

Gestaltungsfeld Anrechnung

Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann,
Claudia Loroff, Ida Stamm-Riemer,
Daniel Völk, Regina Buhr (Hrsg.)

Gestaltungsfeld Anrechnung

Hochschulische und berufliche
Bildung im Wandel



Waxmann 2011
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Publikation ist Bestandteil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) geförderten zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung mit dem Auftrag der Analyse, Evaluation und Dissemination von Anrechnungsmodellen, Förderkennzeichen 210/50/230.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die wissenschaftliche Begleitung des Programms erfolgte durch die Hochschul-Informationen-System GmbH (HIS) und das Institut für Innovation + Technik (iit) der VDI/VDE Innovation und Technik GmbH (VDI/VDE-IT), Berlin, in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Die Arbeiten bauen auf eine Förderphase auf, die vom BMBF und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wurde.



Projekträger war das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

ISBN 978-3-8309-2494-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2011
Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Umschlagabbildung: Walburga K. Freitag, Bielefeld
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung

<i>Walburga Katharina Freitag und Claudia Loroff</i> Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick	9
---	---

Standortbestimmungen

<i>Karl-Heinz Minks</i> Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen.....	21
---	----

<i>Walburga Katharina Freitag</i> Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation.....	35
--	----

<i>Ida Stamm-Riemer und Ernst A. Hartmann</i> Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa.....	57
--	----

Anrechnungsmodelle

<i>Claudia Loroff, Ida Stamm-Riemer und Ernst A. Hartmann</i> Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen	77
---	----

Perspektiven auf Anrechnung und das Hochschulstudium beruflich Qualifizierter

<i>Walburga Katharina Freitag</i> Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biografische Erfahrungen und Herausforderungen	121
---	-----

<i>Daniel Völk</i> Wissenschaftliche Qualifizierung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge aus betrieblicher Perspektive.....	145
---	-----

Ernst A. Hartmann

Anrechnung und Durchlässigkeit im Kontext von regionalen
Innovationssystemen und Clustern 161

Daniel Völk

Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden..... 177

Walburga Katharina Freitag

Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen
in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter
Prüfungsordnungen von Hochschulen 191

Schlussfolgerungen

Kerstin Mucke und Franziska Kupfer

Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen –
Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung 221

Walburga Katharina Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff,

Karl-Heinz Minks, Daniel Völk und Regina Buhr

Gestaltungsfeld Anrechnung:
Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung 239

Autorinnen und Autoren 251

Einleitung

Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick

Kaum ein Tag vergeht, an dem nicht in einer überregionalen Zeitung oder in einem Newsletter ein Artikel über die Durchlässigkeit des Bildungssystems, insbesondere zwischen dem beruflichen und dem hochschulischen Bildungsbereich zu lesen ist. Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule steht hoch auf der bildungspolitischen Agenda, und Anrechnung ist hierfür ein wichtiges Instrument.

Die „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ war Programm und Ziel der gleichnamigen BMBF-Initiative, die im Herbst 2005 ihre Arbeit aufnahm. Gefördert wurden von Herbst 2005 bis Sommer 2008 zwölf in der Kooperation zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung tätige Entwicklungsprojekte¹. Diese erhielten den Auftrag, qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren zu entwickeln und, sofern möglich, an den jeweiligen Hochschulen zu implementieren.

Die vom Institut für Hochschulforschung der HIS – Hochschul-Informationssystem GmbH getragene und in Kooperation mit dem Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE Innovation und Technik GmbH durchgeführte wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative übernahm unter anderem Aufgaben der Vernetzung, Beratung und Öffentlichkeitsarbeit. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wurde als Partner in die wissenschaftliche Begleitung eingebunden.² Sie wurde darüber hinaus von einem Beirat unterstützt. Dieses Gremium konstituierte sich aus Mitgliedern des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), der Industriegewerkschaft Metall (IG Metall), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), dem Bundesinstitut für Berufsbildung sowie dem fördernden Referat Ordnung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung der Abteilung Berufliche Bildung, Lebenslanges Lernen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).³

In zahlreichen Publikationen wurden die Ergebnisse dieser Phase der Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht. Beispielhaft sind folgende Publikationen zu nennen.

- Ergebnisse des „Anrechnungsgeschehens“ zwischen Fach- und Betriebswirtinnen und -wirten sowie den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen wurden von den Entwicklungsprojekten in einem Schwerpunkttheft der Zeitschrift

1 Diese Konsortien wurden durch die fachliche Expertise von Beiräten unterstützt.

2 An dieser Stelle gilt Kerstin Mucke und Franziska Kupfer unser Dank.

3 Zu den Zielen der BMBF-Initiative, den Akteuren, Materialien und der Publikationsübersicht siehe die Homepage der Initiative <http://ankom.his.de/>.

- „Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis“ veröffentlicht (vgl. Burchert/Bonse-Rohmann 2008; Hanft/Knust et al. 2008).
- Aus dem Bereich der Erziehungsberufe und frühkindlichen Bildung entstand die Publikation „Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss: Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium“ (Balluseck/Kruse et al. 2008).
 - Mit den Zielen lebenslanges Lernen und Übergangsmanagement zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im Feld der Informationstechnologien beschäftigt sich die Publikation von Seger/Beuthel et al. 2009.

Die wissenschaftliche Begleitung veröffentlichte in dieser Förderphase neben verschiedenen Artikeln die folgenden Publikationen:

- „Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen“ (Stamm-Riemer/Loroff et al. 2008) stellt Zwischenergebnisse der Arbeiten der Entwicklungsprojekte vor.
- Das Buch „Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“ (Buhr/Freitag et al. 2008) gibt Einblicke in die Forschungsergebnisse und Positionen der Akteure der beruflichen und hochschulischen Bildung, der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände, der Arbeitsmarkt-, Berufsbildungs- und Hochschulforschung.
- In der Publikation „Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflicher Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe“ (Freitag 2009) legen die Entwicklungsprojekte der genannten Berufsfelder Prozesse der Kooperation zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung dar und stellen Ergebnisse der Entwicklung der Anrechnungsverfahren vor.

In einer zweiten Förderphase (2008 bis 2011)⁴ stand zunächst die Frage der Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Begleitung. Die zu Projektbeginn ausgearbeiteten Gütekriterien wurden weiterentwickelt und als „Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulischer Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM 2009a) veröffentlicht, die Leitlinie erschien 2010 in der zweiten (aktualisierten) Auflage. Ergebnisse von „ANKOM-Gesprächen“ zwischen Unternehmensvertreterinnen und -vertretern und Akteurinnen und Akteuren der beruflichen und hochschulischen Bildung zum Thema „Durchlässigkeit und Fachkräfteentwicklung“ flossen in das Memorandum „Zur Stärkung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Perspektiven für die Fachkräfteentwicklung“ ein (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM 2009b). Aus dieser Phase heraus konkretisierten sich Anforderungen an die Analyse und Generalisierung der von den Entwicklungsprojekten entwickelten Anrechnungsverfahren. Leitfragen in diesem Zusammenhang waren zum Beispiel:

4 Förderkennzeichen 210/50/230.

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen den entwickelten Verfahren identifizieren; zu welchen Ergebnissen, Erkenntnissen und offenen Fragen haben sie geführt?
- Gibt es unter Umständen fachspezifische Besonderheiten?

Die Publikation „Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative“ gibt Antworten auf diese Fragen, dokumentiert detailliert die Methodik, mit der generalisierte Aussagen entwickelt wurden, und beschreibt die Verwendung von bildungssektorübergreifenden Referenzsystemen für die Beschreibung von Lernergebnissen und die Äquivalenzbeurteilungsverfahren (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011).

Neben der Fokussierung auf Qualitätssicherung und Generalisierung der Verfahren sowie der Dissemination der Ergebnisse⁵ war die zweite Förderphase geprägt von der Durchführung kleinerer Studien. Durch diese, das war das Ziel, sollte der wissenschaftliche Blick geschärft werden für die Positionen und Perspektiven der Akteurinnen und Akteure sowie Institutionen, die den Übergang in die Hochschule und die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen maßgeblich beeinflussen oder gar entscheiden: Studierende, Hochschullehrende und Betriebe sowie die Hochschulen und Länderministerien, die das Anrechnungsgeschehen durch Ordnungen und Gesetze regeln.

Mit der vorliegenden Publikation fassen wir die Ergebnisse unserer Arbeit der vergangenen drei Jahre zusammen. Die Ergebnisse schließen zum Teil an Vorarbeiten der ersten Förderphase an oder bauen auf ihnen auf.

Zu den Beiträgen im Einzelnen: Im **ersten Kapitel** des Buches wird in drei Beiträgen der Versuch einer Positionsbestimmung unternommen. Lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit in die Hochschule und Anrechnung sind drei programmatische Zielsetzungen, die häufig in einem Atemzug genannt werden. Warum erhält die „in die Jahre gekommene“ Zielsetzung des lebenslangen Lernens diese erneute Prominenz, was lässt sich über die entsprechenden Entwicklungen der letzten circa zwanzig Jahre an deutschen Hochschulen aussagen, und von welchen Institutionen wird der durch den Bologna- und Kopenhagen-Prozess ins Rampenlicht gesetzte Diskurs gegenwärtig befördert?

Mit der ersten Fragestellung beschäftigt sich der Beitrag von *Karl-Heinz Minks*. Mangelnde Durchlässigkeit und voneinander abgeschottete Bildungswege, so seine zentrale These, stellen die Barrieren eines Bildungswesens dar, das Antworten auf die Herausforderungen eines globalisierten Wettbewerbs finden muss. In Bildungssystemen, die den Anforderungen des Beschäftigungssystems gerecht werden, gelte es, so seine Forderung, früh getroffenen Weichenstellungen der Bildungspfade eine andere Richtung geben zu können. In einem historischen Exkurs benennt er die Hintergründe der geringen Durchlässigkeit des Bildungswesens in Deutschland und

5 In Vorbereitung sind „ANKOM-Arbeitsmaterialien“ für verschiedene Zielgruppen und zu unterschiedlichen Themengebieten. Informationen dazu werden auf <http://ankom.his.de/material/index.php> zur Verfügung gestellt werden.

gibt daraufhin Einblick in die aktuellen Anforderungen. Diese sieht er vor allem getrieben durch einen strukturellen Fachkräftemangel sowie durch die Veränderungen der Innovationsdynamik und der Wissensgesellschaft. Durchlässigkeit in diesem Sinne, sei, so seine weitere These, zu verstehen als Durchdringung von Wissenschaft und Praxis, von Hochschule und betrieblicher Arbeit, Letzteres jedoch nicht nur als theoretische Reflexion von Praxis, sondern auch als Lernfeld für die Wissenschaft.

Auf der Grundlage hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation geht *Walburga K. Freitag* der Frage nach, ob sich Hochschulen zu Orten lebenslangen Lernens entwickelt haben, welche Berufsgruppen den Weg in die Hochschule finden und welche Fächergruppen bevorzugt von beruflich Qualifizierten studiert werden. Auf der Grundlage des von der OECD verwendeten Indikators des Anteils erstimmatrikulierter Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die 25 Jahre und älter sind, kommt sie zu dem überraschenden Ergebnis, dass sich Studierende dieser Altersgruppe in den vergangenen zehn Jahren immer seltener immatrikuliert haben beziehungsweise immatrikulieren konnten. Die Daten des Wintersemesters 2007/2008 weisen jedoch auf eine Trendwende hin. Lebenslanges Lernen wurde an Hochschulen bisher somit unterhalb der Ebene der Hochschulabschlüsse in Form von Zertifikationskursen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, in Frauen- und Seniorenstudien realisiert. Herausragend aus der Vielzahl der Ergebnisse ist die Bedeutung wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge für alle Berufsgruppen. Die Diskussion um den fehlenden Ingenieur Nachwuchs erhält durch das Ergebnis rückläufiger Fachwahlen dieses Bereichs durch beruflich Qualifizierte eine neue Kontur.

Der dritte Beitrag des Kapitels, verfasst von *Ida Stamm-Riemer* und *Ernst A. Hartmann*, wirft den Blick auf Entwicklungen im Umfeld des Themas Anrechnung. Ausführlich erläutert werden aktuelle, Anrechnung und Hochschulzugang betreffende bundesweit geltende rechtliche Rahmenbedingungen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Zu nennen sind hier der KMK-Beschluss zur Anrechnung von 2008 (KMK 2008), der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte von 2009 (KMK 2009) sowie die für die Hochschulen rechtlich verpflichtenden Ländergemeinsamen Strukturvorgaben von 2010 (KMK 2010). Vorgestellt werden modellhafte Initiativen der Länder, die die Aktivitäten im Bereich „Offene Hochschule“, Durchlässigkeit und Anrechnung exemplarisch darstellen. Die für den internationalen Bereich vorgestellten Initiativen zeigen, wie verzahnt nationale und internationale Bildungspolitiken sind. Das Autorenteam kommt zu dem Ergebnis, dass die beobachteten Entwicklungen in eine positive Richtung weisen, die Initiativen voneinander lernen, Ergebnisse weiterentwickelt werden und das Thema Anrechnung und Durchlässigkeit auch auf europäischer Ebene von großer Bedeutung ist. Öffnung der Hochschulen, Niveaubestimmung der Studiengänge, Kosten und Finanzierung, Differenzierung und Heterogenität werden von ihnen als Herausforderungen identifiziert.

Das **zweite Kapitel** der Publikation widmet sich in einem ausführlichen Beitrag dem Kernthema der BMBF-Initiative ANKOM, das auf den Arbeiten der

Entwicklungsprojekte aufbaut.⁶ *Claudia Loroff, Ida Stamm-Riemer und Ernst A. Hartmann* fassen die Ergebnisse der Generalisierung der im Rahmen der Initiative entwickelten Anrechnungsmodelle zusammen. Die Frage nach der Generalisierung ist so alt wie die gesamte Anrechnungsinitiative: Sind die Ergebnisse der Pionierarbeit der Projekte verallgemeinerbar, und können sie von anderen Hochschulen übernommen werden? Die kurze Antwort lautet: „Ja – aber es gibt nicht *ein* Verfahren. Vielmehr gilt es, das richtige Verfahren unter den jeweils gegebenen Kontextbedingungen zu wählen.“

Ziel der Generalisierungsarbeit war, die von den Projekten entwickelten Modelle hinsichtlich der Möglichkeiten zu untersuchen, Elemente und Ergebnisse zu verallgemeinern sowie allgemein gültige Aussagen und Verfahrensweisen abzuleiten. Die Autorinnen und der Autor stellen die Ergebnisse der Modellgeneralisierung vor, zu der die Lernergebnisbeschreibung, der Äquivalenzbefund und das Anrechnungsverfahren gezählt werden, und unterscheiden hiervon relevante Generalisierungsdimensionen, zu denen die strukturellen Merkmale der Hochschulen und Fachdisziplinen sowie die Aneignungswege von Lernergebnissen zählen. Die Frage der Generalisierbarkeit für pauschale Anrechnung, so ein wichtiges Ergebnis, hängt in hohem Maße von der Einheitlichkeit der für die Lernergebnisbeschreibung verwendeten Deskriptoren ab und somit von den verwendeten Referenzsystemen sowie der Validität der Niveaubestimmungen. Formuliert werden in dem Beitrag zudem die Grenzen der Generalisierbarkeit und die Bedeutung zum Beispiel fachdisziplinärer Kontextfaktoren.

In den Beiträgen des **dritten Kapitels** wurden die akteurs- und institutionenspezifischen Perspektiven auf Anrechnung und die Regelungen von Anrechnung in den Mittelpunkt gestellt. Dies sind die Perspektiven sowohl der Anrechnungsstudierenden als auch der sogenannten „Gatekeeper“, zu denen die Hochschulen, die Hochschullehrenden, die Betriebe sowie die bildungspolitischen Akteure der Wissenschaftsministerien gehören.

Obschon die Anrechnung und Entwicklung von Anrechnungsverfahren seit vielen Jahren im Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen stehen, ist das Wissen über die Bildungssubjekte, die von den Verfahren profitieren sollen, und ihre Einstellungen zu Anrechnung ausgesprochen marginal. *Walburga Freitag* stellt in ihrem Beitrag anhand von zwei ausgewählten biografisch narrativen Interviews Erfahrungen und Herausforderungen von „Anrechnungsstudierenden“ vor, die berufsbegleitend studieren. Auf dem Hintergrund des von ihr in kritischer Absicht als „Möglichkeitsraum“ für lebenslanges Lernen konturierten Feldes Hochschule begibt sie sich auf die Suche nach Antworten auf die Fragen, welche Bedeutung das Hochschulstudium für die Erzählerin und den Erzähler aus bildungsbiografischer Perspektive hat, welche Rolle die Anrechnung dabei spielt und wie Arbeit, Studium und Familie vereinbart werden können. Sieht man von den unterschiedlichen

6 An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Entwicklungsprojekte für die Beantwortung vieler Fragen und die Diskussion von Ergebnissen bedanken.

Erfahrungen mit Anrechnung ab, sind beide Fälle – trotz unterschiedlicher Studienorganisationsformen – durch die Herausforderung geprägt, gravierende Zeitprobleme zu bewältigen. Die biografische Bedeutung des Studiums liegt zudem, anders als Bildungsforscherinnen und -forscher vermuten würden, nicht primär in der Kompetenzentwicklung, sondern sehr stark in positiv bewerteten Statusveränderungen innerhalb des beruflichen Tätigkeitsfeldes begründet.

Die betriebliche Perspektive steht im Mittelpunkt des Beitrags von *Daniel Völk*. In Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wurde eine Betriebsbefragung zum Thema „Sicherung des Bedarfs an hoch qualifizierten Fachkräften und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ durchgeführt. Gibt es Bedarf an Hochschulweiterbildung? Welche Studienformen sind gefragt, und welche Einschätzungen nehmen die Betriebe hinsichtlich der Anrechnung und den Anrechnungspotenzialen vor? Einen zusätzlichen Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen sehen vor allem größere Betriebe, während kleine Betriebe diesen mehrheitlich verneinen. Der Anrechnung von Kompetenzen sowohl aus der Ausbildung, dem Arbeitsalltag und in besonderem Maße der Weiterbildung stehen die Unternehmen positiv gegenüber und erhoffen sich für die Beschäftigten vor allem eine bessere Motivation für das Studium, kürzere Studienzeiten und die Deckung ihres Qualifikationsbedarfs. Die betriebliche Perspektive auf Anrechnung, so ein wichtiges Ergebnis der Studie, ist nicht isoliert zu sehen, sondern erhält ihre Relevanz erst im Kontext von berufsbegleitenden Studienangeboten oder anderen hochschulischen Bildungsgängen, die eine Weiterbildung der Beschäftigten ermöglichen.

Die betriebliche Perspektive spielt auch im Beitrag von *Ernst A. Hartmann* über regionale Innovationssysteme und Cluster eine Rolle. Dieser Beitrag schlägt zudem eine Brücke zur These der zunehmenden Bedeutung des globalen Wettbewerbs von Karl-Heinz Minks. Mit dieser Studie wurde die These der wissenschaftlichen Begleitung geprüft, ob Netzwerk- und Clusterstrukturen⁷ günstige „Biotope“ für die Dissemination von Ergebnissen der BMBF-Initiative ANKOM und für weitere Entwicklungen im Bereich der Anrechnung und der Durchlässigkeit in die Hochschule sind. Bisher steht die Weiterentwicklung und Verknüpfung von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben und weniger von Bildungsaufgaben im Mittelpunkt von Netzwerk- und Clusteraktivitäten. In diesem Beitrag werden Clusteraktivitäten und die veränderten Ansätze ihrer Politiken sowie regionale Innovationssysteme vorgestellt, bei denen es zum Beispiel zur stärkeren Verknüpfung zwischen Betrieben und Hochschulen durch „joint research“, also gemeinsam entwickelten und getragenen Forschungsprojekten, kommt, die eine stärkere Spezialisierung des Hochschulsektors zufolge hat. International und national, so das Resümee von Ernst A. Hartmann, sind Tendenzen zu einer Verschränkung von Forschungs-, Innovations-, Wirtschafts- und Bildungspolitik im Bereich der regionalen Innovationssysteme und Cluster zu beobachten. Die Aktivitäten im Bereich Bildung verbleiben in

7 Zum Beispiel der „EffizienzCluster LogistikRuhr“ oder die „Initiative Kompetenznetze Deutschland“.

Deutschland allerdings weitgehend im Bereich der Entwicklung dualer Studienangebote. Praxisintegrierte Studienangebote und die systematische Nutzung von Anrechnung entstehen im Kontext von Netzwerken und Clustern gegenwärtig noch nicht.

Der Beitrag von *Daniel Völk* zur Anrechnung aus der Perspektive der Hochschullehrenden schließt an die Ergebnisse von Hartmann partiell an. Im Mittelpunkt stehen die Perspektiven von Professorinnen und Professoren und ihre Einstellungen zu Studierenden mit beruflicher Qualifikation und zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Gewonnen wurden diese durch eine Onlinebefragung von Professorinnen und Professoren der Fachbereiche, die in der BMBF-Initiative ANKOM vertreten waren. Die Einschätzungen variieren sehr stark nach Fächern und Hochschularten; am aufgeschlossensten zeigen sich die Fachbereiche Gesundheit, Erziehungswissenschaften und Sozialwesen. Während die befragten Lehrenden dieser Fächer und beider Hochschularten den Studierenden mit mehrjähriger studienfachnaher Berufserfahrung die höchsten Kompetenzäquivalenzen zuschreiben, erkennen Hochschullehrende der Gruppe Informatik und Wirtschaftswissenschaften kaum anrechenbare Kompetenzen. Die Hochschullehrenden in dieser Fächergruppe kommen mehrheitlich auf einer „informellen Grundlage“ zur Einschätzung von Kompetenzäquivalenzen. In den meisten Fällen werden in diesem Anrechnungsgeschehen berufliche Erfahrungen auf hochschulisch geforderte Praxisphasen oder Praktika angerechnet. Daniel Völk lässt offen, ob die Aussagen als subjektive Einstellungen der befragten Lehrenden oder als Expertenurteile einzuordnen sind.

Um rechtliche Regelungen von Anrechnung im Hochschulbereich geht es im letzten Beitrag dieses Kapitels. *Walburga K. Freitag* setzt sich mit den Hochschulgesetzen der Länder und exemplarisch ausgewählten Ordnungen von Hochschulen aus Bundesländern der an der BMBF-Initiative ANKOM beteiligten Projekte auseinander. Auf der Grundlage von entwickelten Kategorien erfolgt eine Analyse von drei unterschiedlichen „Anrechnungsmodi“: Anrechnung, Einstufungsprüfung und Externenprüfung. Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, so ein Zwischenfazit, wird mittlerweile in fast allen Landesgesetzen geregelt. Die Gleichwertigkeit von Kenntnissen und Fähigkeiten ist die wichtigste Bedingung. Anrechnung ist zudem zu einem übergeordneten Begriff geworden. Bei der Analyse der Ordnungen der Hochschulen finden sich – und hier stimmen die Ergebnisse mit denen von Daniel Völk überein – am häufigsten Regelungen zur Anrechnung von Berufserfahrung auf Praxiszeiten des Studiums. Die Einstufungsprüfung ist nach wie vor weit verbreitet, und detaillierte Anrechnungsregelungen sind weitgehend auf Hochschulen beschränkt, in denen Modellprojekte gefördert wurden. Die Regelungen sind mit wenigen Ausnahmen *Kann*-Bestimmungen und keine *Muss*-Bestimmungen. Die Ordnungen der Hochschulen bleiben zudem hinter den Möglichkeiten, die die Landesgesetze bieten, zurück.

Im **abschließenden Kapitel** der Publikation werden zwei Resümees formuliert. Im ersten Resümee kommen die kooptierten Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung, *Kerstin Mucke* und *Franziska Kupfer*, als Vertreterinnen der beruflichen

Bildung zu Wort. In ihrem Beitrag gehen sie auf die Effekte des Bildungsgipfels „Aufstieg durch Bildung“ und auf die Bedeutung der durch die BMBF-Initiative ANKOM entwickelten Verfahren ein. In Bezug auf den Hochschulzugang ohne Abitur kommen sie zu dem Resümee, dass Anfang des Jahres 2011 die Realität ähnlich ernüchternd sei wie im Herbst 2008. Hinsichtlich der Ergebnisse der BMBF-Initiative ANKOM stellen sie die Bedeutung der Ergebnisse aus Sicht der beruflichen Bildung dar und formulieren konsequent Vorschläge, um Anrechnung zu einer größeren Plattform an Hochschulen zu verhelfen. Sie fordern ein stärkeres Engagement des Bundes und, an Bund und Länder gerichtet, eine bessere materielle Ausstattung der Hochschulen, um Anrechnungsverfahren implementieren und anwenden zu können. Von den Akkreditierungsagenturen fordern sie eine verstärkte Fokussierung auf die Qualität der Lernergebnisbeschreibung, die für das Anrechnungsgeschehen von großer Bedeutung ist. Die Expertise der Gutachterinnen und Gutachter müsse geschult werden. In die Pflicht nehmen sie jedoch auch die zuständigen Stellen der beruflichen Bildung, die im Rahmen der Qualitätssicherung ebenfalls die Aufgaben übernehmen müssten, sich für eine Lernergebnisbeschreibung einzusetzen und die Umsetzung zu verbessern. Diese Forderung wird durch eine Skepsis gegenüber den Akkreditierungsagenturen untermauert, dass diese den beruflichen Bildungsangeboten im Rahmen von Studiengangsakkreditierungen gerecht werden. Offenheit wünschen sich die Autorinnen auch für eine Anrechnung von hochschulisch erworbenen Kompetenzen auf berufliche Bildungsgänge – eine Facette des Anrechnungsthemas, die bisher kaum betrachtet wurde. Der lernergebnisorientierten Ausgestaltung von Ordnungsmitteln und der Überprüfung der Umsetzung weisen sie für Anrechnung eine Schlüsselfunktion zu. Anrechnung benötige aber, so die Autorinnen, flankierende Maßnahmen. Hierzu zählen sie die Öffnung des Hochschulzugangs, die Entwicklung von bedarfsorientierten Studiengängen sowie eine Studienfinanzierung, die die finanzielle Beteiligung der Arbeitgeberseite wie der Studierenden vorsieht, und – last but not least – eine Verbesserung des Informations- und Beratungsangebots.

Bei dem letzten Beitrag des Bandes handelt es sich um das Resümee und die Formulierung von Handlungs- und Forschungsbedarfen aus Sicht der *wissenschaftlichen Begleitung*. Die hier formulierten Bedarfe basieren auf den Arbeiten, Ergebnissen und Erfahrungen aus den beiden Förderphasen der BMBF-Initiative ANKOM, insbesondere aber auf denen, die in den vorangegangenen Beiträgen dargestellt wurden.

Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge sind als Ergebnisse eines interdisziplinären Teams zu lesen, das in einem interdisziplinären Projektkontext agierte. Wir hoffen, mit den Beiträgen ein Weiterdenken, Weiterforschen und Weiterentwickeln anzuregen, um die Perspektiven der zahlreichen beteiligten Akteure und die vielfältigen Zusammenhänge zum Ausdruck zu bringen.

Danken möchten wir den vielen, hier nicht namentlich zu nennenden Akteurinnen und Akteuren, die die Arbeit der BMBF-Initiative ANKOM mitgestaltet, begleitet und unterstützt haben. Besonders danken möchten wir dem Referat Ordnung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung des BMBF und dem Projektträger

Bundesinstitut für Berufliche Bildung für die vertrauensvolle Zusammenarbeit der vergangenen Jahre, über die wir hier Bericht erstatten.

Literatur

- Balluseck, Hilde von, Elke Kruse, Anke Pannier et al.* (Hg.) (2008): Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss: Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium. Berlin: Schibri-Verlag.
- Buhr, Regina, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann et al.* (Hg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Burchert, Heiko und Mathias Bonse-Rohmann* (2008): Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen – von der Theorie zur Praxis in der Hochschule? In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis (4): 313-334.
- Freitag, Walburga* (Hg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: wbv – Wilhelm Bertelsmann Verlag.
- Hanft, Anke, Michaela Knust, Wolfgang Müskens et al.* (2008): Vom Nutzen der Anrechnung – Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis (4): 297-312.
- KMK* (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf: letzter Zugriff am 03.02.2011.
- KMK* (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf: 1-3: letzter Zugriff am 03.02.2011.
- KMK* (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). In: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf: letzter Zugriff am 03.02.2011.
- Seger, Mario Stephan, Regina Beuthel und Rudi Schmiede* (2009): Wege zum Lifelong Learning. Möglichkeiten des Übergangsmanagements zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am Beispiel des IKT-Bereichs. Aachen: Shaker Verlag.
- Stamm-Riemer, Ida, Claudia Loroff und Ernst A. Hartmann* (Hg.) (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Forum Hochschule 1/2011. Hannover: HIS.
- Stamm-Riemer, Ida, Claudia Loroff, Karl-Heinz Minks et al.* (Hg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Forum Hochschule 13/2008. Hannover: HIS.
- Wissenschaftliche Begleitung ANKOM* (2009a): Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Hannover/Berlin: HIS & iit.
- Wissenschaftliche Begleitung ANKOM* (2009b): Memorandum „Zur Stärkung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Perspektiven für die Fachkräfteentwicklung“. Hannover/Berlin: HIS & iit.

Standortbestimmungen

Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen

Als im Jahr 2005 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Pilotierungsphase zur Entwicklung von Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge startete, schien es sich um ein recht kleines und überschaubares Experimentierfeld der Bildungsreform zu handeln. Und in der Tat war das Feld überschaubar. Es handelte sich um eine kleine Zahl an wissenschaftlichen beziehungsweise beruflichen Fachgebieten und eine zunächst nur dem formalen Lernen zugeordnete pauschale Anrechnung von Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, die sich (möglicherweise) aus der Ermittlung von Kompetenzäquivalenten bestimmter Fortbildungsberufe beziehungsweise Fortbildungsordnungen ergäben. Das Ziel der Anrechnung war und ist jedoch kein Selbstzweck, sondern ist einem größeren Reformkontext untergeordnet; Anrechnung dient als eines von mehreren Instrumenten, um strukturelle Undurchlässigkeiten und Engstellen im Bildungssystem – hier speziell zwischen der beruflichen und der Hochschulbildung – zu öffnen.

Strukturelle Engstellen des Bildungswesens schienen die Funktionalität des deutschen Bildungswesens bis vor wenigen Jahren kaum beeinträchtigt zu haben. Im Großen und Ganzen war das Angebot an hoch qualifizierten Fachkräften – abgesehen von wiederkehrenden konjunkturzyklisch bedingten Überangebots- und Mangelphänomenen – qualitativ und quantitativ hinreichend. Hochschule wie berufliche Bildung waren innerhalb ihrer tradierten Strukturen lange Zeit jeweils aus sich heraus in der Lage, die wesentlichen gesellschaftlichen Erfordernisse und Bedürfnisse zu erfüllen. Modernisierungstendenzen in der beruflichen Bildung und eine Öffnung der Hochschulen in den 1960er- und 1970er-Jahren konnten dem Bedarf an entsprechend Qualifizierten nachkommen, ohne dass grundlegende Veränderungen an ihren Strukturen vorgenommen wurden (Baethge 2006). Heute gängige Begriffe, wie „Lebenslanges Lernen“, „Kompetenzentwicklung“, „Berufsfeldorientierung“, „Studium als Ausbildung“ etc., entstanden in dieser Zeit; Konsequenzen im Sinne einer grundlegenden Umgestaltung der Bildungsstrukturen, der Veränderung der Lehr- und Lernkulturen sowie einer entsprechenden Etablierung neuer Hochschulaufgaben, wie der Weiterbildung, wurden jedoch lange Zeit kaum gezogen.

Welche Herausforderungen gibt es?

Warum entwickelt sich heute eine von politischen Reformen begleitete Dynamik der Durchlässigkeit? Und warum erhält der in die Jahre gekommene Gedanke des

lebenslangen Lernens, nachdem er über fast vier Jahrzehnte hinweg kaum mehr war als ein abstraktes Ideengebilde, diese erneute Prominenz? Ohne Zweifel stehen die Anstrengungen, ein durchlässiges System von Bildungsstufen und Bildungsgängen zu schaffen, in engem Zusammenhang mit globalen wirtschaftlichen Entwicklungen, die seit den 1980er-Jahren eine zunehmende Dynamik aufweisen. Mit dem anspruchsvollen Ziel, einen wettbewerbsfähigen europäischen Hochschulraum zu schaffen, reagierten die Bologna-Staaten auf Herausforderungen der erweiterten Globalisierung:

Insbesondere müssen wir uns mit dem Ziel der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems befassen. Die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation läßt sich an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt. Wir müssen sicherstellen, daß die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen. (Bologna-Erklärung 1999)

Engstellen, mangelnde Durchlässigkeit, Intransparenz und voneinander abgeschottete Bildungswege wurden 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. Aus der Öffnung von Lernwegen ergibt sich in hohem Maße auch eine soziale Dimension von Durchlässigkeit und lebenslangem Lernen – nämlich als Verbesserung und Sicherung der Chancen auf Teilhabe an zufriedenstellender Erwerbsarbeit, an gesellschaftlicher Integration und an der Mitgestaltung der Zukunft.

Durchlässigkeit im Sinne der Öffnung der Lernwege – nicht zuletzt auch für die gesellschaftlichen Schichten, die nicht über die traditionellen Wege der schulischen Studienberechtigungen zum Hochschulstudium gelangen konnten – umfasst eine horizontale Ebene, zum Beispiel bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen, eine vertikale Ebene des Durchstiegs in höherwertige Bildungswege und eine strukturelle Ebene, zum Beispiel mit der Eröffnung breiterer Zu- und Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung oder der Transparenz und Vergleichbarkeit unterschiedlicher nationaler Bildungs- und Hochschulsysteme. Neben der Anrechnung und den dafür zu erarbeitenden Voraussetzungen der Herstellung von Instrumenten des Vergleichs von Lernergebnissen sind insbesondere die gesetzlichen beziehungsweise hochschulischen Regularien der Zu- und Übergänge für den Grad der Durchlässigkeit von Bedeutung. Gleichwohl bleibt die zu lösende Aufgabe keineswegs nur eine der Strukturänderungen und der Quantitäten. Wenn die rechtlichen Möglichkeiten verbesserter Durchlässigkeit zu viel begangenen Wegen führen sollen, ist mehr erforderlich: Es bedarf einer verbesserten Transparenz und Beratung, durchdachter Konzepte des lebenslangen Lernens in Betrieben, der materiellen Absicherung von Weiterqualifizierung und angemessener Studienangebote

der Hochschulen. Eine Steigerung der Akademikerquote allein löst jedoch nicht die Aufgaben eines zukunftsgerichteten Bildungs- und Hochschulsystems.

Zu den wichtigen Voraussetzungen einer erfolgreichen Etablierung eines durchlässigen Systems lebenslangen Lernens gehört es, die gewachsenen institutionellen Ordnungen der verschiedenen Bildungsbereiche auf intra- und interinstitutionelle Verschlussmechanismen und Barrieren hin zu durchleuchten. Die folgende kurze historische Replik verweist auf wesentliche Engstellen und Barrieren an den wichtigen Schnittstellen zur höheren Bildung und zum Hochschulstudium, die bis heute nachwirken. Sie verdeutlicht auch, wie radikal die neuen Möglichkeiten der Studienaufnahme für Studieninteressierte ohne Abitur mit dem tradierten Allokationssystem des Hochschulzugangs brechen.

Gründe für die geringe Durchlässigkeit des Bildungswesens

Institutionelle und gesellschaftlich-kulturelle Trennung von beruflicher und Allgemeinbildung

Die berufliche Bildung und die höhere Allgemeinbildung haben seit ihrem Bestehen weitgehend voneinander abgeschottete und getrennte Entwicklungen genommen. Dieses, wie Baethge (2006) es nennt, „deutsche Bildungs-Schisma“ bezeichnet eine in anderen Ländern so nicht anzutreffende Segmentation der institutionellen Ordnungen beider Bildungsbereiche. Baethge (a.a.O.) nennt sieben Felder, die alle zur geringen Durchlässigkeit zwischen beiden Teilsystemen beitragen: die jeweils dominante Zielperspektive, den jeweiligen Bezugspunkt für die Lernzieldefinition und die Curricula, die Instanzen der politischen Steuerung und Kontrolle, die Finanzierung, den Status der Lernenden, das Instruktionsprinzip beziehungsweise die Organisation der Lernprozesse und das Personal (a.a.O.: 16). Die aufnehmende Institution Hochschule hat sich bis heute weitestgehend an der institutionellen und kulturell herausgebildeten Ordnung der höheren Allgemeinbildung orientiert.

Studienzugang und Hochschulzulassung

Der Studienzugang ist in Deutschland traditionell durch eine – im Alter von etwa zehn Jahren – sehr frühe Auslese derer charakterisiert, die auf allgemeinbildenden gymnasialen Bildungswegen exklusiv zum Hochschulstudium geführt werden sollten. Er basierte auf einem seit dem späten 18. Jahrhundert bestehenden Prinzip der Homogenität der Voraussetzungen zum Studium.¹ Diese Homogenität bezog sich auf einen spezifischen, bildungsbürgerlich geprägten Kanon an Bildungswerten

¹ Das Bestehen der Abiturprüfung nach dem Preußischen Abiturreglement von 1788 war noch keine zwingende Bedingung für die Studienaufnahme. Dieses Reglement hatte noch Empfehlungscharakter. Erst mit dem Abiturreglement von 1834 wurde das Abitur zur weitgehend obligatorischen Voraussetzung einer Studienaufnahme.

und fungierte letztlich als Katalysator für Selbstrekrutierungsprozesse höherer Bildungs- und Einkommenschichten, das heißt, dieser Kanon war Garant für die Erhaltung der sozialen Exklusivität des Hochschulstudiums.

Mit der in den 1960er-Jahren erkannten Notwendigkeit einer Öffnung der höheren Schulen und Hochschulen für breitere Bildungsschichten wurde das tradierte, auf früher Auslese und einem spezifischen Bildungskanon fundierte Prinzip der Homogenität brüchig.² Der exklusive Bildungskanon verlor nicht zuletzt durch das Vordringen neuer, bildungsrelevanter Wissensbestände zunehmend an Legitimation. Da das Prinzip der A-priori-Zugehörigkeit zur höheren Bildungsschicht nicht mehr haltbar war, musste, wenn man am Prinzip einer irgendwie gearteten Homogenität der Studienvoraussetzungen festhalten wollte, eine neue stofflich-inhaltliche Basis für den Studienzugang gefunden werden. Die größere Ausdifferenzierung der Lerngegenstände durch das Leistungskurssystem in der reformierten der gymnasialen Oberstufe hatte die Erosion des klassischen schulischen Bildungskanons mit herbeigeführt. Der in den 1970er-Jahren zunehmende Andrang starker Geburtsjahrgänge in die Hochschulen und die Knappheit der Studienplätze in attraktiven Studiengängen (Medizin, Psychologie etc.) lieferten die sozialen und institutionellen Tatsachen, die eine solche neue Basis der Herstellung von Homogenität in den Studienvoraussetzungen ermöglichen sollten.³ Der enkulturatив begründete Reifeansatz wurde zunehmend ersetzt durch einen utilitaristisch-instrumentellen Ansatz der Studierfähigkeit, der sich entweder auf einen mindestens zu erreichenden Notendurchschnitt im Abitur oder im Sinne einer stärkeren Fachbezogenheit der Studienberechtigung auf den Nachweis spezifischer schulisch-fachlicher Profile bezog.⁴ Von der postulierten Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung blieb das Übergangssystem zur Hochschule weitgehend unberührt.

Mit der Akademisierung des gehobenen technischen, ökonomischen und sozialpflegerischen Qualifikationssegments in Gestalt der zu Beginn der 1970er-Jahre eingeführten Fachhochschule wurde – entgegen den anfänglichen Bestrebungen einer Integration von Fachhochschule und Universität zur integrierten Gesamthochschule (Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 13) – eine neue, institutionell abgesicherte Beziehung zwischen beruflicher Ausbildung und Studium geknüpft; die Studienfachwahl der beruflich Gebildeten erfolgte zwar in der Regel ausbildungsaffin, die Verknüpfung zwischen dem Ausbildungsberuf und der Studiengestaltung blieb

2 Die entscheidende Phase der Öffnung war geprägt von der zu Beginn der 1960er-Jahre aufgekommenen Befürchtung, dass Deutschland technologisch ins Hintertreffen gerate, sowie vom Versiegen der Ströme (hoch) qualifizierter Fachkräfte aus der DDR und der Staaten des Warschauer-Pakts.

3 Über die Problematik der Zugangsbeschränkungen zu attraktiven Studiengängen via Numerus clausus ist pädagogisch, juristisch und logisch vieles gesagt (Flitner 1977).

4 Da ein auf Abiturnoten basierender Numerus clausus (NC) juristisch dem Verfassungsprinzip der freien (Studien- und) Berufswahl widerspricht, sofern er als Instrument der Berufslenkung eingesetzt würde, war er vom Bundesverfassungsgericht im Jahr 1972 nur als Übergangsregelung zur Bewirtschaftung knapper Studienplätze erlaubt worden. Gleichwohl kam dem NC faktisch die Funktion eines grundlegend veränderten Allokationsmechanismus für den Studienzugang zu.

aber ansonsten relativ lose;⁵ der Zugang zum Fachhochschulstudium für beruflich unerfahrene Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien nach zwölf oder dreizehn Jahren Schulzeit hatte für diese entsprechend kaum Probleme mit den Anforderungen des Fachhochschulstudiums zur Folge. Für Nicht-Abiturientinnen und -Abiturienten blieb in der Regel der Weg über eine weitere schulische Zwischenetappe, nämlich die den beruflichen Schulen zugeordnete Fachoberschule, oder über einen Vorkurs zur Fachhochschule. Für diese Gruppe führte erst das Fachhochschuldiplom, in einigen Ländern schon das Fachhochschulvordiplom, zu einer allgemeinen Studienberechtigung. Damit war zumindest rechtlich ein Weg für eine relevante Zahl von beruflich Vorgebildeten eröffnet, ein Studium und bei entsprechenden Abschlüssen ein Universitätsstudium aufzunehmen, ohne den „Königsweg“ des gymnasialen Abiturs gegangen zu sein.

Mit dem in den 1990er-Jahren auf die Hochschulen übertragenen Recht, einen Teil ihrer Studierenden selbst auszusuchen, ist eine der letzten Bastionen der mit dem Abiturreglement von 1834 eingeführten überragenden Bedeutung der nahezu exklusiven schulischen Hochschulzugangsberechtigung gefallen, da die Verantwortung für die „Passung“ der Studierenden zu den Studienanforderungen „ein Stück weit“ in die Hand der Hochschule gelegt wurde.⁶ Damit hat auch die Exklusivität des gymnasialen Weges zur Universität ihre Legitimität verloren. Ähnliches gilt entsprechend für den Weg über die Fachoberschule zur Fachhochschulreife als Regelzugangsweg zur Fachhochschule.

Bis dahin verliefen all diese Entwicklungen und Auseinandersetzungen um eine adäquate Gestaltung des Hochschulstudiums weitgehend innerhalb der Grenzen des Modells eines grundständigen Vollzeitstudiums von jungen, überwiegend schulisch auf das Studium vorbereiteten Studienaspirantinnen und -aspiranten. Nicht-schulische, das heißt nicht-traditionelle Wege ins Studium blieben bei signifikanten Unterschieden zwischen den Ländern die Ausnahme. Das Land Niedersachsen nahm hierbei lange Zeit eine Sonderstellung ein (Scholz 2006; Mucke/Schwiedrzik 1997). Seit den 1970er-Jahren gibt es hier die sogenannte Z-Prüfung, die den Studieninteressierten ohne Abitur eine fachgebundene Studienberechtigung ermöglicht. Gleichwohl blieb auch hier die Studienaufnahme ohne schulische Studienberechtigung ein Minderheitenphänomen.

Studienangebot

Seit dem Abiturreglement von 1834 und der folgenden Entwicklung der zur Hochschulreife führenden schulischen Einrichtungen blieben auch die Organisation und die institutionellen Strukturen der Hochschullehre am grundständigen Studium

5 Eine Affinität zur Praxis wurde über die Praxiserfahrung von Fachhochschulprofessorinnen und -professoren und über Praxissemester hergestellt.

6 Mit der Übertragung des Rechts an die Hochschulen, einen Teil der Studienbewerberinnen und -bewerber selbst auszuwählen, war nicht eine Erhöhung der Durchlässigkeit intendiert; es ging vor allem um die Möglichkeit der Profilbildung auf Seiten der Hochschulen.

junger studienberechtigter Schulabsolventinnen und -absolventen orientiert. Für Studienaspirantinnen und -aspiranten, die andere als die klassischen Wege zum Erststudium suchten, blieben schmale Pfade in ein Studium, das bis heute kaum auf deren spezifische Voraussetzungen eingerichtet ist. In aller Regel sind dies Berufstätige (mit oder ohne tradierte Studienberechtigung), Erwerbslose, aber auch familiär tätige Mütter und Väter sowie bestimmte Bevölkerungsgruppen, die dem Allokationsmuster tradierter Bildungswege nicht entsprechen, wie zum Beispiel erwachsene Personen mit Migrationshintergrund.

Die Implementation berufsbegleitender oder weiterbildender Studienangebote für diese Klientel erfordert eine veränderte Studienorganisation. Neben dem Einsatz von neuen Lehrmethoden wie zum Beispiel von E-Learning oder anderen Fernstudienelementen erfordern berufsbegleitende Studienprogramme vor allem eine zeitlich angepasste Organisation der Lehrveranstaltungen. Die Präsenzlehrphasen müssen zwar nicht zwingend, aber doch in den meisten Fällen spätnachmittags, abends, am Wochenende oder im Rahmen von Blockveranstaltungen stattfinden. Vermutlich ist die zeitliche Reorganisation der Lehre eine der größten Herausforderungen bei der Konstruktion studierbarer berufsbegleitender Programme.

Vor allem die tradierten Finanzierungsmodelle an staatlichen Hochschulen, die auf Studierendenzahlen im grundständigen Studium basieren, lassen wenig Raum für diese Gruppen von Studieninteressierten. Damit blieben Aufgaben der Hochschule in der Weiterbildung, die zwar gesetzlich verankert sind und sich in fast jeder Studienordnung der Hochschulen finden, bisher ohne größere praktische und vor allem institutionelle und strategische Verankerung. Einnahmen aufgrund des zusätzlichen Engagements in der Weiterbildung flossen bislang in der Regel in den Hochschulhaushalt mit der Folge, dass solches Lehrengagement oft in unabhängige hochschulnahe An-Institute verlagert wurde oder gänzlich individualisiert stattfand. Ebenso wurden Aktivitäten in der Weiterbildung nicht auf das Lehrdeputat angerechnet. Entsprechend fehlten wichtige Anreize, um berufsbegleitende Studiengänge strategisch in das Angebotsprofil zu integrieren. Deshalb werden vorhandene Kapazitäten in der Lehre oder Organisation für weiterbildende oder berufsbegleitende Studienangebote oft nicht eingesetzt.

Die Einrichtung berufsbegleitender Studienprogramme wirft für Hochschulen nicht nur organisatorische Fragen auf, sondern berührt auch ihr Selbstverständnis. Die Öffnung der Hochschulen hin zu einer neuen Studierendenklientel, die erwachsener und erfahrener ist als traditionelle Studierende, die direkt von der Schule ins Studium wechseln, kollidiert nicht selten mit dem tradierten Selbstbild akademischer Institutionen. Vorbehalte gegen neue Studierendentypen gehören zur Geschichte des Hochschulzugangs; sie drücken sich auch in der bis heute kaum akzeptierten Mitverantwortung für die „Herstellung“ von Studierfähigkeit aus.

Studiennachfrage und Intransparenz des Angebots

Ein weiterer Grund für die bis in die Gegenwart reichende geringe Selbstausrichtung der Hochschulen als Institution des lebenslangen Lernens liegt in der bisher kaum abschätzbaren Nachfrage nach Angeboten außerhalb des grundständigen Studiums. Vor allem staatliche Hochschulen sind bisher als Anbieter von berufsbegleitenden oder weiterbildenden Angeboten kaum im öffentlichen Bewusstsein verankert. Ein größeres Interesse an wissenschaftlicher Weiterqualifizierung wäre vermutlich sowohl bei Beschäftigten als auch bei Betrieben vorhanden; solange aber das Angebot wenig transparent und vergleichsweise klein ist und solange zu wenig sichtbare lebendige Beispiele erfolgreicher Studienabsolventinnen und -absolventen von berufsbegleitenden Studiengängen Anreize geben, kann sich ein vermuteter Bedarf nicht zu einer konkreten Nachfrage entfalten. Dass es eine relevante Nachfrage nach berufsbegleitenden Studienangeboten gibt, zeigt nicht nur das Beispiel der FernUniversität in Hagen mit gegenwärtig über 60.000 Studierenden, auch die in den vergangenen zwanzig Jahren stetig wachsende Zahl privater Hochschuleinrichtungen ist ein Anzeichen dafür. Private Träger, die nicht in gleicher Weise wie staatliche Hochschulen an die beschriebenen Bedingungen und Vorgaben gebunden sind, beziehen sich meist auf Studienfelder, die eine zahlungskräftige „Kundschaft“ nach sich ziehen und zugleich relativ kostengünstig zu bedienen sind.

Veränderungen in der Durchlässigkeit im vergangenen Jahrzehnt

In diesem Jahrzehnt wurden bundesweit entscheidende Durchbrüche erzielt.⁷ Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2009 ermöglicht neue Wege zum Bachelor für Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Fortbildungen und Fachschulen (KMK 2009), die – in den meisten Fällen – die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Absolventinnen und Absolventen dualer Ausbildungen erhalten nach einer bestimmten Anzahl von Jahren beruflicher Erfahrung ebenso eine Hochschulzugangsberechtigung. Ein weiterer wichtiger Beschluss der KMK wurde mit der letzten Veränderung der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für den Zugang zum Master gefasst (KMK 2010). Seitdem ist es in bestimmten Fällen möglich, auch ohne Bachelor durch erfolgreiches Ablegen einer Eignungsprüfung einen Masterstudiengang aufzunehmen.

Die Implementierung und Umsetzung dieser neuen Regelungen in den Landeshochschulgesetzen und an den Hochschulen stehen momentan noch am Anfang und sind mit vielschichtigen Herausforderungen konfrontiert. Ähnliche Entwicklungen wurden in den letzten Jahren im Bereich der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge angestoßen.

7 Vgl. hierzu den Beitrag „Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa“ von Ida Stamm-Riemer und Ernst A. Hartmann in diesem Band.

Anrechnungsmöglichkeiten sind nach einem Beschluss der KMK von 2002 in Deutschland derzeit so geregelt, dass bis zu fünfzig Prozent der in einem Studium zu erwerbenden Kreditpunkte durch den Nachweis außerhochschulisch erworbener Kompetenzen angerechnet werden können (KMK 2002; KMK 2008). An den Hochschulen wird Anrechnung allerdings nicht immer nach einem feststehenden Regelverfahren vorgenommen, sondern uneinheitlich und oft intransparent. Die im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM entwickelten qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahren ermöglichen eine Anrechnung auf der Grundlage von beruflichen Bildungsabschlüssen (zum Beispiel Meisterin/Meister, Erzieherin/Erzieher etc.).⁸ Dabei wurden auch Ansätze von Verfahren entwickelt, mit denen informell beziehungsweise nicht-formal erworbene Kompetenzen angerechnet werden können. Die Umsetzung an den Hochschulen im Rahmen der Prüfungsordnungen und durch die Einrichtung von standardisierten Verfahren steckt noch in den Anfängen, wird aber trotz nach wie vor bestehender Vorbehalte – insbesondere an Universitäten – stetig vorangetrieben.

Durchlässige Strukturen lebenslangen Lernens als aktuelle Aufgabe

Struktureller Fachkräftemangel

Auf Deutschland kommt nach übereinstimmenden Aussagen der Prognoseforschung ein Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften zu, der nicht lediglich dem bekannten zyklischen Auf und Ab auf den Arbeitsmärkten folgt. Vor allem demografisch bedingt wird die Zahl der Studienaspirantinnen und -aspiranten, die über die klassischen Zugangswege zur Hochschule kommen, in absehbarer Zeit sinken, sofern nicht erhebliche Zuwächse in der Studienbeteiligung der nachwachsenden Generation zu erzielen sind. Zu welchem Zeitpunkt sich die Probleme eines strukturellen Fachkräftemangels zuspitzen, ist nicht sicher vorauszusagen. Bott/Helmrich et al. (2008) rechneten bereits um das Jahr 2020 für den Tertiärbereich mit einem Gleichstand von Angebot und Nachfrage nach Absolventinnen und Absolventen des tertiären Bildungssektors. Der zu erwartende Mangel wird sich nach Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im tertiären Sektor voraussichtlich deutlich früher einstellen als im Bereich der Ausbildungsberufe des Sekundarbereichs. Ähnliche Ergebnisse weist der Bildungsbericht 2010 aus. Der geringe und sich bis zum Jahr 2025 sukzessiv schließende Angebotsüberhang (ISCED 5B wie auch ISCED 5A und 6)⁹ lässt für einige Berufsbereiche im hoch

8 Siehe hierzu ANKOM 2010; Freitag 2009; Buhr/Freitag et al. 2008; Stamm-Riemer/Loroff et al. 2008.

9 Bei der ISCED-Klassifikation 97 „handelt es sich um eine UNESCO-Taxonomie als Kodierungsschlüssel für eine international vergleichbare hierarchische Anordnung von Bildungsebenen, denen Bildungseinrichtungen der einzelnen nationalen Staaten zugeordnet werden. Die ISCED-Ergebnisse weichen in der Regel von Ergebnissen der nationalen Statistiken bei

qualifizierten Sektor bereits ab dem Jahr 2016 einen Mangel erwarten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 162ff.). Eine Untersuchung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) (Brenke 2010) scheint den allseits befürchteten und erwarteten Mangel zu widerlegen. Die Projektion weist ähnlich der des Bildungsberichts 2010 auf mittlere Sicht in der Summe ein noch wenig kritisches Verhältnis von Angebot an und Nachfrage nach Hochqualifizierten aus. Dennoch ist bereits heute erkennbar, dass es in Teilbereichen des Beschäftigungssystems an entsprechenden Qualifikationen fehlt. Denn schon ein in der Summe ausgeglichenes Verhältnis von Angebot und Nachfrage wird für einzelne Wirtschaftsbereiche und fachliche Qualifikationssegmente Verwerfungen und Unterversorgung an Hochqualifizierten mit sich bringen, da Angebot und Nachfrage nach spezifischen Qualifikationen strukturell nicht passgenau sein können.

Wie in der Vergangenheit muss jedoch auch für die gegenwärtige Debatte um den Fachkräftemangel in Betracht gezogen werden, dass sich die in der Öffentlichkeit breit rezipierte Mangeldiskussion am Ende von selbst widerlegen könnte. Zum einen haben vergleichbare Mangeldiskussionen in der Vergangenheit immer wieder zu Umschichtungen von Studienentscheidungen zugunsten der angenommenen Mangelfächer geführt, zum anderen ist nicht auszuschließen, dass auch im Bereich hoch qualifizierter Arbeit Rationalisierungseffekte einsetzen.

Es bleibt abzuwarten, inwieweit die Öffnung der Hochschulen für Studienberechtigte ohne traditionelle schulische Zugangsberechtigung dazu beitragen kann, die absehbaren Engpassprobleme einzudämmen oder zu lösen. Ein Teil der Qualifikationen, die in der beruflichen Fortbildung erlangt werden und nun zur Studienberechtigung führen, wird nach den Erwartungen der Prognoseforschung selbst zu den Mangelqualifikationen gehören. Dies weist auf die Notwendigkeit hin, das gesamte Bildungssystem – einschließlich des Fundaments an ausbildungsfähigen und ausgebildeten Jugendlichen und nicht nur die *Menge* der Absolventinnen und Absolventen höherer Qualifikationsstufen – in den Blick zu nehmen. Auf jeden Fall aber kann damit gerechnet werden, dass eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der Hochschulbildung zu einer größeren Elastizität des Systems führen wird und sich Mismatch von Qualifikationsprofilen leichter und schneller korrigieren lässt.

Eine weitere Folge der demografischen Entwicklung ist für die Funktionalität des Qualifikationsangebots nicht minder bedeutsam, denn mit ihr werden sich die Altersstrukturen in den Betrieben verändern. Das Durchschnittsalter der Beschäftigten wird sich allgemein deutlich erhöhen. Der in den 1990er-Jahren noch primär durch Verjüngung der Belegschaften gekennzeichnete Weg der Gewinnung von innovativen Impulsen wird sich nicht mehr in der gleichen Weise fortsetzen lassen.

gleicher Begrifflichkeit ab“ (DAAD/HIS 2010). ISCED 5B entspricht Abschlüssen an Fachschulen/Fachakademien (Bayern), Berufsakademien, Verwaltungsfachhochschulen, Schulen des Gesundheitswesens (zwei- bis dreijährig); ISCED 5A umfasst erste Abschlüsse, inklusive Master an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Theologischen Hochschulen, Gesamthochschulen, Kunsthochschulen und Fachhochschulen; ISCED 6 bezieht sich auf weiterführende tertiäre Abschlüsse (Promotionen etc.).

Aus diesem Grund werden berufs- beziehungsweise lebensbegleitende Lern- und Studienangebote zu einem entscheidenden Instrument werden, um Beschäftigten, aber auch zeitweise aus dem Beruf Ausgeschiedenen, den Anschluss an die soziale, wirtschaftliche und technologische Entwicklung zu ermöglichen und innovative Prozesse zu forcieren. Dies gilt für den Dienstleistungssektor nicht weniger als für den Bereich des produzierenden und verarbeitenden Gewerbes.

Veränderung der Innovationsdynamik und Wissensgesellschaft

Über die genannten demografischen Entwicklungen und Veränderungen der Altersstruktur hinaus spielt aber eine längst vorangeschrittene Entwicklung eine herausragende Rolle für die Notwendigkeit der Etablierung von flexiblen und durchlässigen Strukturen lebenslangen Lernens: In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben sich die Bedeutung und der Gehalt beruflich erforderlichen Wissens gravierend verändert. Historisch kann man die Reflexion dieses Wandels an der Abfolge der jeweils gebräuchlichen Begriffe nachzeichnen: Industriegesellschaft – Informationsgesellschaft – Wissensgesellschaft – Kompetenzgesellschaft (Erpenbeck/Heyse 2007: 33ff.). Die qualifikatorischen Anforderungen in der Industriegesellschaft waren gekennzeichnet durch – aus heutiger Sicht – lange Innovationszyklen, die eine einmal erworbene Qualifikation relativ lange individuell und betrieblich verwertbar hielten. Eine systematische berufs- und lebensbegleitende Fort- und Weiterbildung schien in weiten Tätigkeitsbereichen der beruflich Qualifizierten nicht erforderlich. Die Akkumulation von prozessbezogenem Erfahrungswissen schien den Anforderungen häufig zu genügen. Als entscheidende Wertschöpfungsfaktoren galten die Maschine und Energie. Ein grundlegender Wandel liegt in der Verlagerung der Gewichte von Energie und Hardware (Maschine) und einfach qualifizierter Arbeit auf die Faktoren Information und Logistik, was zu entscheidenden Veränderungen in der Dynamik der Innovationsprozesse und in den Kompetenzanforderungen beigetragen hat und regionale Standorte als Basis industrieller Produktion wie auch der Dienstleistungsbranche in ihrer Bedeutung völlig verändert hat. Dieser anhaltende Wandel verändert nicht nur die Anforderungen an Beschäftigte in der Industrie und im Handwerk, sondern restrukturiert grundlegend auch die Arbeit und die Anforderungsprofile vieler Dienstleistungsberufe; er reicht bis in das Bildungssystem hinein und erzwingt ein neues Bildungsverständnis, das mit dem Begriff des lebenslangen Lernens plakativ beschrieben ist.

Diese Veränderungen im Beschäftigungssystem deuten auf Tendenzen des Anstiegs an Kompetenzanforderungen auch und besonders in der beruflichen Bildung hin, die unterschiedlich verursacht sind: 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, das auch ein höheres Niveau an Methodenkompetenzen und Kompetenzen zur Aneignung neuen Wissens einschließt

(vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 96ff.). Für diese Entwicklungen gibt es eine Reihe von Indizien und sehr plausible Erklärungen. Aus der empirischen Berufsbildungsforschung gibt es dazu aber noch wenige gesicherte Erkenntnisse.

Kompetenz ist eine entscheidende Triebfeder der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung. Wenn gegenwärtig von Wissensgesellschaft die Rede ist, so ist damit mehr gemeint als die Akkumulation von Wissen. Wichtig als Folge der Wissensgesellschaft ist auch zunehmende Unsicherheit über die Entwicklungsrichtungen von Innovation und die konkreten beruflichen Anforderungen. Diese „Ungewissheit und Unsicherheit“ (Heidenreich 2003) erwächst aus dem Heraustreten von Wissensentwicklung und Innovation aus nationalen und tradierten institutionellen Strukturen (Münch 2001). Es ist jedoch nicht nur die Beschleunigung innovativer Entwicklungen, die die Kompetenzaneignung auf eine neue Stufe des lebenslangen Lernens hebt. Wie immer wieder betont wird, sind zumindest große Innovationen oder Erfindungen nicht planbar. Viele Erfindungen und Entdeckungen des frühen 20. Jahrhunderts konnten erst nach mehreren Jahrzehnten zu neuen, wirtschaftlich verwertbaren Produkten und Lösungen geführt werden. Hinzu kommt, dass die Dynamik der Wissensentwicklung im Zuge dieses Prozesses immer auch neues Nichtwissen und neue Risiken generiert, die neuer Antworten und Lösungen bedürfen (Krohn 2001: 16).

In welchem Zusammenhang Wissensaneignung, Lernen und Innovation stehen, ist bisher noch wenig erforscht. Zumindest gibt es plausible Annahmen, dass zwischen der Menge und dem Niveau an wissenschaftlichem Wissen und der Innovationsfähigkeit kein einfacher und unmittelbarer Zusammenhang besteht, sondern dass komplexe Vermittlungsschritte und -bedingungen dazwischen liegen (Botthoff/Kriegesmann et al. 2009). Die den Menschen verfügbaren kognitiven und personalen Kompetenzen¹⁰ bilden die Grundvoraussetzung für Innovation, das heißt die Neukombination und Weiterentwicklung von Wissen in jeweils spezifischen Anwendungsfeldern, „und sind eine Funktion von explizitem (frei verfügbarem) und implizitem (personengebundenem) Wissen. Nur auf der Basis eines Sets entsprechender Wissensbestände besteht eine sinnvolle Option, neue wissensbasierte Lösungen zu erarbeiten“ (a.a.O: 13).

Die Menge hoch qualifizierter Fachkräfte allein ist also noch keine hinreichende Bedingung für die Innovationsfähigkeit einer Gesellschaft. Hinzu kommen Lernumgebungen und Lernerfahrungen, die dem komplexen Verhältnis von sicherem Wissen, unsicheren Entwicklungsperspektiven und der Entwicklung von neuem Nichtwissen gerecht werden. In diesem Sinne ist Durchlässigkeit auch zu verstehen

¹⁰ Die hier bei Botthoff/Kriegesmann et al. stark betonten kognitiven Kompetenzen müssen ergänzt werden um entsprechende personale Kompetenzelemente. Innovation als Ergebnis menschlichen Geistes ist ohne personale Kompetenzen nicht denkbar. Eine „moderne“ ganzheitliche Definition von Kompetenz lieferte vor rund 1600 Jahren Augustinus von Thagaste, indem er den menschlichen Geist als die „Einheit von Gedächtnis, Einsicht und Willen“ definierte und hinzufügte, dass das Ganze nicht größer sei als das kleinste seiner Teile (Flasch 1982).

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. Die im Zuge des informellen Lernens realisierbare Kompetenzentwicklung wurde in der Vergangenheit erheblich unterschätzt, die des formalen Lernens in strukturierten Veranstaltungen der Wissensvermittlung überschätzt. Baethge/Solga et al. (2007) betonen, dass die Definition von Weiterbildung bisher zu sehr institutionell orientiert war. Der Begriff „Weiterbildungsmaßnahmen“ steht für ein quasi behördliches Verständnis von Weiterbildung. Dieses Verständnis sei nunmehr zu eng, weil Lernen in hohem Maße außerhalb formalisierter Bildung stattfindet und stattfinden müsse. Sie stellen die Notwendigkeit der Verknüpfung von informellen und formalisierten Lernprozessen heraus (a.a.O.: 65). Eine im Sinne der Durchdringung beider Bereiche verstandene Durchlässigkeit stellt Studienansätze, wie sie im Work Based Learning oder in anderen Formen der unmittelbaren Einbindung der Berufspraxis in das theoretische Lernen realisiert werden, den stark auf reine Wissens- und Theorievermittlung orientierten Studienangeboten als interessante innovative Perspektiven gegenüber.

Fazit

Die demografischen Herausforderungen der Gestaltung von durchlässigen Wegen des lebenslangen Lernens umschreiben vor allem die quantitative Seite der ausreichenden Verfügbarkeit von hoch qualifizierten Fachkräften unter Bedingungen des Heranwachsens geburtenschwacher Jahrgänge. Obwohl die demografischen Statistiken und Projektionen ein relativ genaues Bild zu zeichnen scheinen, ist die Frage, ob die Menge an angemessen qualifizierten Fachkräften künftig wirklich nicht mehr ausreichen wird, relativ schwer zu beantworten. Die öffentlichen Diskussionen über einen drohenden Fachkräftemangel haben zumindest in der Vergangenheit fast regelmäßig zu entsprechenden Korrekturen in den Ausbildungsentscheidungen und zum Teil auch zur Öffnung von Engstellen durch die Bildungspolitik geführt und auf diese Weise den praktischen Zweck von Prognosen bestätigt, nämlich sich selbst zu widerlegen. Das prominenteste und nachhaltigste Beispiel ist die Reaktion auf die „Bildungskatastrophe“ der frühen 1960er-Jahre. Freilich kann man Bildungswege leichter und in kürzeren Perspektivfenstern öffnen als niedrige Geburtenraten korrigieren. Insofern bleibt als Reaktion auf dieses quantitative Problem der Weg der Öffnung, der Durchlässigkeit und der Etablierung von vielfältigen Möglichkeiten des formalen wie informellen Lernens von Erwachsenen. Es bleibt dabei aber das Ganze zu sehen; das bedeutet, dass eine Stärke des deutschen Bildungssystems, nämlich ein solides Fundament beruflich qualifizierter Fachkräfte, nicht den Anforderungen an mehr akademisch Qualifizierten geopfert wird. Beides ist möglich und notwendig. Die Sicherung des erforderlichen Bestands an Hochqualifizierten hat selbstverständlich sozioökonomische Konsequenzen. Nicht minder wichtig erscheint die qualitative Seite der Herstellung von Kompetenzen.

Die Beschleunigung der Innovationszyklen erlaubt es längst nicht mehr, sich auf Erstausbildung und Wissensvermittlung zu beschränken. Sowohl für die Innovationsfähigkeit – damit verbunden auch für die Sicherung von volkswirtschaftlichen Ressourcen – als auch für die soziale Teilhabe sind die Öffnung der Bildungseinrichtungen, nicht nur der Hochschulen gegenüber der beruflichen Bildung, sondern auch umgekehrt, und die stärkere Durchdringung verschiedener Lernorte (Hochschule – berufliche Bildung – Betrieb – Orte gesellschaftlichen Engagements) in qualitativer Hinsicht dringende Entwicklungsaufgaben des Bildungssystems. Anrechnung beruflicher Kompetenzen ist ein kleiner, aber in der paradigmatischen Aussage und Wirksamkeit folgenreicher Weg in die richtige Richtung.

Literatur

- ANKOM* (2010): Anrechnungsleitlinie. Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf; letzter Zugriff am 18.01.2011.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, Martin* (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen. Nr. 34. Göttingen: 13-27. In: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr_34/Baethge.pdf; letzter Zugriff am 18.01.2011.
- Baethge, Martin, Heike Solga und Markus Wiek* (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert Stiftung. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Bologna-Erklärung* (1999): Der Europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. In: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf; letzter Zugriff am 18.01.2011.
- Bott, Peter, Robert Helmrich und Hans-Joachim Schade* (2008): Arbeitsmarktprognozen – Trends, Möglichkeiten und Grenzen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Jg. 36. H.3. In: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1347>; letzter Zugriff am 18.01.2011.
- Bothof, Alfons, Bernd Kriegesmann, Sebastian Kublik und Markus G. Schwering* (2009): Kompetenzentwicklung in Hightech-Feldern – Neue Wege für die wissenschaftliche Weiterbildung. Berlin: Institut für Innovation und Technik in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH.
- Brenke, Karl* (2010): Fachkräftemangel kurzfristig noch nicht in Sicht. Wochenbericht des DIW Berlin. Nr. 46/2010: 2-15.
- Buhr, Regina, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, Karl-Heinz Minks, Kerstin Mucke und Ida Stamm-Riemer* (Hg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.
- DAAD und HIS* (2010): Wissenschaft weltoffen. In: http://www.wissenschaft-weltoffen.de/glossar/i01_html; letzter Zugriff am 18.01.2011.
- Erpenbeck, John und Volker Heyse* (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann: 2. Auflage.

- Flasch, Kurt* (Hg.) (1982): Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung. Ditzingen: Reclam.
- Flitner, Andreas* (1977): Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München: Piper.
- Freitag, Walburga* (Hg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Goldschmidt, Dietrich und Sibylle Hübner-Funk* (1974): Von den Ingenieurschulen zu den Fachhochschulen. Schritte zur Reform der Ingenieurausbildung. In: Deutscher Bildungsrat 1974: Gutachten und Materialien zur Fachhochschule. Stuttgart: Ernst Klett.
- Heidenreich, Martin* (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Stephan Böschen und Ingo Schulz-Schaeffer (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- KMK* (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf: letzter Zugriff am 18.01.2011.
- KMK* (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf: letzter Zugriff am 18.01.2011.
- KMK* (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf: letzter Zugriff am 18.01.2011.
- KMK* (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz in der Fassung vom 04.02.2010). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf: letzter Zugriff am 18.01.2011.
- Krohn, Wolfgang* (2001): Einleitung. In: Heike Franz, Werner Kogge, Torger Möller und Torsten Wilholt (Hg.): Wissensgesellschaft. Transformationen im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag. IWT-Paper 25. In: http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2002/90/html/Wolfgang_Krohn_Wissens_gesellschaft.pdf: letzter Zugriff am 18.01.2011.
- Mucke, Kerstin und Bernd Schwiedrzik* (Hg.) (1997): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Berichte zur beruflichen Bildung 206. Bielefeld: Bertelsmann.
- Münch, Richard* (2001): Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Scholz, Wolf-Dieter* (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin: berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Stamm-Riemer, Ida, Claudia Loroff, Karl-Heinz Minks und Walburga Freitag* (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover: HIS Forum Hochschule (13). In: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf: letzter Zugriff am 18.01.2011.

Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens?

Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation

1. Hintergrund

Zur Zielgruppe von Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge gehören in Deutschland vor allem Studieninteressierte und Studierende, die eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und zum Teil anschließend erwerbstätig waren.

Infolge sowohl der europäischen Bildungspolitik, die Forderungen nach Transparenz der Bildungsabschlüsse, Durchlässigkeit der Bildungswege und Anrechnung gleichwertiger Lernergebnisse aufstellte, als auch dem schlechten Abschneiden Deutschlands bei internationalen Vergleichsstudien rückt die Thematisierung der Durchlässigkeit in die Hochschule sowie des Studieninteresses und Studienerfolgs beruflich Qualifizierter bildungs- und wirtschaftspolitisch stark in den Vordergrund.

Dabei ist die Einordnung der Situation in Deutschland komplex. Einerseits ist die Bildungsmobilität zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in den vergangenen fünfzehn Jahren rückläufig, andererseits immatrikulieren sich, anders als es der bildungspolitische Diskurs vermuten lässt, seit mehr als zwanzig Jahren sehr viele Frauen und Männer, nachdem sie eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Derzeit ist es immer noch jede/jeder Vierte. Studierende ohne Abitur stellen hiervon nur einen sehr kleinen Teil.

Die bildungssoziologische Lebenslauf- und Hochschulforschung beschäftigt sich mit der Gruppe der Studierenden mit beruflicher Qualifikation, wenngleich eher randständig, unter dem Phänomen „Mehrfachausbildungen“ (Jacob 2004; Jacob/Hillmert 2003; Heine/Kerst et al. 2007: 69ff.). In der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung wird ihnen etwas mehr Aufmerksamkeit gewidmet, allerdings erfolgt eine starke Fokussierung auf nicht-traditionelle Studierende (vgl. zum Beispiel Alheit 2005), die je nach Definition nur einen Teil der im Mittelpunkt dieses Beitrags stehenden Gruppe ausmacht. Von Seiten der Bildungsforschung wurde der Gruppe der Studierenden mit beruflicher Qualifikation in der Vergangenheit erstaunlich wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

Was lässt sich auf dem Hintergrund hochschulstatistischer Daten über die Gruppe aussagen, die vor Studienbeginn eine berufliche Ausbildung abgeschlossen hat? Welche Ergebnisse und Erkenntnisse können Bedeutung gewinnen für die Entwicklung von und Entscheidung für pauschale oder individuelle Anrechnungsverfahren sowie berufsbegleitend studierbare Studienangebote?

Unter „Studierenden mit beruflicher Qualifikation“ werden diejenigen subsumiert, die – unabhängig vom Typus ihrer Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife etc.) und der Weise ihres Erwerbs (erster, zweiter oder dritter Bildungsweg) – vor ihrem Studium eine anerkannte berufliche Ausbildung abgeschlossen haben. Hierzu zählen a) die Abschlüsse des dualen Ausbildungssystems, geregelt nach dem Berufsbildungsgesetz, b) berufsschulische Abschlüsse, länderspezifisch geregelt durch die Kultusministerkonferenz (KMK), sowie c) Abschlüsse der Ausbildungen an den Schulen des Gesundheitswesens, die, mit wenigen Ausnahmen, ebenfalls bundesrechtlich geregelt sind. Ein Teil dieser Gesamtgruppe hat nach der Ausbildung eine oder mehrere bundes-, länder- oder kammerrechtlich geregelte Fortbildung(en) absolviert. Aufgrund des KMK-Beschlusses von 2009 zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (KMK 2009) steht diese Teilgruppe bildungspolitisch in einem besonderen Fokus, allerdings kann über sie aus der Perspektive der Hochschulforschung gegenwärtig nichts ausgesagt werden, da sie in der Vergangenheit hochschulstatistisch entweder gar nicht oder nicht kongruent erfasst wurde.

2. Datengrundlage

Die für diesen Beitrag verwendeten Daten und Ergebnisse wurden überwiegend aus vier Quellen generiert: der HIS-Studienanfängerbefragung 2007/2008 (Heine/Willich et al. 2008), der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005 (Briedis 2007), der HIS-Studienabbruchstudie (Heublein/Hutzsch et al. 2010) sowie ausgewählten Grund- und Strukturdaten des Statistischen Bundesamts.

Bei der Befragung der Studienanfängerinnen und -anfänger durch das HIS – Institut für Hochschulforschung handelt es sich um eine seit 1983 an Universitäten und seit 1985 an Universitäten und an Fachhochschulen bundesweit durchgeführte repräsentative Befragung von Studienanfängerinnen und -anfängern im ersten Hochschulsemester ihres Erststudiums (Erstsemester), die an staatlichen Hochschulen studieren. Diese Untersuchungsreihe bietet die Möglichkeit, Entwicklungen bestimmter Merkmale im Zeitverlauf zu analysieren. Die für die Berichterstattung ausgewerteten Daten geben Auskunft über deutsche Erstsemester. Die Repräsentativität wurde für die Merkmale Geschlecht, Fächergruppen, östliche und westliche Bundesländer gesichert, jedoch nicht für das Merkmal berufliche Ausbildung. Diese Einschränkung der Repräsentativität gilt ebenso für die Absolventenbefragung. Hierbei handelt es sich um eine seit 1990 bundesweit durchgeführte Befragungsreihe von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland, die ihren ersten hochschulischen Abschluss erhalten haben. Nicht einbezogen in beide Befragungsreihen sind die FernUniversität in Hagen, die Verwaltungsfachhochschulen und die Hochschulen der Bundeswehr; im Sample der Studienanfängerbefragung sind private Hochschulen nicht vertreten. Bei der Studienabbruchstudie (a.a.O.) handelt es sich um eine bundesweit durchgeführte repräsentative Befragung von Exmatrikulierten des Jahres 2008, die das Studium entweder abgebrochen oder abgeschlossen

hatten. Bei den Grund- und Strukturdaten des Statistischen Bundesamts handelt es sich um eine Vollerfassung deutscher Studienanfängerinnen und -anfänger auf der Grundlage der von den Ländern bereitgestellten Daten.

3. Heterogenität der Studierenden mit beruflicher Qualifikation

Obschon sich Studierende mit beruflicher Qualifikation von denen ohne eine solche sozioökonomisch unterscheiden, sie kommen zum Beispiel häufiger aus Arbeiterfamilien und seltener aus Akademikerfamilien, bilden die Studierenden mit beruflicher Qualifikation keine homogene Gruppe. Sieht man von biografischen Unterschieden ab, sozialisieren sie sich in unterschiedlich verfassten Allgemeinbildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsarbeitssegmenten.

3.1 Ausbildung nach oder vor dem Erwerb der Hochschulreife?

Formal können die Studierenden mit beruflicher Qualifikation in drei Gruppen gegliedert werden:¹

- Gruppe A – Ausbildungsabschluss *nach* Erwerb der Hochschulreife. Diese Gruppe teilt sich in zwei Untergruppen:
 - Die Angehörigen der Gruppe A.1 haben nach zwölf oder dreizehn Jahren in der Regel gymnasialer Bildung die allgemeine Hochschulreife erlangt und im Anschluss in zumeist 2,5 bis drei Jahren eine Ausbildung abgeschlossen.
 - Die Angehörigen der Gruppe A.2 haben nach der mittleren Reife durch den Besuch der elften und zwölften Klasse der Fachoberschule, einer berufsbildenden Schule, die allgemeine Fachhochschulreife erworben und im Anschluss nach in der Regel drei Jahren eine Ausbildung abgeschlossen.
- Gruppe B – Ausbildungsabschluss *vor* oder *zeitgleich mit* Erwerb der Hochschulreife. Diese Gruppe teilt sich in drei Untergruppen:
 - Die Angehörigen der Gruppe B.1 haben nach Erwerb der mittleren Reife eine berufliche Ausbildung abgeschlossen und danach an einer Fachoberschule durch den Besuch der zwölften Klasse die Fachhochschulreife und somit die allgemeine Studienberechtigung an Fachhochschulen erworben.
 - Angehörige der Gruppe B.2 haben nach Abschluss der mittleren Reife eine 3,5- bis vierjährige Berufsausbildung begonnen, die in der Regel ausbildungsbegleitend allgemeinbildende Fächer integriert. Zeitgleich mit dem Abschluss erwerben die Angehörigen dieser Gruppe die Fachhochschulreife.
 - Angehörige der Gruppe B.3 haben nach Erwerb der mittleren Reife und Abschluss einer beruflichen Ausbildung auf einem Abendgymnasium oder Kolleg in der Regel die allgemeine Hochschulreife erworben.

¹ Für eine ausführliche Darstellung der länderspezifischen schulischen Wege zur Hochschulreife siehe Heine/Quast (2009: 100ff.).

- Gruppe C – dritter Bildungsweg:²
 - Nach Abschluss von in der Regel der mittleren Reife haben Angehörige dieser Gruppe eine berufliche Ausbildung abgeschlossen, sind mehrere Jahre berufstätig gewesen und haben durch *hochschulische Zugangs- und Zulassungsverfahren* eine hochschul- und/oder fachbezogene Studienberechtigung erlangt.

3.2 Erster, zweiter, dritter Bildungsweg?

Während 97 Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger 2005 ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem ersten Bildungsweg (Gymnasium, Gesamtschule, Erweiterte Oberschule, Fachgymnasium, Fachoberschule und Berufsschule), gut 2 Prozent auf dem zweiten Bildungsweg (Abendgymnasium, Kolleg, Volkshochschule) und knapp 1 Prozent auf einem anderen Weg, der als dritter Bildungsweg bezeichnet wird, erlangt hat (Heine/Willich et al. 2008: 46ff.), haben 80 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger *mit beruflicher Qualifikation* die Hochschulzugangsberechtigung auf dem ersten Bildungsweg, rund 15 Prozent auf dem zweiten Bildungsweg und 5 Prozent auf dem dritten Bildungsweg erworben.³ Die Studierenden des dritten Bildungswegs studieren nominal und prozentual häufiger an Fachhochschulen als an Universitäten. An den Universitätsstudierenden stellten sie im Wintersemester 2006/2007 0,6 Prozent, an den Studierenden der Fachhochschulen hingegen 1,9 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 176)⁴.

3.3 Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger mit beruflicher Qualifikation an allen Studienanfängerinnen und -anfängern⁵

Die Komposition der Gesamtgruppe der Studienanfängerinnen und -anfänger hat sich in den vergangenen Jahren erheblich verändert. Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung an der Gesamtgruppe ist nach einem Höchststand von 38 Prozent im Jahr 1993 auf 23 Prozent im Jahr 2007 zurückgegangen. Nominal beläuft sich der Rückgang dieser Gruppe von knapp 88.000 auf 66.000. Frauen waren in dieser Gruppe in den vergangenen zehn Jahren mit einem Anteil zwischen 43 und 40 Prozent kontinuierlich unterrepräsentiert.

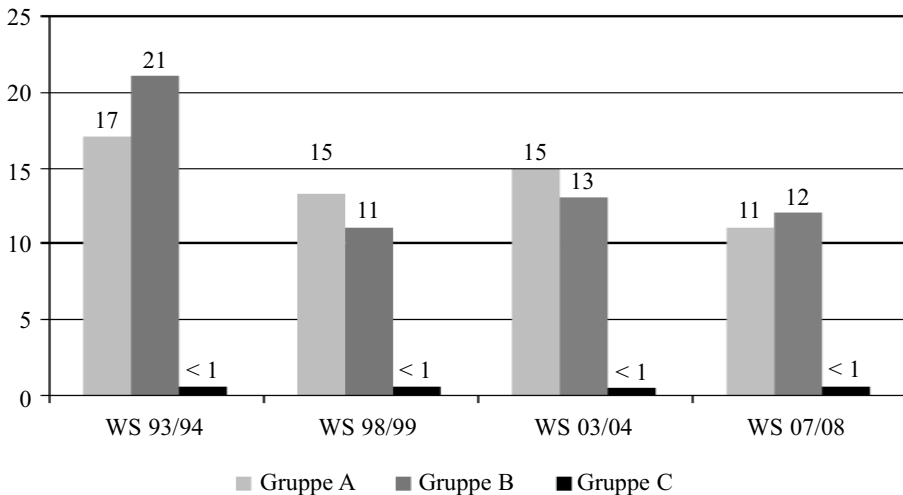
2 Die Skizzierung dieses Weges erfolgt an dieser Stelle ebenfalls stark vereinfacht. Für die Vielfalt der in der Vergangenheit gültigen landesrechtlichen Regelungen siehe die Synoptische Darstellung (KMK 2007).

3 Eigene Berechnungen auf der Grundlage der in Heine/Willich et al. (2008) angegebenen Daten.

4 Für Auswertungen auf Ebene der Bundesländer vgl. Freitag 2009.

5 Quelle: Heine/Willich et al. (2008).

Stark rückläufig ist vor allem die Zahl derjenigen, die vor oder zeitgleich mit dem Erwerb der Hochschulreife eine Ausbildung (Gruppe B.1 bis B.3, vgl. Kapitel 3.1) abgeschlossen haben (von 21 Prozent im Wintersemester 1993/1994 auf 12 Prozent im Wintersemester 2007/2008), während der Rückgang von 17 Prozent im Wintersemester 1993/1994 auf 11 Prozent im Wintersemester 2007/2008 bei denjenigen, die eine Ausbildung nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung abschließen (Gruppe A.1 und A.2), etwas schwächer ausfällt (vgl. Abbildung 1).



Quelle: HIS-Studienanfängerbefragung 2007/08 (Heine/Willich et al. 2008: 72).
Eigene Berechnungen.

Abbildung 1: Deutsche Studienanfängerinnen und -anfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Art des Erwerbs der Hochschulreife (gruppiert, in Prozent)

An Fachhochschulen ist der Anteil von Studierenden mit beruflicher Qualifikation sehr viel größer als an Universitäten. Minks⁶ weist auf die historische Entwicklung der Fachhochschulen aus Fachschulen hin. Allerdings hat sich die Studierendenschaft an Fachhochschulen sehr stark gewandelt. Hatten 1993 noch 70 Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger an Fachhochschulen eine Ausbildung abgeschlossen, waren dies 2007/2008 nur noch 45 Prozent. Studierende mit beruflicher Ausbildung befinden sich somit in der Minderheit. An Universitäten sank der Anteil im gleichen Zeitraum von 24 auf 11 Prozent (Heine/Willich et al. 2008).

Über die Ursachen der rückläufigen Beteiligung an hochschulischer Bildung können Hypothesen gebildet werden, die aber nicht widerspruchsfrei sind. So ging zwar die Zahl der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen des dualen Systems von 424.000 im Jahr 1993 auf 370.000 im Jahr 2006 zurück (Statistisches Bundesamt 2008a: 15), dieser Rückgang wird jedoch zum Teil kompensiert durch die

6 Siehe den Beitrag „Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen“ von Karl-Heinz Minks in diesem Band.

gestiegene Zahl der Absolventinnen und Absolventen berufsschulischer Ausbildungen, deren Zahl zwischen 1995 und 2006 um 32.700 (von 180.271 auf 212.984) anstieg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 96), und der Absolventinnen und Absolventen der Schulen des Gesundheitswesens, die einen Zuwachs um 3.900 (von 36.600 auf 40.500) zu verzeichnen hatten (Statistisches Bundesamt 2008b: 319). Zugleich ist im Zeitvergleich der Anteil der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen, die vor Ausbildungsbeginn eine Hochschulreife erworben haben, in allen Gruppen angestiegen.

