

Ida Stamm-Riemer/Claudia Loroff/ Ernst A. Hartmann

Anrechnungsmodelle

Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative

HIS: Forum Hochschule
1 | 2011

Diese Publikation ist Bestandteil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) im Rahmen der BMBF-Initiative "Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" (ANKOM) geförderten wissenschaftlichen Begleitung, Förderkennzeichen 210/50/230. Projektträger ist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. Die wissenschaftliche Begleitung des Programms erfolgt durch die Hochschul-Informationssystem 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). Dem Team der wissenschaftlichen Begleitung gehören bzw. gehörten an: Maxi Berger, Dr. Regina Buhr, Dr. Walburga Freitag, Claudia Loroff, Dr. Ernst A. Hartmann, Karl-Heinz Minks, Kerstin Mucke, Ida Stamm-Riemer, Daniel Völk und Patricia Zan.

Das Autorenteam trägt die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation.

Impressum

Ida Stamm-Riemer

Tel. 0511-1220-225

stamm@his.de

Claudia Loroff

Tel. 030-310078-166

loroff@iit-berlin.de

PD Dr. Ernst A. Hartmann

Tel. 030-310078-231

hartmann@iit-berlin.de

HIS Hochschul-Informationssystem GmbH

Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his.de

Januar 2011

Vorwort

Alle Arbeitsmarktprognosen gehen davon aus, dass der Bedarf an Fachkräften auf akademischem Niveau steigen wird. Diese Rahmenbedingung stellt eine Herausforderung und eine Chance zugleich dar. Dadurch ist es notwendig, möglichst alle vorhandenen Potenziale auszuschöpfen und weiter zu entwickeln. Die Unternehmen müssen in der Lage sein, Nachwuchskräften mit Entwicklungspotenzial Perspektiven aufzeigen zu können.

An der Schnittstelle zur beruflichen Bildung hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten die „Versäulung“ innerhalb des Bildungssystems besonders nachteilig bemerkbar gemacht. Nicht zuletzt haben aber auch die sich abzeichnenden Folgen der demografischen Entwicklung dem bildungspolitischen Ziel der Verbesserung der Durchlässigkeit neuen Auftrieb gegeben. Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, die im März 2009 durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz eingeleitet und inzwischen in fast allen Ländern auch umgesetzt worden ist, bedeutet mehr als nur einen Meilenstein, sie markiert eine für deutsche Verhältnisse geradezu sensationelle und epochale Entwicklung im Bildungssystem.

Bereits heute zeichnet sich aber ab, dass diese Öffnung der Hochschulen nicht zu dem von vielen in der Vergangenheit befürchteten „Run“ von Berufstätigen an die Hochschulen führt. Was insbesondere Hochschulverantwortliche angesichts des aktuell deutlichen Anstiegs der Studienanfängerzahlen ein wenig beruhigen mag, darf aus bildungspolitischen Gründen, aber auch angesichts schwächerer Geburtenjahrgänge kein Dauerzustand werden. Um dies sicherzustellen, müssen noch vorhandene Hürden aus dem Weg geräumt und „Brücken gebaut“ werden. Das Potenzial studieninteressierter beruflicher Fachkräfte kann nur dann ausgeschöpft werden, wenn für sie an Hochschulen adäquate Angebote bestehen.

An erster Stelle steht dabei die Möglichkeit, bereits vorhandene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge anzurechnen. Im Beschluss des Dresdener Bildungsgipfels aus dem Jahr 2008 heißt es: „Gleichwertige berufliche Qualifikationen sollen von den Hochschulen auf die Studienleistung angerechnet werden“. Bislang spielt die Anrechnung bereits vorliegender, anderweitig erworbener Qualifikationen im Hochschulalltag jedoch kaum eine Rolle. In der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ wurde viel Pionierarbeit geleistet. Gleichwohl mancher Widrigkeiten wurde der Nachweis erbracht, dass es trotz der unterschiedlichen Bildungssettings der beruflichen und hochschulischen Bildung Schnittmengen an gleichwertigen Lernergebnissen gibt. Beruflich erworbene Qualifikationen sind in den Hochschulbereich transferierbar und anrechenbar. Anrechnung ist also machbar!

Es wurden Methoden für die Lernergebnisbeschreibung und die Äquivalenzbestimmung entwickelt und erprobt. An einigen Hochschulen konnten Anrechnungsverfahren implementiert werden und die Verfahren in Strukturen und Prozesse der Hochschulen eingebaut werden. Noch wichtiger ist jedoch die Ausstrahlungskraft, die von der Förderinitiative ausgeht. Der Anrechnungsgedanke konnte bei Praktikern und Entscheidungsträgern im Bildungssystem, in der Wirtschaft und in der Bildungspolitik verankert werden.

Durch Anrechnung können auf eine die Ressourcen von Hochschulen schonende Weise zusätzliche hochqualifizierte Fachkräfte gewonnen werden. Zugleich wirkt Anrechnung für studieninteressierte Beschäftigte motivierend, weil zum einen deutlich wird, dass vorhandene Kompetenzen durchaus dem Hochschulniveau entsprechen, und weil zum anderen dadurch das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit steigt.

Es wäre daher sehr zu begrüßen, wenn möglichst viele Hochschulen und Fachbereiche von der Anrechnungsmöglichkeit Gebrauch machen würden. In der vorliegenden Publikation wird gezeigt, dass die in der ANKOM-Initiative gewonnenen Erkenntnisse und insbesondere die entwickelten Methoden und Verfahren grundsätzlich übertragbar sind.

Arno Leskien

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Referat 312 „Ordnung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung“

Inhaltsverzeichnis

1 Die ANKOM-Initiative und Generalisierung als Fragestellung der Wissenschaftlichen Begleitung	1
1.1 Bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Hintergrund	1
1.2 Die ANKOM-Initiative	3
1.3 Anrechnungsmodelle als Ergebnisse von ANKOM.....	5
1.4 Struktur dieser Publikation	6
2 Vorgehensweise zur Gewinnung generalisierbarer Aussagen	9
2.1 Einführung	9
2.2 Die Vorgehensweise der Generalisierung.....	10
3 Lernergebnisbeschreibung	15
3.1 Generalisierbare Konzepte und empirische Befunde zur Beschreibung von Lernergebnissen	15
3.1.1 Der Kompetenzbegriff in Relation zu Lernergebnissen, Wissen, Fertigkeiten und Qualifikation	15
3.1.2 Referenzsysteme: Konzepte und Empirie.....	18
3.1.3 Referenzsysteme: Funktionen und Erfahrungen	21
3.2 Bewertung, Generalisierungsdimensionen und –grenzen sowie relevante Kontextfaktoren	23
3.2.1 Bewertung von Aufwand und Qualität bei der Nutzung von Referenzsystemen.....	23
3.2.2 Bewertung weiterer Generalisierungsdimensionen	30
4 Äquivalenzbestimmung und Äquivalenzbeurteilungsverfahren	35
4.1 Generalisierbares Rahmenkonzept zur Beschreibung der Äquivalenzbeurteilungsverfahren mit empirischen Bezügen	36
4.1.1 Anrechnung zertifizierter und nicht zertifizierter Lernergebnisse.....	36
4.1.2 Äquivalenzbeurteilungsverfahren als Grundlage für pauschale und individuelle Anrechnung im Überblick	37
4.1.3 Äquivalenzbeurteilung als Grundlage der pauschalen Anrechnung	39
4.1.4 Äquivalenzbeurteilung als Grundlage der individuellen Anrechnung	47
4.2 Bewertung und Beurteilung der Generalisierbarkeit	52
4.2.1 Bewertung der Verfahren zur Äquivalenzbeurteilung	52
4.2.2 Qualitätsdimensionen.....	53
4.2.3 Diskussion der Generalisierungsdimensionen.....	54
5 Anrechnungsverfahren	57
5.1 Anrechnung.....	57
5.1.1 Verschiedene Anrechnungsverfahren.....	57
5.1.2 Entwicklungsstand und Umsetzungsrealität der ANKOM-Entwicklungsprojekte.....	58
5.2 Beschreibung der Anrechnungsregelungen mit empirischem Bezug.....	58
5.2.1 Anrechnungsregelung abschlussbezogen: pauschal	58
5.2.2 Anrechnungsregelung personenbezogen: individuell	59
5.2.3 Anrechnungsregelung abschluss- und personenbezogen: kombiniert	60
5.2.4 Rahmenbedingungen	60

5.2.5	Antrags- und Verfahrensablauf	61
5.2.6	Einführungsstrategien: Typenbildung gemäß der Form der Implementation	62
5.2.7	Individuelle, pauschale und kombinierte Anrechnungsverfahren im Vergleich.....	63
5.3	Diskussion generalisierender Aussagen/Generalisierungsdimensionen.....	64
5.3.1	Bewertungskriterien	64
5.3.2	Generalisierungsdimensionen, -grenzen und relevante Kontextfaktoren.....	66
5.4	Zusammenfassende Betrachtung	69
6	Qualitätssicherung und Anrechnungsverfahren: die Anrechnungsleitlinie	71
6.1	Qualitätsbereiche, Qualitätskriterien und unterstützende Maßnahmen/Systeme	71
6.2	Anrechnungsleitlinie	73
7	Resümee und Ausblick	75
8	Literatur.....	79
9	Anhang A: Referenzsysteme zur Lernergebnisbeschreibung und Äquivalenz- bestimmung	81
9.1	Qualifikationsrahmen	81
9.1.1	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.....	82
9.1.2	Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse.....	83
9.1.3	Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit	85
9.1.4	Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.....	87
9.2	Taxonomien	88
9.2.1	Taxonomie nach Bloom	89
9.2.2	Taxonomie nach Anderson und Krathwohl	89
9.2.3	Taxonomie nach Moon/SEEC.....	90
9.2.4	Dreyfus und Dreyfus	91
10	Anhang B: Förderrichtlinie	93
11	Anhang C: Entwicklungsprojekte der ANKOM-Initiative.....	99

1 Die ANKOM-Initiative und Generalisierung als Fragestellung der Wissenschaftlichen Begleitung

Die hier vorliegende Publikation entstand im Kontext der Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), in welcher elf Entwicklungsprojekte und eine Wissenschaftliche Begleitung gefördert wurden.

Nach Abschluss der ANKOM-Entwicklungsprojekte im Jahre 2008 hatte die Wissenschaftliche Begleitung der ANKOM-Initiative bis Mitte 2009 unter Anderem die Aufgabe, Ergebnisse der ANKOM-Entwicklungsprojekte aufzubereiten und daraus generalisierbare – auf andere Bildungsträger und andere Kombinationen vorgängiger Lernergebnisse mit Studiengängen übertragbare – Aussagen abzuleiten. Seit Mitte 2009 bis Mitte 2011 ist die wissenschaftliche Begleitung insbesondere mit der Dissemination der Ergebnisse betraut. Dazu trägt die hier vorliegende Veröffentlichung bei.

In dieser Publikation werden die wichtigsten generalisierbaren Ergebnisse der ANKOM-Initiative zum Thema Anrechnung zusammenfassend dargestellt.

1.1 Bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Hintergrund

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist bereits seit Jahrzehnten ein bildungspolitisch virulentes Problem. Diese Frage ist unter verschiedenen Etiketten diskutiert worden, auch variiert die politische Bedeutsamkeit dieser Frage im Zeitverlauf.

Für lange Zeit ist die Frage eines Zugangs zur Hochschule für Personen ohne traditionelle Studienberechtigung (Abitur), aber mit anderen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen in Kategorien der Hochbegabtenförderung behandelt worden – als ein gleichsam nachträglicher Zugang für hochbegabte Spätentwickler (Teichler und Wolter 2004).

In den 60er Jahren waren es spezifische Bedarfe des Arbeitsmarktes (z. B. bei Lehrern oder Ingenieuren), die zu Maßnahmen der Öffnung des Hochschulzugangs führten. In den 80er und frühen 90er Jahren wurden verstärkt bildungspolitische Möglichkeiten erörtert, Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung herzustellen, nicht zuletzt um auf diese Weise die betriebliche Berufsausbildung aufzuwerten.

Eine dieser Möglichkeiten wurde auch in der Anbindung des Hochschulzugangs an die berufliche Bildung gesehen. Dieser Ansatz hat insbesondere in den 90er Jahren dazu geführt, dass nahezu alle Bundesländer – in allerdings sehr unterschiedlichen Formen – Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs für qualifizierte Berufstätige ergriffen haben. Im Ergebnis sind alle diese Maßnahmen quantitativ nicht sehr erfolgreich gewesen.

Der Anteil der Studienanfänger an den deutschen Hochschulen, die auf einem dieser verschiedenen Wege in ein Studium gelangt sind, liegt seit Jahren unter 1 %¹; lediglich einige wenige Bundesländer weisen höhere Anteile auf. Von einer praktisch wirksamen Durchlässigkeit kann hier kaum gesprochen werden.

¹ Vgl. die einschlägigen Daten des Statistischen Bundesamts (Studierende nach Art der Hochschulzugangsberechtigung, Schlüsselnummern 33/34, 52/53, 71/77)

Neue Impulse setzte die Kultusministerkonferenz am 6. März 2009 mit ihrem Beschluss zum Thema „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“². Die wesentlichen Inhalte dieses Beschlusses lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Meister und Inhaber vergleichbarer bundes- oder landesrechtlicher Weiterbildungsabschlüsse erhalten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung.
- Weiterhin erhalten Absolventen einer mindestens zweijährigen, zum angestrebten Studiengang affinen Berufsausbildung eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, wenn sie eine mindestens dreijährige Berufspraxis nachweisen können und ein Eignungsfeststellungsverfahren erfolgreich abschließen.
- Die einzelnen Länder können weitergehende Regelungen beschließen. Nach einem Jahr nachweislich erfolgreich absolvierten Studiums werden solche landespezifischen Hochschulzugangsberechtigungen von allen Ländern zum Zwecke des Weiterstudiums im gleichen oder in einem affinen Studiengang anerkannt.

Die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung wurde auf europäischer Ebene als bedeutsames politisches Ziel im Jahr 1999 in der Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister verankert. Auf nationaler Ebene hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) diese Überlegungen wiederholt aufgegriffen, was vor dem Hintergrund von Lebenslangem Lernen als notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiographien unabdingbar wird (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004). In der gemeinsamen Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und deren Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom September 2003 wurde diese Thematik verdeutlicht³.

Diesen bildungspolitischen Positionen steht ein arbeitsmarktpolitischer Bedarf gegenüber, da für die Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts eine Verschiebung der Tätigkeitsbereiche hin zu Branchen mit hoher Forschungs- und Entwicklungsintensität festgestellt wird (Egeln, Eckert, Heine, Kerst, Weitz 2004). Damit steigen die Qualifikationsanforderungen in Richtung wissenschaftlich Ausgebildeter sowohl im verarbeitenden Gewerbe als auch in den Dienstleistungsbereichen. Mit dem strukturellen Tätigkeitswandel wird somit ein steigender Bedarf der wissensbasierten Wirtschaft an Beschäftigten mit einer akademischen Aus- und (lebensbegleitenden) Weiterbildung prognostiziert. Die fortschreitende Verwissenschaftlichung von Produktion und Dienstleistungen verlangt quantitativ und qualitativ zunehmend nach wissenschaftlich aus- und weitergebildeten Fach- und Führungskräften auf allen Ebenen der betrieblichen Arbeitsorganisation.

Auch für andere Gruppen von Fachkräften, wie etwa Absolventinnen und Absolventen der im Gesundheits- und Sozialwesen angesiedelten beruflichen Bildungsgänge, lassen sich analoge Argumentationen aufzeigen. Auch hier ist die Akademisierung im internationalen Vergleich gering; als Beispiel sei der Bereich der Vorschulerziehung genannt. Auch hier stellt sich die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der jeweiligen Kompetenzen (auch) auf akademischem Niveau. Im Gesundheitsbereich tragen etwa technologisch getriebene Innovationen zu diesem Entwick-

2 Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erfulqualifizierte-Bewerber.pdf (zuletzt besucht: 18.10.10)

3 BMBF-Pressemitteilung Nr. 202/03 „Berufsausbildung soll auf das Hochschulstudium angerechnet werden“ vom 04.11.2003

lungsbedarf bei. Im Bereich der Vorschulerziehung hingegen sind es fachlich-inhaltliche Erwägungen, die eine Aufwertung der entsprechenden Kompetenzen – auch im Hinblick auf die Sicherung der volkswirtschaftlichen Funktion des Bildungssystems – angeraten erscheinen lassen.

Diesen Anforderungen stehen folgende Problembereiche gegenüber:

- Geringer Akademisierungsgrad: Der Anteil von Hochschulabsolventinnen und -absolventen liegt in Deutschland weit unter OECD-Durchschnitt (OECD 2010).
- Es bestehen Karrierebarrieren für qualifizierte Absolventen des dualen Systems: Trotz substantiell guter Qualifikationen sind Absolventinnen und Absolventen des dualen Systems – einschließlich beruflicher Weiterbildung – mit Karrierebarrieren konfrontiert. Für viele Fach- und Führungspositionen wird ein akademischer Abschluss implizit oder explizit vorausgesetzt.
- Die geringe Durchlässigkeit zwischen dem dualen System und der Hochschule stellt in Verbindung mit den genannten Karrierebarrieren auch ein Innovationshemmnis für einschlägige Branchen dar, das auch von der Wirtschaft kritisch gesehen wird⁴.
- Schließlich entstehen aufgrund der geringen Durchlässigkeit auch zu wenige Anreize, im Rahmen nachhaltigen lebenslangen Lernens Weiterbildung als Schutz vor vorzeitigem Verschleiß von Kompetenzen aktiv voranzutreiben. Dieser Aspekt ist auch angesichts der Entwicklungsdynamik der Kompetenzanforderungen einerseits und der demografischen Entwicklung (Alterung) der deutschen Gesellschaft und der damit verbundenen Notwendigkeit der Pflege des Bestandes an hoch qualifizierten Fachkräften andererseits von erheblichem Belang.

Eine nachhaltige Milderung dieser Problembereiche hat drei Voraussetzungen:

- (1) Der **Zugang** zur hochschulischen Bildung für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung muss weiter geöffnet werden; in einer ganzen Reihe von Bundesländern bestehen schon heute Regelungen, die für andere als Vorbild dienen können.
- (2) Durch **Anrechnung** beruflicher Kompetenzen können Zugangshürden weiter gesenkt werden.
- (3) Neue **Studienmodelle** – wie etwa berufsbegleitende, möglichst projektbasierte Bachelor-Studiengänge – erlauben eine verbesserte Verzahnung von Berufstätigkeit und wissenschaftlicher (Weiter-)Bildung und sind deshalb für Berufstätige wesentlich eher studierbar als traditionelle Vollzeit-Studiengänge.

Diese Publikation bezieht sich auf die oben an zweiter Stelle (2) genannte Herausforderung, auf die im Rahmen der Beschreibung der ANKOM-Initiative und ihrer Ziele eingegangen wird.

1.2 Die ANKOM-Initiative

Um in diesem Sinne zu mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung beizutragen, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter Zuhilfenahme von Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) im Jahr 2005 die Förderinitiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ ausgeschrieben. Den Kern dieser

4 z. B. aus den Ergebnissen der ANKOM-Kamin-Gespräche

Initiative bildet ein auf die praktische Umsetzung orientiertes Maßnahmenbündel, das dem Ziel dient, Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen zu ebnen und bei hochqualifizierten, berufserfahrenen Studierwilligen bereits vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen auf das Studium anzurechnen.

An dem zweistufigen Ausschreibungsverfahren beteiligten sich 60 interessierte Projektkonsortien. Die Auswahl fiel auf elf Entwicklungsprojekte, die im September 2005 ihre Arbeit aufnahmen und deren BMBF-ESF-Förderung im Dezember 2007 planmäßig auslief (vgl. Abbildung 1). In fast allen Fällen wurde die Förderung für das erste Halbjahr 2008 verlängert, die niedersächsischen Projekte erhielten eine anschließende Landesförderung bis zum Jahresende 2008. Mittlerweile wurden dort anschließende Wege der Förderung im Rahmen der Initiative „Offene Hochschule Niedersachsen“ gefunden.

Die Aufgabe der Entwicklungsprojekte war die Entwicklung und Erprobung von Verfahren, bei denen berufliche Kompetenzen, die von Personen im Rahmen von bundesweit gültigen oder nach Landesrecht geregelten Fortbildungsabschlüssen erworben wurden, auf einschlägige Hochschulstudiengänge angerechnet werden.

Parallel dazu erfolgte die Ausschreibung für die Wissenschaftliche Begleitung der Förderinitiative. Den Zuschlag erhielt das Kooperationsprojekt bestehend aus den Partnern Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und dem Institut für Innovation und Technik der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH (iit). Als weiterer Partner wurde das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in die Wissenschaftliche Begleitung mit eingebunden. Die wissenschaftliche Begleitung wurde von Oktober 2005 bis Juni 2008 gefördert. Seitdem läuft noch bis zum 30. Juni 2011 ein darauf aufbauendes Projekt zur Dissemination der ANKOM-Ergebnisse, in dessen Kontext die hier vorliegende Publikation steht.

Abbildung 1: Die Entwicklungsprojekte (geografische Verteilung der koordinierenden Institutionen)



Zur Unterstützung des Gesamtvorhabens konstituierte sich zudem ein aus Mitgliedern des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), der Industriegewerkschaft Metall (IGM), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) zusammengesetzter Ausschuss.

Abbildung 1 zeigt die Projekte in ihrer geografischen Verteilung. Dabei ist jeweils nur die koordinierende Institution angezeigt. „Hinter“ diesen Institutionen stehen in jedem Fall Projektkonsortien, denen Bildungseinrichtungen aus den Bereichen der beruflichen und akademischen Bildung und fallweise auch andere Partner wie etwa Unternehmen, Kammern und Verbände angehören.

Abbildung 2: Fachliche Clusterung der Entwicklungsprojekte

Gesundheit, Bildung und Soziales	Wirtschaftswissenschaften
<p><u>Alice-Salomon-Hochschule Berlin:</u> Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen</p> <p><u>Fachhochschule Bielefeld:</u> Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in Gesundheitsberufen auf den Bachelor-Studiengang Pflege und Gesundheit</p> <p>Teilprojekt I: Pflegeberufe Teilprojekt II: Gesundheitsfachberufe nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)</p> <p><u>Leuphana Universität Lüneburg:</u> „KomPädenZ“-Anrechnung erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf den Bachelor-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik unter Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming-Prinzips</p>	<p><u>Fachhochschule Bielefeld:</u> Anrechnung von beruflichen Kompetenzen aus den Fortbildungsprofilen „Technische(r) Betriebswirt/-in“, „Geprüfte(r) Industriefachwirt/-in“, „Geprüfte(r) Bilanzbuchhalter/-in“ und „Controller/-in“</p> <p><u>Carl von Ossietzky Universität Oldenburg:</u> „Qualifikationsverbund Nord-West“</p> <p><u>Universität Duisburg-Essen:</u> „KARLOS RheinRuhr“- Berufliche Kompetenzen zur Anrechnung auf Logistikstudiengänge in der Region RheinRuhr</p> <p><u>HdW Bildungszentrum Stralsund:</u> „REAL“-Anrechnung der beruflichen Kompetenzen des Meisters/Technischen Betriebswirtes auf den Bachelor-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen</p>
Ingenieurwissenschaften	Informatik/IT
<p><u>Leibniz Universität Hannover:</u> „Profis“-Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge in der Fakultät Maschinenbau</p> <p><u>Technische Universität Ilmenau:</u> „bkus-ing“-Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf universitäre ingenieurwissenschaftliche Studiengänge in Thüringen</p>	<p><u>Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig:</u> „ANKOM-IT“-Anrechnung beruflicher Kompetenzen aus dem IT-Sektor auf Hochschulstudiengänge</p> <p><u>Technische Universität Darmstadt:</u> „ProIT Professionals“</p>

Abbildung 2 zeigt die Clusterung der Entwicklungsprojekte nach Fachrichtungen (Gesundheit, Bildung und Soziales, Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Informatik/IT). Diese Cluster wurden auch als eine Ebene der Kooperationsstrukturen innerhalb der ANKOM-Initiative etabliert.

1.3 Anrechnungsmodelle als Ergebnisse von ANKOM

Die Entwicklungsarbeiten der ANKOM-Projekte sind – was die Aufgaben im Rahmen der geförderten Projektlaufzeit angeht – im Wesentlichen abgeschlossen. In dieser Publikation werden die wesentlichsten generalisierbaren Ergebnisse detaillierter vorgestellt. An dieser Stelle werden die wesentlichen „Produkte“ und Erkenntnisse kurz zusammengefasst:

- Zentrales Ergebnis der ANKOM-Entwicklungsprojekte ist es, die praktische Machbarkeit von Anrechnungsverfahren für unterschiedlichste Kombinationen von akademischen und beruflichen Fachrichtungen sowie Hochschultypen demonstriert zu haben. Der „proof of concept“ ist erbracht.
- Es liegt nunmehr eine ganze Reihe erprobter Methoden der Lernergebnisbeschreibung, der Prüfung von Äquivalenzen zwischen beruflichen und hochschulischen Lernergebnissen und der Gestaltung von Anrechnungsverfahren vor. Diese Verfahren bieten für jeweils unterschiedliche professionelle und akademische Kulturen angemessene Lösungen an.
- Alle ANKOM-Projekte haben Verfahren der pauschalen Anrechnung entwickelt. In pauschalen Anrechnungsverfahren wird einmalig die Äquivalenz bestimmter Lernergebnisse aus bestimmten beruflichen Weiterbildungsgängen mit Lernergebnissen der Module der jeweiligen Zielstudiengänge verglichen. Nach der formellen Absicherung dieses Lernergebnisvergleichs an der Hochschule (etwa durch Beschluss der jeweiligen Prüfungskommissionen) wird jedem Interessenten eine Anrechnung nach Vorlage der jeweiligen Zertifikate des beruflichen Bildungssystems pauschal gewährt, einschließlich der Zuerkennung der mit den Modulen verbundenen Kreditpunkte. Bei Änderungen in den jeweiligen beruflichen oder akademischen Bildungsgängen wird die pauschale Äquivalenzfeststellung gegebenenfalls angepasst.
- Ungefähr die Hälfte der ANKOM-Entwicklungsprojekte hat – zusätzlich zu den pauschalen – individuelle Anrechnungsmethoden entwickelt, so dass dort kombinierte pauschal-individuelle Anrechnungsverfahren entstanden sind. Die individuellen Anrechnungsmethoden erlauben es, zusätzlich zu pauschal erfassten Lernergebnissen weitere berufliche Lernergebnisse für eine Anrechnung zu berücksichtigen. Dies kann sich zum einen auf formell zertifizierte Lernergebnisse (z. B. Prüfungszeugnisse) beziehen, für die keine pauschale Äquivalenzprüfung vorliegt, weil der entsprechende Bildungsgang bei der pauschalen Prüfung nicht berücksichtigt wurde. Zum anderen besteht hier die Möglichkeit, auch informell, durch berufliche Erfahrung erworbene Kompetenzen anzurechnen.
- In einzelnen Fällen wurden die Anrechnungsverfahren integriert in neuartige, auf die Bedürfnisse berufstätiger Studierender zugeschnittene Studienmodelle, wie etwa projektbasierte, berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge. Sofern dort auch landesrechtlich Zugangsregelungen vorliegen, die den Hochschulzugang für berufliche Qualifizierte weitgehend öffnen, sind in diesen Fällen alle Elemente der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung modellhaft realisiert: Von der Öffnung des Zugangs über – pauschale und individuelle – Anrechnungsmöglichkeiten bis hin zur Realisierung von für Berufstätige studierbaren Studienangeboten.

1.4 Struktur dieser Publikation

Im folgenden Kapitel findet sich zunächst eine Beschreibung der **Methodik**, mit der die ANKOM-Begleitforschung generalisierbare Aussagen zu den Ergebnissen der Entwicklungsprojekte entwickelt hat.

Danach orientiert sich diese Publikation in ihrer Struktur an den Gegenstandsbereichen, die im Rahmen von ANKOM zur näheren Beschreibung von Anrechnungsverfahren entwickelt wurden:

- Bildungsbereichsvergleichende **Lernergebnisbeschreibungen** unter Verwendung von bildungssektorübergreifenden Referenzsystemen stellen den Ausgangspunkt der Anrechnung dar.
- Anschließend werden individuelle und pauschale **Äquivalenzbeurteilungsverfahren** beschrieben, die der Beurteilung von Gleichwertigkeitsbeziehungen zwischen Gruppen von Lernergebnissen dienen und das methodische Kernstück der Anrechnung darstellen.
- Dem folgt eine Betrachtung der **Anrechnungsverfahren** in ihrer Gänze – von der Antragsstellung bis zur Anrechnung.
- Der **Qualitätssicherung** von Anrechnungsverfahren wurde im ANKOM-Kontext besondere Bedeutung zugemessen.
- Ein **Resümee** schließt die Publikation ab.
- **Im Anhang** finden sich:
 - Ein Überblick über **Referenzsysteme**, wie etwa Qualifikationsrahmen und Lernzieltaxonomien, welche wichtige methodische Voraussetzungen für die Lernergebnisbeschreibung wie auch die Äquivalenzbeurteilung darstellen.
 - Die **Förderrichtlinie**, welche die Grundlage für die Förderung der ANKOM-Entwicklungsprojekte und der Wissenschaftlichen Begleitung bildete.
 - Ein Überblick über die **Entwicklungsprojekte** und die **Wissenschaftliche Begleitung** der ANKOM-Initiative.

2 Vorgehensweise zur Gewinnung generalisierbarer Aussagen

In diesem Kapitel werden der Rahmen und die Datengrundlage, auf derer generalisierte Aussagen gewonnen wurden, sowie das Vorgehen zur Gewinnung generalisierter Aussagen beschrieben.

2.1 Einführung

Die ANKOM-Entwicklungsprojekte sollten modellhaft Anrechnungsverfahren entwickeln und erproben. Jedes Entwicklungsprojekt war dabei mit besonderen Bedingungen konfrontiert, die sich etwa ergaben aus:

- der Hochschulstruktur: Fachhochschule oder Universität, Fächerstruktur, typische Studierendenpopulationen,
- der jeweils betrachteten Fachdisziplin und den damit zusammenhängenden Fachkulturen,
- an der Hochschule bereits vorliegende Erfahrungen und Entwicklungen hinsichtlich Anrechnungsverfahren oder auch spezifischen Studienangeboten für nicht-traditionelle Studierende und
- strategische Zielsetzungen und Profilbildungen der Hochschule oder der jeweiligen Fakultäten bzw. Fachbereiche oder Studiengänge.

Neben der Unterstützung der Entwicklungsprojekte und der Begleitung der gesamten ANKOM-Initiative bestand eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung darin, aus diesen unterschiedlichen Erfahrungen generalisierbare Aussagen zur Gestaltung und Einführung von Anrechnungsverfahren an Hochschulen abzuleiten.

Die empirische Datenbasis für diese Generalisierungen umfasst eine Vielzahl von Dokumenten, die im Zuge der Wissenschaftlichen Begleitung ausgewertet oder erzeugt wurden. Dazu gehören:

- die Zwischen- und Abschlussberichte der Entwicklungsprojekte
- Vor-Ort-Besuche bei den Entwicklungsprojekten, die leitfadengestützte Interviews einschlossen,
- telefonische Interviews zu spezifischen Aspekten der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge,
- Materialien aus dem Kontext von Tagungen und Workshops, die von der Wissenschaftlichen Begleitung veranstaltet wurden, einschließlich u. a.:
 - Präsentationen der Entwicklungsprojekte (Foliensätze, Poster),
 - Dokumentationen von Diskussionsprozessen (Plenumsdiskussionen zu Fachvorträgen, Arbeitsgruppenergebnisse),
- Publikationen und sonstige Materialien der Entwicklungsprojekte und
- die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Entwicklungsprojekte in einer Synopse, basierend auf den o. g. Zwischen- und Endberichten sowie gezielten Interviews zur Ergänzung und Abrundung der Datenbasis.

2.2 Die Vorgehensweise der Generalisierung

„Generalisierung“ soll im hier interessierenden Kontext einerseits in einem wissenschaftlichen Sinne verstanden werden als Abstraktion und Verallgemeinerung der jeweils konkret entwickelten Konzepte und Methoden zu über diese konkreten Fälle hinaus gültigen Aussagen und Verfahrensweisen, mit den Worten von Kurt Lewin (1981): Die strukturelle Verallgemeinerung von „diesem Fall“ auf „so einen Fall“.

Dies hat andererseits unmittelbare praktische Konsequenzen: Die so verallgemeinerten Anrechnungsmethoden sollten – innerhalb gewisser, möglichst genau zu benennender Grenzen – auf neue „Fälle“ anwendbar sein. Wenn also Hochschulen außerhalb der an ANKOM beteiligten Institutionen selbst Anrechnungsverfahren einführen wollen, sollten die so generalisierten ANKOM-Konzepte dabei nützlich sein. Eine solche Realisierung in einem neuen Kontext wäre dann im Unterschied zur strukturellen eine „faktische Generalisierung“ (Hartmann 2005).

Die Aufbereitung und Generalisierung von ANKOM-Ergebnissen bezieht sich auf unterschiedliche Gegenstände, die sich während der Begleitungs- und Analysearbeiten als „Elemente“ von Anrechnungskonzepten und –methoden herausgestellt haben. Dies sind zunächst drei Gegenstandsbereiche, die für die inhaltliche Strukturierung der Arbeiten in ANKOM eine besondere Bedeutung gewonnen haben⁵:

1. **Lernergebnisbeschreibung:** Als Voraussetzung einer Äquivalenzbeurteilung von Lernergebnissen sind zunächst „Beschreibungssprachen“ notwendig, die Lernergebnisse unterschiedlicher Bildungs- und Lernkontexte in einem „neutralen“ Format so abbilden, dass sie über diese Bildungs- und Lernkontexte hinweg vergleichbar sind.
2. **Äquivalenzbeurteilung:** Die im genannten Sinne vergleichbar beschriebenen Lernergebnisse müssen hinsichtlich ihres Inhalts und hinsichtlich ihres Niveaus auf ihre Gleichwertigkeit (Äquivalenz) beurteilt werden.
3. **Anrechnungsverfahren:** Lernergebnisbeschreibung und Äquivalenzbeurteilung werden eingebettet in Verfahren der Lernergebnisanrechnung, die spezifizieren, von wem auf welcher Grundlage und mit welchen möglichen Ergebnissen welche Anrechnungsentscheidungen getroffen werden. Dies schließt auch spezifische Regelungen für pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren ein, ebenso wie Vorkehrungen zur Beratung von Anrechnungsinteressierten und Verfahren der (Selbst-)Evaluation der Anrechnungsverfahren.

Für diese drei zentralen Gegenstandsbereiche werden in den folgenden Teilkapiteln Generalisierungen im oben genannten Sinne entwickelt, wobei in jedem Fall drei methodische Schritte zu Grunde gelegt wurden:

- **Strukturierung des empirischen Materials:** Die Ergebnisse der Entwicklungsprojekte werden im Hinblick auf generalisierbare Elemente und Strukturen verdichtet dargestellt.
- **Entwicklung eines generalisierten (Rahmen-)Konzepts:** Aufbauend auf diesen empirischen Befunden werden (Rahmen-)Konzepte für Lernergebnisbeschreibungen, Äquivalenzbeurtei-

⁵ Die Übergänge insb. zwischen dem Bereich „Lernergebnisbeschreibung“ und „Äquivalenzbeurteilung“ sind fließend. Dies liegt an unterschiedlichen Herangehensweisen der Entwicklungsprojekte und den entwickelten unterschiedlichen Verfahren. Um diesem Aspekt gerecht zu werden, müssen einige Inhalte, die bereits im Kapitel 3, in dem die Lernergebnisbeschreibung behandelt wird, auch in Kapitel 4 zu den Äquivalenzbeurteilung aufgegriffen werden und umgekehrt.

lungsverfahren und komplette Anrechnungsverfahren entwickelt und dargestellt. Diese Konzepte sollten auf Grund der empirischen Befunde und theoretischen Überlegungen auf vergleichbare Fälle – Einführungen von Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen an Hochschulen – generalisierbar sein.

