutachterin anhand von authentischen Materialien (Müskens, Tutschner & Wittig 2009, S. 25). Dies erscheint auf den ersten Blick möglicherweise redundant, da ein Großteil der beruflichen und hochschulischen Bildungsgänge bereits über ausführliche Curricula mit Lernergebnis-darstellungen verfügt. Allerdings sind die vorhandenen Lernergebnisbeschreibungen oft wenig präzise und für einen Vergleich kaum geeignet. So beklagen Friedrich und Schwill (2011) die Qualität der Lernergebnisbeschreibungen auf Hochschuleseite: „Eine weitere Herausforderung sind

die Modulkataloge der Hochschuleseite, die nur begrenzt kompetenzorientiert (outputorientiert) aufgebaut sind. Bestandteil sind oft nur die Lerninhalte, die vermittelt werden, nicht die Kompetenzen, die erlangt werden sollen.“ (S. 21).

Zusammenfassend lässt sich für die Verwendung authentischer Materialien in Äquivalenzvergleichen eine Reihe von Vorteilen gegenüber einem Vergleich, der sich lediglich auf Sekundärdokumente (wie Curricula) stützt, feststellen:

- Dadurch, dass der gleiche Gutachter bzw. die gleiche Gutachterin die Lernergebnisse von beiden zu vergleichenden Bildungsgängen selbst ermittelt, besteht nicht die Gefahr, dass Begriffe in den Lernergebnisbeschreibungen der beiden Seiten unterschiedlich verstanden werden. So besteht z. B. die Möglichkeit, dass eine Beschreibung wie „breites und aktuelles Wissen“ von Seiten der beruflichen Bildung anders operationalisiert wird als im Hochschulbereich und sich daraus Missverständnisse bei einem Vergleich der Lernergebnisse ableiten.
- Der direkte Zugriff auf authentische Lern- und Prüfungsdokumente ermöglicht dem/der Gutachter/in eine Bewertung auch solcher Aspekte des Lernens, die üblicherweise nicht in Lernergebnisbeschreibungen aufgeführt werden.
- Die Verwendung der authentischen Materialien verhindert, dass fehlerhafte oder euphemistische Lernergebnisbeschreibungen der Bildungsanbieter in den Vergleich eingehen können, d.h. die Validität der Lernergebnisdarstellungen wird potenziell verbessert.
- Durch die Verwendung authentischer Materialien wird ein Äquivalenzvergleich auch bei unvollständigen Lernergebnisbeschreibungen der Bildungsanbieter möglich bzw. auch dann, wenn diese unterschiedlichen Referenzsystemen folgen.

Auch Freitag (2015) empfiehlt daher in einer neuen Veröffentlichung die Verwendung authentischer Materialien als Grundlage für den Äquivalenzvergleich: „Grundlage für die Identifizierung von Kompetenz-Äquivalenzen sind Prüfungs- und Lehrmaterialien.“ (S. 60).

Für die eigentliche Durchführung des Äquivalenzvergleichs erscheint es zuweilen naheliegend, die Lehrenden des jeweiligen Zielstudiengangs zu verpflichten. Müller und Benning (2009) schildern beispielsweise ein aufwändiges Verfahren, bei dem die Lehrenden des anrechnenden Studiengangs den Äquivalenzvergleich durchführen: „Um der Analyse eine größere Objektivität zu verleihen, erfolgten die Bearbeitung der Tabellen und die Beantwortung der weitergehenden Fragen jeweils von der Gesamtheit der Lehrenden eines Moduls oder stellvertretend durch den Modulkordinator als Sprecher der Gruppe.“ (S. 21).

Die Durchführung eines Äquivalenzvergleichs nach dem Oldenburger Modell erfordert von den Gutachter/inne/n eine umfassende Einarbeitung in die verwendeten Instrumente und Verfahren sowie eine Sichtung umfangreicher authentischer Dokumente aus der anzurechnenden Qualifikation und aus den Modulen des

Zielstudiengangs. Diese Aufgaben sind u.U. zu umfangreich, um von den Lehrenden des Studiengangs auf freiwilliger Basis übernommen zu werden. Vorgesehen ist daher die Verpflichtung externer, unabhängiger Gutachter/innen, die für ihren Arbeitsaufwand ein entsprechendes Honorar erhalten. Je nach Umfang der anzurechnenden Aus-, Fort- oder Weiterbildung bearbeiten ein bis zwei Gutachter/innen einen Äquivalenzvergleich. Diese Gutachter/innen werden gemeinsam von den Vertreter/innen des Zielstudiengangs und des Anbieters der anzurechnenden Qualifikation ausgewählt.

Das Oldenburger Modell des Äquivalenzvergleichs erlaubt einen Vergleich von Bildungsgängen, die völlig unterschiedlich aufgebaut sind und ggf. auch völlig unterschiedlichen Referenzsystemen bei der Beschreibung ihrer Curricula folgen. Dadurch, dass der Gutachter bzw. die Gutachterin selbst die Lernergebnisse aus authentischen Materialien ableitet, müssen zuvor keine Lernergebnisbeschreibungen der beruflichen Qualifikationen bzw. der Studiengänge vorliegen.

Mit welchen Herausforderungen die Verwendung bereits vorhandener Lernergebnisbeschreibungen verbunden sein kann, wird deutlich, wenn Müller und Benning (2009a) die aufwändigen Maßnahmen schildern, mit denen sie sicherstellen, dass die Lernergebnisse des Studiengangs dem gleichen Referenzsystem folgen wie die Lernergebnisse der anzurechnenden Fortbildungen:

Aus diesem Grund wurde ein Instrument entwickelt, mit dem die Lernziele der Module des Studiengangs von allen Lehrenden nach einer vorgegebenen Struktur einheitlich entwickelt werden sollten. [...] Diese Fokussierung auf ausschließlich kognitive Lernziele erfolgte vor dem Hintergrund der vorgefundenen Gegebenheiten in den Rahmenplänen der beruflichen Bildung, in denen ebenfalls ausnahmslos kognitive Lernziele formuliert wurden. (S. 43 f.)

Hier erfolgt also eine völlige Neuformulierung der Lernergebnisse des Studiengangs (und damit eine ausschließliche Neuausrichtung des Curriculums auf kognitive Lernziele) nur aufgrund der methodischen Voraussetzungen des verwendeten Äquivalenzvergleichs. Auch Weichert (2015, S. 10) sieht als Voraussetzung für einen Äquivalenzvergleich eine „gemeinsame ‚Beschreibungssprache‘ für die bereits erworbenen Lernergebnisse (bspw. aus Fortbildungen) und jene, die sie im Rahmen der Anrechnung auf ein Studienangebot ersetzen sollen.“ (S. 10).

Dementsprechend fordert Specht (2015) im Zusammenhang mit Lernergebnissen: „Um dies zu bewerkstelligen, bietet es sich an, den Modulverantwortlichen eine Handreichung o.ä. an die Hand zu geben, um ihnen die gewünschte Struktur einerseits, die für die Umsetzung erforderlichen Ziele andererseits zu vermitteln.“ (S. 23). Auch hier wird also eine Anpassung der Lernergebnisse des Studiengangs als Voraussetzung für einen Äquivalenzvergleich gefordert. Diese Notwendigkeit entfällt in Äquivalenzvergleichen nach dem Oldenburger Modell.

Das Oldenburger Modell wurde von einer Vielzahl anderer Hochschulen adaptiert bzw. übernommen. Die Anrechnungsinstrumente Module Level Indicator (MLI) und Learning Outcome Chart (LOC) wurden in Kooperationen anderen Hochschulen zur Verfügung gestellt, um eigene Äquivalenzvergleich in verschiedenen Disziplinen durchzuführen (z.

B. Knigge-Demal et al. 2010, Feigl et al. 2016). Im Rahmen des Projektes „mint.online – Etablierung berufsbegleitender Studienangebote in MINT-Fächern“<sup>13</sup>, das im Rahmen der BMBF-Initiative „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert wurde, wurden 2017 vereinfachte Versionen der Instrumente MLI und LOC unter einer Creative Commons-Lizenz veröffentlicht<sup>14</sup>. Die Instrumente MLI-K und LOC-K können von allen Hochschulen lizenzfrei zur Durchführung eigener Äquivalenzvergleiche nach dem Oldenburger Modell verwendet werden.

## 5.2 Ein Beispiel aus dem Bereich Maschinenbau

Der im Rahmen des CREDIVOC-Projektes durchgeführte Äquivalenzvergleichs zwischen dem beruflichen Fortbildungsabschluss „Staatlich geprüfte/r Techniker/in“ mit dem Profil „Konstruktion“ und dem Bachelor „Maschinenbau“ an der Hochschule RheinMain (Müskens et al. 2009; Müskens & Tutschner 2011) bezog sich auf 15 Studienmodule, die als Ergebnis einer vorangegangenen Sichtung der Curricula der beiden Abschlüsse vorausgewählt worden waren (Müskens & Tutschner 2011, S. 3 f.).

Die Ergebnisse des Äquivalenzvergleichs ergaben eine unmittelbare Anrechnungsempfehlung für drei der Studienmodule (Elektrotechnik, Fertigungsverfahren und Qualitätsmanagement). Bei diesen Modulen war das Niveau der entsprechenden Lernfelder der Technikerausbildung höher (Elektrotechnik und Qualitätsmanagement) oder nur geringfügig geringer (Fertigungsverfahren) als das Niveau der Studienmodule. Außerdem wurden jeweils mindestens 75% der gewichteten Lernergebnisse der Studienmodule durch die Techniker/innen/ausbildung abgedeckt. Damit waren für diese drei Module die Bedingungen für eine Übereinstimmung nach Inhalt und Niveau vollständig erfüllt, sodass dem Zielstudiengang eine Anrechnung empfohlen werden konnte. Darüber hinaus konnte für zwei Fächer (Computer Aided Design und Technische Kommunikation), die lediglich Teile von Modulen bildeten, eine unmittelbare Anrechnung empfohlen werden. Der gesamte Anrechnungsumfang betrug 18 KP (von insgesamt 210 KP).

Bei vier weiteren Studienmodule (Konstruktion A und B sowie Technische Mechanik A und B) wurden die Äquivalenzanforderungen nur knapp verfehlt, sodass durch eine Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung der Technikerausbildung möglicherweise eine Anrechenbarkeit erreichbar wäre. Dadurch könnte der Anrechnungsumfang auf 50 KP gesteigert werden (Müskens et al. 2009, S. 30).

Das Ergebnis eines Äquivalenzvergleichs darf nicht als Einstufung des Niveaus der anzurechnenden Qualifikation missverstanden werden. Ergibt sich in einem Äquivalenzvergleich ein geringer Anrechnungsumfang, so kann eine Ursache hierfür die mangelnde Affinität zwischen Studiengang und anzurechnender Aus-, Fort- oder Weiterbildung sein. Loroff et al. (2011) stellen hierzu fest: „Die Anwendbarkeit eines

---

<sup>13</sup> Webseite der aus dem Projekt hervorgegangenen Bildungsallianz mint.online: <https://de.mintonline.de/>

<sup>14</sup> Die Instrumente sind u.a. im Downloadbereich der Webseite des Kompetenzbereichs Anrechnung verfügbar: <https://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/downloadbereich/>

Verfahrens zur Äquivalenzbestimmung als Grundlage für pauschale Anrechnung steigt umso mehr, je affiner der jeweilige Studiengang zu einem oder mehreren beruflichen Bildungsgängen ist.“ (S. 103).

Und auch Freitag (2011) gibt zu bedenken:

Um die quantitativen Ergebnisse angemessen einordnen zu können, ist es wichtig zu berücksichtigen, dass sich die Äquivalenz-Bestimmung an den Lernergebnissen der Studiengänge orientiert. Unter Umständen liegen weitere Lernergebnisse der Weiterbildung auf äquivalentem Niveau, haben aber kein Pendant im Hochschulcurriculum. Das Ergebnis einer geringen Lernergebnis-Äquivalenz bedeutet somit nicht, dass die Weiterbildung nicht auf gleich hohem Niveau liegen kann. (S. 234)

Insgesamt bleiben die Ergebnisse der seit Beginn der ANKOM-Initiative 2005 durchgeführten Äquivalenzvergleiche in aller Regel hinter den anfänglichen Erwartungen der Bildungsanbieter zurück. So berichtet Freitag (2011) über die Ergebnisse der ANKOM-Projekte:

Mit großer Spannung wurden vor allem von Seiten der beruflichen Bildung die quantitativen Ergebnisse erwartet. Es wurden im pauschalen Verfahren Äquivalenzen zwischen 15 und 90 Credits [zwischen beruflichen Fortbildungen und Hochschul-studiengängen] festgestellt. In keinem Projekt wurde die im KMK-Beschluss markierte 50 Prozent-Grenze erreicht. Bei der Mehrheit der Vergleiche liegen die Äquivalenzen zwischen 35 und 40 Credits. (S. 234)

So stellen Burchert und Müller (2014) die Ergebnisse einer ganzen Reihe von Äquivalenzvergleichen der (ebenfalls aus ANKOM-Projekten hervorgegangenen) Bielefelder Forschergruppe vor, die sich auf den kaufmännischen Bereich sowie auf Fortbildungen im Bereich des Pflegemanagements beziehen. Für die bundeseinheitlich geregelten Aufstiegsfortbildungen „Geprüfte/r Bilanzbuchhalter/in“, „Geprüfte/r Controller/in“ und „Geprüfte/r technische/r Betriebswirt/in“ identifizierten sie jeweils durch Äquivalenzvergleiche einen Anrechnungsumfang von lediglich fünf Studienmodulen auf einen wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengang; für die Fortbildung „Geprüfte/r Industriefachwirt/in“ sogar nur ein Studienmodul. Diesen enttäuschenden Befund erklären sie durch die Zielsetzung und den Aufbau der Fortbildung:

Diese Fortbildung [zum/zur Geprüften Industriefachwirt/in] ist dem generalistischen Ansatz folgend inhaltlich-thematisch sehr breit aufgestellt und tangiert sowohl Grundlagenveranstaltungen als auch verschiedene Schwerpunkte [des Studiengangs]. Häufig werden die einzelnen Themen jedoch lediglich angerissen und nur überblickartig dargestellt. Die Vermittlung der Lernziele erfolgt somit i.d.R. auf relativ niedrigen Niveaustufen. Das im Studium angestrebte Niveau wird vielfach nicht erreicht. (Burchert & Müller 2014, S. 33)

Auch wenn die empirisch gefundenen Äquivalenzen in ihrem Umfang häufig nicht den Erwartungen der Protagonist/inn/en der beruflichen Bildung entsprechen, haben die

detaillierten und methodisch gut abgestützten Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen insgesamt doch dazu beigetragen, Skepsis und Widerstände gegenüber einer Anrechnung beruflicher Lernergebnisse insgesamt zu überwinden. So schlägt Hartmann-Bischoff (2015) als Reaktion auf den Einwand „außerhalb der Hochschule gäbe es keinen Qualifikations- bzw. Kompetenzerwerb auf hochschulischem Niveau“ (S. 73) vor: „Hier ist anzumerken, dass verschiedene Verfahren der Äquivalenzprüfung die Anrechenbarkeit der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen erwiesen haben, nachdem dabei sowohl die inhaltliche Deckung als auch deren Niveau nach DQR oder EQR untersucht wurde.“ (ebd.).

### 5.3 Niveaubestimmung in Äquivalenzvergleichen

Im Rahmen von Äquivalenzvergleichen soll nach Loroff et al. (2011) festgestellt werden, „inwieweit Lernergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten – wie beruflicher und hochschulischer Bildung – einander gleichwertig sind.“ (S. 94). Im Sinne des KMK-Beschlusses zur Anrechnung aus dem Jahr 2002 unterscheiden sie zwischen unterschiedlichen Formen der Gleichwertigkeit: „Im Zentrum steht die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen, die in inhaltlicher wie niveaubezogener Hinsicht untersucht wird.“ (ebd.).

Der Begriff der „Gleichwertigkeit“ wird dabei von Loroff et al. (2011) mit „Äquivalenz“ gleichgesetzt, aber klar von „Gleichartigkeit“ abgegrenzt: „Dabei geht es nicht um Gleichartigkeit. Eine Gleichartigkeit von Lernergebnissen ist in der Regel nicht einmal zwischen analogen Bildungsgängen innerhalb eines Bildungssektors zu erwarten; man denke etwa an die Anrechnung von Modulprüfungen zwischen Hochschulen.“ (S. 94). Und auch Mucke und Kupfer (2011) beklagen: „Die BMBF-Initiative ANKOM hat deutliche gemacht, dass bei Vergleichen und damit auch bei der Anrechnung zu häufig noch im Sinne von ‚Gleichartigkeit‘ argumentiert wird.“ (S. 226).

Im Oldenburger Modell der Anrechnung wird der Begriff der Gleichwertigkeit hingegen ausschließlich im Zusammenhang mit Niveaus verwendet. Anstelle der problematischen Vorstellung einer „inhaltlichen Gleichwertigkeit“ findet sich hier lediglich der Begriff der „inhaltlichen Übereinstimmung“, die als Voraussetzung für eine Anrechnung eine bestimmte quantitative Schwelle überschreiten muss (Müskens, Gierke & Hanft 2008, S. 99).

Dementsprechend wird im Oldenburger Modell der Begriff der „Gleichwertigkeit“ auch nicht mit „Äquivalenz“ gleichgesetzt. Da „Gleichwertigkeit“ sich hier stets auf das Niveau eines Moduls bezieht, muss zusätzlich ein bestimmtes Maß inhaltlicher Übereinstimmung hinzukommen, damit „Äquivalenz“ erreicht wird. Dabei wird allerdings keine vollständige inhaltliche Übereinstimmung der anzurechnenden Lerneinheit und des Studienmoduls erwartet, sondern lediglich eine partielle Abdeckung der Lernergebnisse (Abbildung 7). So stellen auch Loroff et al. (2011) fest: „Bei der inhaltlichen Äquivalenzprüfung wird meist keine perfekte Überlappung erwartet, sondern ein vorher festgelegter inhaltlicher Deckungsgrad beachtet. Dies kann beispielsweise ein Deckungsgrad von 75% sein.“ (S. 94).

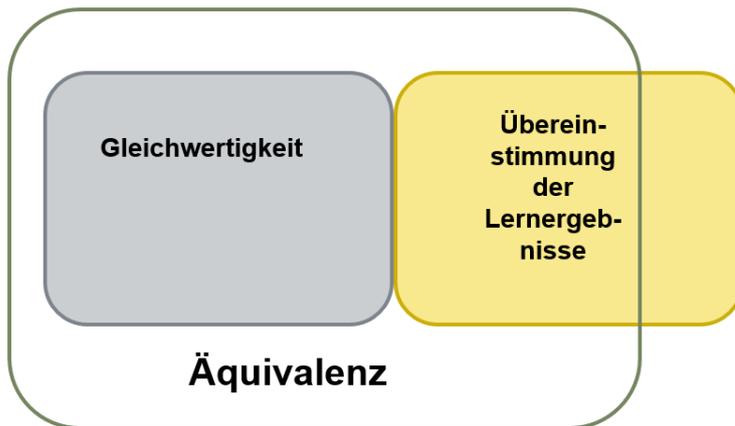


Abbildung 7: Gleichwertigkeit und Äquivalenz im Oldenburger Modell der Anrechnung

Die Bestimmung der Gleichwertigkeit bzw. Ungleichwertigkeit von Lerneinheiten der beruflichen und hochschulischen Bildung setzt ein gemeinsames Niveauverständnis mit klar definierbaren Niveaustufen voraus. So betonen Mucke und Kupfer (2011) in diesem Zusammenhang: „Eine wesentliche Voraussetzung für die Anrechenbarkeit von Lernergebnissen ist, dass die unterschiedlichen Bildungsbereiche in der bildungspolitischen und vor allem in der fachlichen Diskussion um die Förderung von Durchlässigkeit ein gemeinsames Verständnis des Begriffs ‚Gleichwertigkeit‘ entwickeln“ (S. 226).