Zwischen 1996 und 2006 ist darüber hinaus die Zahl der Absolventinnen und Absolventen der Fachoberschule mit Fachhochschulreife von 73.300 auf fast 130.000 gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 271). Die Daten des Statistischen Bundesamts ermöglichen es nicht, die Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Schulen mit Fachhochschulreife nach ihren Bildungswegen differenzierter zu betrachten. Bei der HIS-Befragung der Studienberechtigten 2008, ein halbes Jahr vor Schulabgang (Heine/Quast 2009), gaben nur noch 36 Prozent der Fachoberschülerinnen und -oberschüler an, vor und mit der Hochschulreife eine Ausbildung abzuschließen. 1996 waren dies 55 Prozent und 1990 69 Prozent.⁷ Somit scheint die Zahl derjenigen stark rückläufig zu sein, die den traditionellen Weg – berufliche Ausbildung und Klasse 12 (Gruppe B.2) – gehen. Welche Gründe es für diese Veränderungen gibt und wie stark der neue Weg – Klasse 11 und 12 (Gruppe A.2) – an Bedeutung gewonnen hat, ist noch unklar. Dies könnte die Folge des Ausbildungsplatzmangels im dualen Ausbildungssystem oder aber von Professionalisierungsprozessen sein, die dazu führen, dass erst nach der elften und zwölften Klasse eine berufliche Qualifizierung erfolgt.⁸

3.4 Entwicklung des Alters der Studienanfängerinnen und -anfänger

Der Rückgang des Anteils der Erstsemester mit beruflicher Ausbildung geht einher mit einem rückläufigen Durchschnittsalter der Erstsemester⁹ von 22,5 Jahren im Studienjahr 1995 auf 21,9 Jahre im Studienjahr 2006 (Statistisches Bundesamt 2009: 13). Das Durchschnittsalter der Erstsemester variiert stark nach Studienfach. Während die Erstsemester im Fach Mathematik, in dem der Anteil von Studierenden mit beruflicher Ausbildung am niedrigsten ist, durchschnittlich 20,8 Jahre alt sind, sind sie in den drei Fächern mit einem besonders hohen Anteil an Erstsemestern mit beruflicher Ausbildung – Elektrotechnik sowie Wirtschaftswissenschaften und Betriebswirtschaftslehre – durchschnittlich 22,0 beziehungsweise 22,2 Jahre alt (Statistisches Bundesamt 2009: 13).

7 Sonderauswertung der Daten der Befragung der Studienberechtigten (Heine/Quast 2009). Hierfür danke ich Heiko Quast.

8 In mehreren Bundesländern wurde zum Beispiel für die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher die Hochschulreife verpflichtend. Die fachschulische Ausbildung wird dann nach Erwerb der Hochschulreife begonnen.

9 Zu einem geringen Anteil trägt die verkürzte Wehrpflicht zum Altersrückgang bei.

Von besonderem Interesse ist die Entwicklung der Anteile der Erstsemester, die 25 Jahre und älter sind. Diese Gruppe bildet im Rahmen der OECD-Vergleichsstudien einen wichtigen Indikator für die Realisierung von lebenslangem Lernen an Hochschulen. Vom Studienjahr 1994/1995 bis 2006/2007 ging der Anteil der Erstsemester, die 25 Jahre und älter waren, kontinuierlich zurück (vgl. Tabelle 1). An den Universitäten halbierte er sich von 12 auf 6 Prozent. Besonders gravierend ist der Rückgang in der Gruppe der Erstsemester, die bei Studienbeginn 30 bis 38 Jahre alt waren. Stellten sie an der Universität im Studienjahr 1994/1995 noch 3,3 Prozent, so waren es im Studienjahr 2006/2007 nur noch 1,1 Prozent, an der Fachhochschule ging der Anteil von 8,1 auf 3,6 Prozent zurück (ohne Darstellung).

Tabelle 1: Studienanfängerinnen und -anfänger nach Hochschulart im ersten Hochschulsemester, 25 Jahre und älter (absolut, in Prozent)

Studienjahr	Universitäten		Fachhochschulen		Gesamt	
	N=	%	N=	%	N=	%
2008/09	11 168	6,5	17 872	16,6	31 806	10,9
2007/08	9 862	6,0	15 130	17,0	27 637	10,4
2006/07	9 343	6,1	14 055	17,5	26 090	10,6
2005/06	10 182	6,4	14 164	17,6	26 873	10,7
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
1994/95	15 349	11,8	18 557	28,8	31 850	16,4

Quelle: Statistisches Bundesamt 1994 bis 2010: Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1.
Eigene Berechnungen.

Die Auswertung aktueller Daten für das Studienjahr 2008/2009 ergibt, dass der rückläufige Trend für die Universitäten gestoppt wurde, für die Fachhochschulen jedoch nicht. So stieg der Anteil aller Erstsemester an Universitäten, der bei Studienbeginn 25 Jahre und älter war, um ein halbes Prozent auf 6,5 Prozent. In den Fachhochschulen verloren sie ein halbes Prozent und liegen nun bei 16,6 Prozent (Tabelle 1).

Nicht unerheblich für die Interpretation der Daten ist das Verhältnis von prozentualen und nominalen Entwicklungen. Bis zum Studienjahr 2007/2008 ging ein prozentualer Rückgang mit einem nominalen Rückgang einher. Aufgrund der gestiegenen Studienanfängerzahlen trifft dies im Studienjahr 2008/2009 erstmals nicht mehr zu. Hinter dem Rückgang von 0,4 Prozent an Fachhochschulen verbirgt sich ein nominaler Zuwachs um 2.742 Erstsemester, die 25 Jahre und älter waren.

3.5 Anteile der Studienanfängerinnen und -anfänger des dritten Bildungswegs

Der Anteil der Erstsemester des dritten Bildungswegs an allen Erstsemestern wird mit zunehmendem Alter bei Studienbeginn immer größer (vgl. Tabelle 2). Stellen im Wintersemester 2007/08 die Erstsemester des dritten Bildungswegs in der Gruppe aller Erstsemester, die *25 Jahre und älter* sind, fast zwölf Prozent, erhöht sich ihr Anteil in der Altersgruppe *39 Jahre und älter* auf fast 28 Prozent. Die Studierenden des dritten Bildungswegs beginnen das Studium häufiger in einem höheren Lebensalter als diejenigen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung und stellen somit in besonderem Maße Modelle guter Praxis für die Realisierung lebenslangen Lernens unter den Studierenden an Hochschulen dar.

Tabelle 2: Verteilung der Studienanfängerinnen und -anfänger im Wintersemester 2006/2007, 23 Jahre und älter, nach Alter und Anteil an der Gesamtgruppe der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie den dritten Bildungsweg (absolut und in Prozent)

Studienanfänger/ innen 2006/07 (N=247 042)	23 und älter		25 und älter		30 bis 38	39 und älter
		darunter 23 bis 24		darunter 25 bis 29		
Anzahl Studien- anfänger/innen der Altersgruppe	40 191	14 101	26 090	18 001	5 756	2 333
Anteile an allen Studienanfänger/inne/n	16,2%	5,7%	10,6%	7,3%	2,3%	0,9%
Davon 3. Bildungsweg	3 470	451	3 019	1 343	1 025	651
Anteile an den Altersgruppen aller Studienanfänger/innen	8,6%	0,3%	11,6%	7,5%	17,8%	27,9%

Quelle: Daten des Statistischen Bundesamtes. Sonderauswertung im Rahmen des Berichts Bildung in Deutschland 2008: Tab. H4-8A: Deutsche Studienanfänger/innen im 1. Hochschulsemester im Wintersemester 2006/2007 nach ausgewählten Arten der Hochschulzugangsberechtigung (ohne Verwaltungsfachhochschulen). Eigene Berechnungen.

3.6 Studierende mit beruflicher Qualifizierung im Vergleich der Herkunftsberufe, des Geschlechts und der Hochschulart

Sowohl für die Planung berufsbegleitend studierbarer Studienangebote als auch für die Entwicklung pauschaler Anrechnungsverfahren ist die Kenntnis über die Berufsgruppen und Ausbildungsberufe mit hoher Partizipation an hochschulischer Bildung von großem Interesse.

Die berufliche Herkunft wird für die Gesamtgruppe der Studierenden mit beruflicher Qualifizierung dargestellt. Analysen für die Studienanfängerinnen und -anfänger des dritten Bildungswegs gestalten sich angesichts sehr kleiner Fallzahlen

schwierig. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sich sowohl die Herkunftsberufe wie auch die Fachwahlen der Studierenden des dritten Bildungswegs nicht stark von denen der Gesamtgruppe der Studierenden mit beruflicher Qualifikation unterscheiden.¹⁰ Die Datengrundlage bildet die HIS-Studienanfängerbefragung 2007/08 (Heine/Willich et al. 2008).

Den größten Anteil stellen die Fertigungsberufe mit 24 Prozent (Elektrikerin/Elektriker, Mechanikerin/Mechaniker, Tischlerin/Tischler und Zimmerfrau/Zimmermann etc.), gefolgt von den Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufen mit 23 Prozent (Industrie-, Datenverarbeitungs- und Sozialversicherungsfachleute etc.), den Kaufleuten mit 16 Prozent (Bank-, Groß- und Einzelhandelskaufleute sowie Werbefachleute), den technischen Berufen mit 11 Prozent (Technische Zeichnerin/Technischer Zeichner, Bauzeichnerin/Bauzeichner, Technikerin/Techniker des Elektrofachs), den Gesundheitsdienstberufen mit neun Prozent (Krankenpflegerin/Krankenpfleger, Arzthelferin/Arzthelfer, Pflegehelferin/Pflegehelfer, MTA), den Sozial- und Erziehungsberufen mit 7 Prozent (Erzieherin/Erzieher, Kindergärtnerin/Kindergärtner, Sozialpädagogin/Sozialpädagoge) sowie den Gärtner- und Landwirtschaftsberufen mit 2 Prozent (a.a.O.: 74ff.).

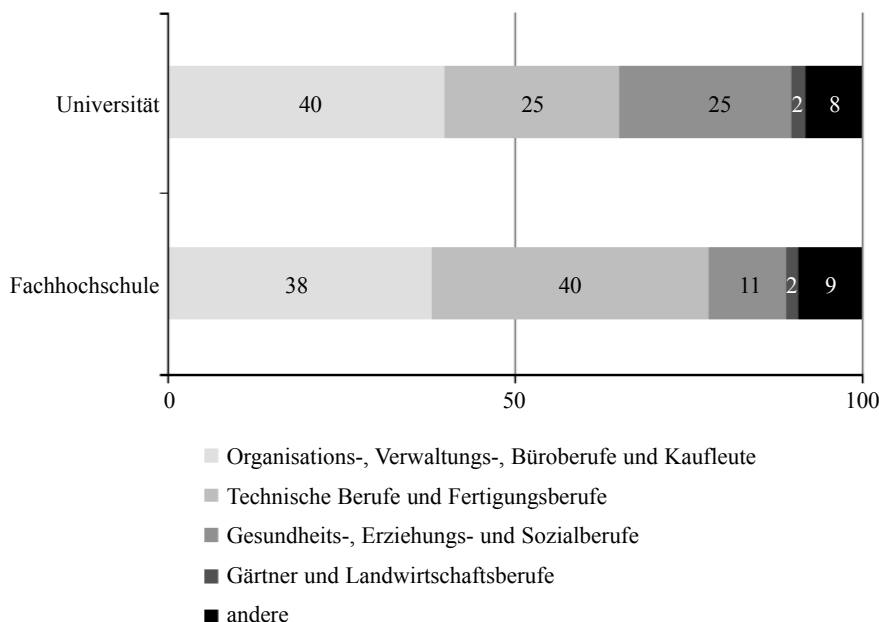
Die Ausbildungsberufe der weiblichen und männlichen Studierenden unterscheiden sich sehr stark. Während 36 Prozent aller Studienanfänger mit einer abgeschlossenen Ausbildung aus einem Fertigungsberuf und 23 Prozent aus einem Organisations-, Verwaltungs- und Büroberuf kommen, dominiert mit 23 Prozent bei den Studienanfängerinnen die Herkunft aus einem Organisations-, Verwaltungs- und Büroberuf, gefolgt von einem Kaufleuteberuf mit 20 Prozent. 16 Prozent der Studienanfängerinnen haben eine Ausbildung in einem Gesundheitsberuf abgeschlossen und 15 Prozent in einem Sozial- und Erziehungsberuf. Nur 4 Prozent der Studienanfängerinnen haben einen Fertigungsberuf erlernt, ebenfalls nur 4 Prozent der Studienanfänger einen Gesundheitsberuf.

Große Unterschiede gibt es zwischen den Berufsherkünften der Erstsemester nach Art der besuchten Hochschule. An der *Universität* bilden die Erstsemester mit einem Organisations-, Verwaltungs-, Büroberuf sowie einem Kaufleuteberuf 40 Prozent aller Erstsemester mit abgeschlossener Ausbildung. Aus technischen und Fertigungsberufen kommen 25 Prozent, aus Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufen ebenfalls 25 Prozent. 2 Prozent bringen einen Abschluss als Gärtnerin/Gärtner oder Landwirtin/Landwirt mit, 8 Prozent kommen aus anderen Berufen (vgl. Abbildung 2).

An der *Fachhochschule* stellen die Erstsemester, die aus einem Fertigungs- oder technischen Beruf kommen, 40 Prozent aller Erstsemester mit einer abgeschlossenen Ausbildung. 38 Prozent kommen aus einem Organisations-, Verwaltungs-, und Büroberuf sowie einem Kaufleuteberuf, während nur 11 Prozent aus einem Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberuf kommen. 2 Prozent bringen einen

10 Eine Ausnahme bildet die Gruppe der Sozial- und Erziehungsberufe, die in den HIS-Studienanfängerbefragungen größere Anteile an der Gesamtgruppe der Studierenden des dritten Bildungswegs stellten, als dies in der Gruppe aller Studierenden mit beruflicher Qualifikation der Fall ist.

Abschluss als Gärtnerin/Gärtner oder Landwirtin/Landwirt mit, 9 Prozent kommen aus anderen Berufen (vgl. Abbildung 2).



Quelle: HIS-Studienanfängerbefragung 2007/08 (Heine/Willich et al. 2008: 76).

Abbildung 2: Beruflich qualifizierte Studienanfängerinnen und -anfänger nach Berufsgruppe und Hochschulart (in Prozent)

Beim Vergleich des Samples der Studienanfängerbefragung 1985/1986 und 2007/2008 wird deutlich, dass eine Berufsgruppe große Anteile eingebüßt hat. Das sind die Fertigungsberufe, deren Anteil 1985/1986 insgesamt bei 38 Prozent lag und 2007/2008 nur noch einen Anteil von 24 Prozent aufwies. 9 Prozentpunkte hinzugewonnen (von 14 auf 23 Prozent) haben hingegen die Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe; 3 Prozentpunkte hinzugewonnen haben die Gesundheitsberufe (von 6 auf 9 Prozent).

3.7 Studienfachwahl von Studierenden mit beruflicher Ausbildung

An welchen Studiengängen sind die Studierenden nach ihrer beruflichen Ausbildung insbesondere interessiert beziehungsweise zu welchen erhalten sie eine Zulassung? Aussagen können hierzu auf der Grundlage der Studienanfängerbefragung auf der Ebene der Fächergruppen gemacht werden (Heine/Willich et al. 2008: 74). Hier werde ich ebenfalls den Zeitvergleich zwischen den Wintersemestern 1985/1986 und 2007/2008 vornehmen.

59 Prozent der Erstsemester mit einem beruflichen Abschluss aus der Berufsgruppe der *Fertigungsberufe* wählten 2007/2008 einen Studiengang der Fächergruppe *Ingenieurwissenschaften*. 1985/1986 waren es noch 78 Prozent. In 2007/08 wählten 15 Prozent der „Fertigungsberufler“ ein Studium der Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 1985/1986 waren dies nur 6 Prozent. Ein ähnliches Bild stellt sich für die Studierenden mit Abschluss in einem technischen Beruf dar. Nicht mehr 69 Prozent wie in 1985/1986, sondern nur noch 52 Prozent wählten Ingenieurwissenschaften, und 12 Prozent im Vergleich zu 5 Prozent wählten ein Studium der Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Sehr viel konstanter wählten die Erstsemester mit einem Berufsabschluss der Gruppen Bank- und Versicherungskaufleute (65 Prozent in 2007/2008, 68 Prozent in 1985/1986), Warenkaufleute (59 Prozent in 2007/2008 und 59 Prozent in 1985/1986) und der Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe (51 Prozent in 2007/2008 und 57 Prozent in 1985/1986) einen Studiengang in der Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Bewegung ist in die Studienfachwahl der Erstsemester der Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe gekommen. 20 Prozent entschieden sich 2007/2008 für ein Studium in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften, 1985/1986 waren dies erst 9 Prozent. Bei den Bank- und Versicherungskaufleuten ist hingegen eine Verschiebung von der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften (5 Prozent in 2007/2008 und 9 Prozent in 1985/1986) und Rechtswissenschaften (2 Prozent statt 5 Prozent) hin zur Fächergruppe Lehramt (11 Prozent statt 3 Prozent) zu erkennen.

Bei den Gesundheitsberufen gibt es im Unterschied zu den anderen Berufen eine Verteilung auf vier Fächergruppen mit einer zunehmenden Bedeutung der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften. Wählten 1985/1986 12 Prozent ein Studium in dieser Fächergruppe, waren es 2007/2008 bereits 37 Prozent. Anteile verloren haben die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (von 27 auf 18 Prozent) sowie die Sprach- und Kulturwissenschaften von 25 auf 10 Prozent. Zugenommen hat auch in dieser Gruppe die Zahl derer, die sich für ein Lehramt entschieden haben (13 Prozent in 2007/2008 im Vergleich zu 9 Prozent in 1985/1986).

Auch die Land- und Forstwirte haben ihre in 1985/1986 mit 74 Prozent dominante Fachgruppe Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften im Jahr 2005/2006¹¹ mit 59 Prozent weniger häufig gewählt. Die wachsende Bedeutung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zeigt sich auch hier mit einem Anstieg von 5 Prozent im Jahr 1985/86 auf 8 Prozent im Jahr 2005/2006.

Das Fachgebiet Wirtschafts- und Sozialwissenschaften hat für die Studienanfängerinnen und -anfänger aller Berufsgruppen stark an Bedeutung gewonnen und zugleich bei den den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften fachlich nahen Berufsgruppen nur unwesentlich an Bedeutung verloren. War es 1985/1986 jede/je

11 Für das Wintersemester 2007/2008 konnte aufgrund einer zu kleinen Gruppengröße keine Aussage gemacht werden.

der vierte Erstsemester mit einer beruflichen Ausbildung, die diese Fächergruppe wählte, war es 2007/2008 bereits jede/jeder dritte. An Bedeutung hinzugewonnen haben darüber hinaus das Lehramtsstudium, das von einem niedrigen Niveau (3 Prozent) auf 8 Prozent anstieg, sowie die Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften (von 1 Prozent auf 5 Prozent), wobei hier zu berücksichtigen ist, dass sich die gesundheitswissenschaftlichen Studiengänge 1985/1986 noch im Aufbau befanden.

Die Ingenieurwissenschaften (von 40 Prozent in 1985/1986 auf 24 Prozent in 2007/2008) sowie die Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften (7 Prozent in 1985/1986 und 3 Prozent in 2007/2008) haben für die Studienanfängerinnen und -anfänger mit beruflicher Ausbildung an Bedeutung verloren.

Die fachliche Affinität zwischen Ausbildungsberuf und Studienfachwahl sowie die Konzentration auf eine Fächergruppe haben in den letzten zwanzig Jahren leicht abgenommen. Lag die Affinität 1985/1986 für die meisten Berufe noch bei 60 bis 65 Prozent, liegt sie gegenwärtig bei 55 bis 60 Prozent. Auch dies hat vor allem mit dem Bedeutungszuwachs der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge für die Studierenden aller beruflichen Herkunft zu tun.

Die Verteilung der Erstsemester auf die Fachgruppen hängt jedoch nicht nur von dem Studieninteresse ab. Sie wird beeinflusst auch von den Fragen, wie offen oder geschlossen Studiengänge sind oder wie viele Studiengänge und Studienplätze es in den jeweiligen Fächergruppen gibt. Ein Aufbau frühpädagogischer und der Ausbau wirtschafts- oder gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge werden den „Strom“ der beruflich qualifizierten Studieninteressierten ebenso beeinflussen wie die Schließung agrarwissenschaftlicher Studiengänge oder die Verschärfung des Numerus clausus in Psychologie und Sozialpädagogik. Interpretationsspielraum lässt darüber hinaus die Auswertung auf Fachgruppenebene. Bei der Fachgruppe Mathematik/Naturwissenschaften wäre es denkbar, dass alle Erstsemester mit beruflicher Ausbildung in die naturwissenschaftlichen Studiengänge einmünden. Ähnliches gilt für die Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, bei der die Vermutung besteht, dass die Berufsgruppen mit Ausnahme der Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufe eher die wirtschaftswissenschaftlichen und weniger die sozialwissenschaftlichen Studiengänge gewählt haben. Hinweise darauf ergeben sich durch die Analyse der Daten der Absolventenstudien, bei denen nach 22 Fachrichtungen an Universitäten und zehn an Fachhochschulen statt nach neun Fächergruppen differenziert wird.

3.8 Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit beruflicher Qualifikation nach Fachrichtung

Anders als bei den Daten der Studienanfängerbefragung, bei der die Gruppe der beruflich Qualifizierten die Ausgangsbasis darstellt, erlauben es die Daten der Absolventenbefragungen, der Frage nachzugehen, wie groß der Anteil der Absolven-

tinnen und Absolventen mit beruflicher Ausbildung an allen Absolventinnen und Absolventen der jeweiligen Fachrichtung ist.¹²

Grundlage der Auswertung sind die Daten der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005¹³ (Briedis 2007). Die Daten spiegeln eine Kohorte wieder, in der neben den Diplom- und Magisterstudiengängen bereits erste Bachelorstudiengänge beendet wurden, die jedoch nicht in die Sonderauswertungen einbezogen wurden.

48,5 Prozent der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen des Samples sowie 17,2 Prozent der Universitätsabsolventinnen und -absolventen gaben an, vor Studienbeginn eine berufliche Ausbildung abgeschlossen zu haben. Im Vergleich zur Studienanfängerbefragung, bei der in den Erhebungsjahren 1998/1999 52 Prozent der Fachhochschulstudierenden und 17 Prozent der Universitätsstudierenden angaben, eine Ausbildung abgeschlossen zu haben, ist die Gruppe der beruflich Qualifizierten unter den Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen des Absolventensamples leicht unterrepräsentiert. Die Gründe hierfür können von einer anderen Zusammensetzung der Hochschulen bis zu einem anderen Antwortverhalten, aber auch einem leicht höheren Studienabbruch reichen.

Während rund 60 Prozent der Absolventinnen und Absolventen eines Fachhochschulstudiums der Elektrotechnik oder des Bauingenieurwesens vor dem Studium eine berufliche Ausbildung abgeschlossen hatten, war es von den Absolventinnen und Absolventen der Mathematik an der Universität nur 1 Prozent.¹⁴

An den *Fachhochschulen* kennzeichnet ein überdurchschnittlich hoher Anteil beruflich Qualifizierter an allen Absolventinnen und Absolventen die Fachrichtungen Bauingenieurwesen (60,7 Prozent), Elektrotechnik (60,1 Prozent), Agrar- und Ernährungswissenschaften (59 Prozent) sowie Wirtschaftswissenschaften (58 Prozent), den letzten Rang nimmt die Fachrichtung Wirtschaftsingenieurwesen mit 35 Prozent ein.

Spitzenreiter des Anteils von Studienabsolventinnen und -absolventen mit beruflicher Qualifikation an *Universitäten* waren die Wirtschaftswissenschaften (35 Prozent), Architektur- und Raumplanung (35 Prozent) sowie Psychologie (33 Prozent). Am unteren Ende der Skala rangieren die Fächer Chemie (8 Prozent) und Physik (7 Prozent); das Schlusslicht bildet die Mathematik (1 Prozent).

Herausragend ist erneut die Bedeutung der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften für beruflich Qualifizierte. Sie stellen als größte Fächergruppe an deutschen Universitäten und Fachhochschulen rund 13 Prozent aller Erstabsolventinnen und -absolventen (Briedis 2007: 2), bei der Absolventenbefragung 2005 gaben aber 28 Prozent der Absolventinnen und Absolventen mit beruflicher Ausbildung an, in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang ihren Abschluss gemacht

12 Details zu den Fachrichtungen der Fachhochschulen und Universitäten siehe Briedis 2007: 2.

13 Geht man von einer durchschnittlichen Fachstudiendauer von zwölf Semestern aus, hat die Majorität der Absolventinnen und Absolventen das Studium zwischen 1998 und 2001 aufgenommen.

14 Sonderauswertungen auf der Grundlage der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005 (Briedis 2007). Ich danke Kolja Briedis und Gregor Fabian für die Bereitstellung der Daten und die Interpretationsdiskussion.

zu haben. Dies sind nominal rund 14.000 der rund 50.500 Absolventinnen und Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge des Jahres 2005.¹⁵

3.9 Dauer der Erwerbsarbeit vor Studienbeginn

Für die Frage, ob pauschale oder individuelle Anrechnungsverfahren entwickelt werden, ist nicht unerheblich, wie viel Berufserfahrung die Studierenden mit beruflicher Qualifikation haben. Wie haben sich die Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss der Ausbildung verhalten? Sind sie direkt nach dem Ende der Ausbildung in ein Studium eingemündet, waren sie noch erwerbstätig und wenn ja, wie lange? Im Sample der Absolventenbefragung 2005 war von der Teilgruppe der beruflich Qualifizierten knapp ein Drittel in ein Studium übergegangen, ohne erwerbstätig gewesen zu sein. Von denjenigen, die erwerbstätig waren, gingen 55 Prozent der männlichen Absolventen nach bis zu einem Jahr Erwerbstätigkeit in das Studium über, bei den Absolventinnen waren es in dieser Zeit erst 42 Prozent. 78 Prozent der Absolventen nahmen nach bis zu drei Jahren Erwerbsarbeit ein Studium auf, von den Absolventinnen waren es 70 Prozent. 17 Prozent der Absolventinnen, aber nur 13 Prozent der Absolventen waren vor Studienbeginn zwischen vier und sechs Jahre erwerbstätig, 13 Prozent der Absolventinnen im Vergleich zu 10 Prozent der Absolventen waren sieben und mehr Jahre erwerbstätig. Männer entscheiden sich entweder schneller für ein Studium als Frauen oder es gelingt ihnen schneller, zu einem Studium zugelassen zu werden. Denkbar ist aber auch, dass sich die Karrierewege von Frauen und Männern unterscheiden.

3.10 Studiendauer – Vergleich mit Studierenden ohne Ausbildung¹⁶

Widersprüchlich waren die Prognosen hinsichtlich der Studiendauer von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In der Absolventenbefragung 2005 lag die Fachstudiendauer der Absolventinnen und Absolventen mit beruflicher Ausbildung mit rund elf Semestern ein Semester unter dem von denen ohne Ausbildung. Ursache hierfür ist die Anrechnung von Praktika und eine geringere Beteiligung an Auslandsstudienmöglichkeiten. Nach Kontrolle der beiden Faktoren unterschieden sich die Fachstudiendauern dieser beiden Gruppen nicht mehr. Dies gilt für die Fachstudiendauer von Absolventinnen und Absolventen mit beruflicher Ausbildung an Universitäten wie an Fachhochschulen. Das bedeutet, dass Absolventinnen und Absolventen mit beruflicher Qualifikation von Hochschulstudiengängen an Universitäten und Fachhochschulen nicht mehr, aber auch nicht weniger Zeit benötigen, um ihr Studium erfolgreich abzuschließen.

15 Hochrechnung auf der Grundlage der Daten der HIS-Absolventenbefragung 2005.

16 Sonderauswertung der Daten der HIS-Absolventenbefragung 2005.

3.11 Studienabbruch

Immer wieder wird die Frage formuliert, ob Studierende mit beruflicher Qualifikation das Studium häufiger abbrechen als Studierende ohne berufliche Qualifikation. Der Vergleich der Anteile der Studienanfängerinnen und -anfänger und der Absolventinnen und Absolventen mit beruflicher Qualifizierung kann hierauf keine Antwort geben. Die Studie „Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen“ von Heublein/Hutzsch et al. (2010) gibt ebenfalls keine Antwort, jedoch liefert sie wichtige Ergebnisse. In der Studie wurde der Frage nachgegangen, welche Motive es für den Studienabbruch gibt und welche Bedingungen dazu führen. Die repräsentative Stichprobe wandte sich an Exmatrikulierte des Wintersemesters 2007/2008 und des Sommersemesters 2008. Verglichen wurden die Antworten einer Gruppe von Studienabbrecherinnen und -abbrechern (n=2.500) mit denen einer Gruppe von Absolventinnen und Absolventen (n=1.600). Drei Ergebnisse sind für unser Thema von Bedeutung:

1. Der Studienabbruch steht in starker Abhängigkeit von der Art der Hochschulzugangsberechtigung. Während in der Absolventengruppe 82 Prozent eine auf dem Gymnasium erworbene allgemeine Hochschulreife besitzen, sind dies in der Abbrechergruppe nur 62 Prozent. Jeweils 10 Prozent der Studienabbrecherinnen und -abbrecher haben ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Fachgymnasium und an einer Fachoberschule erworben, in der Gruppe der Absolventinnen und Absolventen waren Fachgymnasiasten und Fachoberschülerinnen und -schüler nur mit jeweils 4 Prozent vertreten. In der Abbrechergruppe überproportional vertreten sind darüber hinaus Abiturientinnen und Abiturienten von Kollegs (5 Prozent gegenüber 1 Prozent in der Absolventengruppe) sowie von Abendgymnasien (3 Prozent gegenüber 1 Prozent in der Absolventengruppe) (a.a.O.: 65). Ein erhöhter Studienabbruch wurde somit für die Gruppe Studierender erhoben, die die Studienberechtigung nach oder zeitgleich mit dem Abschluss der beruflichen Ausbildung erworben hat (Gruppe B.1 bis B.3).

2. Zu den Bedingungen, die überproportional häufig zum Studienabbruch führen, wurden neben Diskrepanzen zwischen erwarteter und performierter Leistung sowie den Studienerwartungen (vor allem hinsichtlich fachlicher Gegenstände und beruflicher Perspektiven) die Erwerbsarbeit neben dem Studium identifiziert (a.a.O.: VII). „Für eine dritte Gruppe von Studienabbrechern ist bezeichnend, dass sie in hohem Maße erwerbstätig sind, da dies ihre wichtigste Möglichkeit ist, die Studienfinanzierung zu gewährleisten. Das ist häufig bei Studierenden der Fall, die eine Berufsausbildung absolviert haben und eine lange Übergangsdauer zur Hochschule benötigten.“ (a.a.O.)

3. Die Studie wirft zudem hinsichtlich der Bedeutung der Teilnahme an Brückenkursen viele Fragen auf. 32 Prozent der Studienabbrecherinnen und -abbrecher, aber immerhin auch 28 Prozent der Absolventinnen und Absolventen geben an, zu Studienbeginn an Brückenkursen teilgenommen zu haben. Das bedeutet, dass sich zu Studienbeginn selbst aus der Gruppe, die zu 82 Prozent auf der

Grundlage eines an einem Gymnasium erworbenen Abiturs studierten, mehr als jede/jeder Vierte zur Teilnahme an einem Brückenkurs entschied.

Die differenzierte Analyse der Teilnahme an Brückenkursen nach besuchter Hochschulart ergibt, dass Studienabbrecherinnen und -abbrecher an Fachhochschulen zu 46 Prozent und somit sehr viel häufiger als an Universitäten (29 Prozent) an Brückenkursen teilgenommen haben (Heublein/Hutzsch et al. 2010: 76). Die Auswertung der Teilnahme von Studienabbrecherinnen und -abbrechern und Absolventinnen und Absolventen an Brückenkursen nach Fächergruppen führt zu der These, dass die Teilnahme an Brückenkursen in den Rechtswissenschaften (32 Prozent bei der Absolventengruppe und 15 Prozent bei der Abbrechergruppe) zum Studien Erfolg beiträgt, während in den Ingenieurwissenschaften auch eine insgesamt hohe Teilnahme an Brückenkursen den Abbruch nicht verhindert. 50 Prozent der Abbrecherinnen und Abbrecher im Vergleich zu 45 Prozent der Absolventinnen und Absolventen dieser Fachgruppe nahmen an Brückenkursen teil (a.a.O.: 77).

Auch die Abiturnote ist kein Prädiktor für die Frage, ob der Besuch eines Brückenkurses notwendig erscheint oder nicht. Unter den Studienabbrecherinnen und -abbrechern mit einer Abiturnote zwischen 1,0 und 1,4 nahmen 38 Prozent an einem Brückenkurs teil, von denen mit einer Note zwischen 2,6 und 3,0 hingegen nur 30 Prozent und von denen mit einer Note zwischen 3,6 und 4,0 wiederum 35 Prozent.

4. Zusammenfassung und Diskussion zentraler Ergebnisse

Während der Anteil von Studienanfängerinnen und -anfängern mit beruflicher Qualifikation, die auf dem dritten Bildungsweg das Studium beginnen, konstant bei rund 1 Prozent liegt, ist der Anteil derjenigen, die mit einer Studienberechtigung und beruflicher Qualifikation den Übergang in die Hochschule realisieren, sowohl prozentual als auch nominal rückläufig. Der Rücklauf setzte bereits vor Einführung der gestuften Studienstruktur (Bachelor- und Masterstudiengänge) ein. Der starke Rückgang an Erstsemestern, die 25 Jahre und älter sind, steht im Zusammenhang mit dem Rückgang der Erstsemester mit beruflicher Qualifikation. Die Studierenden des dritten Bildungswegs stellen bedeutsame Anteile in den Gruppen älterer Studierender.

Im Fachgruppenvergleich haben die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge in den letzten zwanzig Jahren für alle Berufsfelder an Bedeutung gewonnen; an Universitäten entscheidet sich mehr als ein Drittel aller Studierenden mit beruflicher Qualifizierung für ein wirtschaftswissenschaftliches Studium.

Von den Ausbildungsberufen sind es insbesondere die Fertigungsberufe, die Anteile an den Studienanfängerinnen und -anfängern mit beruflicher Ausbildung verloren haben. Das wiederum beeinflusst die Veränderungen in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, die auf Seiten der Hochschulen die stärksten Einbußen hinnehmen mussten. Diese Fachgruppe weist zudem einen hohen Stu-

dienabbruch und in der Absolventengruppe wie der Studienabbrechergruppe hohe Beteiligungsraten an Brückenkursen auf.

Ein erhöhter Studienabbruch steht in Zusammenhang mit den Wegen zur Hochschulzugangsberechtigung, bei denen die berufliche Ausbildung vorher oder zeitgleich abgeschlossen wird. Die Frage, ob die bereits abgeschlossene Ausbildung die nötige Sicherheit gibt, auch ohne Hochschulabschluss den Lebensunterhalt verdienen zu können, oder ob vielleicht mit dem Bildungsweg verbundene Kompetenzmängel den Hintergrund des Studienabbruchs darstellen, kann ohne weitere Forschung nicht beantwortet werden.

Einige der dargestellten Entwicklungen sind gut zu erklären, für andere müssten weitere Untersuchungen durchgeführt werden. Gut zu erklären ist die steigende Nachfrage nach wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen durch Studierende mit beruflicher Qualifikation aller beruflichen Herkunft. Hier werden die nachholenden Professionalisierungsprozesse im Controlling- und Managementbereich vieler Betriebe deutlich. Zunehmender nationaler wie internationaler Wettbewerb macht es erforderlich, in diesen Bereich zu investieren. Davon ist selbst der Hochschulbereich nicht ausgenommen.

Weniger gut zu erklären sind die rückläufige Beteiligung der Absolventinnen und Absolventen der Fertigungsberufe und die rückläufigen Übergänge in das Studium der Ingenieurwissenschaften. Drei Hypothesen können entwickelt werden. Entweder ist der Ausbildungsplatzrückgang in diesem Berufsfeld überproportional stark und wird nicht durch den berufsschulischen Bereich kompensiert oder die Arbeitsmarktsituation ist für die in Fertigungsberufen Ausgebildeten besonders gut oder die Passung zwischen Curricula der Ausbildung und den Anforderungen der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge ist so schlecht, dass wenig Aussicht auf ein erfolgreiches Studium besteht.

Am wenigsten erklärbar sind die insgesamt rückläufigen Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Übergänge in die Hochschule sind, sieht man von so entscheidenden Faktoren wie der biografischen Bildungsaspiration, der Finanzierbarkeit, der Studiengangsgestaltung und inhaltlichen Passung zwischen beruflicher Ausbildung und Studiengängen ab, sehr stark von der Situation auf dem Ausbildungsmarkt, auf dem Arbeitsmarkt und auf dem Hochschulmarkt, von Professionalisierungs- und Akademisierungsbestrebungen der Berufe/Tätigkeiten sowie im öffentlichen Dienst vom Tarifsystem abhängig.

Der Ausbildungsmarkt beeinflusst das Geschehen zum Beispiel durch die Kohortengrößen der nach dem Berufsbildungsgesetz dual Ausgebildeten. Der Hochschulmarkt beeinflusst das Geschehen durch die Gesamtzahl und fachspezifische Verteilung der zur Verfügung stehenden Studienplätze sowie durch die Gestaltung von Auswahlkriterien (zum Beispiel englische Sprachkenntnisse auf einem bestimmten Niveau) in Zulassungsverfahren, die grundsätzlich die Möglichkeit der Implementation von Schließungsmechanismen, beispielsweise durch einen Numerus clausus, bieten.

Der Arbeitsmarkt beeinflusst die Übergänge durch eine große oder geringe Absorption der Aus- und Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen und Prognosen

für mittelfristige Beschäftigungschancen bei angemessenen Gehältern. Gute Beschäftigungschancen führen zu geringeren Übergängen in die Hochschule, schlechte Beschäftigungschancen hingegen erhöhen das Bestreben, ein Hochschulstudium aufzunehmen.

Das Tarifsystem hat vor allem bei Beschäftigten des öffentlichen Dienstes immer dann großen Einfluss auf Übergänge, wenn der Verlust erworbener Ansprüche als Folge von Erwerbsarbeitsunterbrechungen zu erwarten ist. Akademisierungsbestrebungen, wie sie gegenwärtig in den Bereichen der Gesundheits- und Sozialberufe zu beobachten sind, können Übergänge befördern, sofern mittelfristig Aussichten auf gute Beschäftigungschancen in dem angestrebten Bereich zu erwarten sind. Eine ähnliche Wirkung haben Professionalisierungsbedarfe, wie sie gegenwärtig auf der Management- und Führungsebene mittelständischer Unternehmen und Institutionen des öffentlichen Sektors (zum Beispiel der Hochschulen) zu beobachten sind.

Last but not least hat die Qualität und fachliche Ausdifferenzierung des Berufsbildungssystems unter Umständen Einfluss auf die Übergänge in die Hochschulen. Die von Seiten der Hochschulforschung nahezu unbemerkt verlaufene Entwicklung von Fortbildungsabschlüssen¹⁷, die dem Niveau der Bachelorabschlüsse entsprechen oder ihm nahekommen, stellt die beruflich Ausgebildeten stärker denn je vor die Wahl zwischen zwei Bildungswegen, die hinsichtlich der Faktoren Beschäftigungssicherheit und Bildungsrenditen weniger weit auseinander liegen als noch vor zwanzig Jahren (Anger/Plünnecke et al. 2010).

Ein deutlicher Effekt wurde durch die Einführung der Bachelorstudiengänge, die mit einer gegenüber dem Diplom- oder Magisterstudium kürzeren Regelstudienzeit von sechs bis sieben Semestern für beruflich Qualifizierte attraktiv sein könnten, gegenwärtig noch nicht erreicht. Das Vertrauen in den Mehrwert des Bachelorabschlusses im Vergleich zum Fortbildungsabschluss scheint noch nicht gesichert zu sein.¹⁸ Ursache der Zurückhaltung könnte aber auch die gegenwärtig noch vorherrschende Struktur eines in Vollzeit zu studierenden Angebots sein, das sich an junge Studierende richtet. Auch die zunehmende Differenzierung des Studienangebots – bei unklarer Arbeitsmarktrelevanz eines Teils des Angebots – sowie intransparente Wege und neue Hürden bei der Hochschulzulassung könnten Gründe für die nachlassende Mobilität zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sein. Im Gegensatz zu den Bachelor- und Masterabschlüssen galt das mittlerweile fast vollständig abgelöste Studiensystem der Diplom- und Magisterabschlüsse als flexibel (Hanft/Teichler 2007: 24). Die Dauer des Studiums konnte, da keine Studiengebühren zu zahlen waren, nach eigenen Bedürfnissen über die Regelstudienzeit hinaus verlängert werden, Seminare wurden „belegt“, und Leistungskontrollen

17 In der Berufsbildungsforschung ist dies unter dem Schlagwort „Hochschulkompatibilität der Aufstiegsfortbildung“ thematisiert (vgl. Rein 2001).

18 Valide Aussagen über die Arbeitsmarktbedeutung des Bachelorabschlusses können aufgrund der sich über zehn Jahre hinziehenden Implementation der neuen Studiengangsstrukturen noch nicht getroffen werden.

wurden als Zwischen- und Abschlussprüfungen abgelegt. Dies kam berufstätigen Studierenden sehr entgegen.

Die nominal und prozentual rückläufige Beteiligung an hochschulischen Studienangeboten steht sicherlich auch im Zusammenhang mit der nach wie vor geringen Zahl an Studienangeboten, die flexibel und berufsbegleitend studierbar sind. Kammervorteilnehmerinnen und -vertreter vermuten, dass die hohe Partizipation an Aufstiegsfortbildungen im Zusammenhang mit der Möglichkeit steht, diese berufsbegleitend zu absolvieren. „Die Wahrscheinlichkeit“, so die Prognose von Kuper (2008), „dass ein Mittdreißiger ganz aus dem Berufsleben aussteigt und sich für mehrere Semester ausschließlich einem Hochschulstudium widmet, ist gering. Sollen aus dem Kreis der Absolventen der beruflichen Weiterbildung mehr Studierende gewonnen werden, wie es derzeit politisch diskutiert wird, so werden zusätzlich attraktive berufsbegleitende Weiterbildungsangebote auf akademischem Niveau benötigt, die die vorhandenen berufspraktischen Kenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigen“ (a.a.O.: 255).

Allerdings mag es auch sein, dass die aktuellen bildungspolitischen Initiativen wie die Öffnung des Hochschulzugangs oder die sich an beruflich Qualifizierte richtenden Stipendienprogramme noch ein paar Jahre der Implementation benötigen, bis sie hochschulstatistisch erfassbar sind und das Fragezeichen des Titels kleiner ausfallen kann. Immerhin äußerten bei einer Befragung der Industrie- und Handelskammern 14 Prozent derjenigen, die in den Jahren 2003 bis 2007 einen Fortbildungsabschluss nach §§ 53 und 54 Berufsbildungsgesetz erworben hatten, eine „weitere Weiterbildung auf Hochschulebene“ erwerben zu wollen (Kuper 2008: 254). Dies sind 4,2 Prozent mehr als im Vergleichszeitraum 1997 bis 2002. 42 Prozent der 1.560 Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen, die eine Fortsetzung auf Hochschulebene planen, haben einen mittleren Bildungsabschluss (a.a.O.).

Die von der KMK 2010 veröffentlichten Zahlen der Studienanfängerinnen und -anfänger des dritten Bildungswegs lassen ebenfalls hoffen. So immatrikulierten sich allein in Nordrhein-Westfalen im Wintersemester 2009/2010 mehr als 1.000 Studienanfängerinnen und -anfänger auf dem dritten Bildungsweg. Dies ist eine Verdopplung im Vergleich zum Wintersemester 2007/2008 (KMK 2010: 34).

Auch für diesen Forschungsbereich gilt: In ein paar Jahren werden die Entwicklungen, beeinflusst durch eine Vielzahl bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Steuerungen, besser interpretierbar sein. Unter Umständen wird dann klarer zu sehen sein, wie eng bildungs- und arbeitsmarktpolitische Entwicklungen verknüpft sind. Die hohe Partizipation der Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Bildung an hochschulischen Studiengängen in den 1990er-Jahren könnte überwiegend ein Effekt einer schlechten Arbeitsmarktlage gewesen sein. Wenn das geklärt wäre, ließe sich auch die Frage besser beantworten, welche Norm zum Ausgangspunkt der Argumentation gemacht wird, sind 23 Prozent ein großer oder ein kleiner Anteil? Unter Umständen stellt sich die Frage zukünftig anders, da die Programme im Bereich „Offene Hochschule“ zu optimalen Rahmenbedingungen für beruflich Qualifizierte mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung geführt

haben, die Bildungssubjekte Wege gefunden haben, Familie, Arbeit und Studium miteinander zu vereinbaren und die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber hochschulische Studienangebote in die Personalentwicklung integrieren und zeitliche Lösungen für die Vereinbarkeit von Arbeit und Studium entwickelt haben.

Literatur

- Alheit, Peter* (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie. In: Helmut Arnold und Lothar Bönisch (Hg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter. Weinheim: Juventa: 159-172.
- Anger, Christina, Axel Plünnecke und Jörg Schmidt* (2010): Bildungsrenditen in Deutschland – Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann Verlag – wbv.
- Briedis, Kolja* (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS – Forum Hochschule. Hannover: HIS.
- Freitag, Walburga* (2009): Hochschulzugang öffnen – Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. Hannover: HIS.
- Hanft, Anke und Ulrich Teichler* (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Anke Hanft und Michaela Knust (Hg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann: 23-36.
- Heine, Christoph, Christian Kerst und Dieter Sommer* (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. Hannover: HIS.
- Heine, Christoph und Heiko Quast* (2009): Studierneigung und Berufsausbildungspläne. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Anhang: Schulische Wege zur Hochschulreife – Eine länderspezifische Übersicht. Forum Hochschule 4/2009. Hannover: HIS.
- Heine, Christoph, Julia Willich, Heidrun Schneider et al.* (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover: HIS.
- Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber et al.* (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008. Forum Hochschule 2/2010. Hannover: HIS.
- Jacob, Marita* (2004): Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation? Wiesbaden: VS Verlag.
- Jacob, Marita und Steffen Hillmert* (2003): Social origin and ‚delayed‘ educational careers. ISA Research Committee 28, Tokyo. In: http://web.iss.u-tokyo.ac.jp/~rc28/jacob_hillmert.pdf; letzter Zugriff am 15.12.1010.
- KMK* (2007): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher

- Regelungen, Oktober 2007. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_10_01-Synopse-Hochschulzugang-ohne-Abi.pdf: letzter Zugriff am 15.12.1010.
- KMK* (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf: letzter Zugriff am 15.12.1010.
- KMK* (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen; Juli 2010. In: http://www.wege-ins-studium.de/data/File/Material/2010_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf: letzter Zugriff am 15.12.1010.
- Kuper, Jan* (2008): Aufstieg mit System – berufliche Weiterbildung für mehr Akademiker. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann et al. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 250-255.
- Rein, Volker* (2001): Hochschulkompatibilität in der Aufstiegsfortbildung am Beispiel branchenübergreifender Querschnittsberufe im Vergleich. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Statistisches Bundesamt* (1994, 1995, 1996 ... bis 2010): Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt* (2008a): Fachserie 11. Reihe 3. Bildung und Kultur: Berufliche Bildung 2007. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt* (2008b): Fachserie 11. Reihe 2. Bildung und Kultur: Berufliche Schulen 2007/08. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt* (Hg.) (2009): Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2009. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa

1. Einleitung

In die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist in den letzten Jahren Bewegung gekommen, die stark durch die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) beeinflusst und mit befördert wurde. Seit Sommer 2008 stehen exemplarische Anrechnungsmodelle in vier Fachdisziplinen (Gesundheits- und Sozialbereich, Informations-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften) und in diesem Zusammenhang entwickelte Äquivalenzinstrumente und Materialien zur Verfügung, die die Machbarkeit von Anrechnung und die Praktikabilität qualitätsgesicherter Verfahren belegen.

Die Forderung nach Durchlässigkeit zwischen den Bildungsteilbereichen ist verbunden mit den Reformen und Bestrebungen zur Modernisierung des Bildungssystems hin zu einem System, dessen durchlässige Strukturen lebenslanges Lernen und barrierefreie Bildungsbiografien ermöglichen beziehungsweise fördern. Dabei spielen Konzepte wie der Lernergebnisansatz (Learning-Outcome-Orientierung), Qualifikationsrahmen, Anrechnung und verbesserte rechtliche Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle.

Der Beitrag wirft zunächst einen Blick auf die innerdeutschen Entwicklungen im Umfeld des Themenkomplexes mit den Bereichen rechtliche Rahmenbedingungen, Förderinitiativen und neuartige Studienangebote der letzten drei Jahre, um danach über die Grenzen Deutschlands hinauszuschauen und exemplarisch aufzuzeigen, wie das Thema im europäischen und internationalen Kontext aufgegriffen und diskutiert wird. Abschließend erfolgt eine Zusammenschau mit einem kurzen Ausblick auf die sich abzeichnenden Herausforderungen.

Die Darstellung ist exemplarisch und orientiert sich an für die Themenkreise Anrechnung und Durchlässigkeit besonders interessanten Entwicklungen.

2. Entwicklungen

Die in Bewegung geratene Diskussion zu Anrechnung und Durchlässigkeit zeigt Wirkung in der Veränderung und Weiterentwicklung im Bereich der Rahmen gebenden Gesetzgebung. Die Mehrheit der Bundesländer hat eigene Modellvorhaben und Initiativen auf den Weg gebracht, die die Praxis im Bereich durchlässiger Bildungsstrukturen verändern werden. Neuartige Studienangebote sind entstanden,

die sich mit innovativen Organisationsformen und Didaktiken an nicht-traditionelle Studierende richten. Schließlich sind auf europäischer und internationaler Ebene Entwicklungen zu beobachten, die für durchlässige Bildungssysteme von Belang sind.

2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

In den letzten Jahren hat es vielfältige rechtliche Entwicklungen auf der Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK) und der einzelnen Länder gegeben, um die Rahmenbedingungen für eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern.

2.1.1 KMK-Beschluss zur Anrechnung (II) (2008)

Mit dem zweiten KMK-Beschluss zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)“ von 2008 wurde die erste Richtlinie von 2002 (KMK 2002) erweitert und die Umsetzung konkretisiert (KMK 2008a). Je nach Zielgruppe sind verschiedene Verfahren möglich (a.a.O.: 2f.). Bei individueller Bewerbung wird im Einzelfall geprüft, ob und in welchem Umfang beruflich erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten Teilen des Studiums nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind und diese damit ersetzen können. Diese Möglichkeit entspricht der bisher gängigen Praxis an den Hochschulen. Die dabei zur Anwendung kommenden Entscheidungskriterien sind für die individuellen Nachfragerinnen und Nachfrager wenig transparent. Für homogene Bewerbungsgruppen kommen pauschale Anrechnungsverfahren in Betracht, die jedoch noch nicht weit verbreitet sind. Darüber hinaus ist es möglich, durch das Absolvieren einer Einstufungsprüfung, die den individuellen Kompetenzstand abfragt, in ein höheres Fachsemester einzusteigen. Da der KMK-Beschluss 2008 (II) zur Anrechnung auf dem KMK-Beschluss 2002 (I) basiert, besteht weiterhin die dort festgelegte Obergrenze von maximal fünfzig Prozent der Studien- und Prüfungsleistungen, die durch außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen ersetzt werden können (KMK 2002: 2).

Der KMK-Anrechnungsbeschluss (II) 2008 gibt auch Hinweise hinsichtlich der Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren, indem er festlegt, dass

- der Anrechnungsbeschluss „Gegenstand der Überprüfung im Rahmen der Akkreditierung und als Qualitätsmaßstab zu berücksichtigen“ (KMK 2008a: 5) ist,
- „die ‚Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Absatz 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen‘ dementsprechend zu ergänzen sind“ (a.a.O.: 5) und
- „mit der Hochschulrektorenkonferenz Einvernehmen darüber herzustellen ist, dass im Diploma Supplement Art und Umfang von Anrechnung (...) kenntlich gemacht werden (ggf. unter Ziffer 4.3 Einzelheiten zum Studiengang oder 6. Weitere Angaben)“ (a.a.O.: 5).

Bereits der KMK-Anrechnungsbeschluss von 2002 enthielt dazu die Anforderung, dass „entsprechend den Grundsätzen des neuen Qualitätssicherungssystems im Hochschulbereich die qualitativ-inhaltlichen Kriterien für den Ersatz von Studienleistungen (...) im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden“ (KMK 2002: 2).

Der KMK-Beschluss erzielt jedoch seine Wirksamkeit erst durch die Umsetzung in Länderrecht, das die Verankerung der Anrechnung in Prüfungsordnungen beziehungsweise ergänzenden Verordnungen regelt.¹

2.1.2 KMK-Beschluss „Ländergemeinsame Strukturvorgaben“ 2008 und 2010

Die von der KMK vereinbarten Strukturvorgaben für die Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen dienen der „Gewährleistung der Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie der Studienabschlüsse und der Möglichkeit des Hochschulwechsels“ (KMK 2008b: 2). Gemäß KMK-Beschluss zur Anrechnung (II) von 2008 findet Anrechnung unter 2.5 Eingang in die Strukturvorgaben. Dort wird auf den Anrechnungsbeschluss (I) der KMK von 2002 (KMK 2002) Bezug genommen und verfügt, dass dieser „in seiner jeweils aktuellen Fassung Bestandteil dieser ländergemeinsamen Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge“ sein soll (KMK 2008b: 6). In den aktuellen KMK-Strukturvorgaben findet sich der Anrechnungshinweis unter 1.3 mit der Formulierung: „Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen.“ (KMK 2010: 3) Der KMK-Anrechnungsbeschluss selbst wird nicht mehr explizit erwähnt.

Zum Thema Durchlässigkeit und Übergänge im Bildungssystem bieten die Strukturvorgaben von 2010 die Möglichkeit, anstatt mit einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss mit einer Eingangsprüfung zum weiterbildenden Masterstudium zugelassen werden zu können („Master ohne Bachelor“). Die Einzelheiten werden in den Prüfungsordnungen oder in den landesrechtlichen Bestimmungen geregelt (a.a.O.: 4). Diese Öffnung des Masterzugangs war bereits 2008 in den beiden Bundesländern Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein aufgrund von abweichenden landesspezifischen Strukturvorgaben möglich. Die Hochschulen in diesen Ländern sind gehalten, in einem Eignungsfeststellungsverfahren eine dem ersten Hochschulabschluss entsprechende Qualifikation festzustellen. Die Akkreditierungsagenturen sind aufgefordert, derartige landesspezifische Strukturvorgaben bei der Akkreditierung zu berücksichtigen (Elenz/Oechsle 2010: 9).

Das Land Niedersachsen hat die KMK-Strukturvorgaben von 2010 genutzt, um im Rahmen der Novellierung des Landeshochschulgesetzes (NHG) nach § 13 Abs.

1 Siehe ausführlich dazu den Beitrag „Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen“ von Walburga K. Freitag in diesem Band.

3 Satz 5 den Hochschulen die Möglichkeit zu geben, „für die Inanspruchnahme von berufsbegleitenden Studiengängen (...) abweichend von § 11 Abs. 1 Sätze 1 und 7 kostendeckende Gebühren (zu) erheben.“ (NHG 2010: 25) Damit wird dem Mehraufwand von einem berufsbegleitenden Studienangebot durch entsprechende Organisation, Betreuung und Studienform Rechnung getragen und der Gestaltungs- und Handlungsspielraum der Hochschulen für eine verbesserte Durchlässigkeit im Bildungssystem erweitert.

2.1.3 KMK-Beschluss „Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte“ (2009)

Der KMK-Beschluss vom 06.03.2009 zu „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) ist der Versuch, die Vielfalt der Länderregelungen für eine nicht-schulische Hochschulzugangsberechtigung auf ein akzeptables Maß zu reduzieren und sich auf einen einheitlichen Mindeststandard zu verständigen. Der Beschluss sieht vor, dass

- Inhaberinnen und Inhaber von Abschlüssen der sogenannten beruflichen Aufstiegsfortbildung eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten, und
- Absolventinnen und Absolventen einer mindestens zweijährigen anerkannten Berufsausbildung und mit drei Jahren Berufserfahrung nach erfolgreichem Abschluss eines Eignungsfeststellungsverfahrens (oder nach einem Probestudium) eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung verliehen wird.

Die konkreten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sind im KMK-Beschluss festgelegt. Dieser Konsens der KMK kann durch weiter gehende landesspezifische Regelungen erweitert werden, die nach erfolgreicher Durchführung von allen Ländern anerkannt werden.

Gegenwärtig setzen die Bundesländer den KMK-Beschluss in Länderrecht um. Die Umsetzung erfolgt entweder direkt im jeweiligen Landeshochschulgesetz oder durch ergänzende Verordnungen. Bis zur Umsetzung des KMK-Beschlusses in Länderrecht gelten die jeweils bisher gültigen Länderregelungen weiter (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010). Laut der synoptischen Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen vom Juli 2010 entsprechen in elf Ländern die Regelungen dem KMK-Beschluss vom 06.03.2009, während vier davon noch abweichen und entsprechend überarbeitet werden sollen; von einem Bundesland liegt keine Angabe zu dieser Frage² vor (a.a.O.: 40f.).

2 Vgl. Frage 12: „Entsprechen die Regelungen in Ihrem Land dem KMK-Beschluss zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte vom 06.03.2009?“

2.2 Länderinitiativen

Auf der Ebene der Bundesländer sind in den letzten Jahren einige Initiativen umgesetzt worden, die die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung betreffen. In einigen Fällen wurden dabei auch direkt Impulse aus der BMBF-Initiative ANKOM aufgenommen.

In **Niedersachsen** besteht seit 2008 und bis Ende 2012 das Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“, das zwei Elemente der Durchlässigkeit anspricht: Die Anrechnung beruflich erworbener Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge und die Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote. Ein zusätzliches Anliegen ist die Einbindung von Angeboten aus der Erwachsenen- und allgemeinen Weiterbildung in die Hochschulbildung.³

Die ANKOM-Entwicklungsprojekte der Universitäten in Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Oldenburg können ihre Erfahrungen und Ergebnisse in dieses Modellprojekt einbringen und weiterentwickeln. Zusätzlich zu den genannten Hochschulen ist als weitere Hochschule die Fachhochschule Hannover beteiligt. Dem Ziel des Modellprojekts entsprechend sind Träger der beruflichen Bildung sowie der Erwachsenen- und der allgemeinen Weiterbildung ebenfalls eingebunden.

Insbesondere in dieser Berücksichtigung der Schnittstelle zur Erwachsenen- und allgemeinen Weiterbildung besteht ein über die BMBF-Initiative ANKOM hinausreichender Aspekt des Modellprojekts „Offene Hochschule Niedersachsen“. Hier konnten auch schon erste Ergebnisse erzielt werden: Der Prüfungsausschuss des Bachelorstudiengangs „Business Administration“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg folgte im September 2010 der Anrechnungsempfehlung des Projekts „Offene Hochschule“ zur pauschalen Anrechnung des Weiterbildungsabschlusses „Finanzbuchhalter/in (VHS)“ der Europäischen Prüfungszentrale Hannover. Angerechnet wird Inhaberinnen und Inhabern dieses Abschlusses das Studienmodul „Betriebswirtschaftliche Steuerlehre“ mit acht Kreditpunkten.

Im Rahmen des INNOPUNKT-Programms (INNOvative arbeitsmarktpolitische SchwerPUNKTförderung) des Landes **Brandenburg** wurde im April 2009 die Ausschreibung „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa“ veröffentlicht. Dabei wurde explizit Bezug auf die BMBF-Initiative ANKOM genommen: Die Antragstellenden wurden aufgefordert, Ergebnisse aus der Initiative in ihren Projekten aufzugreifen.

Als Hauptziel dieser Initiative wurde formuliert, dass vorhandene rechtliche Rahmenbedingungen und Spielräume für Beschäftigte in Brandenburg zur Verbesserung der Durchlässigkeit in und zwischen der Berufs- und Hochschulbildung genutzt und die Erfahrungen überregional verbreitet werden. Zu den spezifischen Zielen gehören:

- Entwicklung und Erprobung von Anrechnungs- und Abstimmungsverfahren an den Übergangs- und Schnittstellen zwischen und innerhalb der verschiedenen Bildungsbereiche;

3 Link: http://www.mwk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=6286&article_id=19108&_psmand=19.

- Steigerung der Akzeptanz nicht-traditioneller Zugänge bei den aufnehmenden Systemen (Betriebe, Hochschulen) sowie bei Kammern und Fachverbänden;
- Information über die Möglichkeiten der Durchlässigkeit im beruflichen und akademischen Bildungssystem in Brandenburg für Betriebe, Institutionen, Verbände und Kammern sowie Auszubildende und Beschäftigte;
- Erprobung von (außer-)betrieblichen Unterstützungsangeboten zur Erhöhung der Durchlässigkeit durch Information, Beratung und Begleitung.

Die Projekte nahmen ihre Arbeit im Herbst 2009 auf. Beteiligte Hochschulen sind die Technische Hochschule Wildau (FH), die Fachhochschule Brandenburg und die Fachhochschule Eberswalde als direkte Projektnehmer sowie die Universität Potsdam, die Europa-Universität Viadrina und die Hochschule Lausitz (FH) als Projektpartner in von anderen Akteuren (zum Beispiel Bildungsträgern) geführten Konsortien. Partner aus der beruflichen Bildung sind der Ausbildungsverbund Teltow e.V. – Bildungszentrum der Industrie- und Handelskammer Potsdam, das Qualifizierungszentrum der Wirtschaft Eisenhüttenstadt, die Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie Potsdam (VWA), Oberstufenzentren und andere berufliche Schulen (zum Beispiel Landwirtschaftsschulen) sowie Unternehmen und Verbände.

In einem dieser Projekte wird die Übernahme des „Oldenburger Modells“ – einschließlich Module Level Indicator (MLI) – erwogen. Andere orientieren sich – wie auch einige ANKOM-Projekte – an taxonomiebasierten Verfahren der Lernergebnisbeschreibung und Äquivalenzfeststellung.

Auch in **Bayern** sind Aktivitäten zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung initiiert worden. Als Angebot insbesondere für beruflich Qualifizierte, die sich neben ihrer Berufstätigkeit hochschulisch weiterqualifizieren wollen, sollen – gefördert vom bayerischen Wissenschaftsministerium – an bayerischen Hochschulen berufsbegleitende Bachelorstudiengänge eingeführt werden. Solchen Studiengängen kommt eine „Scharnierfunktion“ für den Übergang beruflich Qualifizierter in die hochschulische Bildung zu. Seit dem Wintersemester 2010/2011 sind die Studienangebote an folgenden Hochschulen verfügbar:

- Hochschule für angewandte Wissenschaften – Fachhochschule Coburg: Versicherungswirtschaft,
- Hochschule für angewandte Wissenschaften – Fachhochschule Landshut: Wirtschaftsingenieurwesen,
- Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg: Betriebswirtschaft,
- Technische Universität München: Ökosystemmanagement.

Weiterhin soll das Angebot an Vorkursen für beruflich Qualifizierte in Bayern konsequent ausgebaut werden.

2.3 Studienmodelle

Ein in Deutschland mittlerweile sehr verbreitetes Modell der Verknüpfung beruflicher und hochschulischer Bildung sind **duale Studiengänge**, in Sachsen auch kooperative Studiengänge genannt. Diese Form des mit einer Berufsausbildung kombinierten Studiums stellt allerdings einen „synchronisierten Start“ in beide Bildungssysteme dar und betrifft daher weniger die Durchlässigkeitsfrage, die sich auf (berufstätige) beruflich Qualifizierte bezieht.

Eine Erweiterung des dualen Studiums ist das **triale Studium**, das neben Berufsausbildung und Bachelorstudium auch noch eine Fortbildung, etwa zum Meister, beinhaltet.⁴ Ein Beispiel für ein solches Angebot ist der Studiengang „Handwerksmanagement (B.A.)“ der Fachhochschule des Mittelstands (FHM) Bielefeld in Kooperation mit dem Fortbildungszentrum Köhlstraße der Handwerkskammer zu Köln. 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. Ein Beispiel hierfür ist der geplante **integrative, kooperative Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre mit integrierter Weiterbildung zum Industriefachwirt IHK** der Hochschule für angewandte Wissenschaften Ingolstadt.

Ein besonders wichtiger Aspekt der Entwicklungen der BMBF-Initiative ANKOM war die modulweise **Anrechnung unterschiedlicher beruflicher Fort- und Weiterbildungen auf berufsbegleitende Bachelorstudiengänge**, wofür der bereits mehrfach angesprochene Studiengang „Business Administration“ der Universität Oldenburg als Beispiel dienen kann. Daneben gibt es auch speziell auf Inhaberinnen und Inhaber bestimmter Weiterbildungszertifikate zugeschnittene Studiengänge, für die diese Personen pauschal in höhere Fachsemester eingestuft werden. Ein Beispiel ist der Bachelorstudiengang „Business Administration“ der Hessischen Berufsakademie mit einer regulären Studiendauer von acht Semestern. Für Fachwirte/Fachwirtinnen (IHK) beziehungsweise Fachkaufleute (IHK) verkürzt sich das Studium auf vier, für Betriebswirte/Betriebswirtinnen (IHK) auf drei Semester.

Insgesamt gibt es in Deutschland 257 berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, von denen 93 eine Anrechnung beruflich erworbener Lernergebnisse vorsehen (siehe Abbildung 1) (Völk/Hartmann 2011).

4 Gelegentlich wird der Begriff „triales Studium“ abweichend von der hier genutzten Definition auch verwendet, um das Zusammenspiel von Berufsschule, Ausbildungsbetrieb und Hochschule zu unterstreichen, so zum Beispiel im Fall des „trialen Modells Betriebswirtschaft“ der FH Westküste.

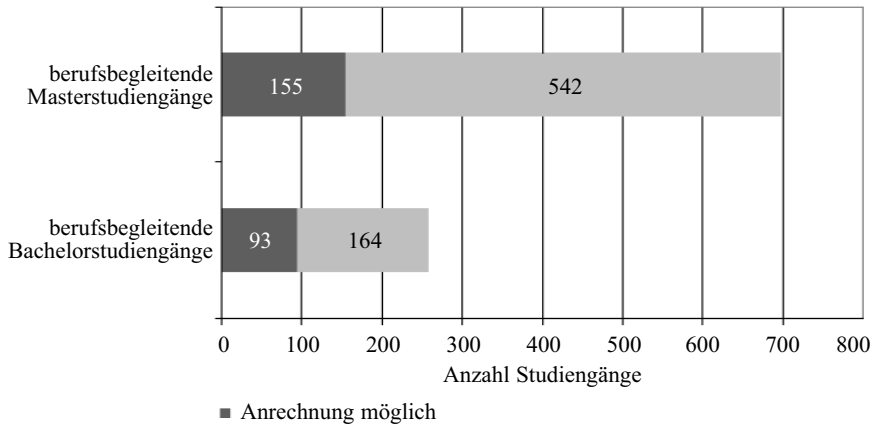


Abbildung 1: Anrechnungsmöglichkeiten in berufsbegleitenden Master- und Bachelorstudiengängen (Quelle: HIS Berufsbegleitende Studienangebote 2009, in: Völk/Hartmann 2009: 59)

In zwei Bundesländern – Rheinland-Pfalz und Schleswig Holstein – besteht aktuell⁵ die Möglichkeit, Personen ohne ersten Hochschulabschluss unter bestimmten Bedingungen und nach einer Eignungsfeststellungsprüfung zum Masterstudium zuzulassen. Dadurch entstehen neue Möglichkeiten einer hochschulischen Weiterbildung für beruflich Qualifizierte. Folgende Masterstudiengänge sind in diesem Sinne für Personen ohne ersten Hochschulabschluss geöffnet:

- Fachhochschule Trier – Master of Computer Science,
- Universität Trier – Executive MBA Health Care Management,
- Universität Koblenz-Landau – Master-Fernstudiengang Gesundheitsmanagement,
- Universität Koblenz-Landau – Master-Fernstudiengang Energiemanagement,
- Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung – Otto Beisheim School of Management – Kellogg-WHU Executive MBA,
- Fachhochschule Kaiserslautern, Abteilung Zweibrücken – MBA Vertriebsingenieur,
- Fachhochschule Kaiserslautern, Abteilung Zweibrücken – MBA Marketing-Management,
- Fachhochschule Koblenz – MBA Studiengänge mit sieben Vertiefungsrichtungen:
 - Marketing, Produktionsmanagement, Logistikmanagement, Sanierungs- und Insolvenzmanagement, Gesundheits- und Sozialwirtschaft, Freizeit- und Tourismuswirtschaft, Unternehmensführung, Finanzmanagement.

Alle bisher genannten weiterbildenden Studiengänge sind entweder Präsenzstudiengänge mit auf Berufstätige abgestimmten Präsenzzeiten oder (internetgestützte) Fernstudiengänge. Ein für berufstätige und beruflich qualifizierte Personen

5 In anderen Ländern ist die Einführung dieser Möglichkeit beabsichtigt beziehungsweise geplant.

möglicherweise noch interessanteres Studienmodell sind **projektbasierte, arbeitsintegrierte Studiengänge**. In Großbritannien sind unter dem Begriff „Work Based Learning“ viele solcher Angebote entstanden, die zu einem ganz überwiegenden Teil der Lernprozesse auf Projekten basieren, so etwa an den Hochschulen Derby University, University of Leeds, Middlesex University, Northumbria University, Open University, University of Portsmouth und Cleveland College of Art & Design. In Deutschland bietet die Steinbeis-Hochschule Berlin mit ihrem Projekt-Kompetenz-Studium ein ähnliches Konzept an.

Insgesamt weisen von den 697 berufsbegleitenden Masterstudiengängen 264 Projektphasen auf, unter den 257 berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen sind es 70 (siehe Abbildung 2) (Völk/Hartmann 2011).

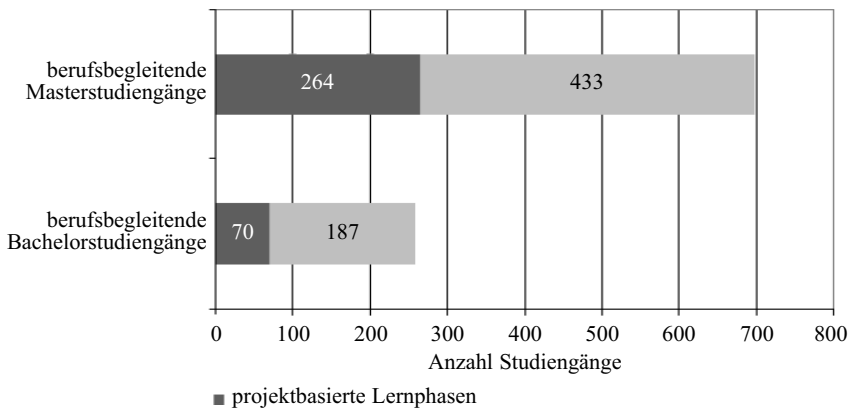


Abbildung 2: Projektbasierte Lernphasen in berufsbegleitenden Master- und Bachelorstudiengängen (Quelle: HIS Berufsbegleitende Studienangebote 2009, in: Völk/Hartmann 2011: 61)

In den meisten Fällen dürfte es sich hier allerdings um mehr oder weniger vereinzelte Projektphasen handeln und nicht um ein konsequent projektbasiertes Studium.

2.4 Internationaler Bereich

Auch im europäischen Kontext, außerhalb des Bologna-Prozesses, spielt der Lernergebnisansatz und die Anrechnung von vorgängigem Lernen (Accreditation of Prior Learning, APL, beziehungsweise Validation of informal/non-formal Learning) in anderen Bildungskontexten zur Weiterentwicklung des europäischen Bildungsraums eine zentrale Rolle. Dies belegen zahlreiche internationale Tagungen, Projekte und vergleichende Studien in Kooperationsverbünden. Eine treibende und gestaltende Kraft spielen dabei die von der Europäischen Kommission (EU-KOM) geförderten Projekte, das europäische Berufsbildungszentrum CEDEFOP, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und auf europäischer

Ebene angesiedelte Hochschulvereinigungen, wie zum Beispiel EUCEN – die European Association for University Lifelong Learning.

2.4.1 CREDiVOC-Projekt

Unmittelbar angeregt durch ihre Beteiligung an der BMBF-Initiative ANKOM entstand das EU-geförderte Projekt „Transparency and Mobility through Accreditation of Vocational Learning Outcomes“ der Universitäten Bremen und Oldenburg als Übertragung der Ergebnisse ihres ANKOM-Entwicklungsprojekts in den Berufsbildungsbereich.⁶ Gegenstand des transnationalen Projekts waren die Identifizierung, die Erprobung und der Transfer von Instrumenten auf der Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und des Europäischen Leistungspunktsystems für die berufliche Bildung (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET) zur Anrechnung beruflicher Lernergebnisse auf weiterführende Bildungsgänge in fünf Ländern (Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland und Österreich). Das gemeinsame Vergleichsraster lehnte sich hauptsächlich an die Arten von Anrechnung – individuell und pauschal – an, wie sie im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM entwickelt wurden (Tutschner/Wittig et al. 2009). Der Ländervergleich ergab, dass trotz der Vielfalt der vorhandenen Strategien eine Äquivalenzbeurteilung von beruflicher für hochschulische Bildung fehlt, da in keinem der beteiligten Länder ein allgemein anerkanntes und differenziertes Verfahren auf der Basis des EQR zur pauschalen Anrechnung von Berufsbildungsabschlüssen im Hochschulbereich existiert.

2.4.2 CEDEFOP-Workshops

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) greift die Entwicklungen und Themen in den Mitgliedstaaten auf der Vergleichsebene auf und unterstützt beziehungsweise initiiert die Reformprozesse in den EU-Ländern auf vielfältige Weise. Dies geschieht neben Studien unter anderem durch den Expertenaustausch im Rahmen von Workshops.

Am 28. und 29. Mai 2009 veranstaltete CEDEFOP gemeinsam mit der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission einen Expertenworkshop zum Thema „Transition and Permeability in Education and Training“. Vertreten waren Repräsentantinnen und Repräsentanten nationaler Organisationen (Ministerien, nationale bildungspolitische Organisationen, Fachorganisationen, Kammern etc.) aus Deutschland, Frankreich, Irland, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Rumänien, Schweden und Spanien sowie der Generaldirektion und von CEDEFOP. Die Entwicklungen aus der BMBF-Initiative ANKOM – insbesondere die

6 CREDIVOC: <http://www.credivoc.eu/>.

konkreten Methodenentwicklungen, deren Anwendung und Ergebnisse – wurden von allen Beteiligten mit sehr großem Interesse zur Kenntnis genommen. Verschiedene Diskutantinnen und Diskutanten gaben ihrer Überzeugung Ausdruck, dass solche konkreten, methodisch sauber herbeigeführten und nachvollziehbaren Resultate in Europa einzigartig seien. Ein weiterer Diskussionspunkt betraf die Beziehung zwischen Anrechnungsverfahren und Kreditpunktesystemen (ECTS/ECVET). Hier wurde deutlich, dass die Bedeutung eines systematischen Inhalts- und Niveauvergleichs von Lernergebnissen – auch im Vergleich zu den Kreditpunktesystemen – im Hinblick auf die Durchlässigkeit oftmals unterschätzt wird.

Im Januar 2010 fand ein bildungsbereichsübergreifender Expertenworkshop mit Vertreterinnen und Vertretern aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Institutionen zum Thema „Linking them for the best? The Relationships between Credit Systems and Qualifications Frameworks“ statt. Diese Veranstaltung war Teil der CEDEFOP-Aktivitäten zu Übergang und Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung, für die ein Leistungspunktesystem, zum Beispiel ECVET, und ein Qualifikationsrahmen, zum Beispiel NQR, eine entscheidende Rolle spielen können. Als Beispiel für gute Praxis wurden die Ergebnisse zu den in der BMBF-Initiative ANKOM entwickelten Anrechnungsmodellen vorgestellt und die Bedeutung des Lernergebnisansatzes und eines Referenzsystems wie der EQR zur Beschreibung von Lernergebnissen aus verschiedenen Aneignungskontexten und zur Äquivalenzbestimmung dargelegt, um Lernergebnisse in andere Bildungsgänge transferieren zu können.

2.4.3 Peer Learning Activity on Recognition of Learning Outcomes

Um den Austausch während der einzelnen Implementationsphasen der zu entwickelnden Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zu fördern, fand im Sommer 2009 in Berlin eine gemeinsame Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der EU-Kommission und CEDEFOP zum Thema „Learning outcomes based National Qualifications Frameworks as bridges between higher education and vocational education“ als Peer-Learning-Konferenz statt. Die zentrale Frage dabei war, wie die verschiedenen Bildungsbereiche (hier: berufliche Bildung und Hochschule) den Ansatz der Lernergebnisorientierung nutzen können, um unter Berücksichtigung der Andersartigkeit der Teilbereiche mit Hilfe des jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmens die Forderung nach Transparenz und Kompetenztransfer zu erfüllen.

Der Expertenaustausch beinhaltete das Thema der Gleichwertigkeit von beruflicher und Hochschulbildung im NQR und dessen Möglichkeit, die Übergänge zwischen einzelnen Qualifikationen zu erleichtern, abhängig davon, ob er eine regulierende Funktion hat oder nicht. Ein weiteres Themenfeld behandelte die Frage der Lernergebnisorientierung an der Schnittstelle von beruflicher und Hochschulbildung. Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Beschreibungen von Bildungsgängen in den beiden Bereichen, und wie können bereichsübergreifende

Lernwege durch die Entwicklung von NQR unterstützt werden? Der deutsche Beitrag basierte auf den Ergebnissen der BMBF-Initiative ANKOM und bezog sich auf „Outcome orientation in the German Higher Education Qualifications Framework – Recognition of vocational learning outcomes in Higher Education“. In der Diskussion zeigte sich, dass es in den anderen EU-Mitgliedstaaten keine mit der BMBF-Initiative ANKOM vergleichbare Aktivität gibt, doch die Übergangsproblematik zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung bei der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens eine besondere Rolle spielt.

2.4.4 DECOWE – Development of Competencies in the World of Work and Education, Universität Ljubljana, Slowenien

Das EU-geförderte HEGESCO-Projekt (Higher Education as a Generator of Strategic Competences) führte im Herbst 2009 eine internationale Konferenz zum Thema „Kompetenzentwicklung in der Bildung und in der Arbeitswelt“ durch, um den europaweiten Dialog zu Beschäftigungsfähigkeit und Qualifikationsentwicklung zwischen Wissenschaft, Hochschulen, Wirtschaft und Politik zu fördern.⁷ Im Rahmen der fünf Foren zu Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt und Berufseinstieg, Hochschule und Qualifikationsausbildung, Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz, Qualifikationssysteme und Methodologie sowie verschiedene Aspekte von Lehren, Lernen und Qualifikationsentwicklung wurde der Versuch unternommen, einen State-of-the-Art-Überblick über die Rolle von Bildungs- und Qualifizierungssystemen für die Entwicklung von Fachkräften und allgemeinen Kompetenzen zu bieten. Der auf den Ergebnissen der BMBF-Initiative ANKOM basierte Konferenzbeitrag „Accreditation of Prior Learning in Higher Education – General Findings of the German Initiative ANKOM“⁸ fand im Forum „Qualifikationssysteme und Methodologie“ aufgrund der präsentierten Methodik der Anrechnungsmodelle besonderes Interesse, wenngleich in manchen Ländern die Vorstellung von Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung und demzufolge Anrechnung vor dem Hintergrund des jeweiligen Bildungssystems sehr befremdlich war.

2.4.5 OECD-Aktivität „Recognition of Non-formal and Informal Learning“

22 Länder beteiligten sich an der Initiative der OECD, die Rahmenbedingungen und Verfahren zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen zu erfassen, da diese Lernwelten als zentral für die Realisierung von lebenslangem Lernen angesehen werden.⁹ Der deutsche Länderbericht gibt einen Überblick über die Vielzahl der in den verschiedenen Bildungsbereichen verwandten Instrumente,

⁷ Link: <http://www.decowe.com/en/>.

⁸ Siehe Tagungsbericht unter http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/files/DECOWE_Conference_Proceedings_Draft.pdf: 295-301.

⁹ Link: <http://www.oecd.org/edu/recognition>.

die sich jedoch alle unterhalb der ordnungspolitischen Ebene bewegen und somit keine weiter gehenden Berechtigungen im formalen Bildungssystem verleihen (BMBF 2008). Die Einbeziehung der BMBF-Initiative ANKOM stellt bisher noch das einzige Verfahren zur bildungsbereichsübergreifenden Anrechnung von nicht-formal und informell erworbenen Lernergebnissen dar (a.a.O.: 49ff.).

2.4.6 OBSERVAL von EUCEN

Der europäische Universitätsverbund zur Förderung des lebenslangen Lernens (EUCEN) und seine Kooperationspartner beschäftigten sich im Rahmen des EU-geförderten Projekts „OBSERVAL – European Observatory of Validation of non-formal and informal Learning“¹⁰ mit der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen und erstellten dazu eine Übersicht über die Situation und Regelung in 24 Ländern, deren Informationen, Dokumente und Projektergebnisse mittels einer Datenbank der Öffentlichkeit zugänglich sind. Eine Vielzahl der für Deutschland abgelegten Unterlagen, neben den Gesetzestexten, ist im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM von den Projekten und der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt worden. Die kontinuierlich gepflegte Datenbank gehört zu einem europäischen Netzwerk von Expertinnen und Experten aus allen Bildungsbereichen und der Praxis, das die Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen unterstützen und voranbringen möchte.

2.4.7 US-German Cooperation in Education: Expert Dialogue „Trans-National Education and Training Terminology“

Im Rahmen des Deutsch-Amerikanischen Bildungsdialogs fand am 16. und 17. Dezember 2010 ein Expertenworkshop zur transnationalen und transsektoralen Bildungsterminologie in Washington D.C. statt. Eine zentrale Zielsetzung dieser Veranstaltung bestand darin, Ansatzpunkte bildungssektorübergreifender Terminologien zu identifizieren, die unter anderem zur transsektoral kompatiblen Beschreibung von Lernergebnissen – als eine Voraussetzung von Durchlässigkeit – beitragen können. In den USA betrifft dies insbesondere Zertifikate der (zweijährigen) Community Colleges, die eine zentrale Rolle für beruflich orientierte Bildungszertifikate spielen. Deren Anrechenbarkeit auf Bildungsgänge (Bachelor's Degrees) insbesondere vierjähriger Colleges ist ein wichtiges Anliegen der Durchlässigkeitsdebatte in den USA.

Ergebnisse aus der BMBF-Initiative ANKOM wurden mit großem Interesse aufgenommen, insbesondere hinsichtlich der Methodik der Lernergebnisbeschreibung und der Äquivalenzbestimmung.

10 Link: <http://www.observal.org/observal> und <http://www.eucen.eu/current/observal>.

Ein Kristallisationspunkt zukünftiger Kooperation könnte im Bereich der wechselseitigen Referenzierung von arbeitsanalytischen Anforderungsbeschreibungen von Arbeitsplätzen (Positionen) und unterschiedlichen Taxonomien von Lernergebnissen, so etwa nach Bloom (1956) oder nach dem Europäischen Qualifikationsrahmen (Europäische Kommission 2008) zu finden sein. Hier liegen auf amerikanischer Seite bereits umfangreiche Arbeiten vor, die auch dazu genutzt werden könnten, die unterschiedlichen, von den jeweiligen ANKOM-Projekten verwendeten Ansätze zur Lernergebnisbeschreibung und zur Äquivalenzprüfung aufeinander zu beziehen.

3. Fazit und Ausblick

Zentrale Befunde zu den Themenfeldern rechtliche Rahmenbedingungen, Länderinitiativen, Studienmodelle und Internationales lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die rechtlichen Entwicklungen hinsichtlich Öffnung und Durchlässigkeit und die damit verbundenen Rahmenbedingungen für die Hochschulen bewegen sich in die richtige Richtung und erweitern dadurch den Gestaltungs- und Handlungsspielraum der Hochschulen für eine verbesserte Anrechnung und Anschlussfähigkeit und somit für eine erhöhte Durchlässigkeit im Bildungssystem.
- Verschiedene Bundesländer – so zum Beispiel Bayern, Brandenburg und Niedersachsen – haben eigene Initiativen zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung auf den Weg gebracht und dabei auch Ergebnisse aus der BMBF-Initiative ANKOM aufgegriffen. Schwerpunkte dieser Initiativen sind Anrechnungsverfahren und berufsbegleitende (Bachelor-)Studiengänge.
- Neben dualen (Studium und Berufsausbildung) und trialen (Studium und berufliche Fortbildung) Studienmodellen wurden weitere Angebotsformen entwickelt, die auf eine Studierbarkeit für beruflich qualifizierte und berufstätige Personen abzielen. Dazu gehören Angebote, die auf Inhaberinnen und Inhaber bestimmter beruflicher Bildungszertifikate zugeschnitten sind und für diese verkürzte Studienzeiten anbieten, bis hin zu arbeitsintegrierten Modellen, wie etwa weitgehend projektbasierte Studienformate.
- Auch auf der europäischen (und internationalen) Ebene ist zu beobachten, dass das Thema Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren von großer Relevanz ist. Dabei geht es um ähnliche Fragestellungen, darunter mit welchen Instrumenten und Verfahren das bildungspolitische Ziel nach verbesserten Übergängen und Synergien im Bildungssystem erreicht werden kann.

Wendet man sich den Herausforderungen, die mit diesen Entwicklungen und Anforderungen verbunden sind, zu, dann lassen sich drei zentrale Themen identifizieren:

- Öffnung und Niveau,
- Kosten und Finanzierung und
- Differenzierung und Heterogenität.

Diese Herausforderungen werden im Folgenden näher beleuchtet.