- **Generalisierungsdimensionen und –grenzen, relevante Kontextfaktoren:** Zu einer Generalisierung gehört die Definition des Generalisierungs- oder Anwendungsbereichs (Westmeyer 1982, 1989). Die generalisierten Konzepte werden sich nicht auf alle „ähnlichen“ Fälle gleich gut – oder überhaupt – anwenden lassen. Oder es werden spezifische Aspekte des Anwendungskontextes für eine erfolgreiche Anwendung zu beachten sein. Auf Grund der vorhandenen Erkenntnisse werden solche Grenzen oder Relativierungen der Generalisierbarkeit diskutiert.

Diesen zuletzt genannten Generalisierungsdimensionen kommt in wissenschaftlicher wie praktischer Hinsicht große Bedeutung zu, schlägt sich doch hier die Reichweite und die Bedingtheit der in ANKOM entwickelten Konzepte und Methoden nieder. Zu den wichtigsten Generalisierungsdimensionen gehören:

- **Strukturelle Merkmale der Hochschulen:** Hängt die Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden von Strukturmerkmalen der Hochschule ab, wie etwa Hochschultyp (Universität, Fachhochschule), Größe, Vorhandensein bestimmter Verfahren und der entsprechenden Strukturen (z. B. Einstufungsprüfung, Zulassungsprüfung)?
- **Hochschulkulturen:** Hängt die Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden von kulturellen Merkmalen der Hochschule ab, wie etwa einem Selbstverständnis als forschungsstarke Hochschule oder „offene Hochschule“?
- **Struktur des Bildungsangebots und damit zusammenhängend relevante Zielgruppen/Studierendenpopulation:** Hängt die Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden ab vom Kontext der hochschulischen Bildungsangebote (grundständige/berufsbegleitende/duale Studienangebote)? Hängt die Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden ab von Merkmalen relevanter Studierenden(-teil-)populationen (traditionelle/nicht-traditionelle Studierende, Berufstätige, in Professionalisierung befindliche Berufsgruppen, etc.)?
- **Fachdisziplinen:** Hängt die Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden ab von den jeweils betroffenen beruflichen und akademischen Fachdisziplinen (naturwissenschaftlich/sozialwissenschaftlich/wirtschaftswissenschaftlich/technisch)?
- **Aneignungswege von Lernergebnissen:** Hängt die Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden davon ab, wie die Lernergebnisse generiert wurden (informell/nicht-formal/formal)?
- **Entwicklungsdynamik der betroffenen Berufe und Professionen:** Hängt die Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden ab von in Professionalisierung befindlichen Berufsgruppen?

Diese Generalisierungsdimensionen stehen oftmals untereinander im Zusammenhang, so wird sich etwa das Bildungsangebot auch nach den intendierten Zielgruppen richten.

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

Die Darstellung in den folgenden Teilkapiteln orientiert sich an den drei Gegenstandsbereichen „Lernergebnisbeschreibung“, „Äquivalenzbeurteilung“ und „Anrechnungsverfahren“, die wie schon erwähnt für die inhaltliche Strukturierung der Arbeiten in ANKOM eine besondere Bedeutung gewonnen haben.

Referenzsysteme spielen im Kontext von Lernergebnisbeschreibung und Äquivalenzbestimmung eine besondere Rolle. Zu diesen Referenzsystemen gehören einerseits Qualifikationsrahmenwerke (z. B. Europäischer Qualifikationsrahmen, sektorale Rahmenwerke) und andererseits generische Taxonomien (z. B. kognitive Taxonomie nach Bloom 1956, Weiterentwicklungen nach Anderson/Krathwohl 2001). Die Darstellungen zu Lernergebnisbeschreibung und Äquivalenzbestimmung werden sich wiederholt auf diese Referenzsysteme beziehen. Eine detaillierte Beschreibung der Referenzsysteme, die im Rahmen der ANKOM-Initiative relevant waren, ist deshalb in einem gesonderten Kapitel im Anhang zu finden.

Ein besonderes Anliegen der ANKOM-Initiative war die Qualitätssicherung der Anrechnungsverfahren. Hierfür wurde auch ein spezielles „Generalisierungsinstrument“ entwickelt, die „Anrechnungsleitlinie“, die im entsprechenden Unterkapitel 6.2 in ihrer Entstehungsgeschichte und ihren inhaltlichen Aussagen dargestellt wird.

Zu allen diesen Teil-Gegenstandsbereichen liegen generalisierbare konzeptionelle Arbeiten vor, die in den folgenden Kapiteln im Einzelnen vorgestellt werden.

Zu den Bewertungskriterien, die auf diese einzelnen Gegenstandsbereiche angewandt wurden, gehören:

- der Aufwand der einzelnen Methoden und Verfahren, detailliert in
 - Entwicklungs- und Setup-Aufwand
 - Durchführungsaufwand
- Attraktivität für Anrechnungs-Interessierte
- Akzeptanz in der Bildungsinstitution
- die Qualität der Methoden und Verfahren, wie sie in den folgenden Dimensionen auch in der ANKOM-Anrechnungsleitlinie dargestellt ist:
 - Zweckmäßigkeit/Gegenstandsangemessenheit
 - Gültigkeit
 - Verlässlichkeit
 - Transparenz

In den folgenden Kapiteln werden die generalisierbaren Aussagen zu den Gegenstandsbereichen der Anrechnung „Lernergebnisbeschreibung“, „Äquivalenzbeurteilung“ und „Anrechnungsverfahren“ vorgestellt. Dabei gibt die Tabelle 1 einen Überblick darüber, welche Bewertungskriterien und Generalisierungsdimensionen auf diese Gegenstandsbereiche angewendet und diskutiert werden.

Tabelle 1: Bewertungskriterien und Generalisierungsdimensionen zu den einzelnen Gegenstandsbereichen 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/Studienpopulation 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

In den folgenden Kapiteln zu den einzelnen Elementen des Anrechnungskonzepts – Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzbeurteilung und Anrechnungsverfahren – werden die Ergebnisse der hier beschriebenen methodischen Vorgehensweise in jeweils drei Komplexen dargestellt:

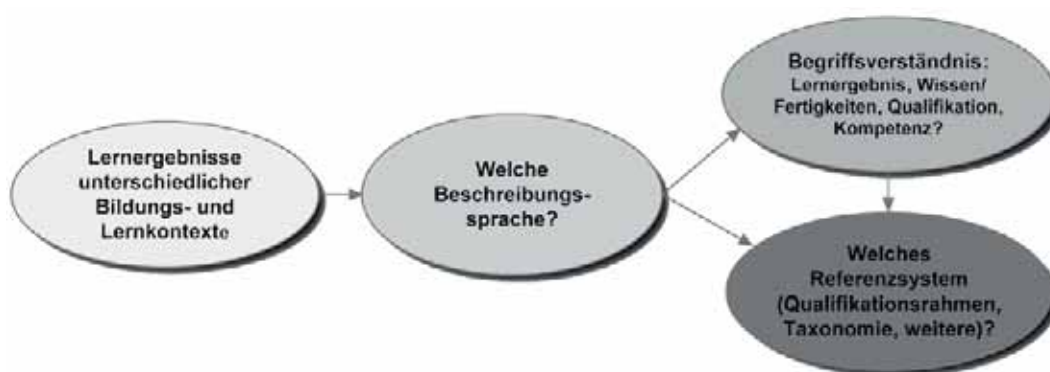
- **Einleitung:** Ein einleitender Abschnitt gibt einen Überblick über die Besonderheiten des jeweiligen Gestaltungsfelds.

- **Generalisierbare Konzepte:** In einem zweiten Abschnitt werden die beiden oben genannten ersten methodischen Schritte – Strukturierung des empirischen Materials und Entwicklung eines generalisierbaren Rahmenkonzepts – zusammenfassend dargestellt, indem die jeweiligen Aspekte der generalisierbaren Konzepte exemplarisch mit empirischen Bezügen untermauert werden.
- **Bewertung und Generalisierung:** Abschließend werden im Sinne eines Resümees die vorgestellten Konzepte nach den oben genannten Kriterien bewertet und die Grenzen der Generalisierung dieser Konzepte anhand der oben beschriebenen Generalisierungsdimensionen diskutiert.

3 Lernergebnisbeschreibung

Als Voraussetzung einer Äquivalenzbeurteilung von Lernergebnissen sind zunächst „Beschreibungssprachen“ bzw. Referenzsysteme notwendig, die Lernergebnisse unterschiedlicher Bildungs- und Lernkontexte in einem „neutralen“ Format so abbilden, dass sie über diese Bildungs- und Lernkontexte hinweg vergleichbar sind. Im Rahmen der ANKOM-Initiative war es für die beteiligten Projekte notwendig, sich erst mit dem Begriff „Kompetenz“ auseinander zu setzen, um zu einer Definition zu gelangen, was ein Lernergebnis überhaupt ist und um sich dann mit einer oder mehreren „Beschreibungssprachen“ bzw. Referenzsystemen auseinander setzen zu können. Die Abbildung 3 verdeutlicht die nötigen Vorüberlegungen und Schritte. Entsprechend lehnt sich auch die Struktur des Kapitels an diese Schritte an.

Abbildung 3: Vorüberlegungen und Schritte zur Abbildung von Lernergebnissen unterschiedlicher Bildungs- und Lernkontexte



3.1 Generalisierbare Konzepte und empirische Befunde zur Beschreibung von Lernergebnissen

In den folgenden Unterkapiteln werden die empirischen Befunde aufgearbeitet und generalisierbare Aspekte abgeleitet. Dem voran steht die Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen. Danach werden die Auseinandersetzungen der Entwicklungsprojekte mit verschiedenen Referenzsystemen beschrieben.

3.1.1 Der Kompetenzbegriff in Relation zu Lernergebnissen, Wissen, Fertigkeiten und Qualifikation

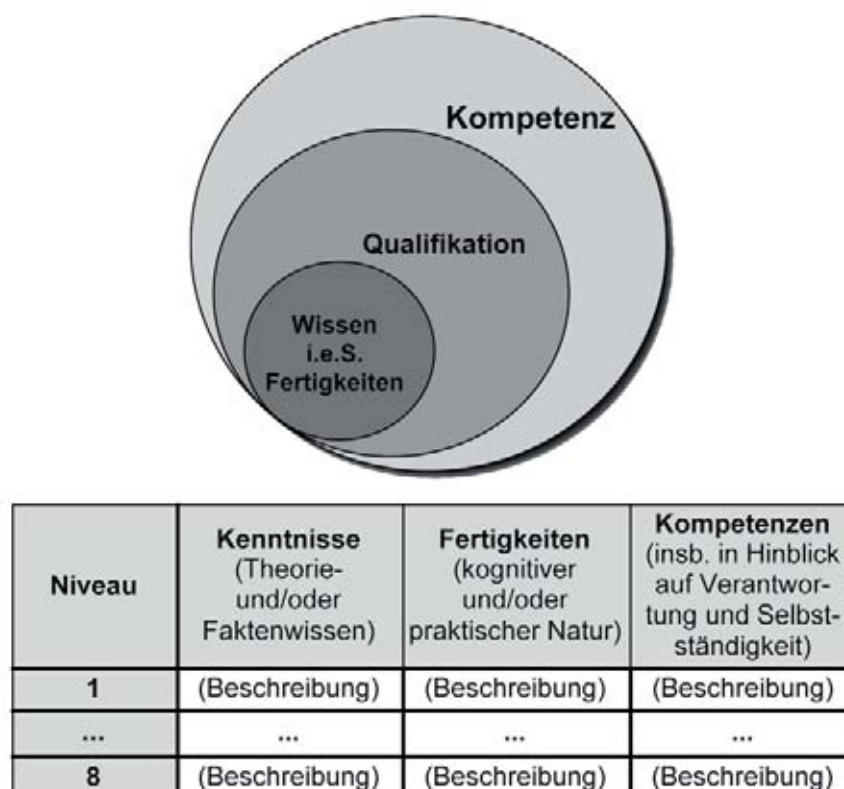
Für die Zwecke der ANKOM-Initiative waren mehrere begriffliche Unterscheidungen notwendig, um sowohl innerhalb der „ANKOM-Community“ als auch gegenüber externen Akteuren kommunikationsfähig zu sein. Eine Hilfestellung bot den Projekten der Kompetenzworkshop⁶, organisiert durch die Wissenschaftliche Begleitung der ANKOM-Initiative im April 2006 in Berlin.

⁶ Vgl. Dokumentation zum Kompetenzworkshop am 6. und 7.4.2006 in Berlin, http://ankom.his.de/material/dokumente/DokuKompetenz_klein_ANKOM2006.pdf (zuletzt besucht: 8.5.2009)

John Erpenbeck (vgl. auch Erpenbeck und Heyse 2007) unterschied in seinem Vortrag im Rahmen dieses Workshops drei Arten von Lernergebnissen: Wissen im Sinne von deklarativem und prozeduralem Wissen, also einschließlich Fähigkeiten und Fertigkeiten, Qualifikationen als Befähigung im Hinblick auf definierte, z. B. arbeitsplatzbezogene Anforderungskonstellationen, und Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen“, also als Fähigkeit, unter dynamisch sich ändernden Anforderungskonstellationen Handlungsfähigkeit zu bewahren und zu entwickeln (Abbildung 4).

Diese in Abbildung 4 dargestellte Sichtweise unterscheidet sich deutlich von der etwa im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) (Europäische Kommission 2008) verwendeten Begrifflichkeit. Im Sinne des EQR ist „Qualifikation“ ein übergeordneter Begriff, dem als spezifische Formen von Lernergebnissen „Wissen“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“⁷ untergeordnet sind.

Abbildung 4: Wissen, Qualifikation und Kompetenz (nach John Erpenbeck 2006, S. 132⁸), als Vergleich dazu darunter Einteilung des EQR im Überblick (Europäische Kommission 2008)



Insbesondere der Kompetenzbegriff stellte sich als anspruchsvoll heraus. Hierzu fanden sich auch sehr unterschiedliche Sichtweisen und Definitionen in den einzelnen Fachdisziplinen und in der Literatur. In Auseinandersetzung mit dem von John Erpenbeck geprägten und anderen generellen (z. B. EQR) bzw. fach- bzw. gegenstandsspezifischen Kompetenzbegriffen entwickelten sich folgende, im Prinzip generalisierbare Varianten:

⁷ Knowledge, Skills and Competences (KSC)

⁸ J. Erpenbeck (2006): Kompetenzbegriff und Kompetenzmessung. In: Dokumentation des Kompetenz-Workshops der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ am 6./7. 4. 2006 im Harnack-Haus, Berlin. URL: http://ankom.his.de/material/dokumente/DokuKompetenz_klein_ANKOM2006.pdf

- **Verzicht auf den Kompetenzbegriff:** Einige Projekte nahmen von der Kompetenzdiskussion Abstand und verwendeten stattdessen nur die Begriffe „Qualifikation“ oder „Lernergebnis“ und definierten diese für ihre Kontexte. So wurde beispielsweise im Projekt REAL (Stralsund)⁹ der Begriff Kompetenz vornehmlich als Lernergebnis im Sinne von erreichten Qualifikationen (einschließlich Wissen/Fähigkeiten/Fertigkeiten) verstanden.
- **projektspezifischer Kompetenzbegriff:** Andere Projekte entschieden sich entweder für eine Kompetenzdefinition, die zu ihrem Fachgebiet passte, oder erarbeiteten eine eigene passende Kompetenzdefinition für den Projektkontext. Ein Beispiel für eine eigene Kompetenzdefinition bietet das Projekt ProfIS¹⁰ (Hannover). Das Projektteam beschreibt verschiedene Kompetenzarten unter Bezugnahme auf die einschlägige Literatur und schließen daraus, dass dies eine Klassifizierung erfordert: fachliche, methodische, soziale und Persönlichkeitskompetenz. Außerdem werden formale, nicht-formale und informelle Kompetenzen unterschieden. Um Rückschlüsse auf die Kompetenzen abzuleiten, werden Lernergebnisse betrachtet. Das Projekt KomPädenZ (Lüneburg)¹¹ postulierte, dass der Kompetenzbegriff streng vom Qualifikationsbegriff zu unterscheiden sei. Im Projekt wurde auf eigene Kompetenzsammlungen und auf vorhandene Ordnungs- und Orientierungsrahmen zurückgegriffen, um zu definierten Kompetenzen zu gelangen.
- **fachspezifischer Kompetenzbegriff:** Als Beispiel für eine zum Fach passende Kompetenzdefinition steht das Projekt Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieher/innen (Berlin)¹². Hier wurde ein Kompetenzverständnis ausgewählt, welches weitgehend dem Ausbildungsziel für Erzieher/innen entspricht.
- **allgemeiner, fachübergreifender Kompetenzbegriff:** Weitere Projekte haben sich für eine allgemeine Kompetenzdefinition entschieden, so z. B. ProIT Professional (Darmstadt)¹³, dass die Definition von John Erpenbeck gemäß des ANKOM-Kompetenzworkshops anwendete. Andere haben sich für solch eine Definition entschieden und diese erweitert (z. B. Projekt Gesundheitsberufe nach BBIG (Bielefeld)¹⁴, dass die Definition von Erpenbeck und Rosenstiel (2003) als Grundlage nutzt und diese um eigene Elemente ergänzt). Das Projekt Qualifikationsverbund Nord-West (Oldenburg)¹⁵ orientierte sich am Kompetenzbegriff des Europäischen Qualifikationsrahmens, ergänzt und modifiziert durch eigene Erhebungen und Überlegungen.

Wie oben aufgezeigt wurde gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, wie mit dem Kompetenzbegriff umgegangen werden kann. Diese Vorgehensweisen bringen verschiedene Vor- und Nachteile

-
- 9 Aus den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts „Anrechnung der beruflichen Kompetenzen des Meisters/technischen Betriebswirts auf den Bachelor-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen der Fachhochschule Stralsund (REAL)“
- 10 Aus den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts „Anerkennung beruflicher Kompetenzen als Studienleistung in der Fakultät für Maschinenbau (ProfIS)“
- 11 Aus den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts Anrechnung erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf den Bachelor-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik unter Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming-Prinzips (KomPädenZ)“
- 12 Aus den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen“
- 13 Aus den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts „ProIT Professionals“
- 14 Aus den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts „Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen und Kompetenzen in Gesundheitsberufen auf den Bachelor-Studiengang, Pflege und Gesundheit“
- 15 Aus den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Qualifikationsverbund Nord-West“

le mit sich, die es zu berücksichtigen gilt. Die folgende Tabelle fasst die Möglichkeiten sowie ihre Vor- und Nachteile zusammen:

Tabelle 2: Umgang mit dem Kompetenzbegriff

	VORTEIL	NACHTEIL
Entwicklung einer eigenen Kompetenzdefinition	optimale Passung zum spezifischen Anwendungskontext	für Außenstehende aufgrund der Spezifizierung auf den Anwendungskontext ggf. schwer nachzuvollziehen
Nutzung eines fachgebietspezifischen Kompetenzbegriffs	optimale Passung zum Fachgebiet	ggf. für Personen außerhalb des Fachgebiets schwer nachzuvollziehen
Entscheidung für eine allgemeine Kompetenzdefinition, ggf. mit Anpassung	allgemein nachvollziehbar	je stärker eine Anpassung erfolgt, desto geringer kann die allgemeine Nachvollziehbarkeit werden Passung zum Anwendungskontext ggf. gering weil zu allgemein, deshalb ggf. Anpassung nötig
Verzicht auf den Kompetenzbegriff	Vermeidung einer differenzierten und ggf. schwierigen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff	Verzicht auf alle Lernergebnisse, die sich nicht als Wissen/Fertigkeiten oder Qualifikationen beschreiben lassen

3.1.2 Referenzsysteme: Konzepte und Empirie

Wie eingangs erwähnt, sind als Voraussetzung für eine Äquivalenzbeurteilung von Lernergebnissen Referenzsysteme, also eine Art „Beschreibungssprache“, notwendig, welche die Lernergebnisse unterschiedlicher Bildungs- und Lernkontexte in einem „neutralen“ Format abbilden und über Bildungs- und Lernkontexte hinweg vergleichbar machen. Im Folgenden wird die Nutzung unterschiedlicher Referenzsysteme zur Aufbereitung der Lernergebnisse für den Äquivalenzvergleich verdeutlicht.

Tabelle 3 fasst im Sinne eines generalisierbaren Rahmens zusammen, welche Referenzsysteme für die (bildungsbereichsübergreifende) Lernergebnisbeschreibung genutzt werden können. Zu diesen Referenzsystemen gehören:

- **Qualifikationsrahmen:** Diese Rahmenwerke entstanden aus mehr oder weniger politisch geprägten Konsultationsprozessen, etwa auf europäischer (EQR) oder nationaler (z. B. der in Entstehung befindliche Deutsche Qualifikationsrahmen, DQR) oder auch sektoraler (z. B. Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, HQR) Ebene.
- **Taxonomien:** Taxonomien von Lernprozessen und Lernzielen sind nicht das Ergebnis von Konsultationsprozessen, sondern stellen theoretische Konstrukte bzw. Forschungsergebnisse einschlägiger Fachdisziplinen dar (z. B. Pädagogik, Psychologie). Lernergebnisse werden hier oftmals bestimmten prototypischen kognitiven Prozessen – wie etwa „Erinnern“, „Analysieren“, „Bewerten“ – zugeordnet.
- **tätigkeitsanalytische Systematik:** Der Vergleichsmaßstab sind hier nicht mehr oder weniger allgemein formulierte Rahmenwerke oder Taxonomien, sondern Tätigkeiten, die von Perso-

nen, die über entsprechende Lernergebnisse (Wissen/Fertigkeiten, Qualifikationen, Kompetenzen) verfügen, üblicherweise ausgeführt werden. Die aus diesen Tätigkeiten resultierenden Anforderungen dienen dann zur Beschreibung von Lernergebnissen und zum Vergleich zwischen verschiedenen Bündeln von Lernergebnissen. Konkret bedeutet dies, dass auf der Grundlage der Auswertung von Stellenausschreibungen, Stellenbeschreibungen, Betrachtungen von Arbeitskontexten und/oder typischen Berufsbiografien Lernergebnisse abgeleitet werden, wobei auch nicht-formal erworbene Kompetenzen Berücksichtigung finden.

- **eigene Systematik:** Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, im Rahmen eines spezifischen Anrechnungsprojekts eigene Konstrukte als Referenzsysteme zum Zweck der Lernergebnisbeschreibung und des Lernergebnisvergleichs zu entwickeln.

Tabelle 3 zeigt auch, welche ANKOM-Entwicklungsprojekte welche Referenzsysteme nutzten. Dabei wird deutlich, dass die Projekte sowohl nur Qualifikationsrahmen (oft auch mehrere), nur Taxonomien und auch Qualifikationsrahmen in Verbindung mit Taxonomien erfolgreich einsetzten. Weiterhin sind hier zwei Versuche zu benennen, ein tätigkeitsanalytisches Referenzsystem zu generieren. Dieses Vorgehen stelle sich jedoch für den Projektkontext der ANKOM-Initiative als zu aufwendig heraus und wurde von den jeweiligen Projekten dann nicht weiter verfolgt¹⁶. In einem Fall wurde ein eigenes, in diesem Falle kompetenzorientiertes Referenzsystem entwickelt, welches sich am projektspezifischen Kompetenzverständnis orientiert. Das Kompetenzverständnis basiert auf der Kompetenzdefinition von Erpenbeck und Rosenstiel (2003) und eigenen Erweiterungen.

¹⁶ Das bedeutet nicht, dass eine entsprechende Herangehensweise nicht möglich ist. So basieren z. B. die Lernergebnisbeschreibungen im IT-Weiterbildungssystem auf Tätigkeitsanalysen (vgl. z. B. <http://www.kibnet.org/it-weiterbildung/folgeseite.5/index.html>, zuletzt besucht: 25.5.09).

Tabelle 3: Überblick zu den von den ANKOM-Entwicklungsprojekten genutzten Referenzsystemen zur Beschreibung von Lernergebnissen

Referenzsystem allgemein	Referenzsystem spezifisch	Entwicklungsprojekte
Qualifikationsrahmen	Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)	<ul style="list-style-type: none"> - ProIT Professional (Darmstadt), - ANKOM-IT (Braunschweig), - KomPädenZ (Lüneburg) - Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieher/innen (Berlin) - REAL (Stralsund), - Qualifikationsverbund Nord-West (Oldenburg)
	Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)	<ul style="list-style-type: none"> - Pflegeberufe (Bielefeld) - KomPädenZ (Lüneburg)
	Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)	<ul style="list-style-type: none"> - KomPädenZ (Lüneburg)
	Qualifikationsrahmen für die Ausbildung von Frühpädagoginnen	<ul style="list-style-type: none"> - Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieher/innen (Berlin)
Taxonomien	Anderson und Krathwohl	<ul style="list-style-type: none"> - bkus-ing (Ilmenau) - Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieher/innen (Berlin) - ANKOM Wirtschaft (Bielefeld)
	Bloom	<ul style="list-style-type: none"> - Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieher/innen (Berlin) - KarLos (Duisburg-Essen/Remagen)
	Moon/SEEC	<ul style="list-style-type: none"> - ProfIS (Hannover)
	Dreyfuß und Dreyfuß	<ul style="list-style-type: none"> - ProIT Professional (Darmstadt) (zugunsten des EQR wegen vermuteter höherer Akzeptanz verworfen)
	eigene Taxonomie	<ul style="list-style-type: none"> - KarLos (Duisburg-Essen/Remagen)
tätigkeitsanalytische Systematik		<ul style="list-style-type: none"> - REAL (Stralsund) (verworfen weil zu aufwendig, dann EQR) - Pflegeberufe (Bielefeld) (verworfen weil zu aufwendig, dann HQR)
eigene Systematik	eigene kompetenzorientierte Systematik	<ul style="list-style-type: none"> - Gesundheitsberufe nach BBIG (Bielefeld)

Insgesamt haben allerdings nur wenige Projekte einen systematischen Vergleich zwischen verschiedenen Referenzsystemen gemacht und sich dann für eines oder mehrere entschieden. Oft lagen andere Gründe für die Entscheidung vor, die einen systematischen Vergleich nicht mehr nahe legten.

Als Gründe für die Entscheidung zugunsten der Verwendung von Qualifikationsrahmen wurden genannt:

Ein Qualifikationsrahmen

- bietet eine gemeinsame Sprache, die es ermöglicht, Qualifikationen nach Inhalt und Profil zu vergleichen, vor allem dann, wenn ein gemeinsamer Handlungskontext als wesentliche Bezugsbasis vorhanden ist.
- ermöglicht die Feststellung von Niveaus von Lernergebnissen.
- unterstützt bei der Beschreibung von Kompetenzen.
- kann einen für das Vorhaben passenden Kompetenzbegriff bieten.
- Mit Verwendung des Europäischen Qualifikationsrahmens wird eine höhere Akzeptanz der Ergebnisse verbunden.

Als Gründe für Entscheidung zugunsten einer Taxonomie wurden genannt:

- Eine Taxonomie kann als Referenzrahmen zur Lernergebnis-, Modul- und Fächerbeschreibung genutzt werden.
- Die Verwendung einer Taxonomie macht es möglich, Lernergebnisse direkt Niveaus nachvollziehbar zuzuordnen, sofern in der Taxonomie eine hierarchische Anordnung berücksichtigt ist.
- Da es in der Verwendung bestimmter Taxonomien bereits in anderen Bildungsbereichen Erfahrungen gibt, verspricht man sich eine leichte Übertragbarkeit des Instruments auf andere Anrechnungsbereiche.

Ein tätigkeitsanalytisches Referenzsystem sollte eingesetzt werden, um Tätigkeitsanforderungen zu berücksichtigen. Wie schon erwähnt, wurde in den beiden betroffenen ANKOM-Projekten, aufgrund des mit dem Vorgehen verbundenen Aufwands, dieser Weg nicht weiter verfolgt. Dies spricht nicht gegen die grundsätzliche Anwendbarkeit dieses Zugangs. Es verhält sich allerdings so, dass die Verwendbarkeit dieses Zugangs durch die ANKOM-Projekte nicht empirisch belegt wurde.

Als Grund für die Entwicklung eines eigenen (hier: kompetenzorientierten) Referenzsystems wurde genannt, dass die Validität anderer vorhandener Referenzsysteme noch nicht geprüft sei und deshalb die Entwicklung eines eigenen Referenzsystems bevorzugt wurde. Dieser Zugang wurde jedoch auch nicht bis zum Ende verfolgt, da – wie es sich im Laufe der Entwicklungsarbeit zeigte – die erforderlichen Ressourcen fehlten.

3.1.3 Referenzsysteme: Funktionen und Erfahrungen

Referenzsysteme erfüllen verschiedene Funktionen. Im Folgenden werden die Funktionen und Erfahrungen im Umgang mit Referenzsystemen zusammengefasst.

3.1.3.1 Funktionen eines Referenzsystems

Wie eingangs beschrieben, wurde von den ANKOM-Entwicklungsprojekten der Einsatz eines bzw. mehrerer Referenzsysteme als nötig angesehen, um die Lernergebnisse unterschiedlicher Bildungs- und Lernkontexte in einem „neutralen“ Format abbilden zu können. Aber auch weitere Funktionen wurden insbesondere den Taxonomien und Qualifikationsrahmen zugeordnet:

- Herstellung von Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz im Anrechnungskontext,
- Vereinheitlichung von Ausbildungsdokumenten aus verschiedenen Bildungssystemen,
- gemeinsames Basis- bzw. Begriffssystem als Orientierung für die Arbeiten zu den Lernergebnissen,
- Verwendung zur Feststellung von Niveaus für Lernergebnisse/Kompetenzen und
- Nutzung als Hilfestellung für die Formulierung von Lernergebnissen/Kompetenzen.

3.1.3.2 Erfahrungen mit Referenzsystemen

Es lassen sich keine zwingenden Rahmenbedingungen für die Verwendung eines Qualifikationsrahmens oder einer Taxonomie feststellen. Sowohl Qualifikationsrahmen als auch Taxonomien sind hilfreich bei der Beschreibung von Lernergebnissen und bieten eine Basis, um die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen zwischen den Bildungsteilsystemen herzustellen. Der Einsatz von Qualifikationsrahmen und Taxonomien scheint jedoch anfällig zu sein für subjektive Interpretationen, insbesondere wenn es um Niveaueinstufungen geht. Als Gründe für verschiedenartige Einschätzungen werden unterschiedlich ausgeprägtes pädagogisches Know-how der Einschätzenden und unterschiedliche Motivation, sich mit der Materie auseinander zu setzen, benannt.

Zwar werden sowohl Taxonomien als auch Qualifikationsrahmen für die Beschreibung und Niveaubestimmung von Lernergebnissen eingesetzt, jedoch scheint es einen qualitativen Trend zu geben, dass sich Taxonomien eher für die Beschreibung von Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen eher für die Niveaueinschätzung eignen. Dies lässt sich dadurch begründen, dass Qualifikationsrahmen inhaltlich oft sehr abstrakt formuliert sind (eher auf einen Abschluss hin bezogen), aber explizit für eine Niveaueinstufung von Lernergebnissen konstruiert wurden. Taxonomien hingegen sind inhaltlich meist eher anschaulicher formuliert, da hier der Fokus eher auf einer Verdeutlichung des Lernprozesses liegt. Sie beinhalten zwar oft eine hierarchische Stufung, jedoch sind sie im Gegensatz zu Qualifikationsrahmen 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 Niveaueinstufung eher schwerer fällt als bei den Qualifikationsrahmen.

Der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ wurde – für sich alleine genommen – wegen der starken Praxisorientierung als ungeeignet für Anrechnung von Kompetenzen auf ein Hochschulstudium beurteilt. Er beschreibe das vollständige Kompetenzprofil von Sozialarbeitern/innen bzw. Sozialpädagogen/innen in der Praxis, entsprechend stehe das „professionelle Handeln in der sozialen Arbeit“ im Mittelpunkt und nicht das Lernen im Studium¹⁷.

Für tätigkeitsanalytische Verfahren und eigene Referenzsysteme (z. B. kompetenzorientiert) sind die Ergebnisse aus ANKOM – im Unterschied zu Qualifikationsrahmen und Taxonomien – nicht hinreichend, um von einer empirischen Bewährung oder einem empirischen Beleg sprechen zu können.

Weitere Erfahrungen, die jedoch nicht explizit auf die Verwendung von Qualifikationsrahmen bzw. Taxonomien zurückzuführen sind, sind folgende:

- Die Eigenverantwortlichkeit von Hochschullehrenden für die Lehraufgaben in den Fachbereichen macht es schwierig, ein konsequentes und einheitliches Vorgehen bei den Lernzielbeschreibungen/-zuordnungen durchzusetzen.

¹⁷ Aus den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen“.

- Es besteht immer die Gefahr eines „Rückfalls“ von einer Outcome- hin zu einer Input-Orientierung im Rahmen der Arbeiten zu den Lernergebnisbeschreibungen. Um dies zu vermeiden, hat sich eine enge und kleinschrittige Zusammenarbeit aller Akteure als gewinnbringend erwiesen.
- Ein gemeinsames Basissystem für die Lernergebnisbeschreibung reicht nicht. Auch ist Vertrauen in die Qualität der Ausbildung beider Bildungsteilbereiche wichtig, damit Abstimmungsprozesse im Rahmen der Lernergebnisbestimmung und der darauf aufbauenden Identifizierung der Äquivalenzen erfolgreich umgesetzt werden können.

3.2 Bewertung, Generalisierungsdimensionen und –grenzen sowie relevante Kontextfaktoren

Im Folgenden werden zuerst Unterschiede der verschiedenen Möglichkeiten zur Aufbereitung der Lernergebnisbeschreibung (Referenzsysteme) bezogen auf Aufwand und Dimensionen der Qualitätssicherung aufgezeigt. Dem folgt eine Betrachtung weiterer ggf. auch eingrenzender Kontextfaktoren, die im Zusammenhang mit der Aufbereitung von Lernergebnisbeschreibungen im Rahmen von Referenzsystemen für die Äquivalenzüberprüfung relevant sein können.

3.2.1 Bewertung von Aufwand und Qualität bei der Nutzung von Referenzsystemen

Hier werden insbesondere der Aufwand, der mit der Aufbereitung von Lernergebnissen verbunden ist, und die Dimensionen der Qualitätssicherung betrachtet.

3.2.1.1 Aufwand

Unter Aufwand werden einerseits der Entwicklungs- und Setup-Aufwand und andererseits der Durchführungsaufwand zur Aufbereitung von Lernergebnissen verstanden.

Entwicklungs- und Setup-Aufwand

Tabelle 4 macht die einzelnen Schritte und Möglichkeiten deutlich, die vorbereitend für die Aufbereitung der Lernergebnisse für den späteren Äquivalenzabgleich notwendig sind. Dabei zeigt sich, dass in allen Fällen eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff an erster Stelle steht. Während bei einer Verwendung von Qualifikationsrahmen bzw. Taxonomien die Referenzsysteme bereits vorliegen und im Fall der Taxonomien ggf. Anpassungen auf den jeweiligen Kontext erforderlich sind¹⁸, müssen im Fall eines tätigkeitsanalytischen bzw. eines Vorgehens nach eigener Systematik die Referenzsysteme erst generiert werden. Hier kann also ein erheblicher Mehraufwand entstehen gegenüber der Verwendung von Qualifikationsrahmen bzw. Taxonomien. Andererseits kann dadurch eine höhere Spezifizierung auf den Anwendungskontext erreicht werden, als dies bei generischen Qualifikationsrahmen oder Taxonomien möglich ist. Für alle Wege gilt wieder, dass dann der Einsatz des Referenzsystems zu planen ist.

¹⁸ Bei der Verwendung von Qualifikationsrahmen ist davon eher nicht auszugehen, da diese i. d. R. per se für eine inhaltliche und niveaubezogene Einordnung von Lernergebnissen gestaltet wurden.

Tabelle 4: Entwicklungsaufwand zur Aufbereitung der Lernergebnisse

	Kompetenzbegriff	Referenzsystem...			
	Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz	ist zu generieren	ist anzupassen	liegt vor	Einsatz/Verwendung ist zu planen
Qualifikationsrahmen	x			x	x
Taxonomien	x		x	x	x
tätigkeitsanalytische Systematik	x	x			x
eigene Systematik	x	x			x

Aufwand zur Durchführung

Tabelle 5 macht die einzelnen Schritte bzw. zu berücksichtigenden Punkte deutlich, die bezogen auf den Durchführungsaufwand zur Aufbereitung der Lernergebnisse nötig sind. Unabhängig davon, welches Referenzsystem man verwendet, sind die Quellen beider Bildungsteilbereiche, denen man Lernergebnisse entnehmen kann, zu berücksichtigen. Dazu können z. B. Weiterbildungscurricula, Prüfungsaufgaben, Modulbeschreibungen, Vorlesungsmateriale etc. gehören. Im Falle eines tätigkeitsanalytischen Vorgehens sind weitere Quellen zu beachten, die Aufschluss über die jeweils zu betrachtenden Tätigkeiten geben. Das können z. B. Stellenausschreibungen, Stellenbeschreibungen, aber auch Auseinandersetzungen mit typischen Berufsbiografien sein. Dieses Verfahren ist gegenüber den anderen aufwendiger, bietet aber auch in besonderer Weise die Möglichkeit, z. B. nicht-formal erworbene Kompetenzen mehrjähriger Berufstätigkeit zu erfassen.