Müskens et al. (2008) diskutieren die unterschiedlichen Zielsetzungen beruflicher und akademischer Bildung und werfen die Frage auf, inwiefern sich ein gemeinsamer Bewertungsmaßstab für Niveaueinstufungen definieren lässt. Während die berufliche Bildung berufliche Handlungsfähigkeit bzw. -kompetenz als ausschließliches Bildungsziel festlegt (vgl. Berufsbildungsgesetz §3 (3 und 4) (BGBI I 2017)), orientiert sich die hochschulische Bildung an einem bereiteren Bildungsbegriff, der auch die Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft und die persönliche Entwicklung der Lernenden einschließt (Bologna Working Group 2005).

Bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen wie der Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) (Europäische Kommission 2008) können als Versuch verstanden werden, die unterschiedlichen Ziel- und Niveaustufen der Bildungsbereiche miteinander zu verbinden. Es liegt somit nahe, solche bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmen als Referenzsysteme für Niveauvergleiche zu verwenden. Eine Alternative zu Qualifikationsrahmen bilden bildungswissenschaftlich fundierte, generische Lernzieltaxonomien wie z. B. die Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001).

Niveaubestimmungen im Rahmen von Äquivalenzvergleichen haben die Aufgabe, die Frage der Gleichwertigkeit zwischen den Studienmodulen, auf die angerechnet werden soll, und den anzurechnenden Lernergebnissen anhand möglichst objektiver und nachvollziehbarer Kriterien zu beantworten. Solche fundierten Niveauvergleiche sollen insbesondere auch Argumente gegen Kritiker/innen der Anrechnung liefern. So kommen

Hanak und Sturm (2015) aufgrund von Interviews mit Expertinnen und Experten in Hochschulen zu folgendem Befund:

Es bestehen seitens der Hochschulen Vorbehalte gegenüber dem Niveau außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im Vergleich zu dem Niveau hochschulisch vermittelter Kompetenzen. Daran knüpft die Befürchtung an, den Ruf der Hochschule als Vermittler von Kompetenzen auf hohem wissenschaftlichem Niveau zu beschädigen. (S. 125)

Müller (2014) befragte Professor/inn/en und Habilitierte einer deutschen Universität zur Gleichwertigkeit außeruniversitärer und universitärer Kompetenzen. Sie verwendete dabei in Anlehnung an Bourdieu (1983) den Begriff des „kulturellen Kapitals“. In den Interviews wurde deutlich, dass die Hochschullehrenden außeruniversitäre Kompetenzen nicht als gleichwertig ansahen:

In den Interviews zeigte sich zudem, dass es eine große Schere zwischen Gültigkeit und Gleichwertigkeit gibt. Gültigkeit meint hier, dass dieses Kapital zwar als von Vorteil erachtet wird, aber nicht als mit akademischem Kapital gleichwertig. So wird z.B. das in der Ausbildung zum Industriekaufmann erworbene kulturelle Kapital als gültig im Kontext eines betriebswirtschaftlichen Studiums gesehen, da es hier zum besseren Verständnis beitragen kann. Jedoch wird es nicht als gleichwertig betrachtet, da die universitäre Lehre nach Meinung der Hochschullehrenden mehr Facetten abdeckt als die Berufsausbildung. (Müller 2014, S. 124)

#### 5.4 Der Module Level Indicator (MLI)

Die Niveaubestimmung innerhalb von Äquivalenzvergleichen bezieht sich stets auf Module bzw. Lerneinheiten. Deren Niveau lässt sich häufig nicht unmittelbar aus dem Niveau des übergeordneten Bildungsgangs ableiten. In diesem Zusammenhang erläutert Freitag (2012):

Grundsätzlich kann die Anrechnung von Kompetenzen nur als horizontale Durchlässigkeit verstanden werden. Ansonsten würde es sich nicht um niveaugleiche Kompetenzen handeln. [...] Gleichwohl können auf unterschiedlichen Niveaus liegende Abschlüsse miteinander verknüpft werden, da das Niveau der Module nicht mit dem Niveau der Abschlüsse übereinstimmen muss. (S. 108)

Diese Problematik wird auch von Cendon et al. (2015) unterstrichen: „Entsprechend ist auch bei Äquivalenzprüfungen zu berücksichtigen, dass in Studiengängen nicht alle Einführungsmodule bereits auf Niveau 6 oder 7 des DQR angesiedelt sind. Grundlagenmodule eines Bachelorstudiengangs können beispielsweise eher auf Niveau 5 angesiedelt sein.“ (S. 34).

Vor diesem Hintergrund begann - zunächst im ANKOM-Projekt Qualifikationsverbund Nordwest ab 2006 - die Entwicklung eines Instrumentes zur reliablen und validen Bestimmung des Niveaus (im Sinne des EQRs) einzelner Lerneinheiten. Die Zielsetzung dieses Entwicklungsprozesses eines „Indikators für das Niveau von Modulen“ (Module Level Indicator) wird von Müskens et al. (2013) ausführlich dargestellt:

- Unlike qualification frameworks, the MLI was to refer not to entire qualifications, but to components of qualifications (i.e. modules).
- The instrument was to be applicable in as many diverse disciplines and occupations as possible.
- The MLI was to be capable of analysing and evaluating learning units connected with any type of learning and assessment. [...] (S.6)

Hartmann (2008) charakterisiert den MLI als „die einzige im ANKOM-Kontext entwickelte eindeutig stark strukturierte Methode – im Sinne eines Messinstrumentes“ (S. 166).

Anders als Qualifikationsrahmen selbst ist der MLI ein itembasiertes Instrument, das 5-stufige Ratingskalen verwendet. Seit der 2013 in (Müskens et al. 2013, S. 11 f.) veröffentlichten Version 2.1 des MLIs liegen für Ratingskalen jeweils itemspezifische ausführliche Beschreibungen der Abstufungen vor (ebd., S. 27 f.). Durch die Ausformulierung der Alternativen sollte die Interrater-Reliabilität (und damit die Objektivität) des Instrumentes erhöht werden.

#### 5.4.1 Die Kurzversion des MLIs (MLI-K)

Mittlerweile wurden mehr als 800 Lerneinheiten unterschiedlicher Bildungsbereiche und Disziplinen durch Fachgutachter/innen mit dem MLI bewertet (Stand: Juni 2017). Eine explorative Hauptkomponentenanalyse (mit orthogonaler Varimax-Rotation) über die 51 MLI-Items ergibt eine klare 2-Faktoren-Struktur (Abbildung 8) im Scree-Plot.

Auf der Grundlage der beiden rotierten Komponenten dieser Faktorenanalyse wurden zwei Skalen gebildet, die als „Wissenschaftsorientierung“ und „Anwendungsorientierung“ interpretiert wurden (Tabelle 4). Die beiden Skalen bilden die Grundlage einer Kurzversion des MLI, die 2017 als MLI-K unter einer Creative Commons-Lizenz veröffentlicht wurde (Müskens & Kaiser 2017) und somit von Hochschulen und anderen Anwender/inne/n frei genutzt werden kann.

Der MLI kann als eine Taxonomie der Merkmale von Lerneinheiten (unterschiedlicher Bildungsbereiche) verstanden werden. Die Verwendung von strukturgebenden Verfahren wie der Faktorenanalyse zur Bildung solcher Taxonomien ist im Bereich der Differenziellen Psychologie weit verbreitet (vgl. Cattell 1945, John, Angleitner & Ostendorf 1988). Dass die Verwendung einer solchen Methodik auch jenseits von Persönlichkeitsmerkmalen geeignet ist zur induktiven Erstellung von Taxonomien, zeigte van Heck (1982) mit einer allgemeinen Taxonomie von Situationen.

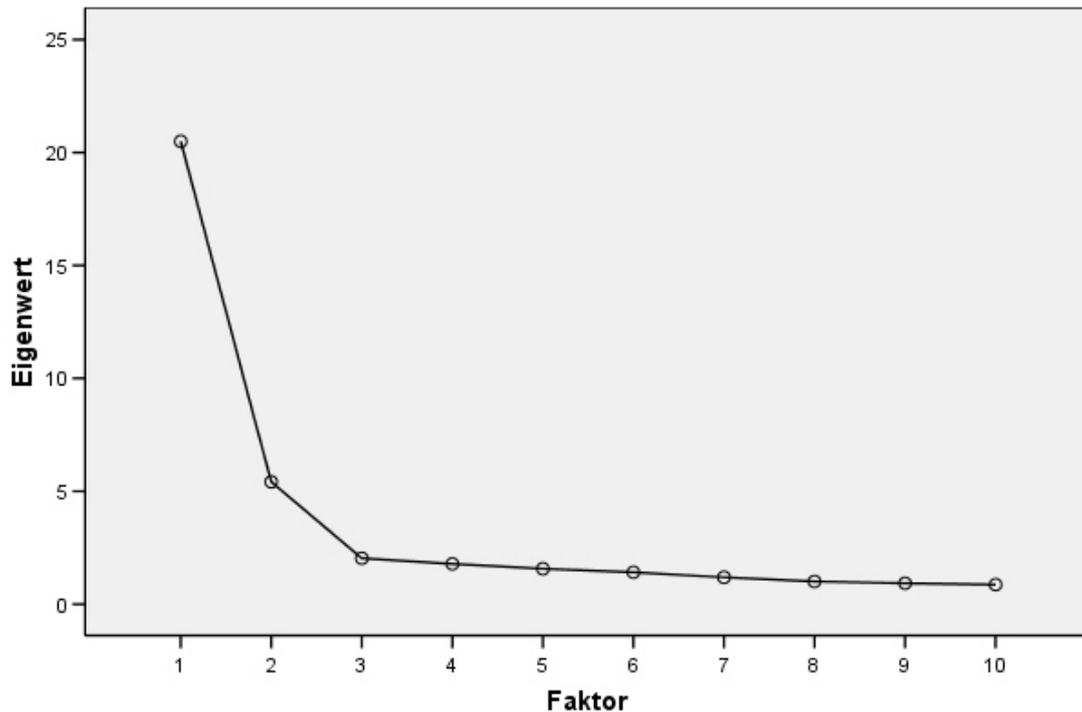


Abbildung 8: Scree-Plot der Faktorisierung der 51 MLI-Items (N=819)

Sowohl für die Lang- als auch für die Kurzversion des Module Level Indicator wurden Gütekriterien berechnet (Kaiser & Müskens 2017). So beträgt die Reliabilität (interne Konsistenz) der Skala „Anwendungsorientierung“  $\alpha=0,84$  (N=803) und die der Skala „Wissenschaftsorientierung“  $\alpha =0,90$  (N=763). Die interne Konsistenz der Gesamtskala beträgt  $\alpha =0,91$  (N=754). Damit verfügt die Kurzversion über eine insgesamt hohe Reliabilität.

Die Korrelationen der MLI-Skalen mit den Ergebnissen von N=783 direkten EQR-Einstufungen können als Validität des Instrumentes (im Hinblick auf die o.a. Entwicklungsziele) interpretiert werden. Diese Korrelation zu den EQF-Einstufungen beträgt  $r=0,69$  bei der MLI-K Gesamtskala sowie  $r=0,71$  bei der Langversion des Instrumentes (Kaiser & Müskens 2017).

Die Skalen des MLI-K weisen eine Reihe von bemerkenswerten Eigenschaften auf, aus denen sich weiterreichende Implikationen für die Gestaltung von Studienmodulen ergeben.

So wird in der pädagogischen Literatur häufig ein negativer Zusammenhang zwischen der Wissenschafts- und Anwendungsorientierung von Studiengängen bzw. -modulen angenommen. Es besteht häufig die implizite Annahme, dass „Wissenschaft“ und „Praxis“ in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, sodass eine Ausrichtung von Studienmodulen hin zu einer stärkeren Anwendungsorientierung zwangsläufig mit einer reduzierten Wissenschaftsorientierung einhergeht.

Tabelle 4: Skalenbildung auf der Grundlage einer Hauptachsen-Faktorenanalyse

<i>Faktor 1</i>		<i>Faktor 2</i>	
<i>(Wissenschaftsorientierung –</i>	<i>a<sub>1</sub></i>	<i>(Anwendungsorientierung –</i>	<i>a<sub>2</sub></i>
<i>höchstladende Items)</i>		<i>höchstladende Items)</i>	
Die Anforderungen des Moduls beinhalten die Aufgabe, Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe auf dem aktuellen Stand der Forschung in klarer und eindeutiger Form zu kommunizieren.	,80	Das Modul vermittelt unmittelbar in der Praxis verwertbare Kenntnisse.	,78
Das Modul beinhaltet zumindest Hinweise darauf, wie die vermittelten Theorien und Methoden entwickelt bzw. empirisch überprüft wurden.	,80	Die Lernenden müssen innerhalb des Moduls nachweisen, dass sie in der Lage sind, reale Praxisprobleme zu lösen.	,76
Die Prüfungen oder Lernerfolgskontrollen beziehen sich auch auf den historischen Kontext der Entstehung von Theorien, Modellen oder Techniken.	,79	Die innerhalb des Moduls zu erlernenden Theorien und Modelle werden anhand von Praxissituationen veranschaulicht.	,75
Innerhalb des Moduls werden unterschiedliche, einander widersprechende Ansätze oder Theorien dargestellt.	,78	Die Anforderungen des Moduls beinhalten die Lösung von (beruflichen) Praxisproblemen.	,73
Innerhalb des Moduls wird dargestellt, auf welchen Beobachtungen bzw. Forschungsergebnissen die dargestellten Theorien und Modelle basieren.	,76	Das Modul umfasst die wichtigsten Fakten, Grundsätze, Verfahren und allgemeinen Begriffe des Gegenstandsbereichs.	,71
Innerhalb des Moduls wird auf die unterschiedliche Bedeutung von Begriffen in unterschiedlichen Disziplinen oder Kontexten hingewiesen.	,76	Die Prüfungen oder Lernerfolgskontrollen beinhalten spezielle Probleme aus dem Gegenstandsbereich des Moduls.	,68
Die Lernanforderungen beinhalten die Entwicklung neuer strategischer Ansätze.	,74	Die Lernanforderungen bzw. Prüfungsaufgaben verlangen den umfassenden Einsatz kognitiver oder praktischer Fertigkeiten.	,67
Das Modul vermittelt ein kritisches Verständnis der Theorien und Grundsätze des Fachgebietes.	,74	Innerhalb des Moduls werden Fertigkeiten vermittelt, die unmittelbar in der Praxis anwendbar sind.	,66

Anmerkung:  $a_i$  = Ladungen auf Hauptkomponente  $i$

Da die Skalen des MLI auf den Ergebnissen einer orthogonalen Faktorenanalyse basieren, würde man erwarten, dass diese keinen oder aber einen negativen Zusammenhang zueinander aufweisen, d.h. man würde annehmen, dass Lerneinheiten (Module) entweder wissenschafts- oder anwendungsorientiert ausgerichtet sein würden und dass Module mit besonders hoher Wissenschaftsorientierung eher weniger praxisorientiert wären, während Module mit ausgeprägter Praxisorientierung eine eher geringere Wissenschaftsorientierung aufwiesen.

Die empirischen Ergebnisse widersprechen dieser Annahme jedoch vollständig: Die Korrelation zwischen Wissenschafts- und Anwendungsorientierung über  $N=797$  Lerneinheiten beträgt  $r=0,55$  ( $p<0,001$ ). Das bedeutet, dass der lineare Zusammenhang zwischen den beiden MLI-K-Skalen positiv ausfällt (Abbildung 9). Studienmodule mit hoher Wissenschaftsorientierung sind tendenziell gleichzeitig auch stärker anwendungsorientiert als Studienmodule mit geringerer Wissenschaftsorientierung. Die positive Korrelation zwischen Wissenschafts- und Anwendungsorientierung lässt sich für alle Bildungsbereiche replizieren: Betrachtet man nur Studienmodule von Hochschulen, so beträgt der Zusammenhang sogar  $r=0,62$  ( $p<0,001$ ,  $N=289$ ).

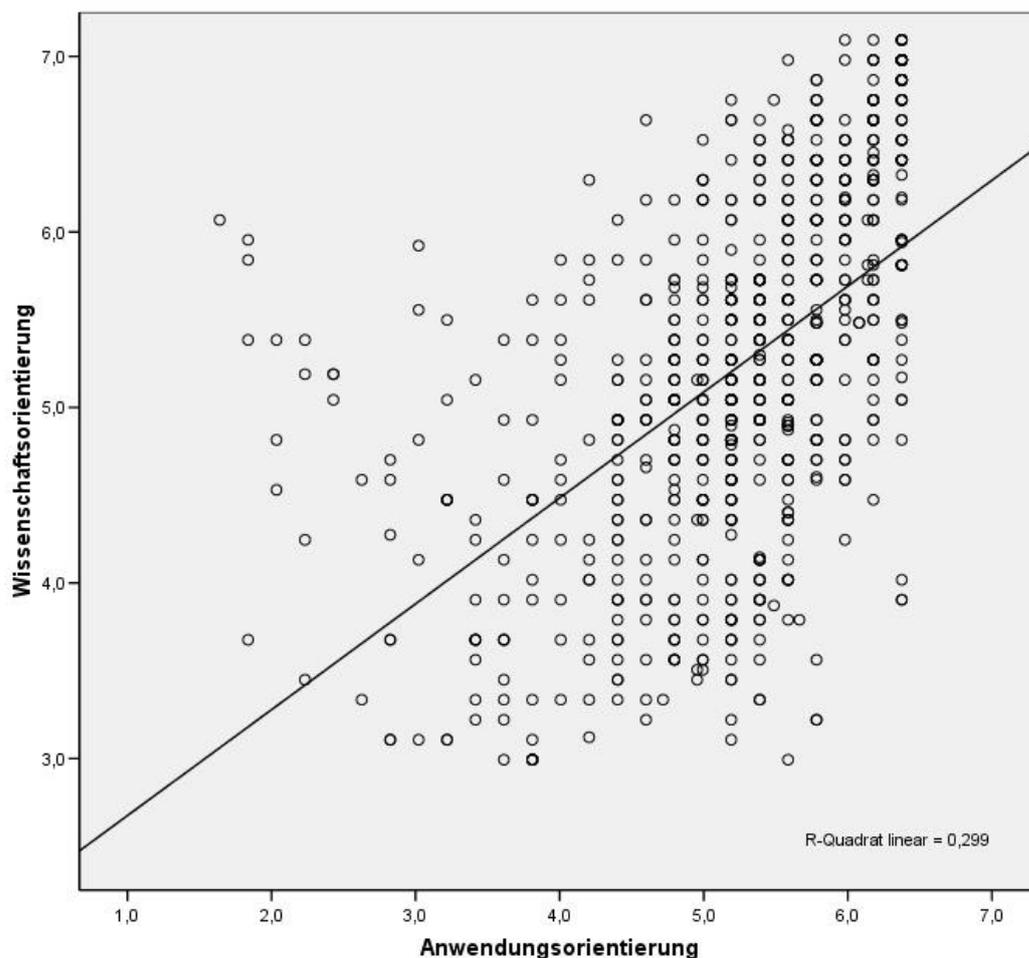


Abbildung 9: Linearer Zusammenhang zwischen Anwendungs- und Wissenschaftsorientierung (Skalen des MLI-K) über  $N=797$  Lerneinheiten ( $r=0,55$ ;  $p<0,001$ )

Der überraschende Befund eines positiven Zusammenhangs zwischen Wissenschafts- und Anwendungsorientierung von Lerneinheiten widerspricht der Annahme eines Praxis- vs. Wissenschafts-Dilemmas. Lerneinheiten, die wissenschaftliches Denken, kritisches Verstehen und forschungsbasierte Methoden vermitteln, können gleichzeitig mit praxisnahen Fällen und Beispielen arbeiten sowie praxisrelevante Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln.