3.1 Öffnung und Niveau

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 die schulische Hochschulzugangsberechtigung mit Studierfähigkeit gleichzusetzen und diese Hochschulreife allen anderen, zum Beispiel beruflichen Bildungsabschlüssen (dritter Bildungsweg), abzusprechen, oder den auf dem berufsbildenden Lernweg erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten die Gleichwertigkeit mit den akademisch erlangten zu verweigern. Solchen Haltungen werden zukünftig mittels bildungsbereichsübergreifender (Transparenz- und) Vergleichsinstrumente wie dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (AK DQR 2009) als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) (Europäisches Parlament und Rat 2008) fundiert überprüft werden können. Die mit der jahrzehntelangen Abschottung einhergehende Grenze zwischen akademischer und beruflicher Bildung ist Gegenstand vielfältiger Debatten und Entwicklungen zur Neubestimmung des Verhältnisses der beiden Bildungssektoren. Beleg dafür sind die KMK-Beschlüsse zu Anrechnung (KMK 2002; KMK 2008a), Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Studienberechtigung (KMK 2009) und Masterzugang ohne ersten Hochschulabschluss (KMK 2010), die in landesrechtliche Bestimmungen überführt sind beziehungsweise werden. Die Umsetzung dieser Möglichkeiten durch Kooperationen der Institutionen und Lernorte, formale Anerkennungsverfahren und transparente qualitätsgesicherte Anrechnungsmodi können helfen, die Hochschule gegenüber dem Berufsbildungssektor durchlässiger und anschlussfähiger zu machen, ohne dass es zu einem Qualitäts- und Niveauverlust kommt.

3.2 Kosten und Finanzierung

Eine besondere Herausforderung stellt die Finanzierung neuer, auf berufstätige Studierende zugeschnittener Studienangebote dar. Die Entwicklung und Durchführung solcher Angebote erfordert Ressourcen, die den Hochschulen im Rahmen ihrer gegebenen Kapazitäten kaum zur Verfügung stehen. Weiterhin ist eine kostendeckende Gebührenfinanzierung hinsichtlich der Durchführungsaufwendungen insofern legitim, unter ordnungspolitischen Aspekten eventuell sogar geboten, als die

entsprechenden Angebote im Kontext der beruflichen, gegebenenfalls sogar betrieblichen Weiterbildung anzusiedeln sind. Die Entwicklungsaufwendungen können unter Umständen durch öffentliche Förderung (ko-)finanziert werden, was in Niedersachsen (Modellprojekt „Offene Hochschule“) bereits geschieht und bundesweit durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beabsichtigt ist.

Für bestimmte Zielgruppen wirft ein solches Gebührenfinanzierungsmodell allerdings erhebliche Probleme auf. Beispielhaft seien Erzieherinnen und Erzieher genannt, die im Zuge der Professionalisierung ihres Berufsfelds berufsbegleitende Studienangebote wahrnehmen möchten. Hier ist zu befürchten, dass eine – vollständige oder anteilige – Finanzierung durch den Arbeitgeber in den wenigsten Fällen möglich sein wird. Für die Individuen wären die direkten und indirekten Kosten einer hochschulischen Weiterbildung angesichts der Gehaltsstrukturen in diesem Tätigkeitsfeld kaum verkraftbar. Hier sind alternative beziehungsweise ergänzende Finanzierungsmodelle – insbesondere hinsichtlich der Durchführungskosten – notwendig, die entweder auf der Angebotsseite (Förderung der Hochschulen) oder der Nachfrageseite (Förderung der Weiterzubildenden) ansetzen können.

3.3 Differenzierung und Heterogenität: zwei Seiten einer Medaille

Das durch den Bologna-Prozess initiierte neue zweistufige Graduierungssystem im Hochschulbereich hat diesen Bildungssektor nicht übersichtlicher gemacht, wenngleich damit ein europa- beziehungsweise weltweit einheitliches Abschlusssystem im Entstehen ist. Mehr als 3.000 inhaltlich unterschiedliche Studiengänge an deutschen Hochschulen stehen 349 anerkannten Ausbildungsberufen und rund siebzig bundesweit geregelten Fortbildungsabschlüssen gegenüber (Wissenschaftsrat 2010: 46). Doch die Vielzahl der aus- und weiterbildenden Studienangebote kann als Ergebnis und Ausdruck der Forderung nach Differenzierung aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft und ihrer Bedarfe verstanden werden. Dafür gibt es vielfältige Ursachen, wie

- der Trend zu höherwertigen Tätigkeiten und der damit verbundene Bedarf an höheren Qualifikationen (Akademisierung),
- die demografische Entwicklung und die damit begründete Forderung nach lebenslangem Lernen (auch jenseits von 45 Jahren), um die Beschäftigungsfähigkeit und damit den Arbeitsplatz zu erhalten, sowie
- die nicht mehr linear, sondern mit Unterbrechungen verlaufenden Berufs- und Bildungsbiografien, die mehrfach Ein- und Umstiege bedeuten.

Alle diese Beweggründe münden in der Nachfrage nach Bildungsangeboten, die die jeweiligen individuellen Lebensumstände und beruflichen Qualifizierungsbedarfe, auch der öffentlichen und privaten Wirtschaft, angemessen berücksichtigen. In der Umsetzung, also der Planung und Durchführung von akademischen Bildungsangeboten, kommt es dann darauf an, diese an der vorhandenen Nachfrage

auszurichten sowie eventuell in Kooperation mit weiteren Institutionen (darunter andere Hochschulen, Berufsbildungsträger, Unternehmen) zu entwickeln und umzusetzen. Dies wäre vor dem Hintergrund von knappen (Bildungs-)Ressourcen aller Beteiligten – Studieninteressierte, Hochschulen, Berufsbildungsanbieter und Unternehmen – ein Gebot der Stunde, um Synergien zu erzielen und die vorhandenen Mittel effizient einzusetzen. Differenzierte, das heißt inhaltlich, organisatorisch, didaktisch-methodisch adäquate Studienangebote für eine heterogene, das heißt bezüglich Alter, Vorqualifikation, Aus- oder Weiterbildungsinteresse und zeitlicher Verfügbarkeit vielfältige Studierendenschaft würden der Anforderung an eine zeitgemäße Hochschule und ihr Bildungsangebot entsprechen.

Literatur

- AK DQR* (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761>: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- Bloom, Benjamin S.* (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- BMBF* (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/51/41679629.pdf>: letzter Zugriff am 25.11.2010.
- Elenz, Gaby und Rainer Oechsle* (2010): Der andere Weg zum Master – Ein Erfahrungsbericht über den Studienerfolg beruflich qualifizierter Master-Studierender. 5. HDL-Fachtagung 18. Juni 2010. In: http://www.hdl-fachtagung.de/files/oechsle_hdl.pdf: letzter Zugriff am 25.11.2010.
- Europäische Kommission* (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). In: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf: letzter Zugriff am 14.9.2010.
- Europäisches Parlament und Rat* (2008): Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- KMK* (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- KMK* (2008a): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 i.d.F. vom 18.09.2008. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- KMK* (2008b): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Absatz 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008. In: <http://www.kmk.org/>

- fileadmin/pdf/Wissenschaft/BS_080918__LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- KMK (2008c): Ergebnisse der 323. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 16. und 17. Oktober 2008 in Saarbrücken. In: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-323-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-16-und-17-oktober-2008-in-saarbr.html>: letzter Zugriff am 25.11.2010.
- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. In: http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK_Beschluss_vom_%2006_03_2009.pdf: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- NHG (2010). Niedersächsisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 26. Februar 2007 (Nds. GVBl. S. 69), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 10. Juni 2010 (Nds. GVBl. S. 242). In: <http://www.mwk.niedersachsen.de/download/51109>: letzter Zugriff am 26.11.2010.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (Stand: Juli 2010). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf: letzter Zugriff am 25.11.2010.
- Tutschner, Roland, Wolfgang Wittig und Justin Rami* (Eds.) (2009): Accreditation of Vocational Learning Outcomes: European Approaches to Enhance Permeability between Vocational and Higher Education. impuls 38. Schriftenreihe der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung. In: [http://lspace6.via-on-line.de/oldenburg/cv.nsf/Alles/2DF7C55610F898E3C12576BD006073B1/\\$file/impuls_38.pdf](http://lspace6.via-on-line.de/oldenburg/cv.nsf/Alles/2DF7C55610F898E3C12576BD006073B1/$file/impuls_38.pdf): letzter Zugriff am 25.11.2010.
- Völk, Daniel und Ernst A. Hartmann* (2011): Nicht-traditionelle Studierende als Zielgruppe für berufsbegleitende Studiengänge – die Rolle von Anrechnungsverfahren und projektbasierten Studienformaten. Erscheint in: HDL-Tagungsband 2010: Management von Fernstudium und Weiterbildung nach Bologna. Schriftenreihe zu Fernstudium und Weiterbildung. Band 5. Brandenburg/Havel: Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning; 50-69.
- Wissenschaftsrat* (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Drs. 10387-10. Lübeck. In: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf>: letzter Zugriff am 30.11.2010.

Anrechnungsmodelle

Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen

1. Einleitung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Generalisierung der im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM entwickelten Anrechnungsmodelle zusammenfassend dargestellt. Ausführlich mit diesem Thema befasst sich die Publikation „Anrechnungsmodelle – Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative“ (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011). Bei den Anrechnungsverfahren handelt es sich um die Ausgestaltung von individueller und pauschaler Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Lernleistungen, und zwar von der Antragstellung bis zur Anrechnung der zu ersetzenden Studien- und Prüfungsleistungen. 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.

Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium (kurz: Anrechnung genannt) spielte im Bologna-Prozess als Accreditation of Prior Learning (APL) von Anfang an eine wichtige Rolle, was sich auf nationaler Ebene durch Regelungen in Form von KMK-Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) und Landeshochschulgesetzen (KMK 2002; KMK 2008a; NRW 2006) belegen lässt. Anrechnung liegt in der alleinigen Verantwortung der Hochschule und wird durch das jeweilige Landeshochschulrecht¹ ermöglicht. Die Hochschule ist verpflichtet, von den bestehenden Möglichkeiten Gebrauch zu machen und für die Anrechnung entsprechende Verfahren und Kriterien in den jeweiligen Prüfungsordnungen zu entwickeln, die im Rahmen der Programmakkreditierung überprüft werden (KMK 2002; KMK 2008a). Art und Umfang der Ersatzleistungen werden im Diploma Supplement ausgewiesen (KMK 2008a: 5). Wie sowohl im KMK-Anrechnungsbeschluss 2002 (I) als auch im KMK-Beschluss Anrechnungsbeschluss 2008 (II) festgelegt ist, besteht eine Obergrenze von maximal 50 Prozent der Studien- und Prüfungsleistungen, die durch außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten ersetzt werden können (KMK 2002: 2; KMK 2008a: 4).

Unter Anrechnungsverfahren wird hier das abgestimmte Vorgehen beziehungsweise die vereinbarte Regelung von der Beantragung über die Äquivalenzfeststellung bis zur tatsächlichen Anrechnung von außerhalb der Hochschule erbrachten

¹ Vgl. Beitrag „Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen“ von Walburga K. Freitag in diesem Band.

gleichwertigen Studien- und Prüfungsleistungen verstanden.² Entsprechende Verfahren beziehungsweise Regelungen sind Bestandteil der Strukturen und Organisation, einschließlich des Qualitätsmanagements, der Hochschule. Je nach Zielgruppe sind verschiedene Anrechnungsverfahren möglich (KMK 2008: 2f.). Bei individueller Anrechnung wird im Einzelfall geprüft, ob und in welchem Umfang beruflich erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten Teilen des Studiums nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind und diese damit ersetzen können. Für homogene Bewerbungsgruppen besteht die Möglichkeit von pauschalen Anrechnungsverfahren. Darüber hinaus ist es auch möglich, durch das Absolvieren einer Einstufungsprüfung, je nach individuellem Kompetenzstand in ein höheres Fachsemester einzusteigen, was jedoch nicht Inhalt der BMBF-Initiative ANKOM war und daher hier nicht Gegenstand der Betrachtung ist.

2. Hintergrund, Ausgangslage und Generalisierung

Bevor die Ergebnisse der Generalisierung der Anrechnungsmodelle der BMBF-Initiative ANKOM dargelegt werden, erfolgt ein Überblick über die Anrechnungsmodi. Daran schließt sich eine Skizzierung der ANKOM-Pilotprojekte und ihrer Rahmenbedingungen als Grundlage der Generalisierungsarbeiten sowie das Generalisierungskonzept der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM an. Die Generalisierungsergebnisse, bezogen auf die Drei-Schritte-Konzeption des Anrechnungsverfahrens aus Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzbefund und Anrechnungsregelung selbst, bilden den Kern des Beitrags. Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert und in einem Ausblick erforderliche Maßnahmen zur Durchsetzung von Anrechnung aufgezeigt.

Gemäß KMK-Anrechnungsbeschluss (II) 2008 (KMK 2008a) kann Anrechnung als individuelles oder pauschales Verfahren gestaltet werden. Werden beide Anrechnungsmodi angewandt, kann man von einem kombinierten Verfahren sprechen. Abbildung 1 zeigt diese Möglichkeiten der Anrechnung und die damit verbundenen Elemente und Einzelschritte auf.

Pauschales Anrechnungsverfahren: Lernergebnisse beziehungsweise Bündel von Lernergebnissen (zum Beispiel Qualifikation) werden im Rahmen einer Äquivalenzprüfung hinsichtlich ihrer Anrechenbarkeit auf bestimmte Studiengänge bewertet und dann im Rahmen eines pauschalen Anrechnungsverfahrens angerechnet. Die Äquivalenzprüfung ist nicht Teil des Anrechnungsverfahrens, sondern findet – bezogen zum Beispiel auf eine Weiterbildung – vorher statt. Diese Form der Anrechnung ist personenunabhängig. Das pauschale Anrechnungsverfahren bezieht sich normalerweise auf formal erworbene – in Abschlüssen und Zertifikaten dokumentierte – Lernergebnisse. Eine Anwendung auf nicht-formal erworbene

2 Im Unterschied zu Anrechnung von an einer anderen deutschen oder einer ausländischen Hochschule erworbenen Studienleistungen.

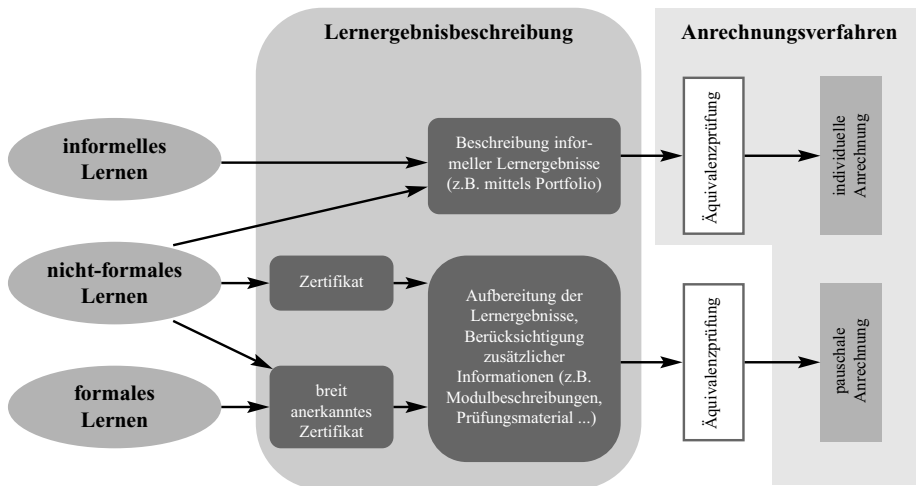


Abbildung 1: Individuelles und pauschales Anrechnungsverfahren in Abhängigkeit der Äquivalenzprüfung

Lernergebnisse ist denkbar, wenn die entsprechenden Lernprogramme relativ verbreitet und gut dokumentiert (zertifiziert) sind. Eine pauschale Anrechnung informell erworbener Kompetenzen ist in der Regel nicht lernergebnisorientiert möglich und kann nur in Ausnahmefällen erfolgen (zum Beispiel Anrechnung von Berufspraxis auf ein Praktikum innerhalb eines Studiengangs).

Individuelles Anrechnungsverfahren: Bei diesem Anrechnungsverfahren werden für jede „Anrechnungskandidatin“ beziehungsweise jeden „Anrechnungskandidaten“ Lernergebnisse gesondert dokumentiert und im Rahmen einer Äquivalenzprüfung hinsichtlich ihrer Anrechenbarkeit bewertet. Die Äquivalenzprüfung ist Teil des Anrechnungsverfahrens. Das Verfahren kann sich auf formal, nicht-formal und informell erworbene Lernergebnisse beziehen. Eine typische Methode für individuelle Verfahren ist das Portfolio: eine Sammlung unterschiedlicher formaler und informeller Dokumente, die das Vorliegen bestimmter Lernergebnisse nachweisen sollen (zum Beispiel Arbeitsproben, betriebliche Dokumente, Bildungszertifikate). Die im Portfolio durch unterschiedliche Belege dargelegten individuell vorhandenen Lernergebnisse werden auf ihre Äquivalenz mit den entsprechenden Studienmodulen hin überprüft, was auch ein Gespräch zwischen der Anrechnungskandidatin beziehungsweise dem Anrechnungskandidat und den für das Studienmodul verantwortlichen Lehrenden beinhalten kann.

Kombiniertes Anrechnungsverfahren: Das kombinierte Anrechnungsverfahren schließt individuelle wie pauschale Möglichkeiten der Lernergebnisanrechnung ein. Aus Sicht des Nachfragenden kann durch das kombinierte Verfahren das vorliegende Anrechnungspotenzial umfangreicher erschlossen werden als mit dem rein pauschalen Verfahren. Gegenüber dem rein individuellen Verfahren ist das kombinierte Verfahren aufgrund seiner pauschalisierten Anteile in der Durchführung effizienter.

2.1 Anrechnungsmodelle – das Ergebnis der BMBF-Initiative ANKOM

Die ANKOM-Entwicklungsprojekte hatten im Zeitraum Herbst 2005 bis Juni 2008 die Aufgabe, Anrechnungsverfahren zu entwickeln, an der Hochschule zu erproben und zu implementieren. Jedes Entwicklungsprojekt war dabei mit besonderen Bedingungen konfrontiert, die sich unter anderem ergaben aus:

- der Hochschulstruktur: Hochschulart, Fächerstruktur, typische Studierendenpopulationen,
- der jeweils betrachteten Fachdisziplin und den damit zusammenhängenden Fachkulturen,
- an der Hochschule bereits vorliegenden Erfahrungen und Entwicklungen hinsichtlich Anrechnung oder auch spezifischen Studienangeboten für nicht-traditionelle Studierende,
- den strategischen Zielsetzungen und Profilbildungen der Hochschule oder der jeweiligen Fakultäten beziehungsweise Fachbereiche oder der Studiengänge.

Die Entwicklungsprojekte haben gemäß des Förderauftrags für bestimmte Fortbildungsabschlüsse und entsprechend affine Bachelorstudiengänge pauschale Anrechnungsmodelle entwickelt; einige haben sogar individuelle Verfahren für weitere, informell und/oder nicht-formal erworbene Lernergebnisse ausgearbeitet.

Nach Abschluss der Pilotprojekte war es die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, zu untersuchen, inwieweit die entwickelten Anrechnungsansätze generalisierbar sind und unter welchen Bedingungen ein Transfer dieser Modelle möglich ist.

2.2 Generalisierungsansatz der wissenschaftlichen Begleitung

Die empirische Datenbasis für die Generalisierung der entwickelten Anrechnungsansätze bildet eine Vielzahl von Dokumenten sowohl der Entwicklungsprojekte als auch der wissenschaftlichen Begleitung, die im Rahmen der jeweiligen Aufgaben erstellt wurden, wie

- die Zwischen- und Abschlussberichte der Entwicklungsprojekte;
- Dokumentationen der Vor-Ort-Besuche bei den Entwicklungsprojekten, die leitfadengestützte Interviews einschlossen;
- Telefoninterviews zu spezifischen Aspekten der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge;
- Materialien aus dem Kontext von Tagungen und Workshops, die von der wissenschaftlichen Begleitung mit den Entwicklungsprojekten veranstaltet wurden, darunter:
 - Präsentationen der Entwicklungsprojekte (Foliensätze, Poster),
 - Dokumentationen von Diskussionsprozessen (Plenumsdiskussionen zu Fachvorträgen, Arbeitsgruppenergebnisse);
- Publikationen und sonstige Materialien der Entwicklungsprojekte;

- die synoptische Darstellung der Ergebnisse der Entwicklungsprojekte, basierend auf den vorherig genannten Dokumenten.

„Generalisierung“ wurde im hier interessierenden Kontext einerseits in einem wissenschaftlichen Sinne verstanden, als Abstraktion und Verallgemeinerung der jeweils konkret entwickelten Konzepte und Methoden zu über diese konkreten Fälle hinaus gültigen Aussagen und Verfahrensweisen, nach Kurt Lewin (1981): die strukturelle Verallgemeinerung von „diesem Fall“ auf „so einen Fall“. Dies hat andererseits unmittelbare praktische Konsequenzen: Denn die verallgemeinerten Anrechnungsmodelle sollten – innerhalb gewisser, möglichst genau zu benennender Grenzen – auf neue „Fälle“ anwendbar sein. Wenn also nicht an der BMBF-Initiative ANKOM beteiligte Hochschulen Anrechnungsverfahren einführen wollten, sollten die generalisierten ANKOM-Ansätze dabei nützlich sein. Eine solche Realisierung in einem neuen Kontext wäre dann im Unterschied zur strukturellen eine „faktische Generalisierung“ (Hartmann 2005).

Die Generalisierung der ANKOM-Ergebnisse bezog sich auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche, die sich während der Begleitung und bei den Analysearbeiten der wissenschaftlichen Begleitung als „Elemente“ von Anrechnungskonzepten und -methoden herausgestellt hatten. Dies sind drei Konzeptschritte, die für die inhaltliche Strukturierung der Entwicklungsarbeiten eine besondere Bedeutung gewonnen haben:

- (1) Lernergebnisbeschreibung,
- (2) Äquivalenzbeurteilung³,
- (3) Anrechnungsregelung (Verfahren).

Für diese drei zentralen Gegenstandsbereiche der Anrechnung werden in den folgenden Teilkapiteln beziehungsweise Teilabschnitten die generalisierten Ergebnisse dargelegt. Danach werden die Generalisierungsdimensionen „Grenzen der Generalisierbarkeit“ und „relevante Kontextfaktoren“ betrachtet, denen in wissenschaftlicher wie praktischer Hinsicht große Bedeutung zukommt, da sich hier die Reichweite und die Bedingtheit der entwickelten Konzepte und Methoden niederschlägt. Die Abhängigkeit bestimmter Konzepte und Methoden wurde auf folgende Merkmale hin untersucht:

- strukturelle Merkmale der Hochschulen,
- Hochschulkulturen,
- Fachdisziplinen,
- Struktur des Bildungsangebots und damit zusammenhängend relevante Zielgruppen/Studierendenpopulationen,
- Aneignungswege von Lernergebnissen,
- Entwicklungsdynamik der betroffenen Berufe und Professionen.

3 Die Übergänge insbesondere zwischen dem Bereich „Lernergebnisbeschreibung“ und „Äquivalenzbeurteilung“ sind fließend. Dies liegt an den unterschiedlichen Herangehensweisen der Entwicklungsprojekte und den entsprechend unterschiedlich entwickelten Verfahren. Um diesem Umstand gerecht zu werden, müssen einige Inhalte in beiden Bereichen behandelt werden, was gewisse Redundanzen verursacht.

Diese Generalisierungsdimensionen stehen oftmals miteinander in Verbindung, so wird sich etwa das Bildungsangebot auch nach den intendierten Zielgruppen richten.

Auf der Grundlage der bisher vorliegenden Empirie ließen sich zu vielen Generalisierungsfragen zunächst nur begründete Hypothesen aufstellen, die in späteren empirischen Arbeiten – begleitend zu weiteren Implementierungen von Anrechnungsverfahren – zu prüfen wären.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Bewertungskriterien und Generalisierungsdimensionen der drei Konzeptbereiche.

Tabelle 1: Bewertungskriterien und Generalisierungsdimensionen zu den einzelnen Bereichen der Anrechnung

	Lernergebnis- beschreibung	Äquivalenz- beurteilung	Anrechnungs- verfahren
Bewertungskriterien			
Aufwand			
- Entwicklungs- und Setup-Aufwand	x	x	x
- Einführungsaufwand	x	x	x
- Durchführungsaufwand	x	x	x
Attraktivität	o	x	x
Akzeptanz	o	x	x
Dimensionen der Qualitätssicherung			
- Gültigkeit	x	x	o
- Verlässlichkeit	x	x	o
- Zweckmäßigkeit	x	x	o
- Transparenz	x	x	x
Generalisierungsdimensionen			
strukturelle Merkmale der Hochschulen	x	x	o
Hochschulkultur	o	x	x
Fachdisziplinen	x	o	x
Zielgruppen/Studierendenpopulationen und Struktur des Bildungsangebots	o	x	x
Vertrauenskultur zwischen den Bildungsbereichen	x	x	x
Aneignungswege von Lernergebnissen (formal, nicht-formal, informell)	x	x	x
weitere Aspekte			
rechtliche Rahmenbedingungen	o	o	x
Zahl potenzieller Anrechnungskandidaten/innen	o	x	x
Affinität zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen	o	x	x
Einführungsstrategie	o	o	x

x für diesen Schritt relevant, Aussage wird getroffen

o für diesen Schritt nicht relevant, keine Aussage möglich

Im Folgenden werden die Generalisierungsergebnisse der einzelnen Konzeptsschritte dargelegt und erörtert.

3. Ergebnisse der Modellgeneralisierung: Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzbefund und Anrechnungsverfahren

Voraussetzung für die Anrechnung vorgängig erworbener Lernergebnisse ist die Feststellung von Äquivalenzen. Diese Feststellung erfolgt wiederum auf Grundlage von Beschreibungen der Lernergebnisse, die angerechnet werden sollen (zum Beispiel erlangt in einer Weiterbildung, durch Berufserfahrung etc.), und derer, auf die angerechnet werden soll (Zielstudiengang). Entsprechend stellen die Lernergebnisbeschreibung und der Äquivalenzbefund Voraussetzungen für Anrechnung dar. Dabei lassen sich verschiedene Möglichkeiten unterscheiden, wie man zu entsprechenden Lernergebnisbeschreibungen und Äquivalenzbefunden kommt, die im Folgenden vorgestellt werden. Abschließend werden die Möglichkeiten zur Gestaltung von Anrechnung als Verfahren zur individuellen, pauschalen und kombinierten Anrechnung beschrieben.

3.1 Lernergebnisbeschreibung

Die Äquivalenzbeurteilung wird auf Grundlage der vorliegenden Lernergebnisse beider Bildungsteilbereiche getroffen. Dabei hat sich im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM gezeigt, dass, insbesondere wenn man pauschale Anrechnung anstrebt, eine gemeinsame „Beschreibungssprache“ beziehungsweise ein gemeinsames Referenzsystem für die Lernergebnisse der beiden Bildungsteilbereiche hilfreich sind. Damit können die Lernergebnisse unterschiedlicher Bildungs- und Lernkontexte in einem „neutralen“ Format so abgebildet werden, dass sie über diese Bildungs- und Lernkontexte hinweg vergleichbar sind.

3.1.1 Referenzsysteme zur Lernergebnisbeschreibung und Äquivalenzbestimmung

Referenzsysteme bieten die Möglichkeit, sowohl Inhalt als auch Niveau von Lernergebnissen abzubilden. Tabelle 2 zeigt, welche Referenzsysteme im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM von den Entwicklungsprojekten zur Aufbereitung von Lernergebnissen genutzt wurden.

Tabelle 2: Referenzsysteme

Referenzsystem allgemein	Referenzsystem spezifisch
Qualifikationsrahmen	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)
	Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)
	Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)
	Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.
Taxonomien	Anderson und Krathwohl
	Bloom
	Moon, SEEC
	Dreyfus und Dreyfus

Mit dem Einsatz von mehrstufigen Qualifikationsrahmen sollen Transparenz und Vergleichbarkeit bei der Beschreibung von Lernergebnissen beziehungsweise Qualifikationen – unabhängig von ihrem Entstehungs-/Aneignungskontext – hergestellt werden.

Taxonomien sind meist hierarchisch angeordnet und bieten einen Rahmen für die Zuordnung von Lernzielen (Bloom 1956; Anderson/Krathwohl 2001), Lernergebnissen (Moon 2004; SEEC 2003) beziehungsweise Kompetenzen (Dreyfus/Dreyfus 1987) auf verschiedenen (Lern-)Stufen. Dabei wurden Taxonomien vor allem dazu generiert, den Kompetenz- und/oder Wissenserwerb zu verdeutlichen. Qualifikationsrahmen (zum Beispiel der Europäische Qualifikationsrahmen, vgl. Europäische Kommission 2008) hingegen haben zum Ziel, Abschlüsse beziehungsweise Qualifikationen von Bildungssystemen miteinander vergleichbar zu machen.

Exemplarisch für das jeweilige Referenzinstrument werden der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) (Europäische Kommission 2008) und die Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (Anderson/Krathwohl 2001) zusammenfassend beschrieben.⁴

Der EQR ist ein gemeinsamer – europäischer – Referenzrahmen, der dazu beitragen soll, die Qualifikationen beziehungsweise Bildungsabschlüsse verschiedener Länder Europas miteinander vergleichen zu können. Mit dem EQR werden vor allem zwei Ziele verfolgt: Die Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von Bürgerinnen und Bürgern sowie die Unterstützung ihres lebenslangen Lernens.

Durch die Nutzung von Lernergebnissen als gemeinsamer Referenzpunkt wird der Rahmen Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Qualifikationen zwischen Ländern, Systemen und Einrichtungen erleichtern und ist daher für eine ganze Reihe von Nutzern auf europäischer und nationaler Ebene von Bedeutung. (Europäische Kommission 2008: 4)

4 Detaillierte Beschreibungen der anderen in Tabelle 2 aufgezeigten Referenzsysteme (Bartosch/Maile et al. 2006; Robert Bosch Stiftung 2008; SEEC 2003) können bei Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann (2011: 81ff.) nachgelesen werden.

Dabei definiert der EQR acht Referenzniveaus („Levels“), die das gesamte Spektrum von Bildung abdecken sollen – von „Level 1“, der sich auf den Schulabschluss bezieht, bis „Level 8“ (Promotion). Da sich der EQR als Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens versteht, werden sämtliche Qualifikationsniveaus der allgemeinen, der beruflichen und der akademischen Aus- und Weiterbildung abgebildet (a.a.O.: 3).

Die Referenzniveaus werden durch Lernergebnisse beschrieben, wobei ein Lernergebnis wiedergibt, was eine Lernende/ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist, zu tun. Die Lernergebnisse werden dazu wie folgt unterteilt (a.a.O.: 11):

- Kenntnisse (Theorie- und/oder Faktenwissen),
- Fertigkeiten (kognitive und praktische Fertigkeiten),
- Kompetenzen (Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit).

Anderson und Krathwohl (2001) hatten zum Ziel, eine Planungshilfe für die Formulierung von Lernzielen für kognitive Prozesse anzubieten. Entsprechend formulierten sie – aufbauend auf den Arbeiten von Bloom (1956) – sechs kognitive Lernzielkategorien:

- erinnern,
- verstehen,
- anwenden,
- analysieren,
- evaluieren,
- kreieren.

Für diese Kategorien haben Anderson und Krathwohl inhaltliche Beschreibungen der korrespondierenden Tätigkeiten formuliert. Außerdem postulieren sie, dass Überlappungen zwischen den einzelnen hierarchisch aufgebauten Kategorien möglich sind.

Die sechs oben genannten Kategorien werden durch vier Wissensdimensionen beschrieben:

- Faktenwissen: Grundlagenwissen einer spezifischen Disziplin/eines spezifischen Gebiets.
- Konzeptwissen: Wissen zu Klassifikationen, Prinzipien, Generalisationen, Theorien, Modellen oder Strukturen einer Disziplin/auf einem Gebiet.
- Prozesswissen: bezieht sich auf Informationen oder Wissen, die/das dabei helfen/hilft, etwas Spezifisches in einer Disziplin, mit einer Sache oder in einem Studienggebiet zu tun.
- Metakognitives Wissen: bezieht sich auf das Bewusstsein dessen, was man weiß und kann („Wissen über eigenes Wissen“).

Daraus ergibt sich folgende Matrix für die Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (siehe Tabelle 3):

Tabelle 3: Eigene schematische Darstellung der Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001)

		kognitive Prozesse					
		erinnern	verstehen	anwenden	analysieren	evaluieren	kreieren
	Faktenwissen						
	Konzeptwissen						
	Prozesswissen						
	metakognitives Wissen						

Der „Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR) hatte für die ANKOM-Entwicklungsprojekte noch keine Relevanz, da das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) die Entwicklung des DQR erst im Oktober 2006 beschlossen hatten (BMBF/KMK 2006). Nach der Vorlage des ersten DQR-Entwurfs Anfang 2009 (AK DQR 2009) sind die Arbeiten daran bis heute noch nicht abgeschlossen. Es ist aber davon auszugehen, dass der DQR, ähnlich wie der EQR oder andere Qualifikationsrahmen, zur Aufbereitung von Lernergebnissen eingesetzt werden kann.

Neben der Nutzung von Qualifikationsrahmen und Taxonomien als Referenzsysteme sind auch andere Wege möglich (vgl. auch Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011: 18f.). Zwar wurden im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM vor allem Qualifikationsrahmen und/oder Taxonomien eingesetzt, um zu (bildungssystem-übergreifenden) Lernergebnisbeschreibungen zu gelangen. Eine Alternative ist die Verwendung einer tätigkeitsanalytischen Systematik als Referenzsystem, in der als Vergleichsmaßstab Tätigkeiten, die üblicherweise von Personen mit entsprechenden Lernergebnissen (Wissen/Fertigkeiten, Qualifikationen, Kompetenzen) ausgeführt werden, herangezogen werden. Die aus diesen Tätigkeiten resultierenden Anforderungen dienen dann zur Beschreibung von Lernergebnissen und zum Vergleich verschiedener Bündel von Lernergebnissen. Grundsätzlich besteht auch die Möglichkeit, eigene Konstrukte als Referenzsysteme zum Zweck der Lernergebnisbeschreibung und des Lernergebnisvergleichs, also eine „eigene Systematik“, zu entwickeln. So gab es im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM zwei Versuche, ein tätigkeitsanalytisches Referenzsystem zu generieren. Dieses Vorgehen stellte sich jedoch für den Projektkontext der BMBF-Initiative ANKOM als zu aufwendig heraus. Die beiden Entwicklungsprojekte haben diese Herangehensweise dann nicht weiterverfolgt.⁵ In einem weiteren Fall wurde ein eigenes Referenzsystem

⁵ Das bedeutet nicht, dass eine entsprechende Herangehensweise nicht möglich ist. So basieren zum Beispiel die Lernergebnisbeschreibungen im IT-Weiterbildungssystem auf Tätigkeitsanalysen (vgl. <http://www.kibnet.org/it-weiterbildung/folgeseite.5/index.html>: letzter Zugriff am 25.05.2009).

entwickelt. Es hat sich am projektspezifischen Kompetenzverständnis (in Anlehnung an Erpenbeck/Rosenstiel 2003; eigene Erweiterungen) orientiert.

Neben dem Bestreben, Bildungs- und Lernkontexte in einem „neutralen“ Format abzubilden, wurden den Referenzsystemen, insbesondere den Taxonomien und Qualifikationsrahmen, noch weitere Funktionen zugeschrieben. Sie sollen:

- Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz im Anrechnungskontext herstellen,
- Ausbildungsdokumente aus verschiedenen Bildungssystemen vereinheitlichen,
- ein gemeinsames Basis- beziehungsweise Begriffssystem als Orientierung für die Arbeiten zu den Lernergebnissen bieten,
- zur Feststellung von Niveaus für Lernergebnisse eingesetzt werden,
- als Hilfestellung für die Formulierung von Lernergebnissen genutzt werden.

Im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM hat sich gezeigt, dass es keine zwingenden Rahmenbedingungen für die Verwendung eines Qualifikationsrahmens oder einer Taxonomie gibt. Beide Referenzsysteme sind hilfreich bei der Beschreibung von Lernergebnissen und bieten eine Basis, um die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen zwischen den Bildungsteilsystemen herzustellen. Beide können für die Beschreibung und Niveaubestimmung von Lernergebnissen eingesetzt werden. Dabei zeigte sich empirisch, dass sich tendenziell Taxonomien eher für die Beschreibung von Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen eher für die Niveaueinschätzung eignen (sofern die Niveaueinschätzung bereits Teil der Lernergebnisbeschreibung und nicht der Äquivalenzbestimmung ist). Gründe dafür könnten sein, dass Qualifikationsrahmen inhaltlich oft sehr abstrakt formuliert sind (eher auf einen Abschluss hin bezogen) und explizit für eine Niveauzuordnung von Lernergebnissen konstruiert wurden. Taxonomien hingegen sind inhaltlich meist eher anschaulich formuliert, ihr Fokus liegt eher auf einer Verdeutlichung des Lernprozesses. Sie beinhalten oft eine hierarchische Stufung. Aber im Gegensatz zu Qualifikationsrahmen sind sie ursprünglich nicht so konstruiert worden, dass diese Stufung gleichmäßig angelegt ist und Lernergebnisse den Stufen zugeordnet werden sollen. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, wenn hier die Niveauzuordnung schwerer fällt als bei Qualifikationsrahmen.

Für tätigkeitsanalytische Verfahren und eigene Referenzsysteme sind die Ergebnisse aus der BMBF-Initiative ANKOM nicht hinreichend, um von einer empirischen Bewährung oder einem empirischen Beleg sprechen zu können.

3.1.2 Anwendung der Bewertungskriterien und Generalisierungsdimensionen auf die Beschreibung von Lernergebnissen

Im Folgenden werden die generalisierten Ergebnisse anhand der in Tabelle 1 dargestellten Bewertungskriterien und Generalisierungsdimensionen aufgezeigt. Bewertungskriterien mit Relevanz für Lernergebnisbeschreibungen sind die verschiedenen Dimensionen des Aufwands und der Qualitätssicherung. Generalisie-

rungsdimensionen mit Relevanz für die Beschreibung von Lernergebnissen sind strukturelle Merkmale der Hochschulen, Fachdisziplinen und Aneignungswege von Lernergebnissen (formal, nicht-formal und informell).

3.1.2.1 Bewertungskriterien

Wie oben dargestellt gehören zu den Bewertungskriterien verschiedene Dimensionen des Aufwands und der Qualitätssicherung. Unter Aufwand werden einerseits der Entwicklungs-, Setup- und Einführungsaufwand und andererseits der Durchführungsaufwand zur Aufbereitung von Lernergebnissen verstanden. Dimensionen der Qualitätssicherung sind Gültigkeit, Verlässlichkeit, Zweckmäßigkeit und Transparenz.

Aufwand

Beim **Entwicklungsaufwand** eines Referenzsystems steht an erster Stelle die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff. Im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM hat sich insbesondere der Umgang mit dem Begriff „Kompetenz“ als sehr anspruchsvoll herausgestellt. Dies war bedingt durch die unterschiedlichen Sichtweisen und Definitionen in den einzelnen Fachdisziplinen, in denen die Entwicklungsprojekte der Initiative angesiedelt waren, und durch die unterschiedlichen Beschreibungen in der Literatur. Dabei stellte sich heraus, dass im Rahmen der Lernergebnisbeschreibung es nicht unbedingt erforderlich ist, den Begriff „Kompetenz“ überhaupt zu verwenden – der reine Bezug auf Lernergebnisse kann völlig ausreichen. Genauso gut ist die Anwendung eines selbst definierten Kompetenzbegriffs oder einer allgemeinen, fächerübergreifenden Kompetenzdefinition, gegebenenfalls dem jeweiligen Kontext angepasst, möglich.⁶

Bezogen auf die vorliegenden Referenzsysteme ergab sich, dass bei Verwendung von Qualifikationsrahmen beziehungsweise Taxonomien oft Kompetenzdefinitionen vorliegen. Im Fall der Verwendung von Taxonomien sind gegebenenfalls Anpassungen auf den jeweiligen Kontext notwendig. Bei der Verwendung von Qualifikationsrahmen ist davon eher nicht auszugehen, denn diese wurden in der Regel per se für eine inhaltliche und niveaubezogene Einordnung von Lernergebnissen gestaltet. Bei einem tätigkeitsanalytischen beziehungsweise einem Vorgehen nach eigener Systematik müssen die Referenzsysteme erst generiert – und bei Bedarf auch eine passende Kompetenzdefinition gefunden – werden. Hier kann ein erheblicher Mehraufwand gegenüber der Verwendung von Qualifikationsrahmen oder Taxonomien entstehen. Auf der anderen Seite ist dadurch eine bessere Spezifizierung auf den Anwendungskontext möglich, als dies bei der Verwendung generischer Qualifikationsrahmen oder Taxonomien erreicht werden kann. Unabhän-

6 Vgl. die ausführliche Diskussion dazu und die damit verbundenen Vor- und Nachteile in Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann (2011: 15ff.).

gig davon, für welches Referenzsystem man sich entscheidet, ist dessen Einsatz als Teil des **Setup- und Einführungsaufwands** zu planen.

Der **Durchführungsaufwand** bezieht sich auf die Anwendung des Referenzsystems. Unabhängig vom Referenzsystem sind die Quellen beider Bildungsteilbereiche, denen man Lernergebnisse entnehmen kann, zu berücksichtigen (darunter Weiterbildungscurricula, Prüfungsaufgaben, Modulbeschreibungen, Vorlesungsmaterialien). Bei einem tätigkeitsanalytischen Vorgehen sind weitere Quellen, die Aufschluss über die jeweils zu betrachtenden Tätigkeiten geben, zu beachten (zum Beispiel Stellenausschreibungen, Stellenbeschreibungen, typische Berufsbiografien). Eine tätigkeitsanalytische Herangehensweise ist im Vergleich zum Einsatz von Qualifikationsrahmen beziehungsweise Taxonomien aufwendiger, bietet aber auch in besonderer Weise die Möglichkeit, nicht-formal erworbene Kompetenzen aus mehrjähriger Berufstätigkeit zu erfassen.

Da es keine einheitliche Struktur zur Beschreibung von Lernergebnissen aus der beruflichen und der hochschulischen Bildung gibt, sind die Lernergebnisse inhaltlich so aufzuarbeiten, dass sie über die verschiedenen Bildungsteilsysteme hinweg vergleichbar werden. Dieser Schritt ist bei der Nutzung aller Referenzsysteme nötig.

Die Niveaeinordnung der Lernergebnisse kann Teil der Lernergebnisbeschreibung, aber auch Bestandteil des Verfahrens zur Äquivalenzbestimmung sein. Werden die Lernergebnisse sehr differenziert – auch bezogen auf ihr Niveau – beschrieben, so wird das Verfahren zur Äquivalenzbestimmung eher weniger aufwendig (im optimalen Fall müssen die Lernergebnisse nur noch „gegenübergestellt werden“, um die Äquivalenzen bestimmen zu können). Auch die umgekehrte Konstellation ist möglich – eine Fokussierung auf die inhaltliche Beschreibung der Lernergebnisse, was ein Mehr an Aufwand für die Niveauzuordnung im Verfahren zur Äquivalenzbestimmung mit sich bringt.

Bei der Analyse der Verwendung von Qualifikationsrahmen und/oder Taxonomien hat sich empirisch gezeigt, dass diese für Einschätzende (meist sind es Weiterbildungs- und Studiengangverantwortliche bezogen auf die Weiterbildung/den Studiengang, auf den angerechnet werden soll) oft zu abstrakt formuliert sind und deshalb die Einschätzungen und Bewertungen verschiedener Personen sehr unterschiedlich ausfallen (sowohl bezogen auf die inhaltliche Einschätzung wie auch auf die des Niveaus). Hier haben sich erläuternde Dokumente oder Anleitungen zur Anwendung des Referenzsystems als hilfreich erwiesen. Erläuterungen beziehungsweise Schulungen sind insbesondere auch dann erforderlich, wenn ein eigenes Referenzsystem verwendet wird. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Einschätzenden mit der dahinter liegenden Systematik auskennen. Bei einer tätigkeitsanalytischen Vorgehensweise wird zumindest für die Einschätzenden, die einen eher engen Bezug zur Tätigkeit haben, sprich den Tätigkeitsbereich kennen, wenig beziehungsweise kein Schulungsaufwand notwendig sein.

Es stellte sich ebenso heraus, dass bei der Entwicklung einer eigenen Systematik durchaus auch Schritte gemacht werden, die sich später als unnötig erweisen.

Dies sollte überprüft werden, um das Vorgehen für weitere Umsetzungen entsprechend optimieren zu können.

Für tätigkeitsanalytische Referenzsysteme gilt, dass Optimierungspotenzial besteht, wenn das jeweilige Verfahren im gleichen Tätigkeitsfeld mehrmals eingesetzt wird. Begibt man sich in neue Tätigkeitsbereiche, so sind gegebenenfalls weitere Schritte erforderlich beziehungsweise andere obsolet. Entsprechend muss für jedes neue Tätigkeitsfeld überlegt und geprüft werden, welche Schritte sinnvoll und erforderlich sind.

Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherungsdimension „**Gültigkeit**“ ist eng verknüpft mit der Qualitätssicherungsdimension „**Zweckmäßigkeit**“. Bezogen auf die Aufbereitung der Lernergebnisse unter Verwendung eines Referenzsystems bedeutet Gültigkeit, dass auf jeden Fall eine inhaltliche Einschätzung der Lernergebnisse unterstützt wird. Bezogen auf die Niveaueinschätzung von Lernergebnissen sollte zumindest eine erste Zuordnung ermöglicht werden. Je nach Entscheidung kann dann die schlussendliche Niveaueinschätzung im Rahmen der Aufbereitung der Lernergebnisse oder im Rahmen der Anwendung des Verfahrens zur Äquivalenzfeststellung vorgenommen werden. Das gewählte Verfahren muss dann eine Unterstützung der Niveauzuordnung bieten. In den folgenden Bewertungen wird immer vom maximalen Anspruch – der Niveaueinschätzung im Rahmen der Aufbereitung der Lernergebnisse – ausgegangen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass alle Referenzsysteme die Beschreibung von Lernergebnissen und ihre Niveaueinschätzung unterstützen.

Bezogen auf die Güte scheinen Taxonomien im Vergleich zu Qualifikationsrahmen die inhaltliche Beschreibung besser zu unterstützen, während Qualifikationsrahmen günstiger für eine Niveaueinschätzung zu sein scheinen. Aufgrund des empirischen Materials können nur vorläufige Aussagen zu tätigkeitsanalytischen beziehungsweise eigenen, im konkreten Fall einem kompetenzorientierten, Referenzsystemen gemacht werden. Es ist zu vermuten, dass aufgrund der Tätigkeitsorientierung bei tätigkeitsanalytischen Referenzsystemen die inhaltliche Beschreibung von Lernergebnissen gut unterstützt wird, eine Niveauzuordnung jedoch eher schwierig ist, da Tätigkeiten meist nicht in hierarchisch angeordneten Niveaus beschrieben werden. Im Fall der Verwendung des kompetenzorientierten Referenzsystems wurde die inhaltliche Beschreibung von Lernergebnissen und ihre Niveauzuordnung gut unterstützt – aufgrund des Fehlens weiterer Fälle kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht von einer Verallgemeinerbarkeit des Ergebnisses ausgegangen werden.

Bei der Breite der Gültigkeit unterscheiden sich die Referenzsysteme. Bei der Verwendung von Qualifikationsrahmen korreliert die Breite der Gültigkeit positiv mit der Breite, in der der verwendete Qualifikationsrahmen angelegt ist. Da Taxonomien per se breit angelegt sind, sind sie entsprechend auch breit gültig. Tätigkeitsanalytische Referenzsysteme sind auf alle Lernergebnisse aus Tätigkeiten anwendbar, die sich mittels des tätigkeitsanalytischen Referenzsystems erfassen

lassen. Eigene Referenzsysteme sind auf alle Lernergebnisse anwendbar, die sich mittels der im eigenen Referenzsystem definierten Kompetenzauffassung abbilden lassen.

Mit Blick auf die **Verlässlichkeit** hat sich empirisch gezeigt, dass insbesondere für die Niveaueinschätzung von Lernergebnissen als Teil der Lernergebnisaufbereitung Hilfestellungen erforderlich sind, um intersubjektiv verlässliche Resultate zu erzeugen. Dies gilt vor allem für Qualifikationsrahmen und Taxonomien, da diese in der Regel eher abstrakt formuliert sind. Dies gilt aber auch für tätigkeitsanalytische und eigene Referenzsysteme, denn hier handelt es sich um einzigartige Systeme, was eine eher geringere Reproduzierbarkeit von Ergebnissen vermuten lässt – außer man kennt sich im jeweiligen Tätigkeitsfeld gut aus beziehungsweise hat sich intensiv mit der zugrunde liegenden Systematik auseinandergesetzt.

Zweckmäßige beziehungsweise gegenstandsangemessene Referenzsysteme sind dazu geeignet, auf einzelne Lernergebnisse oder Bündel von Lernergebnissen angewendet zu werden, um später die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen aus unterschiedlichen Lernkontexten in inhaltlicher und niveaubezogener Hinsicht beurteilen zu können, ohne dass dafür eine Identität (Gleichartigkeit) der Lernergebnisse erforderlich ist.

Bis auf eine Ausnahme können die genannten Referenzsysteme als zweckmäßig zur Vereinheitlichung von Ausbildungsdokumenten aus verschiedenen Bildungsteilsystemen eingeschätzt werden. Die Ausnahme bildet der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit, der sich empirisch als weniger gut geeignet herausgestellt hat, um Lernergebnisse für eine Anrechnung auf ein Hochschulstudium darzustellen. Aufgrund der schmalen empirischen Basis (ein Fall) kann aber nicht von einer Verallgemeinerbarkeit dieses Ergebnisses ausgegangen werden.

Alle Referenzsysteme bieten eine gemeinsame Grundlage zur Orientierung bei der Aufbereitung der Lernergebnisse. Bezogen auf den Bereich der Gültigkeit, den man mit den Referenzsystemen anstrebt, gibt es Unterschiede, die sich aufgrund der engen Verknüpfung von Gültigkeit und Zweckmäßigkeit auch auf letztere auswirken: Strebt man eine breite Gültigkeit an, so sind Taxonomien und breit angelegte Qualifikationsrahmen empfehlenswert; will man eine engere Gültigkeit, bieten sich eng angelegte Qualifikationsrahmen (zum Beispiel sektorale) an. Ein tätigkeitsanalytisches Referenzsystem ist dann zweckmäßig, wenn man eine starke Berufsfeldorientierung anstrebt. Betrachtet man die Zweckmäßigkeit in Verbindung mit einem geringen Entwicklungsaufwand, dann sind Qualifikationsrahmen und Taxonomien im Gegensatz zu tätigkeitsanalytischen und eigenen Referenzsystemen, die erst entwickelt werden müssen, zweckmäßig.

Mit der Entscheidung für die Nutzung von Qualifikationsrahmen und Taxonomien wird **Transparenz** neben Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz bei der inhaltlichen Beschreibung und Niveauzuordnung von Lernergebnissen angestrebt. Diese Referenzsysteme sind generisch vorgegeben und entsprechend auch nachvollziehbar beschrieben. Tätigkeitsanalytische Verfahren sind aufgrund des hohen Tätigkeitsbezugs vor allem für einen Personenkreis durchschaubar, der sich im betrachteten Berufsfeld auskennt. An einer eigenen Systematik orientierte Verfahren

können unter der Einzigartigkeit des Referenzsystems und des damit verbundenen Kompetenzverständnisses leiden. Bezogen auf die Anwendung des Verfahrens gilt für tätigkeitsanalytische und eigene Verfahren das gleiche wie für Qualifikationsrahmen und Taxonomien: Werden die Referenzsysteme ergänzt durch eine Beschreibung bezüglich ihrer Anwendung, ist von einer hohen Transparenz bezogen auf das Verfahren und der daraus resultierenden Ergebnisse im Rahmen der Aufbereitung der Lernergebnisse auszugehen.

3.1.2.2 Bewertung weiterer Generalisierungsdimensionen

Weitere Generalisierungsdimensionen zur Aufbereitung der Lernergebnisse sind strukturelle Merkmale von Hochschulen, Fachdisziplinen, Vertrauenskultur zwischen den Bildungsteilbereichen und Aneignungswege von Lernergebnissen. Die Ergebnisse der Bewertung dieser Dimensionen werden im Folgenden vorgestellt.

Eine Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden der Lernergebnisbeschreibung in Abhängigkeit von **Strukturmerkmalen der Hochschule** – es wurden nur die Hochschularten Universität und Fachhochschule betrachtet – ergaben, dass Fachhochschulen eher dazu neigen, neue Referenzsysteme zu entwickeln, als Universitäten. Bezüglich der Verwendung von Qualifikationsrahmen und Taxonomien lassen sich in Hinblick auf den Hochschultyp keine belastbaren Unterschiede feststellen. Im Sinne einer Generalisierung scheint es keine strengen Einschränkungen hinsichtlich der Verwendung von bestimmten Referenzsystemen in Abhängigkeit von Hochschultypen zu geben.

Die Referenzsysteme Qualifikationsrahmen und Taxonomien sind über alle **Fachdisziplinen** hinweg anwendbar. Aufgrund der geringen Fallzahlen zu eigenen Referenzsystemen kann keine verallgemeinerbare Aussage getroffen werden, jedoch spricht bei einem kompetenzorientierten Referenzsystem nichts gegen eine Anwendung in verschiedenen Fachdisziplinen. Ein tätigkeitsanalytisches Referenzsystem ist immer auf einen bestimmten Tätigkeitsbereich beschränkt, das tätigkeitsanalytische Vorgehen an sich aber nicht.

Neben einem gemeinsamen Referenzsystem hat sich eine positive **Vertrauenskultur zwischen den beteiligten Bildungsbereichen** als wichtige Grundlage für eine optimale Aufbereitung von Lernergebnissen herausgestellt. Die Eigenverantwortlichkeit der Hochschullehrenden für die Lehraufgaben im jeweiligen Fachbereich scheint es jedoch schwierig zu machen, ein einheitliches Vorgehen bei der Lernergebnisbeschreibung und deren Akzeptanz durchzusetzen. Entsprechend ist eine Vertrauenskultur auch innerhalb des jeweiligen Bildungsbereichs von Wichtigkeit.

Im Sinne einer Generalisierung lässt sich somit feststellen, dass Vertrauen zwischen und innerhalb der Bildungsteilsysteme die Aufbereitung der Lernergebnisse maßgeblich positiv beeinflusst. Maßnahmen zur Vertrauensstärkung, wie zum Beispiel Herstellung von Transparenz durch Unterlagen, regelmäßigen Aus-

tausch, Möglichkeiten der Hospitation in Veranstaltungen und Prüfungen sowie bildungsbereichsübergreifende Beteiligung an Prüfungen, sind sinnvoll.

Bezogen auf die **Aneignungswege von Lernergebnissen** (formal, nicht-formal, informell) zeigt sich, dass Qualifikationsrahmen die Berücksichtigung von Lernergebnissen aus nicht-formalen oder informellen Lernprozessen anscheinend eher ermöglichen beziehungsweise sogar dazu motivieren. Taxonomien scheinen die Berücksichtigung von Lernergebnissen aus nicht-formalen oder informellen Lernprozessen nicht unbedingt nahezu legen.

Für tätigkeitsanalytische Referenzsysteme lässt sich aufgrund der nicht ausreichenden empirischen Basis nur vermuten, dass aufgrund der Tätigkeitsorientierung die Berücksichtigung von Lernergebnissen aus nicht-formalen und informellen Lernprozessen durchaus möglich ist beziehungsweise gefördert wird. Bei kompetenzorientierten Referenzsystemen ist dies wohl in hohem Maße von der jeweiligen dahinter liegenden Lernergebnisdefinition abhängig.

3.2 Äquivalenzbeurteilung

In 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 auf Hochschulstudiengänge werden entsprechend Lernergebnisse aus beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung oder auch der beruflichen Praxis den Lernergebnissen des Zielstudiengangs gegenübergestellt. Die Äquivalenzvergleiche finden meist auf Modulebene (Studienmodule), unter Umständen auch auf der Ebene von Teilmodulen statt.

Mit den individuellen beziehungsweise pauschalen Anrechnungsverfahren sind auch entsprechende Äquivalenzbeurteilungen verbunden:

- Pauschale Anrechnung: Bündel von vorgängigen Lernergebnissen werden personenunabhängig mit Gruppen von Lernergebnissen (Modulen) des Zielstudiengangs verglichen. Nach der Äquivalenzfeststellung wird entschieden, was angerechnet wird. Diese Entscheidung wird einmalig getroffen, und jede Person bekommt, sofern sie die entsprechenden vorgängigen Lernergebnisse nachweisen kann (zum Beispiel durch ein Zertifikat), ohne individuelle Prüfung die entsprechenden Zielmodule angerechnet. Hier sind Äquivalenzbeurteilung und Anrechnungsverfahren getrennte Schritte: die pauschale Äquivalenzbeurteilung ist nicht Teil des Anrechnungsverfahrens, da sie vor der Beantragung (vgl. Abbildung 1) von pauschaler Anrechnung stattfindet.
- Individuelle Anrechnung und Äquivalenzbeurteilung: Vorgängig erworbene Lernergebnisse werden hier personenbezogen mit den Lernergebnissen des Zielbildungsgangs verglichen. Die Anrechnungsentscheidung wird für jede Person individuell getroffen. Die individuelle Äquivalenzbeurteilung ist hierbei Teil des Anrechnungsverfahrens (vgl. Abbildung 1).

- In kombinierten Anrechnungsverfahren werden Anrechnungspotenziale aus pauschaler und individueller Äquivalenzbeurteilung kombiniert mit dem Ziel, Lernergebnisse möglichst in maximaler Höhe für eine Person anrechnen zu können.

Ausgangspunkt der Äquivalenzbeurteilung als Grundlage für die pauschale Anrechnung sind formal (zum Beispiel im Rahmen einer geregelten Fortbildung) und nicht-formal (zum Beispiel dokumentiert durch ein Zertifikat) erworbene Lernergebnisse. Bei der individuellen Anrechnung können zusätzlich auch informell erworbene Lernergebnisse (zum Beispiel im Rahmen von mehrjähriger Berufserfahrung, ehrenamtlicher Tätigkeit etc.) berücksichtigt werden.

Hinsichtlich des Zielstudiengangs, auf den angerechnet werden soll, können die Lernergebnisbeschreibungen idealerweise den Modulhandbüchern entnommen werden. Oftmals ist aber eine Aufbereitung dieser Beschreibungen für Anrechnungszwecke notwendig (vgl. Kapitel 3.1 dieses Beitrags).

Auf Seiten der vorgängig erworbenen Lernergebnisse können im Fall von formal erworbenen Lernergebnissen in ähnlicher Weise Lernergebnisse, die beispielsweise im Rahmen von Weiterbildungsprüfungen beschrieben wurden, herangezogen werden. Bei nicht-formal erworbenen Lernergebnissen, die zum Beispiel durch Zertifikate dokumentiert sind, lassen sich diese gegebenenfalls für die Beschreibung von Lernergebnissen heranziehen. In beiden Fällen ist in der Regel eine Aufbereitung der Lernergebnisbeschreibungen für Anrechnungszwecke notwendig. Diese Aufbereitung erfolgt dann bezogen auf einen Abschluss oder ein Zertifikat, nicht auf die Person, die diesen/dieses erworben hat. Weitere, etwa nicht durch ein Zertifikat dokumentierte nicht-formal erworbene Lernergebnisse und insbesondere informell erworbene Lernergebnisse müssen in der Regel spezifisch auf die Person bezogen, die Lernergebnisse angerechnet haben möchte, dokumentiert werden.

Im Rahmen der Äquivalenzprüfung wird beurteilt, inwieweit Lernergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten – wie beruflicher und hochschulischer Bildung – einander gleichwertig sind. 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. Im Zentrum steht die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen, die in inhaltlicher wie niveaubezogener Hinsicht untersucht wird. Um die Gleichwertigkeit beurteilen zu können, sollten die Lernergebnisse entsprechend aufbereitet sein (vgl. Kapitel 3.1 dieses Beitrags).

Bei der inhaltlichen Äquivalenzprüfung wird meist keine perfekte Überlappung erwartet, sondern ein vorher festgelegter inhaltlicher Deckungsgrad beachtet. Dies kann beispielsweise ein Deckungsgrad von 75 Prozent sein.

Die niveaubezogene Äquivalenzbeurteilung prüft, ob die Lernergebnisse hinsichtlich bestimmter Niveaukriterien gleichwertig sind. Diese Kriterien können zum Beispiel die Berücksichtigung neuerer Forschungen, Praxisorientierung, Reflexion und Professionalität sein.

Bei der **Äquivalenzprüfung als Basis der pauschalen Anrechnung** orientiert sich die niveaubezogene Äquivalenzprüfung an hierarchisch gestuften Konstrukten,

so etwa den Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens oder anderer Bezugsrahmen. Entsprechende Referenzsysteme (vgl. Kapitel 3.1.1 dieses Beitrags) unterscheiden und beschreiben unterschiedliche qualitative Niveaus der Lernergebnisse. Die Niveaueinstufung basiert üblicherweise auf mehreren Dimensionen, die sich in gewissen Grenzen gegenseitig kompensieren können. Diese „Kompensationsmechanismen“ sind wichtig, um dem oben genannten Ziel, Gleichwertigkeit zu beurteilen, entsprechen zu können.

Bei der **Äquivalenzprüfung als Basis der individuellen Anrechnung** werden ebenfalls für die Inhalts- und Niveauprüfung Vergleiche gezogen. Die Art der Referenzsysteme und das Ausmaß, in dem sie herangezogen werden, können sehr unterschiedlich sein (vgl. Kapitel 3.1.1 dieses Beitrags). So besteht die Möglichkeit, aufgrund der individuellen Prüfung jedes Lernergebnis, das eine Antragstellerin/ein Antragsteller zur Anrechnung mitbringt, bezogen auf Inhalt und Niveau mit denen des Zielstudiengangs „lokal“ zu vergleichen. Dabei wird auf die Anwendung eines Referenzsystems verzichtet. Äquivalenzeinschätzungen werden direkt vorgenommen und gegebenenfalls im Rahmen eines Beurteilungsgesprächs oder einer Validierungsaufgabe noch einmal überprüft.

Alle diese Äquivalenzprüfungen als Basis pauschaler wie individueller Anrechnung basieren auf Expertenurteilen. Experten sind in der Regel hochschulinterne Expertinnen und Experten (modulverantwortliche Hochschullehrende, Studiendekaninnen/-dekane oder wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jeweiligen Fachbereiche oder zentraler Hochschulinstanzen). Hochschulexterne Expertinnen und Experten sind in der Regel Prüferinnen und Prüfer der Prüfungsausschüsse der Kammern oder externe Sachverständige. Manchmal gelingt es auch, Expertinnen und Experten zu gewinnen, die über Erfahrungen sowohl im akademischen als auch im berufsbildenden Qualifizierungsbereich verfügen.

Um zu einem Äquivalenzurteil für individuelle beziehungsweise pauschale Anrechnung zu gelangen, werden für die Inhalts- und Niveauprüfungen jeweils unterschiedliche Methoden verwendet.

3.2.1 Methoden der Äquivalenzbeurteilung als Grundlage der pauschalen Anrechnung

Es lassen sich für die Methoden zur Äquivalenzprüfung (bezogen auf Inhalt und Niveau der Lernergebnisse) mit dem Ziel der pauschalen Anrechnung die folgenden drei Gruppen unterscheiden (vgl. auch Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011: 39f.):

- schwach strukturiert – Expertinnen und Experten geben mehr oder weniger unmittelbar und ohne beziehungsweise mit geringer methodischer Unterstützung Inhalts- oder Niveauäquivalenzurteile ab, dies ist etwa üblich im Rahmen der Anrechnung zwischen Hochschulen;
- mäßig strukturiert – Expertenurteile werden durch methodische Hilfsmittel wie etwa Checklisten, Leitfäden oder Fragebögen unterstützt und strukturiert;

- stark strukturiert – Expertenurteile werden durch methodische Hilfsmittel, die als (psychometrische) Messverfahren interpretiert werden können, unterstützt und strukturiert, sie sind insbesondere für die Niveauprüfung interessant.

Im Kontext der ANKOM-Entwicklungsprojekte spielten schwach strukturierte Methoden keine Rolle – die hier entwickelten Instrumente sind den mäßig bis stark strukturierten Methoden zuzuordnen. Typische Elemente dieser beiden Verfahren zur Äquivalenzbeurteilung sind (vgl. a.a.O.: 40):

- Fragebögen und Checklisten zur Inhalts- und Niveaubeurteilung,
- Ablaufpläne, Entscheidungsbäume mit zugeordneten Datenquellen wie etwa Dokumenten oder Expertenurteilen,
- Kompetenzmatrizen, die Lernergebnisse aus beruflicher Praxis und Studiengang gegenüberstellen,
- Bewertungsbögen zur Niveaueinstufung von Lernergebnissen, etwa nach EQR-Niveaus oder nach generischen Taxonomien,
- Kriterienlisten für die Kompetenz-Äquivalenz-Feststellung in inhaltlicher und niveaubezogener Hinsicht.

Mit schwach strukturierten Methoden gewonnene Expertenurteile streuen oftmals stark und weisen keine hohe wechselseitige Übereinstimmung auf. Die in der BMBF-Initiative ANKOM entwickelten Methoden zeichnen sich gegenüber den schwach strukturierten Methoden durch verbesserte Verlässlichkeit und Gültigkeit aus. Dafür gehen sie aber mit einem relativ hohen Entwicklungsaufwand einher, der aber im Rahmen der Initiative bereits geleistet wurde. Es stehen daher bereits entwickelte und anwendbare Methoden für die Äquivalenzprüfung zur Verfügung.

Betrachtet man den Durchführungsaufwand pro Äquivalenzprüfung, so ist dieser bei den mäßig bis stark strukturierten Methoden nicht notwendigerweise höher als bei den schwach strukturierten Methoden – durch die bessere Strukturierung kann er sogar geringer ausfallen, denn bei schwach strukturierten Methoden kann der Durchführungsaufwand in Abhängigkeit von den jeweils durchführenden Personen stark schwanken. Betrachtet man die Transparenz im Sinne von Klarheit, Durchschaubarkeit und Reproduzierbarkeit der Vorgehensweise und der Ergebnisse der Äquivalenzprüfung, so gewinnen hier die mittel bis stark strukturierten Methoden sehr gegenüber den schwach strukturierten.

Die entsprechenden meist mäßig strukturierten **Methoden zum Inhaltsvergleich der Lernergebnisse** werden angewendet, um einschätzen zu können, inwieweit sich die beiden zu vergleichenden Gruppen von Lernergebnissen auf gleiche Lerninhalte beziehungsweise Lerngegenstände beziehen. Zum Inhaltsvergleich werden häufig die beiden Gruppen von Lernergebnissen in Matrizen gegenübergestellt. Da die Lernergebnisse des vorgängigen Lernens – etwa in den Fächern einer Fortbildungsprüfung – nicht so strukturiert sind wie die der Module des Studiums, kann es beispielsweise erforderlich sein, ein Modul des Zielstudiengangs mit mehreren Fächern der Fortbildung zu vergleichen, da die für das anzurechnende Modul relevanten Lernergebnisse in mehreren Fächern enthalten sein können. Ein

verbreitetes Vorgehen ist dann, die inhaltlichen Überdeckungsgrade von Expertinnen und Experten für die einzelnen Lernergebnisse beider Bildungsteilbereiche beurteilen zu lassen, um zu einer Einschätzung der inhaltlichen Übereinstimmung zu gelangen (für Beispiele vgl. auch a.a.O.: 42ff.).

Die meisten **Methoden zum Niveauvergleich der Lernergebnisse** der in den ANKOM-Entwicklungsprojekten erarbeiteten und erprobten Verfahren zur Äquivalenzbeurteilung sind als mäßig strukturiert einzuordnen. Dabei werden in unterschiedlicher Weise – in der Regel durch Expertenurteile – den Lernergebnissen Niveaus zugeordnet. Hier spielen Referenzsysteme, meist der EQR, eine wichtige Rolle. Die entwickelten Methoden unterscheiden sich in ihren Anforderungen an die Expertinnen und Experten (zum Beispiel Erfahrungen in beiden Bildungsteilbereichen) oder durch die einzelnen Schritte, um zur Niveaueinschätzung zu gelangen. Im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM wurde auch ein Verfahren entwickelt, das sich als stark strukturiert klassifizieren lässt. Dieses Instrument ist ein nach testtheoretischen Kriterien entwickelter Fragebogen, dessen Eigenschaften hinsichtlich Verlässlichkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität)⁷ empirisch ermittelt wurden (Module Level Indicator aus dem Projekt „Qualifikationsverbund Nord-West“ der Universität Oldenburg, Gierke/Müskens 2008) (für Beispiele vgl. auch Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011: 42f.).

3.2.2 Methoden der Äquivalenzbeurteilung als Grundlage der individuellen Anrechnung

Das Vorgehen und die Methoden der Äquivalenzprüfung im Rahmen eines individuellen Anrechnungsverfahrens unterscheiden sich von denen bei der pauschalen Anrechnung. Das liegt einerseits an den anzurechnenden Lernergebnissen (hier können neben nicht-formal und formal erworbenen Lernergebnissen auch informell erworbene betrachtet werden) und andererseits daran, dass bezogen auf eine Person individuelle Einzelentscheidungen getroffen werden. Auch für die individuelle Anrechnung gilt, dass die Lernergebnisse des Zielstudiengangs die relevante Referenz darstellen. Die Lernergebnisse vorgängiger formaler, nicht-formaler und informeller Lernprozesse müssen auf diese Lernergebnisse abgebildet werden. Dafür müssen zuerst die Lernergebnisse der vorgängigen Lernprozesse erfasst und dokumentiert werden. Wie das erfolgt, hängt entscheidend davon ab, in welcher Form die Lernergebnisse belegt sind. Insbesondere informelle Lernergebnisse sind in der Regel nicht (unmittelbar) dokumentiert. Die Dokumentation muss im Rahmen der individuellen Äquivalenzüberprüfung von den Lernenden selbst geleistet werden, etwa durch Lerntagebücher, Beschreibung von Tätigkeiten und den in deren

7 Im messtheoretischen Sinne bezeichnet die Verlässlichkeit (Reliabilität) eines Verfahrens das Ausmaß, in dem das Verfahren das, was es misst, genau und stabil misst. Die Gültigkeit (Validität) bezieht sich hingegen darauf, inwieweit das Verfahren das misst, was es messen soll (zum Beispiel „Intelligenz“ und nicht „Wissen“). Für beide Gütekriterien können quantitative Indikatoren empirisch bestimmt werden.

Rahmen erworbenen Lernergebnissen. Dokumentationen formaler und nicht-formaler Lernergebnisse (Zeugnisse, Zertifikate etc.) werden dem beigelegt.

In einem nächsten Schritt ist es notwendig, diese Angaben auf die für den Zielstudiengang (zum Beispiel im Modulhandbuch) beschriebenen Lernergebnisse abzubilden. Diesen Prozess unterstützen die unterschiedlichen Elemente eines Portfolioverfahrens, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Auch Methoden der Äquivalenzprüfung als Teil der individuellen Anrechnung lassen sich in Methoden zur Inhalts- beziehungsweise Niveauprüfung einteilen. Zur Aufbereitung der vorgängigen Lernergebnisse für den **Inhaltsvergleich** im Rahmen der individuellen Äquivalenzprüfung werden insbesondere Portfoliomethoden eingesetzt. Sie können auch Aspekte der Niveauprüfung abdecken. Im Rahmen von Portfoliomethoden werden vorgängige Lernergebnisse dokumentiert, aufbereitet und den Lernergebnissen des Zielstudiengangs zugeordnet. Typische Elemente von Portfolioverfahren sind (für Beispiele vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011: 48f.):

- *Lebensläufe* – sie geben einen ersten Überblick über die durch unterschiedliche Tätigkeiten informell erworbenen Lernergebnisse.
- *Lerntagebücher* – sie beschreiben bestimmte Tätigkeiten oder Handlungssequenzen mit Fokus auf die damit verbundenen (insbesondere informellen) Lernprozesse und -ergebnisse.
- *Biografische Fragebögen* – sie erfassen asynchron und retrospektiv (berufliche) Tätigkeiten und die damit zusammenhängenden (insbesondere informellen) Lernprozesse und -ergebnisse.
- *Nach den Lernergebnissen des Zielstudiengangs strukturierte Beschreibungen von Lernergebnissen vorgängigen Lernens* – diese werden anhand von Dokumenten erstellt, die eine Struktur gemäß den Modulen und Lernergebnissen des Zielstudiengangs vorgeben. In diese Dokumente werden die Lernergebnisse des vorgängigen Lernens – meist mithilfe eines bestimmten Vorgehens – eingetragen.
- *Belege* der im Portfolio postulierten Lernergebnisse sollten wo irgend möglich beigelegt werden (zum Beispiel Arbeitsproben, betriebliche Dokumente, Zeugnisse und Zertifikate bei formalen und gegebenenfalls nicht-formalen Lernprozessen).

Durch die Gegenüberstellung von beim Individuum durch vorgängige Lernprozesse vorhandenen Lernergebnissen und für den Studiengang relevanten Lernergebnissen können die Inhalte der Lernergebnisse miteinander verglichen werden.

Grundsätzlich können diese Lernergebnisbeschreibungen zugleich beziehungsweise in einem weiteren Schritt auch für **Niveauvergleiche** genutzt werden. Dafür müssen die Lernergebnisbeschreibungen hinreichend differenziert und in Bezug auf Niveaumerkmale aussagekräftig und belegt sein.

Für die Niveaubeurteilung vorgängiger Lernergebnisse und gleichzeitig auch zur Validierung der inhaltlichen Portfolioergebnisse sind im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM ebenfalls Methoden entwickelt worden:

- *Beurteilungsgespräche* dienen zur Validierung der inhaltlich beschriebenen Lernergebnisse und ermöglichen eine Beurteilung ihres Niveaus. Hier kann auch der Inhalt der dokumentierten vorgängigen Lernergebnisse validiert werden. Dabei ist das erstellte und bei der Hochschule eingereichte Portfolio Gegenstand eines Beurteilungsgesprächs zwischen der Anrechnungskandidatin/dem Anrechnungskandidaten und einem/einer oder mehreren im jeweiligen Studiengang prüfungsberechtigten Hochschullehrenden.
- *Schriftliche Validierungsaufgaben* beinhalten meist eine für das Studium relevante Problemlösung. Für die Lösung werden Lernergebnisse vorausgesetzt, die im Portfolio postuliert werden. Den Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten wird eine entsprechende Aufgabe schriftlich gestellt, die sie in Präsenz oder als Hausarbeit bearbeiten müssen. Auf der Grundlage der Bearbeitung dieser Aufgabe wird eine Validierung des Portfolios (sowohl inhaltlich als auch mit Blick auf das Niveau der einzelnen Lernergebnisse) vorgenommen.

Beim Äquivalenzvergleich von Lernergebnissen im Rahmen der individuellen Anrechnung ist es nicht unbedingt nötig, die Lernergebnisse wie beim Äquivalenzvergleich für pauschale Anrechnung auf ein Referenzsystem abzubilden – die Vergleiche werden ohnehin für jedes Individuum einzeln durchgeführt. Entsprechend kann ein direkter lokaler Vergleich der Lernergebnisse ausreichend sein (Einschätzung von Inhalt und Niveau). Wird allerdings angestrebt, zukünftig die individuelle Anrechnung in eine pauschale zu überführen, oder soll durch ein kombiniertes Verfahren individueller und pauschaler Anrechnung möglichst viel Anrechnungspotenzial eröffnet werden, kann es sinnvoll sein, auch hier die individuellen Lernergebnisse sowohl für die inhaltliche als auch die niveaubezogene Einschätzung auf ein Referenzsystem abzubilden.

Abbildung 2 fasst die Möglichkeiten für direkte lokale Äquivalenzvergleiche von Lernergebnissen für individuelle Anrechnung und Äquivalenzvergleiche für pauschale Anrechnung über Zuhilfenahme eines Referenzsystems (globaler Vergleich) zusammen.

3.2.3 Anwendung der Bewertungskriterien und Generalisierungsdimensionen auf die Äquivalenzbeurteilung von Lernergebnissen

Wie in Tabelle 1 dargestellt, setzen sich die Bewertungskriterien aus verschiedenen Dimensionen des Aufwands und der Qualitätssicherung sowie Attraktivität und Akzeptanz zusammen. Unter Aufwand werden der Entwicklungs-, Setup- und Einführungsaufwand sowie der Durchführungsaufwand von Methoden zur Äquivalenzbeurteilung für individuelle und pauschale Anrechnung verstanden. Dimensionen der Qualitätssicherung sind Gültigkeit, Verlässlichkeit, Zweckmäßigkeit und Transparenz.

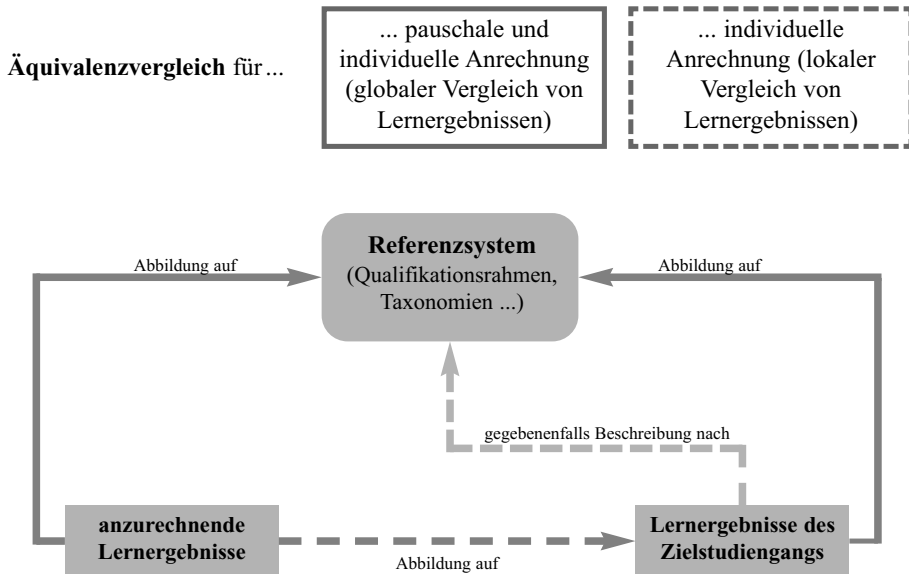


Abbildung 2: Äquivalenzvergleich für pauschale und individuelle Anrechnung

Aufwand

Der **Entwicklungsaufwand** kann für Verfahren zur Äquivalenzbestimmung im Kontext der pauschalen Anrechnung erheblich sein, allerdings sei hier darauf hingewiesen, dass im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM bereits entsprechende Verfahren entwickelt wurden und dieser Aufwand – sofern man eines dieser Verfahren nutzen möchte – bereits geleistet wurde.

In jedem Fall ist der **Setup- und Einführungsaufwand** bei der erstmaligen Einführung eines Verfahrens zur Äquivalenzbestimmung an einer Hochschule zu erbringen. Davon zu unterscheiden ist der **Durchführungsaufwand**. Wird individuelle Anrechnung umgesetzt, so muss für jeden individuellen Anrechnungsfall die Äquivalenz der Lernergebnisse bestimmt werden. Im Fall pauschaler Anrechnung bezieht sich der Durchführungsaufwand der Äquivalenzbestimmung auf die Anzahl der Aus-, Fort- und/oder Weiterbildungen, für die Anrechnung umgesetzt werden soll. Eine Durchführung der Äquivalenzbestimmung bezogen auf eine Person ist dann nicht nötig, da pauschal angerechnet wird.

Gegenüber unstrukturierten Methoden der Äquivalenzbestimmung, wie sie für die Anrechnung zwischen Hochschulen üblich sind, ist der Einführungsaufwand für alle mäßig oder stark strukturierten Instrumente höher. Der Durchführungsaufwand kann allerdings durchaus niedriger sein als bei unstrukturierten Verfahren, wenn durch klar vorgegebene Beurteilungsschritte ineffiziente Teilprozesse vermieden werden.

Attraktivität

Die **Attraktivität** eines Äquivalenzbestimmungsverfahrens für individuelle Anrechnungsinteressierte – bei akzeptablem Aufwand – steigt, je mehr das individuelle Anrechnungspotenzial auch ausgeschöpft wird. Insbesondere können hier kombinierte Anrechnungsverfahren attraktiv sein, in denen individuelle und pauschale Anrechnung und die dazugehörigen Instrumente zur Äquivalenzbestimmung zur Anwendung kommen. Bei pauschalen Anrechnungsverfahren hängt die Attraktivität davon ab, ob der tendenziell höhere Aufwand bei der Durchführung der Äquivalenzprüfung im Rahmen der individuellen Anrechnung durch den potenziell höheren Anrechnungsumfang aufgewogen wird. Umgekehrt ist bei pauschalen Verfahren wichtig, ob der Anrechnungsumfang – bei insgesamt geringerem Durchführungsaufwand – hinreichend groß ist. Die Attraktivität der Verfahren zur Äquivalenzbestimmung ist für die Hochschule von dem jeweiligen individuellen oder pauschalen Anrechnungsverfahren, in deren Kontext die entsprechende Äquivalenzbestimmung angewendet wird, und dessen Passung zu den spezifischen Bedingungen und insbesondere zur strategischen Ausrichtung der Hochschule abhängig. Für Hochschulen, die sich in besonderer Weise an nicht-traditionelle Studierende richten wollen, sind Anrechnungsverfahren, in denen möglichst umfangreich angerechnet wird, und die damit einhergehenden Methoden der Äquivalenzprüfung prinzipiell attraktiv. Welches konkrete Verfahren zu welchen hochschulischen Bedingungen am besten passt, wird weiter unten dargestellt.

Umgekehrt kann für Hochschulen, die sich vorrangig an traditionelle Studierende ohne berufliche Erfahrungen wenden möchten, jede Form der Anrechnung – und damit auch der Äquivalenzbeurteilung – in ihrer Attraktivität unterkritisch sein, da Anrechnung aufgrund der adressierten Zielgruppe in der Regel nicht zur Anwendung kommen wird.

Akzeptanz

Die **Akzeptanz** von Äquivalenzbestimmungsverfahren wird von den Vertrauensbeziehungen beeinflusst, insbesondere vom Vertrauen der Entscheidungsträgerinnen und -träger an den Hochschulen in die Leistungsfähigkeit der beruflichen (formalen) Bildung beziehungsweise in die Lernhaltigkeit von Arbeitsumgebungen (informelles Lernen).

Für die spezifische Akzeptanz einzelner Methoden zur Äquivalenzbestimmung sind die jeweiligen Ausprägungen zu den Qualitätsmerkmalen wie Verlässlichkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) entscheidend.

Qualitätssicherung

Die **Gültigkeit** (Validität) von Methoden zur Äquivalenzbestimmung ist davon abhängig, inwieweit die Verfahren Aussagen zur Gleichwertigkeit (Äquivalenz) von Lernergebnissen erlauben, ohne eine Gleichartigkeit (Identität) postulieren zu müssen. Dieses Kriterium erfüllen die in der BMBF-Initiative ANKOM entwickelten Verfahren. Methodologisch ist zudem von Bedeutung, dass alle Verfahren auf Expertenurteilen basieren. Entsprechend ist die Gültigkeit der Aussagen davon

abhängig, ob die jeweiligen Expertinnen und Experten kompetent – im Sinne von „befähigt“ wie auch im Sinne von „befugt“ – sind, solche Urteile zu fällen.

Während alle Urteile von kompetenten Expertinnen und Experten als valide gelten müssen, bleibt mit Blick auf die Urteile dennoch das Phänomen einer oftmals geringen Übereinstimmung zwischen diesen Expertinnen und Experten. Dies verweist auf das Problem der **Zuverlässigkeit** (Reliabilität) der Instrumente. Stark strukturierte Äquivalenzbeurteilungsverfahren haben hier den Vorteil, Reliabilität nicht nur durch gut strukturierte Beurteilungsdimensionen herstellen zu können. Die Reliabilität dieser Verfahren wird im Entwicklungsprozess auch explizit empirisch geprüft. Aber auch bei mäßig strukturierten Verfahren erhöhen gut strukturierte Beurteilungsdimensionen und Schulungen der Expertinnen und Experten die Zuverlässigkeit. Anzumerken ist, dass gerade im akademischen Kontext die Akzeptanz der Äquivalenzbeurteilungsverfahren vom Nachweis solcher Gütekriterien wie Gültigkeit und Zuverlässigkeit abhängen wird.

Die **Zweckmäßigkeit** des Äquivalenzbestimmungsverfahrens ist eng verbunden mit der Gültigkeit, insbesondere hinsichtlich der Eigenschaft, Aussagen zur Gleichwertigkeit (Äquivalenz) von Lernergebnissen zu erlauben, ohne eine Gleichartigkeit (Identität) postulieren zu müssen, wie oben dargestellt.

Alle (mäßig oder stark) strukturierten Methoden zur Äquivalenzbestimmung haben weiterhin erhebliche Vorzüge hinsichtlich der **Transparenz** von Verfahren und Ergebniserzeugung, denn alle Beurteilungs- und Entscheidungsschritte sind explizit vorgegeben beziehungsweise nachvollziehbar dargelegt.

3.2.3.1 Bewertung weiterer Generalisierungsdimensionen und weiterer Aspekte

Weitere Generalisierungsdimensionen im Rahmen der Äquivalenzprüfung sind strukturelle Merkmale von Hochschulen, Hochschulkultur, Zielgruppen und Struktur des Bildungsangebots, Vertrauenskultur zwischen den Bildungsteilbereichen, Aneignungswege von Lernergebnissen, Zahl der potenziellen Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten sowie Affinität zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen.

Bezogen auf die **strukturellen Merkmale von Hochschulen** lässt sich feststellen, dass Anrechnung und damit auch Äquivalenzbeurteilung im Hinblick auf beruflich, also informell erworbene Lernergebnisse nicht nur für Fachhochschulen von Interesse sind. Die Ergebnisse der BMBF-Initiative ANKOM zeigen, dass auch in Universitäten solche Verfahren erfolgreich etabliert werden können (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann: 66). Hinsichtlich der einzelnen Typen der Methoden zur Äquivalenzbeurteilung ist keine prinzipielle Abhängigkeit vom Hochschultyp erkennbar, sie scheinen also prinzipiell für alle Hochschularten anwendbar zu sein.