Da es keine einheitliche Struktur zur Beschreibung von Lernergebnissen aus der beruflichen und der hochschulischen Bildung gibt, sind die Lernergebnisse so inhaltlich aufzuarbeiten und bezogen auf ihr Niveau einzuordnen, dass sie über die verschiedenen Bildungsteilsysteme hinweg vergleichbar werden. Dieser Schritt ist bei der Verwendung aller Referenzsysteme nötig. Im Falle der Verwendung von Qualifikationsrahmen und/oder Taxonomien hat sich jedoch gezeigt, dass diese für Einschätzende (meist sind das die jeweiligen Weiterbildungs- und Studiengangsverantwortlichen) oft zu abstrakt formuliert sind und die Einschätzungen verschiedener Personen sehr schwanken. Entsprechend sollten entweder erläuternde Dokumente erstellt oder Anleitungen gewährt werden, um im Sinne einer „Beurteilerschulung“ die Wissensbasis, auf der die Einschätzenden ihre Urteile fällen, zu homogenisieren. Ebenfalls werden Erläuterungen bzw. Schulungen bei denen erforderlich, die ein eigenes Referenzsystem verwenden, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich die Einschätzenden mit der dahinter liegenden Systematik auskennen. Bei einer tätigkeitsanalytischen Vorgehensweise wird zumindest für die Einschätzenden, die i. d. R. einen engen Bezug zur Tätigkeit haben und deshalb den Tätigkeitsbereich kennen, wenig bzw. kein Schulungsaufwand notwendig sein.

Im Rahmen der Arbeiten der Entwicklungsprojekte hat sich gezeigt, dass gerade im Bereich der tätigkeitsanalytischen bzw. an einer eigenen Systematik orientierten Verfahrensweisen im Gegensatz zur Verwendung von Qualifikationsrahmen und/oder Taxonomien, durchaus auch Verfahrensschritte gewählt werden, die sich später als nicht notwendig herausgestellt haben bzw. deren Ergebnisse nicht verwendet werden konnten, obwohl sie bei der Planung des Vorgehens vielversprechend erschienen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn das Referenzsystem zum

ersten Mal angewendet wird. Für an einer eigenen Systematik orientierte Verfahren kann es also vorkommen, dass bei den ersten Einsätzen des Referenzsystems einige „unnötige“ Schritte unternommen werden. Dies sollte überprüft werden, um dann das Vorgehen für weitere Umsetzungen entsprechend optimieren zu können.

Bei tätigkeitsanalytischen Referenzsystemen gilt das nur, wenn das jeweilige Verfahren im gleichen Tätigkeitsfeld mehrmals eingesetzt wird. Dann besteht auch hier Optimierungspotenzial. Begibt man sich in neue Tätigkeitsbereiche, kann es durchaus sein, dass hier neue Schritte erforderlich und entsprechend zu erproben sind oder andere Schritte obsolet werden. Demgemäß ist davon auszugehen, dass für jedes neue Tätigkeitsfeld überlegt und überprüft werden muss, welche Schritte sinnvoll und notwendig sind.

Tabelle 5: Durchführungsaufwand zur Aufbereitung der Lernergebnisse

	nötige Schritte			
	Quellenauswahl		Lernergebnisbeschreibung/-zuordnung	
	Nutzung/Aufbereitung verschiedener Quellen aus den Bildungsbereichen	Nutzung/Aufbereitung weiterer Quellen, die Aufschluss auf die jeweiligen Tätigkeiten geben	Nutzung des Referenzsystems zur Lernergebnisbeschreibung und Niveauzuordnung	Verfahrensschritte möglich, die nicht zielführend sind (wegen Erprobung)
Qualifikationsrahmen	x		x	
Taxonomien	x		x	
tätigkeitsanalytische Systematik	x	x	x	x
eigene Systematik	x		x	x

3.2.1.2 Dimensionen der Qualitätssicherung

Die Dimensionen der Qualitätssicherung von Lernergebnisbeschreibungen sind Gültigkeit, Verlässlichkeit, Zweckmäßigkeit und Transparenz. Diese werden nun mit der Aufbereitung von Lernergebnissen in Bezug gesetzt.

Gültigkeit

Gültigkeit bezogen auf die Aufbereitung der Lernergebnisse unter Verwendung eines Referenzsystems bedeutet, dass eine inhaltliche und niveaubezogene Einschätzung der Lernergebnisse unterstützt wird. Entsprechend ist die Qualitätssicherungsdimension „Gültigkeit“ in diesem Fall eng verknüpft mit der Qualitätssicherungsdimension „Zweckmäßigkeit“.

Tabelle 6 unterscheidet eine allgemeine Einschätzung zur Gültigkeit und eine Einschätzung zur Güte und Breite der Gültigkeit. Bezogen auf eine allgemeine Einschätzung kann die Aussage getroffen werden, 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 Niveauzuordnung zu sein scheinen (mehr dazu unter Abschnitt 3.1.3.2).

Aufgrund des geringen empirischen Materials können nur vorsichtige Aussagen zu tätigkeitsanalytischen bzw. eigenen, hier 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 sein wird. Üblicherweise werden Tätigkeiten nicht in hierarchisch angeordneten Niveaus beschrieben. Hinweise könnte man z. B. durch die Analyse von typischen Karrierepfaden erhalten. Niveaus von Tätigkeiten werden indirekt, z. B. in Aufgabenbeschreibungen in Verbindung mit einer tariflichen Einstufung, beschrieben. Eine Analyse ist entsprechend aufwendig. Im Projektkontext scheint die Anwendung eines eigenen, kompetenzorientierten Referenzsystems die inhaltliche Beschreibung von Lernergebnissen und ihre Niveauzuordnung gut zu unterstützen – jedoch liegt lediglich ein Fall vor. Entsprechend kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht von einer Verallgemeinerbarkeit des Ergebnisses ausgegangen werden.

Bei der Breite der Gültigkeit gibt es große Unterschiede zwischen den Referenzsystemen. Bei der Verwendung von Qualifikationsrahmen korreliert die Breite der Gültigkeit positiv mit der Breite, in der der verwendete Qualifikationsrahmen angelegt ist. Taxonomien sind per se breit angelegt und entsprechend gültig. Tätigkeitsanalytische Referenzsysteme sind auf alle Lernergebnisse aus Tätigkeiten anwendbar, die sich mittels des tätigkeitsanalytischen Referenzsystems erfassen lassen. Beispielsweise könnte ein tätigkeitsanalytisches Referenzsystem so aufgebaut sein, dass es gut Routinetätigkeiten erfasst, aber nur schwer projektbasierte Tätigkeiten in immer neuen Kontexten. Entsprechend wäre die Breite der Gültigkeit eingeschränkt. Eigene Referenzsysteme sind auf alle Lernergebnisse anwendbar, die sich mittels der definierten Kompetenzauffassung abbilden lassen. Eine Kompatibilität zu anderen Kompetenzauffassungen ist jedoch nicht per se gegeben – diese hängt von der Gestaltung des definierten Kompetenzverständnisses ab (z. B. inwiefern andere Kompetenzauffassungen darin integriert werden).

Tabelle 6: Gültigkeit der Referenzsysteme

	Einschätzung		
	allgemein	zur Güte	zur Breite der Gültigkeit
Qualifikationsrahmen	anwendbar zur Beschreibung und Niveaueinschätzung von Lernergebnissen	Taxonomien scheinen im Vergleich zu Qualifikationsrahmen eher für die inhaltliche Beschreibung von Lernergebnissen geeignet zu sein, Qualifikationsrahmen gegenüber Taxonomien eher für die Niveaueinschätzung von Lernergebnissen	Breite des Anwendungsbereichs wird durch die unterschiedlichen vorhandenen Qualifikationsrahmen explizit geklärt (z. B. sektoral, national, europäisch)
Taxonomien	anwendbar zur Beschreibung und Niveaueinschätzung von Lernergebnissen	Taxonomien scheinen im Vergleich zu Qualifikationsrahmen eher für die inhaltliche Beschreibung von Lernergebnissen geeignet zu sein, Qualifikationsrahmen gegenüber Taxonomien eher für die Niveaueinschätzung von Lernergebnissen	breit angelegt, entsprechend ist von breiter Gültigkeit auszugehen
tätigkeitsanalytische Systematik	anwendbar zur Beschreibung und Niveaueinschätzung von Lernergebnissen	keine Aussage möglich, da das Referenzsystem nicht vollständig angewendet wurde Vermutung: gut anwendbar für inhaltliche Beschreibung von Lernergebnissen jedoch schwierig für Niveaueinschätzung	auf alle Lernergebnisse aus Tätigkeiten anwendbar, die sich mittels des tätigkeitsanalytischen Referenzsystems erfassen lassen (im besten Fall alle, im ungünstigsten Fall ein Tätigkeitsbereich)
eigene Systematik	anwendbar zur Beschreibung und Niveaueinschätzung von Lernergebnissen	mittels kompetenzorientierter Referenzsysteme können Inhalt und Niveau von Lernergebnissen gut eingeschätzt werden (Achtung: Aussage basiert auf geringer empirischer Basis)	auf alle Lernergebnisse anwendbar, die sich mittels der definierten Kompetenzauffassung abbilden lassen; Kompatibilität zu anderen Kompetenzauffassungen jedoch nicht per se gegeben

Verlässlichkeit

In der Empirie hat sich herausgestellt, dass insbesondere für die Niveauzuordnung von Lernergebnissen in Bezug zu Referenzsystemen entsprechende Hilfestellungen erforderlich sind, um intersubjektiv verlässliche Resultate zu erzeugen. Dies gilt insbesondere für Qualifikationsrahmen und Taxonomien. Gründe könnten neben unterschiedlichen Vorkenntnissen der Einschätzenden und der jeweiligen Motivation, sich mit dem Thema auseinander zu setzen, in der zwar generischen, aber damit verbundenen eher abstrakten Formulierung von Qualifikationsrahmen und Taxonomien liegen. Hinzu kommt, dass Einschätzende, die vorher vor allem inputorientiert beurteilt haben, in gewohnte inputorientierte Einschätzungen „zurückfallen“ können und ihnen eine outputorientierte Herangehensweise (noch) schwer fällt, obwohl gerade Qualifikationsrahmen und Taxonomien eine Outputorientierung explizit anstreben und unterstützen sollen.

Für tätigkeitsanalytische Referenzsysteme gilt, dass diese aufgrund der Berufsfeldorientierung sehr gut verständlich für Personen aus dem jeweiligen Berufsfeld sind. Auch wird hier eine outputorientierte Einschätzung leicht fallen. Die Verlässlichkeit bei einer Einschätzung durch andere Personen wird wahrscheinlich leiden, wenn diese sich im Berufsfeld nicht auskennen. Gleiches gilt auch für die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse. Für Personen aus dem Berufsfeld ist die Wahrscheinlichkeit hoch, für Berufsfeld fremde Personen eher gering.

Auch an einer eigenen Systematik orientierte Verfahren leiden unter der Gefahr subjektiver Einschätzungen. Den Einschätzenden muss das jeweilige dahinter liegende Lernergebnisverständnis erläutert werden.

Für tätigkeitsanalytische und eigene Referenzsysteme gilt, dass es sich um einzigartige Systeme handelt und dadurch die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen, insbesondere bei Personen, die sich nicht im Tätigkeitsfeld bzw. nicht in der entsprechenden Systematik auskennen, eingeschränkt sein kann.

Um die Verlässlichkeit der Einschätzungen zu erhöhen, haben sich z. B. anleitende Dokumente, Informationsgespräche oder aber auch Gruppenarbeit bewährt. Auch eine Form der „Beurteilerschulung“ kann hilfreich sein, bevor Lernergebnisse inhaltlich angepasst und auf ihr Niveau hin zugeordnet werden.

Tabelle 7: Verlässlichkeit der Referenzsysteme

	Verlässlichkeit in Bezug zur ...		
	subjektiven Interpretationen	Outputorientierung	Reproduzierbarkeit
Qualifikationsrahmen	anfällig für subjektive Interpretationen, insb. bei Niveaueinordnungen von Lernergebnissen Gründe: Abstraktheit von Qualifikationsrahmen, unterschiedl. Hintergrundwissen der Einschätzenden, unterschiedl. Motivation der Einschätzenden	anfällig für einen Rückfall von einer von Output- hin zu einer Input-Orientierung	bekanntes Referenzsystem, deshalb Wahrscheinlichkeit hoch, dass Ergebnisse von anderen Personen reproduziert werden können
Taxonomien	anfällig für subjektive Interpretationen, insb. bei Niveaueinordnungen von Lernergebnissen Gründe: Abstraktheit von Taxonomien, unterschiedl. Hintergrundwissen der Einschätzenden, unterschiedl. Motivation der Einschätzenden	anfällig für einen Rückfall von einer von Output- hin zu einer Input-Orientierung	bekanntes Referenzsystem, deshalb Wahrscheinlichkeit hoch, dass Ergebnisse von anderen Personen reproduziert werden können
tätigkeitsanalytische Systematik	hohe Verlässlichkeit für Personen, die sich in diesem Berufsfeld auskennen, für andere gilt dies wahrscheinlich nicht	da von Tätigkeiten ausgegangen wird, liegen outputorientierte Einschätzungen näher als inputorientierte	einzigartiges System, Ergebnisse von Personen, die sich im Berufsfeld auskennen, reproduzierbar, für andere Personen gilt dies wahrscheinlich nicht
eigene Systematik	anfällig für subjektive Interpretationen, insb. bei unterschiedlichem Hintergrundwissen der Einschätzenden Grund: Lernergebnis- bzw. Kompetenzverständnis muss erläutert werden	abhängig von spezifischem Konzept	einzigartiges System, deshalb Gefahr, dass Ergebnisse ggf. von anderen nicht reproduzierbar sind

Zweckmäßigkeit

Die Qualitätssicherungsdimension Zweckmäßigkeit der Referenzsysteme zur Aufbereitung der Lernergebnisse ist eng verknüpft mit der Qualitätssicherungsdimension „Gültigkeit“. Zweckmäßige bzw. gegenstandsangemessene Referenzsysteme sind dazu geeignet, auf einzelne Lernergebnisse oder Bündel von Lernergebnissen angewendet zu werden, um dann später die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen aus unterschiedlichen Lernkontexten in inhaltlicher und niveaubezogener Hinsicht beurteilen zu können, ohne dass eine Identität (Gleichartigkeit) der Lernergebnisse in dieser Hinsicht erforderlich ist.

Entsprechend einer allgemeinen Einschätzung sind alle genannten Referenzsysteme bis auf eine Ausnahme als zweckmäßig zur Vereinheitlichung von Ausbildungsdokumenten aus verschiedenen Bildungsteilsystemen einzuschätzen. Die Ausnahme scheint der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit zu bilden, der empirisch als sehr praxisorientiert eingeschätzt wurde und sich als eher ungeeignet für Anrechnung von Kompetenzen auf ein Hochschulstudium erwiesen hat. Er beschreibt das vollständige Kompetenzprofil von Sozialarbeitern/innen und Sozialpädagogen/innen in der Praxis, entsprechend steht das „professionelles Handeln in der sozialen Arbeit im Mittelpunkt und weniger das Lernen im Studium“¹⁹. Auch bieten alle Referenzsysteme ein gemeinsames Basissystem zur Orientierung bei den Arbeiten zu Lernergebnissen. Bezogen auf den Bereich der Gültigkeit, den man mit den Referenzsystemen anstrebt, bestehen Unterschiede. Entsprechend wirkt sich das auf die Zweckmäßigkeit aus. Strebt man eine breite Gültigkeit an, so sind Taxonomien und breit angelegte Qualifikationsrahmen empfehlenswert. Verfolgt man hingegen eine en-

¹⁹ Aus den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen“.

gere Gültigkeit, bieten sich eng angelegte Qualifikationsrahmen (z. B. sektorale) an. Ein tätigkeitsanalytisches Referenzsystem ist dann zweckmäßig, wenn man eine starke Berufsfeldorientierung im Blick hat. Betrachtet man Zweckmäßigkeit in Verbindung mit Aufwand, so sind Qualifikationsrahmen und Taxonomien dann zweckmäßig, wenn man Referenzsysteme mit geringem Entwicklungsaufwand sucht, da hier die Referenzsysteme bereits vorliegen. Bei tätigkeitsanalytischen und eigenen Herangehensweisen muss das Referenzsystem erst entwickelt werden.

Tabelle 8: Zweckmäßigkeit der Referenzsysteme

	Einschätzung						
	allgemein			Güte		Aufwand	
	Vereinheitlichung von Ausbildungsdokumenten	Vereinheitlichung weiterer Dokumente	Begriffssystem	breit	eng	hoch	gering
Qualifikationsrahmen	x		x	x je nach Wahl des Qualifikationsrahmens	x je nach Wahl des Qualifikationsrahmens		x
Taxonomien	x		x	x			x
tätigkeitsanalytische Systematik	x	x	x		x starke Berufsfeldorientierung	x	
eigene Systematik	x	x	x	x je nach Lernergebnisauffassungen	x je nach Lernergebnisauffassungen	x	

Transparenz

Mittels einer Entscheidung für die Nutzung von Qualifikationsrahmen und Taxonomien wird Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz bei der inhaltlichen Beschreibung und Niveauzuordnung von Lernergebnissen angestrebt. In diesen Fällen sind die Referenzsysteme generisch vorgegeben und entsprechend auch nachvollziehbar beschrieben. Ergänzt durch eine Beschreibung bezüglich ihrer Anwendung ist von einer hohen Transparenz bezogen auf das Verfahren und der resultierenden Ergebnisse im Rahmen der Aufbereitung der Lernergebnisse auszugehen. Eine mögliche Einschränkung der Transparenz liegt bei den Qualifikationsrahmen – insbesondere den transsektoral angelegten – in ihrem Abstraktionsgrad.

Tätigkeitsanalytische Verfahren sind aufgrund des hohen Tätigkeitsbezugs vor allem für einen Personenkreis durchschaubar, der sich im betrachteten Berufsfeld auskennt, für berufsfeldfremde Personen wird die Transparenz wahrscheinlich leiden. 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 resultierenden Ergebnisse im Rahmen der Aufbereitung der Lernergebnisse auszugehen.

Tabelle 9: Transparenz der Referenzsysteme

Qualifikationsrahmen	genutzt, um Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz bei der inhaltlichen Beschreibung und Niveauzuordnung von Lernergebnissen herzustellen mögliche Einschränkung: Abstraktionsgrad der Darstellung
Taxonomien	genutzt, um Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz bei der inhaltlichen Beschreibung und Niveauzuordnung von Lernergebnissen herzustellen
tätigkeitsanalytische Systematik	Verfahren ist transparent für Personen, die das Berufsfeld kennen, für andere ist nicht per se von einer Transparenz auszugehen
eigene Systematik	Referenzsystem und dessen Nutzung zur inhaltlichen Beschreibung von Lernergebnissen bzw. deren Niveauzuordnung können als Verfahren nachvollziehbar beschrieben werden, Transparenz leidet jedoch unter der Einzigartigkeit des Referenzsystems und des damit verbundenen Lernergebnisverständnisses

3.2.2 Bewertung weiterer Generalisierungsdimensionen

Im Folgenden werden weitere Generalisierungsdimensionen in Bezug zur Aufbereitung der Lernergebnisse für die weitere Verwendung betrachtet und entsprechende Ergebnisse diskutiert. Insbesondere sind dies strukturelle Merkmale von Hochschulen, Fachdisziplin, Vertrauenskultur zwischen den Bildungsteilbereichen und Aneignungswege von Lernergebnissen.

3.2.2.1 Strukturelle Merkmale der Hochschulen

Bei der Betrachtung, ob die Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden der Lernergebnisbeschreibung von Strukturmerkmalen der Hochschule abhängt- wobei hier nur die Hochschularten Universität und Fachhochschule betrachtet wurden-, ergaben sich folgende Ergebnisse:

- Es scheint so, dass Fachhochschulen in der Entwicklung von Referenzsystemen eher neue entwickeln als Universitäten. So waren es Fachhochschulen, die ein eigenes, kompetenzorientiertes Referenzsystem angestrebt bzw. sich in der Entwicklung eines tätigkeitsanalytischen Referenzsystems versucht haben. Die Entwicklung eines tätigkeitsanalytischen Systems könnte für Fachhochschulen durch ihre engere Orientierung an der Praxis motiviert sein.
- Bezüglich der Verwendung von Qualifikationsrahmen und Taxonomien lassen sich im Hinblick auf Hochschultyp keine belastbaren Unterschiede feststellen. So haben vier Universitäten einen Qualifikationsrahmen und drei eine Taxonomie angewendet. Vier Fachhochschulen haben sich für eine Taxonomie entschieden, wovon eine auch gleichzeitig Qualifikationsrahmen verwendet hat. Zwei weitere haben einen Qualifikationsrahmen genutzt, wobei es sich um die Fachhochschulen handelt, die zuvor versucht hatten, ein tätigkeitsanalytisches Verfahren zu entwickeln. Insofern könnte man sagen, dass sich mehr Universitäten von Anfang an für einen Qualifikationsrahmen als Referenzsystem entschieden haben, Fachhochschulen haben eher im Prozess der Entwicklungsarbeiten diese Wahl getroffen.

Tabelle 10: Empirische Ergebnisse zur Abhängigkeit von strukturellen Merkmalen von Hochschulen und der Verwendung von Referenzsystemen

	Universität	Fachhochschule
Qualifikationsrahmen	III	I** I** I*
Taxonomien	III	III I*
tätigkeitsanalytische Systematik		(I** I**)
eigene Systematik		I

* = Hochschule hat sowohl Qualifikationsrahmen als auch Taxonomien verwendet

**= Hochschulen, die erst tätigkeitsanalytisch vorgegangen sind und dann Qualifikationsrahmen angewendet haben

Im Sinne einer Generalisierung scheint es keine strengen Einschränkungen hinsichtlich der Verwendung von bestimmten Referenzsystemen in Abhängigkeit von Hochschultypen zu geben.

3.2.2.2 Fachdisziplin

Im Rahmen der Überprüfung, ob es Abhängigkeiten zwischen der Verwendung bestimmter Referenzsysteme und Fachdisziplinen gibt, zeigt die empirische Basis ein sehr heterogenes Bild. Entsprechend lässt sich daraus schließen, dass auf jeden Fall die Referenzsysteme Qualifikationsrahmen und Taxonomien über alle Fachdisziplinen hinweg anwendbar sind. Aufgrund der geringen Fallzahlen für kompetenzorientierte und eigene, hier tätigkeitsanalytische Referenzsysteme kann keine verallgemeinerbare Aussage getroffen werden. Jedoch spricht bei kompetenzorientierten Referenzsystemen nichts gegen eine Anwendung in verschiedenen Fachdisziplinen. Bei den tätigkeitsanalytischen Referenzsystemen ist per se durch die Orientierung an Tätigkeiten immer ein fachlicher Bezug vorhanden. Das bedeutet, dass ein bestimmtes tätigkeitsanalytisches Referenzsystem auf einen bestimmten Tätigkeitsbereich eingeschränkt ist. Ein tätigkeitsanalytisches Vorgehen an sich ist aber nicht auf bestimmte Fachdisziplinen beschränkt.

Tabelle 11: Empirische Ergebnisse zur Abhängigkeit von Fachdisziplinen und der Verwendung von Referenzsystemen

	Technik		Gesundheit und Soziales		Wirtschaft	
	Ingenieur-bereich	Informations-technologie	Gesundheit/ Pflege	Erziehung/ Pädagogik	Betriebswirt-schaft	Logistik
Qualifikationsrahmen		x	x	x	x	
Taxonomie	x			x	x	x
tätigkeitsanalytische Systematik			x*		x*	
kompetenzorientierte Systematik			x			

x* = erst tätigkeitsanalytisch vorgegangen, dann Qualifikationsrahmen angewendet

3.2.2.3 Vertrauenskultur zwischen den Bildungsbereichen

Im Rahmen einer optimalen Aufbereitung der Lernergebnisse (bezogen auf Inhalt, Niveauzuordnung und Aufwand) hat sich empirisch herausgestellt, dass neben einem gemeinsamen Referenzsystem Vertrauen in die Qualität der Ausbildung beider beteiligter Bildungsteilbereiche eine wichtige Grundlage ist. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn es um die Niveauzuordnung von Lernergebnissen geht. Es hat sich auch gezeigt, dass dort, wo bereits engere Kontakte zwischen den Bildungsteilsystemen bestehen (z. B. durch vorangegangene Kooperationen oder z. B. durch Beteiligungen von Hochschullehrenden in Prüfungsausschüssen der beruflichen Bildung) und Systemkenntnisse vorhanden sind, die inhaltliche Bearbeitung von Lernergebnissen und deren Niveauzuordnung leichter fällt.

Gleichzeitig lässt sich ebenso konstatieren, dass die Eigenverantwortlichkeit der Hochschullehrenden für die Lehraufgaben im jeweiligen Fachbereich es schwierig macht, ein einheitliches Vorgehen von Lernergebnisbeschreibungen und deren Akzeptanz durchzusetzen. Entsprechend ist nicht nur eine positive Vertrauenskultur zwischen den Bildungsteilbereichen wichtig, sondern auch eine innerhalb des jeweiligen Bildungsbereichs.

Im Sinne einer Generalisierung bedeutet dies, dass Vertrauen zwischen und innerhalb der Bildungsteilsysteme die Aufbereitung der Lernergebnisse maßgeblich positiv beeinflusst. Entsprechende Maßnahmen zur Vertrauensstärkung sind sinnvoll, wie z. B. Herstellung von Transparenz durch Unterlagen, regelmäßiger Austausch, Möglichkeiten der Hospitation in Veranstaltungen und Prüfungen und Beteiligung an Prüfungen.

3.2.2.4 Aneignungswege von Lernergebnissen

In diesem Zusammenhang wurde der Frage nachgegangen, ob die Anwendbarkeit bestimmter Konzepte und Methoden vom Typus abhängig sind, wie die Lernergebnisse erworben wurden (formal, nicht-formal und informell). Die folgende Tabelle zeigt die empirischen Ergebnisse im Überblick.

Tabelle 12: Empirische Ergebnisse zur Abhängigkeit von Aneignungswegen von Lernergebnissen und der Verwendung von Referenzsystemen

	nur formal erworbene Lernergebnisse berücksichtigt	nur formal erworbene und zertifizierbare nicht formal erwor- bene Lernergebnisse berücksichtigt	formal und nicht formal bzw. informell erworbene Lernergeb- nisse berücksichtigt
ausschließliche Verwendung von Qualifikationsrahmen	ein Projekt (will aber zukünftig nicht formale bzw. informell erworbene Lernergebnisse berücksichtigen)		fünf Projekte
Verwendung von Qualifikationsrahmen und Taxonomien			ein Projekt
ausschließliche Verwendung von Taxonomien	drei Projekte	ein Projekt	
Verwendung einer tätigkeitsanalytischen Systematik			(bei 2 Projekten geplant, diese haben dann aber Qualifikationsrahmen genutzt)
Verwendung einer eigenen Systematik	ein Projekt (will aber zukünftig nicht formal bzw. informell erworbene Lernergebnisse berücksichtigen)		

Nicht-formal bzw. informell erworbene Lernergebnisse wurden in den Projekten berücksichtigt, die einen Qualifikationsrahmen verwendet haben. Ein Projekt, das es noch nicht getan hat, will es perspektivisch tun. In zwei Fällen hat die Verwendung des Europäischen Qualifikationsrahmens dazu inspiriert, Lernergebnisse aus nicht-formalen oder informellen Lernprozessen zu berücksichtigen.

Im Sinne einer Generalisierung lässt sich festhalten, dass anhand der empirischen Ergebnisse:

- Qualifikationsrahmen die Berücksichtigung von Lernergebnissen aus nicht-formalen oder informellen Lernprozessen anscheinend eher möglich zu machen bzw. sogar dazu zu motivieren.
- Taxonomien die Berücksichtigung von Lernergebnissen aus nicht-formalen oder informellen Lernprozessen nicht unbedingt nahe zu legen scheinen.

Für eigene, kompetenzorientierte und tätigkeitsanalytische Referenzsysteme ist aufgrund der kleinen Fallzahlen zurzeit keine verallgemeinerbare Aussage möglich. Es lässt sich jedoch zumin-

dest für tätigkeitsanalytische Referenzsysteme vermuten, dass aufgrund der Tätigkeitsorientierung die Berücksichtigung von Lernergebnissen aus nicht-formalen und informellen Lernprozessen durchaus möglich ist bzw. gefördert wird. Bei kompetenzorientierten Referenzsystemen ist dies wahrscheinlich stark von der jeweiligen dahinter liegenden Lernergebnisdefinition abhängig.

4 Äquivalenzbestimmung und Äquivalenzbeurteilungsverfahren

Das Äquivalenzbeurteilungsverfahren stellt das Kernstück jedes Anrechnungsverfahrens dar. In allen Äquivalenzbeurteilungsverfahren werden vorgängige Lernergebnisse verglichen mit den Lernergebnissen des Zielbildungsgangs. Im Falle der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge werden also Lernergebnisse aus beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung oder auch der beruflichen Praxis den Lernergebnissen des Zielstudiengangs gegenüber gestellt. Diese Vergleiche finden üblicherweise auf Modulebene (Studienmodule), eventuell auch auf der Ebene von Teil-Modulen statt.

Äquivalenzbeurteilung und Anrechnungsverfahren sind zwei getrennte Schritte (vgl. Abbildung 5, S. 37). In diesem Kapitel steht die Äquivalenzbeurteilung im Fokus, in Kapitel 5 werden Details des Verfahrens zur Anrechnung von Lernergebnissen beschrieben. Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen Äquivalenzbeurteilungen, die als Grundlage für individuelle bzw. pauschale Anrechnungsverfahren dienen:

- Bei der individuellen Äquivalenzbeurteilung werden die vorgängigen Lernergebnisse personenbezogen verglichen mit den Lernergebnissen des Zielbildungsgangs. Die Anrechnungsentscheidung wird für jede Person individuell getroffen. Hier ist die individuelle Äquivalenzbeurteilung Teil des Anrechnungsverfahrens (vgl. Abbildung 5, S. 37).
- Bei der Äquivalenzbeurteilung für pauschale Anrechnung werden personenunabhängig Gruppen von vorgängigen Lernergebnissen mit Gruppen von Lernergebnissen (Modulen) des Zielstudiengangs verglichen. Nach der Äquivalenzfestlegung erfolgt darauf aufbauend die Entscheidung darüber, was angerechnet wird. Diese Entscheidung wird einmalig getroffen. Dann bekommt jede Person, die die entsprechenden vorgängigen Lernergebnisse – etwa durch Zertifikate – nachweisen kann, ohne individuelle Prüfung die entsprechenden Zielmodule angerechnet. Äquivalenzbeurteilung und Anrechnungsverfahren sind zwei getrennte Schritte (vgl. Abbildung 5, S. 37). Hier ist die pauschale Äquivalenzbeurteilung nicht Teil des Anrechnungsverfahrens, da sie vor der Beantragung (vgl. Kapitel 5) von pauschaler Anrechnung stattfindet.
- In Kapitel 5 wird zudem die Möglichkeit hybrider Anrechnungsverfahren vorgestellt, welche Anrechnungspotenziale aus pauschaler und individueller Äquivalenzbeurteilung kombinieren.

Äquivalenzbeurteilungsverfahren als Grundlage für individuelle und pauschale Anrechnung stehen im Zusammenhang mit den Arten von Lernergebnissen – formal, nicht-formal und informell erworbenen Lernergebnissen – die angerechnet werden sollen. Auf diesen Zusammenhang wird im folgenden Abschnitt eingegangen. Anschließend werden Äquivalenzbeurteilungsverfahren jeweils im Kontext der pauschalen und individuellen Anrechnung im Einzelnen dargestellt. Eine vergleichende Betrachtung schließt sich an. Auf dieser Grundlage können einige allgemeine Regeln formuliert werden, die Hinweise darauf geben können, welche Form der Äquivalenzbeurteilung für welche Situation an der jeweiligen Hochschule besonders angemessen ist. Abschließend werden die Äquivalenzbeurteilungsverfahren hinsichtlich der in Kapitel 2 (vgl. Tabelle 1, S. 13) genannten Bewertungs- und Generalisierungsdimensionen diskutiert.

4.1 Generalisierbares Rahmenkonzept zur Beschreibung der Äquivalenzbeurteilungsverfahren mit empirischen Bezügen

Im Folgenden wird einleitend die Anrechnung formal und informell erworbener Lernergebnisse thematisiert. Dem folgt eine Beschreibung von Äquivalenzbeurteilungsverfahren als Basis pauschaler und individueller Anrechnung im Überblick und im Detail. Abschließend werden beide Ansätze miteinander verglichen.

4.1.1 Anrechnung zertifizierter und nicht zertifizierter Lernergebnisse

Die Anwendbarkeit von Äquivalenzbeurteilungsverfahren hängt unter anderem davon ab, welche Arten von Lernergebnissen zur Anrechnung herangezogen werden sollen.

Eine verbreitete Typologie von Lernergebnissen, welche gleichzeitig die Aneignungswege der Lernergebnisse wiedergibt, orientiert sich am Memorandum über lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000, S. 9f) worin drei Formen „zweckmäßiger Lerntätigkeiten“ unterschieden werden:

- „Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. (...).
- Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen (...).“

Beispiele für formales Lernen sind berufliche Aus-, Weiter- und Fortbildungs- oder Studiengänge, für nicht-formales Lernen sogenannte unregelmäßige Weiterbildungsangebote unterschiedlicher Träger – für die es etwa ein Teilnahmezertifikat gibt, oder auch nicht – und schließlich für informelles Lernen die erfahrungsbasierten Lernprozesse in der Arbeit oder auch in einer ehrenamtlichen Tätigkeit²⁰.