#### 5.4.2 Die Langversion des MLI

Anders als bei der Kurzversion des Instruments wurde bei den Skalen der Langversion keine Orthogonalität (Unkorreliertheit) der den Skalen zugrundeliegenden Faktoren, sondern die Abbildung eines möglichst umfangreichen Merkmalsprofils der bewerteten Lerneinheiten angestrebt. Das Instrument umfasst neun Ergebnisskalen, für die im Beitrag von Müskens und Gierke (S. 50 f.) erstmals Reliabilitätsangaben veröffentlicht wurden. Tabelle 5 enthält die aktualisierten Reliabilitätsmaße für die Skalen der Langversion des MLI (Stand: Juli 2017). Die Konsistenzmaße (Cronbachs Alpha) der Einzelskalen liegen zwischen  $\alpha=0,75$  (Problemlösen) und  $\alpha=0,93$  (Kritisches Verstehen). Die Reliabilität einer hypothetischen Gesamtskala über alle 51 Items erreicht eine Konsistenz von  $\alpha=0,97$ .

Tabelle 5: Reliabilitäten der Skalen der MLI- Langversion (Stand: Juli 2017)

<i>MLI-Skala</i>	<i>N<sub>i</sub></i>	<i>N</i>	<i>Cronbachs α</i>	<i>r (Skala mit Gesamtskala<sup>1</sup>)</i>
Breite und Aktualität des Wissens	9	817	0,86	0,86
Kritisches Verstehen	8	794	0,93	0,79
Interdisziplinarität	4	820	0,83	0,84
Problemlösen	4	805	0,75	0,88
Praxisbezug	5	813	0,89	0,53
Kreativität und Innovation	4	814	0,86	0,85
Selbstständigkeit	5	817	0,82	0,86
Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen	5	776	0,89	0,78
Kommunikation	6	796	0,85	0,85
Gesamtskala aller Items	51	709	0,97	0,99

N<sub>i</sub> = Anzahl der Items, N = Anzahl bewerteter Lerneinheiten, 1) Gesamtskala der gewichteten Ergebnisskalen

Damit erreichen einige der Skalen (Problemlösen, Selbstständigkeit und Interdisziplinarität) deutlich bessere Konsistenzwerte als von Müskens und Gierke (2009, S. 50 f.) berichtet. Hierbei ist zu beachten, dass die berichteten Werte lediglich auf N=84 Modulbewertungen aus dem Bereich „Wirtschaftswissenschaften“ bzw. „kaufmännische Berufe“ beruhen (ebd., S.50f.). Inzwischen liegen für alle Skalen mehr als 700

Modulbewertungen vor. Darüber hinaus wurde der MLI-Bewertungsbogen im Jahr 2011 um ausführliche Beschreibungen der Antwortalternativen ergänzt. Ziel der Einführung dieser Beschreibungen war die Verbesserung der Beurteilungsqualität durch die Fachgutachter/innen. Die verbesserten Reliabilitätskennwerte könnten somit ein Hinweis darauf sein, dass es durch die Veränderung des Bewertungsbogens tatsächlich zu einer Verbesserung der Beurteilungsgüte kam.

Auch die Validität der Bewertungen (verstanden als Korrelation der MLI-Gesamtskala mit direkten EQR-Einstufungen der bewerteten Lerneinheiten) verbesserte sich gegenüber dem berichteten Wert in B11 (S. 51). Wurde dort die Korrelation zwischen MLI-Gesamtskala und EQR-Einstufung mit  $r=0,64$  ( $p<0,01$ ) über  $N=95$  bewertete Lerneinheiten angegeben, so ergibt sich mittlerweile eine Korrelation von  $r=0,71$  ( $p<0,001$ ) über  $N=788$  Lerneinheiten.

## 6 Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung

### 6.1 Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit von Qualifikationen

In der bildungspolitischen Debatte zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung spielt die Vorstellung einer „Gleichwertigkeit“ der beiden Bildungsbereiche eine zentrale Rolle. Bei einer genaueren Betrachtung zeigt sich jedoch, dass der Begriff der Gleichwertigkeit von Qualifikationen bzw. Abschlüssen höchst unterschiedlich verstanden werden kann.

So kann die (Gleich-)Wertigkeit der Bildungsbereiche als eine Abschätzung ihrer relativen Bedeutung für das Bildungssystem insgesamt verstanden werden, so wie Haugg (2015) formuliert: „Berufliche und hochschulische Bildung sind gleich wichtige Bestandteile unseres Bildungssystems.“ (S. 9). Ein solcher Gleichwertigkeitsbegriff bezieht sich auf die Bedeutung der Bildungsbereiche, aber nicht auf das Niveau der Abschlüsse. So ließe sich z. B. auch feststellen, dass die frühkindliche Bildung die gleiche Bedeutung für eine Gesellschaft hat wie die Hochschulbildung, und somit eine Gleichwertigkeit im obigen Sinne feststellen.

Ein völlig unterschiedliches und davon unabhängiges Gleichwertigkeitsverständnis kommt z. B. im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zum Ausdruck: „Ziel [des DQR] ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen.“ (AK DQR 2011, S. 3). Hier bezieht sich der Begriff der Gleichwertigkeit nicht auf die gesellschaftliche Bedeutung, sondern auf das Niveau von Qualifikationen. Ein Abschluss kann in seiner „Wertigkeit“ im Sinne Hauggs (2015) von eher untergeordneter Bedeutung sein und trotzdem ein hohes Niveau aufweisen und damit zu anderen Abschlüssen gleichwertig im Sinne des DQR sein.

Ähnlich wie bei der Gleichwertigkeit von Modulen stellt sich auch bei der Gleichwertigkeit von gesamten Abschlüssen die Frage eines Kriteriums bzw. Referenzsystems. Mucke und Kupfer (2011) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer Lernergebnisorientierung in allen Bildungsbereichen:

Das bedeutet, es ist deutlich zu machen, welche Lernergebnisse am Ende eines Bildungsprozesses erreicht werden sollen: Wozu sollen die Absolventinnen und Absolventen (in unterschiedlichen Zusammenhängen) in der Lage sein (Kompetenzen), welche Fertigkeiten benötigen sie dazu und welche Kenntnisse sind dafür erforderlich? [...] denn die Perspektive auf Lernergebnisse bietet die einzige Chance, von den jeweiligen Aneignungsbereichen – berufliche Bildung, berufliche Praxis und akademische Bildung – zu abstrahieren und Bewertungen über Gleichwertigkeiten auch nachvollziehbar zu machen (S. 226)

Dabei ist auch hier eine Unterscheidung von (kurzfristigen) Lernergebnissen und langfristig angestrebten Kompetenzen sinnvoll. Auf die Bedeutung einer solchen Unterscheidung weisen Lengauer und Nindl (2013) hin, wenn Sie schreiben:

Abgesehen von der Frage nach der Gleichwertigkeit von Qualifikationen wäre jedoch auch festzustellen, ob nicht Absolvent(inn)en berufsbildender und hochschulischer Qualifikationen, möglicherweise zu einem bestimmten Zeitpunkt x nach Abschluss ihrer jeweiligen Qualifikation, als gleichwertig zu betrachten sind, auch wenn die absolvierten Qualifikationen nicht als gleichwertig betrachtet werden. (S. 16)

Unabhängig von der Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Qualifikationen besteht ein Konsens, dass zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung bedeutsame Unterschiede in Sinne einer „Ungleichartigkeit“ bestehen. Kuda et al. (2012) fassen die Besonderheiten der hochschulischen gegenüber der beruflichen Bildung zusammen:

Ein akademischer Bildungstyp ist dadurch gekennzeichnet, dass wissenschaftliche Disziplinen bzw. Fächer sein Bezugssystem bilden und nicht bzw. weniger die berufliche Praxis und Arbeitsprozesse. Theoretisches und praktisches Lernen finden sequenziell (das eine folgt dem anderen) statt und nicht synchron (parallel). Die Lernprozesse finden getrennt von betrieblichen Erfahrungen und nicht auf der Basis betrieblicher Erfahrungen statt etc. Die Kompetenzen der AbsolventInnen beruflicher und hochschulischer Bildungsgänge sind entsprechend unterschiedlich (S. 13)

Allerdings beklagt Freitag (2015) das oft nur wenig elaborierte Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis in beiden Bildungsbereichen:

Bei der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird jedoch deutlich, dass das Theorie- und Praxisverständnis weder im Feld der hochschulischen Lehre noch in dem der beruflichen Bildung ausreichend reflektiert wurde. Nach wie vor wird allzu häufig auf der Grundlage einer binären Logik Wissenschaft und Hochschule nur mit

den Begriffen Rationalität, Geist, Kopf und Theorie sowie der berufliche Bereich mit den Begriffen Funktionalität, Körper, Hand, Erfahrung und Praxis attribuiert. (S. 62)

Die historisch bedingte Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung und die damit verbundene „Ungleichartigkeit“ der Abschlüsse muss kein statisches Faktum sein. Berufliche und akademische Qualifikationen unterliegen einem ständigen Wandel und passen sich u.a. gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes an. So fordert der Wissenschaftsrat (2014) eine Veränderung in den Anforderungsprofilen von Fachkräften:

Entsprechend wird eine Aufteilung der Tätigkeitsprofile in Ausführung und Steuerung/Entwicklung zunehmend nicht mehr möglich sein. Stattdessen sind verstärkt Fachkräfte gefragt, die sowohl praktische Fertigkeiten und vertiefte Kenntnisse der Produktions- und Arbeitsprozesse erworben haben, als auch über die wissenschaftlich-reflexiven Kompetenzen verfügen, um zu Innovationen beitragen zu können. Personen mit einem derartigen Profil erweisen sich bei der Anpassung an neue Technologien als besonders flexibel und werden zudem mit größerer Wahrscheinlichkeit selbst unternehmerisch tätig. (S. 44).

Wenn aber zunehmend „hybride Qualifikationen“, die sowohl Lernergebnisse aus der beruflichen als auch aus der hochschulischen Bildung beinhalten, nachgefragt werden, so dürfte dies auch Auswirkungen auf die Bildungsbereiche haben. Nach Freitag (2011) lassen sich im Umfeld der Gleichwertigkeitsfrage drei Thesen ausmachen, die zunehmend den öffentlichen Diskurs bestimmen:

Hervorgebracht werden dabei die Thesen, dass sich a) die in den unterschiedlichen Bildungssystemen angestrebten Qualifikationen und Kompetenzen von ihrem Niveau her angleichen, es b) Schnittmengen zwischen Lernergebnissen von Qualifikationen aus unterschiedlichen Bildungssystemen und Lernorten gibt und c) eine zunehmende Komplementarität aufweisen. (S. 230)

Die drei Thesen bezeichnet sie als „Konvergenzthese“, „Äquivalenz- und Schnittmengenthese“ sowie „Komplementaritätsthese“ (ebd.).

Wenig Forschung gibt es bislang zu den Auswirkungen der Verknüpfung ungleichartiger Bildungsabschnitte durch Anrechnung. Freitag (2012a) beklagt:

Auch wenn Verfahren der Identifizierung von Kompetenz-Äquivalenzen entwickelt wurden, gibt es ein großes Forschungsdesiderat hinsichtlich der Innovationspotenziale, die in der Entwicklung neuer Formen der Wissensvermittlung und [...] Wissensdiversität liegen. Es ist anzunehmen, dass die Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung einen großen Beitrag zur Wissensdiversität leisten wird. Worin dieser aber genau besteht, ist die spannende Frage. (S. 364 f.)

Noch weiter geht Pellert (2016), wenn sie aufgrund der veränderten Anforderung an die Bildungsbereiche einen neuen Bildungsbegriff und eine „Auflösung der Zweiteilung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung“ (S. 83) fordert. Dabei kommt den Hochschulen eine besondere Funktion zu:

Die moderne Hochschule sollte sich als ein spezifischer reflexiver Knoten in einer wissensbasieren, globalisierten Organisationsgesellschaft begreifen, und ihr wichtiges Bildungsziel sollte reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln sein. Praxis und Theorie zu verschränken, bedeutet also keinesfalls hochschulische, universitäre Ideale aufzugeben, sondern ihnen vielmehr in der realen gesellschaftlichen Situation des 21. Jahrhunderts zur Umsetzung zu verhelfen. (Pellert 2016, S. 83)

## 6.2 Gleichwertigkeit vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen

Äquivalenzvergleiche beschäftigen sich mit der Frage der Gleichwertigkeit auf der Ebene von Lerneinheiten, denn ihr Ziel besteht darin, äquivalente und damit anrechenbare Lerneinheiten zu identifizieren.

Auch wenn somit nicht die primäre Zielsetzung von Äquivalenzvergleichen darin besteht, die Frage der Gleichwertigkeit auf der Ebene von Qualifikationen bzw. Abschlüssen zu beantworten, können aus ihren Ergebnissen jedoch relevante Rückschlüsse auf eben diese Frage gezogen werden. Beitrag beschäftigt sich daher mit den Schlussfolgerungen der Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen für die Frage der Gleichwertigkeit von Qualifikationen im Sinne des DQR (AK DQR 2011, S. 3).

*Tabelle 6: Mittelwertsvergleich der MLI-Gesamtwerte der Lerneinheiten (berufliche Bildung vs. Hochschule)*

<i>Fach bzw. Disziplin</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Std. Abw.</i>	<i>df</i>	<i>p (2-seitig)</i>
Wirtschaftswissenschaften					
Berufliche Bildung	77	3,97	0,84	139	<0,001
Hochschule	64	4,82	0,89		
Ingenieurwissenschaften					
Berufliche Bildung	25	4,10	0,69	46	n. s.
Hochschule	23	4,33	0,54		
Gesundheit und Pflege					
Berufliche Bildung	104	5,50	0,91	172	<0,001
Hochschule	70	6,32	1,06		
Alle Disziplinen					
Berufliche Bildung	346	4,93	1,05	640	<0,001
Hochschule	296	5,36	1,36		

N = Anzahl bewerteter Lerneinheiten, df=degrees of freedom (Freiheitsgrade), Stand: Juli 2017

Vergleicht man die Mittelwerte der MLI-Gesamtwerte aller bewerteten Lerneinheiten aus der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung, so findet sich eine signifikante,

aber vom Betrag her geringe Überlegenheit der Hochschulmodule gegenüber den beruflichen Lerneinheiten (Tabelle 6). Die hier dargestellten aktuellen Werte (Stand: Juli 2017) basierend auf N=642 MLI-Bewertungen unterscheiden sich kaum von den erstmals 2009 in (Müskens & Gierke 2009, S. 52) veröffentlichten Mittelwerten der Bildungsbereiche. Der höhere Stichprobenumfang des aktuellen Datensatzes ermöglicht jedoch auch differenzierte Analysen für verschiedene Fächer bzw. Disziplinen. Hier zeigt sich (Tabelle 6), dass insbesondere in den Wirtschaftswissenschaften sowie im Bereich „Gesundheit und Pflege“ ein höchst signifikanter Mittelwertsunterschied der MLI-Gesamtwerte zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung besteht. Im Bereich der Ingenieurwissenschaften bzw. der technischen beruflichen Bildung ist die Mittelwertsdifferenz hingegen nicht signifikant.

Signifikante Mittelwertsdifferenzen zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung bedeuten jedoch nicht, dass die Hochschulmodule grundsätzlich ein höheres Niveau als die entsprechenden beruflichen Lerneinheiten aufweisen. Die MLI-Gesamtwerte sowohl der beruflichen als auch der hochschulischen Lerneinheiten weisen erhebliche Streuungen (dargestellt als Standardabweichungen) auf, sodass sich die Niveaus der beruflichen und die der hochschulischen Lerneinheiten bei vielen Äquivalenzvergleichen nur unwesentlich voneinander unterscheiden. In manchen Fällen übertraf das Niveau der beruflichen Lerneinheiten sogar das Niveau der entsprechenden Studienmodule.

Neben den Niveaubeurteilungen mithilfe des MLI zeigten sich jedoch auch in den Lernergebnisvergleichen anhand des LOC bzw. in der vorangestellten Vorauswahl der zu vergleichenden Lerneinheiten deutliche Unterschiede zwischen den betrachteten Qualifikationen der beruflichen und der akademischen Bildung. So wird im Beitrag von Müskens und Gierke (2009, S. 53) zusammenfassend festgestellt, dass die im Rahmen von Äquivalenzvergleichen betrachteten Hochschulstudiengänge von ihrem quantitativen Umfang (Workload) sehr viel umfangreicher waren als die betrachteten Fortbildungsqualifikationen. Dieser höhere Umfang betrifft auch die Lernergebnisse der Qualifikationen:

Während ein Großteil der Lernergebnisse der beruflichen Qualifikationen auch in den Studiengängen vermittelt wurde, fand sich umgekehrt nur ein Bruchteil der hochschulischen Lernergebnisse in den Fortbildungen wieder. Für den überwiegenden Teil der Studienmodule an den Hochschulen fanden sich nicht einmal ansatzweise inhaltlich äquivalente Lerneinheiten auf der Fortbildungsseite. (ebd., S. 53)

Insgesamt sprechen auch die Ergebnisse der seither durchgeführten Äquivalenzvergleiche zwar für eine Gleichwertigkeit bestimmter Lerneinheiten der beruflichen Bildung mit entsprechenden Studienmodulen, jedoch nicht für eine Gleichwertigkeit der Abschlüsse der beiden Bildungsbereiche. Dementsprechend leitet sich aus den Ergebnissen der Äquivalenzvergleiche die Forderung nach einer umfassenden Anrechnung beruflicher Lernergebnisse bei der Aufnahme eines Studiums ab, nicht jedoch der Anspruch des Ersetzens von Hochschulstudiengängen (etwa bei der Frage des Zugangs zu Masterstudiengängen) durch berufliche Qualifikationen.

### 6.3 Gleichwertigkeit und der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Am 22. März 2011 wurde der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen veröffentlicht (AK DQR 2011). Es handelte sich um den ersten bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmen in Deutschland, d.h. um ein Rahmenwerk, dem sich sowohl berufliche als auch hochschulische Qualifikationen zuordnen lassen.

Die Erwartungen an den übergreifenden Qualifikationsrahmen waren zu Beginn sehr hoch. So sah Pätzold (2011) im DQR eine Unterstützung für die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen: „Der zurzeit entstehende DQR nimmt die Forderung nach mehr Transparenz, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem auf und verbindet sie sogar mit der Absicht, informell und non-formal erworbene Kompetenzen einzubeziehen.“ (S. 481).

Noch deutlicher formuliert dies aus Sicht der Gewerkschaften Hermann Nehls (2012), Referatsleiter für Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung beim Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB):

Der DGB erwartet, dass der DQR die Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen, insbesondere die Zugänge zum tertiären Bereich verbessert [...]. Insgesamt geht es um mehr Chancengleichheit und die Herstellung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung im Bildungssystem. Die weitgehende Abschottung der beruflichen von hochschulischen Bildungsgängen, der nur in Ausnahmefällen mögliche Übergang von der Berufs- zur Hochschulbildung und die kaum bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Studiengänge bedürfen einer Veränderung. (S. 24 f.)

Stamm-Riemer und Hartmann (2011) erhofften sich vom DQR eine umfassende Öffnung der Hochschulen und eine Anerkennung der Gleichwertigkeit beruflicher und schulischer Lernwege: „Solche [ablehnenden] Haltungen [gegenüber Öffnung] werden zukünftig mittels bildungsbereichsübergreifender (Transparenz- und) Vergleichsinstrumente wie dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) [...] fundiert überprüft werden können.“ (S. 71).

Ob dieser Anspruch durch die Einführung der Rahmenwerke allerdings tatsächlich erreicht wurde, ist umstritten. So fordert Blings (2012): „Eine Wirkungsforschung, die die Effekte von lernergebnisorientierten Zuordnungsverfahren auf Durchlässigkeit und Individualisierung von Bildungsprozessen in den Fokus nimmt, wäre jetzt notwendig, wenn Politik die hohen Ansprüche von Transparenz und Durchlässigkeit auch umsetzen möchte.“ (S. 19).