Sowohl das grundsätzliche Interesse an Anrechnungsverfahren wie auch die spezifische Eignung bestimmter Methoden zur Äquivalenzbeurteilung ist sehr stark davon abhängig, inwieweit die jeweilige Hochschule nicht-traditionelle Studierende

als strategische **Zielgruppe** begreift und die **Struktur ihres Bildungsangebots** darauf ausrichtet. Eine solche strategische Ausrichtung muss Teil der **Hochschulkultur sein**, denn diese kann eine solche Öffnung nahelegen oder erschweren.

Die Hochschulkultur hat auch einen Einfluss darauf, wie die **Vertrauenskultur** gegenüber dem beruflichen Bildungsbereich an der Hochschule gestaltet ist. Insbesondere Äquivalenzbeurteilungen als Grundlage für pauschale Anrechnung erfordern ein hohes Maß an Vertrauen, weil – wenn die Äquivalenzen einmalig festgestellt wurden – im Rahmen der Anrechnung nicht mehr im Einzelfall entschieden wird. Ist das Vertrauensverhältnis nicht ausreichend ausgeprägt, kann es sinnvoll sein, zunächst individuelle Anrechnung einzuführen. Liegen dann hinreichend viele Erfahrungen vor, kann eine Pauschalisierung dieser Einzelentscheidungen der Äquivalenzen und eventuell auch weiter gehend die Einführung einer pauschalen Anrechnung auf Basis entsprechender Äquivalenzbeurteilungen in Betracht gezogen werden.

Die Anwendbarkeit und damit verbunden die Generalisierbarkeit von Äquivalenzbeurteilungsverfahren hängt zudem von drei weiteren Bedingungen ab:

- **Art der Aneignungswege der Lernergebnisse:** Sollen beziehungsweise können nur informell oder nicht-formal (ohne breit akzeptiertes Zertifikat) erworbene Lernergebnisse angerechnet werden, dann kommt nur eine Äquivalenzbestimmung im Kontext individueller Anrechnung in Betracht (das kann zum Beispiel sein, wenn es im betroffenen Fachgebiet keine oder keine hinreichend verbreiteten geordneten beruflichen Fort- und Weiterbildungswege gibt).
- **Anzahl der potenziellen Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten:** Sind pro Zeiteinheit nur sehr wenige Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten zu erwarten, wird der relativ hohe Durchführungsaufwand für die pauschale Äquivalenzfeststellung nicht durch den vergleichsweise niedrigen Durchführungsaufwand des damit verbundenen pauschalen Anrechnungsverfahrens gerechtfertigt. Eine Äquivalenzbestimmung im Rahmen von individueller Anrechnung kann hier sinnvoller sein.
- **Affinität zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen:** Die Anwendbarkeit eines Verfahrens zur Äquivalenzbestimmung als Grundlage für pauschale Anrechnung steigt umso mehr, je affiner der jeweilige Studiengang zu einem oder mehreren beruflichen Bildungsgängen ist. Umgekehrt ist bei geringer Affinität der Bildungsgänge eine Äquivalenzbestimmung als Grundlage für pauschale Anrechnung für den zu erwartenden eher geringen Anrechnungsumfang vom Aufwand her nicht zu rechtfertigen. Andererseits wird wahrscheinlich ein Äquivalenzbestimmungsverfahren in Hinblick auf pauschale Anrechnung den Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten nicht gerecht, weil Anrechnungspotenziale – wenn überhaupt – eher im Bereich des informellen und nicht-formalen Lernens zu vermuten sind. Solche Lernergebnisse lassen sich nur in Äquivalenzbestimmungen im Kontext eines individuellen Anrechnungsverfahrens beurteilen.

Abbildung 3 verdeutlicht den Bezug zwischen Äquivalenz-, Niveau- und Inhaltsprüfung, den entsprechenden Methoden und den Referenzsystemen, wie sie in Kapitel 3.1.1 in diesem Beitrag im Zusammenhang mit der Beschreibung von Lernergebnissen erläutert wurden.

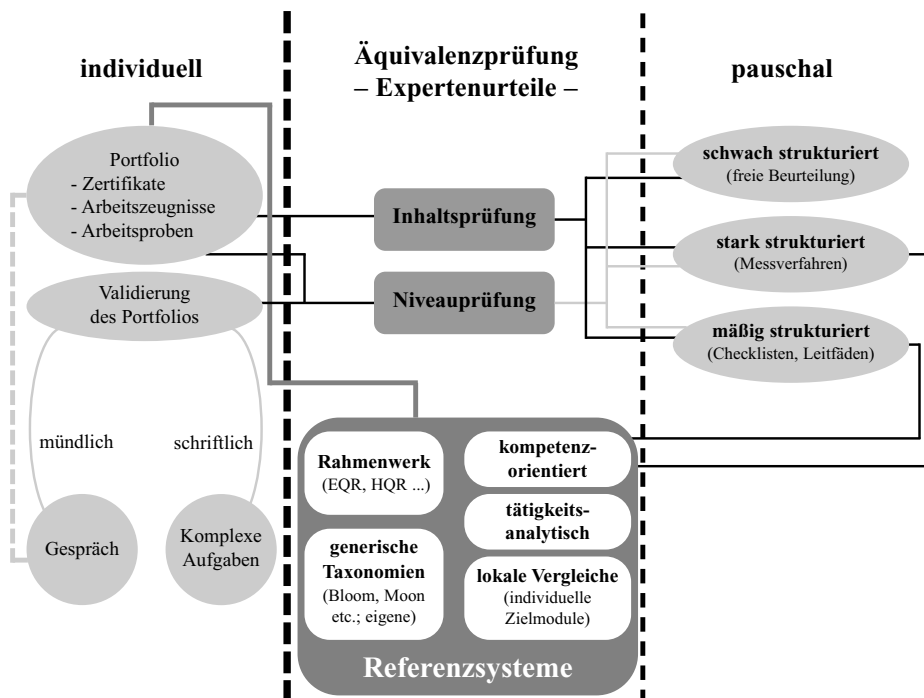


Abbildung 3: Facetten der Äquivalenzprüfung in Abhängigkeit von individueller und pauschaler Anrechnung

3.3 Anrechnungsverfahren

In diesem Abschnitt werden nun der dritte Teile des Anrechnungsmodells, die Verfahrensregelung, und dessen Generalisierungsergebnisse behandelt sowie weitere verfahrensbezogene Befunde der Evaluation der ANKOM-Anrechnungsmodelle dargestellt. Eine zusammenfassende Darstellung der Anrechnungsverfahren zur individuellen, pauschalen und kombinierten Anrechnung wurde bereits in Kapitel 2 in diesem Beitrag vorgestellt. Entsprechend wird im Folgenden auf die Generalisierungsergebnisse fokussiert.

3.3.1 Anwendung der Bewertungskriterien und Generalisierungsdimensionen auf Anrechnungsverfahren

Im Folgenden werden die in Tabelle 1 dargestellten Bewertungskriterien und Generalisierungsdimensionen auch für den Konzeptschritt „Anrechnungsverfahren“ im Sinne einer Gesamtregelung vorgestellt.

Dabei werden die drei genannten Verfahrensarten für Anrechnung – pauschal, individuell und kombiniert – einer generalisierenden Betrachtung hinsichtlich folgender Faktoren unterzogen:

- Aufwand für Entwicklung, Einführung und Durchführung beziehungsweise Anwendung,
- Attraktivität,
- Akzeptanz,
- Transparenz als eine Dimension der Qualitätssicherung.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass alle Aspekte in unterschiedlicher Ausprägung miteinander in Verbindung stehen und bei der Entscheidung für ein bestimmtes Verfahren eine Rolle spielen beziehungsweise sich gegenseitig bedingen.

Aufwand

Individuelle und pauschale Anrechnungsverfahren zeigen eine umgekehrte Aufwandsrelation: Während der **Entwicklungs- und Set-up-Aufwand** eines individuellen Verfahrens geringer einzuschätzen ist, entstehen dafür auch aufgrund erhöhter Informations- und Beratungsleistungen immer wieder hohe Durchführungskosten für die verschiedenen beteiligten Hochschulgruppen und für die Antragstellerin/den Antragsteller. Die pauschale Anrechnung erfordert einmalig einen hohen Aufwand zur Ermittlung der Äquivalenzanteile eines Fortbildungsabschlusses zu einem Studiengangprofil, jedoch danach einen sehr geringen **Einführungs- und Durchführungsaufwand**, da keine Hochschullehrenden mehr beteiligt sind und die Anrechnung von der zuständigen Hochschulverwaltung (zum Beispiel Prüfungsamt) abgewickelt wird. Diesen Sachverhalt macht das in Abbildung 4 dargestellte Ablaufschema deutlich.

Die Abbildung zeigt auf den ersten Blick eine gewisse Übereinstimmung der einzelnen Verfahrensschritte in beiden Verfahrenstypen, wie Information und Beratung, Antragstellung, Antragsbearbeitung und entsprechende Anrechnung im jeweiligen individuellen oder pauschalen Umfang. Daraus wird jedoch nicht erkenntlich, dass die identisch erscheinenden Schritte teilweise deutliche Unterschiede im Umfang der Prozesse aufweisen. Information und Beratung für ein individuelles Anrechnungsverfahren erfordern einen erheblichen Mehraufwand gegenüber der pauschalen Anrechnung, da sie personenbezogen durchzuführen sind. Während die Antragstellung und Antragsbearbeitung für eine pauschale Anrechnung sowohl für die Antragstellenden als auch für die Hochschulverwaltung wenig Ressourcen binden,

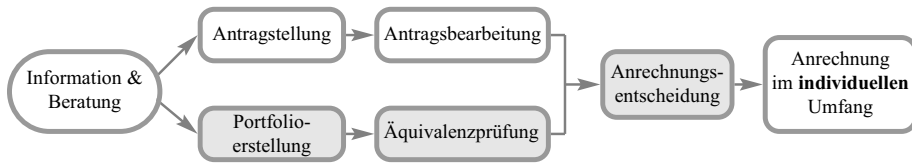
individuell**pauschal**

Abbildung 4: Schematische Darstellung der Verfahrensabläufe

liegt gerade hier im individuellen Anrechnungsverfahren ein enormer Aufwand für alle Beteiligten, der im Rahmen der Portfolioerstellung und der Äquivalenzprüfung erbracht werden muss. Beim pauschalen Anrechnungsverfahren fällt der wesentliche Aufwand für die Äquivalenzfeststellung für die Hochschullehrenden vor der eigentlichen Antragstellung an.

Die Durchführung der beiden Verfahren in kombinierter Form bedeutet die Umsetzung der individuellen und pauschalen Anrechnung entweder parallel oder nacheinander. In diesem Zusammenhang interessiert die Frage, ob ein aus Elementen der pauschalen und individuellen Verfahren integriertes („hybrides“) Anrechnungsverfahren möglicherweise Einsparpotenzial beinhalten könnte, das im Vergleich zur kombinierten Durchführung eventuell redundante, im Sinne doppelter, Schritte vermeidet. Dies bedarf jedoch der Erfahrung einer hinreichenden Praxis von durchgeführten individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren, wie sie zurzeit noch nicht in erforderlichem Umfang vorliegt, und einer entsprechender Auseinandersetzung und Entwicklung eines hybriden Verfahrens.

Attraktivität

Dem mit der Entwicklung und Durchführung verbundenen Aufwand kommt bei der Entscheidung für ein bestimmtes Anrechnungsverfahren eine zentrale Rolle zu. Denn er wirkt sich auf die damit zusammenhängende **Attraktivität** des jeweiligen Anrechnungsverfahrens direkt aus. Abhängig von seiner strategischen Bedeutung für die Hochschulprofilierung hinsichtlich Zielgruppen und Angeboten weist jedes Verfahren Vor- und Nachteile auf, die es abzuwägen gilt: Aus der Perspektive der Nachfragenden rangiert ein kombiniertes Verfahren aus individueller und pauschaler – und damit maximaler – Anrechnungsmöglichkeit ganz oben auf der Attraktivitätsskala, während deutliche Profilierungsvorteile für die Hochschule in Abwägung mit dem dafür erforderlichen Aufwand den Ausschlag geben, sich für das eine oder andere oder für beide Verfahren zu entscheiden.

Abbildung 5 illustriert den Zusammenhang von Einflussfaktoren und Wahl des Verfahrens.

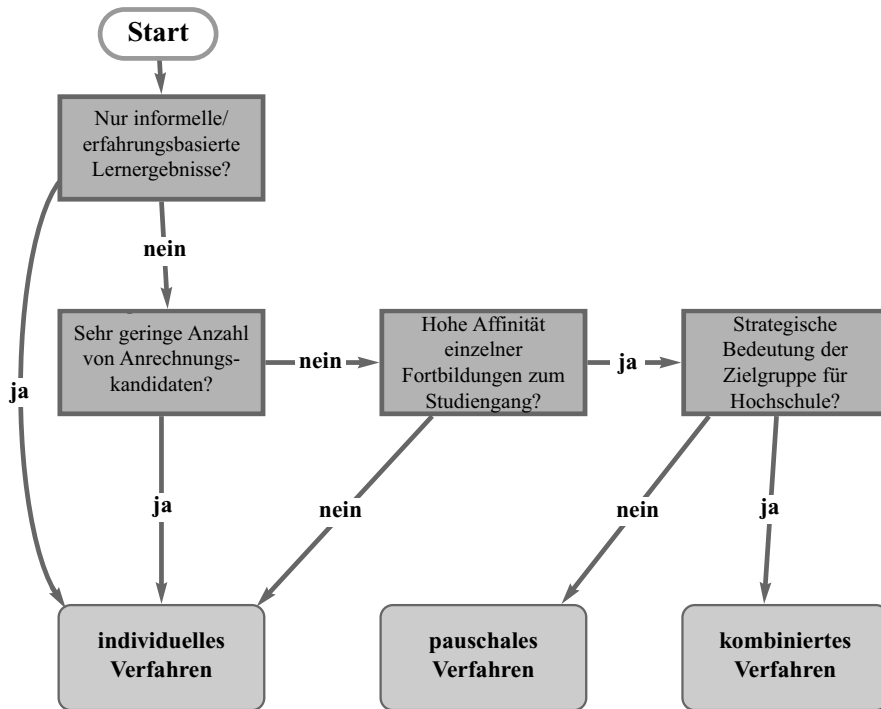


Abbildung 5: Entscheidungsbaum zur Auswahl von Anrechnungsverfahren in Abhängigkeit der Lernwege

Wenn nur informell erworbene Lernergebnisse angerechnet werden können oder sollen, besteht nur die Möglichkeit eines individuellen Anrechnungsverfahrens. Dies kann zum Beispiel dann der Fall sein, wenn im betreffenden Fachgebiet keine breit anerkannten Fortbildungszertifikate vorhanden sind.

Für Studiengänge mit geringen Anrechnungsfällen pro Zeiteinheit kann ein individuelles Anrechnungsverfahren zweifellos ein ökonomisch sinnvolles Vorgehen darstellen. Individuelle Verfahren haben den großen Vorteil, im Prinzip universell auf beliebige Kombinationen beruflicher und hochschulischer Lernergebnisse anwendbar zu sein. Im Vergleich dazu sind pauschale Verfahren die richtige Strategie, wenn eine hohe inhaltliche Affinität zwischen dem darauf anzurechnenden Zielstudiengang einerseits und den geregelten beruflichen Fortbildungsabschlüssen andererseits besteht. Je größer die Zahl der zu erwartenden Anrechnungsfälle pro Zeiteinheit, desto eher wird der Entwicklungsaufwand für solche Verfahren durch den erheblichen Rationalisierungseffekt je einzelner Anrechnungsentscheidung kompensiert beziehungsweise übertroffen.

Kombinierte – aus pauschalen und individuellen Komponenten bestehende – Anrechnungsverfahren sind schließlich besonders für Hochschulen eine Option, die sich aufgrund einer strategischen Entscheidung durch Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende wie beruflich qualifizierte Weiterbildungsinteressierte profilieren möchten.

Akzeptanz

Die **Akzeptanz** des jeweiligen Anrechnungsverfahrens seitens der Hochschullehrenden hängt ab von der Nähe zu beziehungsweise der Vertrautheit mit dem System der beruflichen Bildung und der Art und Weise, wie, mit welchem Aufwand und mit welcher Wirkung die potenziellen Äquivalenzen ermittelt werden (Kosten-Nutzen-Abwägung). Mangelt es an Systemkenntnissen und damit an Vertrauen in die Qualität der durch die berufliche Bildung vermittelten Lernergebnisse, wird es schwierig, beim ersten Anlauf Akzeptanz für pauschale Anrechnung zu erzielen. Die Möglichkeit, im Rahmen von individueller Anrechnung trotz erhöhtem Durchführungsaufwand für jeden konkreten Anrechnungsfall über die Äquivalenz entscheiden zu können, wie es traditionell die Praxis der Hochschule in Form der Einzelfallprüfung ist, wird in einer solchen Konstellation eventuell dem pauschalen Verfahren vorgezogen. Eine verstärkte Nachfrage von Studierenden mit einschlägiger beruflicher Vorqualifikation befördert im Zeitverlauf eventuell das Vertrauen in und damit die Akzeptanz von pauschaler Anrechnung, die bei entsprechender Nachfrage dann für die effektive Nutzung der personellen Ressourcen attraktiv wird.

Qualitätssicherung

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. Diese Transparenz wird durch die Festlegung und Dokumentation der einzelnen Verfahrensschritte und der jeweils für die einzelnen Verfahren Zuständigen sowie durch die Belegung der Äquivalenz(zwischen)ergebnisse hergestellt, die als relevante Informationen allen Interessierten zugänglich sind.

Da Anrechnungsverfahren auch der Anforderung, qualitätsgesichert zu sein, unterliegen, wird an dieser Stelle ergänzend zu den Generalisierungsbefunden auf diesen Aspekt eingegangen. Die folgenden Ausführungen legen dar, welche Rolle die Forderung nach qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahren bei deren Entwicklung spielte und wie daraus eine Anrechnungsleitlinie entstanden ist.

Für Anrechnung von Kenntnissen und Fertigkeiten über Bildungssektorengrenzen hinweg bedarf es eines grundsätzlichen Vertrauens in die Ausbildungsqualität des jeweils anderen Bildungsteilsystems, was durch ein transparentes Qualitätssicherungs-/Qualitätsmanagementsystem befördert wird. Diese Prämisse gilt auch für ein qualitätsgesichertes Anrechnungsverfahren. Diese Anforderung wurde gleich zu Beginn der Konzipierung der Anrechnungsmodelle erhoben. Denn der Beschluss der Kultusministerkonferenz zu „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ von 2002 sah vor, dass „entsprechend den Grundsätzen des neuen Qualitätssicherungssystems im Hochschulbereich die qualitativ-inhaltlichen Kriterien für den Ersatz von Studienleistungen durch außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden“ (KMK 2002: 2). Die

Güte von Anrechnung wurde mit dem KMK-Anrechnungsbeschluss (II) wiederholt (KMK 2008a) und sollte im Rahmen der Studiengangsakkreditierung überprüft werden (KMK 2008b). Die 2008 überarbeiteten Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Absatz 2 Hochschulrahmengesetz für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen wurden entsprechend explizit um Anrechnung erweitert (a.a.O.: 6) und auch in den Strukturvorgaben von 2010 beibehalten (KMK 2010: 3). Denn mit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen gilt es, Niveau und Anspruch der hochschulischen Bildung zu wahren. Dies wird besonders deutlich bei der Forderung nach Qualitätssicherung der Äquivalenzbestimmung, dem zentralen Teil des Anrechnungsverfahrens.

Die von der wissenschaftlichen Begleitung aufgestellten Anforderungen für qualitätsgesicherte Konzepte bezogen sich auf folgende Bereiche beziehungsweise Aspekte:

- Beschreibung der zu vergleichenden Lernergebnisse,
- Methodik zur Überprüfung der Äquivalenz,
- Ablaufplan der Umsetzung der Anrechnungsregelung an der Hochschule.

Darüber hinaus sollte das Verfahren praktikabel, nachhaltig und übertragbar sein, um den Qualitätsanforderungen zu genügen. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass das an der Hochschule jeweils praktizierte Qualitätsmanagementsystem ebenfalls zu beachten sei.

Die Qualitätssicherung wurde in den verschiedenen Teilschritten der Anrechnungskonzepte der ANKOM-Entwicklungsprojekte gewährleistet. Die einzelnen Vorgehensweisen und Qualitätssicherungsmaßnahmen wurden in den vorangegangenen Abschnitten durch die Darstellung der Ausgestaltung der Einzelschritte ausführlich beschrieben. Darüber hinaus wurden Materialien für die einzelnen Schritte und Prozesse des Anrechnungsverfahrens für unterschiedliche Zielgruppen beziehungsweise Hochschulangehörige entwickelt, um die Qualitätssicherung einer transparenten und validen Anrechnungsregelung zu unterstützen. An manchen Hochschulen werden die Äquivalenzergebnisse für pauschale Anrechnung durch individuelle Anrechnungsprozesse in Form von Portfolios ergänzt. Diese haben meist zwei Funktionen: Validierung der Ergebnisse pauschaler Äquivalenzbefunde und Maximierung des Anrechnungspotenzials. Im Bereich der Umsetzung von Anrechnungsregelungen zeichnet sich eine qualitätsgesicherte Vorgehensweise dadurch aus, dass der Ablauf eines Anrechnungsverfahrens mit allen Beteiligten an der Hochschule abgestimmt sowie die Zwischen- und Endergebnisse dokumentiert und – soweit es die datenschutzrechtlichen Bestimmungen zulassen – für alle zugänglich sind. Im Vorfeld dazu werden die beteiligten Gremien und Institutionen ausführlich informiert, und es wird auf ihre Fragen und Anregungen zum Anrechnungsverfahren eingegangen. Ein Antragsformular und entsprechende Informationen für Interessierte und Antragstellerinnen beziehungsweise Antragsteller ergänzen die regelungsbedürftigen Umsetzungsschritte.

In einigen Fällen werden im Rahmen von pauschaler Anrechnung Kooperationsverträge zwischen Bildungseinrichtungen (zum Beispiel Fachschule und

Hochschule) geschlossen, um die Zusammenarbeit bei der Äquivalenzüberprüfung zu vereinbaren und damit die Prüfergebnisse als gemeinsam getragene Entscheidung zu belegen.

Die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung als formative Evaluation (Flick 2006) gewonnenen Erkenntnisse, was von einem qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahren mindestens geleistet werden muss, mündeten in eine Anrechnungsleitlinie der wissenschaftlichen Begleitung zur Sicherstellung von akkreditierungstauglichen Anrechnungsmodellen. Die entwickelten Regelungsbereiche zur Qualitätssicherung von Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse und Kompetenzen sind identisch mit den oben genannten Konzeptteilen – Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzprüfung, formalisiertes Anrechnungsverfahren –, ergänzt um die Gegenstandsbereiche „Information und Beratung“ sowie „Evaluation des Anrechnungsmodells“. Im Anhang der Leitlinie befinden sich eine Aufstellung aller der Entwicklung der Leitlinie zugrunde liegenden Dokumente sowie ein Glossar zur Klarstellung der verwendeten Begriffe und Konzepte. Dieser Leitlinienentwurf wurde mit der Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates, den für die Akkreditierung von Studiengängen akkreditierten Agenturen sowie weiteren Expertinnen und Experten aus dem Hochschul- und Berufsbildungsbereich erörtert. Das Ergebnis dieses Prozesses wurde als Anrechnungsleitlinie Ende 2008 veröffentlicht. Seit Januar 2010 liegt eine bereits überarbeitete Fassung vor (Anrechnungsleitlinie der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM).⁸ In den einzelnen Gegenstandsbereichen werden Mindestanforderungen aufgestellt, die für alle Arten der Anrechnung gelten. Das bedeutet, dass ein akkreditierungstauglicher Mindeststandard gewährleistet ist, der je nach Rahmenbedingungen der Hochschule übertroffen werden kann. Damit wurde eine Orientierung für qualitätsgesicherte und akkreditierungskonforme Anrechnung im Hochschulbereich auf beiden Seiten – Hochschule und Akkreditierungssystem – geschaffen.

3.3.2 Bewertung weiterer Generalisierungsdimensionen und weiterer Aspekte

Des Weiteren wurde im Rahmen der Modellgeneralisierung die Frage nach Übertragbarkeit der entwickelten Anrechnungsverfahren und ihrer Bestandteile auf andere Hochschulen beziehungsweise Anrechnungskontexte anhand der folgenden Dimensionen untersucht:

- strukturelle Merkmale der Hochschule,
- Fachdisziplin/en,
- Hochschulkultur,
- Vertrauenskultur zwischen den Bildungsbereichen,

⁸ Nach einem guten Jahr wurde die Leitlinie einer Überprüfung unterzogen und Anfang 2010 durch aktuelle Dokumente beziehungsweise Bezugsquellen ergänzt. Die Anrechnungsleitlinie der wissenschaftlichen Begleitung (2010) ist abrufbar unter http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf: letzter Zugriff am 25.10.2010.

- Zielgruppe/Struktur des Bildungsangebots,
- Aneignungswege von Lernergebnissen,
- rechtliche Rahmenbedingungen,
- Zahl potenzieller Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten,
- Affinität zwischen berufsschulischen und hochschulischen Bildungsgängen,
- Einführungsstrategie.

Bei der Untersuchung der entwickelten Anrechnungsmodelle und ihrer Umsetzung in der Hochschulpraxis konnte keine **Abhängigkeit von der Hochschulart und Fachdisziplin** festgestellt werden. Alle Anrechnungsverfahren eignen sich grundsätzlich sowohl für Universitäten als auch für (Fach-)Hochschulen einerseits wie auch für sozialwissenschaftliche Fachbereiche und ingenieurwissenschaftliche Fakultäten andererseits.

Einen Einfluss scheint jedoch die jeweils vorherrschende **Hochschul- beziehungsweise Fachkultur** und das Vertrauen in die Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu haben. Denn gerade die pauschale Anrechnung scheint – bezogen auf das empirische Material der BMBF-Initiative ANKOM – ein gewisses Unbehagen in bestimmten Disziplinen (etwa den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen und Universitäten) hervorzurufen.

Betrachtet man die Anrechnungsverfahren in Abhängigkeit von **Zielgruppe und Bildungsangebot**, so lassen sich folgende Beobachtungen anführen. Das individuelle Anrechnungsverfahren lässt sich unabhängig von Zielgruppe (wie Studierende mit beruflichen oder ohne berufliche Qualifikationen) und Studienangebot (Voll- oder Teilzeit, berufsbegleitend, Hochschulabschluss oder Zertifikat) anwenden. Das pauschale Verfahren hingegen impliziert – auch unter Berücksichtigung des Aufwands – eine hohe Affinität zwischen Studierenden mit (bestimmter) beruflicher Vorqualifikation und einschlägigem Studiengang und ermöglicht dadurch eine gewisse Entlastung an Studienressourcen auf beiden Seiten.

Die in den verschiedenen Anrechnungsverfahren betrachteten Lernergebnisse unterscheiden sich nach den jeweiligen **Aneignungskontexten**. Während im Rahmen der individuellen Anrechnung sowohl formales, nicht-formales und informelles Lernen erfasst werden kann, kann das pauschale, abschlussbezogene Verfahren nur die formale und die nicht-formale Bildung, die von den Bedingungen her der geregelten Fortbildung ähnlich sind, berücksichtigen. Denn bei der pauschalen Anrechnung kann nur geprüft werden, was der formale Abschluss und – eingeschränkt – der nicht-formale Fortbildungsabschluss beziehungsweise das Weiterbildungszertifikat dokumentieren. Alle weiteren, individuell vorhandenen formal, nicht-formal und informell erworbenen Lernergebnisse müssen durch ein individuelles Anrechnungsverfahren festgestellt werden, was, wenn verbunden mit einem pauschalen Verfahren, auf ein kombiniertes Anrechnungsverfahren hinausläuft.

Die Einführung beziehungsweise Durchführung von Anrechnung hängt von den **rechtlichen Rahmenbedingungen** ab. Welche Art von Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kompetenzen möglich ist, muss im jeweiligen Landeshochschulgesetz beziehungsweise in der den Studiengang betreffenden

Prüfungsordnung geregelt sowie im Rahmen der Programmakkreditierung überprüft worden sein. Sind diese rechtlichen Voraussetzungen noch nicht gegeben, so müssen sie (parallel zur Verfahrensentwicklung) bis zur Einführung des Anrechnungsverfahrens geschaffen werden.

Je nach **Anzahl der Anrechnungsinteressierten** bietet sich ein bestimmtes Verfahren an. Findet sich unter den Studierendenkohorten – traditionell – eine große Gruppe mit demselben Fortbildungsabschluss (Affinität zwischen beruflicher Aus- und akademischer Weiterbildung), dann macht es aus ökonomischer Sicht Sinn, ein pauschales Anrechnungsverfahren einzuführen. Zeigt sich keine solche Homogenität bezogen auf einen Berufsabschluss, sondern ist eher eine Vielzahl von verschiedenen beruflichen Bildungsgängen vertreten, dann bietet sich ein individuelles Verfahren an.

Hinsichtlich der **inhaltlichen Affinität zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen** lässt sich ein Zusammenhang zur Wahl des Anrechnungsverfahrens feststellen. Dient der Studiengang zur Fortführung der beruflichen Bildung auf einschlägigem akademischen Niveau, wie etwa beim Studium der Frühpädagogik von Erzieherinnen/Erziehern oder das Ingenieurstudium von Mechatronikerinnen/Mechatronikern, dann besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit von einem beachtlichen Anrechnungspotenzial, so dass ein pauschales Anrechnungsverfahren lohnenswert erscheint.

Die Analyse der Umsetzung der entwickelten Anrechnungsmodelle erwies – wie in Tabelle 4 dargestellt – zwei unterschiedliche **Einführungsstrategien**: die direkte Einführung und das iterative Verfahren, die sich beide noch einmal in je zwei Optionen verzweigen. Diese Möglichkeiten können bei der Übertragung und Entscheidung für das jeweilige Verfahren eine wichtige Rolle spielen.

Tabelle 4: Einführungsstrategien von Anrechnungsverfahren

Einführungsstrategien			
direkte Einführung		iteratives Vorgehen	
pauschales Vorgehen	kombiniertes Vorgehen	von individuell zu pauschal	von individuell zu kombiniert

Ursachen für die Vielfalt der Einführungsstrategien scheinen in der unterschiedlichen Kombination der verschiedenen Einflussfaktoren, wie der jeweils spezifischen Hochschulkultur, Fachdisziplin, der vorhandenen Vertrauenskultur zwischen den beiden Bildungsteilbereichen und der Art der anzurechnenden Lernergebnisse, zu liegen:

- *Direkte Einführung*: Hier handelt es sich um die Strategie, das pauschale oder das aus pauschalen und individuellen Verfahrensteilen kombinierte Verfahren direkt einzuführen. Das im Rahmen der pauschalen Anrechnung ermittelte Äquivalenzergebnis wird durch Beschluss des Prüfungsausschusses in die Prüfungsordnung des Studiengangs aufgenommen und damit formalisiert. Die Strukturen und Prozesse für das pauschale und das individuelle Verfahren werden mit

allen Beteiligten abgestimmt und festgelegt. Es werden eine Anrechnungsrichtlinie, Verfahrenshinweise/-anweisungen und Handreichungen etc. als Hilfen für die an den Verfahren beteiligten Personen und Stellen entwickelt.

- *Iteratives Vorgehen:* Bei diesem Vorgehen geht es um die Einführung des Anrechnungsverfahrens „auf Umwegen“, da das individuelle Anrechnungsverfahren als Zwischenschritt für das pauschale fungiert. Auch hierbei gibt es zwei Varianten, was im Endergebnis zu den beiden Optionen der direkten Einführung führt. Die eigentlich verfolgte pauschale Anrechnung wird über die bestätigende individuelle Anrechnungspraxis erzielt. Das pauschal ermittelte Äquivalenzergebnis dient als Orientierung für die Bewertung der im Rahmen des individuellen Verfahrens dargelegten Lernergebnisse und zugleich als dessen Validierung. Ergibt sich darüber eine ausreichende Bestätigung des pauschal ermittelten Anrechnungsumfangs, wird das individuelle Verfahren durch einen pauschalen Anrechnungsbeschluss des Prüfungsausschusses – und Aufgabe des individuellen Anrechnungsverfahrens – in eine pauschale Anrechnungsregelung überführt. Eine Variante dieses Vorgehens besteht darin, nach der Überführung in eine pauschale Anrechnungsregelung das individuelle Verfahren beizubehalten (kombiniertes Verfahren).

Die Erörterung der Generalisierungsergebnisse zu den ANKOM-Anrechnungsmodellen abschließend werden in der folgenden Übersicht (siehe Tabelle 5) die einzelnen Merkmale des individuellen, pauschalen und kombinierten Anrechnungsverfahrens vergleichend dargestellt.

Tabelle 5: Vergleich der Merkmale von individueller, pauschaler und kombinierter Anrechnung

		Anrechnungsverfahren	
	individuell	pauschal	kombiniert
Definition	Personenbezogen, d. h. Äquivalenzprüfung erfolgt für jede Person spezifisch	abschluss-/zertifikatsbezogen, d. h. Äquivalenzprüfung erfolgt einmal für einen Bereich (z. B. Fortbildungsabschluss)	personenbezogen und abschluss-/zertifikatsbezogen
Zielgruppe	heterogen	homogen	heterogen und homogen
Anwendungsbereich/Gültigkeit	breit, da die Lernergebnisse personenbezogen angerechnet werden	eng, da die Lernergebnisse abschluss-/zertifikatsbezogen angerechnet werden	je nach Art des Aneignungskontexts der Lernergebnisse, d. h. ob Lernergebnisse formal, nicht-formal oder informell vorliegen
Lernwelten/Aneignungskontext	informelle, formale und nicht-formale Aneignungskontexte	formale und nicht-formale Bildung, sofern ein Abschluss/Zertifikat vergeben wird	informelle, formale und nicht-formale Aneignungskontexte
Lernergebnisse	informell erworben und/oder formal und nicht-formal nachgewiesen (zertifiziert)	formal und nicht-formal nachgewiesen (zertifiziert)	formal und nicht-formal nachgewiesen (zertifiziert) und informell erworben
Prüfdokumente	Dokumentation des personenspezifischen Kompetenzprofils/Portfolios	Dokumentationen aus dem Kontext des anzurechnenden Abschlusses/Zertifikats	Dokumentation des personenspezifischen Kompetenzprofils/Portfolios und Dokumentationen aus dem Kontext des anzurechnenden Abschlusses/Zertifikats
Äquivalenzbewertung	Inhalts- und Niveauprüfung, schwach, mittel und stark strukturierte Methoden, Äquivalenzwert („Schnittmenge“)	Inhalts- und Niveauprüfung, mittel und stark strukturierte Methoden, Äquivalenzwert („Schnittmenge“)	Inhalts- und Niveauprüfung, schwach, mittel und stark strukturierte Methoden, Äquivalenzwert („Schnittmenge“)
Äquivalenzentscheidung	Expertenurteil am Ende des Assessments im Rahmen des Anrechnungsverfahrens	Expertenurteil vor Durchführung des Anrechnungsverfahrens	Expertenurteil vor Durchführung des Anrechnungsverfahrens und Expertenurteil am Ende des Assessments im Rahmen des Anrechnungsverfahrens
Ergebnisformat	Dokumentation der Äquivalenzbewertung und Liste anrechenbarer Studienmodule	Liste anrechenbarer Studienmodule	Dokumentation der Äquivalenzbewertung und Liste anrechenbarer Studienmodule
Anrechnungsumfang	variierend/personenbezogen und damit maximaler Umfang möglich	fixiert auf den anzurechnenden Abschluss/das anzurechnende Zertifikat	variierend/personenbezogen und damit maximaler Umfang möglich
Übertragbarkeit des Äquivalenzergebnisses	nicht auf andere Personen und andere Studiengänge übertragbar, da immer Einzelscheidung	ggf. Übertragbarkeit, d. h. der Ergebnisse eines bestimmten Abschlusses/bestimmten Zertifikats auf ähnlichen Studiengang einer anderen Hochschule	pauschale Äquivalenzanteile bedingt übertragbar, d. h. Identität von Fortbildungsabschluss und Studiengang

4. Resümee und Ausblick

Was noch zu Beginn der BMBF-Initiative ANKOM von vielen bezweifelt wurde, konnte exemplarisch nachgewiesen werden: Es gibt gleichwertige Schnittmengen zwischen beruflich und hochschulisch erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten, die bei Aufnahme eines fachlich affinen Bachelorstudiums angerechnet werden können. Damit ist ein bildungsbereichsüberschreitender Transfer von Lernergebnissen im Rahmen von pauschalen und individuellen Anrechnungsverfahren möglich. Um dabei keinen Qualitäts- und Niveauverlust zu erleiden, werden die einzelnen Verfahrensschritte mit entsprechenden Instrumenten und Maßnahmen ausgestaltet.

Für die Einführung von Anrechnung stehen den Hochschulen mit Hilfe der BMBF-Initiative ANKOM entwickelte Methoden und Materialien zur Verfügung. Am Anfang der Übertragung und der Anwendung dieses Instrumentariums steht die Frage, welches Verfahren – individuell, pauschal oder kombiniert – das richtige ist. 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. Erst danach wird die Arbeit zur Gestaltung und Umsetzung eines qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahrens aufgenommen.

Ein weiterer Punkt zur erfolgreichen Einführung und Umsetzung von Anrechnung bezieht sich auf den Zusammenhang von Nachfrage nach Anrechnung in Kombination mit dem Studienangebot. Denn – wie sich bisher feststellen lässt – Anrechnung wird gerade von Berufstätigen mit Vorqualifikationen nachgefragt, die sich auf akademischem Niveau weiterqualifizieren wollen, doch dafür nicht (ganz) auf ihre Beschäftigung verzichten können. Entsprechende Studienorganisationen und -formen, die Anrechnung und berufsbegleitendes Studieren ermöglichen, befördern die Vereinbarkeit von lebenslangem Lernen und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit.

Die „Anrechnungskultur“ steht noch am Anfang ihrer Entwicklung zu einer weit verbreiteten Praxis. Dies bedeutet, dass die weitere Umsetzung wissenschaftlich begleitet, evaluiert und weiterentwickelt werden sollte.

Literatur

- Anderson, Lorin W. und David R. Krathwohl* (Eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen)* (2009): Diskussionsvorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. In: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761>: letzter Zugriff am 10.12.2010.

- Bartosch, Ulrich, Anita Maile und Christine Speth* (2006): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). In: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf: letzter Zugriff am 14.9.2010.
- Bloom, Benjamin S.* (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- BMBF und KMK* (2006): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. In: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/selectCatalog&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&ParentID=1215772627052&active=no>: letzter Zugriff am 24.11.2010.
- Dreyfus, Hubert L. und Stuart E. Dreyfus* (1987): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Erpenbeck, John und Lutz von Rosenstiel* (2003): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Europäische Kommission* (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). In: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf: letzter Zugriff am 14.9.2010.
- Flick, Uwe* (2006): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gierke, Willie B. und Wolfgang Müskens* (2008): Der Module Level Indicator – ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst Hartmann et al. (Hg.): *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Hartmann, Ernst A.* (2005): *Arbeitssysteme und Arbeitsprozesse*. Zürich: vdf.
- HRK, KMK und BMBF* (2003). Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_07_08-Empfehlung-Vergabe-von-Leistungspunkten.pdf: letzter Zugriff am 16.12.2010.
- HRK, KMK und BMBF* (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. In: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>: letzter Zugriff am 14.9.2010.
- KMK* (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-I.pdf: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- KMK* (2008a): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 i.d.F. vom 18.09.2008. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- KMK* (2008b): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008. In: <http://www.hrk.de/bologna/de/home/3548.php>: letzter Zugriff am 19.11.2010.
- KMK* (2010): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf: letzter Zugriff am 19.11.2010.

- Lewin, Kurt* (1981): Werkausgabe, Band 1: Wissenschaftstheorie I. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moon, Jenny* (2004): Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. In: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf: letzter Zugriff am 15.09.2010.
- NRW* (2006): Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) vom 31.10.2006. Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG). In: http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/hochschulen_und_forschung/HFG.pdf: letzter Zugriff am 01.12.2010.
- Robert Bosch Stiftung* (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. In: <http://www.profis-inkitas.de/fruepaedagogik%20studieren/orientierungsrahmen-druckversion>: letzter Zugriff am 14.09.2010.
- SEEC* (2003): Credit Level Descriptors for Further and Higher Education. In: <http://www.seec.org.uk/docs/creditleveldescriptors2003.pdf>: letzter Zugriff am 21.09.2010.
- Stamm-Riemer, Ida, Claudia Loroff und Ernst A. Hartmann* (2011): Anrechnungsmodelle – Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. HIS: Forum Hochschule 1/2011. Hannover: HIS.

Perspektiven auf Anrechnung und das Hochschulstudium beruflich Qualifizierter

Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biografische Erfahrungen und Herausforderungen

1. Hintergrund, Methodologie und Fragestellung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen ausgewählte Aspekte der Analyse von zwei biografisch narrativen Interviews, die ich im Rahmen einer explorativen Erhebung mit „Anrechnungsstudierenden“ im Sommer 2009 geführt habe. Herr Wagner und Frau Decker, wie sie in dieser Studie heißen,¹ studieren in Studiengängen, die im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) zu den Zielstudiengängen eines Anrechnungsverfahrens gehörten.² Herr Wagner hat nach einer Elektrikerausbildung eine Meisterausbildung abgeschlossen, Frau Decker nach einer Ausbildung zur Erzieherin eine Leitungsfortbildung absolviert. Gemeinsam ist beiden, dass sie seit mehreren Jahren in ihrem Unternehmen beschäftigt sind und sich durch das Studium auf die Übernahme einer Leitungsfunktion vorbereiten beziehungsweise vorbereitet haben.

Zu der Fragestellung, welche Erfahrungen Studierende mit Anrechnung machen, gibt es ebenso wenig Forschung wie zur der Frage, wie es möglich ist, Arbeit, Studium und Familie parallel zu verwirklichen und vor dem Hintergrund eines nach wie vor auf „Normalstudierende“ ausgerichteten Hochschulsystems biografisch zu integrieren.³

Wie stellen diejenigen, die nach mehrjähriger Berufstätigkeit durch ein Studium in den Möglichkeitsraum des „lebenslangen Lernens“ treten, diesen Prozess und ihre Erfahrungen dar?⁴ Was bedeutet das Hochschulstudium und die Anrechnung beruflicher Kompetenzen aus der Sicht der Bildungssubjekte? Welche Forschungsfragen lassen sich für dieses bisher wenig erforschte Terrain entwickeln?

Die Interviewten wurden in einer offenen Erzählaufforderung gebeten, ihre Bildungsbiografie zu schildern und zu erzählen, was sie für wichtig halten. Die Aufforderung zur narrativen Erzählung bietet den Erzählenden die Möglichkeit, die Gesamtgestalt ihrer Lebensgeschichte darzustellen. Hiermit ist unter anderem der

1 Alle Namen und Ortsbezeichnungen wurden anonymisiert.

2 Anrechnung bedeutet in diesem Beitrag immer die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.

3 Zur Evaluation individueller Anrechnung vgl. Schnadt (2009). Das von Alheit und Rheinländer et al. durchgeführte DFG-Projekt fokussiert auf eine Typologie von nicht-traditionellen Studierenden (erste Ergebnisse Alheit/Rheinländer et al. 2008).

4 Der bildungspolitische Diskurs um lebenslanges Lernen wird, obschon „in die Jahre gekommen“, nach wie vor stark normativ und weitgehend jenseits empirischer Befunde geführt. Kade (1989), der den Begriff des Möglichkeitsraums geprägt hat, weist zudem darauf hin, dass die im Kontext lebenslangen Lernens abstrakten und hoch idealisiert geführten Diskussionen Subjektvorstellungen und Änderungsansprüche erzeugen, an deren – unrealistischer – Realisierung Bildungsinstitutionen gemessen werden (a.a.O.: 4).

Gesichtspunkt gemeint, unter dem die Erzählerinnen und Erzähler ihre Erfahrungen „aufordnen“. Dieser Gesichtspunkt beeinflusst sowohl die Erzähllinie und die Wahl von Themen als auch die Erzählweise, die zum Beispiel eher humorvoll oder ernst sein kann (vgl. hierzu vor allem Schütze 1984).

Das biografisch narrative Interview eignet sich somit in besonderer Weise, die Logik der subjektiven Konstruktionen der Erzählerinnen und Erzähler kennenzulernen, und Einsichten in die Weise zu gewinnen, wie sie mit Erfahrungen, Erlebnissen und Gefühlen, mit Konflikten und Entscheidungen umgehen, ihrem Leben Sinn und den Erfahrungen Bedeutung beimessen. Biografie wird von Gabriele Rosenthal (1995: 12) als ein soziales Gebilde definiert, „das sowohl soziale Wirklichkeit als auch Erfahrungs- und Erlebniswelten der Subjekte konstituiert und das in einem dialektischen Verhältnis von lebensgeschichtlichen Erlebnissen und Erfahrungen und gesellschaftlich angebotenen Mustern sich ständig neu affiziert und transformiert“. In der Biografie, so Alheit/Dausien (1990: 405), findet diese Dialektik von Gesellschaft und Individuum einen konkreten historischen, sozialen und leiblich-lebendigen Ausdruck. Dieses Wechselspiel des einzelnen Menschen in und mit der Gesellschaft wird als interpretativer Prozess verstanden, der sich im Medium signifikanter Symbole und symbolischer Ordnungen, zum Beispiel der Sprache, des Rechts oder der Bildung, abspielt (Marotzki 2000: 176; Blumer 1973).

Relevanz gewinnt das Konzept der Biografie für diese Teilstudie auf zwei Ebenen. Auf der ersten Ebene bedeutet es den Prozess der Konstruktion der eigenen Biografie durch die Subjekte. Die eigene Lebensgeschichte wird von einem biografischen Gesichtspunkt aus reflektiert und auf der Grundlage aktueller Ereignisse immer neu interpretiert. Diese Reflexionen, Rekonstruktionen und Interpretationen der eigenen Biografie stehen, das erscheint fast selbstverständlich, in Zusammenhang mit dem, was das Subjekt selbst erlebt und erfahren hat. Weniger selbstverständlich ist, dass die Erzählerinnen und Erzähler die Einordnung und Bewertung des Erlebten auch auf der Grundlage des biografischen Verständnisses von institutionellen Normen sowie den von Rosenthal thematisierten „gesellschaftlich angebotenen Mustern“ vornehmen und sich permanent damit vergleichen. Dies berührt die zweite Verständnisebene. Biografie ist in diesem Sinne ein Regelsystem, das eine bestimmte soziale Ordnung hervorruft und gleichzeitig durch diese gestützt wird. Innerhalb kultureller Grenzen entstehen „Normalbiografien“, zum Beispiel „normale“ Schulbiografien, Berufsbiografien oder Familienbiografien, die geschlechtsspezifische Ausprägungen⁵ aufweisen. Politik, Schule und Hochschule, die Medizin, Unternehmen und Behörden – um nur einige zu nennen – sind vielfach an der Normierung der Biografien beteiligt. Die Subjekte müssen sich mit diesen Normierungen vor allem dann rational und emotional auseinandersetzen, wenn sie von der Norm abweichen, beispielsweise als Studierende kritischer oder älter

5 Lohnungleichheit, ungleiche Verteilung von Familienarbeiten und das Fortbestehen geschlechtlicher Arbeitsteilung werden von Korte/Schäfers (2010: 94) als Ursache der Verhinderung der gleichberechtigten Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen angesehen.

oder bereits Eltern sind.⁶ Die Normalbiografie, bis heute das Orientierungsmuster der Bildungspolitik, wird durch zahlreiche gesellschaftliche Institutionen und politisch-rechtliche Regelungen abgestützt. So gibt es zum Beispiel rechtlich geregelte Zugangsberechtigungen sowie Altersgrenzen für die Zulassung zu Studiengängen oder bei der Gewährung von Studienkrediten. Aber auch Vorstellungen von Unternehmen, wie Beschäftigte für Positionen qualifiziert sein sollen, normieren die Biografie. „Solche Modelle beinhalten Skripts für typische Biographien, d.h., sie typisieren und normieren Laufbahnen und Interpretationsmuster für individuelles Leben in Relation zum sozialen Raum, in dem Biographien situiert sind bzw. durch den sie sich ‚bewegen.‘“ (Dausien 2000: 102) Im Rahmen dieser Teilstudie wird deutlich, dass Akademisierungsbestrebungen im Bereich der frühkindlichen Bildung sowie Professionalisierungsbestrebungen in kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) Einfluss auf Berufsbiografien haben und neue Normierungen vorantreiben.

Doch die Skripts für typische Biografien normieren und normalisieren nicht nur, sie grenzen unter bestimmten Umständen auch aus und erhöhen Unsicherheiten für diejenigen, die – noch – nicht zur Norm gehören. Dieses Anderssein in dem sozialen Raum, in dem die Subjekte leben oder dem sie sich zugehörig fühlen oder fühlen möchten, berührt verschiedene biografische Dimensionen. So geht Flam (2000) davon aus, dass Aufstiegsaspirantinnen und -aspiranten das Wertesystem der Statusgruppe, der sie angehören möchten, „bereits antizipatorisch internalisiert haben“ (a.a.O.: 294).

Mit einigen dieser Fragen beschäftigt sich ein Forschungsfeld, das die Ergebnisse der Statuspassagenforschung hinsichtlich ihrer Bedeutung für untypische Statuspassagen analysiert (vgl. zum Beispiel Siara 1986). Statuspassagen, seien sie typisch oder untypisch, erfordern grundsätzlich neue – etwa zeitliche und soziale – Orientierungen (Friebertshäuser 2009). So durchläuft eine frischgebackene Abiturientin, die ein Studium beginnt, eine Statuspassage, die die Herausforderung mit sich bringt, sich in dem neuen Umfeld zu orientieren, dieses auf dem Hintergrund ihrer Normen und Werte zu erkunden und die Zeitstrukturen zu gestalten. Vor anderen Herausforderungen steht eine Person, die nach fünfzehn Jahren Erwerbsarbeit den Statuswechsel zur/zum Studierenden zu bewältigen hat. Das Selbstverständnis der Statusinhaberinnen und -inhaber ändert sich, zumindest ist dies die Erwartung der Gesellschaft (Siara 1986: 26). Erleichtert werden typische Passagen durch symbolgeladene und sicht- und hörbare Übergangsriten, wie zum Beispiel das Tragen einer Schultüte oder Böllern und Tragen eines Doktorhuts. Untypische Passagen verlaufen in der Regel unsichtbar, unter Umständen werden sie dem sozialen Umfeld sogar verheimlicht.

Die Statuspassagenforschung weist auf eine weitere, uns hier interessierende Dimension hin: In Statuspassagen bietet sich die Möglichkeit von sozialer

6 Vgl. zum Beispiel Flam (2000) zum Verhältnis von Emotionen, Strukturen, Norm und Individuen. Flam hält die Beschämung für eine informelle Ausgrenzungsstrategie, die oftmals neben formellen Kriterien wie Bildungsabschlüssen, voneinander abhängigen Karriereschritten oder „Beitrittsgebühren“ wirksam werden (a.a.O.: 293f.).

Aufwärtsmobilität beziehungsweise besteht das Risiko der Abwärtsmobilität, einhergehend mit damit verbundenen Anpassungsleistungen und Problemen. Trifft jemand die Entscheidung für ein Studium und gehört zur ersten „Studiengeneration“ der Familie, so wird von Aufwärtsmobilität gesprochen. In der Forschung zum zweiten und dritten Bildungsweg spielen diese Aspekte eine große Rolle (a.a.O.: 28). So ging die soziologische Disziplin in den 1980er-Jahren davon aus, dass die Aufnahme eines an „normale“ Studierende gerichteten Vollzeitstudiums nach einer mehr oder weniger langen Phase der Erwerbstätigkeit zu einer Stagnation der sozialen Entwicklung führen kann. Auch die Abhängigkeit von finanziellen Förderungen wie BAföG könne die soziale Entwicklung einschränken (a.a.O.). Für beruflich Qualifizierte – ob mit oder ohne Abitur – kann aber auch das gelten, was Siara (1986: 31) über Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungswegs schreibt: die Gesellschaft nehme nachträglich eine bereits erfolgte „Ausschließung“ aus den oberen Statusrängen und Funktionen zurück und „inszeniere“ neu.

Nun kann zu Recht eingewandt werden, dass aufgrund der in den letzten zwanzig Jahren zu beobachtenden Expansion der Studierendenzahl die Exklusivität eines Hochschulabschlusses verloren gegangen ist und die „Neuinszenierung“ weniger deutlich ausfällt als noch in den 1960er- oder 1970er-Jahren. Auch mag sich die Lebenssituation von Studierenden, die das Studium im Alter von über dreißig Jahren berufsbegleitend beginnen, von denen des zweiten Bildungswegs insofern unterscheiden, als sie sich häufiger durch ein Studium weiterbilden, an ihre Berufstätigkeit und berufliche Erfahrung anknüpfen und darauf aufbauen möchten. Und vielleicht ist die eigene Familie beziehungsweise die berufliche Position des Partners oder der Partnerin bedeutsamer als die berufliche Position der Eltern. Auch gesellschaftliche Neupositionierungen werden in Zeiten, in denen nahezu vierzig Prozent aller Schulabgängerinnen und -abgänger eine Studienberechtigung besitzen, weniger dramatisch ausfallen als in Zeiten, in denen lediglich zehn Prozent zu dieser Gruppe zählten.

Unter Umständen bleiben Neupositionierungen weitgehend aus oder treten weniger deutlich hervor, da die berufliche Entwicklung innerhalb eines Bildungssektors erfolgt oder die Differenzen zwischen den Bildungssektoren nivelliert wurden. Der Zeitraum, in dem viele wichtige Erkenntnisse zu den uns interessierenden Fragen gewonnen wurden, ist dadurch zu charakterisieren, dass ein Hochschulstudium vom Prestige weit über dem der beruflichen Bildung angesiedelt wurde. Dies gilt gegenwärtig immer noch, jedoch nicht mehr uneingeschränkt. Durch eine in den 1990er-Jahren begonnene Reform der beruflichen Bildung und die Entwicklung von Fortbildungsberufen wurden Niveaus erreicht, die in der Nähe des Niveaus der hochschulischen Bildung angesiedelt werden können (DQR-Büro 2010). Im Hochschulbereich hingegen wurden die Qualifikationen durch die Einführung der gestuften Studiengänge in Teilbereichen immer „beruflicher“. Um die Frage, wie stark die Konvergenz oder Schnittmenge der Niveaus ist, wird gegenwärtig im Kontext der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens heftig gerungen.⁷ Nachdem

7 Zur Schnittmengenthese vgl. auch Freitag (2008: 228ff.).

noch in den 1990er-Jahren eine Defizitthese⁸ im Mittelpunkt der Diskussion stand, die durch eine klare Unterordnung und Überordnung zum Ausdruck kam, ist die gegenwärtige Phase meines Erachtens als Phase der Differenzbildung einzuordnen: Die Qualifikationen der beruflichen Bildung und die durch Erwerbs- und Familienarbeit erreichten Niveaus sind andersartig, können jedoch gleichwertig zur hochschulischen Bildung sein.⁹

Für die Exploration von einigen in dieser Einleitung gestellten Fragen und Zusammenhängen wurden zwei Interviews ausgewählt. In beiden wurde die angesprochene Tendenz zur Ausgestaltung zukünftig neuer Qualifikationsnormen zu einem wichtigen Gesichtspunkt der Erzähllinie. Die Erzählungen stehen, so meine These, exemplarisch für Bildungsbiografien, wie sie unter den Anforderungen von Professionalisierung und Akademisierung im Leitungsbereich von kleinen und mittelständischen Unternehmen sowie von Betrieben des Gesundheits- und Sozialbereichs entstehen können. Gleichwohl ist auf dem Hintergrund der im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM gemachten Erfahrungen davon auszugehen, dass eine Unterstützung durch das Unternehmen, wie sie in beiden Biografien dargestellt wird, gegenwärtig noch selten praktiziert wird.¹⁰

2. Biografische Erzählungen

2.1 Herr Wagner – Skizze der biografischen Erzählung

Michael Wagner wird Ende der 1960er-Jahre in eine kleinbürgerliche Familie hinein geboren und wächst mit einer Schwester und einem Bruder in einem kleinen Ort auf. Die Mutter ist für die Familienarbeit zuständig, während der Vater, der einen Gesellenbrief als Zweiradmechaniker besitzt, das Geld als technischer Schichtleiter verdient. Aus finanziellen Gründen hat er das Angebot, eine Meisterausbildung zu machen, abgelehnt. Die Familie ist auf die zusätzlichen Einnahmen durch Überstunden angewiesen.

Die Grundschulzeit verläuft für Michael Wagner sehr glücklich. Den Übergang in die Orientierungsstufe, die fünfte und sechste Klasse, markiert Herr Wagner als bedeutsam für seinen weiteren Bildungsweg. Der Klassenverband wird auseinandergerissen, er wechselt als einziger einer Clique von fünf Jungen zusammen mit vier Mädchen des Ortes in die neue Schule. Die Orientierungsstufe ist für ihn eine Zeit der Desorientierung, insgesamt erlebt er die Situation als großes soziales

8 Ich nehme hier begrifflich Anleihen an Ergebnisse von Gildemeister/Wetterer (1992), die im Kontext der Geschlechterforschung eine theoretische Fundierung für die drei Kategorien Defizit, Differenz und Differenzierung entwickelt haben.

9 Beide Phasen sind gleichermaßen als Ausdruck sozialer Konstruktionen zu verstehen, deren Konstruktionsprozesse unbemerkt ablaufen und, um Erkenntnisse zu generieren, dekonstruiert werden müssen.

10 Methodisch ist von einem sogenannten Creaming-Effekt, also einer Positivauswahl, auszugehen, der sowohl durch die Zulassung zum Studium wie durch die Partizipation an dieser Studie bedingt ist.

Unglück. Er fühlt sich einsam und isoliert, die Busfahrt zur Schule gleicht seiner Meinung nach einem Viehtransport. Am Ende der Orientierungsstufenzeit widersetzt er sich den Eltern, die die Schulempfehlung unterstützen und ihn zum Gymnasium anmelden wollen.

„Das war für mich damals nicht meine Welt. Also, ich wollte was mit meinen Händen machen, ich wollte was bauen, ich wollte was erschaffen und nicht mir irgendwas geistig überlegen und dann von anderen Leuten machen lassen, sondern ich wollte das selber machen und gucken, wie es nachher auch funktioniert. Bin ganz früh an große Projekte rangegangen.“ (Z. 987-991)

Er wechselt zur Realschule, seine vier Freunde gehen auf die Hauptschule. Die schulischen Leistungen stehen außer Frage, aber es dauert bis zur zehnten Klasse, ehe sich neue Freundschaften entwickeln. Mit einer Durchschnittsabschlussnote von 1,8 hat er die Wahl zwischen fast allen Ausbildungsplätzen, auf die er sich bewirbt. Tests sind wie für ihn gemacht, so sein eigener Kommentar. Um dem Berufsgrundbildungsjahr zu entgehen, schnell in die Arbeitswelt einzutreten und Geld zu verdienen, beginnt er eine Ausbildung als Polizeivollzugsbeamter für den Bundesgrenzschutz. Kurz nach Ausbildungsbeginn wird ihm jedoch klar, dass er mit der Befehlsstruktur nicht zurechtkommt, er bricht die Ausbildung ab. Nach einem ihn völlig unterfordernden, aber verpflichtenden Berufsgrundbildungsjahr und erneut guten Ausbildungswahlmöglichkeiten entscheidet sich Michael Wagner, eine Ausbildung zum Elektroinstallateur und Anlagenelektroniker in einem Familienbetrieb zu beginnen. Er will *„das Handwerk richtig lernen“*.

Die Ausbildung schließt er mit Bravour ab, gehört zu den Besten des Kammerbezirks und wird vom Ausbildungsbetrieb übernommen. Nach vier Jahren Tätigkeit als Monteur und Kundendienstmonteur regt sich der Wunsch, „seinen Meister“ zu machen. Da sein Unternehmen ihn für eine Meisterausbildung in Vollzeit nicht freistellen will und er sich bei den vielen Auswärtsterminen eine berufsbegleitende Meisterausbildung nicht vorstellen kann, kündigt er, meldet sich zur Meisterschule an, schließt den Meister nach sechs Monaten erfolgreich ab und meldet sich bei seinem alten Unternehmen, um sein Interesse an einer erneuten Beschäftigung zu signalisieren. Sein alter Meister lässt ihn abblitzen, es bestünde kein Interesse.

Daraufhin bewirbt sich Herr Wagner bei einem anderen Unternehmen, ist erfolgreich und beginnt Mitte der 1990er-Jahre in einem mittelständischen Unternehmen der Elektrobranche, in dem er schnell Karriere macht: Nach zwei Jahren als Außendienstmitarbeiter wird er Marketingleiter, dann Verkaufsleiter und 2001 Gesamtvertriebsleiter. Bereits früh zeichnet sich ab, dass die Geschäftsführung ihn als Nachfolger aufbauen will. Dies löst bei Herrn Wagner die Frage aus, ob er diese Position auf der Grundlage einer Aus- und Weiterbildung übernehmen möchte. Schon länger liebäugelt er mit einem Studium, hatte schon ein Fernstudium in den Blick genommen, dessen Profil und Abschlusswert ihm aber diffus erschien. Ein Flyer, „Vom Chefessel in den Hörsaal“, lockt ihn 2004 in eine rund hundert Kilometer entfernt gelegene Universität, die einen frisch implementierten berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Business Administration für Beschäftigte kleiner und mittelständischer Unternehmen“ anbietet. Nach der Informationsveranstaltung

meldet sich Herr Wagner zum Schnupperstudium an. *„Ich habe dann ... hab mich ins Auto gesetzt, bin hergefahren, hab mir das angehört und hab gesagt: Wenn überhaupt – wenn überhaupt! – ein Studium, dann nur so.“* (Z. 312-314) Nur seine Frau und die engsten Freunde werden über die Entscheidung informiert.

Das Studium gefällt ihm von Beginn an. Er ist in eine Studiengruppe geraten, in der *„alle eine Nasenlänge und Wellenlänge“* haben. Zudem findet die Studienorganisation seine volle Zustimmung: *„Also so ein ... so ein Mittelmaß hinzukriegen zwischen Anwesenheit, zwischen Eingebundensein, aber auch Freiheit zu haben, weil es eben im täglichen Leben bei Industriebetrieben nun mal zum Teil sehr hektisch zugeht.“* (Z. 319-322)

Nach einem Semester Schnupperstudium immatrikuliert er sich voll. Die Bestätigung, die er in diesem Modul bekommen hat, ist für ihn sehr wichtig. Sie legt die Basis für das Vertrauen in seine Studienkompetenzen: *„Weil, ich war mir auch nicht klar drüber, ob ich überhaupt den universitären Ansprüchen, ja, gerecht werde, ob ich vom Intellekt überhaupt ... Ich hatte ja kein Abitur. Ob ich überhaupt vom Intellekt her, sagen wir mal, den ... den Anforderungen hier gerecht werde und denen überhaupt folgen kann, was die hier so von mir verlangen. Klausuren, was ist eine Klausur, ja? Und alles, was so hinten dranhängt. Also ich war da ziemlich am Zweifeln, ob das dann auch richtig ist.“* (Z. 333-340)

Den Hochschulzugang erlangt Herr Wagner aufgrund seiner Meisterqualifikation. Das Landesrecht sieht die Möglichkeit des Zugangs von Absolventinnen und Absolventen bundesrechtlich geregelter Fortbildungen auch für Universitäten vor. Erst nachdem er diese Hürde überwunden hat, informiert er seinen Arbeitgeber. Das Unternehmen unterstützt ihn und gibt ihm hinsichtlich seiner Termingestaltung freie Hand. Die Haltung des Unternehmens beschreibt Herr Wagner so: *„Michael, wir möchten, dass du hier den Laden übernimmst. Und deshalb werden wir das entsprechend fördern. Du bist also freigestellt für die Zeit, wo du dahin möchtest, du musst nur sehen, dass du dein Tagesgeschäft in der Reihe behältst, also deine Arbeit weitermachst. Also, es darf der Firma an nichts fehlen deshalb. Und ansonsten kannst du die Freitage, die da sind, freinehmen, und das wird also von der Firma aus dann gefördert.“* (Z. 350-355)

Mit den Freitagen sind die Präsenzstudientage an der Universität gemeint. Da die Arbeitsbelastung jedoch nicht zu reduzieren ist, einigt sich Herr Wagner mit dem Unternehmen zunächst darauf, dass es ein „paar Tausend Euro“ zu den Studienkosten zuschießt.

Die Anrechnung seiner beruflich erworbenen Kompetenzen, für seinen Studiengang im Jahr 2007 eingeführt, findet bei ihm für zwei Module statt. Für ein Modul kommt die Einführung der Anrechnung zu spät, das Modul hatte er schon belegt.

Als im Jahr 2007 die Übernahme der Geschäftsführung konkret wird – Herr Wagner befindet sich mitten im Studium –, sagt das Unternehmen die Übernahme aller Kosten für die Module zu. Für Herrn Wagner bleiben die Rückmeldegebühren.

Den weiteren Studienverlauf empfindet Herr Wagner als stressig, inhaltlich aber sehr zufriedenstellend. Es gelingt ihm, zwischen dem Studium und seiner

Erwerbstätigkeit eine sehr enge Verbindung herzustellen, die er in beide Richtungen nutzen kann. Er kann und „darf“, wie er sagt, „viele Sachen ins Unternehmen tragen“, „eins zu eins im Unternehmen verwenden“. Im Gegenzug kann er sein Unternehmen offen in der Hochschule präsentieren und exemplarisch Beispiele aus seiner Praxis vorstellen. Zeitlich bewertet Herr Wagner das Studium trotz geringer Präsenzphasen und eines hohen Anteils E-Learning als eine große Belastung, die an ihm und seiner Familie nicht spurlos vorübergegangen sei. *„Und da hat es also böse Situationen auch gegeben, wo ich dann auch, sage ich mal, Grenzen überschritten habe, das muss man ganz klar sagen. Also, das ist nichts für ... für wackelige Beziehungen oder für schwache Nerven. Das kann man wohl sagen. (...) (I)ch habe alleine im Jahr, sage ich mal, hundert bis hundertzehn Übernachtungen, wo ich gar nicht zu Hause bin, ja? Toure durch die ganze Welt, fahre zumindest fünfzigtausend, sechzigtausend Kilometer mit dem Auto, fliege noch diverse Tausende Meilen zusammen. Also, da ist nicht so ganz viel Freizeit übergeblieben. Und das kann man auch heute ganz deutlich sehen am Freundeskreis, an den ganzen sozialen Kontakten, da ist nichts von übergeblieben.“* (Z. 465-477)

Je näher das Ende des Studiums rückt, desto stärker empfindet die gesamte Familie es als Belastung. Unter für die ganze Familie gesundheitlich schwierigen Rahmenbedingungen schließt Herr Wagner sein letztes Modul ab: *„Ich habe also meine letzte Klausur geschrieben, weil ich es dann musste, ich wollte das nicht mehr mit in die ... in die neue Position schieben. Und die Chance kriegen Sie kein zweites Mal in Ihrem Leben. Das ist so.“* (Z. 486-489)

Ein paar Monate vor dem Interviewtermin übernimmt Herr Wagner die Geschäftsführerposition. Zum Zeitpunkt des Interviews hat er noch seine Bachelorarbeit zu schreiben. Er resümiert: *„Das war ein wirklich steiniger Gang, aber der einzige für mich denkbare. Ich hätte mir nicht vorstellen können, was anderes zu tun. Da ich noch Familie habe, kam auch Vollzeit nicht mehr infrage. Ich wäre dann aus dem Betrieb rausgekommen. Man konnte mich in meiner Position nicht mehr freistellen, das ging nicht mehr. Und da ist das eigentlich die einzige Chance, die Sie noch haben.“* (Z. 511-517)

Trotz optimaler studienorganisatorischer Rahmenbedingungen bringt das Studium Herrn Wagner zum Ende hin an seine absolute Belastungsgrenze. Dennoch fällt das Resümee positiv aus. Mit der Einordnung „wenn überhaupt, dann nur so“ hat er erzählerisch den Beginn des Studiums markiert, mit der Einschätzung „das (ist) die einzige Chance, die Sie noch haben“ das Ende der Haupterzählung.

2.2 Frau Decker – Skizze der biografischen Erzählung

Frau Decker wird Ende der 1960er-Jahre als jüngstes von drei Kindern in einer kleinen Stadt in der DDR geboren. Die Mutter ist als Außenhandelskauffrau, der Vater zunächst als Landwirt, später in der Volksarmee tätig. Beide sind voll erwerbstätig und teilen sich die Familienarbeiten. Die Kindergartenzeit hat Frau Decker überwiegend positiv in Erinnerung. Kurz nach ihrer Einschulung, Mitte der

1970er-Jahre, zieht die Familie in eine rund dreißig Kilometer entfernt gelegene Großstadt. Dort besucht Frau Decker später eine Polytechnische Oberschule, die sie mit der zehnten Klasse abschließt. Frau Decker beschreibt sich als gute Schülerin. Sie hat viel Zeit für außerschulische Aktivitäten, unter anderem für rhythmische Sportgymnastik. Den Klassenverband empfindet sie als stark und unterstützend.

Von ihrer eigentlichen Berufswahl zur Außenhandelskauffrau, die schon beschlossene Sache war, rät ihr die Sekretärin der Schule ab. Es sei doch sehr viel besser, Kindergärtnerin zu werden. Frau Decker lässt sich überzeugen, und es gelingt ihr, die Entscheidung rückgängig zu machen. Sie bewirbt sich an einer Fachschule für die Ausbildung zur Kindergärtnerin, ein in der DDR dreijähriges Fachschulstudium, und wird angenommen.

Nach dem Ende der Ausbildung 1988 nimmt sie eine Stelle als Kindergärtnerin in ihrer Heimatstadt an. „Der Liebe wegen“ zieht sie ein Jahr später in eine Kleinstadt und arbeitet bis Mitte der 1990er-Jahre als Kindergärtnerin beziehungsweise als Erzieherin, wie es nach der politischen Wende hieß. Diese Zeit ist von starken Turbulenzen geprägt: Ein Jahr nach Aufnahme ihrer beruflichen Tätigkeit sieht sie ihre berufliche Identität aufgrund der Wende stark in Frage gestellt. Der Bildungsplan der DDR gilt nunmehr als unpassend, einen neuen Plan gibt es aber nicht und soll es für eine längere Zeit nicht wieder geben. Drei Jahre nach der Wende wird ihr erstes Kind, eine Tochter, geboren. Mitte der 1990er-Jahre gerät der Träger ihres Kindergartens in eine finanzielle Krise. Es erfolgt die Übernahme durch einen Träger, dessen Schwerpunkt in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen liegt. Eine Weiterbildung zur „Facherzieherin für Behinderte“ bekommt Frau Decker vom Arbeitsamt jedoch nicht finanziert. Dazu hätte sie arbeitslos sein müssen. Da ihr die finanziellen Mittel fehlen, nimmt sie die Kündigung in Kauf. Nach kurzer Erwerbsarbeitslosigkeit nimmt sie eine Stelle in der sozialpädagogischen Familienhilfe an, in der sie mit viel Leid konfrontiert ist. Nach einem Jahr wechselt sie und versucht ihr Glück als „innewohnende Erzieherin“, einer Tätigkeit, bei der die Erzieherin in dem Haushalt, in dem die Kinder leben, tätig ist. Als Frau Decker klar wird, dass auch diese Arbeit nicht ihren Vorstellungen entspricht, entschließen sie und ihr Mann sich, gemeinsam in die Großstadt zurückzukehren, in der sie aufgewachsen ist.

Sie sucht intensiv nach Arbeit und ist schließlich bei einem großen freien Trägerverein von Kindertagesstätten erfolgreich. Das Angebot, mit einem zunächst auf fünf Monate befristeten Vertrag einzusteigen, schreckt sie nicht ab. Sie sieht es als Einstiegsmöglichkeit und Chance. Ihr Optimismus ist begründet, der Vertrag wird verlängert. Anfang 2000 bekommt Frau Decker ihr zweites Kind, einen Sohn. Nach kurzer Zeit steigt sie wieder ins Berufsleben ein, 2004 wechselt sie innerhalb des Trägers in eine andere Kita und wird dort stellvertretende Leiterin. 2006 übernimmt Frau Decker die Leitung einer kleinen Einrichtung mit dreißig Kindern, im Herbst 2008 dann die Leitung einer großen Nachbareinrichtung, in der mehr als zwanzig Personen – Erzieherinnen und hauswirtschaftliches Personal – beschäftigt sind.

Die berufliche Entwicklung wird durch regelmäßige Fortbildungen begleitet. Das Jahr 2004, in dem sie die Position der stellvertretenden Leiterin übernommen hat, bezeichnet Frau Decker als *„Zeit des Lernens“*. 2006 macht sie in Vorbereitung auf die Übernahme einer Kindergartenleitung die verbandsintern angebotene Leitungsweiterbildung. *„Und dann kam die Idee, noch mal zu studieren. Und da hatte mich wirklich auch, muss ich sagen, die Geschäftsleitung sehr unterstützt und mir auch nahegelegt, das doch noch mal zu tun.“* (Z. 172-174)

Der Trägerverein kooperiert mit einer Fachhochschule, um die Personalentwicklung in Form eines Bachelorstudiums für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durchführen zu können. Trägerintern wird ein Bewerbungs- und Auswahlverfahren durchgeführt. Frau Decker ist schließlich eine von drei Mitarbeiterinnen, die – nachdem das hochschulische Zugangsverfahren erfolgreich durchlaufen wurde – ein Bachelorstudium mit dem Schwerpunkt frühkindliche Bildung an dieser Fachhochschule aufnehmen. Obschon sich die Fachhochschule am Wohnort von Frau Decker befindet, beträgt die Fahrzeit pro Weg nahezu eine Stunde.

Der Einstieg in das Studium erfolgt durch ein individuelles Anrechnungsverfahren, ein sogenanntes Portfolioverfahren, das Frau Decker als sehr schwierig in Erinnerung hat. Mit dem Prozess und den Ergebnissen – sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch der Beurteilung – ist sie unzufrieden. Dieses Gefühl überlagert das Studium mehrere Semester lang, daran ändert auch die komplette Freistellung für das Studium durch den Arbeitgeber im ersten Semester nichts.

Im Vordergrund der Erzählung stehen die Erwerbsarbeit und Zukunftspläne, beides wird gleichermaßen positiv beschrieben.

„Und ich bin hier Leiterin und nebenbei das Studium, bin Betriebsrätin noch nebenbei. Ja, Mutter von zwei Kindern. Ja. Mein Plan ist es, nicht ... nicht unbedingt hier im Kindergarten bis zur Rente zu arbeiten. Also, ich möchte schon mich doch noch mal ein bisschen qualifizieren und in die Geschäftsleitung gerne in der Perspektive einsteigen. Im Moment noch nicht. Es sind einfach zu viele Dinge, die hier noch zu lernen sind für mich. Ich bin vierzig Jahre alt, ich denke, ich habe noch ... Ich gebe mir noch fünf Jahre (lacht).“ (Z. 202-209)

Perspektivisch möchte Frau Decker in der Geschäftsführung des Trägervereins mitwirken. Von der Geschäftsführung fühlt sie sich sehr gut unterstützt und auf mehreren Ebenen gefördert. Bis zum Einstieg in die Geschäftsführung kann sie sich einen Einsatz in Indien oder Australien vorstellen. Ihr Arbeitgeber expandiert und ist weltweit tätig: *„Wenn die Kinder raus sind, ist alles noch mal möglich. Jetzt möchte ich erst mal das Studium abschließen, nächstes Jahr ist es dann so weit, bin jetzt im fünften Semester.“* (Z. 216-218)

Frau Decker fiebert dem Studienabschluss entgegen. Die Hauptidee der Erzählung schließt sie mit einem Resümee im Hinblick auf das Studium ab:

„Unsere Erfahrungen sind gefragt. Und wir lernen aber auch noch mal ganz viel von den jungen Leuten. Das ist ja ... das sind schon Welten, ja. Also, so die ganz Jungen um zwanzig, die sind schon anders als wir, es ist spannend. Und ich bin auf keinen Fall dümmer geworden durch das Studium, es sind viele Dinge, die ich heute viel entspannter sehe. Und auch, ja, ich habe das alles mal gelernt. Aber

das ist zwanzig Jahre her. Und die verschiedenen Weiterbildungen waren ja ... waren eher selten so speziell, dass man sagen konnte: Okay, man hat noch mal was über die Hirnforschung oder so gehört, ne? Das kommt jetzt durch das Studium alles noch mal.“ (Z. 223-237)

In diesem Resümee positioniert Frau Decker die „Normalstudierenden“ in Bezug auf sich. Dabei erscheinen aber eher die Jungen als diejenigen, die „anders“ sind. Welten trennen sie, dennoch profitiert sie von den Mitstudierenden. Inhaltlich stellt sie das Studium primär als Auffrischen der Ausbildung und als Möglichkeit dar, in spezifische Gebiete tiefere Einblicke zu gewinnen. Immerhin führt das Studium dazu, dass sie Vieles „entspannter“ sehen kann.

Hier endet die Haupterzählung, in deren Vordergrund die Stationen der beruflichen Tätigkeiten und Entwicklung stehen. Nach einer instabilen Lebensphase nach der politischen Wende gewinnt Frau Decker in ihrem Leben die Gestaltungshoheit zurück (Schütze 1984: 92). Durch den Umzug und die neue berufliche Situation kann sie ihren Handlungsspielraum stark erweitern. Über das Studium erzählt sie in der Haupterzählung nur in stark geraffter resümierender und problematisierender Form. Detaillierter erzählt sie über die Bedeutung des Studiums im, durch Nachfragen initiierten, zweiten Teil des Interviews.

3. Studienmotive, Bedeutung von Anrechnung und „Anderssein“

Trotz der Gemeinsamkeit, innerhalb des Betriebs in die Geschäftsführung aufzusteigen, unterscheiden sich die biografischen Wege in die Hochschule sowie die Motive, das Studium aufzunehmen und zu Ende zu führen. Während bei Herrn Wagner ein lernbiografisches Motiv dominiert, ist es bei Frau Decker eine betrieblich initiierte Entscheidung, der sie allerdings positiv gegenübersteht. Herr Wagner hat sich die Hochschule ebenso wie den Studiengang nach intensiver Suche selbst ausgewählt, er passt zu seinen beruflichen Qualifikationsbedarfen. Frau Decker hingegen konnte weder die Hochschule noch den Studiengang auswählen. Im Folgenden werde ich die Interviews auf dem Hintergrund der Bedeutung des Studiums (1), der Bedeutung von Anrechnung (2) sowie von Normabweichung und Anderssein im sozialen Raum (3) einordnen. Diese Kategorien stellen analytische Aufmerksamkeitsrichtungen dar, die auf biografischer Ebene nicht trennscharf dargestellt werden.

3.1 Bedeutung des Studiums

Welche Bedeutung schreiben Herr Wagner und Frau Decker dem Studium für ihre Biografie zu. Welche Motive sind erkennbar, und welche Funktion hat das Studium im Rahmen der Biografie?

3.1.1 „Die Chance bekommen Sie kein zweites Mal in Ihrem Leben“ – Herr Wagner

In der Erzählung von Herrn Wagner sind mehrere Bedeutungen auszumachen: Dem Studium hat er selbst eine inhaltliche und eine an Normen orientierte Funktion zugeschrieben, die mit der anvisierten Geschäftsführerposition zusammenhängen. Die inhaltliche Funktion verdeutlicht Herr Wagner vor allem durch die Beschreibung der Fortbildung. In der Fortbildung zum Meister, die bei Herrn Wagner viele Jahre zurückliegt, standen fachlich inhaltliche Themen im Vordergrund. *„Da kriegen Sie ja in erster Linie die Technik beige ... beigebogen. Das geht ja mehr so in Richtung Techniker Ausbildung beziehungsweise Elektrotechnikstudium, würde ich fast sagen.“* (Z. 920-922) Betriebswirtschaftliche Themen, Marketing und Leitung waren hingegen kein Gegenstand der Fortbildung. *„Und das ganze Betriebswirtschaftliche, das wird so ein bisschen vernachlässigt. Das geht so im Schnelldurchgang da durch, ohne das jetzt, sagen wir mal, großartig zu vertiefen. Das holt einen dann aber irgendwann in der Praxis wieder ein. Also mich zumindest hat es wieder eingeholt. Denn das ganze Thema Kosten- und Leistungsrechnung, ich mache heute ja ... bin für Verkauf, Vertrieb verantwortlich, fürs Marketing und Produktmanagement, wir machen nichts anderes.“* (Z. 924-930)

Durch die berufliche Entwicklung im Unternehmen und die Übernahme von Leitungsaufgaben wurde die Passung zwischen den in Aus- und Fortbildung erworbenen Kompetenzen und den Positionsanforderungen immer geringer. Die fachliche Spezialisierung verlor an Bedeutung, während Managementaufgaben mit jedem Positionswechsel an Bedeutung gewannen. Diesen Aufgaben, zum Beispiel im Bereich Kosten- und Leistungsrechnung sowie Marketing und Management, musste Herr Wagner vor dem Studium ohne formale Qualifizierung gerecht werden. Das Studium stellt für Herrn Wagner somit funktional die Grundlage seines sich seit Jahren ständig erweiternden und verlagernden Tätigkeitsfeldes dar. Gleichzeitig ist es stark lernbiografisch motiviert: Herr Wagner selbst hielt ein Studium für notwendig und hat sich auf den Weg gemacht, um ein passendes Angebot zu finden. Obschon es für die Beförderung in die Geschäftsführung nicht unbedingt notwendig ist, setzt Herr Wagner alles daran, das Studium erfolgreich abzuschließen. Von den Gesellschaftern des Unternehmens, die seine Ernennung zum Geschäftsführer besiegelten, *„wurde das Studium sehr positiv gesehen“*. Sowohl der Abschluss *„als solcher“*, also die Funktion des Zertifikats, wie auch die Inhalte (Z. 415).

Gleichzeitig kommt dem Studium auch in normativer Hinsicht eine Bedeutung zu. Diese normative Funktion stellt Herr Wagner erzählerisch in Relation zu den Beschäftigten dar. Im Unternehmen werden einige akademisch qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt, für Herrn Wagner ist es daher wichtig, ebenfalls über einen Hochschulabschluss zu verfügen.

In der Erzählung ist darüber hinaus eine soziale Funktion auszumachen: Herr Wagner studiert mit Gleichgesinnten, die alle, wie er sagt, eine Wellenlänge haben. Die positive Erfahrung, in einer Gruppe Gleichgesinnter zu studieren und ein – weit über das Studium hinausreichendes – Netzwerk zu bilden, scheint im Kontrast

zu stehen zu den negativen Erfahrungen, die durch die Trennung von seinen Mitschülern im Anschluss an die Grundschulzeit entstanden sind. Die Art und Weise, wie Herr Wagner über die Professorinnen und Professoren, Lehrenden und Mitstudierenden spricht, ist mehr als wertschätzend. *„Und dann war's ... war hier eine Abendveranstaltung. Das hat die Jutta Hanser gemacht mit dem ... also Frau Prof. Dr. Jutta Hanser, so dass ich den richtigen Name sage, mit dem Dekan damals, ... Brämer, genau. Prof. Dr. Brämer. Und die haben das dann hier vorgestellt.“* (Z. 309-312) Die an zahlreichen Stellen erfolgte Nennung von Vor- und Nachnamen der Hochschullehrenden kann als Ausdruck einer gelungenen sozialen und leiblich-affektiven Integration in die Hochschule interpretiert werden, durch die Herr Wagner gleichzeitig selbst eine Neupositionierung seines Status vornimmt.

Auf die Frage, wie sich seine Weltsicht durch das Studium verändert hat, erwähnt Herr Wagner die Entwicklung einer Freundschaft, die auch in sein Privatleben hineinwirkt, sowie die Bedeutung einer heterogenen Studierendengruppe: *„Ich habe ... ich habe sogar jetzt tatsächlich hier einen Freund gefunden während des Studiums. Wir sind also jetzt auch übers Studium hinaus ... besuchen uns privat. Die Frauen verstehen sich gut. Er ist in ähnlicher Situation, ähnliches Alter. Also ganz ... ganz tolle Sache. Und, ja, dieses Übergreifende hier, das hat eben sehr viel Blick über den Tellerrand gebracht, ne? Dass hier Leute sind, die sind Mediziner, die sind Geologen, das sind Wissenschaftler, das sind Techniker, das sind IT-Leute. Also ganz wild durcheinander.“* (Z. 785-791)

Die Zufriedenheit mit dem Studium trotz der zeitlichen Belastung ist durch auf unterschiedlichen Ebenen liegende Erfahrungen zu erklären: ein hohes Maß an zeitlicher Flexibilität, ein anerkennendes und wertschätzendes Umfeld, Interdisziplinarität der Dozentinnen und Dozenten wie der Studierenden, das Einbringen von und Anschließen an Erfahrungen sowie eine weit über das Studium hinausreichende Netzwerkbildung.

3.1.2 „Die Geschäftsleitung hat mir nahegelegt, das doch noch mal zu tun“ – Frau Decker

Frau Decker weist dem Studium eine wichtige Funktion für ihren beruflichen Aufstieg zu. Ein hochschulischer Abschluss wird für die anvisierte Position in der Geschäftsführung vorausgesetzt. Die Funktion konzentriert sich stark auf den Erwerb des Zertifikats, das als Eintrittsticket fungiert, und weniger auf die fachliche Entwicklung ihrer Kompetenzen. Mehrfach erzählt sie von Lernmöglichkeiten durch ihre innerbetriebliche Entwicklung. Sie bezeichnet das Jahr 2004, als sie in die Leitungsfunktion wechselte, als Zeit des Lernens; diese Beschreibung findet sich für die Studienzeit nicht.