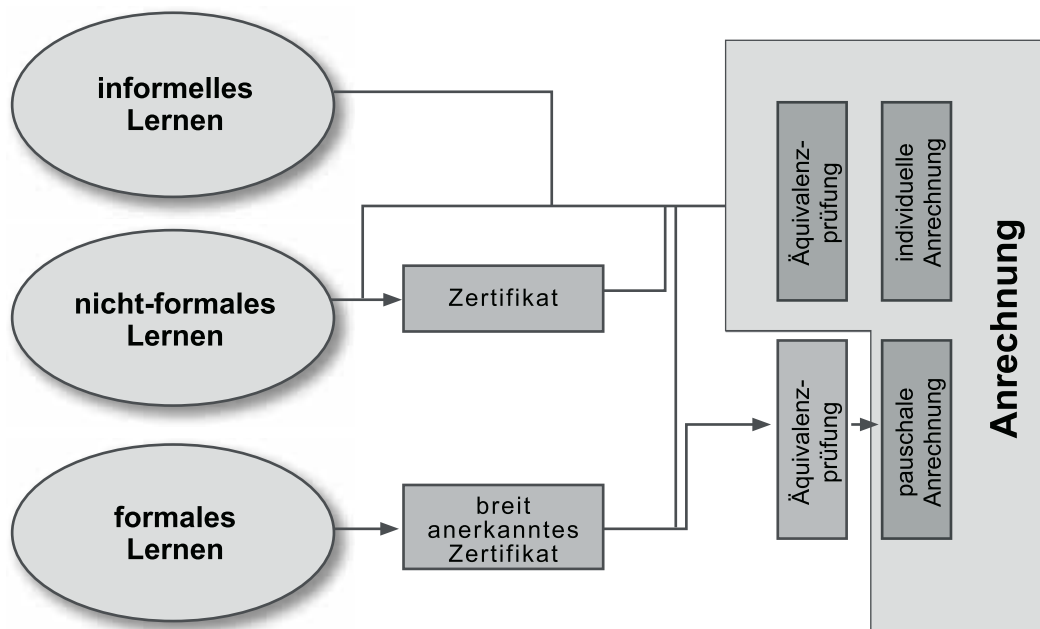
Bei Äquivalenzbeurteilungsverfahren im Kontext der pauschalen Anrechnung werden zwei Gruppen von Lernergebnissen verglichen, die jeweils durch unterschiedliche Zertifikate zertifiziert sind, etwa Abschlüsse der beruflichen Fortbildungsprüfungen einerseits und Studienabschlussprüfungen bzw. –modulprüfungen andererseits. Wird eine Gleichwertigkeit (Äquivalenz) festgestellt, werden dann im Rahmen der Anrechnung jeder Person – ohne Ansehen dieser individuellen Person –, die dieses bestimmte Fortbildungszertifikat (z. B. Meisterbrief) besitzt, die entsprechenden Studienleistungen (Module) angerechnet. Äquivalenzbeurteilungsverfahren als Grundlage der pauschalen Anrechnung setzen Zertifikate voraus, sind also für Ergebnisse des for-

²⁰ Hinsichtlich des formalen Lernens spricht man wegen der damit zwingend verbundenen Zertifikate (Abschlüsse, Zeugnisse, Formalqualifikationen) im internationalen Sprachgebrauch von Accreditation of Prior Certified Learning (APCL), also der Anrechnung vorgängigen zertifizierten Lernens. Im Unterschied dazu können die nicht-zertifizierten, erfahrungsgebundenen Lernergebnisse des informellen Lernens mit Methoden der Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) – Anrechnung vorgängigen erfahrungsgebundenen Lernens – angerechnet werden. Nicht-formales Lernen kann zu Zertifikaten führen oder nicht, daher könnten fallweise beide Anrechnungsmodalitäten zur Anwendung kommen, üblich sind allerdings APCL-Verfahren.

malen Lernens geeignet sowie prinzipiell für diejenigen des nicht-formalen Lernens, für die Zertifikate vorliegen. Die pauschale Äquivalenzbeurteilung ist nicht Teil des Anrechnungsverfahrens, da sie zeitlich vor Antragstellung liegt.

Das Äquivalenzbeurteilungsverfahren als Grundlage für individuelle Anrechnung hingegen betrachtet die individuelle Person und ihre spezifischen Lernergebnisse. In diesem Fall ist die Äquivalenzbeurteilung Teil des Anrechnungsverfahrens. Für informell erworbene und die meisten nicht-formal erworbenen Lernergebnisse ist dies die einzige Möglichkeit der Anrechnung. Aber auch formal erworbene, zertifizierte Lernergebnisse können auf Grundlage individueller Äquivalenzbetrachtungen angerechnet werden; dies ist z. B. dann sinnvoll, wenn die jeweiligen Zertifikate für die spezifischen Zielstudiengänge (noch) nicht im Rahmen pauschaler Anrechnung berücksichtigt werden.

Abbildung 5: Äquivalenzprüfung und Anrechnungsverfahren in Abhängigkeit von Lernformen



4.1.2 Äquivalenzbeurteilungsverfahren als Grundlage für pauschale und individuelle Anrechnung im Überblick

Ausgangspunkt der Äquivalenzbeurteilung ist die Beschreibung von Lernergebnissen, also von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die Lernende erworben haben bzw. nach einem definierten Lernprozess – etwa einer Weiterbildung oder einem Studium – erworben haben werden.

Hinsichtlich des Zielstudiengangs einer Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge können diese Lernergebnisbeschreibungen idealer Weise den Modulhandbüchern entnommen werden. Oftmals ist aber eine – mehr oder weniger weitreichende – Aufbereitung dieser Beschreibungen für die Zwecke der Anrechnung notwendig (vgl. Kapitel 3).

Bei der pauschalen Anrechnung können in ähnlicher Weise die „standardisierten“ Lernergebnisse von z. B. Weiterbildungsprüfungen herangezogen werden. Bei individuellen Anrechnungs-

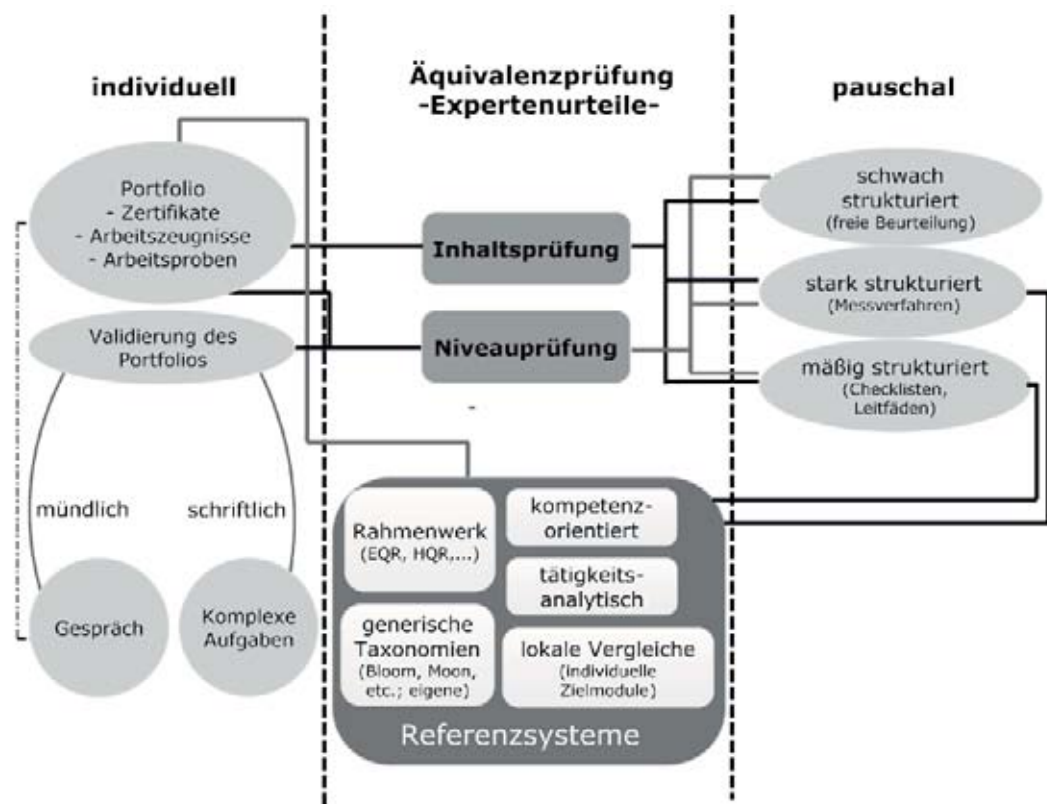
verfahren müssen die spezifischen Lernergebnisse der einzelnen Person im Hinblick auf die definierten Lernergebnisse des Zielstudiengangs individuell erhoben und beschrieben werden.

Mit Methoden der Äquivalenzprüfung kann nun beurteilt werden, inwieweit Lernergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten – wie etwa beruflicher und hochschulischer Bildung – einander gleichwertig sind. Dabei geht es wohlgemerkt nicht um Gleichartigkeit – eine solche Gleichartigkeit von Lernergebnissen ist üblicherweise nicht einmal zwischen analogen Bildungsgängen innerhalb eines Bildungssektors zu erwarten; man denke etwa an die Anrechnung von Modulprüfungen zwischen Hochschulen. Die Gleichwertigkeit wird in inhaltlicher wie niveaubezogener Hinsicht untersucht.

Bei der inhaltlichen Äquivalenzprüfung wird beurteilt, inwieweit die Lerninhalte bzw. -gegenstände zwischen den Lernergebnissen bzw. Lernergebnisbündeln vergleichbar sind. Es wird üblicherweise keine perfekte Überlappung erwartet, sondern ein vorher festgelegter inhaltlicher Deckungsgrad von beispielsweise 75 Prozent.

Abbildung 6 stellt die Äquivalenzprüfung in den Mittelpunkt und bietet einen Überblick über die Facetten, die im Folgenden zur Äquivalenzprüfung als Basis individueller und als Basis pauschaler Anrechnung vorgestellt und anhand derer Erfahrungen diskutiert werden.

Abbildung 6: Facetten der Äquivalenzprüfung in Abhängigkeit von individueller und pauschaler Anrechnung



Die niveaubezogene Äquivalenzprüfung beantwortet die Frage, inwieweit die Lernergebnisse hinsichtlich bestimmter Niveaukriterien – wie etwa Berücksichtigung neuerer Forschung, Praxisorientierung, Reflexion und Professionalität – gleichwertig sind. Sie orientiert sich bei der Äquivalenz-

prüfung als Basis der pauschalen Anrechnung an hierarchisch gestuften Konstrukten, wie etwa den Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) oder anderer Bezugsrahmen. Solche Referenzsysteme unterscheiden und beschreiben unterschiedliche qualitative Niveaus der Lernergebnisse²¹. Aus den ANKOM-Entwicklungsprojekten und verwandten Aktivitäten sind folgende Typen von Referenzsystemen bekannt²²:

- Qualifikationsrahmen, insbesondere der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), aber auch sektorale Rahmenwerke etwa für den Hochschulbereich.
- Generische Taxonomien, wie etwa die kognitiven Taxonomien nach Bloom (1956) oder darauf basierende Weiterentwicklungen wie etwa nach Anderson und Krathwohl (2001).
- Tätigkeitsanalytische Ansätze, die in den Tätigkeiten, für die jeweils eine Qualifikation beschrieben werden soll, den „Goldstandard“ für die Lernergebnisbeschreibung suchen.
- Eigene Konzepte der Beschreibung in beruflichem oder hochschulischem Lernen erworbener Kompetenzen.

Die Niveaueinstufung basiert üblicherweise auf mehreren Dimensionen (wie etwa Aktualität und Forschungsnähe, Reflexivität, Praxisrelevanz²³), die sich in gewissen Grenzen gegenseitig kompensieren können. Diese „Kompensationsmechanismen“ sind wichtig, um dem oben angesprochenen Ziel, Gleichwertigkeit und nicht etwa Gleichartigkeit zu beurteilen, entsprechen zu können.

Bei der Äquivalenzprüfung zur individuellen Anrechnung werden nicht nur für die Inhaltsprüfung, sondern auch für die Niveauprüfung Vergleiche gemacht. Die Art der Referenzsysteme und das Ausmaß, in dem sie herangezogen werden, kann sehr unterschiedlich sein²⁴.

Alle diese Äquivalenzprüfungen als Basis pauschaler wie individueller Anrechnung basieren letztlich auf Expertenurteilen. Dazu zählen hochschulinterne Expertinnen und Experten wie etwa wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jeweiligen Fachbereiche oder zentraler Hochschulinstanzen (Rektorat/Präsidium), modilverantwortliche Hochschullehrende, Studiendekane oder Dekane. Zu den relevanten hochschulexternen Expertinnen und Experten gehören Prüferinnen und Prüfer aus den Prüfungsausschüssen der Kammern oder externe Sachverständige. Manchmal gelingt es auch, Expertinnen und Experten zu gewinnen, die als Prüferinnen und Prüfer sowohl im akademischen wie im berufsbildenden Kontext tätig sind bzw. waren.

In die Äquivalenzbeurteilung zur individuellen und pauschalen Anrechnung werden für die Inhalts- und Niveauprüfungen jeweils unterschiedliche Methoden verwendet. Diese Methoden werden weiter unten ausführlich beschrieben.

4.1.3 Äquivalenzbeurteilung als Grundlage der pauschalen Anrechnung

Die zur Äquivalenzprüfung mit dem Ziel der pauschalen Anrechnung verwendeten Methoden lassen sich in drei Gruppen einteilen:

²¹ Vgl. Kapitel Referenzsysteme im Anhang

²² Vgl. Kapitel 3 Lernergebnisbeschreibung

²³ Vgl. die Ausführungen zum Module Level Indicator in Kapitel 4.1.3.1

²⁴ Vgl. Kapitel 3 Lernergebnisbeschreibung

- schwach strukturierte Methoden: Die Expertinnen und Experten geben mehr oder weniger unmittelbar und ohne bzw. mit nur geringer methodischer Unterstützung Inhalts- oder Niveau-äquivalenzurteile ab.
- mäßig strukturierte Methoden: Die Expertenurteile werden durch methodische Hilfsmittel wie etwa Checklisten, Leitfäden oder Fragebögen unterstützt und strukturiert.
- stark strukturierte Methoden: Die Expertenurteile werden durch methodische Hilfsmittel, die als (psychometrische) Messverfahren – mit bekannten Güteindikatoren hinsichtlich Reliabilität und Validität – interpretiert werden können, unterstützt und strukturiert. Stark strukturierte Methoden kommen insbesondere für die Niveauprüfung in Betracht.

Im Kontext der ANKOM-Entwicklungsprojekte spielten schwach strukturierte Methoden keine Rolle. Typische schwach strukturierte Methoden sind gängige Verfahren der Anrechnung von Leistungen nach Maßgabe der Entscheidung zuständiger Stellen (z. B. Prüfungsausschuss, zuständiger Hochschullehrende), wie sie etwa zwischen Hochschulen üblich sind. Die im Rahmen der ANKOM-Initiative entwickelten Verfahren sollten hier einen Schritt weiter führen.

Die meisten der in den ANKOM-Entwicklungsprojekten erarbeiteten und erprobten Verfahren sind als mäßig strukturiert zu bezeichnen. Typische Elemente dieser Äquivalenzbeurteilungsverfahren sind:

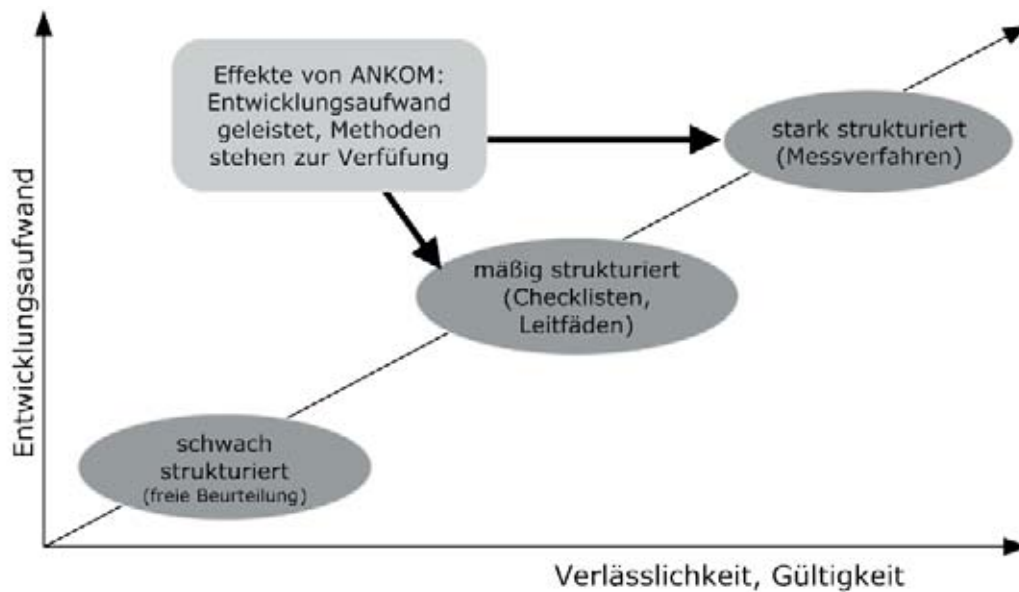
- Fragebögen, Checklisten (verwendet z. B. in ANKOM Wirtschaft, Bielefeld, zur Inhalts- wie auch Niveaubeurteilung),
- Ablaufpläne, Entscheidungsbäume mit zugeordneten Datenquellen wie etwa Dokumenten oder Expertenurteilen (z. B. bkus-ing, TU Ilmenau),
- Kompetenzmatrizen, die Lernergebnisse aus beruflicher Praxis und Studiengang gegenüberstellen (z. B. REAL, Stralsund),
- Bewertungsbögen zur Niveaueinstufung von Lernergebnissen, etwa nach EQF-Niveaus (z. B. IT-Projekte ProIT Professional, Darmstadt, oder ANKOM-IT, Braunschweig) oder nach generischen Taxonomien (z. B. nach Moon/SEEC, ProfIS Hannover) und
- Kriterienlisten für die Kompetenz-Äquivalenz-Feststellung in inhaltlicher und niveaubezogener Hinsicht (z. B. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieher/-innen, Berlin).

Ein stark strukturiertes Verfahren der Niveaubeurteilung ist der an der Universität Oldenburg entwickelte Module Level Indicator (MLI), der weiter unten noch ausführlicher dargestellt wird (vgl. Kapitel 4.1.3.1, S. 42f).

Generell lässt sich der Vorzug der in ANKOM entwickelten Methoden gegenüber schwach strukturierten a-priori-Methoden an einer verbesserten Verlässlichkeit und Gültigkeit festmachen, wobei die Verlässlichkeit (Reliabilität) hier von besonderer Bedeutung ist, weil in schwach strukturierten Verfahren gewonnene Expertenurteile oftmals stark streuen und keine hohe wechselseitige Übereinstimmung aufweisen. Hier wurden große Fortschritte mit den in ANKOM entwickelten Methoden erzielt.

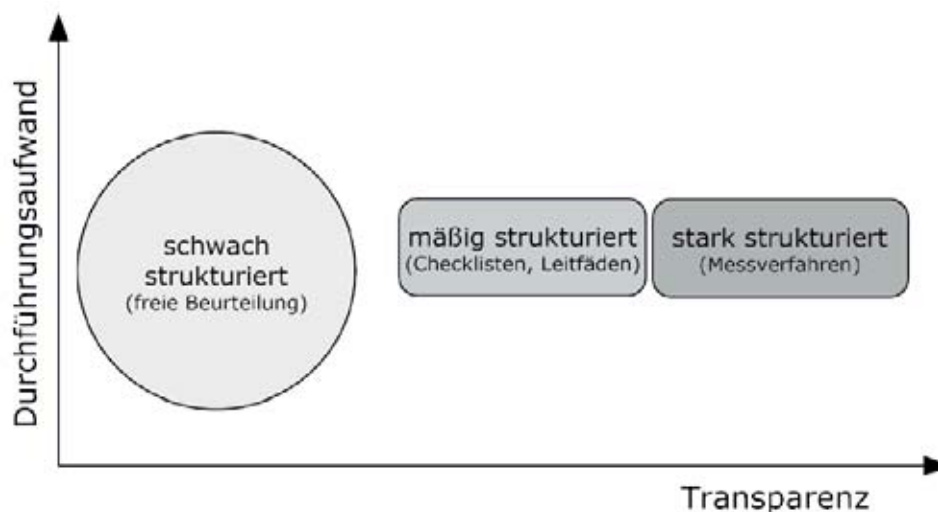
Der Preis dieses Fortschritts bestand in den relativ hohen Entwicklungsaufwendungen für diese Verfahren. Dieser Aufwand ist nun geleistet: Allen weiteren Interessenten stehen fertig entwickelte und anwendbare Methoden zur Verfügung (Abbildung 7).

Abbildung 7: Entwicklungsaufwand gegenüber Verlässlichkeit und Gültigkeit



Der Durchführungsaufwand pro Äquivalenzprüfung ist bei den mäßig bis stark strukturierten in ANKOM entwickelten Methoden nicht signifikant höher als bei den schwach strukturierten a-priori-Methoden; er kann sogar durch die bessere Strukturierung geringer sein. Bei schwach strukturierten Methoden schwankt der Durchführungsaufwand naturgemäß sehr stark in Abhängigkeit von den jeweils durchführenden Personen (Abbildung 8). Wesentlich höher als bei den schwach strukturierten Methoden ist allerdings die Transparenz im Sinne der Klarheit, Durchschaubarkeit und Reproduzierbarkeit der Vorgehensweise und der Ergebnisse der Äquivalenzprüfung.

Abbildung 8: Durchführungsaufwand gegenüber Transparenz



4.1.3.1 Inhaltsvergleich

Mit Methoden des Inhaltsvergleichs wird beurteilt, inwieweit sich die beiden zu vergleichenden Gruppen von Lernergebnissen auf die gleichen Lerninhalte bzw. Lerngegenstände beziehen.

Zum Inhaltsvergleich werden üblicherweise die beiden Gruppen von Lernergebnissen in Matrizen gegenübergestellt.

Tabelle 13 zeigt diese Vorgehensweise beispielhaft an der Learning-Outcome-Matrix (LO-Matrix) der Universität Oldenburg, einer mäßig strukturierten Methode im Sinne der oben dargestellten Klassifikation. In der vereinfachten Darstellung in Abbildung 9 wurden die Lernergebnisse, die es anzurechnen gilt, in den Spalten notiert. Diese Lernergebnisse wurden hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Modul gewichtet. Im Beispiel ist das Gewicht des Lernergebnisses 2 doppelt so hoch wie jeweils die Gewichte der Lernergebnisse 1 und 3.

Weil die Lernergebnisse des vorgängigen Lernens – etwa in den Fächern einer Fortbildungsprüfung – nicht so strukturiert sind wie die Lernergebnisse des Studiums in den Modulen, ist in der LO-Matrix ein Vergleich mit mehreren Fächern vorgesehen: Denn es können in mehreren Fächern für das entsprechende anzurechnende Modul relevante Lernergebnisse enthalten sein.

Die inhaltlichen Überdeckungsgrade werden von den Expertinnen und Experten für die einzelnen Lernergebnisse und Fächer geschätzt und in die Matrix eingetragen – in die Zeile „Übereinstimmung mit Vergleichsfach n“.

Die gewichteten Übereinstimmungswerte – diese Werte finden sich jeweils in den grau hinterlegten Spalten „Übereinstimmung gesamt mit Modul“ – werden dann über alle Fächer addiert, um den Grad der inhaltlichen Übereinstimmung für dieses Modul zu erhalten. Im Beispielfall wäre dieser Übereinstimmungsgrad 65 Prozent.

In einem nächsten Schritt können alle diejenigen Elemente – Lernergebnisse – der Fächer, für die eine inhaltliche Übereinstimmung mit dem Zielmodul festgestellt wurde, zu einem „virtuellen Modul“ zusammengefasst werden. Dieses virtuelle Modul wird dann im nächsten Schritt dem Zielmodul im Niveauvergleich gegenübergestellt.

Es sind auch andere Verfahren der Konstruktion von virtuellen Modulen denkbar. So können etwa aufgrund einer groben Inhaltsanalyse schon vor der eigentlichen Prüfung der inhaltlichen Überdeckung virtuelle Module konstruiert werden.

Tabelle 13: Learning Outcome Matrix, LO-Matrix (vereinfacht; Universität Oldenburg)

Studienmodul:	Beispielmodul	Beschreibung des Lernergebnisses	Lern- ergebnis 1	Lern- ergebnis 2	Lern- ergebnis 3	Lern- ergebnis ...	Lern- ergebnis n	inhaltliche Überein- stimmung mit Vergleichs- fach
		Gewichtung	0,25	0,5	0,25		0	
Vergleichsfach 1:	Beispielfach 1	Übereinstimmung Vergleichsfach 1	5%	4%	30%		0%	
		Übereinstimmung gesamt mit Modul	1,25%	2,00%	7,50%		0,00%	= 10,75%
Vergleichsfach 2:	Beispielfach 2	Übereinstimmung Vergleichsfach 2	7%	40%	5%		0%	
		Übereinstimmung gesamt mit Modul	1,75%	20,00%	1,25%		0,00%	= 23,00%
Vergleichsfach 3:	Beispielfach 3	Übereinstimmung Vergleichsfach 3	45%	30%	20%		0%	
		Übereinstimmung gesamt mit Modul	11,25%	15,00%	5,00%		0,00%	= 31,25%
Vergleichsfach ...:	Beispielfach ...	Übereinstimmung Vergleichsfach ...					0%	
		Übereinstimmung gesamt mit Modul					0,00%	
Vergleichsfach m:	Beispielfach m	Übereinstimmung Vergleichsfach m	0%	0%	0%	0%	0%	
		Übereinstimmung gesamt mit Modul	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	= 0,00%
Inhaltliche Übereinstimmung Module insgesamt								65,00%

Eine weitere mäßig strukturierte Methode wurde an der Fachhochschule Bielefeld im Projekt „Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen und Kompetenzen in Gesundheitsberufen - Teilprojekt: ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ entwickelt (Bonse-Rohmann und Burchert 2008). Dieses Äquivalenzprüfungsverfahren umfasst sowohl Schritte, die der Inhaltsprüfung dienen, wie auch solche, die sich auf die Niveauprüfung beziehen. Damit wird zugleich übergeleitet zum nächsten Abschnitt, in dem Methoden der Niveauprüfung vorgestellt werden.

Das Verfahren gliedert sich in fünf Stufen. Die Inhaltsprüfung findet dabei im Wesentlichen in der zweiten, die Niveauprüfung in der dritten Stufe statt.

- Stufe I: Befragungen der Aufstiegsteilnehmerinnen/-teilnehmer und Absolventinnen/Absolventen. Mit einem standardisierten Fragebogen wird eine Selbsteinschätzung des im Verlauf der beruflichen Weiter- bzw. Fortbildung wahrgenommenen Kompetenzzuwachses erfragt. Zusätzlich werden etwa auch Fortbildungsmotive, aktuelle und angestrebte berufliche Handlungsfelder und das persönliche Studieninteresse erfasst.
- Stufe II: Vorläufige Deckungsanalyse (auf Dokumentenbasis). Auf Basis der vorliegenden Dokumente, d. h. der Ordnungsmittel (Curricula und Prüfungsordnungen) der zu vergleichenden beruflichen und hochschulischen Bildungsgänge, wird von wissenschaftlichen Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen eine inhaltliche Deckungsanalyse vorgenommen.
- Stufe III: Kompetenzorientierte Analyse der jeweiligen Lernergebnisse. Zur Bestimmung niveaubezogener Äquivalenzen wurde ein spezifisches Instrument zur Kompetenzmessung entwickelt, bestehend aus fünf einzelnen Schritten. Dazu wird jeweils eine Befragung von Expertinnen und Experten der beruflichen Aufstiegsfortbildung und der Hochschule durchgeführt. Diese Ergebnisse werden anschließend verglichen.

- Stufe IV: Validierung der analysierten Äquivalenzen. Die Einschätzungen aus Stufe III werden durch Prüfungsausschussmitglieder der beruflichen (Kammern) und hochschulischen Seite validiert, wobei zusätzlich eine Einordnung der als äquivalent erkannten Lernergebnisse in den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) vorgenommen wird.
- Stufe V: Entscheidung über die Anrechnungsfähigkeit durch die Modulverantwortlichen. Auf Basis der vorliegenden Befragungen und Einschätzungen stellen die Modulverantwortlichen des relevanten Studiengangs für die anrechnungsfähigen beruflichen Lernergebnisse abschließend die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Kompetenzen innerhalb der entsprechend identifizierten Module (vollständig, mit Auflagen oder nicht ausreichend) fest.

4.1.3.1 Niveauvergleich

Wie im vorigen Abschnitt angesprochen, bezieht sich die dritte Stufe des im angesprochenen Bielefelder Projekt entwickelten Verfahrens auf die Niveauprüfung. Wesentliches methodisches Element dieser Stufe ist eine Beurteilungsmethode in fünf Schritten:

- Schritt 1: Einschätzungen zur Anforderungsstufe der erwarteten Lernergebnisse,
- Schritt 2: Einschätzungen zur Bedeutung der erwarteten Lernergebnisse (Ranking),
- Schritt 3: Methoden zur Erreichung der erwarteten Lernergebnisse,
- Schritt 4: Zuordnung und Bewertung der erwarteten Lernergebnisse,
- Schritt 5: Kompetenzorientierte Bewertung der erwarteten Lernergebnisse.

Innerhalb dieser Analyse bildete der abschließende fünfte Schritt zur kompetenzorientierten Bewertung der erwarteten Lernergebnisse ein zentrales Element zur Einschätzung der Niveau-Äquivalenzen. Bewertet werden in einem Punktesystem Kompetenzdimensionen (fachlich-methodische, sozial-kommunikative, personale sowie aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz) und Strukturelemente (Ausmaß der inhaltlichen Komplexität, der inhaltlichen Kompliziertheit, der Selbststeuerung, der Transferorientierung und des Innovationsgehaltes) im Hinblick auf die jeweiligen Lernergebnisse.

Die vierte Stufe des Bielefelder Verfahrens, in der u. a. Zuordnungen zu EQR-Stufen vorgenommen werden, steht ebenso im Kontext der Niveauprüfung.

Wie oben bereits angesprochen, sind die meisten der in den ANKOM-Entwicklungsprojekten erarbeiteten und erprobten Verfahren zur Äquivalenzbeurteilung als mäßig strukturiert einzuordnen. Dies gilt auch – hinsichtlich der Inhaltsprüfung wie auch der Niveauprüfung – für das soeben besprochene Bielefelder Verfahren.

Ein Verfahren ist demgegenüber als stark strukturiert zu bezeichnen, im Sinne eines „echten“ Messverfahrens. Es handelt sich hier um den Module Level Indicator (MLI) aus dem Projekt „Qualifikationsverbund Nord-West“ der Universität Oldenburg (Gierke und Müskens 2008), der dezidiert für die Niveauprüfung entwickelt wurde. Dieses Verfahren ist ein nach testtheoretischen Kriterien entwickelter Fragebogen, dessen Eigenschaften hinsichtlich Verlässlichkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität)²⁵ empirisch ermittelt wurden. Als Beispiel für stark strukturierte Verfahren wird der MLI im Folgenden erläutert.

²⁵ 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 (z. B. „Intelligenz“ und nicht „Wissen“). Für beide Gütekriterien können quantitative Indikatoren empirisch bestimmt werden.

Der MLI basiert auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2005), dem EHEA-Framework (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005) und auf Expertenaussagen.

Der MLI besteht aus neun Skalen mit jeweils fünf bis zehn Items (Einzelfragen). Die Skalen sind – in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen – in drei Bereiche gruppiert (vgl. Abbildung 9):

- **Kenntnisse** mit den Skalen „Breite und Aktualität“, „Kritisches Verstehen“ und „Interdisziplinarität“
- **Fertigkeiten** mit den Skalen „Problemlösen“, „Praxisbezug“ und „Innovation“
- **Kompetenzen** mit den Skalen „Selbstständigkeit“, „Kommunikation“ und „Berücksichtigung ethischer und sozialer Fragen“

Abbildung 9: Skalen des MLI, Version 2.1, mit Beispielitems (Universität Oldenburg)

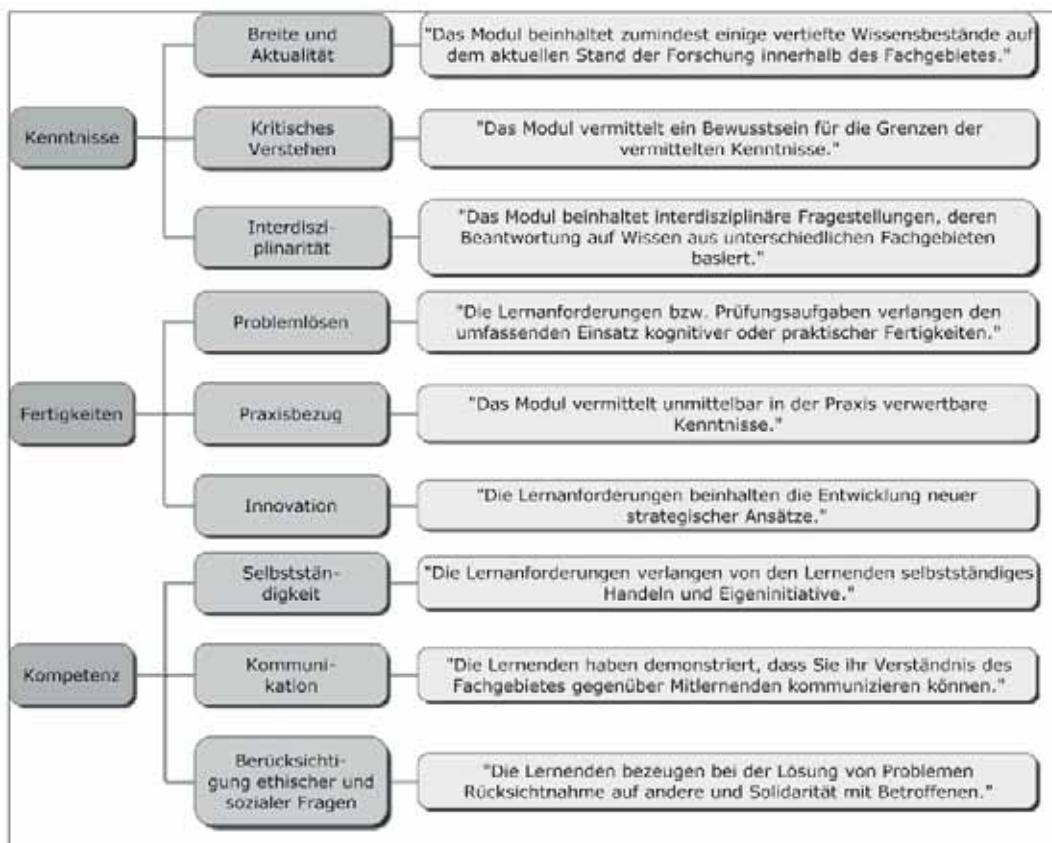


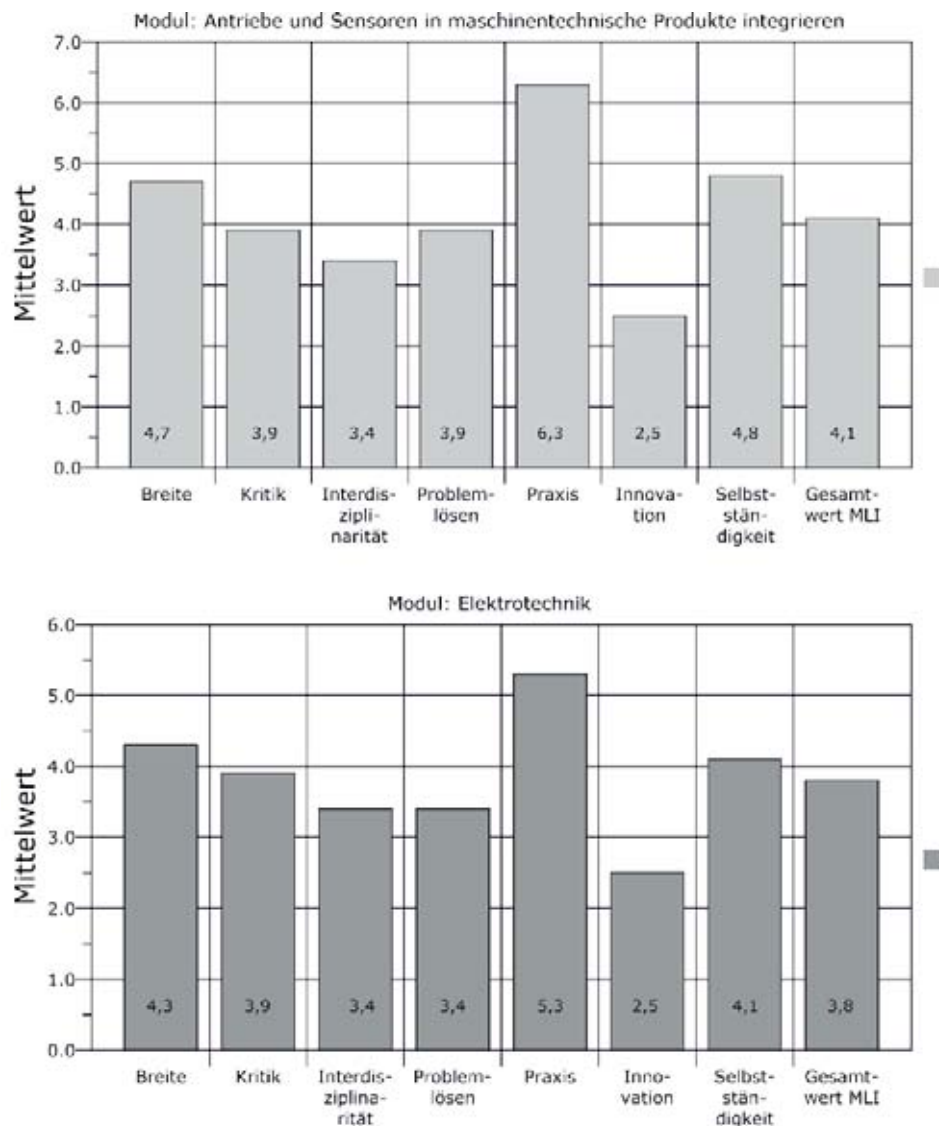
Abbildung 10 zeigt beispielhaft Ergebnisse eines Niveauvergleichs zwischen dem virtuellen Modul „Antriebe und Sensoren in Maschinen integrieren“ (Staatlich geprüfte/r Techniker/in (Schwerpunkt Konstruktion)) und dem Modul „Elektrotechnik“ (FH-Studiengang). Die obere Grafik bezieht sich auf die Techniker-Fortbildung, die untere auf den Studiengang. Die ersten sieben²⁶ Säulen beziehen sich auf Einzelskalen des MLI, die achte Säule gibt einen Gesamtwert für das Modul an.