Der Beitrag von Müskens et al. (2009), der 2009 noch vor Veröffentlichung der DQR-Matrix erschien, diskutiert die Anforderungen an den DQR aus der Sicht der Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Eine der Forderungen, die hier gestellt wird, lautet: „Die Beschreibungen müssen so konkret sein, dass sie in allen Bildungsbereichen in gleicher Weise verstanden werden.“ (ebd., S. 29).

Die wenig später erschienene und noch heute (Stand: Juli 2017) gültige DQR-Matrix umgeht das Problem des unterschiedlichen Verständnisses wichtiger Begriffe in der beruflichen und hochschulischen Bildung durch Parallelformulierungen. So lautet beispielsweise ein Deskriptor zur Kategorie „Wissen“ auf Niveau 7: „Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach [...] oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.“ (AK DQR 2011, S. 7). Die Frage beispielsweise, wie man „umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen“ definiert, muss nach dieser Formulierung nicht zwischen den Bildungsbereichen diskutiert werden, da dieses Kriterium lediglich für hochschulische Abschlüsse vorgesehen ist, während für berufliche Abschlüsse für eine Zuordnung auf Stufe 7 „umfassendes berufliches Wissen“ genügt.

Bauer (2012) hält es daher für „sehr fraglich, ob die Implementierung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens, der sich inhaltlich durch eine Parallelformulierung akademischer und beruflicher Kompetenzen auszeichnet, per se zu intendierten Gleichwertigkeit führt.“ (S. 49).

Problematisch im Hinblick auf die Anrechnung beruflicher Qualifikationen ist jedoch weniger die Formulierung der Deskriptoren im DQR als vielmehr die tatsächliche Zuordnung der beruflichen Fortbildungsqualifikationen zu den DQR-Stufen. Die Ergebnisse der systematischen Äquivalenzvergleiche zeigen für praktisch alle bislang untersuchten Fortbildungen eine Äquivalenz zu Teilen von Bachelorstudiengängen. Die Lerneinheiten der Fortbildungen entsprechen in ihrem Niveau in aller Regel Bachelorstudienmodulen, während der inhaltliche Umfang der Fortbildungen gegenüber Studiengängen deutlich eingeschränkt ist. Somit ergäbe sich auf der Grundlage der Ergebnisse der Äquivalenzvergleiche für berufliche Fortbildungsabschlüsse (wie Fachwirt/in, Meister/in, Betriebswirt/in, Techniker/in etc.) eine Einordnung auf Stufe 5 des DQR bzw. EQR. Tatsächlich wurden die Fortbildungsabschlüsse (mit Ausnahme der Spezialistenprofile) bislang ausnahmslos den Stufen 6 und 7 zugeordnet (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den DQR 2016).

Die Einordnung der Fortbildungsabschlüsse auf den Stufen 6 bzw. 7 und damit auf der gleichen Ebene wie hochschulische Bachelor- und Masterstudiengänge impliziert, dass mit dem Erwerb dieser Qualifikationen auch ein Zugang zur nächst höheren Stufe im Hochschulsystem verbunden ist. So erwarten Absolvent/inn/en von beruflichen Fortbildungen der Stufe 6 (Fachwirt/inn/en, Meister/innen etc.), dass ihnen ein Zugang zu Masterstudiengängen gewährt wird. Die Aufnahme eines Bachelorstudiums (unter Anrechnung der Fortbildungen) hingegen scheint wenig attraktiv, da man ja bereits über einen Abschluss auf der gleichen Stufe des DQR verfügt.

Dem widerspricht jedoch die KMK (2010) in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung, die als Zugangsvoraussetzung für Masterstudiengänge „in der Regel ein berufsqualifizierendes Hochschulstudium“ (S. 4), also einen Bachelorabschluss, voraussetzt. Und auch die meisten Landeshochschulgesetze setzen einen ersten Hochschulabschluss (und nicht etwa einen beruflichen Abschluss der DQR-Stufe 6) als Bedingung für die Aufnahme eines Masterstudiums voraus.

Auch im DQR selbst wird festgestellt, dass sich aus dem Rahmen keine Berechtigungen oder tariflichen Forderungen ableiten lassen sollen:

Alle Akteure und Verantwortlichen halten einvernehmlich fest, dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaus des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzt. Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen eines Niveaus entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen. (AK DQR 2011, S. 5)

Für beruflich Qualifizierte, die eine Fortbildungsqualifikation der Stufe 6 oder 7 abgeschlossen haben, ergibt sich somit sechs Jahre nach Einführung des DQR eine insgesamt unbefriedigende Situation: Einerseits ist der Zugang zu einem passenden Masterstudium (ohne vorheriges Bachelorstudium) in aller Regel nicht möglich, andererseits erscheint die Aufnahme eines Bachelorstudiengangs nicht attraktiv, da man bereits über einen Abschluss auf gleicher oder sogar höherer DQR-Stufe verfügt.

Mitarbeiter/innen in Anrechnungsprojekten bzw. -einrichtungen sind häufig mit Studierenden konfrontiert, die den Umfang der Anrechnung ihrer beruflichen Fortbildungen als zu gering empfinden, da ihnen in der beruflichen Bildung unter Verweis auf den DQR eine Gleichwertigkeit ihrer Weiterbildungen zu Bachelor- oder Masterabschlüssen versprochen wurde.

Wenn aber die Zuordnung der Fortbildungsabschlüsse zu den Stufen 6 und 7 weder aufgrund der Ergebnisse von empirischen Äquivalenzvergleichen nachvollziehbar ist noch zur tatsächlichen Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen beiträgt, so besteht offensichtlich eine Problematik im Prozess der Zuordnung der Qualifikationen zu den Stufen des DQR.

Aus Sicht von Bauer (2012) „stellt eine nach außen transparente Zuordnung von Kompetenzen eine große Herausforderung dar.“ (S. 50). Er fordert daher:

Eine objektive und valide Zuordnung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen – jenseits der interessensgeleiteten Forderungen – [...] bedarf geeigneter Analyse- und Vergleichsinstrumente. [...] Wenn die Applizierung solcher Instrumente nicht möglich oder erwünscht ist und die Zuordnungen eher bildungs- und verbandpolitisch motiviert erfolgt, sind solche Transparenz schaffenden Instrumente freilich nicht notwendig. Dann sollte jedoch ein Qualifikationsrahmen nicht als Transparenz-instrument zur Einordnung von Kompetenzen bzw. Lernergebnissen [...] in der Öffentlichkeit dargestellt werden, sondern als bildungspolitisch-strategisches Instrument. (ebd., S. 50 f.)

Nach Seger und Waldeyer (2014) wurde mit dem gewählten Verfahren die Chance auf eine empirisch fundierte Zuordnung der Qualifikationen zu den Stufen der Rahmenwerke nicht ausreichend genutzt:

Mit der Entwicklung des European Qualifications Frameworks (EQF) oder des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) hätten sich von verantwortlicher Seite – Verwaltung, Verbände und Sozialpartner – mit hoher Wahrscheinlichkeit

Möglichkeiten finden lassen, letzten Endes nicht nur Rahmenwerke zu Eingruppierung von Abschlüssen zu generieren. Beide, der EQF wie der DQR, beinhalten durchaus Elemente, die, vermittelt über Lernergebnisse, zur Bewertung von Abschlüssen herangezogen werden können. (S. 8)

Laut Spöttl (2012) wurde die Diskussion um die Zuordnung der Qualifikationen „überlagert von unterschiedlichen Interessen, die in den sehr verschiedenen Strukturen und Logiken einer wissenschaftlichen und beruflichen Qualifizierung begründet sind.“ (S. 83).

Broux (2015) bezweifelt generell den Nutzen der Zuordnung beruflicher und hochschulischer Qualifikationen zu einem übergreifenden Qualifikationsrahmen:

Sollen die Kompetenzen im Berufsbildungssystem mit denen im Hochschulsystem anhand des DQR oder EQR verglichen werden, so zeigt sich, dass ein einheitliches Kompetenzverständnis für beide Systeme kaum zu erzielen ist. [...] Wer Motoren konstruieren kann (Hochschul- und Wissenschaftssystem) hat nicht zwangsläufig die Expertise, einen solchen zu reparieren (Berufsbildungssystem). [...] Es gibt also für die verschiedenen Bereiche unterschiedlich kompetente Personen. Es gibt Handlungsexperten, die eher dem beruflichen Bereich zuzuordnen sind, und es gibt Wissensexperten, deren Expertise eher im wissenschaftlichen Bereich liegt. (S. 31).

Auch Bauer (2012), der an der DQR-Arbeitsgruppe für den IT-Bereich beteiligt war, kritisiert die Zuordnung der Qualifikationen zu den Niveaustufen: „Scheinbar existieren unterschiedliche Bewertungsmuster und Zuordnungsstrategien in den Bildungssystemen. Der Autor ist der Meinung, dass diese Diskussion einen hohen politisch-strategischen Impetus hat und stark interessensgeleitet ist, weshalb sie sich von der Idee eines Qualifikationsrahmens entfernt.“ (S. 47).

Problematisch ist aber auch die Datengrundlage der Zuordnungsversuche. Volker Gehmlich (2012), der über die Arbeit der DQR-Arbeitsgruppe „Handel“ berichtet, stellt fest:

Den Arbeitsgruppenmitgliedern fiel eine differenzierte vertikale Graduierung von Kompetenzen zwischen den einzelnen Niveaustufen häufig schwer, da die Ordnungsmittel bislang überwiegend aus der Sicht der Lehrenden als Lehrziele formuliert wurden und oft nur sehr allgemein aussagen, was der Lehrende inhaltlich beabsichtigt zu bearbeiten. (S. 70)

Auch Ruth (2012) kritisiert:

So sind etwa im DQR die Deskriptoren (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit) sehr allgemein und domänenunspezifisch. Der Kompetenzbegriff bietet einen erheblichen Interpretationsspielraum und die Zuordnung von Qualifikationen zum DQR ist weit davon entfernt, eindeutig zu sein und auf objektiven Verfahren aufzubauen. (S. 109)

Der Prozess der Zuordnung der beruflichen und hochschulischen Qualifikationen zu den DQR-Stufen kann also kaum als empirisch fundierte Bewertung der Qualifikationen

verstanden werden, sondern eher als ein Aushandlungsprozess, wie Freitag (2012a) beschreibt: „Die Diskussion um die Einordnung der Fortbildungsabschlüsse in den Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) oder die Formulierung ‚Meister gleich Master‘ durch Institutionen der beruflichen Bildung sind als Ausdruck einer Aushandlung der Differenzen [zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung] zu bewerten.“ (S. 356).

Die Rahmenwerke sind somit normative Modelle, wie Blings (2012) kritisiert:

Es wird deutlich, Qualifikationsrahmen bilden eine Idealvorstellung von Lernen und Lernergebnissen ab, die empirisch derzeit keiner Überprüfung standhält. Zudem sind sie in ihrem meritokratischen Anspruch stark überfrachtet. Allein die Level-Hierarchie, die hier angelegt und aufgebaut wird, ist empirisch nicht geprüft und verschiebt Bewertungen von Qualifikationsergebnissen. (S. 15)

Folgt man der Argumentation von Ruth (2012), Freitag (2012a), Bauer (2012) und Spöttl (2012), so darf der Gleichwertigkeitsbegriff des DQR nicht als empirischer Befund eines objektiven Zuordnungsverfahrens verstanden werden, sondern als a priori festgelegtes Axiom: Der DQR ist nicht der Versuch, die Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche nachzuweisen, sondern sie herzustellen.

So war die politische Zielsetzung der Einführung des DQRs aus Sicht der Gewerkschaften (und der beruflichen Bildung) nicht in erster Linie die Transparenz von Bildungsabschlüssen, sondern vielmehr eine Aufwertung der beruflichen Bildung relativ zur Hochschulbildung, wie es Nehls (2012) darstellt:

Dies schließt auch die in Europa heiß umkämpften Niveaus 6, 7 und 8 ein. Während diese Niveaus in den meisten Mitgliedsstaaten von der Hochschule dominiert werden, und Bachelor, Master und PhD ein Alleinstellungsmerkmal haben, sind im DQR die Voraussetzungen geschaffen worden, beruflich Qualifizierte auch den höchsten Niveaus zuzuordnen, ohne dass sie die Hochschule auch nur einen Tag von innen gesehen haben. Das war aus gewerkschaftlicher Sicht eine unerlässliche Bedingung. (S. 30)

Auch die Wirtschaftsvertreter verstehen den DQR nicht in erster Linie als Transparenzinstrument. Vielmehr verbinden sie mit einem Qualifikationsrahmen, der auch den Hochschulbereich mit einschließt, ganz andere Erwartungen, wie Kuda und Kaßbaum (2012) ausführen: „Die Wirtschaftsvertreter sehen im DQR kein Reforminstrument zur grundlegenden Veränderung der nationalen bildungspolitischen Strukturen. Sie fordern eine strikte Ausrichtung beruflicher Bildungsprozesse an den Bedürfnissen des Marktes und eine konsequente Umsetzung der Outcome-Orientierung des EQR.“ (S. 83).

Unklar ist daher, welche Wirkung die bereichsübergreifenden Qualifikationsrahmen langfristig auf das Bildungssystem haben werden. Handelt es sich tatsächlich nur um Transparenzsysteme oder führt ihre Einführung über kurz oder lang zu einer Veränderung der Bildungsbereiche, wie Blings (2012) vermutet:

Vielfach wird vor einer Vereinheitlichung der verschiedenen historisch gewachsenen Bildungssysteme mit kulturell verankerten Werten und Normen im

Rahmen der EQF-Einführung gewarnt. Genauer gesagt ist eine Versimplifizierung der Wahrnehmung und Anerkennung von Qualifikation und Kompetenz zu fürchten, die die Bildungssysteme verändern wird und die Vereinheitlichung einleiten könnte. (S. 14)

## 7 Exkurs: Das Niveau von Studienmodulen im internationalen Vergleich

Die Methodik des Äquivalenzvergleichs erlaubt eine Feststellung von Äquivalenzen auf Modulebene zwischen beliebigen Qualifikationen. Gekennzeichnet ist ein solcher Vergleich insbesondere durch die Anwendung der Instrumente Module Level Indicator (MLI) zur Niveaufeststellung sowie Learning Outcome Chart (LOC) zum inhaltlichen Vergleich von Lerneinheiten auf der Ebene einzelner Lernergebnisse (Müskens et al. 2013).

Bei der Entwicklung der Methodik des Äquivalenzvergleichs stand zunächst die Zielsetzung einer Anrechnung beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildungsqualifikationen auf Hochschulstudiengänge im Vordergrund. Es sind jedoch auch andere Anwendungsszenarien vorstellbar, z. B. im Zusammenhang mit der sogenannten „umgekehrten Anrechnung“, d.h. einer Anrechnung hochschulischer Lernergebnisse auf berufliche Qualifikationen, die insbesondere für Studienabbrecher/innen von Bedeutung sein kann.

Ein weiteres potenzielles Anwendungsszenario für Äquivalenzvergleiche bilden bilaterale Anerkennungsverfahren von beruflichen und/oder hochschulischen Qualifikationen unterschiedlicher Staaten. Die Anerkennung beruflicher Qualifikationen ist in Deutschland durch das Anerkennungsgesetz (BGBl. I 2011) geregelt, sofern es sich um bundesrechtlich verordnete Berufe bzw. Fortbildungen handelt. Bei landesrechtlich geregelten Qualifikationen gewährleisten die jeweiligen Berufsqualifikationsfestsetzungsgesetze der Länder die Anerkennung ausländischer Berufe und Fortbildungen. Für den Hochschulbereich regelt die mittlerweile als Bundesgesetz verabschiedete Lissabon-Konvention die gegenseitige Anerkennung von Hochschulabschlüssen (BGBl. II 2007).

Die gesetzlichen Regelungen sehen eine Anerkennung vor, wenn kein „wesentlicher Unterschied“ besteht (vgl. z. B. BGBl. I 2011, §9(1)3). Ein solcher wesentlicher Unterschied liegt nach dem Anerkennungsgesetz des Bundes vor, wenn „sich der im Ausland erworbene Ausbildungsnachweis auf Fähigkeiten und Kenntnisse bezieht, die sich hinsichtlich des Inhalts oder auf Grund der Ausbildungsdauer wesentlich von den Fähigkeiten und Kenntnissen unterscheiden, auf die sich der entsprechende inländische Ausbildungsnachweis bezieht“ (BGBl. I 2011, §9(2)1) und „die entsprechenden Fähigkeiten und Kenntnisse eine maßgebliche Voraussetzung für die Ausübung des jeweiligen Berufs darstellen“ (ebd., §9(2)2). Im Falle der Feststellung eines wesentlichen Unterschiedes sehen das Anerkennungsgesetz des Bundes und die Festsetzungsgesetze

der Länder Anpassungslehrgänge oder das Ablegen einer Eignungsprüfung vor (z. B. BGBl. I 2011, §11).

Das Ergebnis detaillierter Äquivalenzvergleiche könnte helfen, mögliche wesentliche Unterschiede zu ermitteln und ggf. den Umfang und die Inhalte von Anpassungsmaßnahmen genau zu bestimmen.

## 7.1 Ein Beispiel aus den Pflegewissenschaften

Das von 2012 bis 2014 im Rahmen des EU-Programms LEONARDO DA VINCI – Transfer of Innovation geförderte Projekt CrediCare (Quality-oriented Accreditation of Vocational Learning Outcomes in Health Care and Nursing) verfolgte das Ziel, (Alten-)Pflege-Qualifikationen aus fünf EU-Ländern miteinander zu vergleichen, um Hinweise für gegenseitige Anerkennungsverfahren zu gewinnen (Tutschner & Wittig 2013; Tutschner et al. 2014a). Die Beiträge von Müskens und Eilers-Schoof (2013; 2014) beschreiben die Methodik der bilateralen Äquivalenzvergleiche. Die Ergebnisse der Vergleiche sind ausführlich dargestellt bei Stenström et al. (2014), Koch-Zadi (2014), Haak & Loogma (2014), Rami & Shortt (2014), Dif (2014) sowie Tutschner et al. (2014).

Tabelle 7 zeigt die im Rahmen des CREDICARE-Projekts analysierten Qualifikationen aus den fünf Partnerländern. Es ist zu beachten, dass die Qualifikationen z.T. dem Hochschulsektor zugeordnet waren (Irland, Estland) und z.T. als Teil der beruflichen Bildung angeboten wurden (Deutschland, Frankreich, Finnland). Weiterhin unterschieden sich die Qualifikationen deutlich in ihrer Dauer und dem Arbeitsumfang für die Lernenden (Workload).

In Tabelle 7 werden die von den jeweiligen Einrichtungen angegebenen bzw. geschätzten Workloads aufgeführt. Die Qualifikationen waren unterschiedlichen Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens zugeordnet (Stufe 4 bzw. Stufe 6), dabei korrespondierte die EQR-Einstufung nicht eindeutig mit der Zuordnung zu den Bildungsbereichen.