Interviewerin: *Das heißt, Sie schließen jetzt das Studium auch ab, um eine gute Grundlage zu haben für diese Tätigkeit in der Geschäftsstelle?*

Erzählerin: *Ja. Auch so ein bisschen aus dem Gespräch damals mit der Geschäftsleitung, das war bei meinem Entwicklungsgespräch, als wir darüber*

gesprachen haben: Wo sehe ich mich in fünf Jahren, damals. Und die sagte: Na ja, oder in zehn Jahren. Ich sagte: „Ich sehe mich auf Ihrem Stuhl sitzen.“ Weil sie auch in Rente geht, ne? Also nicht, dass ich sägen wollte, sondern weil sie in Rente gehen wird. Und sie mir dann sagte: „Dann müssen Sie noch mal studieren. Ohne noch mal Hochschule und ohne Hochschulstudium nicht diesen Platz.“ So, und dann hieß es: Fachhochschule XY bietet an. Und dann kam der Anruf: „Sie wollen meinen Platz immer noch?“ Ich sage: „Ja.“ „Dann ran.“ So. (Z. 1249-1261)

Die Personalplanung wird in dem Trägerverein offenbar sehr langfristig angelegt. Eine über die „Eintrittsticket“-Funktion hinausgehende Bedeutung des Studiums erscheint in der Erzählung jedoch sehr ambivalent. Aufgrund der Verwendung des Begriffs Studium für ihre in der DDR abgeschlossene Qualifizierung zur Kindergärtnerin gibt es mehrfach die Wendung, „noch mal“ studieren zu müssen. Bildungsbiografisch betrachtet hat Frau Decker bereits ein Studium abgeschlossen. Dieser Abschluss erhielt durch die politische Wende einen anderen Wert und Charakter. Durch die Erzählweise wird deutlich, dass die formale Umwandlung des Studiums in eine Ausbildung biografisch nicht so leicht gewandelt werden kann. Anders als bei Herrn Wagner, der sich für ein Studium entschieden hat, das für ein bisher von ihm formal nicht ausgebildetes Gebiet qualifiziert, findet sich Frau Decker in einem grundständigen Studiengang wieder, der die akademisierte Form der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung darstellt. Weder das Fach noch die Hochschule konnte sie sich aussuchen. Immerhin stellt das Studium, obschon es inhaltlich nicht weit über ihre Ausbildung hinausgeht, ein sicheres Fundament für ihre gegenwärtige und zukünftige Tätigkeit dar.

Dass der Studiengang nicht direkt für Leitungsfunktionen qualifiziert, scheint Frau Decker keine Probleme zu bereiten. Auf die Frage, was denn den Kern der Geschäftsführungsaufgaben ausmacht, sagt sie: *„Na ja, es ist sehr viel Betriebswirtschaft dabei. Das sind so die Dinge, die ich für mich ... die ich mir noch aneignen muss, ne? Sie hat unheimlich viel mit Zahlen zu tun, unheimlich viele Koordinationsdinge mit den Ämtern. Ja.“ (Z. 1286-1289)*

Zu lernen und sich Wissen anzueignen, scheint für Frau Decker problemlos im Prozess ihrer Arbeit möglich zu sein, es scheint nahezu einfach zu passieren.

In der Erzählung von Frau Decker scheint eine weitere Bedeutungsebene auf, die dem Studium einen Sinn gibt: Indirekt werden Aspekte genannt, die sich auf die Entwicklung und Anerkennung ihrer Persönlichkeit und auf ihre Funktion als Einrichtungsleiterin beziehen. So wird die Option, zu studieren, in den einmal jährlich stattfindenden Personalentwicklungsgesprächen, die Frau Decker mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern führt, thematisiert: *„Und die Kollegen sagen mir schon, was sie gerne in der Perspektive mal machen möchten. Und wir gucken dann zusammen: Gibt es dafür Weiterbildungsmöglichkeiten? Gibt es auch die Möglichkeit des Studiums zum Beispiel, ja? Und dann bin ich schon diejenige, die da unterstützend mit drauf einwirkt.“ (Z. 1157-1161)*

Für die Kolleginnen und Kollegen scheint es im Gegenzug interessant zu sein, mit einer Chefin zusammenarbeiten zu können, die studiert. An der in Kürze

freiwerdenden Position der stellvertretenden Leitung hatten bereits vier Teammitglieder Interesse bekundet. Dies interpretiert Frau Decker als Ergebnis der eigenen Leistung: *„Das finde ich total klasse. Das zeigt mir was.“* (Z. 1174) Schnell bringt Frau Decker aber die optimalen Bedingungen, die der Trägerverein bietet, mit ins Spiel. Es sei für Beschäftigte sehr motivierend, in Leitungspositionen die Möglichkeit der intensiven Personalentwicklung zu bekommen, sei es durch ein Studium, durch die Beteiligung an einem Forschungsprojekt oder durch eine Tätigkeit im Ausland. Zum Ende des Interviews deutet Frau Decker noch einen weiteren Aspekt an. Während des Studiums hatte sie Personal für die Einrichtung zu rekrutieren. Der Trägerverein expandiert, und der bundesweite Kita- und Krippenausbau hat dazu geführt, dass es schwierig ist, qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gewinnen. Das Studium bietet Frau Decker die seltene Gelegenheit, sich unter ihren Mitstudierenden umzuschauen, wer als zukünftige Mitarbeiterin, als zukünftiger Mitarbeiter in Betracht kommen könnte.

3.2 Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Sowohl Frau Decker als auch Herr Wagner haben ein individuelles Verfahren der Anrechnung ihrer außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen durchlaufen. Für den Studiengang von Frau Decker bietet sich die Möglichkeit der pauschalen Anrechnung nur für Absolventinnen und Absolventen, die nach dem aktuellen Fachschulcurriculum ausgebildet worden sind, die von Herrn Wagner absolvierte Meisterqualifizierung war nicht Gegenstand der pauschalen Anrechnung. Frau Decker bekommt zehn von zwanzig Modulen des grundständigen und in Vollzeit angelegten Bachelorstudiums mit einer Regelstudienzeit von drei Jahren angerechnet. Bei Herrn Wagner sind es drei Module. Sein in berufsbegleitender Form angebotener Studiengang umfasst ebenfalls zwanzig Studienmodule mit einer Regelstudienzeit von vier Jahren.

3.2.1 „Das Anrechnungsverfahren war nicht ganz leicht für uns“ – Frau Decker

Frau Decker und ihre beiden Kolleginnen haben die Möglichkeit bekommen, sich ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in einem individuellen Verfahren anrechnen zu lassen. Wie in der biografischen Skizze deutlich wurde, ist das Thema Anrechnung für Frau Decker sehr problematisch. Im Nachfrageteil spricht sie über den Grund ihrer Haltung.

Erzählerin: (...) *Ja. Und wäre das Interview ein Jahr vorher gewesen, hätte ich viele Dinge noch anders gesehen. Inzwischen sehe ich es sehr viel positiver. Das ist aber auch wahrscheinlich die Zeit, die es so mit sich bringt. Das Anrechnungsverfahren war nicht ganz leicht für uns. Wir waren da zu blauäugig wahrscheinlich. Mir persönlich wurde irgendwann auch ganz klar: Es ist eine*

Hochschule. Die wollten andere Begrifflichkeiten im Portfolio vorfinden, als ich zu dem Zeitpunkt geahnt hatte. Wir hatten kaum bis gar keine Begleitung in der ...

Interviewerin: *Keine Anleitung?*

Erzählerin: *Keine Anleitung in der Ausfüllung oder in der Bearbeitung der Portfolios. Insofern war es für uns immer so eine Sache: Ist es das, was sie wissen wollen? Reicht es, was drinsteht, ne? Die Portfolioanrechnungen sind im Prinzip unsere schlechtesten Noten, die wir haben. Von allen Dreien kann ich das sagen. Bewegen sich alle so im Rahmen bis 2,7. Ja? Was so schlecht nicht ist, für uns aber schon, weil alle anderen Noten, die wir jetzt im Laufe in dem Studium erwerben, doch eher sich bei 1,7 bis 2,3 einpendeln. 1,1 also von 1 bis 2,3 sage ich mal so, ne? Immer entsprechend des Zeitaufwands, den man sich da ans Bein gebunden hat. Aber das fanden wir ein bisschen schade, haben es auch mehrmals kommuniziert, dass da unbedingt etwas geändert werden sollte, um den Studenten die Möglichkeit zu geben, das so zu formulieren, dass auch wirklich klar ist, was man kann, ne? Das fehlte uns so ein bisschen. (Z. 177-199)*

Die Gesamtgestalt der Erzählung hätte ein Jahr zuvor völlig andere Grundzüge angenommen. Die ersten Semester des Studiums sind in hohem Maße durch die emotionale Missstimmung geprägt, die durch das individuelle Anrechnungsverfahren ausgelöst wurde. Frau Decker und ihre Kolleginnen waren regelrecht empört, dass sie keine Möglichkeit bekamen, das Portfolio zu überarbeiten. Sie hätten ihre Kompetenzen gern „ein bisschen klarer herausgestellt“. Vom Gefühl her scheiterte die Anrechnung in bestimmten Bereichen vor allem an unterschiedlichen Begrifflichkeiten. „*Die uns bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht so bekannt waren, ne? Weil wir uns damit auch nie beschäftigt haben, ne?*“ (Z. 266-267)

Der Konflikt, so meine These, hat seine Wurzeln in der Nichtbeachtung der Kontextgebundenheit der Bedeutung und Interpretation von Sprache. Die im Hochschulraum entwickelte Fachsprache und Fachkultur unterscheiden sich in hohem Maße von der Fachsprache und Fachkultur, wie sie sich im Arbeitsalltag von Kindertagesstätten entwickeln. Bei der Bewertung von Portfolioverfahren im Rahmen individueller Anrechnung liegt die Deutungsmacht bei den Modulverantwortlichen der Hochschule. Diese scheinen bei der Bewertung des Portfolios den „Sprachcode“ des Fachs – für den die Bezeichnung elaborierter Sprachcode nicht einmal hinreichend ist – als Maßstab angelegt zu haben.

Der Wert von Anrechnung besteht für Frau Decker in der Reduzierung des Workloads. Auf die Frage, ob sie das Studium ohne Möglichkeit der Anrechnung aufgenommen hätte, antwortet sie: „*Ich glaube nicht. Weil es einfach eine zu lange Zeit geworden wäre, denke ich. Es ist jetzt schon so, dass es ziemlich ausgereizt ist mit unserer Zeit, die wir haben mit den zwei Tagen. Manchmal ist es, wie gesagt, auch noch ein dritter Tag. Da sitzt du in so einem Blockmodul. Und bei jetzt noch zehn Modulen, die ... ich glaube, das wäre ins Unendliche gegangen. Wir hätten dann wahrscheinlich noch zwei Jahre mindestens hintendran hängen müssen. Und ich glaube nicht, dass ich das gewollt hätte. Also jetzt noch mal fünf Jahre, sechs Jahre zu studieren: Ich glaube nicht. Drei Jahre war so ein Ding, wo man sagt: Okay, ist überschaubar. Und ich muss auch ehrlich sagen: Vielleicht hätte ich*

es gemacht, würde mich jetzt aber drüber ärgern, wenn es nicht so gewesen wäre. Weil ich jetzt, wie gesagt, schon bei manchen Modulen denke: Warum konnte ich mir das nicht anrechnen lassen, das kann ich doch alles?“ (Z. 1206-1218)

Frau Decker hält die Zeit, die sie in das Studium investieren muss, für ausgereizt. Eine größere zeitliche Arbeitsbelastung pro Woche wäre ebenso problematisch wie eine längere Studiendauer. Obschon Frau Decker bereits fünfzig Prozent des Studiums angerechnet bekommen hat, muss sie Module belegen, die ihr wenig Erkenntnisgewinn bringen.

3.2.2 „Dann war ich auch schnell damit durch“ – Herr Wagner

Die Möglichkeit der Anrechnung seiner beruflichen Kompetenzen spielte für die Studienmotivation von Herrn Wagner gar keine Rolle. Sie wurde zum Zeitpunkt seines Studienbeginns noch gar nicht angeboten. Als sie in seinem dritten Semester eingeführt wurde, musste er sich in ein besonderes Gespräch begeben und dafür Unterlagen von seiner Meisterausbildung mitbringen.

„Gut, bei mir hat es auch noch eine besondere Prüfung gegeben, weil ja ... weil ja der Ausbildungsstoff sich bei der Meisterausbildung auch geändert hat. Und in den ersten ... im ersten Ansehen war nämlich der Stoff, den ich ... den ich gehabt habe, nach der Richtlinie, die eigentlich dort hätte gelten sollen, nicht so umfangreich, wie das eigentlich hätte sein müssen, um das Modul anzuerkennen. Aber ich hatte Gott sei Dank den gesamten Stoff noch zu Hause auf dem Dachboden in einer Kiste. Den ganzen Packen.“ (Z. 1203-1209)

Durch das Beibringen der Unterlagen gelingt es Herrn Wagner, mehr angerechnet zu bekommen als laut aktueller Meisterausbildung angerechnet worden wäre.

„Ist dann geprüft worden, sagt er: ‚Ist kein Thema, das entspricht ja im Wesentlichen dem, was wir hier machen. Also das erkennen wir an.‘ Dann war ich auch schnell damit durch.“ (Z. 393-395)

Die emotionale Haltung gegenüber dem Anrechnungsverfahren ist, anders als bei Frau Decker, völlig unbelastet. Da er durch das Vorlegen seiner Unterlagen die Grundlage für die Entscheidung verbessern kann und alles zeitlich zügig durchgeführt wird, ist Herr Wagner mit dem Ausgang sehr zufrieden. Dass er nur drei von zwanzig Modulen angerechnet bekommen hat, scheint ihn nicht zu stören. Das Verfahren scheint für Herrn Wagner zudem weniger aufwendig gewesen zu sein als für Frau Decker. Nicht Herr Wagner, sondern die mit der Anrechnung betraute Person der Universität bereitet die Grundlage dafür vor, aufgrund derer die Entscheidung fällt, welche Module ihm aufgrund der Weiterbildung angerechnet werden können.

„Mir wären also eigentlich drei Fächer anerkannt worden, aber eines hatte ich schon belegt gehabt und war damit schon fertig, bis diese Anerkennung dann kam. Das hat mich ein bisschen geärgert, aber das war dann auch nicht mehr zu ändern. Ich habe in diesem Fach auch nicht so ganz viel Nutzen gehabt, muss ich ehrlich sagen, und habe auch dann die beiden Fächer, die ich jetzt nicht belegt habe, das waren jetzt Kosten- und Leistungsrechnung und Personal, habe ich

also auch nicht großartig vermisst, muss ich sagen, dass ich die jetzt nicht belegt habe.“ (Z. 375-382)

Herr Wagner reflektiert in der Erzählung die Frage, ob er die in den angerechneten Modulen im Mittelpunkt stehenden Lernergebnisse vermisst hat. Damit spricht er indirekt die Frage an, ob sich die Anrechnung von Modulen negativ auf den Verlauf des Studiums auswirken kann. Theoretisch wäre es denkbar, dass in Modulen gemachte Erfahrungen und entwickelte Kenntnisse oder Kompetenzen den Verlauf des Studiums beeinflussen. So kann es wichtig sein, die Lehrende, den Lehrenden kennenzulernen, die Lerninhalte genau in der Weise, wie sie in der Hochschule thematisiert werden, zu studieren, da sie für das Verständnis eines oder mehrerer weiterer Module wichtig sind. Für die Anrechnung seiner Fächer konstatiert Herr Wagner, dass sie ihm nicht gefehlt haben. Insgesamt spielt Anrechnung in der Erzählung von Herrn Wagner eine geringe Rolle. Dennoch hält er Anrechnung für sehr bedeutsam. *„Ja. Das wäre natürlich ein Riesenfisch gewesen, das zu Beginn ... hätte mich bestimmt noch mehr ermutigt, das zu tun. Das ist mit Sicherheit so. Ja.“ (Z. 1196-1196)*

Hiermit spielt Herr Wagner auf die Studienmotivation und die Sicherheit, das Studium zu bewältigen, an. Zu Studienbeginn standen die Fragen im Raum, ob er für ein Studium an einer Universität geeignet ist, was die Universität eigentlich von ihm will, und was er bewältigen können muss.

3.3 Abweichungen von der Norm und Anderssein im sozialen Raum

Die Auswirkungen der Abweichung von der Norm stellt für die Biografieforschung des zweiten und dritten Bildungswegs eine wichtige Kategorie dar. Beruflich Qualifizierte, die auf mehrere Jahre Berufserfahrung zurückblicken können, durchlaufen, so die im ersten Kapitel dieses Beitrags dargestellten Hypothesen, einen untypischen Statuswechsel und haben Rollenkonflikte zu bewältigen, können dafür aber als Belohnung die Rücknahme der Zuweisung zu unteren Statusrängen erwarten. Über welche Erfahrungen berichten Herr Wagner und Frau Decker? Die Studiensituation der beiden unterscheidet sich stark. Herr Wagner studiert in einem Studiengang mit ebenfalls berufserfahrenen Mitstudierenden, der konzeptionell als berufsbegleitender Studiengang angelegt ist. Frau Decker studiert in einem Vollzeitstudiengang, der auf Studierende ohne Ausbildung und Berufserfahrung ausgelegt ist.

3.3.1 Im Studium die richtigen Leute gefunden, dafür sein privates Umfeld geopfert – Herr Wagner

Herr Wagner erlebt die Universität als sozialen Raum, in dem er sowohl mit den Hochschullehrenden wie den Mitstudierenden sehr gut zurechtkommt, sich regelrecht wohlfühlt.

„Und ich habe das Glück gehabt, gleich in die richtige Gruppe gerutscht zu sein. (lacht) Gleich die richtigen Leute gefunden, alle eine Nasenlänge und Wellenlänge.“ (Z. 329-332)

Obschon der Studiengang zeitlich für Berufstätige konzipiert ist, Herr Wagner somit zur Norm zählt, stehen alle geschilderten Probleme im Zusammenhang mit der zeitlichen Dimension. Angesichts seiner beruflichen Situation bringt ihn das Studium an den Rand der Belastbarkeit. De facto verknüpft er eine berufliche Position, die ihn mehr als acht Stunden am Tag beansprucht, mit einem Teilzeitstudium, für das mehr als zehn Stunden Studienzeit pro Woche einzuplanen sind.

„Ich wollte unbedingt in sieben Semestern fertig sein. Acht wären Regelzeit, aber ich wollte in sieben fertig sein. Zwei Module ja auch schon anerkannt, und dann habe ich gedacht, das müsste man wohl schaffen. Aber dann bin ich halt irgendwann mal unter der Last zusammengeklappt. Das war einfach zu viel. Nicht nur bei mir, sondern auch bei meiner Familie. Die Tochter wurde krank, Frau wurde krank. Mein Chef wurde krank. Dann, wissen Sie ... haben Sie ja in den Nachrichten gehört, was seit Oktober in der Wirtschaft los ist. Das kam auch noch dazu.“ (Z. 398-405)

Die im Laufe des Studiums angerechneten Module führen bei Herrn Wagner dazu, dass er trotz der zeitlichen Belastung in einer kürzeren als der Regelstudienzeit das Studium abschließen möchte. Der Versuch scheitert. Nicht nur er, sondern auch das ihn stabilisierende Familiensystem erkrankt, Herr Wagner bricht unter der Belastung zusammen. Lernzeiten in der Nacht bis zwei Uhr sind für ihn vor Klausuren und Präsentationen die Regel. Mit „Hängen und Würgen“ beendet er das letzte Modul, hat aber zum Zeitpunkt des Interviews seine Abschlussarbeit noch nicht begonnen. Dies bereitet ihm einiges Kopfzerbrechen, da er die Position als Geschäftsführer bereits übernommen hat.

Von der Norm weicht Herr Wagner nicht in seiner Studiengruppe, sondern vor allem im familiären und privaten Raum ab. Er hat keine Zeit mehr, das Wochenende mit seiner Familie und seinen Freunden zu verbringen. Von seinem sozialen Umfeld ist nicht viel übriggeblieben.

„Also, ich hatte da nicht mit gerechnet, wenn Sie mir das gesagt hätten, als ich zwanzig, einundzwanzig war, dass ich noch mal an eine Uni gehe, um zu studieren. Also das wäre niemals mein ... war nie mein Ziel. Das habe ich nicht ausgeschlossen. Ich habe immer gesagt, ich kann immer noch mein Abitur nachmachen, wenn ich möchte. Aber das war dann mit Mitte, Ende zwanzig eigentlich vorbei, das Thema. Nur, jetzt bin ich neununddreißig und, ja, bin eigentlich für Inhaber, Geschäftsführer in so einer Firma zu jung und fürs Studieren eigentlich zu alt, ne? (lacht) Wobei das eigentlich nicht stimmt. Das war ... also auf diesem Weg durch die Hilfen, die man ja hat, durch das Komprimierte, durch das Gezielte ist das schon schaffbar, denke ich.“ (Z. 520-529)

In diesem Resümee stellt Herr Wagner doch noch einen Bezug zur Altersnorm von Studierenden her. Dies ist jedoch eine Einordnung, der ein normativer Blick auf die berufliche Belastung von ca. Vierzigjährigen vorausgeht. Es ist nicht die Differenz zu den Mitstudierenden als vielmehr die durchschnittliche Belastung

durch Beruf und Familie, die ihn zu dem gleich wieder eingeschränkten Resümee führt, für das Studium zu alt gewesen zu sein.

3.3.2 Anerkennung im Unternehmen und bei den Studiengangverantwortlichen – Frau Decker

Die Erzählung von Frau Decker erfolgt fast vollständig aus der Perspektive der Kita-Leiterin und Beschäftigten eines Trägervereins, der seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stark fördert. Durch die von ihr vorgenommene Stärkung ihrer Rollenidentität als Kita-Leiterin schützt sich Frau Decker davor, sich als anders oder Andere zu sehen. Gleichwohl durchzieht das Anderssein im sozialen Raum Hochschule und die Abweichung von der Norm die gesamte Erzählung. Bei den bereits dargestellten Erfahrungen mit dem Portfolio positioniert sich Frau Decker als „viel mehr könnend“, als ihr von der Hochschule anerkannt wurde, und gleichzeitig als diejenige, die mit diesem großen Maß an Kompetenzen in diesem Studiengang studiert. Ihre Erklärungen, weshalb ihr Können nicht anerkannt wurde, führt zu weiteren Aspekten des Andersseins: Ihre Sprache ist anders, ihre ostdeutsche Biografie und ihr vorgängiger beruflicher Status als Studiengangsabsolventin sind anders, die theoretischen Grundlagen ihres Studiums in der DDR waren andere, es waren zum Beispiel die Ansätze der sowjetischen Psychologen, die studiert wurden, und nicht die Waldorfpädagogik eines Rudolf Steiner. Darüber hinaus präsentiert sich Frau Decker als Studierende, die häufig den Eindruck hat, bereits zu können, was im Modul thematisiert wird.

„Die Schule ist sehr entgegenkommend. Wir haben da eine sehr gute Kommunikation. Wir können unsere Prob... es wird immer versucht, auf unsere Bedürfnisse einzugehen, das ... die wir drei (Trägername-)schwestern, so werden wir genannt an der Uni von unseren Mitstudenten, so dass wir also gut klarkommen. Unsere Erfahrungen sind gefragt.“ (Z. 219-223)

Ihre vordergründig positive Bewertung der Studiensituation muss als höfliche Umschreibung zahlreicher Problemlösungsversuche eingeordnet werden. Das „gut klarkommen“ ist von dem Erfordernis abhängig, dass die Hochschule auf die Bedürfnisse der drei Studierenden des Trägervereins eingeht. Von sich aus läuft das nicht. Die drei Kolleginnen sind gefragt, wenn es um ihre Erfahrungen geht. Das unterscheidet sie aber auch von den anderen Studierenden.

Allerdings, und das wird in der folgenden Erzählpassage deutlich, ist unklar, ob Frau Decker unter ihrem Anderssein leidet. Denn sie profitiert auch davon. Auf die Frage, ob nicht ein berufsbegleitendes Studium besser für sie gewesen wäre, antwortet sie: *„Vielleicht, ich weiß es nicht. Hat Vor... hätte Vor- und Nachteile sicherlich. Weil, ich sage mal, so geht es uns Dreien ja schon auch irgendwie ganz gut, ne? Wir ... wir schaukeln das schon irgendwie. Und die Geschäftsstelle, wie gesagt, alle Sieben sehen das sehr, sehr positiv, ne? Und man ist auch immer und überall bereit, uns da freizuschaukeln und zu unterstützen. Sei es die Uni oder sonst wer. Ich glaube, das haben die anderen nicht mehr so, wie wir Drei. Weil wir*

sind da schon die Unikate (lacht). Das gab es so vorher nicht, und wird es so auch nicht mehr geben. Und insofern ist das alles ... Haben wir da immer sehr, sehr nette Fürsprecher gefunden, die uns da irgendwie versuchen zu unterstützen und Arbeit abzunehmen oder zu erleichtern. Man muss es nur sagen.“ (Z. 1369-1376)

Durch das Anderssein im sozialen Raum Hochschule und im sozialen Raum Betrieb bekommen die drei Kolleginnen die volle Aufmerksamkeit sowohl von den Studiengangverantwortlichen wie von der Geschäftsführung des Trägervereins. Frau Decker genießt die exklusive Rolle, die die nachfolgende Generation, so ihre Prognose, nicht mehr spielen kann.

Altersnormen hat Frau Decker sehr klar internalisiert, sie stellen für sie aber kein Problem dar. Die jungen Studierenden sind die „Anderen“, mit denen sie in keiner Weise konkurriert. Beruflich strebt sie eine Stelle in der Geschäftsführung an, dafür bleibt ihr biografisch aber noch ausreichend Zeit. *„(...) aber mir in der Perspektive vielleicht mal vorstellen könnte. Aber nicht heute und nicht morgen. Und wie gesagt, jetzt hier der Kindergarten seit Oktober war noch mal eine komplett neue Herausforderung.“ (Z. 1294-1297)*

Die Herausforderungen liegen für Frau Decker auf der beruflichen Ebene, die sie von den im Studium gewonnenen Kompetenzen weitgehend getrennt darstellt. Die Leitung des Kindergartens mit mehr als zwanzig Beschäftigten erfordert ihre Aufmerksamkeit und fordert sie heraus. Das Studium zu bewältigen, erscheint dagegen fast wie eine sportliche Leistung oder wie das Erklimmen eines Achttausenders:

„Eigentlich, je länger ... je länger ich Student bin, umso toller finde ich es eigentlich. Und je mehr ich darüber nachdenke, das noch mal gemacht zu haben. Ja, muss ich ja auch mal sagen. Ich meine, bei all dem, was ja auch schon nebenbei war, zu sagen: Okay. Mit achtunddreißig machst du es noch mal. Und damit war ich nicht mal die Älteste. Die anderen beiden Kollegen sind noch einen Tick älter. Wir sind da schon die Alten in unserer Seminargruppe, ne? Aber das einfach noch mal zu machen, sich da noch mal durchzubeißen mit allem Schönen und mit allem Negativen, was damit verbunden ist. Sich noch mal so ein bisschen anzustrengen. Und es noch mal allen zu beweisen (lacht), dass es geht.“ (Z. 1313-1325)

„Allen zu beweisen, dass es geht“ – das ist das zentrale Motiv für das Studium. Nebensächlich erscheint erzählerisch, was geht und wie es geht. „Es geht“, einen Hochschulabschluss neben einer Kita-Leitung, Betriebsratsstätigkeit und Familienarbeit zu erreichen. Die Qualität ihres Studierens ist ein wenig thematisierter Aspekt.

4. Vorläufige Schlussfolgerungen und Forschungsfragestellungen

Weder für Frau Decker noch für Herrn Wagner lassen sich Familie, Erwerbsarbeit und Studium problemlos miteinander „vereinbaren“. Im Mittelpunkt steht ein Zeitproblem, das weder durch Anrechnung noch durch die bisher seltene Möglichkeit, einen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang zu absolvieren (Netz/Völk 2010), gelöst wird.

Sowohl Frau Decker wie auch Herr Wagner berichten über zahlreiche Statuspassagen und Neupositionierungen. Allerdings stellt das Studium in beiden Fällen eine unterstützende Struktur zur Bewältigung der Neupositionierungen dar. Nicht das Studium löst die Notwendigkeit einer Neupositionierung aus, es legt die Grundlagen für die Bewältigung eines Übergangs, der unabhängig vom Studium erfolgt.

Die Statuspassage Hochschulstudium ist von geringerer Relevanz, als auf der Grundlage der Forschungsergebnisse zu erwarten gewesen wäre. In beiden Fällen bietet die Berufstätigkeit ein hohes Maß an Kontinuität. Ob es sich um eine untypische Statuspassage handelt, hängt nicht vom Alter bei Studienaufnahme ab, sondern von der Zusammensetzung der Studienkohorte. Das Anderssein aufgrund eines höheren Lebensalters hat im Hochschulraum dann Relevanz, wenn die Studiengruppe, wie bei Frau Decker, sehr viel jünger ist. Für Herrn Wagner stellt sein beruflicher Hintergrund aufgrund der Heterogenität der Studiengruppe im sozialen Raum des berufsbegleitenden Studiengangs eine Bereicherung dar.

Das Studium stellt sowohl für Frau Decker als auch für Herrn Wagner hinsichtlich des Faktors Zeit eine untypische Passage dar. Durch das Studium kommt es nicht nur notgedrungen zur Neugestaltung der Zeitstrukturen, sondern die Zeitökonomie gerät insgesamt an ihre Grenzen. Das Studium beeinflusst die Lebenszeit und das Zeiterleben. Für Herrn Wagner sind die Auswirkungen des Studiums auf das Privatleben aufgrund des Zeitproblems größer als die soziale Bewältigung des Übergangs in das Studium. Entstanden sind große zeitliche Herausforderungen, da Herr Wagner und Frau Decker im mittleren Erwachsenenalter neben einem Vollarbeitsverhältnis eine Bildungsphase begonnen haben, die über die – aktuelle Entwicklungen absichernde – Fortbildung hinausgeht (vgl. Mader 2005: 519). Wie dies gestaltet werden kann, wird eine wichtige Frage bei der Entwicklung von Hochschulen sein, die sich als Einrichtungen lebenslangen Lernens verstehen.

Anrechnung ist ein komplexer Prozess. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Hochschule, an der Frau Decker das individuelle Verfahren durchlaufen hat, durch die Rückmeldungen gelernt hat, stellt sich die Frage, wie individuelle Anrechnungsverfahren strukturell gestaltet werden müssen, damit Probleme, wie sie bei Frau Decker entstanden sind, vermieden werden. Im bisherigen Anrechnungsdiskurs wurde die Bedeutung der biografischen Dimension für die Qualität von Anrechnung zu wenig berücksichtigt. Diese biografische Dimension besteht auf dem Hintergrund der von Frau Decker geschilderten Probleme auf drei Ebenen: der Verständigung über eine Sprache, die von beiden Seiten verstanden wird, der Verfügbarkeit von Reflexionszeit sowie der kommunikativen Validierung der Ergebnisse.

Anders als bei pauschalen Verfahren, bei denen Expertinnen und Experten zu einem Äquivalenzurteil kommen, müssen bei individuellen Verfahren die Studienanfängerinnen und -anfänger zu dem Ergebnis durch Reflexion ihrer Kompetenzen beitragen. Dieser Prozess ist alles andere als trivial. In künftigen Forschungen wird die Frage zu stellen sein, wie es gelingen kann, für das Verfahren einen zeitlichen Rahmen zu schaffen, in dem die notwendigen (zeitlichen) Ressourcen

zur Verfügung stehen, damit sich eine sprachliche Ebene entwickeln kann, die einerseits von Studierenden und Anrechnungsverantwortlichen gleichermaßen geteilt wird und andererseits zu Ergebnissen führt, die hinreichend valide sind. Unter einer kommunikativen Validierung der Ergebnisse wird die Verständigung zwischen den Beteiligten über die Aussagekraft von erhobenen Daten verstanden – im Anrechnungsfall der anzuerkennenden Credits für Module – sowie über die Interpretationen und Konsequenzen, die sich aus den Daten ergeben. Die Ergebnisse kommunikativer Validierung könnten dann zum Gegenstand von Evaluationen werden.

Literatur

- Alheit, Peter und Bettina Dausien* (1990): Biographie. Eine problemgeschichtliche Skizze. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, Peter, Kathrin Rheinländer und Rainer Watermann* (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft II* (4): 577-606.
- Blumer, Herbert* (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1 Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt: 80-146.
- Dausien, Bettina* (2000): Biographie als rekonstruktiver Zugang zu Geschlecht. In: Doris Lemmermöhle, Dietlind Fischer, Dorle Klicka und Anne Schlüter (Hg.): *Lesarten des Geschlechts: Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich: 96-115.
- DQR-Büro* (Hg.) (2010): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin: DQR-Büro.
- Flam, Helena* (2000): Soziologie der Emotionen. Struktur – Norm – Individuum. In: Erika Hoerning (Hg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius: 285-303.
- Freitag, Walburga* (2008): Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen „guter Anrechnungspraxis“. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann et al. (Hg.): *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann: 225-243.
- Friebertshäuser, Barbara* (2009): Statuspassagen und Initiationsrituale im Lebenslauf. Krisen und Chancen. In: Imbke Behnken und Jana Mikota (Hg.): *Sozialisation – Lebenslauf – Biographie. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa: 182-203.
- Gildemeister, Regina und Angelika Wetterer* (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hg.): *Traditionen und Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg: Kore Verlag: 201-254.
- Kade, Jochen* (1989): *Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Korte, Hermann und Bernhard Schäfers* (2010): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mader, Wilhelm* (2005): Bildung im mittleren Erwachsenenalter. In: Rudolf Tippelt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 513-527.

- Marotzki, Winfried* (2000): Qualitative Biographieforschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt: 175-186.
- Netz, Nicolai und Daniel Völk* (2010): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. In: HIS-Magazin 3/2010: In: http://www.his.de/pdf/pub_mag/mag-201003.pdf: 5-6: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- Rosenthal, Gabriele* (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schnadt, Pia* (2009): Als Erzieherin in den Studiengang „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“ der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Walburga Freitag (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: wbv – Wilhelm Bertelsmann Verlag: 42-72.
- Schütze, Fritz* (1984): Kognitive Strukturen autobiographischen Stegreiferzählens. In: Martin Kohli und G. Robert (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler: 78-114.
- Siara, Christian Stephan* (1986): Untypische Statuspassagen: Bildungs- und Berufsfindungsprozesse im Zweiten Bildungsweg. Frankfurt a.M.: Campus.

Wissenschaftliche Qualifizierung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge aus betrieblicher Perspektive

1. Anlage der RBS-Betriebsbefragung

Im Rahmen der Begleitforschung der BMBF-Initiative ANKOM wurde in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zu Beginn des Jahres 2008 eine Betriebsbefragung zum Thema „Sicherung des Bedarfs an hoch qualifizierten Fachkräften und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ durchgeführt. Die Befragung hatte das Ziel, Einschätzungen von Betrieben zur Hochschulweiterbildung¹ und zur Anrechnung² beruflicher Kompetenzen zu erfassen und mögliche Bedarfe nach Hochschulweiterbildung zu erheben. Die betriebliche Perspektive auf die Hochschulweiterbildung, damit auch auf die Durchlässigkeit ins Hochschulsystem und auf die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, ist deshalb bedeutsam, weil Betriebe hier selbst als Nachfragende nach entsprechenden Programmen auftreten. Dies ist der Fall, wenn sie im Rahmen ihrer Personalentwicklung Beschäftigte hochschulisch weiterbilden lassen möchten. Außerdem können Betriebe mittelbar in den Studienprozess einbezogen sein, wenn Beschäftigte aus eigener Motivation heraus neben dem Beruf ein Studium absolvieren. Betrieben kommt für diesen Bereich der hochschulischen Bildung folglich eine ganz andere Rolle zu, als dies bei den traditionellen grundständigen Studiengängen der Fall ist.

Für die vorliegende Studie wurde das sogenannte Referenz-Betriebs-System (RBS) des BIBB genutzt. Dieses Panel verzeichnet rund 1.500 Betriebe verschiedener Branchen und Größen, die sich bereit erklärt haben, regelmäßig an Befragungen zum Thema Berufsbildung teilzunehmen. Im Gegenzug erhalten die Betriebe vom BIBB regelmäßig Informationen und Kurzfassungen der Ergebnisse der Befragungen. Die Betriebe sind fast ausschließlich Ausbildungsbetriebe, das heißt, sie zeigen in Fragen der beruflichen Bildung meist ein gewisses Engagement. Die Zielgruppe der Befragungen sind in der Regel Ausbildungsleiterinnen und -leiter der jeweiligen Betriebe. Das ist für die Befragung insofern von Vorteil, als dass von diesem Personenkreis ein gewisses Maß an Einblick in Fragen von Personalentwicklung, Weiterbildung und Kompetenzentwicklung zu erwarten ist.

1 Der Begriff „Hochschulweiterbildung“, der im Folgenden verwendet wird, umfasst nicht nur Weiterbildung an der Hochschule für Akademikerinnen und Akademiker, sondern auch und gerade Weiterbildung im Rahmen eines Studiums für beruflich Qualifizierte.

2 Der im Folgenden verwendete Begriff der „Anrechnung“ bezeichnet die Anrechnung von beruflich oder außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.

Der Fragebogen wurde Mitte Dezember 2007 an die Betriebe verschickt; Ende Januar 2008 erhielten sie ein Erinnerungsschreiben. Anfang März 2008 wurde die Feldphase mit einem Rücklauf von 22 Prozent ($n=320$) beendet. Angesichts der speziellen Fragestellung, die vermutlich in vielen Betrieben noch nicht präsent ist, kann der Rücklauf als befriedigend bezeichnet werden. Schließlich sind in dem Panel sehr unterschiedliche Betriebe zusammengefasst. Kleine, familiär strukturierte Handwerksbetriebe können für sich vermutlich nicht in jedem Fall einen Bezug zu den Themen Anrechnung von Kompetenzen und Hochschulweiterbildung herstellen. Deshalb sind bei einigen Fragen die Fallzahlen erheblich reduziert.

Für die realisierte Stichprobe wurde eine Gewichtung entwickelt (Betriebsgewichtung), die den kleinen Betrieben ein stärkeres Gewicht verleiht und außerdem die Ost-West-Verteilung der Grundgesamtheit anpasst. Die Darstellung der gewichteten Daten bezieht sich allerdings immer nur auf die Ausbildungsbetriebe und schließt vorweg die Nicht-Ausbildungsbetriebe (9 Prozent der realisierten Stichprobe) aus, diese sind in den gewichteten Darstellungen folglich nicht enthalten. Die vorliegende Studie kann in diesem Sinne repräsentative Aussagen treffen.

2. Bedarf nach Hochschulweiterbildung?

Um den Bedarf nach Hochschulweiterbildung aus betrieblicher Perspektive abzuschätzen, wurden in dieser Befragung zunächst Indikatoren erhoben, die eher indirekt oder implizit auf einen Bedarf schließen lassen. So können Hinweise auf Bedarfe nach Formen hochschulischer Weiterbildung gewonnen werden, die vielleicht vielen Befragten nicht präsent sind. Da Weiterbildung an der Hochschule für beruflich Qualifizierte in Form eines Studiums im öffentlichen Bewusstsein ein eher schwach verankertes Phänomen darstellt, kann solch eine indirekte Erhebung von Bedarfen ein Korrektiv zu einer direkten Erhebung des Bedarfs an Hochschulweiterbildung darstellen.

Es könnte als ein Indikator für eine zunehmende Bedeutung der Hochschulweiterbildung angesehen werden, wenn, bezogen auf den langfristigen Bedarf an Qualifikationen, die Arbeitsanforderungen steigen und die Arbeit zunehmend wissenschaftliche Qualifikationen erfordert. So gehen fast alle befragten Betriebe (90 Prozent) allgemein von steigenden Arbeitsanforderungen aus (vgl. Abbildung 1). Die Betriebsgröße ist hier in bemerkenswerter Weise ein untergeordnetes Kriterium. Selbst Betriebe mit zehn oder weniger Beschäftigten stimmen der Aussage meist zu (87 Prozent). Eine Verschiebung der Tätigkeitsniveaus der Arbeit hin zu Prozessen, die vermehrt wissenschaftliche Qualifikationen erfordern, sehen 19 Prozent der Betriebe. Auch fast jeder fünfte Handwerksbetrieb erwartet eine Bedeutungszunahme von wissenschaftlichen Qualifikationen. Dieser Trend ist folglich keineswegs auf große oder hoch spezialisierte Betriebe beschränkt, sondern findet sich durchaus auch in kleinen Handwerksbetrieben. Und selbst 15 Prozent der Betriebe, die bisher gar keine Hochschulabsolventinnen und -absolventen beschäftigen, erwarten, dass die Arbeit zukünftig vermehrt wissenschaftliche Qualifikationen erfordert.

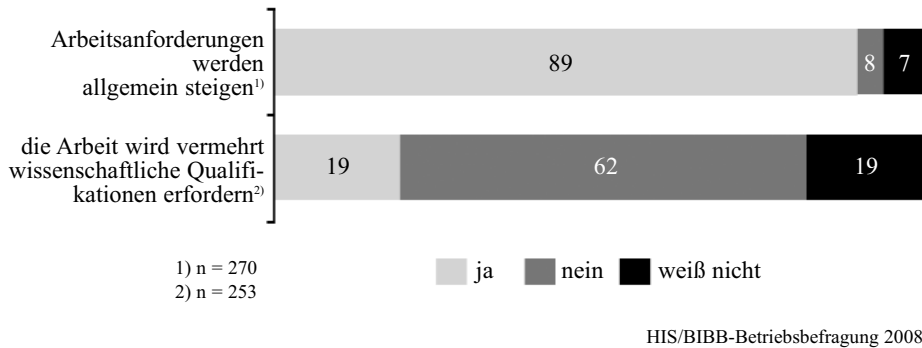
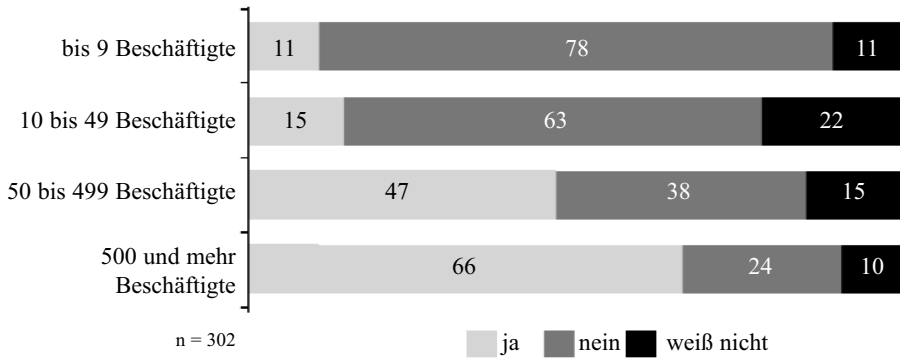


Abbildung 1: Wie wird sich Ihr Qualifikationsbedarf langfristig entwickeln? (Daten in Betriebsgewichtung und Prozent)

Weitere Hinweise auf den Bedarf an Hochschulweiterbildung lassen sich aus der Einschätzung der Betriebe über ihre zukünftige Nachfrage nach Hochschulabsolventinnen und -absolventen gewinnen. Denn aus demografischen Prognosen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 162ff.) lässt sich schließen, dass man einem zusätzlichen Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen vermutlich nur gerecht werden kann, wenn die Ressourcen des bestehenden Personals genutzt werden. Die Ergebnisse dieser Befragung hinsichtlich des zusätzlichen Bedarfs nach Hochschulabsolventinnen und -absolventen zeigen, dass ein großer Anteil der Betriebe von einem Zusatzbedarf ausgeht, allerdings mit deutlichen durch die Betriebsgröße bedingten Unterschieden (vgl. Abbildung 2). Zwischen den Betriebsgrößeklassen 10 bis 49 Beschäftigte und 50 bis 499 Beschäftigte steigt der Anteil von 15 Prozent auf 47 Prozent. Von den Betrieben mit mehr als 500 Beschäftigten erwarten sogar 66 Prozent einen Zusatzbedarf an akademisch ausgebildeten Arbeitskräften. In der Metallbranche stimmt ebenfalls ein besonders hoher Anteil der Betriebe der Aussage zu, dass sie zukünftig zusätzliche Hochschulabsolventinnen und -absolventen brauchen werden (66 Prozent). Dies verweist auf den derzeit teilweise schon akuten Mangel insbesondere an MINT³-Absolventinnen und -absolventen (vgl. Stifterverband/Heinz Nixdorf Stiftung 2009; Koppel/Plünnecke 2009).

Ein weiterer Indikator für den Bedarf an Hochschulweiterbildung wurde gemessen, indem die Frage gestellt wurde, in welchem Maße Beschäftigte ihre Aufgaben noch besser ausführen könnten, wenn sie zusätzliche Kompetenzen auf Hochschulebene erwerben würden. Denn dieser Mangel an Kompetenzen könnte für Betriebe eine Motivation sein, Beschäftigte zu Weiterbildungen an eine Hochschule zu schicken. Deshalb wurde in der Erhebung gefragt: „Gibt es in Ihrem Betrieb Beschäftigte, die nach einer wissenschaftlichen Weiterqualifizierung ihre Aufgaben besser erfüllen könnten?“ Die Ergebnisse dieser Frage sollen einen Hinweis

3 MINT ist die Sammelbezeichnung für die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

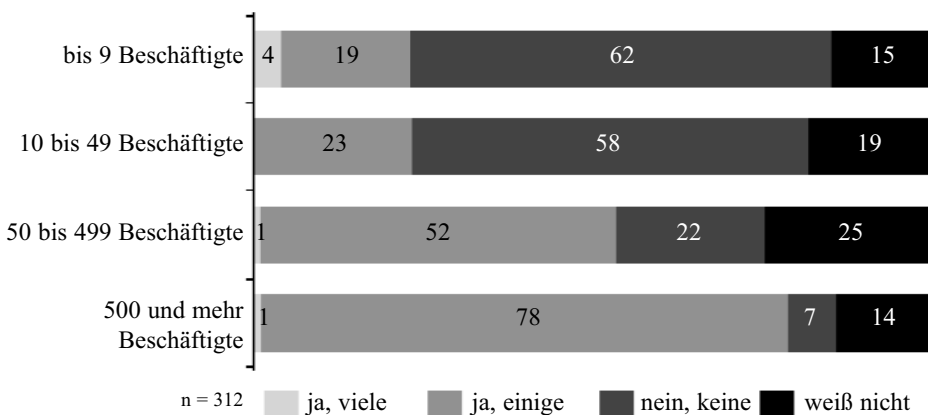


HIS/BIBB-Betriebsbefragung 2008

Abbildung 2: Wie wird sich Ihr Qualifikationsbedarf langfristig entwickeln?
Item: Ein zusätzlicher Bedarf an Hochschulabsolventen wird entstehen.
(nach Betriebsgrößenklasse, ungewichtet, in Prozent)

liefern auf die Größenordnung an Beschäftigten, die in Arbeitsprozessen eingesetzt werden, die besser mit hochschulischen Kompetenzen ausgeführt werden könnten. Fast ein Viertel aller befragten Betriebe sieht einige oder sogar viele Beschäftigte, die nach einer wissenschaftlichen Weiterqualifizierung ihre Aufgaben besser erfüllen könnten. Man könnte davon ausgehen, dass für solche Beschäftigte direkt vom Arbeitsprozess her eine gewisse Notwendigkeit zu hochschulischer Weiterbildung aufgebaut wird.

Ein verbesserter Ablauf von Arbeitsprozessen durch wissenschaftliche Weiterqualifizierung ist offensichtlich abhängig von der Beschäftigtenzahl (vgl. Abbildung 3). So sehen 78 Prozent der Betriebe mit 500 oder mehr Beschäftigten „einige“



HIS/BIBB-Betriebsbefragung 2008

Abbildung 3: Gibt es in Ihrem Betrieb Beschäftigte, die nach einer wissenschaftlichen Weiterqualifizierung ihre Aufgaben besser erfüllen könnten? (nach Betriebsgrößenklassen, ungewichtet, in Prozent)

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die ihre Arbeitsaufgaben nach einer hochschulischen Weiterqualifizierung besser erfüllen könnten, wohingegen kaum ein Viertel der kleineren Betriebe mit weniger als fünfzig Beschäftigten mit „ja, einige“ oder „ja, viele“ antwortet.

Es gibt also eine Reihe von Hinweisen, die dafür sprechen, dass Betriebe heute oder zukünftig einen Bedarf nach Hochschulweiterbildung entwickeln – viele Betriebe gehen von steigenden Arbeitsanforderungen und einem zusätzlichen Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus. Außerdem ist ein nicht unerheblicher Anteil der Betriebe der Auffassung, dass eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung von Beschäftigten dazu führen kann, dass diese ihre Arbeitsaufgaben besser erfüllen können. An allen diesen Punkten könnten Angebote der Hochschulweiterbildung ansetzen.

2.1 Impulse zur Sicherung des Fachkräftebedarfs gewünscht

Mit der Frage „Von wem wünschen Sie sich Impulse zur Sicherung der Bedarfsdeckung an hoch qualifizierten Fachkräften?“ wurde erhoben, von welchen außerbetrieblichen Organisationen Betriebe Impulse zu einer Sicherung der Bedarfsdeckung an hoch qualifizierten Fachkräften wünschen. Neben den Einrichtungen wie zum Beispiel Kammern und Berufsschulen/Bildungszentren, die die Weiterbildungen des beruflichen Bildungssystems organisieren, nennt immerhin ein Fünftel der befragten Betriebe auch Hochschulen/Akademien als gewünschte Impulsgeber zur Bedarfsdeckung an hoch qualifizierten Fachkräften (vgl. Abbildung 4).

Von den Betrieben mit mehr als 499 Beschäftigten wünschen sich sogar 64 Prozent Ideen und Aktivitäten von Seiten der Hochschulen – von keiner anderen Institution wird bei dieser Gruppe mehr erwartet. Aber auch bei kleinen Betrieben mit weniger als zehn Beschäftigten liegt der Anteil immerhin bei 19 Prozent (vgl. Abbildung 5).

Der deutliche Wunsch nach Impulsen von hochschulischer Seite, wie er vor allem von großen Betrieben artikuliert wird, lässt sich mit dem Ergebnis von Faulstich/Graeßner et al. (2007: 117f.) zum Einsatz von Marketingmaßnahmen für Hochschulweiterbildung illustrieren. Zwar lassen sich von den Hochschulen noch andere „Impulse“ zur Bedarfsdeckung an hoch qualifizierten Fachkräften denken, aber die Weiterbildung ist sicher ein bedeutender Teil davon. Faulstich/Graeßner et al. beschreiben die Art und Weise der Hochschulen, auf potenzielle Interessenten für Weiterbildungsprogramme – Betriebe und Studieninteressierte – zuzugehen, folgendermaßen:

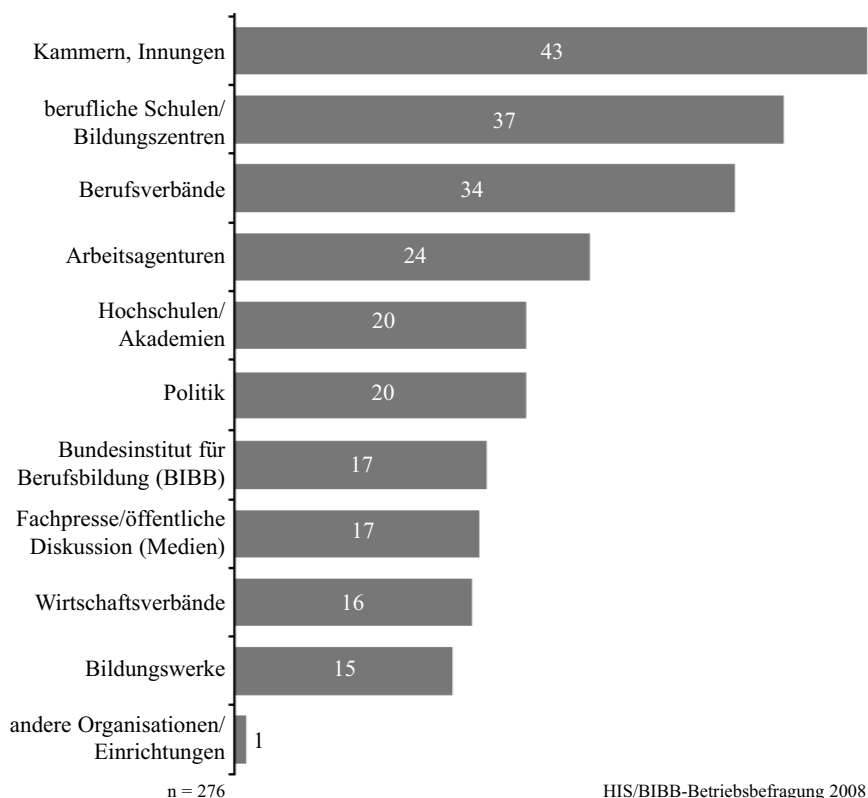


Abbildung 4: Von wem wünschen Sie sich Impulse zur Sicherung der Bedarfsdeckung an hoch qualifizierten Fachkräften? (Daten in Betriebsgewichtung, in Prozent, Mehrfachnennung)

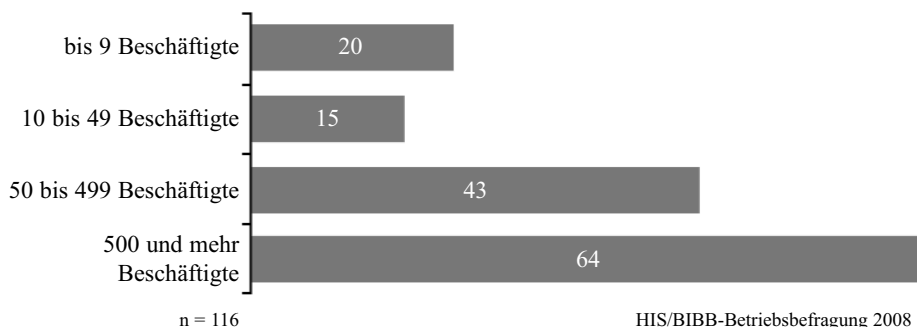


Abbildung 5: Von wem wünschen Sie sich Impulse zur Sicherung der Bedarfsdeckung an hoch qualifizierten Fachkräften? Antwort: Von Hochschulen/Akademien. (Nach Betriebsgrößenklassen, ungewichtet, in Prozent, Mehrfachnennung)

Das detaillierte Bild zeigt zwar, dass eine große Breite der Möglichkeiten des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit genutzt wird, allerdings in vielen Fällen doch zurückhaltend. Dies mag damit zusammenhängen, dass eine systematische produktbezogene Öffentlichkeitsarbeit in den Hochschulen auf Restriktionen der Personalkapazität wie auch der finanziellen Möglichkeiten stößt. Insgesamt auffallend ist auch, dass speziell solche Maßnahmen, die eine direkte Interaktion zu den potenziellen Zielgruppen bieten, wie z.B. Informationsabende, Alumniveranstaltungen, Tage der offenen Tür oder das Angebot von Schnupperkursen, im Vergleich zu den anderen eingesetzten Maßnahmen die Schlusslichter beim Einsatz darstellen. Es wird also grundsätzlich eine eher unpersönliche Ansprache der potenziellen Kund/innen bzw. Teilnehmer/innen einer persönlichen und direkten Ansprache vorgezogen. (Faulstich/Graefner et al. 2007: 117f.)

Den letzten Rang der eingesetzten Marketingmaßnahmen nimmt in dieser Studie die Kontaktaufnahme mit Firmen ein (a.a.O.), wohingegen unsere Befragung zeigt, dass Impulse von Seiten der Hochschulen durchaus erwünscht sind und Werbemaßnahmen und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungsangebote von betrieblicher Seite durchaus erwartet werden. Insbesondere kleine und mittelständische Unternehmen sind hier auf ein aktives Zugehen von Seiten der Hochschulen angewiesen. Ein Unternehmer beschreibt die Bedarfslage mittelständischer Betriebe in einem Interview zum Thema Hochschulweiterbildung wie folgt:

Als mittelständisches Unternehmen haben wir besondere Anforderungen an die Organisation eines solchen weiterbildenden, praxisorientierten Studiums. Im Unterschied zu größeren Unternehmen verfügen wir nicht über personell gut ausgestattete Stabsabteilungen, die sich professionell und umfassend um Personalentwicklung und Weiterbildung kümmern. Deshalb sind wir angewiesen auf Angebote der Hochschulen, die für uns maßgeschneiderte Dienstleistungen darstellen. ... Als mittelständische Unternehmen brauchen wir in den Hochschulen Ansprechpartner, die auf uns zugehen, im Dialog mit uns solche Programme entwickeln und für eine effiziente, die betriebliche Realität berücksichtigende Organisation des Weiterbildungsstudiums sorgen. (Quante 2008: 290)

3. Welche Studienformen sind gefragt?

Die Umsetzung von Hochschulweiterbildung ist eng an die Schaffung von Studienprogrammen gekoppelt, die den speziellen Bedürfnissen von beruflich qualifizierten Studieninteressierten gerecht werden und damit auch Betrieben realistische Wege zur Weiterbildung ihres Personals an der Hochschule eröffnen.

Berufsbegleitende Studiengänge sind für Studierende und Betriebe umso interessanter, je besser sie organisatorisch und inhaltlich auf die Bedürfnisse der Interessenten abgestimmt sind. Denkbare organisatorische Maßnahmen sind zum

Beispiel die Einrichtung von Präsenzphasen am Wochenende oder abends, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen zur Reduzierung der Studienbelastung oder die Nutzung von E-Learning oder Fernlehrelementen. Ein deutlicher Praxisbezug kann durch die Integration des Betriebs als Lernort in das Studienmodell gelingen. Inzwischen gibt es an den Hochschulen eine Reihe von innovativen berufsbegleitenden Studienmodellen, die nicht nur ein organisatorisch reibungsfreies Nebeneinander von Beruf und Studium schaffen, sondern die Stärke des Studiums gerade in der engen Verbindung von Theorie und Praxis sehen.

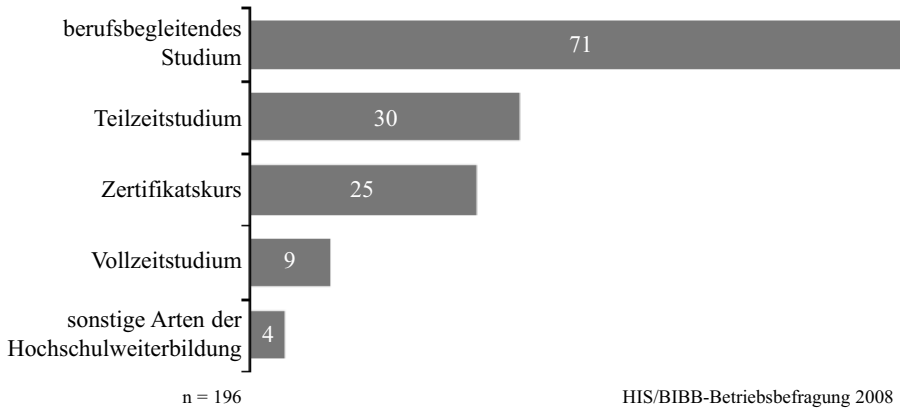


Abbildung 6: Welche Art der Weiterbildung an Hochschulen wäre für geeignete Beschäftigte sinnvoll? (Daten in Betriebsgewichtung, in Prozent, Mehrfachnennung)

Im Rahmen der vorliegenden Befragung wurde erhoben, welche Art der Weiterbildung an Hochschulen die Betriebe für geeignete Beschäftigte als sinnvoll ansehen. Es wird hier also kein quantitativer Bedarf an bestimmten Studienmodellen abgebildet, sondern gefragt, welche Modelle in Frage kämen, gesetzt den Fall, dass es geeignete Beschäftigte gibt.

Das berufsbegleitende Studium sticht in den Antworten deutlich heraus. Mit einer Zustimmung von 71 Prozent wird es von den Betrieben mit Abstand als die sinnvollste Art der Weiterbildung an Hochschulen angesehen (vgl. Abbildung 6). Die Ergebnisse bringen zum Ausdruck, dass Betriebe eine möglichst intensive Form der Integration von Studium und Beruf wünschen und vermutlich möglichst wenig auf die Arbeitskraft ihrer Beschäftigten verzichten wollen, die aus dem Beruf heraus ein Studium aufnehmen. Zertifikatskurse kämen für etwa ein Viertel der Betriebe und ein Teilzeitstudium für 30 Prozent in Frage. Ein Vollzeitstudium, das selten die Fortsetzung der beruflichen Tätigkeit erlaubt, ist nur für 9 Prozent eine sinnvolle Form der Hochschulweiterbildung.

4. Einschätzungen zu Anrechnung und Anrechnungspotenzialen

Im Kontext des Bologna-Prozesses und dessen Implikationen für das lebenslange Lernen an Hochschulen hat sich nach Freitag (2008: 229f.) ein Diskurs entwickelt, der bezogen auf die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge eine *Schnittmengenthese* hervorbringt. Demnach gibt es zwischen den Kompetenzen, die im Rahmen von beruflichen Bildungsabschlüssen und Hochschulabschlüssen erworben werden, hinsichtlich des Niveaus und des Inhalts Überschneidungen. Außerdem impliziert die Schnittmengenthese, dass auch informell oder nicht-formal erworbene Kompetenzen zu denen, die im Studium erworben werden sollen, äquivalent sein können.

Um sich der Verbreitung solcher Schnittmengen empirisch anzunähern, wurde in der vorliegenden Befragung den Betrieben die Frage gestellt: „Gibt es in Ihrem Betrieb Beschäftigte ohne Hochschulabschluss, die berufliche Kompetenzen aufweisen, die denen von Hochschulabsolventen entsprechen?“ Implizit können die Antworten Hinweise darauf geben, wie verbreitet Überschneidungen der Kompetenzprofile von beruflich Qualifizierten und Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind.

Das hier abgeschätzte Potenzial zielt folglich nicht auf die Analyse einer Gleichwertigkeit oder eines Umfangs von hochschulischen Kompetenzen bei Nicht-Hochschulabsolventinnen und -absolventen, sondern nur auf die Frage, ob überhaupt Kompetenzen bei beruflich Qualifizierten vorhanden sind, die denen von in Hochschulen Qualifizierten entsprechen, und, wenn ja, bei wie vielen Beschäftigten. Eine detaillierte Erfassung des Umfangs der Kompetenzen oder der genauen Anzahl der Beschäftigten mit Kompetenzen auf Hochschulniveau ist im Rahmen einer standardisierten Befragung kaum möglich, da solch ein genaues Wissen bei den Befragten nicht vorhanden ist. Die Antwortkategorien sind deshalb auch recht grob (ja, viele – ja, einige – nein, keine – weiß nicht) (siehe Abbildung 7).



HIS/BIBB-Betriebsbefragung 2008

Abbildung 7: Gibt es in Ihrem Betrieb Beschäftigte, die berufliche Kompetenzen aufweisen, die denen von Hochschulabsolventen entsprechen? (Daten in Betriebsgewichtung, in Prozent)

Gut die Hälfte der Betriebe (52 Prozent) sieht bei den eigenen Beschäftigten ohne Hochschulabschluss keine Kompetenzen, die denen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen entsprechen. Immerhin 39 Prozent der Betriebe bejahen die Frage. Für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

heißt dies, dass es in etwas mehr als jedem dritten Betrieb zumindest eine gewisse Anzahl von Beschäftigten gibt, die keinen hochschulischen Abschluss haben und trotzdem entsprechende Kompetenzen aufweisen.

Insgesamt fallen zwei Dinge bei der Erhebung von Kompetenzüberschneidungen auf. Einerseits gibt es unabhängig von Betriebsgröße und Branche immer nur eine geringe Zustimmung zu der „ja, viele“-Kategorie. Das Phänomen scheint also deutliche Grenzen aufzuweisen. Die Ergebnisse bieten keinen Grund zu der Annahme, dass das Verhältnis von Bildungszertifikat und vorhandenen Kompetenzen entkoppelt ist und Kompetenzen auf Hochschulniveau unabhängig vom formalen Hochschulabschluss verbreitet sind. Insgesamt aber scheint es keine Seltenheit zu sein, dass beruflich Qualifizierte ohne Hochschulabschluss Kompetenzen aufweisen, die denen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen entsprechen. Hinzu kommt, dass etwa die Hälfte der befragten Betriebe, die dieser Frage zustimmen, zukünftig Hochschulen als Weiterbildungseinrichtung nutzen wollen – was ein Hinweis auf ein Nachfragepotenzial nach Anrechnung sein könnte.

4.1 In welchen außerhochschulischen Bereichen werden Kompetenzen auf Hochschulniveau erworben?

Die Schnittmengenthese zur Anrechnung bezieht sich einerseits auf Kompetenzen, die in der beruflichen Bildung erworben wurden, das heißt im Rahmen einer dualen **Ausbildung** oder einer beruflichen **Weiterbildung** (zum Beispiel Meisterin/Meister oder Betriebswirtin/Betriebswirt). Ein zweiter wichtiger Bereich des Kompetenzerwerbs aber ist das informelle und nicht-formale Lernen während des **Arbeitsalltags**. Hierunter fallen die Lernprozesse, die Beschäftigte durchlaufen, die nicht an Bildungsinstitutionen gebunden sind und nicht mit formalen Bildungszertifikaten abgeschlossen werden. Um herauszubekommen, wie verbreitet aus betrieblicher Perspektive die Ansicht ist, dass in diesen Bereichen Kompetenzen auf Hochschulniveau erworben werden, wurde die Frage gestellt, ob in der beruflichen Ausbildung, der Weiterbildung oder im Arbeitsalltag Inhalte und Kompetenzen auf dem Niveau eines Hochschulstudiums erworben werden (siehe Abbildung 8). Wichtig ist bei der Interpretation dieser Ergebnisse der Hinweis, dass hier nicht nach einer Gleichartigkeit oder Identität von zum Beispiel Ausbildung und Studium gefragt wird, sondern nur danach, ob überhaupt Kompetenzen auf Hochschulniveau vorhanden sind, und seien es auch nur wenige. Für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen heißt dies, dass hier keine Aussagen über die Quantität von Anrechnungspotenzialen gemacht werden, sondern nur deren Vorhandensein überhaupt erhoben wird.

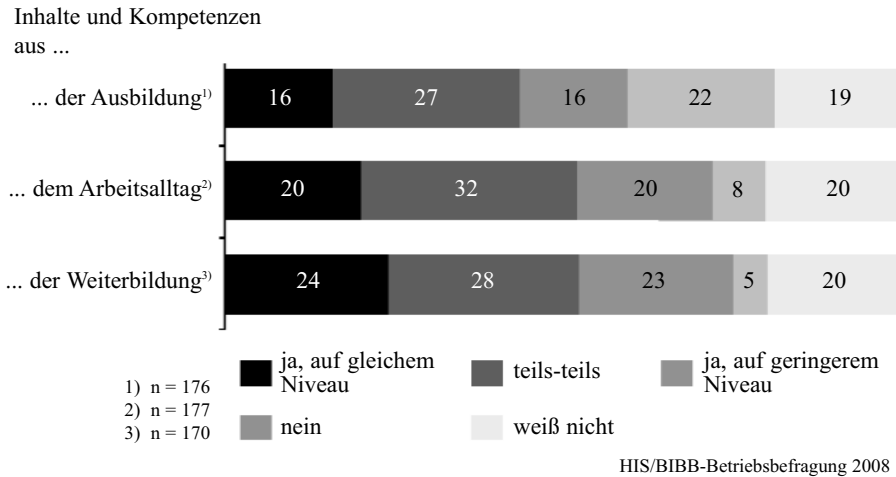


Abbildung 8: In welchen Bereichen werden Inhalte und Kompetenzen auf dem Niveau eines Hochschulstudiums erworben? (Daten in Betriebsgewichtung, in Prozent)

Für den Bereich der beruflichen Ausbildung sehen immerhin 16 Prozent der befragten Betriebe einen Kompetenzerwerb auf hochschulischem Niveau, 27 Prozent entscheiden sich für die „teils-teils“-Antwort und 16 Prozent sind der Meinung, dass die Ausbildung zwar Inhalte und Kompetenzen eines Hochschulstudiums vermittelt, aber auf geringerem Niveau. 22 Prozent sind der Auffassung, dass in der dualen Ausbildung keine Kompetenzen auf Hochschulniveau vermittelt werden. Die zustimmenden Antworten sind hier erwartungsgemäß eher gering, aber es scheint auf jeden Fall auch hier Anrechnungspotenziale zu geben. Außerdem antworten 46 Prozent mit „teils-teils“ oder „weiß nicht“, was auf eine erhebliche Unsicherheit beim Antworten auf diese Frage verweist.

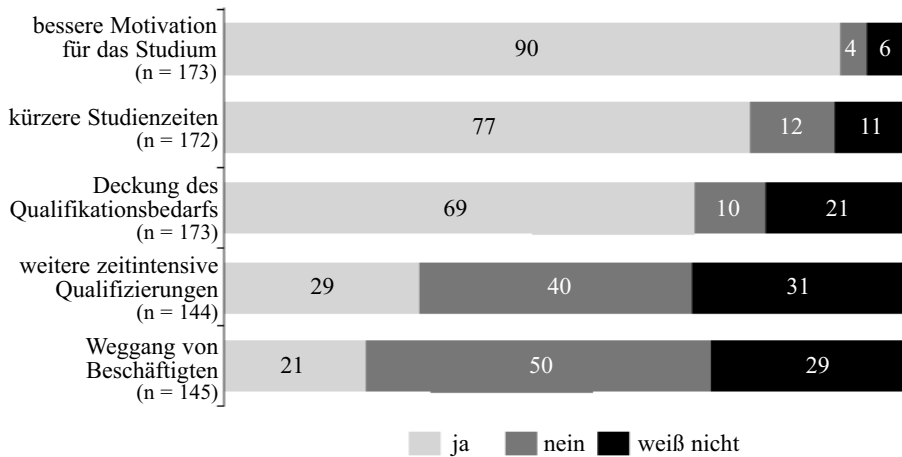
Fast jeder vierte befragte Betrieb ist der Meinung, dass im Bereich der Weiterbildung Kompetenzen auf dem Niveau eines Studiums erworben werden. Dies ist ein hoher Wert, der zeigt, wie oft Betriebe offensichtlich einen Schnittmengenbereich zwischen Kompetenzen aus der beruflichen Weiterbildung und aus der hochschulischen Bildung als selbstverständlich ansehen.

Die Frage nach dem Erwerb hochschulischer Kompetenzen im Arbeitsalltag wird von den Betrieben oft mit „teils-teils“ beantwortet, da die Diversität der Tätigkeiten hier vermutlich recht groß ist. Trotzdem sehen auch in diesem Bereich 20 Prozent der Befragten einen Kompetenzerwerb auf Hochschulniveau.

In allen drei hier vorgestellten Bereichen konstatieren die Betriebe einen Kompetenzerwerb, der nach Inhalt und Niveau einem Hochschulstudium entspricht. Im Bereich der Ausbildung erwartungsgemäß am wenigsten, im Bereich des Arbeitsalltags und der Weiterbildung in etwas größerem Maße – die Niveauunterschiede der Abschlussebenen des beruflichen Bildungssystems spiegeln sich hier wieder.

4.2 Einschätzungen der Anrechnung

Die Ergebnisse des RBS-Panels zeigen ein überwiegend positives Bild der Einstellungen zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Auf die Frage „Was erhoffen/befürchten Sie von der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge?“ wird den vorgegebenen positiven Items – Verkürzung der Studienzeiten, Motivation für das Studium, Deckung des Qualifikationsbedarfs – überwiegend zugestimmt (vgl. Abbildung 9).



HIS/BIBB-Betriebsbefragung 2008

Abbildung 9: Was erhoffen/befürchten Sie von der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge? (Daten in Betriebsgewichtung, in Prozent)

Der motivierende Effekt einer Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für die Beschäftigten wird von fast allen Betrieben (90 Prozent) gesehen. Keine der erwarteten positiven oder negativen Folgen der Anrechnung erreicht eine höhere Zustimmung. Der Zusammenhang von Anrechnung und Studienmotivation, den die befragten Betriebe hier sehen, könnte mit einer Reihe von Punkten begründet werden: Anrechnung verringert den Arbeitsaufwand für ein Studium, kann mit geringeren Studienkosten einhergehen und den Studieninteressierten signalisieren, dass die Fähigkeit, auf Hochschulebene zu lernen, bereits vorhanden ist. Eine Verkürzung der Studiendauer durch Anrechnung erhoffen sich 77 Prozent der Betriebe (vgl. Abbildung 9). Dieser unmittelbar deutliche Effekt der Anrechnung macht aus betrieblicher Perspektive ein Studium effizienter, da studierende Berufstätige dem betrieblichen Arbeitsprozess weniger entzogen sind. Einen weiteren Vorteil sehen 69 Prozent der befragten Betriebe in einem Beitrag der Anrechnung zur Deckung des Qualifikationsbedarfs. Eine große Mehrheit der Betriebe erkennt folglich Anrechnung als ein Instrument der Personalentwicklung. Sie verorten Anrechnung als ein Mittel, mit dem die Abstimmung von Angebot und Nachfrage von qualifizierten Arbeitskräften optimiert werden kann.

Ein nicht ganz zu unterschätzendes Problem, das immerhin 21 Prozent der Betriebe im Zusammenhang mit Anrechnung befürchten, ist, dass die dadurch erleichterte Hochschulbildung einen Weggang der Beschäftigten anregen könnte. Dies wäre vor allem für Betriebe ein Verlust, die in akademische Weiterbildung ihrer Beschäftigten mit investieren. Allerdings sinken diese Bedenken mit steigender Beschäftigtenzahl – von den Betrieben mit mehr als 500 Beschäftigten befürchten nur neun Prozent eine Abwanderung nach einer wissenschaftlichen Qualifikationsphase, bei den kleineren Betrieben mit einer Beschäftigtenanzahl von zehn bis 49 liegt diese Befürchtung dreimal so hoch. Vermutlich hängt diese Befürchtung damit zusammen, dass ein Personalverlust für einen kleinen Betrieb eine wesentlich größere relative Belastung darstellt, als dies in einem Großbetrieb der Fall ist.

Die direkte Frage an die Betriebe, ob sie Anrechnung für sinnvoll halten, gibt die Einschätzung zur Anrechnung auf allgemeiner Ebene an. Das Ergebnis dieser Frage zeigt eine sehr deutliche und große Zustimmung der Betriebe zur Anrechnung (vgl. Abbildung 10). Ungefähr drei Viertel der befragten Betriebe halten Anrechnung aus den Bereichen Weiterbildung und Ausbildung für sinnvoll. Bei der Anrechnung von Kompetenzen, die im Arbeitsalltag erworben werden, ist die Skepsis etwas größer. 21 Prozent der befragten Betriebe lehnen Anrechnung aus diesem Bereich ab. Dies lässt sich vermutlich auf die Diversität der Tätigkeiten, die im Arbeitsalltag verrichtet werden, zurückführen. Je nach Branche und Betriebsgröße wird der Kompetenzerwerb sicher sehr unterschiedlich ausfallen. Trotzdem scheint es durchaus ein Bewusstsein darüber zu geben, dass während des Arbeitsalltags Lernprozesse stattfinden, die zumindest teilweise den Lernprozessen gleichwertig sein können, die im Rahmen institutionalisierter Bildungsprogramme organisiert sind.

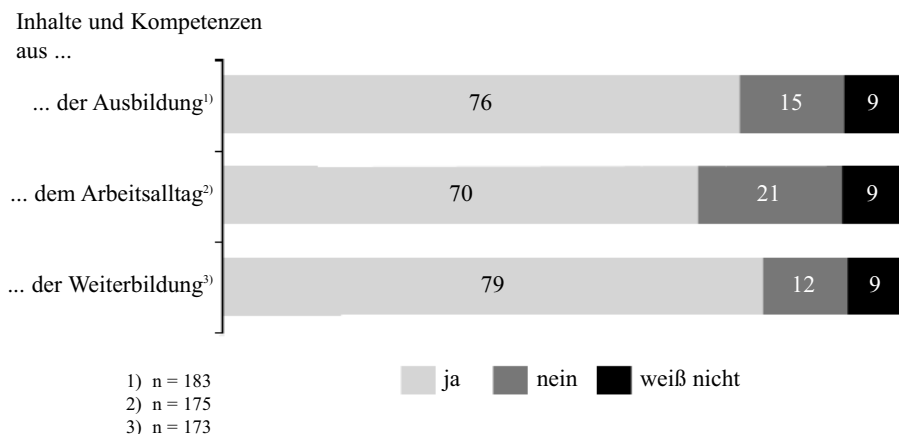


Abbildung 10: Halten Sie es für sinnvoll, das in der beruflichen Tätigkeit und Bildung erworbene Wissen bei einer Höherqualifizierung für Beschäftigte im Studium anzurechnen? (Daten in Betriebsgewichtung, in Prozent)

In den verschiedenen Wirtschaftszweigen scheint es kaum unterschiedliche Beurteilungen der Sinnhaftigkeit von Anrechnung zu geben. Auffällig ist die hohe Zustimmung im Bereich der sekundären Dienstleistungen (Banken/öffentlicher Dienst), dort wird insbesondere die Anrechnung von im Arbeitsalltag erworbenen Kompetenzen zu einem vergleichsweise hohen Anteil begrüßt. Die Betriebsgröße wirkt sich kaum auf die Einstellung zur Anrechnung aus den Bereichen Weiterbildung und Arbeitsalltag aus. Nur für das Anrechnungspotenzial der Ausbildung gibt es die Tendenz, dass vor allem Großbetriebe hier eine Anrechnung eher für sinnvoll halten als Kleinbetriebe mit weniger als zehn Beschäftigten.

Der Anrechnung beruflicher Kompetenzen werden von betrieblicher Seite prinzipiell nur wenige Vorbehalte entgegengebracht. Die Befürchtung einer Abwanderung von Beschäftigten scheint die einzige – verhaltene – Befürchtung zu sein. Obwohl sich die Anrechnungsmodelle, die im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM entwickelt wurden, eher noch auf die Schnittstelle zur beruflichen Weiterbildung konzentrieren, muss die Anrechnung von Kompetenzen aus der dualen Ausbildung nicht von vornherein ausgeschlossen werden. Von betrieblicher Seite wird auch dies eher begrüßt, und die große Anzahl beruflich vorgebildeter Studierender insbesondere an Fachhochschulen verweist ebenfalls darauf, dass sich eine Überprüfung von an der Hochschule und im dualen Ausbildungssystem zu erwerbenden Kompetenzen lohnen könnte.

5. Fazit

Die betriebliche Perspektive auf die Anrechnung beruflicher Kompetenzen ist in der Praxis nicht isoliert, sondern erhält ihre Relevanz erst im Kontext von berufsbegleitenden Studienangeboten oder anderen hochschulischen Bildungsgängen, die eine Weiterbildung von Beschäftigten ermöglichen. Anrechnung kann ein Baustein in einem Gesamtkonzept von Personalentwicklung und Weiterbildung sein, der Beschäftigten neue Wege der individuellen Entwicklung eröffnen kann und es Betrieben ermöglicht, die Höherqualifizierung von Beschäftigten an der Hochschule reibungsfreier und effizienter durchführen zu lassen. Dabei kann die Anrechnung für unterschiedliche Bedarfe in der Personalentwicklung eine Rolle spielen. Zunächst kann sie beruflich Qualifizierten, zum Beispiel mit beruflichen Fortbildungsabschlüssen und längerer Berufserfahrung, ein überschneidungsfreies Erststudium ermöglichen. Damit können Beschäftigte hochschulisch weitergebildet werden, indem sie einen Bachelorstudiengang absolvieren, der durch die Anrechnung von Kompetenzen eine hohe Passgenauigkeit aufweist. Für Beschäftigte, die bereits über einen Bachelorabschluss verfügen und sich im Rahmen eines Masterstudiengangs weiterqualifizieren sollen, ist besonders eine Anrechnung von informell oder nicht-formal erworbenen Kompetenzen relevant, da diese Beschäftigtengruppe in der Berufszeit zwischen einem Bachelorstudium und einem Masterstudium kaum formale Bildungsabschlüsse erwirbt. Außerdem kann die durch die Anrechnung erhöhte Anschlussfähigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung die

Rekrutierung von Auszubildenden erleichtern, da man diesen attraktivere Zukunftsperspektiven anbieten kann, indem man ihnen mögliche, auf die Ausbildung folgende Übergänge in die Hochschule aufzeigt.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen von betrieblicher Seite wenig entgegensteht – zumindest auf einer Ebene von Einstellungen oder politischen Haltungen. Die Statements von Wirtschaftsverbänden zu der Thematik unterstreichen dies; so formulieren zum Beispiel Dorn/Müller aus der Perspektive der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA):

Die Abgrenzung der beiden Bildungsbereiche hat fatale Konsequenzen für den Bildungs- und Wirtschaftsstandort Deutschland: Sie führt zu überlangen Ausbildungszeiten und unnötigen Doppelqualifizierungen. Lebenslanges Lernen wird erschwert, Potenziale werden fahrlässig verschwendet und individuelle Bildungschancen blockiert. Gerade im Hinblick auf die demografische Entwicklung ist die deutsche Wirtschaft auf die Entfaltung und Förderung aller Potenziale angewiesen. Formale Hürden müssen daher abgebaut und fließende Übergänge zwischen den Systemen geschaffen werden. (2008: 52)

Prinzipielle Vorbehalte gegen die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge sind aus betrieblicher Sicht kaum zu erwarten, da Anrechnung hier einer ökonomischen Rationalität entgegenkommt, die Kompetenzerwerbe unabhängig vom Lernort anerkennt. Die Bereitschaft zur praktischen Umsetzung von wissenschaftlicher Weiterbildung hingegen, die stärker mit Fragen der Finanzierung zusammenhängt, wurde im Rahmen dieser Studie nicht untersucht.

Die Umsetzung und Implementierung von berufsbegleitend studierbaren Studiengängen und von Anrechnung an den Hochschulen ist zurzeit noch nicht massenwirksam, wird aber immer weiter vorangetrieben. Für Betriebe könnte sich dadurch eine neue Durchlässigkeit zur Hochschule entwickeln, die neben einer flexiblen Weiterbildung des Personals an der Hochschule auch einen innovationsfördernden Wissenstransfer in die Wirtschaft aufrechterhalten kann. Anrechnung kann in diesem Kontext gewährleisten, dass individuelle Lernwege ohne Überschneidungen gegangen werden können und dass Beschäftigte nicht in Sackgassen des Bildungssystems geraten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann. In: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf: letzter Zugriff am 18.01.2011.
- Dorn, Barbara und Susanne Müller* (2008): Durchlässigkeit und Flexibilität. Anforderungen an ein modernes Bildungssystem. In: Regina Buhr, Walburga Freitag,

- Ernst A. Hartmann et al. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 52-58.
- Faulstich, Peter, Gernot Graefner, Ursula Bade-Becker und Bianca Gorys* (2007): Länderstudie Deutschland. In: Anke Hanft und Michaela Knust (Hg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann: 87-164.
- Freitag, Walburga* (2008): Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen „guter Anrechnungspraxis“. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann et al. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 225-243.
- Koppel, Oliver und Axel Plünnecke* (2009): Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte. Köln: iw-Analysen.
- Quante, Kai Alexander* (2008): Reflexionen eines technischen Leiters eines KMU der IT-Branche zur wissenschaftlichen Qualifizierung von Mitarbeitern. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann et al. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 288-291.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Heinz Nixdorf Stiftung* (Hg.) (2009): Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen. Essen: Edition Stifterverband. In: http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mint_hochschulstrategien/mint_hochschulstrategien.pdf: letzter Zugriff am 18.01.2011.

Anrechnung und Durchlässigkeit im Kontext von regionalen Innovationssystemen und Clustern

1. Einleitung

Wesentliche Betrachtungselemente für Anrechnung und Durchlässigkeit im Kontext von regionalen Innovationssystemen und Clustern sind Hochschulen und ihr Selbstverständnis auf der einen Seite und das Bestreben von (regionaler) Wirtschafts- und Innovationspolitik auf der anderen Seite.

Das im 19. Jahrhundert herausgebildete Selbstverständnis der Universitäten kann unter dem Aspekt der „Verleugnung des Ortes“ (denial of place, Bender 1998, zitiert nach Goddard/Puukka 2008: 17) beschrieben werden. Das wissenschaftliche Streben nach Universalität steht in dieser Hinsicht im Widerspruch zu einer regionalen Verankerung, einer Einbindung in regionale Kulturen und Akteursnetze. Als Ideal erscheint die Überwindung zeitlicher und räumlicher Bezüge und Beschränkungen „reiner“ wissenschaftlicher Erkenntnis.¹

Im Kontext der Wirtschafts- und Innovationspolitik wurden regionale Unterschiede und Besonderheiten im historischen Verlauf zunächst aus einer Defizitperspektive betrachtet: Als Disparitäten sozioökonomischer Entwicklung und „Entwicklungsdefizite“ „zurückgebliebener“ Regionen, die es – durch Interventionen zentraler Regierungsstellen – zu kompensieren galt. Ein bekanntes Beispiel solcher Regionalpolitik ist das als „New Deal“ bezeichnete Bündel von Programmen der Regierung Franklin Delano Roosevelts in den USA der Zwischenkriegszeit (Arbo/Benneworth 2007: 10).

Der Gedanke, Hochschulen eine zentrale Rolle in regionalen Innovationspolitiken zuzuweisen, ist demnach – von beiden Seiten – traditionell nicht naheliegend.

Ein erster Neuorientierungsprozess hin zu endogener Regionalentwicklung zeichnete sich deutlich in den 1980er-Jahren ab. Regionalentwicklung stand hier nicht mehr vorrangig unter der Maxime externer, durch zentrale Regierungsinstanzen koordinierter Kompensationsprogramme, sondern thematisierte zunehmend in den Regionen selbst vorhandene, für die jeweiligen Regionen spezifische und charakteristische Entwicklungspotenziale.

In den 1990er-Jahren wurden durch Konzepte wie „lernende Regionen“ (Morgan 1997, zitiert nach OECD 2007: 33) und „Cluster“ (Porter 1998) diese Politiken endogener Entwicklung weiter konturiert. Michael E. Porter definiert in seinem einflussreichen Artikel von 1998 Cluster wie folgt:

¹ Diese – zugespitzte – Charakterisierung gilt für „klassische“ Universitäten, weniger für die polytechnischen Schulen, Bergakademien, technischen Hochschulen und ähnliche Bildungseinrichtungen, aus denen später die Technischen Universitäten hervorgingen.