²⁶ In diesem Fall wurde nur mit sieben der neun Skalen des MLI gearbeitet.

Die Skalenwerte lassen sich in Analogie zu den Stufen des EQR interpretieren²⁷. Zwei Aspekte sind an diesem Beispiel auffällig:

- Der Gesamtwert der Fortbildung liegt über dem des Studiengangs.
- Beide Werte liegen unter dem Wert 6, der oftmals mit Bachelor-Studienmodulen assoziiert wird, weil Bachelor-Studiengänge auf EQR-Niveau 6 eingeordnet sind. Hier ist allerdings zu bedenken, dass die auf Niveau 6 beschriebenen Lernergebnisse das Ziel eines Bachelor-Studiengangs darstellen. Auf Modulebene wird dieses Niveau üblicherweise erst in fortgeschrittenen Semestern erreicht, was sachlogisch leicht nachzuvollziehen ist.

Abbildung 10: Beispielhafte Ergebnisse eines Niveauevergleichs zwischen dem virtuellen Modul „Antriebe und Sensoren in Maschinen integrieren“ (staatlich geprüfte/r Techniker/in (Schwerpunkt Konstruktion) und Elektrotechnik (FH-Studiengang))²⁸



²⁷ Vgl. Kapitel Referenzsysteme im Anhang

²⁸ aus dem Äquivalenzvergleich zwischen der/dem staatlich geprüften Techniker/in (Schwerpunkt Konstruktion) einer Technischule und Bachelor of Engineering (Maschinenbau) einer Fachhochschule, durchgeführt im Rahmen eines Gutachtens der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2009/2010.

4.1.4 Äquivalenzbeurteilung als Grundlage der individuellen Anrechnung

In Abschnitt 4.1 (S. 36) wurden Anrechnungsverfahren für zertifizierte Lernergebnisse, vornehmlich basierend auf den Ergebnisse formalen Lernens, und für nicht zertifizierte, erfahrungsgebundene Lernergebnisse, vornehmlich auf die Ergebnisse informellen Lernens, unterschieden. Die Ergebnisse nicht-formalen Lernens können – je nachdem, ob Zertifikate vergeben werden oder nicht – beiden Anrechnungsformen zugeordnet werden.

Für alle Anrechnungsverfahren – pauschal wie individuell – gilt, dass die Lernergebnisse des Zielstudiengangs die relevante Referenz darstellen. Die Lernergebnisse vorgängiger (formaler, nicht-formaler, informeller) Lernprozesse müssen auf diese Referenz-Lernergebnisse abgebildet werden.

Bevor eine solche Abbildung geschehen kann, müssen die Lernergebnisse der vorgängigen Lernprozesse erfasst und dokumentiert werden. Die Methodik dieser Identifikation und Dokumentation hängt entscheidend davon ab, in welcher Form diese vorgängigen Lernergebnisse belegt sind.

Bei formalen (z. B. geregelte berufliche Fortbildung) und ggf. auch bei nicht-formalen Lernprozessen (z. B. Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb der geregelten Fortbildung) liegen Dokumente vor, die zumindest als „Rohmaterial“ einer solchen Lernergebnisbeschreibung dienen können. Dies können Zeugnisse und Zertifikate sein, in denen Themengebiete der Bildungsmaßnahme beschrieben sind oder auch ausführliche Beschreibungen der Lerninhalte und –ergebnisse der jeweiligen Bildungsmaßnahme (z. B. Curricula, Themenkataloge, Inhaltsbeschreibungen).

Bei informellen Lernprozessen muss diese Dokumentation des „Rohmaterials“ oftmals von den Lernenden selbst geleistet werden, etwa durch Lerntagebücher, Beschreibung von Tätigkeiten und den durch diese Tätigkeiten erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen.

In einem nächsten Schritt ist es notwendig, dieses „Rohmaterial“ abzubilden auf die für den Zielstudiengang – etwa im Modulhandbuch – beschriebenen Lernergebnisse.

Zu diesen Zwecken dienen die unterschiedlichen Elemente von Portfolioverfahren, die im Folgenden näher beschrieben werden.

4.1.4.1 Inhaltsvergleich

In Kapitel 4.1.2 (S. 37) wurden Inhalts- und Niveauprüfung als zwei Aspekte der Äquivalenzprüfung unterschieden (vgl. auch Abbildung 6).

Die Methoden der Äquivalenzprüfung als Teil der individuellen Anrechnung lassen sich in zwei Bereiche einteilen, die sich auf die Inhalts- und /oder Niveauprüfung beziehen.

Zum ersten dieser beiden Methodenbereiche gehören Portfolio-Methoden. Portfolio-Methoden dienen vornehmlich der Inhaltsprüfung, können aber auch Aspekte der Niveauprüfung abdecken.

Darüber hinaus dienen sie auch, wie oben schon angesprochen, den die Inhaltsprüfung vorbereitenden Schritten der Dokumentation und Aufbereitung vorgängiger Lernergebnisse und deren Zuordnung zu den Lernergebnissen des Zielstudiengangs.

Elemente von Portfolio-Verfahren sind:

- **Lebensläufe:** Die in Portfolio-Verfahren enthaltenen Lebensläufe können denen ähnlich sein, die auch für Bewerbungen verwendet werden. Sie können auch ausführlicher sein und schon stärker die durch die einzelnen Tätigkeiten (vermutlich) erworbene Lernergebnisse thematisieren. In jedem Fall geben die Lebensläufe im Hinblick auf informell erworbene Lernergeb-

nisse einen ersten überblicksartigen Eindruck von den Tätigkeiten, auf die sich diese informellen Lernprozesse und Kompetenzentwicklungen beziehen.

- **Lerntagebücher:** Lerntagebücher beschreiben wesentlich detaillierter als Lebensläufe bestimmte Tätigkeiten oder Handlungssequenzen mit Fokus auf die damit verbundenen Lernprozesse und –ergebnisse. Sie werden üblicherweise auf Tages- oder Wochenbasis synchron geführt, d.h. bezogen auf den aktuellen Zeitpunkt bzw. Zeitabschnitt. Lerntagebücher liefern „Rohmaterial“ für die Aufbereitung und Beschreibung von Lernergebnissen informeller Lernprozesse.
- **Biografische Fragebögen:** Biografische Fragebögen erfassen asynchron und retrospektiv (berufliche) Tätigkeiten und die damit zusammenhängenden Lernprozesse und –ergebnisse. Ähnlich wie Lerntagebücher liefern sie „Rohmaterial“ für die Dokumentation von Lernergebnissen informeller Lernprozesse, sie beziehen sich im Vergleich zu Lerntagebüchern aber i. d. R. auf größere Zeitabschnitte und höher aggregierte Tätigkeits- bzw. Handlungskomplexe (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11: Berufsbiografischer Fragebogen: Beispiel aus Projekten ANKOM-IT (Braunschweig) und ProIT Professionals (Darmstadt)

Berufstätigkeit

Geben Sie bitte die Stellen an, die Sie im Laufe ihres Berufslebens besetzt haben, indem Sie die Tätigkeiten, die mit der angestrebten Anerkennung verbunden sind, hervorheben. Beginnen sie mit dem Aktuellsten.

Nr.	Datum		Unternehmen, Organisation, Verein... (Name, Adresse und Anzahl der Mitarbeiter)	Tätigkeitsbereich der Unternehmen, der Organisation, des Vereins,...	ausgeübte Tätigkeiten Geben Sie die Tätigkeiten an, wenn sie in Verbindung mit dem angestrebten Abschluss stehen.	Anteil der Arbeitszeit (ausgeübt in Prozentsatz einer Vollzeittätigkeit oder in Stundenzahlen)
	von	bis				
1						
2						
3						
...						

- **Nach den Lernergebnissen des Zielstudiengangs strukturierte Beschreibungen von Lernergebnissen vorgängigen Lernens:** Als entscheidende Voraussetzung des Inhaltsvergleichs im Rahmen der Äquivalenzbeurteilung müssen Lernergebnisse des vorgängigen – formalen, nicht-formalen und informellen Lernens, den Lernergebnissen des Zielstudiengangs zugeordnet werden. Dafür bietet sich ein Dokument an, das nach den Modulen und Lernergebnissen des Zielstudiengangs geordnet ist. Dort werden die Lernergebnisse des vorgängigen Lernens eingetragen. Insbesondere bei informell erworbenen Lernergebnissen bietet sich ein zweistufiges Vorgehen an. In einem ersten Schritt werden – ggf. zurückgreifend auf die Ergebnisse des Lerntagebuchs oder des biografischen Fragebogens – Tätigkeiten beschrieben, die mit den jeweiligen Ziel-Lernergebnissen korrespondieren. In einem zweiten Schritt werden die entsprechenden Lernergebnisse formuliert, am besten mit aktiven Schlüsselverben: „Ich kann“, „Ich beherrsche“, „Ich bin in der Lage, ... zu analysieren/bewerten/gestalten“

(vgl. Beispiel der ASH Berlin in Abbildung 12). Ein zweistufiges Vorgehen kann auch bei formal oder nicht-formal erworbenen Lernergebnissen sinnvoll sein, insbesondere dann, wenn die entsprechenden Dokumente keine Beschreibungen von Lernergebnissen, sondern eher von Lerninhalten, Themengebieten etc. enthalten.

Abbildung 12: Portfolioformular (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Berlin), Beispiel Modul „Organisation und Management“)

Modul Organisation und Management (8 SWS, 10 CP)	
<ul style="list-style-type: none"> - KandidatIn benennt Ziele, Inhalte und Ergebnisse der nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder sowie weitere einschlägige Ansätze des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung und ordnet diese in die Qualitätsdiskussion ein. - KandidatIn beschreibt Inhalte eines ausgewählten Qualitätsmanagement-Ansatzes im System der Tageseinrichtungen für Kinder. - KandidatIn benennt theoretische Konzeption der Netzwerkforschung. - KandidatIn beschreibt die Bedeutung, Möglichkeiten und Formen professioneller Öffentlichkeitsarbeit und der Netzwerkarbeit im Kita-Bereich und ausgewählte Methoden der Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit. - KandidatIn setzt sich theoretisch und erfahrungsbezogen mit Teambildungs- und -entwicklungsprozessen auseinander und beschreibt ihre Erfahrung der Anwendung ausgewählter Methoden der Team- bzw. Personalentwicklung. - KandidatIn benennt unterschiedliche Beratungsansätze, ihre theoretischen Grundlagen und wichtigen Methoden, beschreibt praktische Erfahrungen mit ausgewählten Beratungsansätzen und begründet die Auswahl der eingesetzten Methoden. 	
1. Beschreiben	2. Analysieren

- **Belege, Evidenz:** Wo irgendwie möglich, sollten die im Portfolio postulierten Lernergebnisse belegt werden. Als Belege kommen z. B. Arbeitsproben, betriebliche Dokumente, die die genannten Tätigkeiten belegen, und Zeugnisse sowie Zertifikate bei formalen und ggf. bei nicht-formalen Lernprozessen in Frage.

Aus der Beschreibung dieser Instrumente – insbesondere der strukturierten Beschreibung von Lernergebnissen vorgängigen Lernens – wird deutlich, dass Portfolio-Methoden zunächst auf Inhaltsvergleiche abzielen. Durch die Gegenüberstellung der beim Individuum durch vorgängige Lernprozesse vorhandenen Lernergebnisse einerseits und der für den Studiengang relevanten Lernergebnisse andererseits wird ein solcher Vergleich möglich.

Grundsätzlich ist auch denkbar, diese Lernergebnisbeschreibungen zugleich bzw. in einem weiteren Schritt auch für Niveauvergleiche zu nutzen. Dies ist insbesondere dann möglich, wenn die Lernergebnisbeschreibungen hinsichtlich des vorgängigen Lernens hinreichend differenziert, in Bezug auf Niveaumerkmale aussagekräftig und belegt sind.

Zum Zweck der Niveaubeurteilung – und allgemeiner der Validierung der Portfolio-Ergebnisse, auch in inhaltlicher Hinsicht – sind allerdings auch spezielle Methoden entwickelt worden, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

4.1.4.2 Niveauvergleich

Zum Gegenstandsbereich der Validierung von Portfolio-Ergebnissen – und speziell auch der Niveauprüfung im Rahmen der Äquivalenzprüfung hinsichtlich der jeweiligen Lernergebnisse – sind prototypisch zwei Methoden zu nennen:

- **Beurteilungsgespräch:** Das zuvor erstellte und bei der Hochschule eingereichte Portfolio ist Gegenstand eines Beurteilungsgesprächs, an dem neben der Anrechnungskandidatin bzw. dem Anrechnungskandidaten üblicherweise ein(e) oder mehrere im jeweiligen Studiengang prüfungsberechtigte/r Hochschullehrer/in bzw. -lehrerinnen teilnehmen. Dabei kann – wie schon angesprochen – sowohl der Inhalt der dokumentierten vorgängigen Lernergebnisse validiert wie auch eine Niveaubeurteilung dieser Lernergebnisse vorgenommen werden. Die vorgängigen Lernergebnisse werden mit den für den Ziel-Studiengang definierten Lernergebnissen verglichen. Ein Beispiel für einen Beurteilungsbogen, der die Ergebnisse solcher Gespräche dokumentiert, findet sich in Abbildung 13. Hier sind für alle Lernergebnisse niveaubezogene Beschreibungen vorgegeben. Am Ende dieses Beurteilungsbogens finden sich zusätzlich Beispiele für allgemeinere und zusammenfassendere inhaltliche und niveaubezogene Beurteilungsdimensionen.
- **Schriftliche Validierungsaufgabe:** Die Anrechnungskandidatinnen und –kandidaten bekommen eine Aufgabe gestellt, die sich einerseits auf eine praktisch relevante Problemlösung bezieht und andererseits für ihre Lösung Lernergebnisse voraussetzt, die im Portfolio postuliert werden („komplexe Aufgabe“). Diese Aufgabe kann schriftlich in Präsenz – in der Art einer Klausur – oder als Hausarbeit durchgeführt werden. Auf der Grundlage dieses schriftlichen Materials wird dann – wie im Beurteilungsgespräch – eine Validierung des Portfolios sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch eine Niveaubeurteilung der einzelnen Lernergebnisse vorgenommen. Diese Validierung und Beurteilung obliegt in der Regel ebenfalls einer/m oder mehreren im jeweiligen Studiengang prüfungsberechtigten Hochschullehrenden/m bzw. Hochschullehrenden.

Abbildung 13: Beurteilungsbogen (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen (Berlin), Beispiel Modul „Organisation und Management“)

Modul: VI/2 Organisation und Management

Kompetenzziele	Portfolio*	Gespräch*
KandidatIn benennt Ziele, Inhalte und Ergebnisse der nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder sowie weitere einschlägige Ansätze des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung und ordnet diese in die Qualitätsdiskussion ein.		
KandidatIn beschreibt Inhalte und Verfahren eines ausgewählten Qualitätsmanagement-Ansatzes im System der Tageseinrichtung für Kinder.		
KandidatIn benennt theoretische Konzepte der Netzwerkforschung.		
KandidatIn beschreibt Bedeutung, Möglichkeiten und Formen professioneller Öffentlichkeitsarbeit und der Netzwerkarbeit im Kita-Bereich und ausgewählte Methoden der Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit.		
KandidatIn setzt sich theoretisch und erfahrungsbezogen mit Teambildungs- und -entwicklungsprozessen auseinander und beschreibt ihre Erfahrung der Anwendung ausgewählte Methoden der Team- bzw. Personalentwicklung.		
KandidatIn benennt unterschiedliche Beratungsansätze, ihre theoretischen Grundlagen und wichtigen Methoden, beschreibt praktische Erfahrungen mit ausgewählten Beratungsansätzen und begründet die Auswahl der eingesetzten Methoden.		

* je Kompetenz 0 oder 3 Punkte

Beurteilung/Votum

- ☐ Modul kann angerechnet werden, weil
- ☐ Modul kann nicht angerechnet werden, weil

Beurteilung	
Die dargestellten Kompetenzen decken sich im Wesentlichen mit den Lernzielen des Moduls (mind. 15 Punkte).	
Die Darstellung im Lerntagebuch/Portfolio ist schlüssig und nachvollziehbar aufgebaut.	
Die Darstellung lässt eine kritisch reflektierende Deutung beruflicher Handlungssituationen erkennen.	
Die Darstellung lässt eine gedankliche Durchdringung komplexer Aufgaben, Probleme oder Handlungssituationen erkennen.	
Die Darstellung ist genau und flüssig formuliert. Grammatik und Rechtschreibung stimmen.	

Note _____

Datum, Unterschrift

Datum, Unterschrift

4.2 Bewertung und Beurteilung der Generalisierbarkeit

Im Folgenden werden die Verfahren zur Äquivalenzbeurteilung gemäß der Generalisierungsdimensionen (vgl. Kapitel 2.2) bewertet und diskutiert.

In einigen Fällen wird die Bewertung der Äquivalenzbeurteilungsverfahren von der Bewertung der – individuellen und/oder pauschalen – Anrechnungsverfahren abhängen, in deren Kontext sie angewendet werden. An den entsprechenden Stellen wird auf diesen Zusammenhang verwiesen. Eine ausführliche Diskussion der Anrechnungsverfahren selbst folgt in Kapitel 5.

4.2.1 Bewertung der Verfahren zur Äquivalenzbeurteilung

Bewertungsdimensionen für Äquivalenzbeurteilungsverfahren im Rahmen der Generalisierung sind Aufwand, Attraktivität und Akzeptanz.

4.2.1.1 Aufwand

Der Entwicklungsaufwand kann insbesondere, wie oben dargestellt, für Äquivalenzbestimmungsverfahren im Kontext der pauschalen Anrechnung erheblich sein. Dieser grundsätzliche Entwicklungsaufwand wurde allerdings im Rahmen der ANKOM-Initiative bereits geleistet. Alle weiteren Hochschulen, die auf diese Verfahren zurückgreifen, müssen diesen Aufwand nicht mehr erbringen.

Vom Entwicklungsaufwand abgesehen besteht in jedem Fall ein Einführungsaufwand bei der erstmaligen Einführung eines Äquivalenzbestimmungsverfahrens an einer Hochschule. Davon zu unterscheiden ist der Durchführungsaufwand. Wird individuelle Anrechnung angestrebt, muss für jeden individuellen Anrechnungsfall (je Person) die Äquivalenz der Lernergebnisse bestimmt werden. Wird pauschale Anrechnung angestrebt, so bezieht sich der Durchführungsaufwand der Äquivalenzbestimmung auf die Anzahl der Aus-, Fort- und/oder Weiterbildungen, für welche Anrechnung umgesetzt werden soll. Eine Durchführung der Äquivalenzbestimmung bezogen auf eine Person ist dann nicht nötig.

Gegenüber unstrukturierten a-priori Verfahren der Äquivalenzbestimmung, wie sie beispielsweise für die Anrechnung zwischen Hochschulen gebräuchlich sind, ist der Einführungsaufwand für alle (mäßig oder stark) strukturierten Verfahren der Äquivalenzbestimmung höher. Der Durchführungsaufwand kann allerdings durchaus auch niedriger sein als bei diesen unstrukturierten Verfahren, wenn durch die klar strukturierten Beurteilungsschritte ineffiziente Teilprozesse vermieden werden.

4.2.1.2 Attraktivität

Die Attraktivität der Äquivalenzbestimmungsverfahren für die individuellen Anrechnungsinteressierten wird – bei akzeptablem Aufwand – umso höher sein, je mehr das individuelle Anrechnungspotenzial (anrechnungsfähige Lernergebnisse aus informellem, nicht-formalem oder formalem Lernen) auch tatsächlich ausgeschöpft wird. Besonders attraktiv ist es daher für diese Zielgruppe, wenn im Rahmen eines hybriden Anrechnungsverfahrens (vgl. Kapitel 5) individuelle und pauschale Anrechnung und die dazugehörigen Verfahren zur Äquivalenzbestimmung zur Anwendung kommen. Bei pauschalen gegenüber individuellen Anrechnungsverfahren wird die Attraktivität davon abhängen, ob der tendenziell höhere Aufwand eines individuellen Verfahrens

durch den potenziell höheren Anrechnungsumfang aufgewogen wird. Umgekehrt wird bei pauschalen Verfahren wichtig sein, ob der Anrechnungsumfang – bei insgesamt geringem Aufwand – hinreichend groß ist.

Die Attraktivität der Äquivalenzbestimmungsverfahren für die Hochschulen wird sehr stark von den jeweiligen individuellen oder pauschalen Anrechnungsverfahren, in deren Kontext die entsprechenden Äquivalenzbestimmungsverfahren angewendet werden (vgl. Kapitel 5), deren Passung zu spezifischen Bedingungen und insbesondere der strategischen Ausrichtung der Hochschule abhängen. Für Hochschulen, die sich in besonderer Weise an nicht-traditionelle Studierende richten wollen, sind Anrechnungsverfahren – und damit entsprechende Methoden der Äquivalenzprüfung – prinzipiell attraktiv. Welches konkrete Verfahren zu welchen hochschulischen Bedingungen dann am besten passt, wird weiter unten dargestellt.

Umgekehrt kann für Hochschulen, die sich ganz vorrangig an traditionelle Studierende ohne berufliche Erfahrungen wenden möchten, jede Form der Anrechnung – und damit auch der Äquivalenzbeurteilung – in ihrer Attraktivität unterkritisch sein.

4.2.1.3 Akzeptanz

Die Akzeptanz von Äquivalenzbestimmungsverfahren wird im Kern von Vertrauensbeziehungen geprägt sein, hier insbesondere von Vertrauen der Entscheidungsträger an den Hochschulen in die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung bzw. in die Lernhaltigkeit von Arbeitsumgebungen. Diese Grundbedingung gilt für alle Äquivalenzbestimmungsverfahren.

Für die spezifische Akzeptanz einzelner Äquivalenzbestimmungsverfahren sind Qualitätsmerkmale wie Verlässlichkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) entscheidend. Auf diese Merkmale wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

4.2.2 Qualitätsdimensionen

Aussagen für Äquivalenzbestimmungsverfahren werden im Folgenden zu Gültigkeit, Zuverlässigkeit, Zweckmäßigkeit und Transparenz getroffen.

4.2.2.1 Gültigkeit

Die Gültigkeit (Validität) von Äquivalenzbestimmungsverfahren hängt zunächst davon ab, inwieweit die Verfahren Aussagen zur Gleichwertigkeit (Äquivalenz) von Lernergebnissen erlauben, ohne eine Gleichartigkeit (Identität) postulieren zu müssen. Dieses Kriterium erfüllt alle hier dargestellten Verfahren. Methodologisch ist weiterhin von Bedeutung, dass alle Verfahren auf Expertenurteilen basieren. Die Gültigkeit der Aussagen hängt also zentral davon ab, ob die jeweiligen Experten und Expertinnen als kompetent – im Sinne von „befähigt“ wie auch im Sinne von „befugt“ – gelten können, solche Urteile zu fällen.

4.2.2.2 Zuverlässigkeit

Praktisch bedeutsamer als Gültigkeitsprobleme sind im Kontext der Äquivalenzbeurteilungsverfahren allerdings Zuverlässigkeitsprobleme. Während alle Urteile von kompetenten (befähigten und befugten) Experten und Expertinnen als valide gelten müssen, bleibt dennoch das Phäno-

men einer oftmals geringen Übereinstimmung zwischen diesen Experten und Expertinnen in ihren Urteilen. Dies verweist auf das Problem der Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Verfahren.

Hier haben insbesondere stark strukturierte Äquivalenzbeurteilungsverfahren den Vorteil, Reliabilität einerseits durch gut strukturierte Beurteilungsdimensionen herstellen zu können. Andererseits wird die Reliabilität dieser Verfahren im Entwicklungsprozess explizit empirisch geprüft. So liegen etwa für den Modul Level Indicator (MLI) der Universität Oldenburg empirische Reliabilitätstests vor, die eine sehr gute Zuverlässigkeit belegen.

Dies ist nicht nur von wissenschaftlichem Interesse: In akademischen Umwelten wird auch die Akzeptanz der Äquivalenzbeurteilungsverfahren vom Nachweis solcher Gütekriterien abhängen (vgl. 4.2.1.3).

4.2.2.3 Zweckmäßigkeit

Die Zweckmäßigkeit des Äquivalenzbestimmungsverfahrens hängt hier sehr eng mit der Validität zusammen, insbesondere hinsichtlich der Eigenschaft, Aussagen zur Gleichwertigkeit (Äquivalenz) von Lernergebnissen zu erlauben, ohne eine Gleichartigkeit (Identität) postulieren zu müssen, wie oben dargestellt.

4.2.2.4 Transparenz

Alle (mäßig oder stark) strukturierten Äquivalenzbestimmungsverfahren haben weiterhin erhebliche Verzüge hinsichtlich der Transparenz von Verfahren und Ergebnissen, weil alle Beurteilungs- und Entscheidungsschritte – bei stark strukturierten Verfahren u. U. bis ins mathematische Detail – explizit dargelegt und vorgegeben sind.

4.2.3 Diskussion der Generalisierungsdimensionen

Im Folgenden werden weitere für die Äquivalenzbestimmung wichtige Einflussfaktoren diskutiert.

4.2.3.1 Strukturelle Merkmale der Hochschule

Entgegen der häufig geäußerten Vermutung, dass Anrechnung und damit auch Äquivalenzbeurteilung im Hinblick auf beruflich erworbene Lernergebnisse vor allem für Fachhochschulen von Interesse sei, zeigen die Ergebnisse von ANKOM, dass auch in Universitäten solche Verfahren erfolgreich etabliert werden können.

Hinsichtlich der einzelnen Typen von Äquivalenzbeurteilungsverfahren ist keine prinzipielle Abhängigkeit vom Hochschultyp erkennbar, sie scheinen also prinzipiell für alle Hochschularten anwendbar zu sein.

4.3.2.2 Hochschulkultur, Struktur und Zielgruppen des Bildungsangebots

Wie bereits angesprochen hängt sowohl das grundsätzliche Interesse an Anrechnungsverfahren wie auch die spezifische Eignung bestimmter Äquivalenzbeurteilungsverfahren sehr stark davon ab, inwieweit die jeweilige Hochschule nicht-traditionelle Studierende als strategische Zielgruppe begreift und ihr Studienangebot darauf ausrichtet. Eine solche strategische Ausrichtung

ist nicht unabhängig zu sehen von der Hochschulkultur, die eine solche Öffnung nahelegen oder erschweren kann.

4.2.3.3 Hochschulkultur und Vertrauenskultur zwischen den Bildungsbereichen

Ebenso wird die Hochschulkultur auch einen Einfluss darauf haben, inwieweit eine Vertrauenskultur gegenüber dem beruflichen Bildungsbereich herrschen kann. Insbesondere Äquivalenzbeurteilungen als Grundlage für pauschale Anrechnung erfordern ein hohes Maß an Vertrauen, weil – wenn die Äquivalenzen dann festgestellt wurden, im Rahmen der Anrechnung nicht mehr im Einzelfall entschieden wird.

Ist dieses Vertrauensverhältnis nicht oder nicht hinreichend gegeben, kann es sinnvoll sein, zunächst Äquivalenzbeurteilungen als Teil der individuellen Anrechnung einzuführen. Liegen dann hinreichend viele Erfahrungen vor²⁹, kann eine Pauschalisierung dieser Einzelentscheidungen der Äquivalenzen und evtl. auch weitergehend die Einführung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens auf Basis entsprechender Äquivalenzbeurteilungen in Betracht gezogen werden.

4.2.3.4 Berücksichtigung der Aneignungswege der Lernergebnisse und weitere Rahmenbedingungen für die Äquivalenzbeurteilung

Die Anwendbarkeit und damit Generalisierbarkeit von Äquivalenzbeurteilungsverfahren hängt schließlich von drei weiteren Bedingungen ab:

- **Art der Aneignungswege der Lernergebnisse:** Wenn nur informell oder nicht-formal ohne breit akzeptiertes Zertifikat erworbene Lernergebnisse angerechnet werden können oder sollen, ist nur eine Äquivalenzbestimmung im Kontext individueller Anrechnung möglich. Dies ist etwa dann der Fall, wenn es im betroffenen Fachgebiet keine oder keine hinreichend verbreiteten geordneten beruflichen Fort- und Weiterbildungswege gibt.
- **Anzahl der potenziellen Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten:** Wenn je Zeiteinheit nur sehr wenige Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten zu erwarten sind, wird der relativ hohe Einführungsaufwand für Äquivalenzbeurteilungen zur pauschalen Anrechnung nicht durch den vergleichsweise niedrigen Durchführungsaufwand der pauschalen Anrechnung gerechtfertigt. Auch hier sind dann eher nur Äquivalenzbestimmungen im Rahmen von individueller Anrechnung sinnvoll.
- **Affinität zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen:** Die Anwendbarkeit eines Äquivalenzbestimmungsverfahrens als Grundlage für pauschale Anrechnung steigt umso mehr, je affiner der jeweilige hochschulische Bildungsgang zu einem oder mehreren beruflichen Bildungsgängen ist. Umgekehrt ist bei geringer Affinität der Bildungsgänge einerseits eine Äquivalenzbestimmung als Grundlage für pauschale Anrechnung für den zu erwartenden Anrechnungsumfang vom Aufwand her nicht zu rechtfertigen. Andererseits wird ein entsprechendes Äquivalenzbestimmungsverfahren hier auch den Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten nicht gerecht, weil Anrechnungspotenziale – wenn überhaupt – in diesem Falle eher im Bereich des informellen und nicht-formalen Lernens zu vermuten sind. Solche Lernergebnisse lassen sich in Äquivalenzbestimmungen im Rahmen eines individuellen Anrechnungsverfahrens beurteilen.

²⁹ Vgl. Kapitel 5 zu den Anrechnungsverfahren

5 Anrechnungsverfahren

Dieses Kapitel behandelt Verfahren zur individuellen und pauschalen Anrechnung erworbener Lernleistungen – von der Antragsstellung bis zur Anrechnung.

5.1 Anrechnung

Anrechnung von (beruflich und) außerhalb der Hochschule erworbenen Lernergebnissen auf ein Hochschulstudium (kurz: Anrechnung genannt) liegt in der alleinigen Verantwortung der Hochschule und ist durch das jeweilige Landeshochschulrecht/-gesetz³⁰ legitimiert. 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). Zur Kennzeichnung der Ersatzleistungen sind diese im „Diploma Supplement“ hinsichtlich Umfang und Art auszuweisen (KMK 2008a). Um über Bildungssektorengrenzen hinweg Kenntnisse und Fertigkeiten anrechnen zu können, bedarf es eines grundsätzlichen Vertrauens in die Ausbildungsqualität des jeweils anderen Bildungsteilsystems, was durch ein transparentes Qualitätssicherungs-/managementsystem befördert wird.

5.1.1 Verschiedene Anrechnungsverfahren

Die Verfahrensteilschritte „Lernergebnisbeschreibung“ und „Äquivalenzprüfung“ als Grundlagen der Anrechnung wurden in den vorherigen Kapiteln ausführlich dargestellt und auf ihre Generalisierung hin betrachtet. In diesem Teil geht es um die Gestaltung von Regelungen zur Durchführung von Anrechnung (kurz: Anrechnungsverfahren) und die generalisierenden Aussagen auf der Basis der Ergebnisse der ANKOM-Entwicklungsprojekte.

Unter Anrechnungsverfahren wird hier das abgestimmte Vorgehen bzw. die vereinbarte Regelung von der Beantragung, über die Äquivalenzfeststellung bis zur tatsächlichen Anrechnung von außerhalb der Hochschule erbrachten gleichwertigen Studien- und Prüfungsleistungen verstanden³¹. Entsprechende Verfahren bzw. Regelungen sind Bestandteil der Strukturen und Organisation, inkl. des Qualitätsmanagements der Hochschule. Dabei gilt es zu unterscheiden, ob es sich um

- ein pauschales Anrechnungsverfahren,
- ein individuelles Anrechnungsverfahren oder um
- eine Kombination aus beiden Verfahren

handelt.

30 Anrechnung wird – bis auf Berlin und Mecklenburg-Vorpommern – in allen andern Landeshochschulgesetzen mittlerweile geregelt.

31 Im Vergleich bzw. Unterschied zu Anrechnung von an einer anderen deutschen oder internationalen Hochschule erworbenen Studienleistungen

5.1.2 Entwicklungsstand und Umsetzungsrealität der ANKOM-Entwicklungsprojekte

Zum Zeitpunkt des Endes der Förderung im Rahmen der ANKOM-Initiative im Juni 2008 stellte sich der Stand der entwickelten, aber noch nicht überall praktisch eingeführten Konzepte von Anrechnungsverfahren der an der ANKOM-Initiative beteiligten Hochschulen unterschiedlich dar. In den jeweils entwickelten Konzepten für ein bestimmtes Anrechnungsverfahren wird dargelegt, wie bei einer pauschalen, individuellen bzw. kombinierten Anrechnung vorzugehen ist, um die erforderliche Transparenz und Qualitätssicherung im Rahmen von Anrechnung zu gewährleisten.

Vor allem das von einigen Hochschulen zunächst angewendete individuelle Anrechnungsverfahren dient der Verifizierung der pauschal, d. h. auf einem Fortbildungsabschluss basierend, ermittelten Äquivalenzergebnisse, die dann nach hinreichender Bestätigung der ermittelten Äquivalenzergebnisse in eine pauschale Anrechnung überführt werden sollen. Damit soll das erforderliche Vertrauen in die festgestellte Gleichwertigkeit der aus den unterschiedlichen Qualifizierungsbereichen ermittelten Lernergebnisse untermauert werden. Ist das pauschale Verfahren beschlossen, soll es möglich sein, sowohl das individuelle als auch das pauschale Verfahren in kombinierter Regelung anzuwenden. Andererseits ist aber auch angedacht, die pauschale Anrechnung als Ausgangspunkt für weitere, individuelle Anrechnung zu nutzen. Die Erprobung (und ggf. Evaluation) dieser Anrechnungskonzepte ist bis zum Ende der ANKOM-Förderung nicht an allen beteiligten Hochschulen erfolgt. Die Situation und Erprobung der mit Wintersemester 2008/09 praktizierten Verfahren stellt sich aufgrund der konkreten Nachfrage sehr unterschiedlich dar. An einigen Hochschulen gibt es die generelle Möglichkeit der pauschalen Anrechnung, die unterschiedlich stark nachgefragt wird. An anderen Hochschulen werden die ermittelten Äquivalenzergebnisse als Basis für pauschale Anrechnung durch Äquivalenzbestimmungen im Rahmen individueller Anrechnung validiert. An wenigen Hochschulen wird sowohl individuelle als auch pauschale Anrechnung durchgeführt.

5.2 Beschreibung der Anrechnungsregelungen mit empirischem Bezug

Im Folgenden werden Anrechnungsregelungen für pauschale, individuelle und kombinierte Verfahren vorgestellt und diskutiert. Des Weiteren wird auf Rahmenbedingungen für Anrechnung sowie dem Antrags- und Verfahrensablauf eingegangen. Abschließend werden Einführungsstrategien für Anrechnung dargestellt.