*Tabelle 7: CREDICARE - bilaterale Äquivalenzvergleiche: Qualifikationen und mittlere MLI-Niveaus der Lerneinheiten*

<i>Land</i>	<i>Qualifikation</i>	<i>Kreditpunkte (ECTS)</i>	<i>EQR-Zuordnung<sup>1</sup></i>	<i>Mittel MLI-Bewertungen<sup>2</sup></i>
Deutschland	Ausbildung Altenpflege (Bremen)	(170) <sup>3</sup>	4	5,4
Estland	Basic Nursing (Professional Higher Education Study Programme)	210	6	5,8
Finnland	Practical Nurse (Study Programme in Social and Health Care) Specialisation „Care for the Elderly“	120	4	5,8
Frankreich	DIE-Diplôme d’Etat d’Infirmier (State Diploma in Nursing)	180	6	7,0

---

1) EQR-Zuordnung zum Zeitpunkt des Äquivalenzvergleichs, 2) Mittel über alle bewerteten Lerneinheiten der jeweiligen Qualifikation, 3) geschätzt

Im Rahmen der Äquivalenzvergleiche wurden zunächst sämtliche Module bzw. Lerneinheiten der fünf Pflegequalifikationen mit dem Module Level Indicator (MLI) hinsichtlich ihres Niveaus bewertet. Die Bewertungen wurden von Fachexpert/inn/en in den jeweiligen Ländern auf der Grundlage umfassender authentischer Lernmaterialien (u.a. Lehrtexte und Prüfungsaufgaben) durchgeführt. Die Ergebnisse der Bewertungen erlaubten einen detaillierten Niveauvergleich spezifischer Lerneinheiten der fünf nationalen Qualifikationen. Da die Bewertungen anhand der Langversion des MLI (Müskens, Wittig, Tutschner & Eilers-Schoof 2013) erfolgten, konnten auch differenzierte Profile (über die 9 MLI-Skalen) für die einzelnen Lerneinheiten erstellt werden. Tutschner et al. (2014, S 196 f.) verglichen die normalisierten Profile der (über die Lerneinheiten gemittelten) MLI-Skalen miteinander und konnten so spezifische Stärken und Schwächen der (Alten-)Pflegeausbildung in den fünf Länder aufzeigen.

In einem zweiten Schritt wurden bilaterale Inhaltsvergleiche der (Alten-)Pflegequalifikationen aus Frankreich und Irland, Estland und Deutschland, Estland und Finnland, sowie Finnland und Deutschland durchgeführt. Jeder dieser bilateralen Vergleiche wurde zweiseitig durchgeführt, sodass beispielsweise beim Vergleich Irland vs. Frankreich sowohl die Abdeckung der Lernergebnisse der französischen Qualifikation durch die Lernergebnisse des irischen Studiums untersucht wurde als auch umgekehrt die Abdeckung der Lernergebnisse des irischen Studiums durch die Lernergebnisse der französischen Pflegequalifikation. Durch die wechselseitigen Vergleiche konnten Qualifikationsdefizite von Absolvent/inn/en der jeweiligen Abschlüsse, die eine Arbeitsstelle im jeweils anderen Land aufnehmen wollten, im Detail festgestellt werden (Stenström et al. 2014, Koch-Zadi 2014, Haak & Loogma 2014, Rami & Shortt 2014, Dif 2014).

Die Verwendung der Instrumente und der Verfahrensweise des Äquivalenzvergleichs für bi- bzw. multilaterale Qualifikationsvergleiche zwischen Ländern waren mit einer Reihe von methodischen Schwierigkeiten verbunden. So erwies sich die Durchführung der bilateralen Inhaltsvergleiche durch Fachgutachter/innen als sehr aufwändig, da die den Vergleichen zugrundeliegenden authentischen Lern- und Prüfungsmaterialien komplett ins Englische übersetzt werden mussten. Weiterhin konnten aufgrund beschränkter Projektressourcen keine unabhängigen Gutachter/innen verpflichtet werden, sodass Mitarbeiter/innen der jeweiligen Projektteams die Aufgabe der Begutachtung übernahmen. Diese fühlten sich teilweise den Qualifikationen ihrer jeweiligen Heimatländer in besonderer Weise verpflichtet, wodurch sich z.T. stark divergierende Einschätzungen der Fachgutachter/innen der verschiedenen Länder ergaben (Stenström et al. 2014). Aus diesem Grund kommen Tutschner et al. (2014) zu der Schlussfolgerung: „Therefore the results are often influenced by subjective opinions of the experts as well as the project partners, which is why they cannot be used as objective results that would allow for a comparative ranking, but only as rough estimates for orientation.“ (S. 196).

Stenström et al.(2014) hingegen kommen zu einer positiveren Bewertung dieser Methodik, wenn sie schreiben: „The tool Module Level Indicator (MLI) provides a good basis for module comparisons across different countries as well as for promoting mobility in this regard.“ (S. 46).

## 8 Von der Anrechnung zur Durchlässigkeit

### 8.1 Weiterentwicklungen des Oldenburger Modells: Die Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen

Bei den Zielstudiengängen der frühen Anrechnungsprojekte (u.a. der ANKOM-Initiative) handelte es sich fast ausnahmslos um berufsbegleitende oder weiterbildende Studiengänge, d.h.um Studiengänge, die überwiegend oder ganz aus den Gebühren der Teilnehmer/innen finanziert werden. So stand etwa im ANKKOM-Projekt „Qualifikationsverbund Nord-West“ der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ im Mittelpunkt der Bemühungen um die Einführung von Anrechnungsverfahren (Müskens 2007). Im CREDIVOC-Projekt war es das Ziel des Äquivalenzvergleichs, Hinweise für die Gestaltung eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs im Bereich Maschinenbau zu gewinnen (Müskens & Tutschner 2011).

Anrechnungspotenziale bestehen aber nicht nur im berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienbereich: Auch in grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen verfügt häufig ein erheblicher Anteil der Studierenden über anrechenbare berufliche Lernergebnisse. So zeigte eine 2015 durchgeführte Befragung an der Universität Oldenburg, dass 26,6% der Studierenden bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen hatte (Müskens 2016).

Die Übertragung der zunächst für den Weiterbildungsbereich entwickelten Anrechnungsverfahren auf den grundständigen Bereich ist jedoch mit spezifischen Herausforderungen verbunden. Dies betrifft in erster Linie die für die Implementierung und Durchführung erforderlichen Ressourcen. Insbesondere für die Durchführung von Äquivalenzvergleichen fehlen häufig die notwendigen finanziellen Mittel und das entsprechend qualifizierte Personal (vgl. Hanft et al. 2008).

Pauschale Anrechnungen waren daher bereits seit Beginn der ANKOM-Projekte mit der Hoffnung verbunden, dass ihre Ergebnisse auch auf andere Studiengänge (der gleichen Disziplin) übertragbar sein könnten. Dadurch könnten die in Zusammenhang mit den berufsbegleitenden Studiengängen gewonnenen Ergebnisse ggf. auch auf grundständige Studiengänge angewandt werden. Aber wie Müller und Benning (2009) erläutern, ist dies nicht ohne weiteres möglich:

Ein immanentes Problem der pauschalen Anrechnung liegt in den großen Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulen für ihre unterschiedlichen Studiengänge vor dem Hintergrund der Hochschulautonomie sowie dem wachsenden Druck der Profilierung der Hochschulen. Das Anrechnungsverfahren

wird i.d.R. für einen Referenzstudiengang [...] analysiert und konzipiert. [...] Die Ergebnisse der Analysen können jedoch nicht bedenkenlos auf andere Studiengänge anderer Hochschulen mit verschiedener inhaltlicher Ausrichtung übertragen werden und müssen im Einzelfall von Hochschule zu Hochschule geprüft werden. (S. 23).

Der Beitrag von Müskens und Eilers-Schoof (2011) diskutiert diese Problematik und zeigt mit dem Konzept der „Allgemeinen Anrechnungsempfehlung“ erstmals auf, wie die Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen von mehreren Studiengängen bzw. Hochschulen genutzt werden können.

Allgemeine Anrechnungsempfehlungen stellen das Ergebnis einer Anrechnungspotenzialanalyse in Form einer Broschüre dar. Diese Broschüre enthält alle anrechnungsrelevanten Informationen über eine Aus-, Fort- oder Weiterbildung und kann von den Hochschulen daher im Zusammenhang mit individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren genutzt werden. Insbesondere finden sich in einer Allgemeinen Anrechnungsempfehlung Informationen zum Workload, zum Niveau (Bachelor- oder Master) sowie zu den Lernergebnissen aller Lerneinheiten der dargestellten außerhochschulischen Qualifikation (ebd., S. 53).

Allgemeine Anrechnungsempfehlungen basieren auf unabhängigen Begutachtungen der anzurechnenden Qualifikationen. Der Gutachter bzw. die Gutachterin bestimmt die Lernergebnisse und das Niveau der Lerneinheiten aufgrund authentischer Dokumente (Lern- und Prüfungsmaterialien). Damit wird der aufwändige Prozess des Gewinnens der für die Anrechnung notwendigen Datengrundlage erheblich vereinfacht: Nur noch für die Erstellung der Anrechnungsempfehlung muss die berufliche Qualifikation einmalig begutachtet werden – alle Studiengänge, die die Qualifikation anrechnen wollen, nutzen somit die gleiche Datengrundlage.

Die mangelhafte Daten- bzw. Informationsgrundlage über außerhochschulische Qualifikationen ist aus Sicht der Hochschulen ein wesentliches Hindernis bei der Einführung von Anrechnung. Sie erhöht den Aufwand individueller und pauschaler Anrechnungsverfahren und reduziert potenziell die Validität der Anrechnungsentscheidung. Bei der Frage, wie diese insgesamt unbefriedigende Situation in Zukunft verbessert werden kann, vertraut Dehnbostel (2016) auf Bildungsstandards in der beruflichen Bildung:

Für die Durchlässigkeit zur Hochschule besteht in der Durchsetzung einer geregelten kompetenzbasierten Anrechnung beruflicher Bildung auf Basis von Bildungsstandards die perspektivisch entscheidende Entwicklungsoption. Vergleiche und Äquivalenzen zwischen beruflich erworbenen Kompetenzen und Abschlüssen einerseits und Hochschulstudiengängen andererseits sind auf der Grundlage kompetenzbasierter beruflicher Bildungsstandards in Relation zu den in Modulen fixierten Studienanforderungen durchzuführen. (S. 179)

Die Einführung von Bildungsstandards für die berufliche Bildung ist ein komplexer Prozess, der bis heute (Stand: 2017) keine erkennbaren Fortschritte macht. Mit den

Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen steht eine ökonomische Alternative zur Gewinnung einer validen Datengrundlage für Anrechnungsverfahren zur Verfügung.

Die Anrechnungsempfehlungen können als „Übersetzung“ außerhochschulischer Weiterbildungen verstanden werden (Eilers-Schoof & Müskens 2013, S. 253). In den ANKOM-Projekten zeigte sich, dass die unterschiedlichen Sprachen in den beiden Bildungsbereichen einer solchen Übersetzung bedürfen. Pätzold (2011) beschreibt dies: „In den ANKOM-Projekten erwiesen sich kompetente ‚Übersetzer‘ – Vertreter der beruflichen Bildung und der Hochschulen – als wichtige Erfolgsfaktoren.“ (S. 489). Auch die Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen übersetzen Qualifikationen der beruflichen Bildung bzw. der Erwachsenenbildung in die Sprache der Hochschulen und verwenden dabei die in diesem Bereich übliche Terminologie wie „Module“, „Kreditpunkte“ und „Bachelor- bzw. Master-Niveau“.

Das von Müskens und Eilers-Schoof (2011) zunächst theoretisch entwickelte Konzept der Allgemeinen Anrechnungsempfehlung wurde ab 2013 im Rahmen des Projektes „Offene Hochschule Niedersachsen“ zunächst für Weiterbildungsangebote der niedersächsischen Erwachsenenbildung umgesetzt (Eilers-Schoof & Müskens 2013). Im Rahmen der Projekte „mint.online – Etablierung berufsbegleitender Studienangebote in MINT-Fächern“ und „PuG – Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften“, die im Rahmen des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert werden, wurden darüber hinaus erste Anrechnungspotenzialanalysen für hochschulische Zertifikatsangebote sowie für berufliche Aufstiegsfortbildungen durchgeführt und entsprechende Allgemeine Anrechnungsempfehlungen erstellt (vgl. Müskens et al. i. V.). Inzwischen (Stand: August 2017) liegen mehr als zwanzig Allgemeine Anrechnungsempfehlungen für unterschiedlichste Fort- und Weiterbildungsangebote vor, die von einer Vielzahl von Hochschulen im Zusammenhang mit individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren genutzt werden<sup>15</sup>.

Werden Allgemeine Anrechnungsempfehlungen als Grundlage für individuelle oder pauschale Anrechnungen verwendet, so können sie zwar den Anrechnungsprozess ökonomischer und valider gestalten; sie entbinden die Anrechnungsverantwortlichen an den Hochschulen jedoch nicht von der Aufgabe, die Lernergebnisse des eigenen Studiengangs mit den (in der Anrechnungsempfehlung dokumentierten) Lernergebnissen der anzurechnenden Qualifikation abzugleichen. Dieser Abgleich entfällt bei zwei anderen Formen der Anrechnung, die in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen haben: die Anrechnung auf die Bachelor-Master Lücke und die Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildung. Bei diesen Anrechnungsformen ist der Nutzen der Verwendung Allgemeiner Anrechnungsempfehlungen daher besonders hoch.

---

<sup>15</sup> Alle Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen des Kompetenzbereichs Anrechnung sind frei erhältlich auf <https://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/anrechnungsempfehlungen/>

## 8.2 Gestaltung durchlässiger Studienangebote

Die von der KMK (2002) vorgesehene Möglichkeit, bis zur Hälfte eines Studiums durch eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu ersetzen, wird mittlerweile von vielen Hochschulen (insbesondere bei berufs begleitenden und weiterbildenden Studiengängen) proaktiv genutzt. Schon während der Konzeption und Implementierung neuer Studienangebote wird Anrechnung mitgedacht und bei der Einrichtung der Zugangsmöglichkeiten, bei der Ansprache der Zielgruppe und bei der Entwicklung des Curriculums als Instrument der Gestaltung eingesetzt. Der Beitrag von Müskens und Eilers-Schoof (2014, S. 164 f.) geht auf zwei neuere Formen der Anrechnung ein und zeigt damit auf, welche Möglichkeiten der Gestaltung von Durchlässigkeit mittlerweile für die Hochschulen bestehen.

### 8.2.1 Verzahnung beruflicher und Hochschulischer Bildung

Unter einer „Verzahnung“ beruflicher und hochschulischer Bildungsgänge verstehen wir ein Studienmodell, bei dem Teile des Studiums ganz durch außerhochschulische Bildungsangebote ersetzt werden. Das bedeutet, dass die Anrechnung dieser Studienmodule bzw. -semester nicht nur für einzelne, sondern für alle Studierenden erfolgt, sodass die angerechneten Studienteile von der Hochschule gar nicht angeboten werden müssen.

Der Begriff „Verzahnung“ wird nicht einheitlich verwendet. So sprechen Müller und Benning (2009) von einem „verkürzten Bachelor-Studium“ (S. 18), Lengauer und Nindl (2013) nennen dies „Fusion“ bzw. „Verschränkung“ und meinen damit „die Zusammenführung eines berufsbildenden mit einem hochschulischen Bildungsgang, wodurch letztlich ein neuer Bildungsgang entsteht“ (S. 15). Der Wissenschaftsrat spricht in diesem Zusammenhang von „hybriden Ausbildungsformaten“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 94) oder spezifischer von „Top-up-degrees“ (Wissenschaftsrat 2017, S. 89).

Das am weitesten verbreitete Modell der Verzahnung bilden die dualen Studiengänge, bei denen ein Bachelorstudiengang mit einer beruflichen Erstausbildung verknüpft wird. Allerdings richtet sich dieses Studienmodell eben nicht an beruflich Qualifizierte, sondern an Abiturient/inn/en, die von Unternehmen unterstützt einen Doppelabschluss anstreben. Als weitere Form der Verzahnung nennen Stamm-Riemer und Hartmann (2011) „das triale Studium, das neben Berufsausbildung und Bachelorstudium auch noch eine Fortbildung, etwa zum Meister, beinhaltet.“ (S. 63). Aber auch dieses Modell richtet sich an Berufsanfänger/innen, wie Stamm-Riemer und Hartmann (2011) beklagen:

In diesem Modell wird das Bildungsangebot zwar bis in die Weiterbildung hinein ausgedehnt, Zielgruppe sind aber dennoch eher die traditionellen Studierenden (Schulabgängerinnen und Schulabgänger). Für die Kernzielgruppe – (berufstätige) beruflich Qualifizierte – sind Modelle interessant, die speziell eine berufliche Fortbildung mit einem (berufsbegleitenden) Studium verbinden. (S. 63)

Neben der Verzahnung besteht in vielen Bundesländern zumindest rechtlich die Möglichkeit einer Einstufung in ein höheres Fachsemester über eine Einstufungsprüfung

(vgl. Freitag 2012a). Bei der Einstufung handelt es sich im Grunde um eine individuelle Anrechnung eines oder mehrerer Semester. Anders als bei der Verzahnung bezieht sich die Einstufung i.d.R. auf klassische Bachelorstudiengänge, sodass es Regelstudierende gibt, die die anzurechnenden Module bzw. Semester tatsächlich studieren. Die in ein höheres Semester eingestuften beruflich Qualifizierten treffen dann somit (anders als bei Verzahnungsmodellen) im verbleibenden Teil des Studiums auf die Regelstudierenden.

Das Einstufungsmodell ist mit einer Vielzahl von Problemen verbunden, u.a. mit Anschlussproblemen im hochschulischen Teil des Studiums bei den Studierenden, die die Einstufung in Anspruch nehmen, sowie mit Akzeptanzproblemen bei den Regelstudierenden (vgl. Hanft et al. 2014). Die tatsächliche Inanspruchnahme von Einstufungsprüfungen dürfte daher eher gering sein. Freitag (2012a) stellt dazu fest: „Die Einstufungsprüfung stellt der bisher am weitesten verbreiteter Modus der Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen dar [sic]. Über Anwendung dieser Prüfungsform liegen jedoch keine repräsentativen Erhebungen vor.“ (S. 354).

Einstufungsmodelle werden vom Wissenschaftsrat (2017) kritisiert:

Der Wissenschaftsrat hält eine Revision solcher Anrechnungsmodelle für erforderlich, die es erlauben, beispielsweise die Inhalte der ersten drei oder mehr Semester eines sechssemestrigen Bachelorstudiengangs vollständig durch außerhochschulisch erworbene Qualifikationen zu ersetzen. Gerade in den ersten Studiensemestern werden propädeutische und sonstige wissenschaftliche Grundlagen vermittelt, die üblicherweise nicht Gegenstand von Ausbildungsgängen des (post-)sekundären Bildungssektors sind. Nicht sachgerecht sind auch solche pauschalen Anrechnungsverfahren, in deren Rahmen außerhochschulisch erworbene Qualifikationen in Credit-Point-Guthaben umgerechnet werden, die den betroffenen Studierenden zur Verfügung stehen, um beliebige Teile des Curriculums nach individueller Wahl zu substituieren. (S. 65 f.)

Anders als bei der Einstufung besteht aber bei der Verzahnung der hochschulische Teil des Verzahnungsmodells eben nicht einfach aus den höheren Semestern eines gewöhnlichen Studiengangs. Vielmehr werden z. B. die wissenschaftlichen Anteile des Studiums bei Verzahnungsmodellen im hochschulischen Teil des Modells verdichtet angeboten.

Die Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen können nicht ohne weiteres für Verzahnungen nutzbar gemacht werden, da diese nicht alle Teile der anzurechnenden Qualifikation umfassen. Freitag (2012) erläutert diese Beschränkung von Äquivalenzvergleichen:

Um die quantitativen Ergebnisse [der Äquivalenzvergleiche] einordnen zu können, ist es jedoch notwendig, zu berücksichtigen, dass sich die Äquivalenz-Bestimmung an den Lernzielen der Studiengänge orientiert. Unter Umständen liegen weitere Lernergebnisse der Weiterbildung auf äquivalentem Niveau, haben aber kein Pendant im Hochschulcurriculum. (S. 105)

Notwendig wäre somit ein Verfahren, bei dem auch der Workload, das Niveau und die Lernergebnisse derjenigen Teile der beruflichen Qualifikation bestimmt werden, die kein

inhaltliches Äquivalent im Curriculum des Studiengangs haben. Mit der Anrechnungspotenzialanalyse und den Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen liegt nunmehr eben eine solche Methode vor, die es erlaubt, auch Verzahnungen qualitätsgesichert zu gestalten (Müskens et al. i. V.).