Clusters are geographic concentrations of interconnected companies and institutions in a particular field. Clusters encompass an array of linked industries and other entities important to competition. They include, for example, suppliers of specialised inputs, such as components, machinery, and services, and providers of specialised infrastructure. Clusters also often extend downstream to channels and customers and laterally to manufacturers of complementary products and to companies in industries related by skills, technologies, or common inputs. Finally, many clusters include governmental and other institutions – such as universities, standard-setting agencies, think-tanks, vocational training providers, and trade associations – that provide specialized training, education, information, research, and technical support. (Porter 1998: 78)

Diese Definition ist geprägt von der Perspektive industrieller Wertschöpfungsketten, schließt aber Hochschulen und Träger beruflicher Bildung – neben anderen öffentlichen und privaten nicht industriellen Organisationen und Institutionen – explizit, wenn auch nicht zwingend als konstitutive Elemente, mit ein.

Bekannte Beispiele für Clusterpolitiken sind (OECD 2007: 128):

- Das vom finnischen Innenministerium finanzierte „Expertisezentren“-Programm (Osaamiskeskusohjelma, OSKE, www.oske.net);
- Die französischen pôles de compétitivité (www.competitivite.gouv.fr);
- Das japanische Industrial Cluster Programme unter der Regie des Ministry of Technology and Industry (METI);
- Im nationalen Raum die Initiative Kompetenznetze Deutschland (www.kompetenznetze.de) des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie und der Spitzencluster-Wettbewerb (BMBF 2010) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Hightech-Strategie.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat seit Ende der 1990er-Jahre in ihrem Programme for Institutional Management in Higher Education (IMHE) und dem OECD Centre for Education Research and Innovation (CERI) eine Reihe von Studien und Analysen vorgelegt, die die besondere Rolle der Hochschulen in regionalen Innovationssystemen intensiv betrachten und mit – vornehmlich qualitativem – empirischem Material hinterlegen. Ab 2004 wurde vom IMHE in Zusammenarbeit mit dem OECD Directorate for Public Governance and Territorial Development (GOV) eine umfassende Überblicksstudie durchgeführt, die die angesprochenen Vorarbeiten aufgriff und vierzehn Regionen in zwölf Ländern zum Gegenstand hatte (OECD 2007). Diese Länder und Regionen sind:

- Asien-Pazifik: Busan (Korea) und Sunshine-Fraser Coast (Australien),
- Europa: Kanarische Inseln (Spanien), Jütland-Fünen (Dänemark), die Region Jyväskylä (Finnland), Nordost-England, die Region Öresund (Schweden-Dänemark), die Region Trøndelag (Norwegen), Twente (Niederlande), die Region Valencia (Spanien) und Värmland (Schweden),

- Lateinamerika: Bundesstaat Nuevo León (Mexiko) und den Norden des Bundesstaates Paraná (Brasilien),
- Nordamerika: das atlantische Kanada.

Diese Aktivitäten werden innerhalb des gleichen konzeptionellen Rahmens in weiteren Regionen fortgeführt. Die jüngste Publikation bezieht sich auf die Region Andalusien (OECD 2010).

Im folgenden Kapitel werden für den Themenkomplex Anrechnung und Durchlässigkeit wesentliche Befunde der 2007 publizierten OECD-Überblicksstudie referiert. Dies dient als internationaler „Referenzrahmen“ für deutsche Erfahrungen und Befunde, auf die in Kapitel 3 eingegangen wird. Eine Einschätzung des Entwicklungsstands und zukünftiger Herausforderungen unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Anrechnung und der Durchlässigkeit schließt diesen Beitrag ab.

Tabelle 1: Veränderte Politiken im Hinblick auf Hochschulen und regionale Innovation (OECD 2007: 123, Table 5.4. HEI: Higher Education Institution. SME: Small and medium sized enterprises. R&D: Research and Development.)

Policy stream	Old approach	New approach	Innovation focus
Regional policy	Redistribution from leading to lagging regions	Building competitive regions by bringing local actors and assets together	<ul style="list-style-type: none"> – Include or target lagging regions – Focus on smaller firms as opposed to larger firms, if not explicitly then de facto – Broad approach to sector and innovation targets – Emphasis on engagement of actors
Science and technology policy	Financing of individual, single-sector projects in basic research	Financing collaborative research involving networks with industry and links with commercialisation	<ul style="list-style-type: none"> – Usually high technology focus – Take advantage of and reinforce the spatial impacts of R&D investment – Promote collaborative R&D instruments to support commercialisation – Include both large and small firms; can emphasise support for spin-offs
Education policy	Focus on teaching role of HEIs and on “pure” research	Promoting closer links with industry and joint research; Enhancing greater specialisation among HEIs	<ul style="list-style-type: none"> – Usually high technology focus (following research budgets) – Increasing emphasis on commercialisation (e.g. support for spin-offs in some HEIs) – Joint work with large firms; increasing HEI-SME links is a new goal – Regional HEIs perceived as core partners in regional policy-led innovation programmes
Industrial and enterprise policy	Subsidies to firms; national champions	Addressing the shared needs of firm groups and supporting technology absorption (especially SMEs)	<ul style="list-style-type: none"> – Programmes often adopt one of the following approaches: – Target the “drivers” of national growth – Support industries undergoing transition – Help small firms overcome obstacles to technology absorption and growth – Create competitive advantage to attract inward investment and brand for exports

Wie im Zuge dieser Einleitung deutlich wurde, reflektieren sich in der Einbindung von Hochschulen in regionale Innovationssysteme und Cluster Trendwenden in unterschiedlichen Politikbereichen. Die der OECD-Überblicksstudie entnommene Tabelle 1 fasst diese Reorientierungen pointiert zusammen.

2. Die internationale Perspektive: Hochschulen in regionalen Innovationssystemen und Clustern im OECD-Raum

Die OECD-Überblicksstudie (OECD 2007) untersuchte den Beitrag von Hochschulen zu in Regionen verankerten Innovationsprozessen in mehreren Dimensionen, darunter insbesondere:

- „knowledge creation in the region through research and its exploitation via technology transfer (spin out companies, intellectual property rights and consultancy);
- human capital formation and knowledge transfer (localisation of learning process by work-based learning, graduate employment in the region, continuing education, professional development and lifelong learning activities);
- cultural and community development contributing to the milieu, social cohesion and sustainable development on which innovation in the region depends.“ (a.a.O: 22)

Deutlich wird hier ein breites Verständnis von Innovation, das neben der im engeren Sinne ökonomischen Verwertung von Forschungsergebnissen und der Fachkräfteentwicklung auch kulturelle und soziale Dimensionen der (regionalen) Innovation umfasst. Dieser breit verstandene Beitrag der Hochschulen zur sozioökonomischen und kulturellen Entwicklung ihrer Regionen wird auch als „dritte Aufgabe“ (third task) der Hochschulen – neben Forschung und Lehre im traditionellen Sinne – bezeichnet. Diese dritte Aufgabe wird oftmals nicht in gleicher Weise wie die beiden anderen Aufgaben in der Hochschulpolitik, -entwicklung und -finanzierung systematisch und nachhaltig adressiert. Beispiele guter Praxis der Finanzierung der dritten Aufgabe sind (a.a.O.: 46):

- Das New University for Regional Innovation (NURI) Programme der koreanischen Regierung, das Beiträge von Hochschulen zu regionalen Innovationen und deren Verankerung in regionalen Innovationssystemen durch Forschungs- und Bildungsk Kooperationen der Hochschulen mit lokalen wirtschaftlichen, öffentlichen und gesellschaftlichen Akteuren unterstützt; der regionale Fokus liegt dabei außerhalb der Metropolregion Seoul.
- Das im Auftrag der schwedischen Regierung von der schwedischen Innovationsagentur VINNOVA durchgeführte Programm VINNVÄXT zur Förderung bedarfsgetriebener Forschung und effektiver regionaler Innovationssysteme (Andersson et al. 2010).

- Der Collaboration and Structural Reform Fund (CASR) der australischen Regierung, der strukturelle Reformen im Hochschulsystem und Kooperationen zwischen Hochschulen und regionalen Akteuren unterstützt.

Diesen politischen Instrumenten stehen lokal an entsprechend fortgeschrittenen Hochschulen oder Hochschulverbünden dezidierte „Eingangsportale“ für regionale Kooperationspartner – insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) – gegenüber, die die Hochschulen beziehungsweise Hochschulverbünde für erweiterte Rollen in regionalen Innovationssystemen qualifizieren. Beispiele für solche Portale sind (a.a.O.: 133):

- Das 1995 eingerichtete Knowledge House, das von fünf nordostenglischen Universitäten (Durham, Newcastle, Northumbria, Sunderland und Teesside) gemeinsam mit der Open University in the North unter dem Dach des regionalen Hochschulverbunds Unis4NE betrieben wird.
- Das bereits seit den 1940er-Jahren bestehende Economic Development Institute (EDI) des Georgia Institute of Technology (Georgia Tech) in den USA.
- Ein sektorspezifisches Kooperationsportal ist das Institute for Sustainability, Health and Regional Engagement (iSHARE) der University of the Sunshine Coast in Australien. Ein konkretes Ergebnis dieser regionalen Innovationskooperation ist die Fraser Island Research and Education Facility, eine kombinierte Forschungs-, Bildungs- und Ökotourismuseinrichtung.

In der OECD-Überblicksstudie werden zwei prinzipielle Wege der Stärkung der regionalen Innovationswirkung von Hochschulen identifiziert: 1. Verstärkte Einbindung in regionale Innovationssysteme beziehungsweise Stärkung der Fähigkeiten und Voraussetzungen der Hochschulen, eine Rolle in regionalen Innovationssystemen zu spielen. Unter regionalen Innovationssystemen werden hier vornehmlich die institutionellen und organisationalen Strukturen – und deren Vernetzungen untereinander – verstanden, die Innovationsprozesse in den jeweiligen Regionen tragen. 2. Einbindung von Hochschulen in regionale Cluster und Clusterpolitiken (a.a.O.: 124).

Beide Handlungsstrategien interagieren miteinander: Eine prominente Rolle im regionalen Innovationssystem verstärkt die Voraussetzungen für die Hochschulen, in Clusterprozesse effektiv und nachhaltig eingebunden zu werden. Umgekehrt stärkt die Einbindung in Cluster die Rolle der Hochschulen in den regionalen Innovationssystemen sowie ihre Fähigkeiten, diese Rolle auszufüllen und zu entwickeln.

Im Kontext der hier vorliegenden Publikation interessiert unter den drei oben genannten Dimensionen der regionalen Innovationswirkung von Hochschulen (Wissenserzeugung, Wissenstransfer, Entwicklung des regionalen Kultur- und Sozialraums) insbesondere der an zweiter Stelle genannte Aspekt der Bildung und des (lebenslangen) Lernens. Es soll aber schon an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass bestimmte Formate – wie etwa Problem Based Learning und Work Based Learning – Wissenserzeugung (Forschung) und Wissenstransfer (Bildung

und Lernen) in innovativer Weise verbinden können (Näheres zu diesen Konzepten weiter unten und detailliert in Hartmann/Light 2010).

Viele Beispiele hochschulischer Bildungsinitiativen im Kontext regionaler Innovationssysteme zielen auf die Verbreiterung des Zugangs zu beziehungsweise der Beteiligung an hochschulischer Bildung (widening access), insbesondere in ländlichen, entlegenen oder insgesamt durch geringe Beteiligung an hochschulischer Bildung gekennzeichneten Regionen. Damit sind sozialpolitische ebenso wie wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Ziele verbunden.

So hat etwa das Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) seit 2001 „flächendeckend“ kommunale Lernzentren im mexikanischen Bundesstaat Nuevo León aufgebaut, um insbesondere in abgelegenen Regionen Bildungsangebote für Zielgruppen unterschiedlicher Altersstufen realisieren zu können. Zu diesen Angeboten gehören elementare Alphabetisierung ebenso wie IT-bezogene Inhalte und weitere Programme der Jugend- und Erwachsenenbildung (OECD 2007: 150).

Die oben erwähnten fünf nordostenglischen Universitäten und ihr Verbund Unis4NE tragen unter dem Schirm der nationalen britischen Agenda zur Verbreiterung der Beteiligung an hochschulischer Bildung (AimHigher) in Kooperation mit Trägern der beruflichen Bildung zur Einbeziehung von Personen mit Bildungsbenachteiligungen bei (a.a.O.: 152).

Alle diese Aktivitäten zielen auch auf elementare (zum Beispiel Alphabetisierung) oder spezifischere Beiträge zur Erhöhung des Qualifikationsniveaus (potenzieller) Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer der regionalen Wirtschaft. Netzwerk- oder Clustereffekte im engeren Sinne entstehen allerdings erst dann, wenn diese Bildungs- und Lernangebote im Kontext direkter Kooperation mit Arbeitgebern und in engem Bezug zu realen Arbeits- und Wertschöpfungsprozessen stehen.

In diesem Kontext wird in der OECD-Überblicksstudie auf Modelle des Work Based Learning (WBL) als ein wesentliches Element guter Praxis hingewiesen, wobei als Charakteristikum dieses Konzepts genannt wird: „Work-based learning involves a type of ‘person-embodied transfer’ of knowledge between higher education institutions and local firms.“ (a.a.O.: 155)

Als Beispiele solcher WBL-Programme nennt die Studie (a.a.O.):

- Das französische Conventions-CIFRE-Programm (www.anrt.asso.fr), das den Übergang von Doktoranden in privatwirtschaftliche Beschäftigung fördert. Die Doktoranden sind in Unternehmen angestellt und promovieren dort in praxisorientierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die einen direkten Beitrag zu Innovationsproblemen der Unternehmen leisten.
- Das britische Knowledge-Transfer-Partnership-Programm (www.ktponline.org.uk), das in ähnlicher Weise kooperative Forschungs- und Entwicklungsprojekte fördert, deren Träger Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind.
- Das Cooperative-education-Konzept kanadischer Universitäten (zum Beispiel Co-op Programm der Waterloo University), das Praxisphasen in das Studium integriert.

Die bereits angesprochene technische Universität ITESM und andere Hochschulen in Nuevo León betreiben „Wissenschaftsläden“, in denen regionale Unternehmen des KMU-Sektors Fragen und Probleme artikulieren können, die in studentische Projekte einfließen. Ähnlich funktionieren die „Experts in Team“-Projekte der Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) in Trondheim (a.a.O.: 157).

Eine sehr systematisierte, didaktisch entwickelte Form dieser Integration hochschulexterner, oftmals regionaler Entwicklungsfragestellungen in das hochschulische Kerncurriculum ist das Konzept des problembasierten Lernens (Problem Based Learning, PBL), das insbesondere an der Universität Aalborg in Dänemark mit dem UNESCO Chair in Problem Based Learning (www.ucpbl.net) verankert ist. In den dortigen Ingenieurstudiengängen machen solche Realprojekte die Hälfte des Workloads des Studiums aus (Kolmos et al. 2004).

Kerngedanke des PBL ist somit die Integration realer Problemlöse- und Innovationsprozesse in das Kerncurriculum (im Wesentlichen) traditioneller Studierender. Ein verwandtes, aber im Hinblick auf Durchlässigkeit wesentlich relevanteres Modell ist ein spezifisches Konzept des Work Based Learning, das sich von der oben in der Diktion der OECD-Studie anklingenden Bedeutung in wesentlichen Bestimmungsmomenten unterscheidet. Dieses prototypisch an der Middlesex University in London realisierte Studienmodell zeichnet sich durch folgende Merkmale aus (Hartmann/Light 2010; dort auch weiterführende Literaturangaben):

- Zielgruppe sind nicht-traditionelle Studierende, üblicherweise berufstätig und häufig ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.
- Die Anrechnung vorgängiger Lernergebnisse ist ein Kernelement des Modells (vornehmlich individuell und auf informelles Lernen bezogen, Accreditation of Prior Experiential Learning, APEL).
- Es werden individualisierte Studiengänge angeboten („Losgröße 1“, das bedeutet Studiengänge zugeschnitten auf eine Studierende/einen Studierenden), basierend auf einer trilateralen Vereinbarung zwischen der lernenden Person, deren Arbeitgeber und der Hochschule.
- Arbeitsintegrierte Lern-, Forschungs- und Entwicklungsprojekte – begleitet von akademischen Tutoren – stellen das didaktische „Rückgrat“ des Lernprozesses dar.

Als Fazit dieser internationalen Betrachtung lassen sich folgende Aspekte benennen:

- Die Hochschulen und ihre Kooperationsbeziehungen zu regionalen Akteuren gewinnen an Bedeutung für regionale Innovationssysteme vor dem Hintergrund einer stärkeren Verschränkung von Forschungs-, Innovations-, Wirtschafts- und Bildungspolitik.
- Entstanden sind so „niedrigschwellige regionale Innovationssysteme“, die insbesondere kleinen und mittleren Unternehmen, aber auch individuellen Nachfragenden verbesserten Zugang zu den Potenzialen hochschulischer Forschung und Lehre – beziehungsweise im weiteren Sinne Bildung und Lernen – erlauben.

- Fragen der Durchlässigkeit im weiteren Sinne werden in diesem Kontext besonders hinsichtlich der erweiterten Beteiligung an hochschulischer Bildung und der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen im Rahmen der allgemeinen, nicht abschlussbezogenen Weiterbildung adressiert. Die spezifischeren Aspekte der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind allerdings (noch) nicht prominent sichtbar. Ein Beispiel für Durchlässigkeit zwischen vornehmlich informellem beruflichem Lernen und abschlussorientierten hochschulischen Bildungsgängen (degree programmes) ist Work Based Learning im Paradigma der Middlesex University London.

3. Die deutsche Perspektive: Cluster, Bildung und Durchlässigkeit

Die Erfahrungen früherer Initiativen und die Praxis der ANKOM-Entwicklungsprojekte haben verdeutlicht, dass die nachhaltige Schaffung eines Konzepts des lebenslangen Lernens im Kontext durchlässiger Bildungsstrukturen kaum realisierbar ist, ohne die relevanten Akteure beziehungsweise Akteursgruppen innerhalb und jenseits der beteiligten Bildungssysteme an der Gestaltung der Strukturen und Prozesse angemessen zu beteiligen. Im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM waren für die einzelnen Entwicklungsprojekte von vornherein Kooperationen im Sinne von Netzwerken der beteiligten Fachbereiche der Hochschulen, der Bildungsträger, der Betriebe und der Sozialpartner vorgesehen. Es zeigte sich, dass die Güte dieser Kooperationen eine wichtige Voraussetzung für den Projekterfolg darstellt.

Deswegen wurden in der Analyse- und Beratungstätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung Netzwerk- und Clusterstrukturen als günstige „Biotope“ für die Dissemination von ANKOM-Ergebnissen und für weitere Entwicklungen im Bereich der Anrechnung und der Durchlässigkeit betrachtet. Die folgende Darstellung stützt sich auf Ergebnisse solcher Analysen und Beratungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zur BMBF-Initiative ANKOM.

Regionale Innovationssysteme und Cluster werden in Deutschland – neben der Initiative Kompetenznetze und dem Spitzencluster-Wettbewerb – auch durch weitere Fördermaßnahmen auf Bundesebene (etwa im Rahmen des Zentralen Innovationsprogramms Mittelstand, ZIM) und durch vielfältige Initiativen und Maßnahmen der Länder gefördert.

Ähnlich wie im internationalen Bereich festgestellt, finden sich auch an deutschen Hochschulen „Eingangsportale“ für regionale Kooperationspartner, insbesondere KMU. Als ein Beispiel sei das im September 2009 von vier Berliner Fachhochschulen (Beuth Hochschule für Technik Berlin, Hochschule für Technik und Wirtschaft, Hochschule für Wirtschaft und Recht und Alice Salomon Hochschule für Sozialpädagogik und Sozialarbeit) auf Initiative der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung gegründete Institut für angewandte Forschung Berlin e.V. (IFAF, www.ifaf-berlin.de) genannt. Das IFAF versteht sich als disziplin- und hochschulübergreifende Plattform für Forschungsk Kooperationen mit regionalen Unternehmen, Organisationen und Institutionen und stellt somit eine

institutionelle Komponente der Einbindung der Hochschulen in das regionale Innovationssystem dar.

Das IFAF ist eine dezidierte Forschungsplattform. Daneben bestehen bei diesen Akteuren Aktivitäten, die sich mit den im Kontext der oben zitierten OECD-Überblicksstudie (OECD 2007) besprochenen Beispielen des Work Based Learning im weiteren Sinne vergleichen lassen. Work Based Learning im weiteren Sinne ist hier zu verstehen in Abgrenzung zum spezifischen WBL-Konzept der Middlesex University (und einiger anderer Hochschulen), das sich explizit auf berufsintegrierte, abschlussorientierte hochschulische Bildungsgänge (degree programmes) für nicht-traditionelle Studierende bezieht.

Diese Aktivitäten sind die „Exzellenztandems“ (www.beuth-hochschule.de/exzellenztandem) und die „Forschungsassistentz“ (www.beuth-hochschule.de/forschungsassistentz). Die Exzellenztandems bestehen aus einem Studierenden und einer Person aus einem (meist mittelständischen) Betrieb. In Kooperation bearbeiten sie ein Forschungs- und Entwicklungsthema, das zugleich Gegenstand der studentischen Abschlussarbeit ist. Forschungsassistentzprojekte funktionieren ähnlich, allerdings ist hier der Partner auf Hochschuleseite eine Person mit erstem Hochschulabschluss (Loroff/Globisch 2008).

Das folgende Beispiel weist ebenfalls Bildungsaktivitäten auf. Das Kunststoff-Institut für die mittelständische Wirtschaft NRW GmbH (K.I.M.W., www.kunststoff-institut.de) ist ein An-Institut der Fachhochschule Südwestfalen. Hauptgesellschafter der Instituts-GmbH ist eine Trägergesellschaft von Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen und Marktsegmenten entlang der technologischen Wertschöpfungskette. Das Netzwerk versteht sich als privatwirtschaftlicher Dienstleister, der von Unternehmen getragen wird und im Fokus auch die Interessen der Unternehmen hat. Seit der Gründung im Jahre 1988 mit dreißig Unternehmen hat sich die Anzahl der Mitgliedsunternehmen auf 154 Firmen (Stand Januar 2011) vergrößert. Das Netzwerk ist seit der Gründung vollständig privatwirtschaftlich finanziert.

Die thematischen Schwerpunkte der Institutsarbeit liegen in Oberflächen- und Dekorationsverfahren für Kunststoffteile, in der Modifikation von Werkzeug- und Bauteiloberflächen durch Oberflächen- und Schichttechnologien sowie in der Analyse von und Prüftechnik an Oberflächen und Kunststoffen. Neben Firmengemeinschafts- und Entwicklungsprojekten steht den regionalen Akteuren eine Vielzahl von Dienstleistungsangeboten zur Lösung von firmenspezifischen Aufgabenstellungen zur Verfügung. Durch die zahlreichen Weiterbildungs- und Schulungsmaßnahmen wird das praxisnahe Wissen an die Unternehmen weitergegeben.

Im Bereich der Aus- und Weiterbildung ist das Kunststoff-Institut zunächst anerkannter Ausbildungsort. Im Bereich der Weiterbildung von Facharbeitskräften in allen Kunststoffbereichen wurden beispielsweise in 2008 bei 130 Seminarveranstaltungen und vier Fachtagungen über 2.000 Personen geschult. Im Wintersemester 2008/2009 wurde ein Bachelorstudiengang Kunststofftechnik in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Südwestfalen in Iserlohn eingeführt.

Dieses Beispiel veranschaulicht die Verschränkung zwischen der institutionellen Funktion des Instituts im Rahmen des regionalen Innovationssystems und der Einbindung in einen regionalen, technologie- beziehungsweise materialorientierten, sektorübergreifenden Cluster.

Ein noch stärker clusterorientiertes Beispiel ist der Wirtschaftsverband Measurement Valley (www.measurement-valley.de), der im Raum Göttingen die gemeinsamen Interessen von 36 überwiegend mittelständisch strukturierten Unternehmen mit rund 6.500 Beschäftigten aus dem Bereich Messtechnik organisiert.

Neben ihren eigenen Ausbildungsaktivitäten kooperieren die Unternehmen des Measurement Valley mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst, Fachhochschule Hildesheim/Holzminde/Göttingen (HAWK): Das Studienmodell „Studium im Praxisverbund“ erstreckt sich über acht Semester und kann einen Facharbeiterabschluss in einem dem Studienfach verwandten Ausbildungsberuf mit einschließen.

In ähnlicher Weise hat das Netzwerk Industrie RuhrOst (NIRO, www.ni-ro.de) – ein Zusammenschluss von sechzig Unternehmen aus der Maschinenbau-, Metall- und Elektronikindustrie – die Einrichtung eines dualen Bachelorstudiengangs (Bachelor of Engineering) an der Hessischen Berufsakademie in Nordrhein-Westfalen bewirken können (www.hessische-ba.de/ba_unna.html).

Andere Cluster engagieren sich auch im informellen und schulischen Bildungsbereich im Hinblick auf die Rekrutierung junger Fachkräfte. Ein Beispiel ist der Cluster Nanotechnologie Bayern (www.nanoinitiative-bayern.de) mit seinen Lehrerfortbildungen, Schulbesuchen mit dem eigenen NanoShuttle und Schulwettbewerben.

Die bisherigen Beispiele stammen aus dem Mitgliederkreis der Initiative Kompetenznetze Deutschland. Auch unter den Spitzenclustern aus dem BMBF-Wettbewerb finden sich viele Cluster, die sich im Bildungsbereich engagieren, wie beispielhaft die folgenden:

- Der EffizienzCluster LogistikRuhr (www.logistikruhr.de) bündelt seine Bildungsaktivitäten unter dem Leitthema „Logistische Gestaltungskompetenz“. Ein besonderes Element ist die EBS Fraunhofer Supply Chain School der European Business School Wiesbaden; sie soll in das House of Logistics and Mobility (HOLM, www.frankfurt-holm.de) integriert werden, das derzeit am Frankfurter Flughafen entsteht.
- Im Luftfahrtcluster Metropolregion Hamburg (www.luftfahrtstandort-hamburg.de) haben sich unter anderem Airbus, Lufthansa Technik, der Flughafen Hamburg, das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR), Hamburger Hochschulen (HAW, HSU, TUHH, Universität), das Zentrum für Angewandte Luftfahrtforschung (ZAL), die Behörde für Wirtschaft und Arbeit sowie einschlägige Wirtschaftsverbände zusammengeschlossen. Aus dieser Akteurskonstellation ist eine prototypische Clusterstruktur erkennbar. Sowohl institutionell wie angebotsbezogen wurde eine clusterorientierte Bildungsinfrastruktur geschaffen. Institutionell sind etwa das Hamburg Centre of Aviation Training (HCAT) und die Staatliche Gewerbeschule für Fertigungs- und Flugzeugtechnik zu nennen.

Hinsichtlich des hochschulischen Bildungsangebots bieten sowohl die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH) wie die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) Studiengänge mit Luftfahrtbezug an. An der HAW gibt es darüber hinaus einen dualen Studiengang „Flugzeugbau“ in Kooperation mit Unternehmen des Luftfahrtclusters.

- Mit rund 340 Clusterakteuren umfasst der Spitzencluster MicroTEC Südwest überwiegend kleine und mittlere Unternehmen sowie Hochschulen und Forschungsinstitute auf dem Feld der Mikrotechnologie. Das Aktivitätenportfolio umfasst vielfältige bildungsbezogene Projekte im schulischen, beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich. In diesen Angeboten wirken Akteure der beruflichen und hochschulischen Bildung zusammen. Ein spezielles „Lerninfrastrukturprojekt“ stellt querschnittlich Ressourcen, Methoden und Werkzeuge des durch Informations- und Kommunikationstechnologien gestützten Lernens und Lehrens zur Verfügung.

Im Kontext der Disseminationsphase im Hinblick auf ANKOM-Ergebnisse hat die wissenschaftliche Begleitung – neben Analysen von Durchlässigkeitsaspekten in Cluster- und Netzwerkumgebungen – auch Beratungen für Cluster und Netzwerke angeboten.

Das folgende Beispiel veranschaulicht in besonderer Weise die unterschiedlichen Facetten der Entwicklung durchlässiger Bildungsangebote im Kontext von Netzwerken und Clustern:

- Bilaterale Kooperation zwischen Hochschulen zum Erfahrungsaustausch zu Methoden und Ergebnissen der Anrechnung und der Gestaltung von Studienangeboten;
- Regionale Kooperation im Bildungsbereich zwischen Hochschulen, Trägern der beruflichen Bildung und Unternehmen im Rahmen von Clustern oder allgemeiner Netzwerke;
- Kooperation zwischen Unternehmen in Clustern;
- Überregionale beziehungsweise internationale Zusammenarbeit zwischen solchen regionalen Netzwerken beziehungsweise Clustern.

Beispiel einer Netzwerkberatung: Deutsch-polnisches Netzwerk zum dualen Bachelorstudium und zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen

In Brandenburg existiert ein gut etabliertes Kooperationsnetzwerk zwischen der Technischen Hochschule (FH) Wildau, dem QualifizierungsCentrum der Wirtschaft Eisenhüttenstadt (qcw), dem Zentrum Aus- und Weiterbildung Ludwigsfelde (ZAL) und regionalen Unternehmen wie ArcelorMittal und Ferrostaal Maintenance Eisenhüttenstadt. Diese Partner bieten seit Herbst 2008 gemeinsam einen dualen Bachelorstudiengang Ingenieurwesen an.

Im Kontext eines laufenden, vom Land Brandenburg geförderten INNO-PUNKT-Projekts entwickeln und implementieren die TH Wildau, das qcw und das Oberstufenzentrum Gottfried Wilhelm Leibniz (Eisenhüttenstadt) ein Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen. Dieses Anrechnungsverfahren ist

für zwei neu zu entwickelnde berufsbegleitende Bachelorstudiengänge in den Fachrichtungen Maschinenbau und Wirtschaftswissenschaft vorgesehen und greift Erfahrungen aus der BMBF-Initiative ANKOM auf. Mittlerweile (seit März 2010) hat durch Vermittlung des Instituts für Innovation und Technik (iit) ein intensiver Austausch mit der Universität Oldenburg zum Verfahren Module Level Indicator (MLI) begonnen. Ziel ist dabei, den MLI an der TH Wildau als Methode der niveaubezogenen Äquivalenzbestimmung zu etablieren. Das iit ist auch als Beratungspartner in das INNOPUNKT-Projekt eingebunden.

Das qcw unterhält zugleich Kooperationsbeziehungen mit Bildungsträgern, Unternehmen und Hochschulen in den angrenzenden polnischen Regionen.

Am 30. November und 1. Dezember 2009 fand im Deutsch-Polnischen Begegnungszentrum in Ratzdorf (Oder) ein deutsch-polnisches Netzwerktreffen zum dualen Bachelorstudium und zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen mit insgesamt 32 Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt.² Ziel war es, Möglichkeiten einer grenzübergreifenden Ausweitung des Konzepts des dualen Studiums – und eventuell in zukünftigen Schritten auch des berufsbegleitenden Bachelorstudiums – zu erkunden. Dabei sollten Möglichkeiten der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Anfang an mit bedacht werden. Dazu diente ein Vortrag des iit mit anschließender Diskussion zu Erfahrungen und Ergebnissen aus der BMBF-Initiative ANKOM.

Teilnehmende Institutionen und Organisationen auf deutscher Seite waren:

- Qualifizierungszentrum der Wirtschaft Eisenhüttenstadt,
- Technische Hochschule Wildau,
- ArcelorMittal,
- Ferrostaal Maintenance Eisenhüttenstadt,
- Industrie- und Handelskammer Ostbrandenburg,
- OSZ Gottfried Wilhelm Leibniz Eisenhüttenstadt,
- Uckermärkischer Bildungsverbund,
- Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE-IT.

Von polnischer Seite nahmen folgende Institutionen und Organisationen teil:

- Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego w Zielonej Górze (Weiterbildungszentrum/Institut für berufliche Weiterbildung in Zielona Góra),
- Staatliche Fachhochschule Jarosław,
- Fachhochschule Gorzów Wielkopolski,
- Fachhochschule Sulechów,
- Fachhochschule Koszalin,
- Universität Zielona Góra,
- 4system Sp.z o.o. (IT-Unternehmen),
- Lubuski Klaster Metalowy (Cluster von vierzehn Unternehmen der metallverarbeitenden Industrie aus der Woiwodschaft Lebus).

2 Online-Dokumentation der Tagung unter: <http://www.chance-grenzregion.de> (Register „Veranstaltungen“); letzter Zugriff am 20. Januar 2011.

Moderiert wurde die Veranstaltung von Dr. Krzysztof Wojciechowski, Verwaltungsdirektor des Collegium Polonicum³. Dies ist unter anderem insofern von Belang, als Herr Wojciechowski durch besondere, auch biografisch begründete interkulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kontext in besonderer Weise in der Lage war, eine offene und konstruktive Gesprächsatmosphäre zu unterstützen.

Es wurde deutlich, dass in Polen in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine immense Expansion des hochschulischen Bildungssektors – vornehmlich im Bereich privater Hochschulen – stattgefunden hat. Dem steht ein vergleichsweise schlecht entwickelter und in der Bevölkerung wenig angesehener beruflicher Bildungssektor gegenüber. Zugleich beklagen die polnischen Industrievertreter einen Mangel an Fachkräften mit praktischen, industriell verwertbaren Kenntnissen und Fertigkeiten.

Es werden Potenziale neuer Bildungsangebote an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erkannt, wobei einer grenzüberschreitenden Kooperation eine Schlüsselrolle zukommen kann. Diese grenzüberschreitende Kooperation bezieht sich vornehmlich auf die Nutzung sowohl von Erfahrungen als auch von institutionellen und interinstitutionellen Strukturen – etwa zwischen Trägern der beruflichen Bildung und Unternehmen wie auch zwischen Akteuren der beruflichen und hochschulischen Bildung – in Deutschland.

Zugleich bestehen noch große Hürden, weil diese Themen- und Entwicklungsfelder in Polen noch weitgehend unbekannt sind. Dies gilt auch hinsichtlich der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.

Vereinbart wurden mehrere praktische Schritte. Die Hochschulen werden grenzüberschreitende Kooperationsmöglichkeiten bilateral erkunden. Dabei können insbesondere die Universität Zielona Góra und die TH Wildau auf Erfahrungen in der internationalen, speziell auch der deutsch-polnischen Kooperation aufbauen. Die polnischen Industrievertreter werden in ihrem Industriecluster eine Bedarfserhebung hinsichtlich solcher Typen von Beschäftigten durchführen. Das qcw wird weiterhin Funktionen in der Netzwerkkoordination und Projektentwicklung übernehmen.

Die Erfahrungen und Analysen aus dem Themenfeld der Entwicklung von Bildungsstrukturen und -angeboten im Kontext von Netzwerken, Clustern und regionalen Innovationssystemen in Deutschland lassen sich wie folgt auswerten und zusammenfassen:

- Wie im internationalen Kontext beobachtet, findet sich auch in Deutschland eine zunehmende Verschränkung zwischen Forschungs-, Innovations-, Wirtschafts- und Bildungspolitik im Bereich der regionalen Innovationssysteme und der Cluster.
- Auch hier sind dadurch vielfältige neue Strukturen, Verbindungsstellen und gelebte Kooperationsbeziehungen zwischen Wirtschaft, Forschung und Bildung entstanden.

3 Das Collegium Polonicum (www.cp.edu.pl) ist eine gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań.

- In Netzwerken und Clustern wurden im Hinblick auf regionale Entwicklungspotenziale und Arbeitsmarkterfordernisse bestehende Bildungsstrukturen und -angebote angepasst oder neue geschaffen.
- In jeweils lokal unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung wurden dabei verschiedene Bildungsbereiche beziehungsweise -sektoren angesprochen: schulische, berufliche, hochschulische und informelle Bildungsangebote.
- Die in den Clustern entstandenen oder angepassten Bildungsangebote verbleiben noch weitgehend in den durch die Bildungssektoren definierten Grenzen. Eine Ausnahme bilden duale Studiengänge, die den spezifischen Kooperationsstrukturen in Clustern (Wirtschaft, Träger der beruflichen Bildung, Hochschulen) entgegenkommen. Weiterhin sind duale Studiengänge mittlerweile ein etabliertes und erprobtes Instrument der Verknüpfung beruflicher und hochschulischer Bildung.
- Weiter gehende Gestaltungsformen wie die Anrechnung beruflicher Kompetenzen und kooperative berufsbegleitende oder -integrierte Studienmodelle sind offenbar aktuell noch nicht fest etabliert im Wahrnehmungsfeld von Akteuren regionaler Innovationssysteme und Cluster. Dies entspricht auch Erfahrungen aus den im Herbst 2008 durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführten Kammingesprächen im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM mit Personen aus Hochschulleitungen und Verantwortlichen für betriebliche Personalpolitik.
- Zwischen Hochschulen ist im Bereich der Anrechnung Dissemination durch direkten, bi- oder multilateralen Austausch von Erfahrungen und Ergebnissen zu beobachten. Dies tritt im Moment allerdings vornehmlich – mit bemerkenswerten Ausnahmen wie etwa der Einrichtung der Stelle eines Anrechnungsbeauftragten an der Beuth Hochschule in Berlin – im Kontext öffentlich geförderter Projekte auf.

4. Resümee, Ausblick, Handlungsempfehlungen

International wie national sind Tendenzen einer verstärkten Verschränkung zwischen Forschungs-, Innovations-, Wirtschafts- und Bildungspolitik im Bereich der regionalen Innovationssysteme und der Cluster zu beobachten. Dadurch wurden neue institutionelle und kooperationsbezogene Strukturen geschaffen und im Ergebnis regionale Entwicklungspotenziale gestärkt.

Auch im Bildungsbereich sind dadurch neue oder weiterentwickelte Institutionen und Angebote entstanden, die regionalen Entwicklungserfordernissen und Arbeitsmarktbedingungen entgegenkommen. Insofern sind regionale Innovationssysteme und Cluster günstige „Biotope“ für die kooperative Entwicklung von Innovationen im Bildungsbereich.

Diese Bildungsangebote verbleiben allerdings – was Deutschland angeht mit der Ausnahme dualer Studiengänge – weitgehend innerhalb der traditionellen Grenzen der Bildungs-Subsysteme.

Weiter gehende Innovationen wie systematische pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren und praxisintegrierte Studienangebote im Kontext des lebenslangen Lernens entstehen offenbar in der Regel noch nicht „spontan“ in Netzwerken und Clustern. Sie erfordern auf Seiten der Unternehmen neue Konzepte der Personalentwicklung und der Gestaltung von Karrierewegen. Für die Hochschulen stellen sich Herausforderungen in der Entwicklung von Angeboten, der Organisation von Lern- und Lehrprozessen, der Anpassung von Verwaltungsabläufen und nicht zuletzt der eigenen Personalentwicklung im Hinblick auf neue Zielgruppen und Angebotsstrukturen.

Hier sind auch zukünftig unterstützende Interventionen im Rahmen öffentlicher Förderung notwendig. Diese Förderung kann und sollte unterschiedliche Formen annehmen.

Programme und Initiativen auf Landesebene – wie etwa in Niedersachsen und Brandenburg bereits etabliert – dienen der regionalen Kooperation relevanter Akteure und der Dissemination guter Praxis. Der in naher Zukunft anlaufende Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wird Innovationen in den Studienmodellen – mit besonderer Berücksichtigung berufstätiger Studierender – befördern.

Eine weitere Möglichkeit ist die Adressierung von Aspekten der Anrechnung und Durchlässigkeit in anderen, nicht (primär) bildungsbezogenen Programmen. Dies kann einerseits Instrumente der Clusterförderung betreffen, andererseits auch Forschungs- und Entwicklungs- sowie Innovationsprogramme. Ein Beispiel für die letztgenannte Möglichkeit ist die Förderlinie „Entwicklung von beruflichen und hochschulischen Weiterbildungsangeboten und Zusatzqualifikationen im Bereich Altersgerechter Assistenzsysteme – QuAALi“ innerhalb des Förderprogramms Mikrosystemtechnik des BMBF. In dieser technologie- beziehungsweise innovationsfeldspezifischen Maßnahme werden Aspekte der Anrechnung und der Durchlässigkeit der zu entwickelnden Bildungsangebote integriert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Regionale Cluster und regionale, sektorale und/oder innovationsfeldbezogene Netzwerkstrukturen haben sich als fruchtbare Umwelten für Innovationsprozesse erwiesen, was zunehmend bildungsbezogene Innovationen einschließt. Durch geeignete Fördermaßnahmen kann innerhalb dieser Innovationsprozesse die Dimension der Anrechnung und der Durchlässigkeit zwischen Bildungs-Subsystemen nachhaltig entwickelt werden.

Literatur

- Andersson, Göran, Kristina Larsen und Anna Sandström* (2010): VINNVÄXT at the halfway mark – Experiences and lessons learned. VINNOVA Report VR 2010:09. Stockholm (Sweden): VINNOVA Publication.
- Arbo, Peter und Paul Benneworth* (2007): Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 9: OECD Publishing.

- Bender, Thomas* (1988): Introduction. In: Thomas Bender (Hg.): *The University and the City, from Medical Origins to the Present*. Oxford: Oxford University Press: 3-10.
- BMBF* (2010): *Deutschlands Spitzencluster – Germany's Leading-Edge Clusters*. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Goddard, John und Jaana Puukka* (2008): The Engagement of Higher Education Institutions in Regional Development: An Overview of the Opportunities and Challenges. In: *Higher Education Management and Policy*, 20 (2): 11-41.
- Hartmann, Ernst A. und Barbara Light* (2010): Promoting Innovation by Work Based Learning. Trendstudie im Rahmen des Internationalen Monitorings zum BMBF-Programm „Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln“. In: http://www.internationalmonitoring.com/fileadmin/Downloads/Trendstudien/TS_Hartmann_Light_engl.pdf; letzter Zugriff am 20. Januar 2011.
- Kolmos, Anette, Flemming Fink und Lone Krogh* (Hg.) (2004): *The Aalborg PBL Model. Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Loroff, Claudia und Sabine Globisch* (2008): ExzellenzTandems – ein positives Modell zum erfolgreichen Wissenstransfer zwischen Hochschule und Industrie. In: Reinhard Thümer, Gudrun Görlitz und Harald Joneleit: *ExzellenzTandem, Wissenstransfer im Dialog*. Berlin: Technische Fachhochschule Berlin.
- Morgan, Kevin* (1997): The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. In: *Regional Studies*, 31 (5): 491-403.
- OECD* (2007): *Higher Education and Regions – Globally Competitive, Locally Engaged*. Valencia (Spanien): OECD Publishing.
- OECD* (2010): *Higher Education in Regional and City Development: Andalusia, Spain 2010*. Sevilla (Spanien): OECD Publishing.
- Porter, Michael Eugene* (1998): Clusters and the new economics of competition. In: *Harvard Business Review*, November-December 1998: 77-90.

Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden

Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses und damit auch der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen sowie der Beförderung der Durchlässigkeit findet im Rahmen der hochschulischen Selbstverwaltung statt. Zwar setzt die Politik Rahmenbedingungen und gesetzliche Regelungen, aber die Realisierung dieser Ziele ist sowohl abhängig von der Umsetzung in den Ordnungen der Hochschulen¹ als auch von der Bereitschaft der Beschäftigten an den Hochschulen, unter denen die Professorinnen und Professoren unbestritten die einflussreichsten sind. Aufgrund dieses Einflusses haben ihre Einstellungen und ihre Praxis in Bezug auf Anrechnung² eine große Bedeutung: Die Professorinnen und Professoren prägen und bestimmen im hohen Maße die gegenwärtige Praxis der Anrechnung, ihre Einstellungen zur Anrechnung und zur Durchlässigkeit beeinflussen den Prozess der Implementierung und ihre Wahrnehmung von beruflich qualifizierten oder nicht-traditionellen Studierenden hat Auswirkungen darauf, in welchem Maße diesen möglichen neuen Studierenden eine Chance an den Hochschulen gegeben werden kann.

Die wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM hat eine standardisierte Befragung von Professorinnen und Professoren mit der Zielsetzung vorgenommen, deren Einstellungen zu beruflich Qualifizierten und zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zur eruieren. Die Befragungsergebnisse können dabei immer in zwei Richtungen interpretiert werden: Entweder man liest die Ergebnisse als ein Bild der subjektiven Einstellungen der befragten Lehrenden (deren Auffassung über andere nicht zwingend mit der Wirklichkeit übereinstimmen müssen) oder man interpretiert die Aussagen der Befragten, zum Beispiel über berufliche qualifizierte Studierende, als Expertenurteile in einem Bereich, in dem sie viel Expertise und Erfahrung haben. Im Folgenden sollen beide Perspektiven berücksichtigt werden, wobei deren Relevanz von der jeweiligen Fragestellung abhängt.

So werden einerseits die Einschätzungen der Lehrenden zu beruflich Qualifizierten in Hinblick auf die für eine Anrechnung wichtigen Bereiche dargestellt. Welche Kompetenzen sehen die Lehrenden bei beruflich qualifizierten Studierenden? Können sie schon Dinge, die sie im Studium erst lernen sollen? Andererseits werden bestehende Formen der Anrechnung analysiert, darunter die bestehende Praxis der Anrechnung. Was wird angerechnet, und was wird erlassen? Wel-

1 Siehe hierzu den Beitrag „Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen der Hochschulen“ von Walburga K. Freitag in diesem Band.

2 Anrechnung bedeutet im Folgenden immer die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.

che Verfahren der Anrechnung kommen dabei zur Anwendung? Und schließlich: Welche direkten Einstellungen zur Anrechnung haben Lehrende?

Zur Beantwortung dieser Fragen hat das Hochschul-Informationssystem (HIS) im Sommersemester 2008 eine Onlinebefragung von 8.356 Professorinnen und Professoren der Fächer Wirtschaft/Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Sozialwesen, Erziehungswissenschaften und Gesundheits-/Pfle gewissenschaften durchgeführt.³ Die Auswahl der Fächer orientiert sich an denen der ANKOM-Entwicklungsprojekte. Die Stichprobe beruht auf einer Zufallsauswahl von Hochschulen nach Fach und Hochschulart. Die E-Mail-Adressen der Befragten wurden im Internet von den ausgewählten Hochschulen recherchiert. Die Befragung wurde mit einer Rücklaufquote von 27 Prozent beendet ($n=2.226$).⁴ Die Gesamtstichprobe stellt keine repräsentative Gruppe von Hochschullehrenden dar, deshalb werden nur Auswertungen in der Differenzierung nach Fach und Hochschulart vorgenommen.

1. Einschätzungen der Kompetenzen beruflich Qualifizierter

Studierende können sehr unterschiedliche Formen von beruflichen Erfahrungen und Bildungsabschlüssen mit an die Hochschule bringen – es gibt keinen einheitlichen Typus beruflich qualifizierter Studierender. Vielmehr gibt es drei Merkmale, die beruflich qualifizierte Studierende charakterisieren können und die in allen denkbaren Kombinationen auftreten: erstens die Art und das Niveau des beruflichen Bildungsabschlusses (von der dualen Ausbildung bis zu den Fortbildungen der sogenannten dritten Ebene), zweitens die unterschiedliche Dauer und Qualität von Berufserfahrung sowie drittens die fachliche Nähe oder Affinität von beruflichem Bildungsabschluss und/oder Berufserfahrung zum jeweiligen Studiengang.⁵

Diese unterschiedlichen Gruppen beruflich qualifizierter Studierender bringen in unterschiedlichem Maße Kompetenzen mit in das Studium, die für die Anrechnung unterschiedliche Relevanz haben.

Um zu sehen, wie Hochschullehrende die Kompetenzen dieser Studierenden einschätzen, wurde ihnen die Frage gestellt, welche Studierendengruppen ihrer Erfahrung nach Kompetenzen in das Studium mitbringen, die sie laut Studienordnung erwerben müssen.

3 Die Größe der Population der Professorinnen und Professoren dieser Fächer lag im Jahr 2008 laut Statistischem Bundesamt bei ca. 15.800.

4 Die Rücklaufquote ist nur ein Näherungswert, da bei Onlinebefragungen nie die genaue Zahl der wirklich zugestellten E-Mails bekannt ist.

5 Zusätzlich bedingen sich diese drei Ebenen (bestimmte berufliche Bildungsabschlüsse setzen eine gewisse Berufserfahrung voraus) oder überschneiden sich (eine duale Ausbildung besteht zu einem gewissen Teil aus Berufserfahrung). Als mögliche vierte Ebene könnte der zeitliche Abstand von Berufserfahrung oder Bildungsabschluss zur Gegenwart genannt werden; diese Ebene muss aber nicht zwingend relevant sein.

Zu den unterschiedlichen „Typen“ beruflich Qualifizierter siehe auch den Beitrag „Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analyse hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation“ von Walburga K. Freitag in diesem Band.

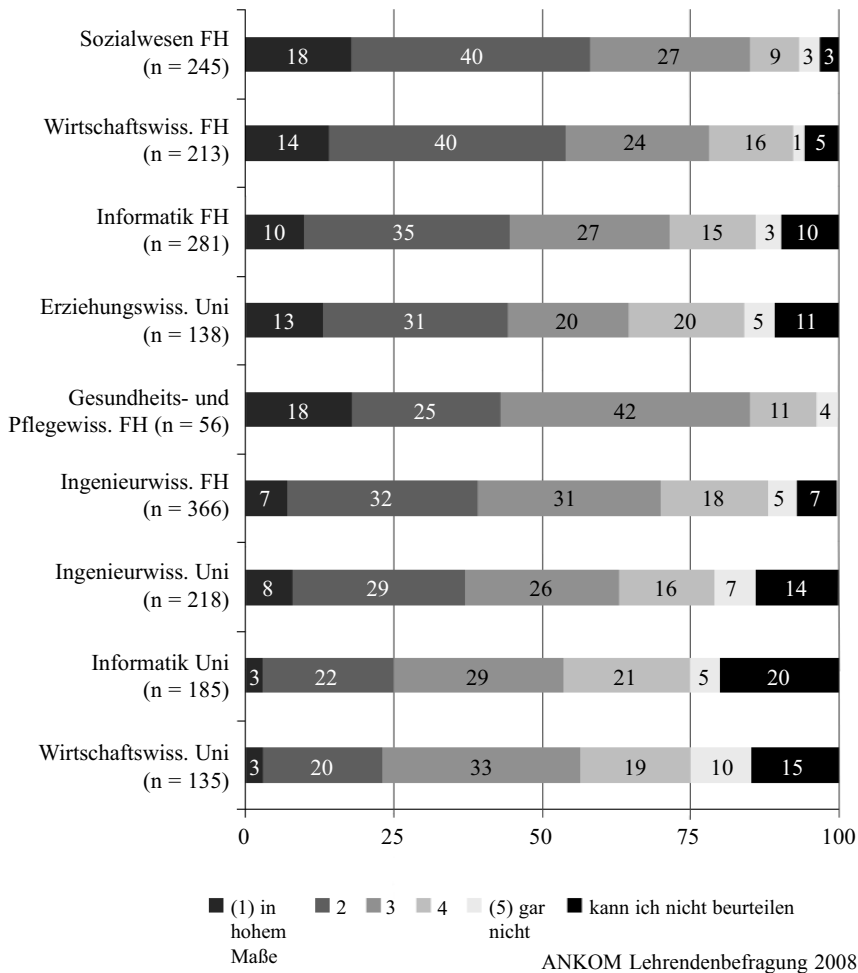


Abbildung 1: Bringen Studierende mit mehrjähriger Berufserfahrung Ihrer Erfahrung nach schon Kompetenzen ins Studium mit, die sie laut Studienordnung erwerben müssen? (nach Fach und Hochschulart, in Prozent)

Über die Fächer und Hochschularten hinweg sind die befragten Lehrenden der Auffassung, dass Studierende mit *mehrjähriger studienfachnaher Berufserfahrung* die meisten Kompetenzen mitbringen, die im Studium zu erwerben sind. Zwischen 25 und 50 Prozent der befragten Lehrenden sehen bei dieser Gruppe beruflich Qualifizierter in hohem Maße oder eher in hohem Maße Kompetenzen, die sie laut Studienordnung erwerben müssen (vgl. Abbildung 1) und in keinem der abgefragten Fächer sehen mehr als 10 Prozent der Befragten gar keine vorhandenen Kompetenzen.

Studierende, die unmittelbar vor ihrem Studium eine Ausbildung absolviert haben, bringen nach Ansicht von zwischen 20 und 45 Prozent der Befragten Kompetenzen mit (unterschieden je nach Fach und Hochschulart). Studierende mit studienfachnaher geregelter Weiterbildung werden sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Besonders Professorinnen und Professoren der Informatik und der Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten erkennen speziell bei dieser Studierendengruppe kaum Kompetenzen, die im Studium erworben werden sollen. Dass gerade sie bei Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen in einem höheren Maße Kompetenzen sehen, die im Studium erworben werden sollen, überrascht zunächst. Vermutlich wird die zeitliche Nähe zu schulischen Ausbildungsformen (zur Berufsschule, auch zu der Schule, die den Sekundarabschluss II vergeben hat) bei Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen positiv bewertet. Hinzu kommt, dass Niveau und Qualität der verschiedenen beruflichen Bildungsabschlüsse (insbesondere der Fortbildungen der zweiten und dritten Ebene) oft nicht leicht zu erkennen sind und diese deshalb eher vorsichtig beurteilt werden. Auffällig ist vor allem, dass fast 35 Prozent der Lehrenden der Fachrichtung Informatik die Frage zu den vorhandenen Kompetenzen bei Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Informatikweiterbildung die Antwortoption „kann ich nicht beurteilen“ gewählt haben. Offenbar ist das vor einigen Jahren neu konzipierte berufliche IT-Weiterbildungssystem nicht vielen Lehrenden bekannt.

Wenn Studienangebote keine Anrechnung ermöglichen und inhaltlich so konzipiert sind, dass beruflich qualifizierte Studierende keine passgenauen inhaltlichen Anschlüsse finden, kann dies die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, sicher negativ beeinflussen. Aber welche Folgen hat es, wenn am Studium und an den Lehrveranstaltungen beruflich qualifizierte Studierende teilnehmen, die den Stoff bereits beherrschen? Diese Frage berührt eher die grundsätzliche Notwendigkeit von Anrechnung, indem sie die Folgen bei dessen Ausbleiben beschreibt (siehe Tabelle 1).

Die befragten Professorinnen und Professoren nehmen jedoch die Folgen einer Nicht-Anrechnung für ihre Lehrveranstaltungen nur in relativ geringem Ausmaß als problematisch wahr. Nur um die 10 Prozent der Befragten sehen mögliche Probleme, zum Beispiel dass Studierende es als Zeitverschwendung empfinden, wenn sie den Stoff bereits beherrschen, dass es demotivierend auf Studierende wirkt oder dass es eine Verschwendung von Lehrkapazitäten ist (vgl. Tabelle 1). Im Gegenteil, es werden sogar positive Effekte betont. Besonders an den Fachhochschulen sehen die Hälfte bis zwei Drittel der befragten Lehrenden, dass Studierende, die den Stoff bereits beherrschen, eine Unterstützung für andere Studierende sein können oder dass das „Doppeltlernen“ zu einer besonders guten Vertiefung der Kenntnisse führt. Insofern kann auf der Ebene der Lehre nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass eine Nicht-Anrechnung negative Folgen hat, sondern man kann schlussfolgern, dass die vorhandenen Kompetenzen sogar produktiv genutzt werden können. So äußert eine Person in einem offenen Textfeld der Befragung die Befürchtung, dass durch eine Anrechnung die Erfahrungen der Studierenden quasi zum Verschwinden gebracht werden: „Ich fürchte, die ‚Anrechnung‘ beruflicher Kompetenzen ist nur ökonomisch, aber nicht didaktisch gedacht – mir kommt es nicht darauf an, diese Kompetenzen der beruflich Erfahrenen durch eine Anrechnung aus dem Studium herauszuhalten (sie spielen dann keine Rolle mehr in der Lehre), sondern darauf, sie in den Veranstaltungen zu integrieren und zu nutzen.“

Tabelle 1: Welche Folgen hat es, wenn an Ihren Lehrveranstaltungen beruflich qualifizierte Studierende teilnehmen, die den Stoff bereits beherrschen? (Werte 1 + 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „gar nicht“, nach Fach und Hochschulart, in Prozent)

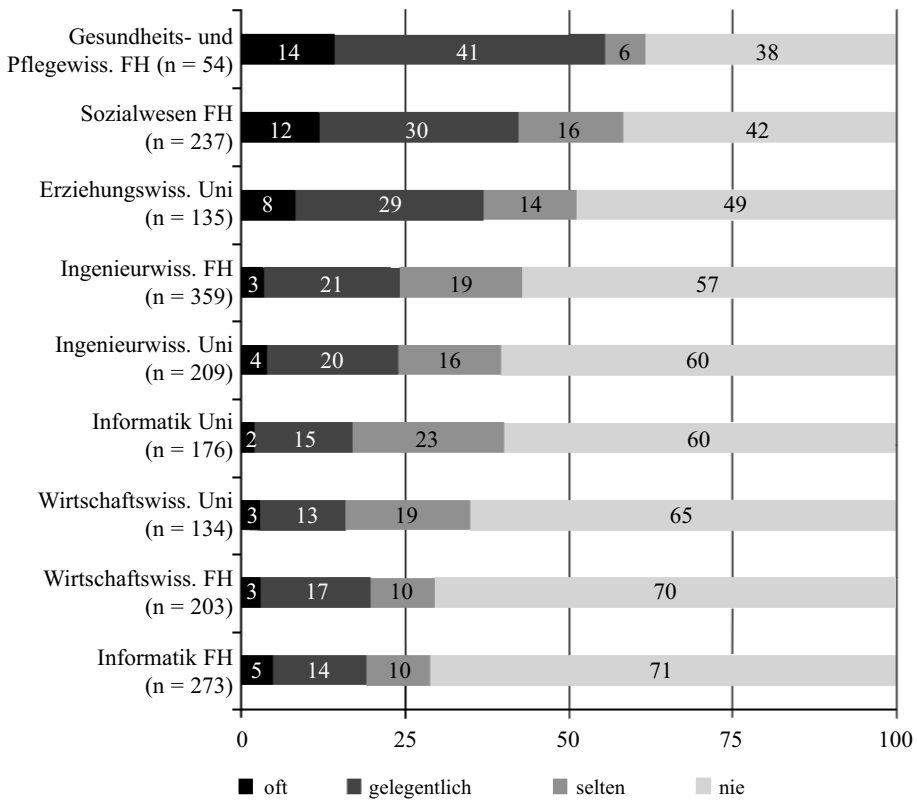
Folgen bereits vorhandener Kompetenzen	Anteil Zustimmung								
	Ingenieurwiss. Uni	Informatik Uni	Wirtschaftswiss. Uni	Erziehungswiss. Uni	Ingenieurwiss. FH	Informatik FH	Wirtschaftswiss. FH	Sozialwesen FH	Gesundheits- und Pflegewiss. FH
demotiviert diese Studierenden (n=1713)	7	11	12	10	7	13	12	12	14
diese Studierenden sind eine Unterstützung für andere (n=1719)	33	26	22	57	54	47	54	62	77
Verschwendung von Lehrkapazitäten (n=1712)	7	9	14	5	6	8	5	6	2
Kenntnisse werden besonders gut vertieft (n=1715)	47	30	30	54	53	49	63	61	73
Zeitverschwendung für diese Studierenden (n=1718)	11	14	16	8	8	11	9	9	10

ANKOM Lehrendenbefragung 2008

2. Die Anrechnungspraxis der Lehrenden

Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge hat nicht erst mit der BMBF-Initiative ANKOM begonnen, sondern es gibt an den Hochschulen eine längere Praxis der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen, die in sehr verschiedenen Formen durchgeführt wurde und wird.⁶ Je nach Fach und Hochschulart haben zwischen ca. 30 und 60 Prozent aller Hochschullehrenden persönlich schon berufliche Kompetenzen angerechnet (vgl. Abbildung 2). In den Fächern Gesundheits-/Pflegewissenschaften, Sozialwesen und Erziehungswissenschaften hat mehr als jede/jeder zweite Befragte schon einmal berufliche Kompetenzen angerechnet. In den Ingenieurwissenschaften und bei der universitären Informatik haben rund 40 Prozent der Lehrenden Anrechnungserfahrung. Selbst bei den Schlusslichtern, Informatik und Wirtschaft an der Fachhochschule, hat mehr als ein Viertel der Befragten schon Studienleistungen erlassen. Die Antworten auf die Frage, aus welchen Bereichen die angerechneten Kompetenzen stammen, fallen sehr unterschiedlich aus (vgl. Abbildung 3).

6 Siehe hierzu ebenfalls den Beitrag „Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen der Hochschulen“ von Walburga K. Freitag in diesem Band.



ANKOM Lehrendenbefragung 2008

Abbildung 2: Haben Sie persönlich schon beruflich erworbene Kompetenzen auf im Studium zu erbringende Leistungen angerechnet? (Nach Fach, Hochschulart, in Prozent)

Bei den Fächern Gesundheits-/Pflegewissenschaften, Sozialwesen und Erziehungswissenschaften rechnen die Befragten aus allen drei Bereichen (Ausbildung, Weiterbildung, praktische Erfahrung) in ähnlichem Umfang an. Auffällig hoch ist insbesondere bei den Gesundheits-/Pflegewissenschaften der Anteil der Befragten, der aus der Weiterbildung Kompetenzen anrechnet. Bei den universitären Wirtschaftswissenschaften fällt der hohe Anteil von Befragten auf, der Kompetenzen aus der Ausbildung anrechnet. Der Anteil der Lehrenden, der aus der Weiterbildung Kompetenzen anrechnet, ist bei der Informatik am geringsten, während die Ingenieurwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler an der Fachhochschule am häufigsten praktische Erfahrungen anrechnen.

So sie eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen vornehmen, kommen Hochschullehrende in der überwiegenden Mehrheit „informell auf der Grundlage ihrer Fachkompetenz“ zu einer Einschätzung von Studienäquivalenzen (vgl. Abbildung

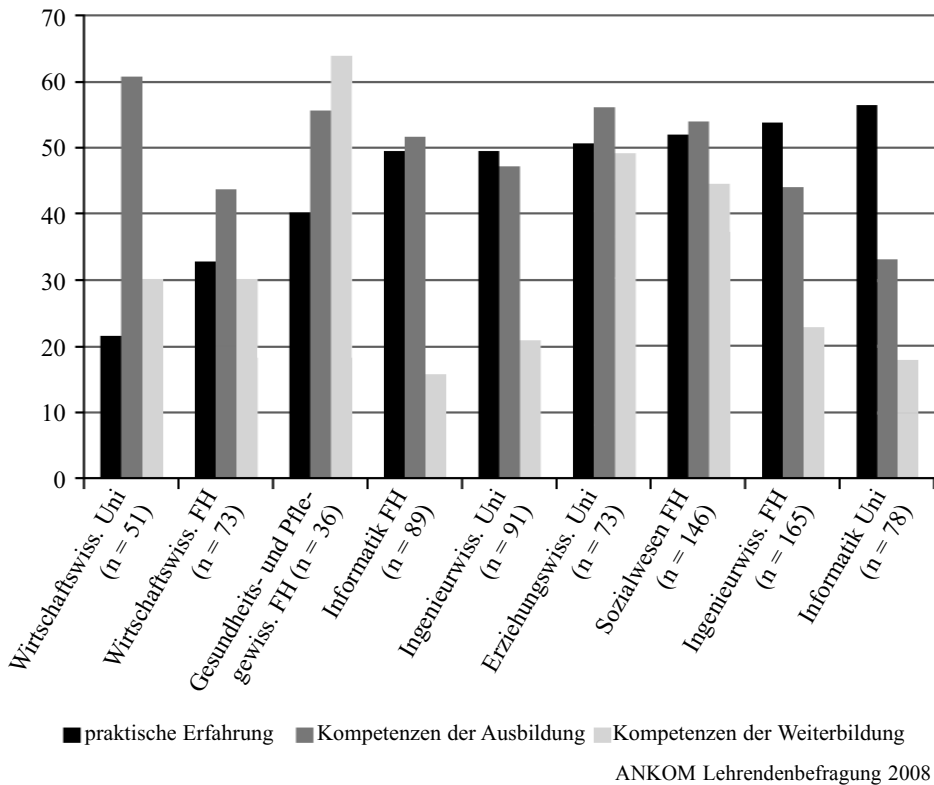
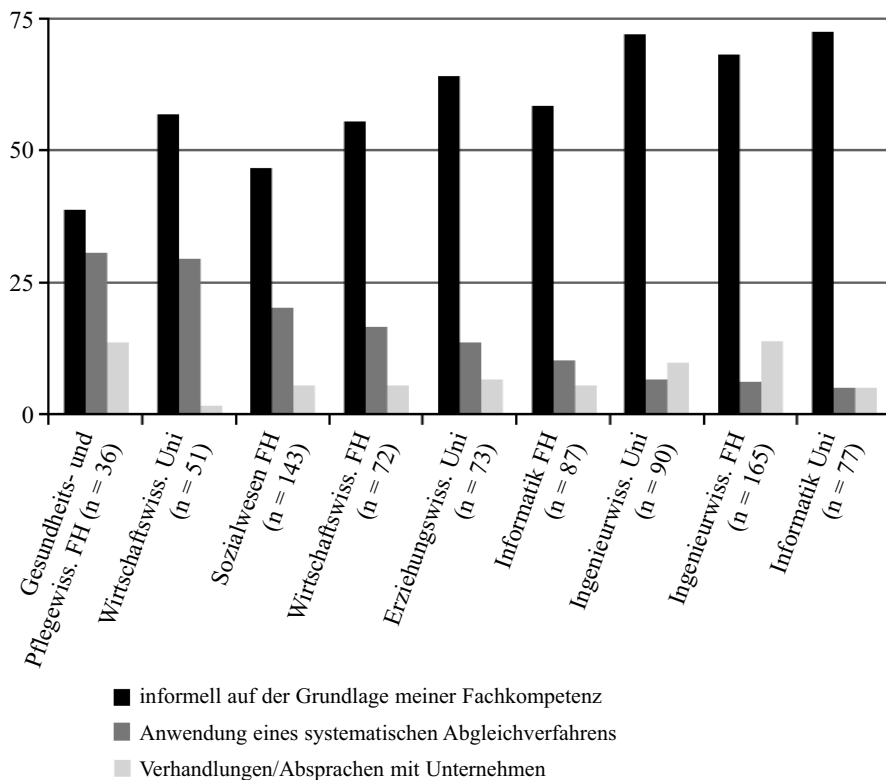


Abbildung 3: Bezogen auf die von Ihnen vorgenommenen Anrechnungen: Was haben Sie angerechnet? (nach Fach und Hochschulart, Nennungen in Prozent)

4). Dass die Lehrenden der Gesundheits-/Pflegewissenschaften systematische Abgleichverfahren am häufigsten nutzen, überrascht nicht, da hier die Schnittstelle zur beruflichen Bildung oft gut strukturiert ist und Studienangebote häufig auf den jeweiligen Aus- und Weiterbildungen aufbauen (vgl. Knigge-Demal/Schürmann 2009: 107f.). Aber auch im Bereich Wirtschaft gibt es einen nennenswerten Anteil an Lehrenden, der systematische Abgleichverfahren nutzt, vermutlich da in diesen Fächern eine nicht geringe Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger vor dem Studium eine Ausbildung absolviert hat. Bei der Informatik und den Ingenieurwissenschaften hingegen sind solche Anrechnungsverfahren eher eine Seltenheit und die Lehrenden verlassen sich auf ihr Individualurteil. Zusätzlich zu den vorgegebenen Antworten auf diese Frage haben rund hundert Befragte von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, in ein Textfeld selbst weitere Verfahren zur Äquivalenzbestimmung einzutragen. Dort werden vor allem Gespräche, Prüfungen, Vergleiche von Bildungsabschlüssen und Portfolioverfahren genannt (vgl. Abbildung 5).



ANKOM Lehrendenbefragung 2008

Abbildung 4: Bezogen auf die von Ihnen vorgenommenen Anrechnungen: Wie sind Sie zu der Einschätzung einer Studienäquivalenz gekommen? (Nach Fach und Hochschulart, Nennungen in Prozent)

„Genauere Betrachtung eingereicherter Unterlagen“
 „Durch Gespräche mit diesen Studierenden über ihre Erfahrungen“
 „Gegebenenfalls Nachprüfung der Kompetenz im Schnellverfahren“
 „Fachbereichsinternes Aufnahmeverfahren nach definierten Kriterien“
 „Abgleich der jeweiligen Seminar-/Ausbildungsinhalte“
 „Individuelle Prüfung der Unterlagen“
 „Kooperationsvertrag mit Fachakademien“
 „Unterhaltung mit Studenten“
 „persönliche Gespräche mit Betroffenen“
 „Abgleich der Inhalte und des zeitlichen Volumens der Weiterbildung“
 „Portfolio-Assessment-Verfahren“
 „Durch ein Verfahren mit Befragung!“

ANKOM Lehrendenbefragung 2008

Abbildung 5: Bezogen auf die von Ihnen vorgenommenen Anrechnungen: Wie sind Sie zu der Einschätzung einer Studienäquivalenz beruflicher Kompetenzen gekommen? (Beispiele der offenen Antworten)

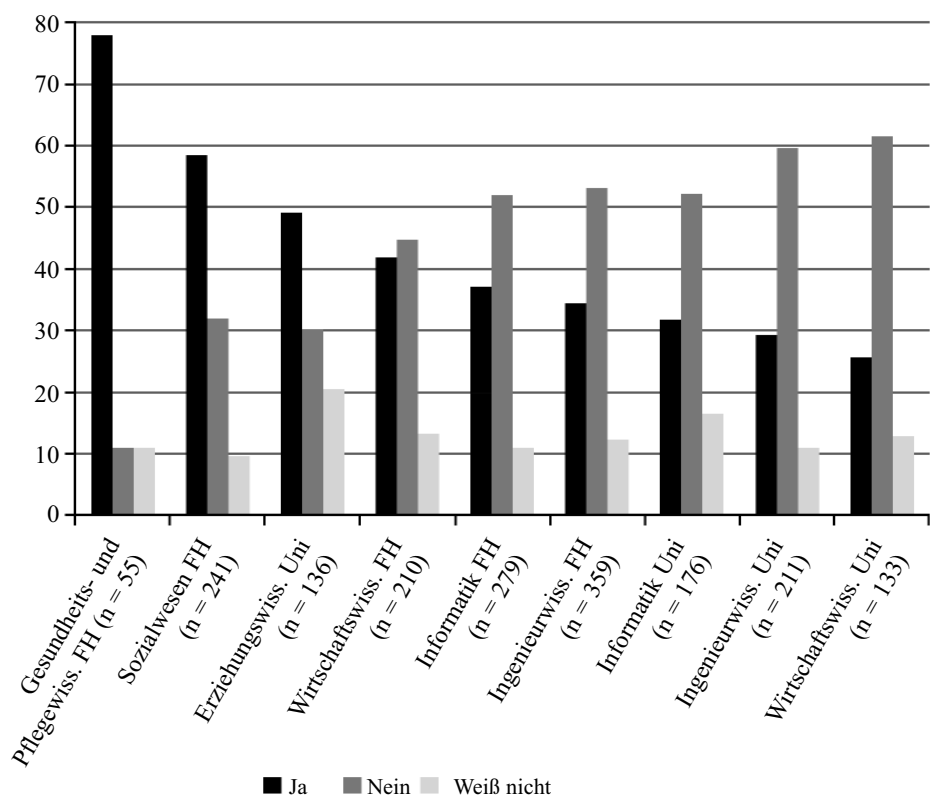
Die andere Seite der Anrechnung bezieht sich jeweils auf das, was an Leistungen im Studium durch die Anrechnung erlassen wird. In sehr vielen Fällen wird Studierenden, die sich um eine Anrechnung von beruflichen Kompetenzen bemühen, ein Praktikum oder ein Vorpraktikum erlassen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Bezogen auf die von Ihnen vorgenommenen Anrechnungen: Was wurde im Studium erlassen? (nach Fach und Hochschulart, Mehrfachnennungen, in Prozent)

	Anteil Nennungen								
	Ingenieurwiss. Uni	Informatik Uni	Wirtschaftswiss. Uni	Erziehungswiss. Uni	Ingenieurwiss. FH	Informatik FH	Wirtschaftswiss. FH	Sozialwesen FH	Gesundheits- und Pflegewiss. FH
durch Anrechnung im Studium erlassen									
Praktikum	70	65	73	42	62	49	46	53	42
Vorpraktikum	58	21	34	16	56	26	31	38	25
Praxissemester	28	13	25	16	43	40	35	41	39
Studienleistungen	26	17	27	26	25	30	27	26	31
Prüfungsleistungen	19	17	12	32	18	20	32	30	31
Vorlesung	22	14	11	22	13	21	27	12	25
Übung	23	13	23	14	21	20	8	9	11
Modul	7	12	3	14	8	9	17	22	39
Einführungsveranstaltung	14	6	21	28	7	8	14	15	11
Seminar	16	8	25	8	9	6	4	21	25
Veranstaltung Wahlbereich	14	12	18	8	13	13	4	17	14
ganzes Semester*	6	5	19	12	4	8	7	21	28
Veranstaltung Schlüsselkompetenz	12	22	14	12	5	10	10	3	8
Exkursion	21	3	16	6	6	1	4	8	6

* d.h. Einstufung in höheres Semester

Bei Fachhochschulen ist der Erlass von den dort verbreiteten Praxissemestern noch stark ausgeprägt. Es ist unmittelbar einleuchtend, dass Studierenden, die schon praktische Berufserfahrung gesammelt haben, ein Praxisanteil des Studiums angerechnet wird. Allerdings bezieht sich diese Form der Anrechnung eher auf einen Teil des Studiums, der selbst aus dem Studium herausgegliedert ist, das heißt der weniger stark Teil des wissenschaftlichen Kompetenzerwerbs ist. Ansonsten gibt es in allen Fächern einen Erlass von Leistungen unterschiedlicher Art, in der sich eine Vielfalt von Studiengangsstrukturen widerspiegelt und die jeweils unterschiedliche Prioritäten bei der Frage, was anrechenbar sein sollte, erkennen lassen.

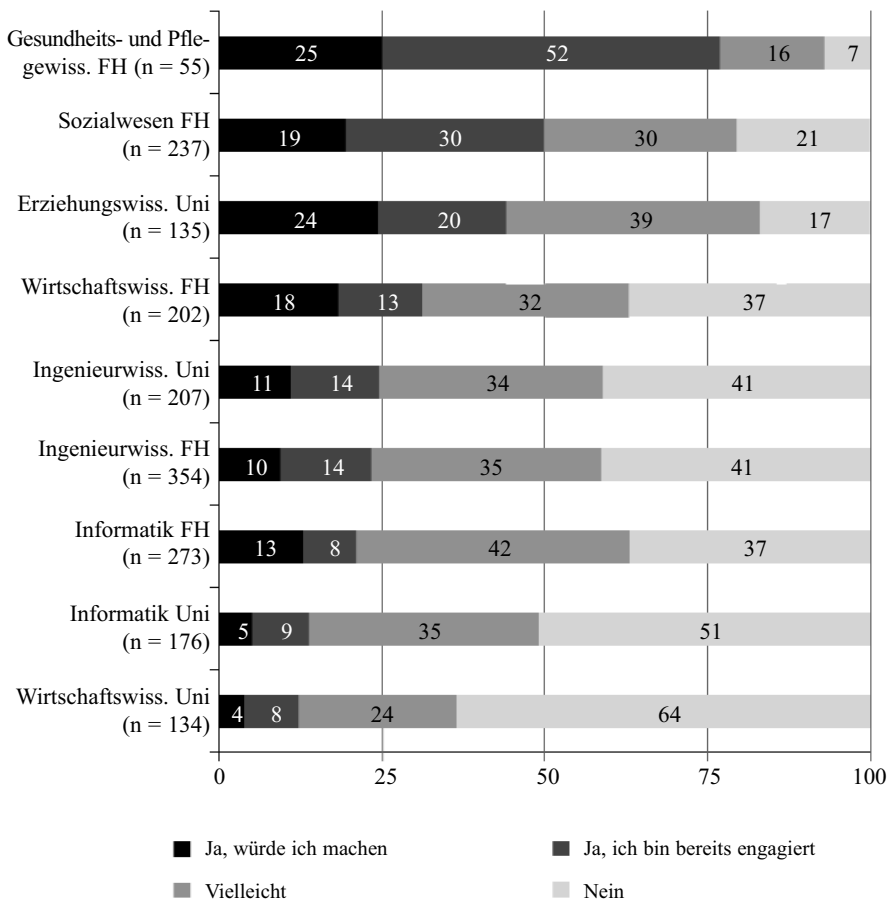


ANKOM Lehrendenbefragung 2008

Abbildung 6: Sollen berufliche Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge anrechenbar sein? (nach Fach und Hochschulart, in Prozent)

3. Einstellungen zur Anrechnung

Die Einstellung zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen kann durchaus separat von Fragen der Einschätzung der Fähigkeiten beruflich qualifizierter Studierender oder der Anrechnungspraxis betrachtet werden. So können zum Beispiel auch Gegnerinnen und Gegner der Anrechnung durchaus aktiv selbst eine Anrechnungspraxis durchführen. In den Fächern Gesundheits-/Pfle gewissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwesen überwiegt deutlich die Zustimmung zur Anrechnung (vgl. Abbildung 6). Abgesehen von einem ausgeglichenen Verhältnis von Ablehnung und Zustimmung im Bereich Wirtschaft an den Fachhochschulen sollten beruflich erworbene Kompetenzen nach Mehrheit der befragten Professorinnen und Professoren in allen anderen Studienbereichen nicht anrechenbar sein.



ANKOM Lehrendenbefragung 2008

Abbildung 7: Wären Sie persönlich bereit, sich an Ihrer Hochschule für die Umsetzung der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zu engagieren? (Nach Fach und Hochschulart, in Prozent)

Insbesondere bei den universitären Lehrenden in den Studiengängen Informatik, Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften lehnen bis zu 60 Prozent der Befragten Anrechnung ab.

Aber immerhin stimmt auch in diesen Fachbereichen ein Viertel der Befragten der Anrechnung zu. Außerdem gibt es in jedem Fachbereich einen Anteil von mindestens einem Drittel der Befragten (meist ist es sogar ein Anteil von mehr als 50 Prozent), der es sich vorstellen kann, sich für Anrechnung zu engagieren oder es sogar bereits tut (vgl. Abbildung 7). Und es gibt das Phänomen, dass Lehrende Anrechnung prinzipiell ablehnen, im Einzelfall aber doch keine Probleme damit haben, persönlich Anrechnungsentscheidungen zu treffen. Offenbar gibt es eine Reihe von Lehrenden, die Anrechnung nicht verallgemeinern wollen oder eine zu starke Verbreitung ablehnen, trotzdem aber bereit sind, auf Grundlage einer persönlichen Entscheidung in Einzelfällen berufliche Kompetenzen anzurechnen.

4. Fazit

Die Einschätzungen der Lehrenden zu beruflich Qualifizierten und zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge sind in mehrfacher Hinsicht gespalten. Einerseits gibt es große Unterschiede hinsichtlich der Fächer und Hochschularten. Andererseits sind die Lehrenden innerhalb ihrer Fächer unterteilt in Lehrende mit einer ablehnenden Haltung und in Lehrende, die sogar bereit wären, sich für die Anrechnung in ihrem Fach zu engagieren. Prinzipiell sehr aufgeschlossen gegenüber Anrechnung sind die Fachbereiche Gesundheits-/Pflegerwissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwesen. Diese Fächer pflegen aus ihrer Geschichte heraus ein engeres Verhältnis zur beruflichen Bildung, und ihre Fachkultur ist vermutlich weniger durch eine Abgrenzung nach unten oder durch ein Elitebewusstsein geprägt.

Ein Zusammentreffen von vielen vermuteten Kompetenzen, die anrechenbar wären, mit einer hohen Anrechnungsbereitschaft bei gleichzeitig geringer Anrechnungspraxis findet sich im Bereich Wirtschaft und Informatik an den Fachhochschulen. Die Gründe hierfür sind unklar, aber diese Fächer sind Felder, in denen es deutliche Potenziale für die Einführung von Anrechnungsverfahren gibt.

Die Vorbehalte gegen Anrechnung, die vor allem an den Universitäten im Bereich Technik und Wirtschaft zu beobachten sind, bewegen sich meist in folgendem Spannungsverhältnis: Anrechnung wird eher abgelehnt, weil durch die Anrechnung ein Niveauverlust befürchtet und der beruflichen Bildung kaum eine Kompetenzvermittlung auf Hochschulniveau zugetraut wird; gleichzeitig aber wird durch die Ablehnung von Anrechnung die Praxis perpetuiert, die den befürchteten Niveauverlust gerade nicht ausschließen kann. Denn Anrechnung findet trotzdem statt – nur eben freihändig, informell und intransparent. Die Antwort auf die Vorbehalte und Befürchtungen unter diesen Lehrenden sollte also gerade die Entwicklung und

Implementation wissenschaftlicher und qualitätsgesicherter Anrechnungsverfahren sein.

Literatur

Knigge-Demal, Barbara und Mirko Schürmann (2009): Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen in den Pflegeberufen auf den Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld. In: Walburga Freitag (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen

1. Einleitung und Hintergrund

Der Anrechnung von vorgängig – formal, nicht-formal sowie informell – erworbenen Kompetenzen¹ wird im Kontext der europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine Schlüsselstellung für die Realisierung von Bildungs- und Arbeitskräftemobilität, für die dafür erforderliche strukturelle Durchlässigkeit aller Bildungssysteme und somit für die Ausgestaltung der Prozesse lebenslangen Lernens zugewiesen (Freitag 2008). Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Studienangebote des Hochschulbereichs, die im Mittelpunkt dieses Beitrags steht, ist zudem mit Hoffnungen auf einen Abbau von Ungleichheiten bei der Verteilung von Bildungschancen verknüpft. Hochschulen, darüber gibt es wissenschaftlich seit langem Konsens, sind bedeutsame Orte gesellschaftlicher Statuszuweisungen (vgl. König/Kreckel 2005: 233ff.).

Mit der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung einigten sich die Staaten der Europäischen Union auf die Einführung eines Systems vergleichbarer Hochschulabschlüsse und den Aufbau eines zweistufigen Studiensystems (Bachelor- und Masterstudiengänge). Gleichzeitig wurde die Einführung eines „European Credit Transfer and Accumulation Systems“ (ECTS) vereinbart und beschlossen, auch außerhochschulisch erworbene Lernergebnisse anzurechnen. Hierzu heißt es in den Ausführungen der Bologna-Erklärung zum ECTS: „Punkte sollen auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.“ (European Commission 1999: 4)

Die Grundlage der Umsetzung an deutschen Hochschulen wurde im Jahr 2002 mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ (KMK 2002) geschaffen. In ihm wird geregelt, dass „außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten“ im „Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet“ werden können. Als Bedingungen werden a) der Besitz einer

1 Der Kompetenzbegriff wird hier als übergeordneter Begriff verwandt. Im Kontext des Bologna- oder des Kopenhagen-Prozesses erfolgt die Operationalisierung idealtypisch auf der Ebene von Lernergebnissen, die in den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen beschrieben, performiert und/oder evaluiert werden können. Der KMK-Anrechnungsbeschluss vom 28. Juni 2002 verwendet die Begriffe Kenntnisse und Fähigkeiten.

Hochschulzugangsberechtigung, b) die Gleichwertigkeit nach Niveau und Inhalt sowie c) die Qualitätssicherung im Rahmen der Studiengangsakkreditierung genannt. Begrenzt wird die Anrechnung auf fünfzig Prozent der im Studiengang zu erwerbenden Credits, auch Kreditpunkte oder Leistungspunkte genannt.

Im September 2008 veröffentlichte die KMK einen zweiten Anrechnungsbeschluss, in dem der kurz gefasste Anrechnungsbeschluss von 2002 unter anderem präzisiert wird. Anrechnung im Sinne des Beschlusses von 2002 sei auf drei Wegen möglich: erstens durch eine individuelle Einzelfallprüfung auf der Grundlage von Unterlagen, zweitens durch eine pauschale Anrechnung bei homogenen Bewerbergruppen² und einer bestehenden Kooperation zwischen Hochschule und beruflicher Ausbildungseinrichtung, drittens durch eine Einstufungsprüfung auf der Grundlage einer „individuellen Prüfung des Kenntnisstandes eines Bewerbers“ (KMK 2008: 1f.). Im Unterschied zum KMK-Anrechnungsbeschluss von 2002 wird die Einstufungsprüfung, die bereits vor 2002 praktiziert wurde, als eigenständiger Modus von Anrechnung benannt. Die individuelle Einzelfallprüfung auf der Grundlage von Unterlagen ist mit dem individuellen Anrechnungsverfahren vergleichbar.

Die von 2005 bis 2008 geförderten Projekte der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ (ANKOM) hatten den Auftrag, Anrechnungsverfahren zu entwickeln und Erfahrungen mit deren Implementation an Hochschulen zu sammeln. Die wissenschaftliche Aufgabe der Projekte war es, Antworten auf die Frage zu finden, wie in Kooperation zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung Kompetenzen³ aus unterschiedlichen Bildungssektoren verglichen werden können und die Gleichwertigkeit unter Berücksichtigung von Qualitätskriterien festgestellt werden kann.⁴ In der Implementationsphase der entwickelten Verfahren und in den Follow-ups der Entwicklungen in den Projekten nach Ende der Förderung wurde der Stellenwert von Prüfungsordnungen immer deutlicher. Die Regelung der Anrechnung in den jeweiligen Ordnungen der Hochschulen wird von den verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren als wichtiger Teil der Qualitätssicherung verstanden.

Für die Einordnung der vergleichsweise „jungen“ Zielsetzung der „Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ erschienen auf dieser Grundlage die Fragen bedeutsam, welche Entwicklungen es bei der Umsetzung in den Hochschulgesetzen der Länder gab, und in welcher Form die Anrechnung Eingang in die Gesetze und Ordnungen der Hochschulen gefunden hat.