5.2.1 Anrechnungsregelung abschlussbezogen: pauschal

Das pauschale Anrechnungsverfahren im Sinne einer „pauschalisierten Anrechnung für homogene Bewerbergruppen“ (KMK 2008a, S. 2) bezieht sich auf formal, im System der beruflichen Aus- und Weiterbildung durch einen bundes- oder landesweit anerkannten beruflichen Abschluss erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Pauschale Anrechnung bedeutet, dass jeder Inhaberin / jedem Inhaber des Fortbildungsabschlusses bestimmte Module, die im Rahmen einer Äquivalenzprüfung dieses Abschlusses mit einem bestimmten Studiengang ermittelt wurden, für diesen überprüften Studiengang angerechnet werden, ohne weitere Überprüfung der Bewerberin bzw. des Bewerbers. Die einmalig vor der Beantragung stattgefundenen Gleichwertigkeitsprüfung

der Lernergebnisse dieser beiden Bildungsgänge wird (zukünftig) allen Inhabern und Inhaberinnen des Fortbildungsabschlusses für diesen Studiengang als bereits erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen gut geschrieben. Sollten sich die Äquivalenzbereiche betreffend in einem dieser beiden Qualifizierungsgänge etwas ändern, muss die Überprüfung erneut stattfinden. Dazu wird eine gegenseitige Informations-/Anzeigepflicht vereinbart. Die Anwendung der pauschalen Anrechnung ist jedoch auf Fortbildungsabschlüsse der bundesweit zuständigen Stellen (Kammern) und auf Rahmenpläne des jeweiligen Landes (oft gibt es 16 Rahmenlehrpläne für dieselbe landesgeregelte Fortbildung) einzuschränken, da nur diese eine gewisse Einheitlichkeit der zu erzielenden Lernergebnisse gewährleisten.

Pauschale Anrechnungsverfahren werden von der Mehrzahl der an der ANKOM-Initiative beteiligten Projekte favorisiert (wenn auch nicht von gleich vielen umgesetzt), ihre Äquivalenzergebnisse in den entsprechenden Prüfungsordnungen verankert und somit für verbindlich erklärt. Pauschale Anrechnung hat gegenüber der individuellen den Vorteil, dass sie in der Anwendung, wenn die äquivalenten Module eines bestimmten Fortbildungsabschlusses mit einem affinen Studiengang von für diesen zuständigen Lehrenden identifiziert sind (siehe Kapitel 4) und in einer sog. Äquivalenzliste (einer verbindlichen Liste pauschal anrechnungsfähiger Module) dokumentiert der den Antrag prüfenden Stelle (z. B. Prüfungsausschuss, Prüfungsamt) vorliegen, perspektivisch weniger Aufwand verursacht als individuelle Anrechnung (s. u.). Eine rechtliche Verbindlichkeit auf Anrechnung ist durch einen entsprechenden Beschluss des Prüfungsausschusses und der Verankerung in der Prüfungsordnung hergestellt. Nach Antragstellung der bzw. des Studierenden bei der zuständigen Stelle (z. B. Vorsitzende/r des Prüfungsausschusses des betreffenden Studiengangs, Prüfungsamt) werden Fortbildungsabschluss und anzurechnende Module anhand von Unterlagen (u. a. Abschlusszertifikat) und der Äquivalenzliste überprüft und bei positivem Befund der bzw. dem Studierenden angerechnet. Die einzelnen Hochschullehrenden sind bei diesem verwaltungstechnischen Vorgang nicht (mehr) beteiligt.

5.2.2 Anrechnungsregelung personenbezogen: individuell

Das individuelle Anrechnungsverfahren (als Einzelfallprüfung) bezieht sich auf informell erworbene³², nicht durch einen beruflichen Abschluss zertifizierte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen und berücksichtigt u. a. in beruflicher Praxis und u. U. im Privatleben erworbene Kompetenzen (KMK 2008a, S. 1). Im Folgenden wird in Anlehnung an die vorangegangenen Kapitel nur noch der Begriff der Lernergebnisse verwendet.

Bei der individuellen Anrechnung werden immer die jeweilige beantragende Person und ihre individuell vorhandenen Lernergebnisse überprüft und das individuelle Äquivalenzprüfverfahren einzeln durchgeführt. Dies ist bisher die gängige Hochschulpraxis, um entweder an anderen (nationalen/internationalen) Hochschulen erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen oder in der beruflichen Bildung und Praxis erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten angerechnet zu bekommen. Meist ist für die Überprüfung der Anrechenbarkeit der für das Modul oder für die Lehrveranstaltung verantwortliche Hochschullehrende zuständig, dessen Urteil die Basis für die Entscheidung des Prüfungsausschusses des Studienganges bildet. Bei positiver Abstimmung wird

32 Informell wird hier als Sammelbegriff für außerhalb von formal strukturierten, mit Berechtigung versehenen Lernsettings erworbener Lernergebnisse verstanden und schließt nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen mit ein.

das Ergebnis dem Prüfungsamt zur individuellen Gutschrift der Kreditpunkte für die entsprechenden Studienteile des Studiengangs mitgeteilt.

5.2.3 Anrechnungsregelung abschluss- und personenbezogen: kombiniert

Die Kombination aus pauschalen und individuellen Elementen eines Anrechnungsverfahrens stellt eine Regelung dar, die es ermöglicht, dass sowohl formal als auch informell außerhalb der Hochschule erworbene Lernergebnisse der Studierenden als Äquivalenzen von erforderlichen Studien- und Prüfungsleistungen angerechnet werden können.

Bei der Einführung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens zeigte sich ein zweistufiges Vorgehen in manchen Fachdisziplinen als angeraten. Im ersten Schritt steht die mehrfache Durchführung individueller Verfahren (Einzelfallprüfung) zur Feststellung von Äquivalenzen zwischen Fortbildungsabschluss und Hochschulstudium an. Damit wird oftmals die Grundlage für das Vertrauen in äquivalente Schnittmengen der beiden Bildungssektoren gelegt, auf der im zweiten Schritt durch Auswertung der wiederkehrenden positiven Prüfergebnisse dann Äquivalenzen im Hinblick auf eine pauschale Anrechnung abgeleitet werden können und zu einer pauschalen Anrechnung übergegangen wird.

5.2.4 Rahmenbedingungen

Dieser Abschnitt erörtert Bedingungen, die die Umsetzung aller Arten von Anrechnungsverfahren betreffen und für diesen Zweck als sinnvoll erachtet werden.

Unabhängig von der Art des Anrechnungsverfahrens ist die Frage der Qualitätssicherung zu klären, da Anrechnung und damit auch das praktizierte Verfahren im Rahmen der Programm- bzw. Prozessakkreditierung überprüft wird (KMK 2008a).

Weitere erforderliche Rahmenbedingungen beziehen sich auf adäquate Beratung zu den Anrechnungsmöglichkeiten und Anrechnungsverfahren, wie z. B. durch die allgemeine Studienberatung, auf Fachbereichs- oder Studiengangsebene sowie durch Print- und Online-Medien. Eine zentrale Anlaufstelle für Anrechnung (z. B. eine Anrechnungsstelle, Anrechnungsbeauftragte/r) erleichtert die Informationsbeschaffung für alle an Anrechnung Interessierten.

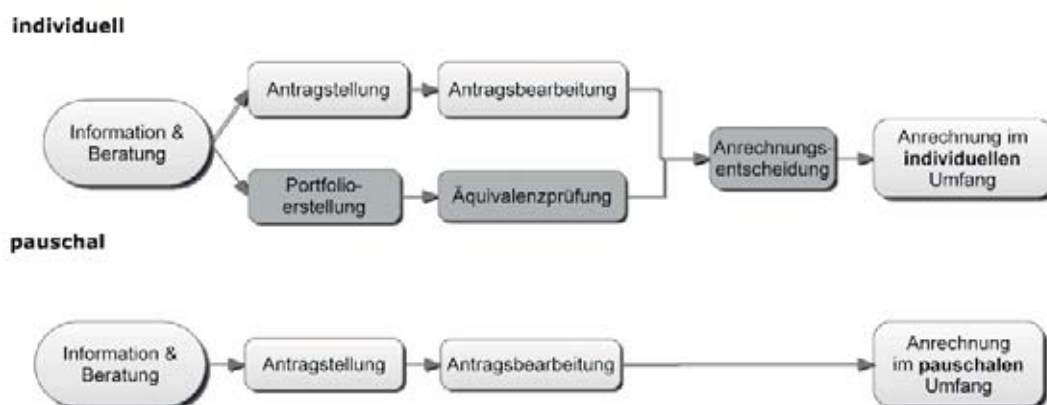
Für eine effektive hochschulinterne Umsetzung des Anrechnungsverfahrens ist die Beteiligung aller entsprechenden Hochschulstellen mit klaren Aufgabenabsprachen erforderlich. Dazu zählen z. B. die Studiengangsverantwortlichen, Dekanate, Prüfungsausschüsse, der Hochschulsenat, die Prüfungsämter sowie andere Stellen, die an dem Anrechnungsprozedere beteiligt sind oder zwecks Information und Beratung darüber Bescheid wissen sollten.

Wird das einzuführende (bzw. werden die einzuführenden) Anrechnungsverfahren hochschulweit verabschiedet bzw. verankert, ist damit der Gefahr von inkompatiblen Insellösungen entgegen gewirkt, ein hochschuleinheitliches Vorgehen bei den verschiedenen Anrechnungsmöglichkeiten gesichert und eine Übertragbarkeit auf andere Studiengänge gewährleistet.

5.2.5 Antrags- und Verfahrensablauf

Die Durchführung von individueller und pauschaler Anrechnung unterscheidet sich im Verfahrensablauf (vgl. Abbildung 14):

Abbildung 14: Schematische Darstellung der Verfahrensabläufe



Die Abbildung zeigt zwar auf einen 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 deutliche Unterschiede im Umfang der Prozesse aufweisen. Die Information und Beratung für ein individuelles Anrechnungsverfahren erfordern einen erheblichen Mehraufwand – da es personenbezogen durchzuführen ist – als das pauschale, wo unabhängig vom Individuum für bestimmte Abschlüsse und dazu korrespondierende Studienangebote pauschale Anrechnungsregelungen vorliegen. Während die Antragstellung und Antragsbearbeitung für eine pauschale Anrechnung für sowohl die Antragstellenden als auch die Hochschulverwaltung wenige Ressourcen binden, liegt gerade hier im individuellen Anrechnungsverfahren ein enormer zusätzlicher Aufwand für alle Beteiligten. Als Aufgaben stehen das Erbringen der Nachweise durch die Antragsstellerin/den Antragssteller, ggf. die Begleitung der Erstellung der Nachweise durch eine entsprechende Stelle an der Hochschule, die Bearbeitung und Beurteilung der Nachweise durch die Hochschulverwaltung sowie das Treffen einer Anrechnungsentscheidung durch den Hochschullehrenden/die Hochschullehrende an. Beim pauschalen Anrechnungsverfahren fällt der wesentliche Aufwand für die Hochschullehrenden vor der eigentlichen Antragsstellung an, nämlich bei der einmaligen Feststellung/Überprüfung der Gleichwertigkeit der zertifizierten beruflich erworbenen Lernergebnisse mit denen im Studiengang geforderten.

Die kombinierte Verfahrensvariante aus individuell und pauschal bedeutet in der Umsetzung bisher zwei getrennte, parallel oder nacheinander durchgeführte Verfahren, wobei bei einer abgestimmten kombinierten, „hybriden“ Anrechnungsregelung Einsparpotenzial vorhanden sein könnte, indem evtl. redundante Elemente bei parallel durchgeführten individuellem und pauschalem Verfahren eliminiert werden können. Dies bedarf jedoch der Erfahrung einer hinreichenden Praxis, wie sie momentan noch nicht vorliegt, und entsprechender Weiterentwicklung der Verfahren.

5.2.6 Einführungsstrategien: Typenbildung gemäß der Form der Implementation

Im Vergleich zur bisherigen Anrechnungspraxis an den beteiligten ANKOM-Hochschulen erweisen sich die im Rahmen der ANKOM-Initiative entwickelten Verfahren entweder als qualitative Verbesserung der bisherigen Praxis der Einzelfallprüfung in Form eines abgestimmten und transparenten Vorgehens (individuelles Verfahren) oder als Ausweitung der Anrechnung durch eine systematische abschlussbezogene Äquivalenzfeststellung und darauf basierender pauschaler Anrechnung.

Betrachtet man die Einführungs- bzw. Umsetzungsstrategien von Anrechnung an den an der ANKOM-Initiative beteiligten Hochschulen, so lassen sich generell drei Implementationswege finden.

Die geringste Veränderung zur bisherigen Anrechnungspraxis im Rahmen der Einzelfallprüfung stellt das nun nach gemeinsamen Regeln und Gütekriterien beschlossene Verfahren der individuellen Anrechnung dar. Man bedient sich der bereits vorhandenen Verfahrensinstrumente und -prozesse, so dass keine prinzipiellen Neuerungen in Entscheidungsstrukturen und Formalien erforderlich sind. Dies befördert die Akzeptanz und Umsetzung des Verfahrens. Zur Unterstützung von Transparenz- und Qualitätsanforderungen sowie der Nachhaltigkeit des Verfahrens werden Informationsmaterialien und Anleitungshilfen sowie ein einheitliches Antragsformular für die jeweiligen Adressaten (Lehrkräfte, Prüfungsamt, Studienberatung, interessierte Fachschülerinnen und -schüler etc.) entwickelt und verbreitet. Der Qualitätssicherung der Anrechnung dient auch die Vereinbarung und Anwendung eines integrierten Portfolio- und Gesprächs-Verfahrens zur Äquivalenzprüfung formaler und in der beruflichen Praxis erworbener Lernergebnisse. Die anzurechnenden Module werden im „Diploma Supplement“ bzw. im „Transcript of Records“ dokumentiert und damit in das entsprechende Modulverwaltungsprogramm eingepflegt. Dem Studierenden bzw. der Studierenden wird entsprechend eine Bescheinigung über die angerechneten ECTS-Punkte ausgestellt.

Die Einführung einer pauschalen Anrechnung stellt eine Neuerung in der Hochschulpraxis dar und ist Ergebnis der Entwicklung und Erprobung im Rahmen der ANKOM-Initiative. Die im Rahmen der Äquivalenzbestimmung (vgl. Kapitel 4) ermittelten pauschalen Anrechnungspotenziale werden in einer Modulliste bezogen auf den jeweiligen Studiengang dokumentiert. Durch einen Beschluss des Prüfungsausschusses wird die pauschale Anrechnung von einem bestimmten Fortbildungsabschluss auf einen spezifischen Studiengang besiegelt und diese Entscheidung im Prüfungsamt hinterlegt, so dass zukünftig alle Inhaberinnen und Inhaber des beruflichen Abschlusses auf Antrag in den Genuss der pauschalen Anrechnung kommen. Eine entsprechende Ergänzung der Prüfungsordnung schafft die erforderliche Verbindlichkeit und Transparenz für alle Beteiligten. Es wird dann für die formale Beantragung ein Formular entwickelt und entsprechende Informationsmaterialien werden zur Verfügung gestellt. Wie beim individuellen Anrechnungsverfahren werden die anzurechnenden ECTS-Punkte gemäß der Modulliste der Antragstellerin bzw. dem Antragsteller gut geschrieben, im „Transcript of Records“ bzw. im „Diploma Supplement“ dokumentiert und dem Studierenden bzw. der Studierenden eine Bescheinigung über die angerechneten ECTS-Punkte ausgestellt.

Die umfassendste Umsetzung von Anrechnung ist die kombinierte Durchführung von individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren. Somit kann das vorhandene Anrechnungspotenzial einer Person maximal ausgeschöpft werden. Das gesamte Anrechnungsverfahren wird in einer Anrechnungsleitlinie bzw. Anrechnungsordnung niedergelegt, während die Umsetzungsprozesse mit einer Anleitungshilfe oder einem Handbuch, Antragsformularen, Informationsmaterial und Beratungsangeboten unterstützt werden.

In den Anrechnungsverfahren werden die pauschal ermittelten Äquivalenzpotenziale (vgl. Kapitel 4) verschiedenartig genutzt. Im Rahmen der pauschalen Anrechnung dienen sie als Liste der anzurechnenden Module eines bestimmten Studienganges bei einer bestimmten beruflichen Fortbildung. Bei individueller Anrechnung fungieren sie als Orientierung bei der Überprüfung von individuell vorhandenen Lernergebnissen. In einem weiteren Fall sollen sie im Rahmen der Vorbereitung der pauschalen Anrechnung eingesetzt werden.

5.2.7 Individuelle, pauschale und kombinierte Anrechnungsverfahren im Vergleich

Die Eignung der unterschiedlichen Anrechnungsverfahren für spezifische Anwendungsfälle hängt von der Beurteilung der spezifischen Stärken und Schwächen der Verfahren im Hinblick auf die Erfordernisse des konkreten Anwendungsfalls ab.

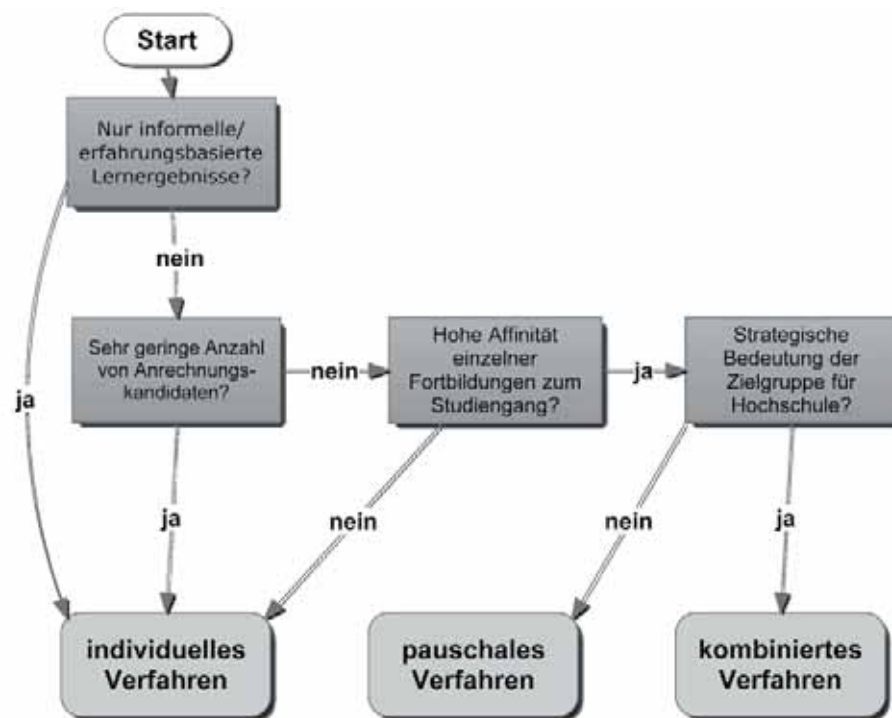
So sind etwa individuelle Verfahren gekennzeichnet durch einen im Vergleich zu pauschalen Verfahren geringen Entwicklungsaufwand, dem allerdings ein hoher Durchführungsaufwand gegenübersteht. Für Hochschulen bzw. Studiengänge, in denen nur wenige Anrechnungsfälle pro Zeiteinheit erwartet werden, kann daher ein rein individuelles Anrechnungsverfahren durchaus eine ökonomische sinnvolle Lösung darstellen. Ein weiterer Vorteil individueller Verfahren besteht darin, im Prinzip universell auf beliebige Kombinationen beruflicher und hochschulischer Lernergebnisse anwendbar zu sein.

Pauschale Verfahren bieten sich demgegenüber dort an, wo eine hohe inhaltliche Affinität zwischen dem Zielstudiengang einerseits und geregelten beruflichen Weiterbildungsabschlüssen andererseits besteht. Je größer die Zahl der erwarteten Anrechnungsfälle pro Zeiteinheit ist, desto eher werden die Entwicklungsaufwendungen für ein solches Verfahren durch den erheblichen Rationalisierungseffekt je einzelner Anrechnungsentscheidung ausgeglichen bzw. übertroffen.

Kombinierte – aus pauschalen und individuellen Komponenten bestehende – Anrechnungsverfahren sind – wie oben bereits angesprochen – schließlich besonders interessant für Hochschulen, die sich durch Angebote für „nicht-traditionelle“, beruflich gebildete und erfahrene Bildungsnachfrager in ihrem Lehrangebot profilieren möchten. Hier motiviert eine strategische Entscheidung der Hochschule Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, die Hochschule für diese Zielgruppe attraktiv zu machen.

In Abbildung 15 sind diese Überlegungen in einem prototypischen Entscheidungsbaum zusammengefasst.

Abbildung 15: Entscheidungsbaum für die Auswahl von Anrechnungsverfahren



5.3 Diskussion generalisierender Aussagen/Generalisierungsdimensionen

Im Rahmen der Generalisierung und Untersuchung der Übertragungsmöglichkeit der Anrechnungsverfahren wird nach der Abhängigkeit der einzelnen Verfahrensarten von Faktoren und Kontextbedingungen gefragt und ihren Einfluss auf die Entscheidung über ein Anrechnungsmodell bewertet (vgl. Kapitel 2.2). Dabei spielen auch Kosten-Nutzen-Abwägungen eine Rolle.

5.3.1 Bewertungskriterien

Im vorliegenden Fall sollen die drei genannten Verfahrensarten für Anrechnung - pauschal, individuell und kombiniert - hinsichtlich folgender Faktoren betrachtet werden:

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

Bei der nachfolgenden Ausführung der einzelnen Faktoren wird deutlich, dass sie alle in unterschiedlicher Ausprägung miteinander in Verbindung stehen und bei der Entscheidung für ein bestimmtes Verfahren, evtl. in Kombination miteinander, eine Rolle spielen bzw. sich gegenseitig bedingen.

5.3.1.1 Aufwand

Im Vergleich von individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren zeigt sich ein umgekehrtes Aufwandsverhältnis: Während im ersten Fall der Entwicklungsaufwand verhältnismäßig gering einzuschätzen ist, ist dafür mit immer wieder hohen Durchführungskosten für die verschiedenen beteiligten Hochschulgruppen und für den/die Antragsteller/in, auch aufgrund erhöhter Informations- und Beratungsleistung, zu rechnen. Bei der pauschalen Anrechnung ist einmalig ein hoher Aufwand zur Ermittlung der pauschalen Äquivalenzanteile zu bestreiten (vgl. Kapitel 4.1.3), was einem sehr geringen Einführungs- und Durchführungsaufwand im Rahmen der Anrechnung gegenübersteht, da dann keine Hochschullehrende mehr beteiligt sind und die Anrechnung von der zuständigen Hochschulverwaltung (z. B. Prüfungsamt) abgewickelt wird.

5.3.1.2 Attraktivität

Der mit der Entwicklung und Durchführung verbundene Aufwand spielt bei der Entscheidung für ein bestimmtes Anrechnungsverfahren eine zentrale Rolle und beeinflusst dadurch die damit verbundene Attraktivität des jeweiligen Anrechnungsverfahrens. Je nach strategischer Bedeutung für die Hochschulprofilierung hinsichtlich Zielgruppen und Angebote beinhaltet jedes Verfahren gewisse Vor- und Nachteile, die es abzuwägen gilt (vgl. 5.2.7). Ein kombiniertes Verfahren aus individueller und pauschaler - und damit maximaler - Anrechnungsmöglichkeit ist aus der Sicht der Nachfrager sehr attraktiv, während für die Hochschule eindeutige Profilierungsvorteile damit verbunden sein müssen, um sich für das eine oder andere oder für beide Verfahren zu entscheiden.

5.3.1.3 Akzeptanz

Die Akzeptanz für das jeweilige Anrechnungsverfahren vorrangig bei den Hochschullehrenden steht in Verbindung mit der Nähe zu bzw. Vertrautheit der Beteiligten mit dem System der beruflichen Bildung und der Art und Weise, wie, mit welchem Aufwand und mit welcher Wirkung die potenziellen Äquivalenzschnittmengen ermittelt werden (Kosten-Nutzen-Abwägung). Fehlen die Systemkenntnisse und damit das Vertrauen in die Qualität der vermittelten Lernergebnisse im Rahmen der beruflichen Bildung, dann wird es schwierig, Akzeptanz für pauschale Anrechnung zu erreichen. Um über die Äquivalenzfeststellung von Fall zu Fall selbst entscheiden zu können, wird trotz erhöhtem Durchführungsaufwand das individuelle Verfahren, wie es bereits in Form der Einzelfallprüfung an der Hochschule Praxis ist, bevorzugt. Evtl. wird aufgrund einer verstärkten Nachfrage von Studierenden mit einschlägiger beruflicher Vorqualifikation das Vertrauen in und damit die Akzeptanz für pauschale Anrechnung befördert. Pauschale Anrechnung wird bei entsprechender Nachfrage auch im Sinne einer Schonung von personellen Ressourcen attraktiv.

5.3.1.4 Transparenz

Transparenz des gesamten Verfahrens und seiner Einzelschritte schafft Vertrauen innerhalb und außerhalb der Hochschule und spielt für alle Beteiligten eine essentielle Rolle bei der Entscheidung für die Anwendung bzw. Einführung eines bestimmten Anrechnungsverfahrens (bzw. evtl. für deren Kombination). Diese Transparenz wird durch die Festlegung und Dokumentation der einzelnen Verfahrensschritte und der jeweils dafür Zuständigen für die einzelnen Verfahren hergestellt, die als relevante Informationen allen Interessierten zugänglich sind.

5.3.2 Generalisierungsdimensionen, -grenzen und relevante Kontextfaktoren

Zur Generalisierung bzw. Beurteilung der Übertragbarkeit der entwickelten Anrechnungsverfahren und ihrer Bestandteile auf andere Hochschulen bzw. Anrechnungskontexte kommen weitere folgende Dimensionen in Betracht:

- strukturelle Merkmale der Hochschule
- Fachdisziplin/en
- Hochschulkultur
- Vertrauenskultur zwischen den Bildungsbereichen
- Zielgruppe/Struktur des Bildungsangebotes
- Art der anzurechnenden Kompetenzen
- weitere, z. B. rechtliche Rahmenbedingungen.

5.3.2.1 Strukturelle Merkmale der Hochschule / Fachdisziplin/en

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 wie auch für sozialwissenschaftliche Fachbereiche und ingenieurwissenschaftliche Fakultäten.

5.3.2.2 Hochschulkultur/Vertrauenskultur zwischen den Bildungsbereichen

Einen Einfluss scheint die jeweils vorherrschende Hochschul- bzw. Fachkultur und das Vertrauen in die Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu haben. Denn gerade der pauschalen Anrechnung scheint – bezogen auf das empirische Material der ANKOM-Initiative – gewisser Widerstand in bestimmten Disziplinen (z. B. den Ingenieurwissenschaften) unabhängig der Hochschulart entgegengebracht zu werden. Denn angesichts des methodengesichert ermittelten Anrechnungspotenzials spräche nichts gegen einen pauschalen Anrechnungsbeschluss der Prüfungsausschüsse, wären da nicht evtl. substantielle Zweifel, dass nicht jede Inhaberin bzw. jeder Inhaber des Berufs- bzw. Fortbildungsabschlusses die mit dem Abschluss zertifizierten Lernergebnisse besäße. Um diese Qualitätsbedenken auszuräumen, scheint es daher angemessener, zunächst individuelle Anrechnungsverfahren durchzuführen. Dieses möglicherweise vorhandene strukturelle Misstrauen in das jeweils andere Teilbildungssystem kann durch gegenseitige Information und Austausch überwunden werden. Daher empfiehlt sich in solchen Fällen bei der Einführung einer pauschalen Anrechnung eine vorhergehende Aufklärungskampagne in den betreffenden Hochschulbereichen und –strukturen zur Unterstützung einer Vertrauenskultur in die Qualität der formalen beruflichen Aus- und Fortbildung durchzuführen.

5.3.2.3 Zielgruppe/Struktur des Bildungsangebotes

Betrachtet man die Anrechnungsverfahren in Abhängigkeit von Zielgruppe und Bildungsangebot, so lassen sich folgende Beobachtungen machen. Das individuelle Anrechnungsverfahren lässt sich unabhängig von Zielgruppe (wie Studierende mit 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. Im Rahmen der Entwicklungsprojekte der ANKOM-Initiative zeigte sich, dass dies – bei betriebswirtschaftlichen Studiengängen mit einem hohen Anteil an Studierenden mit einer kaufmännischen Aus- und Fortbildung oder im Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Studierenden mit einer Erzieherinnenqualifikation – mit einer gewissen Varianz für Universität und (Fach)Hochschule der Fall ist. Für die Natur- und Ingenieurwissenschaften ist dieses Phänomen weniger ausgeprägt, aber dennoch erwägenswert (d. h. nicht auszuschließen).

Das kombinierte Anrechnungsverfahren empfiehlt sich bei der strategischen Entscheidung, ein bestimmtes (Weiter)Bildungsangebot auf akademischem Niveau gezielt für beruflich qualifizierte bzw. Beschäftigte im Rahmen der (betrieblichen) Personalentwicklung (und in Kooperation mit Unternehmen) unter Berücksichtigung von pauschalen und individuellen Anrechnungselementen anzubieten.

5.3.2.4 Aneignungswege von Lernergebnissen

Die in den verschiedenen Anrechnungsverfahren betrachteten Lernergebnisse scheinen sich nach den verschiedenen Aneignungskontexten zu unterscheiden. Während im Rahmen der individuellen Anrechnung sowohl formales, nicht-formales und informelles Lernen erfasst werden kann, scheint das pauschale, abschlussbezogene Verfahren nur die formale Bildung zu berücksichtigen. Denn bei der pauschalen Anrechnung kann nur geprüft werden, was der formale Berufsbildungsabschluss dokumentiert. Alle weiteren, individuell vorhandenen formal, nicht-formal und informell erworbenen Lernergebnisse müssen durch ein individuelles Anrechnungsverfahren festgestellt werden, was verbunden mit einem pauschalen Verfahren zu einem kombinierten Anrechnungsverfahren führt.

5.3.2.5 Weitere Generalisierungsdimensionen

Weitere Generalisierungsdimensionen, unter denen individuelle und pauschale Anrechnungsverfahren betrachtet werden, sind rechtliche Rahmenbedingungen, Zahl potenzieller Anrechnungskandidaten/innen, Affinität zwischen den Bildungsteilsystemen und die Einführungsstrategie zu den Anrechnungsverfahren.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Einführung bzw. Durchführung von Anrechnung setzt rechtliche Rahmenbedingungen voraus. Welche Art von Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kompetenzen möglich ist, muss im jeweiligen Landeshochschulgesetz bzw. in der den Studiengang betreffenden Prüfungsordnung geregelt sowie im Rahmen der Programmakkreditierung überprüft worden sein. Ist dies nicht der Fall, so müssen parallel zur Verfahrensentwicklung die rechtlichen Voraussetzungen bis zur Einführung geschaffen werden.

Zahl potenzieller Anrechnungskandidaten/innen

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.

Affinität zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen

Es lässt sich eine Abhängigkeit der Verfahren hinsichtlich der inhaltlichen Affinität zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen feststellen. Handelt es bei dem Studiengang um eine Fortführung der beruflichen Bildung auf akademischen Niveau, wie z. B. dem Studium der Frühpädagogik von Erzieherinnen oder dem Ingenieurstudium von Mechatronikern, dann ist die Wahrscheinlichkeit von einem beachtlichen Anrechnungspotenzial hoch, so dass sich ein pauschales Anrechnungsverfahren empfiehlt. Ist diese Konstellation nicht gegeben, dann werden die Ressourcen für ein individuelles Verfahren eingesetzt. Werden sowohl pauschale als auch individuelle Anrechnung durchgeführt, dann finden sich beide Situationen vor.

Einführungsstrategie

Die Analyse der Implementation der entwickelten Anrechnungsmodelle zeigte zwei unterschiedliche Einführungsstrategien:

Tabelle 14: Einführungsstrategien von Anrechnungsverfahren

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

Ursachen scheinen dafür in der jeweils spezifischen Hochschulkultur, Fachdisziplin, in der vorhandenen Vertrauenskultur zwischen den beiden Bildungsteilbereichen und in der Art der anzurechnenden Lernergebnisse zu liegen:

- **Direkte Einführung:** Für die direkte Umsetzung der entwickelten Anrechnungsverfahren lassen sich zwei Varianten feststellen: die Einführung des pauschalen oder die Einführung des kombinierten Anrechnungsverfahrens (individuelle und pauschale Anrechnung). Das im Rahmen der pauschalen Anrechnung ermittelte Äquivalenzergebnis wird durch Beschluss des Prüfungsausschusses in die Prüfungsordnung des Studiengangs aufgenommen und damit formalisiert. Bei der kombinierten Variante der direkten Einführung wird sowohl das pauschale als auch das individuelle Anrechnungsverfahren implementiert. Die Strukturen und Prozesse für das pauschale und individuelle Verfahren werden mit allen Beteiligten abgestimmt und festgelegt sowie eine Anrechnungsrichtlinie, Verfahrenshinweise/-anweisungen, Handreichungen etc. als Hilfen für die an den Verfahren beteiligten Personen und Stellen entwickelt.
- **Iteratives Vorgehen:** Im Vergleich dazu könnte man beim iterativen Vorgehen zur Einführung des Anrechnungsverfahrens von einer „Implementation auf Umwegen“ sprechen, wobei das individuelle Anrechnungsverfahren als Zwischenschritt für ein pauschales dient. Auch hierbei gibt es zwei Varianten, wie sie im Endergebnis unter direkter Einführung zu finden sind. Die letztendlich verfolgte pauschale Anrechnung wird über die individuelle Anrechnungspraxis erzielt. Möglicherweise auf der Basis der pauschal ermittelten Äquivalenzergebnisse,

die als Anhaltspunkte für die Bewertung dienen, erfolgt deren Validierung im Rahmen von individuellen Verfahren. Ergibt sich darüber eine ausreichende Bestätigung des pauschal ermittelten Anrechnungsumfangs, wird das individuelle Verfahren durch einen pauschalen Anrechnungsbeschluss (s. Prüfungsausschuss) - unter Wegfall des individuellen Anrechnungsverfahrens - in eine pauschale Anrechnungsregelung überführt. Eine Variante ist, wenn nach der individuellen Erprobung eine pauschale Anrechnungsregelung eingeführt wird und die individuelle Anrechnung auch weiterhin möglich ist (kombiniertes Verfahren).

5.4 Zusammenfassende Betrachtung

Es wurde gezeigt, dass die Anwendung der verschiedenen Anrechnungsverfahren, wie pauschal, individuell und kombiniert, keine Abhängigkeit von Hochschulart und Fachdisziplin aufweisen. Die Entscheidung für und die Einführung von einem bestimmten Anrechnungsverfahren scheint jedoch von der vorherrschenden Hochschulkultur, dem Vertrauen gegenüber der Qualität und dem Niveau der beruflichen Bildung, das sich u. A. in der vorhandenen Akzeptanz des Themas Anrechnung widerspiegelt, sowie von der Strategie eines differenzierten Bildungsangebotes für unterschiedliche Zielgruppen, abzuhängen. Diese unterschiedlichen Faktoren und Bedingungen wirken bei der Entscheidungsfindung zusammen.

Abschließend werden die wesentlichen Merkmale der Anrechnungsverfahren zusammenfassend dargestellt.

Pauschales Anrechnungsverfahren: Lernergebnisse bzw. Bündel von Lernergebnissen (z. B. Teilprüfungen) werden im Rahmen einer Äquivalenzprüfung hinsichtlich ihrer Anrechenbarkeit auf bestimmte Bildungsgänge bewertet und dann im Rahmen eines pauschalen Anrechnungsverfahrens angerechnet. 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 Lernergebnisse ist denkbar, wenn die entsprechenden nicht-zertifizierten Lernprogramme relativ verbreitet und gut dokumentiert sind. Eine pauschale Anrechnung informell erworbener Kompetenzen ist in der Regel nicht lernergebnisorientiert möglich und kann nur in Ausnahmefällen erfolgen (z. B. Anrechnung von Berufspraxis auf ein Praktikum innerhalb eines Studiengangs). Im Falle standardisierter Geschäftsprozesse kann u. U. auch eine lernergebnisorientierte Anrechnung informell erworbener Kompetenzen erfolgen.

Individuelles Anrechnungsverfahren: Im individuellen Anrechnungsverfahren werden für jede „Anrechnungskandidatin“ bzw. jeden „Anrechnungskandidaten“ spezifisch Lernergebnisse dokumentiert und im Rahmen einer Äquivalenzprüfung hinsichtlich ihrer Anrechenbarkeit bewertet. 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 dokumentieren sollen. Die im Portfolio durch unterschiedliche Nachweise dargelegten individuell vorhandenen Lernergebnisse werden auf ihre Äquivalenz mit den entsprechenden Studienmodulen hin überprüft, was auch ein Gespräch zwischen Anrechnungskandidatin bzw. Anrechnungskandidat und für das Studienmodul verantwortlichen Lehrendem beinhalten kann.