Verzahnungen haben gegenüber anderen Anrechnungsmodellen den Vorteil geringer Anschlussprobleme, da die Studierenden über homogene Vorkenntnisse verfügen. Sie erlauben die Bezugnahme der Lehre auf spezifische berufliche Herausforderungen, da die Studierenden über ähnliche berufliche Hintergründe verfügen.

Verzahnungsmodelle bieten darüber hinaus die Möglichkeit, die Studieneingangsphase für beruflich Qualifizierte, die mit dem hochschulischen Milieu nicht vertraut sind, gezielt zu gestalten. Freitag et al. (2015) berichten in diesem Zusammenhang über die Ziele der BMBF-Initiative „ANKOM-Übergänge“, die sich von 2011 bis 2014 mit dieser Aufgabe beschäftigte:

Aspekte der fachlichen Integration der Studierenden in die Hochschule sollen mit der sozialen Integration einhergehen und sich wechselseitig verstärken. Leitend ist dabei die Annahme, dass bestimmte Angebote ein „Ankommen“ in den Strukturen und der Kultur der Hochschule erleichtern können, was sich auch langfristig positiv auf Studienverläufe und den Studienerfolg auswirkt. (S. 21)

Schubert et al. (2015) schildern die Verzahnung eines gesundheitswissenschaftlichen Studiengangs mit einer Weiterbildung, bei der die Anrechnung mit einem Propädeutikum „Wissenschaftliches Arbeiten und Selbstmanagement“ kombiniert wird, das den Studierenden den Einstieg in das Studium erleichtern soll.

Die Vorteile einer Verzahnung hochschulischer Bildung mit beruflichen Fortbildungen wird auch vom Wissenschaftsrat (2014) gesehen:

Der Wissenschaftsrat weist darauf hin, dass die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen erheblich vereinfacht wird, wenn Studiengänge speziell für die Zielgruppe der Personen mit Berufsabschluss konzipiert werden. Dies ermöglicht einen Modulzuschnitt, der auf die Inhalte affiner beruflicher Aus- und Fortbildungen abgestimmt ist. Zugleich kann bei der Studiengangsgestaltung auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Studierendenklientel eingegangen werden. (S. 92)

In ähnlicher Weise fordert Broux (2015) eine Verbindung durchlässiger Studiengangsmodelle mit dem Ansatz des Work Based Learning:

Darüber hinausgehend müssen Studiengänge entwickelt werden, die in spezifischer Art und Weise auf die Belange beruflich Qualifizierter und beruflich Tätiger eingehen. Von Beginn an sollte der Kompetenzerwerb durch Berufsarbeit (work based learning) Berücksichtigung finden und in die didaktische und methodische Konzeption von Studienmodulen einfließen (S. 34)

Unklar ist bei Verzahnungsmodellen häufig, wie der Anrechnungsumfang der beruflichen Qualifikation bestimmt wird. Die Autor/inn/en der AnHoSt-Studie (Hanft et al. 2014) bemängeln daher:

Auch hier ist aus Perspektive der Qualitätssicherung oftmals nicht klar nachvollziehbar, nach welchen Kriterien die Anrechnung erfolgt. Im Zuge der Akkreditierung werden die Kooperationen zwar geprüft, wie allerdings die Bewertungen im Einzelnen erfolgen, ist nach unseren Informationen bislang wenig transparent. (S. 88)

Verzahnungsmodelle können (mehr noch als individuelle und pauschale Anrechnungsverfahren) als institutionelle Verfahren der Verbesserung von Durchlässigkeit verstanden werden, die eine Kooperation beruflicher und hochschulischer Bildungsanbieter/innen erfordern. Freitag (2012a) sieht genau darin eine Chance für eine Steigerung auch der sozialen Durchlässigkeit:

Dies [die Verbesserung der sozialen Durchlässigkeit] hängt einerseits davon ab, ob die hochschulische Bildung Angebote für beruflich Qualifizierte entwickelt, andererseits jedoch auch in hohem Maße davon, ob die berufliche Bildung in der Lage ist, bei beruflich Qualifizierten eine Aspiration zu lebenslangem Lernen zu entwickeln. Unter diesen Umständen könnte es sich bei pauschalen wie individuellen Anrechnungsverfahren um institutionelle Strategien der Verknüpfung von Bildungsgängen handeln, die den Bildungssubjekten das Maß an Handlungssicherheit geben, das bisher für den Übergang an die Hochschule fehlt. (S. 366)

Alle bisherigen Modelle der Verzahnung beschränken sich jedoch auf eine phasen- oder modulweise Aneinanderreihung beruflichen und hochschulischen Lernens mit entsprechender Anrechnung der beruflichen Anteile auf den hochschulischen Abschluss. Keines der Modelle sieht eine inhaltliche oder didaktische Integration beruflichen und hochschulischen Lernens vor oder zumindest ein Voneinander-Lernen wie Kuda et al. (2012) es fordern; „Wir plädieren vielmehr für ein wechselseitiges Lernen von hochschulischer und beruflicher Bildung, auf der Basis anerkannter Unterschiede und mit dem Ziel, einheitliche und übergreifende Qualitätskriterien für beide Bildungstypen zu entwickeln.“ (S. 14).

### 8.2.2 Anrechnung auf die Bachelor-/Master-Lücke

Erstmals erwähnt wurde die Möglichkeit einer Anrechnung auf die Bachelor-/Master-Lücke im dritten Bologna-Reader der Hochschulrektorenkonferenz (HRK Bologna-Zentrum 2008). In dem als FAQ aufgebauten Reader wird gefragt: „Wie definiere ich Zulassungsvoraussetzungen eines Masters mit einem Jahr Regelstudienzeit und 60 ECTS-Kreditpunkten, um auch Studierende mit Berufserfahrung, die aber weniger als 240 Kreditpunkte mitbringen, zulassen zu können?“ (S. 71). Die Antwort auf diese Frage beschreibt das heute weit verbreitete Vorgehen im Falle fehlender KP bei Aufnahme eines Masterstudiums:

[...] 2. Aus der vergangenen Berufstätigkeit werden sozusagen retrospektiv 60 ECTS-Kreditpunkte anerkannt, die als Brückenmodul in die Prüfungsordnung eingeführt werden. Dies würde bedeuten, der Master selbst hätte weiter 60 ECTS-Kreditpunkte und eine Regelstudienzeit von einem Jahr. Zulassungsvoraussetzung wären 240 Kreditpunkte. Für diejenigen, die weniger haben, könnten 60 ECTS-Kreditpunkte aus der Berufstätigkeit, quasi als Brückenmodul unter bestimmten Bedingungen, z.B. Bericht oder Ähnliches, die die Hochschule definiert, anerkannt werden. (ebd., S. 71)

Ausgehend von diesem Passus im Bologna-Reader III entwickeln Hanak und Sturm (2015a) eine Vielzahl von Modellen der Anrechnung im Zusammenhang mit Masterstudiengängen. Unter anderem übertragen sie das von der HRK vorgeschlagene Modell auf die üblichere Kombination, die aus einem Bachelorstudiengang mit einem Umfang von 180 KP und einem Masterstudiengang mit einem Umfang von 90 KP besteht. Diese Möglichkeit der Anrechnung auf die Bachelor-/Master-Lücke wird mittlerweile von einer Vielzahl von weiterbildenden Masterstudiengängen zur Flexibilisierung des Zugangs verwendet.

Die Anrechnung auf die Bachelor-/Master-Lücke bewegt sich an der Grenze zwischen den Themenfeldern „Zugang zu Masterstudiengängen“ und „Anrechnung“. Einerseits wird berufliche Kompetenz hier als Zugangskriterium (zur Kompensation fehlender Kreditpunkte aus dem Bachelorstudium) verwendet, andererseits werden klassische Verfahren der individuellen und pauschalen Anrechnung angewandt, um die Gleichwertigkeit der angerechneten Kompetenzen zum Workload der Bachelor-/Master-Lücke darzustellen. Häufig werden sogenannte „Anrechnungsmodule“ definiert, auf die die beruflichen Kompetenzen angerechnet werden (Hanak & Sturm 2015a, S. 43).

Die AnHoSt-Studie beurteilt diese Form der Anrechnung eher als ein legitimatorisches Vorgehen denn als ein objektives Verfahren der Äquivalenzfeststellung:

Die bei diesem Verfahren angerechneten Kompetenzen und Praxiszeiten stehen häufig in einem wenig erkennbaren Zusammenhang zum Studiengang. Da die Verfahren einer von den Studieninteressierten ebenso wie von den Studiengangsverantwortlichen gewünschten Legitimierung der Zulassung dieser Studierenden dient, wird meist gar keine tatsächliche Zuordnung studiengangsäquivalenter Kompetenzen angestrebt. (Hanft et al. 2014, S. 85).

Auch Freitag (2015) beklagt im Zusammenhang mit der Anrechnung auf die Bachelor-/Master-Lücke:

Obschon in den vergangenen Jahren Möglichkeiten der pauschalen Anrechnung von in Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen implementiert wurden, stimmt die Entwicklung nachdenklich, dass ein gegenwärtig rasch wachsendes Feld der Anrechnung von Berufserfahrung im Bereich weiterbildender Masterstudiengänge liegt, und Anrechnung dabei eher als Krücke verwandt wird, die nichts mit dem eigentlichen Verfahren einer Kompetenz-Äquivalenz-Bestimmung zu tun hat. (S. 62)

Deutlich wird das von Freitag (2015) bemängelte Fehlen einer Äquivalenzfeststellung bei Hanak und Sturm (2015a), die kurzerhand Berufserfahrung mit (anrechenbaren) Kompetenzen gleichsetzen und daher das für die Zulassung zu weiterbildenden Masterstudiengängen vorgeschriebene Praxisjahr (vgl. KMK 2010, S. 5) gleichzeitig als anrechenbar auf die Bachelor-/Master-Lücke betrachten:

Anrechnung kann als Instrument zur Zulassung zu einem Studium dienen. Wollen beispielsweise Bewerber\_innen mit einem Bachelorabschluss (180 ECTS-Punkte) und mehr als einem Jahr Berufserfahrung einen Weiterbildungsmaster mit einem Gesamtworkload von 90 ECTS-Punkten studieren, würden zum Erreichen der obligatorischen 300 ECTS-Punkte zur formalen Erreichung des Mastergrades 30 ECTS-Punkte fehlen [...]. Wird die mindestens einjährige und einschlägige Berufserfahrung als solche anerkannt, kann diese mit 30 ECTS-Punkten als Brückenmodul angerechnet werden. [...] In diesem Beispiel dient die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen (in Form von Berufserfahrung) dazu, zu einem Weiterbildungsmaster zugelassen zu werden. (Hanak & Sturm 2015a, S. 23)

Auch Aus-, Fort- und Weiterbildungen können auf die Bachelor-/Master-Lücke angerechnet werden. Anrechnungspotenzialanalysen können sicherstellen, dass sie über das für die Anrechnung erforderliche Niveau und über einen ausreichenden Workload verfügen. Dementsprechend können auch Allgemeine Anrechnungsempfehlungen die Anrechnung auf die Bachelor-/Master-Lücke unterstützen.

Insgesamt stellt sich allerdings die Frage, ob eine legalistische Auslegung von HRK-Empfehlungen und KMK-Beschlüssen tatsächlich geeignet ist, dem Ziel durchlässigerer Bildungsgänge näher zu kommen, oder ob nicht angesichts immer heterogenerer Studienvoraussetzungen eine radikale Individualisierung der Lernangebote erforderlich wird, wie z. B. Broux (2015) fordert:

Eine noch progressivere, in Frankreich und England praktizierte Form der Anerkennung, könnte so ausgestaltet sein, dass individuelle Curricula im Rahmen eines Lernkontraktes ermöglicht werden. [...] Grundlage ist die Bewertung bereits vorhandener Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Studienbewerber. Hierauf aufbauend wird dann entschieden, welche Studienleistungen zum Erwerb eines bestimmten Studienabschlusses erbracht werden müssen. (S. 35 f.)

Ein solches individuelles Curriculum könnte an beliebige Bildungs- und Berufsbiographien anschließen und würde größere Spielräume für eine individuelle Förderung von Kompetenzentwicklung bieten. Auch Heitmann (2012) unterstützt daher dieses Modell: „Ein derartiges Konzept befreit die Anrechnung von der engen Anbindung an vorhandene Studiengänge und den darin enthaltenen und zu absolvierenden Modulen. Es erlaubt darüber hinaus, auf individuelle Lernbiographien, Studieninteressen und Lebenssituationen einzugehen.“ (S. 119).

## 9 Qualitätssicherung der Anrechnung

Die weitreichenden Möglichkeiten zur Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung berühren auch Qualitätsaspekte des Studiums. Die Qualitätssicherung der Anrechnung ist daher nicht nur ein Maßstab für das Gelingen des Anrechnungsprozesses selbst, sondern steht darüber hinaus in engem Zusammenhang zur Qualität der Hochschulausbildung insgesamt. So stellt die KMK (2008) in ihrem zweiten Beschluss zur Anrechnung fest: „Die Hochschulen sind Garant für die Qualität der von ihnen verliehenen Hochschulabschlüsse und -grade. Sie sind verantwortlich für die Qualitätssicherung der Studienprogramme sowie Anrechnungsverfahren [...]“ (S. 3.).

Auch Birke und Hanft (2016) fordern: „Anerkennung und Anrechnung müssen qualitätsgesichert erfolgen. Dies gilt in besonderem Maße für die Anerkennung und Anrechnung nonformal und informell erworbener Kompetenzen, da diese schwerer erfassbar sind.“ (S. 70).

Begründet wird die Forderung nach einer Qualitätssicherung der Anrechnung häufig mit einer mangelnden Akzeptanz für das Thema Anrechnung an vielen Hochschulen. So beklagen Hanft et al. (2014):

Dem steht aber eine weitgehende Skepsis und Ignoranz von Seiten der Hochschulen gegenüber, für die das Thema Anrechnung bislang von untergeordneter Bedeutung ist. [...] Akzeptanz und Befürwortung ist aus unserer Sicht in Hochschulen nur dann zu erzielen, wenn Anrechnung auf Grundlage qualitätsgesicherter Standards erfolgt (S. 89)

Nachvollziehbar wird dieser Zusammenhang zwischen Qualitätssicherung der Anrechnung und Akzeptanz, wenn man versteht, dass die Ablehnung von Anrechnung häufig mit der Befürchtung der Hochschullehrenden einhergeht, durch eine unkritische Anrechnung würde die Qualität der hochschulischen Ausbildung eingeschränkt. So machen Stamm-Riemer und Hartmann (2011) folgende Beobachtung im Rahmen der ANKOM-Initiative:

Die staatlichen Hochschulen öffnen sich im Laufe des Bologna-Prozesses immer mehr gegenüber dem Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung und ihren Absolventinnen und Absolventen. Diese Öffnung veranlasst einige Hochschulvertreterinnen und -vertreter zu der Befürchtung, dass das akademische Qualitäts- und Bildungsniveau sinken könnte. Dieses avisierte Risiko basiert auf Vorurteilen, wie [...] den auf dem berufsbildenden Lernweg erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten die Gleichwertigkeit mit akademisch erlangten zu verweigern. (S. 71)

Auch Hanak und Sturm (2015) berichten über Akzeptanzprobleme an den Hochschulen: „Da die Problematik der mangelnden Akzeptanz [von Anrechnung] an sehr vielen Hochschulstandorten bekannt ist, wird auf unterschiedliche Weise versucht, eine Akzeptanzerhöhung zu erreichen.“ (S. 94). Die Maßnahmen zur Erhöhung der Akzeptanz betreffen insbesondere die Qualitätssicherung der Anrechnung:

Um dem Misstrauen gegenüber dem Niveau von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen explizit begegnen zu können, wird an Qualitätsstandards bei der Anrechnung gearbeitet oder diese sind mitunter schon eingeführt worden. Das generelle Bestreben zur Einführung solcher Standards ist ein wichtiger Aspekt, der auch in Bezug auf eine Erhöhung der Akzeptanz zu dieser Thematik innerhalb der Hochschulen beitragen könnte. (ebd., S. 90)

An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg wurde daher ab 2015 im Austausch mit den am Anrechnungsprozess beteiligten Einrichtungen und Gremien ein „Orientierungsrahmen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen“ erarbeitet, der den Anrechnungsprozess regelt (Brokmann-Nooren & Lammers 2015).

Über positive Erfahrungen mit einer „Verfahrensanweisung zum Anrechnungsprozedere“ berichten Schubert et al. (2015) von der Mathias Hochschule Rheine:

Die an den Anrechnungsverfahren beteiligten Mitarbeiter(innen) – sowohl Lehrende als auch administrativ Tätige – bewerten die Verfahrensanweisung als hilfreich, da sie die Schritte nachvollziehbar macht und die Aufgaben und Zuständigkeiten der einzelnen Akteure [...] klar darstellt. Mit der Bekanntmachung der Verfahrensanweisung reduzierten sich die Bearbeitungszeiten innerhalb der Verfahrensabwicklung deutlich. Schließlich hat die Verfahrensanweisung Klarheit innerhalb der Hochschule geschaffen und die Prozesssicherheit erhöht. (S. 377)

Die positive Wirkung von Leitlinien, Ordnungen bzw. Verfahrensanweisungen auf die Akzeptanz von Anrechnung erklärt sich möglicherweise dadurch, dass durch diese Dokumente die Transparenz des Anrechnungsprozesses erhöht wird. So stellen Loroff et al. (2011) fest:

Transparenz des gesamten Anrechnungsverfahrens und seiner Einzelschritte schafft Vertrauen innerhalb und außerhalb der Hochschule und spielt für alle Beteiligten eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung für die Anwendung beziehungsweise Einführung eines bestimmten Anrechnungsverfahrens. (S. 108)

Bei der Entwicklung von Leitlinien, Ordnungen und Verfahrensanweisungen können sich die Hochschulen mittlerweile an einer Reihe von übergeordneten Qualitätsstandards orientieren.

So veröffentlichte die wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM bereits eine erste „Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“, die in ihrer endgültigen Form 2010 erschien (ANKOM 2010). Die Leitlinie verfolgt mehrere Ziele:

Die Übereinkunft über definierte Qualitätsstandards für Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (nachfolgend unter dem Begriff „Qualitätsstandards“ gefasst) dient, unter Wahrung der Autonomie und Qualitätsverantwortung der Hochschule, der Erzeugung von Transparenz für alle Beteiligten (beruflich qualifizierte

Studiumsinteressierte, Anbieter der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Hochschulen, Ministerien, Akkreditierungsagenturen etc.), der Förderung der Vertrauensbildung zwischen allen Beteiligten und der Nachvollziehbarkeit der Äquivalenz(feststellung) von beruflich und hochschulisch erworbenen Kompetenzen. (ebd., S. 5 f.)

Sehr viel ausführlichere „Standards für Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse“ liefern Seger und Waldeyer (2014), die sich im Rahmen der BMBF-Initiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ mit der Qualitätssicherung von Anrechnung und Anerkennung beschäftigten. In ihrem Band findet sich neben detaillierten Standards für die individuelle und pauschale Anrechnung auch eine Mustervorlage für eine Anrechnungs- und Anerkennungsleitlinie.

Die von Birke und Hanft (2016) für die österreichischen Hochschulen entwickelten Empfehlungen für die Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren beinhalten umfassende Qualitätsstandards (S. 40 f.), die keine spezifischen Bezüge auf das österreichische Bildungssystem aufweisen und sich daher auch auf die deutschen Hochschulen übertragen lassen.