2 In den Beschlüssen wird durchgängig die männliche Form verwandt.

3 Auch hier fungierte der Kompetenzbegriff als Oberbegriff für Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen.

4 Siehe hierzu den Beitrag „Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen“ von Claudia Loroff, Ida Stamm-Riemer und Ernst A. Hartmann in diesem Band.

2. Die Hochschulgesetze der Länder und die Prüfungsordnungen der Hochschulen

Bevor wir uns dem Anrechnungsbegriff und der Analyse der Umsetzung von Anrechnung widmen, ist es notwendig, die Bedeutung und Funktion von Hochschulgesetzen und Prüfungsordnungen sowie das Verhältnis der Gesetze und Ordnungen zueinander zu klären. Mit welchen Dokumenten haben wir es zu tun, und wer regelt in ihnen was für welche Zielgruppe?

2.1 Die Landeshochschulgesetze

Mit dem Landeshochschulgesetz (LHG) üben die Bundesländer ihre Bildungshoheit im Hochschulbereich, die im Rahmen der im Jahr 2007 weitgehend abgeschlossenen Föderalismusreform stark ausgeweitet wurde, aus.⁵ Fünfzehn der sechzehn Bundesländer kommen ihrer Regelungskompetenz durch die Verabschiedung von Landeshochschulgesetzen nach. Das Saarland übt die Regelungskompetenz direkt durch das Universitätsgesetz und die Gesetze der weiteren Hochschulen des Landes aus.

Die Landeshochschulgesetze werden von den Landesregierungen erlassen, die gleichzeitig den Geltungsbereich des Gesetzes festlegen. Dieser umfasst in der Regel staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen. Zielgruppe der Landeshochschulgesetze sind alle Personen, die zum Geltungsbereich gehören: darunter Studierende, wissenschaftliches und technisches Personal der Hochschulen sowie die Hochschulverwaltungen. In den Gesetzen werden die Organisation der Hochschule sowie alle Bereiche, die das Studium, die Lehre und Prüfungen sowie den Hochschulzugang betreffen, geregelt. Auch der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Einstufungsprüfungen und Anrechnung werden hier geordnet.⁶ Die Gesetze werden in der Regel so formuliert, dass sie den Hochschulen Spielräume für die Ausgestaltung bieten. Dies wird durch die „feinen“ Unterschiede zwischen Kann-, Soll- oder Muss-Bestimmungen zum Ausdruck gebracht.

5 Der Hochschulbereich in Deutschland wurde bis 2008 durch eine Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes (Hochschulrahmengesetz) und die Gesetzgebungskompetenz der Länder geregelt. Im Rahmen der Föderalismusreform gab der Bund seine Rahmengesetzgebungskompetenz 2007 auf. Der Entwurf sah ein Außerkrafttreten zum 1. Oktober 2008 vor, allerdings wurde aufgrund eines Abstimmungsbedarfs mit dem Beamtenstatusgesetz die Frist auf den 1. April 2009 verschoben. Bereits das Hochschulrahmengesetz in der Fassung von 2007 enthielt keine Regelungen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen oder zu Einstufungsprüfungen mehr.

6 Werden Bereiche im Landeshochschulgesetz nicht geregelt, kann es sein, dass das Land auf die Regelungskompetenz verzichtet und den Hochschulen die Ausgestaltung überlässt. Dies war in Bezug auf Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Niedersachsen bis 2010 und ist gegenwärtig noch in Berlin der Fall. Allerdings kann es auch sein, dass Bereiche, sofern sie nicht im LHG geregelt wurden, auch in Hochschulordnungen nicht geregelt werden dürfen. Dies war im Jahr 2005 in Baden-Württemberg in Bezug auf die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen der Fall.

2.2 Prüfungsordnungen der Studiengänge

Prüfungsordnungen im Hochschulwesen sind Rechtsvorschriften, die die Organisation von Studiengängen sowie die Voraussetzungen, Inhalte und Verfahren von Prüfungen regeln. Sie werden in der Regel von den Prüfungsverantwortlichen der Studiengänge in Zusammenarbeit mit zuständigen Prüfungsausschüssen erlassen und mit den zuständigen Prüfungsämtern abgestimmt. Zielgruppe sind vor allem die Studierenden und Lehrenden, die Prüfungsverwaltung, die Studienberatung und die Akkreditierungsagenturen. Prüfungsordnungen sind rechtsverbindlich, ihre Einhaltung kann vor einem Verwaltungsgericht eingefordert werden. Die im Hochschulbereich für Diplom- und Masterstudiengänge übliche Zweiteilung der Ordnungen in eine Prüfungs- und eine Studienordnung wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses weitgehend aufgegeben. Die Prüfungsordnungen der Bachelor- und Masterstudiengänge geben in der Regel Auskunft sowohl über die Prüfungsangelegenheiten wie auch über die Struktur des Studiums, den Modulaufbau, die Qualifikationsziele und -inhalte, die zu erwerbenden Credits sowie den Aufbau des Diploma Supplements, einer Studiengangsbeschreibung als Ergänzung zum Prüfungszeugnis.

An vielen Hochschulen finden sich darüber hinaus sogenannte Gemeinsame Prüfungsordnungen oder Rahmenprüfungsordnungen, zum Beispiel für alle Bachelorstudiengänge einer Hochschule oder alle Studiengänge eines Fachbereichs oder einer Fakultät. Diese gemeinsamen Ordnungen werden durch studiengangsspezifische Prüfungsordnungen oder fächerspezifische Regelungen ergänzt. Die studiengangsspezifischen Prüfungsordnungen können die gemeinsame Prüfungsordnung eingrenzen. Rechtlich bindend ist die studiengangsspezifische Prüfungsordnung, sofern der Gegenstand dort geregelt wird. Allerdings kann die studiengangsspezifische Ordnung den Rechtsanspruch auch einschränken. Findet der Gegenstand in der studiengangsspezifischen Prüfungsordnung keine Erwähnung, gilt die Regelung der gemeinsamen Ordnung.

3. Methodologische Anmerkungen und Einordnung der Dokumente

Die sozialwissenschaftliche Analyse von Gesetzen und Ordnungen stellt methodisch eine Dokumentenanalyse dar. Die Dokumente werden im Rahmen dieses Beitrags inhaltsanalytisch und mit dem Ziel der Kategorienbildung ausgewertet:⁷ Sagen sie etwas über den im Mittelpunkt der Untersuchung stehenden Gegenstand aus? Wenn ja, was sagen sie aus? Welche Begriffe werden verwandt? Welche Einschränkungen oder Ergänzungen werden vorgenommen? Welche Auslassungen gibt es?

Anders als es dem Grundverständnis qualitativer Forschung entspricht, „Dokumente als eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer

7 Zum qualitativen Verfahren mit Kategorienbildung siehe Mayring (2000).

Verfasser (...) anzuerkennen und als solche zum Gegenstand der Untersuchung zu machen“ (Wolff 2004: 504), können bei der Analyse von Landeshochschulgesetzen und Hochschulordnungen zwar Verfahren qualitativer Forschung angewandt werden, jedoch kann nicht auf die situativ eingebettete Leistung der Verfasserinnen und Verfasser verwiesen werden. Im Gegensatz zum Beispiel zu Gutachten sind Prüfungsordnungen und Landeshochschulgesetze hoch standardisierte Texte. Passagen von Landeshochschulgesetzen unterschiedlicher Bundesländer können identisch sein. Die Rahmenbedingungen und die „Produziertheit“ sind in den Dokumenten nicht mehr erkenn- oder rekonstruierbar. Auch der politische Entscheidungsprozess ist in den Dokumenten nicht nachvollziehbar. Gleichzeitig besitzen die Landeshochschulgesetze und Hochschulordnungen eine starke Funktion für die Herstellung sowohl institutioneller als auch sozialer Ordnung. Die Gesetze und Ordnungen zielen auf die Herstellung von (juristischer) Legitimität und Effizienz (a.a.O.: 505).

Sieht man von der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Hochschulgesetzen und -ordnungen im juristischen Bereich ab, lassen sich für Analysen anderer Forschungsfelder nur wenige Beispiele finden. Knecht/Schinzel (o.J.) analysierten zum Beispiel die in Prüfungs- und Studienordnungen verwendete Sprache; in einer anderen Studie stand die Analyse von Vorlesungsverzeichnissen aus geschlechtsspezifischer Perspektive im Mittelpunkt (vgl. Kahlert 1999).

Mit den Vorarbeiten dieser Teilstudie der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM wurde im Mai 2008 begonnen. Zunächst wurden Ordnungen für Bachelorstudiengänge der ANKOM-Hochschulen (Stichtag 28. Mai 2008) auf der Grundlage der Datenbank Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ausgewertet.⁸ Exemplarisch wurden dann in den jeweiligen Bundesländern Bachelor- und Masterprüfungsordnungen anderer Hochschulen untersucht. Die Landeshochschulgesetze⁹ wurden im Herbst 2008 hinsichtlich der Frage analysiert, ob in ihnen Anrechnung geregelt ist oder nicht. Die Feinanalysen erfolgten im Sommer 2010 auf Grundlage der jeweils letzten Fassung der Landeshochschulgesetze und Prüfungsordnungen. Berücksichtigt wurden alle Änderungen der Landeshochschulgesetze bis zum 1. September 2010 und der Prüfungsordnungen bis zum 15. Oktober 2010.

Der Analyseprozess verlief spiralförmig und diente zunächst der Entwicklung von Kategorien, die die Regelungen in den Landeshochschulgesetzen konstituieren. Die Auswertung des in den Landeshochschulgesetzen geregelten „Anrechnungsgeschehens“ erfolgte anhand von sechs Kategorien, die den jeweiligen Modus charakterisieren: *Was* wird angerechnet, eingestuft oder geregelt? *Worauf* wird angerechnet oder eingestuft? Welche *Begrenzungen*/Einschränkungen gibt es? Welche *Bedingungen* werden formuliert? Welche *Verfahrensvorschläge* gibt es? Gibt es Aussagen zur *Verbindlichkeit*?

8 An dieser Stelle gilt der Hochschulrektorenkonferenz, insbesondere Frau Karin Dudek, für die Auswertung ein herzlicher Dank.

9 Für das Saarland wurden das Gesetz über die Universität des Saarlandes und das Gesetz der Hochschule für Technik und Wirtschaft in die Analysen einbezogen.

Bereits bei der ersten Sichtung des Materials wurde zweierlei deutlich:

- Der Anrechnungsbegriff fungiert als Oberbegriff und erhält dadurch eine Unschärfe,
- sowohl in den Landeshochschulgesetzen als auch in den Hochschulordnungen werden Gegenstände geregelt, die durch Regelungen der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen berührt werden. Bei den Landeshochschulgesetzen ist dies die Einstufungsprüfung. Bei den Ordnungen der Hochschulen sind dies sowohl die Einstufungsprüfung als auch die Regelungen zur Anrechnung von Praktika beziehungsweise Praxisphasen.

4. Anrechnung in den Landeshochschulgesetzen¹⁰

4.1 Der Anrechnungsbegriff

In vielen Landeshochschulgesetzen stellt die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen innerhalb eines Paragraphen eines von vier Anrechnungsfeldern dar. Geregelt wird daneben die Anrechnung von an anderen inländischen sowie an ausländischen Hochschulen erworbenen Kompetenzen. In einigen Landeshochschulgesetzen wird darüber hinaus die Anrechnung von in anderen Studienprogrammen der eigenen Hochschule erworbenen Kompetenzen unter einem Paragraphen geregelt (siehe Abbildung 1).

Landeshochschulgesetze: vier Anrechnungsfelder			
Die Anrechnung von an Hochschulen des Auslands erworbenen Credits	Die Anrechnung von an anderen inländischen Hochschulen oder durch Fernstudien erworbenen Credits	Die Anrechnung von in anderen Studienprogrammen der Hochschule erworbenen Credits	Die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen

Abbildung 1: In den Landeshochschulgesetzen geregelte Anrechnungsfelder

Anrechnung hat sich in den Landeshochschulgesetzen somit zu einem übergeordneten Begriff entwickelt. Die in den vier Anrechnungsfeldern formulierten Aktivitäten verfolgen ein gemeinsames Ziel: die Anrechnung von – mit einem konkreten Studienprogramm – gleichwertigen Lernergebnissen. Damit wird in den Landeshochschulgesetzen die 2007 von Deutschland ratifizierte Lissabon-Konvention

¹⁰ Die Quellen aller verwendeten Landeshochschulgesetze und der beiden in die Analyse einbezogenen Gesetze des Saarlandes sind im Anhang aufgeführt. Zugang zu den aktuellen Versionen bietet die Homepage der KMK, siehe Literaturliste KMK 2010. Die Landeshochschulgesetze tragen landesspezifische und zum Teil gleichzeitig mehrere Bezeichnungen oder Eigennamen, die im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht verwendet wurden.

über die „Anerkennung von Qualifikationen“ (Lissabon-Konvention 2007) umgesetzt, die genau diese Praxis vorsieht.¹¹

Allerdings werden in den Landeshochschulgesetzen und Hochschulordnungen unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich der Nachweispflicht formuliert. So heißt es für die Anrechnung der an anderen Hochschulen erworbenen Studienleistungen – die im Unterschied zu außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen bereits mit Credits bewertet wurden –, dass sie „von Amts wegen“ anerkannt oder angerechnet werden, sofern keine wesentlichen Unterschiede bestehen oder sofern sie gleichwertig sind. In den Hochschulgesetzen heißt es in der Regel, dass kein schematischer Vergleich, sondern eine Gesamtbetrachtung vorzunehmen sei.¹² Die im KMK-Anrechnungsbeschluss von 2002 (KMK 2002) für außerhochschulische Kompetenzen vorausgesetzte Gleichwertigkeit nach Inhalt und Niveau wird nicht gefordert.

In den Landeshochschulgesetzen finden sich für den Erwerb der ECTS im Rahmen der Studienprogramme sehr unterschiedliche Formulierungen, die ebenfalls zur Unschärfe des Anrechnungsbegriffs beitragen. So heißt es zum Beispiel, dass Credits/Kreditpunkte/Leistungspunkte *erworben*, dass die Studien- und Prüfungsleistungen auf der Grundlage des Leistungspunktesystems *bewertet* oder dass ECTS auf Studienleistungen *angerechnet* werden. Semantisch hat man es mit drei unterschiedlichen Bedeutungen zu tun.¹³

4.2 „Anrechnung“ außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Betrachten wir das Feld der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, so können auf der Grundlage der Analyse drei Modi unterschieden werden. Die Anrechnung auf Hochschulstudiengänge kann erstens im Modus von *Anrechnung* erfolgen, zweitens im Modus von *Einstufungsprüfungen* und drittens im Modus von *Externenprüfungen* (siehe Abbildung 2). Anrechnung fungiert hier erneut als Oberbegriff.

11 Die in der Konvention gewählte deutsche Übersetzung „Anerkennung von Qualifikation“ für „recognition of qualifications“ wird in den Gesetzen jedoch nicht aufgegriffen. Zur Bedeutung der Konvention vgl. auch Freitag (2009: 22).

12 Seit der Ratifizierung der Lissabon-Konvention gilt die Umkehr der Beweislast: Die für die Anrechnung zuständige Amtsstelle muss begründen, wieso eine im Ausland erbrachte Leistung nicht oder nicht im vollen Umfang anerkannt werden kann.

13 Wenn darüber hinaus vom „Europäischen System der Anrechnung von Studienleistungen“ gesprochen wird, wie es der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD 2010) auf seiner Homepage praktiziert, dann ist die Funktion des ECTS die Anrechnung aller Credits, die Studierende im Rahmen aller Studienprogramme erwerben. Anrechnung ist damit nicht einmal mehr auf außerhochschulisch oder in anderen Studienprogrammen erworbene Kompetenzen beschränkt.

Im LHG geregeltes Anrechnungsfeld	„Anrechnung“ von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen		
Modus der Anrechnung	Anrechnung	Einstufungsprüfung	Externenprüfung

Abbildung 2: Modi der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Schauen wir uns die Modi genauer an. Was ist jeweils darunter zu verstehen, und welche Länder regeln in welchen Modi?

4.2.1 Die Anrechnung und ihre Charakteristika

In dreizehn Landeshochschulgesetzen (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) sowie im Universitätsgesetz und Fachhochschulgesetz des Saarlandes wird die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Studiengänge geregelt. Anrechnung war im Herbst 2008 hingegen erst in sieben Ländern geregelt worden. Die in den vergangenen zwei Jahren durchgeführten Novellierungen der Landeshochschulgesetze wurden also genutzt, um Regelungen der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in die Landeshochschulgesetze zu implementieren. Gegenwärtig finden sich nur in den Landeshochschulgesetzen von Berlin und Mecklenburg-Vorpommern keine Regelungen.

Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird in der Regel im Abschnitt „Prüfungen“ oder „Studien- und Prüfungsleistungen“ mit dem gleichen Paragraphen geregelt wie die Anrechnung von Kompetenzen, die an in- und ausländischen Hochschulen erworben wurden (vgl. Kapitel 4.1 dieses Beitrags).

Was wird angerechnet? In acht der oben bezeichneten dreizehn Landeshochschulgesetze (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) sowie im Universitätsgesetz und Fachhochschulgesetz des Saarlandes wird geregelt, dass „außerhalb des Hochschulwesens erworbene *Kenntnisse und Fähigkeiten*“ angerechnet werden können, sofern sie *gleichwertig* sind. Die explizite Differenzierung der Gleichwertigkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten nach *Inhalt und Niveau* wurde in den Gesetzen Baden-Württembergs, Hessens, Sachsen-Anhalts, Schleswig-Holsteins und Thüringens vorgenommen, die hiermit der Formulierung des Anrechnungsbeschlusses der KMK von 2002 folgen (KMK 2002).

Im Bremer Hochschulgesetz wird von der Anrechnung von „*Kompetenzen und Fähigkeiten*“ gesprochen, sofern sie sich nicht von in *einer Hochschule* erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten unterscheiden. Im Hochschulgesetz von Nordrhein-Westfalen wird die Anrechnung von „*sonstige(n) Kenntnisse(n) und Qualifikationen*“ ohne Forderung der Gleichwertigkeit geregelt und das Landeshochschulgesetz Sachsens sieht die Anrechnung von *Qualifikationen, die nach Inhalt und Anforderungen gleichwertig mit den Teilen des Studiums sind, vor*. Das Niedersächsische

Hochschulgesetz spricht von der „Anrechnung *beruflich erworbener Kompetenzen* nach Maßgabe der Gleichwertigkeit“. Im Bayrischen Landeshochschulgesetz wird die Anrechnung einer sowohl *einschlägigen* wie *gleichwertigen Berufsausbildung oder Schulausbildung* geregelt, die auf propädeutische Lehrveranstaltungen und berufspraktische Teile des Studiums angerechnet werden können.

Sieht man vom Bayrischen und Niedersächsischen Landeshochschulgesetz ab, so könnten auf der Grundlage der Regelungen der anderen Länder gleichwertige formal, nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen beziehungsweise „Kenntnisse und Fähigkeiten“ angerechnet werden. Diese mögliche Differenzierung des Kompetenzerwerbs nehmen die Länder in ihren Gesetzen gegenwärtig jedoch nicht vor.

Worauf wird angerechnet? Die Bezugsgrößen sind:

- a) die *Studien- und Prüfungsleistungen* der jeweiligen Studiengänge (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, beide Gesetze des Saarlands, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen),
- b) die *Prüfungsleistungen* (Hessen, Niedersachsen),
- c) *das Studium* (Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen) beziehungsweise *der Studiengang* (Nordrhein-Westfalen).

Die Anrechnung auf der Grundlage der Studien- und Prüfungsleistungen entspricht der Logik des ECTS, bei dem es ja im Grundsatz um die Akkumulation (beziehungsweise Anrechnung) und den Transfer von Credits durch den Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen geht. Das Modul wird als Bezugsgröße nicht genannt.

Welche Einschränkungen gibt es? In acht der oben bezeichneten dreizehn Landeshochschulgesetze und in beiden saarländischen Gesetzen wird die Zahl anzurechnender Credits begrenzt. Die außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen dürfen höchstens fünfzig Prozent der im Studium zu erbringenden Studien- und Prüfungsleistungen ersetzen (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen). Sechs Landeshochschulgesetze sehen keine Obergrenze vor (Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt). Während in der Regel keine Erläuterung für die „Nichtbegrenzung“ gegeben wird, heißt es im Nordrhein-Westfälischen Landeshochschulgesetz, das Gesetz limitiere das durch Anrechnung ersetzbare Studienvolumen nicht, allerdings setze die Anrechnung voraus, dass für den Studienabschluss an der anrechnenden Hochschule noch Studien- und Prüfungsleistungen in einem Umfang zu erbringen sind, „dass die Verleihung eines akademischen Grades durch die anrechnende Hochschule berechtigt erscheint“ (Nordrhein-Westfalen 2009: 153).

Gibt es Bedingungen für die Anrechnung? Im KMK-Anrechnungsbeschluss von 2002 wird die Möglichkeit der Anrechnung an die Hochschulzugangsberechtigung geknüpft. Diese Formulierung findet sich nur in den Landeshochschulgesetzen von Baden-Württemberg und Thüringen. Allerdings wird Anrechnung unter

den Paragraphen *Prüfung* oder *Studierende* geregelt, so dass argumentiert werden kann, dass dieser Status eine Immatrikulation voraussetzt. Diese Frage besitzt große Relevanz, da es bereits für Studieninteressierte von großem Interesse ist, in welchem Umfang Credits angerechnet werden.

In fünf Hochschulgesetzen (Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) wird die Überprüfung der *Anrechnungskriterien* im Rahmen der Akkreditierung des Studiengangs festgelegt. So heißt es im Landeshochschulgesetz Sachsen-Anhalts (§ 15 Absatz 4): „Die Hochschulen regeln in der jeweiligen Prüfungsordnung die Kriterien, nach welchen Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, gleichwertig sind und ob und inwieweit diese berücksichtigt werden können. Die Anrechnung setzt die Überprüfung der Kriterien im Rahmen der Akkreditierung voraus.“ Mit dieser Bedingung folgen die fünf Landeshochschulgesetze ebenfalls dem KMK-Anrechnungsbeschluss von 2002.

Gibt es Verfahrensvorschläge? In der Regel gibt es in den Landeshochschulgesetzen keine Verfahrensvorschläge für die Bestimmung anzurechnender Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern die Vorgabe, dass die Prüfungsordnungen der Studiengänge oder die Hochschulen die Anrechnung und Verfahren der Anrechnung regeln. So heißt es zum Beispiel im Landeshochschulgesetz von Rheinland-Pfalz in § 25 *Hochschulprüfungen und Leistungspunktsystem Absatz 3*: „Außerhalb des Hochschulbereichs erworbene gleichwertige Kenntnisse und Qualifikationen werden in der Regel bis zur Hälfte des Hochschulstudiums anerkannt; die Verfahren und Kriterien für die Anerkennung werden in der Prüfungsordnung festgelegt.“ Verwiesen wird auf die Regelungskompetenz der Hochschulen. Die Ausnahme von der Regel stellt das LHG von Nordrhein-Westfalen dar. In § 63 Prüfungen heißt es dort: „Auf Antrag kann die Hochschule sonstige Kenntnisse und Qualifikationen auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen auf einen Studiengang anrechnen.“ In den Ausführungsbestimmungen zum Landeshochschulgesetz heißt es, falls eine Anrechnung erfolge, entscheide die Hochschule „nach Aktenlage und nicht durch Examination der Antragstellerin oder des Antragstellers“. Auf dieser Grundlage könnten die Hochschulordnungen sowohl pauschale als auch individuelle Anrechnungsverfahren regeln. Diese Differenzierung findet sich auf Ebene der Landeshochschulgesetze nicht.

Gibt es Angaben zur Verbindlichkeit der Regelungen in den Landeshochschulgesetzen? In den Landeshochschulgesetzen sind die Regelungen mit einer Ausnahme als Kann- und nicht als Muss-Bestimmung formuliert worden. So heißt es beispielsweise im Landeshochschulgesetz von Hessen: „Außerhalb von Hochschulen erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten *können* auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn die anzurechnenden Kenntnisse und Fähigkeiten den Studien und Prüfungsleistungen, die sie ersetzen sollen, gleichwertig sind und die Kriterien für die Anrechnung im Rahmen der Akkreditierung nach § 12 Abs. 2 überprüft worden sind.“ (§ 18 Prüfungen Absatz 6). Das Landeshochschulgesetz des Freistaates Sachsen formuliert in § 34 Prüfungsordnungen eine Muss-Bestim-

mung: „Prüfungsordnungen *müssen* insbesondere regeln: (...) 10. die Anrechnung von außerhalb des Studiums erworbenen Qualifikationen (...).“

4.2.2 Die Einstufungsprüfung und ihre Charakteristika

In elf der fünfzehn Landeshochschulgesetze wird eine Einstufungsprüfung geregelt (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen). Alle Länder, die eine Einstufungsprüfung regeln, haben auch eine Regelung für Anrechnung erlassen. Schleswig-Holstein und Thüringen sehen die Einstufungsprüfung nur in Einzelfällen vor und geben Anrechnungsverfahren den Vorzug. In Bayern, Berlin, Hamburg, Rheinland-Pfalz und in den beiden saarländischen Gesetzen ist keine Einstufungsprüfungsregelung vorgesehen.

Bei der Einstufungsprüfung handelt es sich um eine Prüfung im hochschulrechtlichen Sinn. In einigen Gesetzen wird sie als „besondere Hochschulprüfung“ ausgewiesen. Die Regelung erfolgt im Abschnitt Prüfungen.¹⁴ Die Formulierung im Brandenburger Hochschulgesetz: § 22 *Einstufungsprüfung; Anerkennung von Leistungen; Hochschulwechsel*, Absatz 1, steht exemplarisch für die mehrheitlich verwendete Formulierung: „In einer besonderen Hochschulprüfung (Einstufungsprüfung) können Studienbewerber nachweisen, dass sie über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die eine Einstufung in ein höheres Fachsemester rechtfertigen.“ Als Voraussetzung für eine Einstufungsprüfung wird in der Regel die Hochschulzugangsberechtigung genannt. Nur im Bremer Hochschulgesetz dient die Einstufungsprüfung gegenwärtig noch sowohl dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung als auch der Einstufung in ein höheres Semester.

Was wird geprüft? In vielen Regelungen zur Einstufungsprüfung heißt es, dass es in der Prüfung um den Nachweis von *Kenntnissen und Fähigkeiten* geht, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Im entsprechenden Paragraphen des Sächsischen Landeshochschulgesetzes wird die Formulierung *Wissen und Können* verwandt. Einige Landesgesetze formulieren nur die Möglichkeit der Einstufungsprüfung, geben jedoch keine weiteren Erläuterungen (Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Thüringen).

Der Kompetenzbegriff wird im Zusammenhang mit Einstufungsprüfungen ebenso wenig erwähnt wie der Lernergebnisbegriff.

Worauf wird eingestuft? Die Bezugsgrößen sind häufig Semester und seltener Studienabschnitte oder Module des Studiengangs. Brandenburg und Sachsen wählen zum Beispiel die Formulierung der „Einstufung in ein höheres Fachsemester“, Nordrhein-Westfalen und Bremen die der „Einstufung in einem entsprechenden

14 Die Ausnahme stellt das Nordrhein-Westfälische Landeshochschulgesetz dar, in dem die Einstufungsprüfung unter dem Paragraphen „Qualifikationen und sonstige Voraussetzungen“ ausgeführt wird.

Abschnitt des Studiengangs oder einem Modul des Studiengangs“. In Hessen heißt es: „Sie sind in einem dem Prüfungsergebnis entsprechenden Abschnitt des gewählten Studiengangs zuzulassen.“

Welche Verfahrensvorschläge gibt es? Es ist – wie oben ausgeführt – eine Prüfung. Nur im Hessischen Hochschulgesetz wird bestimmt, dass der Prüfungsausschuss oder das Prüfungsamt das Verfahren festlegen. Anders als beim Modus der Anrechnung wird in keinem Landeshochschulgesetz der Umfang bestimmt oder begrenzt. In der Regel wird formuliert, dass weitere Regelungen in den Prüfungsordnungen erfolgen. Die Ausgestaltung der Einstufungsprüfungen wird in den Landeshochschulgesetzen somit völlig offengelassen.

Welche Voraussetzungen gibt es? In fast allen Gesetzen wird die Hochschulzugangsberechtigung als Voraussetzung formuliert. Nur Brandenburg regelt, dass bereits *Studienbewerber* eine Einstufungsprüfung ablegen können. An die Einstufungsprüfung wird ansonsten nahezu keine Bedingung geknüpft. Nur das Landeshochschulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern formuliert die Voraussetzungen Hochschulzugangsberechtigung und eine einschlägige Berufsausbildung oder drei Jahre Berufstätigkeit sowie Belege für eine hinreichende Vorbereitung im Selbststudium.

Welche Einschränkungen gibt es? Mecklenburg-Vorpommern schränkt die Einstufungsprüfung auf den ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss ein. Eine Einstufung kann im gestuften Studiensystem somit nicht für das Masterstudium erfolgen. Zudem kann eine Einstufungsprüfung nur beantragen, wer für den Studiengang zuvor nicht immatrikuliert war und bisher kein Hochschulstudium abgeschlossen hat.

Schleswig-Holstein und Thüringen sehen eine Einstufungsprüfung nur in Einzelfällen vor und regeln, dass die Hochschulen in den Prüfungsordnungen angeben, wie außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ohne Einstufungsprüfung angerechnet werden können. Baden-Württemberg formuliert unter dem Passus Anrechnung, dass die Prüfungsordnungen auch Einstufungsprüfungen vorsehen können. Das Landeshochschulgesetz Nordrhein-Westfalens verweist darauf, dass für staatliche Prüfungen¹⁵ Einstufungsprüfungen im Einvernehmen mit den zuständigen Fachministerien erlassen werden müssen.

Welche Einschränkungen gibt es nicht? Anders als bei den unter Anrechnung angeführten Regelungen gibt es keine Formulierungen, die die Zahl der Semester oder Prüfungen, die ersetzt werden können, einschränken. Es gibt keine konkrete Bezugnahme auf die Studien- und Prüfungsleistungen des Studiums und auch nicht auf die Vergabe oder den Erwerb von Credits. Auch die Formulierung der Gleichwertigkeit hinsichtlich Niveau und Inhalt findet sich nicht. Letzteres hat sicherlich damit zu tun, dass dies in die Prozedere der Einstufungsprüfung hinein verlegt wird. Es ist deutlich erkennbar, dass die Einstufungsprüfungen bereits zu Vor-Bologna-Zeiten praktiziert wurden.

15 Zum Beispiel Lehramtsstudiengänge, Jura, Medizin etc.

4.2.3 Die Externenprüfung und ihre Charakteristika

Fünf Bundesländer regeln in ihren Hochschulgesetzen eine Externenprüfung, die allgemein für alle Hochschulen und Studiengänge des Landes gilt:¹⁶ Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Über Externenprüfungen erhalten Personen, die *nicht* an einer Hochschule immatrikuliert sind und es auch zuvor nicht waren, die Möglichkeit, den Hochschulabschluss in einem angestrebten Hochschulgrad, zum Beispiel Bachelor of Science, durch das Ablegen von Prüfungen zu erwerben.¹⁷

Was wird geprüft? Während sich die Landeshochschulgesetze von Baden-Württemberg und Niedersachsen hierzu nicht äußern, verweist das Landeshochschulgesetz von Sachsen darauf, dass „angeeignetes Wissen und Können“ geprüft wird. Thüringen verwendet die Formulierung: „Wer sich in Berufspraxis, im Rahmen der Weiterbildung oder auf andere Weise den Studien- und Prüfungsordnungen entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden angeeignet hat, kann den Studienabschluss im externen Verfahren erwerben.“ Sachsen-Anhalt regelt, dass Personen, die sich Wissen und Können „durch Berufspraxis, im Rahmen von Weiterbildung oder autodidaktischen Studien“ angeeignet haben, antragsberechtigt für eine Externenprüfung sind.

Worauf wird geprüft? Die Regelungen variieren hinsichtlich des Gegenstands der Externenprüfung. Während es in Baden-Württemberg und Niedersachsen möglich ist, sowohl studienbegleitende Prüfungen und Leistungsnachweise für Vor-, Zwischen- und Abschlussprüfungen abzulegen, geht aus den Landeshochschulgesetzen von Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen hervor, dass ausschließlich die Möglichkeit besteht, den Hochschulabschluss zu erwerben. Ob hierfür zum Beispiel auch studiengangbegleitende Prüfungen abgelegt werden müssen, bleibt unklar.

Welche Voraussetzungen werden formuliert? In allen fünf Landeshochschulgesetzen wird vorausgesetzt, dass die Personen nicht an einer Hochschule immatrikuliert sind. Baden-Württemberg und Niedersachsen weisen zudem auf die Notwendigkeit hin, dass das hauptberuflich tätige wissenschaftliche Personal der Hochschulen mit einer fachlichen Prüfungskompetenz bei den Prüfungen ausreichend vertreten ist.

Welche Verfahrensvorschläge gibt es? Die fünf Landesregelungen lassen sich in zwei Typen einteilen. Im ersten Typus wird das Verfahren aus der Perspektive

16 Zwei weitere Bundesländer regeln Externenprüfungen für einzelne Studiengänge. So ist die Externenprüfungsregelung im Bayrischen Landeshochschulgesetz auf Fachhochschulen begrenzt, die den Studiengang Übersetzen und Dolmetschen anbieten. In Bremen gibt es eine „Ordnung der Hochschule Bremen für die Durchführung von Externenprüfungen“ für den Bachelorstudiengang Internationaler Studiengang Tourismusmanagement (ISTM) und den Masterstudiengang Global Management (MGM). Vereinzelt finden sich Externenprüfungsregelungen in Hochschulordnungen, die nicht durch Landeshochschulgesetze legitimiert sind.

17 Im Rahmen des Diskurses um die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen spielte die Möglichkeit, eine Externenprüfung an einer Hochschule in Deutschland abzulegen, bislang keine Rolle. Man kann auch von einer „verborgenen Regelung“ sprechen.

der Hochschulen, im zweiten aus der Perspektive der Bildungssubjekte beschrieben.

Exemplarisch für den *ersten* Typus steht die Regelung des Landeshochschulgesetzes Baden-Württembergs vom 1. März 2009. Hier heißt es in § 33 Externenprüfung: „Die Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und die Duale Hochschule können Vor- und Zwischenprüfungen sowie Abschlussprüfungen für nicht immatrikulierte Studierende durchführen und für diese studienbegleitende Leistungsnachweise abnehmen, sofern diese Bestandteil einer der genannten Prüfungen sind (Externenprüfung) (...).“ Das Landeshochschulgesetz Niedersachsens regelt ähnlich. Exemplarisch für den *zweiten* Typus steht die Regelung im Thüringischen Landeshochschulgesetz vom 21. Dezember 2006. Hier heißt es in § 48 Prüfungen Absatz 11: „Wer sich in seiner Berufspraxis, im Rahmen der Weiterbildung oder auf andere Weise den Studien- und Prüfungsordnungen entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden angeeignet hat, kann den Studienabschluss im externen Verfahren erwerben. Die Voraussetzung für die Zulassung zu einem externen Verfahren, die Anforderungen und das Verfahren der Prüfung werden in der Prüfungsordnung geregelt.“ Sachsen und Sachsen-Anhalt regeln auf ähnliche Weise.

Die Detailregelungen sind vielfältig: In Niedersachsen stellt eine genehmigungspflichtige Ordnung die Grundlage, in Thüringen muss die Externenprüfung in der Prüfungsordnung geregelt sein. In Baden-Württemberg hat der sogenannte Prüfungsvorstand die Entscheidungsbefugnis. Das Landeshochschulgesetz Sachsen-Anhalts verweist darauf, dass die Bewerber bei einem Prüfungsausschuss die Zulassung zur Hochschulprüfung beantragen können. In Sachsen entscheidet die Fakultät über den Antrag auf Zulassung zur Prüfung, das Prüfungsverfahren und die zu erbringenden Leistungsnachweise.

4.2.4 Zwischenbetrachtung

Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird mittlerweile in fast allen Landesgesetzen geregelt. Die Gleichwertigkeit von Kenntnissen und Fähigkeiten ist hierfür die wichtigste Bedingung. Eine Orientierung am KMK-Anrechnungsbeschluss von 2002 ist in der Begriffswahl deutlich erkennbar. Hinsichtlich der Berücksichtigung der Anrechnungsgrenze von fünfzig Prozent gibt es eine größere Varianz, sieben Landesgesetze und die beiden saarländischen Gesetze beachten die Regelung, sechs hingegen nicht.

Die Anrechnung berührt in den Landeshochschulgesetzen eine ältere Regelung, nämlich die Einstufungsprüfung. Der Stellenwert von Einstufungsprüfungen ist seit 2008 zurückgegangen. Die Hervorhebung der Einstufungsprüfung im KMK-Anrechnungsbeschluss von 2008 könnte so ausgelegt werden, dass den Ländern Regelungen zur Einstufungsprüfung wichtig sind, unter Umständen werden die Länder von dieser Regelung zukünftig wieder stärker Gebrauch machen.

In den Regelungen zur Anrechnung bleibt das Verfahren offen. Es erfolgt in keinem Landeshochschulgesetz eine Differenzierung nach pauschalen und individuellen Anrechnungsverfahren, wie sie in der BMBF-Initiative ANKOM entwickelt wurden. Es erfolgt zudem keine Differenzierung nach formal, nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Auch die im KMK-Anrechnungsbeschluss 2008 geregelte „individuelle Einzelfallprüfung auf der Grundlage von Unterlagen“ wird in den Landeshochschulgesetzen nicht aufgegriffen. Im Falle von Einstufungen ist festgelegt, dass es sich um eine Prüfung handelt, allerdings bleibt die Ausgestaltung der Prüfung offen. Deutlich erkennbar ist eine starke Orientierung am KMK-Anrechnungsbeschluss von 2002 (KMK 2002).

Die Einstufungsprüfung orientiert sich stark an der Semesterstruktur. Eine Anrechnungsgrenze wird in keinem Gesetz geregelt. Auch ein Vergleich mit den Kenntnissen und Fähigkeiten, die im Studium erworben werden, wird nicht explizit formuliert.

Die Externenprüfungsregelungen orientieren sich an den Leistungen, die in Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt sind.¹⁸

Bei der Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der drei Modi zeigt sich, dass die Grenzen fließend sind. Das individuelle Anrechnungsverfahren, das in den gesetzlichen Regelungen keine gesonderte Erwähnung findet, kann der individuellen Einzelfallprüfung sowie einer individuellen Einstufungsprüfung sehr ähnlich sein. Nach einer Externenprüfung im Sinne des Niedersächsischen Landeshochschulgesetzes kann eine Immatrikulation erfolgen, so dass sich die Externenprüfung unter Umständen nur durch den Status der Antragstellerin beziehungsweise des Antragstellers „nicht immatrikuliert“ von der Einstufungsprüfung unterscheidet.

5. Die Analyse der Prüfungsordnungen der Studiengänge¹⁹

Datengrundlage dieses Kapitels sind Prüfungsordnungen auf der Ebene von Hochschulen.²⁰ Analysiert wurden übergeordnete Ordnungen, etwa hochschul- oder fachbereichsweit gültige Bachelorprüfungsordnungen, Prüfungsordnungen von Studiengängen sowie unterhalb dieser Ebene gültige Anrechnungs- und Einstufungsprüfungsordnungen in den Bundesländern der Hochschulen, die in die BMBF-Initiative ANKOM einbezogen waren. Angesiedelt waren die ANKOM-Projekte in den sechs Ländern Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Ein Projekt aus Nordrhein-Westfalen arbeitete

18 Das Wissen über die Formen der Anwendung von Einstufungsprüfungen und Externenprüfungen ist unvollständig. Zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion oder Forschung sind diese Regelungen bisher nicht geworden.

19 Die Quellenangaben der Hochschulordnungen sind im Anhang 2 aufgelistet.

20 Hochschulen sind im Rahmen dieser Studie sowohl Universitäten wie Fachhochschulen. Sofern Fachhochschulen sich als Hochschulen bezeichnen, werden sie zum Zwecke der Unterscheidbarkeit auch als Fachhochschulen bezeichnet.

in Kooperation mit einer Hochschule in Rheinland-Pfalz. Diese sieben Bundesländer wurden in die Analyse einbezogen.

Die Analyse erfolgte in zwei Stufen. In einem ersten Schritt wurde auf der Grundlage der Datenbank Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulrektorenkonferenz eine Auswertung der Ordnungen von Bachelorstudiengängen der ANKOM-Hochschulen (Stichtag 28. Mai 2008) durchgeführt. Diese Analyse wurde in einem zweiten Schritt durch Detailanalysen der Regelungen an den ANKOM-Hochschulen und durch exemplarische Analysen ergänzt. Hierbei wurde auch die Masterebene einbezogen. Wie bei der Analyse der Landeshochschulgesetze stand die Frage im Mittelpunkt, ob und wie die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in den Ordnungen der Hochschulen umgesetzt wurde. Da die Ordnungen der Hochschulen rechtsverbindlich sind, wurde der Frage nachgegangen, ob die Rechtsverbindlichkeit eingeschränkt wird.

In diesem Beitrag werden exemplarisch die Analyseergebnisse von zwei Bundesländern dargestellt. Bei der Diskussion werden kontrastierend Ergebnisse aus anderen Bundesländern aufgegriffen und abschließend die Hochschulregelungen mit den Landeshochschulgesetzen verglichen.

5.1 Exemplarische Analyse der hochschulischen Regelungen in Hessen und Nordrhein-Westfalen

5.1.1 Regelungen an hessischen Hochschulen

Im Hessischen Hochschulgesetz in der Fassung vom 14. Dezember 2009 wird sowohl die Anrechnung bis zu einer Höhe von fünfzig Prozent der zu erbringenden Studienleistungen wie auch die Einstufungsprüfung geregelt. In der vorher gültigen Fassung war nur die Einstufungsprüfung geregelt.

In der *Technischen Universität Darmstadt*, Heimat eines Projekts der BMBF-Initiative ANKOM, gelten die „Allgemeinen Prüfungsbestimmungen der Technischen Universität Darmstadt (APB)“ in der Fassung vom 11. Februar 2009 (Technische Universität Darmstadt 2009a). Hierin wird in § 16 Absatz 3 geregelt, „dass einschlägige berufspraktische Tätigkeiten (...) auf vorgeschriebene Praktika angerechnet (werden), sofern solche im entsprechenden Studiengang vorgeschrieben sind“. Nach Analyse der HRK-Datenbank galt diese Regelung im Mai 2008 für 24 Bachelorstudiengänge der TU Darmstadt.

Nur für Masterstudiengänge sehen die APB unter § 17a die Möglichkeit einer Einstufungsprüfung vor. Sofern für einen Masterstudiengang keine Eingangsprüfung geregelt sei, könnten „in den Ausführungsbestimmungen Einstufungsprüfungen als Grundlage der Einstufung in ein bestimmtes Fachsemester vorgesehen werden“ (a.a.O.: 13). Die Überprüfung der Ausführungsbestimmungen der vier Studiengänge – Bachelor of Science Informatik, Master of Science Informatik sowie der Bachelorstudiengänge Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftsingenieurwesen – er-

gab, dass Einstufungsprüfungen und Anrechnung dort nicht geregelt werden (vgl. Technische Universität Darmstadt 2009b).

An der Kooperationshochschule des Projekts der TU Darmstadt, der *Fachhochschule Darmstadt*, werden in den Allgemeinen Bestimmungen für Prüfungsordnungen (ABPO) in der Fassung vom 29. April 2008 die Anrechnung von Modulen und die Einstufungsprüfung geregelt (Hochschule Darmstadt 2008). Die Anrechnungsregelung gilt jedoch nicht für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen, hierfür ist ausschließlich die Einstufungsprüfung vorgesehen.

Wie sieht es an anderen Hochschulen aus? Exemplarisch wurden die Universität Kassel, die früher einen Gesamthochschulstatus hatte, die Universität Frankfurt, die die Entwicklung von Exzellenz in der Spitze anstrebt,²¹ sowie die Fachhochschule Fulda untersucht. An letzterer fand ein „Anrechnungsprojekt“, finanziert durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), statt.

Die Neufassung der Allgemeinen Bestimmungen für Prüfungsordnungen mit den Abschlüssen Bachelor und Master an der *Universität Kassel* vom 5. September 2008 sieht keinerlei Anrechnungs- oder Einstufungsprozedere für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen vor (Universität Kassel 2009). Auch die exemplarisch überprüften Studiengänge (BA Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftspädagogik, Soziologie etc.) sehen weder die Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen noch Einstufungsprüfungen vor. Gleiches gilt für die *Universität Frankfurt* (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main 2008). Anders sieht es bei der *Fachhochschule Fulda* aus, die in den Allgemeinen Bestimmungen für Prüfungsordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge in der Fassung vom 8. Juli 2009 sowohl die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als auch die Einstufungsprüfung regelt (Hochschule Fulda 2009). In der Fassung der allgemeinen Bestimmungen von Mai 2005 war nur die Einstufungsprüfung geregelt (Hochschule Fulda 2005).

Die Analyse der Prüfungsordnungen aller Studienangebote der *Fachhochschule Fulda* ergab, dass die Ordnungen des Fachbereichs Pflege und Gesundheit für die Bachelor of Science Gesundheitsförderung, Gesundheitsmanagement, Pflegemanagement und Public Health sowie im Fachbereich Sozialwesen für den Studiengang Frühkindliche Bildung jeweils im § 3 *Anrechnung von vorgängig erworbenem Wissen und Kompetenzen* „auch Verfahren der Überprüfung und Anrechnung von Wissen und Kompetenzen aus beruflicher Weiterbildung und beruflicher Praxis auf einzelne Module des Studiengangs vorsehen. Grundlage hierfür ist ein individueller Nachweis der Kompetenzen, die in den vom Fachbereich für die jeweiligen Module beschlossenen Kompetenzstandards definiert sind“ (vgl. Hochschule Fulda 2010).

21 Link: <http://www.uni-frankfurt.de/forschung/exzellenz/index.html>.

5.1.2 Regelungen an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen

Das Landeshochschulgesetz von Nordrhein-Westfalen vom 31. Oktober 2006 sieht zwei Möglichkeiten der Anrechnung vor. In § 49 wird die Einstufungsprüfung geregelt, in § 63 die Anrechnung. In Nordrhein-Westfalen waren drei Projekte an der BMBF-Initiative ANKOM beteiligt, zwei Projekte waren an der Fachhochschule Bielefeld und ein Projekt an der Universität Duisburg-Essen beheimatet. Darüber hinaus wurden die Regelungen der historisch betrachtet traditionellen Universitäten Bonn und Köln, der Reformuniversität Bielefeld sowie der Fachhochschule Münster in die Analyse einbezogen.

An der *Fachhochschule Bielefeld* wird auf der Grundlage einer „Einstufungsprüfungsordnung für die Studiengänge der Fachhochschule Bielefeld“ vom 26. Juni 2006 (Fachhochschule Bielefeld 2006) die Einstufung in ein höheres Semester sowohl der Bachelor- als auch der Masterstudiengänge geregelt. Die Ordnung regelt zudem den Modus der Prüfung. Sowohl die Prüfungsordnung des Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaftslehre als auch die des Bachelorstudiengangs Pflege und Gesundheit präzisiert, worauf eingestuft werden kann. So heißt es: „Nach dem Ergebnis der Einstufungsprüfung können das Praktikum, die Teilnahme an Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen und Prüfungsleistungen in Modulprüfungen ganz oder teilweise erlassen werden.“ (Fachhochschule Bielefeld 2008: 1; Fachhochschule Bielefeld 2010: 4)

Eine Anrechnungsordnung gibt es nicht. Die Anrechnung wird in den beiden relevanten Prüfungsordnungen geregelt. So heißt es in der Prüfungsordnung des Studiengangs Betriebswirtschaftslehre: „Sonstige Kenntnisse und Qualifikationen, insbesondere die in bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsgängen staatlich anerkannter Organisationen wie z.B. der IHK, werden auf Antrag auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen angerechnet.“ (Fachhochschule Bielefeld 2008: 6) Hier orientiert sich die Hochschule am Text des Landeshochschulgesetzes, in dem für Anrechnung die Formulierung „auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen“ zu finden ist und damit die Abgrenzung zur Prüfungsform der Einstufung vorgenommen wird. Ob die Überprüfung der Unterlagen zu einer pauschalen oder individuellen Anrechnung führt, wird in der Ordnung offengelassen.

An der *Universität Duisburg-Essen* gibt es weder eine Rahmenordnung noch eine Einstufungsprüfungsordnung. Die Einstufungsprüfung wird in den Prüfungsordnungen der Bachelor- wie der Masterstudiengänge geregelt. Hier heißt es in allen Ordnungen:²² „Studienbewerbern und Studienbewerberinnen, die aufgrund einer Einstufungsprüfung gemäß § 67 berechtigt sind, das Studium in einem höheren Semester aufzunehmen, werden entsprechend dem Ergebnis der Einstufungsprüfung Leistungspunkte angerechnet.“ (Universität Duisburg-Essen 2010a: 8) In den Ordnungen für Masterstudiengänge findet sich sowohl die Regelung zur Einstufung als auch eine Regelung der Anrechnung von berufspraktischer Tätigkeit. Dies sind Praktika, die während des Studiums absolviert werden. In der Prüfungsordnung für

22 Link: <http://www.uni-due.de/zentralverwaltung/pruefungsordnungen.shtml>.

Technische Logistik (Master) heißt es: „Eine einschlägige Berufsausbildung oder vergleichbare Tätigkeiten können auf Antrag auf die berufspraktische Tätigkeit (...) angerechnet werden.“ (Universität Duisburg-Essen 2010b: 6)

An der *Universität Bonn* wurde ebenfalls die Einstufungsprüfung für alle Bachelorstudiengänge in den Prüfungsordnungen der Bachelorstudiengänge rechtlich verbindlich aufgenommen.²³ So heißt es in der Prüfungsordnung des Bachelorstudiengangs Informatik „Studienbewerbern, die aufgrund einer Einstufungsprüfung gemäß § 49 Abs. 11 HG berechtigt sind, das Studium in einem höheren Fachsemester aufzunehmen, werden die in der Einstufungsprüfung nachgewiesenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf Prüfungsleistungen der Bachelorprüfung angerechnet.“ (Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn 2007: 9) Regelungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen gibt es hingegen nicht. In den Prüfungsordnungen der Masterstudiengänge ist weder die Einstufungsprüfung noch die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen geregelt.²⁴

An der *Universität zu Köln* findet sich eine übergeordnete Ordnung, die für alle Studiengänge gilt, die mit einer Hochschulprüfung abgeschlossen werden (Universität zu Köln 2006). Hierin heißt es: „Die Einstufungsprüfung dient der Feststellung, ob Bewerberinnen und Bewerber auf andere Weise als durch ein Studium Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die für ein erfolgreiches Studium in einem von ihnen gewählten Studiengang erforderlich sind. Die nachzuweisenden Kenntnisse und Fähigkeiten sollen auf Studien- und Prüfungsleistungen von mindestens einem Semester angerechnet werden können und eine entsprechende Einstufung der Bewerberinnen und Bewerber erlauben.“ (a.a.O.: 2)

Der Umgang mit der Aufnahme der Einstufungsprüfung in die Prüfungsordnungen der Studiengänge erfolgte uneinheitlich. Es finden sich Prüfungsordnungen, in die die Einstufungsprüfung aufgenommen wurde – zum Beispiel die für den Bachelor Erziehungswissenschaft (Zwei-Fach-Bachelor) (Universität zu Köln 2007a: 4) und den Bachelor Mathematik (a.a.O. 2007b: 9) – es finden sich jedoch ebenfalls Prüfungsordnungen –zum Beispiel der Bachelorstudiengänge Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Sozialwissenschaften, in die die Einstufungsprüfung nicht aufgenommen wurde (a.a.O. 2007c).

An der *Universität Bielefeld* gilt eine übergeordnete Studien- und Prüfungsordnung sowohl für das Bachelorstudium (BPO) wie auch für das Masterstudium (MPO). Die Einstufungsprüfung wird nur in der BPO geregelt, Anrechnung in der BPO und MPO (Universität Bielefeld 2007 und 2009).

Zur Anrechnung heißt es jeweils in § 12, Anrechnung von Leistungen, Absatz (3): „Auf Antrag kann die Hochschule sonstige Kenntnisse und Qualifikationen auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen auf einen Studiengang anrechnen.“ (a.a.O.)

Zur Einstufungsprüfung heißt es in § 12 Absatz (5): „Studierenden, die aufgrund einer Einstufungsprüfung (...) berechtigt sind, das Studium in einem höheren Fachsemester aufzunehmen, werden die in der Einstufungsprüfung nachgewiesenen

23 Link: <http://www3.uni-bonn.de/studium/studienangebot/pruefungsordnungen/bachelor>.

24 Link: <http://www3.uni-bonn.de/studium/studienangebot/pruefungsordnungen/master>.

Kenntnisse und Fähigkeiten auf die Leistungen angerechnet.“ (Universität Bielefeld 2009)

In den Erläuterungen zu § 12 „Anrechnung von sonstigen Kenntnissen und Qualifikationen“ heißt es: „Nach § 12 Absatz 3 Satz 2 ist auf Antrag eine Anrechnung von sonstigen Kenntnissen und Qualifikationen nach pflichtgemäßem Ermessen vorzunehmen. (...) In der Praxis wirft die Anrechnung von sonstigen Kenntnissen und Qualifikationen etliche Fragen auf, die bisher nicht beantwortet werden konnten (z.B. wie werden Leistungen aus einer Aus- oder Weiterbildung beurteilt; wie wird eine Note für angerechnete Leistungen ermittelt etc.).“ (Universität Bielefeld o.J.)

Geregelt wird in der BPO und MPO auch die Frage, wie viele Credits angerechnet werden können. Das Landeshochschulgesetz hat die Fünfzig-Prozent-Regelung des KMK-Anrechnungsbeschlusses von 2002 nicht übernommen. So heißt es in der BPO § 12 Absatz 8: „Unabhängig von einer Anrechnung gemäß den vorhergehenden Absätzen müssen Leistungen im Umfang von mindestens 30 LP, einschließlich der Bachelorarbeit, im Rahmen des Studiums und einer Einschreibung in dem Bachelor-Studiengang an der Universität Bielefeld erbracht werden, dessen Abschluss erstrebt wird.“ Für Masterstudiengänge gilt die Vorgabe, dass Leistungen im Umfang von dreißig Leistungspunkten sowie die Masterarbeit erbracht werden müssen (Universität Bielefeld 2007 und 2009).

An der *Fachhochschule Münster* findet sich im Allgemeinen Teil der Prüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge an der Fachhochschule Münster (AT PO) (Fachhochschule Münster 2010) sowohl eine Einstufungsprüfungsregelung als auch eine Anrechnungsregelung. Zur Einstufungsprüfung heißt es in § 12, Ziel, Form und Umfang der Modulprüfungen, Absatz 6: „Prüfungsleistungen in einer Modulprüfung können durch gleichwertige Leistungen in einer Einstufungsprüfung gemäß § 49 Absatz 11 HG NRW ersetzt werden. Sie gelten im Sinne dieser Prüfungsordnung als Modulprüfungen.“ (a.a.O.: 11) Für die Anrechnung wird in § 6 Absatz 2-4 formuliert: „(2) Auf Antrag können sonstige Kenntnisse und Qualifikationen auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen auf einen Studiengang angerechnet werden. (3) Die Besonderen Bestimmungen regeln, wie viele Leistungen maximal auf einen Studiengang angerechnet werden können. (4) Über die Anrechnung nach den Absätzen 1 und 2 entscheidet der Prüfungsausschuss, im Zweifelsfall nach Anhörung von für die Module zuständigen prüfungsberechtigten Personen.“ (a.a.O.)

Systematisch in die *Prüfungsordnung* der Studiengänge integriert wurde die Einstufungsprüfung und nicht die Anrechnung. Eine Ausnahme stellt die Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Elektrotechnik (Fachhochschule Münster 2006) dar, die sowohl die Einstufung als auch die Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen regelt. Zur Anrechnung heißt es in § 8 Absatz 2 in Anlehnung an den Wortlaut des Nordrhein-Westfälischen Hochschulgesetzes: „Auf Antrag kann die Hochschule sonstige Kenntnisse und Qualifikationen auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen auf diesen Studiengang anrechnen.“ (a.a.O.: 8)

5.2 Stellenwert von Anrechnung und Einstufung – Diskussion und Einordnung

Die Analyse der Ordnungen der Studiengänge der beiden Bundesländer zeigt die hochschulspezifische Vorgehensweise bei der Umsetzung der Regelungen der Landeshochschulgesetze. Aber auch innerhalb der Hochschulen ist das Vorgehen zum Teil uneinheitlich. Der Stellenwert von übergeordneten Ordnungen ist immer dann unklar, wenn in den Prüfungsordnungen die Regelungen zum Teil in der gleichen Weise geregelt werden, zum Teil aber auch gar nicht. Für Studieninteressentinnen und -interessenten sind die Regelungen schwer nachvollziehbar. Ob Studieninteressierte die Möglichkeit bekommen, in Studienberatungen die notwendigen Informationen zu bekommen, ist fraglich.

Die dargestellten Ergebnisse der Analyse der Regelungen ausgewählter Hochschulen Hessens und Nordrhein-Westfalens entsprechen weitgehend denen anderer Hochschulen des gleichen Bundeslandes und denen anderer in die Analyse einbezogener Bundesländer. Vier Aussagen können für alle untersuchten Länder getroffen werden: 1. Die Anrechnung von Berufserfahrung auf Praxiszeiten des Studiums ist in den Hochschulen aller Bundesländer weit verbreitet und stellt oftmals den einzigen Modus der Anrechnung beruflicher Kompetenzen dar. 2. Die Einstufungsprüfung ist in den Hochschulordnungen nach wie vor stark vertreten. 3. Detaillierte Anrechnungsregelungen für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen sind in den Prüfungsordnungen dann zu finden, wenn Studiengangverantwortliche Ressourcen durch die Teilnahme an einem geförderten Projekt²⁵ bekamen. 4. Die in Modellprojekten gemachten Erfahrungen werden innerhalb der Hochschule disseminiert. In „Projekthochschulen“ finden sich auch in anderen als den geförderten Studiengängen detaillierte Anrechnungsregelungen; als Beispiel seien hier die Universität Oldenburg, die Fachhochschule Bielefeld, die Fachhochschule Kassel sowie die Alice Salomon Hochschule Berlin genannt.

Abschließend werde ich auf der Grundlage der entwickelten Kategorien eine Einordnung der Ergebnisse und einen Vergleich mit den Landeshochschulgesetzen vornehmen.

Was wird angerechnet/eingestuft? Die Hochschulordnungen fokussieren sehr viel konkreter als die Hochschulgesetze der Länder auf die Anrechnung oder Einstufung von im beruflichen Kontext entwickelten Kenntnissen und Fähigkeiten. Sehr häufig wird die Anrechnung von einschlägigen berufspraktischen Tätigkeiten auf Praktika oder Praxisphasen des Studiums geregelt, obschon die Landeshochschulgesetze hierzu keine Regelungen vorsehen. Aber auch die Einstufungsprüfungs- und die wenigen Anrechnungsregelungen schränken die Anrechnung von Kompetenzen aus beruflicher Praxis sowie aus (kammergeregelter) Fortbildung und beruflicher Weiterbildung ein. Die Anrechnung von nicht beruflich erworbenen

25 Neben den Projekten der BMBF-Initiative ANKOM gab es zum Beispiel durch die Bundesländer-Kommission sowie die Robert Bosch Stiftung geförderte Projekte.

Kompetenzen und von nicht-formal oder informell erworbenen Kompetenzen findet keine Erwähnung.

Worauf wird angerechnet/eingestuft? Eingestuft oder angerechnet wird auf Praxissemester, Module, Prüfungsleistungen oder Modul-Kompetenzstandards. Der in den Landeshochschulgesetzen dominierende Begriff der Studienleistungen wird gar nicht erwähnt. Die Fachhochschule Münster verknüpft die Einstufungsprüfung mit Modulprüfungen und bietet damit eine Alternative zur vor dem Hintergrund der Modularisierung der Curricula unpraktikablen Einstufung in Semester.

Welche *Begrenzungen*/Einschränkungen gibt es? Da sich in den Hochschulordnungen überwiegend Einstufungsregelungen und nur wenige Anrechnungsregelungen finden, überrascht es nicht, dass selten Begrenzungen hinsichtlich der Zahl anzurechnender Credits formuliert werden. Sofern Anrechnung geregelt ist, finden sich Hinweise, dass Richtlinien zur Prüfungsordnung das Nähere regeln. Einschränkung wirkt die Fokussierung auf beruflich erworbene Kompetenzen.

Welche *Bedingungen* werden formuliert? Die Frage der Hochschulzugangsberechtigung hat auf der Ebene der Hochschulordnungen keine Bedeutung mehr. Auch zur Akkreditierung gibt es keine Aussagen.

Gibt es Aussagen zur *Verbindlichkeit*? Es gibt durchgängig Kann-Bestimmungen, zum Teil sind die Regelungen von einem Rechtsanspruch explizit ausgeschlossen, der für die Anrechnung von in anderen Studiengängen im In- und Ausland erworbenen Kompetenzen gilt.

Welche *Verfahrensvorschläge* gibt es? Die Verfahrensvorschläge bleiben sehr vage. Es gibt keine explizite Formulierung der Anwendung „pauschaler“ oder „individueller“ Anrechnungsverfahren. Eine Systematisierung von Anrechnungsverfahren würde zudem ergeben, dass es Verfahren gibt, die zwischen pauschaler und individueller Anrechnung liegen. Ebenso gibt es Mischformen zwischen Anrechnung und Einstufung²⁶.

Auch in den Hochschulordnungen weist der Anrechnungsbegriff eine Unschärfe auf. Praxiszeiten und Resultate von Einstufungsprüfungen werden „angerechnet“. Unter dem Paragraphen Einstufungsprüfung werden individuell nachweisbare Kompetenzen „angerechnet“, die den Modul-Kompetenzstandards entsprechen.

Auch der Terminus Einstufungsprüfung bekommt durch die Offenheit des Prüfverfahrens eine Unschärfe. Selbst auf Prüfungsordnungsebene, so meine Interpretation, scheint es von Vorteil zu sein, den Prozess offenzuhalten.

Der Hinweis der Universität Bielefeld, dass für die Anrechnung von Kompetenzen eine starke Verfahrensunsicherheit gilt (vgl. Kapitel 5.1.2), kann dahin gehend interpretiert werden, dass die Hochschulen bei Einstufungsprüfungen auf ihre ureigene Kompetenz, zu prüfen, zurückgreifen können oder der Überzeugung sind, dies zu können. Der Anrechnungsmodus aber ruft methodische Fragen hervor, auf die die Hochschule allein keine Antwort finden kann oder will. Auf diesem Hintergrund kann die These formuliert werden, dass vor allem pauschale Anrechnungsverfahren, wie sie in der BMBF-Initiative ANKOM entwickelt wurden,

²⁶ Ich spreche bewusst nicht von Einstufungsprüfung.

Rahmenbedingungen benötigen, über die zukünftig, in größerem Maße als bisher praktiziert, Einverständnis herzustellen ist.

Im Gegensatz zu Einstufungsprüfungen basiert das pauschale Anrechnungsverfahren auf einer Analyse und dem Vergleich von Lernergebnissen zweier Curricula. Eines davon wurde außerhalb des Hochschulraums entwickelt. Für das System Hochschule gehört das Curriculum der beruflichen Bildung zur Umwelt. Anrechnungsverfahren erfordern somit anders als Einstufungsprüfungen eine „strukturelle Kopplung“ im Sinne Niklas Luhmanns (1984). Eine strukturelle Kopplung zwischen Systemen und ihrer Umwelt entsteht immer dann, so Luhmann, wenn das jeweilige System Erwartungsstrukturen aufbaut, die es für bestimmte Irritationen sensibler macht (a.a.O.). Wenn von Bildungssektoren des deutschen Bildungssystems gesprochen wird, übersieht man leicht, dass die Bildungssektoren aufgrund ihrer unterschiedlichen föderalen Verfasstheiten eigene Systeme darstellen und jeweils nach eigenen Gesetzmäßigkeiten arbeiten. Wie stark Kooperationen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zur Entwicklung pauschaler Anrechnungsverfahren die Gesetze und Ordnungen der Hochschulen „irritieren“ können, wird in den nächsten Jahren deutlicher als gegenwärtig geklärt werden können. Der beruflichen Bildung kommt in diesem Irritationsprozess auf jeden Fall eine bedeutsame Funktion zu.

Literatur

- DAAD (2010): Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS). In: <http://eu.daad.de/eu/sokrates/programminformation/05607.html>: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- European Commission (1999): Bologna-Erklärung (deutsch). In: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- Freitag, Walburga (2008): Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen „guter Anrechnungspraxis“. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann et al. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 225-243.
- Freitag, Walburga (2009): Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtiger Effekte. In: Walburga Freitag (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: wbv – Wilhelm Bertelsmann Verlag: 12-39.
- Kahlert, Heike (1999): Frauen- und Geschlechterforschung in Mecklenburg-Vorpommern. Eine Studie zu Forschung und Lehre an den Hochschulen von 1992 bis 1997. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern.
- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28. Juni 2002) In: http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK-Beschluss_Anrechnung_2002.pdf: letzter Zugriff am 15.12.2010.

- KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. September 2008). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- KMK (2010): Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland. In: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-hochschulgesetze.html>: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- Knecht, Christine und Britta Schinzel (o.J.): Sprache in Studien- und Prüfungsordnungen der universitären Informatik in Deutschland. In: <http://mod.iig.uni-freiburg.de/cms/fileadmin/publikationen/online-publikationen/sprache.pdf>: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- König, Karsten und Reinhard Kreckel (2005): Die vereinbarte Abdankung. Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen. In: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. Weinheim: Juventa: 233-254.
- Lissabon-Konvention (2007): Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region – Vom 16. Mai 2007. In: <http://www2.fzs.de/uploads/lissabonkonvention.pdf>: 1-21: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FQS 1 (2): Art. 20. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- Wolff, Stephan (2004): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt: 502-513.

Anhang 1: Quellenangaben der Landeshochschulgesetze

- Baden-Württemberg (2010): Gesetz über die Hochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG: Art. 1 des Zweiten Gesetzes zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften) vom 1. Januar 2005 (GBl. Baden-Württemberg 2005,1, S. 1ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 29. Juli 2010 (GBl. Baden-Württemberg 2010,13, S. 555ff.).
- Bayern (2009): Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl. Bayern 2006,10, S. 245ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 7. Juli 2009 (GVBl. Bayern 2009,12, S. 256ff.).
- Berlin (2009): Bekanntmachung der Neufassung des Berliner Hochschulgesetzes (BerLHG). Vom 13. Februar 2003 (GVBl. Berlin 59.2003,9, S. 82ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 19. März 2009 (GVBl. Berlin 65.2009,6, S. 70ff.).
- Brandenburg (2009): Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg (Brandenburgisches Hochschulgesetz- BbHG) vom 18. Dezember 2008. (GVBl.I/08, [Nr. 17], S.318), geändert durch Artikel 16 des Gesetzes vom 3. April 2009 (GVBl.I/09, [Nr. 04], S. 26, 59).
- Bremen (2010): Bremisches Hochschulgesetz (BremHG). In der Fassung der Bekanntmachung vom 9. Mai 2007 (Brem.GBl. S. 339). Zuletzt geändert durch Artikel 8 des Gesetzes vom 22. Juni 2010 (Brem.GBl. S. 375).
- Hamburg (2010): Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG: Art. 1 des Gesetzes zur Neuordnung des Hochschulrechts). Vom 18. Juli 2001 (GVBl. I Hamburg 2001,26,

- S. 171ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Juli 2010 (GVBl. I Hamburg 2010,25, S. 473ff.).
- Hessen* (2009): Hessisches Hochschulgesetz und Gesetz zur Änderung des TUD-Gesetzes sowie weiterer Rechtsvorschriften. Vom 14. Dezember 2009 (GVBl. I Hessen 2009,22, S. 666ff.).
- Mecklenburg-Vorpommern* (2009): Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Landeshochschulgesetz – LHG M-V). Vom 5. Juli 2002 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2002,12, S. 398ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2009 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2009,20, S. 729ff.).
- Niedersachsen* (2010): Niedersächsisches Hochschulgesetz, vom 26. Februar 2007 (GVBl. Niedersachsen 61.2007,5, S. 69ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Juni 2010 (GVBl. Niedersachsen 64.2010,16, S. 242ff.).
- Nordrhein-Westfalen* (2009): Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG: Art. 1 des Hochschulfreiheitsgesetzes). Vom 31. Oktober 2006 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 60.2006,30, S. 474ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 8. Oktober 2009 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 63.2009,24, S. 516f.).
- Rheinland-Pfalz* (2010): Hochschulgesetz (HochSchG). Vom 21. Juli 2003 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2003,11, S. 167ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 9. Juli 2010 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2010,11, S. 167ff.).
- Saarland* (2009): Gesetz über die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (Fachhochschulgesetz – FhG: Art. 2 des Gesetzes Nr. 1433 zur Reform der saarländischen Hochschulgesetze und zur Änderung anderer hochschulrechtlicher Vorschriften). Vom 23. Juni 1999 (ABl. Saarland 1999,32, S. 982ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 1. Juli 2009 (ABl. Saarland 2009,27, S. 1087ff.).
- Saarland* (2010): Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz – UG). Vom 23. Juni 2004 (ABl. Saarland 2004,38, S. 1782ff.) zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Februar 2010 (ABl. Saarland 2010,4, S. 28).
- Sachsen* (2009): Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Hochschulgesetz – SächsHG). Vom 10.12. Dezember 2008 (GVBl. Sachsen 2008,19, S. 900ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 26. Juni 2009 (GVBl. 2009,9, S. 375ff.).
- Sachsen-Anhalt* (2010): Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA). Vom 5. Mai 2004 (GVBl. Sachsen-Anhalt 15.2004,25, S. 256ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 16. Juli 2010 (GVBl. Sachsen-Anhalt 21.2010,19, S. 426ff.).
- Schleswig-Holstein* (2010): Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz – HSG). Vom 28. Februar 2007 (GVBl. Schleswig-Holstein 2007,7, S. 184ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 9. März 2010 (GVBl. 2010,8, S. 356ff.).
- Thüringen* (2009): Thüringer Hochschulgesetz (ThürHG: Art. 1 des Thüringer Gesetzes zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften). Vom 21. Dezember 2006 (GVBl. Thüringen 2006,18, S. 601ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 20. März 2009 (GVBl. 2009,3, S. 238ff.).

Anhang 2: Quellenangaben der Hochschulordnungen

- Fachhochschule Bielefeld* (2006): Einstufungsprüfungsordnung für die Studiengänge der Fachhochschule Bielefeld vom 26. Juni 2006.
- Fachhochschule Bielefeld* (2008): Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit an der Fachhochschule Bielefeld vom 20. August 2003 in der

- Fassung der Änderungen vom 16. Januar 2007, 20. März 2008 und vom 14. Juli 2008.
- Fachhochschule Bielefeld* (2010): Prüfungsordnung für den Studiengang Bachelor of Arts (B.A.) in Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule Bielefeld (University of Applied Sciences) vom 6. Juli 2006 in der Fassung der Änderungen vom 4. Juni 2007, 8. Mai 2008, 26. März 2009, 2. März 2010, 1. April 2010 und 20. September 2010.
- Fachhochschule Münster* (2006): Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Elektrotechnik an der Fachhochschule Münster (BPO ET) vom 19. Dezember 2006.
- Fachhochschule Münster* (2010): Allgemeiner Teil der Prüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge an der Fachhochschule Münster (AT PO) (in der Fassung der II. Änderungsordnung vom 11. Februar 2010).
- Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn* (2007): Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Informatik der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Vom 31. August 2007.
- Hochschule Darmstadt* (2008): Allgemeine Bestimmungen für Prüfungsordnungen (ABPO) der Hochschule Darmstadt – University of Applied Sciences vom 8. Dezember 2005 in der Fassung vom 29. April 2008.
- Hochschule Fulda* (2005): Allgemeine Bestimmungen für Prüfungsordnungen an der Fachhochschule Fulda mit den Abschlüssen Bachelor und Master vom 4. Februar in der Fassung vom 9. Juni 2004 (Staatsanzeiger S. 2912) mit Änderung vom 22. Juni 2005 (Staatsanzeiger S. 3083).
- Hochschule Fulda* (2009): Allgemeine Bestimmungen für Prüfungsordnungen an der Hochschule Fulda mit den Abschlüssen Bachelor und Master vom 4. Februar in der Fassung vom 9. Juni 2004 (Staatsanzeiger S. 2912) mit Änderungen vom 22. Juni 2005 (Staatsanzeiger S. 3083), 8. Februar 2006 (Staatsanzeiger S. 720), 10. Mai 2006 ((Staatsanzeiger S. 1382) und 8. Juli 2009 (Staatsanzeiger S. 2809).
- Hochschule Fulda* (2010): Prüfungsordnung des Fachbereichs Pflege und Gesundheit der Hochschule Fulda – University of Applied Sciences für den Bachelor-Studiengang Gesundheitsmanagement (Health Care Management) vom 10. Oktober 2007 (Staatsanzeiger 2008, S. 1075), geändert am 20. Januar 2010.
- Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main* (2008): Allgemeine Bestimmungen für Bachelor- und Masterstudiengänge der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 16. April 2008.
- Technische Universität Darmstadt* (2009a): Allgemeine Prüfungsbestimmungen der Technischen Universität Darmstadt (APB) vom 19. April 2004 (Staatsanzeiger Nr. 25 vom 21. Juni 2004, S. 1998) in der Fassung der 3. Novelle vom 11. Februar 2009 (Satzungsbeilage 1/09, S. 3).
- Technische Universität Darmstadt* (2009b): Ausführungsbestimmungen des Bachelor of Science Studienganges Informatik vom 29. April 2009 zu den Allgemeinen Prüfungsbestimmungen der Technischen Universität Darmstadt (APB).
- Universität Bielefeld* (2007): Prüfungs- und Studienordnung für das Masterstudium (MPO Fw.) an der Universität Bielefeld (Stand: 2. Juli 2007). In: http://www.zfl.uni-bielefeld.de/studium/master-as/mpo-as-folder/mpo-as_2007-07-02: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- Universität Bielefeld* (2009): Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium (BPO) an der Universität Bielefeld vom 31. März 2009. In: <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/studium/bachelor/bpo>: letzter Zugriff am 15.12.2010.
- Universität Bielefeld* (o.J.): Erläuterungen zu den „Rahmenprüfungsordnungen“. In: http://ekvv.uni-bielefeld.de/wiki/en/Erl%C3%A4uterungen_zu_den_%22Rahmenpr%C3%BCfungsordnungen%22: letzter Zugriff am 15.12.2010.

- Universität Duisburg-Essen* (2010a): Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Betriebswirtschaftslehre an der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen. Vom 16. März 2007 (Verkündungsblatt Jg. 5, 2007, Nr. 25), zuletzt geändert durch 7. Änderungsordnung vom 4. Oktober 2010 (VBl Jg. 8, 2010 S. 451 / Nr. 79).
- Universität Duisburg-Essen* (2010b): Prüfungsordnung für den Master-Studiengang Technische Logistik an der Universität Duisburg-Essen. Vom 16. Mai 2007 (Verkündungsblatt Jg. 5, 2007 S. 287), geändert durch erste Änderungsordnung vom 2. März 2010 (VBl Jg. 8, 2010 S. 177 / Nr. 24).
- Universität Kassel* (2009): Allgemeine Bestimmungen für Prüfungsordnungen mit den Abschlüssen Bachelor und Master an der Universität Kassel (AB Bachelor/Master) vom 15. Juli 2009.
- Universität zu Köln* (2006): Ordnung der Universität zu Köln für die Durchführung von Einstufungsprüfungen vom 30. Juni 2006.
- Universität zu Köln* (2007a): Prüfungsordnung für das Bachelorstudium Erziehungswissenschaft (Zwei-Fach-Bachelor) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln vom 10. September 2007.
- Universität zu Köln* (2007b): Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Mathematik der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln vom 27. August 2007.
- Universität zu Köln* (2007c): Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät in den Studienrichtungen: Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Sozialwissenschaften vom 5. Oktober 2007.

Schlussfolgerungen

Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung

1. Vorbemerkungen

Der Begriff „Durchlässigkeit“ ist ein seit Jahrzehnten in unterschiedlichen Zusammenhängen häufig und gern genutztes Schlagwort. In Bezug auf die Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ging es zwischen den 1960er- und 1980er-Jahren zunächst insbesondere darum, den Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung angemessen zu ermöglichen. In den 1990er-Jahren wurden diese Bemühungen dann vor allem ergänzt durch die Entwicklung stärker praxisorientierter beziehungsweise dualer Studienangebote.

Die Gestaltung des Übergangs zwischen dem beruflichen und dem hochschulischen Bildungsbereich und damit der Förderung von Durchlässigkeit durch Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Hochschulstudiengänge ist eine Maßnahme, um lebensbegleitendes¹ Lernen besser zu ermöglichen. Dies konnte allerdings erst durch die 2005 gestartete BMBF-Initiative ANKOM verstärkt in den Blickpunkt bildungspolitischer Diskussionen sowie von Forschung und Entwicklung gerückt werden. Ein erster Beleg dafür waren zum Beispiel die Handlungsempfehlungen und Umsetzungsvorschläge des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) einberufenen Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB) von 2007. Hier wurden die Berücksichtigung relevanter Vorqualifikationen und Erfahrungen² sowie die Schaffung entsprechender Strukturen für die Umsetzung erneut betont. Zudem vereinbarten Bund und Länder auf dem Dresdener Bildungsgipfel „Aufstieg durch Bildung“ im Oktober 2008,³ den Übergang von der beruflichen Bildung beziehungsweise Weiterbildung in die Hochschulen durch ein „Aufstiegspaket“ zu befördern. So heißt es in der Erklärung des Bildungsgipfels: „Mit diesen Maßnahmen wollen Bund und Länder die Anzahl beruflich qualifizierter Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bis 2012 deutlich erhöhen.“ (Bundesregierung 2008) Doch Anfang des Jahres 2011 ist die Realität im Bereich des Hochschulzugangs ohne Abitur ähnlich ernüchternd wie im Oktober 2008. Es sind kaum Anzeichen zu erkennen, die auf einen verstärkten Zustrom beruflich Qualifizierter an die Hochschulen hindeuten.

1 Lebensbegleitendes Lernen wird in diesem Beitrag synonym für lebenslanges Lernen verwendet.

2 Das bedeutet, auf vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (Lernergebnisse) der Betroffenen aufzubauen und flexible „Anschlüsse“ im Bildungssystem zu ermöglichen.

3 Link: http://www.bmbf.de/pub/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf.

Betrachtet man das Feld der Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen, so lässt sich feststellen, dass sie noch viel zu selten stattfindet und zudem sehr stark von der Offenheit und dem Engagement der einzelnen Hochschule geprägt ist. So sind derzeit nur an einzelnen Hochschulen „Anrechnungsbeauftragte“ tätig (zum Beispiel Beuth Hochschule für Technik Berlin, Alice Salomon Hochschule Berlin).

Diese Entwicklung bestätigt erneut, dass die Umsetzung von Durchlässigkeit kein Selbstläufer ist. Der bildungspolitische Anspruch allein reicht nicht aus, es bedarf einer systematischen Förderung. Die inzwischen gestarteten unterschiedlichen Initiativen einzelner Bundesländer und des Bundes sind der richtige Weg, und sie werden wichtige Anstöße geben, der Wirklichkeit von Durchlässigkeit ein Stück näherzukommen. Gleichzeitig bieten sie die Chance, dass die Ergebnisse der BMBF-Initiative ANKOM allmählich Breitenwirksamkeit entfalten können. Stellvertretend genannt seien hier das Modellvorhaben des Landes Niedersachsen zu „Offene Hochschulen“⁴, die 2009 vom Land Brandenburg initiierte INNOPUNKT-Initiative⁵, das bayerische Programm zur Einrichtung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen⁶ sowie der bundesweite Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“⁷.

Auch wenn trotz dieser vielfältigen bildungspolitischen Initiativen eine breite Umsetzung von Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf weiterführende Studienangebote derzeit immer noch am Anfang steht, ist es der große Verdienst der BMBF-Initiative ANKOM, 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 und somit Anrechnungen von bereits vorhandenen Lernergebnissen (im Sinne von Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnissen) auf einen Zielstudiengang vornehmen zu

-
- 4 In diesem Modellvorhaben fördert das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur auf der Grundlage von ANKOM-Ergebnissen bis Ende 2012 spezielle Studienangebote für Berufstätige, die Anrechnung vorhandener Qualifikationen und Kompetenzen auf ein Studium sowie die Einbindung von Angeboten aus der Erwachsenen- und Weiterbildung in die Hochschulbildung; <http://www.mwk.niedersachsen.de>.
 - 5 Mit INNOPUNKT sollen mehr Akzeptanz für bereits bestehende rechtlich fixierte Gestaltungsmöglichkeiten zur besseren Durchlässigkeit erreicht sowie gute Beispiele im Land gefördert und in den Strukturen nachhaltig implementiert werden; <http://www.lasa-brandenburg.de/Ziele-der-Initiative-Durchlaessigkeit-Bildungspolitik.948.0.html>.
 - 6 Das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst fördert im Wintersemester 2010/2011 die Einrichtung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen an bayerischen Hochschulen. Die Studiengänge sind ein Angebot insbesondere für beruflich qualifizierte, neben ihrer Berufstätigkeit ein Studium zu absolvieren; <http://www.stmwfk.bayern.de/Presse/PressemeldungenDetail.aspx?NewsID=2297>.
 - 7 Auf der Grundlage der Bund-Länder-Vereinbarung über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vom 28. Mai 2010 (siehe Bundesanzeiger Nr. 107 vom 21. Juli 2010) wird das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011 mit der Projektförderung beginnen. Im Rahmen des Wettbewerbs wird die nachhaltige Implementierung berufsbegleitender, aber auch dualer Studienangebote gefördert.

können. Soll dieser für das lebensbegleitende Lernen förderliche Aspekt für beruflich Qualifizierte weiter befördert und stärker umgesetzt werden, so sollten einerseits die Ergebnisse von ANKOM evaluiert, weiterentwickelt und verbreitet sowie andererseits weitere Aspekte von Durchlässigkeit parallel verfolgt werden. Das bedeutet aus heutiger Sicht zwangsläufig, dass künftig in verschiedenen Themenfeldern im beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich Weiterentwicklungen, aber auch Veränderungen vorangetrieben werden (müssen). Zu diesen Themenfeldern zählen insbesondere:

- die breite Umsetzung der Lernergebnisorientierung vor allem in den Ordnungsmitteln und der Prüfungspraxis,
- die zielgruppenorientierte Umsetzung der Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsangeboten,
- die breite Entwicklung bedarfsorientierter Studienangebote,
- die Etablierung zielgruppenrelevanter Finanzierungsmöglichkeiten,
- der systematische Ausbau von sachgerechter Information und zielgruppenspezifischer Beratung.

Dieser Beitrag wird sich im Wesentlichen auf diese Aspekte von Durchlässigkeit konzentrieren und erste Schlussfolgerungen ziehen beziehungsweise anreißern.

2. Anrechnung verbreiten und weiterentwickeln

Die durch die BMBF-Initiative ANKOM entwickelte Anrechnungsleitlinie von 2008⁸ ist ein zentrales Ergebnis der Arbeit der Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung (Wissenschaftliche Begleitung 2008). In dieser wird unter anderem deutlich, dass es zwingend notwendig ist, Anrechnungsregelungen auch rechtlich zu verankern und öffentlich zugänglich zu machen. Dazu zählen die Aufnahme in die Prüfungsordnungen sowie eine entsprechende Information und Beratung über Anrechnungsverfahren und -kriterien. In einigen ANKOM-Projekten wurde das zwar umgesetzt, jedoch konnte eine prozessbegleitende (Selbst-)Evaluation der entwickelten Verfahren im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM nicht geleistet werden. Für eine Weiterentwicklung der beispielhaft umgesetzten Anrechnungsverfahren wäre dies allerdings notwendig gewesen. Hier müssten künftige Förderungen ansetzen, denn eine prozessbegleitende Evaluation würde das sich langsam entwickelnde Vertrauen zwischen den beteiligten Kooperationspartnern stärken und mittelfristig die bislang noch nicht weit verbreitete Überzeugung mit Blick auf die Anwendung und die Qualität pauschaler Anrechnungsverfahren befördern helfen.

Wenn die Umsetzung von Anrechnung ein Baustein für Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen sein und damit das lebensbegleitende Lernen befördern soll, dann ist es auch eine wichtige Aufgabe, die entwickelten Verfahren und Ergebnisse

8 Inzwischen liegt eine aktualisierte Version von Januar 2010 vor.

der ANKOM-Projekte in der Breite umzusetzen und auf andere berufliche und hochschulische Bildungsprofile auszuweiten. Die oben genannten Initiativen von Bundesländern und des Bundes sind ein Anfang. Aber auch die in der BMBF-Initiative ANKOM seit 2005 erarbeiteten Ergebnisse sollten kontinuierlich weiterentwickelt werden. Eine entsprechend nachhaltige und bildungspolitische Förderung des Bundes ist künftig weiterhin notwendig, um das bundesweite Fundament für das Themenfeld Anrechnung als ein Aspekt von Durchlässigkeit und lebensbegleitendem Lernen nicht auseinanderbrechen zu lassen.

Generell sind für die Umsetzung von Anrechnung künftig entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Insbesondere sollten der Bund und die Länder – trotz oder gerade wegen der föderalen Strukturen – kooperativ rechtliche und materielle Voraussetzungen sicherstellen, damit die Hochschulen überhaupt in die Lage versetzt werden, Anrechnung umsetzen zu können. Dazu gehören sowohl die Verankerung der Anrechnungsmöglichkeit in den Hochschulgesetzen der Länder⁹ als auch die Bereitstellung von entsprechenden Ressourcen. Denn so wichtig das bildungspolitische Signal der Kultusministerkonferenz bereits im Juni 2002 mit dem Beschluss zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“¹⁰ und mit dessen Aktualisierung vom 18. September 2008 auch war, in der Praxis spielt die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen an den meisten Hochschulen bisher nach wie vor nur eine untergeordnete Rolle. Auch die 2003 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz verabschiedete Empfehlung zur „Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“¹¹ hat daran nichts ändern können. Immerhin war sie Meilenstein für die Etablierung der BMBF-Initiative ANKOM. Nunmehr sollte sie vor dem Hintergrund der Ergebnisse erweitert und um die Mindeststandards aus der Anrechnungsleitlinie konkretisiert werden. Die Umsetzung einer aktualisierten Empfehlung sollte ebenfalls durch den Bund unterstützt werden.