Kombiniertes Anrechnungsverfahren: Das kombinierte Anrechnungsverfahren schließt individuelle wie pauschale Möglichkeiten der Lernergebnisanrechnung ein. Durch das kombinierte Verfahren kann das vorliegende Anrechnungspotenzial umfangreicher erschlossen werden als in dem rein pauschalen Verfahren. Gegenüber dem rein individuellen Verfahren ist das kombinierte Verfahren durch seine pauschalisierten Anteile in der Durchführung effizienter.

6 Qualitätssicherung und Anrechnungsverfahren: die Anrechnungsleitlinie

Qualitätssicherung bzw. ein qualitätsgesichertes Anrechnungsverfahren zu entwickeln, spielte von Anfang an eine wichtige Rolle bei der Konzipierung der Anrechnungsmodelle. Denn der Beschluss der Kultusministerkonferenz zu Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnisse 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, S. 2). Somit wurde bereits bei der Auftaktveranstaltung der ANKOM-Initiative im Dezember 2005 den Entwicklungsprojekten mit den Gütekriterien³³ der Wissenschaftlichen Begleitung Anforderungen für qualitätsgesicherte Konzepte an die Hand gegeben. Diese bezogen sich auf die folgenden Bereiche bzw. Aspekte:

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

Darüber hinaus sollte das Verfahren einfach in der Anwendung, 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.

Welchen bildungspolitischen Entwicklungsprozess Anrechnung auf europäischer und nationaler Ebene zurückgelegt hat und welche (Qualitäts)Kriterien/Anforderungen an ein qualitätsgesichertes Anrechnungsverfahren daraus erwachsen, fundieren einige Dimensionen „guter Anrechnungspraxis“, die die komplexe Verortung von Anrechnung und Qualitätssicherung im Bologna-Prozess und seiner nationalen Umsetzung aufzeigen (Freitag 2008).

Die Güte von Anrechnung wird mit dem KMK-Beschluss zu Anrechnung (II) gefordert und im Rahmen der Studiengangakkreditierung überprüft (KMK 2008a). Die 2008 überarbeiteten Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen werden entsprechend explizit um Anrechnung erweitert (KMK 2008b, S. 6). Denn mit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen gilt es, Niveau und Anspruch der hochschulischen Bildung zu wahren. Dies kommt mit dem Fokus auf die Qualitätssicherung der Äquivalenzbestimmung als Herzstück des Anrechnungsverfahrens zum Ausdruck.

6.1 Qualitätsbereiche, Qualitätskriterien und unterstützende Maßnahmen/Systeme

Die Qualitätssicherung wurde in den verschiedenen Teilschritten der Anrechnungskonzepte der ANKOM-Entwicklungsprojekte gewährleistet. Die einzelnen Vorgehensweisen und Qualitätssicherungsmaßnahmen wurden in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich dargestellt.

³³ Vgl. http://ankom.his.de/material/Guetekriterien_ANKOM.pdf (zuletzt besucht: 25.10.2010)

Im Bereich der Lernergebnisse wurde darauf geachtet, dass die zu vergleichenden Lernergebnisse der beiden Bildungsbereiche nach einer gemeinsamen Systematik einheitlich dargestellt sind, damit Gleichwertiges auch überprüft werden kann. Dies bedeutete oftmals die Überführung bzw. Neuformulierung der Lernergebnisse anhand einer gemeinsamen bildungsbereichsübergreifenden Klassifikation, wie der des Europäischen Qualifikationsrahmens mit den Kategorien Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz, oder der generischen Lernzieltaxonomie nach Bloom und anderen.

Im Bereich der Äquivalenzprüfung besteht die Qualitätssicherung darin, dass das Verfahren zur Entscheidung über Gleichwertigkeiten für andere transparent, valide und nachvollziehbar ist. Die Ergebnisse der Äquivalenzprüfung sind dokumentiert und Interessierten zugänglich. Des Weiteren werden Anforderungen an die Qualifikation der die Äquivalenz zu begutachtenden Expertinnen und Experten (wie z. B. einschlägiger Abschluss, Berufserfahrung und Expertise im betreffenden Gebiet, Erfahrung als Gutachterin bzw. Gutachter) gestellt und diese entsprechend für diese Aufgabe mit adäquaten Materialien geschult.

Darüber hinaus wurden Materialien für die einzelnen Schritte und Prozesse des Anrechnungsverfahrens für unterschiedliche Zielgruppen bzw. Beteiligte entwickelt, um die Qualitätssicherung einer transparenten und validen Anrechnungsregelung zu unterstützen.

Den Hochschullehrenden bzw. Äquivalenzgutachterinnen und -gutachtern wurden mit Informationen und Materialien Hilfestellung für die lernergebnis-orientierte Formulierung von Studienmodulen gegeben, so dass ein bildungsbereichsübergreifendes Verständnis von den Formen der Lernergebnisse, wie Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie Qualifikation, geschaffen werden konnte.

Neben der Entwicklung eines psychometrischen Verfahrens wurden zum Inhalts³⁴- und Niveauvergleich der Lernergebnisse der beruflichen und hochschulischen Bildungsabschnitte Beurteilungsbögen, Checklisten sowie Leitfäden oder Fragebögen zur methodischen Unterstützung und Strukturierung der Äquivalenzüberprüfung entwickelt und angewendet, so dass aussagekräftige Dokumentationen zur Äquivalenzfeststellung vorhanden sind.

Diese Prüfdokumente liegen den Mitgliedern der Prüfungskommission/-ausschüsse des Studienganges bei der Entscheidung über die pauschale oder individuelle Anrechnung vor und ermöglichen somit ein fundiertes Anrechnungsurteil. Die Entscheidung über das Anrechnungsergebnis wird in den entsprechenden Prüfungsordnungen verankert und somit für eine pauschale Anrechnung verbindlich erklärt.

Diese vielfältigen Transparenz erzeugenden Maßnahmen und Instrumente schaffen Vertrauen in die Verlässlichkeit des Äquivalenzprüfgergebnisses und damit Akzeptanz für Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse und Qualifikationen.

An manchen Hochschulen werden die Äquivalenzergebnisse für pauschale Anrechnung durch individuelle Anrechnungsprozesse in Form von Portfolios, einer umfangreichen Dokumentenmappe mit verschiedenartigen Nachweisen über das Kompetenzprofil der Bewerberin bzw. des Bewerbers, als vertrauenbildende Maßnahmen ergänzt. 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 und - soweit es die datenschutzrechtlichen Bestimmungen zulassen – für alle zugänglich und dokumentiert sind. Im Vorfeld dazu werden die beteiligten Gremien und Institutionen ausführlich informiert sowie auf ihre Fragen und Anregungen zum Anrechnungsver-

34 „Inhalt“ ist hier zu verstehen als die Lernergebnisse eines thematisch abgeschlossenen Lernprozesses.

fahren eingegangen. Ein Antragsformular und entsprechende Informationen für Interessierte und Antragssteller und Antragsstellerinnen ergänzen die regelungsbedürftigen Umsetzungsschritte.

In einigen Fällen werden im Rahmen von pauschaler Anrechnung Kooperationsverträge zwischen den Institutionen (z. B. Fachschule und Hochschule) geschlossen, um die Kooperation bei der Äquivalenzüberprüfung zu vereinbaren und damit die Prüfergebnisse als gemeinsam getragene Entscheidung zu belegen.

6.2 Anrechnungsleitlinie

Die im Laufe der Entwicklungsarbeit im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung als formative Evaluation (Flick 2006) gewonnenen Erkenntnisse, was von einem Anrechnungsverfahren mindestens geleistet werden muss, mündete in eine Anrechnungsleitlinie der Wissenschaftlichen Begleitung zur Sicherstellung von akkreditierungstauglichen Anrechnungsmodellen. Die zur Diskussion gestellten Regelungsbereiche zur Qualitätssicherung von Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen sind identisch mit den oben genannten - Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzprüfung, Formalisiertes Umsetzungsverfahren - ergänzt um die Gegenstandsbereiche „Information und Beratung“ sowie „Evaluation des Anrechnungsmodells“ zu gegebener Zeit. Im Anhang der Leitlinie befinden sich eine Übersicht aller der Entwicklung der Leitlinie zugrunde liegenden Dokumente und ein Glossar zur Klarstellung der verwendeten Begriffe und Konzepte. Dieser Leitlinienentwurf wurde Anfang Juni 2008 mit den für die Akkreditierung von Studiengängen betrauten Akkreditierungsagenturen, mit der Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates sowie weiteren Expertinnen und Experten aus dem Hochschul- und Berufsbildungsbereich erörtert. Es ließ sich ein Konsens über die regelungsbedürftigen Bereiche feststellen, so dass unter Heranziehung von weiteren Anregungen und Ergänzungshinweisen der Leitlinienentwurf im Herbst 2008 überarbeitet und im Oktober desselben Jahres veröffentlicht wurde (WB-Anrechnungsleitlinie 2010³⁵). Damit wurde eine Voraussetzung für qualitätsgesicherte und akkreditierungskonforme Anrechnung im Hochschulbereich auf beiden Seiten – Hochschule und Akkreditierungssystem - geschaffen.

In den einzelnen Gegenstandsbereichen werden Mindestanforderungen aufgestellt, die für alle Arten der Anrechnung, wie individuelle, pauschale und kombinierte, gelten. Das bedeutet, dass ein akkreditierungstauglicher Standard gewährleistet ist und je nach Rahmenbedingungen der Hochschule in der Umsetzung über die genannten Aspekte hinausgegangen werden kann.

Für den Gegenstandsbereich „Lernergebnisbeschreibung“ werden auf die Vielfalt von formal, nicht-formal und informell erworbenen Lernergebnissen und die Notwendigkeit der lernergebnisorientierten Formulierung dieser aus verschiedenen Lernkontexten erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen hingewiesen. Es wird empfohlen, sich eines bildungsbereichsübergreifenden anerkannten Referenzsystems, wie ein Qualifikationsrahmen oder eine generische Lernzieltaxonomie, zu bedienen, um Lernergebnisse aus verschiedenen Bildungsgängen und Lernwelten zu beschreiben, so dass sie vergleichbar sind.

Der Regelungsbereich „Äquivalenzprüfung“ postuliert, dass die Methode zur Überprüfung der Gleichwertigkeit der in unterschiedlichen Bildungs- und Lernkontexten erworbenen Ergebnisse zweckmäßig, verlässlich, gültig und transparent sein muss. Das anzurechnende Äquivalenz-

35 Nach einem guten Jahr wurde die Leitlinie einer Überprüfung unterzogen und durch aktuelle Dokumente bzw. Bezugsquellen Anfang 2010 ergänzt. Die Anrechnungsleitlinie der Wissenschaftlichen Begleitung (2010) ist abrufbar unter http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf (zuletzt besucht: 25.10.2010)

ergebnis weist aus, welche Studien- und Prüfungsleistung in welchem Kreditumfang auf welche Anrechnungsweise (ob individuell oder pauschal) erzielt wurde. Dieses Ergebnis ist unter Wahrung von datenschutzrechtlichen Bestimmungen zu veröffentlichen sowie eine Form des Widerspruchrechts einzuräumen.

Der Bereich „formale Verankerung der Anrechnungsregelung“ macht deutlich, dass Anrechnungsverfahren einen formalen Status inne haben, der gemäß dem an den Hochschulen praktizierten Vorgehen ordnungsgemäß und rechtlich gesichert sowie verankert und öffentlich zugänglich sein muss. Entsprechend werden Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sowie die einzelnen Schritte und Ergebnisse im Anrechnungsprozess festgeschrieben. Auch wie bei Veränderungen der dem Äquivalenzergebnis zugrundeliegenden Daten zu verfahren ist, muss bei der Regelung eines pauschalen Verfahrens berücksichtigt werden. Im Sinne von Transparenz für alle Beteiligten ist es erforderlich, die Anrechnungsmöglichkeit im Studiengangskonzept, in der Prüfungsordnung und im Antrag der Studiengangsakkreditierung sowie im „Diploma Supplement“ auszuweisen.

Ein weiterer Qualität sichernder Bereich von Anrechnung bezieht sich auf „Information und Beratung“ über diese Möglichkeit. Dies umfasst die Information und Beratung aller am Verfahren beteiligten Personen und Institutionen sowie das zur Verfügung gestellte Material und die angebotenen Dienste in mündlicher, schriftlicher und elektronischer Form.

Der letzte Gegenstandsbereich „Evaluation“ verdeutlicht die Bedeutung der Überprüfung von neu einzuführenden Verfahren und Prozessen. Das betrifft sowohl die prozessbegleitende Betrachtung der Einführung des Anrechnungsverfahrens als auch die danach in regelmäßigen Abständen durchzuführende Evaluation der einzelnen Teilprozesse der sich entwickelnden Anrechnungspraxis. Die Evaluationsergebnisse sind der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Mit der Anrechnungsleitlinie und seinen definierten Regelungsbereichen liegt somit für alle Beteiligte ein Mindeststandard an qualitätsgesicherter Anrechnung vor, die einen Beitrag zur Verbesserung der Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung leistet.

7 Resümee und Ausblick

Entwicklungsaufgabe erfüllt: Es funktioniert!

Nach Abschluss der Förderphase der Entwicklungsprojekte innerhalb der ANKOM-Initiative lässt sich feststellen, dass aus allen ANKOM-Projekten erprobte Verfahren der pauschalen Anrechnung beruflich erworbener Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge generiert wurden. Es wurden auch individuelle Anrechnungsverfahren entwickelt, die weitere Anrechnungspotenziale eröffnen und insbesondere die Anrechnung spezifischer, ggf. auch informell erworbener Lernergebnisse ermöglichen. Diese Ansätze sind an einigen Hochschulen bereits implementiert, so dass interessierte Personen schon Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erfahren haben. Der Machbarkeitsnachweis (proof of concept) für die Anrechnung beruflich erworbener Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge ist erbracht.

Mit der Entwicklung und Umsetzung der Anrechnungsmodelle wurde auch empirisch belegt, dass es Überschneidungen bezüglich der Lernergebnisse aus Fortbildungsabschlüssen der beruflichen Bildung und thematisch affinen Bachelor-Studiengängen gibt. Damit eine solche Überprüfung auch zu anderen als den im ANKOM-Kontext betrachteten Fortbildungen und Bachelor-Abschlüssen möglich ist, wurden qualitätsgesicherte Modelle zur einheitlichen Beschreibung von Lernergebnissen für die berufliche und hochschulische Qualifizierung sowie für die Überprüfung dieser Lernergebnisse hinsichtlich ihrer Gleichwertigkeit (Äquivalenz) entwickelt und in der Praxis erprobt.

Diese Veröffentlichung zeigt, dass die Anrechnungsmodelle zwar in ihren Grundzügen über den gleichen Aufbau verfügen (Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzbestimmung und Verfahren zur Umsetzung an der Hochschule), dass sich jedoch die einzelnen Verfahrensschritte aus unterschiedlichen Instrumenten und Elementen zusammensetzen können und sie damit die Vielfältigkeit der Hochschullandschaft widerspiegeln.

Vor dem Hintergrund dieser Vielfältigkeit der Hochschullandschaft ist die Annahme, dass es **ein** generalisiertes Verfahren geben sollte, nicht zielführend. Vielmehr ermöglichen die unterschiedlichen Ansätze, wie sie in den ANKOM-Projekten entwickelt wurden, nachahmenden Hochschulen anhand der Analyse ihrer vorhandenen Bedingungen ein für sie angemessenes Anrechnungsverfahren zu entwickeln. Denn bei der Entscheidung für die Einführung von Anrechnung und für die erfolgreiche Umsetzung (d. h. nicht nur ein „Commitment“ auf dem Papier, sondern eine gelebte Anrechnungskultur) sind die jeweils vorhandenen Ressourcen und Gegebenheiten vor Ort von wesentlicher Bedeutung.

Beispielsweise ist es in manchen Fällen ratsam, mit der Umsetzung eines individuellen Anrechnungsverfahrens zu beginnen, um damit das erforderliche Vertrauen bei den Hochschulangehörigen zu schaffen, um dann nach ausreichend positiver Praxis zu einem pauschalen bzw. kombinierten Anrechnungsmodus überzugehen (iterative Vorgehensweise). Liegt andererseits eine hohe Affinität zwischen beruflicher Vorqualifikation und Studiengang vor, kann ggf. von vornherein eine pauschale Anrechnung oder ein kombiniertes Verfahren, angegangen werden. Ein solches kombiniertes Verfahren bietet sich insbesondere dann an, wenn sich die jeweilige Hochschule aus strategischen Gründen dazu entschließt, Angebote für bestimmte Zielgruppen (beruflich Qualifizierte, Berufstätige) zu entwickeln, einzuführen und in ihrem Angebotsspektrum prominent zu platzieren, um sich als Ort des lebenslangen Lernens mit entsprechenden (Weiter)Qualifizierungsangeboten für eine individuelle Bildungsbiographie zu profilieren.

Weitere relevante Randbedingungen sind etwa etablierte Kooperationsbeziehungen der Hochschule mit der privaten Wirtschaft und öffentlichen Institutionen sowie Faktoren jenseits der individuellen Hochschule, wie z. B. die Akademisierung bestimmter Berufe oder der Bedarf von spezifischen Fachkräften auf bestimmten Qualifizierungsstufen.

Im Rahmen dieser hochschulstrategischen, hochschulkulturellen und kontextbezogenen Bedingungen gilt – und das zeigen die in dieser Veröffentlichung dargelegten Befunde deutlich – aber zugleich: Die jeweils konkret entwickelten Verfahren der Lernergebnisbeschreibung, der Äquivalenzprüfung und der Ausgestaltung des Anrechnungsprozederes insgesamt sind im Hinblick auf viele Generalisierungsdimensionen generalisierbar. Diese Methoden und Instrumente sind offensichtlich nicht gebunden etwa an bestimmte Hochschultypen (z. B. Fachhochschulen und Universitäten) oder bestimmte Fachdisziplinen bzw. Berufsbilder. Insofern haben anrechnungsinteressierte Hochschulen tatsächlich die Wahl: Es stehen jeweils mehrere erprobte und anwendbare Verfahren zur Verfügung, aus denen die Hochschulen in Abwägung der jeweiligen Eigenschaften die für sie bestgeeigneten Varianten auswählen können.

Was zu tun bleibt: Umsetzung fördern und Rahmenbedingungen verbessern

Um der praktisch wirksamen Durchlässigkeit durch Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium zum Durchbruch zu verhelfen, muss mehr getan werden, als „nur“ Anrechnungsmodelle zu entwickeln. Ein validiertes Modell bedeutet nicht, dass es auch angewendet wird. Es sind zusätzliche Maßnahmen zur Verfestigung und Verbreiterung der Anrechnungspraxis an den im ANKOM-Kontext beteiligten Hochschulen, aber auch weitere Schritte zur Dissemination von Erfahrungen und Inhalten an interessierten Hochschulen notwendig. Die Verfahren und Instrumente für die Äquivalenzprüfung von Lernergebnissen aus verschiedenen Bildungsbereichen und die pauschalen und individuellen Anrechnungsmodelle sind im Rahmen der ANKOM-Initiative für Nachahmungszwecke entwickelt und erprobt worden. Es ist allen Beteiligten der Initiative ein Anliegen, dass interessierte Hochschulen darauf zurückgreifen und sie entsprechend den jeweiligen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten für ihre Ziele adaptieren. Ganz deutlich hat die ANKOM-Initiative aber auch gezeigt: sich in das Thema einzuarbeiten, Gegebenheiten vor Ort zu analysieren, ein Verfahren auszuwählen, zu adaptieren und einzuführen, braucht Commitment zum Thema auf allen Ebenen, und es braucht Ressourcen in den Hochschulen. Ohne dies wird es keine breite Anrechnungsbewegung geben.

Vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von Angebot und Nachfrage wird eine substantielle Nachfrage von Studieninteressierten nach Anrechnung beruflicher Kompetenzen einerseits sowie ein nachhaltiges Interesse an Anrechnung seitens der Hochschulen andererseits davon abhängen, inwieweit Studienangebote für berufstätige Personen entwickelt werden, die deren Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie Qualifizierungsbedarfen entsprechen. Politische Initiativen können hier wichtige Beiträge leisten, wie etwa der im Mai 2010 von Bund und Ländern beschlossene Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Angesichts des demografischen Wandels werden solche neuen Konzepte durchlässiger und flexibler Studienangebote immer wichtiger, als ein Instrument zur Deckung der Fachkräfte- und Qualifizierungsbedarfe öffentlicher wie privater Arbeitgeber.

Für die Zukunft ist zu wünschen, dass solche Angebote in enger Kooperation zwischen Hochschulen und Praxispartnern entwickelt werden. Hier besteht auch ein Ansatzpunkt öffentlicher Förderung, etwa im Rahmen von Clusterpolitiken.

Offene Fragen sowie Entwicklungs- und Forschungsbedarfe

Nach der Entwicklung, Erprobung und Anwendung der Verfahren zur pauschalen und individuellen Anrechnung steht nach einer gewissen Zeit eine **Evaluation der Modelle und Instrumente** an. Solche Evaluationen sollten bei Re-Akkreditierungen der jeweiligen Studiengänge ohnehin erfolgen. Wünschenswert wäre darüber hinaus eine vergleichende und möglichst umfassende Erhebung der Erfahrungen mit unterschiedlichen Anrechnungsmodellen. Dabei könnten die hier dargestellten Generalisierungsüberlegungen geprüft und weiter differenziert werden. Darüber hinaus können Hinweise zur Qualitätsverbesserung der Instrumente und Verfahren gewonnen werden.

Die Anrechnung allein stellt einen wichtigen Schritt zu mehr Durchlässigkeit dar. Doch durchgreifende Verbesserungen werden sich erst in Kombination mit **modernen Studiengangskonzepten** für Personen mit beruflichen Vorqualifikationen und akademischem Weiterbildungsbedarf einstellen. Elemente eines solchen Angebotes genügen erwachsenenpädagogischen Grundsätzen und Anforderungen eines projektorientierten Studiums in einer internetgestützten Lernumgebung, die den speziellen Erfordernissen lebenslangen Lernens gerecht werden. Damit betritt man in der Hochschullandschaft noch weitgehend Neuland, so dass vielerorts Entwicklungs- und Forschungsbedarf besteht. Wissenschaftliche Analysen zum oben angesprochenen Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ können in Zukunft wesentlich zu einem Erkenntnisfortschritt beitragen.

Weitere Forschungs- und Entwicklungsbedarfe beziehen sich auf eventuell notwendige zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen für beruflich Qualifizierte, die (berufsbegleitend) hochschulische Bildung nachfragen. Zu diesen Unterstützungsangeboten können gehören:

- „Brückenkurse“ zur fachlich-inhaltlichen (z. B. Mathematik, Fremdsprachen) oder methodischen (z. B. Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens) Vorbereitung oder Flankierung des Studiums,
- Mentoring und Coaching durch hochschulische und/oder betriebliche Mentoren/Mentorinnen bzw. Coaches,
- Vernetzung der berufsbegleitend Studierenden untereinander (internetbasiert und/oder face-to-face),
- spezielle Beratungsangebote in Vorfeld der Entscheidung für ein Studium bzw. für ein (bestimmtes) Studienangebot und
- Beratungs- und Unterstützungsleistungen im Kontext der Anrechnung, etwa hinsichtlich der Portfolioerstellung für ein individuelles Anrechnungsverfahren.

Diese skizzierten Maßnahmen verdeutlichen, dass man mit qualitätsgesicherten Verfahren für Anrechnung noch nicht am Ziel von mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung angekommen ist. Doch sie haben den Boden dafür bereitet.

8 Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001):** A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Bartosch, U., Maile, A., Speth, C. (2006):** Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf (zuletzt besucht: 14.9.2010).
- Bloom, B. S. (1956):** Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005):** A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Published by: Ministry of Science, Technology and Innovation, Bredgade 43, DK-1260 Copenhagen K.
- Bonse-Rohmann, M., Burchert, H. (2008):** Entwicklung, empirische Erprobung und Transfer eines Verfahrens zur Bestimmung äquivalenter Kompetenzen, In: Stamm-Riemer, I., Loroff, C., Minks, K.-H., Freitag, W. (Hrsg.): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. HIS: Forum Hochschule, 13/2008, Hannover.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004):** Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik. Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 115, Bonn.
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. (1987):** Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg.
- Egeln, Jürgen; Eckert, Thomas; Heine Christoph; Kerst, Christian; Weitz, Birgitta (2004):** Indikatoren zum Innovationssystem Deutschlands. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Studien zum deutschen Innovationssystem. Nr. 4-2004. Berlin.
- Erpenbeck J., Heyse V. (2007):** Die Kompetenzbiografie – Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann (2. Auflage).
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. v. (2003):** Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Europäische Kommission (2008):** Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqfo8_de.pdf (zuletzt besucht: 14.9.2010).
- Flick, U. (2006):** Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freitag, W. (2008):** Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulgängänge. Eine Exploration von Dimensionen „guter Anrechnungspraxis“. In: Buhr, R., Freitag W., Hartmann, E., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K., Stamm-Riemer, I. (Hrsg.), Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Gierke, W. B., Müskens, W. (2008):** Der Module Level Indicator – ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung. In: Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K., Stamm-Riemer, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Hartmann, E. A. (2005):** Arbeitssysteme und Arbeitsprozesse. Zürich: vdf.

- Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) vom 31. Oktober 2006** des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW). http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/hochschulen_und_forschung/HFG.pdf (Zugriff am 20.3.09).
- HRK, KMK, BMBF (2005):** Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf> (zuletzt besucht: 14.9.2010).
- KMK (2002):** Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.06.2002. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (zuletzt besucht: 20.12.2010)
- KMK (2008a):** Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (zuletzt besucht: 20.12.2010)
- 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. http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/BS_o80918_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf (zuletzt besucht: 20.12.2010)
- Krathwohl, D. (2002):** A revision of Bloom's Taxonomy: an overview. http://findarticles.com/p/articles/mi_moNQM/is_4_41/ai_94872707/?tag=content;col1 (zuletzt besucht: 15.9.2010).
- Lewin, K. (1981):** Werkausgabe, Bd 1: Wissenschaftstheorie I. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moon, J. (2004):** Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf (zuletzt besucht: 15.9.2010).
- OECD (2010):** Education at a Glance. Paris.
- Robert-Bosch-Stiftung (2008):** Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. <http://www.profis-inkitas.de/fruepaedagogik%20studieren/orientierungsrahmen-druckversion> (zuletzt besucht: 14.9.2010).
- SEEC (2003):** Credit Level Descriptors for Further and Higher Education. <http://www.seec.org.uk/docs/creditlevel descriptors2003.pdf> (zuletzt besucht: 21.9.2010).
- Teichler, U., Wolter, A. (2004):** Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, In: Die Hochschule, 13. Jahrgang, Heft 2/2004, S. 64-80.
- Westmeyer, H. (1982):** Wissenschaftstheoretische Aspekte der Feldforschung. In J.L. Patry (Hrsg.), Feldforschung (S. 67-84). Bern: Huber.
- Westmeyer, H. (1989):** A theory of behavior interaction: a structuralist construction of a theory and a construction of its theoretical environment. In H. Westmeyer (Ed.), Psychological Theories from a Structuralist Point of View. New York: Springer.

9 Anhang A: Referenzsysteme zur Lernergebnisbeschreibung und Äquivalenzbestimmung

Referenzsysteme bieten die Möglichkeit, Lernergebnisse in einem strukturierten/formalen Kontext zu beschreiben. Im Folgenden werden zur Ergänzung insbesondere der Kapitel 3 und 4 diverse Qualifikationsrahmen und Lernzieltaxonomien als Referenzsysteme vorgestellt. Die Auswahl folgt den verwendeten Präferenzen und Diskussionen, wie sie in den Entwicklungsprojekten der ANKOM-Initiative stattgefunden haben (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: 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

Im Folgenden werden die genannten Referenzsystematiken zusammenfassend dargestellt.

9.1 Qualifikationsrahmen

Ein Bestreben bei der Entwicklung von Qualifikationsrahmen bestand insbesondere darin, durch die Anwendung eines Rahmenwerks Transparenz und Vergleichbarkeit bei der Beschreibung von Lernergebnissen bzw. Qualifikationen – unabhängig von ihrem Entstehungs-/Aneignungskontext – herzustellen.

Besondere Relevanz im ANKOM-Kontext hatten der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) (Europäische Kommission 2008), der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (HRK, KMK, BMBF 2005), der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) (Bartosch, Maile, Speth 2006) und der Qualifikationsrahmen für die Ausbildung von Frühpädagoginnen (Robert-Bosch-Stiftung 2008). Auf diese Rahmenwerke wird im Folgenden eingegangen.

9.1.1 Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, mittels dessen die Qualifikationen verschiedener Länder miteinander verglichen werden können. Er soll als Übersetzungsinstrument fungieren, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa transparenter zu machen. Mit dem EQR werden insbesondere zwei Ziele verfolgt: Die Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von Bürgerinnen und Bürgern und die Unterstützung ihres lebenslangen Lernens.

Es geht auch darum, in Europa ein Instrument zur Verfügung zu stellen, um Bildungsabschlüsse für Arbeitgeber, Bürgerinnen und Bürger und Einrichtungen vergleichbar zu machen, damit Arbeitnehmerinnen, Arbeitnehmer und Lernende ihre Qualifikationen in anderen Ländern nutzen können.

„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, S. 4)

Im April 2008 beschlossen das Europäische Parlament und der Rat die Einrichtung des EQR als eine für die Mitgliedsstaaten unverbindlichen Empfehlung.

Der EQR definiert acht Referenzniveaus („Levels“). Diese Referenzniveaus sollen das gesamte mögliche Spektrum von Bildung abdecken – vom Schulabschluss (Level 1) bis hin zur Promotion (Level 8). Da sich der EQR als Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens versteht, umfasst er sämtliche Qualifikationsniveaus der allgemeinen, der beruflichen und der akademischen Aus- und Weiterbildung (Europäische Kommission 2008, S. 3).

Die Referenzniveaus werden durch Lernergebnisse beschrieben. Dabei wird ein Lernergebnis als Aussage darüber definiert, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Diese Lernergebnisse werden in folgende Kategorien unterteilt (Europäische Kommission 2008, S. 11):

- **Kenntnisse:** Sie sind das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich und werden im EQR als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.
- **Fertigkeiten:** Sie beschreiben die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im EQR werden sie als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.
- **Kompetenzen:** Dies sind die nachgewiesenen Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im EQR werden sie im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

Eine Qualifikation im Sinne des EQR ist das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 11).

Tabelle 16 stellt beispielhaft die Niveaus eins, fünf und acht des EQR dar, um die Breite des Qualifikationsrahmens zu zeigen.

Tabelle 16: Auszug aus dem EQR in Anlehnung an die Europäische Kommission (2008), S. 12f

Niveau	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen
1	grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
...
5	umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen der Kenntnisse	umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht-vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
...
8	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich Forschung

9.1.2 Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) wurde im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz (KMK) im April 2005 beschlossen (HRK, KMK, BMBF 2005).

Für den HQR und Qualifikationsrahmen im Allgemeinen werden folgende Ziele definiert (HRK, KMK, BMBF 2005, S. 3):

- Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge national und international durch Darlegung von Qualifikationsprofilen, durch Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen und durch Verdeutlichung alternativer Bildungsverläufe, der rela-

tiven Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem,

- Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber,
- Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung durch Definition von Referenzpunkten,
- Erleichterung der Curriculumentwicklung durch Bereitstellung eines fachspezifisch zu füllen- den Referenzrahmens und
- höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext.

Dabei konzentriert sich der HQR zunächst auf den Hochschulbereich, hat jedoch den Anspruch, die Beschreibung von Schnittstellen zur beruflichen Bildung mit einzuschließen. Eine Weiterentwicklung für andere Bildungsbereiche zu einem späteren Zeitpunkt wird angestrebt.

Bei der Gestaltung des HQR wurde insbesondere auf die Kompatibilität mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich, der Möglichkeit einer fachspezifischen Ausgestaltung, einer hochschultypunabhängigen Beschreibung und der Einbindung aller relevanten Gruppen (z. B. Studierende, Sozialpartner, Akkreditierungsagenturen) Wert gelegt (HRK, KMK, BMBF 2005, S. 4).

Bei der Einteilung der Lernergebnisse in die Kategorien „Wissen“ und „Verstehen“ sowie „Können“ wurden sich die Ergebnisse des „TUNING Project“³⁶ zunutze gemacht und sich an den „Dublin Descriptors“³⁷ orientiert (HRK, KMK, BMBF 2005, S. 5):

- Wissen und Verstehen: Hier werden die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz) beschrieben.
- Können: Dies umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen bzw. eine Absolventin dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz) und einen Wissenstransfer zu leisten. Auch kommunikative und soziale Kompetenzen werden hier eingeordnet.

Die folgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt des HQR.

³⁶ Vgl. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (zuletzt besucht: 13.10.2010)

³⁷ Vgl. http://www.jointquality.nl/ge_descriptors.html (zuletzt besucht: 13.10.2010)

Tabelle 17: In Anlehnung an den HQR (2005), Anlage S. 1ff

Studienstruktur im europäischen Hochschulraum					
Qualifikationsstufe	formale Aspekte	Abschlüsse des Hochschulstudiums, Hochschulgrad und Staatsexamina	Wissen und Verstehen	Können	formale Aspekte
1. Stufe: Bachelor-Ebene	Grade auf Bachelor-Ebene: 3, 3,5 oder 4 Jahre Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS Punkte; alle Grade berechtigen zur Bewerbung im Masterprogramm	B.A.; B.Sc.; B., F.A.; B.Mus.; LLB Diplom (FH, Staatsexamen)	<u>Wissensverbreitung:</u> - Wissen, Verstehen baut auf Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf, geht über diese wesentlich hinaus - breites, integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes <u>Wissensvertiefung:</u> - kritisches Verständnis wichtigster Theorien, Prinzipien, Methoden des Studienprogramms - in der Lage Wissen vertikal, horizontal, lateral zu vertiefen - Wissen, Verstehen entspricht Stand der Fachliteratur, sollte auch vertiefende Wissensbestände auf aktuellem Forschungsstand im Lerngebiet einschließen	<u>instrumentale Kompetenz:</u> - Wissen, Verstehen auf Tätigkeit, Beruf anwendbar - Erarbeiten und Weiterentwickeln von Argumenten im Fachgebiet <u>systemische Kompetenz:</u> - relevante Informationen sammeln, bewerten, interpretieren - daraus wissenschaftl. fundierte Urteile ableiten, die gesellschaftl., wissenschaftl., ethische Erkenntnisse berücksichtigen - selbstständige Gestaltung weiterführender Lernprozesse <u>kommunikative Kompetenz:</u> - fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen - Austausch über Informationen, Ideen, Probleme, Lösungen mit Fachvertretern, Laien - Verantwortung im Team übernehmen	<u>Zugangsvoraussetzungen:</u> - Hochschulzugangsberechtigung - entspr. den Länderregelungen zum Hochschulzugang für berufl. qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung <u>Dauer:</u> (einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5, oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte) <u>Anschlussmöglichkeiten:</u> Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen <u>Übergänge aus der berufl. Bildung:</u> - außerhalb der Hochschule erworbene, durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen, Kompetenzen können von jeweiliger Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht
2. Stufe: Master-Ebene	---	---	---	---	---
3. Stufe: Doktors-Ebene	---	---	---	---	---

9.1.3 Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit

Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SARb) wurde im Mai 2006 verabschiedet. Dabei wurden die Arbeiten zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse aufgegriffen und, unterstützt durch die Hochschulrektorenkonferenz, eine fachspezifische Ausgestaltung des deutschen Rahmenwerks, vorgenommen (Bartosch, Maile, Speth 2006, S. 3).

Der QR SARb bezieht sich auf die Prozesslogik bei der Aus- bzw. Durchführung professioneller Sozialer Arbeit, wobei der Ausgangspunkt eine Aufgabenstellung ist, deren Bearbeitung bzw.

Lösung durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit erfolgen kann/soll/muss. Der Begriff „Lernergebnis“ wird im QR SArb nicht explizit verwendet.

„Der QR folgt, ausgehend von einer grundsätzlichen Entscheidung für ein grundständiges generalistisches Studium, der gedanklichen Linie von Erweiterung und Vertiefung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Haltungen mit der Möglichkeit zur Spezialisierung im Arbeits- und Forschungsgebiet der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 5).