Birke und Hanft (2016) sehen insbesondere in der Verfahrensbasiertheit den entscheidenden Ansatzpunkt zur Verbesserung der Qualitätssicherung der Anrechnung:

Um vor dem Hintergrund immer heterogener werdender Kompetenzen qualitätsgesicherte Anerkennung und Anrechnung durchzuführen, benötigen die Hochschulen entsprechende Verfahren und Instrumente. Solche Verfahren sollten es ermöglichen, die Kompetenzen und ihr Niveau zu erfassen, um zum einen über die Anforderungen hinausgehende Kompetenzen anzurechnen oder zum anderen Kompetenzdefizite zu ermitteln. (S. 40)

Im Rahmen des Projekts „mint.online – Etablierung berufsbegleitender Studienangebote in MINT-Fächern“ wurden ebenfalls zwölf Qualitätsstandards für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge entwickelt, die neben der Qualität des Anrechnungsprozesses insbesondere auch die Qualität der eigentlichen Anrechnungsentscheidung umfassen (Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. 2014, S. 159). Diese Qualität der Anrechnungsentscheidung beeinflusst maßgeblich, welche Wirkung Anrechnung auf die Qualität und Aussagekraft des Hochschulabschlusses hat. Ungerechtfertigte Anrechnung, die auf invaliden Entscheidungen basiert, kann darüber hinaus zu Anschlussproblemen für die betroffenen Studierenden führen.

Auch Birke und Hanft (2016) gehen daher in ihren Qualitätsstandards für die Gestaltung von Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren auf die Qualität der Anrechnungsentscheidung ein: „Entscheidungen müssen kriterienbasiert, plausibel, konsistent, nachvollziehbar und überprüfbar sein.“ (S. 43).

In der Praxis stellt sich jedoch die Frage, wie die z.T. umfangreichen Qualitätsstandards tatsächlich innerhalb der Hochschulen zu erreichen sind. Oft bewegt sich Anrechnung in einem Spannungsfeld zwischen den Interessen der anrechnungsinteressierten Studierenden sowie der Verwaltung und der Lehrenden an den Hochschulen (Müskens &

Eilers-Schoof 2014a, S. 168]. Während die Studierenden ein transparentes und nutzerfreundliches Anrechnungsverfahren wünschen, stehen die Beschäftigten der Hochschule vor der Aufgabe, die Anrechnung qualitätsgesichert, aber mit möglichst geringen Ressourcen zu realisieren. Letztlich wird der flächendeckende Aufbau qualitätsgesicherter Anrechnung aber nur gelingen, wenn auch entsprechende nachhaltige Strukturen an den Hochschulen geschaffen werden. Deziidiert fordern dies auch Hanak und Sturm (2015):

[...] soll Anerkennung und Anrechnung fester Bestandteil der Hochschulstrategie sein, empfiehlt es sich, in nachhaltige Ressourcen über die Laufzeit von Drittmittelprojekten hinweg zu investieren, um eine Verstetigung der entwickelten Verfahren sicher zu stellen. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass eine hochschulübergreifende Einheit geschaffen wird, die Beratung zum Thema Anerkennung und Anrechnung sowohl für die Hochschule selbst als auch für Anrechnungsinteressierte vornimmt. Hier müssten finanzielle Ressourcen beziehungsweise zeitliche Budgets zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig würde so eine Entlastung der dezentral arbeitenden und oft mit unzureichendem Fachwissen auf diesem Gebiet ausgestatteten Akteur\_innen erreicht werden. (S. 131)

Qualitätsgesicherte Anrechnung erfordert geschulte Mitarbeiter/innen und zentrale Einrichtungen an den Hochschulen, die das notwendige Know-how besitzen und verbreiten. Durch eine solche Institutionalisierung kann Anrechnung dazu beitragen, Durchlässigkeit der Bildungsbereiche, individualisiertes Lernen und lebenslanges Lernen an allen Hochschulen zu fördern.

## 10 Fazit

Die Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse bzw. Kompetenzen hat sich in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Instrument zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung entwickelt.

In einer Vielzahl von Modellprojekten sind nicht nur Instrumente zur qualitätsgesicherten Durchführung individueller und pauschaler Anrechnung entstanden, sondern darüber hinaus auch Konzepte und konkrete Bildungsangebote, die Anrechnung als aktives Gestaltungsinstrument zur Weiterentwicklung lebenslangen Lernens nutzen.

Die Entstehung des Praxisfeldes der Kompetenzerfassung und -anrechnung geht einher mit einer Vielzahl wissenschaftlicher Studien und Publikationen, die die Themen „Anrechnung“ und „Durchlässigkeit“ zum Gegenstand haben.

Stand innerhalb der Anrechnungsforschung zunächst die vergleichende Betrachtung beruflicher und hochschulischer Qualifikationen sowie die Entwicklung von pauschalen Anrechnungsverfahren und -instrumenten im Vordergrund, so gewinnen in den letzten Jahren individuelle, portfoliobasierte Anrechnungsverfahren zunehmend an Bedeutung.

Begleitet wird diese Entwicklung von einer wachsenden Vernetzung der Anrechnungsforschung mit anderen Diskursen innerhalb der Bildungsforschung (u.a. Qualitätssicherung, Lernergebnisorientierung, Qualifikationsrahmen und Validierung informellen Lernens).

Problematisch ist die nach wie vor geringe Theoriebasierung der Anrechnungsforschung. Mit dem in Abschnitt 3.5 vorgestellten Kompetenzmodell und dessen Anwendung auf die individuelle Anrechnung in Kapitel 4 wurde hier der Versuch unternommen, für zumindest einige Aspekte des Problemfeldes eine solche theoretische Fundierung zu skizzieren.

Sowohl konzeptionell als auch methodisch nähern sich die Anrechnungspraxis und -forschung in jüngster Zeit der parallel verlaufenden Debatte um die Anerkennung hochschulischer Vorleistungen an. Eine Zusammenführung dieser bislang strikt getrennt verlaufenden Entwicklungsprozesse an den Hochschulen könnte dazu beitragen, Abläufe ökonomischer zu gestalten und stärkere Akzeptanz für die Öffnung der Hochschulen zu gewinnen.

Von besonderer Bedeutung für die Weiterentwicklung des Themenbereichs „Anrechnung“ ist die Frage, inwieweit es gelingt, die bislang weitgehend national verlaufende Debatte an die internationale Forschung im Bereich „Recognition of Prior Learning“ (RPL) und „Prior Learning Assessment and Recognition“ (PLAR) anzuknüpfen. Die langjährigen internationalen Erfahrungen in diesen Bereichen bilden einen wertvollen Fundus für die deutsche Anrechnungsforschung, dessen Nutzung darüber entscheiden wird, ob Anrechnung ein vorübergehendes Thema der bildungspolitischen Projektförderung darstellt oder eine nachhaltige Veränderung des Bildungssystems hin zu mehr Durchlässigkeit, Individualisierung und Öffnung einleitet.

## Literatur

AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)*. Abgerufen am 22.08.2016 von [http://www.dqr.de/media/content/](http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) Der\_Deutsche\_Qualifikationsrahmen\_fue\_lebenslanges\_Lernen.pdf.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

ANKOM (Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ANKOM“) (2010). *Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Abgerufen am 24.07.2017 von [http://ankom.his.de/know\\_how/anrechnung/pdf\\_archiv/ANKOM\\_Leitlinie\\_1\\_2010.pdf](http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf)

Annen, S. (2012). Anerkennung informellen Lernens im europäischen Vergleich. In J. Blings, K. Ruth, (Hrsg.), *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung* (S. 121-138). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Michigan: Addison-Wesley.

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, 34, 13-27.

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as a foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366-380.

Baltes, P. B. & Baltes M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes, M. M. Baltes (Hrsg.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (S. 1-34). New York: Cambridge University Press.

Banscherus, U., Kamm, C. & Otto, A. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende – Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus, C. Kamm, (2016), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 295-320). Münster: Waxmann.

Bauer, W. (2012). Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens – Zuordnungsverfahren und Ergebnisse der IT-Arbeitsgruppe. In J. Blings, K. Ruth, K. (Hrsg.), *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung* (S. 35-52). Bielefeld: W. Bertelsmann.

BGBI. I (2011). Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. *Bundesgesetzblatt Teil I*, 63, 2515-2552.

BGBI I (2017). Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBI. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 149 des Gesetzes vom 29. März 2017 (BGBI. I S. 626) geändert worden ist. *Bundesgesetzblatt Teil I*, 16, 626-653.

BGBI. II (2007). Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in den europäischen Regionen. *Bundesgesetzblatt Teil II*, 15, 712-733.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University - What the student does (3rd edition)*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill.

Birke, B. & Hanft, A. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen - Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Wien: Facultas. Abgerufen am 24.07.2017 von [http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12648/pdf/BirkeHanft\\_2016\\_Anerkennung\\_und\\_Anrechnungsverfahren.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12648/pdf/BirkeHanft_2016_Anerkennung_und_Anrechnungsverfahren.pdf)

Blings, J. (2012). EQR-Implementierung und Lernergebnisorientierung – ein Weg in Richtung mehr Durchlässigkeit? In J. Blings, K. Ruth, (Hrsg.), *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung* (S. 9-22). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bödeker, S. & Siepmann R. (2011). Pauschale Anerkennung von Leistungen aus der Fachschule für Wirtschaft verkürzt das Bachelor-Studium. *Wirtschaft und Erziehung*, 63 (4), 89-92.

Bohlinger, S. (2017). Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based Vocational and Professional Education – Bridging the Worlds of Work and Education* (S. 589-606). Cham: Springer IP.

Bologna Working Group (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks*. *Kopenhagen: Danish Ministry of Science Technology and Education*. Abgerufen am 23.06.2017 von [http://ecahe.eu/w/images/7/76/A\\_Framework\\_for\\_Qualifications\\_for\\_the\\_European\\_Higher\\_Education\\_Area.pdf](http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf).

Bosch, G. (2012). Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit durch zu wenige Akademiker: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl, B. Kaßbaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 20-35). Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.

- Brokmann-Nooren, C. & Lammers, S. (2015). *Orientierungsrahmen zur Anrechnung außßerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. Abgerufen am 24.07.2017 von <https://www.uni-oldenburg.de/c3l/offene-hochschule-oldenburg/>.
- Broux, A. (2015). Zur Bedeutung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für die berufliche Bildung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31 (2), 27-38.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (2016). *Liste der zugeordneten Qualifikationen – Aktualisierter Stand: 1. August 2016*. Abgerufen am 13.07.2017 von [https://www.dqr.de/media/content/2016\\_DQR\\_Liste%20der%20zugeordneten%20Qualifikationen\\_01.08.16.pdf](https://www.dqr.de/media/content/2016_DQR_Liste%20der%20zugeordneten%20Qualifikationen_01.08.16.pdf)
- Burchert, H. & Müller, C. (2014). *Studienerfolg ausgebildeter Industriekaufleute mit Anrechnung. Ein erweiterter Beitrag zur Analyse des Studienerfolgs beruflich qualifizierter Studenten am Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit der FH Bielefeld*. Aachen: Shaker.
- CAEL (The Council for Adult & Experiential Learning) (2011). *Moving the Starting Line through Prior Learning Assessment (PLA)*. Abgerufen am 19.08.2017 von <http://www.cael.org/pla/publication/moving-the-starting-line-through-prior-learning-assessment-pla>
- Cattell, R. B. (1945). The description of personality: Principles and findings in a factor analysis. *American Journal of Psychology*, 58, 69-90.
- Cendon, E., Flacke, L. B. & Kohlesch A. (2015). Zentrale Konzepte und Bezugsrahmen. . In Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hrsg.), *Handreichung Anrechnung, Teil 1 – Ein theoretischer Überblick* (S. 26-39). Abgerufen am 21.04.2017 von [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download\\_file](https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download_file).
- Conrad, D. (2008). Revisiting the recognition of prior learning (RPL): A reflective inquiry into RPL practice in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34 (2), 89-110.
- Conrad, D. (2013). Assessment challenges in open learning: Way-finding, fork in the road, or end of the line. *Open Praxis*, 5 (1), 41-47.
- Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus, C. Kamm (2016), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 225-268). Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, P. (2016). Kompetenzbasierung und Outcome-Orientierung – Grundlage zur Förderung von Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? In E. Cendon, A. Mörth, A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 167-182). Münster: Waxmann.

Dif, M. (2014). The French State Diploma in Nursing. In R. Tutschner, W. Müskens, W. Wittig (Hrsg.), *Level Assessments and Bilateral Comparisons in the European Health Care Sector – Learning Outcomes as a Basis for Comparing Qualifications in Europe* (S. 128-171). Bonn: NA beim BiBB.

Dunkel, T. & Le Mouillour, I. (2007). Länderstudie Frankreich. In A. Hanft, M. Knust, (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 195-236). Münster: Waxmann.

Ebbinghaus, M. (2000). *Prüfungen im Umbruch*. In *Neue Ausbildung/Neue Prüfung: Berufsausbildung zum Hauswirtschafter/zur Hauswirtschafterin* (S. 3-9). Handout zum Workshop am 31. Mai 2000.

Egtved, P. (2010). Die Durchlässigkeit von beruflicher Bildung und akademischer Bildung aus bildungsökonomischer Sicht. *Wirtschaft und Erziehung*, (5), 131-141.

Eilers-Schoof, A. & Müskens, W. (2013). Vom Äquivalenzvergleich zur allgemeinen Anrechnungsempfehlung: Eine Weiterentwicklung des Oldenburger Anrechnungsmodells. In A. Hanft, K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 248-257), Münster: Waxmann.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.

EU-Kommission (Kommission der Europäischen Gemeinschaften) (2010). *Memorandum über Lebenslanges Lernen – Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Abgerufen am 23.08.2017 von [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf)

Europäische Bildungsminister (1999). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna*. Abgerufen am 04.08.2017 von [https://www.bmbf.de/files/bologna\\_deu.pdf](https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf)

Europäische Kommission (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen am 22.08.2016 von [http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf)

Europäische Union (2015). *ECTS Leitfaden*. Abgerufen am 04.08.2017 von [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf).

Faulstich, P. & Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft, M. Knust, M. (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 87-164). Münster: Waxmann.

- Feigl, T., Kunert-Zier, M., Luft, L., Röber, M., Schmidt, M. & Ulmer, E.-M. (2016). Anrechnung von Kompetenzen als Weg zur offenen Hochschule – Ein Stresstest für Lehrende und hochschulische Strukturen – Projekt MainCareer an der Frankfurt University of Applied Sciences. In A. Hanft, K. Brinkmann, S. Kretschmer, A. Maschwitz, J. Stöter, (Hrsg.), *Organisation und Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen* (S. 129-140). Münster: Waxmann.
- Freitag, W. (2012). Durchlässigkeit in die Hochschule und der Stellenwert der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. In: E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl, B. Kaßbaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 96-112). Hamburg: VSA.
- Freitag, W. (2015). Praxis versus Theorie? Das Feld der Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen auf Hochschulstudiengänge. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 56-66.
- Freitag, W. K. (2011). Weiterbildung im Berufsbildungssystem und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge?! Eine Skizze der Hintergründe und Erkenntnisse. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 229-237.
- Freitag, W. K. (2011a). „Recognition of Prior Learning“ – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen. In Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), *Expertisen für die Hochschule der Zukunft – Demokratische und soziale Hochschule* (S. 341-372). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minks, K.-H., Völk, D. & Buhr, R. (2011). Gestaltungsfeld Anrechnung: Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk, R. Buhr, (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 239-250). Münster: Waxmann.
- Freitag, W. K., Völk, D., Buhr, R., Schröder, S. & Danzeglocke, E.-M. (2015). Übergangsgestaltung als Zukunftsthema – Einführung und Überblick. In W. K. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder, D. Völk, (Hrsg.), *Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 13-27). Münster: Waxmann.
- Friedrich, E. & Schwill, U. (2011). Durchlässigkeit in beide Richtungen – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge an der FH Brandenburg. *Wissenschaftsmanagement*, 17 (4), 18-24.
- Friesen, N. & Wihak, C. (2013). From OER to PLAR: Credentialing for open education. *Open Praxis*, 5 (1), 49-58.
- Frommberger, D. & Friese, M. (2010). Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung-Hintergründe, Ansätze, Herausforderungen. *Berufsbildung*, 125, 4-7.
- Gehmlich, V. (2012). Ergebnisse und Reflexionen aus der DQR Arbeitsgruppe Handel – Herausforderungen, Durchlässigkeit, Chancengerechtigkeit, Integrative Systeme. In J.

Blings, K. Ruth (Hrsg.), *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung* (S. 61-78). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Geldermann, B. & Schade, S. (2007). Länderstudie Großbritannien. In: A. Hanft, M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 237-272). Münster: Waxmann.

Grüner, H. & Lieberenz, A. (2011). Zur Rolle der Hochschulen im Kontext höherer Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung - bildungspolitische Überlegungen und praktische Konzeption. *Hochschulmanagement*, 6 (3), 68-71.

Haak, M. & Loogma, K. (2014). Comparing professional higher education and dual VET: Estonia and Germany. In R. Tutschner, W. Müskens, W. Wittig (Hrsg.), *Level Assessments and Bilateral Comparisons in the European Health Care Sector – Learning Outcomes as a Basis for Comparing Qualifications in Europe* (S. 79-97). Bonn: NA beim BiBB.

Hanak, H. & Sturm, N. (2015). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen – Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen*. Wiesbaden: Springer.

Hanak, H. & Sturm, N. (2015a). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen – Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.

Hanft A. (2014). *Management von Studium und Lehre an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013). *Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.

Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. B. & Müskens, W. (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen: Studie AnHoSt – Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen*. Abgerufen am 12.08.2016 von [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf)

Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann.

Hanft, A. & Knust, M. (2007a). Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In A. Hanft, M. Knust, (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 37-86). Münster: Waxmann.

Hanft, A., Knust, M., Müskens, W. & Gierke, W. (2008). Vom Nutzen der Anrechnung. Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. *Betriebliche Forschung und Praxis*, 4, 297-312.

- Hanft, A. & Müskens, W. (2002). *Kompetenzbezogene Erfolgskontrollen internetgestützten Lernens*. Abgerufen am 23.08.2016 von [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/paedagogik-web/download/service/Endversion\\_Gutachten\(2\).pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik-web/download/service/Endversion_Gutachten(2).pdf)
- Hanft, A. & Müskens, W. (2003). *Prüfungs- und Dokumentationsmethoden als Instrumente der kompetenzorientierten Erfolgskontrolle internetgestützten Lernens: Ergebnisse des Projekts „Lernerfolgskontrolle und Zertifizierung des Lernens im Netz und mit Multimedia untern dem Aspekt der Lernkulturveränderung und Kompetenzentwicklung.“ QUEM-Report, 80, 177-254.*
- Hanft, A. & Müskens, W. (in Vorbereitung). Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich. In M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hanft, A. & Teichler, U. (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In A. Hanft, M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 23-36). Münster: Waxmann.
- Hartmann, E. A. (2008). Von der Lernergebnisbeschreibung zur Etablierung von Anrechnungsverfahren – Lösungswege für eine bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In R. Buhr, W. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 157-172). Münster: Waxmann.
- Hartmann, E. A., Stamm-Riemer, I. (2006). Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystem und zum lebenslangen Lernen. *Hochschule & Weiterbildung, (1)*, 52-60.
- Hartmann-Bischoff, M. (2015). Implementation als dynamischer, sozialer Prozess. In Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hrsg.), *Handreichung Anrechnung, Teil 1 – Ein theoretischer Überblick* (S. 68-78). Abgerufen am 21.04.2017 von [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download\\_file](https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download_file)
- Haugg, K. (2015). Durchlässigkeit ist machbar. In W. F. Freitag, R. Buhr, E-M. Danzeglocke, S. Schröder, D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 9-10). Münster: Waxmann.
- van Heck, G. (1982). The Construction of a General Taxonomy of Situations. In H. Bonarius, G. van Heck, N. Smid (Hrsg.), *Personality Psychology in Europe* (S. 149-164). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Heidemann, W. (2011). *Qualifizierung in Kurzarbeit*. Abgerufen am 23.08.2017 von [http://www.boeckler.de/pdf/mbf\\_pers\\_bild\\_quali\\_kurzarbeit.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_quali_kurzarbeit.pdf)

Heitmann, G. (2012). Gestaltung von Studiengängen und Lernprozessen als Beiträge zur Verbesserung der Durchlässigkeit und Anrechnung. In E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl, B. Kaßbaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 113-127). Hamburg: VSA.