Zur Verbreitung und Weiterentwicklung von Anrechnung könnten künftig auch verstärkt die Akkreditierungsagenturen beitragen. Diejenigen, die den Fokus sowohl bei der Programm- als auch bei der Systemakkreditierung auf eine Lernergebnisorientierung in den Modulhandbüchern legen und qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren zulassen, werden ein Motor für die Umsetzung von Anrechnung und damit von Durchlässigkeit und der Verbreitung des Anrechnungsgedankens

9 Sollte das Hochschulrahmengesetz schlussendlich doch nicht abgeschafft werden, wäre eine Verankerung von Anrechnung auch hier von grundlegender Bedeutung.

10 Demnach können bis zu fünfzig Prozent eines Hochschulstudiums durch außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden.

11 Hier wird betont, dass anspruchsvolle Qualifizierungen im Fortbildungsbereich in besonderer Weise geeignet seien, die angestrebte stärkere Verknüpfung zwischen Hochschulen und verschiedenen Qualifizierungswegen sowie Lernorten außerhalb der Hochschulen zu erproben; http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/BMBF_HRK_KMK_Empfehlungen_Anrechnung_2003.pdf.

im hochschulischen Bildungsbereich sein. Allerdings ist es nicht ausreichend, entsprechende Akkreditierungskriterien zu verorten, wenn nicht Sorge dafür getragen wird, dass die Gutachterinnen und Gutachter entsprechende Expertise besitzen. Hier scheint ein großes Umsetzungserfordernis zu bestehen. Erst wenn diese Lücke geschlossen wird, kann auch Akkreditierung ihren Beitrag zur Verbreitung der Anrechnungsidee leisten.

Im Zusammenhang mit der Akkreditierung der Studiengänge ist die Frage nach der Qualitätssicherung beruflich erworbener Lernergebnisse sowie den dazu benötigten Kriterien aufzuwerfen. Zu begrüßen wäre, wenn sich die zuständigen Stellen, die in der beruflichen Bildung die Qualitätssicherung zur Aufgabe haben, künftig auch auf die Erfordernisse der Lernergebnisorientierung einstellen würden. Denn die im hochschulischen Bereich tätigen Akkreditierungsagenturen verfügen derzeit nicht über Bewertungskriterien, die beruflichen Bildungsangeboten gerecht werden.

Die Ergebnisse der BMBF-Initiative ANKOM liefern aber nicht nur wichtige Hinweise für die Gestaltung von Anrechnung an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung. Sie sind auch innerhalb des (nationalen und europäischen) hochschulischen Bildungsbereichs sowie an verschiedenen Schnittstellen der beruflichen Bildung¹² übertragbar, wenngleich sie entsprechend den unterschiedlichen Rahmenbedingungen an diesen Schnittstellen spezifiziert und weiterentwickelt werden müssen. In diesem Zusammenhang sollte zudem auch der Frage nach Anrechnung von Studienleistungen und damit hochschulischen Lernergebnissen auf berufliche (Aus- beziehungsweise Weiter-)Bildungsprofile nachgegangen werden. Diesem Aspekt konnte die BMBF-Initiative ANKOM keine Aufmerksamkeit widmen. Bildungsökonomische Überlegungen und der offensichtliche Fachkräftemangel sowie die Ausweitung des Weiterbildungsmarkts durch hochschulische Angebote erfordern aber verstärkt derartige Entwicklungsanstrengungen. Davon könnten nicht nur Studienabbrecherinnen und -abbrecher, die auf ihrem weiteren Bildungsweg eine berufliche Aus- oder Weiterbildung aufnehmen möchten, profitieren. Grundsätzlich könnten auch hochschulisch erzielte Lernergebnisse, vorausgesetzt Äquivalenzen zum angestrebten beruflichen Bildungsangebot liegen nachweislich vor, die Qualifizierungsdauer verkürzen und vorzeitig eine Zulassung zur entsprechenden Prüfung ermöglichen.¹³

12 Die Ergebnisse der BMBF-Initiative ANKOM unterstützen die Entwicklungsprozesse in der BMBF-Initiative „Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der Beruflichen Bildung“ (DECVET-Initiative). Hier werden folgende Schnittstellen in den Blick genommen: zwischen allgemeinbildender Schule, Berufsvorbereitung sowie vollzeitschulischer Berufsausbildung und dualer Berufsausbildung, innerhalb der dualen Berufsausbildung und im Übergangsbereich zur beruflichen Weiterbildung (gemäß §§ 53 und 54 Berufsbildungsgesetz – BBiG).

13 Bei hochschulisch erworbenen Qualifikationen, die Bestandteilen von Fortbildungsprüfungen entsprechen, kann eine Anrechnung erfolgen. Siehe: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung von 2010. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA-Empfehlung_zur_Durchlaessigkeit.pdf.

3. Lernergebnisorientierung umsetzen

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. Die BMBF-Initiative ANKOM hat deutlich gemacht, dass bei Vergleichen und damit auch bei der Anrechnung zu häufig noch im Sinne von „Gleichartigkeit“ argumentiert wird. Aufgrund fehlender Lernergebnisbeschreibungen in beruflichen und hochschulischen Ordnungsmitteln werden zumeist nur die bislang verwendeten Lernziele und Bildungsinhalte herangezogen und auf Identität geprüft. Voraussetzung für authentische Anrechnungsverfahren wäre daher eine generell veränderte Sicht auf die vorhandenen Bildungsprofile in den jeweiligen Bildungsbereichen. Die Profile müssten künftig ausgehend vom (Lern-/Arbeits-)Ergebnis der Bildungsprozesse beschrieben werden, um auf dieser Grundlage überhaupt transparente Vergleiche einer Wertigkeit vornehmen zu können. 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? Diesem ersten, unumgänglichen Schritt ist wesentliche Aufmerksamkeit bei Anrechnungsfragen, aber auch bei der Entwicklung zielgruppenspezifischer Bildungsangebote zu widmen, 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.

In Ordnungsmitteln

Insofern sind qualitätsgesicherte Lernergebnisbeschreibungen künftig deutlicher als bisher sowohl in hochschulischen Modulhandbüchern als auch in beruflichen Aus- und Fortbildungsverordnungen, Rahmenlehrplänen der Berufsschulen und Ausbildungsrahmenplänen der betrieblichen Ausbildung sicherzustellen. Dabei könnte der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), insbesondere aber der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)¹⁴ als Orientierungsinstrument dienen. Die auf acht Niveaustufen beschriebenen Lernergebnisse im Sinne von Wissen, Fertigkeiten und (personalen) Kompetenzen sind tauglich als Strukturierungs- und Beschreibungshilfe für die Erfassung, Beschreibung und Dokumentation von Lernergebnissen sowohl hochschulischer als auch beruflicher Bildungsprozesse. Hierbei ist es unerheblich, ob die Lernergebnisse in formalen, nicht-formalen oder informellen Lernprozessen erworben wurden und um welche Art des Abschlusses oder Zertifikats es sich handelt. Entscheidend ist, dass die Beschreibung von Lernergebnissen nach einheitlichen Kriterien vollzogen wird und dies somit bildungsbereichsübergreifend

14 Der Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen wurde vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010 verabschiedet.

erfolgen kann, um dem Anspruch, Gleichwertigkeiten zu ermitteln, gerecht werden zu können. Dass die entsprechenden Akteurinnen und Akteure sowie Verantwortlichen für hochschulische Modulhandbücher, aber auch für berufliche Aus- und Fortbildungsverordnungen, Rahmenlehrpläne der Berufsschulen und Ausbildungsrahmenpläne der betrieblichen Ausbildung hierfür geschult werden müssen, liegt auf der Hand.

Auch wäre zu prüfen, inwieweit die Zusammensetzung und gegebenenfalls auch die Arbeitsweise der für die Ordnungsarbeit jeweils eingesetzten Gremien verändert werden müssten, um die Akzeptanz des jeweils anderen Bildungsbereichs zu erhöhen. Sowohl das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als auch die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) werden für die Umsetzung einer notwendigen qualitätsgesicherten Lernergebnisorientierung in den Ordnungsmitteln als Grundvoraussetzung für die weitere Beförderung von Durchlässigkeit insbesondere innerhalb der beruflichen Bildung sowie an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung in dieser Weise kooperativ und fördernd tätig werden müssen. Dazu würde zudem eine Diskussion zählen, in der die Möglichkeiten bildungsbereichsübergreifender Ordnungsmittel ausgelotet werden und deren Zweckmäßigkeit untersucht wird. Betont sei an dieser Stelle, dass mit solchen bildungsbereichsübergreifenden Ordnungsmitteln nicht gemeint ist, eine Anpassung beruflicher Bildungsprofile an hochschulische Abschlüsse vornehmen zu wollen. Vielmehr soll dadurch die Möglichkeit, aber auch die Sinnhaftigkeit einer Verzahnung (Kompatibilität) von beruflichen und hochschulischen Lernergebnissen verdeutlicht werden. Unabhängig davon, dass die Lernergebnisse auf unterschiedliche Weise erworben wurden, können sie sich bedingen beziehungsweise aufeinander aufbauen.

Bei Kooperationen

Eine durchgehende Lernergebnisorientierung in den Ordnungsmitteln bedarf in der Konsequenz auch einer veränderten Zusammenarbeit der beteiligten Akteure sowohl innerhalb der beruflichen und der hochschulischen¹⁵ Aus- und Weiterbildung als auch zwischen diesen Bereichen. Die in der dualen Berufsausbildung rechtlich voneinander unabhängigen beteiligten Partner Ausbildungsbetrieb und Berufsschule müssten auf der Grundlage des von Lernergebnissen geprägten Lern- und Arbeitsprozesses ihre Zusammenarbeit zwangsläufig kooperativ gestalten, was in der Vergangenheit zwar immer wieder gefordert wurde, nun aber die Chance hätte, tatsächlich in der Breite umgesetzt zu werden. Der Stellenwert des berufsschulischen Teils einer dualen Berufsausbildung würde zudem auch angemessener verdeutlicht werden können.

Die Lernergebnisorientierung und die darauf aufbauende Möglichkeit des Vergleichs von unterschiedlich gearteten Bildungsprofilen könnten ebenso die Kooperation und das Vertrauen sowie die gegenseitige Akzeptanz an weiteren

15 Mit der Bologna-Reform und insbesondere mit der damit einzuführenden Learning-Outcome-Orientierung war eine fächerübergreifende Lehre zwar angedacht, diese findet jedoch weitgehend noch keine Anwendung.

Schnittstellen im beruflichen Bildungsbereich stärken helfen. Das betrifft insbesondere die Schnittstellenbereiche zwischen allgemeinbildender Schule, Berufsvorbereitung sowie vollzeitschulischer Berufsausbildung und dualer Berufsausbildung. Aber auch innerhalb der dualen Berufsausbildung würde die Lernergebnisorientierung die sektorübergreifende Kooperation erleichtern und zudem zu einer Schärfung und Weiterentwicklung der Profile der dualen Berufsausbildung beitragen können. Gleiches gilt für den Übergangsbereich zur beruflichen Weiterbildung (gemäß §§ 53 und 54 Berufsbildungsgesetz – BBiG).

Dass an Schnittstellen im Bildungssystem die verbreitete Unkenntnis über Abschlüsse und das Misstrauen hinsichtlich der Qualität der Abschlüsse in den jeweils anderen Bereich durch Lernergebnisorientierung abgebaut werden kann und zielgerichtete sowie für beide Seiten gewinnbringende Kooperationen möglich sind, haben die Projekte der BMBF-Initiative ANKOM an der – durch Abschottung jahrzehntelang geprägten – Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung überzeugend belegt. Dies sollten beide Bildungsbereiche künftig zum Anlass nehmen, auch innerhalb ihres eigenen Bereichs nicht nur angemessene Kooperationsformen zu etablieren, sondern ebenso zwingend die Lernergebnisorientierung im Bildungsprozess durch eine veränderte Methodik der Vermittlung (Ganzheitlichkeit) sicherzustellen, um schlussendlich effektiv und weitgehend passgenau den Fachkräftebedarf des Arbeitsmarkts decken zu können.

Wie bei der lernergebnisorientierten Ausgestaltung und Umsetzung von Ordnungsmitteln wird sich eine kooperative Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen sowie eine Umsetzung der Lernergebnisorientierung im Bildungsprozess nicht ohne Weiteres von selbst einstellen. Dazu bedarf es entsprechender Weiterbildungen des vorhandenen beziehungsweise der Ausbildung neuen Lehrpersonals sowohl für den beruflichen als auch den hochschulischen Bereich. In welcher Weise dafür die Ausbildereignungsverordnung (AEVO), aber auch die Lehrerausbildung ergänzt und angepasst werden müssten, sollte geprüft werden.

In der Prüfungspraxis

Die breite Umsetzung einer Lernergebnisorientierung würde neben einer Neuorientierung in den Ordnungsmitteln und im Bildungsprozess auch Auswirkungen auf die Prüfungspraxis haben. Im beruflichen Bildungsbereich ist diese durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 2005 vor einige wichtige und innovative Aufgaben gestellt worden, wie zum Beispiel die Einführung „gestreckter Prüfungen“ oder die Anrechnung von vollzeitschulischen beziehungsweise Berufsschulleistungen. Dass sich deren Umsetzung als schwierig erweisen würde, war nicht unerwartet und hat sich in der Tat bestätigt. Mit der Orientierung auf Lernergebnisse bekommen diese Aufgaben ein neues Gewicht. Ob es sich nun um die Prüfungen innerhalb der beruflichen Bildung oder innerhalb des hochschulischen Bildungsbereichs handelt, es geht vor allem darum, wie die erzielten Lernergebnisse zu überprüfen sind. Es macht keinen Sinn, Ordnungsmittel lernergebnisorientiert zu gestalten, wenn die Prüfungen diesem Anspruch nicht folgen. Bislang steht eine derartige Neuausrichtung der Prüfungspraxis (noch) nicht im Mittelpunkt der

Überlegungen.¹⁶ Es ist daher zwingend notwendig, Lösungen zu entwickeln, wie künftig lernergebnisorientierte Prüfungen zu gestalten sind. Der in der beruflichen Bildung verfolgte ganzheitliche Prüfungsansatz wird dabei eine wesentliche Rolle spielen müssen. Daraus ergeben sich wiederum Fragen mit Blick auf die Erstellung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben. Wer erstellt wie derartige Prüfungsaufgaben, wie sollten diese aussehen, und wo sollten die Prüfungen beziehungsweise Prüfungsteile abgelegt werden? Erste Antworten zu dieser Thematik könnten die Ergebnisse der DECVET-Initiative¹⁷ liefern. Insbesondere an der Schnittstelle zur beruflichen Weiterbildung werden handlungsorientierte Prüfungsaufgaben zur Kompetenzfeststellung informell erworbener beruflicher Kompetenzen im Sinne von Lernergebnissen entwickelt und erprobt.

Zur Neuausrichtung der Prüfungspraxis gehört auch eine Auseinandersetzung mit der Zusammensetzung von Prüfungsausschüssen und der Qualifikation von Prüferinnen und Prüfern – sowohl im beruflichen als auch im hochschulischen Bereich. Die BMBF-Initiative ANKOM hat gezeigt, dass die Beteiligung relevanter Akteure im Prüfungsbereich ausschlaggebend für die Schaffung von gegenseitigem Vertrauen und damit für die Möglichkeit einer Gestaltung von durchlässigen Übergängen ist. Auch an den Schnittstellen innerhalb der beiden Bildungsbereiche könnten diese Erfahrungen helfen, letztlich entscheidende Voraussetzungen für Durchlässigkeit zu schaffen. Hier drängen sich Fragen danach auf, wer den Prüfungsausschüssen angehören sollte und ob durch die Lernergebnisorientierung sogar eine Veränderung in der Arbeitsweise der jeweiligen Prüfungsinstanzen notwendig wird. Auch ist schließlich die Frage zu beantworten, welche Aus- und Weiterbildung für die Prüferinnen und Prüfer als erforderlich angesehen wird.

Im Zusammenhang mit der Prüfungspraxis wäre zudem zu gewährleisten, dass Prüfungsleistungen auch lernergebnisorientiert dokumentiert werden. Damit wird nicht nur Transparenz geschaffen und die Gestaltung durchlässiger Anschlüsse für das immer wieder postulierte lebensbegleitende Lernen erleichtert, sondern auch die Umsetzung angemessener Anrechnungen im Bildungssystem unterstützt. Die entsprechende Überarbeitung von beruflichen Zeugnissen, Zertifikaten und beispielsweise auch der Europass-Dokumente sowie im hochschulischen Bereich des Diploma Supplements wäre eine weitere Konsequenz einer breiten Umsetzung der Lernergebnisorientierung.

16 Im hochschulischen Bereich werden zwar seit der weitgehend flächendeckend eingeführten Modularisierung der Studiengänge Modulprüfungen durchgeführt, jedoch sind komplexe fächerübergreifende und zugleich anwendungsorientierte Prüfungsaufgaben eher die Ausnahme.

17 Mit der BMBF-Initiative „Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ (DECVET) soll ein nationales berufliches Leistungspunktesystem in seinen Grundzügen entwickelt werden. Im Zentrum stehen dabei transferierbare Anrechnungsmechanismen, die in einem weiteren Schritt zu erproben sind. Mit DECVET wird die Hoffnung verbunden, nicht nur die Attraktivität beruflicher Qualifizierungswege zu erhöhen, sondern vor allem auch Warteschleifen, redundante Qualifizierungen und „Bildungssackgassen“ zu vermeiden. Zudem sollen die Ergebnisse Bildungswege öffnen, zu einer besseren Verknüpfung der Lernformen und zu einer intensiveren Kooperation der Bildungsinstitutionen beitragen.

Um die Umsetzung der Lernergebnisorientierung auch in der beruflichen Bildung voranzubringen und systematisch zu etablieren, werden die Spielräume des Berufsbildungsgesetzes deutlicher ausgeschöpft werden müssen. Das betrifft insbesondere die Ausarbeitung und Weiterentwicklung von beruflichen Ordnungsmitteln, die Gestaltung von Kooperationen und das Prüfungswesen. Zudem besteht offensichtlich sogar die Notwendigkeit, das Berufsbildungsgesetz stärker an eine zunehmende Lernergebnisorientierung anzupassen. Dabei geht es hauptsächlich um die bislang üblichen Begrifflichkeiten in der Berufsbildung, der Ordnungsarbeit, bei der Anrechnung auf Ausbildungszeiten, in Bezug auf das Ausbildungspersonal sowie das Prüfungswesen.

4. Zugang weiter ausgestalten

Ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu einer weiteren Öffnung des Hochschulzugangs ist der Beschluss der Kultusministerkonferenz zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ vom 6. März 2009 (KMK 2009) und vor allem dessen schrittweise Umsetzung durch die Länder. Die Empfehlung eröffnet den Absolventinnen und Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meisterin/Meister, Technikerin/Techniker, Fachwirtin/Fachwirt und Inhaberinnen/Inhaber gleichgestellter Abschlüsse) den allgemeinen Hochschulzugang. Beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne erfolgreich absolvierte berufliche Aufstiegsfortbildung erhalten eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, die an die Erfüllung weiterer Voraussetzungen wie mehrjährige Berufserfahrung oder das Bestehen eines Eignungsfeststellungsverfahrens beziehungsweise möglicher weiterer länderspezifischer Bedingungen geknüpft ist. Inzwischen bestehen in fast allen Bundesländern vergleichbare Regelungen oder befinden sich im Gesetzgebungsverfahren.

Klärungs- und Verbesserungsbedarf gibt es in der konkreten Umsetzung und Anwendung der gesetzlichen Regelungen durch die aufnehmende Hochschule. Hierzu zählt beispielsweise die Ausgestaltung der Eignungsfeststellungsverfahren. Die Bandbreite der zur Anwendung kommenden Verfahren reicht von Beratungsgesprächen über ein Probestudium bis hin zu anspruchsvollen fachinhaltlich ausgerichteten Zugangsprüfungen. Für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ist eine Prüfungsgestaltung, die vorwiegend schulisch-systematisiertes Wissen zum Prüfgegenstand erhebt, nicht selten problematisch. Möglicherweise verfügt die Bewerberin oder der Bewerber über das dem Zielstudiengang entsprechende Fachwissen, kann dies aber (noch) nicht losgelöst von dem praktischen Anwendungsbezug wiedergeben. Aus der Sicht der beruflichen Bildung ist es daher entscheidend, auf der Grundlage einer Lernergebnisorientierung die berufliche Vorbildung anzuerkennen und zu nutzen. Des Weiteren sollten die Studienmotivation und der bisherige Bildungsweg beziehungsweise die erzielten Bildungserfolge ebenso ausschlaggebend für die Zuerkennung der Studienbefähigung sein.

Eine weitere Hürde auf dem Weg zum Studium könnte für beruflich Qualifizierte die Wahl eines Studienfachs mit Numerus clausus sein. Obwohl der Zugang beispielsweise durch eine absolvierte berufliche Aufstiegsfortbildung zweifelsfrei möglich wäre, spielt die Zulassung zum gewählten Studienfach eine Rolle. Dabei ist zwischen Studiengängen mit örtlichen Zulassungsbeschränkungen und Studiengängen, deren Plätze in einem bundesweiten Verfahren vergeben werden, zu unterscheiden. Letzteres betrifft die Fächer Medizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat in ihrer Entschließung zur „Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte“ vom 18. November 2008 (HRK 2008) Empfehlungen bezüglich der Auswahlverfahren der Hochschulen veröffentlicht. Hier wird darauf hingewiesen, dass bei der Berücksichtigung von Abschlussnoten der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung im Auswahlverfahren für beruflich Qualifizierte die Abschlussnoten der beruflichen Aus- und Weiterbildung genutzt werden können. Dies ist insofern problematisch, da die Notengebung im beruflichen Bildungsbereich aus einem anderen Bewertungssystem heraus erfolgt. Ein direkter Vergleich ist folglich wenig aussagekräftig. Ein anderer Aspekt dieser HRK-Empfehlung eröffnet den Hochschulen die Möglichkeit, berufliche Vorqualifikationen mit Blick auf das Studiengangsprofil positiv bei der Bewerberauswahl zu berücksichtigen und Vorabquoten zur Zulassung beruflich Qualifizierter festzulegen. Bisher scheint genau diese Regelung der Vorabquotierung dem größten Teil der beruflich qualifizierten Studienbewerberinnen und -bewerber die Zulassung zum Wunschstudiengang zu sichern. Abzuwarten bleibt, wie und ob sich diese Vorabquotierung ändert, sollte die Anzahl der Studieninteressierten aus dieser Zielgruppe zukünftig in nennenswertem Umfang steigen.

5. Bedarfsorientierte Studiengänge entwickeln

Beruflich Qualifizierte benötigen jedoch auch attraktive Studienangebote, die die Besonderheiten dieser Zielgruppe berücksichtigen. Diejenigen, die sich nach ihrer Berufsausbildung und einer Phase der Berufstätigkeit für ein Hochschulstudium entscheiden, sind nicht nur deutlich älter als traditionelle Studierende, sondern haben zumeist auch schon weiter reichende familiäre und finanzielle Verpflichtungen. Berufsbegleitende oder Teilzeitstudiengänge erleichtern es, Beruf, Studium und Familie zu vereinbaren. Ebenso gilt es, Methodik und Didaktik der Studienangebote auf diese Zielgruppe auszurichten und auf berufliche Vorerfahrungen Bezug zu nehmen. Nicht zuletzt sollte auch das Angebot von Vorbereitungs- und Unterstützungsprogrammen, wie Propädeutika, Brückenkurse oder Mentorenprogramme, spezifiziert und ausgebaut werden.

Leider ist die Anzahl der Studiengänge, die konsequent auf die Bedürfnisse beruflich Qualifizierter und Berufstätiger ausgerichtet sind, bisher recht gering. Zudem fallen zumeist hohe Studiengebühren an. Dabei wäre eine stärkere Öffnung der Hochschulen für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten auch für die

Profilbildung der einzelnen Hochschulen eine große Chance. Möglicherweise behindert die Vielzahl der Veränderungsprozesse, denen die Hochschulen in den letzten Jahren ausgesetzt waren und weiterhin sind (Bologna-Reform, deutlicher Anstieg der Studierendenzahlen durch doppelte Abiturientenjahrgänge etc.), derzeit noch die Hinwendung zu neuen Zielgruppen. Nicht selten ist die Einschätzung zu hören, dass die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten erst ab dem Jahr 2020, wenn aufgrund der demografischen Entwicklung mit stark sinkenden Studierendenzahlen zu rechnen ist, für die Hochschulen interessant würde. Diese Betrachtungsweise übersieht die vielen Chancen, die sich durch eine frühzeitige Hinwendung zu dieser Zielgruppe eröffnen würden. Dazu gehören vor allem die Steigerung der Reputation im nationalen und europäischen Kontext und der Ausbau der Kooperationen mit Unternehmen für Forschung und Entwicklung neuer Technologien und Verfahren.

Einen bedeutenden Impuls zum Ausbau des Angebots von praxisnahen berufsbegleitenden Studiengängen verspricht der bereits genannte bundesweite Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“¹⁸, in dessen Rahmen zielgruppenspezifische Studienangebote entwickelt und nachhaltig implementiert werden sollen. Dazu gehören auch duale Studiengänge. Diese verzahnen berufliche Tätigkeit und Hochschulstudium unter Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. Bekannt und verbreitet sind bislang vor allem die ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studiengänge, die sich an Interessierte mit (Fach-)Abitur wenden und der beruflichen Erstausbildung dienen.

Für bereits beruflich qualifizierte Studieninteressierte sind hingegen berufsintegrierende und berufsbegleitende duale Studiengänge besonders geeignet, deren Angebot noch recht begrenzt ist (Kupfer/Mucke 2010). Berufsintegrierende und berufsbegleitende duale Studiengänge kombinieren das Studium mit einer beruflichen (Teilzeit-)Tätigkeit, wobei ein möglichst ausgeprägter wechselseitiger inhaltlicher Bezug zwischen Berufspraxis und Studium besteht. Durch die Verzahnung der verschiedenen Bildungsbereiche und -orte könnten diese dualen Studiengänge ein bedeutendes Instrument für die Umsetzung von Möglichkeiten lebensbegleitenden Lernens und auf dem Weg zu einer erhöhten Durchlässigkeit sein.

Noch einen Schritt weiter gehen duale Studiengänge, in denen zusätzlich zum akademischen Abschluss integrativ ein beruflicher Fortbildungsabschluss erworben werden kann. Diese bisher sehr seltenen Modelle sind sicherlich recht aufwendig zu konzipieren, würden aber konsequent dem Anspruch der Vermeidung von Redundanzen und Bildungssackgassen gerecht werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob anspruchsvolle berufliche Fortbildungen möglicherweise den Übergang in die Hochschulen erleichtern können. Ein Beispiel für solche Fortbildungen ist das IT-Weiterbildungssystem, das derzeit vom BIBB im Auftrag des BMBF evaluiert wird.¹⁹ Es ist zu erwarten, dass diese Untersuchung erste Erkenntnisse über die Gestaltung und Nutzung von Übergängen in diesem Bereich aufzeigt.

18 Siehe Fußnote 6 in diesem Beitrag.

19 Link: <http://www.bibb.de/de/56341.htm>.

Eine weitere Problematik bei der Gestaltung bedarfsgerechter Angebote für beruflich bereits umfassend Qualifizierte betrifft den direkten Zugang zu Masterstudiengängen, auch ohne ersten akademischen Abschluss. Studieninteressierte, die beispielsweise schon eine anspruchsvolle berufliche Aufstiegsfortbildung absolviert haben und/oder bereits herausragende berufliche Tätigkeiten ausüben, sollte der direkte Zugang zu Masterstudiengängen bewilligt werden. Die von der Kultusministerkonferenz Anfang 2010 überarbeiteten „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK 2010) eröffnen diese Möglichkeit, die von den Bundesländern aufgenommen und durch die Hochschulen umgesetzt werden sollte. Einige Bundesländer nutzen diese Option bereits. So ist beispielsweise in Rheinland-Pfalz schon seit mehreren Jahren der direkte Zugang zu Masterstudiengängen durch ein entsprechendes Hochschulgesetz möglich. Die Voraussetzungen für den direkten Zugang zum Masterstudium sind hier der Nachweis einer mindestens fünfjährigen qualifizierten Berufstätigkeit sowie das erfolgreiche Absolvieren einer Eignungsprüfung, die aus dem Darlegen der eigenen Motivation, einer einstündigen Klausur sowie einem zwanzig- bis dreißigminütigen Kolloquium besteht. Dieser Weg wird unter anderem für die berufsbegleitenden Masterfernstudiengänge Informatik (FH Trier) sowie Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung (beide FH Ludwigshafen) angeboten. In diesen Studiengängen sind die mit der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten gesammelten Erfahrungen sehr positiv. Die entsprechenden Studierenden sind häufig außerordentlich qualifiziert sowie hoch motiviert und gehören nicht selten zu den Jahrgangsbesten. Von diesen überaus positiven – bislang jedoch noch nicht dokumentierten – Erfahrungen können zum Beispiel auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH) berichten.

6. Finanzierung sichern

Die Sicherstellung der Finanzierung ist für beruflich Qualifizierte ein wichtiger Aspekt bei der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums. Dabei sind die (teilweise recht erheblichen) Studiengebühren und -beiträge zu finanzieren, bei einem Vollzeitstudium oder einer Reduzierung der Berufstätigkeit muss zudem der Lebensunterhalt abgedeckt werden. Aufgrund der Vielgestaltigkeit der Arbeits- und Lebensumstände beruflich Qualifizierter und angesichts der verschiedenen Studienmodelle vom berufsbegleitenden Fernstudium bis zur Unterbrechung der Berufstätigkeit und der Aufnahme eines Vollzeitstudiums sind Aussagen zur Passgenauigkeit vorhandener Instrumente zur Studienfinanzierung schwierig. So forderte auch der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung in seiner Erklärung zur Förderung der Durchlässigkeit, „die vorhandenen Förder- und Unterstützungsinstrumente einer zielgruppenspezifischen Analyse zu unterziehen“ (BIBB 2010).

Beruflich Qualifizierte können bisher – bei Einhaltung der entsprechenden (recht umfangreichen) Bedingungen – auf Leistungen nach dem BAföG und des

Aufstiegsstipendiums zurückgreifen. Dennoch weist die große Nachfrage nach dem Aufstiegsstipendium (BMBF 2009) auf den Bedarf an entsprechenden Angeboten hin.²⁰

So wichtig und hilfreich die vorhandenen Förderinstrumente sind, zeigt sich doch deutlich eine mangelnde Flexibilität. Studierende, die beispielsweise bereits eine Familie und entsprechende Verpflichtungen haben, oder Studieninteressierte, die ihre Arbeitszeit zugunsten eines Studiums lediglich reduzieren möchten/können, dürften mit den Fördersummen und -modalitäten kaum zurechtkommen. Daher sind zusätzliche und flexible Finanzierungsangebote zu entwickeln oder die vorhandenen Förderinstrumente für neue Zielgruppen und alternative Studienmodelle zu öffnen. Eine Studienfinanzierung für beruflich Qualifizierte sollte sowohl die finanzielle Beteiligung der Arbeitgeberseite als auch der Studierenden mit einschließen, jedoch das finanzielle Risiko für den Einzelnen in Grenzen halten. Zudem sollten die Förderkriterien von Finanzierungsinstrumenten so ausgelegt sein, dass künftig nicht der individuelle Zeitrahmen der Nutzerin/des Nutzers für die Absolvierung eines Studienangebots zur Grundlage für die Entscheidung der Förderung gelegt wird, sondern die reguläre Dauer des Studienangebots. Nur so kann verhindert werden, dass bei einer möglichen Verkürzung der Studien-/Weiterbildungsdauer – etwa durch Anrechnung – keine Nachteile entstehen.

7. Information und Beratung ausbauen

Ein weiterer Grund für die geringe Studienbeteiligung beruflich Qualifizierter liegt in der kaum vorhandenen adäquaten Information und Beratung dieser Zielgruppe (Nickel/Leusing 2009). Es fehlen Informations- und Beratungsangebote zu den vielfältigen Möglichkeiten des Zugangs zum Studium auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, zu allen Fragen der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, zur Auswahl des passenden Studiengangs und der finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten. Entsprechende Informations- und Beratungsangebote sollten sowohl bundesweit und auf Länderebene als auch insbesondere im Detail von den Hochschulen selbst installiert und zielgruppenspezifisch ausgerichtet werden. Dass dies nur in enger Abstimmung und durch die Bereitstellung von entsprechenden Ressourcen sinnvoll umgesetzt werden kann, versteht sich von selbst. Einen ersten Schritt für eine bundesweite Information in diese Richtung ist das Bundesinstitut für Berufsbildung mit dem Portal AusbildungPlus²¹ gegangen. Nach-

20 Die Fördersumme des Aufstiegsstipendiums liegt bei Aufnahme eines Vollzeitstudiums bei 670 Euro monatlich plus Büchergeld und gegebenenfalls einer Kinderbetreuungspauschale. Studierende in einem berufsbegleitenden Studiengang können jährlich 1.700 Euro Unterstützung für Maßnahmekosten erhalten. Informationen zum Aufstiegsstipendium: www.sbb-stipendien.de/aufstiegsstipendium.html.

21 Link: www.ausbildungplus.de. Gefördert wird das Portal durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

dem die Struktur dieser Plattform überarbeitet worden ist,²² wird zukünftig neben der bundesweiten Übersicht über die ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studiengänge auch zu weiterbildenden dualen Studiengängen recherchiert werden können.

Zudem erscheint es dringend notwendig, aber auch zielführend zu sein, eine systematische Informations- und Beratungsstruktur auf den drei oben genannten Ebenen zu entwickeln. Dazu erscheint es in einem ersten Schritt empfehlenswert, die vielfältig existierenden Internetplattformen und weiteren Beratungsmöglichkeiten zu Aus- und Weiterbildungsangeboten im nationalen Kontext zu sichten. Die Ergebnisse sollten dann genutzt werden, um ein übersichtliches und durch Aktualität geprägtes Beratungs- und Informationssystem für lebensbegleitendes Lernen aufzubauen.

8. Ausblick

Die Ausgestaltung lebensbegleitenden Lernens hängt maßgeblich von der Umsetzung der Durchlässigkeit an den unterschiedlichen Schnittstellen im nationalen Bildungssystem ab. Es ist nicht neu, wird aber immer wieder deutlich, dass dafür bildungspolitische Forderungen nach Durchlässigkeit nach wie vor nicht ausreichen. Es müssen Förderungen folgen und damit entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.²³

Deutlich ist auch, dass bei der Förderung von Durchlässigkeit insbesondere zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung inzwischen weitgehend kein Erkenntnisproblem mehr existiert, sondern dass es sich hauptsächlich um ein Umsetzungsproblem handelt. Beruflicher und hochschulischer Bildungsbereich sollten nun – unter Wahrung und Ausbau ihrer jeweiligen spezifischen Vorteile und Stärken – einen entscheidenden Schritt aufeinander zu gehen. Die weitere Gestaltung des Übergangs zwischen diesen beiden Bildungsbereichen wird zu großen Teilen von der Offenheit und der Innovationsfähigkeit der entsprechenden Akteure der beruflichen und hochschulischen Bildung abhängen.

Zudem ist lebensbegleitendes Lernen als ein komplexes Ganzes zu begreifen, von der Allgemeinbildung über die Aus- zur Weiterbildung sowohl im beruflichen und hochschulischen Bereich als auch zwischen diesen Bereichen. Das gilt ebenso für die Umsetzung von Durchlässigkeit hinsichtlich der verschiedenen Themenbereiche, die in diesem Beitrag angesprochen wurden. Im Mittelpunkt sollten passgenaue Angebote für beruflich Qualifizierte (auch im Masterbereich) stehen. Sie zu etablieren, gelingt nur unter förderlichen Rahmenbedingungen (wie einer konsequenten Lernergebnisorientierung, der Etablierung der Anrechnungsidee und deren

22 Die Überarbeitung wurde unterstützt durch das HIS-Projekt „Erhebung und Typisierung berufs- und ausbildungsbegleitender Studiengänge“ (Minks/Netz et al. 2011).

23 Das gilt auch für die Weiterentwicklung der Ergebnisse der BMBF-Initiative ANKOM. Benötigt wird unter anderem eine bundesweite Informations- und Beratungsplattform für die Förderung der Umsetzung von Durchlässigkeit und lebensbegleitendem Lernen.

Unterstützung durch entsprechende Akkreditierungen, mit entsprechend qualifiziertem Personal). Die Wahrnehmung dieser passgenauen Angebote insbesondere durch beruflich Qualifizierte ist wiederum nur möglich, wenn auch hier bestimmte Bedingungen (wie zielgruppenspezifische Beratung und Informationsmöglichkeiten, angemessene Zugänge, die Studierbarkeit des Angebots und entsprechende Finanzierungsmöglichkeiten) erfüllt sind. Wird nur einer der genannten Aspekte vernachlässigt, dann werden sich die Bemühungen, lebensbegleitendes Lernen sozial ausgewogen umzusetzen und zu ermöglichen, kaum auszahlen beziehungsweise weitgehend ins Leere laufen.

Um künftig transparentere und durchlässigere Übergänge schaffen zu können, wird unweigerlich auch eine Debatte über die Hemmnisse durch bestehende, auch förderale Strukturen ausgelöst werden müssen. Allein an den Schnittstellen innerhalb der beruflichen Bildung gibt es deshalb Grenzen der Umsetzbarkeit von Durchlässigkeit, die an der Schnittstelle zur Hochschule zwar etwas anders gelagert sind, aber noch deutlicher ins Gewicht fallen. Kooperative Strukturen²⁴ zu entwickeln, wird daher künftig ein weiterer Schwerpunkt sein müssen.

Vor dem Hintergrund des prognostizierten Fachkräftemangels, der zunehmenden Bedeutung lebensbegleitenden Lernens und der Ermöglichung umfassender Bildungschancen ist die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung eine der drängendsten Zukunftsaufgaben. Dabei steht außer Frage, dass sowohl das berufliche wie auch das hochschulische Bildungssystem über hohe Akzeptanz und Wertschätzung verfügen. Von einer verbesserten Durchlässigkeit würden sowohl Unternehmen als auch die Bildungsinteressierten und nicht zuletzt die Hochschulen selbst profitieren. Aufgrund der stetig zunehmenden Komplexität betrieblicher Arbeitsabläufe gewinnt auch die akademische (Weiter-) Bildung an Bedeutung. Einige Unternehmen haben dies bereits erkannt und engagieren sich aktiv in der wissenschaftlichen Weiterbildung ihrer Fachkräfte, darunter bereits langjährig Beschäftigter, durch die Förderung der Teilnahme an berufsbegleitenden Studiengängen. Doch auch für den Einzelnen spielt eine höhere Durchlässigkeit, im Sinne der Ermöglichung umfassender Bildungs- und Aufstiegschancen, eine wichtige Rolle. Den Hochschulen bieten sich durch die Hinwendung zur Zielgruppe der beruflich Qualifizierten vielfältige Chancen zur Entwicklung zukunftsfähiger Studienangebote, zur Profilierung und zum Ausbau ihrer Kooperationen mit Unternehmen.

Lebensbegleitendes Lernen zu gestalten, bedeutet also auch weiterhin, die Durchlässigkeit an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, aber auch an den Schnittstellen innerhalb dieser beiden Bildungsbereiche weiterzuentwickeln und die Förderung als vorrangige Aufgabe zu betrachten.

24 Das trifft auch auf die kooperative Zusammenarbeit verantwortlicher Institutionen und Ministerien zu.

Literatur

- Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005* (BGBL. I S. 931), zuletzt geändert durch Artikel 15 Absatz 90 des Gesetzes vom 15. Februar 2009 (BGBL. I S. 160).
- BIBB* (2010): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn. In: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA139.pdf>: letzter Zugriff am 27.01.2011.
- BMBF* (Hg.) (2007): Zehn Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin. In: http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf: letzter Zugriff am 27.01.2011.
- BMBF* (Hg.) (2008): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19. bis 20. Februar 2008 in Berlin. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BMBF* (2009): Mit einem Aufstiegsstipendium vom Straßenbauer zum Ingenieur. Pressemitteilung 230/2009. In: <http://www.bmbf.de/press/2673.php>: letzter Zugriff am 27.01.2011.
- HRK* (2008): Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18. November 2008. In: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_HSZugang\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_HSZugang(1).pdf): letzter Zugriff am 27.01.2011.
- Kupfer, Franziska und Kerstin Mucke* (2010): Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse. Eine Übersicht. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- KMK* (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. September 2008. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf: letzter Zugriff am 27.01.2011.
- KMK* (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Berwerber.pdf: 1-3.
- KMK* (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf: letzter Zugriff am 27.01.2011.
- Minks, Karl-Heinz, Nicolai Netz und Daniel Völk* (2011): Berufsbegeleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. HIS: Projektbericht (unveröffentlicht). Hannover: HIS Institut für Hochschulforschung.
- Mucke, Kerstin* (2010a): Durchlässigkeit und Anrechnung – Leistungen eines DQR. In: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (Hg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Reihe Wirtschaft und Bildung. Band 55. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mucke, Kerstin* (2010b): Doppelt qualifiziert – besser etabliert: Duale Studiengänge. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Nickel, Sigrun und Britta Leusing (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Gütersloh. In: http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf: letzter Zugriff am 27.01.2011.
- Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM (2010): Anrechnungsleitlinie – Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflich und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf: letzter Zugriff am 27.01.2011.

*Walburga Katharina Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff,
Karl-Heinz Minks, Daniel Völk und Regina Buhr*

Gestaltungsfeld Anrechnung: Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung

Lebenslanges Lernen gilt seit vielen Jahren als wichtige Anforderung, um die Innovationsfähigkeit der Gesellschaft zu sichern. Hierfür wie auch für die demokratische Entwicklung und die soziale Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger ist die Öffnung der Bildungssektoren eine dringende Entwicklungsaufgabe. Die Öffnung, nicht nur der Hochschulen gegenüber der beruflichen Bildung, sondern auch umgekehrt, schließt eine stärkere Durchlässigkeit und Verbindung unterschiedlicher Lernorte wie der Hochschule, der beruflichen und politischen Bildung, den Betrieben und Orten gesellschaftlichen Engagements mit ein. 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. Hochschulische und berufliche Bildung befinden sich in einem starken Wandel, wodurch Gestaltungsspielräume entstehen, die es zu nutzen gilt.

1. Gestaltungsfeld Anrechnung

Die Konturen des Gestaltungsfelds Anrechnung konnten in den vergangenen drei Jahren deutlicher bestimmt werden. Es ist in zwei komplexen und unterschiedlich verfassten Sektoren des Bildungssystems angesiedelt, die bei der Umsetzung der oben genannten Entwicklungsaufgabe sowie der Entwicklung von pauschalen Anrechnungsverfahren aufeinander verwiesen sind. Dabei ist eine strukturelle Koppelung (Luhmann 1984) zwischen den beiden Bildungsbereichen noch immer gering ausgeprägt. Die Prozesse, in die Anrechnung hineinreicht, liegen quer zu Forschungsgebieten, berühren lerntheoretische Fragestellungen ebenso wie Fragen der Qualitätssicherung und des Hochschulmanagements und „irritieren“ zahlreiche informelle Alltagspraktiken. Die Beiträge dieses Bandes verdeutlichen die unerwartete Komplexität der mit Anrechnung verbundenen Fragestellungen. Zahlreiche Prozesse, die Grundlage für „gute“ Anrechnungsverfahren sind, befinden sich gegenwärtig erst in der Entwicklung. Hierzu zählen ganz wesentlich der Wandel von einer Lehr- zur Lernkultur, die Entwicklung und Beschreibung von Lernergebnissen sowie die Niveaubestimmung von Lernergebnisbündeln, Modulen und Abschlüssen.

Lebenslanges Lernen benötigt strukturelle Durchlässigkeit und eine stärker konzeptionelle Verständigung der bisher weitgehend getrennt voneinander agierenden Sektoren des Bildungssystems. Die Arbeit, die für die Realisierung von

Übergängen in die Hochschule erforderlich ist, darf nicht – wie es bisher häufig geschieht – auf die Studieninteressierten abgewälzt werden. Die Zielsetzung lebenslangen Lernens und struktureller Durchlässigkeit darf auch nicht nur dann in den Mittelpunkt gerückt werden, wenn es spezifische Bedarfe, zum Beispiel aufgrund eines Fachkräftemangels gibt. Die Lückenbüßerfunktion, die dem Thema Öffnung der Hochschulen zugeschrieben wird (Schwabe-Ruck 2010), sollte der Vergangenheit angehören.

Auf der Grundlage der in diesem Band veröffentlichten Ergebnisse werden im Folgenden Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen anhand von fünf Zielen formuliert. Diese sind:

- (1) eine stärkere Nutzung nationaler und internationaler Entwicklungen und Instrumente;
- (2) die Weiterentwicklung von Anrechnungsverfahren und des Know-how zu deren Umsetzung;
- (3) der Ausbau und die Entwicklung von berufsbegleitend studierbaren Studienangeboten und der Beratung sowie die Erarbeitung und Implementierung eines Übergangsmanagements;
- (4) die Stärkung der Ressourcen der Nachfrageseite;
- (5) eine gerechte Gestaltung des Hochschulzugangs und der Studierendenauswahl für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber.

Abschließend erfolgt eine Skizzierung von Einflussfaktoren auf das Gestaltungsfeld Anrechnung und die Benennung der bisher im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM nicht bearbeiteten Themen und nicht intendierter Effekte.

1.1 Nationale und internationale Entwicklungen und Instrumente stärker aufgreifen

Die Ergebnisse des Monitorings der bundesweiten Beschlüsse, von Länderinitiativen und den Entwicklungen auf internationaler Ebene weisen darauf hin, dass der Gestaltungsspielraum für eine stärkere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung durch die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen – zum Beispiel durch die KMK-Beschlüsse von 2002 und 2008 zur Anrechnung sowie die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben von 2010 – in den vergangenen Jahren stark erweitert wurde. Mehrere Bundesländer haben bereits Landesprogramme zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung initiiert. Auf europäischer und internationaler Ebene wird das Thema Anrechnung zudem durch die Entwicklung von Instrumenten, zum Beispiel im Bereich der Qualitätssicherung, flankiert, deren Umsetzung durch regelmäßige Benchmarks überprüft wird. Eine stärkere Dissemination der Instrumente und Ergebnisse könnte der nationalen Entwicklung neue Impulse geben.

International wie national sind Tendenzen einer verstärkten Verschränkung zwischen Forschungs-, Innovations-, Wirtschafts- und Bildungspolitik im Bereich

regionaler Innovationssysteme und Cluster, wie zum Beispiel der Initiative Kompetenznetze Deutschland, zu beobachten. Auch im Bildungsbereich sind dadurch neue Institutionen und Angebote entstanden beziehungsweise wurden Institutionen und Angebote weiterentwickelt, die regionalen Erfordernissen entgegenkommen. Regionale Innovationssysteme und Cluster könnten günstige „Biotope“ für die kooperative Entwicklung von Innovationen im Bildungsbereich sein. Die von Innovationssystemen und Clustern initiierten Bildungsangebote verbleiben in Deutschland – mit Ausnahme der dualen Studiengänge – weitgehend innerhalb der traditionellen Grenzen der Bildungssektoren. Hier gibt es noch ein großes Potenzial.

Unsere Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass eine Adressierung von mit Anrechnung und Durchlässigkeit verbundenen Aspekten auch in anderen, nicht (primär) bildungsbezogenen Programmen verstärkt in den Blick genommen werden könnte. Dies können sowohl Instrumente der Clusterförderung als auch Forschungs-, Entwicklungs- sowie Innovationsprogramme sein. Ein Beispiel für die letztgenannte Möglichkeit ist die Förderlinie „Entwicklung von beruflichen und hochschulischen Weiterbildungsangeboten und Zusatzqualifikationen im Bereich Altersgerechter Assistenzsysteme – QuAALi“ innerhalb des Förderprogramms Mikrosystemtechnik des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Diese technologie- und innovationsfeldspezifische Maßnahme, in die mit einer guten Anrechnungspraxis verbundene Zielsetzungen und Instrumente integriert worden sind, kann als ein Modell guter Praxis genutzt werden.

1.2 Anrechnungsverfahren und Know-how der Umsetzung weiterentwickeln

Neben bereits etablierten oder unmittelbar bevorstehenden bundes- und landesweiten Maßnahmen besteht Bedarf an regionalen und lokalen Förderprogrammen, die auf Herausforderungen der Anrechnung und die Gestaltung des Übergangs zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gerichtet sind. Bedarf besteht an der Anwendung der Verfahren auf bisher nicht geprüfte Abschlüsse der beruflichen Bildung, an verbesserten Verfahren und einer verstärkten Berücksichtigung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen sowie an der Entwicklung des Know-how das für die Anwendung von pauschalen und individuellen Anrechnungsverfahren benötigt werden.

Die primäre Zielsetzung der BMBF-Initiative ANKOM war die Entwicklung von qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahren und die Aufarbeitung von Erfahrungen mit der Umsetzung im Hochschulbereich. Für die Einführung von pauschalen, individuellen oder kombinierten Anrechnungsverfahren stehen den Hochschulen nun entwickelte Modelle und Verfahren zur Verfügung. Diese sind prinzipiell nicht gebunden an Hochschultypen, zum Beispiel Fachhochschulen und Universitäten, oder an Fachdisziplinen beziehungsweise Berufsfelder. Die Ergebnisse der Arbeiten der Entwicklungsprojekte zeigen, dass und in welchem Umfang es Schnittmengen gleichwertiger Kompetenzen zwischen beruflichen Fortbildungen und fachlich affinen Bachelorstudiengängen gibt, die bei Aufnahme eines Studiums

angerechnet werden können.¹ Auf dem Hintergrund qualitätsgesicherter pauschaler und/oder individueller Anrechnungsverfahren ist somit ein bildungsbereichsübergreifender Transfer von Lernergebnissen möglich. Die Erfahrungen der Entwicklungsprojekte können durch Maßnahmen der Förderung der Dissemination von Anrechnungsmodellen *zwischen* Hochschulen, Fachbereichen und Studiengängen genutzt werden.

Deutlich geworden ist aber auch, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Anrechnungsverfahren nur auf dem Hintergrund der jeweiligen Situation und den Rahmenbedingungen der Hochschule getroffen werden kann. Wichtige Voraussetzungen hierfür sind: die Zahl der erwartbaren Studieninteressierten mit den jeweiligen beruflichen Qualifikationen, das Interesse an Kooperationsbeziehungen der Hochschulen mit Einrichtungen der beruflichen Bildung und umgekehrt, Profilierungsgesichtspunkte sowie finanzielle und zeitliche Ressourcen. Auf der Grundlage der ausgewerteten hochschulstatistischen Daten können gezielter als bisher Berufsbereiche identifiziert werden, für die sich die Entwicklung pauschaler Anrechnungsverfahren lohnt. Die Nachfrage nach Anrechnung, so unsere Hypothese, ist in Verbindung mit einer für berufstätige und berufserfahrene Studierende adäquaten Studienorganisation und -form zu sehen. Politische Initiativen, wie etwa der im Mai 2010 von Bund und Ländern beschlossene Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“², können hier wichtige Beiträge leisten. Das Studieninteresse von beruflich Qualifizierten könnte stark ansteigen – sofern es für sie attraktive und studierbare Angebote gibt –, das zeigt nicht zuletzt die Entwicklungsdynamik, die den Sektor privater Hochschulen charakterisiert: eine rasante Gründungswelle und Vervierfachung der Studierendenzahl (Frank/Hieronimus et al. 2010: 6). Gegenwärtig gewinnen die privaten Hochschulen die Zielgruppen, die sich „von staatlichen Hochschulen nicht oder nur unzureichend“ angesprochen fühlen (a.a.O.: 7).

Von einer Kultur der Wertschätzung von an anderen Lernorten erworbenen Kompetenzen im Hochschulbereich zu sprechen, wäre gegenwärtig noch vermessen; dies zeigen die Analysen der Ordnungen der Hochschulen und der biographischen Interviews sehr deutlich. Insbesondere die Durchführung von individuellen Anrechnungsverfahren bedarf einer verstärkten Aufmerksamkeit. Die Nachfrage nach individuellen Verfahren ist groß, da durch Berufserfahrung nicht-formal oder informell entwickelten Kompetenzen in pauschalen Verfahren nicht angemessen berücksichtigt werden können. Die Anforderungen, die individuelle Anrechnungsverfahren an alle Beteiligten stellen, scheinen oftmals unterschätzt zu werden. Die Durchführung verlangt neben Ressourcen fundierte Kenntnisse von Portfolio- und Beratungsmethoden, da die Bewertung des Kompetenzprofils das Selbstbild und die Motivation der Studieninteressierten stark beeinflussen kann.

1 Zu den detaillierten Ergebnissen und den in die Äquivalenzanalysen einbezogenen Fortbildungsabschlüssen siehe die Ergebnisdarstellungen auf der Homepage unter <http://ankom.his.de/modellprojekte/index.php>.

2 vgl. hierzu http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/wettbewerb-aufstieg_durch_bildung.pdf.

Die Ergebnisse der BMBF-Initiative ANKOM zeigen deutlich: Sich das Know-how anzueignen, Gegebenheiten vor Ort zu analysieren, ein Verfahren auszuwählen, zu adaptieren und einzuführen, setzt das Engagement aller Akteure voraus und erfordert eine ausreichende Ressourcenausstattung vor allem in den Hochschulen. Ohne dies ist eine breite Akzeptanz für Anrechnung nicht zu erwarten. Die Umsetzungen sollten darüber hinaus stärker als bisher evaluiert werden, um wissenschaftliche Grundlagen für die Weiterentwicklung der Verfahren zu gewinnen.

Hohe Aufmerksamkeit sollten auch zukünftig die Entwicklungen im Bereich der rechtlichen Regelungen und die Umsetzung der durch die Landeshochschulgesetze gegebenen Möglichkeiten durch die Hochschulen erfahren. Es wird wichtig sein, zu analysieren, ob Anrechnung in größerem Maße in die Prüfungsordnungen aufgenommen und wie sich das Verhältnis von Anrechnungs- und Einstufungsprüfungsregelungen entwickeln wird. Zu erforschen ist, wie Hochschulen der Bundesländer, die keine Anrechnungsbegrenzung vorsehen (in den meisten Ländern werden maximal fünfzig Prozent der zu erwerbenden Studienleistungen angerechnet), mit dieser Offenheit umgehen. Übernehmen die Hochschulen die Möglichkeiten, welche Kriterien und Begründungen werden zugrunde gelegt? Bedeutsam wird die Entwicklung bei den Externenprüfungen sein, für die es bislang keine bildungspolitischen Vorgaben gibt. Werden sie Eingang in alle Landeshochschulgesetze nehmen? Welche Funktion wird die Regelung in den Hochschulen übernehmen? Bisher gibt es wenig Erkenntnis, wie die Hochschulen die in den Landeshochschulgesetzen gegebenen Möglichkeiten umsetzen. Zu klären wäre auch, für welche Zielgruppen die Regelungen umgesetzt werden. Für alle rechtlichen Regelungen gilt, dass sie sowohl zwischen den Ländern wie zwischen den Hochschulen möglichst einheitlich gestaltet werden sollten. Denn der Einzugsbereich vieler Studiengänge geht weit über die Landesgrenzen der „Sitzländer“ hinaus.

1.3 Berufsbegleitende Studienangebote, Beratung und Übergangsmanagement ausbauen

Von Seiten der Bildungspolitik wird gegenwärtig in Form von Modellprojekten versucht, sowohl die Angebotsseite – zum Beispiel durch didaktisch auf die Berufserfahrungen abgestimmte Studiengangsentwicklung und Implementation von Anrechnungsverfahren – als auch die Nachfrageseite – zum Beispiel durch Stipendien, Darlehen und Bildungsberatung – für die hochschulische Bildung beruflich Qualifizierter zu stimulieren (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM 2010).

Für die Hochschulen stellen sich neben Ressourcenfragen zahlreiche Herausforderungen: Sie müssen Konzepte für adäquate Angebote entwickeln, neue Organisationsformen von Lern- und Lehrprozessen erproben und Angebote und Verwaltungsabläufe wie Studienberatung, Übergangsmanagement und Studiengangsimmatrikulation den neuen Zielgruppen anpassen. Die Angebotsentwicklung sollte in enger Kooperation zwischen Hochschulen und Partnern der beruflichen Bildung

und Betrieben sowie Gewerkschaften erfolgen. Unterstützende Maßnahmen im Rahmen öffentlicher Förderung werden auch zukünftig notwendig sein.

Beratung sollte sowohl von unabhängigen Institutionen wie auch von Kammern, Fachschulen, Hochschulen und der Bundesagentur für Arbeit angeboten werden. Die Beratungsbedarfe von Studieninteressierten mit beruflicher Qualifikation werden in Deutschland mit den klassischen Beratungsangeboten nicht gedeckt und werden insgesamt stark unterschätzt. Die strukturelle Entwicklung von Beratungsmöglichkeiten sollte parallel zur Öffnung der Hochschulen erfolgen.

Zu den *Unterstützungsangeboten*, die sowohl von den Hochschulen wie von der Weiter- oder Erwachsenenbildung angeboten werden können, zählen zum Beispiel „Brückenkurse“, durch die eine fachlich-inhaltliche und methodische Vorbereitung auf das Studium möglich wird. Zu untersuchen wäre darüber hinaus, wie erfolgreich Mentoringprogramme, individuelles Coaching sowie Netzwerkansätze für die Gruppe berufsbegleitend Studierender eingesetzt werden können.

1.4 Die Ressourcen der Nachfragerinnen und Nachfrager stärken

Neue Konzepte durchlässiger und flexibler Studienangebote werden immer wichtiger, um die Nachfrage zu decken. Als Nachfrager kommen die Bildungssubjekte, die Betriebe sowie die Institutionen der beruflichen Bildung in Betracht.

Die Befragung von Anrechnungsstudierenden verdeutlicht, dass die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und einem Studium mit mindestens 180 Credits Workload eine große Herausforderung darstellt. Neben bisher ungelösten Fragen der Finanzierung eines Studiums im mittleren Erwachsenenalter gibt es daher die zu lösende Aufgabe der strukturellen Anpassung von Phasen des formalen Lernens im Lebenslauf. Solange die Normalbiografie als Orientierungsmuster der Gesellschafts- und Bildungspolitik dient, die durch zahlreiche gesellschaftliche Institutionen und politisch-rechtliche Regelungen abgestützt wird, wird die Realisierung des Ziels lebenslangen Lernens hinter den Erwartungen zurückbleiben. Wenn es keine Möglichkeiten gibt, ab dem Alter von 31 Jahren bei Studienbeginn einen Studienkredit aufzunehmen, steht für viele derjenigen, die im mittleren Erwachsenenalter eine Bildungsphase beginnen, die über die aktuelle Entwicklungen absichernde, meist betriebsinterne Fortbildung hinausgeht, auch die Finanzierungsfrage im Raum. Ebenso ist der Umfang von dreißig Credits Workload pro Semester bei grundständigen Studiengängen eine hohe Hürde für den Studienerfolg. Wichtige Forschungsfragen sind, welche Erfahrungen Hochschulen einerseits und Studierende andererseits mit Angeboten gemacht haben, bei denen einzeln studierbare Module zu Abschlüssen akkumulierbar sind und welche Bedeutung Angebote unterhalb der Ebene des Bachelorabschlusses für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung haben können.

Die RBS-Betriebsbefragung hat gezeigt, dass es von betrieblicher Seite wenig Vorbehalte gegen Anrechnung und Durchlässigkeit gibt. Allerdings scheint es bei einer Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung fraglich, in welchem

Ausmaß Betriebe bereit sind, ihren Beschäftigten im Hinblick auf zeitliche Freistellungen und finanzielle Beteiligungen entgegenzukommen. Es besteht Bedarf an einer Untersuchung der Fragen, welche Beteiligungsmodelle Betriebe präferieren, und wie Unterstützungsmodelle für Betriebe aussehen können. Das Interesse von Beschäftigten an akademischer Bildung hängt auch von der betrieblichen Ausgestaltung der Karrierewege ab. Für die Einschätzung des Studieninteresses von beruflich Qualifizierten ist die Frage bedeutsam, welche biografische Studienmotivationen es gibt, welche beruflichen Entwicklungen durch ein Studium im oder in Unternehmen möglich werden, und welche monetären Auswirkungen ein Studium hat. Wie ändern sich tarifliche Einstufungen durch den Abschluss eines Studiums? In welchem Verhältnis stehen Bachelorabschlüsse und Fortbildungsberufe bei der Eingruppierung?

Auszuloten wären zudem die Möglichkeiten einer stärker „konvergierenden“ Gestaltung beruflicher und hochschulischer Curricula. Die bereits angesprochene Lernergebnisorientierung zählt ebenso hierzu wie die Nutzung von Deskriptoren des Deutschen Qualifikationsrahmens (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009) und der damit verbundenen Möglichkeit einer Niveaubestimmung der Module und Abschlüsse. Hinsichtlich der bundesrechtlich geregelten beruflichen Fort- und Weiterbildungen könnte ein solches Vorhaben bundesweit organisiert sein, aber zugleich regionale, kooperative Modellprojekte umfassen. Von großer Bedeutung werden die Entwicklungen im Bereich des „Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung“ (ECVET)³ und die Ergebnisse der Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“⁴ sein. Zuständigkeiten liegen im Bereich der beruflichen Bildung insbesondere bei den Kammern und in dem der fachschulischen Weiterbildung bei der Kultusministerkonferenz (KMK).⁵

Wichtige Ressourcen der Nachfragerinnen und Nachfrager sind nicht zuletzt die biografische Bildungsaspiration und die Kompetenzen lebenslangen Lernens. Diese Ressourcen auszubilden und zu fördern, ist Aufgabe der Institutionen der allgemeinen und beruflichen Bildung, die vor dem Hochschulstudium besucht wurden. Hier liegt sehr klar eine Bringschuld dieser Lernorte.

1.5 Hochschulzugang und Studierendenauswahl für beruflich qualifizierte Studienbewerberinnen und -bewerber gerecht gestalten

Von der BMBF-Initiative ANKOM wurde von Anfang an immer wieder betont, dass die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen von Fragen des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung beziehungsweise der Auswahlverfahren zu trennen ist.

3 Siehe hierzu http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_de.htm.

4 Informationen zur Initiative siehe unter <http://www.decvet.net/>.

5 Vgl. auch Kapitel 3 des Beitrags „Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung“ von Kerstin Mucke und Franziska Kupfer in diesem Band.

Der Hochschulzugang, gegebenenfalls auch auf dem dritten Bildungsweg, so die Vorgabe des KMK-Anrechnungsbeschlusses von 2002, wird für Anrechnung vorausgesetzt. Hochschulzugang und Anrechnung können für die Gruppe der Studierenden mit beruflicher Qualifikation dann klar getrennt werden, wenn diese über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Dies ist bei 95 Prozent dieser Gruppe der Fall, wie die Auswertung der hochschulstatistischen Daten gezeigt hat. Bei den Studieninteressierten, die ein Studium auf dem dritten Bildungsweg aufnehmen, ist die Sachlage komplexer. Der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (KMK 2009) sieht ein Eignungsfeststellungsverfahren für die beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerber ohne Fortbildungsabschluss vor. Dringend zu untersuchen ist, wie die Eignungsfeststellungen für diese Gruppe von den Hochschulen ausgestaltet werden, und wie ein Zusammenspiel zwischen der Eignungsfeststellung und Anrechnung gelingen kann.

Über die Fragen des Hochschulzugangs hinaus sind viele Studieninteressierte mit Fragen der Zulassung zum Studium konfrontiert und von Auswahlverfahren betroffen. Zu untersuchen wäre, ob es neue Schließungsmechanismen gibt, die auf die formale Öffnung der Hochschulen folgt. Anders formuliert: Wie müssen Auswahlverfahren gestaltet werden, damit sie Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation (mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) nicht benachteiligen? Welche Effekte haben Quoten für Studierende des dritten Bildungswegs? Bei Auswahlverfahren spielen Noten nach wie vor eine überwältigende Rolle. Die Notenspiegel der Abschlüsse des beruflichen Bildungsbereichs entsprechen nicht denen des allgemeinbildenden Bereichs. Es müssen Lösungen gefunden werden, um die Notensysteme vergleichbar zu machen.

Die Gruppe der Hochschullehrenden, so unsere These, hat für den Übergang in die Hochschule eine wichtige Gatekeeper-Funktion inne. Die Befragung dieser Gruppe zeigte große fach- und hochschulartenspezifische Unterschiede. Identifiziert wurden der Typus der Unterstützer und der Typus der Ablehner, letzteren trifft man vor allem an Universitäten an. Professionssoziologische Untersuchungen könnten die Motive der restriktiven Handhabung des Gatekeepings offenlegen. Zu erforschen wäre, welche Bedeutung rechtliche Regelungen für das Gatekeeping haben und welche Veränderungen durch Zielvereinbarungen, zum Beispiel über die Gewinnung von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und die Anwendung von Anrechnungsverfahren, zwischen den Hochschulen und den Landesministerien zu erwarten sind.

2. Effekte und Einflussfaktoren

Für die Legitimation auch der BMBF-Initiative ANKOM ist es wichtig, die Frage nach den Effekten zu stellen. Diese sind aus Gründen der Komplexität der die Anrechnung beeinflussenden Faktoren aus unserer Sicht gegenwärtig noch nicht zu quantifizieren. Allerdings ist es weiterführend, Einflussfaktoren zu identifizieren.

Die Aufnahme der Anrechnungsregelungen als Sollbestimmung in die für alle Hochschulen verbindlichen Ländergemeinsamen Strukturvorgaben erfolgte erst im Frühjahr 2010 (KMK 2010). Unsere durch die Dissemination der Ergebnisse gewonnenen Einsichten in aktuelle Projekte verweisen darauf, dass auf bildungs- und berufspolitischer Ebene die Diskussion um die Entwicklung intersektoraler beziehungsweise integrierter Bildungswege sowohl im Bereich der kaufmännischen Berufsfelder als auch dem Handwerk und in den Gesundheits- und Sozialberufen in vollem Gange ist. Hierbei werden Abschlüsse der beruflichen Bildung – der Aus- wie der Weiterbildung – mit Bachelorstudiengängen verknüpft und bildungsplanerisch aufeinander abgestimmt. Berücksichtigt man die Komplexität der Thematik und die Trägheit der die Gesetze und Ordnungen betreffenden Prozesse in der beruflichen Bildung und in Hochschulen, kann erst in einigen Jahren Bilanz gezogen werden.

Welche Effekte die KMK-Regelung zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung von März 2009 hat (KMK 2009), kann gegenwärtig ebenfalls noch nicht prognostiziert werden. Einerseits hat die Notwendigkeit, den Beschluss in den Landeshochschulgesetzen umzusetzen, die bildungspolitische Diskussion um Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung stark belebt, andererseits mag die Öffnung des Hochschulzugangs dazu führen, dass eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen für diesen Personenkreis, der durchschnittlich fünf Prozent der Studierenden mit beruflicher Qualifikation ausmacht, schwieriger wird. Von Justiziarern wird angeführt, dass eine sogenannte Doppelnutzung nicht möglich sei. Anrechnung wird in diesen Fällen nur für diejenigen möglich, die über mehr Jahre Berufserfahrung verfügen, als für den Hochschulzugang erforderlich sind. Hier gibt es dringenden Klärungsbedarf.

Unklar sind darüber hinaus die Effekte, die die Implementation des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) erzeugen. Bei der Entwicklung des DQR wurden Expertenvoten eingeholt und exemplarisch Bildungsgänge für vier Bereiche den Niveaustufen des DQR-Entwurfs zugeordnet (DQR-Büro 2010). Die Aufstiegsfortbildungen zur Meisterin/zum Meister, zur Betriebswirtin/zum Betriebswirt, zur Fachwirtin/zum Fachwirt der Kammern wurden ebenso wie die fachschulischen Weiterbildungen zur Betriebswirtin/zum Betriebswirt auf Niveau 6 eingeordnet, auf dem sich auch der Bachelorabschluss befindet. Nur wenige nach dem Berufsbildungsgesetz geregelte Fortbildungen wurden in das Niveau 5 eingeordnet, in einigen Fällen gibt es Voten für die Einordnung in den Niveaustufen 5 bis 7, auf das Niveau 7 wurde die Fortbildung des IT-Sektors Strategische Professionals „Certified IT Technical Engineer“ eingestuft (zu den Einstufungen vgl. a.a.O.: 42f., 70f., 99f. und 125f.).

Da es sich bei jeglicher Form der Anrechnung im Sinne des KMK-Beschlusses von 2002 um die Anrechnung von Kompetenzen des gleichen Niveaus handelt, könnte eine Bestätigung der Ergebnisse der Expertenvoten dazu führen, dass die Anrechnung auf hochschulische Qualifikationen erleichtert und die Akzeptanz gesteigert würde. Offen ist, wie sich die Absolventinnen und Absolventen der

Fortbildungen auf dem Hintergrund der Einstufungen in den DQR verhalten werden und ob sie ein Interesse zeigen, ein Bachelorstudium zu absolvieren, das dem Niveau der Fortbildung entspricht oder sogar darunter liegt. Eine wichtige Rolle wird zukünftig der Bewertung der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt und bei Tarifverhandlungen zukommen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Arbeitsmarktbewertung der Abschlüsse davon abhängt, welche Qualifikationen in den Sektoren des Bildungssystems entwickelt werden. Auch für die Bildungssubjekte wird sich das Studium nicht auf Fragen der Arbeitsmarktpositionierung und damit einhergehende Einkommenschancen beschränken.

Die Effekte der Schaffung von formalen Strukturen und gesetzlichen Regelungen hängen, das wurde im Beitrag zur Analyse hochschulstatistischer Daten hervorgehoben, von der Arbeitsmarktlage und in hohem Maße von den Interessen der beteiligten Akteure ab. Auf den ersten Blick scheint Anrechnung ein Programm zu sein, das wenig Widerspruch erfährt. Die berufliche Bildung hat ein Interesse an Anrechnung, da Anrechnung und Übergangsmöglichkeiten in die Hochschule die Attraktivität der beruflichen Bildung erhöhen. Die Unternehmen verfolgen die Zielsetzung, „für aussichtsreiche Nachwuchskräfte Entwicklungsperspektiven aufzeigen zu können, um damit attraktiv für Berufseinsteiger und -einsteigerinnen zu sein“ (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM 2009: 1). Allerdings befürchten die Unternehmen und die berufsständischen Vertretungen der beruflichen Bildung auch, ihre hochqualifizierten Fachkräfte durch die Partizipation an hochschulischer Bildung zu verlieren. Der absehbare Fachkräftemangel wird sich nicht auf Absolventinnen und Absolventen akademischer Abschlüsse beschränken, sondern auch für die Absolventinnen und Absolventen der Fortbildungen bedeutsam werden.

Die hochschulische Bildung ihrerseits fürchtet den Einbruch der Studierendenzahlen aufgrund der demografischen Entwicklung, der in den östlichen Bundesländern bereits jetzt spürbar ist. Gegenwärtig hat das Hochschulsystem jedoch aufgrund doppelter Abiturjahrgänge und einer grundsätzlichen Unterausstattung wenige Anreize, sich neuen Zielgruppen intensiver zu widmen. Um die Anreize für die Hochschulen zu erhöhen, in Konzepte zu investieren, mit denen andere als die klassischen Studierenden gewonnen werden, sollten Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ministerien formuliert werden, die die Studienplatzvergabe, das Übergangsmanagement und die Betreuung während des Studiums für Studierende mit beruflicher Qualifikation zum Gegenstand haben. In diesem Sinne plädiert der Wissenschaftsrat (2010) dafür, neben dem Streben nach Exzellenz zu anderen institutionellen Konzepten zu kommen, um zu einer Pluralisierung der „Selbstentwürfe“ von Hochschulen zu gelangen (a.a.O.: 32).

Die Studieninteressierten selbst zählen – last but not least – zu den wichtigsten Akteuren, die das Geschehen beeinflussen. Ihre Entscheidungsprozesse sind noch viel komplexer als die der anderen Akteure. Anrechnungsmöglichkeiten sind für diesen Entscheidungsprozess nicht von den anderen Rahmenbedingungen zu trennen. Die besten Anrechnungsverfahren verlieren ihre Bedeutung, wenn keine passenden Studienangebote entwickelt werden oder nicht genügend Studienplätze zur Verfügung stehen. Die Anrechnung kann als Wertschätzung des bisherigen

Bildungs- und Lernwegs verstanden werden und den Übergang in die Hochschule erleichtern. Anrechnung trägt dazu bei, die zeitliche Belastung eines grundständigen Studiums zu reduzieren, sodass es besser berufsbegleitend studierbar ist. Die strukturelle Verankerung von Anrechnung legt darüber hinaus die Grundlage dafür, neue Studiengänge mit Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen, und führt dazu, dass sich die Bildungssektoren über Bildungsziele verständigen, Vertrauen aufgebaut werden kann und Möglichkeiten der Öffnung geschaffen werden.

Die empirische Hochschulforschung hat die Zielgruppe der Studierenden mit beruflicher Qualifikation bisher wenig berücksichtigt. Sowohl die Studienberechtigten- wie die Studienanfänger- und Absolventenforschung sollten um Fragestellungen ergänzt werden, die Antworten auf wichtige Fragen zur Bedeutung von Anrechnung und durchlässigen Bildungswegen erlauben. Jede Bildungsbiografie weist eine Besonderheit gegenüber allen anderen auf; über die Studienaspiration unter Anrechnungsbedingungen wissen wir nach wie vor zu wenig. Hier liegt ein wichtiges Forschungsfeld. Bis zur Realisierung der eingangs genannten Ziele, der gegenseitigen Öffnung der Bildungssektoren und der Anerkennung von an unterschiedlichen Lernorten erworbenen Kompetenzen, ist in Deutschland noch ein gutes Stück Wegstrecke zurückzulegen.

3. Unbearbeitete Felder

Nicht alle Felder konnten und sollten von der BMBF-Initiative ANKOM bearbeitet werden, zudem ergeben sich bei allen Interventionen nicht intendierte Effekte. So blieben die Felder der beruflichen Qualifikationen des Handwerks ebenso unbearbeitet wie die der Fertigungsberufe, deren Absolventinnen und Absolventen einen großen Anteil an den Studierenden mit beruflicher Qualifikation ausmachen. Auch die Relevanz von Anrechnung für Angebote im Bereich von Frauenstudien sowie Seniorenstudien ist bisher nicht thematisiert worden.

Durch die Schwerpunktsetzung der BMBF-Initiative ANKOM erfolgte eine starke Fokussierung auf die formale berufliche Bildung deutscher Provenienz. Die Anrechnungsverfahren setzen den Ausbildungs- und/oder Fortbildungsabschluss voraus. Im Ausland erworbene berufliche Abschlüsse und Ergebnisse von nicht-formalen oder informellen Kompetenzentwicklungen, die nicht mit einem Abschluss der beruflichen Bildung einhergehen, müssen Gegenstand zukünftiger Untersuchungen sein. Eine Berufsausbildung wird auch beim Hochschulzugang auf dem dritten Bildungsweg vorausgesetzt. In Einstufungsprüfungen und früheren Fassungen des Hochschulzugangs ohne Abitur waren vereinzelt Möglichkeiten für diejenigen vorgesehen, die über viele Jahre Berufserfahrungen ohne Ausbildungsabschluss verfügen; diese Möglichkeiten sehen die neuen Regelungen nicht mehr vor.

Die Analyse geschlechtsspezifischer Aspekte und der sozialen Dimension des Gestaltungsfelds Anrechnung sollte zukünftig ebenfalls stärker als bisher auf der Agenda stehen. Schließlich ist Anrechnung mit der Erwartung verknüpft, nicht

nur die strukturelle, sondern insbesondere auch die soziale Durchlässigkeit in die Hochschule zu erhöhen.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Februar 2009. In: http://www.gew-berlin.de/documents/berufsschultag/DQR_Diskussionsvorschlag.pdf: letzter Zugriff am 11.02.2011.
- DQR-Büro* (Hg.) (2010): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin: DQR-Büro.
- Frank, Andrea, Solveigh Hieronimus, Nelson Killius et al.* (2010): Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- KMK* (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28.06.2002) In: http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK-Beschluss_Anrechnung_2002.pdf: letzter Zugriff am 13.02.2011.
- KMK* (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf: letzter Zugriff am 13.02.2011.
- KMK* (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Berwerber.pdf: 1-3.
- KMK* (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). In: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf: letzter Zugriff am 13.02.2011.
- Luhmann, Niklas* (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwabe-Ruck, Elisabeth* (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Wissenschaftliche Begleitung ANKOM* (2009): Memorandum „Zur Stärkung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Perspektiven für die Fachkräfteentwicklung“. Hannover/Berlin: HIS/iit. In: <http://ankom.his.de/material/dokumente/memorandum.pdf?PHPSESSID=af15b02e96bd39d2c13bf2694ab30e16>: letzter Zugriff am 14.02.2011.
- Wissenschaftliche Begleitung ANKOM* (2010): Durchlässigkeit in die Hochschule gestalten – Instrumente der Steuerung von Nachfrage und Angebot. Dokumentation des ANKOM-Workshops am 23. und 24. März in Berlin. Hannover/Berlin: HIS/iit. <http://www.ankom-fachtagung.de/dokumentation>: letzter Zugriff am 14.02.2011.
- Wissenschaftsrat* (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Köln: Wissenschaftsrat. In: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf>: letzter Zugriff am 14.02.2011.

Autorinnen und Autoren

Dr. Regina Buhr, Diplom-Sozialökonomin

Regina Buhr ist Seniorberaterin im Bereich Gesellschaft und Wirtschaft der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH. Sie ist Mitglied im Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE-IT und dort mit verantwortlich für den Themenbereich technische Bildung. Neben der Beteiligung in verschiedenen Projekten im Bildungskontext im Bereich der Aus- und Weiterbildung (darunter Unterstützung von Frauen in technischen Berufen und bei Unternehmensgründungen, Begleitforschung zu den Aus- und Weiterbildungsnetzwerken der Mikrosystemtechnik) ist sie in verschiedene Evaluationsvorhaben eingebunden, so zum Beispiel in Wirkungsanalysen im Bereich der Gründungsunterstützung. Frau Dr. Buhr ist seit 2005 im Team der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM.

E-Mail: Buhr@iit-berlin.de

Dr. Walburga Katharina Freitag, Erziehungswissenschaftlerin

Walburga Katharina Freitag ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Absolventenforschung und lebenslanges Lernen des Instituts für Hochschulforschung der HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover. Seit 2005 ist sie in der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM tätig, seit 2009 als Projektleiterin. Zuvor war sie an der Universität Bielefeld im Bereich Berufsbildung und Bildungsplanung tätig, mit den Schwerpunkten Gesundheits- und Sozialberufe, (Berufs-)biografieforschung und Diskursanalyse. Sie besitzt biografische Selbsterfahrungen beim Übergang in die Hochschule nach einer Ausbildung zur Diätassistentin, Weiterbildung zur Ernährungsmedizinischen Beraterin und mehrjähriger Berufstätigkeit.

E-Mail: freitag@his.de

Dr. Ernst A. Hartmann, Arbeits- und Organisationspsychologe

Ernst A. Hartmann leitet den Bereich Gesellschaft und Wirtschaft der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH und das Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE-IT. Seine Tätigkeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Wechselwirkungen zwischen Innovations- und Bildungspolitik, der Durchlässigkeit zwischen Bildungssektoren, der Kompetenzentwicklung auf individueller und organisationaler Ebene sowie der Innovationsfähigkeit von Organisationen. Er ist seit 2005 im Team der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM.

E-Mail: hartmann@iit-berlin.de

Franziska Kupfer, M.A. Erwachsenenbildung und Diplom-Kulturpädagogin (FH)

Franziska Kupfer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung. Dort ist sie im Arbeitsbereich Entwicklungsprogramme, Modellversuche, Innovation und Transfer in verschiedenen Projekten und Initiativen zu den Themen Duale Studiengänge und Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung tätig.

E-Mail: kupfer@bibb.de

Claudia Loroff, Diplom-Psychologin und Diplom-Informatikerin

Claudia Loroff ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Gesellschaft und Wirtschaft der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH. Sie ist Mitglied im Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE-IT und dort mit verantwortlich für den Themenbereich Safety Security Systems. Arbeitsschwerpunkte sind wissenschaftliche Begleitungen, Evaluationen, Projektträgertätigkeiten und Erstellung von Gutachten und Studien. Thematisch bewegen sich diese Aufgaben in Bereichen der beruflichen und wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung über Innovations- und Technikanalysen bis hin zu Sicherheitstechnologien. Seit 2005 ist Frau Loroff im Team der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM.

E-Mail: Loroff@iit-berlin.de

Karl-Heinz Minks, Diplom-Sozialwissenschaftler

Karl-Heinz Minks ist stellvertretender Leiter des Instituts für Hochschulforschung der HIS Hochschul-Information-System GmbH, Hannover und Leiter des Arbeitsbereichs Absolventenforschung und lebenslanges Lernen des HIS-Instituts. Er begründete die bundesweiten HIS-Absolventen-Längsschnittbefragungen und arbeitete bis 2009 als Projektleiter der wissenschaftlichen Begleitung des ANKOM-Projekts. Seine Schwerpunkte liegen in den Bereichen Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Hochqualifiziertheit, Durchlässigkeit, Studienformate für Berufstätige und Ingenieurausbildung.

E-Mail: minks@his.de

Kerstin Mucke, Diplom-Ingenieurpädagogin

Kerstin Mucke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung. Ihre Schwerpunkte sind Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Gleichwertigkeit von Bildungsgängen und Anrechnungsverfahren sowie Entwicklung von kooperativen Bildungsangeboten. Sie war an der Entwicklung der BMBF-Initiative ANKOM beteiligt und hat sie in vielfältiger Weise begleitet. Seit 2010 ist sie als Referentin in das Referat „Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung abgeordnet.

E-Mail: Kerstin.Mucke@bmbf.bund.de

Ida Stamm-Riemer, M.A. und 1. Staatsexamen Politikwissenschaft und Anglistik

Ida Stamm-Riemer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Absolventenforschung und lebenslanges Lernen des Instituts für Hochschulforschung der HIS Hochschul-Information-System GmbH, Hannover. Sie beschäftigt sich momentan unter anderem mit Fragen der Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sowie der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen und damit befassten Themen.

E-Mail: stamm@his.de

Daniel Völk, M.A., Soziologe

Daniel Völk ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Absolventenforschung und lebenslanges Lernen des Instituts für Hochschulforschung der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover. Er ist in der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM tätig und hat im Projekt Erhebung und Typisierung berufsbegleitender und dualer Studienangebote mitgearbeitet. Seine Arbeits- und Interessenschwerpunkte sind Bildungssoziologie, Hochschulforschung und Kritische Theorie.

E-Mail: voelk@his.de

Regina Buhr, Walburga K. Freitag,
Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff,
Karl-Heinz Minks, Kerstin Mucke,
Ida Stamm-Riemer (Hrsg.)



Durchlässigkeit gestalten!

Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

2008, 320 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-2027-4

Dieses Buch ist unter www.ciando.com auch als E-Book erhältlich:

27,90 €, ISBN 978-3-8309-7027-9

Das Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist schon seit Jahrzehnten in der Diskussion. In der Vergangenheit ging es dabei vor allem um Studiermöglichkeiten für Personen ohne Abitur. Inzwischen bieten die Hochschulgesetze der Länder die verschiedensten Regelungen, die es auch Personen ohne die klassische Hochschulzugangsberechtigung Abitur ermöglichen, ein Studium aufzunehmen.

Ein breiter Überblick ist mit dem Band „Durchlässigkeit gestalten! [...]“ vorgelegt worden. Dabei werden die bildungspolitischen Zielsetzungen, die theoretischen Einordnungen, die Erprobungen der verschiedenen Formen der Anrechnung und die individuelle und betriebliche Nachfrageseite zusammenfassend vorgestellt.

Peter Faulstich in: DGWF – Hochschule & Weiterbildung, 2, 2009.

Michael Gessler (Hrsg.)

Handlungsfelder des Bildungsmanagements

Ein Handbuch

Waxmann Studium, Band 1

2009, 464 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-2223-0

Dieses Buch ist unter www.ciando.com auch als E-Book erhältlich:

23,90 €, ISBN 978-3-8309-7223-5



Das Bildungsmanagement gewinnt spätestens seit den 1990er Jahren in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Seit dem Jahr 2000 „festigt“ sich diese noch junge Disziplin u.a. durch die Einrichtung entsprechender Bachelor- und Masterstudiengänge im Kontext des Bologna-Prozesses. Dass die wechselseitige Bezugnahme zwischen „Bildung“ und „Management“ nicht nur fruchtbar sein kann, sondern heute auch notwendig ist, ist eine Grundprämisse des Bandes. Gleichwohl bleibt das Verhältnis spannungsreich.

Die Bandbreite des Bildungsmanagements wird in 15 Handlungsfeldern dargestellt. Diese wurden auf Basis eines Strukturmodells zunächst ausgewählt und sodann empirisch validiert und verifiziert. Das Buch umfasst folgende Kapitel: Das Strukturmodell der Handlungsfelder (Gessler), Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements (Knust & Hanft), Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg (Müller), Lebenslanges Lernen (Sebe-Opfermann & Gessler), Lernen und Lehren (Wolf), Wissensmanagement (Wilkesmann & Wilkesmann), Bildungsmarketing (Bernecker), Qualitätsmanagement (Steig), Transfermanagement und Evaluation (Müller & Soland), Personalmanagement (Müller-Vorbrüggen), Personalführung (Götz & Heider), Bildungscontrolling (Schöni), Projektmanagement (Gessler), Programmentwicklung und Revision (Kil), Entrepreneurship (Freiling & Wessels), Change Management (Doppler).