Abbildung 16: Überblick zum QR SArb (vgl. Bartosch, Maile, Speth 2006, S. 6)



Der QR SArb bezieht sich auf vergleichbare Rahmenwerke wie es auch der HQR macht, ohne diesen aber explizit zu folgen (ebd., S. 6). Es wird der Anspruch erhoben, dass der QR SArb mit den bestehenden internationalen Rahmenwerken kompatibel ist, sich der internationalen (europäischen wie außereuropäischen) Sozialen Arbeit referenziell verpflichtet und eine Niveau-Bestimmung der Sozialen Arbeit in Deutschland vornimmt.

Der QR SArb formuliert, was unter den folgenden Bereichen zu verstehen ist:

- Wissen und Verstehen/Verständnis,
- Beschreibung, Analyse und Bewertung,
- Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit,
- Recherche und Forschung in der sozialen Arbeit,
- Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit und
- professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit

auf den Ebenen „0-Level“ (adressiert die Voraussetzungen, die Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit mit Hochschulzugangsberechtigung mitbringen müssen), BA-Level und MA-Level.

Innerhalb der BA-Level und MA-Level werden noch einmal Unterteilungen gemacht (je nach Bereich bis zu sechs). Ausarbeitungen zum Promotions-Niveau gibt es bisher nicht. Zudem wird

eine Aussage zur Persönlichkeit und Haltung für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit auf dem Level 0 getroffen (ebd., S. 9ff).

9.1.4 Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.

Die Robert-Bosch-Stiftung fördert das Programm „PIK – Profis in Kitas“³⁸ zur Professionalisierung von Frühpädagoginnen und Frühpädagogen in Deutschland. Ein Ergebnis der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit ist ein Orientierungsrahmen für Hochschulen zum Studium der Frühpädagogik, der 2008 publiziert wurde (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2008). In diesem Zusammenhang wurde ein Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A. entwickelt und im oben genannten Orientierungsrahmen publiziert. Der Qualifikationsrahmen erhebt den Anspruch, ein detailliertes Anforderungsprofil für frühpädagogische Fachkräfte bereit zu stellen. Dieses Anforderungsprofil umfasst die Qualifikationen, welche die Absolventinnen und Absolventen nach einem erfolgreich abgeschlossenen Studium der Frühpädagogik erworben haben sollten. Neben der Berücksichtigung allgemeiner Standards auf deutscher und europäischer Ebene (z. B. Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, Vorabversionen zum Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges lernen) wurde sich insbesondere am Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit orientiert. Der Qualifikationsrahmen Frühpädagogik nimmt dessen Prozessschritte auf und erweitert sie.

Der Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A. unterscheidet folgende drei Dimensionen, gemäß derer Studieninhalte und die methodisch-didaktische Gestaltung des Studiengangs berücksichtigt werden sollten (ebd., S. 24f):

- Prozess des frühpädagogischen Handelns,
- Handlungsfelder, in denen die einzelnen Prozesse angewendet werden und
- Professionelle Haltung, die quer zu den beiden ersten Dimensionen liegt und während des Studiums und in der Praxis kontinuierlich weiterentwickelt werden muss.

Dimension „Prozess des frühpädagogischen Handelns“: Angelehnt an den Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit werden hier die einzelnen Prozessschritte des frühpädagogischen Handelns eingeordnet:

- Wissen und Verstehen,
- Analyse und Einschätzung,
- Forschung und Recherche,
- Planung und Konzeption,
- Organisation und Durchführung sowie
- Evaluation.

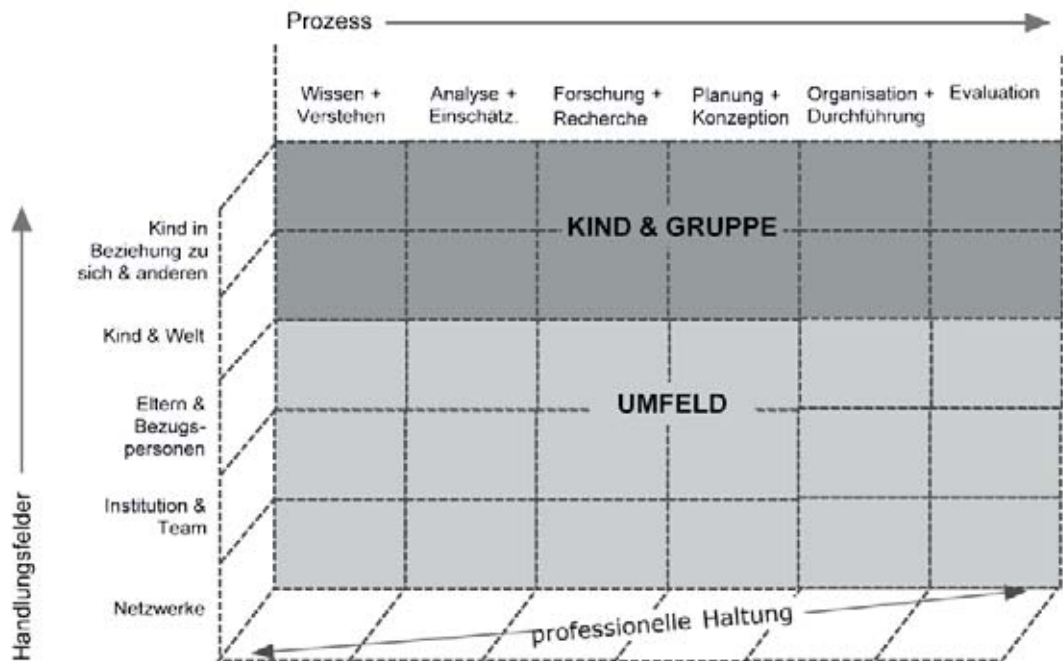
Dimension „Handlungsfelder“: Das zentrale Handlungsfeld ist die pädagogische Arbeit mit Kindern einzeln und in der Gruppe. Dabei werden zum einen die beziehungsorientierte Arbeit und zum anderen die Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse unterschieden. Ein weiteres Handlungsfeld ist das Umfeld des Kindes (z. B. Eltern, Team, Vernetzung).

³⁸ Vgl. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp> (zuletzt besucht: 14.9.2010)

Dimension „professionelle Haltung“: Diese bezieht sich auf ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis wie auch auf eine sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft.

Abbildung 17 fasst den Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A in seinen Dimensionen schematisch zusammen.

Abbildung 17: Schematische Darstellung, Qualifikationsrahmen, Frühpädagogik B.A. aus Robert-Bosch-Stiftung (2008), S. 25



Die einzelnen Dimensionen werden im Qualifikationsrahmen mit Lernergebnissen bzw. Kompetenzen bezogen auf Frühpädagogik spezifiziert.

9.2 Taxonomien

Die folgenden Taxonomien bieten einen Rahmen/eine Systematik/Klassifikation für die Zuordnung von Lernzielen (Bloom 1956 bzw. Anderson/Krathwohl 2001), Lernergebnissen (Moon 2004) bzw. Kompetenzen (Dreyfus und Dreyfus 1987) auf verschiedenen (Lern)Stufen an. Die Stufen sind i. d. R. hierarchisch angeordnet. Mit Ausnahme der Taxonomie von Moon/SEEC wurden die Taxonomien zwar generiert, um den Kompetenz- und/oder Wissenserwerb zu verdeutlichen, nicht aber, um Abschlüsse bzw. Qualifikationen von Bildungssystemen miteinander vergleichbar zu machen, wie es letztlich die Qualifikationsrahmen anstreben. Moon/SEEC stellt hier insofern eine Ausnahme dar, weil der Fokus darin besteht, ein Instrument zur Lernergebnisbeschreibung für Studienmodule anzubieten. Die Verdeutlichung des Kompetenz- und/oder Wissenserwerbs ist hier eher zweitrangig.

Auch hier ist – ähnlich wie bei den Qualifikationsrahmen – die Auswahl durch die Relevanz/Anwendung im ANKOM-Kontext geprägt.

9.2.1 Taxonomie nach Bloom

Bloom und seine Mitarbeiter entwickelten ihre Taxonomie mit dem Ziel, ein kompaktes Modell für die Analyse der Ergebnisse des Erziehungsprozesses bereit zu stellen. Im Modell werden drei Hauptgebiete (kognitiv, affektiv und psychomotorisch), die jedes Lernen stimulieren sollten, identifiziert. Für die Hauptgebiete wurden verschiedene Lernstufen formuliert. Der Fokus liegt auf dem kognitiven Lernbereich, der insbesondere auch im Kontext der Lernergebnisbeschreibung in verschiedenen Kontexten herangezogen wurde. Hier entwickelte Bloom (1956) eine sechsstufige Taxonomie der Lernziele, welche er noch weiter differenzierte. Die Hauptstufen sind:

- Wissen (Daten und Informationen erinnern),
- Verstehen (Inhalte verstehen, Übersetzen, Interpretation von Anweisungen und Problemen, ein Problem mit eigenen Worten wiedergeben),
- Anwenden (ein Konzept in einer neuen Situation anwenden oder abstrahieren, Gelerntes in einer neuen Situation anwenden),
- Analyse (Unterteilung von Material oder Konzepten in Einzelteile, um ihre Zusammenhänge verstehen zu können, Unterscheidung zwischen Fakten und Folgerungen),
- Synthese (eine Struktur oder ein Muster aus diversen Elementen zusammensetzen, Teile zu einem Ganzen zusammensetzen mit dem Ziel, etwas mit einer neuen Bedeutung oder Struktur zu erschaffen) und
- Evaluation (Urteile über den Wert von Ideen oder Materialien fällen).

Diese Stufen können vom Lernenden nur nacheinander durchlaufen werden, wobei die nächst höhere jeweils auf der vorangegangenen aufbaut. Die Stufen waren nach den Prinzipien geordnet: „vom Einfachen zum Komplexen und vom Konkreten zum Abstrakten“. Für die einzelnen Stufen wurden beispielhafte Verben angegeben, die zu den Funktionen der Stufen in Beziehung stehen (z. B. bei der Stufe Wissen: definieren, erinnern, benennen, wiederholen, wissen ...).

9.2.2 Taxonomie nach Anderson und Krathwohl

Anderson und Krathwohl (2001) modifizierten die Lernzieltaxonomie nach Bloom. Ein Anspruch dabei war, die Taxonomie nicht nur zu überarbeiten und dabei die Beziehungen zwischen den einzelnen Stufen besser herauszuarbeiten, sondern so zu gestalten, dass sie einfacher im Lehrkontext anzuwenden war. Sie sollte eine Planungshilfe für die Formulierung von Lernzielen für kognitive Prozesse bieten.

Dabei wurden in der Überarbeitung neben der Verwendung von Tätigkeiten statt Substantiven in der Benennung der Hauptstufen auch die letzten Stufen getauscht. Dadurch ergeben sich folgende Bezeichnungen für die sechs kognitiven Lernzielkategorien

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

Die Bereitstellung von beschreibenden Verben wurde zugunsten einer inhaltlichen Beschreibung der korrespondierenden Tätigkeiten aufgegeben. Außerdem wurde postuliert, dass Überlappungen zwischen den einzelnen hierarchisch aufgebauten Kategorien möglich sind.

Diese Klassifikation wurde zudem um vier Wissensdimensionen (Fakten-, Konzept-, Prozess- und metakognitives Wissen) ergänzt, wobei Fakten-, Konzept-, Prozesswissen auch schon bei Bloom benannt wurden, aber nicht den Stellenwert hatten wie in der Überarbeitung von Anderson und Krathwohl:

- Faktenwissen: Grundlagenwissen einer spezifischen Disziplin/Gebiet.
- Konzeptwissen: Wissen zu Klassifikationen, Prinzipien, Generalisationen, Theorien, Modellen oder Strukturen einer Disziplin/auf einem Gebiet.
- Prozesswissen: Bezieht sich auf Informationen oder Wissen, das dabei hilft, etwas Spezifisches in einer Disziplin, mit einer Sache oder in einem Studienggebiet zu tun (z. B. mittels bestimmter Algorithmen, bestimmter Methoden etc.).
- Metakognitives Wissen: Bezieht sich auf das Bewusstsein dessen, was man weiß und insbesondere kognitive Prozesse (z. B. strategisches oder reflektives Wissen, wie man an Problemlösungen herangeht, Wissen über sich selbst etc.).

Daraus ergibt sich folgende Matrix für die Taxonomie nach Anderson und Krathwohl:

Tabelle 18: Eigene schematische Darstellung der Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001)

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

9.2.3 Taxonomie nach Moon/SEEC

Moon (2004) bietet ein Modell für die Entwicklung von Studienmodulen. Dabei stellt sie einen Zusammenhang her zwischen Niveaus, Lernergebnissen, Bewertungskriterien, Bewertung und Lehrmethoden (Moon 2004, S. 2). In ihrem Modell greift sie auf die SEEC³⁹ Level Descriptors (Moon, 2004, S. 3ff) zurück. Die Deskriptoren wurden mit der Intention entwickelt, eine Unterstützung bei der Beschreibung von Lernergebnissen für Studienmodule anzubieten, wobei nicht nur die Lernergebnisse deutlich dargestellt werden, sondern auch berücksichtigt wird, dass diese im Rahmen eines Systems, das Kreditpunkte vergibt, bewertet werden müssen. Die Deskriptoren beschreiben entsprechend, was ein Lernender bzw. eine Lernernde am Ende der Bearbeitung eines Levels gelernt haben sollte.

³⁹ SEEC steht für "Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer".

Die SEEC-Deskriptoren (SEEC 2003, S. 3) beschreiben insgesamt neun Ebenen, davon fünf Ebenen im Bereich der hochschulischen Bildung, denen Moon (2004) besondere Betrachtung schenkt. Drei Ebenen beziehen sich dabei auf das Studium bis zum Bachelor, die darauf folgende Ebene auf das Masterstudium und die letzte Ebene auf die Doktorandenebene.

Für jede Ebene werden die vier Bereiche unterschieden, die teilweise mit weiteren Unterkategorien verfeinert werden:

- Wissensentwicklung und Verstehen,
- Kognitive / intellektuelle Fähigkeiten,
- Schlüsselfertigkeiten, übertragbares Können und
- Praktisches Können.

9.2.4 Dreyfus und Dreyfus

Das Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987) stellt den Kompetenzerwerb hinsichtlich von Aufgaben als Verlauf dar. Es postuliert fünf Stufen der Kompetenzentwicklung, die ein Novize hin zum Experten zu durchlaufen hat:

- **Neuling:** lernt allgemeine Regeln, Gesetze, Prinzipien, die ohne situativen oder kontextuellen Bezug sind.
- **Fortgeschrittener Anfänger:** Reflektierte Erfahrungen, die in konkreten Situationen gemacht werden, bettet diese in einen Kontext ein, erkennt Ähnlichkeiten zwischen Situationen, verfügt über fallbasiertes Wissen.
- **Kompetenz:** Reflexion und Typisierung des Wissens aufgrund der gemachten Erfahrungen, Sicherheit und Bequemlichkeit sind weniger wichtig als auf den vorangegangenen Stufen, Empfinden von Verantwortung für das eigene Handeln.
- **Gewandtheit:** Bewusste Entscheidungsfindung, Übergang zu intuitiven Entscheidungen, Entscheidungen werden nicht nach langen Überlegungen, sondern aus einer festgelegten Perspektive heraus getroffen, Analyse was als nächstes zu tun ist.
- **Experte:** Können ist Teil der Person geworden, handelt in einem Fachgebiet engagiert, erkennt und löst Probleme ohne Distanz, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden intuitiv genutzt.

10 Anhang B: Förderrichtlinie

Im Folgenden sind die Entwicklungsprojekte der ANKOM-Initiative im Überblick aufgeführt. Als Kooperationspartner werden hier nur die genannt, die auch Projektstellen inne hatten. Mehr Informationen zu den Entwicklungsprojekten an sich und ihren Kooperationen können unter <http://ankom.his.de/modellprojekte/index.php> abgerufen werden.

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Richtlinien für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ vom 14. Januar 2005

1 Zuwendungszweck, Rechtsgrundlage

1.1 Zuwendungszweck

Eine dynamische, auf die Anforderungen der Zukunft ausgerichtete Wirtschaft erfordert qualifizierte Fachkräfte auf allen Ebenen. Im Interesse der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Einzelnen müssen verbesserte Möglichkeiten eingeräumt werden, um individuelle Qualifikationen und Leistungspotenziale weiterentwickeln und optimal zur Entfaltung und Nutzung bringen zu können.

Es ist daher ein wichtiges bildungspolitisches Ziel, Bildungswege zu öffnen und durchlässiger zu gestalten. Dazu gehört, Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen zu ebnen und dabei bereits vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen zu berücksichtigen. So sollen jene Kompetenzen, die beruflich Gebildete in Aus- und Weiterbildung sowie im Beruf erworben haben, bei Hochschulstudiengängen in einer Höhe anerkannt werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht.^{1) siehe S. 98}

1.2 Rechtsgrundlage

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gewährt aus dem Bundeshaushalt und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) nach Maßgabe dieser Richtlinien, der BMBF-Standardrichtlinien für Zuwendungen auf Ausgaben- und Kostenbasis sowie der Verwaltungsvorschriften zu § 44 der Bundeshaushaltsordnung (BHO) Zuwendungen. Ein Rechtsanspruch auf Gewährung einer Zuwendung besteht nicht. Der Zuwendungsgeber entscheidet aufgrund seines pflichtgemäßen Ermessens im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel.

2 Gegenstand der Förderung

Die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ soll Verfahren zur Anrechnung von in der beruflichen Weiterbildung erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen für Inhaber von Abschlüssen aufgrund des § 46 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz, der §§ 42 Abs. 2 und 45 der Handwerksordnung oder von Fachschulen der Länder bzw. von vergleichbaren rechtlich geregelten Weiterbildungen des Gesundheits- und Sozialwesens auf der Ebene z. B. der IT-Weiterbildung, der Techniker, der Fachwirte, Fachkaufleute und Meister auf Hochschulstudiengänge entwickeln. Dabei sollen Qualifikationen und Kompetenzen definiert werden, denen Leistungspunkte zugeordnet werden. Diese Leistungspunkte sind auf der Grundlage des für den Hochschulraum entwickelten Leistungspunktesystems ECTS (mit den Elementen learning outcomes, workloads, Lernstufen) zu vergeben.

Gefördert werden:

- regionale Entwicklungsprojekte, die an verschiedenen Hochschulen angesiedelt sind bzw. mit diesen kooperieren und
- eine wissenschaftliche Begleitung.

2.1 Regionale Entwicklungsprojekte

Im Rahmen der Projekte sollen jeweils für einen Bereich der beruflichen Weiterbildung — auch unter Einbeziehung bereits vorhandener Erkenntnisse — Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen und Kompetenzen entwickelt und erprobt und damit eine Äquivalenz zu Studienleistungen in fachlich relevanten Bachelor- und Masterstudiengängen belegt werden. Dabei sind neben den durch eine Fortbildungsprüfung nachgewiesenen Befähigungen auch jene Qualifikationen und Kompetenzen einzubeziehen, die Grundlage bzw. Zugangsvoraussetzungen der Fortbildungsabschlüsse sind, wie einschlägige Berufsausbildung und die sich anschließende Berufspraxis.

Die Anrechnungsfähigkeit dieser Qualifikationen auf die Studiengänge ist unter Zugrundelegung des an den Hochschulen verwandten qualitativen Leistungspunktesystems zu untersuchen und zu bewerten. Anrechnungen sind während der Laufzeit eines Projekts zu evaluieren.

Für die regionalen Entwicklungsprojekte ist jeweils ein Fachbeirat zu bilden. Seine Mitglieder sollen einen engen fachlichen Bezug zu den Qualifikationen haben, die durch die zu untersuchenden Fortbildungen erlangt werden. Das sind in der Regel Experten aus Unternehmen, die die Fortgebildeten beschäftigen, Vertreter der zuständigen Stellen, insbesondere Mitglieder von Prüfungsausschüssen, Arbeitnehmervertreter und Vertreter von Bildungsträgern. Der Fachbeirat hat gegenüber dem Zuwendungsempfänger als Träger eines regionalen Entwicklungsprojekts beratende und fördernde Aufgaben. Die Träger der Entwicklungsprojekte sind verpflichtet, mit dem Fachbeirat, mit den anderen Entwicklungsprojekten, insbesondere aber mit der wissenschaftlichen Begleitung zusammen zu arbeiten, u. a. mit ihnen relevante Fragestellungen zu diskutieren, alle Informationen insbesondere die inhaltlichen und methodischen Materialien und Arbeitsergebnisse zur Verfügung zu stellen, und sich am wissenschaftlichen und am öffentlichkeitsorientierten Diskurs koordiniert und aktiv zu beteiligen.

2.2 Wissenschaftliche Begleitung

Die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung sind,

- die Träger der einzelnen Entwicklungsprojekte zu beraten, den Informationsaustausch und den wissenschaftlichen Diskurs zwischen und mit den einzelnen Projekten zu fördern,
- die Ergebnisse zusammenzufassen, auszuwerten, zu einem übertragbaren und breit anwendbaren Standard weiterzuentwickeln und sie in einer für die weitere Verwertung und Übertragbarkeit nutzbaren Form zu veröffentlichen (z. B. Datenbank, Internet),
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Durchführung von Workshops für die Fachöffentlichkeit (Auftakt- und Abschlussveranstaltung und mindestens eine während der Laufzeit des Projekts),
- Zusammenarbeit und Koordination mit dem BMBF-Ausschuss (siehe unten),
- Verfahrensvorschläge, die der Qualitätssicherung der Prüfungsergebnisse aus der beruflichen Fortbildung, der Gewährleistung von vereinbarten Standards sowie der Vertrauensbildung,

Partizipation und Kooperation der beteiligten Partner dienlich sind, zu entwickeln und zu erproben.

Die wissenschaftliche Begleitung soll mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung als operativem Kooperationspartner eng zusammenarbeiten.

Vom BMBF wird ein Ausschuss gebildet, welcher den Verlauf der Förderinitiativen fachlich begleitet und das BMBF in übergreifenden Fragen berät. Der Ausschuss soll neben zwei Vertretern des BMBF aus zwei Vertretern der HRK, jeweils einem Vertreter des DGB, des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, der Länder und des BIBB bestehen.

3 Zuwendungsempfänger/Antragsteller

Antragsberechtigt zu Nummer 2.1 sind Hochschulen und hochschulnahe Einrichtungen, die eine institutionelle und fachliche Nähe zu den entsprechenden Fachbereichen haben und für die Umsetzung der Ergebnisse Sorge tragen. Andere Institutionen kommen in Betracht, sofern die Anrechnung der Äquivalenzen in den entsprechenden Studiengängen durch entsprechende Erklärungen der beteiligten Hochschulen belegt oder zeitnah in Aussicht gestellt werden kann.

Antragsberechtigt zu Nummer 2.2 sind Hochschulen und andere wissenschaftliche Einrichtungen. Antragsteller müssen über vertiefte Kenntnisse im Bereich der beruflichen Bildung und über Hochschulstudiengänge sowie über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den auf diesem Gebiet tätigen Verbänden und Institutionen und mit Hochschulen verfügen. Forschungseinrichtungen, die gemeinsam von Bund und Ländern finanziert werden, kann nur unter bestimmten Voraussetzungen eine Projektförderung für ihren zusätzlichen Aufwand bewilligt werden.

4 Zuwendungsvoraussetzungen

Förderinteressenten sollen bereits Erfahrungen auf dem Gebiet der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge haben. Förderinteressenten für regionale Entwicklungsprojekte sollen deutlich machen können, dass sie die Ergebnisse der Förderung eigenverantwortlich weiterführen können. Sie sollen ferner über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Institutionen und Verbänden verfügen, die in dem regionalen Entwicklungsprojekt mitwirken.

5 Umfang und Höhe der Zuwendung

Die Zuwendungen können im Wege der Projektförderung als nicht rückzahlbare Zuschüsse für einen Zeitraum von bis zu ca. 2,5 Jahren für die regionalen Entwicklungsprojekte und bis zu ca. 3,5 Jahren für die wissenschaftliche Begleitung gewährt werden. Grundsätzlich ist beabsichtigt, zusätzlich für die regionalen Entwicklungsprojekte jeweils ca. 1,5 Stellen wissenschaftliches Personal und für die wissenschaftliche Begleitung ca. 2 bis 3 derartige Stellen zu finanzieren (auch abhängig von der Zahl und der inhaltlichen Bandbreite der regionalen Entwicklungsprojekte).

Bemessungsgrundlage für Antragsteller sind die zuwendungsfähigen projektbezogenen Ausgaben (bei Helmholtz-Zentren und der Fraunhofer-Gesellschaft - FhG - die zuwendungsfähigen projektbezogenen Kosten), die bis zu 100% gefördert werden können.

Die Bemessung der jeweiligen Förderquote muss den Gemeinschaftsrahmen der EU-Kommission für staatliche FuE-Beihilfen berücksichtigen.

6 Sonstige Zuwendungsbestimmungen

Bestandteil eines Zuwendungsbescheides auf Ausgabenbasis werden die Allgemeinen Nebenbestimmungen für Zuwendung zur Projektförderung (ANBest-P) und die Besonderen Nebenbe-

stimmungen für Zuwendungen des BMBF zur Projektförderung auf Ausgabenbasis (BNBest-BMBF 98). Darüber hinaus finden auf Grund der ESF-Kofinanzierung die einschlägigen ESF-Bestimmungen Anwendung.

Bestandteil eines Zuwendungsbescheides auf Kostenbasis werden grundsätzlich die Allgemeinen Nebenbestimmungen für Zuwendungen auf Kostenbasis des BMBF an Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft für FuE-Vorhaben (NKBF98).

Die finanzielle Beteiligung des Europäischen Sozialfonds erfolgt auf der Grundlage der Verordnung (EG) Nr. 1260/1999 des Rates vom 21. Juni 1999 mit allgemeinen Bestimmungen über die Strukturfonds, der Verordnung (EG) Nr. 1261/1999 des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 21. Juni 1999 betreffend den Europäischen Sozialfonds, der Verordnung (EG) Nr. 1784/1999 des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 12. Juli 1999 betreffend den Europäischen Sozialfonds, der Verordnung (EG) Nr. 1685/2000 der Kommission vom 28. Juli 2000 mit Durchführungsbestimmungen zur Verordnung (EG) Nr. 1260/1999 des Rates hinsichtlich der Zuschussfähigkeit der Ausgaben von den Strukturfonds kofinanzierte Operationen, der Verordnung (EG) Nr. 438/2001 der Kommission vom 4. März 2001 mit Durchführungsbestimmungen zur Verordnung (EG) Nr. 1260/1999 des Rates in Bezug auf die Verwaltungs- und Kontrollsysteme bei Strukturinterventionen, der Verordnung (EG) Nr. 448/2001 der Kommission vom 2. März 2001 mit Durchführungsvorschriften zur Verordnung (EG) Nr. 1260/1999 des Rates hinsichtlich des Verfahrens für die Vornahme von Finanzkorrekturen bei Strukturfondsinterventionen, der Verordnung (EG) Nr. 448/2004 der Kommission vom 10. März 2004 zur Änderung der Verordnung (EG) Nr. 1685/2000 hinsichtlich der Regeln für die Zuschussfähigkeit von Kofinanzierungen aus den Strukturfonds und zur Aufhebung der VO (EG) 1145/2003 vom 27. Juni 2003, des Einheitlichen Programmplanungsdokuments Ziel 3 für Deutschland (am 10. Oktober 2000 von der Europäischen Kommission genehmigt — K [2000] 2414 [Nr. 1999 DE 05 3 DO 001]) sowie des Operationellen Programms des Bundes Ziel 1 (am 21. Februar 2001 von der Europäischen Kommission genehmigt—K [2001] 25 [Nr. 2000 DE 05 1 PO 007]).

7 Verfahren

Für die Antragstellung ist das elektronische Antragssystem „easy“ zu nutzen (auch für Projektskizzen gemäß Nummer 7.1) Vordrucke für Förderanträge, Richtlinien, Merkblätter, Hinweise und Nebenbestimmungen können unter der Internetadresse www.kp.dlr.de/profi/easy/formular.html abgerufen werden.

7.1 Vorlage von Projektskizzen

Das Förderverfahren ist zweistufig. Zunächst sind dem BMBF bis zum 15. März 2005 Projektskizzen für die regionalen Entwicklungsprojekte und für die wissenschaftliche Begleitung einzureichen. Die Vorlagefrist gilt nicht als Ausschlussfrist. Verspätet eingehende Projektskizzen können aber möglicherweise nicht mehr berücksichtigt werden.

Projektskizzen sollen unter Nutzung von „easy“ in elektronischer Form vorgelegt werden. Zusätzlich ist eine Vorlage in Schriftform erforderlich. Staatliche Hochschulen und andere öffentliche Einrichtungen haben das Einverständnis des zuständigen Landesministeriums zu dem Antrag vorzulegen.

Projektskizzen für die regionalen Entwicklungsprojekte müssen Angaben zu folgenden Punkten enthalten:

- welche Fortbildungsqualifikationen im Hinblick auf welche Studienanforderungen hin untersucht werden sollen,

- vorgesehene wissenschaftliche Ansätze zur Transformation beruflich erworbener Kompetenzen in das Hochschulleistungspunktsystem,
- vorhandene Erfahrungen im Zusammenhang mit der Anrechnung von in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen auf Studienanforderungen,
- Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Institutionen wie Sozialpartnern, Kammern usw.,
- Vorstellungen über die Ausgestaltung der regionalen Zusammenarbeit und die Kooperationsbeziehungen zu den übrigen Zuwendungsempfängern,
- Finanzierungsplan,
- Darlegungen, Vereinbarungen o. Ä. der regionalen Entwicklungsprojekte mit den Hochschulen über die Sicherstellung der Anrechnung der festgestellten Äquivalenzen,
- Darlegungen zur vorgesehenen Darstellung der Arbeitsergebnisse, um eine Übertragbarkeit und Akzeptanz auch an anderen Fachbereichen und Hochschulen zu fördern.

Projektskizzen für die wissenschaftliche Begleitung müssen Angaben zu folgenden Punkten enthalten:

- vorhandene Erfahrungen im Zusammenhang mit der Anrechnung von in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen auf Studienanforderungen,
- Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Hochschulen und Institutionen wie Sozialpartnern, Kammern usw.,
- Vorstellungen über die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit den regionalen Entwicklungsprojekten,
- konzeptionelle Vorstellungen zur Auswertung der Ergebnisse der regionalen Entwicklungsprojekte und ihrer Weiterentwicklung zu einem übertragbaren Standard,
- Finanzierungsplan,
- Darlegungen zur vorgesehenen Darstellung der Arbeitsergebnisse, um eine Übertragbarkeit und Akzeptanz auch an anderen Fachbereichen und Hochschulen zu fördern.

Die eingereichten Projektskizzen werden vom BMBF-Ausschuss begutachtet. Der Ausschuss schlägt dem BMBF auf dieser Grundlage Projekte zur Förderung vor. Zentrale Kriterien sind bei den regionalen Entwicklungsprojekten die Erfolgsaussichten des vorgeschlagenen Verfahrens, um zu einer dauerhaften und allgemein akzeptierten Anrechnung zu gelangen, die Chancen für die Übertragbarkeit dieses Verfahrens, die Schlüssigkeit des Konzepts, die Erfüllung der Zuwendungsvoraussetzungen und der finanzielle Rahmen.

Zentrale Kriterien für die wissenschaftliche Begleitung sind die Schlüssigkeit des Konzepts, die Erfolgsaussichten für die Entwicklung eines übertragbaren und breit anwendbaren Standards, die Erfüllung der Zuwendungsvoraussetzungen und der finanzielle Rahmen.

Die Entscheidungsbefugnis des BMBF bleibt hiervon unberührt.

Das Auswahlergebnis wird den Interessenten schriftlich mitgeteilt.

In einem zweiten Schritt, der bis Ende April 2005 abgeschlossen werden soll, werden die Interessenten von eingereichten und positiv bewerteten Projektskizzen aufgefordert, einen förmlichen Förderantrag vorzulegen, über den dann nach abschließender Prüfung vom BMBF entschieden wird.

Für die Bewilligung, Auszahlung und Abrechnung der Zuwendung sowie den Nachweis und die Prüfung der Verwendung und die ggf. erforderliche Aufhebung des Zuwendungsbescheides und die Rückforderung der gewährten Zuwendung gelten die Verwaltungsvorschriften zu § 44

BHO sowie die §§ 48 bis 49a des Verwaltungsverfahrensgesetzes, soweit nicht in dieser Förderrichtlinie Abweichungen zugelassen sind.

8 Inkrafttreten

Diese Förderrichtlinien treten mit dem Tag der Veröffentlichung im Bundesanzeiger in Kraft.

Bonn, den 14. Januar 2005

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Im Auftrag

L e s k i e n

- 1) Gemeinsame 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 vom 26. September 2003

11 Anhang C: Entwicklungsprojekte der ANKOM-Initiative

Im Folgenden sind die Entwicklungsprojekte der ANKOM-Initiative im Überblick aufgeführt. Als Kooperationspartner werden hier nur die aufgeführt, die auch Projektstellen inne hatten. Mehr Informationen zu den Entwicklungsprojekten an sich und ihren Kooperationen können unter <http://ankom.his.de/modellprojekte/index.php> abgerufen werden.

Cluster Gesundheit & Soziales

- „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in Gesundheitsberufen auf den Bachelor-Studiengang „Pfleger und Gesundheit“ – Teilprojekt Pflegeberufe, durchgeführt an der Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit, Bereich Pflege und Gesundheit
- „Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen und Kompetenzen in Gesundheitsberufen – Teilprojekt: ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“, durchgeführt an der Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit, Bereich Pflege und Gesundheit
- „KomPädenZ - Anrechnung erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf den Bachelor-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik unter Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming-Prinzips“, durchgeführt an der Universität Lüneburg, Fakultät I, Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik
- „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen“, durchgeführt an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin

Cluster Wirtschaft

- „Anrechnung von beruflichen Kompetenzen aus den Fortbildungsprofilen, Technische(r) Betriebswirt/-in, Geprüfte(r) Industriefachwirt/-in, Geprüfte(r) Bilanzbuchhalter/-in und Controller/-in“, durchgeführt an der Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit, Bereich Wirtschaft
- „KARLOS RheinRuhr – Berufliche Kompetenzen zur Anrechnung auf Logistikstudiengänge in der Region RheinRuhr“, durchgeführt an der Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Logistik und Verkehr in Kooperation mit dem RheinAhrCampus Rehmagen der Fachhochschule Koblenz
- „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Qualifikationsverbund Nord-West“, durchgeführt an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement in Kooperation mit dem Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen
- Regionales Entwicklungsprojekt „REAL“ - Anrechnung der beruflichen Kompetenzen des Meisters/Technischen Betriebswirts auf den Bachelor-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen, durchgeführt im Haus der Wirtschaft Bildungszentrum gGmbH Stralsund in Kooperation mit der Fachhochschule Stralsund, Fachbereich Maschinenbau

Cluster Ingenieurwissenschaften

- „Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge in der Fakultät für Maschinenbau (ProfIS)“, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Mikrotechnologie

- „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf universitäre ingenieurwissenschaftliche Studiengänge in Thüringen (bkus-ing)“, durchgeführt an der Technischen Universität Ilmenau, Prorektor für Bildung

Cluster Informationstechnologie

- „ANKOM-IT – Anrechnung beruflicher Kompetenzen aus dem IT-Sektor auf Hochschulstudiengänge“, durchgeführt an der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften, in Kooperation mit der SZST Service und Technik GmbH, Salzgitter
- „ProIT Professionals“, durchgeführt an der Technische Universität Darmstadt, Institut für Soziologie

Wissenschaftliche Begleitung:

Die Wissenschaftliche Begleitung wurde von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH in Kooperation mit der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH durchgeführt.

HIS, Goserie 9, 30159 Hannover
Postvertriebsstück, Deutsche Post AG, Entgelt bezahlt, 61246

Herausgeber:

HIS Hochschul-Informationen-System GmbH
Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his.de

Postfach 2920 | 30029 Hannover
Tel.: +49(0)511 1220 0 | Fax: +49(0)511 1220 250

Geschäftsführer:

Prof. Dr. Martin Leitner

Vorsitzender des Aufsichtsrats:

Ministerialdirigent Peter Greisler

Registergericht:

Amtsgericht Hannover | HRB 6489

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer:

DE115665155

Verantwortlich:

Prof. Dr. Martin Leitner

Erscheinungsweise:

In der Regel mehrmals im Quartal

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):

Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

ISBN 978-3-930447-86-2