HRK (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Entschließung des 588. HRK-Präsidiums am 7.7.2008*. Abgerufen am 11.08.2017 von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/hrk-positionspapier-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung/>

HRK Bolognazentrum (2008). *Bologna Reader III: FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen*. Bonn: HRK.

HRK, KMK & BMBF (2005). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse - im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen*. Abgerufen am 20.04.2017 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf)

HRK nexus (Hochschulrektorenkonferenz Projekt nexus) (2013). *Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen*. Abgerufen am 12.08.2016 von [https://www.hrk-nexus.de/uploads/media/nexus\\_Leitfaden\\_Anerkennung\\_Lang\\_01.pdf](https://www.hrk-nexus.de/uploads/media/nexus_Leitfaden_Anerkennung_Lang_01.pdf)

John, O. P., Anleitner, A. & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171-203.

Kaiser, A. & Müskens W. (2017). *Module Level Indicator – Kurzversion (MLI K) Anleitung*. Abgerufen am 23.08.2017 von [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/download/MLI-K-Anleitung.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/download/MLI-K-Anleitung.pdf)

Kennepohl, D. K. (2016). Incorporating learning outcomes in transfer credit: The way forward for Campus Alberta? *Canadian Journal of Higher Education*, 46 (2), 148-164.

Klieme, E., Hartig, J. & Rauch, D. (2008) The concept of competence in educational contexts. In: J. Hartig, E. Klieme, D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of Competences in Educational Contexts* (S. 3-22). Göttingen: Hogrefe.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*.

Abgerufen am 29.07.2016 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf)

KMK (Kultusministerkonferenz) 2010. *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010*. Abgerufen am 23.08.2010 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)

KMK (Kultusministerkonferenz) 2002. *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002*. Abgerufen am 08.08.2016 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_06\\_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf)

KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2001). *Sachstands- und Problembesicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Abgerufen am 23.08.2017 von [http://78.46.211.83/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21-Problembesicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](http://78.46.211.83/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembesicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf)

KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2008. *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008*. Abgerufen am 08.08.2016 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf)

KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen – Stand: August 2014*. Abgerufen am 29.07.2016 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2014/2014\\_08\\_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl\\_Qualifizierter.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf)

Knigge-Demal, B., Frohne, J., Schürmann, M. & Paar, S. (2010). Handreichung zur Anwendung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens an Hochschulen – Projektergebnisse der Initiative zur Anrechnung berufliche erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. *Berichte aus Lehre und Forschung der FH Bielefeld*, 24, 1-38.

Koch-Zadi, D. (2014). VET in the German health care sector: the case of geriatric nursing. In R. Tutschner, W. Müskens, W. Wittig (Hrsg.), *Level Assessments and Bilateral Comparisons in the European Health Care Sector – Learning Outcomes as a Basis for Comparing Qualifications in Europe* (S. 49-78). Bonn: NA beim BiBB.

Kuda, E. & Kaßbaum B. (2012). Bologna- und Kopenhagen-Prozess: Auf dem Weg zu einem neuen Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung? In E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl, B. Kaßbaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 68-95). Hamburg: VSA.

Kuda, E., Strauß, J., Spöttl, G. & Kaßbaum, B. (2012). Akademisierung als Herausforderung für berufliche Bildung. In E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl, B. Kaßbaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 10-18). Hamburg: VSA.

Lengauer, S. & Nindl, S. (2013). Berufliche und hochschulische Bildung in Österreich – gleichwertig, verzahnt oder strikt getrennt? *Berufsbildung*, 142, 14-16.

Loroff, C., Stamm-Riemer, I. & Hartmann, E. A. (2011). Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk, R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 77-117). Münster: Waxmann.

LSKN (Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen) (2010). *Niedersachsen Monitor 2010*. Abgerufen am 23.08.2017 von <http://www.statistik.niedersachsen.de/download/53236>

Lübben, S., Müskens, W., Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, W.B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29-51). Münster Waxmann.

Luzens, A.-G. & König, K. (2015). Professionelle Übergänge durch Reflexion – die Portfoliomethode als Instrument des Übergangsmanagements. In W. K. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder, D. Völk (2015). *Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 195-214). Münster: Waxmann.

Marquard, O. (1981). *Abschied vom Prinzipiellen – philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.

Minks, K.-H. (2011). Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk, R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 21-34). Münster: Waxmann.

Mucke, K. & Grundwald, S. (2002). Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Bereich IT. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *IT-Weiterbildung mit System – Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen* (S. 52-55). Bonn: BMBF.

Mucke, K. & Kupfer, F. (2011). Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In W. K. Freitag, E. A.

- Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk, R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 221-238). Münster: Waxmann.
- Muckel, P. (2013). Individuelle Anrechnung von Kompetenzen. In A. Hanft, K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung des Lernens auf Lebenslanges Lernen* (S. 259-273). Münster: Waxmann.
- Müller, C. (2014a). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – eine win-win-win-Situation. *Wirtschaft & Erziehung*, 66 (8), 287-293.
- Müller, C. (2015). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Evaluation macht Mut zur Fortsetzung und Auswertung. *Wirtschaft und Beruf*, (1), 52-59.
- Müller, C. & Benning, A. (2009). Verkürztes Bachelor-Studium für Absolventen der beruflichen Fortbildung zum Controller – zur Controllerin. *Wirtschafts- und Berufserziehung*, 61 (3). 18-23.
- Müller, C. & Benning, A. (2009a). Die Beschreibung kognitiver Lernziele im Projekt ANKOM Wirtschaft. *Die Neue Hochschule*, (4-5), 42-48.
- Müller, C. & Burchert, H. (2015). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Fluch oder Segen? *Die Neue Hochschule*, (1), 32-35.
- Müller, R. (2014). Außeruniversitäres kulturelles Kapital – Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum. *Die Hochschule*, 23 (2), 115-130.
- Müskens, W. (2006). Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - das Oldenburger Modell. *Hochschule & Weiterbildung*, (1), 23-30.
- Müskens, W. (2007). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - erste Ergebnisse des Modellprojektes "Qualifikationsverbund Nord-West". *Dresdener Beiträge zur Berufspädagogik*, 24, 37-49.
- Müskens, W. (2009). Authentische Erfassung informeller Lernerfolge im Oldenburger Modell der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In U. Walkenhorst, A. Nauerth, I. Bergmann-Tyacke, K. Marzinzik (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich* (S. 225-235). Bielefeld: UVW.
- Müskens, W. (2011). Weiterbildung in niedersächsischen Unternehmen. Ergebnisse der Erhebung des Weiterbildungspanels Niedersachsen 2009. In A. Hanft, U. Kröcher, W. Müskens (Hrsg.), *Weiterbildung und Qualifizierung in der Finanz- und Wirtschaftskrise – Bedarfsstruktur und Angebotsentwicklung in Niedersachsen* (S. 9-166). Oldenburg: BIS-Verlag.

Müskens, W. (2016). *Studierende mit beruflichen Kompetenzen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. Abgerufen am 02.08.2016 von [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/download/NTS\\_OHO\\_19\\_01\\_16.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/download/NTS_OHO_19_01_16.pdf)

Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2011). Auf dem Weg zur Offenen Hochschule – Weiterentwicklung der Verfahren zur pauschalen und individuellen Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (5), 51-54.

Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2013). Application of the Module Level Indicator (MLI) in the context of transnational comparisons of qualifications. In: R. Tutschner, W. Wittig (Hrsg.), *Level Assessments of Learning Outcomes in Health Care and Nursing* (S. 10-17). Bremen: ITB.

Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2014). Methodology of level assessments and bilateral comparisons. In R. Tutschner, W. Müskens, W. Wittig (Hrsg.), *Level assessments and bilateral comparisons in the European health care sector* (S. 10-25). Bonn: NA BIBB.

Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2014a). Qualitätsgesicherte Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studienleistungen und Studienabschlüsse. In W. Benz, J. Kohler, K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre (46. Ergänzungslieferung)* (S. 149-170). Stuttgart: Raabe Verlag.

Müskens, W. & Gierke, W.B. (2009). Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32 (3), 46-54.

Müskens, W., Gierke, W., Hanft, A. (2008). Nicht gleichartig und doch gleichwertig? Kompensation und Niveaubestimmung im Oldenburger Modell der Anrechnung. In I. Stamm-Riemer, C. Loroff, K.-H. Minks, W. Freitag (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen – Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher hochschulischer Bildung* (S. 91-102). Hannover: HIS.

Müskens, W., Gierke, W. & Hanft, A. (2009). Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen. In P. Dehnbostel, H. Neß, B. Overwien, (Hrsg.), *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen Reflexionen und Optionen* (S. 103-129). Frankfurt: GEW.

Müskens, W. & Hanft, A. (2009). Design of the international comparative study. In M. Knust, A. Hanft (Hrsg.), *Continuing Higher Education and Lifelong Learning – An international comparative study on structures, organisation and provisions* (S. 15-22). Dordrecht: Springer.

Müskens, W. & Kaiser, A. (2017). *Module Level Indicator – Kurzversion (MLI K)*. Abgerufen am 23.08.2017 von [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/download/MLI\\_K\\_A-quivalenzvergleich\\_korr-Fassung\\_170608.xlsx](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/download/MLI_K_A-quivalenzvergleich_korr-Fassung_170608.xlsx)

Müskens, W. & Lübben, S. (2015). Die Erfassung formell und informell erworbener Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: O. Hartung, M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 109-131), Wiesbaden: Springer-VS.

Müskens, W., Lübben, S. & Zawacki-Richter, O. (in Vorbereitung). Verzahnung von Weiterbildungen und Hochschulstudiengängen durch Allgemeine Anrechnungsempfehlungen. In M. Arnold, O. Zawacki-Richter, J. Haubenreich, H. Röbbken, R. Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 87-98). Münster: Waxmann.

Müskens, W. & Müskens, I. (2004). Career-Portfolios. In U. Hugl, S. Laske (Hrsg.), *Virtuelle Personalentwicklung? Status und Trends IuKT-gestützten Lernens – Eine kritische Analyse* (S. 205-230). Wiesbaden: Gabler.

Müskens, W., Müskens, I., Hanft A. (2008). Application and Impact of Learning Outcomes on Institutional Cooperation, Accreditation and Assessment – A German Case. In E. Cendon, K. Prager, E. Schabauer, E. Winkler (Hrsg.), *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practises in Five Countries* (S. 82-109). Krems: Danube University.

Müskens, W. & Tutschner, R. (2011). Äquivalenzvergleiche zur Überprüfung der Anrechenbarkeit beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge – ein Beispiel aus dem Bereich Konstruktion/Maschinenbau. *bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, 1-16.

Müskens, W., Tutschner, R. & Wittig, W. (2009). Improving permeability through equivalence Checks: An example from mechanical engineering in Germany. In R. Tutschner, W. Wittig, J. Rami, J. (Eds.), *Accreditation of Vocational Learning Outcomes – European Approaches to Enhance Permeability between Vocational and Higher Education* (S. 10-33). Bonn: BIBB.

Müskens, W., Wittig, W., Tutschner, R. & Eilers-Schoof, A. (2013). *Module Level Indicator. MLI User Guide – Assessment of the Level of Competence Orientation*. Bremen: ITB.

Nehls, H. (2012). Die Arbeitnehmer und der Europäische Qualifikationsrahmen. In J. Blings, K. Ruth (Hrsg.), *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung* (S. 23-34). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn – Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Körber-Stiftung.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2005) *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung*. Abgerufen am 23.08.2016 von <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

Ohio Department of Higher Education (2016). *Competency-based Education – 9th report on the Condition of Higher Education in Ohio*. Abgerufen am 19.08.2017 von

[https://www.ohiohighered.org/sites/ohiohighered.org/files/uploads/board/condition-report/2016-Conditions-Report\\_FINAL.pdf](https://www.ohiohighered.org/sites/ohiohighered.org/files/uploads/board/condition-report/2016-Conditions-Report_FINAL.pdf)

Pankow, F. (2007). Durchlässigkeit von Berufsbildungs- und Hochschulbereich aus Sicht der Wirtschaft. *Dresdener Beiträge zur Berufspädagogik*, 24, 8-13.

Pätzold, G. (2011). Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel – Statt institutioneller Differenzierung Kooperation, Vernetzung und Durchlässigkeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107 (4). 481-498.

Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen: Eine Herausforderung für die Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth, A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 69-86). Münster: Waxmann.

Pellert, A. & Cendon, E. (2007). Länderstudie Österreich. In A. Hanft, M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 273-312). Münster: Waxmann.

Pietrowski, A. & Clement, U. (2009). Quer zur Tradition: Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Studiengänge – der Modellversuch WAWiP. *Berufsbildung*, 63. 16-18.

Prost, K. (2006). Die französische Regelung „Validation des Acquis de l'Expérience“. *Hochschule & Weiterbildung*, (1), 31-40.

Rami, J. & Shortt, T. (2014). The Bachelor of Science (Hons) Nursing in Ireland. In R. Tutschner, W. Müskens, W. Wittig (Hrsg.), *Level Assessments and Bilateral Comparisons in the European Health Care Sector – Learning Outcomes as a Basis for Comparing Qualifications in Europe* (S. 98-127). Bonn: NA beim BiBB.

Rat der EU (Rat der Europäischen Union) (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01)*. Abgerufen am 24.08.2017 von [http://www.anerkannt.at/wp-content/uploads/2014/07/Amtsblatt\\_der\\_Europaeischen\\_Union\\_Empfehlung\\_Rat\\_Validierung\\_2012\\_12\\_20.pdf](http://www.anerkannt.at/wp-content/uploads/2014/07/Amtsblatt_der_Europaeischen_Union_Empfehlung_Rat_Validierung_2012_12_20.pdf)

Röbken, H. (2007). Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika. In A. Hanft, K. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 313-350). Münster: Waxmann.

Ruth, K. (2012). Sektorrahmen – eine Alternative für nationale und den europäischen Qualifikationsrahmen. In J. Blings, K. Ruth, (Hrsg.), *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung* (S. 107-120). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Sava, A. (2011). Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen – Umsetzung des individuellen Anrechnungsverfahrens an der Alice Salomon Hochschule Berlin. *Wissenschaftsmanagement*, 17 (4), 35-38.

Schäfer, M. (2016). Das Kompetenzportfolio – Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge. In E. Cendon, A. Mörth, A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 139-156). Münster: Waxmann.

Schubert, B., Narbei, E., Ruge, R. & Zimmermann, M. (2015). Die Etablierung individueller Kompetenzen an der Mathias Hochschule Rheine unter dem Aspekt der nachhaltigen Qualitätsentwicklung: Prozesse – Ergebnisse – Herausforderungen. In: W. K. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder, D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 365-386). Münster: Waxmann.

Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2000). Traditions and new directions in higher education: a comparative perspective on non-traditional students and lifelong learning. In H. G. Schuetze, M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 3–24). London: Routledge Falmer.

Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309-327.

Seeger, M. S. & Waldeyer, Ch. (2014). *Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen – Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse*. Aachen: Shaker.

Specht, J. (2015). Strategische und organisatorische Planung. . In Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hrsg.), *Handreichung Anrechnung, Teil 1 – Ein theoretischer Überblick* (S. 17-25). Abgerufen am 21.04.2017 von [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download\\_file](https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download_file)

Spöttl, G. (2012). Fragen an den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“. In J. Blings, K. Ruth (Hrsg.), *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung* (S. 79-90). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Stamm-Riemer, I. & Hartmann, E. A. (2011). Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk, R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 57-74). Münster: Waxmann.

Stamm-Riemer, I., Loroff C. & Hartmann E. A. (2011). *Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative*. Hannover: HIS GmbH. Abgerufen am 24.08.2017 von [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201101.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf)

Stamm-Riemer, I., Loroff, C., Minks, K.-H., Freitag W. (Hrsg.) (2008). *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen: Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung*. Hannover: HIS GmbH. Abgerufen am 24.08.2017 von [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-200813.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf)

Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '99 – Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen* (S. 17-60). Münster: Waxmann.

Staudt, E. & Kriegesmann, B. (2002). Zusammenhang von Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Innovation. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Innovation – Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung* (S. 15-70). Münster: Waxmann.

Stenström, M.-L., Väisänen, M., Laakkonen, P.-L., Rossinen, S. & Tuominen, R. (2014). Bilateral comparison between the Finnish Practical Nurse qualification and the German Geriatric Nursing qualification. In: R. Tutschner, W. Müskens, W. Wittig (Hrsg.), *Level Assessments and Bilateral Comparisons in the European Health Care Sector – Learning Outcomes as a Basis for Comparing Qualifications in Europe* (S. 26-48). Bonn: NA beim BiBB.

Tait, A. (2016). The Lifelong Learning University of the Future. In E. Cendon, A. Mörth, A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 273-274). Münster: Waxmann.

- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2, 64-80.
- Triby, E. (2009). Accreditation of prior experiential learning and the development of higher education. *European Journal of Vocational Training*, 46 (1), 114-128.
- Tutschner, R., Müskens, W. & Wittig, W. (2014). Level assessment and bilateral comparison of nursing qualifications on the basis of learning outcomes. In R. Tutschner, W. Müskens, W. Wittig (Hrsg.), *Level Assessments and Bilateral Comparisons in the European Health Care Sector – Learning Outcomes as a Basis for Comparing Qualifications in Europe* (S. 172-198). Bonn: NA beim BiBB.
- Tutschner, R., Müskens, W. & Wittig, W. (2014a), *Level Assessments and Bilateral Comparisons in the European Health Care Sector – Learning Outcomes as a Basis for Comparing Qualifications in Europe* (S. 172-198). Bonn: NA beim BiBB.
- Tutschner, R. & Wittig, W. (Hrsg.) (2013). *Level Assessments of Learning Outcomes in Health Care and Nursing*. Bremen: ITB. Abgerufen am 24.08.2017 von <https://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103467-1.pdf>
- Tutschner, R., Wittig, W. & Rami, J. (Hrsg.) (2009). *Accreditation of Vocational Learning Outcomes - Perspectives for a European Transfer*. Bremen: ITB. Abgerufen am 24.08.2017 von <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010686.pdf>
- Weichert, D. (2015). Anrechnungsverfahren. In Wissenschaftliche Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hrsg.), *Handreichung Anrechnung, Teil 1 – Ein theoretischer Überblick* (S. 8-16). Abgerufen am 21.04.2017 von [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download\\_file](https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download_file)
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Beltz.
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Abgerufen am 14.07.2017 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf>.
- Wissenschaftsrat (2017). *Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studiengangbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle*. Abgerufen am 14.07.2017 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5952-17.pdf>
- Wolter, A. (2011). Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule. Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 206-216.

WSAC (Washington Student Achievement Council) (2017). *Academic Credit for Prior Learning: 2016 Progress Report*. Abgerufen am 19.08.2017 von <http://wsac.wa.gov/sites/default/files/2016.WSAC.Academic.Credit.for.Prior.Learning.pdf>

Yin, S. & Kawachi, P. (2013). Improving open access through prior learning assessment. *Open Praxis*, 5 (1), 59-65.

Zawacki-Richter, O., Hohlfeld, G. & Müskens, W. (2014). Mediennutzung im Studium. *Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*, 1 (1). Abgerufen am 02.08.2016 von <http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement/article/view/10>

Zawacki-Richter, O. & Reith, A. (2007). Länderstudie Finnland. In A. Hanft, M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 165-194). Münster: Waxmann.